

šd šolsko svetovalno delo

REVIJA ZA SVETOVALNE DELAVCE
V VRTCIH, ŠOLAH IN DOMOVIH
letnik XVIII, številka 3/4, 2014



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Aktualno:

- > Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami

Vodilne teme:

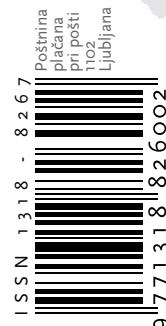
Prispevki strok za svetovalno delo v praksi

- > Stabilna poklicna identiteta svetovalnih delavcev v času sprememb
- > Razvojno preventivno delovanje svetovalnih delavcev v razvojni nalogi Učenje učenja

Celostno vključevanje otrok priseljencev

- > Razvijanje medkulturne zmožnosti kot izziv za uspešno izvajanje smernic za celostno vključevanje otrok priseljencev

3/4





ISSN 1318-8267
ŠOLSKO SVETOVALNO DELO,
 letnik XVIII,
 številka 3-4
 Ljubljana 2014

Izdajatelj in založnik:
**Zavod Republike Slovenije za
 šolstvo**

Predstavnik:
dr. Vinko Logaj

Uredništvo:
**mag. Cvetka Bizjak (odgovorna
 urednica), mag. Tanja Bezič,
 Ivica Gracelj, dr. Petra Gregorčič
 Mrvar, Tamara Malešević,
 Urška Margan, dr. Milko Poštrak,
 dr. Melita Puklek Levpušček,
 dr. Tomaž Vec**

Jezikovni pregled:
Tatjana Ličen

Prevod povzetkov v angleščini:
mag. Gregor Adlešič

Urednica založbe: **Simona Vozelj**

Naročila:
**Zavod RS za šolstvo – Založba,
 Poljanska cesta 28,
 1000 Ljubljana
 faks: 01/30 05 199
 e-pošta: zalozba@zrss.si**

Letna naročnina (4 številke) je
 31,30 EUR za šole in ustanove,
 26,71 EUR za posameznike in
 25,04 EUR za dijake, študente in
 upokojence.

Cena posamezne številke je
 16,69 EUR (dvojna številka)

Oblikovanje: **Suzana Kogoj**

Računalniški prelom in tisk:
Design Demšar d. o. o.
 in **Present d. o. o.**

Naklada: **610 izvodov**

Revija je vpisana v evidenco javnih
 glasil, ki jo vodi Ministrstvo za
 kulturo, pod zaporedno številko
 576.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo,
 2014

Vse pravice pridržane. Brez
 založnikovega pisnega dovoljenja ni
 dovoljeno nobenega dela revije na
 kakršenkoli način reproducirati, kopirati
 ali kako drugače razširjati. Ta prepoved
 se nanaša tako na mehanske oblike
 reprodukcije (fotokopiranje) kot na
 elektronske (snemanje ali prepisovanje
 na kakršenkoli pomnilniški medij)
 medijske oblike reprodukcije.

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

Novo

šolsko leto se je že dodobra »uteklo«, počasi se končuje koledarsko. Inkluzija, vodilna tema prejšnje številke, ki je spomladi močno razburkala strokovno javnost, v naših vrtcih in šolah poteka nekoliko bolj umirjeno in tudi s svetovalnimi storitvami ste se svetovalni delavci nekako znašli – vsak po svoje. Nobena juha se ne poje tako vroča, kot se skuha, pravi slovenski pregovor. Pa s tem nisem želela sporočiti, da je s prej omenjenimi stvarmi vse v redu. Prav nasprotno. Želela sem pokazati, kako »trpežni« smo, saj se praviloma uspemo nekako prilagoditi najrazličnejšim »izboljšavam«, ki si jih zamislijo »guruji« slovenskega šolstva.

Kljub vsemu pa so ta dogajanja prinesla nekaj pozitivnega. Spodbudila so nas, da smo spet začeli intenzivno razmišljati o svojem položaju in vlogi, ki ju imamo v slovenskem šolstvu. V mislih imam naš tradicionalni posvet Prispevki strok za svetovalno delo v praksi, ki je bil tokrat namenjen razmisleku o trenutnem položaju svetovalnih delavcev v našem vzgojno-izobraževalnem sistemu, o naši viziji razvoja ter ovirah na poti do tja. Dopoldanski predavatelji so predstavljali različna področja dela svetovalnih delavcev, v popoldanskem delu pa so se nam pridružili predstavniki večine fakultet, ki usposablajo svetovalne delavce. Vsi skupaj smo razmišljali o ovirah za dvig strokovnosti našega dela in poteh za premoščanje teh ovir ter dvig kakovosti našega dela. Obisk posveta je bil, kljub kriznim časom, zelo velik. Vse tiste, ki se posveta niste udeležili, vabim k branju jesenske številke, v kateri boste našli prispevke vseh sodelujočih.

Pred kratkim me je po telefonu poklicala šolska svetovalna delavka in me vprašala, kaj menim o praksi, ki jo poskušajo udejanjati na njihovi šoli v zvezi z učenci tujci. Na šoli imajo nekaj tujcev, ki ne znajo slovenskega jezika. V njihovi zbornici so se odločili, da te učence pošljejo od pouka (saj mu ne morejo slediti, ker ne znajo jezika) k svetovalni delavki, pa naj jih ona uči slovenščino. Kolegici sem svetovala, naj kurativno vlogo, v katero jo skušajo »potisniti« kolegi, preoblikuje v razvojno-preventivno. Ravnatelju naj pove, da je pripravljena voditi razvojno delo s skupino učiteljev, v katerem bodo na šoli postavili model etičnega in strokovno korektnega vključevanja tujcev v šolo. Pri tem ji strokovno podporo lahko ponudi naša svetovalka Katica Pevec Semec, ki se ukvarja s tem področjem. Kolikor vem, je kolegici uspelo pridobiti ravnatelja. Za vse nas pa je

to dobrodošla izkušnja, da se lahko ubranimo nesmiselnih zahtev, če jih znamo preoblikovati v smiselne.

Ta dogodek je bil dragocena informacija tudi za naš uredniški odbor. Pomeni, da je tudi druga vodilna tema naše revije, Celostno vključevanje otrok priseljencev, za šolsko prakso zelo aktualna. Njena glavna ustvarjalka je Katica Pevec Semec. V rubriko je prispevala članek o kompetencah na tem področju. Njen prispevek dopolnjuje opis prakse v treh slovenskih vrtcih. V razvojni nalogi, ki jo je vodila gospa Pevec Semec, so poleg vrtcev sodelovale tudi osnovne šole, ki pa se, žal, za pripravo prispevka niso odločile. Vendar, vsi svetovalni delavci, ki se na šolah ukvarjate s podobnimi problemi, vedite, da so tudi v osnovnih šolah postavljeni modeli, ki delujejo. Samo poiskati jih je treba, jih preučiti in se lotiti razvojnega dela na svoji šoli.

Na Zavodu RS za šolstvo smo v tem času dobili novega direktorja. Pod njegovo taktirko pripravljamo skupno izhodišče za razvojno delo v prihodnjih letih, v katerem bomo združili svoja prizadevanja vsi svetovalci, ki delamo na Zavodu. Dosedanja diskusija kaže, da bodo to prizadevanja za dvig dosežkov naših učencev. Posebej izpostavljam tri skupine: učence, ki dosegajo najnižje rezultate, tiste, ki zmorejo dosegati vrhunske rezultate, in učence s posebnimi potrebami. Nam, svetovalnim delavcem pod tako zamišljenim skupnim dežnikom gotovo ne bo težko najti prostora za razvojno delo. V teh naših prizadevanjih bo tudi revija imela svojo vlogo. Že naslednja številka bo posvečena eni od treh prej omenjenih skupin – nadarjenim. Želim vam zanimivo branje.

Cvetka Bizjak



Popravek

V članku z naslovom »Učitelji, svetovalni delavci in ravnatelji o delu z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja« avtorice Karmen Švajger Savič, ki je bil objavljen v prejšnji izdaji revije Šolsko svetovalno delo, je pomotoma izpadla navedba članov projektne skupine, ki so sodelovali pri pripravi analize z naslovom »Analiza izvajanja programa *'prilagojeno izvajanje z dodatno strokovno pomočjo'* za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v osnovni šoli«, na kateri temelji članek. Članom projektne skupine Nataliji Vovk Ornik, mag. Simoni Rogelj, mag. Darinki Ložar in Tomiju Deutschu se avtorica za napako opravičuje.

Uvodnik

- > Cvetka Bizjak 1

Aktualno

- Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz.
motenj otrok s posebnimi potrebami 4
> Natalija Vovk - Ornik

Vodilna tema

Prispevki strok za svetovalno delo v praksi

- Stabilna poklicna identiteta svetovalnih delavcev v času sprememb 9
> Petra Javrh
- Razvojno preventivno delovanje svetovalnih delavcev v razvojni nalogi
Učenje učenja 15
> Cvetka Bizjak
- Naloge svetovalne službe pri načrtovanju, izvajanju, spremljanju in
evalvaciji individualiziranih načrtov VIZ dela z nadarjenimi (INDEP-ov) 22
> Tanja Bezić
- (e)Listovnik strokovnega delavca v funkciji podpore strokovnemu razvoju 33
> Tanja Rupnik Vec
- Kompetence diplomantk in diplomantov socialnega dela za delo v šolski
svetovalni službi 41
> Lea Šugman Bohinc
- Vizija delovanja svetovalne službe in kompetence za svetovalno delo
v aktualnih družbenih razmerah in v prihodnosti – zapisnik z okrogle mize 49
> Cvetka Bizjak

Celostno vključevanje otrok priseljencev

- Razvijanje medkulturne zmožnosti kot izziv za uspešno izvajanje smernic
za celostno vključevanje otrok priseljencev 56
> Katica Pevec Semec
- Svetovalno delo in celostno vključevanje otrok priseljencev v vrtec 65
> Sonja Bobek Simončič, Polona Bogataj, Katja Lindav

Teorija v praksi

- Bralne učne strategije pri pouku psihologije – 2. del 75
> Mojca Zupan Zadavec
- Vrstniško nasilje v osnovni šoli: posnetek stanja in predlogi za obravnavo 82
> Teja Bandel



Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami

NATALIJA VOVK ORNIK, Zavod RS za šolstvo
Natalija.VovkOrnik@zrss.si

● **Povzetek:** Kot eno izmed meril za opredeljevanje in umeščanje otrok s posebnimi potrebami so strokovni kriteriji za opredeljevanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju Kriteriji), ki so v tem letu doživeli nekatere vsebinske spremembe, dopolnila in dodatna pojasnila. Ker pa se kljub spremenjeni zakonodaji ni spremenil koncept usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, je prenova sledila obstoječemu stanju in je posegla le v tiste dele vsebin, ki jih je spreminjala tudi zakonodaja. Tako je v bistvu ostal koncept prenovljenih Kriterijev enak prejšnjemu, dodana pa so merila za opredeljevanje začasnih spremljevalcev pri tistih skupinah otrok s posebnimi potrebami, za katere je to predvidel zakon. To je za slepe in slabovidne otroke oziroma otroke z okvaro vidne funkcije, za dolgotrajno bolne otroke, otroke z avtističnimi motnjami ter otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Vsebina je prenovljena pri vseh skupinah otrok s posebnimi potrebami, sledila je novjšim dognanjem na področju posameznih strok, kar je bilo upoštevano pri merilih za opredeljevanje skupin otrok s posebnimi potrebami.

Ključne besede: skupine otrok s posebnimi potrebami, usmerjanje, kriteriji za opredeljevanje vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj, vzgoja in izobraževanje.

Criteria for Identification of the type and Level of Handicap, Impediment or Disorders of Children with Special Needs

● **Abstract:** One of the criteria for the identification and placement of children with special needs are the professional criteria for identifying handicaps, impediments or disabilities in children with special needs (hereinafter referred to as Criteria), which this year experienced some substantive changes, additions and further clarifications. However, because the amended legislation did not change the concept of placement of children with special needs, the renovation deferred to existing conditions and changed only those parts that had also been altered by the legislation. Thus the concept of the refurbished Criteria remained identical to the previous one, but added the criteria for defining temporary companions for those groups of children with special needs for which it is provided by law; that is, for blind and visually impaired children, for children with impaired visual function, for chronically ill children, for children with autistic disorders, and for children with emotional and behavioural disorders. Content was renewed for all groups of children with special needs, followed by the latest findings in the field of individual disciplines, which have been considered in the criteria for identifying groups of children with special needs.

Keywords: groups of children with special needs, placement, criteria for identification of the type and level of handicap, impediment or disorders of children with special needs

1 Uvod

Otroci s posebnimi potrebami se usmerjajo v program vzgoje in izobraževanja, pri čemer se upošteva njihove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe, in sicer na telesnem, spoznavnem, čustvenem, socialnem področju in področju posebnih zdravstvenih potreb. Pri tem je treba upoštevati tudi otrokovo doseženo raven razvoja, zmožnosti za učenje in doseganje standardov znanja ter prognozo njegovega nadaljnega razvoja upoštevaje otrokove primanjkljaje, ovire oz. motnje kakor tudi kriterije za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj (24. člen ZUOPP-I, 2011).

Strokovni kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami so bili sprejeti na podlagi 14. člena *Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami* (Ur. l. RS, št. 88/2013). Uporabljati so se začeli 1. maja 2014. Tako so v Kriterijih opredeljene naslednje skupine otrok s posebnimi potrebami, in sicer:

- I. Otroci z motnjami v duševnem razvoju
- II. Slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije
- III. Gluhi in naglušni otroci
- IV. Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami
- V. Gibalno ovirani otroci
- VI. Dolgotrajno bolni otroci
- VII. Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja
- VIII. Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami

- IX. Otroci z avtističnimi motnjami
- X. Otroci z več motnjami

Pri vseh skupinah otrok s posebnimi potrebami se je sledilo kontinuumu težav in zajelo tiste otroke, ki potrebujejo v času vzgoje in izobraževanja usmeritev v najprimernejši program vzgoje in izobraževanja v skladu z ZUOPP-I. Kriteriji vsebujejo poleg strokovnega opisa skupine še dodatna merila za občasnega spremljevalca pri tistih skupinah otrok s posebnimi potrebami, za katere je zakonodaja predvidela to kot izjemo. Ob koncu vsakega poglavja so navedeni viri, ki niso le informacija o uporabljenih najnovejših spoznanjih in teoretičnih podlagah vsebine, temveč uporabnika v nadaljevanju usmerjajo tudi v morebitno bolj poglobljeno poznavanje vsebine.

Treba je upoštevati tudi otrokovo doseženo raven razvoja, zmožnosti za učenje in doseganje standardov znanja ter prognozo njegovega nadaljnega razvoja.

1.1 Kratak opis značilnosti posameznih skupin otrok s posebnimi potrebami

V nadaljevanju je povzeta kratka vsebina Kriterijev in opisane bistvene spremembe, ki so opredeljene pri posameznih skupinah otrok s posebnimi potrebami. Kriteriji so v celoti objavljeni na spletni strani Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Ker vsebina zajema celotno populacijo od predšolskega obdobja pa izjemoma vse do 26. leta starosti (do takrat veljajo izjemoma tudi določbe ZUOPP-I, in sicer za usmerjanje polnoletnih oseb, vključenih v program izobraževanja in usposabljanja za odrasle, ki je del posebnega pro-

grama za otroke z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, ter mladostnike, ki se neprekinjeno izobražujejo v programih poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja ter gimnazijskih programih), smo se odločili, da uporabimo enotni termin, in sicer otroci s posebnimi potrebami, pri čemer je mišljena populacija v celoti.

Prva skupina, ki je opisana v Kriterijih, je skupina otrok z **motnjami v duševnem razvoju**. Za otroke, ki so umeščeni v to skupino, je značilno, da imajo nevrološko pogojeno razvojno motnjo, ki nastopi pred dopolnjenim osemnajstim letom starosti in se kaže v pomembno nižjih intelektualnih sposobnostih ter pomembnih odstopanjih prilagoditvenih spretnosti. Potrebujemo prilagojene razmere za učenje in se usmerjajo praviloma v prilagojen vzgojno-izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom ali poseben program vzgoje in izobraževanja. Vključitev v program je odvisna od stopnje motnje v duševnem razvoju.

Slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije so otroci, ki imajo zmanjšano ostrino vida, zoženo vidno polje ali okvaro vidne funkcije. Potrebujemo prilagojeno vzgojno-izobraževalno okolje, didaktične pripomočke, prilagojene pripomočke na področju komunikacijskih tehnik ter pripomočke za orientacijo in vsakdanje življenje. Slepi otroci potrebujejo specialni trening socialnih veščin, orientacije in komunikacijskih tehnik. Tako Kriteriji dodatno opredeljujejo poleg skupine slepih in slabovidnih otrok še skupino otrok z okvaro vidne funkcije. To je predlagala stroka s področja zdravstva, saj menijo, da otrok z okvaro vidne funkcije ne spada v skupino slepih oz. slabovidnih otrok, so pa močno ovirani pri šolskem delu, zlasti pri branju in pisanju, zaradi česar potrebujejo prilagoditve in dodatno strokovno pomoči (Šoln Vrbinc, Jakič Brezočnik, Arnuš Tabakovič, 2014, str. 6). To daje torej možnost usmerjanja tudi skupini otrok/mladostnikov z okvaro vida, ki je posledica obolenja in/ali delovanja osrednjega živčevja. Zaradi tega imajo težave z vidno pozornostjo, vidno kompleksnostjo, motnjami pogleda in fiksacije, zakasnelega in upočasnjenega vidnega odgovora ali je le-ta netipičen, neustrezno vidno-motorično vedenje, neučinkovito vidno percepcijo in vidno agnozijo*. Za prepoznavo okvare vidne funkcije mora biti predhodno opravljena ustrezna klinična diagnostika, iz katere so razvidni znaki okvar osrednjega živčevja po opravljenih objektivnih preiskavah (klinične, nevro-radiološke, nevrofiziološke, laboratorijske, genetske in druge) (Kriteriji, 2014, str. 5). Ker je sprememba zakonodaje prinesla tudi možnost

Kriteriji vsebujejo poleg strokovnega opisa skupine še dodatna merila za občasnega spremljevalca pri tistih skupinah otrok s posebnimi potrebami, za katere je zakonodaja predvidela to kot izjemo.

začasnega spremljevalca pri slabovidnih otrocih oziroma otrocih z okvaro vidne funkcije, so merila zanj opredeljena kot priloga Kriterijev. Začasni spremljevalec ali bolje pomočnik pri slabovidnih otrocih in otrocih z okvaro vidne funkcije je potreben pri zunajšolskih dejavnostih, na izletih in ekskurzijah, ob dnevnih dejavnostih, v šoli v naravi, pri vsakodnevnih opravilih, pri praktičnem delu, laboratorijskih vajah (pri pouku fizike, kemije, biologije), ali kot pomočnik pri upravljanju z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Za zmerno slabovidne otroke in otroke z okvaro vidne funkcije pa je potreben začasni spremljevalec oz. pomočnik, če še ni končan proces zdravljenja, ko se otrok še prilagaja na slabovidnost oz. okvaro vidne funkcije ali pri vstopu v vzgojni ali izobraževalni program (Kriteriji, 2014, str. 6). Dejavnosti in dinamiko dela začasnega spremljevalca določi strokovna skupina v individualiziranem programu otroka.

* Nesposobnost prepoznavanja tistega, kar oko vidi, pri čemer so optični živec in glavne vidne poti k okcipitalnemu korteksu ohranjeni. Prizadeti pacienti lahko pogosto opišejo obliko, barvo ali velikost predmeta, ne da bi ga prepoznali. (Medicinski slovar, pridobljeno iz spleta: <http://www.emedicina.si/agnozija/>, 14. 9. 2014)

Gluhi in naglušni otroci imajo okvare, ki zajemajo uho, njegove strukture in funkcije, povezane z njimi. Lahko se šolajo tako v specializiranih ustanovah ali v šolah v domačem okolju. Izguba sluha vpliva na različna področja otrokovega življenja - na sporazumevanje, socializacijo, izobraževanje. V populaciji naglušnih in gluhih otrok se lahko pojavljajo velike individualne razlike. Pri vključevanju otroka v vzgojno-izobraževalni program se upoštevajo otrokove govorno-jezikovne in komunikacijske veščine, kognitivne sposobnosti, socializacijske veščine, čustvena zrelost, samopodoba, osebnostne in druge lastnosti, ki vplivajo na funkcioniranje otroka. Gluhi in naglušni otroci usvajajo govor in jezik po vizualni in kinestetični poti, slušni poti s pomočjo slušnega pripomočka, za sporazumevanje pa uporabljajo ogledovanje z ustnic, s pomočjo naravnih kretenj, nekateri si pomagajo tudi s slovenskim znakovnim jezikom (Kriteriji, str. 8). Pri gluhih otrocih je pomembna tudi vstavev polževega vsadka, ki pomembno vpliva na govorno-jezikovno funkcioniranje gluhih otrok. Če je to pravočasno in ustrezno (habilitacija ali rehabilitacija), se pri otroku razvije področje poslušanja, govora, jezika ter sposobnost uporabe jezikovnih veščin v vsakodnevnih življenjskih okoliščinah (prav tam, str. 7).

Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami imajo zmanjšano možnost usvajanja, razumevanja, izražanja in/ali smiselne uporabe govora, jezika in komunikacije (Kriteriji, 2014, str. 11). Kriteriji pri tej skupini še posebej izpostavljajo merila, po katerih ne uvrščamo otrok v to

skupino. Govorno-jezikovno motnjo opredeli logoped v skladu s strokovnimi standardi ter Kriteriji. Pomemben dejavnik za opredelitev govorno-jezikovne motnje je tudi njeno pomembno vplivanje na otrokove vzgojno-izobraževalne potrebe in uspešnost pri vzgojno-izobraževalnem delu.

Gibalno ovirani otroci oz. otroci z zmanjšanimi zmožnostmi gibanja imajo prirojene ali pridobljene okvare gibalnega aparata, centralnega ali perifernega živčevja. Posledično imajo težave pri vključevanju v dejavnosti in sodelovanju. Gibalna oviranost se kaže v obliki funkcionalnih in gibalnih motenj. Gibalno ovirani otroci se prav tako lahko šolajo v domačem okolju, kar je odvisno tudi od stopnje primanjkljaja. Potrebujemo prilagojene razmere za izobraževanje, pa ne le v smislu odstranitve arhitekturnih ovir, temveč predvsem pri izvajanju šolskega dela, ki lahko obsega prilagoditve programa, fizično pomoč druge osebe in uporabo pripomočkov (npr. prilagojen stol, miza, prilagojena pisala, različno prilagojeno orodje, uporabo sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije). Huje in hudo gibalno ovirani otroci potrebujejo pomoč in nadzor drugega človeka ali pa so v vseh dnevni opravilih odvisni od fizične pomoči drugega človeka.

Skupina dolgotrajno bolnih otrok je ena izmed skupin otrok s posebnimi potrebami, ki se je v zadnjem obdobju povečevala. V Kriterijih je še posebej izpostavljeno da »*diagnoza sama po sebi ni zadostno merilo, da ima otrok posebne vzgojno-izobraževalne potrebe in da zato posledično potrebuje usmeritev.*« (Kriteriji, 2014, str. 17). To pomeni da mora bolezen, zdravljenje ali morebitne posledice obojega pomembno vplivati na otrokovo delovanje v vzgojno-izobraževalnem procesu, na njegovo uspešnost in učinkovitost. Vsebina poudarja tudi posebne zdravstvene potrebe otroka v vzgojno-izobraževalnem delu, kot so npr. otrok mora jemati zdravila, si meriti vrednost krvnega sladkorja, otrok potrebuje vstavev katetra, prekiniti je treba epileptične napade Zaradi tega otroci potrebujejo izvajanje določenih postopkov oz. pomoč pri izvajanju le-teh. Ker nekateri dolgotrajno bolni otroci glede na merila potrebujejo začasnega spremljevalca, mora ta oseba pridobiti ustrezna dodatna znanja za izvajanje pomoči pri potrebnih postopkih in ukrepih, ki so nujni za zagotavljanje otrokovih posebnih zdravstvenih potreb (Kriteriji, 2014, str. 18).

Pri otrocih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja je pripravljena dodatna obširna strokovna razlaga kriterijev. Poudarjeno je, da je treba za identifikacijo teh težav zaobjeti izpolnjevanje vseh petih kriterijev, pri čemer je ključno vztrajanje primanjkljajev, kljub šestmesečnemu izvajanju prvih treh korakov modela odziv

na obravnavo - v skladu z zakonom o osnovni šoli, individualizaciji in diferenciaciji dela, vključevanju otroka v dopolnilni pouk in v druge oblike individualne in skupinske pomoči (Kriteriji, 2014, str. 20). V nadaljevanju so izpostavljene najpogostejše oblike primanjkljajev na posameznih področjih učenja in sočasno pojavljanje teh težav (komorbidnost). Vsebina utemeljitve in dodatna strokovna razlaga Kriterijev za opredelitev otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja je lahko v veliko pomoč vsem strokovnim delavcem, ki se vsak dan srečujejo s tovrstno populacijo otrok tako pri svetovalnem kot tudi pri vzgojno-izobraževalnem delu.

Kriteriji so prinesli tudi vsebinsko spremembo in posodobitev pri skupini otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter motnjami v socialni integraciji so skupina otrok, ki je v deležu usmerjenih otrok do zdaj zastopana v najmanjšem deležu. Čustvene in vedenjske motnje se razporejajo v spekter in se praviloma pojavljajo z motnjami z drugih področij, kot so motnje pozornosti in dejavnosti, primanjkljaji na posameznih področjih učenja, govorno-jezikovne motnje, motnje avtističnega spektra idr. Izražajo se v treh osnovnih skupinah, in sicer kot čustvene motnje, vedenjske motnje ter v kombinaciji obeh, kot čustvene in vedenjske motnje.

V skupino otrok s posebnimi potrebami se z novo zakonodajo prvič umešča tudi skupina otrok z avtističnimi motnjami. V diagnostiki govorimo o tako imenovani triadi primanjkljajev, kar pomeni, da so za diagnozo potrebni trije glavni pogoji, motnja v socialni interakciji in komunikaciji, pomembno zoženje interesov ter ponavljajoče se in stereotipno vedenje (Gazvoda, 2014, str. 53). Primanjkljaji se pokažejo v zgodnjem otroštvu in pomembno vplivajo na delovanje na socialnem, izobraževalnem in drugih pomembnih področjih otrokovega trenutnega delovanja. Otroci z avtističnimi motnjami izkazujejo primanjkljaje, ovire oz. motnje na področjih socialne komunikacije in integracije in vedenja, interesov in dejavnosti. Glede na stopnjo izraženosti primanjkljajev, ovir oz. motenj ločimo otroke z avtističnimi motnjami, ki imajo lažji, zmerni ali hujši primanjkljaj v socialni komunikaciji in socialni interakciji.

Do začasnega spremljevalca so upravičeni otroci z avtistično motnjo, ki imajo zmerne ali hujše primanjkljaje na področju socialne komunikacije in socialne interakcije in/ali zmerne ali težje primanjkljaje na področju vedenja, interesov in aktivnosti (Kriteriji, 2014, str. 33).

Zadnja skupina je skupina otrok z več motnjami. V to skupino štejemo vse tiste otroke, ki imajo hkrati več primanjkljajev, ovir oz. motenj.

V skupino otrok s posebnimi potrebami se z novo zakonodajo prvič umešča tudi skupina otrok z avtističnimi motnjami.

2 Za konec

Zaradi vse večjega vključevanja otrok s posebnimi potrebami v tako imenovane »večinske šole« in procesa inkluzije, ki poteka v našem šolskem sistemu, se je ob posodabljanju Kriterijev porajalo vprašanje ustreznosti kriterijev v primerjavi s sodobnimi inkluzivnimi paradigmami, saj je bila še vedno podlaga obstoječa zakonodaja, ki je jasno določala, v kateri program se glede na posamezno vrsto primanjkljaja, ovire oz. motnje lahko otrok s posebnimi potrebami vključi, četudi je bil sam sistem usmerjanja že v letu 2000 postavljen na koncept ustreznega programa. Torej v ospredju bi morali biti program in otrokove vzgojno-izobraževalne potrebe, in ne vrsta in stopnja primanjkljaja, ovire oz. motnje. Še vedno pa je okvir usmeritve otroka njegov primanjkljaj, ovira oz. motnja. Lesarjeva (2009) navaja, da so obstoječi *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* zasnovani na tako imenovani psiho-medicinski paradigmi (Skidmor, 2004, v Lesar, 2009), saj natančno opišejo specifične značilnosti posameznih kategorij otrok s posebnimi potrebami in posameznih podskupin, zapisana pa so tudi predvidevanja, kaj lahko ta posameznik v posameznem programu tudi doseže. Ta vprašanja so se porajala tudi avtorjem ob pripravi posodobljenih Kriterijev. Tako so se na zadnjem srečanju koordinatorjev delovnih skupin pri pregledu gradiv in strokovni razpravi oblikovali predlogi in se posredovali zakonodajalcu zato, da vsebine upoštevajo pri spremembi zakonodaje oziroma pri prenovi področja usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. Predloge navajamo v nadaljevanju.

V ospredju bi morali biti program in otrokove vzgojno-izobraževalne potrebe, in ne vrsta in stopnja primanjkljaja, ovire oz. motnje.

- Poimenovanje in vloga spremljevalca za fizično pomoč pri dolgotrajno bolnih otrocih, slepih in slabovidnih otrocih in otrocih z okvaro vidne funkcije, pri otrocih z avtističnimi motnjami ter pri otrocih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Predlagano je bilo, da se pripravijo strokovne podlage in dokument, v katerih bodo navedene naloge in dejavnosti za tovrstno pomoč in hkrati da se natančneje opredeli vloga asistenta oz. pomočnika.
- Opredelitev samostojne skupine: gluho-slep otrok. Ti otroci imajo hudo obliko kombinirane okvare vida in sluha. Zaradi tega imajo hude težave na področju komunikacije, dostopu do informacij in gibanju. Okvara vida in sluha obstaja od rojstva dalje ali od zgodnjega otroštva, lahko pa se pojavi tudi pozneje. Izraža se v različnih kombinacijah in intenzivnostih, in sicer kot popolna gluhost in popolna slepota - praktična gluho-slepota, kot gluhost in slabovidnost, kot slepota in naglušnost, kot slabovidnost in naglušnost, kjer je vid primarna motnja ter kot slabovidnost in naglušnost, kjer je sluh primarna motnja.
 - Sodobnejše poimenovanje posameznih skupin otrok s posebnimi potrebami, npr. pri gibalno oviranih otrocih uveljavljanje sodobnega izrazoslovja v skladu z Mednarodno klasifikacijo funkcioniranja - otroci z zmanjšanimi zmognostmi gibanja. Predlagana je bila tudi sprememba poimenovanja skupine otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v čustvene in vedenjske motnje ter motnje v socialni integraciji. Enako velja za skupino otrok z motnjami v duševnem razvoju, kjer je poleg ustreznega poimenovanja treba ustrezno opredeliti še razvojni zaostanek pri predšolski populaciji otrok.
- Ker je podlaga za pripravo posodobljenih Kriterijev ZUOPP-I, v katerem se še vedno sledi primanjkljaju, oviri oz. motnji, in ne otrokovim vzgojno-izobraževalnim potrebam in programu, bi bilo treba v nadaljevanju popolnoma spremeniti tudi Kriterije, ki so pripravljene na podlagi obstoječe zakonodaje.

Literatura

1. Gazvoda, A. 2014. Učenci s posebnimi potrebami. Najstniki z motnjo avtističnega spektra. Zavod Republike Slovenije za šolstvo: Šolsko svetovalno delo. Revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih. Letnik XVIII. Št. 1-2. Str. 51-58.
2. Lesar, I. 2009. Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
3. Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 88/13).
4. Šoln Vrbinc, P., Jakič Brezočnik, M., & Arnuš Tabakovič, J. 2014. Novosti Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-I). Zavod Republike Slovenije za šolstvo: Šolsko svetovalno delo. Revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih. Letnik XVIII. Št. 1-2. Str. 4-12.
5. Vovk - Ornik, N. (ur.). 2014. Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Objavljeno na spletni strani Zavoda RS za šolstvo: www.zrss.si
6. Vovk-Ornik, N. Zakonodaja na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. 2014. V: *Delo z otroki s posebnimi potrebami, učnimi težavami in posebej nadarjenimi učenci*. Maribor: Založba Forum Media.
7. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 58/11, 40/12-ZUJIF in 90/12-ZUOPP-I).

Prispevki strok za svetovalno delo v praksi

Stabilna poklicna identiteta svetovalnih delavcev v času sprememb

PETRA JAVRH, Andragoški center Slovenije
petra.javrh@acs.si

● **Povzetek:** Prispevek obravnava nekatera ključna izhodišča razvoja poklicne identitete in vpliv konkretnih delovnih okoliščin nanjo. Osredotoča se na prikaz rezultatov najnovejše analize razvitosti poklicne identitete slovenskih svetovalnih delavcev v vrtcih in šolah, dotakne pa se tudi vprašanja: koliko je sploh mogoče oblikovati stabilno poklicno identiteto v sedanjem trenutku. V sklepu opozarja na potrebo po tem, da ustrezna poklicna združenja odločneje posežejo v nadaljnji razvoj, saj trenutno slabšanje razmer šibi zavezanost profesionalni odličnosti.

Ključne besede: poklicna identiteta, profesionalna odličnost, delovne okoliščine, razvoj kariere

Stable Professional Identity of School Counsellors in Times of Change

● **Abstract:** The paper deals with some of the key starting points in the development of professional identity and the influence of the concrete circumstances of work. It focuses on displaying the results of the latest analysis of the development of professional identity among Slovenian school counsellors in kindergartens and schools, although it also touches on the question of the possibilities of creating a stable professional identity at the present moment. In the conclusion, it calls attention to the need for relevant professional

associations to intervene more decisively into further developments, since the current deteriorating situation is weakening commitment to professional excellence.

Keywords: professional identity, professional excellence, circumstances of work, career development

Uvod

Veliko je govora o prelomih, še več o potrebi po izboljšanju ali spremembah v izobraževalnem sistemu. Izboljšanje kakovosti izobraževanja predpostavlja učitelje, ravnatelje in druge strokovne delavce, ki so zmožni to kakovost doseči in ohranjati pri svojem vsakodnevnom delu. Ta zahteva še posebej velja za svetovalne delavce v šolstvu, ki naj bi bili ena od ključnih strokovnih opor za kakovostne spremembe v šolstvu. Doseganje teh ciljev je precej povezano z osebnim angažiranjem svetovalnega delavca pri delu, njegovimi stališči in doživljanjem osebnega poslanstva v tem poklicu, ter pridobljenimi zmožnostmi, ki mu danes omogočajo ustrezno ravnanje in odzivanje. Našteto predstavlja pomembne elemente poklicne identitete svetovalnega delavca, ki ji v tem prispevku namenimo osrednjo pozornost. Po pregledu nekaterih ključnih izhodišč se bomo osredotočili na rezultate najnovejše analize razvitosti poklicne identitete slovenskih svetovalnih delavcev v vrtcih in šolah, seveda pa se bomo dotaknili vprašanja: koliko je sploh mogoče oblikovati stabilno poklicno identiteto v sedanjem trenutku.

Svetovalni delavci v kontekstu sprememb

Že preprosta analiza števila zaposlenih svetovalnih delavcev v šolstvu pokaže, da se je v zadnji desetih letih število »čistih« svetovalnih delavcev na nacionalni

Že preprosta analiza števila zaposlenih svetovalnih delavcev v šolstvu pokaže, da se je v zadnji desetih letih število »čistih« svetovalnih delavcev na nacionalni ravni zmanjšalo.

ravni zmanjšalo¹. Tu so tudi druge očitne spremembe. Nove tehnologije s svojimi tehnološko bogatimi okolji

(Walker, 2011) vplivajo na ustaljene načine razmišljanja. Omogočajo in celo ustvarjajo nove percepcije, nove poti in tokove informacij (prim. Sigman, 2012; Livingstone, 2012; Mayer in Moreno 2005). Najbolj se kažejo

v socialnih navadah in v kakovosti zdravja mladih generacij (prim. Sigman, 2010), kar vse bolj zaznamuje tudi vsakodnevno delo svetovalnih delavcev v šolstvu.

Pred očmi svetovalnih delavcev pa se ne spreminjajo samo učne in življenjske navade otrok in mladine (Štraus et al, 2013), prav podobno se dogaja tudi njim samim. Danes je delo svetovalnega delavca celo preveč raznoliko, strokovno so njegove naloge vse bolj razpršene. Razvojno-preventivno delo se umika kurativnemu in administrativno-upravnemu delu zaradi večanja števila predpisanih nalog (vodenje otrok s posebnimi potrebami in nadarjenih) in obveznega vodenja različne šolske dokumentacije ter vedno večje strokovne kompleksnosti zaradi vedno večjih razlik med otroki. K tem spremembam moramo prišteti še ključna etično-filozofska vprašanja, s katerimi se mora srečati in v zvezi z njimi oblikovati svoja stališča, na primer: kolikšna je njegova strokovna odgovornost odzvati se na raznovrstne družbene spremembe, kako se lotiti vprašanja globalnosti, in ne nazadnje kakšna so njegova osebna stališča in kakšna stališča šole in širšega strokovnega okolja do nenehnega razvijanja profesionalne odličnosti.

Profesionalno odličnost² lahko opišemo kot lastnost, značilnost odličnega, vendar ni zgolj sinonim za kakovost. Odličnost je presežek, zavezanost in potrditev v izjemnosti in kakovosti hkrati. Podobno poudarja Rossiter, ko razlaga, da prizadevanje za odličnost ne vključuje le napredka na ožjem strokovnem področju, ampak tudi na drugih področjih, na primer v komunikaciji, medosebnih odnosih, etiki in podobno (prim. Rossiter 2008). Zakaj odličnost? Prej naštetih izzivi so lahko potencial razvoja, nova kakovost izobraževalnega sistema, vendar zahtevajo nič manj kot odličnost ključnih akterjev.

1 Po podatkih SURS je bilo v letu 2011 v OŠ zaposlenih 940, v OŠPP 112, v SŠ pa 212 svetovalnih delavcev (za dijaške domove ni podatka), v vrtcih jih je bilo v letu 2012 zaposlenih 141.

2 Poklicni razvoj kot celovit proces rasti povezuje osebno, socialno in poklicno raven. Ta proces ni izoliran, omejen na posameznika, bogatiti ga morajo sodelovanje in kooperativno učenje v strokovni skupnosti (znotraj poklica), pomoč in sodelovanje s sodelavci, pa tudi spoštovanje lastnega dela in njegova ustrežna predstavitev (Javrh in Kalin, 2010). Profesionalni razvoj zajema bolj specifične aktivnosti, s katerimi posamezniki razvijajo profesionalne spretnosti, znanja, strokovnost in druge profesionalne lastnosti. To so v najširšem smislu vse izobraževanje in usposabljanje za posamezno profesijo, ob vsem tem pa še neposredna praksa, ki jo je posameznik ustrezno reflektiral.

Spremembe niso zgolj negativne ali skrb vzbujajoče, vse več je potrditiv, da omogočajo tudi doslej nezna- ne izzive, pospešeno, učinkovitejše in tudi dostopnejše učenje (prim. Schroeder, 2001) ter spreminjanje šolskih rutin. Prav ti izzivi, novosti in pozitivnejši učinki na učenje so po našem prepričanju tisti, ki v izobraževanje in s tem položaj svetovalnega delavca prinašajo velik razvojni naboj. Strokovni delavci, še posebej svetovalni delavci v šolstvu, jih morajo poznati, premisliti, pregledati in preizkusiti. To je potrebno predvsem zato, da bi našli pravo ravnotežje med uveljavljenimi poklicnimi veščinami in novostmi, ki jih je treba uvesti v svoje vsakodnevno delo, ko želijo doseči odličnost za današnji čas.

Novejše raziskave so pokazale, da je pogoj za doseganje ustrezne kakovosti izobraževalnega sistema visoka stopnja poklicnega razvoja strokovnih kadrov. Najnovejši raziskovalni podatki pa močno poudarjajo pomembnost poklicno ustrezno opremljenih izobraževalcev in drugih strokovnjakov tudi v neformalnem izobraževanju (Manninen et al. 2014). Prav svetovalni delavec je prvi, ki lahko zaradi svoje osebnosti, profesionalnosti in razgledanosti udeležencu odpira možnosti, da se v stiku z izobraževalnim sistemom doživi kot vrednega, pomembnega in uspešnega.

V nadaljevanju smo izhajali iz hipoteze, da je stabilna poklicna identiteta svetovalnega delavca povezana s profesionalno odličnostjo in tudi da njegovo kakovostnejše izobraževanje zagotavlja kakovostnejši profesionalni in poklicni razvoj. Začetno izobraževanje, stalno strokovno izpopolnjevanje in druge oblike usposabljanja svetovalnih delavcev vidimo kot tiste, ki morajo strateško slediti modernim smernicam in se poglobljeno posvetiti procesom poklicne socializacije v okviru novih teoretskih spoznanj. Sami svetovalni delavci pa so tisti, ki morajo skrbno paziti na stanje svoje profesionalne odličnosti.

Je mogoče pričakovati enotno poklicno identiteto svetovalnih delavcev

Zanimiv izziv je razmišljanje o tem, kdo so svetovalni delavci in ali bi lahko identificirali njihovo skupno oziroma enotno identiteto, saj ta poklicna skupina sprejema vrsto različnih strokovnih profilov, od psihologov, pedagogov, socialnih delavcev in drugih strokovnjakov (glej v nadaljevanju). V Slovarju slovenskega knjižnega jezika zaman iščemo geslo svetovalni delavec, kar kaže na to, da gre za konstrukt, ki se je oblikoval iz pragmatičnih razlogov, sam izraz pa je že trdno usidran v vsakdanjem jeziku.

Konfliktnost in dvoumnost vlog se pojavi, ko profesionalci naletijo na konfliktna pričakovanja. Nevarnost, da bo prišlo do konflikta med profesionalnimi vlogami, pa je večja tedaj, kadar prihaja do razhajanja med ideali o odličnem svetovalnem delavcu (prim. Wood in McCarty 2002). Podatki iz raziskave med svetovalnimi

Sami svetovalni delavci so tisti, ki morajo skrbno paziti na stanje svoje profesionalne odličnosti.

delavci v šolstvu 2014 (več o raziskavi v nadaljevanju) pokažejo, da je občutenje pripadnosti poklicni skupini svetovalni delavec nesporno, saj ga potrdi več kot 2/3 vprašanih (od teh jih približno polovica občuti celo visoko pripadnost tej poklicni skupini).

Pripadnost poklicni skupini svetovalni delavec v šolstvu	odstotok
nizka 1	0
2	4,9
3	27
4	40,1
visoka 5	35,2



Prikaz 1: Kako svetovalni delavci sami ocenijo pripadnost poklicni skupini

Poklicno identiteto sooblikuje več dejavnikov. Pomembno je, kje na lestvici zaželenih del je določena poklicna skupina, kar seveda vpliva tako na višino plače kot cenjenost strokovnjaka v družbi. Pomembni so seveda tudi motivi, ki so posameznika usmerili na to področje dela, pa tudi kakovost dodiplomskega izobraževanja, ki je strokovnjaka začelo formirati. Pomembno je, ali že izobraževalni sistem poudarja in podpira razvoj kariere v tej smeri in kakšen predznak mu daje, javno mnenje o določenem poklicu pa se dokaj natančno kaže v ekonomskem položaju pripadnikov tega poklica. Odločilno pa je, ali posameznik sam dovolj ceni svoje mesto in poslanstvo, ki ga kot del določene poklicne skupine opravlja. Poklicna podoba se bo vsekakor sooblikovala pod pritiskom posameznikovega osebnega razvoja ter razvoja družinskega cikla (po

Scheinu 1978), pa tudi pod vplivom pretekle življenjske zgodovine. Prav to pa je zelo odvisno od okoliščin, v katerih deluje, od njegove prakse in številnih vsakodnevnih okoliščin, ki mu omogočajo ali onemogočajo razviti ustrezno poklicno identiteto.

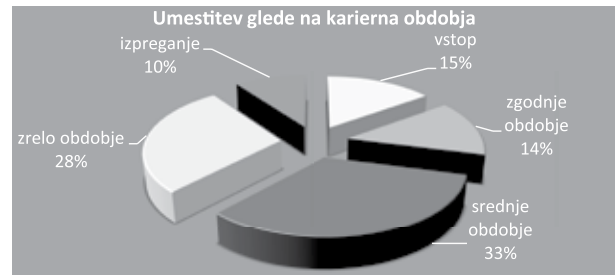
Z mislijo na te zakonitosti se v novi luči kaže problematičnost pri tistih svetovalnih delavcih, ki morajo zasilno premoščati primanjkljaje različnih strokovnih profilov v izobraževalnih ustanovah. To pa odpira novo resno vprašanje: ali se v takih okoliščinah lahko oblikuje trdna, pozitivna poklicna podoba, za katero je z vidika posameznika - kot je menil že Konrad - pomembno tudi, ali je »izbrana kariera cenjena« (prim. Konrad, 1996). S tem vprašanjem na področju izobraževanja so se v zadnjih letih več ukvarjali tudi slovenski raziskovalci (prim. Muršak, Javrh, Kalin, 2011 in 2014). Med ključnimi spoznanji sta gotovo, da na oblikovanje poklicne identitete močno vpliva referenčna skupina, v okviru katere posameznik dela, in da sodobna poklicna identiteta ne pomeni več nujne zvestobe posameznemu poklicu.

Analiza stališč svetovalnih delavcev v šolstvu

V nadaljevanju na kratko predstavljamo nekaj zanimivih empiričnih podatkov o dejanskem stanju med svetovalnimi delavci v vrtcih in šolah. Terensko raziskavo³ smo izvajali v sodelovanju z Zavodom za šolstvo. Namen te raziskave je bil identificirati razvitost poklicne identitete slovenskih svetovalnih delavcev v vrtcih in šolah. V središču znanja je bilo več dejavnikov, ki določajo trdnost poklicne identitete, na drugi strani pa tudi karierni razvoj. K sodelovanju so bili prek individualnih elektronskih naslovov povabljeni vsi svetovalni delavci v šolstvu in zajet naključni vzorec. V elektronski anketi je sodelovalo 152 svetovalnih delavcev (vzorec je obsegal približno 10 odstotkov vseh, ki delajo v šolstvu), od tega je bilo 97 odstotkov žensk. Starostna struktura je pokazala, da je sodelovalo več mlajših svetovalnih delavcev od 45 let (53,5 odstotka).

Med sodelujočimi je bilo, glede na delovne izkušnje, največ tistih z od 7- do 18-letnimi izkušnjami, ki spadajo v t. i. srednje obdobje razvoja kariere (33 odstotkov) in zrelo obdobje kariere (28 odstotkov), precej manj pa začetnikov (15 odstotkov), tistih iz zgodnjega obdobja (14 odstotkov) ali iz obdobja zaključevanja kariere, t. i. izpreganja (10 odstotkov)⁴, kar je povsem ustrezna distribucija.

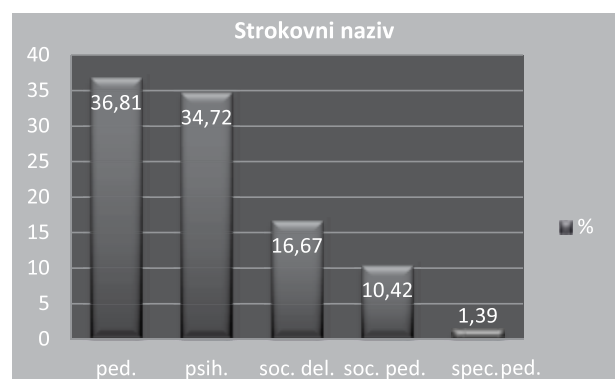
Umestitev sodelujočih glede na karierna obdobja	odstotkov
vstop	14,58
zgodnje obdobje	13,89
srednje obdobje	33,33
zrelo obdobje	28,47
izpreganje	9,72



Prikaz 2: Umestitev v karierna obdobja glede na leta delovnih izkušenj

Velika večina sodelujočih je bila zaposlena v osnovnih šolah (68 odstotkov), manjši delež v vrtcih in srednjih šolah (skupaj 31 odstotkov), le peščica pa v dijaških domovih. Zelo zanimiv podatek sta stopnja in strokovni naziv, saj kažeta na dejansko pestrost profilov. Od sodelujočih je imelo 15 odstotkov celo VIII. stopnjo izobrazbe, večina predpisano VII. stopnjo. Glede na strokovni naziv, tistih, ki delajo kot svetovalni delavci v šolstvu, pa sta se pokazala dva prevladujoča profila: pedagog in psiholog.

Strokovni naziv	odstotkov
pedagog	36,81
soc. delavec	16,67
soc. pedagog	10,42
psiholog	34,72
spec. pedagog	1,39



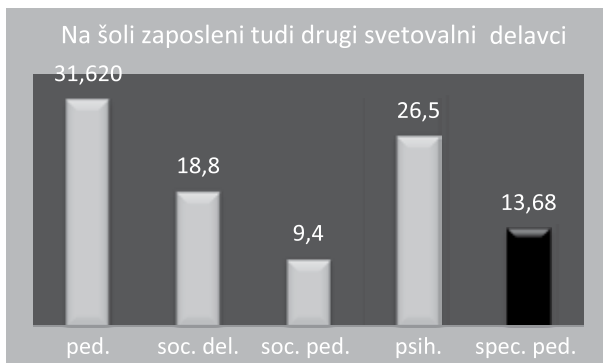
Prikaz 3: Vzorec glede na strokovni naziv sodelujočih

³ Terenska raziskava je spomladi 2014 potekala na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo, v okviru področne skupine za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih in ob sodelovanju avtorice tega prispevka. Izvajali so analizo razvitosti poklicne identitete slovenskih svetovalnih delavcev v vrtcih in šolah, ki je bila prvič predstavljena na letnem posvetu.

⁴ Razdelitev v karierna obdobja je povzeta po S-modelu (Javrh 2007).

Sodelujoči v raziskavi so bili večinsko zaposleni v osnovnih šolah (68 odstotkov), manj v vrtcih (15 odstotkov) in srednjih šolah (17 odstotkov). Zanimiv je tudi podatek, da je 57 odstotkov vseh odgovorilo, da so v njihovi ustanovi poleg njih zaposleni še drugi svetovalni delavci. V teh strokovnih timih je več različnih profilov, največ pa seveda pedagogov in psihologov, sledijo socialni delavci, specialni pedagogi in socialni pedagogi. Kaže, da ima več kot polovica svetovalnih delavcev možnost tesnega timskega sodelovanja s strokovnimi kolegi, kar je eden od pomembnih pogojev za krepitve poklicne identitete.

Na šoli zaposleni še drugi svetovalni delavci	odstotkov
pedagog	31,62
soc. delavec	18,8
soc. pedagog	9,4
psiholog	26,5
spec. pedagog	13,68



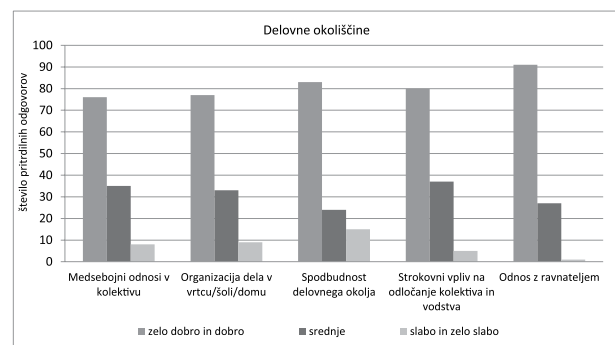
Prikaz 4: Kateri profili strokovnjakov so poleg sodelujočih v raziskavi še zaposleni kot svetovalni delavci na njihovi šoli

V kakšnih razmerah dejansko delajo oziroma kakšne so njihove delovne okoliščine, so pokazale primerjave med različnimi pomembni dejavniki, in sicer: kakovost medsebojnih odnosov v kolektivu, organizacija dela, spodbudnost delovnega okolja, stopnja osebnega strokovnega vpliva na odločanje ter kakovosten odnos z ravnateljem.

Svetovalni delavci sami ugotavljajo, da so njihove delovne okoliščine pretežno dobre oziroma celo zelo dobre. Najboljši so odnosi z ravnateljem, manj pa imajo strokovnega vpliva na odločanje kolektiva. Nekatere ovirajo nespodbudnost delovnega okolja, slabi medsebojni odnosi in neustrezna organizacija dela v ustanovi. Na vprašanje, ali so s svojim trenutnim delom nasploh zadovoljni, jih je 60,5 odstotka odgovorilo pritrdilno, 35 odstotkov jih je delno zadovoljnih. Nekateri od teh opozarjajo na »premalo strokovne podpore vodstva«, »preobremenjenost«, »čedalje več administracije«: »Včasih mi ravnateljica dodeljuje delovne naloge, ki zmanjšujejo pomen mojega strokovnega dela. Svetovalna

služba, kot je zamišljena, da sodeluje na različnih ravneh (učenci, učitelji, starši, vodstvo, preventivab...), na naši šoli ni uveljavljena na tak način. V svojih razmišljanjih sem osamljena, ker sem tudi zadnja prišla in so stvari tekle na že utečen način, po moje na nekaterih področjih ne optimalno. Želela bi si tudi več posluha za izobraževanje. Odnos učiteljev do dela strokovnih delavcev, ki nismo učitelji, je pogosto podcenjujoč«. Peščica (4bodstotkov) jih je skrajno nezadovoljnih.

Okoliščine dela	Število pritrdilnih odgovorov		
	zelo dobro in dobro	srednje	slabo in zelo slabo
Medsebojni odnosi v kolektivu	76	35	8
Organizacija dela v vrtcu/šoli/domu	77	33	9
Spodbudnost delovnega okolja	83	24	15
Strokovni vpliv na odločanje kolektiva in vodstva	80	37	5
Odnos z ravnateljem	91	27	1



Prikaz 5: Ocena različnih delovnih okoliščin, v katerih delujejo svetovalni delavci

Glede na to, da je svetovalni delavec eden tistih poklicev, ki je pri svojem delu močneje izpostavljen izgorevanju, je raziskovalce tudi zanimalo, kako se varujejo pred izgorelostjo. Nekateri so razvili vrsto ukrepov, s katerimi preprečujejo ali pa lajšajo učinke izgorevanja. Navajali so tako supervizijo kot športne dejavnosti in pogovore, disciplinirano ločevanje med delom in domom, pa tudi na primer odklanjanje nalog, ki niso neposredno povezane s svetovalnim delom, individualne sprostitvene tehnike in drugo. Bolj skrb vzbujajoče je, da jih je 12 odstotkov zapisalo, da se težko ali pa sploh ne morejo zaščititi pred izgorevanjem. To pomeni, da znake tega negativnega procesa očitno opazijo, a so nemočni.

Omenjajo med drugim, da se to »že močno pozna pri zdravju«, »marsikaj nesem s sabo domov in doma o tem premlevam« ali pa celo o posledicah, ki se že kažejo na >

zdravju. Podrobnejša analiza pokaže, da je med temi največ pedagogov, medtem ko so psihologi in socialni delavci, kot kaže, bolj večji uravnavanja preventivnih tehnik. Kaže se, da je večina vseh, ki so poročali o težavah zaradi izgorevanja, sodila v srednje obdobje kariere, torej so imeli ti svetovalni delavci nekako od 7 do 18 let delovnih izkušenj (le nekaj jih je imelo še leto ali dve več delovnih izkušenj zunaj tega poklica).

Stabilna poklicna identiteta svetovalnih delavcev

Glede na gornje podatke, je upravičena skrb pri oblikovanju stabilne poklicne identitete pri tistih svetovalnih delavcih, ki nekako nemočno opazujejo svoje lastno izgorevanje. Skrb vzbujajoče je, da se ta nemoč kaže pri mlajših svetovalnih delavcih, kot je sicer pričakovano. Poklicno izgorevanje je namreč kazalnik kakovosti razvoja poklicne poti posameznika. Ta je, kot smo navajali v začetku, ključni dejavnik, ki omogoča razvoj stabilne identitete. S-model (Javrh 2011) je pokazal splošen vzorec, da strokovni delavci v izobraževanju poročajo o znakih izgorevanja sicer tudi že v srednjem obdobju kariere, a to so le posamezni znaki, pravo nemoč opazamo precej pozneje v fazi nemoči in izpreganja, torej po 20 letih dela ali še pozneje. Svetovalni delavci pa opisujejo drugačno sliko, polovica vseh, ki so omenjali nemoč, ima manj kot 18 let delovnih izkušenj v tem poklicu oziroma tudi sicer delovnih izkušenj. To nakazuje na resnost položaja nekaterih mlajših svetovalnih delavcev, čeprav večina delovne razmere vendarle ocen-

juje kot ustrezne. Podatki kažejo, da so se pritiski in delovne obremenitve v tem poklicu dejansko povečali. Pokažejo pa tudi, da pedagogom v primerjavi z psihologi primanjkuje ustreznih znanj za zaščito pred izgorevanjem ali pa so pod večjimi pritiski.

Sklep

Odgovor na zastavljeno vprašanje o stabilnosti poklicne identitete svetovalnih delavcev torej ni enostaven. Upoštevati je treba raznolikost profilov, ki vstopajo v to poklicno skupino, in tudi neke vrste dvom o tem, da je skupna poklicna identiteta svetovalnih delavcev v šolstvu sploh mogoča. Več kot dve tretjini jih potrjuje, da čuti dokaj visoko pripadnost tej poklicni skupini. Menijo, da imajo v tej vlogi nepogrešljivo mesto v življenju šol: »Ključna se mi zdi povezovalna vloga svetovalnega delavca, ki zahteva »širino« in čim bolj celosten pogled na vse problemske situacije v šoli (da razume vse vpletene), temeljiti pa mora na strokovnosti in kompetentnosti.« Večina jih svoje delovne razmere oceni dokaj pozitivno, nekateri mlajši pa poročajo o nemoči in večjih težavah zaradi poklicnega izgorevanja. Med njimi je bistveno več pedagogov kot drugih profilov. Če izhajamo iz predpostavke, da je stabilna poklicna identiteta povezana s profesionalno odličnostjo, je zdaj skrajni čas, da ustrezna poklicna združenja odločno posežejo v nadaljnji razvoj. Ne le neustrezno javno mnenje in birokratizacija dela, ampak tudi izgubljanje jasne profesionalne vloge, idealov in pomena strokovnega združevanja šibijo pripravljenost posameznikov, da bi se zavezali profesionalni odličnosti.

Literatura

- Javrh, P. (2007). Phase model of Slovenian teachers' career development. *Sodob. pedagog.*, dec. 2007, 58/5, str. 70-88.
- Javrh, P., Kalin, J. (2010). Connecting reality with the vision of educating teachers. V: POPOV, Nikolay (ur.). *Comparative education, teacher training, education policy, school leadership and social inclusion. Volume 8*. Sofia: Bureau for Educational Services, 2010, str. 103-108.
- Livingstone, S. et al. (ur.) (2012). *Towards a better internet for children: findings and recommendations from EU Kids Online to inform the CEO coalition*. EU Kids Online Network, The London School of Economics and Political Science, London, UK.
- Manninen, J., Thöne-Geyer, B., Fleige, M., Kil, M., Sgier, I., Mallows, D., Duncan, S., Diez, J., Javrh, P., Možina, E., Vrečer, N., Danihelková, D., Hary, C., Sava, S., Mihajlovic, D., Kecap, E., Zappaterra, P., Meriläinen, M., Kornilow, A., Schmidt, M., Katarina Popovic, John Vorhaus (2014). *Benefits of Lifelong Learning in Europe - Main results of the BeLL-project*. Bonn: DIE.
- Mayer, R. E., Moreno, R. (2005). *A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implication for Design Principles*. Santa Barbara: University of California (dostopno tudi na <http://www.unm.edu/~moreno/PDFS/chi.pdf>).
- Muršak, J., Javrh, P., Kalin, J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Razprave FF. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Muršak, J., Javrh, P., Kalin, J. (2014). *Community and Teacher's Professional Development*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Rossiter, P. A. (2008). *Professional Excellence: Beyond Technical Competence*, Wiley-AICHe.
- Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: matching individual and organizational needs*. Reading, MA., Addison-Wesley.
- Schroeder, R (ed.) (2001). *The social life of avatars*. Presence and Interaction in shared virtual environments. Springer-Verlag. London Limited
- Sigman, A. (2010). *The Impact Of Screen Media On Children: A Erovision For Parliament*, <http://www.ecswe.org/downloads/publications/QOC-V3/Chapter-4.pdf>. (4. 10. 2013)
- Sigman, A. (2012). *Time for a wiew on a screen time*. ADC Online First. Objavljeno od 8. oktobra 2012.
- Štraus, M., Šterman Ivančič, K. Štigl, K. (2013). *OECD PISA 2012. Program mednarodne primerjave dosežkov učencev, matematična pismenost, bralna pismenost, naravoslovna pismenost*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Walker, K. (2011). Social impacts of wireless communication. V: *The impact of technological change*. Sociology reference guide. Salem press:Pasadena, California, str.84-96.
- Wood, T., McCarty, C. (2002). Understanding and preventing teacher burnout. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477726.pdf> (25. 1. 2014)

Prispevki strok za svetovalno delo v praksi

Razvojno-preventivno delovanje svetovalnih delavcev v razvojni nalogi Učenje učenja

CVETKA BIZJAK, Zavod RS za šolstvo
cvetka.bizjak@zrss.si

● **Povzetek:** V letih od 2010 do 2013 je dvaintrideset slovenskih gimnazij in drugih srednjih šol sodelovalo v razvojni nalogi Uvajanje medpredmetne kompetence učenje učenja v pouk. Projektne time učiteljev, ki so delovali na posameznih šolah, so praviloma vodili svetovalni delavci. V prispevku je predstavljen njihov način delovanja v omenjeni razvojni nalogi, saj se je izkazal kot učinkovit model razvojno-preventivnega delovanja svetovalnih delavcev na šolah.

Osnovno sporočilo prispevka je, da je za doseganje globljih sprememb (višjega reda) potreben sistemski pristop, v katerem je svetovalnemu delavcu dodeljena vloga, ki mora biti skladna z močjo in načinom vplivanja, ki ga ima na šoli. Vse pre pogosto se namreč zgodi, da svetovalni delavec želi vplivati na spremembe, ne da bi v socialni skupnosti, v kateri želi doseči spremembe, imel ustrezno moč vplivanja. Izkušnje iz razvojne naloge Učenje učenja kažejo, da omenjeni problem lahko premostimo z ustrezno organizacijo na ravni šole. Oblikovanje projektnih timov učiteljev, v katerih ima svetovalni delavec vlogo člana ali vodje, ki jih koordinira šolski razvojni tim (v njem sodelujeta tudi šolski svetovalni delavec in ravnatelj), se je izkazal kot učinkovit organizacijski okvir za doseganje sprememb. V tem okviru svetovalni delavec lažje vzpostavlja kakovosten partnerski in svetovalni odnos s kolegi učitelji pri uvajanju spremembe. Glavno

odgovornost za vodenje razvojnega dela na ravni šole prevzema šolski razvojni tim skupaj z ravnateljem – oba imata za udejanjanje te odgovornosti tudi vso formalno moč.

Ključne besede: svetovalno delo, razvojno-preventivno delo, učenje učenja, uvajanje sprememb

Developmental-preventive Work of School Counsellors in the Developmental Task Learning to Learn

● **Abstract:** In the years 2010 to 2013, thirty-two Slovenian gymnasiums and other secondary schools participated in the developmental task »Introduction of the cross-curricular competence of learning to learn“. Project teams of teachers who worked in different schools were led mainly by school counsellors for the most part. The paper presents their mode of work on the aforementioned developmental task, because it has proven to be an effective model of developmental-preventive work for school counsellors in schools. The main message of this paper is that in order to affect deeper changes (of a higher degree), it is necessary to adopt a systematic approach in which the school counsellor is to be assigned a role, which must be consistent with the power and method of influence that the counsellor has in school. This is because it all too often happens that the school counsellor wants to influence changes without having adequate power of influence in the social community in which he seeks to achieve changes. Experience from the 'Learning to learn' developmental task indicates that we could overcome the aforementioned problem with proper organization at the school level. The creation of project teams of teachers in which the school counsellor has the role of member or manager and which are coordinated by the school developmental team (in which the school counsellor and the headmaster also participate), has proven to be an effective organizational framework for achieving changes. In this context, the school counsellor can more easily establish a quality partnering and advisory relationship with fellow teachers in introducing change. The school developmental team, together with the principal, assume responsibility for managing developmental work at the school level - both parties also have all formal power to exercise this responsibility.

Keywords: counselling work, developmental-preventive work, learning to learn, introduction of changes

Uvod

V letih od 2010 do 2013 je dvaintrideset slovenskih gimnazij in drugih srednjih šol sodelovalo v razvojni nalogi Uvajanje medpredmetne kompetence učenje učenja v pouk. Projektne time učiteljev, ki so delovali na posameznih šolah, so praviloma vodili svetovalni delavci, saj imajo prav ti strokovni profili na šolah največ znanja in izkušenj na tem področju. Eden izmed ciljev razvojne naloge je bil prenos odgovornosti za razvoj učinkovitih strategij učenja od svetovalnih delavcev na učitelje posameznih predmetov. V treh letih so učitelji skupaj s svetovalnimi delavci razvijali učne ure, v katerih so poleg doseganja učnih ciljev razvijali tudi strategije učinkovitega učenja. Način delovanja svetovalnih delavcev v omenjeni razvojni nalogi predstavlja enega od učinkovitih modelov njihovega razvojno-preventivnega delovanja na šolah.

V prispevku sem strnila svoje izkušnje vodenja omenjene razvojne naloge in jih povezala s teorijo o uvajanju sprememb v šolski prostor. Prispevek predstavlja kombinacijo teorije o uvajanju sprememb, refleksije mojega delovanja, vključuje pa tudi elemente kvalitativnega raziskovanja, saj sem svoje sklepe podkrepila z odlomki iz refleksij svetovalnih delavcev in učiteljev, ki so delovali v projektnih timih.

Razvojno-preventivna dejavnost svetovalne službe

Usmeritve, ki so zapisane v Programskih smernicah za delo svetovalne službe, svetovalne delavce zavezujejo k udejanjanju fleksibilnega ravnotežja osnovnih treh dejavnosti: razvojno-preventivno delo, načrtovanje, spremljanje in evalvacija dela šole in svetovalne službe ter dejavnosti pomoči. Čeprav je nesporno, da je bolje preprečevati kot zdraviti, ugotovitve študijskih skupin, izpeljanih v letih 2013 in 2014 kažejo (Bezić v Bizjak, 2014), da svetovalni delavci največ delovnega časa namenijo zadnji dejavnosti - različnim oblikam pomoči posameznim otrokom, veliko manj časa pa posvečajo razvojno-preventivnim nalogam.

Iz refleksije svetovalne delavke, ki je tudi učiteljica: »Odkar sem začela redno spremljati zapiske, imam pri pouku veliko manj težav z ‚motečimi dijaki‘.«

Ravnatelji in učitelji od svetovalnih delavcev pričakujejo predvsem pomoč. Metod Resman in Petra Mrvar (2013) navajata rezultate analize dvainšestdesetih poročil o potrebah učiteljev, ki se nanašajo na sodelovanje s svetovalno službo. Pripravili so jih študenti Oddelka za pedagogiko na Filozofski fakulteti v Ljubljani v okviru predmeta šolska pedagogika. Ugotavljata, da

učitelji od svetovalnih delavcev najpogosteje pričakujejo pomoč pri reševanju vzgojne in vedenjske problematike učencev, urejanje medsebojnih odnosov (tudi med učenci in učitelji) ter pomoč pri učnih težavah učencev. Od načinov dela svetovalnega delavca učitelji pričakujejo posvetovanja o učencih in oddelkih, neposredno pomoč v oddelku in individualno delo z učenci. To so pričakovanja, ki se nanašajo izključno na krizno-kurativno delovanje svetovalnih delavcev. Resman in Mrvar (2013) ga označujeta z izrazom »remedialni koncept« dela svetovalnega delavca in kritično ugotavljata: »Za popravljalni ali remedialni koncept, ki je ujet v mrežo problemov in težav vsakdanje šolske prakse, je značilno, da je naravnano tako, da bi zadovoljeval oziroma uresničeval potrebe učiteljev in ustanove, da bi bil torej usmerjen v prilagajanje učencev zahtevam učiteljev in šole.« Temu dodajmo še navedbo Tanje Bezić (v Bizjak, 2014): »Resnici na ljubo se od krizno-kurativnega modela poskušamo oddaljiti že od samega začetka delovanja svetovalne službe v Sloveniji«, vendar smo pri tem premalo uspešni. Zato bi bilo nujno okrepiti prizadevanja za premik v paradigmi razmišljanja od krizno-kurativnega k razvojno-preventivnemu delovanju svetovalnega delavca.

Gre za zelo zahteven premik, ki se ne nanaša samo na spremembo v načinu razmišljanja in delovanja svetovalnih delavcev, temveč zahteva spremembo kulture celotne šole in šolskega sistema v celoti. Zato navedena sprememba ni le odgovornost stroke, temveč tudi šolske politike.

Opisani premik najprej zahteva dobro izdelan model razvojno preventivnega delovanja na šolah, ki vključuje tudi graditev spremembam naklonjene kulture šolske zbornice. V njem mora biti jasno opredeljena vloga svetovalnih delavcev in drugih pomembnih spodbujevalcev razvoja: ravnatelj, razvojni tim, strokovni aktivni, učitelji itd. Samo v kulturi šolske zbornice, ki je naklonjena nenehnemu strokovnemu razvoju, lahko svetovalni delavec izvaja svojo razvojno-preventivno vlogo. Šolska zbornica je kompleksen sistem in ustvarjanje kulture, ki je naklonjena spremembam je proces, ki ga sistemski teoretiki uvrščajo med spremembe višjega reda. Če svetovalni delavec želi biti spodbujevalec tako kompleksnih sprememb, jih mora najprej dobro razumeti.

Iz refleksije svetovalne delavke: »Najpomembnejša stvar, ki sem se je naučila v tem projektu je, da svetovalni delavci ne moremo biti odgovorni za učenje učenja, saj je to stvar posameznega predmeta oz. učitelja, ki predmet poučuje.

Treba je zgraditi mrežo, kjer bi vsi prispevali svoj delež. Vloga svetovalne službe bi bila podpora, svetovanje in koordinacija. Neposrednega dela z učenci z učnimi težavami

bi bilo manj in čas bi ostal le za specifične primere. Trenutno smo še zelo oddaljeni od tega cilja.«

Ravni sprememb v šolskem prostoru

Paul Watzlawick (1987), eden zgodnejših sistemskih teoretikov, razlikuje dve vrsti sprememb: spremembe prvega in drugega reda. Za spremembe prvega reda je značilno, da se v danem sistemu spreminjajo le značilnosti znotraj skupine oz. sistema, temeljni odnosi med elementi in s tem temeljne značilnosti skupine pa ostajajo nespremenjeni. Npr. spremenijo se značilnosti posameznih elementov, element se lahko doda ali odzame ipd. Tovrstne spremembe obstoječe sisteme dograjujejo, izboljšujejo, da lahko v danem kontekstu delujejo učinkoviteje. Zato lahko rečemo, da spremembe te vrste ohranjajo stabilnost skupine kot sistema.

Primer spremembe prvega reda je pomoč učencu, ki ima težave s samournavanjem svojega učenja, če mu organiziramo dodatne ure pomoči, v katerih se bo učil, kako načrtovati svoje učenje, kako analizirati, kaj zna in česa ne zna ipd. Šola učencu ponudi dodatno pomoč, v samem načinu delovanja (npr. v načinu poučevanja oz. v odnosu med učencem in učiteljem, v katerem se vedno, na zelo subtilen način, razmeji odgovornosti za učenčevo doseganje učnih ciljev) pa ni bistvenih sprememb. V isto raven sprememb lahko uvrstimo na večini šol uveljavljeno prakso razvoja

Čeprav je nesporno, da je bolje preprečevati kot zdraviti, svetovalni delavci največ delovnega časa namenijo zadnji dejavnosti – različnim oblikam pomoči posameznim otrokom, veliko manj časa pa posvečajo razvojno-preventivnim nalogam.

kompetence učenje učenja: Šole za učence organizirajo treninge učinkovitega učenja, ki potekajo ločeno od pouka. Praviloma jih izvajajo svetovalni delavci (včasih v sodelovanju z razredniki ali drugimi učitelji), izvedbene oblike pa so različne: nadomeščanja odsotnih učiteljev, šola v naravi, tabori, razredne ure ipd.

Reševanje problemov po modelu uvajanja spremembe prvega reda je učinkovito takrat, ko je delovanje sistema v osnovi skladno z značilnostmi konteksta, potrebne so samo manjše prilagoditve. Če pa probleme generira že samo delovanje sistema, ki ni več dovolj dobro prilagojeno spremenjenemu okolju, tovrstne prilagoditve ne zadostujejo več. Mnogi svetovalni delavci, ki kompetenco učenje učenja razvijajo na prej opisan način, so prišli do ugotovitve, da ta model ni učinkovit.

V takih primerih so potrebne spremembe drugega reda. Usmerjene so v preoblikovanje temeljnih odnosov med elementi sistema in gradnjo nove - višje kakovosti odnosov med njimi. Medtem ko spremembe prvega reda >

dano organizacija vzdržujejo oz. stabilizirajo, jo spremembe drugega reda rušijo, kar nujno privede do začetne zmede, kaosa. Sprememba drugega reda namreč zahteva porušitev dotedanjih odnosov, kar je pogoj za vzpostavitev novih. Taka dogajanja so pogosto nepričakovana, nelogična, paradoksalna, predstavljajo logični skok in se razvijajo v diskontinuiteti. V spremembah drugega reda se razvije nov pojmovni in emocionalni okvir, spreminja se zorni kot gledanja na problem, stvari dobivajo nove pomene; spreminjajo se vrednote, stališča in pozicije. Resnična sprememba nastane šele, ko v določenem kontekstu najprej drugače zaznavamo/razumemo in se (posledično) drugače vedemo - to so spremembe gledanja na dejstva in ravnanja z njimi in ne spremembe dejstev samih. Končni cilj spremembe je ponovna vzpostavitev ravnovesja oz. stabilnosti na novi - kakovostno višji ravni, ki omogoča učinkovitejše prilagajanje sistema spremenjenim razmeram v okolju.

Številni učenci, ki imajo težave na področju samouravnavanja svojega učenja, ne potrebujejo le treningov načrtovanja svojega učenja ipd. Potrebujejo spremembo drugega reda, ki se praviloma začne z uvidom, da zmorejo in tudi morajo prevzeti odgovornost za svoje učenje. Učenci tovrstni uvid pogosto opišejo kot: »Trdno sem se odločil, da ...« To spremembo v razumevanju samega sebe otrok najlažje doseže v odnosu s pomembnim odraslim (učitelji, starši).

Poglejmo primer konkretnega odnosa, ki se udejanja v pogovoru učiteljice z učencem z učnimi težavami.

- U: Včeraj sem pregledala tvoj spis. Videla sem, da izpuščaš veliko črk. Tudi na velike začetnice pozabljaš. Veš, rada bi videla, da prideš v petek pred poukom k meni, da bova skupaj vadila pisanje.
- O: V petek pa ne morem priti.
- U: Potem pa mi povej, kdaj lahko prideš?
- O: Ne vem, če bom sploh kdaj lahko prišel.
- U: Potem pa imam en predlog. Dala ti bom seznam besed, ki ga bosta skupaj z mamico vadila pisati. Mamica naj ti ga narekuje. Jutri mi prinesi pokazat, kako ti je šlo.
- O: Mamica nima časa, ker je ves dan v službi in pride pozno domov.
- U: Kaj pa, če ti na pomoč priskoči sošolec? Lahko poveš, s kom bi se rad učil pisati?
- O: To bi bil lahko moj najboljši prijatelj Luka.
- U: Ideja se mi zdi super. Če vama ne bo šlo, pa bova poiskala novo rešitev.

Iz pogovora je čutiti veliko željo učiteljice, da bi pomagala učencu. To je lastnost, ki jo v naši šolski kulturi zelo cenimo. Kadar ta pogovor predstavim učiteljem, ga praviloma zelo pozitivno ovrednotijo. Pogovor pa lahko zagledamo v drugačni luči (začetek spremembe drugega reda), če se vprašamo, kakšno sporočilo o tem, kdo je odgovoren za to, da se bo učenec naučil pisati, s svojim načinom vodenja pogovora učitel-

jica sporoča učencu. Če pogovor analiziramo iz tega zornega kota, bomo opazili značilen komunikacijski vzorec: učenec ne kaže nobene pripravljenosti, da bi prišel v šolo in izkoristil pomoč, ki mu jo ponuja učiteljica, ona pa se na to nepripravljenost odziva tako, da išče vedno nove in nove rešitve. S tem učencu (nehote) sporoča, da je ona popolnoma odgovorna za njegov učni dosežek. Dokler učiteljica med poukom učencu sporoča, da je ona odgovorna za njegovo znanje, dodatna pomoč na področju samouravnavanja učenja ne more biti učinkovita.

Da bomo problem razumeli v vsej njegovi kompleksnosti, je treba poudariti, da učiteljica (nehote) učencu sporoča tisto, v kar tudi sama verjame. V analizi svojega pogovora je namreč zapisala: »Učitelj glavni cilj je, nuditi pomoč. Učitelj skuša poiskati rešitev, a otrok sprva zavrača pomoč in zato je učitelj razočaran, a ne odneha. Volje, da mu pomaga, mu ne zmanjka. Učitelj išče ugodne rešitve, ki bi jih otrok sprejel, rešitve, za katere se bo otrok sam odločil, s katerimi se bo strinjal, zato je uspeh na vidiku. Učitelj doseže, da se bo učenec učil skupaj s svojim prijateljem.«

Dokler učiteljica svojo vlogo razume na ta način, ne more razvijati odgovornosti učencev. Da bo tega sposobna, mora najprej uvideti, kaj počne, in s tega izhodišča spremeniti svoje delovanje (vzpostavljanje drugačnih odnosov, ki se udejanjajo v drugačnih komunikacijskih vzorcih z učenci). Učiteljica mora najprej doseči spremembo drugega reda pri sebi, da jo bo lahko sprožila pri učencu. Vse to je zahteven proces že pri posamezniku, kaj šele v kulturi šolske zbornice in posledično pri učencih.

Spreminjanje vzgojno-izobraževalne prakse torej poteka na dveh ravneh: na strukturni (spremembe prvega reda) in normativni (spremembe drugega reda) (Sergiovanni in Starratt, 1993). Primer strukturnih sprememb so spremembe učnih načrtov. V posodobljenih učnih načrtih gimnazijskega programa so med cilji pri vsakem predmetu navedeni tudi tisti, ki se nanašajo na razvoj kompetence učenje učenja. Zapis omenjenih ciljev v učne načrte pomeni spreminjanje resničnosti prvega reda. Uvrstitev razvoja kompetence v učne načrte pa ni dovolj, da bi se spremenila tudi poučevalna praksa. Za to so potrebne normativne spremembe oz. spremembe drugega reda. Omenili smo že, da se udejanjajo v drugačnih prepričanjih, stališčih, razumevanjih, iz katerih izhaja drugačna učna praksa. Ukvarjajo se s tem, kako učitelji razumejo stvari, v kaj verjamejo, kaj vedo o njih in nazadnje, kako kaj delajo.

Doseganje sprememb drugega reda oz. normativnih sprememb je zelo zahtevno opravilo, vendar nujno potrebno. Če v šole uvajamo samo strukturne spremembe, se lahko zgodi, da se stvari začnejo delati drugače, učinki pa so enaki. Že Paul Watzlawick (1987) je opozarjal, da nenehno ukvarjanje s spremembami prvega reda

onemogoča spremembe drugega reda. Sergiovanni in Starratt (1993) opozarjata, da spremembe, ki vodijo do boljših rezultatov, praviloma dosežemo z normativnimi spremembami in zelo redko s strukturnimi.

Uvajanje medpredmetne kompetence Učenje učenja v pouk kot sprememba drugega reda

Razvoj kompetence učenje učenja ima v slovenskih šolah že dolgo tradicijo. Omenili smo že, da se praviloma s tem ukvarjajo šolski svetovalni delavci, ki najpogosteje samostojno, včasih pa v sodelovanju s skupino učiteljev, izvajajo posebne programe, ki niso del rednega pouka. Njihov cilj je, seznaniti učence z različnimi učnimi strategijami, od učencev samih pa je odvisno, ali jih bodo uporabljali pri samostojnem učenju ali ne. Opisani postopek je najbližje uvajanju sprememb prvega reda. Zato ni čudno, da izvajalci praviloma ugotavljajo, da so tovrstni programi premalo učinkoviti.

Izjava učenke: »Mami, nekaj mi »težiti« z miselnimi vzorci! Kaj naj z njimi, če pa učiteljica hoče letnice na pamet!«

Potreba po načrtnem razvoju kompetence učenje učenja izhaja iz pomembnega kakovostnega premika v razumevanju učenja in vloge učitelja pri tem. Gre za premik od razumevanja učenja kot »kopičenje znanja v glavah učencev«, h konstruktivističnemu razumevanju, ki učenje opredeljuje kot proces, v katerem vsak učenec aktivno gradi svoje znanje na sebi lasten način. Medtem ko ima v prvem primeru učitelj vlogo prenašalca znanja, je v konstruktivistični paradigmi njegova naloga organizirati učne situacije, v katerih se učenci najlažje in najhitreje učijo. Z drugimi besedami: vloga učitelja je, da vodi in usmerja učenje učencev - uči jih, kako naj se učijo. Če glavni cilj učiteljevih prizadevanj ni več posredovanje znanja učencem, ampak usmerjanje njihovega (čim bolj samostojnega) učenja, mora biti učna ure zasnovana drugače - namesto (samo) učiteljevih predavanj več čim bolj samostojnega učenja učencev. V tako zasnovani uri je razvoj kompetence učenje učenja samoumevni integralni del pouka.

Barica Marentič Požarnik (2012) pravi: »Pri razvijanju učnih strategij ne gre le za to, ali se učenec uči vsak dan redno, ali ima urejene zapiske, ampak za širši problem - na kakšni spoznavni ravni potekata pouk in učenje ...

Način učenja in poučevanja sta dve zrcalni polovici iste celote, pouk in učenje sta tesneje povezana, kot smo si običajno pripravljani priznati. Zato ne dosežemo veliko, če ju obravnavamo ločeno. Ni bistveno, če učencem neki zunanji strokovnjak občasno pove, kako se učiti - pomembneje je, da vsak učitelj poučuje tako, da

spodbuja kakovostno samostojno učenje, da izziva razmišljanje učencev, in ne le zapomnjevanje.«

Razvoj kompetence kot integralni del pouka za učitelje, ki so gradili svojo profesionalnost v kulturi transmissijskega modela poučevanja, pomeni zelo zahtevno spremembo drugega reda.

Učiteljica, vključena v razvojno nalogo Učenje učenja, ki je v tem procesu naredila opisani premik, je svojo izkušnjo opisala takole:

»Prva ura je vedno motivacijska. Naslednje ure, ki sem jih pred vključitvijo v projekt odpredavala, sem prelila v obliko, ki je dijakom omogočala, da so delali sami. Predstavila sem jim snov, nato pa jim razložila, na kakšen način jo bodo spoznavali.

Potek učne ure sem prilagodila tako, da so učenci učno snov lahko spoznavali s pomočjo novih učnih strategij. Vse učne liste sem temu prilagodila. Npr. določene tekste sem pretipkala in jim omogočila, da so jih lahko sami podčrtavali ...«

Naslednji reflektivni zapis učiteljice pa dokazuje, da je v razvojni nalogi naredila samo spremembo prvega reda: »Učenje učenja delamo med razrednimi urami, da ni treba žrtvovati predmeta.« Svojim običajnim delovnim nalogam je dodala nekaj novih (med razrednimi urami), svojega načina poučevanja pa ni spremenila. Če je učenje učenja v učiteljevem miselnem sistemu le »nekaj za zraven«, potem ni čudno, da ta prizadevanja učiteljev tudi učenci razumejo na podoben način:

Izjava učenke: »Mami, najprej bom naredila miselni vzorec za učiteljico, potem se bom šla pa učiti.«

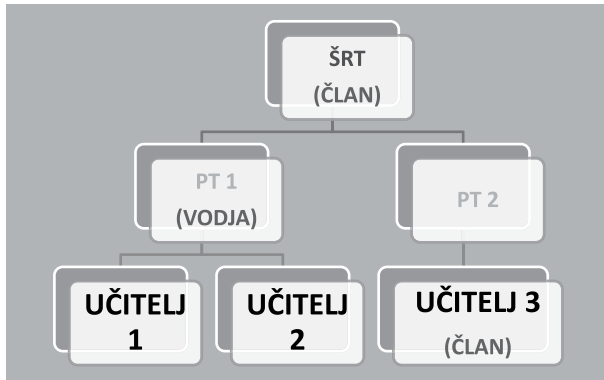
Kako spodbujati spremembe drugega reda: utečen sistem najlažje spreminja drug sistem

Dejali smo že, da uvajanje načrtnega razvoja kompetence učenje učenja v pouk zahteva spremembo temeljne paradigme poučevanja - od transmissijskega modela h konstruktivističnemu. To zahteva zelo globoke spremembe najprej v učiteljevi profesionalnosti in v kulturi šolske zbornice. Samo globoke spremembe pri pedagoških delavcih bodo ustvarile razmere za spreminjanje trdno ukoreninjenih učnih navad učencev, ki jih podpirajo tudi v širši kulturi (npr. v družini) zasidrani načini razumevanja učenja. Če razumemo vso globino in kompleksnost sprememb, ki so potrebne, potem je jasno, da se moramo razvojne naloge lotiti sistemsko. Sistemski pristop pomeni, da spremembe ne poskušamo doseči samo z vplivanjem enega dejavnika - to je premalo. Potrebno je načrtno in usklajeno >

delovanje čim večje množice različnih dejavnikov na poti do jasno zastavljenega skupnega cilja.

a. Vzpostavitev sistema uvajanja sprememb v šolski zbornici

Za kompleksne spremembe načina poučevanja učitelji potrebujejo čas, strokovno in kolegialno podporo. Učitelji imajo zelo različen odnos do novosti. Nekateri jih z velikim veseljem razvijajo in preizkušajo, drugi so bolj tradicionalni in potrebujejo več časa, da se navdušijo za spremembo. Zato smo na Zavodu RS za šolstvo že pred leti začeli razvijati model uvajanja sprememb v šolsko zbornico, ki je široko uporaben za vse vrste sprememb, ki jih je treba vpeljati na ravni šole. To je model razpršenega vodenja pri uvajanju sprememb, ki pomaga ravnatelju pri razvojnih prizadevanjih na šoli (Rupnik Vec in &, 2007; Sentočnik in &, 2006).



Slika 1: Model razpršenega vodenja pri uvajanju sprememb. V oklepaju so napisane različne vloge, ki jih ima lahko svetovalni delavec v tem modelu.

Zakonodaja šolam nalaga, da morajo v letnih delovnih načrtih opredeliti svoje razvojne prioritete. Model

Za kompleksne spremembe načina poučevanja učitelji potrebujejo čas, strokovno in kolegialno podporo.

predpostavlja, da šola organizira svoje razvojno delo v skladu z izbranimi razvojnimi prioritetami. Za vsako razvojno nalogo, ki jo opredeli v svojem letnem delovnem načrtu, oblikuje projektni tim (PT) pedagoških delavcev, ki so posebej motivirani za razvojno delo na izbranem področju. Vsaka šola ima toliko projektnih timov, kolikor ima razvojnih nalog. Projektni timi »orjejo ledino« - razvijajo dobro prakso, ki jo pozneje širijo med druge člane kolektiva. Če svetovalni delavec sodeluje v določeni razvojni nalogi, postane član projektnega tima ali pa njegov vodja. V razvojni nalogi Učenje učenja je bil svetovalni delavec praviloma vodja, saj je imel največ znanja na tem področju in tudi največ izkušenj.

Iz refleksije svetovalne delavke: »Z uvedbo šolskega projektnega tima je učenje učenja kot področje skupnih prizadevanj učiteljev in svetovalne službe dobilo nov smisel in kvaliteto. Kot svetovalna delavka sama nikoli ne bi dosegla takih premikov.«

Na ravni šole razvojno delo vodi in usklajuje šolski razvojni tim (ŠRT). Sestoji iz vodij projektnih timov in (po potrebi) še nekaterih drugih pedagoških delavcev. Ker ima svetovalni delavec v programskih smernicah zapisano tudi dolžnost razvojno-preventivnega delovanja, je prav, da sodeluje v šolskem razvojnem timu, tudi če v nekem obdobju ni vodja nobenega projektnega tima. Za člane razvojnega tima so pomembne tri značilnosti:

- so naklonjeni spremembam,
- so spoštovani kolegi - njihovo mnenje ima v zbornici velik vpliv,
- delujejo konstruktivno v korist razvoja šole.

Ravnatelj sodeluje v razvojnem timu kot njegov član ali vodja. Poudariti je treba, da je razvojni tim organizacijska struktura na šoli, in ne stalna funkcija posameznih pedagoških delavcev. To pomeni, da se članstvo spreminja; ko je projekt končan, njegov vodja preneha biti član razvojnega tima, nadomesti ga vodja novega projektnega tima, ki se oblikuje z novo razvojno nalogo. Opisani model se je v gimnazijah uveljavil v projektu Posodabljanje gimnazij.

Iz refleksije svetovalne delavke: »Kot šolska svetovalna delavka sem v projektnem timu končno našla prostor, kjer učiteljev nisem prepričevala ali poučevala, ampak sem s svojim »pogledom od zunaj« in znanjem prispevala k izboljševanju njihove prakse. Delovala sem samo kot podpora element pri njihovem delu.«

Če model na šoli deluje, so ustvarjene razmere za optimalno razvojno-preventivno delo svetovalnega delavca, če pa šolska kultura ni naklonjena spremembam, je razvojno-preventivno delo

svetovalnega delavca bistveno težje izvedljivo. Pri vodenju te razvojne naloge sem se naučila, da moramo razvojne in-

stitucije, kot je Zavod RS za šolstvo, poleg strokovne podpore svetovalnim delavcem, vplivati tudi na vzpostavitev učinkovitega sistema uvajanja sprememb na šoli, če želimo, da bo razvojno-preventivno delo svetovalnega delavca na šoli uspešno.

b. Sistemsko delovanje učiteljev pri spreminjanju učnih navad učencev: razvoj kompetence kot medpredmetna povezava na ravni šole

Spreminjanje do srednje šole že močno utrjenih učnih navad dijakov je zahteven in dolgotrajen proces. Spreminjanje starih navad zahteva več mesecev zavestnih, načrtnih in dovolj intenzivnih prizadevanj. To pomeni, da prizadevanja enega učitelja v nekaj šolskih urah

Vsi oddelki	VSI PREDMETI
1. a	
1. b ...	
2. a...	Vsak učitelj, ki je izvajal ure UU, v ustrezne celice vpiše: a. svoj priimek, b. temo + datum izvedbe c. izvedeno strategijo + ali je predstavil tudi samo strategijo
4. a...	

Slika 2: Mrežni načrt – orodje za graditev medpredmetne povezave na ravni šole

ne morejo imeti pomembnega vpliva na spremembo učnih navad učencev. Zato smo si za cilj naše razvojne naloge zastavili tudi vzpostavitev načrtnih, medsebojno usklajenih prizadevanj vseh učiteljev za spremembo načina učenja pri učencih. Govorimo o medpredmetni povezavi na ravni šole, katere vezni člen je razvoj kompetence učenje učenja.

Kot pomoč pri postopni graditvi usklajenega delovanja vseh učiteljev smo uporabili mrežni načrt.

Postopna graditev medpredmetne povezave je imela več ciljev:

- Sprememba kulture šolske zbornice v razumevanju poučevanja (od transmisijskega h konstruktivističnemu)
- Močnejše in usklajeno vplivanje učiteljev na učne navade učencev

Iz refleksije svetovalne delavke: »Že več let intenzivno delam na področju učenja učenja, vendar prvič pri razvijanju te kompetence nisem osamljena... Ogromno delavnice sem opravila v timske sodelovanju z učitelji in z razredniki... Sedaj pa sem se učila timskega poučevanja. Odnos med mano in učitelji je postajal vedno bolj zaupljiv. Veliko smo se naučili drug od drugega. Ob dobrem načrtovanju smo v razredu delovali usklajeno in suvereno... Najpomembnejše pa se mi zdi, da smo v teh letih pripravili načrt uvajanja kompetence učenje učenja v pouk. Postavili smo razmerja med delom svetovalnega delavca in učitelja. Sve-

tovalni delavec ne predstavlja različnih načinov učenja dijakom in učiteljem posebej, pač pa v realni učni situaciji. Menim, da se je s tem delo svetovalnega delavca v šolskem življenju utrdilo v drugačni luči. Ob predstavitvi projekta sodelavcem so učitelji množično pristopili in prosili, če bi lahko izvedli timske ure, v katerih bi uporabili že izvedene delavnice. Sedaj večina sodelavcev vidi mojo vlogo tudi v razvojnem delu na področju učenja.«

Za konec

Sklep bo kratek. Citirala bom še zadnji odlomek iz refleksije šolske svetovalne delavke, ki je v razvojni nalogi vodila projektni tim in s tem izvajala svojo razvojno-preventivno vlogo: »Projekt je postavil šolsko svetovalno službo v novo strokovno vlogo. Njeno bistvo je vpetost v načrtovanje šole in sodelovanje z učitelji ... Podoben način delovanja - v manjši skupini, sestavljeni iz svetovalne delavke in učiteljev, bi lahko uporabili za uvajanje kakršnih koli novosti, npr. tematskih razrednih ur, delo z nadarjenimi dijaki, učinkovitejše uresničevanje šolskih pravil ter reševanje širše vzgojne in učne problematike.«

Ta in podobni zapisi v refleksijah svetovalnih delavk vodijo v sklep, da smo v razvojni nalogi Uvajanje medpredmetne kompetence učenje učenja v pouk skupaj preizkusili učinkovit model izvajanja razvojno-preventivne vloge svetovalnih delavcev.

Literatura

1. Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (1996). Teachers Investigate their Work. New York: Routledge.
2. Bizjak, C. (2014). Vizija delovanja svetovalne službe in kompetence za svetovalno delo v aktualnih družbenih razmerah in v prihodnosti - zapisnik z okrogle mize (Celje, 11. 4. 2014). Šolsko svetovalno delo, letnik XVIII, št. 3/4, 2014.
3. Resman M., Mrvar P. (2013). Svetovalni delavec in učitelj: konceptualna stališča, aktualne potrebe in zadrege. Šolsko svetovalno delo, letnik XVII, št. 3/4, 2013, str. 7-14.
4. Rupnik Vec, T., Žarkovič Adlešič, B., Rutar Ilc, Z., Bizjak, C., Schollaert, R., Sentočnik, S., Rupar, B., Pušnik, M. (avtor, urednik). (2007). Vpeljevanje sprememb v šole, Priročnik za šolske razvojne tim. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
5. Sentočnik, S., Schollaert, R., Jones, J., Coffey, S., Bizjak, C., Rupnik Vec, T., Rupar, B., Pušnik, M. (2006). Vpeljevanje sprememb v šole : konceptualni vidiki. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
6. Šugman Bohinc, L. (2000). Kibernetika spremembe in stabilnosti. Socialno delo. let. 39, št. 2, 93-107.
7. Sergiovanni, Thomas J., Starratt, Robert J. (1993). Supervision a redefinition, Mc Graw-Hill International Editions.
8. Marentič Požarnik, B. (2012). Učenje učenja med izkušnjami preteklosti in izzivi prihodnosti. Šolsko svetovalno delo, letnik XVI, št. 3/4, str. 7-17.
9. Watzlawick, P., Helmick Beaviv, J., Jackson, Don D. (1967). Pragmatics of Human Communication. New York: W. W. Norton & Company Inc.
10. <http://skupnost.sio.si/course/view.php?id=5776> (2. 9. 2013)

Prispevki strok za svetovalno delo v praksi

Naloge svetovalne službe pri načrtovanju, izvajanju, spremljanju in evalvaciji individualiziranih načrtov VIZ-dela z nadarjenimi (INDEP-ov)

TANJA BEZIĆ, Zavod RS za šolstvo
tatjana.bezic@zrss.si

● **Povzetek:** Po kratki uvodni predstavitvi o spodbujanju razvoja nadarjenih v nekaterih evropskih državah, po svetu in pri nas predstavljamo temeljna izhodišča in cilje oblikovanja individualiziranih programov vzgoje in izobraževanja za prepoznane nadarjene učence oz. dijake v slovenskih osnovnih in srednjih šolah (INDEP-e). Sledi analiza vloge šolske svetovalne službe pri njihovem načrtovanju, izvajanju, sprotne formativnem spremljanju ter končnem vrednotenju. Posebej predstavljamo vlogo svetovalne službe v okviru uresničevanja načela celostnega razvoja nadarjenih in personalizacije vzgojno-izobraževalnega dela, pri načrtovanju različnih oblik diferenciacije za čim višjo stopnjo individualizacije vzgojno-izobraževalnega dela. INDEP-e ima velika večina prepoznanih nadarjenih učencev OŠ (približno 15 % od vseh vpisanih) ter približno četrtnina srednješolcev (približno 6 % vseh vpisanih). Čeprav je v skladu z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (npr. 62., 63. ter 67. člen ZOFVI) ter področnimi zakoni za osnovno in srednje šole,

načrtovanje, izvajanje, spremljanje in evalvacija individualiziranih vzgojno-izobraževalnih pristopov naloga vseh strokovnih delavcev šole, se tokrat omejujemo na vlogo in naloge šolske svetovalne službe. INDEP-i lahko predstavljajo tudi pomemben strokovni izziv za dvig stopnje inkluzivnosti slovenske šole, pa tudi za izboljšanje njene učinkovitosti in uspešnosti. Pomembna šibka točka naše šole je, po našem prepričanju, umanjkanje tradicije timskega načrtovanja in spremljanja uspešnosti individualiziranih pedagoških pristopov (strokovnih kolegijev namesto delovnih sestankov), pogosto tudi kompetenc in poguma za kreativno in inovativno reševanje kompleksnih pedagoških problemov ter vsesplošna preobremenjenost šolskega sistema z predpisanimi upravno-administrativnimi nalogami.

Ključne besede: koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi, personalizacija, diferenciacija in individualizacija, individualizirani načrti vzgojno-izobraževalnega dela, svetovalna služba, kompetence svetovalnega delavca, strokovni kolegiji

Duties of Counselling Service by Planning, Implementation, Monitoring, and Evaluation of Individualized Plans of Educational Work with the Gifted

● **Abstract:** After a short introductory presentation dedicated to the promotion of the gifted and talented in some European countries, around the world and in our own country, we present the basic premises and goals for creating individualized education programmes for those identified as gifted students in Slovenian primary and secondary schools. This is followed by an analysis of the role of the Counselling service in their planning, implementation, continuous formative monitoring, and final evaluation. We highlight the role of the Counselling service in the context of the realisation of the principle of the integrated development of the gifted, and the personalization of educational work in the planning of various forms of differentiation for the highest level of individualization of educational work. Individualized educational programmes are prepared for the vast majority of identified gifted students in primary schools (about 15% of all enrolled) and about a quarter of secondary school students (approximately 6% of all enrolled). Although, planning, implementation, monitoring and evaluation of individualized educational approaches are according to the Law on the Organization and Financing of Education (e.g. Article 62, 63 and 67 of LOFE) and the sectorial laws for elementary and secondary schools, tasks of the whole professional staff of the school, we restrict our inquiry to the role and tasks of the School Counselling Service this time. Individualized educational programmes also represent an important professional challenge in the bid to bolster the level of inclusivity in Slovenian schools, as well to improve its efficiency and effectiveness. An important weakness of our schools is, in our opinion, the lack of a tradition of team planning and monitoring of success of individualized pedagogical approaches (professional board meetings instead of working meetings), and often the competence and courage for the creative and innovative solving of complex pedagogical problems, as well as an overall overburdening of the school system with prescribed administrative tasks.

Keywords: concept of detection and work with gifted and talented, personalization, differentiation and individualization, individualized plans of educational work, Counselling Service, school counsellor competencies, professional board meeting.

Uvod

Robert J. Sternberg, eden najvplivnejših znanstvenikov na področju konceptualizacije nadarjenosti ter raziskovalcev uspešnosti različnih vzgojno-izobraževalnih pristopov za delo z nadarjenimi, ter Janet E. Davidson, v drugi izdaji dela - *Conceptions of Giftedness* predstavljata kar 25 različnih še zmeraj aktualnih konceptualizacij nadarjenosti (Sternberg, Davidson, 2005). K njihovi predstavitvi je bila povabljen večina uglednih raziskovalcev tega področja. Avtorji so odgovarjali na pet temeljnih vprašanj (isti vir, predgovor):

1. Kaj je to nadarjenost?

2. V čem se avtorjeva konceptualizacija nadarjenosti razlikuje od drugih?
3. Kako naj bodo nadarjeni identificirani?
4. Kako naj poteka vzgojno-izobraževalno delo v šoli in drugje?
5. Kako naj se merijo dosežki nadarjenih posameznikov?

Pokazalo se je, da po svetu še zmeraj obstajajo pomembne konceptualne razlike celo med osnovnimi teorijami in modeli dela z nadarjenimi. Še zmeraj torej obstajajo različni pogledi na razmerje med genetskimi in okoljskimi dejavniki nadarjenosti, med notranji-

mi in zunanji dejavniki, na načine identifikacije nadarjenosti in različne merske pripomočke, na vlogo in učinkovitost različnih vzgojno-izobraževalnih programov itd.

To dejstvo pa po našem prepričanju ne zmanjšuje nujnosti strokovnih konsenzov na državni ravni, če želimo na sistemski ravni zagotoviti, da bo na ravni javnega šolstva vsem učencem, dijakom ali študentom zagotovljena enakopravnost možnosti za prepoznavanje njihove nadarjenosti ter dostop do posebnih programov za spodbujanje in podporo njihovega razvoja (npr. dodatni pouk, akceleracija, vzporedni vpis, štipendije itd.) Kako pomemben je tak konsenz za ustrezne sistemske rešitve in financiranje, nam kaže tudi izkušnja iz ZDA. Posebna finančna sredstva iz zveznega programa »No Child Left Behind«, ustanovljenega leta 2001, vključujejo tudi sredstva za izvajanje t. i. Jacob K. Javits Programa.¹ V njem so se milijoni dolarjev namenjali za razvojno-raziskovalne in inovativne dejavnosti na področju edukacije nadarjenih in talentiranih. Ko je leta 2011 ob veliki finančni krizi v ZDA zvezna država začasno prenehala financirati ta program, so tudi številne države članice ZDA financiranje teh programov popolnoma opustile. Olszweski Kubiliusova, tedanja predsednica NAGC (The National Association for Gifted Children, Ameriška zveza za nadarjene učence), v svojem poročilu leta 2011 opozarja na negativne posledice tega ukrepa oz. na to, da to pomeni nevarnost nazadovanja ZDA na področju dela z nadarjenimi (Olszweski Kubilius, 2011)². Zadnja poročila kažejo, da so temu programu v letu 2013 spet namenili kar pet milijonov dolarjev. V okviru »programa Jacoba K. Javitsa« pod pojmom nadarjeni še zmeraj uporabljajo sicer nekoliko modificirano Marlandovo opredelitev nadarjenega učenca, kot je bila zapisana v zveznem zakonu o izobraževanju že leta 1972.³

Ta opredelitev za posamezne države ni obvezujoča, vendar pa večina držav ZDA še zmeraj upošteva njeno bistvo⁴; upošteva tako potencialne kot dosežke, splošno in specifične nadarjenosti ter potrebnost prilagoditev običajnega kurikula zaradi optimalnega razvoja nadarjenega učenca. Zadnja poročila kažejo, da v opredelitvah nadarjenih vedno pogosteje upoštevajo tudi socialne in emocionalne dejavnike.

Tudi v Evropi se nadarjenim iz leta v leto namenja več pozornosti. Velika zasluga gre za to posameznim zanesenjakom (npr. Joan Freeman, Franz Mönks in drugi) in Evropskemu svetu za visoke sposobnosti (European Council for High Abilities). Ustanovljen je bil leta 1987 in od tedaj dalje na različnih ravneh in na različne načine opozarja in spodbuja dejavnosti za pravočasno odkrivanje in spodbujanje razvoja nadarjenih ter povezovanja znanstvenikov, strokovnjakov, učiteljev praktikov ter v zadnjih letih tudi nadarjenih med seboj (IGGY).⁵ Leta 1989 je bila organizirana tudi prva konferenca na to temo (Freeman 2014)⁶. Konference so biennialne in Slovenijo je doletela čast, da je soorganizirala 14. konferenco ECHA, septembra 2014, na temo - Premislek o nadarjenosti - Nadarjenost v digitalni dobi.⁷

Tudi na ravni institucij Evropske unije se vsake toliko časa pojavijo odmevne dejavnosti za večjo podporo temu področju. Tako je že leta 1994 Svet Evrope izdal prva skupna priporočila za področje odkrivanja in dela z nadarjenimi v Evropi,⁸ leta 2011 je bila v Budimpešti na Madžarskem, ki je tedaj predsedovala EU-ju, na konferenci oblikovana »Budimpeška deklaracija«.⁹ Konec leta 2012 je bila na pobudo madžarske in slovenske poslanke Evropskega parlamenta ponujena v podpis poslancem EU posebna listina o nujnosti podpore nadarjenim v EU.¹⁰ Čeprav pobude ni podpisalo dovolj poslancev, da bi sploh prišla na dnevni red

- 1 Gifted and Talented Students, SEC. 5461. SHORT TITLE - The Jacob K. Javits Gifted and Talented Students Education Act of 2001. <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/pg72.html#sec5461>. (pridobljeno s spletne strani 8.9.2014)
- 2 STATE of the States In Gifted Education, National Policy and Practice Data, 2008-2009, A Report by The Council of State Directors of Programs for the Gifted and The National Association for Gifted Children http://www.k12.wa.us/highlycapable/workgroup/pubdocs/2008-2009_State_of_the_States_Report.pdf
In poročilo o stanju za leti 2012-2013. <http://www.nagc.org/sites/default/files/Gifted-by-State/Table%20%20A%20%28general%29.pdf> (pridobljeno s spletne strani 8.9.2014)
- 3 State Definition of „gifted & talented“: Students, children, or youth who give evidence of high achievement capability in areas such as intellectual, creative, artistic, or leadership capacity, or in specific academic fields, and who need services and activities not ordinarily provided by the school in order to fully develop those capabilities. http://www.davidsongifted.org/db/StatePolicyDetails.aspx?StateCode=10000&NavID=4_0#Statistics. (Pridobljeno s spletne strani 8.9.2014).
- 4 Stanje v ZDA - Izobraževanje nadarjenih in talentiranih 2013-2013 <http://www.nagc.org/sites/default/files/Gifted-by-State/Table%20%20A%20%28general%29.pdf>; (Pridobljeno s spletne strani 8.9.2014)
- 5 IGGY - Mednarodna mreža za nadarjen: <https://www.iggy.net/> (Pridobljeno s spletne strani, 8.9.2014)
- 6 Intervjuji z Joan Freeman, soustanoviteljico ECHE. <http://www.joanfreeman.com/interview.php> (Pridobljeno s spletne strani 8.9.2014).
- 7 ECHA 2014; <https://www.echa2014.info/> (Pridobljeno s spletne strani 8.9.2014).
- 8 Recommendation 1248; <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=533959&Site=COE> (pridobljeno s spletne strani 9.9.2014)
- 9 Budimpeštanska deklaracija 2011 <http://talentcenterbudapest.eu/content/systemic-solutions-gifted-education> (Pridobljeno s spletne strani 8.9.2014).
- 10 0034/2012 - Pisna izjava o podpori nadarjenim v Evropski uniji (Kinga Gál, Mojca Kleva, Barbara Lochbihler, Hannu Takkula) <http://www.europarl.europa.eu/sidesSearch/search.do?type=WDECL&language=SL&term=7&author=23413> (Pridobljeno s spletne strani 8.9.2014).

parlamenta, pa je za našo družbeno realnost nezamisljivo, da so jo podpisali vsi slovenski poslanci. V marcu leta 2013 je Evropski ekonomsko-socialni odbor (EESO) objavil posebno neodvisno mnenje in priporočila za večjo podporo zgodnjemu odkrivanju in spodbujanju razvoja nadarjenih v okviru držav EU. V njem Evropski komisiji in državam članicam priporoča, naj podprejo izvajanje nadaljnjih študij in raziskav na tem področju ter sprejmejo ustrezne ukrepe za pravočasno odkrivanje in spodbujanje razvoja najbolj nadarjenih otrok in mladih, tako da bodo njihovi potenciali lahko koristili tudi razvoju družbenih skupnosti na najrazličnejših področjih. Cilji teh ukrepov bi bili med drugim tudi olajšati njihovo zaposlovanje in zaposljivost v okviru Evropske unije, izboljšati izkoristek njihovih posebnih znanj in preprečiti beg možganov v druge dele sveta.¹¹ Mnenje EESO je tudi po našem mnenju dovolj utemeljeno in ga že upoštevamo tudi pri posodabljanju Koncepta v okviru Ekspertne skupine za delo z nadarjenimi na Zavodu RS za šolstvo.

Dogajanje v Sloveniji po drugi svetovni vojni, tja do sredine devetdesetih let je analiziral tudi profesor Strmčnik (Strmčnik, 1998). Predstavil je predvsem razvoj različnih sistemskih podlag za delo z nadarjenimi. Ugotavljal je, da jih najdemo že v slovenski šolski zakonodaji iz leta 1958 in še bolj jasno leta 1969. Pozneje sta osnovo za spremembe predstavljali Bela knjiga o izobraževanju v Sloveniji iz leta 1995 in slovenska šolska zakonodaja iz leta 1996. Druga je na več mestih postavila temelje tudi nekaterim novim oblikam dela in financiranja (npr. 11. člen ZOŠ, 1996). Že desetletje prej, od leta 1986 dalje, pa smo v Sloveniji že začeli podeljevati Zoisove štipendije za nadarjene in razvili tudi svetovno primerljive - »Raziskovalne taborje za Zoisove štipendiste«. (Jan Makarovič, Mirt Nagy in drugi)¹². Ti so bili organizirani podobno, kot so v modelu Centra za talentirane mladostnike (CTY), univerze Johna Hopkina v ZDA, ki se še danes ustanavljajo po vsem svetu.¹³ V Beli knjigi o izobraževanju v Sloveniji iz leta 2011 pa je nadarjenim namenjeno že posebno poglavje (Jurišević, 2011).

Ugotavljamo da, kar zadeva sistemski pristop pri odkrivanju in delu z nadarjenimi v osnovnih in srednjih šolah, ne zaostajamo za svetom. Ne nazadnje nam je kot eni redkih držav uspelo na nacionalni ravni potrditi Koncept odkrivanja in vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi, ki ga je pod vodstvom profesorja Žagarja pripravila posebna delovna skupina, imenovana pri Nacionalni kurikularni komisiji (Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, 1999; Odslej Koncept OŠ 1999). Potrjeni Koncept za OŠ je bil eden prvih programskih dokumentov, izhajajočih iz opredelitev Bele knjige 1995 in nove šolske zakonodaje iz leta 1996 (ZOFVI, ZOŠ, ZGim, ZSPSI). Ta je bil izhodišče in osnova tudi za Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi v srednjih šolah, ki smo ga potrdili 2007 (odslej Koncept SŠ 2007). Ta je bil logično nadaljevanje osnovnošolskega. O rezultatih uvajanja obeh konceptov redno poročamo tako v domačih medijih kot tudi na mednarodnih konferencah, npr. konferencah ECHA-e od leta 2000 dalje ter na srečanjih držav srednje Evrope. Srečanj je bilo doslej že sedem in eno od njih smo leta 2007 organizirali tudi v Sloveniji.¹⁴ Poleg tega ni nepomembno, da je naš sistem kot primer uspešne prakse predstavljen kar v dveh monografijah o najboljših praksah dela z nadarjenimi v Evropi in po svetu - Horizons of Talent Support (Gyori, 2011; 2013;) Spoznanja so ne nazadnje upoštevana tudi v posebnem poglavju Bele knjige o izobraževanju v RS 2011.

Katere učence v Sloveniji prepoznavamo kot nadarjene in kaj smo doslej zanje že naredili?

Pri oblikovanju Koncepta OŠ 1999 in Koncepta SŠ 2007 se je upoštevala že omenjana »Marlandova opredelitev nadarjenih otrok in mladostnikov« iz leta 1972¹⁵, ki jo je vsaj delno sprejemala večina ameriških zveznih držav (Passaw, Rudninski 1993, str. 14). Po tej definiciji so »nadarjeni ali talentirani tisti otroci in >

11 Mnenje Evropskega ekonomsko-socialnega odbora o temi Sprostiti potencial visoko nadarjenih otrok in mladih v EU (mnenje na lastno pobudo), 2013/C 76/01, 16. januar 2013. (Pridobljeno s spletne strani 8. 9. 2014)

12 Skoraj nespremenjen sistem štipendiranja je veljal do leta 2007, ko je zakon s postavitvijo pogoja, da mora biti kandidat za štipendijo na prehodu iz OŠ v srednjo šolo identificiran kot nadarjen v OŠ, končno podprl Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi v devetletni OŠ. Zadnja sprememba zakona o štipendiranju je nastala leta 2013 (ZŠtip1) in ta identifikacijo nadarjenosti odpravlja kot pogoj za kandidiranje za Zoisovo štipendijo tudi na prehodu iz OŠ v srednjo šolo ter na prvo mesto postavlja najvišje dosežke na državni ravni. Popolnoma odprto je ostalo vprašanje nepravilnosti, saj na dosežke zagotovo ne vplivajo le izjemna prizadevnost in sposobnosti posameznika, ampak tudi socialno-ekonomski status in kulturno okolje. Žal pa je tudi financiranje raziskovalnih taborov za Zoisove štipendiste iz neznanih razlogov prenehalo leta 2011, prav tedaj ko so začeli postajati mednarodni.

13 Center za nadarjene (CTY). <http://cty.jhu.edu/>. Pridobljeno s spleta 8. 9. 2014.

14 Poročila o srečanjih držav regionale - Nadarjeni, Zavod RS za šolstvo <http://www.zrss.si/default.asp?rub=8778> (Pridobljeno s spleta 8. 9. 2014.)

15 Marland, S. P., Jr. (1971). Education of the gifted and talented. Vol. 1. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf> (pridobljeno s spletne strani, 8.9.2014)

mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji bodisi v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potenciale na intelektualnem področju, na področju ustvarjalnosti, na specifičnih akademskih področjih, pri vodenju ali v vizualnih ali izvajalskih umetnostih in kateri potrebujejo poleg rednega šolskega programa tudi posebej prilagojene programe in aktivnosti«. V Konceptih OŠ 1999 in SŠ 2007 je izpostavljeno, da ta opredelitev navaja tri značilnosti nadarjenosti, in sicer, da je nadarjenost lahko splošna ali specifična, da je lahko že uresničena ali potencialna in da nadarjeni učenci potrebujejo poleg rednega programa tudi posebej prilagojene programe in dejavnosti za njihov optimalni razvoj. Ker te značilnosti nadarjenosti potrjujejo tudi mnoge empirične raziskave, je bilo ocenjeno, da je omenjena definicija dobra teoretična osnova za izdelavo koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci.

Izvajanje Koncepta je v devetletni OŠ potekalo postopno, kakor se je postopno uvajala tudi devetletna OŠ in pri njegovem uvajanju je šolam nudil stalno strokovno podporo in pomoč predvsem Zavod RS za šolstvo (Bezić 2011a). Leta 2002 je tam začela delovati tudi Razširjena programska skupina za VIZ-delo z nadarjenimi, ki se je leta 2008 preimenovala v Ekspertno skupino za VIZ-delo z nadarjenimi. Ekspertna skupina tudi spremlja in usmerja načrtovanje in izvajanje strokovne podpore šolam. Slaba polovica vseh OŠ je vstopila v program devetletne OŠ šele v šol. letu 2003/2004, zato smo na celovito oceno rezultatov seveda morali počakati kar do konca desetletja. Namreč, šele leta 2011/2012 je končala devetletno šolo prva generacija, ki je devetletni program obiskovala vseh devet let (Bezić, Deutsch idr. 2011). Za srednje šole pa velja, da je večina začela izvajati Koncept šele po letu 2011, ko je prvih deset šol s pomočjo temeljite spremljave in podpore pri uvajanju Koncepta SŠ 2007 potrdilo pozitivne vplive in realne možnosti za uresničevanje. Z uveljavitvijo normativov za delo z nadarjenimi za koordinatorske, za pomoč pri pripravi INDEP in za mentorje se je uresničevanje Koncepta SŠ 2007 zelo razmahnilo. Že ob koncu leta 2012 smo ugotavljali, da velika večina srednjih šol vsaj delno Koncept že izvaja.¹⁶

V letu 2011 je Ekspertna skupina prvič potrdila tudi Kazalnike kakovosti za vzgojno izobraževalno delo z nadarjenimi v srednjih šolah. Razviti so bili v sodelovanju z desetimi srednjimi šolami, v projektu Spremljanje uvajanja Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi v srednjih šolah.¹⁷ Ker so bili tudi od drugih srednjih šol ocenjeni kot koristni ali zelo koristni za

nadaljnji razvoj dela z nadarjenimi (Bezić, 2012), se je njihov razvoj v letu 2013 nadaljeval tudi za osnovne šole. Tako so nastali v letu 2014 tudi prvi Kazalniki kakovosti za OŠ. Pri prirejanju srednješolskih je aktivno sodelovalo kar 2/3 osnovnih šol mariborske in mursko-soboške regije (KKNAD OŠ OE MB in MS)¹⁸. V letu 2014 jih bodo prirejale osnovne šole celjske regije, pozneje pa tudi druge. Na podlagi rezultatov ankete o pomenu in vlogi kazalnikov za nadaljnji razvoj vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi, ki smo jo izvedli konec šol. leta 2013/2014 lahko sklenemo, da so na tak način oblikovani kazalniki izjemni potencial za nadaljnji razvoj VIZ-dela z nadarjenimi v slovenskih šolah. Po mnenju udeleženi so zelo koristen pripomoček za samoevalvacijo, za kakovostne SWOT-analize, razvojno, akcijsko načrtovanje in načrtovanje vsakodnevnega vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi (Bezić, 2014).

Več kazalnikov kakovosti zadeva tudi načrtovanje, spremljanje in evalvacijo individualiziranih programov za nadarjene (INDEP) ter vlogo šolskih svetovalnih delavcev pri tem.¹⁹

Zakaj so individualizirani programi VIZ-dela z nadarjenimi potrebni za doseganje ciljev, ki jih z vzgojno-izobraževalnim delom želimo doseči?

Večina kurikularnih teorij, ki se ukvarja z izobraževanjem nadarjenih, pri načrtovanju in prilagajanju kurikulov izhaja iz temeljne podmene, da naj bi se imeli vsi učenci možnost učiti na zanje optimalen način. Ker pa imajo nadarjeni učenci praviloma nekatere specifične učne potrebe, jih je treba pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela tudi upoštevati. Joyce Van Tassel-Baska (Van Tassel-Baska, 2000) poudarja, »da je ustrezen učni program ključni kamen (v sicer zelo zapletenih življenjskih okoliščinah), ki omogoča, da lahko nadarjeni svoje začetne potenciale razvije v kompetence«. (prav tam, str. 345).

Tudi metaanaliza Sally Reisove o različnih vplivih prilagajanja vzgojno-izobraževalnega dela nadarjenim je pokazala, da tako obogatitveni programi kot tudi prilagojeni

¹⁶ Bezić, 2012. <http://www.zrss.si/default.asp?rub=7206> (pridobljeno s spletne strani, 8.9.2014)

¹⁷ Kazalniki kakovosti, ZRSS 2011. http://www.zrss.si/pdf/221211133958_kazalci_kakovosti_nad_srednje_november_011_24stcrke.pdf

¹⁸ Razvojna naloga organizacijskih enot zavoda RS za šolstvo. OE Maribor in OE Murska Sobota (Bezić, Bevc, Kumer, Lep, idr.). Arhiv. ZRSS. neobjavljeno gradivo.

¹⁹ V pripravi za tisk.

gajanje dela v okviru rednega kurikula pozitivno vplivajo na akademske dosežke učencev (Reis, 2008). To je pokazala tudi naša raziskava (Bezić, Deutsch, idr., 2011). Prilaganje VIZ-dela nadarjenim vpliva pozitivno tudi na dosežke vseh drugih učencev. To velja tudi za občasno oblikovanje posebnih skupin nadarjenih (Reis, 2008).

Tudi v našem Konceptu poudarjamo nujnost prilaganja vzgojno-izobraževalnega dela učnim potrebam nadarjenih, poleg tega pa so v njem posebej izpostavljena naslednja temeljna načela vzgojno-izobraževalnega dela:

- skrb za celosten osebni razvoj (kognitivni, emocionalni, socialni, moralni, telesni),
- upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov učenca/dijaka,
- upoštevanje individualnih osebnostnih značilnosti,
- širitev in poglobljanje temeljnega znanja,
- hitreje napredovanje v procesu učenja,
- razvijanje ustvarjalnosti,
- spodbujanje višjih oblik mišljenja in učenja,
- uporaba sodelovalnih oblik učenja,
- spodbujanje samostojnosti in odgovornosti,
- raznovrstnost ponudbe ter omogočanje svobodne izbire učencev/dijakov,
- uveljavljanje mentorskih odnosov med dijaki in učitelji oziroma drugimi izvajalci programa,
- skrb za to, da so nadarjeni učenci/dijaki v svojem razrednem in šolskem okolju ustrezno sprejeti,
- ustvarjanje možnosti za občasno druženje nadarjenih med seboj, glede na njihove posebne potrebe in interese.

Kako se ta načela uresničujejo tudi v praksi, smo proučevali tudi v raziskavi o uresničevanju Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi v OŠ (Bezić, T., Deutsch, T. idr., 2011). Prišli smo do nekaterih pomembnih spoznanj, ki vplivajo na posodabljanje Koncepta, ki ga načrtuje Ekspertna skupina za vzgojno-izobraževalno delo na Zavodu RS za šolstvo.

V nadaljevanju bomo izpostavili le tista spoznanja, ki so še posebej povezana z vlogo svetovalnih delavcev pri oblikovanju, spremljanju in evalvaciji individualiziranih programov za identificirane nadarjene učence (INDEP). Takšni programi so v mnogih državah, predvsem v ZDA, običajna oblika sistematičnega načrtovanja dela z nadarjenimi. Danes je pogosta tudi uporaba osebnega izobraževalnega načrta (predvsem za srednješolce pri nas) in portfolia. (npr. GIEP, Pennsylvania Education Department; Davis in Rimm, 1998).

INDEP in vloga šolske svetovalne službe

INDEP v skladu z priporočili v dokumentu - Operacionalizacija Koncepta vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi v devetletni OŠ²⁰ začnemo oblikovati šele v soglasju s starši in seveda učencem. Zadnja analiza je pokazala, da s pripravo INDEP velika večina staršev soglaša. Kar 70,4 odstotka koordinatorjev za delo z nadarjenimi v OŠ tudi ocenjuje, da so INDEP-i pomembni ali zelo pomembni za učenčev celostni razvoj (Bezić, T., Deutsch, idr., 2011). Strinjamo se sicer z nekaterimi strokovnjaki v praksi, da je po strokovni presoji morda kdaj smiselno svetovati staršem in učencu, da v določenem obdobju zaradi posebnih okoliščin INDEP ni potreben. Nikakor pa ne podpiramo enega od še zmeraj obstoječih mitov, da bo razvoj nadarjenih potekal enako kakovostno, četudi ne bomo poskrbeli za načrtno in sistematično prilaganje vzgojno-izobraževalnega dela. Ne nazadnje mnoge raziskave govorijo nasprotno (npr. Sternberg, Jarvin, Grigorenko, 2011, str. 11-13). Prav tako pa velja, da nadarjenosti ne moremo odkriti, če v okolju sploh ni cenjena, ali kot pravi Strmčnik, če ni niti zaželena (Strmčnik 1998), oz. je ne moremo razviti, če ne omogočimo primernih spodbud in podpore za razvoj.

Zavedamo se sicer, da je iluzorno pričakovati vsakodnevni razmislek in priprave na prilaganje VIZ-dela za vse učence v neki učni skupini, vendar prav zato tudi zagovarjamo stališče, da je veliko bolj smiselno, racionalno in ekonomično poglobljen razmislek in splošne smernice za prilaganje vzgojno-izobraževalnega dela oblikovati že v obdobju letnega načrtovanja dela, in to tako na ravni šole za vse učence kot tudi na ravni posameznega učitelja oz. svetovalnega delavca

Prilaganje VIZ-dela nadarjenim vpliva pozitivno tudi na dosežke vseh drugih učencev.

za specifične skupine nadarjenih in za posameznega učenca; med letom pa je potem te načrte treba ustrezno prilagajati in dopolnjevati. Tudi s starši in učencem je na letni ravni in na podlagi usklajenih ciljev mogoče doseči okvirni dogovor o prilaganju, seveda pa ne o tistih vidikih pedagoškega dela, za katere sta strokovno odgovorna šola oz. vodstvo šole in posamezni strokovni delavec (npr. konkretne oblike in metode dela, preverjanja in ocenjevanja ipd.)

Ker so nadarjeni heterogena, in ne homogena skupina učencev (Koncept OŠ 1999 in SŠ 2007), je vnaprej seveda nemogoče podrobno načrtovati program vzgoj-

20 Operacionalizacija koncepta za odkrivanje in delo z nadarjenimi v OŠ, 2000. <http://www.zrss.si/default.asp?rub=3159>

no-izobraževalnega dela, ki bi ustrezal vsem nadarjenim učencem. Iz tega logično izhaja upoštevanje načel individualizacije in personalizacije pedagoškega dela (Nolimal, 2012).

Kdo naj bi v skladu s Konceptom usklajeval pripravo INDEP-a in sodeloval pri njegovi pripravi, spremljanju in evalvaciji?

Naloge in nosilci so opisane v operacionalizacijah Koncepta, posebej za osnovno in posebej za srednjo šolo (Operacionalizacija Koncepta, 2000; 2007).²¹ V Konceptu so tudi predvidene rešitve za zgoraj postavljen problem. V spodnji preglednici vidimo, da se predvide-

Z načrtovanjem INDEP-a je strokovno upravičeno začeti šele, ko celovito proučimo značilnosti učenca (kognitivne, emocionalne, socialne itd.) njegove potrebe, želje, interese in cilje.

ne obveznosti in nosilci med osnovno in srednjo šolo razlikujejo. To je skladno z razvojnimi značilnostmi (samostojnost, odgovornost, itd) in potrebami za dodatne spodbude ali tudi pomoč.

Pri načrtovanju INDEP za konkretnega nadarjenega učenca, ne glede na to, katere organizacijske oblike izvajanja programa (npr. dodatni pouk) ter oblike in metode prilagajanja pouka bomo načrtovali (npr. seminarske naloge, projektno delo itd), je strokovno upravičeno začeti z načrtovanjem INDEP-a šele, ko celovito proučimo značilnosti učenca (kognitivne, emocionalne, socialne itd.) njegove potrebe, želje, interese in cilje.

Spoznavanje učenca, njegovih učnih in razvojnih potreb je prvi izjemno pomemben korak pri načrtovanju. Tukaj vidimo **pomembno strokovno nalogo tudi za šolsko svetovalno službo** oz. za strokovnjake, ki jo sestavljajo. Svetovalni delavci so namreč ustrezno strokovno usposobljeni za prepoznavanje specifičnih osebnih značilnosti učenca, ki so pri načrtovanju prilagoditev učnega okolja enako pomembne, kot je npr. trenutna raven znanja (Milsom, Goodnough, Akos, 2007). Svetovalni delavec lahko na podlagi svojih specifičnih strokovnih znanj in veščin prispeva k celovitejši oceni izhodiščnega stanja in tako tudi k načrtovanju kakovostnejših ciljev in načinov prilagajanja vzgojno-izobraževalnega dela konkretnemu učencu ali skupini.

Že pri evidentiranju nadarjenih morajo biti svetovalni delavci še posebej pozorni na učno neuspešne učence, med katerimi se zaradi različnih razlogov lahko skrivajo izjemno nadarjeni posamezniki. Pozornost učiteljev, ki jih seveda zanimajo predvsem učni dosežki pri posameznih predmetih, bodo po potrebi usmerjali tudi na socialne in čustvene dejavnike, na posebnosti telesnega in duševnega in duhovnega razvoja, socialne, ekonomske in kulturne posebnosti itd. Z učitelji lahko sodelujejo tudi pri ustvarjanju učnega okolja, v katerem se znaki nadarjenosti sploh lahko pokažejo (kompleksnejše in zahtevnejše šolske in domače naloge, samostojni projekti itd.) ali v dogovoru z njimi dejavno sodelujejo tudi pri izvajanju posameznih dejavnosti (npr. razrednih ur, sobotnih šol, priprave na tekmovanja itd) ter tako učence veliko bolje spoznajo in razumejo.

Zelo pomemben je tudi poseben položaj šolskega svetovalnega delavca, ki v skladu s svojo strokovno doktrino **vzpostavlja in vzdržuje svetovalni odnos z vsemi udeleženi** (učenci, učitelji in straži)²², ne ocenjuje in

Naloga	Nosilci – OŠ	Nosilci – SŠ
Koordinacija priprave, spremljanja in evalvacije INDEP	Razrednik	Razrednik ali mentor
Sodelujoči pri pripravi INDEP	Oddelčni učiteljski zbor, učenec, posamezni učitelji in svetovalna služba, starši, mentorji;	Oddelčni učiteljski zbor, mentorji, učitelji in šolski svetovalni delavci, dijaki sami, starši
Odgovorni za izvajanje in sprotno spremljanje	Razrednik, učitelji, ŠSS, mentorji in učenci	Mentorji, razredniki, učitelji ali ŠSS in dijaki sami

²¹ Operacionalizacija Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi, OŠ in SŠ.. ZRSS. <http://www.zrss.si/default.asp?rub=3159>

²² Programske smernice za delo svetovalne službe 1999. <http://www.zrss.si/default.asp?rub=3212> (pridobljeno s spletne strani 8. 9. 2014)

vrednoti, in tako lahko prepozna tudi tiste posebnosti, ki jih učitelj sam ne more in ne zmore. Nekatere učenci in starši prikrivajo pred učitelji, da bi ohranili »dober vtis«. Še posebej je to pomembno, kadar se videnje znakov nadarjenosti bistveno razlikuje med starši in učitelji. Na podlagi lastnih spoznanj lahko svetovalni delavec tudi **sam predlaga evidentiranje učenca**. V srednji šoli pa lahko s svetovalnim pogovorom ali tudi *kovčingom vodi dijaka* do odločitve o tem, ali bo evidentiranje morda predlagal sam, če se učitelji za to niso odločili. V srednji šoli je to mogoče (Koncept SŠ 2007).

Naslednja naloga svetovalnega delavca je **pogovor s starši**, v katerem seznanimo starše z evidentiranjem in pridobimo njihovo mnenje. Informacije, ki jih v tem pogovoru posredujejo starši, lahko izjemno koristijo pozneje, ko se načrtuje konkretni INDEP. Zato jih svetovalni delavec dokumentira v **osebni mapi učenca**. Po pridobljenem pisnem soglasju staršev za **identifikacijo nadarjenosti** (Koncept 1999; 2007) se nadaljuje proces spoznavanja učenca in se **uporabijo psiho-diagnostični testi in ocenjevalne lestvice**. Tukaj ne smemo izgubiti izpred oči, da je edini smisel identifikacije načrtovanje čim bolj ustrezne oblike pedagoške ali psihološke podpore učenčevega razvoja oz. prilagajanje vzgojno-izobraževalnega dela v najširšem smislu (prilagajanje pri rednem pouku, dodatnem pouku, interesnih dejavnostih, dnevnih dejavnostih, projektnih in raziskovalnih nalogah itd.). Čeprav je treba poskrbeti za kakovostni proces identifikacije, pa je enako pomembno, da zbrane podatke celovito ovrednotimo in jih uporabimo za pripravo INDEP.

Ko se namreč proces identifikacije, ki ga v skladu s Konceptom usklajuje šolska svetovalna služba, konča, se mora ponovno sestati oddelčni učiteljski zbor. **Vse zbrane podatke o rezultatih testov in ocenjevalnih lestvic predstavi svetovalni delavec**, razrednik in učitelji pa dosedanje učne in druge dosežke. Na podlagi celovite presoje učenca identificira kot nadarjenega ali pa učiteljski zbor ugotovi, da učenčeve nadarjenosti niso prepoznali. To ne pomeni, da je proces prepoznavanja končan. Ponovi se lahko v katerem koli naslednjem letu, enako kot za učence, ki še niso bili evidentirani. Če pa gre za dijaka, ki je prepoznan kot nadarjen že v OŠ ali pa je dosegel najvišje dosežke na državni ravni (tekmovanja, raziskovalne naloge, umetniški uspe-

hi), se nadarjenost lahko zgolj potrdi in se takoj lahko začne oblikovati INDEP, če dijak to želi (Koncept SŠ 2007).

Po identifikaciji (v OŠ in SŠ) sledi naslednji pogovor z učencem in s starši, v katerem jima SD na strokovno primeren način predstavi ugotovitve identifikacije, najprej in še predvsem tista področja, za katera je mogoče predpostaviti, da bi na njih učenec lahko najuspešneje napredoval.

Če učenec in starši soglašajo, oddelčni učiteljski zbor pripravi predlog INDEP-a. Ekspertna skupina je pripravila neobvezno orodje oz. obrazec, ki vključuje najpomembnejše elemente vsakega individualiziranega načrta vzgojno-izobraževalnega dela - izhodišča za pripravo (učne in druge značilnosti, potrebe, želje in interese učenca), dolgoročni cilji in cilji na ravni šolskega leta, vsebinske in metodične prilagoditve pri rednem pouku in drugih dejavnostih ter načrt sprotne in končne evalvacije (Bezić, T., idr. 2012).

Pri njegovem oblikovanju oddelčni učiteljski zbor upošteva vse do tedaj zbrane informacije, pridobljene

Že pri evidentiranju nadarjenih morajo biti svetovalni delavci še posebej pozorni na učno neuspešne učence, med katerimi se zaradi različnih razlogov lahko skrivajo izjemno nadarjeni posamezniki.

v procesu evidentiranja in identifikacije, pa tudi interese, cilje in želje učenca, o katerih se je z učencem svetovalni delavec ali razrednik pred tem že pogovoril. Ker svetovalni delavec, kot smo lahko razbrali iz opisa prejšnjih korakov, te **informacije večinoma zbira in jih v skladu s zakonom in Konceptom tudi hrani v osebni mapi učenca oz. vodi evidenco dijaka, ki ga obravnava svetovalna služba**²³, je na tem sestanku oddelčnega učiteljskega zbora nepogrešljiv. Praviloma se tega sestanka udeleži tudi **psiholog**, ki je opravil psihodiagnostične teste, ali pa pisno poročilo psihologa učiteljem predstavi svetovalni delavec, odgovoren za vodenje procesa identifikacije. Naloga svetovalnega delavca je, da **zbrane podatke kolegom čim celoviteje predstavi in s tem omogoči kakovostno skupno načrtovanje prilagoditev vzgojno-izobraževalnega dela**.

Prav tako je svetovalni delavec **nepogrešljiv pri strokovnem razmisleku o dolgoročnih in letnih ciljnih pri-**

23 Osebna mapa, Zakon o osnovni šoli, 95. člen. 81/06 - uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 - ZUJF in (63/13); Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, 86. Člen., UR. l. RS 79/2006; Zakon o Gimnazijah, 42. Člen., Ur.l.RS 1/2007.

laganja vzgojno-izobraževalnega dela, prilagoditvah procesa poučevanja in učenja pri ustreznih predmetih (Koncept 1999; Koncept 2007; Dupries 2010; Campbell, Wagner, Walberg, 2000; Collangelo 2004) in v skladu s svojo oceno o razvojnih ali učnih potrebah učenca predlaga **posebne dejavnosti za osebni in socialni razvoj, strategije za razvijanje kompetence učenja učenja ali za načrtovanje in vodenje kariere** (Bezić idr. 2006). Dejavnosti svetovalnega delavca v skladu s Programskimi smernicami, praviloma spadajo v razvojno in preventivno delo, lahko pa gre tudi za pomoč. Potekajo lahko individualno, v manjših skupinah ali pa v celotnem oddelku; samostojno ali v sodelovanju z razrednikom, drugim svetovalnim delavcem ali učitelji.

Analiza o uresničevanju Koncepta v OŠ v letu 2009/2010 (Bezić, Deutsch, idr. 2011) je pokazala, da šole izvajajo zelo raznolike dejavnosti. Iz izvirne tabele v omenjeni analizi predstavljamo le tiste dejavnosti, ki jih je navedlo vsaj 10 odstotkov koordinatorjev osnovnih šol (velika večina jih je svetovalnih delavcev) oz. jih je ponudilo nadarjenim najmanj 10 odstotkov osnovnih šol (Tabela 1).

Tabela 1: Katere oblike in metode dela ali posebne dejavnosti ste v šol. letu 2009/10 načrtno izvajali za spodbujanje socialnega in čustvenega razvoja nadarjenih učencev?²⁴

Oblike in metode dela ali posebne dejavnosti	Odstotek šol
Socialne igre pri razrednih urah	74,5
Tematske razredne ure	69,4
Pomoč drugim učencem (inštrukcije, socialna pomoč)	65,3
Individualno svetovanje za socialni in čustven razvoj	59,2
Načrtno druženje nadarjenih različnih starosti	54,1
Kooperativno (sodelovalno) učenje	42,9
Humanitarne dejavnosti – prostovoljno delo	40,8
Posebne delavnice za razvijanje socialnih veščin	39,8
Usposabljanje za reševanje konfliktov	30,6
Vaje sproščanja	21,4
Mladinske delavnice	18,4
Usposabljanje za mediacijsko delo	16,3
Debatni klub	14,3
Sobotne šole za osebni in socialni razvoj	16,3
Interakcijske delavnice	11,2
Razvijanje čustvene inteligence	11,2

Vidimo, da je kar **59 odstotkov** šol izvajalo individualno svetovanje za socialni in čustveni razvoj nadarjenih, in to potrjuje ugotovitve številnih raziskav, da mnogi nadarjeni takšno podporo tudi potrebujejo. Skrb za celostni razvoj pa je v našem konceptu tudi eno od temeljnih načel, ki ga je pri delu z nadarjenimi treba upoštevati. Pomenu celostnega razvoja nadarjenih je bila posvečena tudi 10. konferenca ECHA v Lahtiju na Finskem (Bezić, 2007).

Ko se na oddelčnem učiteljskem zboru konča oblikovanje **predloga INDEP**, ga razrednik (ali izjemoma svetovalni delavec) predstavi učencu/dijaku in staršem. Ta ga seveda lahko še dopolnita in tudi predlaga-ta spremembe in dopolnita z dejavnostmi, v katere se bo učenec/dijak vključil zunaj šole oz. za katere bodo poskrbeli starši oz. učenec ali dijak sam. Za razliko od osnovne šole, kjer je praviloma potrebno učencu omogočiti prilagoditve pri več predmetih oz. področjih, saj so tudi interesi še široki, cilji še zelo nejasni itd., pa v **srednji šoli pripravo predloga INDEP in usklajevanje z dijakom prevzame** predlagani oz. izbrani **učitelj mentor**, le izjemoma pa mentor skupaj z razrednikom in/ali svetovalnim delavcem.

Ko je predlog usklajen, ga učiteljski zbor potrdi, **podpišeta pa ga tudi učenec (dijak) in starš**. Za to poskrbi razrednik. Sledi izvajanje načrta in vsak naj bi opravil dogovorjeno nalogo. Zelo pomembno je, da na podlagi **sprotne spremljave in vrednotenja** napredovanja v smeri zastavljenih ciljev, učitelj, učenec oz. dijak ali eden izmed staršev predlagajo potrebna dopolnila ali spremembe. **INDEP je le začetni, okvirni načrt**, ki ga je treba izboljševati v skladu s sprotnimi spoznanji.

Ob koncu vsakega šolskega leta sledi poglobljena ocena o tem, koliko smo cilje dosegli, katere oblike in dejavnosti so prispevale k napredovanju učenca/dijaka v smeri postavljenih ciljev in katere ne, in načrtovati morebiti potrebne spremembe in dopolnitve za naslednje leto. V končni letni evalvaciji morajo sodelovati vsi udeleženi - učenec, učitelji, svetovalni delavec in starši.

Za konec

Ali je torej šolska svetovalna služba pomembna tudi za kakovostno pripravo, izvajanje, spremljanje in evalvacijo INDEP-ov? Odgovor je seveda pritrdilen. Ne nazadnje se je tega zavedal že zakonodajalec, ki je to obveznost zapisal v 67. členu Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja že leta 1996.

Naloge svetovalne službe lahko strnemo v naslednje konkretne dejavnosti:

- ugotavljanje značilnosti ter potreb, želja in interesov učencev oz. dijakov, sodelovanje pri evidenti-

- ranju in identifikaciji ter seznanjanju staršev ter pridobivanju njihov mnenj.
- sodelovanje v oddelčnem učiteljskem zboru pri pripravi INDEP in po potrebi izvajanje programov za osebni in socialni razvoj ter karierno orientacijo,
 - sodelovanje pri sprotni in končni evalvaciji INDEP za posameznika, v evalvacijah uspešnosti vzgojno-izobraževalnega dela šole kot celote in v tem okviru tudi individualiziranih programov za nadarjene,
 - sodelovanje pri načrtovanju in po potrebi tudi pri izvajanju individualiziranih programov (IP) za dvojno izjemne učence (Lep, 2012).

Naj poudarimo še, da so bile opisane naloge, seveda le v splošnem smislu, v skladu z zakonodajo in strokovnimi doktrinami različnih strok, ki jih zastopajo šolski svetovalni delavci, umeščene že v **Programske smernice za delo svetovalne službe (Programske smernice, 1999)** in za katere ugotavljamo, da jih svetovalni delavci v večinoma še zmeraj sprejemajo tudi na osebni ravni kot podlago za svoje profesionalno delo. (Posvet - Prispevki strok za svetovalno delo v praksi, 2014; Sklepi posveta so objavljeni v isti številki revije Šolsko svetovalno delo).

Viri in literatura

1. Bezić, Tanja., Strmčnik, France., Ferbežer, Ivan., Jaušovec, Norbert., Dobnik, Bernarda., Artač, Jana., Bragato, Slavica., Nanut Brovč, Neva., Pahor, Neva., Skrt Leban, Nataša. (1998). Zbornik: Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Bezić, Tanja. (1998). Šolsko svetovalno delo in nadarjeni otroci in mladostniki. V: Bezić, T. in drugi. Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo. (Ur. Tanja Bezić). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
3. Bezić, Tanja., Blažič, Ana., Brinar Huš, Mira., Boben, Dušica., Marovt, Marinka., Nagy, Mirt., Žagar, Drago. (2006). Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi. Priročnik. (ur. Bezić Tanja). Ljubljana: Zavod RS šolstvo.
4. Tanja Bezić. 2007. The individualised education programme for identified gifted and talented students - supporting activities for teachers and counsellors. V: Policies and programs in gifted education. Kirsi Tirri & Martin Ubani (Eds.). Studia Paedagogica 34. Department of Applied Sciences of Education. University of Helsinki.
5. Bezić, Tanja., Deutsch, Tomi, idr. (2011). Analiza uresničevanja Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi v devetletni OŠ ob koncu šol. leta 2009/2010. Končno poročilo. ZRSŠ. <http://www.zrss.si/default.asp?rub=4032> (pridobljeno s spletne strani 10.9.2014)
6. Bezić, T. (2011a). Dejavnosti ZRSŠ v procesih razvijanja in uvajanja Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi 1996-2011 (ESS projekt) <http://www.zrss.si/default.asp?rub=7227> (pridobljeno s spletne strani 9. 9. 2014)
7. Bezić, T. 2012. Poročilo o analizi izvajanja Koncepta VIZ dela z nadarjenimi v srednjem izobraževanju, ob koncu šol. leta 2011/2012, Ekspertna skupina ZRSŠ. <http://www.zrss.si/default.asp?rub=7206> (pridobljeno s spletne strani 9. 9. 2014)
8. Bezić, Tanja idr. 2012. Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci OŠ. Priročnik. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.
9. Bezić, T. 2014. A Development of Quality Indicators for Gifted and Talented Education in Slovenia (Razvijanje kazalnikov kakovosti za VIZ delo z nadarjenimi v Sloveniji). V: 14. ECHA Conference: Re:Thinking Giftedness: Giftedness in the Digital Age. Programme and Abstract Book. Ed.: Jurišević, M.; European Council for High Ability (ECHA), University of Ljubljana, Faculty of Education, MiB, d. o. o., Ljubljana.
10. Campbell, J. R., Wagner, H., Walberg, H. J. (2000). Academic Competitions and Programs Designed to Challenge the Exceptionally Talented. V: Heller Kurt, A., et al.: Giftedness and Talent, International Handbook, Oxford, Elsevier Science Ltd., str. 523.
11. Collangelo, Nicholas. (2004). The Nation Deceived. http://www.accelerationinstitute.org/Nation_Deceived/ND_v2.pdf (pridobljeno s spletne strani 9. 9. 2014)
12. Dupries, Vincent. (2010). Methods of Grouping Learners at School. Unesco. http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Info_Services_Publications/pdf/2010/Fund_93.pdf (pridobljeno s spletne strani 8. 9. 2014)
13. Davis G. A., Rimm, B. S. (1998). Education of The Gifted and Talented. MA: Alyn and Bacon.
14. Instance D. (2013). O naravi učenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
15. Jurišević, M. (2011). Nadarjeni učenci v osnovni in srednji šoli. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011. <http://www.belaknjiga2011.si/pdf/resitve%20za%20nadarjene%20ucence.pdf> (Pridobljeno s spletne strani 8. 9. 2014).
16. Lep, B. 2012. Dvojno izjemni otroci - nadarjeni učenci s specifičnimi učnimi težavami. V: Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci v OŠ (Priročnik). str. 58-72. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.
17. Marland, S. P., jr.. (1971). Education of the gifted and talented. Vol. I. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf> (pridobljeno s spletne strani, 8. 9. 2014)
18. Milsom, A., Goodnough, G., Akos, P. (2007). School Counselor Contributions to the Individualized Education Program (IEP) Process. http://www.redorbit.com/news/education/1137381/school_counselor_contributions_to_the_individualized_education_program_iep_process/#zpRoTjLQcbRuT7VO.99 (Pridobljeno s spletne strani 8. 9. 2014)
19. Nagy, Mirt. 2002. Poletni tabori za Zoisove štipendiste. Primorska srečanja : revija za družboslovje in kulturo. Letnik 26. Štev. 255. Str. 13-16.
20. Noliml, F. Učna diferenciacija v teoriji in praksi osnovne šole. V: Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci v OŠ (Priročnik). str. 88-101. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.

21. Olszewski Kubilius, P. 2011. State of the States in gifted Education, 2010-2011. The Report of National Association for Gifted Children. [https://collaborate.education.purdue.edu/edst/gentry/EDPS%20631/State%20of%20States%202010-2011%20\(final\).pdf](https://collaborate.education.purdue.edu/edst/gentry/EDPS%20631/State%20of%20States%202010-2011%20(final).pdf) (pridobljeno s spletne strani 9. 9. 2014)
22. Passow, H., Rudnitski, R. 1993. State policies regarding education of the gifted as reflected in legislation and regulation. The National research center on the gifted and talented, Collaborative research study. The University of Georgia. <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/reports/crs93302/crs93302.pdf> (pridobljeno s spletne strani, 8. 9. 2014).
23. Reiss, M. Sally. (2008). Research That Supports the Need for and Benefits of Gifted Education. NAGC. The University of Connecticut.
24. Strmčnik, France. (1998). Pedagoški vidik spodbujanja nadarjenih učencev. V: Bezić et al.: Nadarjeni, šola, šolsko delo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 11-31.
25. Sternberg, Davidson, 2005. (2. izdaja). Conceptions of Giftedness. http://www.jarwan-center.com/download/english_books/english_booksandreferences/Conceptions-of-Giftedness.pdf (pridobljeno s spletne strani 9. 9. 2014)
26. Sternberg J.R., Jarvin, L., Grigorenko, E.L. 2011. Explorations in Giftedness. Cambridge University Press.
27. Van Tassel-Baska, Joyce. (2000). Theory and Research on Curriculum Development for the Gifted. V: Educational Technology for Gifted Education. 2004. Zbornik: 9. th ECHA Conference, Pamplona.
28. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). MŠŠ
29. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). MŠŠ
30. GIEP model. Gifted Individualized Education Program. 2009. Pennsylvania Department of Education. Ed. Shirley Curl & Mary Cornman. http://www.dciu.org/922102814025680/lib/922102814025680/GIEP_Model.pdf (20.2.2012)
31. International Horizons of Talent Support, I. , Best Practices Within and out of the European Union. 2011. (ed. by János Gordon Gy ri). Genius konyvek, 18. <http://talentcenterbudapest.eu/content/international-horizons-talent-support-i> (pridobljeno s spletne strani 9. 9. 2014)
32. International Horizons of Talent Support, II. , Best Practices Within and out of the European Union. 2013. (ed. by János Gordon Gy ri). Genius konyvek, 18. <http://talentcenterbudapest.eu/content/international-horizons-talent-support-ii> (pridobljeno s spletne strani 9.9.2014)
33. Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ. Strokovni svet RS za splošno izobraževanje (1999). http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf (pridobljeno s spletne strani 10. 1. 2012).
34. Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki srednjih šol <http://www.zrss.si/default.asp?rub=3159> (pridobljeno s spletne strani 10.9.2014).
35. Programske smernice za delo svetovalne službe, 1999. <http://www.zrss.si/default.asp?rub=3212>
36. Values and Foundations in Gifted Education (Reflections on the Ethics of Multiple Intelligences). 2006. 10th Conference of the European Council for High Ability. Lahti, Finland. <http://www.palmenia.helsinki.fi/congress/echa/> (pridobljeno s spletne strani, 10.9.2014)
37. Zakon organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 16/07 - uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 - popr., 65/09 - popr., 20/11, 40/12 - ZUJF in 57/12 - ZPCP-2D) <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445> (pridobljeno s spletne strani 10.9.2014).
38. Zakon o osnovni šoli, Ur.l.RS 12/96; 81/2006 (UPB3); 102/2007; 87/2011 http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis_ZAKO448.html (10. 9. 2014).
39. Zakon o štipendiranju ZŠtip-1, 2013. 56/2013 <http://www.uradni-list.si/1/content?id=113765> (pridobljeno s spletne strani 10. 9. 2014)

Prispevki strok za svetovalno delo v praksi

(e) Listovnik strokovnega delavca v funkciji podpore strokovnemu razvoju

TANJA RUPNIK VEC, Zavod RS za šolstvo
tanja.vec@zrss.si

● **Povzetek:** Namen prispevka je utemeljiti vlogo elektronskega listovnika strokovnega delavca (svetovalni delavec, vzgojitelj, učitelj, ravnatelj ali drugi vodstveni delavec ...) v procesih strokovne rasti in samouravnavanja strokovnega učenja in kariere. E-listovnik opredelimo kot instrument, ki omogoča načrtovanje, spremljanje in vrednotenje, s tem pa uravnavanje lastnega strokovnega razvoja. V prvem delu utemeljimo kritično samorefleksijo in samovrednotenje posameznika kot ključna procesa strokovne rasti, v nadaljevanju pa ju umestimo v kontekst oblikovanja lastnega e-listovnika, tako da prikažemo temeljne sestavine razvojnega listovnika in dejavnosti oz. premisleke, ki so izhodišče oblikovanja le-tega.

Ključne besede: (elektronski) listovnik, samorefleksija, samovrednotenje, izkustveno učenje, strokovni razvoj

(e) Portfolio of the Educational Professional in the Function of Professional Development

● **Abstract:** The purpose of the paper is to establish the role of the e-Portfolio of the professional (school counsellor, educator, teacher, headmaster, or other executives) in the processes of professional growth and self-regulation of professional learning and career. The e-Portfolio is defined as an instrument that allows planning, monitoring and evaluation, and thereby the

balancing of one's own professional development. In the first part we establish critical self-reflection and self-evaluation of the individual as a key process of professional growth, and in continuation place them in the context of creating one's own e-Portfolio in such a way that we show the basic components of the developmental portfolio and those activities or considerations that are the starting point of its design.

Keywords: (e)Portfolio, self-reflection, self-assessment, experiential learning, and professional development.

1 Kako poteka strokovni razvoj strokovnega delavca oz. kako se odrasli učimo in spreminjamo?

1.1. Kateri so vzvodi doživljanja in ravnanja strokovnega delavca?

Kateri so vzvodi našega doživljanja in ravnanja v strokovnih situacijah oz. zakaj v določenem trenutku ravnamo prav na določen način, ne pa kako drugače? To nam pojasnjujejo številni psihološki modeli. Pa pogledjmo enega izmed njih, npr. Ellisov ABC-model (v Wolfe in Dryden, 1996)¹. V tem modelu je proces od zaznave dražljaja (dogodka, situacije) do reakcije (odziva posameznika na dražljaj, dogodek, reakcijo) pojasnjen kot tristopenjski proces (slika 1): posameznik dražljaj/dogodek najprej zazna, nato ga interpretira, v odvisnosti od interpretacije pa sledi odziv na dveh ravneh: čustveni in vedenjski. Ključni trenutek odzivanja (doživljanja in ravnanja) je v tem modelu interpretacija (osmišljanje, razumevanje) situacije. Način interpretacije dogodka/dražljaja ni neposredno odvisen od lastnosti dogodka/dražljaja, ampak bolj od pričakovanj, prepričanj, znanj in preteklih izkušenj posameznika. Povedano drugače, niso zunanje okoliščine te, ki določajo naš odziv, ampak naše razumevanje okoliščin najbolj določa odziv. Posameznikova interpretacija je lahko realna in ustreza resničnosti, odziv pa v tem primeru smiseln, lahko pa interpretacija situacijo izkrivlja, to pa pomeni tudi manj ali ne-funkcionalen odziv. Pogledjmo na preprostem primeru. Če sedi-

mo v sobi, v sosednjem prostoru pa zaslišimo ropot (denimo, da je veter zaloputnil okensko krilo), si ga lahko pojasnimo na več načinov: nekdo vlamlja, maček je razbil vazo, sin telovadi, veter je nekaj porušil ... itd. Od vseh mogočih razlag, ki bi se jih posameznik potencialno do-

misлил, realnosti ustreza zgolj ena in zgolj ta bi potencialno sprožila smiseln odziv. Če si ropot npr. razložimo kot posledico vloma, nas postane strah in reagiramo z neko obrambno strategijo (beg ali priprava na boj), če ob ropotu pomislimo na razbito vazo, se lahko razjezimo, če pa ropot razumemo kot posledico telovadbe, pa ostanemo ravnodušni in ne storimo ničesar. Podobno je v profesionalnih situacijah: od interpretacije, razumevanja, razlage situacije sta odvisni naše doživljanje in ravnanje. Naša čustva in ravnanja so torej najprej rezultat našega razumevanja situacije in manj tega, kar se je zares zgodilo.

Kaj se dogaja v strokovnem delavcu od zaznave dogodka/situacije do odziva nanj?

A Dogodek (Activating event)



B Interpretacija dogodka (Beliefs)



C Posledice: čustva in ravnanje (Consequences)

Slika 1: ABC-model (Ellis, v Wolfe and Dryden, 1996)

Vendar pa interpretacije niso povsem naključne, odvisne so od znanja, izkušenj, pričakovanj, stališč, prepričanj oz. od mentalnih modelov posameznika.

Mentalni modeli so sklopi prepričanj, o različnih vidikih sebe, drugih in sveta, ki nas obdaja (Senge, 1993, str. 173). Tudi strokovnjaki imamo o pojavih, s katerimi se ukvarjamo poklicno,

Način interpretacije dogodka/dražljaja ni neposredno odvisen od lastnosti dogodka/dražljaja, ampak bolj od pričakovanj, prepričanj, znanj in preteklih izkušenj posameznika.

¹ V literaturi so poleg predstavljenih opisani še drugi modeli, ki razlagajo determinante posameznikovega ravnanja v vsakodnevnih ali profesionalnih situacijah, npr. model krožne emocionalne reakcije (Milivojevič, 2002) ali Haregreavesov model učitelja kot čebule (po Požarnik, v Rupnik Vec in Kompare, 2006).

na razpolago različne mentalne modele. Nekateri so usklajeni s sodobnimi znanstvenimi spoznanji oz. izhajajo neposredno iz zakladnice spoznanj stroke strokovnega delavca, drugi pa so povsem subjektivni, včasih nepopolni, poenostavljeni ali napačni, največkrat rezultat avtonomnega sklepanja na podlagi izkustva. Prepričanja oz. ideje o tem, kdo smo kot strokovnjak in katera so ključna spoznanja stroke, so izjemno pomembna, saj, kot smo videli zgoraj, sodoločajo načine naših ravnanj. Če svoje sklepe izvajamo na temelju napačnih/nestrokovnih in neznanstvenih prepričanj, so tudi ti napačni, napačno oz. nefunkcionalno pa je, posledično, tudi naše ravnanje.

Poglejmo nekaj primerov prepričanj, ki uravnavaajo ravnanje strokovnih delavcev (učiteljev, vzgojiteljev, šolskih svetovalnih delavcev) v šoli: »Sodelovalno učenje je učinkovit način spodbujanja socialnih veščin učencev.«, »Učitelj motivira učence.«, »Ravnatelj je odgovoren za kakovostno delo v šoli.«, »Učencu z ADHD je treba pouk ustrezno prilagoditi.«, »Strokovni delavci z dolgoletnim stažem imamo dober instinkt za to, da presodimo, kaj je za učence/kliente dobro in kaj ne.«, »Sem boljši predavatelj kot moderator dogajanja.« Nekateri teh prepričanj pedagoške znanstvene raziskave in vzgojno-izobraževalni modeli potrjujejo, drugih pa ne. Za strokovne delavce je ključno, da lastna prepričanja ozaveščajo, jih kritično ovrednotijo ter - po potrebi - spreminjajo, kar pa je zelo dolgotrajen in naporen proces.

1.2. Procesi samorefleksije in samoevalvacije: ključni element strokovnega razvoja in rasti

Najpomembnejši vir učenja o sebi in o poklicu na delovnem mestu so vsakodnevne situacije, zadrege, zagate in problemi, ki terjajo razrešitev in strokovno večše in brezhibno ukrepanje. Tako prav učenje iz izkušenj na delovnem mestu obsega poglavitno mesto, seveda, če je načrtno, poglobljeno in sistematično, torej ustrezno organizirano in podprto. Eno najintenzivnejših sistematičnih metod strokovnega razvoja, ki temelji na izkustvenem učenju, predstavljata supervizija in *coaching*, mogoče pa so še druge, npr. pisanje dnevnika in sistematične analize zapisanega, vzajemno kritično prijateljevanje, akcijsko raziskovanje, procesi sodelovalnega raziskovanja šolske stvarnosti, pa tudi oblikovanje razvojnega e-listovnika. Vsem pa je skupno,

da njihov temeljni proces zaobjema *kritično refleksijo in samoevalvacijo lastnih profesionalnih izkušenj* oz. lastnih profesionalnih razmišljanj (predpostavk, prepričanj in

Mentalni modeli so sklopi prepričanj o različnih vidikih sebe, drugih in sveta, ki nas obdaja.

mentalnih modelov), doživljanj in ravnanj v konkretnih strokovnih situacijah.

Kolb (1984) opisuje izkustveno učenje kot zaporedje štirih faz: konkretne izkušnje, refleksije o izkušnji, abstraktne konceptualizacije in aktivnega eksperimentiranja. V tem procesu strokovni delavec izkušnjo sistematično in poglobljeno analizira in vrednoti, sprejme določene sklepe ter načrtuje spremenjeno, bolj večše in suvereno ravnanje v prihodnjih, podobnih strokovnih situacijah.

Ko postane strokovni delavec reflektirajoči (razmišljujoči) praktik, preseže razmišljanje o vsebini, tehnikah in metodah svojega delovanja. Svojo pozornost usmeri predvsem v dejavnike, ki odločilno vplivajo na njegovo celokupno doživljanje, odločanje in ravnanje v najrazličnejših strokovnih situacijah: v lastne sisteme prepričanj, predpostavk in vrednot, v lastno filozofijo strokovnega delovanja.

Razvijati se kot reflektirajoči praktik pomeni spraševati se²:

- Kaj pomeni ta odziv klienta (učenca, starša)/sodelavca/nadrejenega? Kaj mi sporoča? Kako razumem njegovo ravnanje? Bi ga lahko razumel še kako drugače? Katere so še mogoče razlage tega ravnanja (dogodka, situacije)? Katera med njimi je najverjetnejša?
- Kaj ob tem klientu doživljam? Kako on doživlja mene? Kakšen odnos bi želela imeti z njim? Kako si želim, da bi klient ravnal? Kako sam prispevam k temu, kar se dogaja med nama? Zakaj sem se na to reakcijo učenca odzval na ta način? Kako bi še lahko ravnal v tej situaciji in kaj bi to pomenilo zame? Kako bi ta odziv vplival na moj odnos s tem klientom? Itd.
- Kaj je meni v tej situaciji pomembno? Kaj pa je pomembno mojim klientom? Kako prispevam k temu, kar se dogaja v kontaktnih situacijah (v tem trenutku, v odnosu s tem učencem ...)? Kaj bi se zgodilo, če bi razmišljal in ravnal drugače? Katera moja razmišljanja temeljijo na predpostavkah teorij ali raziskav?
- Za kaj si je vredno v strokovnih situacijah prizadevati? Kaj želim doseči? Kaj je moj cilj? Katera je >

2 Več o samorefleksiji učitelja ali o refleksiji nasploh glejte tudi v Brookfield (1995), Rupnik Vec (2006), Rupnik Vec in Kompare (2006), Kobolt in Žorga (1999), Žorga (ur.) (2002), Kobolt (ur.) (2004), Sentočnik (1999), Holen (2000), Larivee (2000), Basile, Olson in Nathenson (2003), Hole in McEntee (1999).

ustrezna metoda? Ali bi lahko izbral kaj drugega? Kako bom ugotovila, ali sem s to metodo resnično dosegel vse zastavljene cilje? Katere strategije so mi še na voljo za doseg teh ciljev?

Učiti se samorefleksije pomeni učiti se kritično razmišljati o lastnem razmišljanju (metakognicija) oz. zav-

Učiti se samorefleksije pomeni učiti se kritično razmišljati o lastnem razmišljanju (metakognicija) oz. zavzeti distanco do lastnih interpretacij.

zeti distanco do lastnih interpretacij. Pomeni učiti se »helikopterskega pogleda« (van der Zijpp, po Kobolt in Žorga, 1999) oz. pogleda z razdalje na lastno ravnanje, ki »omogoča drugačno, novo zaznavanje in razumevanje dogodkov«. (str. 13). Pomembno je, da so refleksije na začetku *strukturirane*, tj. da učitelj v svojem premišljevanju sledi skrbno oblikovani seriji vprašanj. Učinkovita pot za začetek kritične refleksije je razmislek učitelja o svojem ravnanju (Walkington in sod., 2001, modif.) na dveh ravneh: a. na ravni akcije (konkreten, viden): »Kaj pravzaprav počnem?« ter b. na ravni razloga za akcijo (ni viden, impliciten): »Kateri so teoretski, ali na izkustvu temelječi ter v vrednotah utemeljeni razlogi za to ravnanje?« Lahko pa učitelj začne refleksivno prakso s pisanjem refleksivnega eseja, ki lahko vključuje (prav tam): a. refleksijo o filozofiji strokovnega delovanja (Kaj je kakovostna praksa na mojem področju? Zakaj menim tako?), b. cilje strokovnega delovanja (Kaj bi moral biti rezultat mojega dela?), d. metode dela (Kateri so po mojem mnenju najučinkovitejši načini, ki vodijo do zastavljenih ciljev? Zakaj menim tako? Kako bom vedel, da sem cilje dosegel?), e. povezavo med filozofijo in prakso, oblikovano v predhodnih alinejah (Ali dejansko počnem to, v kar verjamem? Ali se moja deklarirana filozofija mor-da razlikuje od prakse?)

2 Razvojni (e)listovnik – instrument, ki podpira procese sistematične samorefleksije in samovrednotenja

Najpogostejše in najbolj uveljavljeno pojmovanje listovnika je tisto, ki predpostavlja zbiranje in urejanje

dokazil o v procesu formalnega ali neformalnega učenja pridobljenih znanjih in veščinah za namene samopredstavitve. Vendar je predstavitveni (showcase) (Baumgartner, 2011) listovnik zgolj ena izmed treh osnovnih vrst listovnikov, če jih razvrstimo glede na namen. V kontekstu profesionalnega razvoja oz. učenje v odraslosti je z naše perspektive najpomembnejši razvojni e-listovnik, ki ga v tem prispevku opredeljujemo kot elektronsko učno okolje, v katerem strokovni delavec načrtuje, spremlja in vrednoti svoje strokovno delovanje in svoj strokovni razvoj.

Je torej namenska zbirka premislekov o lastnem delovanju, refleksij o posameznih izkušnjah, spoznanj in drugih zapisov in gradiv, ki prikazujejo posameznikovo strokovno in poklicno pot oz. njegov strokovni razvoj.³ Vključuje najraznovrstnejše premisleke o sebi v svoji profesionalni vlogi (temeljne predpostavke oz. filozofijo poučevanja, cilje, veščine, refleksije o konkretnih izkušnjah ter iz njih izhajajoča spoznanja, samoevalvacijske zapise pa tudi gradiva oz. dokazila o dosežkih, ki so rezultat in kazalnik učiteljevega učenja in razvoja kompetenc oz. vsestranskega profesionalnega učenja, spreminjanja, napredovanja in rasti.

Strokovni delavec svoj e-listovnik izgraja v obliki mape, vendar pa ta način v informacijski dobi smiselno zamenjuje virtualno okolje oz. e-listovnik. Za to so v svetovnem spletu na voljo različna orodja. Eno takšnih je zelo prikladen sistem Mahara, ki je prevedena postavljena tudi na enega izmed Arnesovih strežnikov za uporabo v slovenskem šolskem prostoru (listovnik.sio.si)⁴

2.1 Kaj je temeljna funkcija (e) listovnika?

Razvojni e-listovnik je predvsem instrument (orodje), ki podpira načrtni in sistematični profesionalni razvoj strokovnega delavca in ima pozitivne učinke na njegovo sposobnost samorefleksije, razvoj veščin in kompetenc, ustvarjalnost, motivacijo za strokovno delo ter profesionalno samozavest in razvoj. Funkcije e-listovnika so raznolike, med njimi najpomembnejše pa so:

- strokovnega delavca spodbuja k načrtnemu in sistematičnemu uravnavanju lastnega profesionalnega razvoja: k načrtovanju, spremljanju in vrednotenju procesa samospreminjanja, v smeri vse bolj

3 Prim. z Fiedler, Mullen in Finnegan (2009), Briceland in Hamilton (2010), McColgan in Blackwood (2009).

4 V okviru mednarodnega projekta European ePortfolio Classrooms - EUfolio (2013 - 2015) na ZRSŠ spodbujamo in usmerjamo petnajst sodelujočih osnovnih in srednjih šol, da sistematično uvajajo razvojni elektronski listovnik učenca za namene formativnega spremljanja znanja in veščin 21. stoletja (kritično mišljenje, ustvarjalnost, delo z viri in sodelovanje in komuniciranje). V ta namen uporabljamo aplikacijo Mahara.

- veščega strokovnega ravnanja oz. v smeri strokovne odličnosti,
- prispeva k razvoju samorefleksivnosti in metakognitivnega mišljenja,
- prispeva k razvoju pozitivnega samovrednotenja,
- omogoča izražanje ustvarjalnosti.
- predstavlja zakladnico izdelkov/dosežkov, refleksij.

2.2 Kako nastaja portfolio učitelja?

Nastajanje e-listovnika je proces, ki ni nujno linearen. Tako kot ne profesionalni razvoj posameznika. Za odrasle, že oblikovane strokovne delavce je značilno, da so najpomembnejši vir učenja izkušnje na delovnem mestu. Vendar pa ni vsaka izkušnja vir učenja in rasti. To postane le pod določenim pogojem, namreč, če je reflektirana in osmišljena v procesu, ki sledi krogu izkustvenega učenja (npr. Kolb, 1984). Prav *refleksija izkušenj* in *samoevalvacija* sta temeljni sestavini *procesa nastajanja razvojnega portfolia*, ki je z vidika učenja in spreminjanja strokovnega delavca, še pomembnejši od rezultata (samega e-listovnika).

2.3 Kaj je vsebina portfolia?

V nadaljevanju torej predstavljamo - ob predstavitvi temeljnih sestavin (vsebin) portfolia - tudi dejavnosti oz. miselne izzive, ki podpirajo strokovni razvoj.⁵ V idealnem primeru tovrstne premisleke usmerja in spodbuja vodstvo organizacije, ki ji strokovni delavec pripada, ki obenem z usmerjanjem v samorefleksijo pomembnih vidikov sebe v strokovni vlogi spodbuja tudi dialog med zaposlenimi. Če se takšno sodelovanje dogaja znotraj kolektiva, organizacija izpolnjuje več kriterijev učeče se skupnosti (Senge, 2000): osebno obvladovanje (oblikovanje osebne vizije strokovnega delavca), mentalni modeli (raziskovanje predpostavk, ki so v temelju razmišljanja in ravnanja) in učenje v timu (dialog o relevantnih vidikih stvarnosti), ustvarjanje vizije oz. skupne prihodnosti.

Za odrasle, že oblikovane strokovne delavce je značilno, da so najpomembnejši vir učenja izkušnje na delovnem mestu.

1. *Kratka samopredstavitve*, ki lahko vključuje: delovne izkušnje, izobrazbo (formalna in neformalna

izobraževanja), osebno filozofijo poučevanja, osebne vrednote. Če samopredstavitve poseže prek strokovnih meja, lahko informacijo popestrimo s konjički in drugimi posebnostmi, ki so pomemben del naše identitete. Predstavitve je lahko klasična, esejistična ali kreativna, metaforična, v sliki, videofilmu itd.

Pomemben premislek predstavlja refleksija o lastni filozofiji strokovnega delovanja, ki lahko sledi tem vprašanjem:

- Zakaj to počnem? Kaj je moje poslanstvo?
- Kaj v zvezi s strokovnim delo občutim kot nagrado?
- Kateri so temeljni principi mojega strokovnega delovanja?
- Po čem sem v svoji profesionalni vlogi prepoznaven? V čem se moje strokovno delovanje razlikuje od strokovnega delovanja mojih kolegov?
- Kako vzpostavljam odnose s klienti, sodelavci, nadrejenimi, poslovnimi partnerji?
- Kaj želim pri svojem delu doseči (nasplah in v konkretnem primeru)?
- Kakšne so okoliščine, v katerih delujem?
- Kako presojam realizacijo ciljev?

2. *Analiza močnih in šibkih področij* je drugi pomemben vsebinski element razvojnega e-listovnika. V tem segmentu je pomembno, da strokovni dela-

Pomemben premislek predstavlja refleksija o lastni filozofiji strokovnega delovanja.

vec izbere ustrezen teoretski okvir oz. seznam potrebnih veščin in znanj, ki jih terja njegovo strokovno delo. Tako lahko za namene samoevalvacije in samovrednotenja učitelja izbere model ključnih kompetenc učitelja (Peklaj in sod., 2006), vodstveni delavci npr. vprašalnik o vodenju itd. >

5 Omenjene dejavnosti so obenem tudi dejavnosti, ki smo jih vključili v seminar Elektronski listovnik (portfolio) učitelja, v shemi seminarjev eŠolstva (Rupnik Vec in Stanojev, 2011) in bo umeščen v ponudbo izobraževanja ZRSŠ tudi v prihodnosti. Strokovni delavec opravi nekatere dejavnosti na srečanju v živo, večino pa na daljavo. Elektronski portfolio nastaja s pomočjo spletnega orodja Mahara. Večina dejavnosti predvideva interakcijo med udeleženci (čeprav v tem zapisu to ni razvidno), kar podpira procese učenja drug od drugega in pospešeno strokovno rast.

Primer dejavnosti, ki usmerja analizo posameznikovih šibkih in močnih točk, je torej reševanje raznih vprašalnikov ter s tem ozaveščanje tako raznolikosti kompetenc poklicne vloge kot svojega profila teh kompetenc. Vendar vprašalniki niso edini način. Do ozaveščanja močnih področij in področij rasti lahko strokovni delavec pride tudi s pomočjo odprtih vprašanj, npr.:

Kaj mi gre dobro? V kateri situaciji sem se še posebej odrezal? Katere veščine sem takrat izkazal? V kolikšni meri je takšno ravnanje značilno zame? Kaj o mojih veščinah trdijo kolegi? Katere prednosti večkrat omenijo?

V katerih situacijah pa se ne najdem tako dobro? Kaj točno gre takrat narobe? Katere veščine, znanja bi mi v teh situacijah prav prišli? Ali poznam koga, ki te veščine že ima? Kaj ta človek v teh situa-

Pomembno je, da strokovni delavec pride do uvida celovito ter se veseli ob svojih kompetencah in se obenem motivira za dejavnosti na področjih, ki zanj predstavljajo izziv.

cijah počne (stori) drugače? Kaj je ovira, da tudi sam ne bi ravnal tako? Kje lahko ta znanja in veščino pridobim? Itd.

Pomembno je, da strokovni delavec pride do uvida celovito ter se veseli ob svojih kompetencah in se obenem motivira za dejavnosti na področjih, ki zanj predstavljajo izziv.

3. *Načrt profesionalnega razvoja* obsega: osebno razvojno vizijo, operacionalizacijo vizije: kratkoročne cilje, strategijo uresničevanja kratkoročnih ciljev ter načrt samospremljanja in samoevalvacije (kazalniki uresničitve ciljev)

Primer dejavnosti, ki usmerja načrtovanje ciljev, spremljanja in vrednotenja lastnega strokovnega razvoja: strokovni delavec razmisli o svoji prihodnosti, o svoji *osebni viziji profesionalnega razvoja*. V pomoč (ne pa zavezujoča) so mu naslednja vprašanja (vaja zamišljanja sebe v prihodnosti, z vsemi spremembami):

- Kaj počnete v tej prihodnosti?
- Kje vidite sebe v prihodnosti?
- O čem razmišljate?
- Kaj doživljate?
- Kako ravnate?
- Kako ste prišli do sem?
- Kaj so bile za vas spodbude in kaj ovire na tej poti?

- V čem ste v posameznih obdobjih v prihodnosti različni od zdaj?

Dejavnost je lahko kreativna, v smislu ustvarjanja časovnega traku, na katerega posameznik umešča sebe po petih ali desetih letih. Takšni domišljjski vaji, ki je zelo spodbudna, saj spodbuja ustvarjalne zmožnosti posameznika, s tem pa tudi zelo motivirajoča, smiselno sledi *operacionalizacija kratkoročnih ciljev*.

Pri tej pa se strokovni delavec ozre nazaj v rezultate oz. v refleksijo o lastnih močnih področjih in področjih izzivov, ki jo vzame za izhodišče kratkoročnega načrtovanja, npr.: »Ozrite se nazaj v ugotovitve v zvezi z analizo močnih in šibkih področij in pogledajte, na katerih dimenzijah ste se ocenili s tri ali manj (če gre za lestvični tip analize). Izberite

eno dimenzijo in za šibkost, na katero se nanaša, oblikujte jasen in natančen cilj, ki bi se vam ga zdelo pomembno zasledovati. Načrtujte tudi strategijo (dejavnosti), s katero boste dosegli ta cilj. Sklepni korak načrtovanja predstavlja načrt spremljanja in evalvacije,

koristen pa je tudi premislek o tem, kaj na tej poti vam bo v spodbudo in kaj bo za vas potencialna ovira.«

4. *Učenje iz izkušenj in/ali učenje drug od drugega*
Razvojni e-listovnik je (lahko tudi) okolje, v katerem se strokovni delavec uči. Lahko se uči iz lastnih izkušenj, tako da v dnevnik zapisuje refleksije o dogodkih, skuša izluščiti vzorce lastnega delovanja, identificira kritične trenutke, izvaja sklepe in načrtuje spremenjeno ravnanje v prihodnosti. Pri tem ga lahko podpre kritični prijatelj (vstopa v njegove refleksije, se odziva nanje itd.).

Lahko pa v e-listovniku poteka tudi izmenjava izkušenj in preko tega učenje drug od drugega. V ta namen se v e-okolju srečuje manjša skupina sodelavcev, ki se ukvarjajo s strokovnimi izzivi in izkušnjami, ki so vir dvomov in stisk.

Dejavnost, ki lahko spodbuja takšen proces, je naslednja (Rupnik Vec in Stanojev, 2011, modif.):

»Namen te dejavnosti je razmišljanje o profesionalni situaciji (dogodku), ki vas je v preteklosti vznemirilo, vznejevoljilo, vas spravilo v strokovno dilemo ... Napravili boste kratek razmislek o situaciji, v nadaljevanju pa vas bodo s svojo izkušnjo in razmisleki podprle tri kolegice oz. kolegi. Ker dejavnost poteka v majhni skupini, v listovniku (listovnik.sio.si) ustvarite skupine s še tremi ali štirimi

kolegi, ki si medsebojno zaupate in ste pripravljene razpravljati o strokovnih izzivih in dilemah.

Vaša naloga torej je, da v tej skupini vsakdo izmed vas odpre svoj forum za razpravo o njegovi posebni izkušnji. Struktura prvega zapisa je lahko takšna (sledeč tem vprašanjem dosežete izčrpnost):

- opišite svoj problem oz. situacijo, ki vam povzroča težave. Poskusite biti čim bolj natančni, zapišite svoja občutja ob nastali težavi, zapišite svoje videnje razlogov, zaradi katerih nastajajo težave ...
- nato napišite strategijo, s pomočjo katere poskušate (oz. ste poskušali) problem rešiti. Zapišite vse težave, ki pri realizaciji te strategije nastajajo, učinke, ki jih s tem dosegate, morebitne nove probleme, ki se pri tem odpirajo ...
- ubesedite vprašanje za kolege: kaj v zvezi s situacijo vas najbolj zanima? Na katera vprašanja si želite odgovorov?

Ko ubesedite vsak svojo situacijo, dilemo, vprašanje vstopite v forume drug drugega, preberite situacije kolegov in se nanje odzovite: Zapišite kolegu, kako bi vi razmišljali, doživljali in ravnali na njenem/njegovem mestu oz. kako v podobni situaciji običajno razmišljate, kako jo doživljate in kako ravnate. Ponudite torej nove poglede, nove možnosti obvladovanja situacije.«

Proces olajšuje: notranja motivacija sodelujočih, odgovorno sodelovanje v procesu, jasnost začetnih dogovorov o sodelovanju (npr. diskretnost, zaprtost skupine, redno udeleževanje forumskih razprav v skladu z vnaprej dogovorjeno dinamiko itd.), pripravljenost na samorazkrivanje in pripravljenost na podpiranje kolegov v njihovih dilemah.

5. *Dokazila profesionalnega razvoja, dosežki, izdelki, uspehi, pomembni trenutki v profesionalni karieri itd.*

E-listovnik je prostor, ki omogoča refleksijo, obenem pa je lahko tudi v funkciji prostora, v katerem strokovni delavec zbira in ureja dokazila o svojih znanjih in veščinah, o uspehih in dosežkih, pa tudi o zanj pomembnih trenutkih v profesionalni vlogi (svojih ponosih).

Ta dokazila so lahko formalna ali neformalna. Formalna dokazila obsegajo diplome, potrdila o izobraževanju in usposabljanju ter najraznovrstnejše objavljene izdelke (članki, knjige, poročila, intervjuji itd.). Izdelki so lahko v e-listovnik umeščeni kot navedba, kot spletna povezava, kot slika (npr. naslovnica knjige), kot film (posnetek predavanja,

izjave ...) ali kot izdelek v celoti (npr. pdf-oblika članka).

Neformalna dokazila obsegajo katero koli gradivo, ki ima za človeka neko subjektivno vrednost, ker posredno ali neposredno dokazuje dosežek, uspeh strokovnega delavca in je nanj ponosen. To so lahko povsem majhne, običajne reči, npr. študije primerov (obravnave ali intervencije, na katere je strokovni delavec ponosen), priprava na neko učno uro ali drugo dejavnost, ki se je učitelju/vzgojitelju/svetovalnemu delavcu še posebej posrečila, lahko so posnetki dogajanja na dogodku, ki ga je uspešno organiziral, lahko so izdelki učencev, ki so rezultat procesa, ki ga je strokovni delavec vodil (pouk, delavnice ali druge dejavnosti z učeneci), evalvacijski instrument in evalvacija, ki ga je izdelal zato, da bi pridobil povratno informacijo o svojem delu, refleksije na pomembne dogodke itd.

Primeri dejavnosti, ki omogoča smiselno in premišljeno selekcijo dokumentov in dokazil o učinkovitosti, strokovnem razvoju in pomembnih dosežkih ali trenutkih strokovnega delavca:

Ko ubesedite vsak svojo situacijo, dilemo, vprašanje, vstopite v forume drug drugega, preberite situacije kolegov in se nanje odzovite.

Dejavnost 1: Vrednotenje in selekcija gradiv/dokazil: »Preglejte gradiva, ki ste jih v takšnih ali drugačnih okoliščinah ustvarili v preteklosti. Izberite tista, ki imajo za vas največjo vrednost, bodisi simbolno ali pa dejansko. Izberite torej gradiva, na katera ste ponosni in jih opremite s kratkimi zapisi (asociacijami, slikami, simboli ...) o tem, kaj vam pomenijo. Razmislite o tem, kako so nastala in katero od vaših znanj in kompetenc dokazujejo. Uredite jih na nek logičen način (tematsko, časovno itd.)«

Dejavnost 2: Zbirka naj dogodkov na moji poklicni poti: »V tem razdelku zberite/zbirajte trenutke, ki se jih radi spominjate. Ponazorite jih s sliko, z risbo, s kratkim zapisom, asociacijo ...«

Sklepna misel

V prispevku smo utemeljili in ilustrirali (e)listovnik strokovnega delavca kot instrument v podporo lastnemu strokovnemu razvoju. V procesu, ki presega neosmišljeno, nereflimirano in neselektivno umeščanje različnih gradiv, zapisov in dosežkov, bodisi v mapo ali virtualno okolje, strokovni delavec širi polje zave-

danja o sebi v profesionalni vlogi, kritično presoja raznovrstne vidike sebe (svoja razmišljanja, doživljanja in ravnanja), identificira lastne prednosti in šibkosti ter razmišlja in načrtuje, kako bi prve ohranil, druge pa presegel. Načrtuje tudi načine spremljanja lastnega razvoja, ki vključuje kazalnike le-tega. V tem procesu

se sistematično razvija ter strokovno in osebno raste. Obenem nastaja zbirka inovativnih izdelkov, ki dokazujejo znanja, veščine in kompetence ter njegove pretekle dejavnosti in uspehe, kar mu omogoča, da se z njimi tudi izkaže.

Viri in literatura

1. Basile, C., Olson, F., Nathenson - Mejia, S. (2003). Problem-based Learning: reflective coaching for teacher educators. *Reflective Practice*, 4 (3), 291- 02.
2. Baumgartner, P. (2011) Educational Scenarios with E-portfolios. A Taxonomy of Application Patterns. <http://www.peterbaumgartner.at/material/article/SCO2001-eportfolio-taxonomy.pdf/view> (sneto: 15. 5. 2014)
3. Briceland, L. L. in Hamilton, R. A. (2010). Electronic Reflective Student Portfolios to Demonstrate Achievement of Ability-Based During Advanced Pharmacy Practice Exercise. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74 (5), 1-4.
4. Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
5. Fiedler, R. L., Mullen, L., Finnegan, M. (2009). Portfolios in Context: a Comparative Study in Two Preservice Teacher Education Programs. *Journal of Research on Technology in Education*, 42 (2), 99-122.
6. Hole, S. in McEntee, G. H. (1999). Reflection is at the Heart of Practice. *Educational Leadership*, 56 (8), 34-37.
7. Holen, A. (2000). The PBL group: self-reflections and feedback for improved learning and growth. *Medical Teacher*, 22 (5), 485-488.
8. Kobolt A. in Žorga S. (1999). *Supervizija. Proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
9. Kobolt, A. (2004). *Metode in tehnike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
10. Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
11. Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective practice*, 1 (3), 293-307.
12. McColgan, K. in Blackwood, B. (2009). A systematic review protocol on the use of teaching portfolios for educators in further and higher education. *Journal of Advanced Nursing*, 65 (12), 2500-2507.
13. Milivojevič, Z. (2007). *Emocije. Psihoterapija i razumevanje emocija*. Novi Sad: Psihopolis institut.
14. Peklaj, C. (2006). Definiranje učiteljskih kompetenc - začetni korak za prenovo pedagoškega študija. V: Peklaj, C. (ur). *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
15. Rupnik Vec, T. (2006). Vloga šolskega razvojnega tima v procesih zagotavljanja kakovosti v šoli, uvajanja sprememb in profesionalne rasti posameznega učitelja, str. 62 -123. V: Zorman, M. (ur). *Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
16. Rupnik Vec, T. in Kompore, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli. *Strategije poučevanja veščin kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
17. Rupnik Vec, T. in Stanojev S. (2011). E-listovnik učitelja/vzgojitelja. Seminar za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju, oblikovan za namene projekta eSolstvo (2010-2013), izvajan v spletni skupnosti na Slovenskem izobraževalnem omrežju SIO - spletne skupnosti:: <http://skupnost.sio.si/course/view.php?id=8364> ter na www.listovnik.sio.si.
18. Senge, P. M. (1993). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organisation*. London: Century Business.
19. Senge, P. in sod. (2000). *Schools that learn. A fifth discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York, London: Doubleday.
20. Sentočnik, S. (1999). Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela. *Vzgoja in izobraževanje*, 30 (3), 15-22.
21. Walkington, J. Christensen, H. P. in Kock, H. (2001). Developing critical reflection as a part of training and teaching practice. *European Journal of Engineering Education*, 26 (4), 343-350.
22. Woolfe, R. in Dryden, W. (1996). *Handbook of Counseling Psychology*. London: SAGE Publications.
23. Žorga, S. (ur.) (2002). *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Prispevki strok za svetovalno delo v praksi

Kompetence diplomantk in diplomantov socialnega dela za delo v šolski svetovalni službi

LEA ŠUGMAN BOHINC, Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani¹
Lea.SugmanBohinc@fsd.uni-lj.si

● **Povzetek:** Na Fakulteti za socialno delo Univerze v Ljubljani izvajamo en dodiplomski in pet magistrskih študijskih programov socialnega dela. Novi pravilniki so z našimi diplomanti 2. stopnje dopolnili seznam poklicnih profilov, ki se zaposlujejo v šolski svetovalni službi. Ob posebnem in nepogrešljivem prispevku socialnega dela v šolski svetovalni službi so opisane kompetence vseh kategorij naših diplomantk in diplomantov s sklepno oceno: diplomantke in diplomanti programa 2. stopnje socialnega dela so kompetentni za šolsko svetovalno delo, če si v skladu z ZOFVI dodatno pridobijo ustrezno pedagoško-andragoško izobrazbo. Treba je zagotoviti formalne pogoje, da se znova uveljavi alternativno merilo za oceno vključenosti pedagoških vsebin v študijski program, po katerem si izobrazbo pridobi posamezna kategorija svetovalnih delavk, in, če se izkaže za potrebno, dopolniti študijske programe socialnega dela z ustreznimi pedagoško-andragoškimi vsebinami.

Ključne besede: diplomantke in diplomanti socialnega dela, kompetence, šolska svetovalna služba

¹ Prispevek je nastal v sodelovanju avtorice s kolegicami in kolegi na fakulteti za socialno delo: Gabi Čačinovič Vogrinčič, Srečo Dragoš, Vesna Leskošek, Jana Mali, Bojana Mesec, Nina Mešl, Milko Postrak, Jelka Škerjanc, Mojca Urek in Darja Zaviršek.

Competencies of Graduates of the Faculty of Social Work for Work in the School Counselling Service

● **Abstract:** The Faculty of Social Work of the University of Ljubljana has been carrying out one undergraduate and five master's study programs on Social Work. The new regulations have supplemented the list of occupational profiles with our graduates of the second degree, which seek employment in the school counselling service. Along with the special and indispensable contribution of social work to the school counselling service, the competencies of all categories of our graduates are described, stating in the final assessment that graduates of the Social work programme of the second degree are competent for school counselling work, insofar as they manage to gain proper additional pedagogical and andragogical education in accordance with the Law on Organization and Financing of Education. It is necessary to provide the formal conditions to re-assert an alternative criterion for assessing the involvement of educational contents within the study programme, by which each specific category of counsellors obtains its education, and, if it proves necessary, to supplement the curricula of social work with relevant pedagogical and andragogical contents.

Keywords: graduates of social work, competencies, School Counselling Service.

Uvod

Odkar smo v sistemu visokošolskega izobraževanja od »vnosa« oz. učnih vsebin, ki jih šola posreduje študentom, prešli k »izidu« oz. učnim rezultatom izobraževalnega procesa, so se v mnogo izobraževalnih okoljih zgodili in se še dogajajo pomembni premiki. Težišče se od učiteljev premešča k študentom in h kompetencam, ki jih osvojijo do diplome (v več različicah) kot sklepnega dejanja vsake od stopenj šolanja. Čeprav nimamo popolnega strokovnega konsenza o tem, na kaj točno se nanašajo pojmi, kot so »kompetenca«, »kompetentnost«, »učni rezultat« itn., si v vsakem visokošolskem sistemu, tudi na fakulteti za socialno delo, prizadevamo preverjati in ocenjevati kompetence, učne izide itn., ki jih je v izobraževalnem procesu osvojil študent.

Kratko želimo predstaviti programe fakultete za socialno delo na 1. in 2. stopnji študija, in to predvsem z vidika usposobljenosti naših diplomantov 2. stopnje za delo v šolski svetovalni službi. Na konstrukcijo osred-

med katerimi prevladujejo varčevalni, in s tem povezanimi posledicami (npr. praksa zaposlovanja, kriteriji pridobivanja poklicne kvalifikacije, omejevanje vpisa na visokošolske ustanove, uvedba šolnine tudi za redni študij, strožji kriteriji za napredovanje in dokončanje študija, pojmovanje univerze kot ne le učeče se, ampak tudi tržne organizacije idr.). In seveda vplivajo tudi dejavniki posamezne visokošolske enote, njene organizacije in odnosov med podsistemi udeležencev, do vsakega posameznega akterja v naštetih soodvisnih mrežah interakcij.

Posebnosti Fakultete za socialno delo Univerze v Ljubljani

Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani je posebna v več vidikih. V primerjavi z večino drugih slovenskih (javnih) fakultet smo majhni, a samostojni, in od ustanovitve šole leta 1955 nam uspeva ohranjati sloves kohezivne, sodelovalne, prijazne, celo prijateljske skupnosti učiteljev, asistentov in študentov, pa tudi nepedagoških delavcev in zlasti v zadnjem desetletju vse bolj tudi uporabnikov storitev naših diplomantov. Ko se v skladu s splošnim trendom rasti števila študentov in zaposlenih na fakultetah večja tudi naša

skupnost, nam (z neogibnimi posamičnimi odkloni od ustvarjenih standardov) uspeva vzdrževati odnosno kulturo, ki je v desetletjih prerasla v eno naših temeljnih vrednot. Z medosebnimi odnosi na fakulteti želimo biti vzor za to, kako kakovostne odnose bodo naši študentje na praksi, pozneje pa diplomanti na delov-

Z medosebnimi odnosi na fakulteti želimo biti vzor za to, kako kakovostne odnose bodo naši študentje na praksi, pozneje pa diplomanti na delovnem mestu vzpostavljali in ohranjali s sogovorniki.

njih pojmov, o katerih govorimo, ne vplivajo le tisti sistemski dejavniki, ki vključujejo smernice visokošolske izobraževalne politike, oblikovane za države Evropske unije, in s tem povezane nacionalne dokumente. Nanjo pomembno vplivajo druge sistemske okoliščine, kot je, denimo, gospodarska recesija s številnimi ukrepi,

nem mestu vzpostavljali in ohranjali s sogovorniki - z uporabniki njihovih storitev, s sodelavci, s predstavniki drugih služb na področju socialnega varstva, vzgoje in izobraževanja, zdravstva, v delovnih okoljih.

Še ena posebnost fakultete za socialno delo, zaradi katere smo v mreži visokošolskih organizacij pogosto postavljeni za model drugim izobraževalnim ustanovam, je naš sistem praktičnega študija². Učna praksa je v programih socialnega dela (zlasti na 1. stopnji, na 2. stopnji pa si intenzivno prizadevamo delovati v tej smeri) umeščena v jedro študija - pomeni »srce« izobraževanja bodočih socialnih delavk in delavcev. Je mesto, kjer naši praktikanti preizkušajo svoja znanja, uporabljajo različne pristope in metode dela, se urijo v praktičnih spretnostih, soočajo s svojo etično občutljivostjo, razvijajo kritično refleksijo, gradijo temelje za svoj poznejši osebni slog strokovnega dela, postavljajo in krepijo svojo poklicno identiteto socialne delavke in delavca, tudi ko se navdihujejo pri mentorih in mentorjih v »učnih bazah«, kot smo poimenovali različne kontekste študijske prakse. Študijska praksa, kateri smo na 1. stopnji odmerili več kot petino (50 od skupno 240) kreditnih točk, na 2. stopnji pa približno šestino (8 do 12 od 60) kreditnih točk, se odvija v več kot 250 učnih bazah na različnih področjih delokroga socialnega delavca in med njimi so številne osnovne šole, vrtci in drugi vzgojno-izobraževalni zavodi.

Za namene organizacijske, predvsem pa vsebinske podpore obsežnemu in kompleksnemu sistemu prakse na fakulteti za socialno delo (FSD) smo ustanovili t. i. center za praktični študij³. Odlika našega sistema prakse je, da njegovo opisano opredelitev dejansko uresničujemo, imamo vizijo in ambiciozne načrte še kakovostnejšega praktičnega študija, obenem pa ostajamo samokritični in redno spremljamo njegove prednosti in pomanjkljivosti.

Kompetence diplomantke oz. diplomanta 2. stopnje študija socialnega dela za področje vzgoje in izobraževanja

Naj zdaj bolj konkretno odgovorimo na vprašanje usposobljenosti naših diplomantov podiplomskega študija socialnega dela za šolsko svetovalno delo. V čem vidimo poseben prispevek socialnega dela na področju vzgoje in izobraževanja?⁴

1. Dodiplomski in podiplomski študij usposabljata naše diplomantke in diplomante za delo s sistemi različnih velikosti in ravni kompleksnosti. Naučijo se spoštljivo, odgovorno, s perspektive moči, z usmerjenostjo v zelene spremembe in z upoštevanjem stališča in etike udeleženi vzpostaviti osebni stik in delovni odnos soustvarjanja s sogovorniki (posamezniki - npr. učenci, učitelji, roditelji, pa družinami, skupinami, razrednimi, učiteljskimi idr. skupnostmi) ter organizirati t. i. izvirne delovne projekte podpore (npr. čustvene, socialne, a tudi materialne) in pomoči (npr. učne, učno vzgojne)⁵. V študijskih programih socialnega dela poudarjamo, kako pomembno je znati ustvarjati okoliščine, v katerih se udeleženci projektov podpore in pomoči počutijo varne, zaupajo v kompetence pomagajočih strokovnjakov in doživljajo upanje, da jim bo sodelovanje v pomoč, kar osmišlja njihovo prizadevanje za spremembe. Doseganje opisanih stabilnih odnosnih razmer je predpogoj za partnersko sodelovanje sogovornikov - različnih akterjev v sistemu šole in skupnosti, v kateri deluje in živi šola - v smeri zelenih razpletov. Diplomantke in diplomanti se seznanijo s sodobnimi spoznanji empiričnih raziskav uspešnosti pristopov k pomoči, z aktualnimi nevroznanstvenimi ugotovitvami o povezanosti zgodnjih slogov navezanosti in zgodnjih travmatskih izkušenj z nevrološkimi spremembami⁶, ki vplivajo na odnosne in druge osebne vzorce delovanja v odrasli dobi. Razumejo biološki potencial organizma⁷ za razvoj bolj učinkovitih spoznavnih, čustvenih in vedenjskih navad, k čemur lahko pomembno prispevajo dialoški in narativni, k zelenim izidom usmerjeni procesi podpore in pomoči⁸. Integracijo omenjenih bioloških, psiholoških in socialnih procesov nastajanja vzorcev, s katerimi se sistem, denimo učenec, uspešneje prilagodi na zahteve (fizikalnega, socialnega, organizmovega) okolja, ponuja transdisciplinarna znanost sinergetike (Schiepek in Možina 2012, Šugman Bohinc 2011, 2013).
2. Diplomantke in diplomanti socialnega dela na 1. in 2. stopnji se usposobijo za povezovalno oz. koordinacijsko vlogo v najrazličnejših procesih mreženja (virov, služb in organizacij, sektorjev, zakonodajnih teles, akterjev v civilnih iniciativah idr.), v katerih spodbujajo in vodijo reševanje individualnih, družinskih, skupinskih, skupnostnih in družbenih problemov oz. izboljševanje obstoječih >

2 Za razumevanje zgodovine našega sistema prakse glej npr. Dragoš, 1996, kjer je avtor analiziral razmerja med učnimi predmeti in prakso v različnih razvojnih obdobjih šole za socialno delo.

3 Za podroben opis delovanja centra glej http://www.fsd.si/fakulteta/studijska_centra/prakticni_studij/.

4 Glej tudi Čačinovič Vogrinčič 2000, Postrak 2003, 2011.

5 Glej Čačinovič Vogrinčič 2008, Čačinovič Vogrinčič s sod. 2005, Šugman Bohinc (ur.) 2011, Kodele in Mešl (ur.) 2013.

6 Glej npr. Bowlby 1989, Siegel 1999, Cozolino 2006, 2010, Sunderland 2010.

7 To še zlasti zadeva plastičnost možganov, za namene praktične uporabe teh spoznanj glej npr. Siegel in Payne Bryson 2013.

8 Glej npr. Patrick 2011, Šugman Bohinc 2011, 2013.

- razmer. Osvojijo kompetence, potrebne za upravljanje s težavami in konflikti v interakcijah med podsistemi udeležencev v vzgoji in izobraževanju. Prav ta znanja in spretnosti njihove uporabe ob etični občutljivosti in sposobnosti kritične refleksije so verjetno tista, zaradi katerih je profil socialnega delavca zaposljiv na zelo širokem spektru delovnih področij, med njimi na področju vzgoje in izobraževanja.
3. Naše diplomantke in diplomanti obeh stopenj študija razumejo, kako se razvije revščina, kaj so družbeni vzroki zanjo, kako ljudje v revščini živijo, kakšne so posledice za njihove možnosti pri izobraževanju, zaposlovanju, za življenjske poteke otrok in mladih. Sposobni so kritično reflektirati, kakšno funkcijo ima pri tem socialna država, kako pomembne so posebne spodbude za revnejše otroke in mlade. Podobno usposobljeni so za ravnanje z družbenimi neenakostmi, saj znajo prepoznati mehanizme družbenega izključevanja in marginalizacije, kakršnemu smo redno priča v vzgojno-izobraževalnih sistemih, razvijejo občutljivost za razlikovanje družbenih skupin, ki so tradicionalno deležne podreditvenih praks in posledično izključenosti iz družbene participacije⁹.
 4. Diplomantke in diplomanti 1. in 2. stopnje študija socialnega dela vedo, kaj je nasilje, kakšna je dinamika nasilja, kakšne posledice ima, kako nastaja in kaj kakšna vrsta nasilja pomeni - npr. v kontekstu vzgoje in izobraževanja. Usposobljeni so za izdelavo analize tveganja oz. ogroženosti in načrtov varnosti, npr. za posameznega učenca ali za skupino ranljivih mladih. Poznajo institucionalno mrežo in načine sodelovanja v medinstitucionalnih timih. Razumejo posledice spolnih zlorab in fizičnega nasilja nad otroki in mladimi. Pridobijo in znajo uporabiti znanje o spolu, o tem, kako nastajajo neenakosti med moškimi in ženskami, kar pomembno prispeva k razumevanju pomena izobraževanja za enakost spolov.
 5. Diplomantke in diplomanti obeh stopenj študija socialnega dela tudi zelo dobro poznajo delo v skupini in skupinsko dinamiko in doživijo v procesu študija številne osebne izkušnje tovrstnega dela. Preizkusijo se tako v vlogi članov skupine kot vodij in sovodij, zato so usposobljeni za organiziranje in vodenje skupinskih dejavnosti - npr. s celotno šolsko ali razredno skupnostjo ali s skupino učencev, strokovnih delavk idr. -, ki so pomembne za ustvarjanje spodbudnih okoliščin za krepitev moči, podporo in pomoč depriviligiranim in marginaliziranim otrokom v procesu izobraževanja in potencialno varovalno ter krepitveno delujejo na vse otroke in mladostnike. Sposobni so tudi organizirati in izvajati prostovoljstvo ter organizirati medsebojno učno pomoč, kar je izrednega pomena na področju vzgoje in izobraževanja.
 6. Velika večina predmetov ima poleg predavanj organizirane še pretežno izkustveno zasnovane vaje, ki jih poskušamo izvajati v čim manjših skupinah (do 20 študentk in študentov), da v njih lahko vzpostavimo odnos zaupanja med udeleženci. Vaje so namenjene urjenju v praktičnih kompetencah. Prav tako ima diplomant izkušnjo sodelovanja v razvojnem ali raziskovalnem projektu, največkrat v povezavi s študijsko prakso, metodološkimi predmeti in diplomskim delom. S tem se med drugim usposobi za ocenjevanje, spodbujanje in spremljanje kakovosti dela na področju vzgoje in izobraževanja. Naši študenti radi delajo z otroki in mladimi in vsako leto izvedejo vrsto diplomskih in magistrskih raziskav na področju vzgoje in izobraževanja.
- Omenjene kompetence, povezane s posebnim prispevkom socialne delavke k šolskemu svetovalnemu delu, nakazujejo tudi imena obveznih, obveznih modularnih in izbirnih predmetov v predmetniku našega dodiplomskega študijskega programa.¹⁰ Zavedati se moramo, da je večina naših magistric in magistrstov socialnega dela pred tem končala študij socialnega dela.

9 Konvencija ZN o pravicah ljudi z ovirami, ki je za Slovenijo obvezujoča, državam pogodbenicam med drugim nalaga, da imajo vsi otroci, ne glede na oviranosti ali težave z duševnim zdravjem, pravico do nesegregiranega šolanja, enakopravne obravnave in pravico do življenja v skupnosti.

10 Naštejmo tiste, ki že v naslovu nakazujejo učne vsebine, uporabne za delo v šoli:

I. letnik: Psihologija za socialno delo, Vzpostavljane delovnega odnosa in osebnega stika, Pripovedovanje in zapisovanje zgodb v socialnem delu, Osnove skupinske dinamike in timskega dela, Begunci, priseljenci in etnične manjšine, Izkustvene skupine, Uporabnikom prilagojeno sporazumevanje, Teorija ustvarjalnosti in socialno delo, Socialno kulturno delo.

II. letnik: Skupnostno socialno delo, Ljudje z ovirami: teorije in metode socialnega dela, Supervizija v socialnem delu, Osnove organizacije in managementa, Besednjak psihopatologije, Izvedenstvo uporabnikov v praksi socialnega dela.

III. letnik: Socialno delo z družino, Etnografija uživanja dovoljenih in nedovoljenih drog, Socialno delo z Romi, Koncepti socialnega dela z mladimi, Institucionalne prakse, Socialna omrežja, Dialogski pristop k soustvarjanju podpore in pomoči, Skupinska dinamika - poglobljena znanja, Proučevanje hendikepa in spola v socialnem delu: samostojno življenje in podpora, Etnično občutljivo socialno delo, Soustvarjanje pogovora v socialnem delu z družinami, Metode dela z mladimi, Mladi in tveganja, Kratka, v rešitev usmerjena družinska terapija, Pomoč ljudem z dolgotrajnimi psihičnimi težavami, Osebna asistenca na področju izobraževanja in zaposlovanja, Dolgotrajne stiske - vrnitev odpisanih.

IV. letnik: Spol in nasilje, Metode socialnega dela: integrativni seminar, Zasvojenosti, Družbeni izvori neenakosti mladih, Življenjski slog mladih, Psihosocialna pomoč z umetnostjo, Travme: posledica in pomoč, Temelji zagovorništva, Izhodi iz večkratnih diskriminacij, Mediacija v socialnem delu, Ustvarjalna uporaba lutk v socialnem delu, Neodvisno zagovorništvo v praksi.

Predmetnik je oblikovan tako, da njegovo jedro sestavljajo predmeti, s katerimi diplomantke in diplomanti osvojijo najbolj generične kompetence socialnega delavca. Omenjeno jedro se v 3. letniku študija razveja v šest izbirnih modulov, znotraj katerih študenti svojo splošno usposobljenost za podporo in pomoč ljudem z različnimi psihosocialnimi problemi poglobljajo in nadgrajujejo z osvajanjem bolj specifičnih kompetenc (za določeno problematiko, populacijo, delovne pristope idr.), k čemur prispevajo še izbirni predmeti. Prizadevali smo si zagotoviti čim močnejšo vertikalno in horizontalno povezanost predmetov oz. kompetenc, ki jih osvojijo diplomantke in diplomanti socialnega dela.

Diploma 2. stopnje študija socialnega dela + pedagoško-andragoška izobrazba = usposobljenost za delo v šolski svetovalni službi

Prepričani smo torej, da diplomantke in diplomanti študijskega programa 2. stopnje na fakulteti za socialno delo, ne glede na študijski program, ki so ga predtem končali na 1. stopnji, izpolnjujejo osnovne standarde kompetenc za delo v šolski svetovalni službi, če si pridobijo tudi pedagoško-andragoško izobrazbo po enem od ustreznih javnoveljavnih študijskih programov za izpopolnjevanje. Ti žal niso oblikovani posebej ali predvsem za bodoče šolske svetovalne delavce, temveč predvsem za učitelje in druge pedagoške delavce. Menimo, da večina naših magistric in magistrstov preseže osnovne kriterije za takšno zaposlitev in je njihov prispevek k uspešnemu delu v vzgoji in izobraževanju tako poseben in pomemben, da je nepogrešljiv in nenadomestljiv. V družbeno (ekonomsko, politično, kulturno itn.) nestabilnih življenjskih razmerah pa vidimo zaposlitveno politiko, ki iz različnih varčevalnih razlogov vodi v izključevanje profila socialnega delavca iz šolske svetovalne službe celo kot neetično in strokovno nedopustno. Zaposlovanje socialnih delavk in delavcev na področju vzgoje in izobraževanja je po našem mnenju ne le ožjega strokovnega, temveč tudi širšega nacionalnega pomena, saj je mreža vzgojno-izobraževalnih institucij in z njo mreža psihosocialnih virov (po)moči dostopna vsakemu otroku in mladostni-

ku, prek njih pa njihovim staršem in svojcem ter skrbnikom in širši skupnosti.

Ker socialno delo (v nasprotju s psihologijo, pedagogiko in teologijo) ni predmet, ki bi ga poučevali v srednji ali osnovni šoli, v dosedanjih predmetnikih nismo imeli tovrstnega didaktičnega predmeta in naši diplomanti ne pridobijo profesorskega naziva. Formalno gledano, na nobeni stopnji študija socialnega dela ne osvojijo specifičnih kompetenc za poučevanje učencev v razredu. Ker Zakon o organizaciji in financiranju v vzgoji in izobraževanju (ZOFVI-NPB8¹¹) v 100. členu določa, da je pogoj za zaposlitev na tem delovnem področju pedagoško-andragoška izobrazba, si jo morajo naši diplomanti in diplomantke 2. stopnje študija dodatno pridobiti. ZOFVI sicer predvideva tudi merila za ugotavljanje vključenosti pedagoških vsebin v študijskem programu, po katerem si pridobi izobrazbo posamezna kategorija svetovalnih delavcev. Ker pa naj bi ta merila sprejel strokovni Svet za visoko šolstvo Republike Slovenije, ki po 49. členu ZOFVI omenjene pristojnosti nima več, smo na fakulteti presodili, da do preklica niso zagotovljeni formalni pogoji za to, da bi diplomanti naših študijskih programov lahko izkazali svojo usposobljenost za zaposlitev v vzgoji in izobraževanju¹². Opozorili smo sedanje Mi-

Predmetnik je oblikovan tako, da njegovo jedro sestavljajo predmeti, s katerimi diplomantke in diplomanti osvojijo najbolj generične kompetence socialnega delavca.

nistrstvo za izobraževanje, znanost in šport na omenjeno pravnoformalno neusklajenost zakona s prakso in dobili zagotovilo, da se bo zadeva uredila, sicer pa je za ugotavljanje vključenosti pedagoških vsebin v študijskem programu po novem pristojen NAKVIS (Nacionalna agencija RS za kakovost v visokem šolstvu). Tako je ena izmed prvih nalog, ki nas čaka na fakulteti, dopolnitev naših študijskih programov na 1. in/ali na 2. stopnji (morda v sodelovanju z obstoječimi veljavnimi programi za izpopolnjevanje) z vsebinami, ki bodo našim diplomantom zagotovile priznanje pedagoško-andragoških kompetenc, potrebnih za zaposlitev na področju vzgoje in izobraževanja brez dodatnega izpopolnjevanja.

Na fakulteti za socialno delo torej zagovarjamo stališče, ki ga lahko podpremo s pozitivnimi izkušnjami iz prakse, da so naše diplomantke in diplomanti 2. >

¹¹ Dostopno na <http://predpisi.sviz.si/vzgoja-in-izobrazevanje/splosno/Zakon-o-organizaciji-in-financiranju-vzgoje-in-izobrazevanja/index.php> (30. 10. 2013)

¹² Takšen je bil uraden odgovor takratnega Ministrstva za šolstvo in šport leta 2011, ko se je fakulteta za socialno delo nanj obrnila z vprašanjem glede priznavanja pedagoško-andragoške izobrazbe naših magistric in magistrstov socialnega dela, potrebne za zaposlitev v vzgoji in izobraževanju.

stopnje študija - ponavljamo, ne glede na zaključeni dodiplomski študijski program - ob dodatno pridobljeni (ali priznani) pedagoško-andragoški izobraz-

Zaposlovanje socialnih delavk in delavcev na področju vzgoje in izobraževanja je po našem mnenju ne le ožjega strokovnega, temveč tudi širšega nacionalnega pomena.

bi usposobljeni za delo s skupino in razredno skupnostjo. Usposobljeni so, če so nameni in učno vzgojni cilji takšnega dela varovanje in krepitev virov psihosocialne moči otrok in mladostnikov (npr. osvajanje komunikacijskih, socializacijskih spretnosti¹³, spretnosti prostovoljnega dela, spodbujanje etične občutljivosti, solidarnosti, medkulturnega dialoga in ničelne tolerance do vsakršnega nasilja idr.), reševanje psihosocialnih, interakcijskih problemov oz. načrtovanje zelenih sprememb na ravni skupine ali razredne in širše šolske skupnosti (grajenje spodbudne organizacijske klime in kulture, partnerskih odnosov sodelovanja med različnimi podsistemi v šoli, med šolo in domom idr.).

Kdor je pred vpisom naših podiplomskih programov končal socialnemu delu nesoroden študijski program I. stopnje, mora do oddaje magistrskega dela opraviti diferencialne izpite, s katerimi izkaže, da je osvojil temeljne generične kompetence socialnega dela. To osebi omogoči, da nadomesti manjkajoča znanja in

Diplomanti so po končanem študiju strokovno opremljeni za vzpostavitev delovnega odnosa z družino in posameznimi družinskimi člani, npr. z otroki. Pogovor znajo voditi v smeri zelenih razpletov.

spretnosti ter neposredne izkušnje njihove uporabe v praksi socialnega dela. To jo spodbudi k razvoju občutljivosti za vprašanja etike in vrednot in krepiti njeno sposobnost kritične (samo)refleksije.

Na koncu prispevka kratko predstavljamo lik diplomantke oz. diplomanta na vseh podiplomskih programih fakultete za socialno delo, in sicer s poudarkom na tistih vidikih, ki jih lahko povežemo s kompetencami za delo v šolski svetovalni službi. Ne glede na programsko usmeritev, diplomantka oz. diplomant pridobi naziv magistrica oz. magister socialnega dela, iz

priloge k diplomi pa je razvidno specifično področje socialnega dela, kar povzemamo v nadaljevanju prispevka.

Socialno delo: profil diplomantke oz. diplomanta 2. stopnje študija

Magistrski študijski program socialnega dela, ki lahko bistveno poglobi in poveča obseg kompetenc šolske svetovalne delavke, je gotovo Socialno delo, predvsem če diplomantka oz. diplomant izbere modul, ki je namenjen socialnemu delu v vzgoji in izobraževanju in smo ga oblikovali prav s ciljem, da se oseba usposobi za samostojno svetovalno delo v vzgoji in izobraževanju¹⁴. Generične in specifične kompetence, osvojene že na dodiplomski stopnji, in poglobljena ter zlasti za šolsko svetovalno delo dodatna posebna usposobljenost, pridobljena na tem podiplomskem programu in modulu, socialnim delavkam in delavcem omogoča opravljati osnovno poslanstvo: varovati in krepiti obstoječe vire vseh akterjev v vzgoji in izobraževanju za uresničevanje ciljev sistema ter podpirati vse udeležence in jim pomagati v primeru najrazličnejših psihosocialnih stisk in težav, zaradi katerih ne zmorejo dovolj uspešno in učinkovito uresničevati svojih osebnih, družinskih, a tudi vzgojno-izobraževalnih in širših skupnostnih ciljev. Magistrica oz. magister socialnega dela osvoji številna znanja in spretnosti - od pedagoško-andragoških in psiholoških do socialnodelovnih, skupinskodinamičnih, svetovalnih, socialno kulturnih (prostočasnih) idr.

13 Nazoren je primer naše diplomantke, ki je zaposlena v šolski svetovalni službi na srednji šoli, kjer je razvila učni načrt izbirnega predmeta, namenjenega osvajanju komunikacijskih idr. socialnih spretnosti. Evalvacijska analiza je pokazala, da je njeno pedagoško delo uspešno in da so učenci ter dijaki željni tovrstnih vzgojno-učnih vsebin (Verdinek Žigon 2012).

14 Program Socialno delo vsebuje obvezni predmet Pedagogika in andragogika (v vrednosti 6 KT), omenjeni modul (poleg dveh drugih izbirnih modulov - Teorije in metode socialnega dela; Supervizija) pa vsebuje predmete, kot so Svetovalno delo v vzgoji in izobraževanju, Izbrana poglavja iz razvojne in pedagoške psihologije, Soustvarjanje pomoči pri učnih težavah v šoli in Prosti čas mladih. Študijsko prakso (8 KT) mora diplomantka oz. diplomant opraviti na vzgojno-izobraževalnem področju.

Socialno delo z družino: profil diplomantke oz. diplomanta 2. stopnje študija

S tem magistrskim programom študentje poglobijo in nadgradijo splošne kompetence, pridobljene v diplomskem programu socialnega dela ali drugih poklicnih profilov, ki se zaposlujejo v šolski svetovalni službi. Diplomanti so po končanem študiju strokovno opremljeni za vzpostavitev delovnega odnosa z družino in posameznimi družinskimi člani, npr. z otroki. Pogovor znajo voditi v smeri zelenih razpletov. Temeljno znanje, ki ga pridobijo, je sposobnost soustvarjanja izvirnih delovnih projektov podpore in pomoči z vsemi udeleženci takšnega sodelovanja (npr. v kontekstu razveze, rejništva idr.). Prav tako poglobijo sposobnosti zapisovanja in dokumentiranja procesov podpore in pomoči družini. Program je usmerjen tudi v razumevanje delovanja institucij in izboljševanje institucionalnih praks, s kakršnimi se srečujejo tudi na področju vzgoje in izobraževanja, pri čemer diplomantka oz. diplomant poglobi sposobnosti strokovne refleksije lastne delovne prakse in njenega nadaljnjega razvoja. Vse našteje kompetence so uporabne za delo v šolski svetovalni službi. Sodelovanje z družinami in drugimi udeleženi v šolskem sistemu za soustvarjanje izvirnih delovnih projektov podpore in pomoči je vsekakor temeljna naloga šolskih svetovalnih delavk in delavcev.

Duševno zdravje v skupnosti: profil diplomantke oz. diplomanta 2. stopnje študija

Magistrski program socialnega dela na področju duševnega zdravja v skupnosti je namenjen vsem, ki prihajajo v stik z ljudmi, ki potrebujejo dolgotrajno podporo bodisi zaradi težav z duševnim zdravjem ali zaradi drugih oviranosti. Program pogloblja in nadgrajuje znanja in spretnosti, ki so potrebne za učinkovito organizacijo podpornih storitev v skupnosti in sledi težnji dezinstitutionalizacije na tem področju. Diplomantke in diplomant osvojijo specialistične kompetence za delo na področjih zagovornišva in krepitev moči, osebnega načrtovanja, koordinacije podpore v skupnosti, dela z ljudmi v akutnih duševnih krizah, samoorganiziranosti ljudi z izkušnjami. Pridobijo znanja in spretnosti, ki so nujne, da se preprečijo izključevanje, patologizacija in segregacija ljudi z duševnimi stiskami in drugimi ovirami, vključno z otroki v domačih in šolskih okoljih. Usposobljeni so tudi za delo v šolski svetovalni službi, saj te kompetence pridobijo že na prvi stopnji študija socialnega dela in drugih poklicev, ki se zaposlujejo v vzgoji in izobraževanju, še posebej pa so usposobljeni za učinkovito podporo otrokom, ki jim grozi socialna izključenost v šoli in skupnosti zaradi različnih ovir (duševne stiske, hendikep, različne oblike »drugačnosti«, npr. na

podlagi spola, etničnosti itn., nasilje v družini, revščina idr.).

Socialno vključevanje in pravičnost na področju hendikepa, etničnosti in spola ter zgodovine idej v socialnem delu: profil diplomantke oz. diplomanta 2. stopnje študija

Program je pomemben za strokovne delavke in delavce v šolah, saj se ukvarja z otroki s posebnimi potrebami in analizira njihove socialne ovire in potrebe ter razvija strokovno občutljivost za delo z otroki iz različnih etničnih skupin, še posebno z romskimi otroki, ki so transgeneracijsko in večkratno prikrajšani. Magistrica oz. magister socialnega dela na omenjeni usmeritvi se usposablja za reševanje vprašanj nasilja v družini ter za spoprijemanje z vse pogostejšimi pojavi, ki preobrazijo tradicionalno pojmovanje družin (mednarodne posvojitve, uporaba medicinsko reproduktivne tehnologije) in z zgodovino idej, ki so socialno delo v nekaterih državah že vključile v samostojno znanstveno disciplino. Kompetence, ki jih diplomantka oz. diplomant pridobi, so predvsem: ravnanje z otroki s različnimi ovirami v kontekstu, kulturna občutljivost in antirasizem, razumevanje spola in spolne razlike v družini ter razumevanje razvoja discipline za poglobljen študij človeškega fenomena.

Magistrski program Socialno delo s starimi: profil diplomantke oz. diplomanta 2. stopnje študija

Program omogoča usposabljanje študentov za specializirano socialno delo s starimi ljudmi v skupnosti, institucijah za stare ljudi in za svetovanje pri pripravi na starost vseh tistih generacij, ki v proces staranja šele vstopajo. Diplomantka oz. diplomant tega programa osvoji številne kompetence, potrebne za uspešno strokovno delo s starimi ljudmi in njihovimi bližnjimi. Mnoge od teh kompetenc so pomembne tudi za delo v šolski svetovalni službi. Uspešno svetovalno delo v šoli zahteva celostno, sistemsko usmeritev strokovnjaka, torej ne le usmerjenost na otroka in mladostnika, temveč na vso njegovo družino, vključno z generacijo njegovih starih staršev. Ti lahko odigrajo pomembno vlogo v izvajanju različnih oblik podpore in pomoči otroku in njegovi družini, kar je toliko bolj aktualno v gospodarskih in socialnih razmerah velike in dolgotrajne brezposelnosti, kakršni smo danes priča v Sloveniji. Magistrica oz. magister socialnega dela s končnim dodiplomskim študijem socialnega dela ali drugih poklicev, ki se zaposlujejo v vzgoji in izobraževanju, lahko delo šolske svetovalne službe obogati z usposobljenostjo za prepoznavanje in strokovno ustrezno ravnanje ob morebitnih otrokovih in mladostnikovih pa tudi roditeljevih, učiteljevih itn. negotovosti >

in stiskah glede vprašanja umiranja in smrti, demence, upokojitve, s katerimi se učenec oz. dijak (razredna skupnost), vsa družina, njegovi starši in stari starši spoprijemajo tudi med šolanjem otrok oz. vnukov. Magistrica socialnega dela v šolski svetovalni službi je kompetentna za soustvarjanje tistih razsežnosti spodbudne, sodelovalne odnosne klime in kulture v siste-

mu vzgoje in izobraževanja, ki se napajajo iz visokega vrednotenja in vsakodnevne prakse medgeneracijske sožitja v različno velikih in kompleksnih sistemih. Ti segajo od konteksta posameznika prek njegove družine in (razredne, šolske, neposredne okoljske) skupnosti do širšega družbeno ekonomskega in kulturnega okolja.

Viri in literatura

1. Bowlby, J. (1989). *T making and breaking of affectional bonds*. London, New York: Routledge.
2. Center za praktični študij na Fakulteti za socialno delo univerze v Ljubljani. http://www.fsd.si/fakulteta/studijska_centra/prakticni_studij/ (30. 10. 2013)
3. Cozolino, L. J. (2010). *The neuroscience of psychotherapy: healing the social brain*. New York: London: W. W. Norton & Company.
4. Cozolino, L. J. (2006). *The neuroscience of human relationships: attachment and the developing social brain*. New York: London: W. W. Norton & Company.
5. Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
6. Čačinovič Vogrinčič, G. (2000). Svetovalno delo v vrtcih in šolah : prispevek socialnega dela : teze. *Šolsko svetovalno delo*, letnik 5, št. 3, str. 22-29.
7. Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N., Možina, M. (2005). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Zbirka Katalog socialnega dela. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.
8. Dragoš, S. (1996). Teorija in praksa VŠSD. *Socialno delo*, letnik 35, št. 5, str. 417-432.
9. Kodele, T. (ur.), Mešl, N. (ur.) (2013). *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči. Priročnik za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
10. Patrick, S. (2011). Narrative approaches. V: Degges-White (ed.), S., Davis, N. L. (ed.), *Integrating the expressive arts into counseling practice: Theory-based interventions*. New York: Springer publishing company, str. 183-186.
11. Poštrak, M. (2011). Refleksija metod z mladimi z vidika socialnega dela. V: M. Kuhar (ur.), Š. Razpotnik (ur.). *Okviri in izzivi mladinskega dela v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 187-199.
12. Poštrak, M. (2003). Kaj posebnega lahko ponudi socialno delo pri delu z mladimi. *Šolsko svetovalno delo*, letnik 8, št. 3/4, str. 26-33.
13. Schiepek, G., Možina, M. (2012). Osebnost in identiteta z vidika sistemske znanosti. *Kairos: Slovenska revija za psihoterapijo*, letnik 6, št. 3-4, str. 11-30.
14. Siegel, J. D. (1999). *The developing mind: how relationships and the brain interact to shape who we are*. New York: The Guilford Press.
15. Siegel, D. J., Payne Bryson, T. (2013). *Celostni razvoj otroških možganov: 12 revolucionarnih metod, s katerimi spodbujamo razvoj otroških možganov*. Domžale: Družinski in terapevtski center Pogled.
16. Sunderland, M. (2010). *Znanost o vzgoji: praktični nasveti o spanju, joku, igri in ustvarjanju čustvenega ravnovesja za vse življenje*. Radovljica: Didakta.
17. Šugman Bohinc, L. (2013). Sinergetika učenja in pomoči v šoli. V: T. Kodele (ur.), N. Mešl (ur.). *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči. Priročnik za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 98-135.
18. Šugman Bohinc, L. (2011). Sinergetika soustvarjanja učenja in pomoči v šoli. V: L. Šugman Bohinc (ur.). *Izvirni delovni projekt pomoči. Zbirka Učenci z učnimi težavami*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani, str. 36-79.
19. Verdinek Žigon, M. (2012). *Predmet trening socialnih veščin v programih srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja*. Magistrsko delo. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.
20. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. <http://predpisi.sviz.si/vzgoja-in-izobrazevanje/splosno/Zakon-o-organizaciji-in-financiranju-vzgoje-in-izobrazevanja/index.php> (30. 10. 2013)

Prispevki strok za svetovalno delo v praksi

Vizija delovanja svetovalne
službe in kompetence za
svetovalno delo v aktualnih
družbenih razmerah in
v prihodnosti – zapisnik
z okrogle mize
(Celje, 11. 4. 2014)

CVETKA BIZJAK, Zavod RS za šolstvo
cvetka.bizjak@zrss.si

Uvod

Na tradicionalnem posvetu svetovalnih delavcev Prispevki strok za svetovalno delo v praksi, ki je potekal 11. aprila 2014 v Celju, je bila izpeljana okrogla miza na temo Vizija delovanja svetovalne službe in kompetence za svetovalno delo v aktualnih družbenih razmerah in v prihodnosti. Kot je v uvodu poudarila moderatorka Tamara Malešević, je bil cilj diskusije razmišljati o identiteti svetovalnega delavca v trenutnih družbenih razmerah, izmenjati vizije o kompetencah svetovalnih delavcev s perspektive oblikovalcev univerzitetnih študijskih programov, pristojnega ministrstva in drugih institucij ter samih svetovalnih delavcev ter pokazati načine, ki podpirajo

perspektivo in razvoj svetovalne službe v prihodnosti. V skladu z navedenimi cilji so bili na okroglo mizo povabljeni:

- predstavniki štirih služb Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport: Direktorat za predšolsko vzgojo in osnovno šolo, Služba za razvoj kadrov v šolstvu, Urad za razvoj izobraževanja in Sektor za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Predstavniki vseh štirih služb so se opravičili in jih na okroglo mizo ni bilo.
- predstavniki vseh fakultet, ki usposabljujejo svetovalne delavce. Vabilu so se odzvali:
 - dr. Petra Mrvar Gregorčič, Oddelek za pedagogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani,
 - dr. Sonja Pečjak, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani,
 - dr. Liljana Rihter in dr. Lea Šugman Bohinc, Fakulteta za socialno delo, Univerza v Ljubljani,
 - dr. Mojca Lipec Stopar, Oddelek za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko, Pedagoška fa-

Tanja Bezič je poudarila, da se Programske smernice za delo svetovalne službe še zmeraj dovolj dobro prilegajo šolskemu sistemu in jih ni treba spreminjati.

- kulteta, Univerza v Ljubljani,
- dr. Jernej Kovač, Oddelek za pedagogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru,
- dr. Božidar Opara in dr. Vanja Kiswarday, Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem.

Opravičili so se predstavniki Oddelka za socialno pedagogiko Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in Oddelka za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Mariboru.

- mag. Tanja Bezič, vodja področne skupine za svetovalno delo na Zavodu RS za šolstvo,
- Marija Lubšina, ravnateljica OŠ Brežice,
- Martina Domajnko, svetovalna delavka na Gimnaziji Ljutomer.

V diskusiji je sodelovalo tudi 105 svetovalnih delavcev - udeležencev posveta.

Vsebino razprave bi lahko strnili v dva zaokrožena tematska sklopa:

1. Ustreznost koncepta svetovalne službe, ki je opredeljen v Programskih smernicah za delo svetovalne službe in ovire pri njegovem uveljavljanju v praksi.
2. Skrb za razvoj identitete svetovalnega delavca, ki temelji na jasno opredeljenih kompetencah in vzpostavljenem sistemu strokovnega razvoja, ka-

terega cilj je dobro usposobljen in kritično odgovoren strokovnjak.

Ustreznost koncepta svetovalne službe in ovire pri njegovem uveljavljanju v praksi

Prva razpravljaljka, Tanja Bezič je poudarila, da se Programske smernice za delo svetovalne službe še zmeraj dovolj dobro prilegajo šolskemu sistemu in jih ni treba spreminjati. Svojo tezo je utemeljila z ugotovitvijo, da racionalna analiza sistema razvojnega in svetovalnega dela v šolskem sistemu kaže, da do bistvenih sprememb ni prišlo in da programske smernice svetovalni delavci sprejemajo kot temeljni konceptualni dokument za svoje delo. Podobno so ugotovili tudi avtorji Bele knjige o VIZ v Sloveniji (2011).

Stališča Tanje Bezič je podprla tudi Petra Mrvar. Utemeljila jih je s sklepi okrogle mize »Pomen svetovalne službe za kakovostno vzgojo in izobraževanje«, ki je bila izpeljana 6. decembra 2012 na Filozofski fakulteti v Ljubljani, na kateri so razpravljalci prišli do enakih sklepov. Potrdili so, da so veljavne programske smernice na programski kot tudi vsebinski ravni aktualne, sodobne in teoretično ter empirično utemeljene. Ob tem pa so opozorili, da se v praksi redko uresničujejo v svoji celovitosti.

V nadaljevanju so razpravljalci opozorili na vrsto težav, ki svetovalne delavce iz leta v leto močnejše ovirajo pri uresničevanju programskih smernic.

- a. Nove delovne naloge: v zadnjih letih so se v slovenskem šolskem sistemu zgodile mnoge spremembe, ki pomembno vplivajo na položaj svetovalnih delavcev in njihovo delovno obremenjenost. Nova zakona, sprejeta po sprejetju programskih smernic (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2000 in 2011 ter Zakon o preprečevanju nasilja v družini, 2008), sta svetovalnim delavcem naložila nekatere nove naloge - mnoge med njimi so koordinacijske in strokovno-dokumentacijske. V zadnjih petnajstih letih so bili sprejeti nekateri novi konceptualni dokumenti za delovanje osnovnih in srednjih šol: Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v OŠ (1999, 2007), Koncept učne težave v OŠ (2007) ter Vzgojni načrti v OŠ. V vseh omenjenih dokumentih so prav tako predvidene nove strokovno-dokumentacijske naloge svetovalne službe. Tudi Osebna mapa učenca v OŠ postaja vedno bolj obsežen in zahteven »dosje«, za

vodenje katerega svetovalna služba porabi velik del delovnega časa. Vsi ti novi konceptualni dokumenti svetovalni službi nalagajo nove koordinacijske in strokovno-dokumentacijske naloge. Na srečanjih študijskih skupin v letu 2012 so svetovalni delavci izpostavili, da morajo koordinacijskim in strokovno-dokumentacijskim nalogam posvetiti pomemben delež časa. To pa pomeni veliko nevarnost premika težišča dela svetovalnega delavca »od ljudi k papirjem«. Opozoriti velja, da ni problem le dokumentacija, za vodenje katere predpisi neposredno pooblaščajo svetovalnega delavca. Problem je splošna preobremenjenost šol z različno dokumentacijo. Vodstva šol namreč ob iskanju nosilcev posameznih novih nalog pogosto ne vidijo druge možnosti kot to, da jo zaupajo svetovalni službi. In to celo tedaj, ko zakon izrecno določa drugega nosilca (npr. v primeru individualiziranih programov VIZ-dela za nadarjene učence).

- b. Problem udejanjanja fleksibilnega ravnotežja treh osnovnih dejavnosti, opredeljenih v programskih smernicah: razvojno in preventivno delo, načrtovanje, spremljanje in evalvacija dela šole in svetovalne službe ter dejavnosti pomoči.

Šolski svetovalni delavci kljub usmeritvam v Programskih smernicah za delo svetovalne službe (1999), ki narekujejo fleksibilno ravnotežje treh osnovnih dejavnosti, še zmeraj največji delež delovnega časa namenijo različnim oblikam pomoči posameznim otrokom. Analiza ZRSŠ in drugih kažejo, da v zadnjih letih, med vsebinami individualnega dela svetovalne službe prednjačijo vzgojna in disciplinska problematika ter ekonomske in socialne težave otrok (ugotovitve na podlagi dela v študijskih skupinah svetovalnih delavcev 2013, 2014). Problem je postal še bolj pereč po sprejetju Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ko svetovalni delavci vse pogosteje (tudi zaradi nižanja števila oddelkov, kar jim ne omogoča več polne zaposlitve v svetovalni službi) postajajo tudi »učitelji za dodatno strokovno pomoč« in izvajalci svetovalnih storitev. Mnogi svetovalni delavci izvajanju dodatne strokovne pomoči za

učence s posebnimi potrebami namenjajo že več kot polovico delovnega časa. Ker pa za takšno delo predvideni profili v Programskih smernicah in v skladu s še zmeraj veljavnim 67. členom ZOFVI tudi niso (bili) ustrezno usposobljeni, to lahko prispeva k izgubi strokovne samozavesti posameznika in identitete svetovalne službe kot celote, saj jih vse to odmika od vloge strokovnega sodelavca vsem udeleženi v VIZ-procesu.

Menimo, da rešitev ni v tem, da svetovalni delavci izvajajo vedno več »specialnopedagoškega ali celo terapevtskega dela«, ker tovrstne naloge lahko celo bolj kompetentno izvedejo ustrezno usposobljeni specialni in rehabilitacijski pedagogi, ki niso nujno zaposleni v svetovalni službi in niti ni nujno, da so zaposleni v konkretnem vrtcu oz. šoli, ampak da svetovalna služba še naprej ostane notranja razvojna in svetovalna služba, ki s svojim specifičnim strokovnim znanjem in svetovalnim odnosom ostaja strokovni sodelavec vsem udeleženi v vzgojno-izobraževalnem procesu (Programske smernice za delo svetovalne službe, 1999).

Vse večja usmerjenost svetovalnih delavcev v pomoč posamezniku je posledica pričakovanih vodstvenih in strokovnih delavcev vrtcev in šol, morda tudi staršev, dolgoročno pa vodi v postopno uveljavitev modela delovanja svetovalne službe kot »priročnega servisa« znotraj vrtca oz. šole. Menimo, da s tem, ko svetovalni delavci kratkoročno sicer odgovarjajo na želje in potrebe strokovnih delavcev in vodstev ter se ukvarjajo bolj s posameznimi učenci ali manjšimi skupinami učencev, dolgoročno ne morejo izpolniti v programskih smernicah utemeljenega fleksibilnega ravnotežja med tremi temeljnimi dejavnostmi svetovalne službe. Resnici na ljubo, se od tega modela poskušamo oddaljiti praktično že od samega začetka delovanja svetovalne službe v Sloveniji (Glej Zbornik posveta Položaj in perspektiva šolske svetovalne službe, 1991). Zato bi bilo nujno, da bi okrepili prizadevanja za premik v paradigmi razmišljanja od krizno-kurativnega k razvojno-preventivnemu delovanju svetovalnega delavca. Omenjena prizadevanja pa niso le odgovornost stroke, ampak zagotovo tudi problem šolske politike.

Poseben problem, ki ga prinaša novi Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, so svetovalne sto-

Šolski svetovalni delavci kljub usmeritvam v Programskih smernicah za delo svetovalne službe (1999), ki narekujejo fleksibilno ravnotežje treh osnovnih dejavnosti, še zmeraj največji delež delovnega časa namenijo različnim oblikam pomoči posameznim otrokom.

ritev, katerih izvajanje vodstva šol največkrat naložijo svetovalni službi. Izhodiščni namen svetovalnih storitev je bil strokovno podpreti šole pri ustvarjanju kakovostnega šolskega okolja za inkluzijo. Uvedba svetovalnih storitev je bila prvotno zamišljena kot odziv šolske politike na potrebo šol po kakovostni podpori zunanjih specializiranih inštitucij pri oblikovanju primerne učnega okolja za otroke s posebnimi potrebami. V tem >

smislu so bile najprej zamišljene kot naloga zunanjih sodelavcev. Zdaj pa se sprevračajo v dodatno obremenitev svetovalnih delavcev, za katero pogosto niso niti ustrezno usposobljeni niti nimajo dovolj časa.

Vsi razpravljavci so bili enotnega mnenja, da je skrajni čas za temeljit premislek o položaju svetovalne službe v slovenskem VIZ-sistemu.

1. Potrebna je analiza celotne strokovne dokumentacije o delovanju vrtca oz. šole. Ni namreč dovolj analizirati le predvidene strokovne dokumentacije za delo svetovalne službe, da bi lahko ocenili, katera od le-te je za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo potrebna in nujna. Šele s celovitim pristopom k analizi šolske dokumentacije bi bilo mogoče pred-

Vsi razpravljavci so bili enotnega mnenja, da je skrajni čas za temeljit premislek o položaju svetovalne službe v slovenskem VIZ-sistemu.

lagati tudi ustrezne spremembe zakonov in podzakonskih aktov in s tem, kar zadeva spremljajočo dokumentacijo, razbremeniti vrtce oz. šole kot celoto in tako tudi svetovalno službo.

2. Za kakovostno uresničevanje programskih smernic je potreben ponoven razmislek o normativih za delo šolskih svetovalnih delavcev.
3. Potreben je premislek, na katerih področjih je potrebno sodelovanje vrtcev in šol z zunanjimi inštitucijami. Ustvariti je treba razmere za to sodelovanje in ga tudi vzpostaviti.

Skrb za razvoj identitete svetovalnega delavca, ki temelji na jasno opredeljenih kompetencah in vzpostavljenem kakovostnem sistemu strokovnega razvoja, katerega cilj je dobro usposobljen in kritično odgovoren strokovnjak.

Ta del vsebinske razprave je spodbudilo sprejetje Pravilnika o dopolnitvi Pravilnika o izobrazbi učiteljev in

Znanja je potrebno jasno opredeliti in oblikovati kompetenčni model za svetovalne delavce, ki bo izhajal iz sprejetih konceptualnih rešitev, ki jih določajo smernice za delo šolske svetovalne službe.

drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (Ur.l. RS, št. 10/2012). Ta pomembno širi nabor strokovnih profilov, ki lahko opravljajo delo svetovalnega delavca. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport se je leta 2012 za spremembe odločilo brez kakršne koli razprave v strokovni javnosti. O

spremembah se ni posvetovalo niti s fakultetami, ki te programe izvajajo.

Prvi odziv stroke na navedene spremembe je bila organizacija okrogle mize 6. decembra 2012 na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Takrat predstavniki ministrstva niso predstavili nobenih prepričljivih argumentov, s katerimi bi jih utemeljili. Posvet Prispevki strok za svetovalno delo v praksi pomeni nadaljevanje takrat začelih prizadevanj stroke za ureditev tega vprašanja.

Razpravo je začela Petra Mrvar in poudarila, da so za delo svetovalnega delavca potrebna široka znanja in veščine, ki obsegajo več kot le znanja in veščine za individualno delo s posameznimi udeleženci v vrtcih in šolah. Svetovalni delavci potrebujejo tako znanje s področja razvoja otroka, poznavanje vzgojno-izobraževalnega sistema, načrtovanja in didaktičnega vodenja učnega in vzgojno-izobraževalnega

procesa v celoti kot tudi poglobljena znanja in veščine za delo s specifičnimi skupinami otrok/učencev, učiteljev itd. Ta znanja je potrebno jasno opredeliti in oblikovati kompetenčni model za svetovalne delavce, ki bo izhajal iz sprejetih konceptualnih rešitev, ki jih določajo smernice za delo šolske svetovalne službe. Na tej podlagi se lahko presodi, kateri študijski programi oz. kateri profili ustrezajo modelu. Šele taka presoja je lahko izhodišče za spremembo ustreznih predpisov.

Ob tem je treba upoštevati, da ni mogoče pričakovati, da bi bil vsak profil usposobljen za opravljanje vseh raznovrstnih nalog, ki jih predvidevajo programske smernice. Na zahteve in kompleksnost nalog šolske svetovalne službe bi lahko najbolje odgovoril le tim strokovnjakov, ki bi bili predvsem dobro opremljeni s kompetencami za delovanje na svojem strokovnem področju, ob tem bi pa zmogli upoštevati pomen, vlogo in naloge drugih strokovnjakov. Vprašanje pa je, ali je širitev svetovalne službe v danih družbenih razmerah izvedljiva. Razpravljavci vidijo rešitev v interdisciplinarnem sodelovanju, delovanju v timih šolskih svetovalnih delavcev in kakovostno nadaljnje strokovno izpopolnjevanje za pridobitev kompetenc, ki jih svetovalni delavci niso

pridobili v svojih rednih študijskih programih. Lea Šugman Bohinc vidi ključ do kakovostnega dela svetovalne službe v raznoliki ponudbi storitev različnih strokovnih profilov, da bi z njo odgovorili na raznolikost potreb različnih akterjev v sistemu vzgoje in izobraževanja.

V nadaljevanju so predstavniki fakultet opisali kompetence svojih diplomantov za opravljanje dela v svetovalni službi.

- a. Kompetence diplomantov socialnega dela:
- usposobljenost za delo s sistemi različnih velikosti in ravni kompleksnosti (organizirati t. i. izvirne delovne projekte podpore in pomoči);
 - usposobljenost za povezovalno oz. koordinacijsko vlogo v procesih mreženja; spodbujanje in vodenje reševanja različnih težav; upravljanje težav in konfliktov v interakcijah med pod sistemi udeležencev v vzgoji in izobraževanju;
 - razumevanje značilnosti revščine; usposobljenost za ravnanje z družbenimi neenakostmi;
 - poznavanje nasilja in posledic, usposobljenost za izdelavo analize tveganja oz. ogroženosti in načrtov varnosti; poznavanje institucionalne mreže in načinov sodelovanja v medinstitucionalnih timih;
 - usposobljenost za delo v skupini, usposobljenost organizirati in izvajati prostovoljstvo ter organizirati medsebojno učno pomoč;
 - usposobljenost za razvojno in raziskovalno (projektno) delo, za ocenjevanje, spodbujanje in spremljanje kakovosti dela na področju vzgoje in izobraževanja.
- b. Psihologi so, glede na svoje profesionalne kompetence, usposobljeni za sistematično preventivno in intervencijski delo:
- z učenci:
 - individualna in skupinska pomoč učencem z učnimi težavam;
 - dodatna strokovna pomoč pri premagovanju primanjkljajev s treningi kognitivnih, metakognitivnih in motivacijskih strategij; treningov drugih izvršilnih funkcij pri učencih z učnimi težavami (nadzorovanje pozornosti, voljne namere).
 - okrepljeno delo z učitelji v duhu posvetovalnega modela - partnerskega sodelovanja:
 - skupne intervencije v vodenju razreda pri poučevanju (npr. pri zmanjševanju motečega (neustreznega) vedenja pri skupinah učencev ali posameznem učencu, vpeljevanje aktivnih metod poučevanja ...);
 - posebno delo z učitelji razredniki pri delu z oddelčno skupnostjo (npr. vprašanje socialne vključenosti učencev s posebnimi potrebami v oddelčne skupnosti; vprašanje medvrstniškega nasilja v oddelku) ali pa

- pri posredovanju za posamezne učence;
 - skupne oddelčne ure v oddelčnih skupnostih (teme odraščanja, odnosa z vrstniki, ljubezni, strpnosti ...).
- delo s starši ... strokovna področja: učinkovito učenje, odraščanje, medosebni odnosi ...:
 - pomoč razrednikom pri predavanjih (namesto zunanjih »strokovnjakov«),
 - izkustvene delavnice s starši (šola za starše).
- analize obstoječegastanja, načrtovanje in spremljanje sprememb (skupaj z učitelji, vodstvom, starši) za konkretno šolo.

- c. Mojca Lipec Stopar je predstavila usposobljenost diplomantov programov Pedagoške fakultete, Oddelka za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko. Usposobljeni so za načrtovanje, organiziranje, izvajanje in vodenje različnih oblik vzgojno-izobra-

Iz opisa sledi, da so diplomanti programov Pedagoške fakultete, Oddelka za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko bistveno ožje profilirani kot prej opisani profili in lahko delujejo kot sodelavci svetovalnega delavca, kot pomemben člen tima.

ževalnega, rehabilitacijskega, preventivnega ter svetovalnega dela s posamezniki in skupinami oseb s posebnimi potrebami ter za svetovanje strokovnim delavcem in staršem ali rejnikom oseb s posebnimi potrebami v vseh starostnih obdobjih. Programi so oblikovani polivalentno, tako da diplomanti pridobijo osnovne kompetence za delo s skupinami oseb s posebnimi potrebami, s specifičnimi kompetencami pa se ožje profilirajo za delo s posameznimi skupinami oseb s posebnimi potrebami.

Iz opisa sledi, da so diplomanti programov Pedagoške fakultete, Oddelka za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko bistveno ožje profilirani kot prej opisani profili in lahko delujejo kot sodelavci svetovalnega delavca, kot pomemben člen tima.

- d. Še ožje so profilirani diplomanti programa inkluzivna pedagogika, ki ga izvaja Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem. Božidar Opara navaja, da gre za program, ki razvija kompetence za individualizacijo v vzgoji in izobraževanju, za poklicno orientacijo in poklicno usmerjanje drugačnih, za oblikovanje inkluzivnega okolja oziroma razvoj integracije in inkluzije kot koncepta, za raziskovanje inkluzije in drugih vidikov, povezanih z vključevanjem OPP v normalno okolje in aktivne oblike >

družbenega življenja. To je podiplomski program, ki je usmerjen v pridobivanje znanja za izvajanje dodatne strokovne pomoči oz. za neposredno delo z otroki s posebnimi potrebami. Po mnenju Božidarja Opare profil inkluzivnega pedagoga ne posega v ustaljene oblike in načine dela uveljavljenega koncepta ŠSD, kljub temu pa ga dopolnjeni Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole omenja kot ustrezen program za delo šolskega svetovalnega delavca.

Opisana velika različnost med programi, ki diplomantom omogočajo opravljanje dela svetovalnega delavca, jasno pokaže na slabosti trenutno veljavnega Pravilnika o dopolnitvi Pravilnika o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (Ur. l. RS, št. 10/2012), ki premalo domišljeno širi nabor strokovnih profilov, ki lahko opravljajo delo svetovalnega delavca. Nekateri udeleženci s fakultet, ki

V nadaljevanju razprave so se udeleženci dotaknili težav v zvezi s podeljevanjem licence za samostojno opravljanje dela svetovalnega delavca. Izpostavili so vprašanje pedagoško-andragoške izobrazbe šolskih svetovalnih delavcev.

izvajajo študijske programe, ki so na novo predvideni v omenjenem pravilniku, so poudarili, da ti programi niso bili predvideni za usposabljanje šolskih svetovalnih delavcev (programi: socialno delo z družino, socialno vključevanje in pravičnost na področju hendikepa, etničnosti in spola, duševno zdravje v skupnosti, supervizija, osebno in organizacijsko svetovanje). Poseben problem predstavljajo tudi drugostopenjski programi, ki so široko odprti za vključevanje študentov z zelo različno izobrazbo na prvi stopnji. Primer skrbnega premisleka pri oblikovanju študijskih programov je Fakulteta za socialno delo, ki je določila, da so diplomanti programov druge stopnje socialnega dela kompetentni za opravljanje svetovalnega dela, le če so tudi na prvi stopnji končali študij socialnega dela ali sorodnih poklicev, ki se zaposlujejo v vzgoji in izobraževanju in se jim v skladu z ZOFVI na podlagi ocene pridobljenih kompetenc prizna pedagoško-andragoška izobrazba ali si to izobrazbo dodatno pridobijo. Drug primer pa je podiplomski program Inkluzivna pedagogika na primorski Pedagoški fakulteti, v katerega se vpisujejo študenti z zelo različnimi prvo- stopenjskimi diplomami. Mnenje razpravljavcev je, da drugostopenjski diplomanti, ki na prvi stopnji niso pridobili dovolj temeljnega psihološkega in pedagoškega znanja, nimajo ustreznih kompetenc za delo v svetovalni službi.

Zato je nujno v sodelovanju s pristojnim ministrstvom poiskati nove rešitve v zvezi z zahtevano izobrazbo šolskih svetovalnih delavcev. Pred uveljavljanjem kadrovskih rešitev, ki jih prinašajo spremembe pravilnikov, naj se opravi dodatna strokovna razprava in izdelava ustrezen kompetenčni model, ki bo osnova za določanje kadrovskih pogojev za opravljanje šolskega svetovalnega dela in bo tako opredelil tiste poklice oziroma strokovne profile, ki bodo lahko zagotavljali uresničevanje sprejetih smernic in veljavnih konceptualnih rešitev na področju šolskega svetovalnega dela. Treba je oblikovati delovno skupino, ki naj izdelava kompetenčni model in pripravi predloge sprememb ustreznih pravilnikov.

V nadaljevanju razprave so se udeleženci dotaknili težav v zvezi s podeljevanjem licence za samostojno opravljanje dela svetovalnega delavca. Izpostavili so vprašanje pedagoško-andragoške izobrazbe šolskih svetovalnih delavcev. Za vse profile, ki se lahko zaposlujejo kot šolski svetovalni delavci, velja, da morajo imeti ustrezno pedagoško oziroma pedagoško-andragoško izobrazbo. Tisti, ki niso diplomirali iz pedagoških študijskih programov, so jo morali doslej posebej dokazovati z natančnim pregledom vsebin njihovih študijskih programov: npr. psihologi, socialni delavci. Nekateri fakultete so problem rešile tako, da so zahtevana znanja uvrstile v svoje redne programe. Razpravljavci so opozorili, da morajo svetovalni delavci opraviti enako pedagoško-andragoško izobrazbo kot učitelji. Poudarili so, da to ni dobra rešitev, in predlagali, da se zanje pripravi drugačen program. Opozorili so tudi, da bi bilo treba oblikovati kakovostno pripravništvo za svetovalne delavce. Lep primer teh prizadevanj je uveljavljanje modela supervizirane prakse psihologov za pridobitev certifikata EuroPsy, ki ga razvija Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete v Ljubljani. Na podoben način bi lahko pripravili tudi model supervizirane prakse za vse svetovalne delavce.

Povzetek sklepov okrogle mize

Udeleženci okrogle mize so v razpravi oblikovali naslednje sklepe:

1. Šole in vrtce kot celoto in s tem tudi svetovalno službo je treba močno razbremeniti administrativnega dela: potrebna je analiza celotne strokovne dokumentacije o delovanju vrtca oz. šole, da bi lahko presodili, katera je za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo potrebna in nujna. Na temelju te analize je treba predlagati ustrezne spremembe

- zakonov in podzakonskih aktov in s tem, kar zadeva spremljajočo dokumentacijo, razbremeniti vrtce oz. šolo kot celoto in tako tudi svetovalno službo.
2. Na sistemski ravni je treba ustvariti razmere za udejanjanje fleksibilnega ravnotežja osnovnih treh dejavnosti opredeljenih v programskih smernicah - predvsem za premik v paradigmi od krizno-kurativnega k razvojno-preventivnemu delovanju svetovalnega delavca.
 - a. Za kakovostno uresničevanje programskih smernic je treba svetovalne delavce razbremeniti nalog, ki niso v skladu s konceptom dela svetovalne službe; potreben je tudi ponoven razmislek o normativih za delo šolskih svetovalnih delavcev.
 - b. Svetovalne delavce je treba strokovno podpreti pri udejanjanju razvojno- preventivne vloge na šolah.
 - c. Potreben je temeljit premislek, na katerih področjih je potrebno sodelovanje vrtcev in šol z zunanjimi inštitucijami. Ustvariti je treba razmere za to sodelovanje in ga tudi vzpostaviti.
 3. V sodelovanju s pristojnim ministrstvom je treba poiskati nove rešitve v zvezi z zahtevano izobrazbo šolskih svetovalnih delavcev. Pred uveljavljanjem kadrovske rešitve, ki jih prinašajo spremembe pravilnikov, je treba opraviti poglobljeno strokovno razpravo, v kateri naj sodelujejo predstavniki matičnih fakultet, predstavniki Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, predstavniki Zavoda RS za šolstvo in strokovnjaki iz prakse. Posebna strokovna skupina naj izdelava kompetenčni model svetovalnega delavca, ki bo osnova za določanje kadrovskih pogojev za opravljanje šolskega svetovalnega dela.
 4. Ker je delo svetovalnega delavca tako raznoliko, da noben študijski program ne daje vseh potrebnih znanj, je treba vzpostaviti timsko sodelovanje, bodisi v okviru študijskih skupin ali kako drugače, delo svetovalne službe na šoli pa podpreti z interdisciplinarnim sodelovanjem med šolami/vrtci in zunanjimi inštitucijami.
 5. Organizirati je treba dopolnilno izobraževanje za pridobitev manjkajočih kompetenc različnih profilov svetovalnih delavcev.
 6. Oblikovati je treba kakovosten sistem pripravnosti, ki bo kar najbolj premoščal razlike v usposobljenosti različnih strokovnih profilov svetovalnih delavcev (razvijal manjkajoče kompetence), vključeval kakovosten model supervizirane prakse ter vključeval posebej za svetovalne delavce prilagojeno pedagoško-andragoško izobrazbo (za tiste profile, ki ustreznih znanj niso pridobili v času študija).
 7. Z ugotovitvami okrogle mize je poleg vseh matičnih fakultet treba seznaniti še vodstvo Zavoda RS za šolstvo in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

Celostno vključevanje otrok priseljencev

Razvijanje medkulturne zmožnosti kot izziv za uspešno izvajanje smernic za celostnega vključevanja otrok priseljencev

KATICA PEVEC SEMEC, Zavod RS za šolstvo
Katica.Pevec-Semec@zrss.si

● **Povzetek:** V prispevku na kratko predstavljamo smernice za celostno vključevanje priseljencev (otrok, učencev in dijakov) iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Med pogoji za učinkovito izvajanje smernic izpostavljam pomen medkulturne vzgoje in izobraževanja ter zamisel za samoevalvacijo medkulturnih zmožnosti strokovnega kadra, ki smo jo razvili v programu Pestalozzi Sveta Evrope ter jo večkrat preizkušali in dopolnili z izkušnjami praktičnega dela usposabljanj, pri katerih je sodelovala avtorica prispevka.

Ključne besede: medkulturne zmožnosti, samoevalvacija, priseljenci

Developing Intercultural Competence as a Challenge for the Successful Implementation of the Guidelines for a Comprehensive Integration of Immigrant Children

● **Abstract:** This paper briefly presents the guidelines for the comprehensive integration of immigrants (children, pupils, and students) from

other linguistic and cultural backgrounds in the Slovenian education system. Among the conditions for the effective implementation of the guidelines, we emphasize the importance of intercultural education and the idea for self-assessment of intercultural competence of professional staff, which we developed in the Pestalozzi Programme of the Council of Europe, and more than once tested and supplemented with work experiences within the practical part of the training, in which the author of the paper participated.

Keywords: intercultural competence, self-evaluation, immigrants

Uvod

Uspešno vključevanje otrok priseljencev ima v slovenski pedagoški praksi dolgo tradicijo. Ta je delno pogojena z geografsko lego, saj smo se Slovenci na ozemlju, ki ga zgodovinsko naseljujemo, vedno soočali s priseljevanjem posameznikov iz drugih kulturnih okolij. V sedanjem času pa povečanje priseljevanja spodbujajo procesi globalizacije. (Smernice, str. 4.)

Pedagoški delavci se na različnih ravneh izobraževanja vsak dan srečujejo z vedno pestrejšo jezikovno in kulturno sestavo skupin oz. razredov. V nasprotju s prejšnjimi leti, ko je bilo vključevanje otrok priseljencev prepuščeno posameznim učiteljem ali vzgojiteljem, v katerih skupinah ali razredih so se znašli novinci - učenci priseljenci, se s sprejetjem dokumenta Smernic¹ lotevamo vprašanja vključevanja priseljencev bolj sistematično in načrtno.

Smernice nam torej ponujajo načrtni in celovit pristop k zagotavljanju enakih možnosti za uspešen osebni razvoj, vključevanje v delo in družbeno življenje vseh, ne glede na izvor, spol, prepričanje ali druge značilnosti. (Smernice, str. 4) Opredeljujejo ukrepe na področju vzgoje in izobraževanja za vključitev priseljencev in pomenijo uresničitev načel in strategije vključevanja. Namenjene so različnim vzgojno-izobraževalnim ravnam: vrtcu, osnovni in srednji šoli. Upošteva ju vključujoč pristop k integraciji na eni strani in pomenijo spodbudo za ustvarjanje pogojev uspešnega učenja vseh udeležencev na drugi strani, ne glede na more-

bitne razlike v njihovih psihofizičnih sposobnostih, jeziku, ekonomskem in socialnem statusu družine.

Gre torej za okvirni dokument, ki lahko s splošnimi usmeritvami za delo pomaga tako pri uspešnem vključevanju otrok priseljencev kakor

pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela za celotno populacijo. Kljub številnim idejam in predlogom smernic ne moremo promovirati kot knjigo receptov, saj jasno izpostavljajo načelo avtonomnosti in hkrati nagovarjajo posamezno vzgojno-izobraževalno ustanovo, v kateri so vključeni otroci/učenci/ dijaki prisel-

Smernice opredeljujejo ukrepe na področju vzgoje in izobraževanja za vključitev priseljencev in pomenijo uresničitev načel in strategije vključevanja.

jenci, da poišče svoj lastni pristop celostnega vključevanja. Pri tem je pomembno, da se načrtovani pristop nenehno spremlja in dopolnjuje ter skrbi za strokovno usposabljanje zaposlenih.

Poleg načel so pomemben del smernic napotki in zamisli za njihovo udejanjanje. Ti so predstavljeni v osmih sklopih, ki sledijo logiki procesa vključevanja otrok v

Smernic ne moremo promovirati kot knjigo receptov, saj jasno izpostavljajo načelo avtonomnosti in hkrati nagovarjajo posamezno vzgojno-izobraževalno ustanovo, v kateri so vključeni otroci/učenci/ dijaki priseljenci, da poišče svoj lastni pristop celostnega vključevanja.

naš vzgojno-izobraževalni sistem, in sicer priprava na vključitev, proces vključitve, oblikovanje prilagoditev, izvajanje slovenščine kot učnega jezika, skrb za materne jezike in kulture, razvijanje večkulturnosti in medkulturne zmožnosti, sodelovanje s starši in izobraževanje strokovnih delavcev. >

¹ Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole, 2012. <http://www.zrss.si/default.asp?rub=1914>

Vsak sklop ima skupne in specifične elemente, s katerimi spodbuja prakso k izvajanju dejavnosti na določenem področju. Za praktike, ki imajo že določene izkušnje na tem področju, so predlagane ideje namenjene bolj za prevetritev obstoječe prakse, za novince pa predstavljajo koristne ideje, kako narediti prve korake pri uspešnem vključevanju otrok priseljencev v vzgojno-izobraževalni sistem.

Iz prakse vemo, da je čas vključevanja otrok v naš vzgojno-izobraževalni sistem drugačen od običajnega, veliko otrok/učencev se ne vpiše na začetku šolskega leta, temveč jih starši vpišejo pogosto tudi med šolskim letom. Zato je predlagane sklope treba brati diferencirano. Ne glede na čas vključitve otroka v vrtec ali šolo, pred ali med šolskim letom, pa menimo, da se

Medkulturna vzgoja in izobraževanje je namenjena vsem prebivalcem; medkulturnost se mora razvijati na vseh družbenih področjih (ne samo v izobraževanju).

na določen del procesa vključevanja lahko pripravimo vnaprej oz. da priprava postane del stalnega procesa tako z vidika širšega okolja/vrtca oz. šole kot celote, ter skupine oz. razreda, kamor se vključuje novinec.

Med področja stalnega strokovnega razvoja pedagoškega kadra za uspešno vključevanje priseljencev uvrščamo tudi razvoj medkulturnih in večjezikovnih zmožnosti strokovnih delavcev, ki jih podrobneje predstavljamo v nadaljevanju prispevka.

1 Multikulturalizem, multikulturna vzgoja in izobraževanje

Na začetku si pojasnimo razumevanje pojma multikulturalizma in medkulturnosti.

Multikulturalizem je po mnenju Mirjam Milharčič Hladnik (2007) nov teoretični in politični pojem, oko-

Medkulturno izobraževanje je filozofija, pogled na svet, ne samo program ali učitelj.

li katerega se vrtijo sodobne razprave o medkulturnem dialogu, ustroju družb in migracijah. Avtorica Lukšič Hacin (2004) razdeli pojem na tri primere:

- v prvem opisuje realnost, ko je v isti državi več različnih kulturnih in etničnih skupin;
- v drugem se uporablja kot teoretska kategorija za analiziranje specifičnih odnosov med različnimi

kulturami in etničnimi skupinami, ki živijo v isti državi in

- v tretjem primeru pojem združuje oba vidika kot politični program ali gibanje.

Ista avtorica meni, da je pojem tesno povezan z migracijami in selitvami v najširšem smislu.

Skubic Ermenc (2003b) razume pojem multikulturnosti kot opis stanja, pri tem zagovarja sobivanje večkulturne, in ne zlivanja vseh v eno kulturo.

Med številnimi avtorji tudi obstajajo razlike v tem, ali vidijo pojem multikulturnosti kot problematičen ali pozitiven pojem.

V našem primeru ga razumemo kot pozitiven pojem.

Blizu nam je razlaga, ki jo ponujata Micheline Rey - von Allmen v (Vižintin, 2013), kjer izpostavljata ključne poudarke pri razumevanju termina medkulturne »/.../ medkulturna vzgoja in izobraževanje je namenjena vsem prebivalcem; medkulturnost se mora razvijati na vseh družbenih področjih (ne samo v izobraževanju); pomembno je izobraževanje učiteljev; medkulturnost zahteva objektivni in znanstveni opis dinamične in spreminjajoče se resničnosti.«

Naš prispevek se nanaša na izvajanje Smernic za vključevanje otrok priseljencev, vendar želimo na tem mestu poudariti, da je razumevanje medkulturne vzgoje in izobraževanja, ki ga beremo iz načel vključevanja v smernicah, usmerjeno na celotno populacijo, kar je po mnenju Skubic Ermenc (2010a) tudi v skladu z medkulturnimi in integracijskimi načeli.

Izvajanje smernic lahko torej razumemo kot nov izziv za uresničevanje medkulturnosti z vidika pedagoško-didaktičnega načela, kjer gre za spodbujanje razvoja enakopravnega odnosa do drugih kultur; pogled na drugačnega kot na enakovrednega; vodenje pedagoškega procesa, ki omogoča realnejši uspeh manjšinskih skupin; razvoj skupnostnih vrednot. (Skubic Ermenc, isto).

Pri tem ista avtorica poudarja, da je treba medkulturnost razumeti kot načelo in ne posebno pedagoško disciplino.

Če torej pedagoška načela razumemo kot vodilo pouka, ki usmerja načrtovanje, izvajanje in evalviranje pouka, vidimo manifestacijo načela medkulturnosti na vsa področja vzgojno-izobraževalnega dela, ki aktivira-

jo vse subjekte tako znotraj posameznih vzgojno-izobraževalnih zavodov kot v lokalni skupnosti.

Medkulturno izobraževanje je filozofija, pogled na svet, ne samo program ali učitelj. Učitelji na šoli predstavljajo raznolikost večkulturne družbe. Vižintinova (2013) v svoji doktorski disertaciji razvija idejo medkulturnega izobraževalnega modela, kjer meni, da je medkulturno izobraževanje pri vsaki šolski uri, v vsakem učnem načrtu, enoti, objavi, uradnem pismu, poslanem domov; vidno je pri nabavi knjig in avdiovizualnih pripomočkov za šolsko knjižnico, v igrah med odmori, postreženem kosilu. V predlaganem modelu se dotika vseh ravni kurikula /.../šolski učni načrti vključujejo zgodovino, stališča in razumevanje različnih skupnosti, moških in žensk. V razredih se lahko govori o temah, ki so »nevarne« (rasi- zem, primeri diskriminacije v šoli in družbi itd.), kar pri učencih spodbuja kritično razmišljanje. V učbenikih je vidna večperspektivnost, družine priseljencev in drugih skupnosti so vidne v šolah, saj lahko ponudijo pomembno in koristno stališče.«

Sklenemo lahko, da je šola učeče se okolje, v katerem so učni načrti, pedagogika, dosežki prežeti z medkulturno psihologijo v (povzeto po Nieto, Bode 2008 v Vižintin 2013).

Večkulturna vzgoja in izobraževanje je torej dinamičen proces, ki se nikoli ne konča, saj pridobivanje znanja ni nikoli končano; proces je tudi zato, ker vključuje odnose med ljudmi. (Skubic Ermenc 2006)

2 Interkulturalna komunikacija, medkulturna zmožnost

Interkulturalna komunikacija v širšem pomenu vključuje uporabo bistvenih različnih jezikovnih kod in z vzpostavitvijo stika med ljudmi se ohranja pomemben nabor različnih vrednot in modelov. Pri medkulturnih zmožnostih (kompetencah) gre predvsem za sposobnost spopadanja z lastno kulturno tradicijo v interakciji z drugimi.

Medkulturna zmožnost je sestavni del ključnih kompetenc, ki so predstavljene v priporočilu Evropskega parlamenta in Evropskega sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje 2006. V gradivu Living Together Sveta Evrope so medkulturno zmožnost ume- stili v središče izobraževanja, in in sicer »Spremembe v družbi bodo možne, če umestimo medkulturno zmožnost v vsakdanjo prakso, znotraj katere se razvijajo potrebno vedenje, veščine in znanje, ki jih pot-

rebujemo za medsebojno razumevanje. Medkulturne zmožnosti ne moremo pridobiti samodejno, treba jo je razvijati, se jo učiti in vzdrževati vse življenje, podobno kot druge zmožnosti. Učitelji imajo bistveno vlogo pri razvijanju te zmožnosti pri otrocih« (Living together 2011).

Pri usposabljanju učiteljev na temo razvijanja medkulturne zmožnosti pogosto ugotavljamo, da se ti premalo zavedajo svojih predsodkov in stereotipov. Pri tem so lahko v pomoč različna usposabljanja, predvsem so dragocena usposabljanja znotraj posameznih kolektivov, po možnosti z zunanjimi izvajalci, ki so

Opaziti je šibek individualni interes strokovnih delavcev za izpopolnjevanje na temo krepitve medkulturnih zmožnosti.

pogosto uspešnejši pri spodbujanju procesa samo-reflektivnosti na področju stereotipov in predsodkov kot izvajalci iz kolektiva, saj pri udeležencih dosežejo višjo stopnja odprtosti in občutljivost za to področje kot njihovi kolegi. Kljub temu pa ugotavljamo, da se vzgojno-izobraževalni kolektivi poredko odločajo za interna izobraževanja na temo medkulturnosti. Izjeme so okolja, kjer potekajo različni projekti s podobno tematiko. Prav tako je opaziti šibek individualni interes strokovnih delavcev za izpopolnjevanje na temo krepitve medkulturnih zmožnosti, kar ugotavljamo na podlagi večletnih sicer razpisanih izobraževanj v okviru Zavoda RS za šolstvo, ki zaradi premajhnega števila prijav ostajajo večinoma nerealizirana. Poleg že omenjenega je dober zgled za premagovanja stereotipov in predsodkov mogoče doseči ob situacijah, v katerih se srečujejo pripadniki različnih kultur. Na tem mestu naj spomnimo na pogosto neizkoriščeno sodelovanje z izvajalci maternih jezikov in kultur, ki vrsto let izvajajo pouk maternih jezikov pri nas, in pripadnike različnih narodnostnih društev in organizacij, ki jih imamo veliko v slovenskem prostoru, za oboje velja, da jih redko gostimo v vzgojno-izobraževalnih zavodih.

Kot smo že omenili, se v okviru Sveta Evrope veliko ukvarjajo s področji medkulturne vzgoje in izobraževanja, kjer je med drugim znan Byramov model interkulturne komunikativne kompetence/zmožnosti (1997). V tem modelu avtor predvideva poleg jezikovne, socio-jezikovne in diskurzivne komunikacije tudi določen odnos, znanje in veščine. Odnos vključuje radovednost in odprtost kot tudi pripravljenost videti druge kulture in govornike, brez dajanja sodb. Pri tem gre za znanje o socialnih skupinah in njihovih produktih in praksah v njihovih in interkulturnih državah ter splošni proces o socialnih in individualnih interakcijah. Pri večinih gre za tiste, ki pomagajo interpretirati, se navezovati, >

odkrivati in biti v interakciji s temeljnimi kulturnimi veččinami ter razvijati zavest politične uzaveščenosti.

Nekdo, ki ima interkulturne kompetence, ima znanje o eni ali po možnosti več kulturah in socialnih identitetah in ima zmožnost za odkrivanje in vzpostavljanje odnosa do novih ljudi, iz drugega konteksta, za katerega se ni predtem posebej pripravljaj (Byran 2011).

Fantini (2000 v Byram 2009) opisuje pet elementov, ki so potrebni za uspešno interkulturno komuniciranje: ozaveščenost, odnos, večšine in znanje jezikov. Navaja pogosto uporabljene atribute za uspešno interkulturno komuniciranje: spoštovanje, empatičnost, fleksibilnost, potrpežljivost, zanimanje, radovednost, odprtost, motivacijo, smisel za humor, toleranco do dvoumnosti, pripravljenost opustiti sodbo.

Razmišljanje lahko sklenemo s splošno definicijo interkulturnih kompetenc, ki združuje več avtorjev (v

Razredi so vedno bolj večkulturni in vedno manj homogeni. Te spremembe gredo z roko v roki z razvojem predsodkov, izključitev, agresivnosti.

Byram, 2009; Bennett and Bennett, 2004, Gribkova in Starkey 2002, Corbett 2003, Moran 2001), kjer gre za sposobnost učinkovitega in ustreznega komuniciranja v medkulturnih situacijah in različnih kulturnih okoljih.

Kdo je oseba z visoko razvito medkulturno zmožnostjo?

Po Vižintinovi (2013) so to učitelji, ki so zmožni sodelovati z učenci, družinami in drugimi učitelji drugih ras ali kultur, kot so oni sami. Oseba z razvito večkulturno zmožnostjo se zaveda, da je bil njen pogled na svet oblikovan na podlagi prvotne kulture; nudi pomoč in podporo pri vzpostavljanju stikov med kulturami; se je zmožna sprijazniti z izvorom svojega etnocentrizma in doseči objektivnost pri presojanju drugih kultur; pokaže kulturno empatijo, je zmožna razumeti pogled drugih na svet. Pomembno je razumeti in naučiti se razpravljati o razliknosti med narodi, znotraj naroda in znotraj razreda.

3 Samorefleksija medkulturne zmožnosti

Učitelji morajo redifinirati lastne reference in profesionalno vlogo. Razredi so vedno bolj večkulturni in vedno manj homogeni. Te sprememb gredo z roko v roki z razvojem predsodkov, izključitev, agresivnosti.

Načelo enakih možnosti in razvijanje večkulturnosti in raznojezičnosti, ki ga navajajo smernice, namenja osrednjo pozornost pridobivanju medkulturne zmožnosti, - tj. izgradnji štirih stebrov znanja: učiti se živeti skupaj, učiti se vedeti, učiti se narediti in učiti se biti, ki se naslanjajo na znano Deloresovo poročilo Unesca (1996). Ti stebri so tudi izhodišče za dimenzije medkulturnih zmožnosti, predstavljeni v publikaciji *Inter-cultural competences for all* (2012) ki jih v nadaljevanju podrobneje predstavljamo, in sicer:

1. kognitivna dimenzija (vedeti, znati): učiti se vedeti;
2. afektivna dimenzija (vedenja/vrednote): učiti se biti ter
3. pragmatična dimenzija (veščine): učiti se narediti.

Posamezna dimenzija je razdeljena na splošni in specifični del. Specifični del se razlikuje glede na tip, npr., ali gre za splošno komponento, osebne odlike, sodelovanje na ravni razreda, sodelovanje na ravni skupnosti, različnost, demokracija in medkulturnost. Zamisel za predstavljene medkulturne zmožnosti je bila oblikovana v sklopu programa Pestalozzi, v katerem je kot

soavtorica sodelovala tudi avtorica članka. Predstavljene zmožnosti so nastale v sklopu programa Pestalozzi Sveta Evrope in bile uspešno preizkušene v različnih državah, prilagojene glede na povratno informacijo iz različnih usposabljanjih pedagoških delavcev pri nas.

Uporabnost predstavljenih medkulturnih zmožnosti se kaže v procesu samorefleksije, ki jo spodbudijo pri posamezniku. Poleg tega so uporabne tudi za izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev, še posebej, če gre za delavniške oblike, kjer je koristno narediti skupni izbor prioritarnih zmožnosti, uporabnih v določeni skupini ali okolju. Na podlagi predstavljenih zmožnosti si posameznik lahko oblikuje svoj seznam, ki je zanj aktualen in mu pomeni izziv za njegovo strokovno rast.

1. Kognitivna dimenzija: učiti se učiti

Ta dimenzija presega le znanje o drugi državi in kulturi, ki je del učnih programov pri različnih predmetih. Z vidika medkulturne vzgoje in izobraževanja so poleg tradicionalnih šolskih predmetov v pomoč vse informacije, ki pomagajo pri razumevanju in sprejemanju različnosti. Po drugi strani kognitivna razsežnost obsega dejansko znanje z različnih diferenciranih vidikov, glede na to, kar se dogaja v šoli in razredu (vrednote, norme, tradicija, religija, umetnost itd). Pri tem prav tako poudarja različne učne strategije, kot so samopredstavitve, soočanje z nerazumevanjem in napačnim interpretiranjem, ravnanje s konflikti, sodelovalno učenje idr.

UČITI SE UČITI poznavanje in razumevanje

Razumem potrebo po vseživljenjskem učenju in stalnem usposabljanju za izobraževanje kot okrepitve svoje in za trajnostni razvoj

SPLOŠNE

- A Poznam in razumem splošne vzgojno-izobraževalne teorije in še posebej progresivne /socialno-konstruktivistične pristope tako dobro, da jih lahko prilagodim okoliščinam, v katerih poučujem.
- B Razumem, cilje in namene ICE², EDC³, izobraževanje o človekovih pravicah.
- C Razumem ustrezne pojme (npr. vrednote, kultura, identiteta, raznolikost, narodnost, državljanstvo, globalna soodvisnost, trajnost) in uporabljam natančno terminologijo pri poučevanju in učenju.
- Č Razvijam najnovejše znanje o kognitivnem razvoju, več inteligencah in učnih slogih in kako je treba temu prilagoditi moje učenje in poučevanje.
- D Seznanjam se z najnovejšimi raziskavami o različnih učnih pristopih, metodah in materialih za spodbujanje raznolikosti.
- E Sposoben sem vključiti nove tehnologije v svoje poučevanje in učenje ter pri učencih razvijati učinkovite in kritične empirične strategije.
- F Razumem koncept multiperspektive pri poučevanju.
- G Razumem prednosti in nevarnosti pri uporabi IKT⁴ pri svojem poučevanju.
- H Poznam skupne prakse mladih v okviru socialnih mrež in pomen, ki ga priznavajo medmrežju.
- I Imam znanje o tehnikah in ravnanju v konfliktnih situacijah.

SPECIFIČNE

1. Razvil sem najnovejše znanje o sodelovalnih učnih strategijah in njihovih teoretičnih temeljih.
2. Imam splošno znanje v zvezi z oblikovanjem pozitivne discipline in obvladovanjem konfliktov.
3. Pripravo na pouk dojemam kot skupinsko delo z drugimi kolegi.
4. Poznam splošne glavne družbene akterje in vire v svoji skupnosti (nevladne organizacije, družbene in kulturne storitve, politične akterje).
5. Vem, katere projekte izvajajo kolegi v moji šoli in sem razvil najnovejše znanje o projektiranju ter se seznanil s publikacijami, povezanimi s temami, ki sem jih poučeval.
6. Imam splošno znanje o družbenokulturnem ozadju svojih učencev in njihovih družin.
7. Vem, da za poučevanje velja podobno kot za družbene znanosti, raziskave, preiskave, kjer gre za rekonstrukcijo realnosti s pomočjo raznolikih in pogosto nasprotujočih si virov.
8. Menim, da je znanje zgolj konstrukcija, ki ostaja nepopolna in predmet stalnega zasliševanja.
9. Vem, kako ovrednotiti vire in prepoznati v njih stališča, predsodke, pristranskosti, točnosti ali zanesljivosti.
10. Imam znanje o poznavanju ključnih konceptov, povezanih z raznolikostmi in medkulturnim razumevanjem.
11. Razvil sem razumevanje kultur in identitete kot odvisen, dinamičen in prenosljiv proces.
12. Vem o konceptu »podoba drugega«, kar pomeni »drugega« kot konstrukt, »izdelan« z uporabo slike.
13. Vem, s katerimi kazalniki vrednotiti uspešnost medkulturne vzgoje.
14. Pridobil sem znanje in razumevanje o ključnih mednarodnih politikah in standardih (npr. konvencija o človekovih pravicah, Konvencija o otrokovih pravic, pravice manjšin itd.) kot tudi zgodovinske dimenzije človekovih pravic
15. Vem in razumem ideologije, ki podpirajo pogoje multikulturnega, pluralno-kulturnega in medkulturnega razumevanja.
16. Razvijam svoje znanje v kontekstu novih medijev: svoboda izražanja, obrekovanje, samopodoba, osebna varnost, intelektualna lastnina

2 ICE- interkulturalna vzgoja in izobraževanje
 3 EDC- vzgoja za demokratične pravice
 4 IKT- izobraževalno komunikacijska tehnologija

2. Afektivna dimenzija: učiti se biti

re kakor spoštovanje in tolerantnost do drugačnih in drugačnosti. Temeljiti mora na enakosti in pravici do drugačnosti.

Medkulturna vzgoja in izobraževanje mora podpirati učence in razvijati zavest o spoštovanju lastne kultu-

UČITI SE BITI		vrednote, stališča, obveznosti in dispozicije
Zavedam se naših skupnih človeških pogojev, kako lahko izobraževanje podpira boljše okolje. Imam (sem razvil) lastno vizijo izobraževanja.		
SPLOŠNE		
A	Zavedam se, da je pomembno razvijati svoje lastne komunikacijske veščine in metode poučevanja.	
B	Verjamem v človekove pravice in vladavino prava, kot univerzalni okvir za sobivanje.	
C	Prepričan sem, da lahko vrednote, kot so upoštevanje človekovih pravic, medsebojno razumevanje in demokratično državljanstvo, vplivajo na vedenje in obnašanje ljudi.	
Č	Prepričan sem, da bi učenje in poučevanje moralo temeljiti na enakopravnosti in pravici do drugačnosti.	
D	Pripravljen sem učence spodbujati h kritičnemu mišljenju in jim omogočiti, da prevzamejo odgovornost v učnem procesu.	
E	Zavedam se pomembnosti sodelovanja in formativnega vrednotenja: samoevalvacije, samorefleksije in skupinskega zaključnega poročanja.	
F	Pripravljen sem prevzeti različne vloge (kot kulturni posrednik, svetovalec, spodbujevalec, zagovornik človekovih pravic, član učeče se skupnosti, in dr.) ter pokazati prožnost za uresničevanje idej.	
G	Zavedam se vpliva, ki ga imajo hitro razvijajoča se spletna orodja na kognitivne izkušnje mladih kakor tudi njihovih posledic za današnje učenje.	
H	Cenim formalno in neformalno učenje.	
I	Pripravljen sem vložiti trud v svoje delo in ob tem sprejeti različno stopnjo zadovoljstva.	
SPECIFIČNE		
1.	Zavedam svojega vedenja, jezika in govornice telesa ter pri tem spoznavam, da so del mojih vrednot.	
2.	Prepričan sem v svoje vrednote in sem jih sposoben spodbujati pri učenju in poučevanju.	
3.	Pripravljen sem sprejemati izzive in se iz njih učiti.	
4.	Menim, da ima sodelovanje osrednjo vlogo pri socialni koheziji in za spoštovanje individualnosti.	
5.	Prepričan sem, da je treba okrepiti vlogo učencev v razredu in sem pripravljen spremeniti svoj način poučevanja.	
6.	Pripravljen sem sprejeti kritično povratno informacijo od kolegov, učencev in akademskih avtoritet.	
7.	Zavedam se pomembnosti timskega sodelovanja in skupinskega dela npr: pri vodenju oddelčnih skupnosti učencev, svetu staršev, pri lokalnih, nacionalnih in mednarodnih projektih.	
8.	Spodbujam in zagovarjam etično držo pri skupinskem delu.	
9.	Pri sodelovalnem delu sem pripravljen odigrati svojo vlogo tako, da se izognem dajanju sodb, predsodkov in stereotipov.	
10.	Zavedam se svojih »svetovnih nazorov« in njihovih omejitev ter jih pri sebi stalno preverjam.	
11.	Sprejemam perspektivo, da vidim stvari iz različnih zornih kotov.	
12.	Pri ukvarjanju s spornimi vprašanji se ne počutim neudobno.	
13.	Raznolikost (okoljsko in kulturno) sprejemam kot pozitivno vrednost.	
14.	Zavedam se izzivov in nevarnosti socialne kohezije, ki preti v družbi, ko državljani niso usposobljeni za ravnanje ob obravnavanju raznolikosti.	
15.	Zanimam se za »drugačnosti drugih«.	
16.	Ne podpiram dajanje sodb drugim na podlagi predsodkov in stereotipov.	
17.	Sprejemam in priznavam tveganja, povezana z ravnanjem z občutljivimi in spornimi vprašanji.	
18.	Sem občutljiv za tveganja, ki so lahko posledica škodljivih medijskih vsebin za mlade (npr. nasilje, rasizem, sovražna propaganda, pornografija, skriti nameni oglaševanja, manipulacija, in dr.).	
19.	Sem odprt za dialog na ravni sprememb v šolski skupnosti in se zavedam pomena vpliva, ki izhaja iz učilnice in šolske skupnosti.	

3. Pragmatična dimenzija: učiti se narediti

Ta dimenzija je več kot zgolj pridobitev veščin ali uspešnosti za spoprijemanje z vsakodnevnimi situacijami.

Pri medkulturni vzgoji in izobraževanju pomeni učiti se delovati in uporabljati dejansko in strateško znanje v situacijah, kjer se izpostavljajo vprašanja na temo medkulturnosti, ter reševati naloge z uporabo sodelovalnega učenja.

UČITI SE NAREDIRI		veščine, procesi
Učencem lahko pomagam pridobivati znanje, ki jim omogoča njihovo umestitev v družbi, katere del so vsak dan.		
SPLOŠNE		
A	Sposoben sem promovirati učenje s konkretnimi prikazi, z uporabo metod poučevanja, ki temeljijo na resničnem življenju ob nalogah, ki razvijajo veščine in aktivno udeležbo.	
B	Pri poučevanju izvajam projekte, ki temeljijo na učenju in sodelovalnem učenju ter sem sposoben prilagoditi metode/tehnike za potrebe v mojem razredu.	
C	Uporabljam formalno in neformalno učenje.	
Č	Zavedam se, da znanje ni »resnica«, da je nikoli nedokončano, zato moje poučevanje temelji na postavljanju vprašanj.	
D	Sposoben sem spodbuditi učence, da prevzamejo odgovornost za učni proces.	
E	Sposoben sem ustvariti varno okolje za učenje ter pri sebi in učencih razviti lastno samozavest.	
F	Pri učencih sem sposoben razvijati sposobnost kritičnega mišljenja tako, da jih spodbujam k razpravljanju, poslušanju in postavljanju vprašanj, h grajenju konstruktivne samozavesti, ki temelji na argumentaciji, posploševanju in omejevanju in dr.	
G	Sposoben sem se izogniti marginalizaciji in ustvariti varno okolje za učenje.	
H	Pri delu uporabljam tehnike, kot so drama, igra vlog, različne modele za promoviranje realnih življenjskih situacij in enakosti.	
SPECIFIČNE		
1.	Pri poučevanju sem zmožen najbolje vključiti svoje osebne odlike.	
2.	Sposoben sem raziskovati dvom, sprejeti negotovost in razumeti, da ni enodimenzionalnih odgovorov na zapletena vprašanja.	
3.	Sposoben sem se učiti iz izzivov.	
4.	Sposoben sem razviti prilagojeno učenje in uporabiti različne učne metode, prilagojene različnim učnim slogom.	
5.	Pri poučevanju znam izvajati sodelovalne strukture.	
6.	Kolegom znam predstaviti koristi sodelovalnega učenja.	
7.	Sem navdušen za timsko poučevanje, pri katerem se deli odgovornost za razvoj sodelovanja pri pristopih, ki veljajo za celotno šolo.	
8.	Podpiram krepitev trajnostne demokratične družbe prek projektov, ki temeljijo na skupnosti državljanstva.	
9.	Sposoben sem prevzeti vlogo usklajevanja v duhu krepitve trajnostne demokratične družbe prek projektov, ki temeljijo na skupnosti državljanstva.	
10.	Razumem koncept večperspektivnosti pri poučevanju in vem, da je treba razlikovati dejstva od interpretacije.	
11.	Vem, kako ovrednotiti vire in prepoznati v njih stališča, predsodke, pristranskosti, točnosti ali zanesljivosti.	
12.	Sposoben sem prepoznati eksplicitne in implicitne sovražne odnose do ljudi, ki jih dojemajo kot »drugačne«, in razviti strategije za vključitev učencev, da aktivno nasprotujejo vsem oblikam diskriminacije tako znotraj kot tudi zunaj učilnice za zagotovitev vključevanja ranljivih skupin.	
13.	Pri realizaciji učnih ciljev sem sposoben vključiti cilje ICE.	
14.	Razumem potrebo, da se učni načrt prilagodi posameznemu učencu in skupinskim identitetam.	
15.	Uporabljam metode za skupinsko dinamiko, ki so model za spoštovanje in enakopravnost, z vključevanjem kompetenc in ADC IC-razvoj učencev v učne načrte in učne cilje.	
16.	Vem, kako okrepiti učence pri oblikovanju pravil, ki živijo skupaj v učilnici in šolski skupnosti.	
17.	Vem, kako okrepiti učence in dijake kot aktivne državljane za udeležbo v skupnosti.	
18.	Sposoben sem upravljati konflikte z uporabo tehnik za reševanje konfliktov, strategij za reševanje problemov ter uporabo pozitivnih tehnik discipline, vključno z ustreznimi izbiri/povezavo s posledicami sekvenc.	

Za konec

Medkulturna vzgoja in izobraževanje že dalj časa ni več pedagoška iluzija, postaja vsakodnevna praksa na vseh vzgojno-izobraževalnih ravneh: vrtcu, osnovni in srednji šoli.

Medkulturnost postaja aktualni profesionalni izziv številnim strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju.

Ugotavljamo, da je med strokovnimi delavci še veliko prikritih stereotipov in predsodkov.

O tem nas prepričujejo vedno pogostejša vprašanja prakse in izražene potrebe po strokovni podpori, na katere se na Zavodu za šolstvo strokovno odzivamo in

jih podpiramo v okviru svojih zmožnosti. Žal še vedno obstajajo posamezniki strokovni delavci, ki ne vidijo svoje vloge pri vključevanju priseljencev in menijo, da za to niso usposobljeni ter se ne nameravajo dodatno usposabljeni. Prav tako ugotavljamo, da je med strokovnimi delavci še veliko prikritih stereotipov in predsodkov. Želimo si, da bi z uveljavljanjem smernic naredili korak v smeri uresničevanja ciljev medkulturnega izobraževanja, kjer je po Bennettovi (2003) glavni cilj razvoj intelektualnih, socialnih in osebnih potencialov vseh učencev do njihove najvišje ravni.

Ta cilj je mogoč, če so izpolnjeni trije pogoji: pozitivna pričakovanja učiteljev, učno okolje, ki spodbuja medskupinske stike, in multikulturni kurikulum.

Viri in literatura

1. Bennett, C. (2003). *Comprehensive Multicultural Education. Theory and Practice*. Boston. Allyn and Bacon.
2. Bennett, M., Menett, J., and Landis, D. (2004) *Handbook of Intercultural Training*, 3rd ed. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
3. Delors (ed.) (1996). *Learning: the treasure within*, report to UNESCO of the task Force on education for the Twenty-first Century, UNESCO Publishing, Paris.
4. *Intercultural competence for all, Preparation for living in a heteroneneous world*, Council of Europe Pestalozzi Series, No 2. 2012.
5. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Piladelphia: Multilingual Matters.
6. Byram, M., Barret M. ed.ala (2011) . *Autobiography of interecultural Encounters*, Language Policy Division, Council of Europe.
7. Byram, M. (ur.) (2009). *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Poject of Intercultural Education*. Strasbourg. Svet Europe DGIV/EDU/LANG(2009).
8. Nieto, S., in Bode, P. (2008). *Affirming Diversity: The sociopoliticacal Context of Multicultural Education*.
9. Skubic Ermenc, K. (2003b). *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti*. Doktorska disertacija.
10. Skubic Ermenc, K. (2006). *Slovenska šola z druge strani*. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja, 150-167.
11. Skubic Ermenc, K. (2010). *Med posebnimi pravicami in načelom interkulturalizma*. *Sodobna pedagogika* 2, 268-279.
12. *Living together: combining diverity and freedom in 21.st - century Europe* (2011). Strasbourg, Svet Evrope.
13. Vižintin, M. A. (2013). *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli*. Doktorska disertacija, Pedagoška fakulteta Koper.
14. *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole. Smernice za celostno vključevanje priseljencev (otrok, učiteljev in dijakov) iz drugih jezikovnih in kulturnih okoli v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem*. <http://www.zrss.si/default.asp?rub=1914>
15. Milharčič Hladnik, M. (2007). *Migracije in medkulturni odnosi*. *Organizacija znanja* 12. Št . 4. Str. 1-6.
16. Lukšič Hacin, M. (2004). *Konceptualne dileme v razpravah o multikulturalizmu in globalizaciji*. *Dve domovini/Two homelands*. 19. Str. 109-120.

Celostno vključevanje otrok priseljencev

Svetovalno delo in celostno vključevanje otrok priseljencev v vrtec

SONJA BOBEK SIMONČIČ, Vrtec Mavrica Brežice
sonja.bobek-simoncic@siol.net

POLONA BOGATAJ, Vrtec Orehek Kranj
polona.bogataj@osorehek.si

KATJA LINDAV, Vrtec Črnuče, Ljubljana
katja.lindav@guest.arnes.si

● **Povzetek:** Družbenoekonomske spremembe vplivajo na vedno večje preseljevanje ljudi, to pa je vzrok za kulturno-jezikovno raznolikost tudi v našem okolju. Otroci priseljencev se v »novo« družbeno okolje vključujejo tudi na ravni vrtca. Vrtec je novonastalem položaju večinoma upošteval načela Kurikula za vrte in si z neposredno prakso pridobil izkušnje.

Leta 2012 so bile dopolnjene Smernice za *vključevanje otrok priseljencev v vzgojno-izobraževalni proces* in kot dokument predstavljajo okvir in splošne usmeritve pri vključevanju otrok priseljencev v naš vzgojno- izobraževalni sistem. Za prakso pomenijo pomoč pri načrtovanj in hkrati vsakemu zavodu nalagajo odgovornost, da v skladu s položajem načrtuje ta del kurikula. Področje zahteva pozornost tudi nenehnemu preverjanju razumevanja večkulturnosti na osebni ravni in na ravni kolektiva.

Strokovni delavci in delavke (zaradi večje zastopanosti žensk bomo uporabljale slovnično žensko obliko, ki velja za oba spola) smo prepuščeni tudi lastni iznajdljivosti, saj nekateri dokumenti (npr. prevodi) niso zakonsko obvezni, zato

si pri prevajanju pomagamo s prostovoljci, ker za to nimamo namenjenih finančnih sredstev. Ob tem pa vedno tvegamo glede ustreznosti prevodov.

Ključne besede: otroci in starši priseljenci, multikulturalnost, celostno vključevanje v vrtec.

Counselling Work and Comprehensive Integration of Immigrant Children to Kindergarten

● **Abstract:** Socio-economic changes influence the growing migrations of people, which create cultural linguistic diversity in our environment as well. Children of immigrants are integrated in their »new« social environment also at the level of kindergarten. Kindergartens followed the newly created situation mainly in the context of understanding the principles of kindergarten curricula and gained experience through direct practice. In 2012, the Guidelines for the Integration of Immigrant Children in the Educational process were supplemented, and as a document they represent the framework and general guidelines for the integration of immigrant children into our educational system. As regards practice, the Guidelines offer support in planning and at the same time imposes a liability to each institution to plan this part of the curriculum in accordance with its situation. The area requires attention also in the sense of continuous checking of the understanding of multiculturalism on both, the personal and collective level. As professional staff (due to greater female representation, we will use the feminine grammatical form, which applies to both sexes), we are also left to own ingenuity, because some documents (e.g. translations) are not legally binding, so we seek help with translation from volunteers, because we do not have financial resources assigned for that purpose. At the same time we thereby always take a risk regarding the adequacy of the translation.

Keywords: children and parents of immigrants, multiculturalism, comprehensive integration in kindergarten

Uvod

Pred vami je prispevek, ki smo ga pripravile tri svetovalne delavke. Srečale smo se v delovni skupini na seminarju Zavoda RS za šolstvo, Vključevanje otrok priseljencev v vzgojno izobraževalni sistem, ki je bil februarja 2014 v Zrečah. K pripravi članka nas je spodbudila in povezala gospa Katica Pevec Semec. Nekaj idej smo združile že na delavnici, večino predstavljenega pa smo pripravile pozneje ter si izmenjale in dopolnile gradivo po elektronski pošti.

Na seminarju smo v refleksijah ugotavljali, da moramo kot svetovalne delavke ukrepati takoj, saj so otroci tukaj in zdaj, v nadaljevanju procesa pa sta pomembni tudi refleksija in analiza, da lahko delo nadgrajujemo. Zato smo se prispevka lotile tako, da nismo ločevale, kaj že počnemo in kaj še nastaja v naših načrtih. Želele smo izmenjati in združiti obstoječe izkušnje in nove ideje zato, da bi si pomagale med sabo z dobro prakso in idejami v upanju, da spodbudimo pri bralcih zanimanje, da k temu področju dela šolske svetovalne službe pristopijo reflektivno in sistematično.

Pojav multikulturalnosti v naši družbi

Že od nekdaj so se ljudje preseljevali in k temu jih je gnala želja po raziskovanju, po spoznavanju drugih

kultur, včasih beg pred okrutnostjo vladarjev oz. nestrinjanje z načini političnega delovanja, največkrat pa so jih k temu gnali socialno-ekonomski interesi oz. preprosto, potrebe oz. želje po preživetju ali boljšem življenju. Čas v katerem živimo, je čas, ki še bolj spodbuja težnjo po iskanju teh možnosti.

Tako se pogosteje poraja multikulturalnost, tudi v prostoru, kjer je pred tem ni bilo, kar sproži v večinskem prebivalstvu različne poglede na novo stvarnost.

Za pojav multikulturalnosti ni enotne definicije in jo različni teoretiki opredeljujejo tudi kot kulturno raznolikost, ki se pojavi na določenem geografskem območju. Bistveno je, da na tem območju sobivajo člani, ki pripadajo, različnim veram, rasam, različnih kulturam, različnih etničnim skupinam. Poleg tega pa pojem multikulturalnosti povezujemo tudi s pojmom kultura, ki jo razumemo kot skupek vrednot, pravil, percepcij in simbolov, ki so jim skupne (Weis, 2012).

Srečujemo se z različnimi razlogi za pojav multikulturalnosti, med njimi so pogostejši:

- Narodnostno mešano okolje zaradi bližine državen meje, pogosto tudi dnevne migracije.
- Narodnostno mešane družine kot posledica nekdanje skupne države, ki zdaj živijo v Sloveniji, njihova zgodovina pa je (še vedno) vezana na druge narodnosti bivših republik Jugoslavije.
- Otroci druge generacije priseljencev, ki so bili rojeni tukaj, živijo tukaj, ustvarili so si družine, a še vedno so njihove korenine nekje drugje.

Formalni del vključevanja otrok priseljencev v vrtec

Številni uradni dokumenti pravnoformalno in eksplicitno izpostavljajo, kakšne pravice in dolžnosti ima posameznik v posamezni državi: Konvencija o otrokovih pravicah, Kurikulum za vrtce, Etični kodeks ravnanja v vrtcu in drugi, ki nam tudi vrtci usmerjajo delovanje v duhu strpnosti in solidarnosti do drugačnosti in različnosti, do multikulturalizma.

Novejši dokument, **Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vzgojno izobraževalni proces**, ki so bile dopolnjene leta 2012, pa konkretneje predstavljajo okvir in splošne usmeritve pri vključevanju otrok priseljencev v naš vzgojno-izobraževalni sistem. Pomembno je, da Smernice razumemo kot pomoč pri načrtovanju, vsak zavod pa ima svojo specifiko. Zato je že v samem začetku navedeno načelo avtonomnosti, ki dopušča in hkrati nalaga odgovornost vsakemu zavodu, da v skladu s svojo situacijo načrtuje ta del kurikula. Smernice nas ne zavezujejo z načini in vsebino, nalagajo nam pomembno nalogo, da sami presodimo, načrtujemo in spremljamo celostno vključevanje otrok priseljencev. Seveda gre tudi tukaj za proces in potreben je čas.

Na podlagi okvirnih dokumentov je pomembna vizija vrtca, da tudi skozi njeno uresničevanje vsak dan izražamo razumevanje in udejanjanje multikulturalnosti.

Končna formalna oblika je Letni delovni načrt, ki naj vsebuje posebno poglavje. Vključevanje otrok priseljencev na ravni vrtca, na ravni oddelka je osnovni načrt, ki je lahko zelo podoben ali celo enak, različice pa oblikujejo strokovne delavke oddelkov ob vključevanju konkretnega otroka.

Učenje maternega jezika in jezika okolja

Ekonomska migracija je pojav, ki je vse pogostejši in ga doživljamo na vsakem koraku. Vsaka družina nosi svojo zgodbo, pogosto gre tudi takole: najprej pride oče, pridobi delovni vizum, nato stanovanje, nato začasno prebivališče in potem iz pogosto neurejenih in revnih okolij v Slovenijo pripeljejo svojo družino. Tudi

takrat, ko družina že nekaj let živi v našem okolju, njeni člani ohranjajo svoj jezik, kulturo. To je pogosto kamen spotike v razumevanju pojava priseljavanja. V odkriti ali prikriti nestrpnosti pogosto slišimo: toliko let so že pri nas, pa ne znajo našega jezika, se še vedno obnašajo kot ipn. V isti sapi pa obtožujejo slovenske družine, ki so se odselile v tujino in starši svojih otrok niso naučili govoriti slovensko in ne negujejo slovenskih običajev itn.

Že v Konvenciji o otrokovih pravicah (1989) je zapisano, da otrokom »... ne sme biti vzeta pravica, da skupaj z drugimi člani svoje skupine uživa svojo lastno kulturo, izpoveduje in izraža svojo lastno vero in da uporablja svoj lastni jezik.« Zato je med strokovnimi delavci pomembno **ozavestili pomen otrokovega prvega jezika**

Za pojav multikulturalnost ni enotne definicije in jo različni teoretiki opredeljujejo tudi kot kulturno raznolikost, ki se pojavi na določenem geografskem območju.

- **maternega jezika in proces učenja drugega jezika**, zakaj je pomembno, da se otrok najprej nauči maternega jezika in da nasveti, kot so, naj doma čim več govorijo jezik okolja, ne sodijo v naše poslanstvo.

Potreba po učenju drugega jezika nastane zaradi življenja v narodnostno mešanem okolju (kolektivna večjezičnost), če družina živi v tujini in če otrok živi v jezikovno mešani družini. Prvega jezika (J1) se otrok nauči najprej, lta mu daje prvo in temeljno identiteto ter ima

Smernice nas ne zavezujejo z načini in vsebino, nalagajo nam pomembno nalogo, da sami presodimo, načrtujemo in spremljamo celostno vključevanje otrok priseljencev.

spoznavno socializacijsko vlogo. Drugi jezik (J2) pa je pri priseljencih jezik okolja, ki se ga učimo zaradi sporazumevalnih potreb in kot tuj jezik poleg J1. Ima socializacijsko vrednost in se ga otrok lahko uči ali pa ga usvaja. Razvoj jezika poteka spontano, nenačrtovano in v naravnem okolju. Otroku dovolimo skoraj dve leti, da se ga nauči uporabljati in je razumljiv okolici. Drug jezik pa se učimo kot tuj jezik. Učenje poteka kot zaveden, načrten proces z določenimi cilji in vsebinami, navadno nespontano in v določenem okolju, večinoma v šoli, uporabljamo ga zunaj države. Tu ne gre za starostno omejen proces. Pridobivanje znanja tujega jezika lahko poteka tudi z usvajanjem, ki je zapleten proces in proizvod mnogih dejavnikov, in poteka skozi različne faze in situacije. Tudi ta proces ni starostno omejen in v praksi je za otroke veliko lažji kot >

za odrasle. Pri otrocih poteka po fazah: najprej molčijo in opazujejo, poslušajo in potem nenadoma spregovorijo. Pomemben podatek je tudi, da do 12., 13. leta še ni težav z naglasom. V procesu usvajanja se pogosto J1 celo umakne J2 in jezik lahko dobi poleg instrumentalne funkcije tudi integrativno funkcijo, ko se oseba - v našem primeru otrok, že identificira s kulturo J2 (Marjanovič Umek, S. Kranjc, U. Fekonja, 2006).

Priprava zaposlenih – kakovostno izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vrtcu

Pri oblikovanju odnosa vrtca do teh vprašanj je pomembno raziskati in poenotiti razumevanje načel vključevanja

Tudi takrat, ko družina že nekaj let živi v našem okolju, njeni člani ohranjajo svoj jezik, kulturo. To je pogosto kamen spotike v razumevanju pojava priseljevanja.

ja in zagotavljanja enakih izobraževalnih možnosti ter vloge vrtca in njenih akterjev. V okviru raznih oblik strokovnega sodelovanja (strokovni aktivni, strokovne debate v spletni učilnici, intervizije ...) in izobraževanja je treba doseči pri zaposlenih spoštovanje in upoštevanje kulturne in jezikovne različnosti in podobnosti.

Pomembno vlogo ima prikriti kurikulum, s katerim izražamo svoje subjektivne teorije: kako izkušnje vsakega posameznika vplivajo na njegova prepričanja, oblikovanje stališč in ravnanj, kar ključno vpliva tudi na

Pomembno je ozaveščanje o pomenu materne jezika za otroka in njegovo družino ter o učenju oz. usvajanju drugega jezika.

odnos do sebe, drugih in naših ravnanj v različnih situacijah.

Izkustveno učenje, delavnice, socialne in interaktivnih igre ponujajo možnost prepoznavanja stereotipov in predsodkov in tega, kako vplivajo na odnos do drugih. To je proces učenja, ki pogojuje tudi pomen vzpostavljanja odnosa zaupanja med strokovnimi delavci in starši, ki zaupajo svojega otroka v varstvo in vzgojo, ter zavedanja, da je v takšnih situacijah občutek tesnobe lahko na obeh straneh. Ob vsem je pomembno ozaveščanje o pomenu materne jezika za otroka in njegovo

vo družino ter o učenju oz. usvajanju drugega jezika. Poleg spodbujanja k večji odprtosti do različnosti in drugačnosti med večinsko in manjšinsko populacijo je pri izobraževanju kadra treba pozornost nameniti tudi razširjanju vedenja o specifičnih kulturah (npr. prehranjevalne in higienske navade idr.).

Sodelovanje s starši pred vključitev otroka v vzgojno-izobraževalni sistem

Sodelovanje med odraslimi je uspešno, če so zagotovljeni določeni odnosi, ki jih je pedagoška teorija izrazila v obliki načel oz. smernic: načelo demokratičnosti, funkcionalnosti, integrativnosti, spoštovanja osebnosti, učinkovite rabe časa, koristnosti, preudarnosti. Našteta načela veljajo tako za izobraževanje odraslih kakor tudi pri sodelovanju npr. med starši in vrtcem (Lepičnik Vodopivec, 2012).

Poudarjamo načelo spoštovanja osebnosti, saj imamo pred sabo zelo različne starše. Glede na

vsebino prispevka izpostavljam to načelo v kontekstu multikulturalne družbe, ki je del naše vsakdanjosti.

»Človeška bitja smo si med seboj zelo različna, hkrati pa se prepoznavajmo z različnimi merili, npr. spol, starost, telesne značilnosti, spolna usmerjenost, osebnost, konjički, življenjska raven, prepričanja ...« (Brander, Gomes, Taylor, 2004, str. 13). Že vse naštetu prinaša razlike, ob upoštevanju kulturnih, etičnih in družbenih razlik pa je ta drugačnost še bolj pisana.

Vsem staršem, ki vpisujejo otroke v vrtec, je skupna želja, da se bo otrok dobro počutil, da bo v varnem okolju, kjer se bodo z njim ukvarjale strokovne odrasle osebe in mu zagotavljale optimalen možnost za njegov razvoj. Pri vključevanju otroka v vrtec in ob prvem stiku z

vrtcem morajo imeti starši dober vtis, saj to prenašajo na svoje otroke. V nadaljevanju bomo naštele nekaj primerov dobre prakse in predlogov. Za vse velja, da je gradivo napisano v njihovem jeziku, dostopno pa tako v fizični obliki kakor tudi objavljeno na spletni strani vrtca:

- informacije o slovenskem šolskem sistemu,
- kratka informacija o predšolski vzgoji,
- opis postopka vpisa otroka v vrtec: vloga, pogodba, urejanje glede plačila, potek privajanja v oddelek,
- osnovne informacije o vrtcu: delovni čas, dnevni ritem,

- kaj otrok potrebuje tudi v slikovnem prikazu, saj ga bodo tako lahko že uporabili tudi za pogovor z otrokom,
- pomembne telefonske številke in kontakte in kam naj se obrnejo glede posameznega vprašanja,
- seznanitev staršev z možnostjo prehrane, ki je v skladu z njihovimi kulturnimi navadami,
- Prikaz zemljevida sveta z označenimi državami, od koder prihajajo otroci, in pozdravi v vsakem jeziku,
- slikovne in besedne oznake prostorov v vrtcu ter knjiga dobrodošlice.

Nekaj primerov smo dodale ob koncu prispevka kot priloge.

Ko starši pridejo vpisovat otroke, naj bodo na vratih ali v prostoru, kjer poteka vpis, napisani pozdravi v različnih jezikih. Tudi vpisovalec naj starše vsaj pozdravi v njihovem jeziku, čeprav imajo s seboj »prevajalca«. Staršem je treba ponuditi pomoč pri urejanju dokumentacije, preverjati, ali so uredili in ali se jim je kje zataknilo.

Za lažje razumevanje že vnaprej v njihovem jeziku pripravimo vabila na sestanek s starši za vse novo vpisane otroke, sestanek s starši oddelka, individualne pogovorne urice pri vzgojiteljici in igro družin. Če je vključenih več otrok staršev, ki govorijo isti jezik, organiziramo sestanek, srečanje s prevajalcem.

Pri vsakdanjem komuniciranju lahko poskusimo tudi, da se sporazumevamo s pomočjo tretjega jezika, ki ga lahko uporabimo kot jezik sporazumevanja med vrtcem in starši. Usmerimo starše, da pridobijo prevajalca, povabimo pa lahko tudi prostovoljce (lahko drugi starši, učenci, dijaki ...), ki vstopijo v komunikacijo kot prevajalci. Informacije posredujemo v pisni obliki in starši imajo doma možnost prevoda. Prav tako lahko v pisni obliki posredujemo zapise opažanj o otrokovem funkcioniranju in napredku. Starše je treba nenehno ozaveščati o pomenu, da svoje otroke vzgajajo v lastnem jeziku in da se bodo jezika okolja učili z usvajanjem ali učenjem v okolju, tudi v vrtcu. Svetovalni delavec si lahko vnaprej pripravi nekaj obrazcev vabil, v katerih so poleg besed dodani tudi slikovni znaki. Tako pripravljen pripomoček lahko prilagaja različnim jezikom.

Neposredno delo z otrokom

Pri delu z otroki nas zavezuje načelo enakih možnosti z upoštevanjem različnosti med otroki in najti pravo mero med spoštovanjem otrokove izvirne kulture in razvijanjem večkulturnosti in večjezičnosti. Naša na-

loga je tudi ustvarjati možnosti, da otroci lahko uporabljajo materni jezik. Izkušnja je načrtno oblikovanje oddelkov tudi tako, da sta v oddelku vsaj po dva otroka, katerih materni jezik je drugačen od jezika okolja, njun pa isti. Strokovne delavke si prizadevajo in otroke aktivno spodbujajo k razvoju sporazumevalnih zmožnosti v jeziku okolja. Ob tem je pomembno tudi vključevanje

Ko starši pridejo vpisovat otroke, naj bodo na vratih ali v prostoru, kjer poteka vpis, napisani pozdravi v različnih jezikih.

še staršev in okolje organizirati tako, da bodo vsi, otroci in njihovi starši, pridobivali izkušnje enakih možnosti in sprejetosti.

Strokovne delavke vzpostavljajo najprej kakovosten odnos z otrokom tako, da:

- otroka prijazno pozdravijo, ga vzamejo v naročje oz. po potrebi dajo otroku čas, da pokaže, kakšen sprejem si želi.
- V okviru področja DRUŽBE vsi otroci spoznavajo raznolikosti dežel z različnih področij, se seznanijo z značilnostjo njegove domovine, s kulturo, z navadami in jezikom (da je njegov materni jezik drugačen, dobrodošlica v njegovem jeziku).
- Spodbujanje socialnih stikov med otroki in tega, da vstopajo v stik z otrokom priseljencem: igrajo se različne socialne in interaktivne igre.
- Spodbujati otroke priseljence, da vrstnikom povedo, kako se pozdravi v njihovem jeziku, predstavijo simbole njihove dežele, kulturo ipd.
- Povabimo tudi starše, da predstavijo kulturne značilnosti dežele, iz katere prihajajo (državne simbole, pesmi, glasbo, pravljice, prehrano, pokrajino, gore, živali, športe ...).
- Na področju GOVORA:
 - odrasli se naučijo nekaj besed v njihovem jeziku: pozdrav, imenovanja vsakdanjih potrebščin itn.,
 - zavedanje pomena neverbalne komunikacije,
 - možnost uporabe znakovnega sporazumevanja, kot to počnemo z dojenčki in malčki,
 - slikovni material - s slikami, fotografijami; poimenovanje igrač pri pripravljanju oz. pospravljanju.
 - ubesedimo vse, kar delamo mi in kar počne on in zakaj,
 - uporaba preprostih in kratkih stavkov,
 - s pomočjo mimike obraza, slikovnega gradiva poimenujejo svoje občutke in čustva,
 - si ogledujejo slikanice, knjige in širijo besedišče,
 - ob slikah poslušajo preproste zgodbe s prilagojenim besedilom: kratko, jasno, ki opisujejo dejstva,
 - opisujejo slike,

- pripovedujejo svoje zgodbe,
- uporabljajo pogovorni jezik in so zgled otroku v izražanju v slovenskem jeziku,
- dostopnost primerov slikanice v njegovem maternem jeziku,
- jezikovne igre, ki spodbujajo razumevanje jezika,
- delo z lutko.

Strokovne delavke spremljajo njihov napredek, vključni pa se tudi svetovalna služba. Eden izmed načinov je tudi portolio, ki je izjemnega pomena še pri povezovanju družine in vrtca. Smernice za celostno vključevanje otrok priseljencev spodbujajo k pripravi INA / individualnega načrta aktivnosti/, ki ga lahko uspešno povežemo in nadgradimo s portfolijem.

Predlogi konkretnih izboljšav na sistemski ravni v okolju

Na ravni države so nam v pomoč dokumenti, ki smo jih omenile že na začetku prispevka. Še vedno pa svetovalna služba da zelo pomembno pobudo Ministrstvu in seveda občini kot ustanoviteljici vrtcev, da uredijo

Ena izmed velikih možnosti za pomoč pri vključevanju je povezovanje VIZ z lokalnim okoljem oz. z društvi ali s skupinami, kjer se združujejo priseljene družine.

pravilnike o vpisu v vrtec tako, da otrokom priseljencev zagotavljajo take pogoje za vključitev, kot jih imajo OPP ali socialno ogroženi - prednost. Navadno je v pravilnikih tako, da imajo prednost otroci s stalnim prebivališčem v občini vrtca, tega pa otroci priseljencev pogosto nimajo. Če o vpisu otroka odloča komisija, je to pomembno in odločilno merilo za vključitev. To je pozitivna diskriminacija, ki bi jim omogočala, da so lahko čim prej vključeni v VIZ-sistem.

Še ena izmed velikih možnosti za pomoč pri vključevanju je povezovanje VIZ z lokalnim okoljem oz. z društvi ali s skupinami, kjer se združujejo priseljene družine. Najprej bi morali ustvarjalci spletne strani Informacije za tujce ob vseh pomembnih informacijah vključiti tudi opis sistema predšolske vzgoje in poudariti pomen pravočasne vključitve otrok priseljencev v slovenske vrtece.

Za konec

V vrtec se vključuje vedno več otrok priseljencev, zato svetovalne delavke in delavci tudi v vrtcih prepoznavamo potrebo po načrtni, celostni pripravi vseh strokovnih delavcev na vključevanje teh otrok in staršev v vrtec. Oblikovanje medkulturne družbe je zahtevna naloga, večplastna in predvsem procesno naravnana, saj se spremembe ne dogajajo čez noč. Potreben je čas.

Nenehno moramo prevetriti in preverjati razumevanje, vedenje pri sebi in sisteme kontrole in moči, ki vodijo v neenakost. Za spremembe na osebni ravni potrebujemo čas in izkušnje, odprtost ljudi, a žal to ni dovolj. Druga raven je politika neke družbe, ki mora

biti oblikovana z vrsto ukrepov, ki bodo ta proces omogočali in spodbujali. (Brander, Gomes, Taylor, 2004).

Z vidika vloge šolske svetovalne službe menimo, da so Smernice za ce-

lostno vključevanje otrok priseljencev v vrtece in šole, ki jih je potrdil Strokovni svet, dobra podlaga za sistematično delo in izhodišče za operacionalizacijo, tj. konkretnejše ustvarjanje razmer vključevanja otrok priseljencev v vrtece in sodelovanje s starši. Aktiv ljubljanskih svetovalnih delavk si bo v prihodnje prizadeval skupaj z vodstvi vrtcev in strokovnimi delavkami v vrtcih zbrati izkušnje dobre prakse in oblikovati temeljne strategije, ki bodo v pomoč vsem strokovnim delavcem pri vsakdanjem delu.

Literatura

1. Bahovec, E., in drugi. (1999). Kurikulum za vrtce. Ljubljana: MZŠŠ.
2. Bahovec, E. D., Golobič, K.B. (2004). Šola in vrtec skozi ogledalo. Ljubljana: DZS.
3. Brander, P., in drugi. (2004) Izobraževalni priročnik »Vsi drugačni, vsi enakopravni«, Ljubljana: Svet Evrope, MZŠŠ, informacijski center Sveta Evrope pri NUK v Ljubljani.
4. Domicelj, M., in drugi. (1996). Etični kodeks ravnanja v vrtcu. Ljubljana: Sekcija za predšolsko vzgojo.
5. Hohmann, M., in Weikart, D.P. (2005). Vzgoja in učenje predšolskih otrok. Ljubljana: DZS.
6. Komac, M. (2007). Priseljenci. Ljubljana: Institut za narodnostna vprašanja.
7. Marjanovič Umek, L., in drugi. (2002). Kakovost v vrtcu. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
8. Marjanovič Umek, S. Kranjc, U. Fekonja. (2006). Otroški govor: razvoj in učenje. Domžale: Izolit.
9. Miller, K. (2000). Otrok v stiski. Ljubljana: Educy.

10. Novak, M., in drugi. (2012). Smernice za celotno vključevanje otrok v vrtce in šole. Ljubljana: ZRSŠ.
11. Vodopivec Lepičnik, J. (2012). Teorija in praksa sodelovanja s starši: priročnik. Ljubljana; PF.
12. Weis, G. (2007). Vključevanje multikulturnih vsebin v programe dodatnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev (diplomsko delo). Ljubljana: FF.
13. www.infotujci.si, pridobljeno na svetovnem spletu, 22. 3. 2014.
14. <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/>, pridobljeno na svetovnem spletu, 22. 3. 2014.
15. Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole: <http://www.zrss.si/default.asp?rub=1914>.

Pripomočki – primeri

Ob koncu prispevka smo dodale nekaj prilog - praktičnih primerov pripomočkov, ki so sicer le v slovenskem jeziku, saj smo si pri prevodih pomagale z načini, ki smo jih tudi opisale - s prostovoljci in za ta del nimamo avtorskih pravic. Pri izdelavi pripomočkov smo se zgledovali po viru Toolkit for diversity in the preschool, 2010, ki smo ga podrobneje spoznali na omenjenem seminarju. V veliko pomoč pa je tudi svetovni

splet, npr. prevajalniki, a z veliko previdnostjo, saj prevodi niso slovnično urejeni in so nam lahko v pomoč le za posamezne besede.

Vsekakor pa so Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole zelo pomemben in uporaben pripomoček in njegovo uporabo svetujemo vsem.

Priloga 1: Akcijski načrt vključenosti zaposlenih in prilagoditveni proces družin priseljencev

Naloga	Odgovorni	Termin
1. Povabilo staršev na pogovor in vpis.	Svetovalna delavka	
2. Pogovor s starši: pridobiti osnovne informacije (vprašalnik – priloga 3) in dati osnovne informacije o vrtcu (publikacija).	Svetovalna delavka.	
3. Priprava vprašalnika za pogovor o otroku: vprašalnik uporabljajo strokovne delavke za vse otroke in je namenjen pridobivanju informacij o otroku.	Svetovalna delavka in strokovne delavke.	
4. Priprava prevoda obvestil in vabil.	Svetovalna delavka in strokovne delavke.	
5. Povezovanje v lokalni skupnosti, povabiti osebe, ki govorijo oba jezika, povezava z osnovno in srednjo šolo.	Svetovalna delavka.	
6. Povabilo staršev na sestanek s prevajalcem.	Vodstvo in svetovalna delavka.	
7. Oblikovati delovno skupino za uresničevanje smernic vključevanja otrok priseljencev.	Vodstvo, svetovalna delavka.	
8. Priprava gradiv za otroke priseljencev: slikovna, slikopisi, pravljice in izmenjava.	Strokovne delavke.	
9. Priprava gradiv za vse otroke: tematski sklopi in izmenjava.	Strokovne delavke.	
10. Spremljanje uresničevanja AN, vključenosti otrok priseljenost in vnašanje izboljšav na vseh nivojih.	Vsi zaposleni.	

Priloga 2: Opis dokumentacije, ki jo potrebujejo za vključitev otrok v vrtec

DOKUMENTI (dokumentacija)

Dokumenti ne rregistrrimin- kopsht (dokumentacija ob vpisu – vrtec):

- letra e rregistrrimit per kopsht (vloga za sprejem otroka v vrtec)
- certifikat mjeksore (zdravniško potrdilo)

Qendra për punë sociale (center za socialno delo):

- roli per kopshte me pagese me ult (vloga za znižano plačilo vrtca)
- TITULLI:
- HAPUR (URADNE URE):
- e hënë (ponedeljek): 8.00 do 15.00
- e mërkurë (sreda): 8.00 do 12.00 in 13.00 do 17.00
- e premte (petek): 8.00 do 13.00

Pripravila: Polonca Bogataj

Priloga 3: Vprašalnik za pogovor s starši pri vpisu namenjen predvsem pridobivanju prvih informacij, ki nam bodo v pomoč pri vključitvi.

Spoštovani starši/**prevod**

Hvala, ker ste se odločili za vpis otroka v naš vrtec. Za lažjo vključitev vas prosimo, da odgovorite na naslednja vprašanja. To nam bo v pomoč pri vključevanju vašega otroka. /**prevod**

1. Ali otrok razume slovensko?
 - a) Da
 - b) Ne
 - c) Malo
2. Kdo razume slovenski jezik?
3. Na koga naj se obrnemo s pomembnimi informacijami? Kako naj komuniciramo?
 - a) Ustno z _____,
 - b) Pisno-otroku damo listek, ki ga odnese domov, kjer vam nekdo prevede.
 - c) Po telefonu z _____.
4. Ali je v naš vrtec že vključen otrok, ki ga vaš otrok pozna? Kdo?

5. Posebne prehranjevalne navade?
 - a) Da: _____
 - b) Ne
6. Posebne higienske navade?
 - a) Da: _____
 - b) Ne
7. Otrok: Alergije, bolezen, diete ...
 - a) Da: _____
 - b) Ne

Hvala za odgovore. Dobrodošli v Vrtcu -----. /

Ravnateljica:

Priloga 4: Knjiga dobrodošlice, ki vsebuje vse podatke o vrtcu

KOPSHTI – VRTEC

Priloga 3

Ime vrtca:

http:// E-mail/Telefon/Faks:

- *Ravnateljica:*
- *Svetovalna služba:*

UPRAVA VRTCA

- *Tajništvo:*
- *Računovodstvo:*
- *Faks:*

Ime enote (predstavitev vseh enot in oddelkov)

Starostno obdobje

Znak oddelka	Starost otrok: Oddelek: ime Število otrok: Ime in priimek vzgojiteljice Ime in priimek pomočnice vzgojiteljice:	Znak oddelka

Priloga 5: Primer predstavitve dnevnega reda s slikovnim prikazom

**SI SHKON DITA NE KOPSHTE?
KAKO POTEKA DAN V VRTCU?
HAPUR (poslovni čas): 6.30–16.30**





1 MOSHA (I. STAROSTNO OBDOBJE)

kohë čas	aktivitet aktivnosti	
6.30–7.30	vijnë në kopshtin e fëmijëve prihod v vrtec	
8.00–8.30	mëngjesi zajtrk	
8.30–8.50	takimi i mëngjesit - përshëndetje jutranje sreçanje	

Vir: Vrtec pri OŠ Orehek Kranj

Vir: Vrtec pri OŠ Orehek Kranj

Vir: Vrtec pri OŠ Orehek Kranj

kohë čas	aktivitet aktivnosti	
8.50–10.00	luan ne qoshet igra po kotiçkiah	 Vir: Vrtec pri OŠ Orehek Kranj
10.00–11.00	luajne jashtë igra na prostem	 Vir: Vrtec pri OŠ Orehek Kranj
11.45–12.10	drekë kosilo	 Vir: Vrtec pri OŠ Orehek Kranj
12.30–12.45	përrallë pravljica	 Vir: Vrtec pri OŠ Orehek Kranj
13.00–13.45	pushim poçitek	 Vir: Vrtec pri OŠ Orehek Kranj
14.00–16.30	lojë, shkojnë në shtëpi igra, odhod domov	 Vir: Vrtec pri OŠ Orehek Kranj

Priravila: Polonca Bogataj

Priloga 6: Predlog, kje iskati ustrezne informacije

Na svetovnem spletu www.infotujci.si si lahko pridobite uradne prevode v šestih jezikih o državi Sloveniji, šolskem sistemu, centrih za socialno delo in drugih službah. **Žal vrtci niso opisani.**

Bralne učne strategije pri pouku psihologije – 2. del

MOJCA ZUPAN ZADRAVEC, Gimnazija Šiška
mzupan7@gmail.com

● **Povzetek:** V pričujočem prispevku, ki predstavlja nadaljevanje članka iz spomladanske številke revije Šolsko svetovalno delo, so podrobneje predstavljene kompleksne bralne učne strategije (PV3P, VŽN in Paukova strategija) ter pomen izdelave povzetkov in zapiskov pri pouku, ki se nanašajo na razvijanje kognitivne komponente učenja učenja. Opis posameznih strategij je popestren s primeri uporabe pri pouku psihologije.

Ključne besede: učenje učenja, povzetki in zapiski, kompleksne bralne učne strategije, pouk psihologije, izdelki dijakov

The Reading to Learn Strategies in the Instructions of Psychology - Part 2

● **Abstract:** In the paper, which represents a continuation of an article from the spring issue of the journal School Advisory Work, complex teaching strategies for reading (SQ3R, KWL and Pauk's strategy) are presented in detail, as well as the importance of producing summaries and notes at the instructions pertaining to the development of the cognitive component of learning to learn. Descriptions of individual strategies are enlivened with examples of use at instructions of Psychology.

Keywords: learning to learn, summaries and notes, complex teaching strategies for reading, instructions of Psychology, products of students

Povzetki in zapiski

Pri samostojnem učenju je zelo pomembno, da zna učenec povzeti vsebino besedila, ki se ga želi naučiti, in to s svojimi besedami. Pri tem je smiselno upoštevati naslednja priporočila (Pečjak in Gradišar 2002):

- Takojšnje urejanje besedila. Zapiske je treba urediti takoj po končanem branju učbenika oziroma čim hitreje po končani razlagi učitelja (najbolje še isti dan doma), ko so ideje in spoznanja še sveža. Učenec mora pri zapiskih/povzetkih preveriti, ali so čitljivi. Dodati mora podatke za večjo jasnost, preveriti okrajšave in izpisati tiste, ki jih ne uporablja pogosto, ponovno mora preveriti strokovne izraze in pravilnost letnic ter preveriti, ali je iz zapiska jasno vidna hierarhičnost idej (katere so bolj in katere manj pomembne). Pomembnejše informacije lahko tudi barvno označi.
- Povzemanje ključnih misli (izdelava povzetkov). Učenec naj bi v nekaj povedih povzel vsebino glavnih/ključnih misli, in sicer z lastnimi besedami. Učitelj mora učence pri učenju povzemanja usmerjati na prepoznavanje pomembnih podrobnosti in združevanje teh podrobnosti v ustrezen povzetek.

Medtem ko gre pri pisanju povzetkov povečini za povzemanje bistvenih misli iz besedila, v okviru pouka najpogosteje govorimo o izdelovanju zapiskov po učiteljevi razlagi oziroma demonstriranju. Ažmanova (2008) posebej poudarja pomen in smisel zapiskov. Avtorica navaja, da so ustrezno oblikovani zapiski pripomoček za:

- lažje učenje in boljše zapomnitev;
- kakovostnejše razumevanje snovi;
- ustrežnejše povezovanje znanja;
- uspešno ponavljanje;
- učenje razčlenjevanja učiteljeve razlage, zapisovanja bistva;
- izboljšanje bralne sposobnosti;
- izboljšanje urejenosti učenja;
- izboljšanje aktivnosti in zbranosti pri pouku;
- organiziranost in učenje samostojnosti pri učenju;
- racionalno izrabo časa pri učenju ipd.

Da se učenci zavedajo pomena in pomembnosti zapiskov, je razvidno tudi iz spodnjega povzetka skupinskih odgovorov učencev 1. letnika Gimnazije Šiška v šolskem letu 2011/12, o katerih so poročali na prvih urah obveznih izbirnih vsebin Učenje za učenje, pred obravnavo posameznih bralnih učnih strategij in kriterijev za izdelavo zapiskov.

Pri samostojnem učenju je zelo pomembno, da zna učenec povzeti vsebino besedila, ki se ga želi naučiti, in to s svojimi besedami.

Na vprašanje *Ali so zapiski potrebni*, so učenci odgovarjali takole:

Da, ker:

- si že s tem, ko delaš zapiske, veliko zapomniš;
- vizualni tipi si tako lažje zapomnijo stvari;
- imaš na ta način vse zbrano na enem kupu;
- imaš povzetek;
- se spomniš razlage v šoli, ko se učiš;
- s svojimi besedami razložiš stvari;
- na ta način povzameš bistvo.

Na vprašanje *Kakšni so dobri zapiski*, so učenci odgovarjali takole:

- so čitljivi
- obarvani;
- pregledni;
- pomembne stvari so podčrtane;
- zavzeto je bistvo;
- pisava mora biti lepa in čitljiva;
- so kratki in razumljivi;
- lahko so opremljeni s slikami in grafi.

Ena izmed bolj znanih splošnih metod za izdelavo povzetkov je Paukova metoda, ki je opisana v nadaljevanju prispevka, v okviru kompleksnih bralnih učnih strategij. To metodo lahko uspešno uporabimo tudi pri oblikovanju sprotnih zapiskov po učiteljevi razlagi med poukom.

Kompleksne bralne učne strategije

Med kompleksne bralne učne strategije uvrščamo tiste, ki zajamejo celoten učni proces. Učence vodijo od dejavnosti pred branjem, med njim in po njem, da lahko učno gradivo razumejo, ga povezujejo z že znanim in si ga tudi uspešno zapomnijo (Pečjak in Gradišar 2002). Med kompleksnimi bralnimi učnimi strategijami so na tem mestu opisane tri, in sicer: strategija VŽN, metoda PV3P in Paukova strategija. Te strategije so med najbolj omenjenimi v strokovni literaturi in tudi med najbolj učinkovitimi. Primerne so tako za delo z vsem razredom kot tudi z manjšimi skupinami.

Strategija VŽN: Kaj vemo? Kaj želimo izvedeti? Kaj smo se naučili?

Avtorica strategije VŽN je D. M. Ogle (1989; po Pečjak in Gradišar 2002). V literaturi to strategijo najpogosteje najdemo pod imenom K-W-L (What we know? What we want to know? What we learnt?). V prvi koloni je zapisano, kaj učenci o temi že vedo, v drugi so vprašanja o tem, kar želijo še izvedeti, v tretjo pa zapišejo, kaj so izvedeli, se naučili iz prebranega besedila oziroma po obravnavani snovi (sklopu, temi).

Kaj že vem?	Kaj želim izvedeti?	Kaj sem se naučil/-a?

Slika 1: Kolone za strategijo VŽN, pripravljene za uporabo v razredu.

Strategija je uporabna pri delu s celotnim razredom in tudi pri slabo strukturiranih besedilih, saj poskrbi za boljšo strukturo informacij. Omogoča dejavnost vseh učencev v razredu. Nadalje učencem ponudi model aktivnega branja pri samostojnem učenju iz podobnih besedil. Posebej je primerna za vsebine, o katerih učenci že veliko vedo.

Strategija je kompleksna in zajema vse faze bralnega procesa (pred branjem, med njim in po njem).

Pred branjem se izpolnita prvi dve koloni tabele V in Ž. Učitelj lahko na začetku te faze sprašuje učence, kaj že vedo o napovedani temi. Vse odgovore, ideje in asociacije učencev vpisuje na tablo ali projicira preko računalnika v *prvo kolono tabele Kaj že vem?* Ideje lahko nato s pomočjo učencev razvrsti v hierarhično pojmovno mrežo, miselni vzorec ipd.

Nadalje učitelj s postavljanjem vprašanj, kot na primer: *Kaj mislite, da bomo izvedeli iz besedila? Kaj si želite še izvedeti?* pomaga učencem, da razvijejo zanimanje za temo in postavljajo tudi svoja vprašanja. Ta vprašanja učencev potem napiše v *drugo kolono tabele Kaj želim izvedeti?*

Med branjem učitelj spodbuja učence, da berejo aktivno, iščejo nove informacije, si zapisujejo neznanе besede ipd. Daljša in zahtevnejša besedila se lahko razdelijo v smiselne enote. Po branju vsakega odlomka (enote) sledi pogovor, da se pojasnijo ideje, novi pojmi in morebitne druge nejasnosti.

Po branju vsake enote in še zlasti po ponovnem branju celotnega besedila naj razred razmišlja, kaj bi zapisali v *tretjo kolono Kaj smo se naučili?* Pokažejo se tudi razlike med tem, kar so mislili, da vedo, in tem, kar so izvedeli; kar je treba ozavestiti in po potrebi pojasniti.

Ta tretja kolona se lahko dopolni še z dodatno kolono oziroma vprašanjem: Kaj se je treba še naučiti?

Kadar je namen branja besedila v tem, da si morajo učenci zapomniti pomembne informacije, je smiselno v *tretjo kolono Kaj smo se naučili?* vključiti izdelavo ustreznega grafičnega organizatorja, npr. miselnega vzorca, pojmovne mreže, primerjalne matrike; odvisno od vrste besedila.

Na Sliki 2 je prikazan primer uporabe prvih dveh kolon strategije VŽN pri uvodni uri pouka psihologije v 2. letniku, pri čemer so vprašanja (Kaj že vem? in Kaj želim izvedeti?) spremenjena v nedokončane stavke (Ob besedi psihologija pomislim na ... in V zvezi s psihologijo me zanima ...).

Na vprašanja dijaki odgovarjajo najprej individualno, nato v manjših skupinah izdelajo povzetke (v izvorni obliki je vključen še tretji nedokončani stavek - Od pouka psihologije pričakujem ...). Predstavniki skupin nato frontalno predstavijo odgovore, pri čemer eden od dijakov piše njihove povzetke na računalnik.

Dvakrat med šolskim letom se pri pouku vrnemo na odgovore dijakov pri začetni uri in primerjamo njihova predhodna pričakovanja s tem, kaj so se do tedaj že naučili o psihologiji.

Paukova strategija

Strategijo je prvi objavil W. Pauk, in sicer leta 1973 (po Pečjak in Gradišar 2002). Pri tej strategiji skušajo učenci iz gradiva izluščiti bistvene ideje in pomembne podrobnosti za čim boljše zapomnitev teh informacij. Primerna je zlasti pri besedilih, ki vsebujejo precej podrobnosti. Pri tej strategiji je večji poudarek na dejavnostih po branju, zlasti na ponavljanju s pomočjo ključnih besed.

Opis postopka za uporabo Paukove strategije (Harris in Sipay 1979; po Pečjak in Gradišar 2002) je naslednji:

- Učenci si poleg besedila vzamejo **prazen list papirja** in ga s **črto razdelijo** na dve koloni.
- **Besedilo berejo** v celoti (če je krajše) ali pa si ga razdelijo na smiselne dele. Besedilo prvič le pozornostno preberejo.

Strategija je uporabna pri delu s celotnim razredom in tudi pri slabo strukturiranih besedilih, saj poskrbi za boljšo strukturo informacij.

Ob besedi psihologija pomislim na ...	V zvezi s psihologijo me zanima ...
človekove duševne procese, psihološko stanje, čustva, Freuda, težave, občutke, mišljenje, psihologa, psihologijo, psihično moteno osebo, odnose med ljudmi, obnašanje, sprejemanje in dojetanje stvari, človekovo počutje, strah, depresijo, osebnost, duševne procese, vedenje, človeški um, motivacijo, ustvarjalnost, podzavest, psihične probleme, bolnike, pogovor in reševanje problemov, razmišljanje, samozavest, telesno mimiko, telepatijo, možgane.	delovanje možganov, spomin, čustva, branje čustev, psihična stabilnost, kako občutimo občutke, kako uresničevati cilje, zakaj čutimo, zakaj imamo občutke, vloga psihologije v življenju, dojetanje, motivacija medsebojni odnosi, kaj sploh je psihologija, zdravljenje bolezni, vpliv na počutje, katere so sploh bolezni, kaj počnejo psihologi, kako obvladati psiho, kako odreagirati v različnih situacijah, subliminalno zaznavanje, razvoj osebnosti, način obnašanja in spremembe čustev, obnašanje in razmišljanje človeka, branje misli, hipnoza.

Slika 2: Primer uporabe prvih dveh kolon strategije VŽN pri uvodni uri pouka psihologije v 2. letniku, šolsko leto 2014/15.

- Pri drugem branju si **izberejo pomembne informacije** in jih zapišejo v **levo kolono** (lahko tudi v bistvenih povedih).
- Ko končajo zapisovati informacije v levi koloni, se vrnejo na začetek besedila in v **desno kolono** zapišejo samo **ključne besede** ali fraze.
- Ko končajo zapisovati v desni koloni, **na dno lista** zapišejo lahko še **povzetek** besedila s svojimi besedami.
- Nato prekrijejo levo stran in s **pomočjo desne kolone** (zgolj ključnih besed) **ponavljajo** besedilo za trajnejšo zapomnitev. Če tega še ne zmorejo, se vračajo s pogledom na levo stran lista, kjer so informacije podrobnejše.

Učenci si lahko s pomočjo Paukove metode pomagajo tudi pri izdelavi sprotnih zapiskov v razredu, po razlagi

učitelja. Pri tem lahko učitelj na primer na začetku leta svetuje dijakom, da liste v zvezku, kjer si zapisujejo snov s predavanj, razdelijo s črto na dve koloni, pri čemer naj bo črta približno za eno četrtno lista od zunanega roba zvezka. Nato učenci pišejo zapiske med poukom v notranjo, širšo kolono. Po obravnavani snovi učenci poiščejo ključne besede iz zapiskov in jih napišejo v zunanjo, ožjo kolono. Po obravnavi vsake snovi posebej lahko učenci na koncu napišejo tudi povzetek. Na ta način lahko učenci učinkovito ponavljajo snov s pomočjo lastnih zapiskov za zapomnitev in preverjajo razumevanje snovi.

Strategija PV3P

Ena izmed najučinkovitejših kompleksnih bralnih učnih strategij za predelavo besedila, ki omogoča dobro

bistvene povedi	ključne besede
povzetek	

Besedno učenje

POMEMBNE INFORMACIJE	KLJUČNE BESEDE
Besedno učenje je učenje besed ali drugih simbolov: številskih, kemijskih itd. Lahko je višje ali nižje ravni. Nižja: učenje na pamet Višja: skušamo razumeti	besedno učenje
Snov razumemo, če: jo lahko izrazimo s svojimi besedami; če lahko navedemo svoje primere; če jo uporabimo na različne načine; če jo lahko povežemo z drugimi idejami itd.	razumevanje snovi
Poudarja, da je za kakovostno zapornitev novega smiselnega gradiva pomembna jasna stabilna struktura predznanja z določenega področja.	David Ausubel
So najbolj splošne ideje posameznega področja, ki so temelj hierarhije, podrejene pa so jim specifične ideje.	sidrne ideje
Ukrepi: snov večkrat ponovimo; sproti preverjamo odgovore; uporabljamo mnemonike; dobro utrdimo snov preden začnemo z nadaljnjo; snov organiziramo itd. NIŽJA RAVEN	izboljšanje zapornitve
Strategije: upoštevanje predznanja; iskanje lastnih primerov; dopolnjevanje pomankljivega predznanja; iskanje bistvenih pojmov in njihovih odnosov. VIŠJA RAVEN	globlje razumevanje

Slika 4: Primer uporabe Paukove strategije pri izdelavi izpiska na temo Besedno učenje (izdelek dijakinje 4. letnika v okviru priprav na maturo iz psihologije; šolsko leto 2013/14).

razumevanje učnega gradiva, je Robinsonova metoda iz leta 1941 (po Pečjak in Gradišar 2002), v izvirniku imenovana SQ3R, ki je akronim (povzetek začetnih črk) naslednjih korakov metode: survey, question, read, review, recite. Posamezne stopnje pri tej strategiji spodbujajo predelavo prihajajočih informacij tako, da je bralec oziroma učenec čim bolj učinkovit, torej da jih razume in si jih zapomni.

V poslovenjenem prevodu jo imenujemo metoda (strategija) PV3P, ki je prav tako povzetek začetnih črk petih stopenj te strategije, opisanih v nadaljevanju:

1. Preleteti gradivo

Namen te prve stopnje je, da bralec podrobneje spozna način, kako je prikazano besedilo, in splošno organizacijo besedila, ki ga bo moral v nadaljevanju prebrati in se ga naučiti. Gre za predbralno učno strategijo, pri čemer učenec:

- prebere naslov in si iz naslova poskuša predstavljati, o čem bo govorilo besedilo;
- pregleda začetek in konec besedila;
- usmeri pozornost na podnaslove, s čimer dobi

vpogled v strukturo besedila in spozna ključne pojme v besedilu;

- pregleda slike, grafe in drugo slikovno gradivo;
- preleti povzetek na koncu (če obstaja).

2. Vprašati se

Strategije pred branjem pripisujejo velik pomen postavljanju vprašanj. Vprašanja dajejo učenju smisel in delujejo motivacijsko, vendar je to navadno tudi najtežja stopnja te strategije. Na podlagi prvega hitrega preleta besedila učenec postavi **vprašanja, na katera bi želel dobiti odgovor**. Učitelj lahko pomaga učencem pri samostojnem postavljanju vprašanj tudi tako, da jim sugerira, naj poskusijo naslove, podnaslove spremeniti v vprašanja, da si pri postavljanju vprašanj pomagajo s slikami ipd. Nadalje lahko učenci **napovedo, o čem bo besedilo najverjetneje govorilo**, s čimer si določijo cilj branja. Pri napovedovanju si učenci pomagajo tudi s predznanjem, s čimer je dana možnost, da novo znanje povežejo z že obstoječim.

3. **Prebrati**

Po postavljanju vprašanj in napovedi tega, o čemer bo besedilo najverjetneje govorilo, se učenec loti pozornega branja celotnega besedila. Pri tem si sproti zapisuje in označuje nove, neznane besede, ki jim bo v naslednji fazi skušal določiti pomen. Manj pomembne dele besedila učenec samo preleti. To so na primer opombe pod črto, razlage slikovnega in grafičnega gradiva ipd.

4. **Ponovno pregledati**

Ko učenec konča brati, poskuša pojasniti pomen novih, neznanih besed. Nato gre ponovno skozi besedilo, pri čemer lahko daljša besedila razdeli na manjše celote (npr. odstavke). Pri tem poskuša iz besedila izluščiti bistvene informacije za dolgotrajnejšo zapomnitev, pri čemer lahko uporabi ustrezen grafični organizator.

5. **Poročati**

Na tej stopnji učenec skuša povedati, o čem govori besedilo, ki ga je predelal. Glavni namen te stopnje je pokazati razumevanje prebranega in s ponavljanjem utrditi prebrano vsebino ter si jo na ta način trajnejše zapomniti. To lahko dosežemo s tem, da učenec napiše kratek povzetek o prebranem besedilu oziroma da odgovori na lastna vprašanja (iz druge faze) ali na vprašanja učitelja, ki lahko sprašujejo po bistvu, podrobnostih ipd.

Učenci si lahko s pomočjo Paukove metode pomagajo tudi pri izdelavi sprotnih zapiskov v razredu, po razlagi učitelja.

Za konec

V sedmih letih, odkar uvajam učenje bralnih učnih strategij pri pouku psihologije, sem dijakom praviloma po vsaki učni uri, namenjeni učenju bralnih učnih strategij, postavila nekaj vprašanj v pisni obliki (evalvacijski vprašalnik), s katerim sem želela preveriti njihovo mnenje o uporabnosti pridobljenih znanj in veščin.

KAKO SE PRIPRAVIM NA TEST?

Delo z besedilom po korakih strategije PV3P

1. **Preleteti gradivo** – Pregledaš naslov, začetek in konec, podnaslove, slike, povzetek.

2. **Vprašati se** – Napišeš vprašanja, na katera bi želel/-a dobiti odgovor
Koliko snovi bo na testu? Predvidenoma npr. 30 min v testu? Kateri deli se pripravil na test. Kaj ostane po testu v spominu?

3. **Prebrati** – Pozorno prebereš celotno besedilo, z označevanjem novih besed.

4. **Ponovno pregledati** – Pojasniš pomen novih, neznanih besed, daljša besedila razdeliš na manjše enote, iz besedila poskušaš izluščiti bistvene točke.

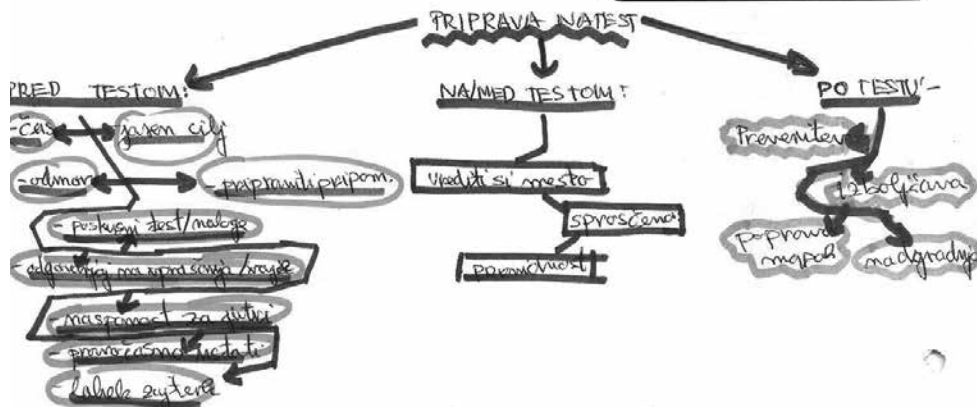
Povezovanje, Organiziranje, Ponavljanje

HIERARHIČNA POJMOVNA MREŽA:

HIERARHIČNA POJMOVNA MREŽA

Uporaba:

1. Za urejanje informacij
2. Za izkristal. bistvenih besed
3. Za boljše pomnjenje



5. **Ponoviti (povezati, poročati)** - obnoviš s svojimi besedami, ne da bi gledal/-a v literaturo, odgovoriš na lastna vprašanja (iz 2. stopnje) in na vprašanja učitelja, povežeš snov učnega sklopa v celoto. Celotno snov še enkrat dejavno obnoviš po svojem spominu.

Slika 5: Primer uporabe strategije PV3P pri izdelavi izpiska na temo Kako se pripravim na test (izdelek dijaka 2. letnika pri pouku psihologije; šolsko leto 2013/14).

Na lestvici uporabnosti in smiselnosti teme učnih ur, pri katerih smo se učili uporabe bralnih učnih strategij, se je aritmetična sredina gibala med 3,4 in 3,6 (ocenjevalna lestvica je zajemala vrednosti od 1 do 5), kar pomeni, da se dijaki v povprečju nagibajo k oceni, da bodo znanja in veščine, ki so jih pridobili na učnih urah, še kdaj uporabili pri svojem učenju in še kdaj razmišljali o tem.

Na vprašanje, kaj jim je bilo všeč pri posameznih urah učenja bralnih učnih strategij, so dijaki večinoma odgovarjali, da so se naučili veliko zanimivih, življenjskih in uporabnih stvari, nekateri dijaki pa tudi, da so to že vedeli prej. Pri nekaterih dijakih vsako leto naletim tudi na odpore v smislu: »Meni ustrezajo linearni zapiski, miselni vzorci se mi zdijo brez veze, na njih nisem navajen; za učenje porabim preveč časa, če se učim po metodi PV3P ...«

Moje mnenje glede direktnega učenja bralnih učnih strategij pri pouku je, da je pomembno dijakom predstaviti različne strategije, prednosti in možnosti uporabe le-teh, da si potem sami izberejo tisti način izdelovanja izpiskov, ki jim najbolj ustreza.

Pri tem se mi zdi zelo pomembno, da se dijaki navajajo na izdelovanje kakovostnih izpiskov z izpisovanjem optimalnega števila ključnih besed, ki so res bistvene za razumevanje besedila.

Že nekaj let pri pouku dajem veliko poudarka izdelovanju zapiskov, ki jih tudi pregledujem in dijakom podam povratno informacijo (glejte Sliko 6). Moram reči, da imam, odkar sem začela redno spremljati zapiske, veliko manj težav pri pouku s tako imenovanimi »motečimi dijaki«. Zelo lepo je pogledati zvezek dijaka (fanta), ki ima urejene zapiske, v njih poudarjene pomembne pojme in delovne liste vstavljene na ustreznem mestu, kar mu lahko koristi pri učenju.

Če povzamem, sama verjamem v pomembnost spodbujanja razvijanja bralnih učnih strategij pri dijakih, po drugi strani pa, kar je najpomembnejše, tudi dijaki večinoma izkazujejo naklonjenost do razvijanja teh veščin pri sebi in v tem vidijo osebni smisel.

Menim pa tudi, da je pri razvijanju teh strategij zelo pomembno, da pri tem sodeluje več učiteljev neke šole. Na naši šoli (Gimnazija Šiška) imamo nekaj izjemno notranje motiviranih učiteljic, večinoma članic projektne skupine Učenje učenja, ki tudi same pri pouku svojih predmetov (matematika, angleščina, zgodovina, geografija in sociologija) spodbujajo učenje bralnih učnih strategij, tako da lahko dijaki usvojena znanja in veščine uspešno uporabljajo pri različnih predmetih in na različnih oblikah besedil.

Zapiski so čitljivi, pregledni in jasni. Pomembni pojmi so dobro vidni (podčrtani, odebeljeni, barvno zapisani).	3 v celoti dosega	2 večinoma dosega	1 delno dosega	0 ne dosega
V zvezku je zapisana vsa snov.	3 v celoti dosega	2 večinoma dosega	1 delno dosega	0 ne dosega
Učni listi in druga dodatna gradiva so izpolnjeni in nalepljeni oziroma vstavljene na ustreznem mestu.	3 v celoti dosega	2 večinoma dosega	1 delno dosega	0 ne dosega

Slika 6: Primer opisnih kriterijev za spremljanje zapiskov pri pouku

Viri in literatura

1. Ažman, T. (2008). *Učenje učenja - kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Pečjak, S., in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Vrstniško nasilje v osnovni šoli: posnetek stanja in predlogi za obravnavo

TEJA BANDEL, Center za poklicno rehabilitacijo, URI-Soča, Ljubljana
teja.bandel@ir-rs.si

● **Povzetek:** Vrstniško nasilje se po podatkih iz raziskav v Sloveniji in tujini v populaciji šolajočih se otrok pojavlja v obsegu od 6 do 20 odstotkov. Veliko nasilja se doživlja v osnovnih šolah, ki so hkrati tudi odgovorne za njegovo obvladovanje in preventivo. V osnovni šoli Bežigrad je bilo v šolskem letu 2007/2008 v okviru projekta »Mreže učečih se šol – nasilje« opravljeno anketiranje o pojavnosti vrstniškega nasilja in predlogih za ukrepanje, v katerem je sodelovalo 298 učencev iz vseh razredov, 14 učiteljev in 146 staršev. Ugotovili smo, da približno 20 odstotkov učencev doživlja ali izvaja verbalno nasilje, po navadi večkrat, druge oblike se manj pojavljajo. Učitelji in starši uporabljajo različne metode obravnave vrstniškega nasilja, priporočljivo pa bi bilo doslednejše izvajanje preventivnih ukrepov (npr. socialne igre, šole za starše) kot tudi alternativnih obravnav nasilja (npr. mediacija, restitucija).

Ključne besede: vrstniško nasilje, osnovne šole, preventiva, obravnavo nasilja

Bullying in Primary School: a Snapshot of the Situation and Proposals for Treatment

● **Abstract:** According to the research data from Slovenia and abroad, bullying in a population of school-age children occurs in the range from 6 to 20 %. Much violence is experienced in primary schools, which are also responsible for its control and prevention. Surveys on the incidence of bullying and dealing

with it were administered to a sample of 298 pupils of all ages, 14 teachers and 146 parents in Bežigrad Primary School in the school year 2007/2008 within the »Networks of Learning Schools – Violence« project. It was concluded that approximately 20 % of pupils experience verbal violence or bully themselves, while other forms are found to a lesser extent. This behaviour usually repeats itself. Teachers and parents employ different methods of dealing with bullying, but a more consistent implementation of preventive methods is recommended (e.g. social games, school for parents), as well as alternative approaches to reducing bullying (e.g. mediation, restitution).

Key words: bullying, primary schools, prevention, dealing with violence.

Vrstniško nasilje v šolah

Pri obravnavi vrstniškega nasilja oz. trpinčenja naletimo na velike težave, ker je ta pojav težko definirati in meriti (Pušnik 1999). Pri tem se uporabljajo različni izrazi - od nasilja do agresivnosti in trpinčenja. Nasilje lahko opredelimo kot grob napad na drugo osebo ali osebe, rezultat pa je izrazito poškodovanje ali prizadejanje fizične škode tem osebam (Žužul 1989; v Bučar Ružman 2004). Agresivnost je eden od najbolj nejasnih in protislovnih pojmov, ki jih uporabljajo v psihologiji. Kadar se nanaša na trenutno reakcijo, navadno uporabljamo izraz agresija, medtem ko agresivnost pomeni trajno značilnost posameznika (Pušnik 1999). Agresija je dominantna reakcijska težnja na frustracijo (Nastran Ule 1994), Berkowitz pa je med frustracijo in agresijo vključil še agresivni sprožilni dražljaj, ki agresivnost okrepi ali eventualno izzove (v Globočnik 1996).

Lahko rečemo, da imajo različne definicije trpinčenja določene skupne značilnosti: je tisto nasilje, ki se dogaja dlje časa; lahko je verbalno, psihično ali fizično; vključuje neravnovesje moči med žrtvijo in napadalcem; žrtev se ne more braniti, občuti nemoč in strah. Velikokrat ne vemo, v kakšnem obsegu se trpinčenje pojavlja, ker po navadi nasilneži in žrtve o tem molčijo, odrasli največkrat niso navzoči dogodkom, jih podcenjujejo, ne zmorejo opaziti tudi več let ali pa se sramujejo svojih otrok. po drugi strani pa je smiselno na nasilje pogledati kot na »normalen« družbeni pojav, ki je odgovor na frustracijo in je v tem smislu razumljivo ter ga je mogoče pojasniti. Nasilje je v določenih družbenih strukturah tudi koristno za doseganje posameznikovih oz. družbenih ciljev, tj. instrumentalno nasilje.

Pogostost pojava v tujini in pri nas je naslednja: deleži učencev in dijakov, ki so bili v treh državah (Norveška, Anglija, Slovenija) trpinčeni »vsaj kdaj pa kdaj«, je od 8,5 do 27 odstotkov v osnovnih šolah in od 8 do 10 odstotkov v srednjih šolah. Delež tistih, ki pa so »vsaj kdaj pa kdaj« sodelovali pri trpinčenju drugih, je od 7,2

Različne definicije trpinčenja imajo določene skupne značilnosti: je tisto nasilje, ki se dogaja dlje časa; lahko je verbalno, psihično ali fizično; vključuje neravnovesje moči med žrtvijo in napadalcem; žrtev se ne more braniti, občuti nemoč in strah.

najpogostejši obliki nasilja v šoli pretep s pestmi in trpinčenje (bullying), je pa trpinčenje pomembno naraslo v letih od 1999 do 2001 (od 5 do 8 odstotkov).

Rozman (2008) ugotavlja, da so med osmošolci najpogostejše oblike nasilja dajanje vzdevkov, norčevanje, poniževanje, pa tudi uničevanje šolskih potrebščin, tepež, pljuvanje, grožnje, brcanje, otipavanje in polivanje z vodo. Učenci so doživeli nasilje večkrat, nekateri pa tudi samo enkrat ali dvakrat. Tudi izvajalci nasilja svoje nasilno vedenje izvajajo po navadi večkrat, nekateri pa tudi samo enkrat ali dvakrat. Nasilje se najpogosteje dogaja v razredu in na šolskem hodniku, občasno pa tudi na poti iz šole ali nasprotno. Učenci, ki so doživeli nasilje, najpogosteje tega ne povedo nikomur. Če že komu zaupajo, je to sošolec oz. sošolka, občasno tudi starši in učitelji. Tega niso storili zato, ker se jim ni zdelo treba ali ker so menili, da se ne bo nič spremenilo. Manj so jim grozili ali pa niso vedeli, komu naj zaupajo. Starši se s svojimi otroki največkrat pogovorijo, če se ti napačno vedejo. Manj jih kaznujejo z odtegnitvijo ugodnosti (gledanje televizije, uporaba računalnika, izhodi, žepnina) ali pa kričijo nanje.

Na različnih osnovnih šolah v Sloveniji je bilo ugotovljeno (ZRSŠ 1995, 1996, 1997; v Pušnik 1999):

- V vseh starostnih skupinah je, tako med žrtvami kot med nasilneži, več fantov kot deklet. Te ugotovitve se ujema z ugotovitvami tujih avtorjev (Olweus 1986; McCoby 1986; Besag 1989; vse v Pušnik 1999). Med dečki je več fizičnega nasilja, deklice pa uporabljajo bolj posredne oblike (obrekovanje, manipuliranje, izolacijo ...).
- Trpinčenje s starostjo upada. Največ ga je med učenci 3. razredov osnovne šole, saj je kar 27 odstotkov učencev izjavilo, da so bili trpinčeni vsaj kdaj pa kdaj. Med učenci 6. razredov osnovne šole in dijaki srednjih šol jih ima to izkušnjo od 6 do 16 >

odstotkov. Tako kot upada število žrtev, upada tudi število tistih, ki izvajajo nasilje. Med učenci 3. razredov jih je 40 odstotkov priznalo, da trpinčijo vrstnike, med učenci 6. razredov je takih 30 odstotkov, med srednješolci pa med 15 in 20 odstotki.

Žrtve in nasilneži imajo to vlogo pogosto več let, pri žrtvah pa dolgotrajno trpinčenje pušča dolgotrajne posledice v njihovem duševnem razvoju. Ne samo, da jih je strah nasilneža, strah jih je tudi novih situacij, ker se težko znajdejo v njih, ogibati se začnejo stikov z vrstniki, zniža se jim zaupanje v lastne socialne spretnosti, pogosto jih tudi starši obravnavajo kot »šleve« itd. Tudi nasilniško vedenje posameznika kaže na primanjkljaje v socialnih spretnostih, njihovi vrstniki pa jih po navadi odklanjajo, s čimer se še zmanjša možnost, da bi pridobili ali razvili ustrežnejše načine sodelovanja z vrstniki. Nekateri učenci ali dijaki so nosilci obeh vlog, so torej žrtve in nasilneži hkrati. To je bila presenetljiva ugotovitev, saj o tej skupini tuji avtorji skoraj ne poročajo.

Možnosti ukrepanja šole proti pojavu nasilja

Za praktično pedagoško dejavnost se zato najprej postavlja vprašanje, kako je mogoče podpreti pedagoge in pedagoginje, razširjati njihov teoretični in praktično uporabni temelj, da bodo tako pri ocenjevanju situacije kot tudi pri pedagoškem ravnanju znali z nasiljem kar najbolj konstruktivno ravnati. Ko je govor o nasilju kot socialnem problemu, niso nagovorjeni samo neposredno prizadeti posamezniki in njihovo ravnanje, ampak zmeraj tudi sociokulturni pogoji konteksta, v katerem pride do nasilnega ravnanja (Krall 2003). Raziskave so pokazale, da se na pojav nasilja med vrstniki odziva le malo učiteljev, in sicer so ugotovili, da o pojavu ne vedo veliko, da ga nekateri ne jemljejo kot problem oz. da so določene oblike nasilja normalne v tej dobi, da nekateri posežejo le, če so razredniki tistemu, ki je vpleten v nasilje, ter da bi nekateri pomagali, a ne vedo, kaj naj v danem trenutku storijo (ZRSŠ 1995, 1996, 1997; v Pušnik 1999). Učitelji, vzgojitelji, svetovalni delavci se zelo redko pogovarjajo z učenci o tem pojavu (Pušnik 1995; v Pušnik 1999). Dekleva (1996; v Rozman 2008) poudarja, da je ignoriranje najlažja pot »reševanja« nasilja med vrstniki. Takšen odziv pomeni, da »ne vidimo« pojava nasilja. Ko pa je to že tako očitno, da nekako moramo reagirati, kaznujemo. Velika večina raziskovalcev si je enotna, da tudi takšen odziv ne rešuje težav.

Žrtve in nasilneži imajo to vlogo pogosto več let, pri žrtvah pa dolgotrajno trpinčenje pušča dolgotrajne posledice v njihovem duševnem razvoju.

Šola lahko veliko naredi za povečevanje občutljivosti. Pri tem procesu ima najpomembnejšo vlogo vodstvo šole. Najprej je treba priznanje, da nasilje v šoli obstaja, potem pa sodelovanje s svetovalno službo, ki že po svoji strokovni izobrazbi verjetno največ ve o problematiki, ter usmeriti člane kolektiva k izobraževanju o problematiki nasilja. Strokovni delavci morajo seveda najprej začeti pri sebi. Usvojeno znanje sicer pomaga pri prepoznavanju in reševanju le-tega, vendar je naš način delovanja povezan z našimi stališči, vrednotami, občutki, čustvi in doživljanjem. Treba je pogledati vase in razmišljati tudi o sebi, o našem vedenju in izražanju, ko govorimo in delamo z drugimi. Za pojave nasilja morajo biti občutljivi tudi učenci. Tu je zelo pomembno preventivno delovanje (predavanje na teme, ki jih zanimajo, socialne igre, pogovori itd.). Navsezadnje pa je treba pritegniti tudi starše, saj ima le manjši del kakšno strokovno znanje o problematiki nasilja in se zaveda, da se to dogaja tudi v razredu njihovega otroka (Pušnik 1999).

Nezaželeno destruktivno, nasilno in zlonamerno vedenje se pojavlja tudi pri zaposlenih v šoli. Trpinčenje otrok v šoli se lahko dogaja na individualni ravni učenec - učitelj, v njem lahko sodeluje razredna skupnost, posredno ali neposredno je udeleženo vodstvo šole, lahko pa je posledica sistemskih dejavnikov, ki delujejo znotraj šole. Šola je zelo pomembna provocirajoča situacija, na katero se lahko učenci in učitelji odzivajo z nezaželeno obliko agresije. Vrsta okoliščin v delovanju šole povzročata duševno trpinčenje učencev, zlasti discipliniranje in nadzor z ustrahovanjem (Pušnik 1999). Nasilje nad učenci, ki ga izvaja šolsko osebje, največkrat v imenu discipline, je redkokdaj prepoznano kot problem, vendar precej prispeva k večji agresivnosti in osamljenosti učencev (Hart 1987; Hyman, Dahbany, Blum, Weiler, Brooks-Klein in Pokalo 1997; Hyman, Weiler, Perone, Romano, Britton in Shanock 1997; vse v Hyman in Perone 1998).

Podatki omenjajo, da je bila večina učencev priča ali imela izkušnjo verbalnega nasilja šolskega osebja (Hyman, Zelikoff in Clarke 1988; Hyman in Weiler 1994; vse v Hyman in Perone, 1998). Učenci so v teh primerih poročali o občutkih jeze, frustracije in mislih o maščevanju do nasilnega šolskega delavca (Hyman 1990; Hyman idr. 1997; Hyman, Zelikoff in Clarke 1988; vse v Hyman in Perone 1998). Telesno kaznovanje (Hyman 1990; Richardson in Evans 1993; oboje v Hyman in Perone 1998), zlorablajoči »motivacijski« in disciplinirajoči stavki učencem ali o učencih (Hart 1987; v Hyman in Perone 1998) in prepogosta uporaba drugih kaznovanih metod (npr. »time out«, prevelika količina nalog in učenja) lahko povzročijo resno in včasih dolgo trajajočo emocionalno ranjenost (Hyman 1990, 1995; v Hyman in Perone 1998). Gottfredson in Gottfredson (1985; v Hyman in Perone 1998) poročata, da imajo učenci, ki zaznavajo učitelje in še posebej

ravnatelja kot pravičnega in skrbnega, večji interes, da tudi sami poskrbijo za večjo varnost v šoli.

Preventivni programi in intervence po nasilnem dogodku ter njihova učinkovitost

V splošnem bi lahko ukrepe razdelili na individualno in sistemsko usmerjene. Prvi se osredotočajo na spreminjanje vedenja posameznika (z reševanjem konflikta, kontrolo impulzov, spodbujanjem vezi s šolo in s spodbujanjem samospoštovanja ali prosocialnih veščin), kot je npr. *Second Step Program* (Frey, Hirschstein in Guzzo 2000; v Culley idr. 2006). Evaluacija individualno orientiranih intervenc je pokazala, da tudi najuspešnejše med njimi niso preveč učinkovite pri zmanjševanju nasilja (Gorman 2002, 2005; v Culley idr. 2006), podobno pa bi lahko rekli za ukrepe, ki so vsebovali vedenjske pristope, svetovanje in komponente socialne kompetentnosti (Mihalic idr. 2004; Wilson, Lipsey in Derzon 2003; vse v Bliss, Emshoff, Buck in Cook 2006).

Druge vrste posredovanj, ki so bila tudi manj pogosta, pa se nanašajo na fizično in socialno okolje (razredna in šolska klima, reforma vodenja v šoli in izboljševanje odnosov med učenci in učitelji) (npr. Gottfredson 1986, 1987; v Culley idr. 2006). Nekateri so v okviru teh posredovanj proučevali tudi vpliv šolskega okolja (npr. Adams 2000; v Culley idr. 2006). Obsežni preventivni programi, ki so se osredotočali na multiple ravni in so prepoznavali soodvisnost oseb in okolja, so se tako na ravni teorije kot prakse izkazali za učinkovite (Albee in Gullotta 1997; v Culley idr. 2006). Ti pristopi upoštevajo več različic razumevanja socialnih situacij in ponujajo priložnost za kreativnejše iskanje rešitev pojava nasilja v šolah (Lipsey 1992; v Culley idr. 2006). Ozerjeva (2006) je pregledala 62 raziskav, ki so opisovale 38 različnih preventivnih programov, katerih namen je bil na šolski ravni zmanjšati nasilje v šoli. Rezultati so zelo različni - nekateri opisujejo, da so posredovanja na ravni razreda učinkovitejša v agresivnejših razredih, drugi pa, da so posredovanja učinkovitejša v razredih z nižjo mero agresivnosti. Podoben rezultat se je pokazal pri proučevanju vpliva učiteljevih spretnosti - ponekod so prispevale k zmanjševanju nasilja, ponekod pa ne. V nekaj raziskavah so ugotovili, da so bila posredovanja učinkovitejša, če so jih podpirali tudi učitelji in ravnatelj. Ozerjeva ob koncu dodaja, da se je pri vseh raziskavah pokazal vpliv tako razrednega okolja, šole in

Obsežni preventivni programi, ki so se osredotočali na multiple ravni in so prepoznavali soodvisnost oseb in okolja, so se tako na ravni teorije kot prakse izkazali za učinkovite.

šolskega okolja na učinkovitost posredovanja za preprečevanje nasilja v šoli. Tudi *Program proti nasilju*, ki ga je razvil Dan Olweus (1996; v Popp 2003), in predpostavlja sodelovanje vodstva šole, šolskega osebja in staršev, je po dvehletnih izkušnjah pokazal na manj nasilnih vedenj, izboljšano šolsko klimo in povišano zadovoljstvo učencev. Hyman in Perone na podlagi pregleda literature menita, da bi se šolski svetovalni delavci morali za namen preventivnega delovanja proti nasilju v šoli bolj povezovati s starši in šolskim okoljem (APA 1993; Arndt 1992; Hawkins in Catalano 1993; US Department of Health and Human Services 1994; US Department of Health and Human Services & The Center for Disease Control 1993; vse v Hyman in Perone 1998).

Splošno gledano, so najučinkovitejši tisti posegi, ki spodbujajo zaupanje učencev, dialog, zavedanje nasilja, spretnosti obvladovanja konfliktov in pozitivne medosebne odnose. Manj učinkovita posredovanja pa so restriktivna, kot npr. strožje kazni, detektorji kovin, pregledovanje lastnine in oboroženi varnostniki (Canady 2000; CCJDP 1996; Mihalic, Fagan, Irwin, Ballard, Elliott 2004; vse v Bliss idr. 2006; APA 1993; US Department of Health and Human Services 1994; Larson 1994; vse v Hyman in Perone 1998). Bolj preventivno usmerjeno delovanje za preprečevanje nasilja med vrstniki je vse, kar pri otroku spodbuja pozitivno samopodobo, sposobnost za konstruktivno agresivnost in kar ga opremlja za učinkovito reševanje stisk in raznih vrst stresa (Rozman 2008). Newport (1999) in The Pew Research Center for the People and the Press (2000; oboje v Bliss idr. 2006) poročajo, da starši verjamejo, da so sami neposredno najbolj odgovorni za preventivno delovanje proti nasilju, bolj kot povečan nadzor v šolah ali svetovanje učencem. Blissova in sodelavci (2006) na podlagi odgovorov 202 starša iz Atlante ugotavljajo, da starši menijo, da so pomanjkanje starševskega nadzora, vpletenosti in udeležbe v otrokovem življenju glavni dejavniki za pojav nasilja pri otroku.

Raziskovalni problem

Pri delu v svetovalni službi v OŠ Bežigrad sem se nenehno srečevala z nasilnim vedenjem. Žrtve nasilja so se občasno oglasile v pisarni, še večkrat so o nasilju poročali očividci (učenci in učitelji), žal pa je po mojem mnenju nasilje bilo največkrat spregledano ali pa žrtve niso zbrale dovolj poguma, da bi s svojimi stiskami prišle do svetovalne delavke ali učitelja. Nasilje je bilo na hodniku, v učilnicah, v jedilnici. Velikokrat pa je prihajalo tudi od šolskega osebja, med katerimi šolska svetovalna služba ni izveta, in pa tudi od staršev. Stalno sem se spraševala, kakšni ukrepi, tako preventivni >

kot kurativni, bi prišli v poštev. Žal je bilo moje obdobje na šoli prekratko, da bi se tudi v praksi resno lotila te tematike, velikokrat tudi zaradi drugih, »pomembnejših« del. Vedno bolj pa sem ugotavljala, da je nasilno vedenje po navadi klic na pomoč, da je del sistema, ki ga sestavljajo tako delavci šole kot učenci, starši in okolica in da so za reševanje tako velikega problema potrebni precejšnji premiki v mišljenju vseh sodelujočih, kar pa seveda zahteva svoj čas in trud. V okviru projekta »Mreže učečih se šol - nasilje« je na OŠ Bežigrad v šolskih letih 2006/2007 in 2007/2008 potekalo kar nekaj dejavnosti, npr. predavanja, posnetek stanja, razni projekti. Namen vključitve šole v projekt je bila tudi priprava na oblikovanje vzgojnega načrta. V začetnem stadiju je bilo treba opraviti posnetek stanja nasilja v šoli tako med učenci, učitelji in starši. Ti rezultati bodo predstavljeni v nadaljevanju prispevka, na njihovi podlagi pa bodo predlagani ukrepi, ki bi bili lahko v tej šoli učinkoviti za obravnavo nasilja.

Metoda

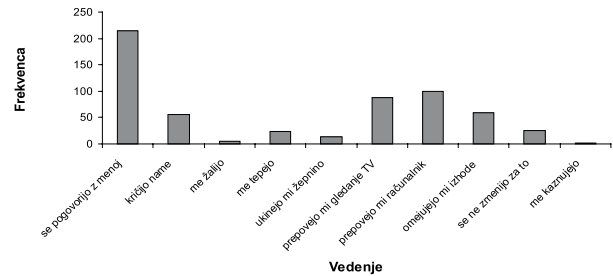
V raziskavi je sodelovalo 298 učencev OŠ Bežigrad, ki so obiskovali razrede od 1. do 9. Od tega jih je bilo ženskega spola 145, moškega pa 153. Sodelovalo je tudi 14 učiteljev. Po spolu nismo spraševali, ker pa je večina učiteljev na OŠ Bežigrad ženskega spola, je podobno razmerje udeležencev tudi v tej raziskavi. Število sodelujočih staršev je bilo 146. Vprašalniki so bili tudi v tem primeru anonimni in niso spraševali po spolu ali letih starosti.

Za vsako skupino udeležencev je bil sestavljen vprašalnik, ideje za njih pa smo črpali iz Olweusovega vprašalnika o ustrahovanju med učenci ter priporočil, ki so jih podajali vodje projekta »Nasilje v šolah: konceptualizacija, prepoznavanje in modeli preprečevanja in obvladovanja« v okviru Šole za ravnatelje (Mugnaioni Lešnik, Koren, Logaj in Brejc 2009). V nekaterih vprašanjih, ki so bila zaprtega tipa, so se vprašalniki razlikovali, v nekaterih pa so bila enaka. Vprašalnika za starše in učitelje sta bila skoraj identična, zanimalo pa nas je predvsem, kakšne preventivne dejavnosti in ukrepe za nasilje predlagajo. Tri vprašanja so bila zaprtega tipa, druga pa odprtega tipa.

Vprašalniki so bili razdeljeni razrednikom in drugim učiteljem, da jih posredujejo učencem in njihovim staršem, izpolnili pa so jih tudi sami. Razredniki so zbrali vprašalnike, sešteli rezultate za svoj oddelek in jih posredovali šolski svetovalni službi. Rezultati so bili obdelani s programom Excel. Nekaj vprašanj je bilo izvzetih iz nadaljnje obravnave, saj so presejali namen te raziskave. Odgovori učiteljev in staršev so bili večinoma odprtega tipa, zato sem odgovore razvrstila v kategorije na način, da jih je bilo mogoče primerjati med sabo in da so bile kategorije dovolj različne med sabo.

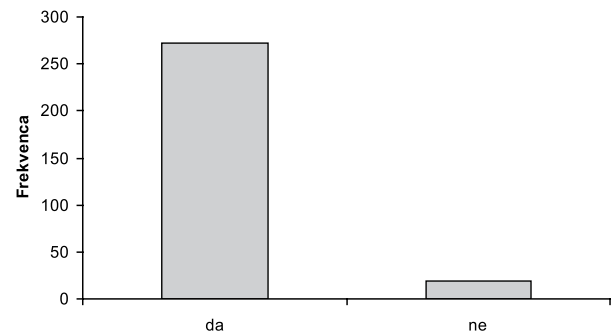
Rezultati

Odgovori učencev



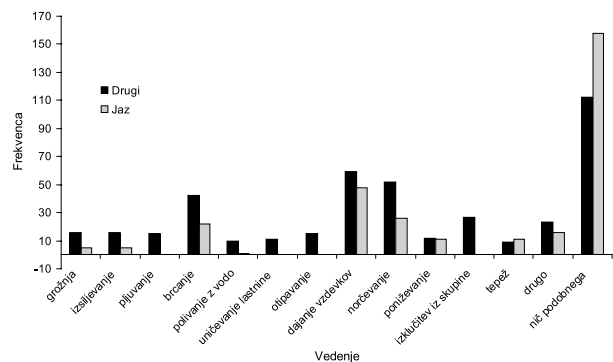
Slika 1: Kaj storijo tvoji starši, če kaj narediš narobe?

Starši največkrat svojim otrokom prepovejo nekatere ugodnosti (gledanje TV, uporabo računalnika, omejevanje izhodov, ukinjanje žepnine), če otroci storijo kaj narobe. Ravno toliko se jih pogovori z njimi. V nekaterih primerih tudi kričijo, tepejo ali žalijo, ali pa se tudi ne zmenijo za to.



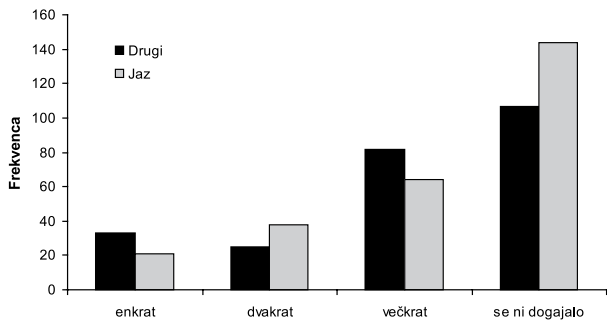
Slika 2: Ali se med sošolci dobro počutiš?

Skoraj vsi učenci se dobro počutijo med svojimi sošolci.



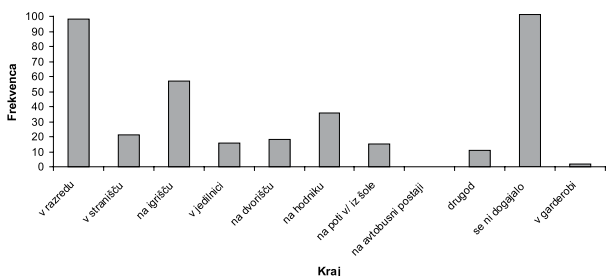
Slika 3: Vrsta nasilnih vedenj – sošolci (drugi) do mene in jaz do sošolcev.

Rezultati kažejo, da učenci prejmejo več nasilnega vedenja, kot ga izvedejo. Največkrat si dajejo vzdevke in se norčujejo (verbalno nasilje), sledi brcanje (fizično nasilje), manj se pojavljajo še ostala vedenja. Največ učencev pa poroča o nenasilnem vedenju.



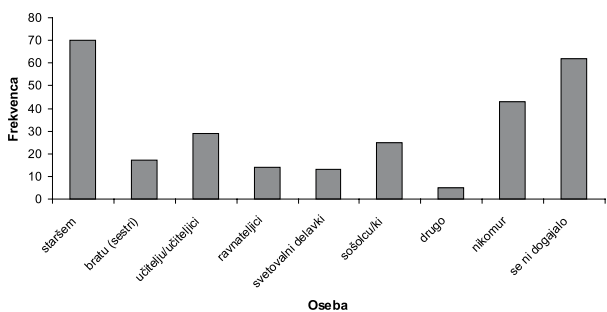
Slika 4: Pogostost nasilnih vedenj – sošolci (drugi) do mene in jaz do drugih.

V primeru nasilnega vedenja se je to pojavljalo večkrat, in ne samo enkrat ali dvakrat. Največkrat se še vedno ni dogajalo.



Slika 5: Kje se je po navadi dogajalo?

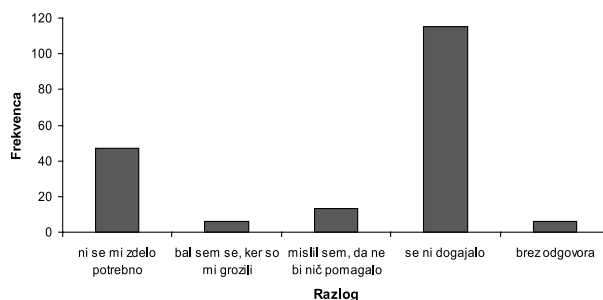
Nasilje se največkrat dogaja v razredu in na igrišču, pa tudi na hodniku, v stranišču, na dvorišču, v jedilnici in na poti v/iz šole.



Slika 6: Komu si najprej povedal o tem?

Učenci največkrat za nasilje povedo staršem ali nikomur. Zaupne osebe so v nekaterih primerih tudi učitelji in sošolci ter sorojenci. Najmanjkrat povedo o tem ravnateljici ali svetovalni delavki.

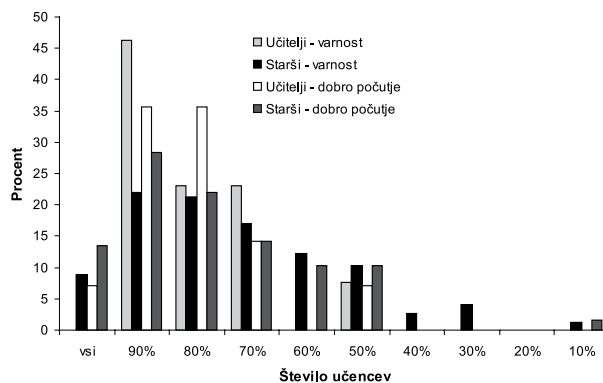
Rezultati kažejo, da učenci prejmejo več nasilnega vedenja, kot ga izvedejo.



Slika 7: Če nisi povedal nikomur, zakaj ne?

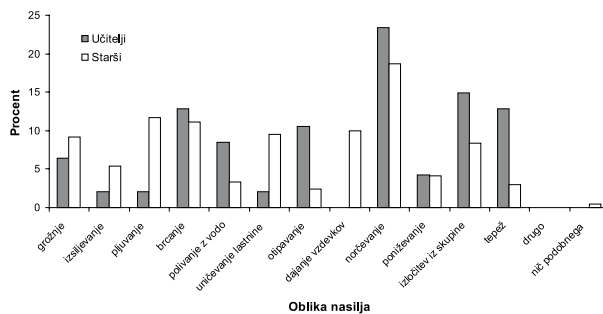
Ko učenci niso povedali o nasilju, so največkrat to naredili zato, ker se jim ni zdelo treba, manjkrat pa zato, ker so jim nasilneži grozili ali so mislili, da jim spregovoriti o nasilju ne bo pomagalo.

Odgovori učiteljev in staršev



Slika 8: Mnenje učiteljev in staršev, koliko učencev se v šoli počuti dobro in varno.

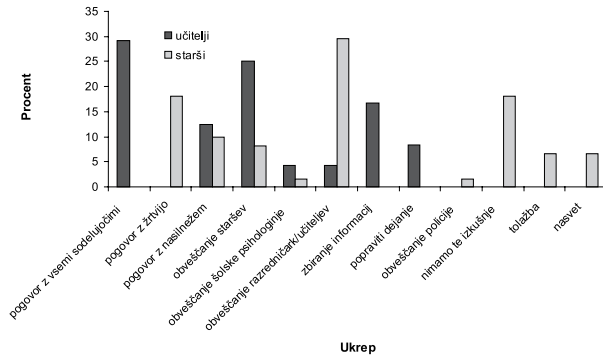
Večina učiteljev meni, da se od 70 do 90 odstotkov učencev v šoli počuti varno, starši pa menijo, da se manj učencev v šoli počuti varno (od 50 do 90 odstotkov). Večina učiteljev meni, da se od 80 do 90 odstotkov učencev dobro počuti v šoli, starši pa, da se v šoli dobro počuti od 50 do 90 odstotkov učencev.



Slika 9: Katera oblika nasilja je v šoli najpogostejša?

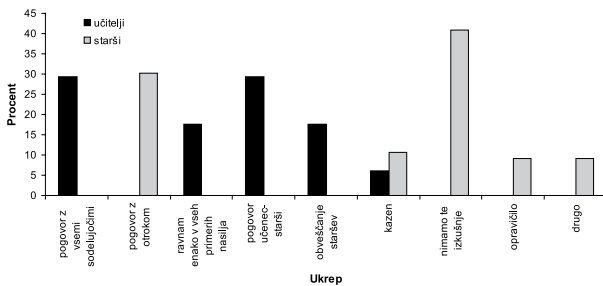
Tako starši kot učitelji menijo, da je najpogostejše nasilje, ki se pojavlja v šoli, norčevanje. Učitelji menijo, da je pogosto nasilno vedenje tudi izločitev iz skupine, >

tepež, brcanje in otipavanje. Starši mislijo, da se velikokrat pojavljajo grožnje, pljuvanje, brcanje, uničevanje lastnine, dajanje vzdevkov in izločitev iz skupine.



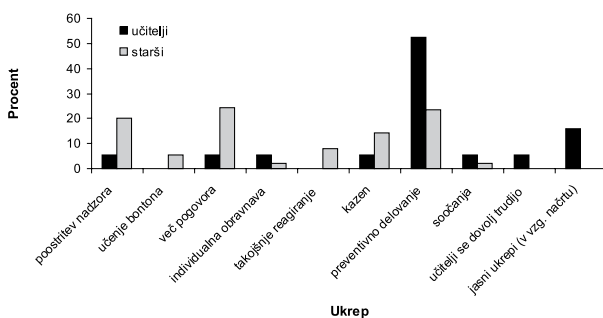
Slika 10: Kako ste ukrepali, ko vam je učenec/ vaš otrok povedal, da je doživel nasilje?

Učitelji ob pojavu nasilja največkrat ukrepajo s pogovorom z žrtvijo in nasilnežem, obvestijo starše in zbirajo informacije o dogodku. Starši največkrat obveščajo učitelje, se pogovorijo s svojim otrokom ali pa tudi nimajo te izkušnje. Manj se pogovorijo z otrokom, ki je bil nasilen do njihovega, obvestijo njegove starše, tolažijo svojega otroka ali mu dajo nasvet.



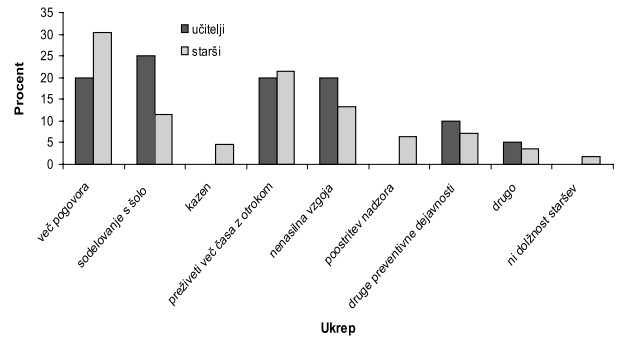
Slika 11: Kako ste ukrepali, ko je bil vaš učenec/ vaš otrok nasilen do drugih?

Učitelji se v primeru, ko je nasilen njihov učenec, pogovorijo z vsemi sodelujočimi ali z nasilnim učencem in njegovimi starši, velikokrat obvestijo starše. Starši se z otrokom, ko je bil nasilen do drugih, pogovorijo, ga kaznujejo ali zahtevajo, da se opraviči. Največkrat pa nimajo te izkušnje.



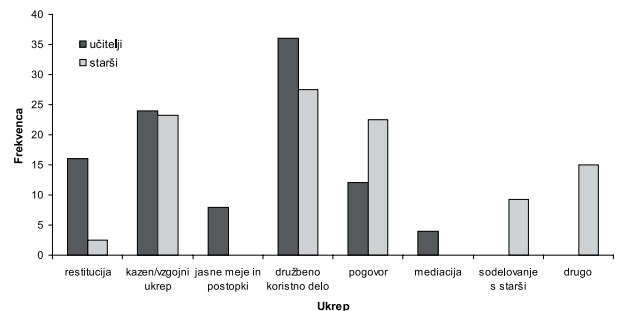
Slika 12: Kaj bi lahko v šoli naredili, da bi bilo manj nasilja?

Tako učitelji kot starši menijo, da bi šola morala bolj preventivno delovati, da bi se pojavljalo manj nasilja. Starši še menijo, da bi bilo treba več nadzora in kaznovanja.



Slika 13: Kaj bi lahko starši naredili, da bi zmanjšali nasilje?

Učitelji menijo, da bi starši morali za zmanjševanje nasilja več sodelovati s šolo, več se pogovarjati z otrokom, preživeti več časa s svojim otrokom, nenasilno vzgajati in drugače preventivno ukrepati. Starši pa menijo, da bi se morali s svojimi otroki več pogovarjati, več časa preživeti z njimi in nenasilno vzgajati. Največji razkorak med mnenji staršev in učiteljev je pri sodelovanju s šolo - starši menijo, da sodelovanje s šolo ni toliko pomembno, kot to menijo učitelji.



Slika 14: Kakšne ukrepe predlagate za nasilno vedenje?

Učitelji največkrat predlagajo opravljanje družbenokoristnega dela, kazen oz. vzgojni ukrep, restitucijo in pogovor. Manj predlagajo jasnejše meje, kdaj se nasilje kaznuje, in jasne postopke. Podobno tudi starši predlagajo družbeno koristno delo, kazen oz. vzgojni ukrep in pogovor, pa tudi več sodelovanja z njimi.

Razprava

Odgovori učencev

Rezultati, ki smo jih dobili z vprašalniki o pojavu nasilja na OŠ Bežigrad, so pokazali, da nasilje je, in to v različnih oblikah.

Prvi rezultat, ki bi ga ovrednotila, so ukrepi staršev, ko njihov otrok stori kaj narobe. Starši največkrat svojim otrokom prepovejo nekatere ugodnosti (gledanje TV, uporabo računalnika, omejevanje izhodov, ukinjanje žepnine), uporabijo pa tudi metodo pogovora. V nekaterih primerih tudi kričijo, tepajo ali žalijo ali pa se tudi ne zmenijo za to. Pri obravnavi napačnega vedenja otrok so otroci kaznovani in sicer v obliki odtegotovanja ugodnosti. Druga najpogostejša metoda je pogovor, nekateri starši pa še vedno uporabijo fizično ali psihično nasilje nad svojimi otroci. Nekaj učencev je odgovorilo, da se njihovi starši sploh ne zmenijo za to, da so naredili nekaj narobe. Ta rezultat je lahko zelo skrb vzbujajoč, saj lahko nakazuje na zanemarjanje. Rezultati so zelo podoben tistim, ki ga je dobil tudi Rozman (2008), le da so v njegovi raziskavi starši največkrat uporabljali pogovor, ko njihovi otroci naredijo kaj narobe. Razliko v rezultatu bi lahko razložili s starostjo udeležencev, saj so v njegovi raziskavi sodelovali le osmošolci, pri katerih starši verjetno že uporabljajo drugačne metode vzgajanja kot pri mlajših otrocih.

Velika večina učencev je odgovorila, da se dobro počuti v šoli. Učencev, ki se ne počutijo dobro, je 19. Treba bi bilo ugotoviti, kaj je glavni razlog za njihovo slabo počutje v šoli, saj je lahko poleg doživljanja nasilja to tudi neuspešnost na učnem področju ali kaj drugega. Nasilje, ki ga učenci najpogosteje doživljajo, je verbalno - dajanje vzdevkov in norčevanje. Na prvi pogled lahko dobimo vtis, kot da je to milejša oblika nasilja, ki pa je manj vidna, a sistematična, dolgotrajna in ne dopušča obrambe. Tako nasilje pogosto pušča hujše posledice, težje ga je prepoznati in se nanj učinkovito odzvati (Pušnik 1999). Veliko pa je tudi telesnega nasilja npr. brcanja. Naslednje po pogostosti je izključitev iz skupine, ki bi ga lahko opisali kot psihično nasilje. Podobno si sledijo vedenja, o katerih poročajo izvajalci nasilja - največkrat so verbalno nasilni, uporabljajo pa tudi fizično nasilje. Tudi Rozman (2008) ugotavlja, da učenci največkrat poročajo o doživljanju verbalnega nasilja, sledi pa fizično nasilje, podobno poročajo tudi sami izvajalci nasilja. V rezultatih je opaziti stalno manjše poročanje o izvajanju nasilja v primerjavi z doživljanjem nasilja. Tak rezultat bi se lahko razložilo z učencevo nepripravljenostjo priznati izvajanje nasilja, učenec lahko tudi ne prepozna, da se nasilno vede, možno pa je tudi, da je izvajalcev nasilja manj, kot je tistih, ki nasilje doživijo.

Malo manj kot tretjina učencev je doživela nasilje večkrat, nekaj manj pa jih je nasilje doživelo enkrat ali dvakrat. Tako tisti, ki doživljajo nasilje, to doživijo večkrat, kar verjetno doživljajo zaradi nekaterih svojih lastnosti: telesna šibkost (Olweus 1978; v Pušnik 1999),

Tako starši kot učitelji menijo, da je najpogostejše nasilje, ki se pojavlja v šoli, norčevanje.

določene osebnostne lastnosti (npr. tesnoba, negotovosti, občutljivosti), nizke stopnje samospoštovanja in slabe samopodobe ter zaradi drugih posebnosti (Besag 1989; v Pušnik 1999). Tudi izvajalci nasilja so to po [navadi storili večkrat, nekateri pa tudi enkrat ali dvakrat. Tudi v tem primeru si lahko razlagamo večkratno nasilje enega učenca zaradi nekaterih njihovih lastnosti: agresivnost, pomanjkanje empatije in občutkov krivde ob dejanju, telesna moč, potreba po nadvladi itd. (Besag 1989; v Pušnik 1999). Do podobnih ugotovitev je prišel tudi Rozman (2008).

Nasilje se največkrat dogaja v razredu in na igrišču, pa tudi na hodniku, v stranišču, na dvorišču, v jedilnici in na poti v šolo/iz nje. Učenci poročajo o malo primerih, ko bi se nasilje dogajalo v garderobi ali drugod, nikoli pa ga še niso doživeli na avtobusni postaji. O tem verjetno poročajo zato, ker se večina učencev ne vozi z avtobusom v/iz šole in tako ne uporabljajo avtobusov. Nasilje je torej najpogostejše ravno v tistih prostorih, kjer se učenci največ zadržujejo in kjer bi vedno moral biti vsaj eden od učiteljev. Podobno opisuje Rozman (2008) in pojav razlaga s tem, da učiteljski nadzor ne vpliva na zmanjševanje nasilja, ampak se je tega problema treba lotiti na drugačen način.

Učenci največkrat za nasilje povedo staršem ali pa nikomur. Zaupne osebe so v nekaterih primerih tudi učitelji in sošolci ter sorojenci. Najmanjkrat povedo o tem ravnateljici ali svetovalni delavki. Učenci tako največkrat zaupajo staršem, da je bil nekdo nasilen do njih. S tem podatkom si lahko razlagamo, da imajo starši zaupen odnos s svojim otrokom, do tega rezultata pa je lahko prišlo tudi zaradi starosti učencev, saj mlajši otroci verjetno bolj zaupajo staršem. Skrb vzbujajoč pa je podatek, da za doživetje nasilje v veliko primerih ne povedo nikomur. Zaupajo tudi učitelju, sošolcem in sorojencem, včasih pa tudi šolski svetovalni službi ali ravnateljici. Šolski svetovalki ali ravnateljici verjetno težje zaupajo zaradi manjše dostopnosti in prepoznavnosti. Učitelji in sošolci so le večji del njihovega pouka, se verjetno počutijo bolj blizu z njimi in jim tako lažje tudi povedo. Pri Rozmanu (2008) pa se je največkrat pojavil rezultat, da učenci za doživetje nasilje ne povedo nikomur, na drugem mestu pa se pojavlja sošolec/sošolka kot zaupna oseba. Razliko v rezultatih si lahko zopet razlagamo zaradi starostne razlike, starejši učenci, ki so že v obdobju mladostništva, težje zaupajo »avtoriteti«, lažje pa svojim vrstnikom. Učenci so

Nekaj učencev je odgovorilo, da se njihovi starši sploh ne zmenijo za to, da so naredili nekaj narobe. Ta rezultat je lahko zelo skrb vzbujajoč, saj lahko nakazuje na zanemarjanje.

za razlog, da za doživeto nasilje ne povedo nikomur, najpogosteje navajali nepotrebnost tega dejanja, manj pa tudi strah zaradi groženj ali prepričanja, da mu to ne bo pomagalo. Tudi Rozman (2008) poroča o najpogostejšem odgovoru kot nepotrebnost povedati za nasilje, velikokrat pa se je pojavilo tudi vedenje, da se ne bo potem nič spremenilo. Opozarja, da se je treba osredotočiti na tisto skupino učencev, ki so jim grozili, če bodo komu povedali za nasilje. Sama bi še dodala, da je treba vse učence, ki menijo, da jim za nasilje ni treba nikomur povedati ali da se ne bo nič spremenilo, jemati zelo resno, saj nam lahko sporočajo, da se nam, odraslim, zdi nepotrebno obravnavati nasilje ali da se nasilje ne bo zmanjšalo.

Odgovori učiteljev in staršev ter predlagani ukrepi

Odgovori učiteljev in staršev so se v nekaterih primerih precej ujemali med seboj, ponekod pa tudi razlikovali, kar je seveda razumljivo, saj na nasilje gledajo iz drugačnih perspektiv, okoliščin in izkušenj.

Precej učiteljev in staršev meni, da se večina učencev v šoli počuti dobro in varno. Učitelji v primerjavi s starši sicer menijo, da se več učencev v šoli počuti dobro in varno. Nekaj staršev pa tudi poroča, da se le manjšina učencev dobro in varno počuti v šoli. Starši, ki tako menijo, imajo verjetno otroka, ki se v šoli počuti slabo in manj varno in jim to tudi zaupa. Rezultati mnenja staršev in učiteljev se v precejšnji meri ujemajo z odgovori učencev o dobrem počutju v šoli.

Tako starši kot učitelji menijo, da je najpogostejša oblika nasilnega vedenja v šoli norčevanje (verbalno nasilje), sledijo pa mu izločitev iz skupine (psihično nasilje) in brcanje (fizično nasilje), podobno navaja že Rozman (2008). Velikokrat se po njihovem mnenju pojavljajo tudi otipavanje (spolno nasilje), tepež in pljuvanje (fizično nasilje). V vseh primerih, razen v primeru pljuvanja, so učitelji v primerjavi s starši več poročali o teh vedenjih. Mnenja staršev in učiteljev se velikokrat ujemajo s poročanjem učencev o vrstah nasilja med njimi. Starši še poročajo o precej visokem pojavu dajanja vzdevkov in uničevanju lastnine, spet verjetno zaradi vpogleda, ki ga imajo v teh situacijah. Manj se pojavljajo še grožnje in izsiljevanje, o katerih več poročajo starši, ter polivanje z vodo, ki ga bolj zaznavajo učitelji. Med učenci so po mnenju vseh udeležениh tako zelo različne vrste nasilja, največkrat verbalno, ki je po mojem mnenju tudi najlažje izvedljivo in ga je težko dokazati, zato ga tudi uporabljajo največkrat.

Učitelji in starši so precej različno delovali, ko jim je njihov učenec/otrok povedal, da je doživel nasilje. Učitelji so se največkrat pogovorili z vsemi sodelu-

jočimi, obvestili starše, zbirali informacije o dogodku, se pogovorili z nasilnim učencem in zahtevali, da svoje dejanje popravi. Starši pa so največkrat o nasilnem dogodku obveščali učitelje, se pogovorili s svojim otrokom, mu ponudili nasvet ali tolažbo, nekateri pa se tudi pogovorili z nasilnim učencem. Razlike med ukrepi staršev in učiteljev so seveda razumljive, saj vsak prevzema drugačno vlogo do učenca, ki je doživel nasilje. Učitelji so največkrat poskušali sami posredovati v primeru nasilnega dogodka, in sicer s pogovorom z (največkrat) vsemi sodelujočimi, prav tako pa so tudi obveščali starše, ki kažejo željo po sodelovanju z njimi. Ker ima po navadi vsak, ki je udeležen v nekem dogodku, svoj pogled na dogajanje, se učitelji želijo tudi čim bolj informirati, kaj se je v resnici zgodilo. Navajali so tudi pogost pogovor z nasilnim učencem. Starši obveščajo učitelje o nasilnih dogodkih, kar lahko nakazuje željo po sodelovanju s šolo ali pa željo, da se problem razreši v šoli. S svojimi otroki se pogovarjajo o dogodku in jim nekako želijo pomagati z nasvetom in/ali tolažbo. Nekateri se tudi pogovorijo z nasilnežem ali obvestijo njegove starše, kar bi tudi lahko nakazovalo dve želji - da problem razreši nasilen učenec oziroma njegovi starši ali pa da si pri reševanju problema želijo sodelovanja z drugo stranjo. Manj se je pojavilo tudi obveščanje policije, ki je verjetno prisotno v primerih, ko je bilo nasilje zelo hudo. Še vedno pa je veliko staršev poročalo, da take izkušnje še niso imeli in da še niso posredovali v takih primerih. Zanimiv je rezultat o obveščanju šolske svetovalne delavke, saj se je za to odločilo zelo malo staršev in malo več učiteljev. Učitelji se verjetno na šolsko svetovalno službo obrnejo v primerih, ki jih ne znajo rešiti sami oz. so težji ali nenavadni, starši pa se prej obrnejo na učitelje, s katerimi so tudi bolj v stiku (govornilne ure, roditeljski sestanki itd.).

Nasilje je torej najpogostejše ravno v tistih prostorih, kjer se učenci največ zadržujejo in kjer bi vedno moral biti vsaj eden od učiteljev.

Se pa ukrepi učiteljev in staršev precej bolj razlikujejo v primeru, ko je nasilen njihov učenec oziroma otrok. Učitelji v glavnem delujejo podobno kot v primeru, ko njihov učenec doživi nasilje. Pojavi se ukrep pogovora s staršem in učencem, ki je precej pogost. Manj učitelji dodelijo kazen. Večina staršev nima izkušnje, da bi bil njihov otrok nasilen, kar bi lahko tudi pomenilo, da za tako vedenje ne vedo, v glavnem pa se pogovarjajo s svojim otrokom, zahtevajo, da se opraviči ali mu dodelijo kazen. Tako učitelji kot starši se za reševanje nasilja v vseh primerih velikokrat pogovarjajo.

Učitelji in starši za preprečevanje nasilja v šoli največkrat predlagajo preventivne dejavnosti (npr. preventivne delavnice, okrogle mize, poučevanje, predavanja za starše, spodbujanje strpnosti, sprejemanje drugačnosti, nenasilna komunikacija). Nekaj je bilo predlogov tudi za jasne ukrepe, ki so bili bolj predlogi za vključi-

tev v vzgojni načrt. Manj so predlagali poostreitev nadzora, kaznovanje, pogovor, individualno obravnavo vsakega primera, soočanja in pa tega, da se učitelji že dovolj trudijo. Glede na to, da v veliko šolah po ZDA zaradi minulih strelskih pohodov uvajajo v šole detektorje kovin, varnostnike, pregledujejo omarice učencev ipd., še vedno ugotavljajo, da se nasilje zaradi teh ukrepov ni zmanjšalo (Canady 2000; CCJDP 1996; Mihalic idr. 2004; vse v Bliss idr. 2006; APA 1993, US Department of Health and Human Services 1994; Larson 1994; vse v Hyman in Perone 1998) Tudi če pogledamo rezultate te raziskave in Rozmanove (2008) lahko ugotovimo, da se največ nasilja dogaja na mestih, kjer se tudi učitelji najpogosteje zadržujejo, to je v učilnici, na hodniku itd. Nadzor potemtakem le ni tako učinkovit ukrep proti nasilju, kot bi si želeli. Zakaj je tako, bi si lahko razlagali na več načinov. Lahko da učitelji nekega vedenja niti ne prepoznajo kot nasilno, imajo različna merila, kaj je nasilje, morda pa so ob neuspehu pri obvladovanju, preprečevanju oz. obravnavi nasilja obupali. Po drugi strani bo izvajalec nasilja v vsakem primeru našel način, da svojo napetost sprosti in bo lahko izkoristil vsak trenutek nepozornosti učitelja.

Preventivne dejavnosti so seveda največkrat dobrodošle. Predvsem bi predlagala socialne igre, ki temeljijo na pozitivnem doživljanju, na gradnji dobrih medosebnih odnosov in učenju prosocialnih veščin, pa tudi takšne, ki pri otrocih spodbujajo pozitivno samopodobo, sposobnost za konstruktivno agresivnost in kar ga opremlja za učinkovito reševanje stisk in raznih vrst stresa (Rozman 2008). Socialne igre in pogovori bi lahko bili izvedeni tako v razredu kot v posebnih skupinah, kamor bi se lahko vključevali učenci s podobnimi težavami. Tudi drugi preventivni ukrepi ne morejo škoditi (npr. varstvo in pomoč mlajšim učencem, vključevanje v razne dejavnosti, učenje konstruktivnega reševanja konfliktov itd.), seveda pa je treba spremljati njihove učinke. V preventivno delovanje je treba vključiti vse sodelujoče (šolski delavci, učenci, starši in okoliš), saj so se posredovanja, ki so vključevale širše okolje, izkazale za učinkovitejše (Albee in Gullotta 1997; v Culley idr. 2006).

Učitelji in starši se kar precej strinjajo s tem, kaj bi lahko starši naredili, da bi zmanjšali nasilje pri svojih otrocih. Oboji menijo, da bi bilo treba več časa posvetiti pogovoru z otrokom in nasploh preživeti več časa z njim ter otroka nenasilno vzgajati, podobno meni tudi Blissova s sodelavci (2006). Za učitelje, pa tudi za starše, je zelo pomembno sodelovanje med njimi, predlagajo tudi druge preventivne dejavnosti (podobno kot v zgornjih primerih), manj pa več kaznovanja in poostreitev nadzora. Nekaj staršev tudi meni, da preprečevanje nasilja pri njihovih otrocih v šoli ni njihova dolžnost.

Precej učiteljev in staršev meni, da se večina učencev v šoli počuti dobro in varno.

Učitelji največkrat predlagajo za ukrepanje ob nasilnem vedenju izvajanje družbenokoristnega dela (npr. pomoč delavcem šole, pomoč učencem, čiščenje, pospravljanje itd.), podobno menijo tudi starši. Oboji približno enako predlagajo tudi kaznovanje oziroma izrek vzgojnega ukrepa nasilnemu učencu. Starši, malo manj pa učitelji, predlagajo še pogovor in več sodelovanja z njimi. Učitelji dajejo prednost še restituciji (oblika vzgojnega ukrepanja, ki omogoča posamezniku, ki je s svojim ravnanjem povzročil materialno ali moralno škodo drugemu, skupini ali šoli, da to popravi (Chelsom Gossen 1993). Starši pa jo omenjajo manj, ker verjetno te vrste ukrepov ne poznajo dobro. Učitelji predlagajo še jasne meje, kaj je nasilno vedenje in postopke obravnave le-tega ter uporabo mediacije. Oboji velikokrat predlagajo »alternativne« ukrepe ob pojavu nasilja, še vedno pa je v njihovih mislih tudi kaznovanje oz. vzgojni ukrep kot ena od možnosti. Učitelji so podali več alternativnih ukrepov, saj so verjetno tudi bolj seznanjeni z drugimi možnostmi, ker se z nasiljem v šoli srečujejo vsak dan, več razmišljajo in preberejo o tej temi. Starši so podali tudi nekaj »drugih« možnosti (npr. opravičilo, ponovna uvedba ocene iz vedenja, opravičilo, uvedba vsakemu mlajšemu učencu starejšega skrbnika itd.), ki tudi nakazuje na njihovo razmišljanje o tej temi in motivacijo za iskanje drugačnih možnosti.

V primeru že izvedenega nasilja bi predlagala alternativne ukrepe reševanja (npr. restitucija, opravljanje družbenokoristnega dela, mediacija), kakor so velikokrat predlagali tudi starši in učitelji. Predstavitev metode reševanja konfliktov s pomočjo mediacije so učitelji na obeh seminarjih z navdušenjem sprejeli, zdaj pa bi bilo treba storiti prvi korak v izobraževanje mediatorjev - učencev in učiteljev. Sistem vzgojnih ukrepov, ki smo ga poznali do zdaj, po mojem mnenju ne zadoštuje več, saj bi se v primeru uspešnosti teh ukrepov nasilje že zmanjšalo, čeprav tako starši kot učitelji predlagajo strogo kaznovanje nasilnega vedenja.

Šola lahko veliko naredi pri preprečevanju nasilja. Predlagala bi vse ukrepe, ki sem jih v uvodu opisala kot tiste, za katere lahko poskrbi šola (po Pušnik 1999). Medosebni odnosi, stališče zaposlenih in predvsem vodstva šole do nasilja je tisto, ki velikokrat vpliva na pojav nasilja. Vse, kar se dogaja v zbornicah, pisarnah in hodnikih med zaposlenimi, se prenaša na učence. Na tem mestu bi izpostavila spoznanje ob pregledovanju rezultatov, in sicer ni noben od učiteljev napisal, da je najprej treba prepoznati nasilno vedenje pri sebi. Tako mnenje se ni pojavilo niti pri evalvaciji celotnega projekta. Ob tem sem dobila občutek, da učitelji o sebi menijo, da vse vedo, da se niti ne vprašajo več, ali so v neki situaciji ravnali pravilno. Po izkušnjah pa bi lahko rekla, da je njihovo vedenje velikokrat vprašljivo in tudi vsebuje verbalno nasilje ali pa samo ignoriranje >

nasilnega vedenja učencev. Trening, v okviru katerega se dva učitelja izmenjajo obojestransko opazujeta, vadita in si tako oblikujeta svoje vedenje do problematičnih učencev (Tennstadt 1991; Dann 1997; oboje v Popp 2003) bi jim lahko prišlo zelo v pomoč.

Starši se dobro zavedajo svoje vloge pri preprečitvi pojava nasilja pri otroku, tako kot ugotavljajo že drugi raziskovalci (Bliss idr. 2006; Newport 1999; The Pew Research Center for the People and the Press 2000; oboje v Bliss idr. 2006). Poudarjajo nenasilno vzgojo, veliko pogovora, biti dober zgled in preživljanje časa z otrokom. Vprašanje je le, koliko od tega resnično udeležijo. Tudi učitelji menijo podobno, želijo si le več sodelovanja s starši. Nekateri starši potrebujejo pomoč pri ukrepanju, če je njihov otrok nasilen ali doživlja nasilje. V ta namen se je na šoli v šolskem letu 2007/2008 izvajala *Šola za starše*, ki pa so jo starši obiskali v zelo majhnem številu. Po navadi so sedeže v predavalnici napolnili učitelji, kar jim lahko štejemo zelo v prid. Šola za starše bi morala biti v nekem smislu obvezna, čeprav tudi to samo po sebi verjetno ne bi rešilo vseh problemov. Tako kot učitelji bi se tudi starši morali vedno znova spraševati, kaj s svojim vedenjem, čustvi in govorjenjem sporočajo otroku. Tudi sodelovanje z učitelji in šolsko svetovalno službo bi moralo biti pogostejše, samo kaj, ko se starši večinoma oglašijo šele takrat, ko se je nasilje že zgodilo. Starše bi morali na različne načine bolj pritegniti v šolsko dogajanje (npr. dnevi, ko pridejo starši v šolo in ves dan preživijo z otrokom v razredu, obvezne govorilne ure in roditeljski sestanki, skupine za starše - za samopomoč, izobraževalne, pogovorne itd.)

Največkrat se po mnenju vseh udeleženi vrstniško nasilje pojavlja v obliki verbalnega nasilja, v obsegu tudi do 20 odstotkov učencev, kar se ujema z ocenami drugih v Sloveniji in v tujini, kot npr. povzema Pušnik (1999). Glede na moje izkušnje z delom v svetovalni službi pa bi dodala, da je pojav nasilja v šoli še obsežnejši, saj učenci velikokrat neko nasilje niso prepoznali kot tako, čeprav bi ga sama definirala kot hudo nasilje. Ali smo postali premalo občutljivi na dogajanje? Se nam neka vedenja ne zdijo več nasilna, ampak samo še zabavna? Za začetek reševanja tega obsežnega problema bi izpostavila, da je potrebno zavedanje, kaj je nasilno dejanje/vedenje. O tej temi bi morali stalno potekati pogovori med učitelji in učenci, starši in otroci. Ob nasilnem vedenju bi bilo treba takoj reagirati, kot je menilo tudi nekaj staršev. Stvari, ki zastarajo, je nekoliko težje reševati, saj se izgubi tako spomin na dogodek kot zavzetost za reševanje.

Za konec

Pričujoča raziskava je ponovno potrdila, da se vrstniško nasilje dogaja v osnovnošolskem okolju, hkrati pa opozorila na to, da je preprečevanje nasilja v šoli dolgotrajen postopek, ki se ne pokaže v enem ali dveh šolskih letih. Pred uvedbo raznih programov je potreben podroben pregled stanja v šoli in okolici, predvsem pa trdna odločitev vsakega od sodelujočih odraslih, da bo v programu vztrajal, bil dosleden, ter začel pri sebi. Učenci oziroma otroci posnemajo le tisto, kar nekje vidijo, in le s svojim zgledom jim lahko pokažemo, kako je biti nenasilen, spoštljiv in v dobrih medosebnih odnosih.

Literatura

1. Bliss, M. J., Emshoff, J., Buck, C. A. in Cook, S. A. (2006). Parents' perceptions of causes and solutions for school violence: Implications for policy. *The Journal of Primary Prevention*, 27 (3), 265-280.
2. Bučar Ružman, A. (2004). *Nasilje in mladi*. Novo mesto: Klub mladinski center.
3. Chelsom Gossen, D. (1993). *Restitucija*. Radovljica: RIC
4. Culley, M. R., Conkling, M., Emshoff, J., Blakely, C. in Gorman, D. (2006). Environmental and contextual influences on school violence and its prevention. *The Journal of Primary Prevention*, 27(3), 217-227.
5. Hyman, I. A. in Perone, D. C. (1998). The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehaviour. *Journal of School Psychology*, 36 (1), 7-27.
6. Globočnik, M. (1996). *Nasilniško obnašanje mladih* (magistrsko delo). FDV: Ljubljana.
7. Krall, H. (2003). Mladina in nasilje: teoretične koncepcije in perspektive pedagoškega ravnanja. *Sodobna pedagogika*, 54 (2), 10-25.
8. Mugnaioni Lešnik, D., Koren, A., Logaj, V. in Brejc, M. (2009). *Nasilje v šoli: Opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obravnavo*. Šola za ravnatelje: Kranj.
9. Nastran Ule, M. (1994). *Temelji socialne psihologije*. Znanstveno in publicistično središče: Ljubljana.
10. Ozer, E. J. (2006). Contextual effects in school-based violence prevention programs: A conceptual framework and empirical review. *The Journal of Primary Prevention*, 27(3), 315-340.
11. Popp, U. (2003). Nasilje v šoli in koncepti preprečevanja nasilja. *Sodobna pedagogika*, 54 (2), 26-41.
12. Pušnik, M. (1999). *Vrstniško nasilje v šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
13. Rozman, P. (2008). *Vrstniško nasilje v osnovni šoli: vpliv projekta ekologija medsebojnih odnosov na vrstniško nasilje med osnovnošolci*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.



Navodila za pisanje člankov

Prispevek, na katerem naj bo navedeno ime avtorja in organizacija, v kateri je zaposlen, pošljite v elektronski obliki na naslov odgovorne urednice: cvetka.bizjak@zrss.si. Ime datoteke naj bo sestavljeno iz priimka prvega avtorja in naslova članka. Če je naslov članka daljši, se v naslovu datoteke uporaba prvi dve besedi.

Svoje podatke (o avtorju/-ici) posredujte na obrazcu Prijavnica prispevka za objavo v reviji. Pošljite ga na naslov: mag. Cvetka Bizjak, Zavod RS za šolstvo, OE Kranj, Stritarjeva 8, 4000 Kranj.

Za lažje komuniciranje priporočamo, da pripišete svojo telefonsko številko in elektronski naslov.

Avtor/-ica odgovarja za trditve v sestavku, zato mora biti podpisan/-a s polnim imenom in priimkom.

Prispevku je treba priložiti **lastnoročno podpisano** Prijavnico za objavo prispevka v reviji, s katero avtor/-ica med drugim jamči, da je prispevek izvirno avtorsko delo.

Obrazec za prijavo prispevka (Prijavnica) je dostopen na spletni strani ZRSS ali v založbi ZRSS. Ker vsebuje vse zahtevane podatke o avtorju/-ici, drugih podatkov uredništvu ni treba pošiljati.

Prispevek naj obsega približno 10 (do 15) tipkanih strani, vključno s preglednicami, slikami in literaturo.

Naslovna stran naj vsebuje naslov članka, ime in priimek avtorja/-ice, njegov/njen elektronski naslov in naziv ustanove, kjer je avtor/-ica zaposlen/-a, sledijo povzetek (do 10 vrstic v slovenskem jeziku), ključne besede (na koncu povzetka), besedilo sestavka in nazadnje seznam **uporabljenih virov**.

Empirični članek (poročilo o raziskavi) naj vsebuje vse značilne dele raziskovalnega procesa: uvod, v katerem avtor na kratko predstavi teoretska izhodišča, v katera je vpet raziskovani problem, jasno formuliran raziskovalni problem, opis metode raziskovanja (udeleženci, pripomočki, postopek), rezultati, razprava in seznam literature, na katero se besedilo sklicuje.

Seminarskih nalog v obliki, kot so izdelane pri študiju ali na različnih tečajih oz. seminarjih, ne sprejemamo, če niso prirejene za prispevek v reviji.

Prispevku dodajte **seznam uporabljenih virov s podatki**, pri čemer prosimo, da:

a) Za **reference v besedilu** uporabite sprotno navajanje v oklepaju. Če gre za citat ali točno navedbo, navedite v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran.

Primer: (Dandeker 1990, str. 234).

Če gre za splošno navedbo, izpustite stran.

Primer: (Dandeker 1990).

b) **Opombe** označite z zaporednimi številkami sproti pod besedilom (na dnu strani).

c) **Seznam literature** napišite na koncu prispevka in ga uredite po abecednem redu avtorjev. Predlagamo takle zapis:

– **za knjige:** priimek in začetnica imena avtorja, leto izdaje, naslov dela, kraj, založba.

Primer: Dandeker, C. (1990). Surveillance, Power and Modernity. Cambridge: Polity Press.

– **za članke v revijah:** priimek in začetnica imena avtorja, leto izdaje, naslov članka, ime revije, letnik, številka revije, strani.

Primer: Dahl, S. T. (1977). State Intervention and Social Control in Nineteenth-Century Europe. Contemporary Crises, letnik I, št. 2, str. 163-187.

– **za prispevke v zborniku ali zbirki besedil:** priimek in začetnica imena avtorja, letnica, naslov prispevka in nato podatki o zborniku ali zbirki besedil.

Primer: Bešter Turk, M. (2003). Obravnava zapišanega neumetnostnega besedila pri pouku slovenščine kot materinščine. V: Ivšek, M. (ur.), Pogovor o prebranem besedilu. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 20-32.

č) Pri elektronskih virih se poleg avtorja in naslova citirane enote in naslova spletne strani v oklepaju obvezno navede tudi datum ogleda te strani.

Primer: Perko, D. Sporna in standardizirana imena držav v slovenskem jeziku. Medmrežje: (5. 4. 2004). Če avtor ni znan, se navede le spletno stran in datum ogleda te strani.

Primer: (2. 4. 2004).

Preglednice, slike in druge priloge naj bodo natipkane/narisane na posebnih listih.

Preglednica ali slika naj ima naslov in zaporedno številko, v tipkopisu pa mora biti označeno, kam katera sodi. Dobrodošli so tudi članki, opremljeni s slikovnim gradivom. Slikovno gradivo bo objavljeno v črno-beli tehniki. K ilustracijam iz literature navedite natančen naslov vira. Za objavo slikovnega gradiva in fotografij je potrebno **soglasje avtorja** oz. staršev/skrbnikov, če gre za izdelke mladoletnih oseb.

Vse prispevke pregleda uredniški odbor (recenzenti) in lektor. Pred objavo članka urednica vsakega avtorja obvesti o recenzentskih pripombah in predlaga tudi morebitne posege, ki bi lahko prispevali k boljši kakovosti članka, posredno torej tudi revije.

Rokopisov in slikovnega gradiva praviloma ne vračamo.

Uredništvo



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo