



vzgoja izobraževanje

ISSN 0350-5065



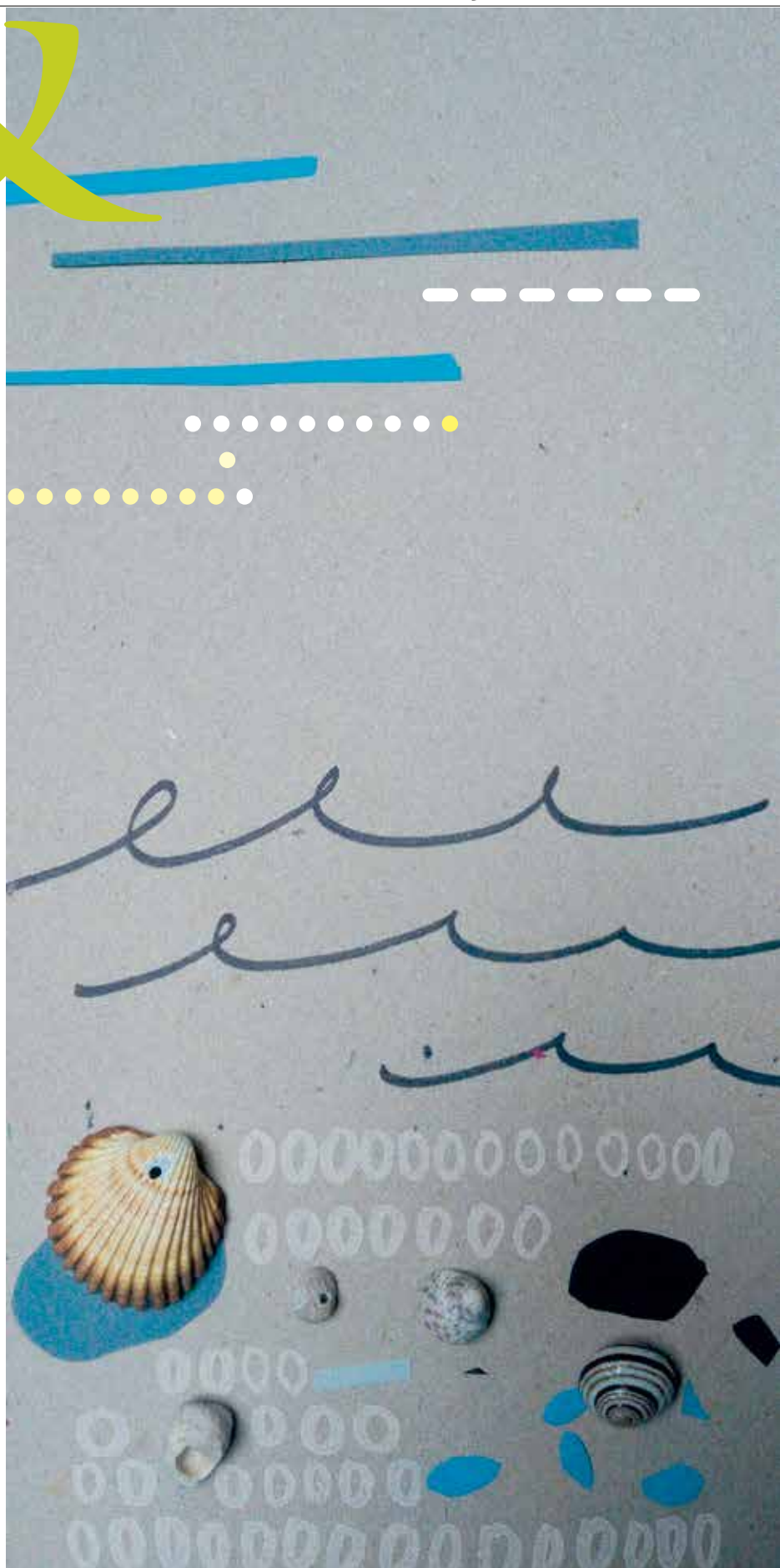
Izpoved begunke

Kako pristopiti
k otrokom beguncem
v slovenskih šolah

Pogledi učiteljev
na inovativnost in
ustvarjalnost

Formativno spremljanje
– pogled nazaj in
naprej – kje smo?

E-listovnik kot orodje za
formativno spremljanje





Vzgoja in izobraževanje

ISSN 0350-5065
VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE
letnik XLVII, številka 2, 2016

Izdajatelj in založnik
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnik
dr. Vinko Logaj

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

Odgovorna urednica
dr. Zora Rutar Ilc

Urednica založbe
Damijana Pleša

Jezikovni pregled
Barbara Jarc

Prevod
Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinec s. p.

Oblikovanje
Kofein dizajn, d. o. o.

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

Naklada
700 izvodov

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

Naročanje
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,
1000 Ljubljana
e-pošta: zalozba@zrss.si; faks: 01 / 3005-199
letna naročnina (6 števil): 50,08 € za pravne
osebe, 32,55 € za posameznike, 22,95 € za
študente; 65,00 € za tujino
Cena posameznega izvoda 2/2016 je 10,43 €. V cenah je vključen DDV.

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

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2016
Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega do-
voljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršen
koli način reproducirati, kopirati ali kako drugače raz-
širjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (foto-
kopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje
na kakršen koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.

UVODNIK

Dr. Zora Rutar Ilc
Begunka za vedno #3

RAZPRAVE

Anica Mikuš Kos
Kako pristopiti k otrokom beguncem v slovenskih šolah #5

KOLUMNA

Izpoved begunke #10

Mag. Mateja Štirn
Program »Uspešno vključevanje otrok priseljencev« #10

ANALIZE IN PRIKAZI

Iris Kravanja Šorli
Uspešno vključevanje otrok priseljencev iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v osnovno šolo #12

Mag. Nastja Praprotnik
Integracija otrok beguncev v slovenski šolski sistem #16

Marko Gavriloski
Ali rase obstajajo? Ne! #24

Mag. Nataša Satler
Odkrivanje nadarjenih otrok v predšolskem obdobju #30

Mag. Petra Kunc
Pogledi učiteljev na inovativnost in ustvarjalnost #36

PRIMERI IZ PRAKSE

Dr. Ada Holcar Brunauer
Formativno spremljanje – pogled nazaj in naprej – kje smo? #43

Lara Rebrica
Razvijanje orodij za spremljanje napredka učenca in vpeljava strategij za učenčevo aktivno vlogo v procesu učenja pri pouku slovenščine (6. – 9. razred) #44

EDITORIAL

A Refugee Woman Forever #3

PAPERS

How to Approach Refugee Children in Slovenian Schools #5

COLUMN

Narrative of a Refugee Woman #10

»Successful Integration of Children of Immigrants« Programme #10

ANALYSES AND PRESENTATION

Successful Integration of Children of Immigrants from Other Language and Cultural Environments into Primary School #12

Integration of Children of Refugees into the Slovenian School System #16

Do Races Exist? No! #24

Identifying Gifted Children in the Preschool Period #30

Views of Teachers on Innovativeness and Creativity #36

EXPERIENCES FROM PRACTICE

Formative Assessment – A Look Back and Ahead – Where Do We Stand? #43

Development of Tools for Assessing Pupils' Progress and Introduction of Strategies for Pupils' Active Role in the Learning Process during Slovenian Lessons (6th–9th Grade) #44

Zorica Potisk

Izkušnje z uvajanjem formativnega spremljanja znanja v pouk #53

Experiences in Introducing Formative Assessment into Lessons #53

Vesna Gros

E-listovnik kot orodje za formativno spremljanje #58

E-Portfolio as a Formative Assessment Tool #58

Petra Mikeln

Uporaba e-listovnika za formativno spremljanje pri pouku angleščine #61

Use of an e-Portfolio for Formative Assessment during English Lessons #61

OCENE IN INFORMACIJE

REVIEWS AND INFORMATION

Dr. Zora Rutar Ilc

Informacija o mednarodnem posvetu Vključenost priseljencev v vzgojno-izobraževalni sistem RS #65

Information about the international panel Integration of Children of Immigrants, Refugees and Migrants into the Education System of the Republic of Slovenia #65

Saša Premk

Novosti iz knjižnice #65

New Editions in the Library #65

Dr. Zora Rutar Ilc, Zavod RS za šolstvo

BEGUNKA ZA VEDNO

Pred časom sem prvič obiskala kolegico v njeni pisarni. Presenetilo me je, da je njena pisarna nekako »sterilna«, »brez duše in življenja«. Še posebej sem se začudila, ker je kolegica simbol prekipevajočega življenja, energije in zanosa. Ko sem ji to namignila, pa me je presenetila še bolj: »Odkar sem kot begunka izgubila svoj dom, nobenega prostora v svojem življenju ne želim več 'udomačiti', vzeti za svojega. Nikjer več ne želim biti doma, saj ne želim še enkrat doživeti te strašne izgube – izgube doma.« Izpoved kolegice, zdaj priznane strokovnjakinje na področju šolstva, objavljamo. Ko sem kot predlog naslova njene prvoosebne izpovedi ponudila »Izpoved nekdanje begunke«, me je popravila: »Ne nekdanja, pač pa: Še vedno begunka, begunka za vedno.« Dvajset let kasneje.

Kolegičina izkušnja je torej, da ko si enkrat begunec, to ostaneš za vedno, četudi te nova skupnost sprejme, deli s teboj svoje vire in ti omogoči priložnosti, da na novo postaviš svoje življenje. Svoj prvi dom si namreč zapustil brez vsakršne gotovosti, da se še kdaj vrneš vanj. In največkrat se res ne. Za vedno zaznamovan z begom, s svojo travmatično izkušnjo. Zato: begunec za vedno.

Razvajeni z udobjem zahodnjaškega načina življenja in vseh njegovih dobrobiti si niti približno ne moremo predstavljati, kaj pomeni pustiti za seboj svoje dosedanje urejeno življenje (ali pa – nič manj hudo – popolnoma neurejeno življenje v padli državi) in se pognati na nevarne poti mimo nepreglednih vojskujočih se strani oz. frakcij (ki ne vedo več, katera se bojuje proti kateri), prepuščen na milost in nemilost lokalnim milicam, neusmiljenim mejnim organom, brezvestnim tihotapcem, preračunljivim in omahljivim politikom, nestrpni ali celo sovražni novi sredini (ki niti ni nujno tista, v katero si želiš in ki si jo izbral), tujemu jeziku in neznani kulturi, ki je lahko »stoletja« in »četrta zemeljske oble« oddaljena od tvoje. Bežati zaradi ohranitve golega življenja, bežati z milijoni drugih nesrečnikov, se izgubiti v množici, izgubiti svojce, bivakirati v blatu in dežju, moker in bolan, lačen in prestrašen ... Po možnosti biti sam, star 13, 14, 16 let. Ker so te domači poslali na pot v grozljivi stavi na življenje, v upanju, da je lahko tako zate bolje, pa čeprav si sam in brez vsega.

Nekateri otroci begunci in emigranti brez spremstva so se uspešno prebili do naših meja, po tem, ko so srečno obšli minska polja v bližini svojih domov, ko so prepluli Sredozemsko morje in se spretno ognili lovcem na »belo blago« in organe. Na koncu poti jih čakajo številni uradniki, dolgi intervjuji (ki jih – kot pravijo sami – pogosto doživljajo kot zaslišanja), mučni zdravniški pregledi z namenom določanja starosti, odvzem dostojanstva in pravice do zasebnosti, ali pa celo zavlačevanje postopkov do njihove polnoletnosti. Raziskovalci Univerze na Primorskem so njihove pretresljive izpovedi v maniri t. i. kolaborativne etnografije popisali v publikaciji *A journey to the Unknown* (Potovanje v neznano), ki je pravkar izšla pri univerzitetni založbi Annales. Sedemnajstletna Aasiya jim je zaupala tipično izkušnjo mladoletnega begunca brez spremstva: »Vrata so zaklenjena ... Zelo slabo sem se počutila, ko sem zagledala policijo, prestrašila sem se, kot bi naredila nekaj, nekaj zares slabega; res ne želim nikomur, da bi se kdaj znašel v mojem položaju.« (str. 111)

Strokovnjaki na znanstvenih simpozijih, ki jih mesečno organizirajo Pedagoški inštitut (http://novice.pei.si/?page_id=1532; http://novice.pei.si/?page_id=1580), Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU ter Mirovni inštitut opozarjajo, da so ob vsem skupaj ti mladostniki v javnem diskurzu »kriminalizirani« in »suspektivzirani«, v konkretni praksi pa so – nezaščiteni – med različnimi namestitvami v resnici pogosto prav oni sami žrtve različnih vrst nasilja, celo s strani svojih polnoletnih sotrpinov, ali pa so žrtve nasilnega rekrutiranja v kriminalne združbe. Rešitev s stanovanjskimi skupnostmi in odraslimi osebami, ki bi zanje poskrbele tudi s psihosocialnega vidika, še ni, zato

so za njihovo namestitve v danih razmerah med najbolj primernimi dijaški domovi, kjer lahko računajo na podporo vzgojiteljev, ki znajo ravnati z mladostniki. V ostalih namestitvah so namreč obravnavani kot odrasli oz. kot tujci in ne kot otroci oz. mladostniki, torej, ne da bi se upoštevalo njihove potrebe, ki jih imajo kot odraščajoči, od staršev in družine ločeni ter travmatizirani. Ustrezna podpora pa jim lahko omogoči učinkovito vključitev in šolanje, ki je v preteklih letih že postreglo z »migrantskim« zlatim maturantom, z izjemnimi prostovoljci, ki so izšli iz begunskih vrst ter drugimi uspešnimi primeri vključitve. Do domišljene strategije in celovitega pristopa, ki bi naslavljal tako humanitarne kot pravne vidike rešitev na tem področju, pa se ta hip zdi še daleč. Dobro je, da se odzivamo solidarno, sočutno in empatično, da spoštujemo in negujemo multikulturalnost, še bolje pa je, če je zagotovljena tudi pravična obravnava in enakopravno vključevanje. Nevladne organizacije so z najrazličnejšimi pobudami, aktivnostmi in izjemno mrežo prostovoljcev naredile ogromno; v Kinodvoru potekajo pogovori učiteljev in strokovnjakov na to temo, kot stičišče srečevanj z begunci in migranti je zaživel Cafe international, kjer poteka druženje z begunci in migranti, številni raziskovalci so se odzvali emancipatorno in izpostavili najbolj alarmantne zgoraj omenjene probleme ... a žal to ni dovolj – na potezi so druge inštitucije in službe, z večjimi pristojnostmi, ki še niso naredile vsega.

In ko so enkrat med nami – prestrašeni, travmatizirani, osamljeni, v zanje povsem tujem svetu – kaj bomo »naredili z njimi«? Ali bomo iskali poti, da se jih znebimo v sosednjo občino ali v sosednjo šolo ali pa bomo sprejeli izziv človečnosti in nanj etično, humano, pravno in strokovno ustrezno odgovorili?

Kako ravnati z eno najbolj ranljivih skupin – z mladoletnimi begunci brez spremstva – z vso strokovnostjo in hkrati rahločutnostjo v tokratni številki revije piše izjemna ženska, Anica Mikuš Kos, dolgoletna direktorica Svetovalnega centra za otroke in mladostnike v Ljubljani, ki svoje desetletja trajajoče plemenito delovanje z nezmanjšano intenzivnostjo nadaljuje tudi v pokoju, obiskuje vojna območja (od Bosne, Čečenije do Kurdistana), dela z otroki in usposablja njihove skrbnike in učitelje, pri nas pa prostovoljce in nevladne organizacije.

Mikuš Kos najprej »potolaži« vse zaskrbljene glede tega, »kakšni« bodo otroci, ki prihajajo: »Najprej – to bodo otroci, kakršni so drugi!« Seveda pa se od otrok, ki živijo v varnem okolju, razlikujejo po tem, da so ranjeni, ali kot zapiše avtorica: »Gre za kumulativne učinke mnogih čustvenih ran, sedanjih stisk, jezikovne osamitve, prilagoditvenih težav.« Obetavno pri tem je, da imamo, kot pravi, ljudje vire za obvladovanje težav, izgub, travmatičnih doživetij. Ti viri so v človeku in v njegovem okolju. In pomembni viri iz okolja so prav v skupnosti in šoli – z njimi v zvezi govorimo o varovalnih dejavnikih in procesih. Zato je ogromno priložnosti za to, kaj vse lahko storita skupnost in šola za varno vključitev otroka begunca, da mu bosta pomagali preseči travmatične izkušnje iz razpadajoče domovine in z grozljive poti ter ga podprli pri tem, da zaceli rane in slej ko prej čim bolj polno zaživi na novo.

V našem prostoru se je vrsta šol že odzvala na dostojni ravni in ponudila zgled, kako to storiti. Primeri takšnih uspešnih praks vključevanja so bili pravkar predstavljeni na posvetu (več o tem v Informacija o mednarodnem posvetu Vključenost priseljencev v vzgojno-izobraževalni sistem RS), ki ga je Zavod RS za šolstvo skupaj z Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport ter CMEPIUS-om organiziral v prvih dneh maja.¹ Srčno upamo, da bodo v spodbudo vsem, ki še omahujejo in jih prežemata skrb in strah. Da bodo svojo skrb in strah preseglili in ju raje pomagali olajšati tistim, pri katerih sta res na mestu – otrokom beguncem!

¹ Protokol, ki ga je pripravila delovna skupina Zavoda RS za šolstvo in MIZŠ za oblikovanje operativnih navodil za vključevanje otrok, učencev in dijakov priseljencev/beguncev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, bo v najkrajšem času objavljen na spletni strani ZRSŠ.

Anica Mikuš Kos, spec. pediater, spec. psihiater

KAKO PRISTOPITI K OTROKOM BEGUNCEM V SLOVENSКИH ŠOLAH

Otroci begunci iz Sirije, Iraka in Afganistana so začeli vstopati v naše šole. Slovenske šole imajo izkušnje z učenci priseljenci iz drugih držav. Toda otroci iz sedanjega begunskega vala imajo značilnosti, zaradi katerih je potreben poseben razmislek ob njihovem vključevanju v naše šole. Okolje in kultura, iz katerih prihajajo, sta zelo različna od evropskih. Predvsem pa prihajajo obremenjeni z grozotami vojnih doživetij in izgub. In ne nazadnje, v marsikaterem kraju Slovenije prihajajo v razgreto vzdušje odporov in predsodkov zoper begunce.

S KAKŠNO PRTLJAGO PRIHAJAJO

Doživeli so številne izgube – v vojnem nasilju so izgubili starše, druge sorodnike, prijatelje. Porušili so jim hiše. Izgubili so dobrobit varnosti in zaupanja v ljudi. Svet je razpadel pred njihovimi očmi. Mnogi so izgubili upanje, da se bo za njihovo domovino kaj izboljšalo, saj trajajo oboroženi spopadi že pet let ali, denimo v Afganistanu, že desetletja. Doživeli so številne travmatske dogodke, to so dogodki, ki po nevarnosti, grozotnosti presegajo običajno človeško izkušnjo. Bili so priča umiranju, ubijanju, nekateri rezanju glav. Preživeli so smrtno nevarno pot v Evropo. Na poti doživljajo odklanjanje, sovražnost, pomanjkanje, mraz, življenje v blatu in predvsem negotovost. Do kam bodo prišli? Ali se bodo morali vrniti tja, od koder so prišli? Za seboj so pustili svojce, prijatelje, za katere ne vedo, ali bodo preživeli.

A ne prihajajo le obteženi z »darovi« ene najbolj krvavih vojn sedanjega časa in begunskih poti, ki jih tisoče njihovih sodržavljanov ni preživel. Vstopajo v razred s strahom, tesnobo, enako, kot jo doživlja slovenski otrok, ko vstopi v nov razred, le da je ta strah zaradi velike različnosti večji. Ta se nadgradi na čustveno prizadetost zaradi doživetega, zaradi izgub in zaradi skrbi za tiste, ki so ostali v domovini.

Obremenjeni so tudi s sedanjimi okoliščinami življenja – ekonomskimi, bivalnimi. Marsikdaj prevzemajo v družini obveznosti – skrb za mlajše, pomoč materi. V odsotnosti očeta fantje prevzemajo vlogo moškega v družini. Običajno se otroci mnogo hitreje naučijo jezika države, v kateri po novem prebivajo, kot starši in delujejo kot prevajalci. To ne pomeni le, da spreminjajo besedilo iz enega jezika v drugi in obratno. To pomeni, da so vezni člen med starši in zunanjim okoljem, da so udeleženi v teh interakcijah, ki znajo biti neugodne, zastrašujoče, in da prevzemajo odgovornost za dogajanja.

Gre za kumulativne učinke mnogih čustvenih ran, sedanjih stisk, jezikovne osamitve, prilagoditvenih težav. Pri obvladovanju bodo velike individualne razlike med

otroki, pogojene z otrokovimi lastnostmi, njegovimi izkušnjami in sedanjimi življenjskimi okoliščinami. In med slednjimi ima šola nadvse pomembno vlogo.

KO SO V ŠOLI, V RAZREDU

Na razumejo jezika. Morajo se naučiti novega jezika. Pri tem bodo eni hitrejši, drugi počasnejši, odvisno od nadarjenosti za učenje jezika. Čustvena prizadetost vpliva na sposobnosti, zmogljivosti pomnjenja, učenja na sploh. Možgani, obremenjeni z žalostjo in strahom, težje sprejmejo nove besede, nove stavčne tvorbe. Poleg nepoznavanja jezika gre tu še za nepoznavanje in nerazumevanje skritih, a še kako pomembnih pravil socialnega vedenja. Prevladuje občutek osamljenosti, nepripadnosti skupini, nebogljenosti, zavesti, da ni znanega človeka, človeka iz tvoje skupine, na katerega bi se lahko obrnil po pomoč.

V zunajšolskem času so prikrajšani za skupne dejavnosti z vrstniki, za izkušnje; živijo omejeni na fizični svet svojega domovanja in socialni svet svojih sonarodnjakov.

V šoli, v katero so se zatekli, pa se lahko zgodi tudi marsikaj slabega. Lahko dolgo traja, da sošolci sprejmejo otroka begunca. Lahko ga posamični otroci odklanjajo in to jasno pokažejo. Pred kratkim mi je znanec povedal: »Ko sem bral vašo knjigo o šolanju otrok beguncev iz Bosne v Sloveniji, sem se spomnil, da je v moj razred prišel otrok begunec. Kako smo ga zasmehovali! Upam, da mu to ni pustilo kakih hujših posledic. Danes mi je težko zaradi tega. Rad bi ga srečal in se mu opravičil.« (Mikuš Kos, Delo, 19. marec 2016) Ti, ki so drugačni, so v večji meri žrtve vrstniškega preganjanja. Iz svoje prakse delovanja v otroški psihiatriji pomnim nemalo primerov preganjanj otrok iz nekdanjih južnih republik Jugoslavije. Tudi v novi zgodovini slovenskega šolstva so taki primeri.

Učitelj lahko doživlja novega učenca kot breme, saj otrok begunec zares terja dodatne napore učitelja. Učitelj je lahko pod pritiskom drugih staršev, ki so odklonilni do prisotnosti Sirca ali Iračana ali Afganistanca v razredu. Lahko je otroku beguncu nenaklonjen iz ideoloških razlogov.

KAKŠNI BODO?

Najprej – to bodo otroci, kakršni so drugi. Iz moje izkušnje z otroki begunci iz Sirije, ki sem jih srečala v Kurdistanu v Iraku, lahko rečem, da so prisrčni, prijazni otroci z radovednostjo v svetlečih očeh. Zaradi njihove različnosti so zanimivi, lahko se od njih – tako odrasli kot učenci – česa naučimo, razširijo naša obzorja.

Razumljivo je, da bodo nekateri imeli prilagoditvene težave. Te se lahko pokažejo v pretirani zavrtnosti, blokadah, težavah pri vključevanju, osamljenosti, težnji po izostajanju iz šole. Lahko pa se kažejo tudi v oblikah vedenja, ki so moteče. To so prehodni pojavi, ki ob ustreznem odnosu in ravnanju učitelja in sošolcev v nekaj tednih izginejo.

Dolgotrajen strah in travmatske izkušnje vplivajo na čustvovanje, mišljenje, vedenje. Pojavijo se lahko post-travmatske psihične motnje, ki povzročajo trpljenje otroka in so lahko težavne za njegovo okolje. Okrevanje otrok po izgubah in travmah je v veliki meri odvisno od tega, kako bodo z njimi ravnali v novem okolju in koliko jim bodo pomagali.

Bodimo realistični. Seveda bodo med otroci begunci tudi taki z resnejšimi težavami. V celotni populaciji šolskih otrok Zahodne Evrope, ZDA, Kanade in drugih bogatih in stabilnih držav ocenjujejo, da je od 10 do 20 % otrok s psihičnimi težavami, motnjami, ki bi terjale pomoč strokovnjakov (Vanaelst et al., 2012; Murphy in Fonagy, 2013). Med njimi so otroci s specifičnimi učnimi težavami, hiperkinetični otroci, otroci z motnjami vedenja, depresivni otroci, otroci z veliko tesnobe, otroci s šolsko fobijo, otroci z motnjami v socialnih stikih, avtistični otroci. Tudi med učenci begunci lahko pričakujemo otroke s podobnimi težavami. V stresnih okoliščinah se praviloma že obstoječe motnje stopnjujejo. Morda bo tako tudi pri kakem otroku beguncu.

A VENDAR – NOSIJO V SEBI VELIKO PSIHIČNO ODPORNOST, MOČ OBVLADOVANJA TEŽAV

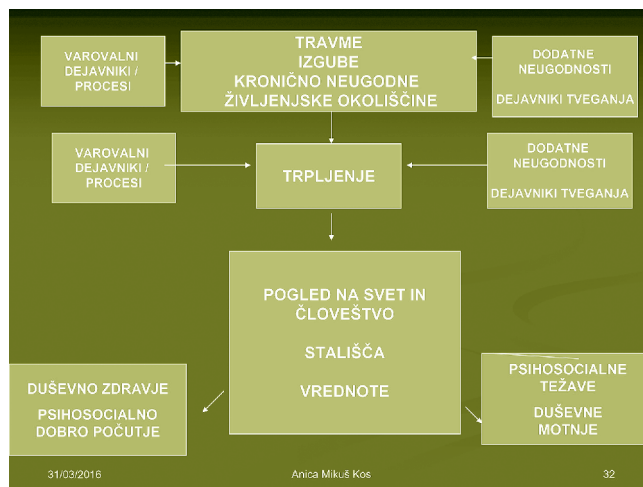
Ne glede na to, kaj so doživeli, kaj so izgubili, velika večina otrok vojne okreva, vzpostavi normalno vedenje, odnose, sposobnost obvladovanja razvojnih nalog, pozitiven pogled na prihodnost, zaupanje v ljudi. Če ne bi bilo tako, bi bilo na milijone in milijone ljudi, ki so v otroštvu doživeli vojno, psihiatričnih bolnikov. Vendar spomin na gorje in bolečina ostaneta zapisana v spominu.

Človek – tako odrasli kot otrok – ima vire za obvladovanje težav, izgub, travmatskih doživetij. Ti viri so v človeku in v njegovem okolju. Otroku lastni so njegov temperament, kognitivne sposobnosti, sposobnost poiskati pomoč, izkušnje. Zunanji viri so v družini, skupnosti, šoli, v religiji. Govorimo o varovalnih dejavnikih in procesih. To so dejavniki in procesi, ki otroka, izpostavljenega ogrožajočim okoliščinam in vplivom, ščitijo pred nastankom ali vzdrževanjem motenj. Povečujejo psihično odpornost, varujejo pred dejavniki tveganja in pred razvojem duševne motnje.

Prvi vir podpore in pomoči otroku v stiski so njegovi starši. Toda pri otrocih beguncih se srečamo s posebnimi okoliščinami. Njihovi starši so doživeli enake travme in izgube. Podporna moč staršev ali enega od staršev se zaradi lastne prizadetosti zmanjša. Zato je toliko nujneje aktivirati zunanje vire pomoči. In teh je v šoli veliko.

Od soigre varovalnih dejavnikov in dodatnih neugodnih izkušenj, ogrožajočih dejavnikov, so odvisna okrevanje, prilagajanje na nove okoliščine, psihosocialno dobro počutje. Zato je tako pomembno zagotoviti otroku

čim boljše izkušnje, doživetja, občutja v šoli in ga zavarovati pred slabimi.



Slika 1: Možen izid delovanja ogrožajočih in varovalnih dejavnikov (Mikuš Kos, 2016, elektronska knjiga).

Z varovalnimi vplivi je tesno povezana psihična odpornost. To je sposobnost uspešnega soočanja z neugodnimi okoliščinami, ne da bi bil zaradi tega otrok dolgoročno prizadet in ne da bi se pojavile dolgotrajne čustvene ali vedenjske težave. Pomeni tudi, da je otrok zmožen živeti v skrajno neugodnih okoliščinah, ne da bi bili zaradi tega moteni njegovo socialno delovanje, učinkovitost pri opravljanju življenjskih nalog, odnosi z ljudmi in druge lastnosti, ki spadajo med komponente duševnega zdravja.

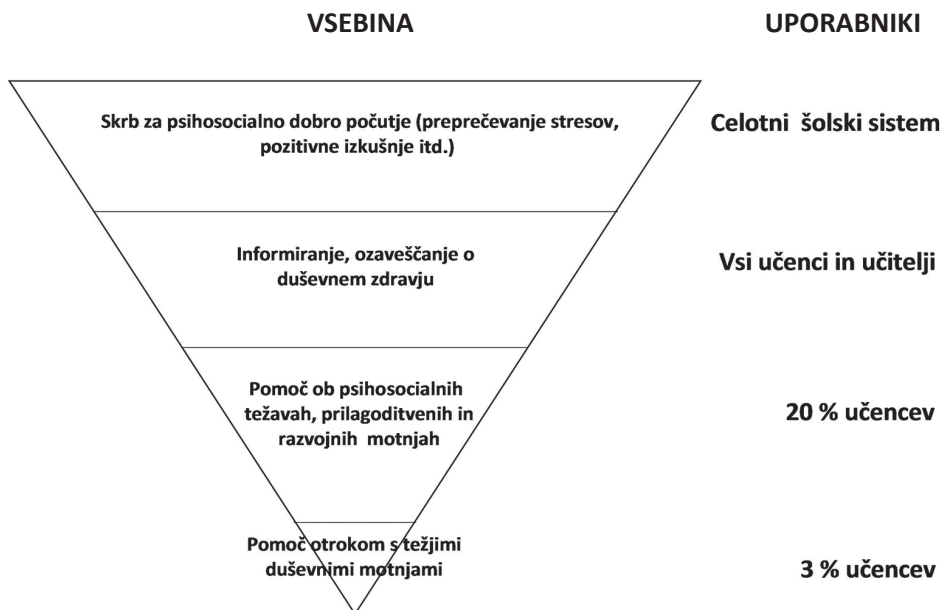
ŠOLA KOT VAROVALNI DEJAVNIK

Pozitivni psihosocialni procesi v šoli in lastnosti šole so pomembni za vse šolske otroke. Vendar so največjega pomena za otroke, ki odraščajo v neugodnih družinskih in socialnih okoljih, in za otroke, ki so doživeli vojna dogajanja in begunstvo. Pri teh otrocih dobijo značaj varovalnih dejavnikov.

Ko predstavljamo pozitivne vplive šole na duševno zdravje otrok, pogosto uporabljamo različice piramide, ki predstavlja razporeditev učencev glede na njihovo psihosocialno stanje in duševno zdravje ter možne varovalne vplive šole.

Med varovalnimi dejavniki, ki jih vsebuje šola, so predvsem šolski uspeh ali vsaj uspeh pri nekem predmetu ali na nekem področju, dobri odnosi z vsaj enim učiteljem, dobri odnosi s sošolci in z vrstniško skupino ter prijazna in podporna psihosocialna klima razreda.

Vključenost otroka v interesne dejavnosti, kot so športne, izrazne in kulturne dejavnosti, je prepoznana kot pomemben varovalni dejavnik. Za otroka begunca bodo zlasti pomembne tiste dejavnosti, ki ne slonijo zgolj na jezikovnem izražanju, torej predvsem šport, praktične ustvarjalne dejavnosti. Pri teh ima otrok možnosti za doseganje uspehov, razvijanje dobre samopodobe, pridobivanje novih ugodnih izkušenj v medosebnih odnosih.



Shema 1: Shema vsebin in uporabnikov pozitivnih vplivov šole na duševno zdravje učencev (prilagojeno po Unicef, 2015).

Prijateljska pomoč prostovoljcev otrokom in mladostnikom je vse bolj cenjen varovalni dejavnik. Prostovoljci izboljšujejo kakovost otrokovega življenja, nudijo nove ugodne socialne izkušnje, otroke uvajajo v interesne dejavnosti in še po mnogih drugih poteh pomagajo otrokom in mladostnikom, izpostavljenim ogrožajočim dejavnikom, pri vzdrževanju njihovega psihosocialnega ravnovesja. Tabela prikazuje učinke delovanja prostovoljcev (Mikuš Kos, 2016). Otroku beguncu se je sesul njegov svet, omajala vera v ljudi. Prostovoljec popravi doživljanje sveta, olajšuje prilagoditev in krepi otrokove sposobnosti obvladovanja

travmatskih doživetij, izgub, prikrajšanosti in drugih težav, povezanih z begunskim življenjem.

Aktiviranje otrok beguncev za sodelovanje v pro-socialnih dejavnostih v korist razreda, šole ali za dobrobit drugih (denimo pomoč staremu človeku) je zelo učinkovita pot integracije. S tem otrok begunec prestopi iz vloge nemočne žrtve v vlogo osebe, ki sooblikuje svoje okolje, in ta zavest sodelovanja, aktivnega prispevanja, krepi njegove notranje sile, potrebne za obvladovanje lastnih težav.

Še vedno veljajo ugotovitve Kielsona (Kielson, 1979), ki je proučeval usodo otrok, ki so preživeli nacistična

Tabela 1: Učinki delovanja prostovoljcev.

Psihosocialne težave otrok beguncev	Pomoč prostovoljcev
Izguba socialne mreže iz domačega okolja. Socialna izolacija, življenje v getu v državi azila.	Ustvarjajo novo socialno mrežo. Prostovoljci iz države azila so most med begunsko skupnostjo in prebivalstvom države azila.
Slabe izkušnje z ljudmi, razočaranje, čustvena prizadetost.	Prijaznost, prijateljevanje, izkušnja »še so dobri ljudje«.
Izključenost, ksenofobija, sporočila o nezaželenosti.	Sprejetost in sporočilo »ni nam vseeno, kaj se z vami dogaja, želimo pomagati«.
Prikrajšanost za običajne otroške aktivnosti.	Organizirajo igre, športne aktivnosti, peljejo otroke na izlet.
Neznanje jezika in posledične težave.	Učijo otroke jezik države azila.
Učne težave.	Nudijo učno pomoč otrokom.
Težja psihična prizadetost zaradi travmatskih doživetij in izgub.	Delujejo kot zdravniki, prispevajo k okrevanju.
Težave v integraciji v novo okolje zaradi nepoznavanja vzorcev vedenja in nenapisanih pravil.	Otroci se od prostovoljcev učijo za državo azila značilnih vzorcev vedenja, s pomočjo prostovoljcev sta lažja socialna orientacija in prilagajanje.
Splošna osiromašenost življenja, stikov in aktivnosti.	Popestritev in obogatitev življenja, boljša kakovost življenja.

koncentracijska taborišča. Ugotovil je, da je kakovostna organizacija vsakodnevnega življenja otrok v povojnem času delovala kot zaščita pred dolgotrajno ali trajno duševno poškodovanostjo. Enako velja za otroke begunce, ki so se premaknili z vojnih območij na mirna območja.

KAJ ŠE LAHKO STORI ŠOLA ZA OTROKA BEGUNCA

Šola je za otroke begunce najbolj pomemben in vpliven slovenski življenjski prostor. Šola je zanje glavni predstavnik države gostiteljice in njenega odnosa do beguncev.

Kar se v šoli dogaja, lahko dodatno zagreni njihovo življenje ali ga polepša, poslabša njihovo psihosocialno stanje ali pospeši okrevanje. Nič ni tako pomembno za psihosocialno kakovost življenja otroka begunca v Sloveniji, kot je šola.

Opozorila bi na pomen učitelja v tem dogajanju. Moja izkušnja je, da učitelji podcenjujejo svojo pomembnost za duševno zdravje, psihosocialno dobrobit in razvoj otrok, zlasti otrok, ki so doživeli in še doživljajo veliko hudega. Učitelj ustvarja psihosocialno klimo razreda. Zagotavlja spoštovanje pravil – pravnost in pravičnost v razredu. Za otroka, ki je doživel krivice, nasilje, je ta izkušnja ključnega pomena za videnje sveta, človeštva, države gostiteljice. Otrok lahko prepozna v učitelju človeka, ki mu lahko zaupa, človeka, ki ga razume, ga podpira. Otroci begunci so bolj lačni dobrega v človeku kot kruha. O tem pišem, ker je moja izkušnja pri delu z učitelji z območij, prizadetih zaradi vojnih dogajanj, in učitelji v Sloveniji ta, da je veliko zares plemenitih učiteljev, ki naredijo veliko dobrega za svoje učence, a se nekako ne zavedajo kapitala, s katerim razpolagajo in ki ga delijo otrokom.

Priprava šole na prihod učenca begunca je potrebna tako zaradi dobrobiti sprejetega kot zaradi dobrobiti šole in razreda, v katerega novi učenec prihaja. Še posebej pa je to pomembno v okoliščinah strahu, predsodkov ali celo sovražnosti do ljudi, ki so pripadniki muslimanske vere, kakršnim smo priča danes v Evropi in Sloveniji. Prihod otroka v razredno klimo, v kateri je veliko bojzani, pomislekov, odklanjanja beguncev, lahko povzroči težave ne le otroku beguncu, temveč tudi vznemiri razred in razredno skupnost.

Kar zadeva priprave na sprejem otrok beguncev – učitelji in šolski svetovalni delavci vedo o tem več kot jaz. Glede vključevanja otrok priseljencev je Zavod Republike Slovenije za šolstvo izdelal smernice (2012). Posredujem le nekaj svojih izkušenj. Nemalo je strahov in pomislekov tudi med učenci. Nadvse je koristen pogovor z učenci na temo begunci v Sloveniji. Informiranje učencev o tem, kaj se dogaja v državah, iz katerih prihajajo, zakaj prihajajo, kaj so begunci in njihove družine doživeli, bo razblinilo marsikateri predsodek. Koristna je lahko razprava o stališčih, mnenjih, vrednotah, solidarnosti, pro-socialnem vedenju. Pogovarjamo se lahko o tem, kako so se učenci počutili, ko so prvič prišli v nov razred. Ali o tem, kaj mislijo, čutijo, ko gledajo televizijske prikaze beguncev. Ob skupnem razmišljanju razreda o tem, kako lahko olajšamo vključevanje

otroka begunca v razredno skupnost, postanejo učenci načrtovalci pomoči otroku in se ob tem poistovetijo z izdelanim načrtom. Učenci so lahko zelo domiselni v svojih predlogih. Koristni so praktični nasveti učiteljev, kako lahko sošolcu pomagajo.

Med priprave gotovo spada tudi pogovor s starši. Dobro je, da izvedo nekaj o novem sošolcu svojega otroka – od kod prihaja, o njegovih družinskih razmerah, o njegovih interesih in težavah pri učenju in vključevanju. Tako bo pri starših manj sumničenja in strahu. Starši novega učenca se lahko predstavijo staršem drugih učencev na roditeljskem sestanku.

Za psihično okrevanje, za motiviranost oz. za aktivacijo zmogljivosti, za energijo za učenje in za integracijo otroka begunca so predvsem pomembni učitelj in odnosi z vrstniki. Ko otrok begunec pride v razred, je to otrok s posebnimi potrebami po prilagojenih pedagoških pristopih in možnostih, zlasti pa s potrebami po psihosocialni podpori. Steber te podpore je učitelj. Pri tem niso potrebna herojska dejanja, niti visoka znanost. Osnove so informiranost, pripravljenost učitelja podpreti otroka in njegova človečnost. Vse to naj bo vgrajeno v razredni vsakdan.

Učenec begunec naj ne bo po nepotrebnem v središču pozornosti. Čim prej naj se znajde v vlogi normalnega, običajnega člana razredne skupnosti. Naj ne bo obravnavan kot nemočna žrtev, ki potrebuje usmiljenje in pomoč. Zahteve in pričakovanja učiteljev naj vzpodbujajo njegove zmogljivosti prilagajanja in učenja.

Sošolci in starejši učenci lahko pomagajo pri učenju jezika, šolske snovi, napisanih in nenapisanih pravil vedenja; lahko imajo tudi posredniško vlogo pri vključevanju v različne obšolske in interesne dejavnosti. Vendar naj novi učenec ne bo le prejemnik pomoči. Takoj naj tudi sam začne razredu nekaj dajati. Naj čim prej tudi on postane sodelavec v projektih v korist razreda, šole ali posameznikov. Učitelj lahko ustvari priložnost in vzpodbudi novega učenca, da kaj nauči sošolce – morda jih nauči nekaj arabskih besed, predstavi pravljico svojega naroda, svojo državo, pove, kako je biti otrok begunec. Otroka begunec se lahko vključi v prostovoljno delo.

Odnosi s sošolci so največjega pomena za otrokov občutek varnosti, sprejetosti, vključenosti, pripadnosti. Iz izkušnje šolanja otrok beguncev iz Bosne in Hercegovine (Mikuš Kos, 2015) vemo: imeti prijatelja Slovenca, biti povabljen k njemu na dom so dogajanja, ki osrečujejo otroke begunce. Učitelj ima veliko možnosti vplivanja na te odnose, je mediator in katalizator povezovanja. Obenem je potrebna posebna pozornost pri spremljanju tega, kaj se z otrokom dogaja v razredu, kakšni so vrstniški odnosi, ker so možni zapleti.

Morda lahko v knjižnici naredijo seznam knjig o otrocih beguncih in migrantih ter priskrbijo filme o njih, te pa si nato učenci ogledajo pri razredni uri.

Veliko pomoči prejmejo priseljenci tudi v okviru nevladnih organizacij; med številnimi naj omenim le delovanje nevladnih organizacij v Novem mestu in Ljubljani. Povezovanje z njimi je lahko v pomoč otroku in učitelju.

SODELOVANJE S STARŠI

Pri vzpostavljanju sodelovanja lahko pričakujemo ovire. Ena teh je gotovo jezikovna. Interes staršev za otrokovo šolanje lahko zasenčijo druge eksistencialne prioritete ali psihične težave staršev. Slišala sem za primer, ko mati z duševnimi motnjami, ki so terjale bolnišnično zdravljenje, ni dovolila svojim otrokom obiskovanja šole. Pri materah iz Bosne in Hercegovine smo tu pa tam srečali matere, ki zaradi velikega strahu in tesnobe, da bi se otrokom kaj zgodilo, ko bodo ločeni od nje, niso dovolile obiskovanja šole. Potreben je proaktiven pristop učiteljev. V pomoč je lahko oseba iz skupnosti beguncev, ki deluje kot prevajalec in mediator ter povezuje starše s šolo. Informiranost staršev o šoli in šolskem okolju bo znatno prispevala k zaupanju staršev (Mikuš Kos, 2016). Obstaja več možnosti, kako spodbuditi sodelovanje s starši, na primer: ali se starši lahko aktivno vključijo v delovanje šole? Morda mama pripravi kako jed za razred? Ali oče zaigra na kak instrument, zapoje pesem ob kaki proslavi?

SKLEP

Otroci begunci v slovenskih šolah niso le skrb Ministrstva in Zavoda RS za šolstvo, njihove usode ne

določajo le okrožnice in akti. So zadeva človečnosti ravnatelja, učiteljev, šolskih svetovalnih delavcev, učencev in njihovih staršev. Šola je za otroke begunce predstavnik države gostiteljice. Od tega, kako bodo ravnali z njimi v šoli, kakšne odnose bodo razvili, sta odvisni njihovo videnje Slovenije in Slovencev ter njihovo vedenje v Sloveniji in drugod. Dober sprejem in dobri odnosi z otrokom beguncem so investicija v prihodnost – za našo skupnost in za to, kako bo otrok begunec videl človeštvo, kako bo deloval in sodeloval z ljudmi (Mikuš Kos, 2016).

Doživetje varnosti, dobrega, človečnosti je zdravilo za otrokovo čustveno prizadetost, ki izvira iz preteklih doživetij iz sedanjih stisk. Takšna doživetja in izkušnje so tudi steber pozitivnega odnosa otrok beguncev do države azila in ljudi na sploh. Empatičen in sprejemajoč odnos ter možnost šolanja in izobraževanja sta osnova za integracijo otrok in mladih v evropsko okolje (Hebebrand, 2016).

V okviru šole je možno aktivirati številne vire pomoči, ki bodo olajšali učenje in vključevanje otroka. V Sloveniji imamo modele dobrih praks pomoči priseljenim otrokom na šolah in veliko gradiv o multikulturni vzgoji. Največ se bodo šolski delavci naučili iz izmenjave izkušenj. Zelo koristno bo, če bodo možnosti za takšne izmenjave sestavni del sistemskega pristopa k vključevanju otrok beguncev v slovenske šole.

VIRI IN LITERATURA

- Hebebrand, J., Anagnostopoulos, D., Eliez, S., Linse, H., Pejovic Milovancevic, M. in Klasen, H. (2016). A first assessment of the needs of young refugees arriving in Europe: what mental health professionals need to know. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 25:1–6.
- Growing Up in Conflict: The Impact on Children's Mental Health and Psychosocial Wellbeing. Report on symposium 26. – 28. 5. 2015, New Babylon Meeting Center, Haag, UNICEF.
- Keilson, H. (1979). Sequential traumatization of children. *Danish medical bulletin*, 27 (5), 235–237.
- Mikuš Kos, A. (2015). Šola za otroke begunce v Sloveniji. V: *Moje življenje, moje delovanje*. Celje - Ljubljana: Celjska Mohorjeva založba, str. 65–74.
- Mikuš Kos, A. (2016). Velika učna ura človečnosti in solidarnosti. Delo. Sobotna priloga, 19. marec 2016, str. 10–11. <http://www.delo.si/sobotna/velika-ucna-ura-clovecnosti-in-solidarnosti.html> (dostopno 19. 3. 2016).
- Mikuš Kos, A. (2016). Psihosocialni vidiki šolanja otrok priseljencev. V: *Zbornik Različni, a skupaj v izobraževanju – inkluzija otrok priseljencev v izobraževanje*. Ravne na Koroškem, 21. 1. 2016. Zbrala Verdinek Žigon, M. Društvo šolskih svetovalnih delavcev Slovenije. El. knjiga: www.svetovalnidelavec.si.
- Murphy, M. in Fonagy, P. (2013). *Mental Health Problems in Children and Young People*. V: *Annual Report of the Chief Medical Officer 2012, Our Children Deserve Better: Prevention Pays*. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/252660/33571_2901304_CMO_Chapter_10.pdf (dostopno 24. 1. 2016).
- Vanaelst, B., De Vriendt, T., Ahrens, W., Bammann, K., Hadjigeorgiou, C., Konstabel, K., ... in Reisch, L. (2012). Prevalence of psychosomatic and emotional symptoms in European school-aged children and its relationship with childhood adversities: results from the IDEFICS study. *European child & adolescent psychiatry*, 21 (5), 253–265.
- Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole*, 2012. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

IZPOVED BEGUNKE¹

Odhod

Po 21 letih brezskrbnega življenja v Bosni in Hercegovini sem 11. aprila 1992 zaradi vojne bolnih umov skupaj z 12-letnim bratom zapustila starše, sorodnike, prijatelje in sosede, odšla iz rojstnega mesta in se nikoli več vrnila. Takrat sem mislila, da odhajam začasno in da se bom vrnila kmalu, takoj ko nori ljudje v uniformah in tankih odidejo iz našega malega mesta. Žal ta »začasno« še traja, nikoli se nisem zares vrnila domov in begunski status v moji glavi še ni zaključen.

Begunka v Zagrebu

Tisto aprilsko soboto so vidno zaskrbljeni starši vstopili v mojo sobo in ukazali, naj v petnajstih minutah pripravim nujno prtljago za odhod, ker v mestu ni varno. Na moje vprašanje, za koliko dni odhajam in kam, so odgovorili: »Začasno, k prijateljem v Zagreb.« Prve begunske dneve sem tako preživljala v stanovanju naših družinskih prijateljev s šestimi šoloobveznimi begunskimi otroki, starimi od 10 do 16 let, za katere sem kot najstarejša imela nalogo skrbeti. Sama sem takrat med študijem prisilno pavzirala zaradi eno leto prej začete vojne v mestu, v katerem sem

študirala. Skrb za otroke in pomoč družini, pri kateri smo bili v gosteh, mi ni pustila časa za pogrešanje ljudi, ki so do takrat soustvarjali moje življenje. Ob odhodu iz Modriče so mi starši šestih otrok zaupali nalogo iskanja šole, ki bi jih bila pripravljena sprejeti. K sreči jezik ni bil ovira in prva ter najbližja šola v naselju, v katero smo se začasno preselili, je bila pripravljena odpreti vrata svoje šole in v šolske klopi sprejeti prestrašene otroke. Uspešno opravljena naloga mi je veliko pomenila. Pomagala sem staršem otrok, ki so ostali doma, v mestu, polnem vojakov, in jim v tistih nevarnih časih ni bilo treba skrbeti vsaj za izobrazbo otrok. Obenem je nadaljevanje šolanja teh otrok zame pomenilo premik k sorodnikom v Ljubljano zaradi prostorske stiske v dvosobnem stanovanju v Zagrebu.

Begunka v Ljubljani

V Ljubljano sem prišla k teti in stricu. Prišla sem sama, brata sem morala zaupati družinskemu prijateljem v Zagrebu z obljubo, da bom prišla vsak konec tedna k njim na obisk. Kmalu po mojem prihodu so k teti in stricu začeli prihajati še drugi begunci, ki so bili zaradi vojne prav tako prisiljeni zapustiti svoje domove. Teta in stric sta sprejela vse, ki so »potrkali« na njuna vrata. Ko jima je v stanovanju zmanjkalo

¹ Avtorica se je po uspešno končanem študiju zaposlila v šolstvu, kjer se je uveljavila kot ugodna strokovnjakinja.

Mag. Mateja Štirn, ISA institut

PROGRAM »USPEŠNO VKLJUČEVANJE OTROK PRISELJENCEV« CELOSTEN, KOMPLEMENTAREN PRISTOP, ODPRTOST ZA UČENJE IN SPREMEMBE, PRISTNA ZAVZETOST, POVEZOVANJE IN SODELOVANJE

Vključevanje priseljencev je trenutno »vroča tema« v Evropi, kot je pred dnevi zapisal nekdo od mojih kolegov. Konec marca so se oddajali projektni predlogi na razpis Erasmus+. Veliko izmenjave in projektnih idej se je nanašalo na »trenutno vročo temo«. Pripravljenosti za delovanje s ciljem uspešnega vključevanja priseljencev je torej veliko. Držimo pesti, da bodo projekti, ki bodo zaživeli v praksi, projekti s pravimi cilji, ki bodo ponudili celostne, komplementarne pristope in avtentično povezovanje različnih deležnikov v lokalnih skupnostih, na nacionalnih in mednarodnih ravneh.

Dobra praksa na področju vključevanja otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, ki jo lahko predstavimo ne samo slovenski, temveč tudi tuji strokovni javnosti, je zagotovo Program »Uspešno vključevanje otrok priseljencev v vzgojo in izobraževanje« (Program UVOP). Program smo razvili v okviru projekta »Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja«, ki sta ga sofinancirala Evropski socialni sklad in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Zasnovan je na izhodišču, da je za uspešno vključevanje otrok priseljencev in njihovih družin potreben celosten, komplementaren pristop prilagojenih oblik poučevanja in aktivnosti za razvoj in krepitev

podpornih okolij v šoli, lokalni skupnosti in širše v družbi. Slednje omogočajo socialno vključenost, vzpostavitev in krepitev individualnih podpornih socialnih mrež otrok priseljencev in njihovih družin.

Program UVOP ponuja spekter različnih možnosti neposrednega dela z otroki priseljenci in njihovimi družinami ter različnih oblik usposabljanja strokovnih delavcev v VIZ.

V delu neposrednih aktivnosti z otroki priseljenci predvideva uvajalnico in nadaljevalnico. Uvajalnica poteka pred začetkom šolskega leta in je na nekaterih osnovnih šolah že stalnica. Izvajati so jo začele tudi nekatere srednje šole. Osnovni cilj uvajalnice je narediti prve korake za jezikovno in socialno vključenost novo priseljenih učencev in dijakov. V uvajalnici učenci in dijaki priseljenci spoznajo šolo, učitelje, seznanijo se z urniki in šolskimi predmeti, z bližnjo okolico šole, družijo se z vrstniki in spletejo prva prijateljstva. Predstavljajo se v svojih jezikih, naučijo se nekaj slovenskih besed in sporazumevalnih fraz. V nadaljevalnici, ki poteka med šolskim letom, se učencem in dijakom omogoči učenje slovenščine kot drugega jezika, učno pomoč, individualne programe s prilagoditvami metod in oblik dela pri poučevanju, prilagoditev načinov in rokov ocenjevanja, podporo pri vključevanju v interesne dejavnosti, različne

prostora za spanje, sta vsem drugim beguncem, ki jih nista mogli sprejeti, pomagala pri nastanitvi v begunskih centrih po Ljubljani in okolici. Pri stricu in teti nas je bilo 21. Spali smo povsod, kjer je bil prostor, tudi na balkonu. April se je kmalu prelevil v maj, maj v junij. Vsi, ki smo šli od doma, smo odšli v upanju, da odhajamo začasno in da se kmalu vrnemo, zato oblačila, v katerih smo prišli in ki smo jih vzeli s seboj, niso bila primerna za poletne temperature. Teta je imela šivalni stroj, jaz smisel za šivanje, in takoj, ko je teta nabavila potrebno blago, je vsak izmed nas imel nov kos obleke. Če je bila obleka problem, pa hrana ni bila nikoli. Skrb za domače, ki so ostali doma, prizori iz vojne, ki smo jih iz ure v uro spremljali, so vplivali na splošno počutje in na tek – jedli smo toliko, da smo lahko preživeli.

Brez družine za vedno

Iz dneva v dan se nam je vse bolj dozdevalo, da naša vrnitev domov ni mogoča v bližnji prihodnosti. Sorodniki, ki so bili pri teti in stricu, so po nekaj mesecih skupnega bivanja odšli v različne begunske centre po celem svetu. Avgusta nas je pri teti in stricu ostalo še šest, čez nekaj mesecev pa sem ostala le še jaz. Ob koncih tedna sem redno obiskovala brata, ki se mu je septembra pridružila tudi najina mama. Naš oče je še vedno vztrajal doma v prepričanju, da sosedske in prijateljske vezi štejejo več kot to, ali

počitniške priložnosti in dejavnosti v lokalnem okolju, nadaljevalne tečaje ter podporo pri organizaciji dopolnilnih poukov maternih jezikov in kultur otrok priseljencev. Kot oblika podpore pri vključevanju in učenju v novem šolskem okolju program predvideva tudi učitelja »zaupnika«, medvrstniško pomoč, tutorstvo in prostovoljstvo učencev šole in v lokalni skupnosti. Program vključuje tudi aktivnosti za družine otrok priseljencev (tečaje slovenskega jezika, aktivnosti za povezovanje, krepitev socialnih mrež družin priseljencev, pomoč pri dostopu do različnih virov podpore in pomoči, ki so na voljo v lokalnih skupnostih in na nivoju države ...). Pomembno je, da šola najde pot tudi do družin in jim tako omogoči aktivnejšo vlogo v šolanju njihovih otrok in seveda v življenju v slovenski družbi na splošno.

Program UVOP vključuje tudi različne oblike usposabljanja strokovnih delavcev v VIZ (strokovna srečanja, tematske delavnice, strokovne predstavitve na učiteljskih zborih, individualne konzultacije, hospitacijske ure ...). Slednje je ključno za zagotovitev podpornih medkulturnih šolskih okolij in izvedbo aktivnosti Programa UVOP, ki se nanašajo na neposredno delo z otroki priseljenci.

Eden od dejavnikov za uspešnost programa, predvsem v delu, ki se nanaša na socialno vključenost otrok priseljencev in njihovih družin, je povezovanje šole z lokalno skupnostjo. Na ta način so lahko storitve, ki so na voljo, in pomoč in podpora, ki se ponudi, celostne in cilji uspešnega vključevanja bolj realno doseženi. Povezovanje v lokalni skupnosti je pomembna podpora tudi za šolo.

Program UVOP seveda ne odgovarja na vsa aktualna vprašanja glede vključevanja otrok priseljencev. Tudi ne predstavlja sistemske rešitve. Zagotovo pa ponuja preizkušeno

si Hrvat, Srb, musliman ... In se je motil. Ko so se doma razmere zaostriale, je bil tudi on prisiljen zbežati, in oktobra smo se vsi skupaj našli v Ljubljani. A ne za dolgo. Starši in brat so bili prisiljeni na nadaljnje begunstvo v Švici, jaz pa sem se odločila za nadaljevanje študija v Ljubljani. To so bili naši zadnji dnevi, ki smo jih preživeli skupaj kot družina.

Biti sprejet

Begunka sem že 22 let. Ne glede na to, da se je vojna v Bosni in Hercegovini že zdavnaj končala, da sem v Sloveniji končala študij, da tukaj delam, ustvarjam, imam družino in živim polno življenje, se občutka, da sem begunka, nikakor ne morem znebiti. Mogoče tudi zato, ker sem si ob boleči izgubi doma, družine, sorodnikov, prijateljev obljubila, da se nikoli in nikjer ne bom »počutila kot doma«. Prepričala sem sama sebe, da če se ne počutim »kot doma«, nimam česa izgubiti in me tudi ne bo bolelo. Tako močne bolečine dvakrat v življenju ne bi prenesla. Zato že vsa leta zavestno zavračam občutek, ki ga opisujemo s stavkom »počutim se kot doma«. Moja alternativa je »biti sprejet«. V Sloveniji sem sprejeta in moja otroka sta tukaj doma.

Iz Brodnik, Vilma. (2014). Pouk zgodovine o vojnah skozi oči otrok in mladostnikov. V: Zgodovina v šoli, letnik 23, št. 1–2, str. 22–44.

prakso vključevanja otrok priseljencev, veliko praktično uporabnih informacij in gradiv, ki so strokovnim delavcem lahko v pomoč pri delu z otroki priseljenci in njihovimi družinami. Gradiva so na voljo na spletni strani www.medkulturnost.si. Med njimi naj posebej omenim »Priročnik za izvajanje programa Uspešno vključevanje otrok priseljencev«, zbornik »Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja« in spletni slikovni slovar »Interaktivna šola slovensščine«.

Program pa ostane samo program, če ga ne izvajajo ljudje, ki so srčni, odprti za učenje in spremembe, pristno zavzeti, pripravljeni sodelovati in prispevati svoj »košček« za strpna, podporna in spodbudna okolja za vse, ki sobivamo v njih. Tudi v okviru projekta Program UVOP ni zaživel na enak način v vseh sodelujočih šolah v mreži projekta. Lažje in bolj uspešno se je izvajal v šolah, kjer je vodstvo zagotavljalo ustrezno podporo za tovrstno delo in kjer je aktivnosti programa izvajal tim strokovnih delavcev in to ni bila naloga enega ali dveh strokovnih delavcev. Pomemben dejavnik za uspešno izvedbo programa je bil tudi klima na šoli in zavedanje ter pripravljenost pri večjem številu strokovnih delavcev, da prispevajo v aktivnostih za uspešno vključevanje učencev in dijakov priseljencev.

Srčnih in motiviranih strokovnih delavcev, z željo po novih znanjih in izkušnjah in s pristno pripravljenostjo za delo z otroki priseljenci, smo v času izvajanja projekta »Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja« srečali veliko. To nas lahko navdaja z optimizmom in nam daje moč za vztrajnost pri širjenju dobrih praks v okoljih in med posamezniki, ki na tovrstno odprtost in spremembe še niso pripravljeni.

Iris Kravanja Šorli, OŠ Martina Krpana Ljubljana

USPEŠNO VKLJUČEVANJE OTROK PRISELJENCEV IZ DRUGIH JEZIKOVNIH IN KULTURNIH OKOLIJ V OSNOVNO ŠOLO

Osnovna šola Martina Krpana je v ljubljanskem naselju Fužine. Je majhna osnovna šola, kar zadeva število učencev (trenutno jo obiskuje 350 učencev), a zelo bogata glede jezikovne in kulturne raznolikosti. Ko smo se ob 30-letnici šole (leta 2013) prešteli, smo ugotovili, da naši učenci (ali njihovi starši) prihajajo iz 13 različnih držav (Slovenija, Hrvaška, Srbija, Bosna in Hercegovina, Makedonija, Črna gora, Kosovo, Albanija, Rusija, Kazahstan, Romunija, Bolgarija in Združene države Amerike). In potem smo sklenili, da bomo svoj trideseti rojstni dan obeležili tako, da bodo učenci pod mentorstvom učiteljev in ob sodelovanju staršev predstavili prav vse zgoraj omenjene države, pa še vse slovenske pokrajine zraven, kjer imajo korenine naši učenci ali učitelji, in na ta način je praznično zažarela vsa pestrost in multikulturalnost šole.

Vsako šolsko leto se nam na novo pridruži še med pet in deset učencev priseljencev.

Delo z učenci priseljenci je opredeljeno v Zakonu o osnovni šoli (ZOSn, 2006), Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, 2007) in v Pravilniku o ocenjevanju in napredovanju učencev (2013). Zavod RS za šolstvo je izdal Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah (2009), v katerih so podrobneje opredeljena priporočila za delo z učenci. Vsak učenec priseljenec ima status učenca tujca dve leti. V tem času se za učence pripravi individualizirane programe, v katerih je upoštevana njihova raven znanja slovenskega jezika, podrobno so opredeljeni prilagoditve, ki so potrebne za uspešno vključevanje v slovenski vzgojno izobraževalni sistem in uspešno šolsko delo, ter načrt socialne in jezikovne integracije učenca. Individualizirani program omogoča spremljanje napredka posameznega učenca.

Vsi učenci priseljenci obiskujejo dodatne ure slovenščine (v letošnjem šolskem letu lahko omogočimo učencem priseljencem sedem dodatnih ur učenja slovenščine na teden, ure financirata Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Mestna občina Ljubljana). Učenci priseljenci imajo pisno preverjanje in ocenjevanje znanja vedno zunaj razreda, individualno ali v manjši skupini, kar omogoča učitelju podajanje dodatnih navodil (dodatna razlaga, prevod, izpis ključnih besed, uporaba slovarja) ter usmerjanje in spodbujanje učenca pri delu. Učencu je omogočeno, da zapiše odgovore na vprašanja v svojem jeziku. Pri prevajanju si občasno pomagamo z učenci, ki so v Sloveniji že dlje časa, a poznajo jezik učenca priseljenca.

Učenci, ki tudi po izteku teh dveh zakonsko določenih let še vedno potrebujejo pomoč, so pomoči tudi deležni, tako v obliki prilagoditev (izvirni delovni projekt pomoči)

kot tudi z možnostjo obiskovanja dodatnih ur slovenščine (priključijo se skupini učencev, ki imajo status učenca priseljenca, individualna in skupinska učna pomoč). Seveda pa je za uspešno integracijo učencev priseljencev v šolo potrebno še mnogo več. In o tem bom spregovorila v nadaljevanju.

PROJEKT »RAZVIJAMO MEDKULTURNOST KOT NOVO OBLIKO SOBIVANJA«

V obdobju od novembra 2013 do avgusta 2015 smo bili vključeni v projekt »Razvijamo medkulturalnost kot novo obliko sobivanja: izboljšanje usposobljenosti strokovnih delavcev za uspešnejše vključevanje učencev in dijakov priseljencev v vzgojo in izobraževanje (UVOP)«. V projekt je bilo vključenih 13 konzorcijskih šol, ki so sodelovale z drugimi osnovnimi in srednjimi šolami. Skupaj je bilo v projekt vključenih 65 osnovnih in srednjih šol z območja celotne Slovenije. Program UVOP je izvajalo 18 učiteljic multiplikatork. OŠ Martina Krpana je v projektu sodelovala kot konzorcijski partner, ki je imela še 4 sodelujoče šole: OŠ Nove Fužine, OŠ Karla Destovnika Kajuha, OŠ Vide Pregarc in Šolski center za pošto, ekonomijo in telekomunikacije Ljubljana). Kasneje se je v mrežo vključil še Vrtec Zelena jama.

Osnovna cilja projekta sta bila:

- prispevati h krepitvi podpornih okolij v VIZ za razvijanje vrednot medkulturalnosti in
- zagotoviti ustrezno informiranost in usposobljenost strokovnih delavcev za uspešno vključevanje otrok priseljencev iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem.

Začetna aktivnost v projektu je bila usposabljanje multiplikatorjev, ki so ji sledila regijska usposabljanja za strokovne delavce šol ter seveda izvajanje aktivnosti uspešnega vključevanja otrok priseljencev v novo podporno okolje v šolah (krepitev podporne mreže sošolcev, usposabljanje učiteljev za poučevanje slovenščine kot drugega jezika). Velik prispevek k boljši kvaliteti njihovega življenja pa je gotovo imela krepitev sodelovanja šole z družinami otrok priseljencev.

Konkretne aktivnosti, ki so v sklopu projekta potekale v šoli in jih je večinoma koordinirala multiplikatorka, so bile:

- izvajanje individualne in skupinske učne pomoči v sodelovanju z učitelji,
- poučevanje slovenščine kot drugega tujega jezika (individualno in v manjši skupini),
- pomoč pri pripravi individualnega načrta za učence

priseljence v sodelovanju z razrednikom, svetovalno službo in učitelji,

- delo z oddelčnimi skupnostmi, v katere so bili vključeni učenci priseljenci (priprave na prihod novega učenca, različne delavnice, predstavitev države, kulture, jezika, okolja, iz katerega prihaja učenec priseljenec),
- ustvarjalne delavnice za učence, počitniške dejavnosti v šoli in zunaj šole,
- sodelovanje učencev na natečaju »Različnost nas bogati«,
- izvajanje delavnic za starše in otroke (tudi »šola za mame«: brezplačen tečaj slovenščine za starše v šoli in individualno učenje slovenščine na domu za matere),
- organiziranje in izvajanje uvajalnice (kratek, enotedenski, strnjen tečaj slovenščine pred začetkom šolskega leta) ter nadaljevalnice (učenje slovenščine kot drugega tujega jezika skozi celotno šolsko leto),
- pomoč in podpora učiteljem pri razvijanju strokovnih kompetenc večkulturnosti,
- izvajanje izobraževanja za učitelje (predstavitev zakonskih podlag, didaktično prilagajanje pouka, priprava individualnega programa),
- vodenje tečaja slovenščine za otroke, ki jim slovenščina ni materni jezik,
- postati učitelj zaupnik,
- hospitacije za učitelje.

V teh dveh šolskih letih, ko je potekal Projekt, je bilo v šoli 12 učencev različnih starosti, ki so imeli status učenca priseljenca. Poleg tega je v aktivnostih, ki so bile namenjene učencem priseljenecem, sodelovalo vsaj še 15 učencev, ki jim je ta status že potekel ali pa ga nikoli niso imeli, a so potrebovali različne oblike pomoči, ker je bilo njihovo znanje slovenščine šibko.

V času trajanja projekta so nastali Interaktivni slovar za začetno učenje slovenščine (dostopen na spletni strani projekta: www.medkulturnost.si), Priročnik za izvajanje programa UVOP (dostopen v elektronski obliki na spletni strani projekta www.medkulturnost.si ter tiskana oblika v knjižnicah vseh sodelujočih šol) in Zaključna publikacija projekta. V povezavi s projektom »Bralnice pod slamnikom« in projektom »Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja« je OŠ Martina Krpana izdala knjigo »Večjezični Martin Krpan«. Povzetek Levstikove povesti o Martinu Krpanu je 12 učencev s pomočjo staršev zapisalo v devetih maternih jezikih, 14 učencev pa je knjigo opremilo z likovnimi vsebinami.

ŠOLSKE PROJEKTI MEDKULTURNEGA SODELOVANJA

Ko pripravljamo individualiziran program za posameznega učenca priseljenca, imamo poleg njegove učne uspešnosti ves čas v mislih tudi njegovo socialno in jezikovno

integracijo. Učencu omogočimo pogoje, da si lahko zgradi novo socialno mrežo z vključevanjem v različne dejavnosti in aktivnosti v šoli in zunaj nje.

Počnimo skupaj: prostovoljsko delo

Pri socialni in jezikovni integraciji učencev priseljencev nam je v pomoč dobro razvito prostovoljsko delo v šoli. Že šesto leto v šoli izvajamo projekt medkulturnega sodelovanja »Počnimo skupaj«, ki zapolnjuje potrebe po medvrstniškem in medkulturnem povezovanju in druženju učencev ter hkrati pomaga razvijati socialne in državljske kompetence otrok in mladostnikov.

V projekt, ki deluje predvsem na področju preventive, vedno povabimo tudi učence priseljence. Projekt je zasnovan tako, da podpira prostovoljsko delo v šoli, spodbuja razvoj socialnih veščin in kompetenc učencev, usmerjen je v zmanjševanje nasilja in učenje ustreznih strategij reševanja konfliktov. S prostovoljnim delom želimo mlade spodbujati k medsebojni pomoči ter k medsebojnemu druženju tako učencev različne starosti kot učencev, ki prihajajo iz različnih socialnih in kulturnih okolij. Učenci priseljenci se v prostovoljsko delo v šoli lahko vključujejo kot učenci prostovoljci ali kot tisti, ki potrebujejo pomoč prostovoljcev. Namen prostovoljskega dela je medsebojno druženje učencev, učna pomoč, učenje jezika, pomoč pri delu s sodobnimi komunikacijskimi mediji ... Medvrstniška pomoč zagotovo pomeni most do vzpostavljanja boljših odnosov med sošolci, učenci in prijatelji, hkrati pa jo lahko razumemo kot osnovni kodeks medsebojnega ravnanja v različnih družbah in okoljih ter kot zanesljivo investicijo v prihodnost.

Druženje med učenci poteka v paru ali v manjši skupini, v šolskih prostorih, največkrat v prostih učilnicah. Vsak prostovoljec nudi pomoč enemu učencu, vsaj eno šolsko uro tedensko. Skupinska srečanja, ki so organizirana in vodena s strani mentorice, pa potekajo enkrat mesečno v obliki delavnic: socialnih, ustvarjalnih, tehniških. Obiščemo različne kulturne ustanove (galerije, muzeje, kino) in prireditve. Udeležujemo se prostovoljskih akcij: vsako leto sodelujemo na mednarodnem festivalu Igraj se z mano, na Festivalu prostovoljstva, na prireditvi Oživimo Fužine, v Simbiozi, v različnih akcijah pod okriljem Amnesty International. Spomladi se odpravimo na izlet.

Na ta način pripomoremo, da učenci priseljenci lažje stekajo novo socialno mrežo, se učijo jezika, navad in običajev okolja ter se lažje integrirajo v novo življenjsko okolje. Hkrati pa je izmenjava recipročna, na ta način se bogatijo tudi izkušnje, znanja in spoznanja drugih učencev.

Nekateri učenci si sodelovanja v šolski prostovoljski mreži ne želijo. Tem ponudimo pomoč prostovoljcev študentov ali študentov, ki so pri nas na obvezni študijski praksi. Prav tako intenzivno sodelujemo z Mladinskim centrom Skala in Skupnostnim programom za mlade – CONO Fužine, kjer so učenci naše šole deležni brezplačne učne pomoči, lahko se vključijo tudi v druge dejavnosti (šport, jahanje, ples, delavnice, tabori ...).

Vse našete dejavnosti posegajo na področje socialne kompetence, ki pomeni razvijanje sposobnosti učinkovitega oblikovanja odnosov z drugimi, izkazovanje solidarnosti in zanimanje za reševanje problemov, ki zadevajo šolsko, lokalno in tudi širšo skupnost.

Makedonski teden

V šolskem letu 2013/2014 smo projekt obogatili z »Makedonskim tednom«, v katerem smo skozi različne dejavnosti v duhu radovednosti, strpnosti in medsebojnega dialoga поблиže spoznali makedonsko zgodovino, običaje in navade, naravne in kulturne znamenitosti, ples, glasbo, literaturo in kulinariko. V projektu so sodelovali vsi učenci in učitelji v šoli, na pomoč pa so nam priskočili tudi člani Makedonskega kulturnega društva Makedonija.

Dva tedna so učenci pri pouku plesali makedonske plesne, prepevali makedonske ljudske pesmi, kuhali makedonske jedi, se učili cirilice, spisali priročni slovar najbolj osnovnih besed, brali pravljice v makedonskem jeziku in ob njih poustvarjali, se spoznavali z njihovo mladinsko literaturo, spoznali Republiko Makedonijo v sliki in besedi, skozi floro in favno ter se družili s člani Makedonskega društva. Aktivno vlogo pri predstavitvi makedonske kulture so imeli učenci naše šole, ki imajo makedonske korenine ali pa je makedonščina njihov materni jezik in jim je bilo na ta način omogočeno, da dobijo potrditev in spodbudo pri ohranjanju svoje kulture in jezika.

Vse dogajanje so učenci pridno fotografirali in snemali in na koncu ustvarili kratek film. Pri pouku so preko dostopnih elektronskih virov raziskovali različne makedonske ljudske običaje in navade, umetnost in arhitekturo, sami so pripravili predstavitve, jih pri pouku predstavili sošolcem in s tem nadgrajevali svoje računalniško znanje, znanje nastopanja in veščine timskega dela.

Marca 2014 smo projekt »Makedonski teden« zaključili s šolsko prireditvijo, na kateri smo staršem in drugim gostom izčrpno predstavili, kaj vse smo pri pouku počeli. V prvem nadstropju šole smo postavili bogato razstavo izdelkov učencev in drugih predmetov, s katerimi smo se srečali v času, ko je na šoli potekal projekt, ki nam je omogočil spoznavanje nove kulture, hkrati pa tudi boljše razumevanje in sožitje med učenci v šoli in v njihovem življenjskem okolju. Spoznavanje novih kultur zagotovo prinaša večjo strpnost med ljudmi v današnjem globalnem svetu.

»Otroci in mladi ne priznajo meja«

Šola je sodelovala v triletnem projektu »Otroci in mladi ne priznajo meja«, ki ga je koordinirala Zveza prijateljev mladine Mesto v šolskih letih 2012/2013, 2013/2014 in 2014/2015, in sicer z razredi, v katere je bilo vključenih največ učencev priseljencev.

Cilj projekta je bil rušenje in premagovanje meja med drugačnostjo in različnostjo ljudi, narodov in držav, razvijanje strpnosti in negovanje sprejemanja »drugačnosti«. Učenci so ustvarjali na temo proti nestrpnosti in za povezovalje med ljudmi: risali so grafite in pisali slogane, posneli

so več kratkih filmov, izdelali fotostripe in umetniške fotografije. V prvem letu je projekt potekal kot čezmejni projekt s Hrvaško. Namen čezmejnega druženja (organizirana sta bila skupni tabor slovenskih in hrvaških osnovnošolcev v Poreču in zaključna prireditev v Zagrebu) je bil v prenosu znanja, informacij, izkušenj, primerov dobre prakse na temo antidiskriminacije, otroških pravic in aktivne participacije otrok v lokalni skupnosti.

Multikulturalnost kot izziv šolskega vsakdana

Ker se zavedamo multikulturalnosti naše šole in hkrati tudi gledamo na sobivanje različnih kultur, jezikov in ver v našem šolskem prostoru kot na prednost, poskušamo to pestrost na različne načine vtakati v šolski vsakdan. Ob praznovanju 30-letnice šole smo napisali novo šolsko himno »Greva skupaj«, v besedilo katere so vtakani vsi jeziki, ki jih govorijo naši učenci. Program na šolskih prireditvah je vedno sestavljen tako, da odraža pester kulturni pejzaž šole. Učenci priseljenci ali učenci, ki so potomci priseljencev, v šolskem glasilu »Stopinje mladosti« objavljajo pesmi in prispevke v svojih jezikih. Prav tako so učenci povabljeni, da ustvarjajo v svojem maternem jeziku in z literarnimi prispevki sodelujejo na literarnih natečajih. V knjižnici pogosto pripravimo razstave knjig, napisanih v jezikih, ki jih govorijo naši učenci: predstavimo knjige tujih avtorjev, ki so prevedene v slovenščino, ali prevode knjig slovenskih avtorjev v tuje jezike.

V popoldanskem času lahko učenci v šoli obiskujejo učne ure, ki so namenjene učenju maternega jezika. Te ure izvajajo zunanji učitelji, ki jih financirajo Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ter posamezni konzulati držav. V letošnjem šolskem letu poteka učenje ruščine in ukrajinščine, pred tem pa so se lahko učenci učili makedonščino in nizozemščino.

V tem šolskem letu smo se priključili tudi mednarodnemu projektu »Branje ne pozna meja« in se povezali s hrvaško šolo OŠ Milana Langa iz Bregane. Naši učenci berejo knjige hrvaških avtorjev, njihovi učenci knjige slovenskih avtorjev, nato pa se učenci po pošti in preko sodobnih elektronskih medijev o prebranih knjigah pogovarjajo, izmenjujejo vtise in pišejo poustvarjalna besedila.

SKLEP

Eno izmed temeljnih načel in izhodišč vzgoje in izobraževanja, in tudi šolske zakonodaje, je načelo enakih možnosti in nediskriminacije. V zvezi s tem se poudarja dolžnost države, da zagotovi optimalen razvoj vsem otrokom in mladostnikom (ne glede na spol, socialni in kulturni izvor, veroizpoved, narodno pripadnost, telesno in duševno kondicijo). Vzgoja in izobraževanje sta za uspešno uresničevanje vključevanja otrok priseljencev v slovensko družbo tista dva pomembna dejavnika, ki najučinkoviteje prispevata k zagotavljanju enakih možnosti za uspešen osebni razvoj in k vključevanju v delo in družbeno življenje (Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah, 2009).

Šola kot odprt, a hkrati tudi varovalni prostor mora poskrbeti za pogoje, ki omogočajo, da učenci priseljen- ci lahko dosežejo cilje in standarde znanja in se učijo (in tudi dobro naučijo) jezik okolja. Večkulturno in razno- jezično okolje je pogoj za uspešno integracijo učencev

priseljencev v novo življenjsko okolje. Poti do tega, kako to postane šolski vsakdan posamezne šole, pa so seveda zelo različne, in te, ki so predstavljene v tem prispevku, so samo drobni kamenčki v mozaiku različnih možnosti, idej in rešitev.

VIRI IN LITERATURA

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, 2013. Ur. l. RS 52/2013.

Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah, 2009. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI), 2007. Ur. l. RS 16/07.

Zakon o osnovni šoli. (ZOsn – UPB3), 2007. Ur. l. RS 81/2006, 102/2007.

POVZETEK

Šola kot odprt in varovalni prostor mora poskrbeti za pogoje, ki omogočajo, da učenci priseljen- ci lahko dosežejo cilje in standarde znanja, da se dobro naučijo jezik okolja in se v okolje socialno integrirajo. Za učence priseljence pripravimo individuali- zirane programe, v katerih so opredeljene prilagoditve, ki so potrebne za uspešno vklju- čevanje v vzgojno-izobraževalni sistem. V OŠ Martina Krpana skozi različne šolske in obšolske dejavnosti načrtno razvijamo večkulturnost kot novo obliko sobivanja, kajti prav večkulturno in večjezično okolje je pogoj za uspešno integracijo učencev priseljencev.

ABSTRACT

The school, as an open and protective space, must provide conditions that enable immigrant pupils to achieve the knowledge objectives and standards, to learn the language of the environment well, and to become socially integrated into the environ- ment. Individualised programmes are prepared for immigrant pupils, specifying the adjustments needed for them to be successfully integrated into the education system. Here at Martin Krpan Primary School we are systematically developing multicultura- lism through various school and extracurricular activities as a new form of coexisten- ce, since a multicultural and multilingual environment is a condition for the successful integration of immigrant pupils.

Mag. Nastja Praprotnik, Mladinski dom Maribor

INTEGRACIJA OTROK BEGUNCEV V SLOVENSKI ŠOLSKI SISTEM

UVOD

Vsak dan nas mediji obveščajo o novih prihodih beguncev in vedno novih ukrepih migracijske politike naše države. Na začetku so nas posnetki na televiziji še pretresli, ker tega še nismo bili vajeni ali pa smo pozabili na našo zadnjo vojno. Kaj hitro smo postali otopeli in se vedemo, kot da se nas begunska kriza ne tiče. Predvsem zato, ker je velika večina naših državljanov begunce videla le na televiziji; ker niso imeli priložnosti ali niso hoteli doživeti stika s temi ljudmi in zato niso mogli dobiti občutka, da so to resnični ljudje, travmatizirani, izmučeni, lačni, bolni, obupani ljudje, ki so se brez lastne krivde znašli v hudi stiski. In ti begunci in njihovi otroci tudi niso zakrivali revščine naših državljanov. Zato so protibegunske demonstracije po državi strah vzbujajoče in statistične številke, ki pravijo, da velika večina slovenskih državljanov ne bi sprejela beguncev v svoj domači kraj, begunskih otrok pa ne v svoje vrtnice in šole, zastrašujoče. Vse to dokazuje, kako nestrpna družba smo.

Zato zdaj nagovarjam šolsko stroko, izobražene, razgledane ljudi, ki se zavedajo, kolikšna je vrednost znanja, ki ga vsak dan prenašamo na svoje otroke. Pedagoška znanost govori o tem, kakšne razvojne, čustvene, učne in druge težave pustijo posledice travm na kakor koli zlorabljenih, zanemarjenih, preganjanih otrocih. Pedagoški čut pa nam nalaga odgovornost, da poskušamo take travme vsaj omiliti, če ne preprečiti; da si nehamo zatiskati oči in se nehamo pretvarjati, da se begunci in njihovo življenje nas ne tičejo. Begunski otroci so med nami in na nas je, da jim pomagamo na novo zaživeti.

BEGUNCI IN BEGUNSTVO

Otroci begunci v slovenskih šolah niso nekaj novega. V naše šole so se vključevali že v času razpada Jugoslavije, ko je na ozemlju Hrvaške, Srbije in Bosne in Hercegovine divjala vojna. V slovensko družbo smo jih integrirali kot »ranljivo skupino«. Dobrih dvajset let kasneje se spet srečujemo z begunstvom, a tokrat se je širše družbeno razumevanje begunstva in beguncev premaknilo, nekako sprevrglo od ranljivega k »nevarnemu«. Neustrezna evropska in slovenska azilna in migracijska politika pa s poudarjanjem in izpostavljanjem varnostnega vidika prispeva k inkriminaciji migrantov in h kreptitvi predsodkov.

Ljudje so bežali in postajali begunci, že odkar se vrti ta svet. Prvi ohranjeni zapisi o migracijskih gibanjih govorijo o dogodkih, ko so Hetiti pred več kot 2000 leti

prodrli v Malo Azijo, tam ustanovili svojo državo in povzročili beg tamkajšnjega prebivalstva. Izraz »azil« kot zaščita pred preganjanjem pa so poznali že stari Grki in Rimljani. Beseda »begunec« je bila prvič v zgodovini uporabljena za Hugenate, francoske protestante, ki so iz Francije bežali na prelomu iz 16. v 17. stoletje.

In tudi danes ljudje bežijo s svojih domov zaradi vojne, ubijanja, diktatorskih režimov, ki izničujejo osnovne človekove pravice; pa zaradi industrije orožja in pogoltnih trgovcev z orožjem, ki zanetijo vojne, ker potrebujejo vedno nove poligone za preizkušanje le-tega; pa tudi zaradi rasne ali verske diskriminacije ali slabega socialnoekonomskega statusa v domovini; bežijo tudi zaradi naravnih nesreč. Bežijo pred smrtjo, bežijo, ker želijo svojim otrokom zagotoviti varno življenje, brezskrbno otroštvo, jim omogočiti šolanje. To so resnični ljudje, resnični otroci, matere in očetje. Vsak s svojo bolečino, trpljenjem, a tudi upi in sanjami.

V namen zaščite preganjanih, zmanjšanja posledic političnih in/ali vojaških spopadov ter kršenja človekovih pravic je bila že leta 1951 napisana Konvencija o statusu beguncev. To je ključni dokument mednarodne zaščite beguncev, ki ureja njihovo mednarodno zaščito in pomoč pri ponovnem urejanju življenja. In tudi Slovenija je z mednarodnimi pravnimi dokumenti zavezana k uresničevanju te konvencije.

KAJ LAHKO STORIMO KOT LJUDJE?

Glede na samo bistvo konvencije lahko ozavestimo zagotavljanje osnovnih človekovih pravic drugemu, kar naj nam predstavlja pomembno orodje, s katerim vsak posameznik lahko učinkovito prispeva k izboljšanju kakovosti življenja beguncev. Le stežka si predstavljamo, kaj pomeni, da je pravica do begunstva osnovna človekova pravica; pravica, ko nam ne preostane nič več, pa še ta nam je kratena. Za primer naj dam pretresljivo misel kosovske begunke o stanju kratenja človekovih pravic na Kosovu v zadnji balkanski vojni: »Najprej so izginile vse pravice, potem so izginili še ljudje. Ostala je samo pravica do begunstva.« (Vrečer, 2007, v: Hladnik Milharčič, 1999, 36). Vendar pa tudi pravice do begunstva ne smemo jemati za samoumevno. V begunskem valu, ki danes pretresa Evropo, je begunstvo privilegij premožnih. Bežijo namreč le tisti, ki imajo dovolj denarja za potovanje, da lahko sebi in svojim otrokom ali samo svojim otrokom plačajo prevoz na prenatrpanih vlakih ali gumijastih čolnih v neznano, nepredvidljivo prihodnost, v hladne smrtonosne morske valove ali v svobodno Evropo. Nimajo kaj izbirati.

KAJ LAHKO STORIMO KOT DRŽAVLJANI?

Kot državljani si prizadevajmo razumeti, sprejeti in podpreti integracijo kot človekovo pravico. Termin »integracija« je začel v zadnjem času izpodrivati termin »multikulturalnost«. Integracija pomeni vključevanje priseljencev v ekonomske, socialne in kulturne ter druge družbene procese, v sociokulturni sistem države sprejemnice. To je dvosmeren proces, v katerem se na eni strani priseljenci prilagajajo državi sprejemnici, na drugi strani pa država sprejemnica sprejme nove priseljence in se je pripravljena od njih tudi učiti; tako obe strani prispevata k sobivanju.

PREPREČUJMO RAZPAD VREDNOT

Ampak pogoj za takšno sobivanje je, da se otresemo predsodkov in nastopimo proti socialnemu izključevanju. Pogoj za možno sobivanje v družbi sta visok socialni in kulturni kapital družbe; sobivanje je odvisno tudi od političnih, kulturnih, socialnih, demografskih značilnosti nekega prostora. V slovenskem prostoru so omenjeni dejavniki soustvarili poleg drugih skupin na robu še slovenske državljane romskega rodu, izbrisane, priseljence, istospolno usmerjene in zdaj spet muslimane in begunce. Vsem tem posameznikom ali skupinam je marginalizacija in z njo razpad vrednot, norm in standardov omajala moralno orientacijo posameznika, zrušila njegovo trdnost, avtonomnost in odnesla kontinuiteto, predvidljivost časa, v katerem živi. Posameznika je pahnila v negotovost, tesnobo, nemir, nes-tanovitnost, neodločenost, omahljivost.

PREPREČUJMO RAZPAD MEDOSEBNIH ODNOSOV

Medosebni odnosi so znotraj družin in posredno tudi znotraj šole začeli izgubljati veljavo na račun zagovarjanja dejavnika moči, češ da lahko posamezniku uspe le z netolerantnostjo, nesolidarnostjo in egoističnim tekmovanjem. Prenekateri starši v skladu z zahtevami sodobne družbe otroke vzgajajo v tekmovalne, močne, uspešne posameznike, vse na škodo spoštovanja tradicionalnih vrednot, kot so solidarnost, medsebojna pomoč, sodelovanje ... Tako iz majhnih rivalov proizvajajo razvajene, sebične, do drugih brezbrizne, čustveno nezrele ljudi, ki stremijo le za lastnimi uspehi in ki se ne glede na sredstva in škodo drugega pehajo za užitki in hitrim zadovoljevanjem svojih potreb. Če se že morajo soočiti z neprijetnostmi, jih le težko prenašajo in se jih otepajo na vse mogoče, tudi družbeno nesprejemljive načine, na primer z blatenjem, smešenjem, fizičnim napadom, izključevanjem. Pravzaprav je to le odraz strahu, bojazni pred nečim, česar ne poznajo dovolj; ker jim je tuje, jim je neprijetno in jim vzbuja neprijeten občutek, da jih ogroža; pa naj bodo to tujci, Romi, izbrisani, pripadniki druge vere, homoseksualci, revni, brezdomci, begunci ... Ta strah se odraža v diskriminaciji.

Kaj pa je diskriminacija? Od kod izvira? Kaj v človeku poraja ta močna negativna čustva do drugega človeka?

Diskriminacija, diskvalifikacija, izločanje, izključevanje je vsak negativen odnos do drugega. Je smešenje, blatenje, obrekovanje, podcenjevanje, verbalna žalitev, fizični napad. Diskriminacijo rodijo predsodki, ki so lahko rasne, nacionalne, razredne, verske, spolne narave. Predsodki so družbeno nevarni, saj se širijo po družbi kot virusi in dobijo epidemične razsežnosti, ko jih posamezniki ali določena skupina ljudi ideološko ali politično izrabljajo v svojo korist in če jih posamezniki kritično razumsko in moralno ne preverimo.

KAJ LAHKO STORIMO KOT UČITELJI, ŠOLSKI DELAVCI?

Šola kot socialni prostor učenja medosebnih odnosov mora postati ključni prostor, kjer se bodo otroci in mladostniki neposredno učili življenja z drugimi; posebej zato, ker se v šolo vključujejo cele generacije. Poleg tega je šola tudi skupnost, ki naj bi posamezniku poleg znanj in vrednot za življenje dajala občutek varnosti, ljubljenosti in pripadnosti.

V Sloveniji je od leta 2007 sprejem otrok beguncev sistemsko urejen s Strategijo vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. A prav tam (str. 8), v poglavju o opredelitvi otrok, učencev in dijakov migrantov, dokument ugotavlja, da specifične skupine prisilnih migrantov, ki jih predstavljajo osebe z začasno zaščito, prosilci za azil in begunci, takrat v Sloveniji ni bilo.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo je leta 2012 izdal dokument z naslovom Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (2012) (v nadaljevanju Smernice). Namenjen je vzgojno-izobraževalnim zavodom, torej vrtcem, osnovnim šolam, srednjim šolam in dijaškim domovom, in izdelan v pomoč načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela z otroki, učenci in dijaki priseljenci (v nadaljevanju otroci priseljencev), ki so vključeni v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem.

Smernice spodbujajo integracijo otrok priseljencev oziroma otrok druge in tretje generacije, katerih starši so se v času vključitve v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem priselili iz drugih krajev nekdanje skupne države Jugoslavije. Smernice se uporabljajo tudi na jezikovno mešanih območjih na prostoru Republike Slovenije, to je v Pomurju in slovenski Istri. Menim, da se lahko smiselno uporabljajo tudi v primeru vključevanja – integracije otrok beguncev v naše vzgojno-izobraževalne ustanove.

Otroci priseljencev so v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu od trenutka vpisa v vzgojno-izobraževalni zavod pravno izenačeni z otroki, ki so državljani Republike Slovenije. Otrokom priseljencev slovenska zakonodaja daje pravico do izobraževanja v skladu z Deklaracijo Združenih narodov o otrokovih pravicah, s Konvencijo Združenih narodov in z zakonodajo Evropske skupnosti in drugih mednarodnih organizacij. V slovenski zakonodaji pa so njihove pravice predvidene v zakonih, kot so Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakon

o osnovni šoli, Zakon o gimnazijah, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, in v Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli.

DVOSTOPENJSKI MODEL VKLJUČEVANJA

Danes so otroci begunci v naših šolah postali realnost in šolsko ministrstvo zato šolam priporoča dvostopenjski model vključevanja v novo jezikovno in kulturno okolje po vzoru nekaterih drugih evropskih držav. V času tako imenovane »uvajalnice« otroci pred vključitvijo v redni pouk dobijo pomoč mentorja, ki jih v dveh tednih ali 20 urah vodi, jim pomaga pri vzpostavljanju stikov z okoljem ter sodeluje s starši, če so prisotni. Če otroci nimajo staršev ali niso v njihovem spremstvu, pa običajno njihovi skrbniki postanejo šolniki. Nato sledi tako imenovana »nadaljevalnica«, ko začnejo otroci obiskovati redni pouk, pri čemer jim pripada dodatna strokovna pomoč pri učenju slovenščine.

NEKAJ PREDLOGOV ZA DELO Z OTROKI BEGUNCI V ŠOLI

Zgoraj omenjeno delo pristojnega ministrstva je v času, ko na vseh koncih in krajih zmanjkuje denarja, pohvalno. Če bodo naši predlogi ustrezni, strokovno podprti, imamo več možnosti, da nas »oblast usliši« in nameni več denarja za aktivnosti pri pouku. Zato je zdaj tudi na nas, šolnikih, da si prizadevamo vsak v okviru svojih znanj in zmožnosti, da delujemo v smeri integracije, kot to počnejo šolniki v drugih evropskih državah. Tako na primer lahko učitelj koordinator vodi in svetuje učiteljem izvajalcem pomoči ter je vezni člen s starši ali zunanji strokovnjaki. Učitelji in prostovoljci iz drugih strok lahko izvajamo poučevanje slovenskega jezika pred všolanjem. Učitelji tudi lahko organiziramo pouk slovenskega jezika dodatno ob pouku v obliki dopolnilnega pouka ali intenzivnega tečaja, tečaja ob šolanju ali podpornega tečaja, lahko tudi v smislu prilagojenega učenja slovenskega jezika pri vseh šolskih predmetih. Poleg jezikovnega pouka lahko otrokom priseljencev ponudimo uvajanje v našo kulturo z izbirnimi predmeti. Pomagamo lahko s spodbujanjem integracijske vloge učencev, sošolcev, vrstnikov in jih spodbudimo k tutorskemu delu z otroki begunci. V večjih razredih bi učitelju prav prišla pomoč dodatnega učitelja. Pri integraciji lahko pomagamo z vključevanjem teh otrok v interesne dejavnosti, ki že obstajajo na šolah. In ko bodo otroci že do neke mere integrirani v naše šole, naj bosta preverjanje in ocenjevanje znanja fleksibilni; v prvem letu ali dveh še brez ocenjevanja. Ne nazadnje si lahko tudi razširimo lastno obzorje in se izobražujemo ter pridobivamo nova znanja, ki nam utegnejo koristiti pri ukvarjanju z učenci begunci.

Seveda pa ne smemo pozabiti, da je pri spodbujanju multikulturalnosti ne samo dobrodošla, pač pa neobhodno potrebna pomoč, podpora in najprej pozitivna naravnost vodstva šole. Ravnatelj kot motor, pogonska sila kolektiva naj deluje na način, da učitelj in učence obvešča o aktualnih

dogodkih, jih vodi v aktivnostih in na glas, odprto govori o begunski problematiki na splošno ter spodbuja k razmišljanju, kako lahko vsak posameznik prispeva k učinkovitosti pomoči. Tako se učitelji, učenci in (posredno) njihovi starši lahko soočajo z aktualnimi dogajanja in s konkretnimi »drugačnimi« ljudmi ter s tem morebiti odpravijo strahove in predsodke. O beguncih in njihovih otrocih lahko ravnatelj spregovori tudi na učiteljskih konferencah, skupnih govorilnih urah, na roditeljskih sestankih ali nanje spomni na šolskih prireditvah. Ravnatelj lahko s svojim vplivom in človeško širino spodbuja k humanosti in vzgoji za sprejemanje drugačnosti, in to ne le znotraj šole, temveč lahko v to smer vpliva tudi s povezovanjem z ustanovami v šolskem okolišu; šola namreč na zelo raznolike načine predstavlja svoj kraj. Tako lahko ravnatelj na nivoju kraja ali občine organizira skupne aktivnosti, delavnice, razstave, predstave, izobraževanja ali druženja v mladinskih centrih in knjižnicah.

Na podlagi študija Smernic (2012) sem v pomoč učiteljem in šolskim svetovalnim delavcem izdelala okviren načrt dejavnosti pri pouku in šolskih ter obšolskih dejavnostih preko celega šolskega leta.

NAČRT DEJAVNOSTI

Dejavnosti pred začetkom šolskega leta

Ob koncu tekočega šolskega leta:

Šola v skladu z Zakonom o priznavanju in vrednotenju izobraževanja ugotovi nivo dosežene izobrazbe učencev priseljencev in jih uvrsti v ustrezen razred.

Ob koncu tekočega šolskega leta izvem, da bom v naslednjem šolskem letu poučevala v oddelku (v 4. razredu), v katerega bodo vključeni otroci priseljenci iz različnih držav, torej govorijo različne jezike in so pripadniki različnih kultur, ver in etničnih skupnosti. Zato začnem pripravljati program aktivnosti, ki jih bom skupaj z nekaj drugimi strokovnimi delavci šole izvajala v naslednjem šolskem letu in ki temeljijo na načelih Smernic.

AKTIVNOST ŠT. 1

Sodelujem pri vpisu bodočih učencev priseljencev v 4. razred, ki mu bom naslednje šolsko leto razredničarka. K vpisu svetovalna delavka povabi tudi prevajalca. Skupaj s svetovalno delavko starše informirava o našem vzgojno-izobraževalnem sistemu in vzgojnih vrednotah naše šole. Poleg vpisne dokumentacije pridobimo še podatke o zdravju in razvoju učenca, njegovih prehranjevalnih posebnostih in drugih morebitnih kulturnih posebnostih družine.

Material:

- Vpisna dokumentacija.
- Zdravstvena dokumentacija in druge specifične informacije o otroku.

Cilj:

- Navežem stik s starši, ugotovim jezikovne posebnosti in potrebe staršev.
- Pridobim ustrezne informacije o učencu.

AKTIVNOST ŠT. 2

Uro oddelčne skupnosti namenim razgovoru z učenci. Pogovarjamo se o drugačnosti, o tujih jezikih, o drugih deželah, o otrocih iz drugih dežel, kako tam živijo, bivajo, se učijo, govorijo. Pogovarjamo se o tujih jezikih, hrani iz tujih dežel; o tujih krajih, ki so jih morda že obiskali.

Material:	Cilj:
<ul style="list-style-type: none"> – Slike, avdio in video posnetki različnih držav. – Posnetki otroških pesmi v različnih jezikih. 	<ul style="list-style-type: none"> – Učenci razmišljajo o tujih deželah, o otrocih po svetu. – Učenci pripovedujejo o svojih izkušnjah v tujini.

AKTIVNOST ŠT. 3

Učence seznanim s prihodom novih sošolcev. Učence prostovoljce iz višjih razredov prosim, da se mi pridružijo po pouku na oddelku podaljšanega bivanja, da skupaj z bodočimi sošolci otrok priseljencev pripravimo material za sprejem otrok priseljencev na prvi šolski dan. Poskusim navezati stik s starši priseljenci, katerih otroci so bodoči učenci mojega razreda. Prosim jih za dovoljenje, da smem na prvi šolski dan na panoju v razredu uporabiti fotografije njihovih otrok, ob katerih jih bom predstavila sošolcem. Prosim jih, naj mi napišejo pozdrav v svojem jeziku.

Material:	Cilj:
<ul style="list-style-type: none"> – Fotografije bodočih učencev priseljencev. – Napiši pozdravov v jezikih otrok priseljencev. 	<ul style="list-style-type: none"> – Učence svojega razreda seznanim s prihodom novih sošolcev. – Navežem stike s starši otrok priseljencev.

AKTIVNOST ŠT. 4

Izdelamo zemljevid sveta, na katerem posebej poudarimo države, iz katerih prihajajo bodoči sošolci. Izdelamo napise z njihovimi imeni in državami, od koder prihajajo. Izdelamo napise pozdravov v jezikih otrok priseljencev in slovenski pozdrav. Narišemo zastave držav, iz katerih prihajajo bodoči sošolci, in slovensko zastavo. Ob teh aktivnostih se pogovarjamo o bodočih sošolcih: kako jih bomo sprejeli, ali se jih veselimo, kako si jih predstavljamo, kako se bomo z njimi pogovarjali, kaj bi jih vprašali ...

Material:	Cilj:
<ul style="list-style-type: none"> – Zemljevid sveta. – Napiši imen, držav, pozdravov. – Zastave. 	<ul style="list-style-type: none"> – Pripravim učence na sprejem novih sošolcev priseljencev. – Učenci spoznajo države, od koder prihajajo novi sošolci. – Učenci spoznajo imena novih sošolcev, pozdrave v tujih jezikih, zastave in geografsko lego držav, od koder prihajajo bodoči sošolci.

Pred začetkom novega šolskega leta:**AKTIVNOST ŠT. 5**

Pred začetkom novega šolskega leta na pedagoški konferenci strokovne delavce šole seznanim z vključitvijo otrok priseljencev v moj razred. Na kratko jim predstavim kulturne in družbene posebnosti držav, od koder prihajajo. Seznanim jih s Smernicami in izpostavim odgovornost strokovnih delavcev šole za uspešno vključevanje teh otrok v izobraževalni proces.

Material:	Cilj:
<ul style="list-style-type: none"> – Izpis Smernic. – Material za sprejem, ki smo ga pripravili z učenci. 	<ul style="list-style-type: none"> – Seznanim strokovne delavce šole s prihodom otrok priseljencev. – Strokovne delavce prosim za pomoč in odgovorno, profesionalno vedenje v zvezi z otroki priseljenci.

AKTIVNOST ŠT. 6

Opremim razred s panojem, na katerem so zemljevid sveta, napisi držav in imen ter fotografije novih učencev. Pisno povabim starše novincev, naj se nam pridružijo v razredu na prvi šolski dan. S prevajalcem izdelava knjižico najpomembnejših informacij iz šolske publikacije za starše učencev priseljencev.

Cilj:
<ul style="list-style-type: none"> – Vzpostavim prijetno okolje sprejema. – Napišem vabila za starše novincev in jih oddam. – Natisnem knjižico s pomembnimi informacijami za starše priseljencev.

Dejavnosti ob začetku novega šolskega leta**Prvi šolski dan:****AKTIVNOST ŠT. 7**

Na prvi šolski dan povabim prevajalca in šolsko svetovalno delavko, da se nam pridružita pri sprejemu novincev. Staršem in učencem priseljencem predstavim sošolce in učne predmete. Učenci pozdravijo nove sošolce in njihove starše ter zapojejo pesem po izbiri. Starše in nove učence popeljem po šoli in jim razkažem šolske prostore: stranišča, jedilnico, telovadnice, knjižnico in tajništvo. Medtem svetovalna delavka prevzame razred.

Cilj:
<ul style="list-style-type: none"> – Začnem razvijati profesionalen, partnerski odnos s starši. – Starše spodbudim k aktivnemu sodelovanju s šolo. – Vključim zaposlene na šoli in ljudi iz širšega okolja (prevajalca).

Ob začetku šolskega leta:

AKTIVNOST ŠT. 8

Učence posedem v krog in se jim tudi sama pridružim v krogu. Izberem nekaj interaktivnih iger za razvijanje vključevanja, spoznavanja. Povem navodila za prvo aktivnost: vsak učenec naj se predstavi »Jaz sem...« in zraven naredi zase značilno gesto.

Druga aktivnost: vsak učenec izreče pozdrav (dober dan, živijo) in svojemu sošolcu na desni poda roko. Učence priseljence prosim, naj povejo, kako pozdravijo v svojem jeziku.

Tretja aktivnost: nekaj učencev prosim, naj pokažejo na zemljevidu, kje je Slovenija, kje glavno mesto Ljubljana in kje Maribor, kjer je naša šola. Nato prosim učence priseljence, naj pokažejo državo, iz katere prihajajo. Označena so tudi glavna mesta teh držav. Prosim jih, naj na glas izgovorijo ime države in mesta, iz katerega prihajajo. Prosim slovenske učence, naj ponovijo ime države in mesta za učencem priseljencem. Pogovorimo se, ali jim je težko izgovarjati besede v tujem jeziku; kako je torej težko novim sošolcem, ki se bodo morali naučiti slovenščine in se učiti z nami; kako bi se počutili, če bi morali oditi od doma in se učiti v tujem jeziku, spoznati nove sošolce ...

Učence spodbudim, da skupaj pripravimo mini slovarček z najpomembnejšimi besedami v obeh jezikih. Slovarček ima učenec priseljenec ves čas pri sebi. Učence spodbujam, naj sproti vanj vnašajo nove besede, ki se jim zdijo pomembne, da jih novi učenec usvoji.

Material:	Cilj:
<ul style="list-style-type: none"> - Izdelan zemljevid, napisi imen. - Mini slovarček. 	<ul style="list-style-type: none"> - Učence spodbudim k druženju in navezovanju medsebojnih stikov, odnosov. - Učence spodbujam, da nudijo pomoč učencem priseljencem. - Zagotovim prijetno okolje sprejema. - Spodbujam učence priseljence k aktivni uporabi maternega jezika. - Poudarjam drugačnost v pozitivnem smislu.

Med šolskim letom:

AKTIVNOST ŠT. 9

- Razredne ure namenim izvajanju interaktivnih iger, ki spodbujajo vključevanje in sprejemanje.
- Branje knjig, ogled filma in risanege filma na temo sprejemanja, varnosti, prijateljstva.
- Na spletu pogledamo kraje, od koder prihajajo učenci priseljenci.
- Pogovori z učenci o razlikah in podobnostih, o njihovih izkušnjah v tujini.

Material:	Cilj:
<ul style="list-style-type: none"> - Slikanice, knjige, film, risani film. 	<ul style="list-style-type: none"> - Učence spodbujam k navezovanju stikov.

- Učence vodim pri razmišljanju o drugačnosti, sprejetosti, ljubljenosti in o njihovih nasprotjih.
- Učenci razmišljajo o svojih čustvih in čustvih drugih ter jih ubesedijo.

AKTIVNOST ŠT. 10

S šolsko svetovalno delavko in aktivom učiteljev, ki poučujejo učence priseljence, izdelamo individualen načrt aktivnosti za vsakega posameznega učenca priseljence. Ta načrt vsebuje program individualizacije in diferenciacije, opredeljuje dopolnilni/dodatni pouk, pri čemer upošteva učne in druge vzgojno-izobraževalne potrebe posameznika, opredeljuje sodelovanje staršev in učenca ter obdobje za evalvacijo.

Pred izdelavo individualnega načrta aktivnosti prosim starše, naj me seznanijo oziroma naj mi povejo čim več o učnih dosežkih, sposobnostih njihovega otroka v prejšnji šoli. Ugotavljam nivo učenčevega znanja, dosežkov, sposobnosti ter kaj so njegova močna in šibka področja. Na podlagi teh informacij, informacij učiteljev in mojih opažanj sestavimo individualni načrt aktivnosti.

Material:

- Šolska dokumentacija.
- Mapa učenčevih dosežkov.
- Zapisnik intervjuja s starši in učencem.

Cilj:

- Spremljamo doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev, učnega uspeha in sposobnosti socialne vključitve v skupino, v novo šolsko okolje.
- Spodbujam starše, naj aktivno sodelujejo s šolo.

AKTIVNOST ŠT. 11

Povežem se z mladinskim centrom lokalne skupnosti in se pozanimam, ali lahko organizirajo pomoč pri učenju slovenščine.

Prosim učence višjih razredov, naj nudijo učno pomoč pri slovenščini in tudi pri drugih predmetih, ker imajo že več izkušenj in znanja slovenskega jezika.

Cilj:

- Razvijam mrežo učne pomoči.
- Spodbujam medvrstniško in medgeneracijsko pomoč.
- Skrbim za učenje slovenščine kot tujega, učnega jezika; s tem učencem priseljencem omogočam takšno izobraževalno izkušnjo, ki jim bo pomagala občutiti sprejetost, doseči učni uspeh in s tem tudi zadovoljstvo.

AKTIVNOST ŠT. 12

Med šolskim letom na aktivnih in učiteljskih zborih učitelje ter druge strokovne delavce seznanjam s šibkejšim znanjem slovenščine učencev priseljencev.

Cilj:

- Seznanjam učitelje in druge strokovne delavce s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami učencev priseljencev, ki so posledica slabšega razumevanja in obvladovanja slovenščine.

AKTIVNOST ŠT. 13

Roditeljski sestanki.

Na roditeljske sestanke povabim starše skupaj z učenci. Povabim tudi prevajalce. Starše seznanim z dejstvom, da so med nami tudi učenci priseljenci, jim predstavim njihovo kulturo, versko pripadnost, jezik. Povabim tudi predstavnika iste narodnosti ali kulture ali vere, da starše seznanim s posebnostmi te narodnosti, kulture, vere. Povabim starše, da se medsebojno spoznajo, izmenjajo izkušnje.

Cilj:

- Starši priseljenci in slovenski starši navežejo medsebojne stike.
- Spodbujam priznavanje drugačnosti, izpostavljam prednosti multikulturalnosti.
- Spodbujam sobivanje.

AKTIVNOST ŠT. 14

Dan odprtih vrat.

En dan dejavnosti namenimo za kulturni dan. Povabimo vse starše, z učenci pa za takrat pripravim kratek program: v smislu pozitivnega razumevanja drugačnosti in različnosti učenci pozdravijo, zapojejo, deklamirajo pesmi ali povejo nekaj stavkov v slovenščini in maternih jezikih učencev priseljencev; starše in učence že prej prosim, da pripravijo tipične slovenske/tuje (glede na kulturo, iz katere prihajajo) jedi; starše priseljence prosim, da predstavijo svojo kulturo, jezik, način življenja, ples, glasbo, pesmi; sledi druženje.

Cilj:

- Spodbujam razumevanje drugačnosti in različnosti.
- Izpostavljam prednosti medsebojnega povezovanja, prednosti multikulture družbe.
- Spodbujam starše k aktivnemu sodelovanju s šolo.
- Spodbujam starše k medsebojnemu sodelovanju in druženju.
- Spodbujam učence in starše priseljence, da aktivno uporabljajo materni jezik in slovenščino.

AKTIVNOST ŠT. 15

Pri slovenščini obravnavamo ljudsko pesem/pravljico. Izberem slovensko ljudsko pesem/pravljico in ljudsko pesem/pravljico iz dežel, od koder prihajajo učenci priseljenci. Prosim učence priseljence, da nam deklamirajo oziroma pripovedujejo v svojem jeziku. Učence pri pogovoru spodbujam, da razmišljajo o podobnostih in razlikah med našimi in tujimi ljudskimi pesmimi/pravljicami.

Cilj:

- Učence spodbujam k razumevanju in sprejemanju različnosti.
- Učence priseljence spodbujam, da aktivno uporabljajo materni in slovenski jezik.

AKTIVNOST ŠT. 16

Pri interesni dejavnosti »Ure pravljic« povabim tudi starše učencev priseljencev, naj poslušajo pravljice v slovenščini skupaj s svojimi otroki, in občasno povabim še prevajalca. Povabim starše priseljence, naj preberejo kako pravljico ali pripovedujejo v svojem jeziku.

Cilj:

- Razvijam ljubezen do branja, do raziskovanja literature pri vseh učencih in starših.
- Razvijam dobre odnose s starši.
- Spodbujam k aktivni uporabi maternega jezika in hkrati k aktivnemu učenju slovenščine.

Dejavnosti med letom in ob koncu šolskega leta:

Na aktivnih evalviramo Individualni načrt aktivnosti glede napredka posameznega učenca na področjih poznavanja, uporabe in znanja slovenščine, glede doseganja osnovnih šolskih akademskih veščin in glede celotnega napredka učne uspešnosti in sposobnosti.

Zgoraj opisane dejavnosti se ne izvajajo samo po enkrat. Dejavnosti iz tega načrta se izvajajo večkrat med šolskim letom, odvisno od predmetnika, razpoložljivosti prevajalca, staršev, in imajo lahko dober učinek, če se otroci in starši priseljenci še dodatno učijo slovenščine zunaj šole.

NE POZABIMO NA BELO KNJIGO

Ključni dokument Evropske komisije za izobraževanje, Bela knjiga (1995, 2011), posebej izpostavlja nesprijemanje socialnega izključevanja. Za izobraževanje v družbi socialnega izključevanja Bela knjiga predvideva izobraževalne strategije, ki bi pripomogle naučiti posameznika, kako preživeti v družbi izključevanja; mu dati znanja in spretnosti, s katerimi se bo lahko hitro prilagajal družbenim spremembam. Se pravi, njen poudarek je na investiranju v človeške vire in v vseživljenjsko učenje. Vseživljenjsko učenje je torej tisto najpomembnejše tako za napredek gospodarstva neke družbe kot tudi za napredek posameznika, saj mu omogoča obvladovanje lastne usode.

Prav zato mora vsak učitelj Belo knjigo dojemati ne le kot suhoparen dokument, ampak jo brati in sprejemati njena določila kot zavezo, da bo znal, če govorimo konkretno o multikulturalnosti in izključevanju, njena načela strpnosti, sprejemanja drugačnosti, solidarnosti prenašati na svoje otroke, učence, dijake, udeležence izobraževanja. Da bo pouk v šoli primerljiv z drugimi šolskimi sistemi ne le v znanju in sposobnostih naših učencev, temveč tudi v demokratičnosti, s strpnostjo obarvani naravnosti do »drugih, tujih«. Saj raznolikost, pisanost identitete ene družbe lahko bogati vsakega posameznika znotraj nje. A le, če vsak posameznik jasno ozavešči pravice in soodvisne dolžnosti.

BELA KNJIGA IN MULTIKULTURNOST

Bela knjiga v kontekstu multikulturalnosti in marginaliziranih skupin stoji na temelju človekovih pravic in

dolžnosti; zavezuje k spoštovanju in uresničevanju dostojanstva posameznika; spodbuja k strpnosti med rasami, narodi, verskimi skupnostmi in drugimi skupinami; izpostavlja dolžnost nediskriminiranja med drugim tudi posameznikov iz kulturno in socialno manj spodbudnih okolij. Prizadeva si za vzpostavitev pozitivne diskriminacije, ki naj odpravi nepravilne razlike in naj vzpostavi enake možnosti za vse. Vsak posameznik naj bo torej deležen optimalnih možnosti za pridobitev kakovostne izobrazbe in za oblikovanje v avtonomnega posameznika.

SMO SLOVENCİ DEL SODOBNE DEMOKRATIČNE EVROPSKE DRUŽBE, KI VZGAJA V MIROLJUBNO SOŽITJE?

Če se imamo za sodobno, pluralno, multikulturno družbo, v kateri soobstajajo številne različne narodnosti, etnične skupine, rase, religije, kulture, potem si mora vsak učitelj posebej v skladu z Belo knjigo in upoštevajoč geslo »vsi enaki – vsi drugačni« prizadevati za stalno razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi, v kateri prevladujejo zavestne odločitve za sprejemanje različnosti, spoštovanje drugačnosti, vzgajanje za strpnost, solidarnost, miroljubno sožitje, medkulturni dialog, za učenje drug od drugega. Prava umetnost balansiranja strpne družbe je v tem, da na eni strani spoštuje in vzgaja v kulturno-zgodovinsko tradicijo, iz katere izhaja, in na drugi strani priznava enakopravnost sobivanja tudi posameznikom iz drugih kulturnih, etničnih in drugih okolij. Da jih zmore vtkati v vsakdanje življenje, jih prevzame kot svojevrsten kamenček v mozaiku lastne identitete, ki se neprestano spreminja v toku časa. Taka pisana družba, kot kolaž identitet, je lahko bogatejša za spoznanja o sebi in drugih. Sposobnost sprejemanja drugačnosti, oblikovanja odnosov do sočloveka mora biti ena od silnic za trajnostno zasnovan razvoj globalne družbe.

VZGAJAJMO ZA MULTIKULTURNOST IN ODPRAVLJAJMO PREDSDODKE

Globalizacija nam na eni strani prinaša pozitivne plati, na primer večje in hitrejše povezovanje; na drugi strani pa povzroča tudi nastajanje številnih negativnih pojavov, kot so izginjanje etničnih posebnosti, globok prepad med

bogatimi in revnimi ali terorizem. Prav zato si moramo v prvi vrsti učitelji in vzgojitelji prizadevati za vzgojo v multikulturnosti, za to, da o različnosti in drugačnosti govorimo na glas, da pri svojem delu z otroki, učenci, mladostniki, odraslimi odpravljamo predsodke prav s tem, da jih soočamo z »drugačnim, tujim, neznanim«, s tem, česar ne poznamo in nam povzroča nelagodje – in to zato sovražimo. Sovraštvo lahko premagamo tako, da se vsak vzgojitelj, učitelj ter drug strokovni delavec v šolskem prostoru vsak dan v vsakršni učni ali življenjski situaciji, znotraj ali zunaj razreda, znotraj ali zunaj šolskega prostora, zaveda, da je prav on model, da mora predstavljati otrokom, učencem, dijakom vzor izkazovanja strpnosti, brezpogojnega sprejemanja drugačnosti, odprtosti, radovednosti za tuje, novo, neznano. Da zna to idejo izžarevati, predajati naprej, da jo zna združiti s svojo lastno kreativnostjo in kompetentnostjo. Da zna otroke, učence, dijake voditi tako, da poveže misli, čustva, nagnjenja, medsebojno navezanost večinskih otrok, učencev, dijakov z otroki priseljencev. Da jim je pripravljen na domiselno, neobremenjujoč način pokazati in dokazati ter jih naučiti, da nas multikulturna pisanost vse skupaj bogati. Da je večjezičnost prednost, ki ne pomeni le sposobnosti uporabljati več jezikov za komunikacijo, temveč predstavlja tudi preseganje medkulturnih ovir in vodi v spoznavanje ter posledično lažje sprejemanje drugačnosti.

OLAJŠAJMO SI ŽIVLJENJE V SODOBNI DRUŽBI

Takšna in podobna razmišljanja me postavljajo pred vprašanje: Kaj je tisto, s čimer bi lahko posamezniku olajšali življenje v družbi? Od nekdanj so bile to vrednote, kot so prijateljstvo, sodelovanje, solidarnost, medsebojno podpiranje in dopolnjevanje ter dobri odnosi z drugimi. Zdaj pa je življenje v skupnosti postalo redkost, tako rekoč umetnost. Spet si moramo začeti prizadevati, da se življenja v skupnosti na novo naučimo. To nam bo bolj uspelo, če se bomo vsi skupaj spopadli s ksenofobijo, homofobijo in drugimi strahovi, ki porajajo sovražna čustva do drugega. Stvari, ki jih ne poznamo, v nas vedno vzbujajo nelagodje in strah. Zato moramo kot ljudje, državljani, šolniki, starši o njih čim več, čim bolj odprto, čim bolj na glas govoriti, zato si moramo prizadevati, da jih spoznamo in razumemo. To naj bo izziv vsakega posameznika za prihodnost.

VIRI IN LITERATURA

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji/[ur. Janez Krek], 1995.– Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole, 2012. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji, 2007. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Vrečer, N. (2012). Integracija kot človekova pravica: prisilni priseljenci iz Bosne in Hercegovine v Sloveniji. Ljubljana: Založba ZRC.

POVZETEK

Z načrtnim vključevanjem otrok beguncev v vzgojno-izobraževalne ustanove v Republiki Sloveniji tem otrokom, učencem in dijakom lahko zagotovimo uspešno premagovanje ovir in spopadanje z učnimi ter vedenjskimi težavami, ki se lahko pri njih pojavljajo zaradi nezadostnega znanja slovenskega jezika, zaradi razlik med njihovo izvorno kulturo in kulturo okolja, zaradi nepopolne socialne integracije v večinsko družbo ali zaradi razlik v izobraževalnih sistemih med izvorno državo in sistemom v Sloveniji. Temelj vključevanja tvorijo splošne človekove in otrokove pravice, ki na eni strani dajejo posamezniku pravico do ohranjanja posebnosti, na drugi strani pa apelirajo na družbo okolja, da naj kulturno raznolikost sprejme ne le kot »drugačnost« v pozitivnem smislu, ampak tudi kot prednost in priložnost za dobre skupne izkušnje za vse. V prispevku predstavljam še okvirni načrt dejavnosti v pomoč učiteljem in svetovalnim delavcem pri vključevanju otrok beguncev v pouk in šolske ter obšolske dejavnosti preko celega šolskega leta.

ABSTRACT

By systematically integrating the children of refugees into educational institutions in the Republic of Slovenia we are enabling these children, primary and secondary school students, to successfully overcome obstacles and tackle learning and behavioural problems that may arise due to their insufficient knowledge of Slovenian language, the differences between their culture of origin and the culture of the environment, their incomplete social integration into the majority society, or the differences between the education systems in their country of origin and the system in Slovenia. The basis for the integration lies in general human and children's rights, which, on the one hand, give individuals the right to preserve their peculiarities and, on the other hand, appeal to the society of the environment to accept cultural heterogeneity not merely as »diversity« in the positive sense, but also as an advantage and opportunity for good common experience for all. The paper also presents an outline plan of activities for assisting teachers and counsellors in integrating the children of refugees into school and extracurricular activities throughout the school year.

Marko Gavriloski, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

»ALI RASE OBSTAJAJO?«¹ NE!

DEKONSTRUKCIJA KONCEPTA RASE SKOZI IZOBRAŽEVALNI SISTEM

Hierarhije, razmerja/odnosi dominacije, podrejenosti, moč in nadzor niso nujno neločljivo povezani z naravo, ampak so sestavni del konceptualnega okvirja posameznikov, ki so vzgojeni v civilizaciji, katere struktura temelji na stratifikaciji.

(Bleier v Lieberman, 1997: 545)

UVOD

V Ustavi Republike Slovenije se izraz rasa² ali njene izpeljanke (rasni, rasnega) pojavi v 14., 16. in 63. členu. Nadalje jih najdemo tudi v Splošni deklaraciji človekovih pravic, v Beli knjigi (2011), v Slovarju slovenskega knjižnega jezika, Slovenskem pravopisu, v določenih učnih načrtih za osnovno in srednje šole ter delovnih zvezkih in učbenikih itn.³ Ta ugotovitev po večini ni presenetljiva, saj se o dekonstrukciji koncepta rase (Cavalli-Sforza idr., 1994; Lieberman, 1997; Wodak in Reisigl, 1999; Eriksen, 2009; Janko-Spreizer, 2009) zunaj družboslovnega diskurza skorajda ne razpravlja. Gornja trditev je namenoma nekoliko provokativno zastavljena, saj vemo, da je tovrstni diskurz prisoten tudi znotraj biološkega polja. A v nasprotju z družboslovci so nekateri biologi previdnejši pri zavračanju tovrstnega koncepta, kar omenja tudi Baskar, ki med drugim zapiše, »da obstoj ali neobstoj človeških ras ni nekaj, o čemer bi lahko vehementno in poenostavljeno sodili« (Baskar, 2004: 145). Ravno zato namen tokratnega prispevka ni sodba, čeprav izhajamo iz ugotovitev, ki podpirajo dekonstrukcijo koncepta rase.

ZAKAJ DEKONSTRUKCIJA?

Prvo vprašanje, ki si ga lahko zastavimo, se povezuje s samo potrebo po dekonstrukciji: kakšen namen ima

dekonstrukcija nekega koncepta? Če vemo, da je bila rasa več stoletij integralni del konceptualnega okvirja, ki je vzdrževal hierarhije dominacije, da je proti koncu 20. stoletja izraz kot znanstveni koncept začel izgubljaniti soglasje znanosti (Lieberman, 1997: 545) in da gre pri rasi za družbeno konstrukcijo, ki – ne glede na to, da je njeno mesto zasedla kultura – vzdržuje določeno ideologijo rasizma, ki se »manifestira diskurzivno« (Wodak in Reisigl, 1999: 175), potem nima smisla, da vzdržujemo ta koncept pri življenju z vpisom v zgoraj omenjenih dokumentih, slovarjih in drugih listinah. Na tej točki se lahko celo vprašamo, zakaj tovrstna konceptualizacija še zmeraj vztraja na določenih področjih izobraževalnega sistema? Bi morali sami dekonstrukciji v izobraževanju nameniti več prostora, predvsem pa ustrezno korigirati določene temeljne vire in jih posodobiti z najnovejšimi antropološkimi spoznanji? Kaj dejansko dekonstrukcija esencialističnega⁴ razumevanja koncepta rase pomeni? Pomeni zgolj to, da obstaja zgolj ena človeška rasa (tj. ena vrsta ljudi – Homo Sapiens Sapiens⁵), pri čemer ne gre za zanikanje fizičnih razlik med ljudmi, temveč za opustitev mišljenja, da lahko kulturne ali kakršnekoli druge razlike med ljudmi razlagamo na podlagi delitve ljudi na različne rase. Rasa se je v 19. stoletju pojavila kot eden od kvalifikatorjev, s katerim je t. i. zahodni svet ljudi hierarhično razdelil na lestvici in si podredil vse tiste skupine, ki niso bile bele. Ko so v 90. letih 20. stoletja dokazali, da ne obstajajo genetski ali drugi biološki dejavniki (Cavalli-Sforza idr., 1994), ki bi potrjevali obstoj ras, je postalo jasno, da gre pri rasi bolj za vprašanje moči in politike kot pa za razlago razlik s tovrstno konceptualizacijo (Eriksen, 2009). Z drugimi besedami: popolnoma vseeno je, ali za pojasnjevanje kulturnih in drugih razlik vzamemo barvo kože, las ali oči, velikost ušes ali palca na desni roki, saj gre v vseh teh primerih za

¹ Gre za prevod brošure »Postoje li rase?« (avtor Nikola M. Popović), ki je izšla leta 1935 v Beogradu. Božo Škerlj je to vprašanje vzel za iztočnico v predgovoru knjižice *O človeških rasah in rasizmu*, v kateri odločno odgovori, da so in o tem »ne dvomijo niti sovjetski strokovnjaki« (Škerlj, 1949: 3). Leto zatem je Unesco podal 'izjavo o rasi' (opomba 7), na v naslovu postavljeno vprašanje pa lahko danes odgovorimo nikalno.

² Izraz (kot tudi ostale oznake) ni postavljen v narekovaje zato, ker ni potrebe – kot se izrazi Baskar (2004: 129) – po »tabuizaciji« izraza. Baskar tovrstne zapise pripiše zgolj tistim piscem (družboslovcem), ki delujejo na antirasistični fronti, saj meni, da neobstoj rase ni zadosten razlog, da bi izraz postavili v narekovaje (prav tam). Kljub temu pa postavitev v narekovaje ne moremo kar tako zavriniti. S postavitvijo izraza v narekovaje izraz ni obravnavan kot koncept, temveč zgolj kot izraz znotraj analize. V vsakem primeru je treba pri analizi paziti na kontekst uporabe, saj so v tokratnem prispevku zgolj analizirani izrazi, ki se še zmeraj uporabljajo za razločevanje na podlagi fizičnih značilnosti. V nadaljevanju bo tudi razložena razlika med obstojem nekega pojava in verjetjem v ta pojav – razlika je očitna, učinki enega in drugega pa so enaki.

³ Analiza medijskega diskurza, v katerem se rasa uporablja za razločevanje na podlagi fizičnih značilnosti, bi najverjetneje pokazala, da je uporaba izraza še zmeraj razširjena tako med novinarji kot med spletnimi komentatorji.

⁴ Esencializacija rase pomeni, da se milijonom ljudi zdi »resnična, naravna in nesporna«, tako da o njej ne dvomijo ne žrtve ne »upravičenci« (ang. beneficiaries) rasnega razločevanja. (Barnard, 2007: 462).

⁵ Antropolog in biolog Georges Guille-Escuret omenja, da je zadnja rasna razlika v človeški zgodovini obstajala med modernim sapiensom in neandertalcem, kar pomeni, da »odkar neandertalec ni več, smo ostali edina živeča podvrsta (ali rasa) zoološke vrste Homo sapiens« (Baskar, 2004: 141).

rasističen pristop in kategorizacijo ljudi na podlagi fizičnih značilnosti⁶. Kulturnih razlik, ki se pojavljajo med ljudmi, ne moremo pojasnjevati z biološkimi spremenljivkami, poleg tega je skupina raziskovalcev že pred več kot dvajsetimi leti dokazala, da je razlika med vsemi ljudmi na svetu v genetskem materialu zgolj 0,012 odstotka, pri čemer se te razlike ne povezujejo z zunanjo podobo (Cavalli-Sforza idr., 1994, v Eriksen, 2009). Z drugimi besedami: s tako majhno biološko razliko ne moremo pojasnjevati kulturnih variacij. Rase torej niso biološko determinirane⁷, temveč kulturno, a ker so nastale na podlagi bioloških (somatskih) kriterijev, je tovrstna konceptualizacija že v osnovi rasistična, zato moramo posledično ta koncept zavrniti. Pri vsem tem pa je treba vzpostaviti zavedanje, da so fizične razlike med ljudmi zgolj prilagoditve človeških teles na okolje, v katerem so živeli.

Da tovrstna konceptualizacija nekritično obstaja in se še zmeraj uporablja, pomeni, da gre za prepad med splošnimi prepričanji in znanstvenimi ugotovitvami. Na tej točki seveda (še) ni pomembno, ali gre za nepoznavanje, ignoranco ali zavračanje omenjene dekonstrukcije. Glede na prisotnost izraza v učnih načrtih in nekaterih učbenikih/delovnih zvezkih za geografijo za osnovno in srednje šole lahko predvidevamo, da ta izraz uporabljajo mnoge/-i vzgojiteljice/-i, učiteljice/-i, srednješolske/-i in univerzitetne/-i profesorice/-ji, kar v nadaljevanju pomeni, da jo učenke/-ci osvojijo, ne da bi do izraza vzpostavili kritično držo oz. ne da bi razvijali zavedanje o družbeni konstrukciji izraza, ki so ga do danes že dekonstruirali. Če se njihova tovrstna konceptualizacija dodatno okrepi pod vplivom medijev, popularne kulture in literature, bodo učenke/-ci prepričani, da rase obstajajo, in bodo (lahko) kategorizirali ljudi po fizičnih značilnostih. A namen prispevka ni dokazovanje vzgojiteljicne/-eve in učiteljicne/-eve percepcije ali ugotavljanje pogostosti uporabe proučevanega izraza. S prispevkom želimo zgolj pojasniti pomembnost dekonstrukcije koncepta in poudariti, da se mora na eni strani o sami dekonstrukciji informirati vzgojiteljice/-e in

učiteljice/-e ter srednješolske in univerzitetne profesorice/-je, na drugi strani pa je treba posodobiti učne načrte, slovarje in druge strokovne podlage ter iz Ustave RS črtati izraz rasa⁸. Pri tem ne gre za politično korektnost, temveč za odmik od tovrstne konceptualizacije, saj je razlikovanje po barvi kože enako kot razlikovanje po barvi las ali oči. Torej brezpredmetno.

Ker gre pri dekonstrukciji (in vzpostavitvi kritičnega pristopa do obravnavanih izrazov) za širši in dlje časa trajajoči družbeni proces, bi ga morali premišljeno izvajati na vseh stopnjah izobraževanja, v številnih institucijah, ki so tako ali drugače povezane s tem vprašanjem (vrtci, šole, zdravstvene ustanove, policija, univerze itd.), in preko medijev. Campani pravi, da »današnji evropski prostor zaznamujejo naraščajoči nacionalizem, rasizem, ksenofobija in islamofobija« (Campani, 2015: 19), kar z drugimi besedami pomeni, da prihaja do radikalizacije določenega družbenega telesa in izključevalnih praks nasproti Drugemu. Zato je pomembno, da se skozi šolski sistem in medijski prostor čim prej dekonstruira tudi ta pojem. Ko je pred desetletji rasa začela izgubljati zagon in je izpraznjeno mesto zasedla kultura⁹, je – kot trdita Wodak in Reisigl (1999) – rasizem kot praksa izključevanja, družbena konstrukcija in ideologija preživel. Ko se danes na tem istem mestu rasa pridruži kulturi, dobijo rasisti celotno rasno polje družbeno konstruiranih razlik, ki jih uporabljajo kot podlago za izključevanje. Z izločitvijo rase jim to možnost lahko že na začetku odzvamemo.

KONSTRUKCIJA RASE KOT KATEGORIJE IZKLJUČEVANJA

Na tem mestu bo zgodovinski pregled omejen zgolj na ključne poudarke, pri čemer so bralki/-cu ponujene izhodiščne točke za nadaljnje branje.

Pred 18. stoletjem so s pojmom rasa večinoma označevali plemstvo oz. visoko družbo. Pojem je z lingvističnega vidika relativno mlad (Wodak in Reisigl, 1999: 176),

⁶ Tovrstno kategorizacijo je vzpostavil akademski rasizem 19. stoletja, tako da so takratni psevdoznanstveni diskurz zlorabili v politične namene za »opravičevanje neenakosti in diskriminacije podrejenih« (Janko-Spreizer, 2009: 150).

⁷ Temu pritrjujejo tudi številni ugledni biologi in genetiki, ki jih omenja Baskar (2004: 138–139): Jacques Ruffié (»Pri človeku pa rase ne obstajajo. To je razlog, zakaj kljub številnim in strogim študijam ni nikoli moglo priti do spoznanja, kako razdeliti človeštvo na rase.«); Jean Hiernaux (»Nobene rasne klasifikacije naše vrste ni, ki bi delovala; koncept rase je neuporaben za človeško vrsto, ker so populacije, kar zadeva njihove biološke razdalje, dokaj homogeno razpršene; pri konceptu rase vztrajajo samo tisti, ki se ne marajo odreči miselnemu udobju klasifikatorične logike.«); Albert Jacquard (»Genetiki imajo definitiven odgovor na vprašanje o vsebini pojma 'rasa'. Glasi se, da v primeru človeške vrste ta izraz ne ustreza nobeni objektivno določljivi bitnosti.«); Richard Lewontin (»Razdelitev človeške vrste na rase pojasni zelo majhen del človeške genetske raznolikosti; rasna diferenciacija je plitka (*skin deep*); sleherna raba rasnih kategorij se upravičuje iz drugih virov, ne iz biologije.«); Luigi L. in Francesco Cavalli-Sforza (»Rasna klasifikacija človeštva je težka oziroma nemogoča.«). Že leta 1950 pa je Unesco s pomočjo »uglednih genetikov in fizičnih antropologov« (Baskar, 2004: 138) oblikoval »izjavo o rasi«: »Z vidika praktičnih družbenih učinkov 'rasa' ni toliko biološki pojav, kot je družbeni mit. Mit o 'rasi' je povzročil ogromno človeško in družbeno škodo. V zadnjih letih je zahteval ogromno človeških življenj in povzročil neznansko trpljenje. Še vedno onemogoča normalen razvoj milijonom ljudi, civilizaciji pa preprečuje učinkovito ustvarjanje idej« (Unesco, 1950, v Brander, 2004: 36).

⁸ Treba je opozoriti, da ne gre za pozabo ali tabuizacijo izraza, prav tako pa moramo paziti, da okoli izraza ne povzročamo nepotrebne histerije in ga ne zavijamo v politično korektno izrazje. Dejansko bo treba razmisliti o novem pojmovanju in izrazih, saj rasa, črnc, temnopolt itd. aludirajo na obstoj ras in enako vsebinsko praznijo pojem ter ga banalizirajo – Lévi-Strauss se je tako izrazil v navezavi na banaliziranje rasizma (Lévi-Strauss v Baskar, 2004: 145) – kot v primeru pretirane politične korektnosti.

⁹ Baskar opozarja, da sta »pojma rase in kulture, kot nastopata v rasističnih ideologijah /.../, tranzitivna. Meje med njima so zlahka prehodne, ker je raso mogoče zlahka kulturalizirati, kulturo pa rasializirati (naturalizirati). Kultura lahko nastopa kot maska ali kot evfemizem za raso. Rasa pa lahko nastopa kot okrepljena metafora kulture.« (Baskar, 2004: 131). Tudi zato je pomembno, da rasi odzvamemo moč, ki jo še zmeraj ima ravno zaradi splošnega verjetja v njen obstoj.

razvijati pa se je začel šele z začetkom 15. stoletja, ko so mu »zahodni Evropejci« začeli dodajati številne elemente, po čemer se je pojem razlikoval od prejšnjih lokaliziranih etnocentrističnih ali kastnih ideologij, ki so poudarjale razlike med *nami* in *njimi*. Rasa je tako prevzela značaj globalnega (Barnard, 2007: 462), čeprav se je antropološka sistematizacija začela šele v 19. stoletju. To pomeni, da so ljudi z različnih kontinentov in iz različnih držav na podlagi fenotipskih značilnosti kategorizirali v rasne skupine. Šlo je za pripisane lastnosti, ki so se povezovale s kulturno vrednostjo, privlačnostjo, inteligentnostjo in drugimi pojavnimi znaki (prav tam). Novi koncept je tako postal privlačen tudi za politično polje, kjer je dobil historične in nacionalne oznake. V drugi polovici 19. stoletja je dobil močan politični naboj, ko so ga povezali z idejami socialnega darvinizma in so zgodovino človeške vrste interpretirali kot rasni boj, »znotraj katerega imajo le najmočnejše rase pravico do preživetja.« (Wodak in Reisigl, 1999: 177). Nemški antisemiti in nacionalsocialisti (npr. Arthur de Gobineau, Houston Stewart Chamberlain, George Ritter von Schönerer) so na podlagi teh temeljev oblikovali ekstremno radikalno rasno teorijo, »ki je nato služila kot ideologija za legitimacijo sistematičnega in industrializiranega genocida« (prav tam) v drugi svetovni vojni.

V drugi polovici prejšnjega stoletja so raso v večini družboslovja in delu naravoslovja prepoznavali »za nevarno idejo« (Baskar, 2004: 137). Lieberman ugotavlja, da so določene ženske¹⁰ v znanosti imele »ključno vlogo pri dekonstrukciji koncepta rase v antropologiji: 1) skozi participacijo žensk v kritiki rasizma; 2) skozi participacijo v konstrukciji kulture (kar je privedlo do alternativne razlage rasnega determinizma); 3) z večjo stopnjo zavrnitve rase kot koncepta s strani žensk« (Lieberman, 1997: 545). A vendar omenjene ženske, ki so se sicer identificirale z antirasizmom, niso zavrnille samega koncepta rase, čeprav niso posvojile niti ideje o rasi iz 19. stoletja (kot fiksni kompleks lastnosti ali kot bistvo). Paradoksalno zavrnitev ni bila mogoča zaradi rasizma, čeprav ga je poganjala ravno ideja o rasi. Rasistična prepričanja so predpostavljala raso kot resnično dejstvo in

posledično je bil rasizem sprejeta resnica. »Rasizem je bil ščit, ki je varoval koncept rase,« kar je še danes razvidno v anglosaškem svetu (Lieberman, 1997: 548).

Čeprav je rasa sčasoma izgubila primarno mesto v jedru rasizma, je rasizem preživel zato, ker jo je nadomestil s kulturo. Kot pravi Baskar, je kulturalizem sredi 20. stoletja »prestopil meje antropologije in se udomačil v javnih diskurzih, od koder so bile teze o rasnem determinizmu izgnane« (Baskar, 2004: 127–128). Čeprav so nekateri kulturni relativisti priznana imena v antropologiji (Franz Boas, Margaret Mead, Ruth Benedict, Ralph Linton, Clifford Geertz itd.), bomo v njihovih delih našli naleteli na »prikrite podmene o večvrednosti lastne (to je ameriške) kulture« (prav tam). Novi rasizem¹¹ kot »rasizem brez ras« je tako oblikoval nov razlog za zavračanje priseljencev: ne zaradi pripadnosti drugi rasi, temveč drugi (drugačni) kulturi. Lieberman kljub temu opozarja, da bo rasa, dokler bo ostala dejaven koncept,¹² »služila za ponoven vzpon rasizma v določenih delih družbe« (Lieberman, 1997: 548), oz. z drugimi besedami, da bo rasizem svojo pozicijo še dodatno okrepil.

PRISOTNOST IZRAZA RASA IN NJENIH OZNAK

Izraz rasa in njene izpeljanke oz. oznake (rasni, rasnega, temnopolt, črnci itd.) se pojavijo¹³ v treh členih (14., 16., 63. člen) Ustave Republike Slovenije, Splošni deklaraciji človekovih pravic (2. in 16. člen ter 2. točka 26. člena)¹⁴ in Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011)¹⁵.

Vsebinsko posodobitev vsekakor potrebuje tudi Slovar slovenskega knjižnega jezika¹⁶ (SSKJ), ki preko rasializiranih oznak razlaga posamezna gesla. SSKJ tako na eni strani bralko/-ca »pouči«, da rase obstajajo¹⁷, na drugi strani pa z okrajšavo *antr.* celo napoti bralko/-ca k branju antropološke razlage gesla, ki to seveda ni¹⁸: »alpska rasa *bela rasa srednje rasti s temnimi lasmi in srednje širokim obrazom*; bela rasa *z belo, svetlo rjavo barvo kože*; črna rasa *s temno rjavo ali črno barvo kože*; dinarska rasa *bela rasa višje rasti s temnimi lasmi in srednje širokim ali ozkim obrazom*; rumena

¹⁰ Ruth Benedict, Ruth Bunzel, Caroline Bond Day, Ella Cara Deloria, Ellen Irene Diggs, Katherine Dunham, May Edel, Dorothy Keur, Ruth Landes, Nancy Oestreich Lurie, Margaret Mead, Hortense Powdermaker, Gittel Poznanski Steed, Gladys Reichard, Gene Weltfish.

¹¹ Prim. Baskar (2004), Wodak in Reisigl (1999), ČKZ (Rasizem: razrezani svet, 2015).

¹² Wodak in Reisigl omenjata, da je eden izmed »najbolj sistematičnih in radikalnih pristopov k vprašanju 'rase' in 'rasizma' pristop Mileša (1993).« Po njem bi se morali »znebiti vseh predstav o rasi kot o stvari, ki lahko uveljavi svoje učinke. 'Rase' ne obstajajo in potemtakem tudi ne 'rasni odnosi'. Obstaja le verjetje v to; verjetje, ki ga nekatere družbene skupine uporabljajo za konstrukcijo Drugega v mislih kot uvod za izključevanje in dominacijo« (Miles v Wodak in Reisigl, 1999: 179–180).

¹³ Zaradi omejenega prostora niso navedeni vsi primeri.

¹⁴ Prav tako v Konvenciji o otrokovih pravicah.

¹⁵ Na podlagi opombe 53 na strani 61, kjer je pojasnjeno, da je rasa eden od dejavnikov, ki vpliva »na posameznikove možnosti« in bi moral biti kot tak za doseganje pravičnosti v šolskem sistemu nevtraliziran (Krek in Metljak, 2011: 61), lahko sklepamo, da se tovrstna konceptualizacija podpira in ni le prepis 2. točke 26. člena Splošne deklaracije človekovih pravic (kot v uvodu Bele knjige).

¹⁶ Tako tiskana kot spletna različica (št. 3.0), ki so jo nazadnje posodobili 16. 10. 2015. Tudi v spletni različici je geslo pod izrazom rasa enako.

¹⁷ Geslo pod izrazom rasa je: »Skupnost ljudi z določenimi skupnimi značilnimi telesnimi znaki, ki se dedujejo: določiti raso; pripadati določeni rasi; mešanje ras; raziskovati značilnost ras / človeška rasa.« (SSKJ, 2014: 367).

¹⁸ Leta 1949 je antropolog dr. Božo Škerlj pisal o rasah na enak način kot to predvideva današnje geslo SSKJ. Vmes so se spoznanja znotraj antropološkega diskurza spremenila in ne potrjujejo več tovrstne klasifikacije.

rasa z rumenkasto ali rjavkasto barvo kože.« (SSKJ, 2014: 367). Podobno velja za geslo rasa¹⁹ v Slovenskem pravopisu (tako v ponatisu tiskane izdaje iz leta 2007 kot v zadnji spletni izdaji iz leta 2014) in Slovarju tujk (2006).

Izraz rasa je izgubljal svoje mesto tudi v učnih načrtih geografije za osnovno šolo. Še leta 1999 je bil močno prisoten tako v splošnih²⁰ kot v vzgojno-izobraževalnih ciljnih glede na posamezna geografska področja²¹ v 8. razredu osnovne šole. Posodobljen učni načrt geografije za osnovne šole iz leta 2003 tega še ni odpravil, medtem ko v učnem načrtu za geografijo za osnovne šole iz leta 2011 tega izraza ali izpeljank ni več²². Pri tem lahko zgolj predvidevamo, ali gre za politično korektnost ali za načrtno vpeljavo dekonstrukcije koncepta oz. preprosto za nove strokovne usmeritve, ki prebivalstva posamezne države ne delijo glede na rasne, temveč glede na druge značilnosti. Zadnji argument bi potemtakem še zmeraj dopuščal obstoj kategorije rase, četudi eksplicitno niso omenjene. Kljub temu se v večini²³ delovnih zvezkov in učbenikov za geografijo za 8. razred pojavljajo različne rasne oznake²⁴, pri čemer ni zaznani kritične distance ali razumevanja dekonstrukcije. Enako velja za nekatere druge učne načrte²⁵ in učbenike za geografijo za srednje šole. Celo v maturitetnem gradivu za geografijo na maturi 2016 so rase zelo jasno in eksplicitno določene (rumena velika, bela velika in črna velika rasa), opis pa je bržkone problematičen²⁶ z več vidikov (mešanje, konstrukcija rase itd.).

SKLEP

Razprava o rasi vsekakor zasluži svoj prostor tudi znotraj pedagoškega polja, četudi so jo antropologija in sorodne discipline že zdavnaj dekonstruirale. Ravno dejstvo, da dekonstrukcija še ni prodrla na posamezna področja znotraj pedagoškega polja (npr. pri geografiji) in da izraz

rasa nekritično obstaja ter se celo iz generacije v generacijo konstruira skozi ponavljajoči se diskurz o obstoju ras v šolskih gradivih in drugih strokovnih virih, kliče po vzpostavitvi širše strokovne razprave, ki bi rezultirala v posodobitvi učnih načrtov, učbenikov, delovnih zvezkov, Bele knjige (in tudi Ustave RS) in izobraževanju učiteljic/-ev in vzgojiteljic/-ev v skladu s sodobnimi antropološkimi spoznanji. Gre za odmik od tovrstne konceptualizacije, ki predvideva tudi prenos naj sodobnejših antropoloških spoznanj v pedagoško polje in opustitev določenega izrazoslovja v smislu konstruiranja določenega pojava.

Četudi smo do danes prišli do spoznanja, da rasizem »ne potrebuje obstoja ras za svoj obstoj« (Baskar, 2004: 145), saj je raso nadomestila kultura, pa to ne pomeni, da o dekonstrukciji rase ni treba več govoriti. To ne pomeni, da bo s samo dekonstrukcijo pojma rasizem izginil, a s samo dekonstrukcijo pojasnimo tudi mehanizme izključevanja, pri čemer je vseeno, ali kot argument izključitve vzamemo raso ali kulturo ali kaj tretjega. Učinki so enaki. Več kot očitno je dejstvo, da nekritičen obstoj izraza v zgoraj naštetih virih pomeni tudi možnost tovrstne konceptualizacije, in če vemo, da »raziskave rasnih lastnosti spadajo k antropologiji moči in ideologije, ne pa na področje kulturnih variacij« (Eriksen, 2009: 58), in da so tudi mnogi biologi zavrnilo rasno razlikovanje oz. obstoj ras, potem obstoj tovrstne konceptualizacije nima več smisla. Dokler bo ostajal neproblematiziran in nekritično zapisan izraz rasa (kot tudi njene izpeljanke ter oznake, ki aludirajo na obstoj rase), do takrat bo obstajala njena uporaba. Ključno vprašanje je tudi, ali še zmeraj preučevati percepcijo rase in rasnega razlikovanja? Četudi rase ne obstajajo, obstaja verjetje v obstoj ras, kar ima lahko za posledico enake rasistične učinke, kot če bi rase dejansko obstajale. Zato so tovrstne razprave znotraj pedagoškega polja še vedno pomembne.

¹⁹ »Mešanje ras; pripadnost« (Toporišič idr., 2007: 1315). Mešanje je iz socialno-antropološke perspektive izjemno problematičen pojem, ki predvideva, da obstaja nekaj takšnega, kot je »čista skupina« in »čisti elementi« (te skupine), ki se ob stiku z drugo skupino (ali elementi) »zmešajo«. Rasizem 19. in 20. stoletja je mešanje razumel kot degeneracijo in ga obravnaval kot »protinaravno«. Mešanje je po tej logiki »kvarilo višjo raso« (Wievorka, 1993; Benoist in Bonniol, 1994, v Baskar, 2004: 133–134). Sodobna antropološka spoznanja diskurz o mešanju in čistosti zavračajo, pri čemer so sporni že izrazi, ki aludirajo na rase ali omenjeno mešanje (črnc, temnopolt, belec, mešanec, mestic, mulat, zambi), zato bi jih bilo treba opustiti.

²⁰ »Učenci spoznavajo bogastvo različnosti ljudstev na Zemlji in se vzgajajo v spoštovanju te različnosti ter strpnosti do drugačnih po veri, rasi, jeziku in navadah.« (Kunaver idr., 1999: 6).

²¹ Afrika (*Učenec opiše vzroke in posledice različne gostote poselitve in nekaj rasnih skupin in rasnih drobcev*). Uporabljene oznake: Bantu črnici, Sudanski črnici. Severna Afrika: uporabljene oznake: bela rasa. Južna Afrika (*Učenec analizira dejavnike, ki so vplivali na priseljevanje belega prebivalstva in oblikovanje političnih skupnosti*). Angloamerika: uporabljene oznake: črnici. Latinska Amerika: uporabljene oznake: mestici, mulati. (Kunaver idr., 1999: 19–23).

²² Podobno je tudi v učnih načrtih za geografijo za splošne gimnazije iz leta 1999 in 2008. Kot v učnem načrtu za geografijo za osnovno šolo iz leta 1999 in 2003 se tudi v učnem načrtu iz leta 1999 omenjajo »črnici, belci, mestici, kreoli, mulati, rasna sestava« itd. Učni načrt iz leta 2008 pa je vse te izraze izpustil. Pri posodobitvi beih učnih načrtov je bila sestava predmetne komisije podobna.

²³ Zaradi omejenosti s prostorom niso naštetni vsi primeri. Gre zgolj za izbor nekaterih, saj je bistveno dejstvo, da se skozi učbenike in delovne zvezke za geografijo konstruira koncept rase.

²⁴ »Potomci belskih in črnih staršev« (Kolenc Kolnik idr., 2015: 32); »V Afriki prevladuje črno prebivalstvo, vendar so zastopane tudi druge rase« (Bahar, 2000: 20); »Kam bi sodili prebivalci, ki jih predstavljata modra in svetlo rjava barva, če bi govorili o sestavi prebivalstva po barvi kože?« (Baloh, 2015: 63); »Zaradi hitrega zmanjšanja števila Indijancev so Evropejci kot delovno silo pripeljali črnice iz Afrike« (Verdev, 2010: 30).

²⁵ Učni načrt za geografijo in zgodovino v srednjem strokovnem in poklicno-tehniškem izobraževanju, ki ga izvajajo tudi na srednjih vzgojiteljskih šolah. Učna načrta za zgodovino (2011) in državljansko kulturo (2005) v programu osnovnošolskega izobraževanja (2011).

²⁶ Matičič zapiše, da je »v sodobnem svetu zaradi preseljevanja in spoznavanja novih kultur vedno več mešanec med različnimi rasami« (Matičič, 2015: 70), pri čemer je treba ta stavek v celoti zavrniti, saj 1) je preseljevanje od nekdaj prisotno in ni sodoben pojav; 2) rasa ni sinonim za kulturo, čeprav je Baskar izpostavil tranzitivnost izrazov, a le v jeziku (novega) rasizma; 3) je diskurz o mešanju znanstveno nezanimiv in celo nevaren.

VIRI IN LITERATURA

- Bahar, I., idr. (2000). Geografija 8: za osmi razred 9-letne osnovne šole. Delovni zvezek. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Baloh, E., idr. (2015). Geografija 8. Samostojni delovni zvezek za geografijo v osmem razredu osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Baskar, B. (2004). Rasizem, neorasizem, antirasizem: dvojni esej o tranzitivnosti navidezno protislovnih pojmov. V: Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo. Letn. 32, št. 217/218: 126–149.
- Barnard, A. in Spencer, J. (2007). Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology. London; New York: Routledge.
- Brander, P., idr. (2004). Ideje, pripomočki, metode in aktivnosti za neformalno medkulturno vzgojo in izobraževanje mladostnikov ter odraslih: izobraževalni priročnik. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino.
- Campani, G. (2015). Nejasne meje rasizma, neofašizma in nacionalnega populizma. V: Časopis za kritiko znanosti. Letn. 43, št. 260: 19–27.
- Eriksen, T. H. (2009). Majhni kraji, velike teme. Maribor: Aristej.
- Gliha Komac, N., idr. (2014). Slovar slovenskega knjižnega jezika: SSKJ 2. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Janko Spreizer, A. (2009). Od kulture k multikulturalizmu: premislek skozi antropologijo. V: Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja. Št. 60: 142–161.
- Kolnik, K., idr. (2015). Geografija Afrike in Novega sveta. Delovni zvezek za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: Modrijan.
- Krek, J. in Metljak, M., ur. (2011). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kunaver, J., idr. (1999). Učni načrt: dvojezična osnovna šola. Geografija. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Lieberman, L. (1997). Gender and the Deconstruction of the Race Concept. V: American Anthropologist. Letn. 99, št. 3: 545–558.
- Lipovšek, I. (2007). Katalog znanja: geografija: 68 ur: dodatek 68 ur dodatnih, izbirnih vsebin: za nove programe srednjega strokovnega izobraževanja (SSI), srednjega poklicno-tehniškega izobraževanja (PTI), pripravljene v skladu z Izhodišči za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo: Evropski socialni sklad: Evropska unija. http://www.zrss.si/pdf/PPSI_SSI_PTII%20Geografija.pdf (dostopno 21. 3. 2016).
- Matičič, D. (2015). Geografija na maturi 2016. Maturiretno gradivo kot pripomoček zahtevanih znanj po katalogu. Mengeš: Ico.
- Toporišič, J., idr. (2007). Slovenski pravopis. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni center SAZU.
- Verdev, H. (2010). Raziskujem Novi svet 8. Delovni zvezek za geografijo v osmem razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett. <http://www.devetletka.net/index.php?file=1&id=1657&r=downloadMaterial> (dostopno 22. 3. 2016).
- Wodak, R. in Reisigl, M. (1999). Discourse and Racism: European Perspectives. V: Annual Review of Anthropology, Letn. 28: 175–199.
- Združeni narodi. Splošna deklaracija človekovih pravic.* <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/> (dostopno 21. 3. 2016).

POVZETEK

Kljub dekonstrukciji koncepta rasa tako znotraj socialno-antropološkega polja kot tudi drugih disciplin je v različnih strokovnih in drugih virih še zmeraj prisoten izraz rasa ali njegove izpeljanke na eni strani in prisotnost oznak, ki jih uporabljamo v vsakdanjem življenju za različne skupine ljudi/kontinente/stvari (belec, črnc, temnopolt, rumenopolt, niger, obarvan, črna celina, zamorec, čokoladen itd.) na drugi. Poudariti velja, da ne gre za vpeljavo politične korektnosti, temveč za odmik od tovrstne konceptualizacije, pri čemer moramo na novo osmisлити razumevanje zgolj ene človeške vrste *Homo Sapiens Sapiens*. Pojem rasa lahko zasledimo tako v Ustavi Republike Slovenije, Slovarju slovenskega knjižnega jezika, Slovenskem pravopisu in tudi v nekaterih učnih načrtih ter delovnih zvezkih in učbenikih, ki so podlaga učiteljem v osnovnih in srednjih šolah pri poučevanju. Glede na sodobna antropološka spoznanja je skrajni čas za vsebinsko posodobitev zgoraj naštetih virov in za spremembo konceptualizacije v vzgoji in izobraževanju.

ABSTRACT

Despite the deconstruction of the concept of race in the social and anthropological field, as well as in other disciplines, various expert and other sources still contain, on the one hand, the term race or its derivatives, and, on the other hand, labels which we use in everyday life for different groups of people/continents/things (white, black, brown, yellow, nigger, coloured, the Dark Continent, Negro, chocolate, etc.). It must be emphasised that this is not about introducing political correctness, but about distancing ourselves from such conceptualisation; in the process, we must rethink our understanding of the single human species, the *Homo Sapiens Sapiens*. The term race can likewise be found in the Constitution of the Republic of Slovenia, the Dictionary of Standard Slovenian, Slovenian Orthography, and in certain curricula, workbooks and textbooks, which teachers use as a basis for teaching in primary and secondary schools. In light of contemporary anthropological findings it is high time we update the contents of the above-mentioned sources and change the conceptualisation of education.

Mag. Nataša Satler, OŠ Kungota

ODKRIVANJE NADARJENIH OTROK V PREDŠOLSKEM OBDOBJU

UVOD

Odkrivanje nadarjenih otrok že v predšolskem obdobju je zelo pomembno, saj jim tako lahko ponudimo in omogočimo prilagojene dejavnosti, programe in okolje zunaj ali v okviru šole oziroma vrtca, ki so primerni za razvoj njihovih potencialov. V slovenski zakonodaji za vzgojo in izobraževanje predšolskih otrok ni opredelitve in zakonske podlage za otroke, ki izkazujejo nadarjenost na posameznih področjih.

TEORETIČNA IZHODIŠČA

Sama beseda nadarjenost vsebuje idejo o daru, ki ga otrok nosi v sebi, torej o potencialu, ki se skriva v njem. Navzven se nadarjenost otroka odraža v njegovem vedenju in aktivnosti. Značilnosti in motivacijska naravnost nadarjenih otrok so manj opazne, a enako pomembne za razvoj njihovih potencialov (Magajna, 2012).

Vsak otrokov potencial ima močno dedno zasnovo, vendar otrok ob tem potrebuje še spodbudno okolje, da ta potencial lahko optimalno razvije. Za razvoj nadarjenosti otroka se morata dedni zasnovi pridružiti še dva dejavnika:

- ustvarjalnost; sposobnost povezovanja idej, informacij in stvari na izviren, nenavaden način;
- motivacija in okolje; bistveno soodločata, ali se bodo potenciali nadarjenosti in ustvarjalnosti uveljavili ali ne (Ferbežer, 2008).

Nadarjenost je vsota danih in pridobljenih dejavnikov, ki omogočajo nadpovprečne stvarne ali latentne, osebno ali družbenokoristne stvaritve na enem ali več področjih človekove dejavnosti. Nadarjenost po obliki ločimo na univerzalno, ki omogoča nadpovprečne rezultate pri več dejavnostih ali pri večini dejavnosti, in parcialno, ki omogoča nadpovprečne rezultate na ožjem področju (Strmčnik, 1998).

Nadarjenost je kompleksen, razvojno dinamičen in kontekstno pogojen fenomen, ki je rezultat interaktivnega delovanja bioloških, psihičnih, pedagoških in psihosocialnih dejavnikov ter v najširšem pomenu predstavlja izjemne človeške potenciale oziroma dosežke. Opredeljena je kot zmožnost nadpovprečnega doslednega delovanja učencev na intelektualnem, ustvarjalnem, učnem (jezikovnem, matematičnem, družboslovnem, naravoslovnem, tehničnem), umetniškem (glasbenem, likovnem, dramskem, literarnem ...) in telesno gibalnem oziroma športnem področju. Le pri nekaterih otrocih pa že zelo zgodaj opazimo določene lastnosti, ki se konstantno pojavljajo in so značilne le za

njih. Na podlagi teh jih lahko prepoznamo kot nadarjene (Juriševič, 2011).

Nadarjeni otroci so tisti posamezniki od vrtčevske do srednješolske starosti, ki izkazujejo neobičajne obete na nekem družbenokoristnem področju in katerih talente je mogoče spodbuditi (Ferbežer, 2002).

Pri nas je v veljavi opredelitev nadarjenosti po dveh kriterijih: med nadarjene štejemo tiste otroke in mladostnike, ki imajo dejansko visoke dosežke, ter tudi tiste, ki imajo potencialne možnosti za take dosežke (Žagar s sod., 1999).

Nadarjenost v literaturi ni enotno opredeljena. Ena najpogosteje uporabljenih definicij na svetu je definicija, ki je zapisana v ameriškem Zakonu o izobraževanju nadarjenih iz leta 1978. Po tej definiciji so nadarjeni ali talentirani tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji, v osnovni šoli ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potenciale na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju in ki poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti. Ta definicija najprej poudarja, da med nadarjene ali talentirane štejemo tako tiste z dejanskimi visokimi dosežki kot tudi tiste s potencialnimi možnostmi za take dosežke, in sicer na naslednjih področjih:

- splošna intelektualna sposobnost,
- specifična akademska zmožnost,
- kreativno ali produktivno mišljenje,
- sposobnost vodenja,
- sposobnost za vizualne in izvajalske umetnosti (Žagar s sod., 1999).

Nadarjeni otroci in mladostniki imajo v primerjavi s svojimi vrstniki izredne sposobnosti ali potenciale, da prikažejo svoje dosežke na različnih področjih. Imajo izjemno visoko razvite voditeljske sposobnosti ali pa izstopajo na posebnih učnih področjih in za razvijanje svoje nadarjenosti poleg rednega programa potrebujejo posebej prilagojene aktivnosti in programe znotraj ali zunaj šole oziroma vrtca (Ferbežer, 2008).

Koncept inkluzije izobraževanja nadarjenih otrok se je razvijal vzporedno s konceptom izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Tako imajo tudi nadarjeni otroci in mladostniki pravico do prilagojenega poučevanja. To je še zlasti pomembno, ker so nadarjeni posamezniki naši jutrišnji socialni, intelektualni, ekonomski in kulturni voditelji, zato njihovega razvoja ne smemo prepustiti naključju (Juriševič, 2011).

Specifične potrebe, ki jih imajo nadarjeni otroci:

- potreba po raziskovanju, odkrivanju in ustvarjanju, kar lahko vznemirja vzgojitelje, učitelje in starše, saj stalno postavljajo vprašanja, dvomijo o odgovorih;
- potreba po večjih možnostih samouresničevanja, saj imajo večji razvojni potencial kot drugi otroci;
- potreba po izzivih; otroci se lahko znajdejo v okoliščinah, v katerih jim primanjkuje izzivov, soočiti pa se morajo s stvarmi, ki jim predstavljajo izzive;
- potreba po razvoju spretnosti;
- potreba po poklicnem in življenjskem načrtovanju – ponujene morajo biti različne alternative in možnosti z razumsko podporo potencialom, ki ustrezajo posameznikom;
- potrebe po poznavanju prihodnosti, vse otroke moramo ustrezno pripraviti na prihodnost;
- potrebe nadarjenih deklet;
- potrebe nadarjenih dečkov;
- potreba po zgodnji identifikaciji – vzgojitelji, učitelji in starši moramo biti pozorni na znake nadarjenosti;
- potreba po razumevanju stališč staršev in učiteljev (Ferbežer, 2008).

Zgodnje odkrivanje nadarjenih otrok je zelo zahtevna in pomembna naloga. Za odkrivanje nadarjenih otrok moramo biti seznanjeni s specifičnimi značilnostmi teh otrok in moramo biti zelo dobri opazovalci, da otroke odkrijemo oziroma prepoznamo za nadarjene, kar je izrednega pomena za razvoj njihove nadarjenosti (Glogovec, Žagar, 1990).

Nadarjenost pri predšolskih otrocih je mogoče odkrivati na različne načine. Pomembno je, da se o otroku zbere čim več informacij in opravi čim več opazovanj. Določeni znaki nadarjenosti so prepoznavni že sorazmerno zgodaj, včasih že proti koncu prvega leta življenja. Na več področjih opazimo občutne preskoke v razvoju v primerjavi z vrstniki (otrok prej shodi, teče, govori, se bolj zanima za okolje, bere in šteje že pred vstopom v šolo, hitro dojema, ima nenavaden besednjak, osupljivo logično razmišlja, je nenasitno vedoželjen, vse hoče vedeti do podrobnosti ...). Otrokova nadarjenost se izraža na različnih področjih, zato lahko govorimo o več vrstah nadarjenosti, in vse te nadarjenosti se izredno redko pojavljajo izolirano, večinoma so med seboj prepletene (Nagel, 1987).

Mlajši otroci svoje lastnosti in sposobnosti šele oblikujejo, zato njihove značilnosti in lastnosti še niso dobro opredeljene. Zgolj nadpovprečna sposobnost še ne zadostuje, da bi lahko govorili o nadarjenem vedenju posameznika. Prav tako pomembni sta kreativnost in predanost nalogi, saj šele skupno delovanje vseh treh skupin dejavnikov omogoča praktično udejanjanje nadarjenosti. Zgodnje znake potencialne nadarjenosti pri njih najlažje opazimo, če jih primerjamo z vrstniki ter ugotavljamo, na katerih področjih je neki posameznik boljši od vrstnikov (Pšunder, 2003).

Za identifikacijo nadarjenih otrok je najugodnejše zgodnje otroštvo in predšolska doba (Ferbežer, 1991).

Ferbežer (1998) identifikacijske postopke deli na tri osnovne oblike:

- ocenjevanje lastnosti posameznika,
- ocenjevanje mentalnih in materialnih izdelkov posameznika in
- merjenje razvitosti določene lastnosti pri posamezniku.

Med zgodnjimi napovedniki nadarjenosti je značilno naslednje vedenje: sposobnost dolgotrajne usmerjene pozornosti, hiter razvoj govora, energičnost, ki lahko meji na hiperaktivnost, intenzivni odzivi v frustracijskih okoliščinah, hiter razvoj bralnih sposobnosti, interes za matematične probleme, visoke spominske sposobnosti ter zadovoljstvo v samostojni igri (Marjanovič Umek, Zupančič, 2009).

V Kurikulumu za vrtce (Bahovec, 2013) je zapisano načelo, po katerem naj bi imeli vsi otroci pravico do izbire in drugačnosti ter možnosti za poglobljen razvoj določenega vidika ali področja. Prednostna naloga strokovnih delavcev vrtca je stalna skrb za zagotavljanje udobnega in za učenje spodbudnega okolja za vse otroke.

Vzgojitelji bodo lažje prepoznali nadarjenost pri predšolskem otroku, če bodo pri svojem delu upoštevali naslednja pravila opazovanja in če bodo:

- prepoznali otrokove najvidnejše prednosti in mu omogočili, da jih uporabi;
- pripravili več različnih situacij, v katerih otrok lahko dela sam, v paru ali skupini, pri čemer pa morajo opazovati spremembe v vedenju otrok;
- opazovali vedenje otrok v različnih skupinah;
- opazovali, kako otrokova prisotnost ali odsotnost deluje na druge;
- opazovali, kaj otrok najraje dela, kadar je sam;
- opazovali otrokove reakcije na različne spodbude v okolju;
- otroku omogočili različne naloge in zabeležili rezultate;
- opazovali, kateri otrokovi talenti in interesi se kažejo v igri;
- določili pomembne otrokove cilje in opazovali, katere nove kvalitete bo otrok pokazal;
- omogočili otroku, da sledi svojim hobijem in interesom, ker bo tako pokazal svoje najbolj značilne sposobnosti in najmočnejšo motivacijo;
- opazovali spremembe ali doslednost v reagiranju v različnih okoliščinah;
- opazovali reagiranje otroka v tekmovalnih okoliščinah;
- vprašali druge ljudi in ugotovili, kako ga vidijo drugi;
- sintetizirali rezultate drugih preizkusov in lastnih podatkov (Glogovec, Žagar, 1990).

Pomemben vir informacij pa so seveda tudi otrokovi starši, ki svojega otroka najbolj poznajo.

OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Odkrivanje nadarjenih otrok že v predšolskem obdobju je zelo pomembno, saj jim tako lahko ponudimo in omogočimo prilagojene dejavnosti, programe in okolje zunaj ali v okviru šole oziroma vrtca, ki so primerne za razvoj njihove nadarjenosti. V slovenski zakonodaji za vzgojo in izobraževanje predšolskih otrok ni opredelitve in zakonske podlage za otroke, ki izkazujejo nadarjenost na posameznih področjih. Raziskovali smo področje odkrivanja nadarjenih predšolskih otrok v zadnjem starostnem obdobju.

Cilj raziskave

Osnovni cilj raziskave je bil ugotoviti odkrivanje nadarjenosti pri predšolskih otrocih v zadnjem starostnem obdobju ter stališča in mnenja strokovnih delavcev o nadarjenosti in delu s temi otroki.

Raziskovalna vprašanja

1. Ali se strokovnim delavcem zdi pomembno zgodnje odkrivanje in delo z nadarjenimi predšolskimi otroki?
2. Ali strokovni delavci prepoznajo znake nadarjenosti pri otrocih?
3. Ali so strokovni delavci že kdaj imeli oziroma imajo v svoji skupini nadarjenega otroka?
4. Ali strokovni delavci menijo, da lahko s pedagoškim delom v vrtcu vplivajo na razvoj nadarjenosti pri otrocih?
5. V kolikšni meri strokovni delavci načrtno spodbujajo razvoj otrokove nadarjenosti?
6. Kje strokovni delavci iščejo pomoč in nasvete za nadaljnje delo z nadarjenim otrokom?
7. Ali strokovni delavci o otrokovi nadarjenosti seznanijo njegove starše in z njimi izmenjajo ugotovitve?
8. Ali imajo v vrtcu otroci možnost izbire obogatitvenih in dodatnih dejavnosti – in če da, katere?
9. Ali strokovni delavci menijo, da bi potrebovali dodatna izobraževanja s področja nadarjenosti in nadarjenih otrok ter o načinih načrtovanja dejavnosti in dela z njimi?
10. S katerimi ovirami se strokovni delavci srečujejo pri delu z nadarjenimi predšolskimi otroki?

Metoda in raziskovalni pristop

Metoda raziskovanja je deskriptivna ali opisna, ker smo z njo spoznavali problematiko na ravni kakovosti in količine. Raziskovalni pristop je kvantitativna empirična pedagoška raziskava.

Vzorec

Vzorec je bil namenski in priložnostni. V raziskavo je bilo vključenih 26 vzgojiteljic iz 12 vrtcev, ki so bili izbrani naključno. V statistično množico so zajeti podatki, pridobljeni na podlagi anonimno izpolnjenih vprašalnikov o odkrivanju nadarjenih otrok v predšolskem obdobju v

zadnjem starostnem obdobju. Način izpolnjevanja vprašalnika o odkrivanju nadarjenih otrok v predšolskem obdobju je bil tak, da so strokovni delavci odgovarjali na vprašanja izbirnega tipa večstranske izbire in vprašanja odprtega tipa. Vprašalnike so strokovni delavci izpolnjevali anonimno.

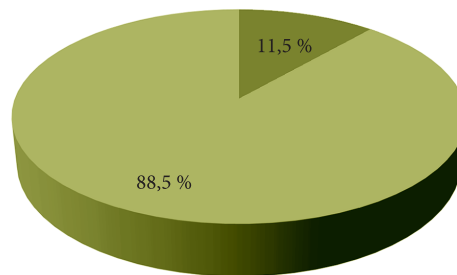
Postopki obdelave podatkov

Podatke, dobljene s vprašalniki, smo statistično obdelali v programu Microsoft Excel in rezultate predstavili z grafi in deskriptivno.

REZULTATI IN RAZPRAVA

V nadaljevanju so podani rezultati o odkrivanju nadarjenih otrok v predšolskem obdobju v zadnji starostni skupini.

Na grafu 1 je razvidno, kako pomembno se strokovnim delavcem vrtca zdi odkrivanje in delo z nadarjenimi otroki.

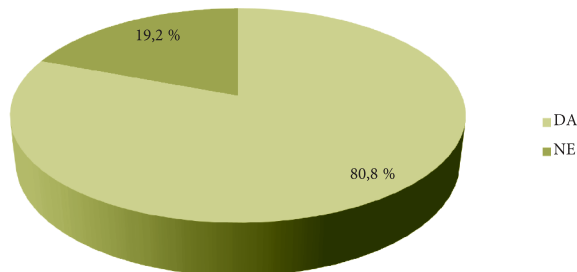


■ zelo pomembno ■ pomembno ■ ne zdi se mi pomembno

Graf 1: Pomembnost odkrivanja in dela z nadarjenimi otroki po mnenju strokovnih delavcev.

Veliki večini strokovnih delavcev, ki so sodelovali v raziskavi, se zdi pomembno odkrivanje in delo z nadarjenimi predšolskimi otroki, saj jih je 88,5 % tega mnenja. 11,5 % strokovnih delavcev pa meni, da je to zelo pomembno.

Na grafu 2 je razvidno prepoznavanje znakov nadarjenosti pri otrocih po mnenju strokovnih delavcev.



■ DA
 ■ NE

Graf 2: Prepoznavanje znakov nadarjenosti po mnenju strokovnih delavcev.

80,8 % strokovnih delavcev meni, da prepoznajo znake nadarjenosti pri posameznih otrocih. Slabih 20 % oziroma petina strokovnih delavcev meni, da nadarjenosti pri otrocih ne prepoznajo, kar verjetno nakazuje na pomanjkanje strokovnega znanja s tega področja.

Vsi strokovni delavci, ki so izpolnjevali anketo, so odgovorili, da so v skupini že imeli nadarjenega otroka, a le 57,7 % jih meni, da lahko s pedagoškim delom v vrtcu vplivajo na razvoj nadarjenosti pri otrocih. Enak odstotek strokovnih delavcev načrtno spodbuja razvoj otrokove nadarjenosti. Zgodnje odkrivanje nadarjenih predšolskih otrok je vsekakor pomembno, vendar je enako pomembno tudi, da se pri teh otrocih izvajajo dejavnosti in aktivnosti, ki omogočajo razvoj nadarjenosti.

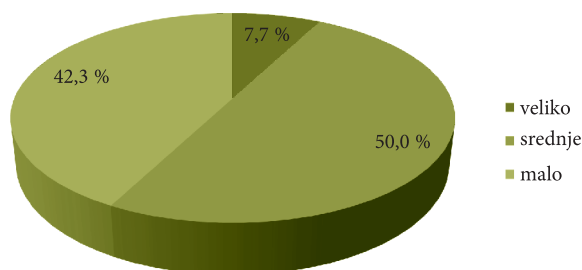
Strokovni delavci so na vprašanje, kje iščejo pomoč in nasvete za nadaljnje delo z nadarjenim otrokom, odgovarjali različno. Najpogosteje so odgovorili, da jih iščejo pri svetovalni službi, šolskem psihologu ali drugih vzgojiteljicah.

73,1 % strokovnih delavcev, ki zaznajo nadarjenost pri predšolskem otroku, o tem ne spregovori z otrokovimi starši niti z njimi ne izmenja ugotovitev.

84,6 % strokovnih delavcev, ki so izpolnjevali anketo, je navedlo, da v vrtcu izvajajo obogatitvene in dodatne dejavnosti. Najpogosteje izvajajo tečaje tujih jezikov, ples, različne športne dejavnosti, plavanje in različne delavnice ter krožke.

Vsi strokovni delavci, ki so sodelovali v raziskavi, so mnenja, da bi potrebovali dodatna izobraževanja s področja nadarjenosti in o nadarjenih otrocih v predšolskem obdobju ter o načinih načrtovanja dejavnosti in dela z njimi.

Na grafu 3 je prikazano, v kolikšni meri strokovni delavci, ki so sodelovali v raziskavi, posvečajo pozornost delu z nadarjenimi otroki.



Graf 3: V kolikšni meri strokovni delavci posvečajo dodatno pozornost delu z nadarjenimi otroki.

Na grafu 4 so prikazani rezultati pogledov strokovnih delavcev na nadarjenost in nadarjene otroke glede na lastne izkušnje s prepoznavanjem nadarjenih.

Razberemo lahko, da ne prihaja do pomembnih razlik v pogledih na nadarjenost glede na to, ali strokovni delavci menijo, da nadarjenega otroka prepoznajo ali ne. Stališča in pogledi na nadarjenost so torej neodvisni od dejanskih izkušenj s prepoznavanjem nadarjenih otrok. Rezultati pa kažejo, da prihaja do pomembnih razlik v pogledih in stališčih do dela z nadarjenimi predšolskimi otroki. 30,8 % strokovnih delavcev je mnenja, da nadarjeni predšolski otroci ne potrebujejo posebne vzgoje in izobraževanja. 42,3 % strokovnih delavcev pa meni, da nadarjenosti ni treba sistematično spodbujati že v vrtcu.

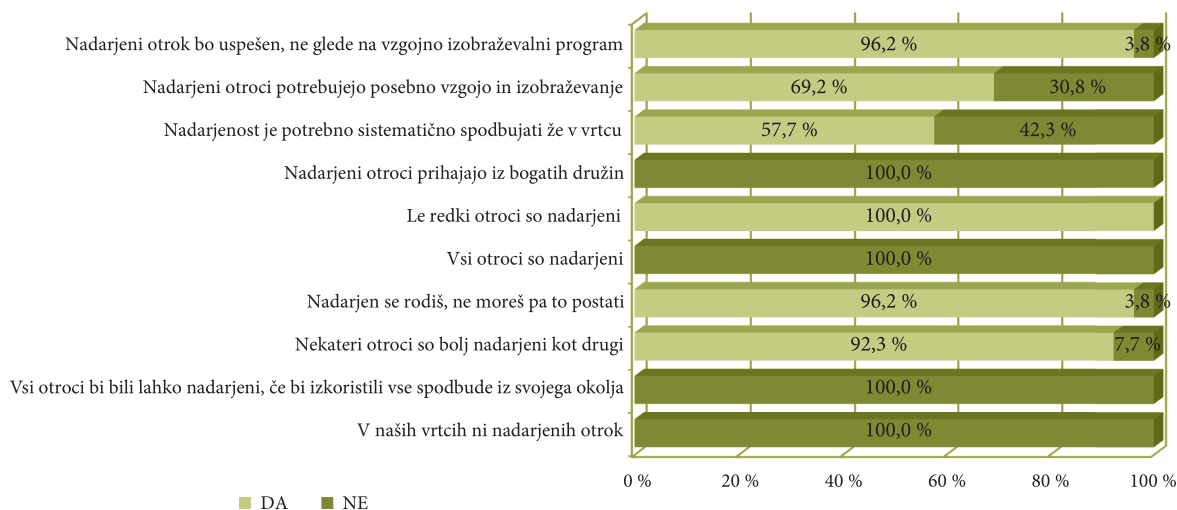
Nadalje so nas zanimale tudi ovire, s katerimi se po mnenju strokovnih delavcev pri delu z nadarjenimi predšolskimi otroki anketiranci srečujejo pri svojem delu v oddelku (graf 5).

69,2 % strokovnih delavcev je mnenja, da je njihova največja ovira pri delu z nadarjenimi predšolskimi otroki to, da jim primanjkuje strokovnega znanja o nadarjenosti. 26,9 % pa jih meni, da je njihova največja ovira to, da je v skupini preveč otrok.

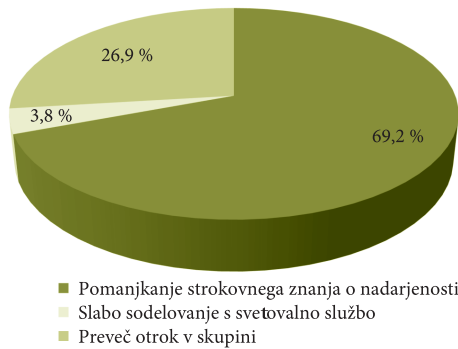
SKLEP

Strokovni delavci v vrtcih imajo lahko znaten vpliv na oblikovanje spodbudnega okolja za razvoj nadarjenosti predšolskih otrok. Nadarjenim otrokom je treba ponuditi dodatne možnosti za razvijanje potencialov in sposobnosti. Kakšno okolje bodo v vrtcih oblikovali in s tem zagotavljali strokovni delavci za nadarjene, je prepuščeno prav njihovi avtonomiji. Možnosti, ki jih strokovni delavci ponujajo otrokom v vrtcih, so odvisne od njihovih stališč in mnenj o nadarjenosti.

Rezultati raziskave kažejo, da 88,5 % strokovnih delavcev, ki so sodelovali v raziskavi, meni, da je odkrivanje in delo z nadarjenimi otroki v predšolskem obdobju pomembno. 88,8 % jih meni, da prepoznajo znake na-



Graf 4: Pogledi strokovnih delavcev na nadarjenost in nadarjene otroke glede na lastne izkušnje s prepoznavanjem nadarjenih.



Graf 5: Ovire, s katerimi se po mnenju strokovnih delavcev pri delu z nadarjenimi predšolskimi otroki anketiranci srečujejo pri svojem delu v oddelku.

darjenosti pri otrocih. Vsi strokovni delavci so že imeli v skupini nadarjenega otroka, a le 57,7 % jih meni, da lahko s pedagoškim delom v vrtcu vplivajo na razvoj nadarjenosti pri otrocih in pri svojem delu načrtno spodbujajo razvoj

njihove nadarjenosti. Strokovni delavci najpogosteje poiščejo pomoč za delo z nadarjenimi otroki pri svetovalni službi, šolskem psihologu in pri drugih vzgojiteljicah. Zaskrbljujoč je podatek, da skoraj tri četrtine strokovnih delavcev, ki zaznajo nadarjenost pri otroku, o tem ne spregovorijo z otrokovimi starši. Nadalje smo ugotovili, da 84,6 % strokovnih delavcev izvaja ali ponuja obogatitvene in dodatne dejavnosti. Vsi strokovni delavci, ki so sodelovali v raziskavi, so mnenja, da bi potrebovali dodatna izobraževanja s področja nadarjenosti in o nadarjenih otrocih v predšolskem obdobju ter o načinih načrtovanja dejavnosti in dela z njimi. Podatki tudi kažejo, da ne prihaja do pomembnih razlik v pogledih na področju odkrivanja nadarjenosti v predšolskem obdobju. Do pomembnih razlik pa prihaja v pogledih in stališčih do dela z nadarjenimi predšolskimi otroki. Strokovni delavci, ki so sodelovali v raziskavi, kot največjo oviro pri delu z nadarjenimi predšolskimi otroki vidijo v pomanjkanju svojega strokovnega znanja.

VIRI IN LITERATURA

- Bahovec, E. D. (2013). Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ferbežar, I. (1991). Starši odkrivajo predšolske nadarjen otroke. *Sodobna pedagogika*, 42, št. 3–4, str. 171–177.
- Ferbežar, I. (1998). Identifikacija in razvijanje nadarjenosti. V: *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo* (str. 33–67). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ferbežar, I. (2002). *Celovitost nadarjenosti*. Nova Gorica: Educa.
- Ferbežar, I. (2008). *Nadarjeni otroci*. Radovljica: Didakta.
- Glogovec, Z., Žagar, D. (1990). *Nadarjeni otroci v vrtcu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Juriševič, M. (2011). Nadarjeni učenci v osnovni in srednji šoli. V: *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Magajna, L. in Božič, J. (2012). Vloga šolskega psihologa pri prepoznavanju in obravnavi rizičnih skupin nadarjenih učencev. V: *Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2009). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Pšunder, M. (2003). Možnost zaznave potencialne nadarjenosti v predšolski dobi. V: Blažič, M. (2003). *Nadarjeni med teorijo in prakso*. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene: Visokošolsko središče, str. 148–162.
- Nagel, W. (1987). *Spodbujanje in odkrivanje nadarjenih otrok*. Ljubljana: DZS.
- Strmčnik, F. (1998). Pedagoški vidik spodbujanja nadarjenih učencev. V: Bezič, T. (ur.): *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Žagar, D., Artač, J., Bezič, T., Nagy, M., Purgaj, S. (1999). *Koncept odkrivanja in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

POVZETEK

V prispevku pišemo o odkrivanju nadarjenih otrok v predšolskem obdobju. V prvem delu prispevka so podana teoretična izhodišča o nadarjenosti otrok in mladostnikov ter o odkrivanju nadarjenih otrok v predšolskem obdobju. V nadaljevanju prispevka je podana analiza rezultatov o področju odkrivanja nadarjenih predšolskih otrok v zadnjem starostnem obdobju.

Analiza zbranih podatkov izkazuje, da 88,5 % strokovnih delavcev, ki so sodelovali v raziskavi, meni, da je odkrivanje in delo z nadarjenimi otroki v predšolskem obdobju pomembno. 88,8 % jih meni, da prepoznajo znake nadarjenosti pri otrocih. Vsi strokovni delavci so že imeli v skupini nadarjenega otroka, a le 57,7 % jih meni, da lahko s pedagoškim delom v vrtcu vplivajo na razvoj nadarjenosti pri otrocih in pri svojem delu načrtno spodbujajo razvoj njihove nadarjenosti. Tri četrtine strokovnih delavcev, ki zaznajo nadarjenost pri otroku, o tem ne spregovorijo z otrokovimi starši. 84,6 % strokovnih delavcev izvaja ali ponuja obogatitvene in dodatne dejavnosti. Vsi strokovni delavci menijo, da bi potrebovali dodatna izobraževanja s področja nadarjenosti in o nadarjenih otrocih v predšolskem obdobju ter o načinih načrtovanja dejavnosti in dela z njimi. Podatki tudi kažejo, da ne prihaja do pomembnih razlik v pogledih na področju odkrivanja nadarjenosti. Do pomembnih razlik pa prihaja v pogledih in stališčih do dela z nadarjenimi predšolskimi otroki. Menijo, da je največja ovira pri delu z nadarjenimi predšolskimi otroki pomanjkanje lastnega strokovnega znanja.

ABSTRACT

The paper discusses the identification of gifted children in the preschool period. The first part of the paper presents theoretical premises for the giftedness of children and adolescents, and for identifying gifted children in the preschool period. Afterwards the paper analyses the results of the research into the identification of gifted preschool children in the final age period.

The analysis of the collected data shows that 88.5% of the professional staff that participated in the research feels that identifying and working with gifted children in the preschool period is important. 88.8% of them believe that they recognise signs of giftedness in children. All of them have had a gifted child in their group, but only 57.7% believe that pedagogical work in kindergarten can influence the development of giftedness in children and therefore systematically encourage the development of their giftedness when working with them. Three quarters of the professional staff that notice giftedness in a child do not talk to the child's parents about it. 84.6% of the professional staff carry out or offer enrichment and additional activities. All of them feel that they need additional training regarding giftedness and gifted children in the preschool period, and regarding methods of planning activities and working with said children. The data also shows that there are no significant differences in views regarding the identification of giftedness. On the other hand, significant differences appear in the views on and attitudes towards working with gifted preschool children. The staff is of the opinion that the greatest obstacle in working with gifted preschool children is their lack of expertise.

Mag. Petra Kunc, Šolski center Ravne, Srednja šola Ravne

POGLEDI UČITELJEV NA INOVATIVNOST IN USTVARJALNOST

UVOD

Globalizacija na področju izobraževanja je zelo vplivala na delo učiteljev in na izobraževanje učencev. Družba znanja in novo izobraževalno okolje zahtevata vseživljenjsko izobraževanje ter zelo široke sposobnosti vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa, če želijo dosegati dobre rezultate, napredovati in nemoteno delati tudi v prihodnje.

Danes učitelj ni več avtoriteta, ki vse ve, ni le prenašalec znanja, ni banka podatkov, kot je bilo to včasih – je svetovalec za učenje, usmerjevalec, mentor, gradnik učenčevih sposobnosti ter celo pobudnik sprememb (Fullan, 1998). Zelo pomembno je, da se učitelj zaveda, kako pomembna sta vseživljenjsko izobraževanje (Hargreaves, 2000) in njegov profesionalni razvoj, v kar so v celoti vključene tudi kompetence, ki naj bi jih razvil, da bo pri svojem pomembnem delu, ko pomaga dijakom na poti v življenje, uspešen ter da bo čutil zadovoljstvo pri svojem delu.

Vseživljenjsko izobraževanje je nujno za uspešnost pri delu učitelja, saj se mora ta ves čas prilagajati nenehnim spremembam. Velik napredek, na primer, je na področju informacijsko-komunikacijske tehnologije, in če ne bi dograjevali svojega znanja ter se izpopolnjevali, nas bi povozil čas. Nikakor ne bi mogli slediti smernicam v družbi in šolstvu, vsekakor pa bi bil prepad med učitelji in učenci čedalje večji, saj so otroci, ki prihajajo, drugačni, imajo »računalniške možgane« (če lahko uporabimo inovativen izraz), in učitelji moramo prilagoditi svoje delo njim, da jih bomo znali motivirati, spodbuditi k delu in učenju, saj klasične metode večkrat ne ustrezajo, še posebej to velja za inovativnost in ustvarjalnost.

Namen naše raziskave je bil analizirati stanje na področju inovativnosti na srednjih šolah po Sloveniji na nivoju učiteljev in ravnateljev, saj je to področje še precej neraziskano. Raziskati smo želeli, kakšno je obstoječe stanje na področju ustvarjalnosti in inovativnosti na izbranih srednjih šolah, kako tam spodbujajo inovacijsko kulturo in klimo, kateri so sistemski pogoji in dejavniki, ki so potrebni za razvoj inovativnosti, ter kateri so zaviralni dejavniki. Naš cilj je bil podati ugotovitve in priporočila ter izdelati model za doseg inovativne šole.

V prispevku bomo najprej opredelili pojem ustvarjalnosti in inovativnosti, predstavili potek raziskave ter podali ugotovitve in priporočila (z vidika učiteljev) ter model za doseg inovativne šole.

USTVARJALNOST IN INOVATIVNOST V DRUŽBI IN ŠOLSTVU

Ustvarjalnost in inovativnost posegata na vsa področja življenja v družbi. Življenje v družbi znanja od nas zahteva,

da se zavedamo, kako je pomembno, da nenehno razvijamo ustvarjalnost in inovativnost, ki sta ključnega pomena za preživetje ter blagostanje majhnega naroda, o čemer je pisal že Trstenjak (1985). Likar, Križaj in Fatur (2006: 24–25) zapišejo, da je »ustvarjalnost stalen proces, ki se ne more ustaviti pri eni sami novi zamisli, še zlasti ne, če je nekdo ne zna tudi uresničiti, ampak je potrebno 'ožemanje' možganov brez konca in kraja v kombinaciji z razvijanjem in nadgrajevanjem osnovne zamisli«. Marentič Požarnik (2003: 90) pravi, da imamo ustvarjalne sposobnosti v večji ali manjši meri vsi in da jih vsak uveljavlja na nekem področju, kar nam omogočajo sklop osebnostnih potez in ugodne okoliščine. Pečjak (2002: 122) ugotavlja, da človekov ustvarjalni potencial najbolj pomagajo razvijati družina, šola in podjetje ali ustanova, še posebej velik pomen ima šola oziroma učitelji, zato bi se morali tega zavedati prav vsi učitelji in ravnatelji.

Različni avtorji (Milner, Kinnel in Usherwood, 1995; Sorensen in Christopher, 1997; Tidd, Bessant in Pavitt, 2001; Likar, Križaj in Fatur, 2006) menijo, da se je treba pri inovativnosti odmakniti od šablonskega delovanja h kreativnemu razmišljanju in pogledati v prihodnost. O družbi prihodnosti razmišljajo tudi Barle, Trunk Širca in Lesjak (2008: 198–199) in napovedujejo, da se bosta v družbi prihodnosti nenehno izobraževanje in zaposlitev še bolj prepletala. Tradicionalno povezovanje med istovrstnimi institucijami (na primer samo inštituti ali samo podjetji, samo med šolami) bo moralo preiti v fazo, ko bodo v mreže vključene institucije z doslej povsem ločenimi odgovornostmi in področji delovanja. Inštituti so bili tisti, ki so ustvarjali novo znanje, gospodarstvo je bilo odgovorno za materializacijo tega znanja, šole pa za prenos znanja (prav tam). Isti avtorji (2008) opozarjajo, da je v šolah premalo pozornosti namenjene ravno ustvarjalnosti in inovativnosti, saj kompetenca učiti se učiti preveč poudarja vlogo udeleženca izobraževanja le kot sprejemnika že vnaprej določenega znanja.

Izobraževanje in izobraževalni sistem predstavljata pomemben dejavnik za uspešno inovacijsko politiko, saj lahko mladim zagotovita usposabljanje za ključne kompetence in veščine, kot sta ustvarjalnost in inovativnost, pri tem pa je najpomembnejše, da začnemo ustvarjati varno okolje, v katerem bo ustvarjalnost prepoznana kot vrednota (Dobrowolska, 2010).

Šola je eden glavnih dejavnikov, ki naj bi oblikoval človekov ustvarjalni potencial. Milner, Kinnel in Usherwood (1995), Sorensen in Christopher (1997), Tidd, Bessant in Pavitt (2001) ter Likar, Križaj in Fatur (2006) ugotavljajo, da šola premalo spodbuja ustvarjalnost, jo celo zavira, zato je treba dati večji poudarek ustvarjanju pogojev za razvijanje

ustvarjalnosti. Ravnatelji se morajo zavedati, da z inovativnostjo pridobivajo konkurenčno prednost. Logaj idr. (2006: 32) trdijo, da z inovativnostjo v šolah lahko dobimo konkurenčno prednost, in sicer tako, da zaposlene spodbujamo k spremembam, nakupujemo sodobno učno tehnologijo, smo dovzetni za spremembe ter uvajamo novosti, in to pred drugimi šolami.

Inovacija v šolstvu pomeni tudi vnašanje sprememb v obstoječe vzgojno-izobraževalno delo, katere cilj je izboljšanje, razvoj in posodobitev pouka, razlaga Naji (2009) ter dodaja, da se šolske inovacije nanašajo predvsem na uvajanje in izboljšanje novih metod ter postopkov, učnih programov in vsebin, učbenikov ipd. Če želimo izboljšati inovativnost, moramo najprej spremeniti miselnost, predvsem v tem, da bi bili pripravljeni tvegati in uresničiti zamisli (prav tam). Šole so na področju inovativnosti največkrat okorele, premalo so pripravljene prepoznavati ustvarjalne potenciale. Tisti, ki izstopajo s svojo inovativnostjo, so največkrat obravnavani kot moteči, namesto da bi jih znali usmeriti in spodbujati k ustvarjalnosti (prav tam). Tudi Šorgo (2011: 60) opozarja, da se moramo zavedati, da lahko šolski sistem inovativnost in ustvarjalnost spodbuja ali pa zavira. Srednješolski sistem mladih ne usmerja dovolj k inovativnemu razmišljanju, in ker imamo tog šolski program, ta tudi ne sledi potrebam gospodarstva, še zlasti ne hitremu razvoju tehnologij (Likar in Fatur, 2009), kar kaže na slabo sodelovanje šolstva in gospodarstva.

Naš izobraževalni sistem temelji predvsem na iskanju neznanja – namesto na odkrivanju nadarjenosti. Preveč faktografskih podatkov pri različnih predmetih, prenatrpani učni programi, matura, poklicna matura ipd. lahko zavirajo ustvarjalnost. Dijake je treba motivirati, da bodo znali razmišljati, kako podajati svoje ideje, da bodo ustvarjalni, inovativni, kar pa zahteva odmik od prevladujočega transmisijskega modela poučevanja, ki je usmerjen v doseganje merljivih standardov (Sahlberg in Oldroyd, 2010). Za vse to potrebujemo kakovosten izobraževalni sistem in razvoj kulture ustvarjanja ter inovacij (Dobrowolska, 2010), kar pa je v Sloveniji še slabo razvito. Ob tem Šorgo (2011: 60–61) poziva, da moramo pripraviti ustrezno okolje, tudi zakone in predpise, ki bo ustvarjalnost in inovativnost zapovedovala, ne samo omogočala, ali kot ima država Singapur že v vizijo vlade vključeno spodbujanje mladih k inovativnosti in podjetnosti (Ng, 2004).

Spremeniti moramo marsikaj, saj se nove generacije upirajo tradicionalnemu izobraževalnemu sistemu. Teoretiki opozarjajo na probleme, ki bodo čedalje bolj prihajali v ospredje, toda sistem v šolstvu se spreminja zelo počasi.

Tudi Naji (2009) je ugotovila, da je v šolstvu kar nekaj dejavnikov, ki na žalost učiteljem onemogočajo rojevanje novih idej in ustvarjalno razmišljanje, to so:

- zastarele vodstvene strukture,
- stereotipne navade,
- nesposobnost prilagajanja novi situaciji,
- konvencionalnost,
- preveliko spoštovanje avtoritet,

- odpor do sprememb,
- ozki interesi stroke idr.

Javornik Krečič (2008) ter Likar in Fatur (2009) poudarjajo, da je spodbujanje inovativnosti smiselno v vseh organizacijah, torej tudi v šolah, čeprav sta Jakopec in Likar (2009) v svoji raziskavi ugotovila, da obstoječa kulturna tradicija šole ni preveč naklonjena inoviranju. Navedeta več problemov v osnovnih šolah, kot so: problemi, povezani s kadrom, premalo sodelovanja in zaupanja, zaposleni niso vključeni v razvojne usmeritve šole ipd. V naši raziskavi smo prišli do podobnih ugotovitev tudi na srednjih šolah.

EMPIRIČNA RAZISKAVA

Namen, vzorec, instrumentarij

Osrednji namen empiričnega dela je bil raziskati poglede učiteljev in ravnateljev na inovativnost. Podali smo naslednja raziskovalna vprašanja, ki so nas vodila skozi raziskovalni proces:

1. Kakšni so pogledi ravnateljev in učiteljev na pomen inoviranja in na pomen ustvarjalnosti?
2. Kakšni so inovacijski cilji šole?
3. V kolikšni meri vpliva na razvoj inovativnosti učenca kurikul in v kolikšni meri obšolske dejavnosti?
4. Kakšna je vloga vodje pri razvijanju inovativnosti?
5. Kakšni so sistemski vidiki podpiranja ustvarjalnosti in inovativnosti?
6. Kateri so bistveni zaviralni dejavniki?
7. Kaj je bilo treba storiti za doseganje konkretnih inovacijskih presežkov?

Odločili smo se za kvalitativno paradigmo, ki nam omogoča opisati, kakšno je stanje inovativnosti v srednjem šolstvu, kako to razumejo učitelji in kakšen pomen temu pripisujejo.

Namen naše raziskave je bil poglobljen vpogled v problem, kako učitelji doživljajo pojav inovativnosti v svojem delovnem okolju, kako jo spodbujajo ter razvijajo. Gre torej za fenomenološki pristop, saj so nas zanimale izkušnje ljudi v zvezi s proučevano temo (Tratnik, 2002).

Enote smo izbrali s točno določenim namenom, torej je vzorec namenski, in sicer šest srednjih šol (štiri gimnazije in dve strokovni srednji šoli). Sicer je vzorec šestih srednjih šol majhen, kar pa pri kvalitativni raziskavi ni bistveno, saj teži h globini in ne širini. Ugotovitev sicer ne moremo posploševati na širšo populacijo, omejene so le na proučevani vzorec.

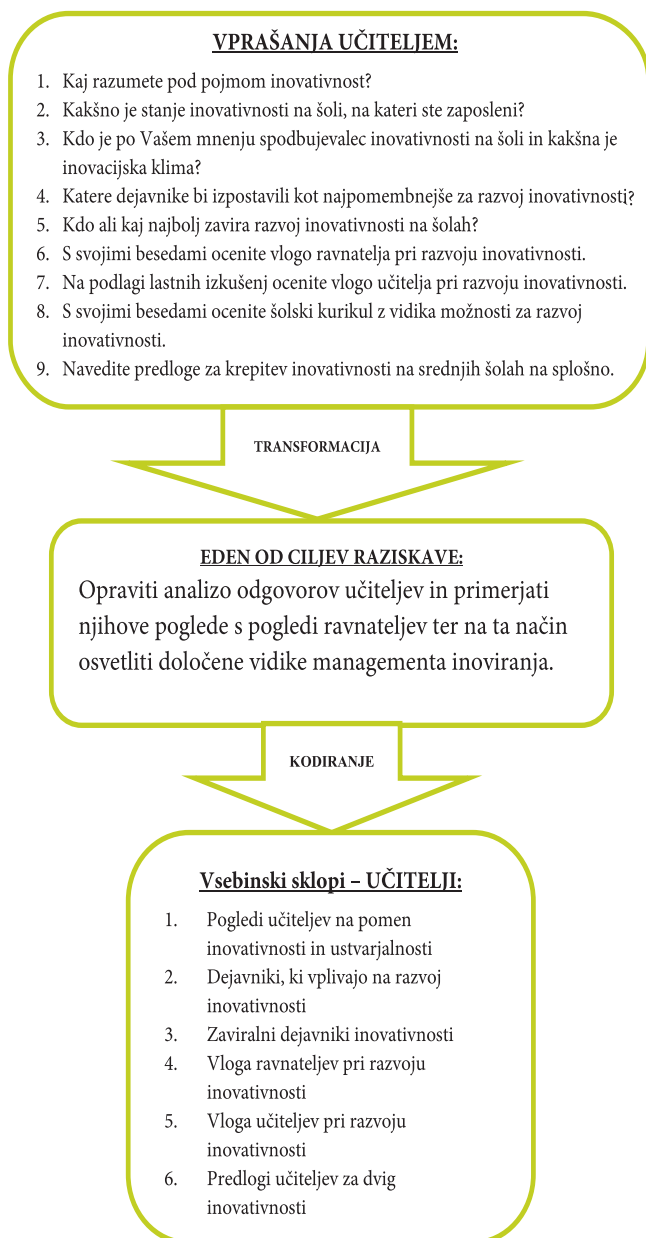
S kvalitativno raziskavo šestih srednjih šol v Sloveniji (tri so po predhodni raziskavi Zavoda Republike Slovenije za šolstvo Ljubljana veljale za najinovativnejše, tri pa za povprečne) smo želeli analizirati stanje na področju inovativnosti z vidika ravnateljev, kot kontrolna skupina pa so bili dodani učitelji.

Izvedli smo polstrukturirane intervjuje z ravnatelji s teh šol in na te šole poslali trideset anketnih vprašalnikov

za učitelje (želeli smo, da na vsaki od šestih šol vprašalnike izpolni po pet učiteljev, ki so po ravnateljevi presoji med najinovativnejšimi). Vrnili so nam šestindvajset anketnih vprašalnikov, ki smo jih analizirali in oblikovali šest kategorij, kar bomo predstavili v nadaljevanju.

Rezultati in vidiki učiteljev so pripeljali do zanimivih ugotovitev, kar je še posebej pomembno, ker je to področje še precej neraziskano, zato je bil eden izmed naših ciljev analizirati vidike učiteljev glede inovativnosti in osvetliti določene vidike managementa inoviranja.

Na podlagi dobljenih podatkov smo s kvalitativno analizo kljub majhnemu vzorcu lahko oblikovali predloge in priporočila v smislu izboljšanja obstoječe prakse na področju inovativnosti in ustvarjalnosti (slika 1 prikazuje del poteka raziskave, ki se nanaša na učitelje).



Slika 1: Razširjen algoritem poteka transformacije.

POGLEDI UČITELJEV NA INOVATIVNOST IN USTVARJALNOST

Na podlagi anketnih vprašalnikov in odgovorov učiteljev smo oblikovali šest kategorij:

1. Pogledi učiteljev na pomen inovativnosti in ustvarjalnosti
2. Dejavniki, ki vplivajo na razvoj inovativnosti
3. Zaviralni dejavniki inovativnosti
4. Vloga ravnateljev pri razvoju inovativnosti
5. Vloga učiteljev pri razvoju inovativnosti
6. Predlogi učiteljev za izboljšanje, povečanje inovativnosti

V nadaljevanju so podane bistvene ugotovitve pri posameznih kategorijah.

Pogledi učiteljev na pomen inovativnosti in ustvarjalnosti

Učitelji razumejo inovativnost in ustvarjalnost kot vnašanje novosti, novih idej in novih projektov; navajajo zelo različne poglede na pomen inovativnosti in sam pojem inovativnost zelo različno interpretirajo, kar kaže na ne najboljše poznavanje tega področja, čeprav so bili za izpolnjevanje anketnega vprašalnika izbrani tisti, za katere ravnatelji menijo, da so v ospredju na področju inovativnosti. Menimo, da je problem v tem, ker že dodiplomski študij učiteljem ne da potrebnega znanja s področja inovativnosti in ker je v veliki meri odvisno od posameznika, koliko je za to motiviran in koliko ga to zanima. V veliki meri lahko na učitelje vpliva inovativen ravnatelj, ki se zaveda pomena inovativnosti in svoje sodelavce spodbuja v tej smeri.

Dejavniki, ki vplivajo na razvoj inovativnosti

Učitelji navajajo različne dejavnike, ki vplivajo na razvoj inovativnosti. Najpomembnejša se jim zdi podpora vodstva šole, in sicer ravnatelja, ki je dovolj odprt za novosti, ideje in spremembe. Učitelji med dejavnike, ki vplivajo na razvoj inovativnosti, štejejo stalno strokovno izpopolnjevanje in izobraževanje. K razvoju inovativnosti veliko prispeva tudi odprt šolski kurikulum, ki ponuja dovolj možnosti za razvoj različnih oblik inovativnosti. Seveda omenjajo tudi finančno podporo, materialne pogoje za delo ter seveda vedoželjne, kreativne in zainteresirane dijake.

Zaviralni dejavniki inovativnosti

Učitelji navajajo kar nekaj zaviralnih dejavnikov, s katerimi se srečujejo pri svojem delu in ki jih omejujejo pri inovativnosti (preglednica 1).

Preglednica 1: Zaviralni dejavniki inovativnosti.

Zaviralni dejavniki inovativnosti:		
sistemski:	organizacijski:	kadrovski:
<ul style="list-style-type: none"> tog šolski sistem, kurikulum, zakonodaja in pravilniki ter matura, vodstvo (nepripravljenost vodilnih, stil vodenja ipd.), država ne stimulira inovativnih učiteljev, splošna družbena klima, negativni vplivi recesije ter slabi materialni pogoji, tradicionalna organizacija pouka. 	<ul style="list-style-type: none"> organizacijska togost, neustvarjalna klima in okolje na splošno, rutinsko delo, administrativne in nepomembne dejavnosti, premalo sodelovanja z lokalno skupnostjo in gospodarstvom. 	<ul style="list-style-type: none"> nemotivirani, neustvarjalni zaposleni, nenaklonjenost spremembam, neustrezno znanje.

Vloga ravnateljev pri razvoju inovativnosti

Učitelji pripisujejo ravnatelju ključno vlogo pri razvoju inovativnosti, saj je spodbujevalec in tisti, ki odobri ter podpre inovacije. Ravnatelj bi moral biti zgled in slediti novostim ter skrbeti za dobro inovacijsko klimo, moral pa bi biti tudi odprt za spremembe, predloge in ideje. Ravnatelj naj bi bil pripravljen sprejeti inovativne ideje s strani učiteljev, jih analizirati, oceniti kot koristne in ugotoviti, ali so dobre, ter jih podpreti. Vedno naj bi bil pripravljen na dialog o neki inovaciji. Zagotovil naj bi možnost realizacije zamisli. Dobro mora znati predstaviti novosti ter primere dobre prakse, da učitelji dojamajo inovacijo kot koristno za dvig kakovosti. V pomoč so mu ustrezen šolski razvojni tim in dolgoročno dobro zastavljena vizija in cilji, katerim vsi sledijo. Vodstvo mora znati zaposlene motivirati za inovacije in jih prav tako tudi nagraditi, pa čeprav samo s pohvalo.

Vloga učiteljev pri razvoju inovativnosti

Tudi vloga učiteljev pri razvoju inovativnosti je zelo pomembna, saj so oni uresničevalci velikega števila sprememb, česar se zavedajo.

Naša raziskava je pokazala, da bi bilo treba učitelje in ravnatelje bolj izobraziti na področju inovativnosti, saj

njihovi odgovori dajejo slutiti, da prave inovativnosti ni veliko, čeprav so vsi prepričani, da so inovativni.

Predlogi učiteljev za dvig inovativnosti

Učitelji so podali kar nekaj predlogov, ki so zapisani v preglednici 2, in naj bodo v pomoč ravnateljem pri vpeljevanju inovativnosti na šolah.

Ugotovitve na podlagi analize anketnih vprašalnikov

Učitelji s povprečnih šol odgovarjajo podobno kot učitelji z najinovativnejših, verjetno zaradi tega, ker so ravnatelji izbrali tiste, ki so najuspešnejši na področju inovativnosti. Skupne značilnosti, ki so pomembne za razvoj inovativnosti, so:

- timsko delo,
- profesionalni razvoj,
- stalno strokovno izpopolnjevanje in izobraževanje,
- projektno delo,
- skrb za dobro klimo.

Zavedamo se, da je vzorec v naši raziskavi majhen, toda ko smo primerjali tri najinovativnejše šole po izboru ZRSŠ Ljubljana in tri povprečne, smo prišli do nekaj sklepov

Preglednica 2: Predlogi učiteljev za dvig inovativnosti.

Glede učiteljev:	Drugi predlogi:
<ul style="list-style-type: none"> izobraževanje učiteljev na področju sistematičnega uvajanja inovativnosti v okviru šolskega kurikula, podpora vodstva, motiviranje učiteljev, ustrezno vrednotenje učiteljevega dela, nagrajevanje inovativnosti, pohvala, predstavitev novosti, dela učiteljev na šoli ipd., posodobitev sistema napredovanja, da bo imel več možnosti tisti, ki dela ustvarjalno, seznanitev s čim več praktičnimi primeri, primeri dobre prakse, možnost izobraževanja v tujini oziroma s tujimi predavatelji, krepitev inovativne klime, tako da bodo imeli vsi učitelji potrebo in željo po uvajanju novosti. 	<ul style="list-style-type: none"> spodbujanje dijakov k inovativnosti in ustvarjalnosti pri pouku ter šolskih dejavnostih in tudi širše, več projektne dela, samostojno, raziskovalno delo dijakov, drugačna oblika zaključevanja šolanja (ne matura), razvoj ocenjevanja interdisciplinarnih vsebin, tematske priprave interdisciplinarnih vsebin, spodbujanje inovativnosti na vseh nivojih: na šoli, v regiji itd., finančna podpora v smislu tehnološke inovativnosti, nakup boljših sredstev za pouk, dati možnost vsakemu, da predlaga izboljšave, več vključevanja dijakov in staršev pri predlaganju inovacij, organizacija srečanj inovatorjev ipd., ustrezno vrednotenje inovativnosti v družbi.

Preglednica 3: Razlike med inovativnimi in povprečnimi šolami z vidika učiteljev.

Inovativne šole:	Povprečne šole:
<ul style="list-style-type: none"> • izstopanje iz začrtanih šolskih okvirov, • dober kader, • ravnatelj je zgled, • dobra klima, • dobri delovni pogoji, • ustrezen šolski razvojni tim, • dobro zastavljena vizija in cilji, katerim vsi sledijo, • dobre ideje, • vodstvo prepozna in podpre inovacije, • sodelovanje. 	<ul style="list-style-type: none"> • ravnatelj nima dovolj znanja s področja inovativnosti, • problem nemotiviranih dijakov s premalo znanja, • slabši kader, • nerazumevajoče vodstvo, • učitelji ne marajo sprememb, • slabša klima, • zavistni posamezniki, • ostareli člani kolektiva, • pomanjkljiva usposobljenost, pomanjkljivo znanje.

oziroma ključnih razlik. Že pri izvajanju intervjujev z ravnatelji smo zaznali, da se ravnatelji z inovativnih šol po svoji osebnosti, prodornosti, idejah, ciljih, samem pristopu do inovativnosti ipd., nekoliko ločijo od svojih kolegov s povprečnih šol. Sicer vse šole poudarjajo, kaj vse delajo, kako delajo, toda lahko razberemo tiste ključne razlike, zakaj je neka šola inovativnejša, kar je prikazano v preglednici 3.

Opazili smo, da se nekatere šole oziroma ravnatelji bojijo izstopiti iz začrtanih okvirov, kar pa je pravzaprav tisto, kar šole dela boljše oziroma inovativnejše. Upati si, tvegati, upirati pogled v prihodnost – to so smernice za inovativno šolo. Na žalost mora biti ravnatelj večkrat iznajdljiv in mora poiskati luknjo v zakonu ali pravilniku, da poišče pot, ki ni prepovedana, ker je drugače lahko kaznovan, in da neko inovativnost lahko vseeno izpelje.

Kratka formula, do katere smo prišli:

vsestransko izoblikovan ravnatelj + dobri učitelji + inovativna klima = INOVATIVNA ŠOLA

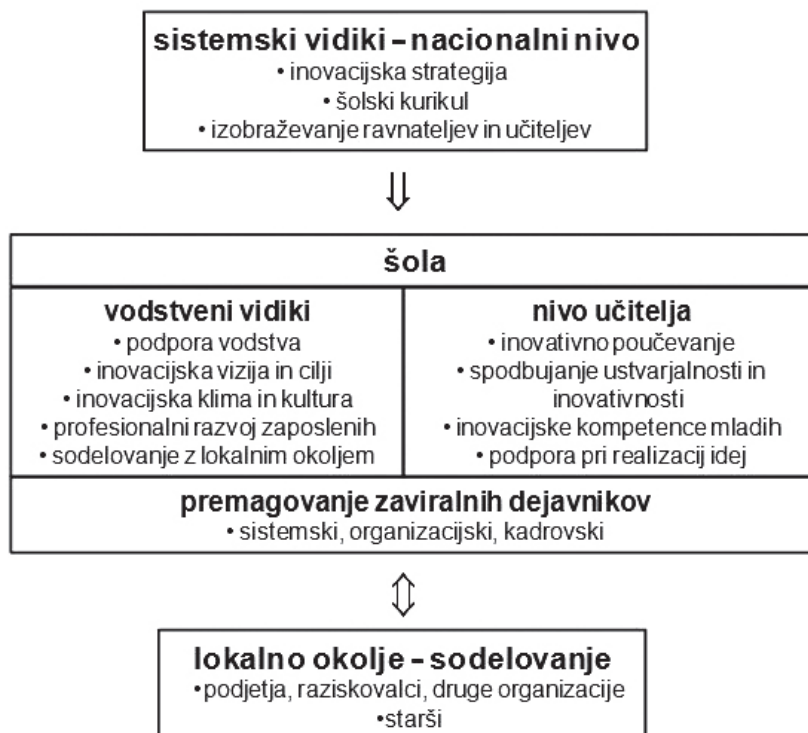
Ko vsak faktor izoblikujemo in dopolnimo s podrobnostmi, so ustvarjeni pogoji, da se inovativnost lahko razvije.

Priporočila glede učiteljev

Učitelje je treba usposabljanje za področje inoviranja. Predstaviti jim je treba, da jim neka stvar lahko koristi, in jih izobraziti za spremembo.

Učitelj naj:

- pozna tehnike spodbujanja ustvarjalnih idej,
- spremeni miselnost glede sprememb in inovativnosti,
- bo odprt za ideje s strani dijakov in naj zna idejo argumentirano oceniti,
- se bo pripravljeno učiti,



Slika 2: Model razvoja inovativne šole.

- si zapisuje ustvarjalne ideje, jih predlaga in s pomočjo sodelavcev ovrednoti.

Predlagan model za razvoj inovativne šole

Na podlagi rezultatov raziskave smo oblikovali model razvoja inovativne šole, po katerem bi lahko šole izobrazile inovativne in ustvarjalne učence, ki bi lahko veliko prispevali k razvoju sodobne družbe.

SKLEP

Znanje hitro zastareva. Naš šolski sistem pa še vedno v ospredje postavlja faktografsko znanje, kar je v nasprotju s težnjo, da bi dijaki razvili ustvarjalnost in inovativnost ter poskrbeli za razvoj najrazličnejših kompetenc, ki jih bodo potrebovali v življenju. Šola bi morala dijake pripraviti, da se bodo lahko prilagodili na hitre spremembe, da bodo imeli privzgojene vsestranske sposobnosti, saj ni mogoče pričakovati, da bodo ves čas svojega delovnega oziroma ustvarjalnega življenja delali na istem delovnem mestu ali v istem poklicu.

Zavedati se moramo, da mora šola prihodnosti dijakom ponujati, seveda poleg pouka, številne možnosti

za razvijanje ustvarjalnosti in inovativnosti. Naša raziskava je pokazala, da se učitelji zavedajo, kako pomembna sta inovativnost in ustvarjalnost tudi v šolstvu, kar se ujema z mnenjem Likarja in Faturja (2009: 29), ki menita, da mora biti inovativnost del vsakdana in ne le stvar občasnih dejavnosti.

Strinjamo se z Blackmorem in Sachsom (1997), da je »institucionalizirana shizofrenija« čedalje bolj navzoča, saj čas recesije, uvajanje različnih ukrepov, negativna nastrojenost proti javnim uslužbencem, navzočnost na delovnem mestu osem ur, čeprav je narava dela učitelja drugačna, velika brezposelnost ipd. kažejo na to, da vse skupaj postaja »družbena shizofrenija«, in bojimo se, da so to časi, ki zavirajo inovativnost, predvsem v šolstvu, kjer vlada čedalje večje nezadovoljstvo med učitelji.

Šole v večini primerov posnemajo druge šole in primere dobre prakse, sledijo vsem trendom in paradigmi, ki jo šolski sistem predpisuje, kar je v našem šolstvu stalna praksa, in mogoče ravno to zavira pravo inovativnost, ker je lažje vpeljati nekaj že preizkušenega. Verjetno je to vzrok, da šole ne dosegajo konkretnih inovacijskih dosežkov, ker ravnatelji mislijo, da so tako ali tako s tem naredili že vse in je to za njih inovativnost.

VIRI IN LITERATURA

- Barle, A., Trunk Širca, N., Lesjak, D. (2008). Družba znanja: izzivi izobraževanja v 21. stoletju. Koper: Fakulteta za management.
- Blackmore, J. in Sach, J. (1997). Worried, weary and just plain worn out. Brisbane: AARE.
- Dobrowolska, B. (2010). School culture – teacher's competence – student's creative attitudes. Reflection on school pragmatics. V: *The New Educational Review*, 20 (1), 183–192.
- Fullan, M. (1998). *Changes forces. Probing the depths of educational reform*. London, New York, Philadelphia: Falmer.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. V: *Teachers and Teaching: theory and practice*, 6 (2), 151–182.
- Jakopec, F. in Likar B. (2009). Kultura inoviranja kot ključni dejavnik trajnostnega razvoja šole. *Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu*, 3, št. 1, str. 31–37.
- Javornik Krečič, M. (2008). Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk. Ljubljana: i2.
- Likar, B., Križaj, D. in Fatur, P. (2006). *Management inoviranja*. Koper: Fakulteta za management.
- Likar, B. in Fatur, P. (2009). *Inovacije za mlade*. <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/961-6268-64-3/135-143.pdf> (dostopno 16. 1. 2011).
- Logaj, V., Trnavčević, A., Snoj, B., Biloslavo, B., Kamšek, M. (2006). Spreminjanje šolske kulture za povečanje identifikacije učiteljev in učencev s šolo. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Milner, E., Kinnel, M. in Usherwood, B. (1995). Employee suggestion schemes: a management tool for the 1990's. V: *Library Management*, 16 (3), 3–8.
- Naji, M. (2009). *Inovacije v šolstvu ter evropsko leto inovativnosti in ustvarjalnosti*. <http://razgledi.net/2009/01/16/inovacije-v-solstvu-ter-evropsko-leto-inovativnosti-in-ustvarjalnosti/> (dostopno 26. 2. 2012).

- Ng, Pak Tee. (2004). Innovation and enterprise in Singapore schools. V: Educational research for Policy and Practise, 3 (3), 183–198.
- Pečjak, V. (2002). Ustvarjalnost v šoli. V: Uspeti z idejo!: tehnike in metode ustvarjanja, razvoja in trženja idej, Ljubljana: Korona plus: Pospeševalni center za malo gospodarstvo.
- Sahlberg, P. in Oldroyd, D. (2010). Pedagogy for economic competitiveness and sustainable development. V: European Journal of Education, 45 (2), 280–299.
- Sorensen, D. P. in Christopher, B. (1997). Innovations: key to business success. Menlo Park, CA: Crisp.
- Šorgo, A. (2011). Ustvarjalnost in inovativnost: manjkajoči sestavini naravoslovnega izobraževanja. V: Vzgoja in izobraževanje, 42 (6) / 43 (1), 60–63.
- Tidd, J., Bessant, J. in Pavitt, K. (2001). Managing innovation: Integrating technological, market and organizational change. New York: John Wiley&Sons.
- Tratnik, M. (2002). Osnove raziskovanja v managementu. Koper: Visoka šola za management.
- Trstenjak, A. (1985). Človek bitje prihodnosti: okvirna antropologija. Ljubljana: Slovenska matica.

POVZETEK

V prispevku predstavljam poglede in razmišljanja učiteljev glede inovativnosti, ki naj bi bila glavno gonilo družbe, zato naj bi jo razvijali že od vrtca naprej. Zaradi globalizacije, nenehnih sprememb in zastarevanja znanja sta vsestranski razvoj ter inovativnost nujna dejavnika sodobne šole. Raziskava na šestih srednjih šolah v Sloveniji je pokazala, da učitelji razumejo inovativnost kot nujno sestavino procesa, ki poteka v šolah in ki je v veliki meri odvisen od ravnateljev ter njihove ozaveščenosti, kako pomembna je inovativnost kot gibalno razvoja. Identificirali smo sistemske, organizacijske in kadrovske ovire. Prikazali smo razlike med inovativnimi in povprečnimi šolami ter podali priporočila za izboljšanje stanja. Raziskava je pokazala, da prave inovativnosti na slovenskih srednjih šolah skorajda ni. Šole so večinoma le sledilci. Predlagali smo tudi model razvoja inovativne šole, ki vključuje sistemski nacionalni nivo, nivo šole ter nivo sodelovanja z lokalno skupnostjo.

ABSTRACT

The paper presents the views and opinions of teachers regarding innovativeness, which is said to be the main driver of society and should therefore be developed from kindergarten onwards. Due to globalisation, constant changes and knowledge becoming outdated, universal development and innovativeness are two necessary factors of modern schools. A research study conducted at six secondary schools in Slovenia has shown that teachers perceive innovativeness as a necessary ingredient of the school process and that it greatly depends on the principals and their level of awareness regarding the importance of innovativeness as the driver of development. Systemic, organisational and personnel obstacles have been identified. The differences between innovative and average schools have been demonstrated and recommendations for improving the situation have been given. The research study has shown that genuine innovativeness is virtually non-existent at Slovenian secondary schools. Schools are mostly followers. A model for the development of an innovative school has been proposed; it encompasses the systemic national level, the level of the school and the level of cooperation with the local community.

Dr. Ada Holcar Brunauer, Zavod RS za šolstvo

FORMATIVNO SPREMLJANJE – POGLED NAZAJ IN NAPREJ – KJE SMO?

Revija Vzgoja in izobraževanje, jesen 2014

Jeseni 2014 smo formativnemu spremljanju posvetili dvojno številko revije Vzgoja in izobraževanje, ki je izšla ob zaključku mednarodnega projekta *Podpora učiteljem pri učinkovitem uvajanju formativnega spremljanja*. V reviji smo predstavili spoznanja, izkušnje in rezultate projekta ter v njej objavili številne članke učiteljev in strokovnjakov s tega področja. Pri objavi člankov so sodelovali tudi učitelji iz mednarodnih projektov *EUFolio* in *Inovativna pedagogika 1:1*, ki so znotraj projektnih aktivnosti iskali ustvarjalne rešitve uporabe eListovnika pri poučevanju in v podporo učenju različnih predmetov.

Učiteljev glas kot priloga revije Vzgoja in izobraževanje, jesen 2014

Tudi Učiteljev glas je kot priloga revije Vzgoja in izobraževanje prvič izšel leta 2014. V njem smo objavili številne primere pouka, ki učinkovito podpirajo učenje, s poudarkom na izkušnjah, pridobljenih z vpeljevanjem in razvijanjem formativnega spremljanja.

Mednarodni projekt ATS 2020 – Assessment of Transversal Skills, 2015–2018

Temeljni namen projekta ATS 2020 je uvajati sodobne pristope k spodbujanju razvoja učenja ter k spremljanju in vrednotenju transversalnih veščin. V projektu bodo sodelujoči učitelji raziskali možne odgovore na krovni vprašanje: *Kako naj z uporabo različnih orodij IKT (in razvojnega e-listovnika) formativno spremljam in vrednotim razvoj nekaterih transverzalnih veščin svojih učencev?* in *Kako naj učence opolnomočim za načrtovanje, spremljanje in vrednotenje lastnega napredka v teh veščinah?*

Srečanja študijskih skupin, jesen 2015

V času jesenskih študijskih skupin smo se pri vseh predmetih in na vseh področjih na osnovnih in srednjih

šolah posvetili formativnemu spremljanju. Da bi delo na tem področju še bolj poglobili, smo oblikovali razvojno raziskovalni projekt *Formativno spremljanje/preverjanje ter k sodelovanju povabili strokovne delavce vrtcev ter učitelje osnovnih in srednjih šol*. Na ta način smo jim dali priložnost, da svoje znanje, ki ga že imajo na tem področju, še nadgradijo in izpopolnijo ter tako obogatijo svojo pedagoško prakso.

Revija Vzgoja in izobraževanje, pomlad 2016

Nekaterih člankov nam v jesenski številki revije Vzgoja in izobraževanje 2014 ni uspelo objaviti, nekateri pa so nastali v vmesnem času, zato nas veseli, da lahko del tokratne revije Vzgoja in izobraževanje zopet posvetimo področju formativnega spremljanja, ki prinaša veliko obetavnih in odličnih primerov iz prakse poučevanja, ki še posebej preišljeno podpirajo kakovostno učenje.

Zakaj načela formativnega spremljanja uvaja v šolsko prakso vse več razvitih šolskih sistemov v Evropi in po svetu?

Raziskave dokazujejo, da formativno spremljanje prispeva k večji kakovosti učenja in poučevanja ter boljšim učnim dosežkom. Ključni element formativnega spremljanja so kakovostne povratne informacije, ki spadajo med najmočnejše orodje za izboljšanje učenčevih dosežkov. Izkušnje in najnovejši izsledki raziskav kažejo, da z vključitvijo učencev v uravnavanje lastnega učenja (načrtovanje, sooblikovanje kriterijev uspešnosti, samovrednotenje in vrstniško vrednotenje) in s spodbujanjem sodelovalnega učenja učenci postajajo bolj aktivni v procesih pridobivanja znanja, prevzemajo večjo odgovornost za svoje učenje ter postanejo soustvarjalci vzgojno-izobraževalnega procesa in njegovih rezultatov.

Lara Rebrica, OŠ Bežigrad

RAZVIJANJE ORODIJ ZA SPREMLJANJE NAPREDKA UČENCA IN VPELJAVA STRATEGIJ ZA UČENČEVO AKTIVNO VLOGO V PROCESU UČENJA PRI POUKU SLOVENŠČINE (6.– 9. RAZRED)

UVOD

Formativno spremljanje učenčevega napredka vnaša v učni proces izjemno veliko število elementov, ki predstavljajo osnovo za kvalitetno in sodobno naravnano poučevanje. Poudarja namreč pomen prepoznave šibkih področij in vrzeli v znanju, ki jih je treba zapolniti, ter učenca usmerja k samoregulaciji učenja. Obenem pa gradi na izpostavljanju močnih področij, saj na ta način gradimo učenčevo samozavest in samozaupanje, ki sta tako v učnem procesu kot tudi sicer v življenju pomembni vrlini. Naučiti se morajo sprejeti odgovornost za svoje učenje in znanje ter slednje prepoznati kot vrednoto.

Temeljna cilja, ki sem si ju v okviru projekta Podpora učiteljem pri formativnem spremljanju učenčevega napredka zastavila, sta bila predvsem dva:

- Sprotno spremljanje učenčevega znanja in napredka ter dajanje učinkovite povratne informacije.
- Vpeljava ustvarjalnih metod in strategij, ki učenca postavljajo v aktivnejšo vlogo.

Za sprotno spremljanje sem se odločila, ker je bilo glavni povod, zaradi katerega sem se v projekt sploh vključila. Z majhnimi koraki sem namreč že v prejšnjem šolskem letu prišla do zametka tega, kar sem v naslednjem le še bolj izpopolnila in bo predstavljeno v nadaljevanju. Že več let svojega poučevanja pa sem z učenci razvijala sposobnost samovrednotenja govornih nastopov ter ustnih preverjanj in ocenjevanj znanja; predpogoj za uspešnost in učinkovitost samovrednotenja so jasno znana in razdelana merila uspešnosti. Obenem pa sem vprašanja pri ustnem ocenjevanju znanja in odgovore učencev nanje zapisovala v celoletne osebne liste učencev ter tako beležila in spremljala napredek vsakega učenca. Učenci so se seznanili tudi z vprašanji na različnih taksonomskih stopnjah in se urili v zastavljanju vprašanj različnih ravni zahtevnosti (npr. pri analizi domačega branja so v skupinah sestavljali vprašanja, na katera je druga skupina odgovarjala).

Za drugi cilj pa sem se odločila, ker sem vsako leto znova ugotavljala, da so tradicionalne oblike pouka ne-učinkovite, saj ima v njih učitelj preveč središčno vlogo v vseh fazah učnega procesa, medtem ko bi moral biti le njegov (kvaliteten) organizator; v središču učnega procesa mora stati učenec. Učitelj mora otrokovo zelo pomembno lastnost – radovednost – razumeti kot priložnost za ustvarjanje optimalnega učnega okolja, v katerem učenci lahko razvijajo tudi sposobnost kritičnega mišljenja. Poučevanje je namreč kakovostno le, če učence čim bolj aktivira, tako

miselno kot tudi čustveno. Oboje pa je mogoče le, če samostojno raziskujejo, preizkušajo, razmišljajo, se pogovarjajo, obenem pa pri sodelovalnem učenju razvijajo tudi zelo pomembne socialne veščine. Ker menim, da sta ključni sestavini pouka tudi humor in zabavni načini usvajanja novih učnih vsebin ter presenečenja in izzivi, ki jih spremlja užitek, sem bila pri izbiri učnih metod in strategij pozorna tudi na to. Prepričana pa sem tudi o tem, da je treba od učencev veliko pričakovati in imeti visoke zahteve, saj le visoka pričakovanja vodijo v napredek učencev in obenem kažejo na skrb ter zaupanje, ki ju učitelj goji do svojih učencev.

Oba cilja pa sem postavila v središče, ko sem v okviru projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja prebrala raziskavo o moči različnih vplivov na učenje učencev, ki jo je opravil John Hattie, in bila presenečena nad zanimivimi ugotovitvami. Največji vpliv na učenje oz. dosežke učencev glede na ugotovitve raziskave namreč imajo: sprotna povratna informacija – tako učencu kot učitelju, odnos med učencem in učiteljem, razvijanje besednega zaklada, poučevanje učnih strategij, pouk kot reševanje problemov, strokovno izpopolnjevanje učiteljev. Zdelo se mi je zelo pomembno, da jih vključim v pouk slovenščine.

V veliko oporo so mi bile tudi vse bralne učne strategije, s katerimi sem se seznanila pri projektu bralne pismenosti in ki sem jih v prejšnjem šolskem letu uspešno vključila v učni proces. Letos sem jih priredila po svoje (npr. VŽN, PV3P) ter z njimi oplemenitila metode, ki sem jih našla na spletu. Ker v slovenščini ni na voljo prav veliko literature o temi, ki me je zanimala – torej aktivne oblike in metode dela z učenci –, sem se odločila, da poiščem čim več koristnih informacij na spletu. Ob prebiranju številnih spletnih virov sem ugotovila, da obstaja ogromno čudovitih strategij, ki jih lahko uporabim pri delu, in da je velika škoda, ker skoraj nič od tega ni prevedeno v slovenščino. Našla sem izjemno veliko spletnih strani, forumov, spletnih dnevnikov, na oziroma v katerih tuji učitelji delijo svoje izkušnje, metode, strategije, učno gradivo ipd. Veliko prebranega je bilo zame povsem novo in nad vsem sem bila tako navdušena, da sem se odločila, da čim več tega vpeljem tudi v svoje učne ure.

Prvi korak, ki sem se ga lotila, je bil sprememba razporeditve klopi v učilnici. Poizkusila sem že veliko različnih postavitvev, a se nobena ni izkazala kot optimalna. Ker sem želela uvesti v pouk čim več aktivnega dela učencev in sodelovalnih oblik učenja, sem na spletu našla čudovito zamisel, ki se je med letom izkazala za idealno: klopi sem

razporedila v obliki štirih črk L. Postavitev omogoča veliko raznolikih oblik dela brez pretiranega prestavljanja klopi (kar me je po navadi zelo motilo, saj smo izgubili veliko dragocenih minut) – delo v parih, v skupinah, branje v polkrogu itd.; obenem pa mi omogoča tudi boljši dostop do posameznih učencev ter tako možnost hitrejše povratne informacije in vpogleda v delo učencev.

Potem ko sem preučila določeno strategijo oz. obliko dela, sem morala pripraviti oz. izdelati vse učno gradivo, ki smo ga za izvedbo učnih ur potrebovali (zelo je uporabno plastificirano gradivo, ovojnice in mape različnih dimenzij ipd.), ter zelo natančno razdelati korake učne ure.

V nadaljevanju bom podrobneje predstavila nekaj metod in strategij, ki so se v letošnjem šolskem letu izkazale kot zelo učinkovite. Uporabne so pri vseh učnih predmetih, seveda tako, da jih vsak učitelj prilagodi v skladu s svojimi potrebami, specifiko predmeta, pričakovanji, cilji ...

SPROTNO SPREMLJANJE UČENČEVEGA NAPREDKA IN DAJANJE UČINKOVITE POVROTNE INFORMACIJE

Tedensko spremljanje znanja

Z učenci sem enkrat tedensko (ob petkih) izvedla petminutna preverjanja znanja s cilji:

- spremljanja učenčevega razumevanja snovi, predelane v tekočem tednu;
- mojega odzivanja na pridobljene informacije in priprave naslednjih učnih ur v skladu z rezultati tedenskega spremljanja znanja (utrjevanje snovi, razjasnitev vrzeli, ki so se pokazale, morebitna ponovna razlaga);
- spremljanja in beleženja učenčevega napredka pri usvajanju določene učne snovi;
- dajanja tako pisne kot ustne povratne informacije učencem in tudi njihovim staršem;
- navajanja učencev na sprotno učenje, ki vodi k trajnemu znanju.

Prikazano znanje sem ovrednotila s številom točk in z različno barvo smeška (rdeč, rumen, zelen) ter vse zabeležila v osebne liste učencev. Vedno sem od učencev pričakovala tudi popravo, ki pa sem jo le občasno pregledala. Tedensko spremljanje znanja sem v drugem ocenjevalnem obdobju po posvetu z dr. Ado Holcar Brunauer nadgradila tudi s tem, da so si učenci t. i. »mini teste« (kot so jih sami poimenovali) medsebojno pregledovali in nanje tudi zapisovali povratne informacije za sošolce, s čimer so razvijali tudi sposobnost samovrednotenja in dajanja povratne informacije sošolcem.

Učenci so z navdušenjem in zagnanostjo tedensko pričakovali in reševali spremljanje znanja. Pokazalo se je, da se učenci manj kampanjsko učijo in da lahko razjasnimo nejasnosti pri usvajanju nove učne snovi že takoj ter učne ure usmerimo v odpravo nerazumljivih delov snovi. Učenci lahko učinkovito samoregulirajo svoje učenje. Ugotovili so,

da je pomembno znanje, ki ga usvojijo, in ne le ocene. Ker sem metodo tedenskega spremljanja uvedla že lani, so se letos pokazali še boljši odzivi nanjo tako s strani učencev kot staršev, zato nameravam to nadaljevati.

Semafor

V učilnici na panoju so trije krogi v barvah semaforja, na katere učenci ob koncu ure lepijo t. i. izhodne karte (*angl. exitcards*), na katere – preden zapustijo učilnico – zapišejo svoje mnenje o lastnem razumevanju snovi dane učne ure ter listek prilepijo na ustrezen krog (zapišejo, kaj znajo, česa ne razumejo, kje so nejasnosti itd.). Samolepilne listke poberem, pregledam in se na podlagi zapisov odločim, kako bo potekala naslednja učna ura.

Cilj je spremljanje učenčevega razumevanja podane učne snovi in načrtovanje poteka naslednje učne ure v skladu z zapisi oz. ugotovitvami. Ker metodo uporabljam šele zadnja dva meseca, splošnega kazalnika uspeha še ne morem določiti; glede na odziv učencev pa bi sklepala, da je učinkovita, saj si želijo sporočiti učiteljici tako pozitivne kot negativne odzive na učno snov. Poročali so, da jim je všeč tudi zato, ker to lahko naredijo takoj po učni uri. Menim, da lahko tudi učenci, ki se ne izpostavljajo in ne sprašujejo veliko, na tak način izrazijo svoje razmišljanje.

Primeri zapisov po obravnavi in utrjevanju glagola: Še vedno imam težave pri določanju časa. Glede glagola mi je vse jasno; vem, kako ga uporabljati v sedanjiku in kako v pretekliku. Glagol odlično razumem. Pri glagolu nimam več napak, le zbrati se moram bolj. Včasih spregledam kak glagol v povedi, zato potrebujem še malo vaje. Razumem; le besede je, sem, smo velikokrat spregledam.

Kartice semafor

Izdelala sem 24 kompletov kartic (vsak komplet vsebuje 3 kartončke v barvah semaforja), ki si jih učenci razdelijo pred začetkom učne ure. Med razlago nove učne snovi, utrjevanjem znanja, pregledovanjem domače naloge ipd. mi učenci z dvigom ustrezne barve nakažejo, da nečesa niso razumeli. Kartončki so za dlan veliki z namenom, da se bolj sramežljivim in nesamozavestnim učencem ni treba izpostavljati, temveč mi lahko diskretno nakažejo, če česa ne razumejo. Prav tako se med razlago na ta način odzivajo na vprašanja, če razlago razumejo. Cilj je spremljanje učenčevega razumevanja podane učne snovi in takojšnje ukrepanje – s ponovno razlago oz. razlago na drugačen način.

Temeljna korist metode se kaže v mojem takojšnjem odzivu, če z dvigom rdečega kartončka nakažejo, da nečesa, kar je bilo pravkar povedano, niso razumeli. Tudi manj samozavestni učenci veliko uporabljajo kartončke, saj se z njimi ne počutijo tako izpostavljene pred celotnim oddelkom. Obenem pa se večja tudi njihova samozavest, ko lahko pokažejo zelene.

Ugotovitve: Vse tri opisane metode so se izkazale kot odlične metode spremljanja napredka učencev v učnem procesu. Nujno je treba sproti spremljati učenčovo

razumevanje podane snovi in doseganje ciljev, saj se pri tradicionalnih oblikah dela vse prevečkrat zgodi, da – kljub preverjanju, ki je predpisano tudi v učnem načrtu in Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja – veliko tovrstnih podatkov učitelju uide in jih spregleda. Vprašanje je namreč, koliko časa med samo učno uro namenimo učencem aktivnostim, povezanim s povratnimi informacijami. Z uporabo kartic semaforja za tovrstno aktivnost porabimo izredno malo časa, v katerem pa pridobimo izredno dragocene informacije. Nekateri učenci se ne želijo izpostaviti in povedati, ko/če nečesa, kar je učitelj razložil, niso razumeli. Še resnejša težava pa je, da se tega, da nečesa niso razumeli, pogosto ne zavejo, dokler niso ustno preverjeni in ocenjeni ali dokler se ne znajdejo pred pisnim preizkusom znanja. V obeh primerih je prepozno, in prav zato sem se odločila, da moram nekaj spremeniti ter jim ponuditi možnost in priložnost, da skupaj učinkovito gradimo znanje. Obenem pa je pomembno, da povratno informacijo vedno dobijo tudi učno uspešnejši učenci, ki so s tega stališča velikokrat zapostavljeni.

Ugotovila sem, da so povratne informacije tako od učitelja do učenca kot od učenca do učitelja enako pomembne in imajo neprecenljivo vrednost. Učinkovite so, če spodbujajo nadaljnje učenje oz. poučevanje in pokažejo pot naprej. V obeh primerih morajo biti pravočasne in natančne, vsebovati morajo predloge, kako nadaljevati oz. izboljšati in spremeniti način učenja. S pomočjo tedenskih spremljanj znanja je kar nekaj učencev ugotovilo, da se kljub temu, da veliko časa namenijo učenju, ničesar ne naučijo. Pri teh učencih sem dodatno pozornost namenila učinkovitim tehnikam učenja, ki so preproste, a so imele takojšen učinek, kar se je pokazalo pri rezultatih tedenskega spremljanja znanja in kasneje pri ocenjevanju.

Kar pa me je najbolj presenetilo, je bil odziv učencev. Potihoma sem upala, da bodo tedensko spremljanje znanja postopoma sprejeli, a niti sanjalo se mi ni, da bodo že od prvega tedna (tako lani kot letos) z nestrpnostjo, s pisali v rokah, pričakovali petka, ko bodo pisali »mini teste«, in da bodo razočarani, če se bo vmes kdaj zgodilo, da ne bomo pisali (*»Joj, učiteljica, zakaj pa danes ne pišemo?«*). Enako so se odzvali tudi na semafor in na kartončke.

Vse tri opisane metode predstavljajo povratno informacijo tudi meni, saj me usmerjajo pri načrtovanju učnih ur. Pri uporabi kartončkov že sredi same učne ure, ki poteka v tistem trenutku, torej z mojim takojšnjim odzivom; po prebiranju zapisov izhodnih kart, ki jih lepijo na semafor, lažje načrtujem naslednjo učno uro (del snovi je treba razložiti še enkrat, utrditi še z dodatnimi vajami, lahko preidem na naslednjo učno snov ipd.); po tedenskem spremljanju znanja pa se odločim, kaj bom še enkrat razložila (med samim popravljanjem si v poseben zvezek beležim, s čim so posamezni oddelki imeli največ težav; posamezni učenci pa sami poročajo in to zabeležim v osebne liste), kaj bom vključila v naslednje preverjanje ipd.

Zelo pomembno je, da ob ponovni razlagi ali utrjevanju učne snovi poiščem in izberem drugačen pristop

oz. metodo, ki bo učinkovitejša, bolj prilagojena učencem, ki snovi niso razumeli, ali le preprosto nova in drugačna. Obenem ta način dela omogoča vpogled v individualne potrebe učencev in še učinkovitejšo diferenciacijo učnega procesa.

METODE IN STRATEGIJE ZA SPODBUJANJE UČENČEVE AKTIVNE VLOGE V UČNEM PROCESU

Uporabila sem veliko število inovativnih strategij, ki so se pokazale kot zelo učinkovite in so jih učenci odlično sprejeli ter izrazili željo po še več tako zastavljenih učnih urah. Nekatero so povzete iz knjige *Učitelj*, sam svoj mojster, nekatere sem po svojih zamislih priredila iz že prej poznanih in uporabljenih pri projektu bralne pismenosti. Večino pa sem našla med pregledovanjem spletnih virov v angleščini, zato bom ob slovenskem prevodu strategije zapisala tudi izvirno poimenovanje v angleščini.

Metoda sestavljanke (angl. jigsaw)

Metoda dela po skupinah, pri kateri so vsi udeleženci »prisiljeni« v aktivno delo. Menjavanje članov matičnih in ekspertnih skupin pri učencih izzove, da morajo aktivno sodelovati in k uspehu skupine doprinesti vsi njeni člani. Metoda je učinkovita, saj tudi učence, ki so pri delu v skupinah običajno pasivni in nezainteresirani, prisili k aktivnemu delu. Odlično se obnese tudi pri učencih, ki so kinestetično naravnani (npr. hiperaktivni učenci). Metodo uporabljam že več let v vseh razredih, tako pri obravnavi književnosti (več) kot jezika.

Razrezanka

Metodo sem velikokrat kombinirala z metodo sestavljanke, in sicer predvsem takrat, ko sem na dele razdelila prozno besedilo (npr. Bogomir Magajna: *Ananas*, Prežihov Voranc: *Potolčeni kramoh*, Ivan Tavčar: *Tržačan*, Ivan Cankar: *Bobi*). Ko sem pripravila razrezanko pesmi (npr. France Prešeren: *Turjaška Rozamunda – razrezanka kitic*; Niko Grafenauer: *Življenje – razrezanka verzov*), pa so učenci večinoma delali v parih. Razrezanko sem uporabila tudi za utrjevanje poznavanja odvisnikov – razrezala sem (duhovite) dvostavčne povedi (na glavni in odvisni stavek); učenci so v parih sestavljali smiselne povedi ter določali glavne stavke in odvisnike. Metoda razrezanke je zelo učinkovita tudi s stališča razvijanja bralnega razumevanja.

Dopolnjevanje

Iz pesmi (npr. Ksenja Šoster Olmer: *Mroč, 6. razred*) sem odstranila nekaj besed in tako zapisane pesmi pretipkala ter učne liste razdelila učencem v naključno izbranih skupinah. Glede na smisel oz. pomen pesmi (ki je precej preprosta) so vstavljali besede, utemeljevali svoj izbor in to primerjali z drugimi skupinami. Ob tem so razvijali tako bralno razumevanje kot tudi poznavanje ritmične podobe pesmi.

Pantomima

Preprosto aktivnost, kot je pantomima, sem uporabila pri obravnavi oz. utrjevanju treh učnih vsebin oz. z njimi povezanih ciljev:

- Stalne besedne zveze: učenci so s pantomimo prikazali stalne besedne zveze oz. pregovore, drugi učenci pa so ugotavljali, kaj je prikazano.
- Definicija pojma: en učenec je dobil zavezano vrečko, v kateri je bil gumijast Obuti maček; vsebino vrečke je moral prikazati s pantomimo, drugi učenci so ugotavljali, kaj prikazuje. Na tablo smo ustvarili zapis, kaj so bile prikazane značilnosti, po katerih so ugotovili, kaj se skriva v vrečki. Skupaj smo prišli do opredelitve, kaj je definicija pojma. Naloga jim je bila tako vseč, da smo jo morali ponoviti še s Smrkcem.
- Niko Grafenauer: Življenje – ko smo končali delo po metodi razrezanke, so učenci v skupinah pripravili pantomimo kitic.

Samostojna obravnava dveh pesmi

Strategijo sem uporabila v 9. razredu, v katerem so učenci bolj večji samostojne analize pesmi. Za obravnavo sem izbrala dve pesmi (Dragotin Kette: Na otčevem grobu, Josip Murn: Pesem); polovica učencev je dobila eno, polovica pa drugo pesem. Posredovala sem jim napotke glede obravnave (vsebina, tema, sporočilo, zunanja zgradba, pesniška sredstva itd.), sledilo je samostojno delo. V drugi fazi sem oblikovala dve skupini – skupaj sem dala tiste učence, ki so obravnavali isto pesem; učenci so se v skupinah pogovorili, dopolnili svoje ugotovitve, se argumentirano soočili z dilemami. V tretji fazi sem naključno oblikovala pare učencev z različnimi besedili – učenca sta pesem drug drugemu razložila v skladu z mojimi uvodnimi napotki (v tej fazi sta učenca v paru uporabljala semaforčke, ki so se tudi tu izkazali kot zelo učinkovit pripomoček).

Učenci so se nato ponovno razdelili v prvotni dve skupini, le da so tokrat morali predstaviti, kaj so od sošolca v paru izvedeli o (drugi) pesmi. Popravili, dopolnili so zapise. Vrnili so se v pare: sošolcu so morali poročati, če česa od njega niso izvedeli (kar npr. drugi v skupini so), in mu podeliti dve pohvali ter en napotek za izboljšavo (*angl. Two stars and a wish*). Ko smo končali, sem delo še dodatno popestrila z aktivnostmi s kvadrati (*angl. Quad fold activity*). Učencem sem razdelila manjše liste, razdeljene na 4 kvadrate, ki so jih morali dopolniti – danes sem se naučil; to je pomembno, ker; slikica; vprašanja.

Z metodo sem v celoti izpolnila cilj sodelovalnega učenja in aktivnega dela učencev na vseh nivojih. Obenem pa sem jo nadgradila s povratno informacijo učencev drug drugemu, kar se je izkazalo kot zelo učinkovito. Nad to strategijo so učenci izrazili veliko navdušenje, saj menijo, da se več naučijo, če morajo biti v aktivni vlogi. Poročali so, da so si veliko zapomnili in se veliko naučili ter se ob tem še zabavali. Dobro so jim dele tudi sošolčeve pohvale.

Refleksije učencev: Bilo mi je vseč, saj smo tako vsi aktivni. Zelo mi je bilo vseč, saj smo uro preživeli na sproščen in zabaven način, med seboj smo morali sodelovati, da smo delo dobro opravili. Način mi je bil zelo vseč, saj smo se učili na zabaven način, in izkazal se je kot zelo produktiven, saj snov dobro razumemo, čeprav smo bili pri delu bolj sproščeni. Stvari ne bi mogli pripraviti bolje, ker je bilo veliko sodelovalnega dela na zabaven način in sedaj veliko znam.

Tržnica

Oblikovala sem heterogene skupine s po tremi učenci; vsaka skupina je dobila A3-list, barvna pisala, učbenike, stare delovne zvezke. Vsaka trojica je morala predelati določen del učne snovi s pomočjo ponujenega gradiva ter ga na listih predstaviti z le 10 ključnimi besedami ali besednimi zvezami, lahko so dodali tudi ilustracije, simbole ipd. V naslednji fazi je en učenec ostal na domači »stojnici« in razlagal obiskovalcem iz drugih skupin svoj plakat, tako da je odgovarjal na njihova vprašanja. Obiskovalci so si zapisovali, kar so izvedeli, saj so v naslednji fazi, ko so se vrnili v svoje skupine, morali učencem, ki so ostali pri mizah, razložiti, kar so izvedeli. Vsaka skupina je določila tudi domačo nalogo. Sledila je faza, v kateri smo strnili ugotovitve in pregledali zapise.

Cilji so bili samostojna obravnava nove učne snovi, branje z razumevanjem, oblikovanje strnjene zapisa oz. povzetka s ključnimi besedami, zastavljanje ustreznih vprašanj, argumentiranje zapisov. Uspešnost strategije se je pokazala tudi v tem, da so učenci razumeli njeno večplastnost oz. njene pozitivne učinke in bili z njo izredno zadovoljni. Poročali so, da se v skupini laže učijo, laže utrjujejo snov, se bolj zabavajo. Učno snov, ki so jo predelovali in razlagali sošolcem, so v celoti usvojili.

Notranji-zunanji krog (*angl. Inside-outside circle*)

Polovica učencev naredi krog s hrbti proti sredini (A), druga polovica učencev (B) se jim postavi nasproti. Glede na dogovorjeno temo pogovora sledi:

- Eno minuto govorijo učenci A, nato učenci B (ki dodajo manjkajoče informacije).
- A se premaknejo dve mesti v desno; prvi govorec je učenec B.
- B se premaknejo dve mesti v desno; prvi govorec je učenec A.

Ponavljamo poljubno dolgo oz. dokler ni cilj, ki smo si ga zastavili, dosežen. V kratkem času učenci izmenjajo informacije, mnenja, ugotovitve ipd. z različnimi sošolci. Pogovore učencev sem spremljala v sredini kroga in se premikala od učenca do učenca ter tako zelo hitro dobila vpogled v njihovo razmišljanje, zapisane naloge ipd. Strategijo sem uporabila pri analizi domačega branja v 6., 7. in 9. razredu kot zadnjo fazo procesa (izmenjava zapisanih odgovorov, razmišljanj, mnenj o prebranem) in pri utrjevanju glagola v 6. razredu. Nadgradnja strategije je, da po prvem premiku govorec povzame misli predhodnika, po drugem premiku drugega predhodnika itd.

Ob tej strategiji sem uporabila še spletni odštevalnik časa (bombica, ki jo raznese, pečena ura in druge), ki je učence še dodatno zabaval.

Prednost te strategije je, da si lahko v zelo kratkem času mnenja izmenja veliko učencev hkrati, vsak od njih pa ob premikih sliši mnenja oz. odgovore še veliko drugih sošolcev, kar se pri običajni metodi obravnave domačega branja ne bi zgodilo. Učenci so poročali, da jim je bila strategija všeč, ker je bila dinamična, ker so lahko veliko govorili, se premikali, veliko izvedeli.

Povzetek z abecedo (angl. ABC Summary)

Ob koncu učnega sklopa sem učencem razdelila barvne samolepilne listke. Na vsakem od njih je bila druga črka abecede. Učenci so morali zapisati besedo, besedno zvezo ali poved, ki se je začela na zapisano črko in je bila povezana z obravnavano učno snovjo. Listke so učenci zalepili na tablo (in kasneje na A3-list). Ob zapisih smo ponovili veliko obravnavane snovi, saj je moral vsak učenec utemeljiti svoj zapis.

Metoda je odlična za ponovitev velike količine obravnavane učne snovi v zelo kratkem času in kot vizualna predstava o tem, kaj vse učenci že znajo. Tvorjenje celote znanja, ki so ga že usvojili, je pozitivno vplivalo na samopodobo učencev kot oddelka (npr. 7. a zna ...).

Tiha igra mešanja učnih kartic (angl. Silent card shuffle)

Oblikovala sem štiri naključne skupine s po štirimi učenci ter jim razdelila ovojnice z različno vsebino – v njih so bili listki z 10 različnimi glagoli in 10 glagolskimi kategorijami, ki so jih morali učenci v skupinah v prvi fazi strategije brez pogovarjanja pravilno razvrstiti v pare. Na moj znak so se lahko o rešitvah pogovorili in odgovore spreminjali. Eden od učencev je nato ostal pri mizi, drugi trije pa so šli k drugim skupinam, od postaje do postaje, gledali in komentirali; učenec, ki je pri mizi predstavljal skupino, medtem ni smel nič spreminjati. Vrnili so se k svojim mizam, »sedeči učenec« pa jim je poročal, kaj so komentirali obiskovalci. Skupaj so se morali odločiti, ali bodo kaj spremenili. Sledilo je skupno preverjanje pravilnosti rešitev tako, da so učenci iz posameznih skupin glasno brali primere glagolov, drugi pa so določali glagolske kategorije. Strategijo sem nadgradila tako, da je vsaka skupina iz glagolov svoje ovojnice sestavila zgodnico ter na ta način razvijala zmožnost samostojnega tvorjenja besedila.

Metoda je primerna za utrjevanje besednih vrst. Učenci preverjajo svoje znanje, s pregledovanjem rešitev drugih učencev pa urijo svoje poznavanje učne snovi. Strategijo sem uporabila v 6. razredu za utrjevanje glagola in se je po uporabi poti napredka (premica, na katero učenci zapišejo, koliko po njihovem mnenju določeno učno snov razumejo – npr. na začetku obravnave in po utrjevanju) izkazala za zelo učinkovito. Zelo primerna je tudi za učence, ki so bolj kinestetično naravnani (npr. hiperaktivni učenci).

Razmisli – povej v paru – deli z vsemi (angl. Think-pair-share)

Učenci so samostojno reševali učne liste, povezane npr. z domačim branjem. Nato sem jih razdelila v pare, v katerih so pregledali, primerjali, dopolnjevali svoje zapise ter izmenjali mnenja. V naslednji fazi sta se povezala po dva para in naredila enako. V zadnji fazi je sledilo frontalno pregledovanje zapisov, ugotovitev, mnenj.

Samostojno delo in razmišljanje ter izmenjava mnenj najprej v parih, nato še v četvericah so pomembni, ker lahko učenci najprej izrazijo svoje mišljenje in rešujejo naloge, vse to pa postopoma primerjajo z drugimi učenci in dopolnjujejo. Učenci se naučijo svoje misli povzeti in zapisati ter jih nato posredovati sošolcu oz. skupini ter svoja mnenja argumentirano predstaviti in zagovarjati. Metoda pokaže tudi, da na določeno temo lahko gledamo z različnih zornih kotov.

Lahkih nog naokrog

Strategijo sem uporabila kot eno od oblik preverjanja znanja pred pisnim preizkusom znanja. Pripravila sem več različnih učnih listov. Na vrhu je bila na vsakem zapisana kompleksnejša naloga (vse skupaj so obsegale celotno preverjano učno snov). Liste sem razdelila po klopih (še prej smo pripravili učilnico tako, da smo klopi razdelili v t. i. postaje). Učenci so se v časovno omejenem roku po parih premikali od postaje do postaje in reševali naloge (vsaka skupina s pisalom drugačne barve); vsak par je moral rešiti vse naloge. Sledilo je prebiranje odgovorov in presojanje njihove ustreznosti ter razjasnitev nalog, pri katerih je več parov podalo napačen odgovor. Cilj naloge je bil, da so vsa vprašanja morala dobiti čim natančnejše, pravilnejše in popolnejše odgovore (za kar je bil odgovoren tako vsak posameznik kot tudi oddelek kot celota). Metoda je učinkovita, saj morajo učenci preveriti svoje znanje na različne načine: kot prvi, ki rešujejo določeno nalogo, in kot tisti, ki pravilnost oz. ustreznost predhodnih zapisov preverjajo in popravljajo. Zelo primerna je tudi za učence, ki so bolj kinestetično naravnani (npr. hiperaktivni učenci).

Sestavljanje družabne igre

Kot obliko preverjanja znanja pred pisnim preizkusom znanja v 9. razredu so učenci sestavili družabne igre. Oblikovali smo heterogene skupine, v katerih so učenci na temo književnosti pripravljali vprašanja, oblikovali predvidene odgovore, izdelali igralno ploščo, napisali navodila in izdelovali figurice za igro. Pri sami izdelavi igre je bil vsak učenec aktivno udeležen v skladu s svojimi zanimanji in močnimi področji ter je – glede na teorijo o vrstah inteligenc – izkoristil svojo najmočnejše razvito inteligenco (npr. učenec, ki ima močno razvito prostorsko inteligenco, je narisal igralno površino; tisti, pri katerem je močno jezikovno mišljenje, je na kartončke zapisoval vprašanja ipd.). Ko so končali izdelavo, so si skupine igre med sabo zamenjale in jih igrale. Delo je potekalo dve uri, tako da so vse skupine odigrale vse igre. Učenci so v refleksijah poročali, da jim je bilo izdelovanje iger v veselje, saj so

lahko skoznje pokazali, kaj znajo, izživeli so svojo ustvarjalnost in domišljijo, med igranjem pa so se veliko naučili.

Refleksije učencev: Menim, da je bil to izviren in zabaven način za preverjanje našega znanja. Všeč mi je bilo, saj smo izboljšali svoje znanje s pomočjo sošolcev, pri tem pa smo se tudi zabavali. Igra je odlična zamisel za preverjanje znanja. Na zabaven način te spodbudi k znanju slovensščine. Priprava na test mi je bila všeč, ker je bilo zabavno in poučno. Zelo mi je bilo všeč, da če nismo vedeli odgovora, smo se pogovorili in prišli sami do rešitve.

Sestavljanje pisnega preverjanja znanja pred pisnim preizkusom znanja

Kot obliko preverjanja znanja pred pisnim preizkusom znanja v 9. razredu so učenci sami sestavili »teste« za preverjanje znanja. Oblikovali smo heterogene skupine (drugačne kot pri sestavljanju družabne igre), v katerih so učenci sestavili »teste« na temo jezika. Vsaka skupina je dobila drugačno besedilo, vzeto iz Dela (pri čemer sem bila spet pozorna na to, da je bilo besedilo aktualno, nenavadno in zabavno). Vprašanja so zastavljali upoštevajoč Bloomovo taksonomijo (primeri vprašanj glede na različne taksonomske stopnje visijo na panoju v učilnici). Pripravili so tudi točkovnik (na podlagi meril ocenjevanja) in predvidene možne rešitve. Ko so vse skupine končale delo, sem preizkuse razmnožila, da so jih v naslednji uri lahko učenci drugih skupin reševali. Prosila sem jih tudi, naj ob vprašanjih, ki sem jim ne zdijo smiselna ali so nerazumljiva oz. nenatančno zastavljena, zapišejo pripombo z utemeljitvijo; obenem pa so morali tudi pohvaliti eno od nalog, ki se jim je zdelo še posebej dobro, domiselno, izvirno ipd. zastavljena. Zadnje uro pa smo namenili temu, da so skupine, ki so preizkuse sestavile, rešene teste tudi ovrednotile. Dala sem jim še dodatno navodilo, da ob številu točk zapišejo za sošolca še koristno povratno informacijo, kaj je v testu najbolje rešil, čemu mora posvetiti še več pozornosti in katero snov se mora do »pravega« pisnega preizkusa znanja še temeljito naučiti. Učenci so vse ure delali z maksimalno zavzetostjo; tudi učenci, ki so učno šibkejši ali večkrat nezainteresirani za delo, so tokrat veliko prispevali k izdelavi testa. Skupaj z učenci smo nato prišli tudi do zamisli, da bi enega od njihovih testov lahko uporabili kot »pravi« pisni preizkus znanja, a smo po pogovoru ugotovili, da bi zaradi različnih besedil, ki so jih imeli, ena od skupin bila v prednosti, zato sem to zamisel opustila.

Refleksije učencev: Všeč mi je bilo, ker smo pri tem ne- prestano ponavljali snov – ko smo ga sestavljali, pregledovali, zapisovali rešitve, ga reševali. Več smo sodelovali, kot če bi ustno ponavljali. Lažje si zapomniš snov, če se moraš sam spomniti vprašanja. Super je bilo, ker smo izmenjevali mnenja ter uporabljali svoje ideje in domišljijo. V skupini mi je bilo zelo lepo sodelovati.

Preverjanje s pomočjo igralnih kart

Učenci so se v polkrogu posedli okrog mene, razdelila sem jim igralne karte, drugi kup enakih kart pa sem

obdržala sama. Nekaj ur pred pisnim preizkusom znanja smo ustno preverjali usvojeno snov. Sprva sem vprašanja zastavljala jaz, kasneje učenci drug drugemu. Učence, ki so na vprašanja odgovarjali oz. ki so jih zastavljali, sem določala z žrebom kart (ki sem jih ves čas mešala, tako da so morali biti vsi pripravljeni na odgovarjanje) – odgovarjal je učenec, ki je imel enako karto kot jaz. Neznansko so se zabavali (izbrala sem karte s sličicami Miki Miške – ob tem se je pokazalo, da tudi učenci na predmetni stopnji še vedno uživajo v precej otroških stvareh), obenem pa smo ponovili veliko učne snovi.

2-3-4

Ob koncu učne ure morajo učenci v dveh minutah trem sošolcem povedati štiri različne podatke, ki so se jih naučili.

Učenci v kratkem času strnejo učno snov učne ure, obenem pa tudi od sošolcev slišijo njihove povzetke, ki jih lahko primerjajo s svojimi oz. jih dopolnijo.

3-2-1

Ob koncu učne ure ali po obravnavi učnega sklopa učenci zapišejo: tri stvari, ki so se jih naučili, jih odkrili, ugotovili; dve vprašanji, ki ju še morajo razjasniti, ali dve zanimivi stvari, ki so se ju naučili; en nov podatek, ki ga lahko povežejo z že usvojenim znanjem. Učenci strnejo, kaj so se naučili, razmislijo, česa še ne razumejo v celoti, že znano povežejo z novim.

Knjiga podajanka

Učenci 9. razreda so napisali vsak svoje poglavje knjige podajanke in jo tudi ilustrirali. Vsak učenec si je zamislil eno književno osebo, njene značajske lastnosti, ravnanje in zunanost. Natančno jo je opisal in predstavil. Izmed vseh predlogov smo izbrali nekaj glavnih književnih oseb, druge smo vključili kot stranske. Določili smo tudi osrednjo temo, kraj in čas dogajanja ter vrsto zgodbe. Pri učnih urah smo enkrat tedensko poglavja brali in jih komentirali ter določali nadaljnji vrstni red pisanja. Učencem sem podajala predloge za vsebinske ter jezikovne izboljšave.

Preko podajanke je bilo doseženih veliko ciljev: skupinski projekt ob koncu njihovega šolanja, ki je učence povezal; samostojno pisanje domišljajske pripovedi, razvijanje domišljije; opis književnih oseb, značilnosti njihovega govora, značaja, motivov za ravnanje; ustvarjanje novih dogajalnih prostorov in dogajalnega časa; uporaba različnih slogovnih postopkov v književnem besedilu; preverjanje in utrjevanje slovnice in pravopisne pravilnosti. Kljub začetnim pomislekom (»Bom zmogel? Nimam smisla za pisanje. O čem naj pišem? Moje poglavje bo obupno.« ipd.) je vsak učenec v skladu s svojimi možnostmi prispeval svoj delež k celoti, kar je zanje predstavljalo velik dosežek in dokaz, da lahko, če si nečesa zelo želijo, to dosežejo, če vložijo dovolj truda in če so motivirani.

Refleksije učencev:

- *Ko sem začel pisati svoje poglavje, nisem imel čisto nobene ideje, ker je bilo časa malo. Potrudil sem se,*

kolikor sem se mogel, in mislim, da je moje poglavje nastalo kar v redu. Drugače pa so druge stvari in dodatki vzeli bistveno več časa kot samo pisanje. S končnim izdelkom sem zelo zadovoljen, ker vem, da smo se vsi potrudili po svojih najboljših močeh.

- *Zamisel za pisanje se mi je zdela zelo izvirna in inovativna. Ob pisanju sem uživala, saj sem se vživela v vlogo Marjance.*
- *Knjiga mi predstavlja plod našega znanja slovenščine, ki smo ga pridobili v devetih letih. Uživala sem v vsaki minuti pisanja knjige. Bilo je razburljivo.*
- *Ob pisanju knjige podajanke mi je bilo všeč sodelovanje v razredu. Počutil sem se veselega. Zadolžen sem bil tudi za večino ilustracij.*
- *Pisanje poglavja je pri meni potekalo z navdušenjem, trudom in veliko domišljije.*
- *Ob pisanju knjige sem se dobro počutil in navdušen sem bil ob razmišljanju o zgodbi in o osebah, ki nastopajo v njej.*
- *Ob pisanju knjige sem imela različne občutke. Na začetku me je bilo strah, tudi jok je bil prisoten, vendar se je vse dobro izteklo. Pisanje knjige je bila zelo zanimiva izkušnja.*
- *Ob pisanju poglavja sem se zabavala. Najprej nisem imela ideje, kaj bi napisala, potem pa me je prešinila zamisel in sem se razpisala. Res sem se vživela in upam, da bo tudi drugim všeč tako, kot je meni.*
- *Pisanje knjige je bilo zabavno, ker si lahko svoje misli preli na papir in si lahko sam naredil svoj zaplet.*
- *Ideja, da se bomo preizkusili v pisanju knjige kot pravi pisatelji, mi je bila zelo všeč. Čeprav sem sprva težko začela, sem z veseljem nadaljevala.*

Pismo

Zadnjo uro pouka slovenščine so učenci napisali neuradna pisma za bodoče šesto-, sedmo-, osmo- in devetošolce. Dala sem jim smernice, kaj pričakujem, da vanje vključijo, deloma pa so lahko zapisali tudi svoje zamisli, kaj jim želijo sporočiti. Pisati so morali o tem, kaj lahko pričakujejo, česa so se v tem šolskem letu pri slovenščini naučili, predstaviti so morali metode, po katerih smo delali, stvari, na katere morajo biti pri pouku pozorni, če želijo biti uspešni, na kakšen način naj se učijo ipd. Pisma bom prvo uro slovenščine v naslednjem letu razdelila učencem, ki so jim namenjena. Še dragocenejša povratna informacija pa so zame, saj sem iz njih izvedela ogromno podatkov, ki jih bom lahko pri nadaljnjem pouku uporabila, zato sem vsem učencem neizmerno hvaležna, ker so se pisem lotili z veliko odgovornostjo.

Odlomki iz pisem učencev:

- *Vstopil si v 7. razred. Naučil se boš veliko novih učnih snovi in dobro boš moral znati tudi stare (samostalnik, pridevnik, glagol, osebni zaimek itd.). Naše ure slovenščine so bile raznolike in zabavne. Predlagam ti, da veliko sodeluješ. Veliko sreče.*

- *Pri pouku poslušaj in delaj domače naloge. Imeli boste razne igre in komaj boš čakal na uro slovenščine. Da se boste bolje učili, boste naredili tudi knjižico povzetkov snovi (jaz imam svojo doma in mi res zelo pomaga). Upam, da ti bo v 8. razredu všeč, meni je bilo.*
- *Snovi se ne smeš piflati, moraš jo razumeti – to ni lahko, zato veliko razmišljaj, povezuaj in primerjaj. Vsako književno besedilo je drugačno in nosi v sebi več sporočil. Pomembno je poslušati mnenje drugih in ga tudi sprejeti, saj nobeno sporočilo ni napačno. Brez volje, sodelovanja in potrpljenja ne moreš ničesar doseči – le z veliko volje smo napisali svojo knjigo, v katero je vsak nekaj vložil.*
- *Med počitnicami ne smete pozabiti odvisnikov, saj jih morate znati tudi v 9. razredu. Uči se sproti, delaj domače naloge. Na teste se boste pripravljali na več načinov – najbolj zabavno je bilo, ko smo sami izdelovali test. Predlagam ti, da ob nerazumevanju snovi pokažeš rdeči kartonček, saj boste tako že med uro razčistili nejasnosti pri določeni snovi.*
- *Pri slovenščini smo znanje pridobivali na vse možne inovativne, zabavne in predvsem poučne načine. Svoje tedensko razumevanje snovi smo preverjali vsak petek. Pri urah slovenščine sem zelo uživala, saj so bile ene najbolj zabavnih in najhitreje so mi minile. V gimnaziji jih bom zelo pogrešala.*
- *Pri slovenščini so ure pripravljene tako, da je tudi najbolj »bedna« snov razložena na preprost in zabaven način. Pričakuješ lahko veliko zabavnih ur dela po skupinah. Naučil se boš veliko o književnih obdobjih, avtorjih in njihovih delih. Najpomembnejše je razumevanje snovi in ne piflanje.*

SKLEP

To, da so učenci že po nekaj urah aktivnega dela pokazali navdušenje nad tako obliko dela, je tudi mene prepričalo, da sem si cilje pravilno zastavila in da jih želim, skupaj z učenci, doseči. Motivirani učenci so me kot učiteljico še dodatno motivirali, zato je ta vzajemnost privedla do tega, da smo v celotnem šolskem letu veliko ur izvedli v obliki sodelovalnega dela in uporabili veliko ustvarjalnih strategij. Pomemben »stranski produkt« učenja s sošolci je tudi razvijanje socialnih veščin in krepitev odnosov med učenci.

Kot sem že v uvodu omenila, sem si kot enega od ciljev zastavila tudi to, da naj bo delo prežeto tudi s humorjem in zabavo, zato sem učence razdeljevala v skupine (homogene, heterogene, naključno izbrane) s pomočjo raznolikih kartic, ki sem jih izdelala (npr. na podlagi književnih oseb, avtorjev, književnih obdobj; besednih vrst na določeno črko abecede ipd.). Ob vsem tem sem ugotovila tudi, da je za motiviranje učencev včasih potrebno zelo malo, a da to pri njih povzroči veliko željo po usvajanju nove učne snovi. Z uporabljenimi

strategijami je »izkoriščena« tudi otrokova pomembna lastnost – radovednost in želja po odkrivanju novega. Učenci imajo radi novosti, z nestrpnostjo pričakujejo, kaj se bo pri urah dogajalo, zato je njihova pripravljenost za aktivno delo veliko večja. Poročali so o tem, da je zmes resnega učenja, ob katerem pa se tudi zabavajo in med seboj sodelujejo, idealna kombinacija za uspešno usvajanje znanja. Če vsako uro pričakujejo, kaj presenetljivega se bo zgodilo, so motivirani že pred samo učno uro (Če npr. občasno naročimo učencem, naj si za domačo nalogo sami izberejo, kaj bodo naredili, ali naj na listke napišejo, kaj bi po obravnavi določene učne snovi oni dali za domačo nalogo, listke pa potem premešamo in jih naključno razdelimo učencem, je to zanje velik motivacijski element; domačo nalogo bodo zagotovo vsi naredili.).

Za uporabo vseh opisanih metod in strategij je ključnega pomena zelo natančno načrtovanje poteka učne ure. Ker je nekaj strategij precej zapletenih, je pomembno, da učitelj učencem po korakih natančno predstavi potek. Opazila sem tudi, da jim gre delo veliko lažje od rok, potem ko so z določeno strategijo že seznanjeni in so metodo že usvojili; postajali so čedalje bolj samostojni. Velikokrat sem učence vprašala tudi po predvidevanju, kateri korak sledi nečemu, kar smo že naredili.

Predpogoj za učinkovito vpeljavo opisanih strategij pa je tudi vzpostavitev takšnih pogojev, ki omogočajo osredotočenje le na učni proces in ne na disciplino – ta mora biti že prej vzpostavljena, sicer lahko te metode in strategije naglo prerastejo v klepetanje in vsesplošen kaos, iz katerega je učence težko pritegniti nazaj. Menim, da je bolje, če učitelj opisane metode vpeljuje postopoma in šele, ko je nedvomno prepričan, da je v oddelku vzpostavil vse pogoje, ki mu bodo omogočali nemoteno delo.

Po celoletnem izvajanju projekta lahko zaključim, da bom zastavljeno delo, že preizkušene strategije in oblike dela vsekakor nadaljevala, saj so se izkazali za izjemno učinkovite. Učenci so v refleksijah zapisovali in tudi ustno poročali, da si tovrstne inovativne in ustvarjalne oblike pouka želijo še v večji meri. Želijo namreč biti aktivni udeleženci učnega procesa, saj priznavajo, da prevelika pasivnost pri pouku povzroči, da miselno niso aktivni in osredotočeni na učno snov in učiteljevo razlago. Ne marajo učnih ur, ki potekajo vedno po enakem, predvidljivem in ustaljenem sosledju, zato je ta podatek vredno izkoristiti v prid priprave dinamičnih in raznolikih učnih ur, četudi mora učitelj za to vložiti zelo veliko truda in časa. Vse je poplačano z zadovoljnimi obrazi, ki z nestrpnostjo pričakujejo učne ure, ter usvojenim znanjem in željo po vedno več.

Po vpeljavi vsake od novih strategij sem učence prosila za povratno informacijo glede poteka učnih ur – želela sem izvedeti, na primer, kako so se počutili, kaj jim je bilo najbolj všeč, kaj jim ni bilo, njihove predloge izboljšav, kako so sodelovali z drugimi člani skupine, s čim so imeli največ težav

itd. Njihovi zapisi so mi predstavljali dragoceno gradivo za načrtovanje nadaljnjega dela. Menim, da so samorefleksije učencev nujne, če učitelj želi svoje delo nadgrajevati in ga izpopolnjevati.

Metode učence naučijo tudi načrtovati delo in sprejeti odgovornost za razvoj lastnega znanja. Povečala se je notranja motivacija učencev, saj so ugotovili, da so kot aktivni udeleženci lahko – v okviru svojih zmožnosti – uspešni vsi in da obenem lahko vsak prispeva svoj delež k uspehu skupine. Zavedeli so se, da je pomembno, da težijo k trajnemu znanju oz. poglobljenemu učenju, saj so ugotovili, da je le takšno znanje trajno in uporabno tudi zunaj šolskega konteksta. Pomembno je, da zavestijo uporabnost učnih vsebin in tudi medpredmetne povezave (zgodovina, geografija, likovna umetnost itd.).

Prav tako kot učenci sem tudi sama postala raziskovalka lastne prakse, z nenehnim samopresojanjem svojega dela z učenci, kar me je vodilo k osebni in strokovni rasti. Raziskovanje različnih oblik dela z učenci je zahtevalo veliko prebiranja strokovne literature (ki je povečini dostopna le na spletu v angleščini) in veliko priprav na učne ure (tudi s samim izdelovanjem didaktičnih pripomočkov, materiala ipd.). Moje navdušenje nad vsem, kar sem pripravila in prebrala ter želela deliti z njimi, pa se je preneslo tudi na učence; če sama ne bi verjela v vse, kar počnem, tudi oni ne bi, zato je ključnega pomena, da si učitelj zaupa in z žarom dela, česar koli se loti.

Za naslednje šolsko leto načrtujem vpeljavo še drugih strategij in metod, ki jih letos še nisem preizkusila pri učnih urah, se mi pa zdijo zelo zanimive in ustvarjalne. Želim vpeljati predvsem strategije, ki bi izboljšale kakovost pisnih izdelkov in spodbudile učence k večji ustvarjalnosti pri pisanju spisov, povečale zanimanje za branje umetnostnih besedil ter izboljšale pravopisno zmožnost učencev. Že preizkušene oblike bom nadgradila in dopolnila; tedensko spremljanje znanja pa zagotovo ostaja temeljna oblika formativnega spremljanja napredka učencev in dajanja učinkovite povratne informacije.

Za konec pa prilagam še celotno pismo devetošolca bodočemu devetošolcu.

Zate se je začelo potovanje v zadnjem razredu osnovne šole. Lahko ti povem, da bo tunel slovenskega besedišča in literature zelo zanimiv: včasih bodo ovinki zelo zaviti, a potem vedno prideš na avtocesto dobrega znanja in uspeha. Za najhitrejšo, najboljšo in najbolj vznemirljivo pot pa ti dam naslednje nasvete: spremljaj dogajanje okoli sebe, vzemi si čas za ogled večjih znamenitosti, pozorno poslušaj svojega vodiča, izogibaj se prepadam in območjem, prepovedanim za ogled. Pričakuj pa tudi, da se ti bo pokvaril avto, zato na potovanje ne pozabi prinesiti orodja. Če česa ne boš znal popraviti, naj te ne bo sram vprašati vodiča ali mehanika. Veliko sreče in veselja na potovanju ter s pogumom naprej.

VIRI IN LITERATURA

- Beadle, P. (2011). Kako učiti. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Clanfield, L., Prodromou, L. (2009). Premagovanje težav v razredu. Kako preoblikovati probleme v priložnosti. Ljubljana: Rokus Klett.
- Cowley, S. (2008). Kako mularijo pripraviti do razmišljanja. Ljubljana: Modrijan.
- Ginnis, P., Žagar, D. in drugi. (2004). Učitelj, sam svoj mojster: kako vsakega učenca pripeljemo do uspeha. Ljubljana: Rokus.
- Glasser, W. (2001). Vsak učenec je lahko uspešen. Radovljica: Mca.
- Mrak Merhar, I. in drugi. (2013). Didaktične igre in druge dinamične metode. Ljubljana: Salve.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Peklaj, C. s sodel., (2000). Sodelovalno učenje – ali Kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS.
- Rupnik Vec, T., Kompare, A. (2006). Kritično razmišljanje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Russel, P. (1993). Knjiga o možganih. Ljubljana: DZS.
- Sentočnik, S. ur. (2013). O naravi učenja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Svantesson, I. (1992). Miselni vzorci in spomin: uspešne tehnike za boljšo uporabo možganov. Ljubljana: CZ.
- V učence usmerjeno poučevanje. /uredila Justina Erčulj/ (2005). Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Zorica Potisk, Gimnazija in srednja šola Kočevje

IZKUŠNJE Z UVAJANJEM FORMATIVNEGA SPREMLJANJA ZNANJA V POUK

UVOD

Formativno spremljanje je izraz, ki ga uporabljamo učitelji za strategije in orodja, ki v razredu podpirajo učenje za kakovostnejše doseganje učnih ciljev učencev oz. dijakov. Angleški termin »formative assessment« je nadpomenka ocenjevanju in preverjanju, ki ju izvajamo pri nas v šolah, zato ga v splošnem lahko prevedemo kot »vrednotenje«. Nam poznano ocenjevanje učencev nima formativne vloge, pač pa sumativno, zato pojem najbolj upravičeno prevedemo kot »formativno preverjanje«. Dodelitev ocene učencu namreč predstavlja končno sodbo o njegovem doseženem znanju. Naši dijaki se prepogosto učijo za ocene, ne pa za znanje; znanja ne doživljajo kot vrednoto; pomembne so številčne oznake – ocene, s katerimi se sčasoma identificirajo.

Koncept formativnega vrednotenja je nastal zaradi spoznanj o tem, kako pomembne so stalne povratne informacije udeležencu izobraževanja, saj izboljšajo izobraževalne rezultate. Povratne informacije naj bi bile podane kot podrobnosti v zvezi s pravilnim odgovorom, pa vendar ne tako natančne in specifične, da dijakom ne bi bilo treba razmišljati. Učinek formativnega spremljanja s takšnim podajanjem povratnih informacij učencu je večji, kot če mu ustno povemo, da je njegov odgovor nepravilen, oz. to označimo pri pisnem ocenjevanju s prečrtanim odgovorom, znakom za nepopoln odgovor oz. s številom doseženih točk (Wiliam, 2010).

Raziskave, katerih rezultate navaja omenjeni avtor, so pokazale, da takojšnje povratne informacije najbolj koristijo pri proceduralnem učenju in ko je naloga precej nad učenčevimi zmožnostmi na začetku učenja, povratne informacije z zamikom pa so primernejše pri nalogah, ki so znotraj učenčevih zmožnosti, ali ko gre za transfer na druge kontekste.

Pomen formativnega vrednotenja je tudi v izboljšanju kakovosti učiteljevih odločitev glede poučevanja, kar naj bi reguliralo procese učenja. Z drugimi besedami: preverjanje ni formativno, če učitelj pridobljenih informacij o znanju dijakov ne uporabi za modificiranje in prilagajanje ali celo spremembo lastnega poučevanja, s čimer bi dijaki imeli možnost usvajanja pomembnih znanstvenih konceptov.

IZKUŠNJE V RAZREDU

Pojem formativno spremljanje je bil zame kot učiteljico v gimnaziji nov in neznan, dokler me k projektu ni povabila kolegica z Zavoda za šolstvo, profesorica biologije ga. Saša Kregar. Imela je jasne predstave o tem, da bi

bilo zelo umestno vključiti orodja formativnega spremljanja v pouk biologije v gimnazijskem programu, in sicer spremljanje usvajanja bioloških konceptov, saj je tudi prenovljen učni načrt zasnovan konceptualno. Za reševanje kompleksnih dinamičnih problemov iz realnega življenja bi se moralo učenje pač osredotočiti tudi na poučevanje konceptov, kar pa je v praksi težko, saj mora imeti dijak, da usvoji neki koncept, vsaj od 4 do 6 učnih izkušenj v različnih kontekstih, preden ga osmisli in umesti v svojo mrežo znanja (Marzano, Pickering, Pollock, 2001). Dodatna težava je v tem, da poučujemo dijake, ki pridejo k nam z že izdelanimi lastnimi predstavami o bioloških procesih, ki so jih izgradili med osnovnošolskim šolanjem, preko medijev in v komunikaciji z vrstniki.

Prvi korak pri učiteljevem načrtovanju formativnega spremljanja (v nadaljevanju FS) je načrtovanje učnega procesa, preverjanja in ocenjevanja skupaj z dijakom. Lahko bi rekli, da to že ves čas počnemo: v dogovoru z dijaki določimo datum kontrolne naloge in ga vpišemo v mrežni plan. Pred ocenjevanjem učitelj izvede preverjanje, ki je zaradi pomanjkanja časa pogosto uro pred kontrolno nalogo, tako da ni časa za ugotavljanje morebitnega napačnega razumevanja dijakov. Pogosto želi učitelj pred kontrolno nalogo zaključiti vsebinsko poglavje, zato ni časa za vmesno preverjanje. Če se učitelj čuti tudi sicer preobremenjenega, je preverjanje ustno: postavlja vprašanja, nekdo dogovori, in če je treba, učitelj odgovor dopolni. Mnogo dijakov si ne upa glasno odgovarjati, ker niso prepričani o pravilnosti svojega odgovora, zato so raje tihi. (V naši šolski kulturi čutim, kot da motiti se in to popraviti, torej napredovati, ni vrednota. »Zapomnili si bomo, da takrat nisi znal, da si se osramotil ...« Dijaki, ki se zaradi neustreznih komentarjev svojih sošolcev ali celo učitelja počutijo neuspešni, se zatečejo k strategiji preživetja v razredu »meni je vse brez veze, zato ne znam«, in motivacija dijaka za učenje in učni napredek je še manjša ...) Drugi dijaki niti ne razmišljajo o postavljenem vprašanju in samo čakajo pravilni odgovor sošolca ali učitelja. Ob koncu ure ima lahko učitelj lažni občutek, da razred zna, ker nobeno vprašanje ni ostalo neodgovorjeno, zagotovo pa ne ve, kaj se dogaja v glavah posameznih dijakov.

Načela formativnega spremljanja poudarjajo, da morajo biti dijaki pred obravnavo učne snovi seznanjeni z namenom učenja, ki bo sledilo, prav tako pa s cilji in standardi znanja. Vedeti morajo, kakšni dosežki se od njih pričakujejo, s katerimi dejavnostmi (s katerimi je mogoče pridobiti dokaze o učenju) jih bodo dosegli in kako bodo vedeli, kako uspešni so pri doseganju zastavljenih ciljev.

Zato moramo skupaj z dijaki oblikovati jasne kriterije uspešnosti, pri preverjanju in ocenjevanju pa izbirati načine, ki bodo omogočili spremljanje njihovega razumevanja, napredka in zmožnosti uporabe znanja v neznanji situaciji.

Naši dijaki s težavo ocenijo svoje znanje, napredek oz. potrebni napor, ki bi ga še morali vložiti, saj nimajo jasnih predstav o ciljnih svojega učenja (pogosto navajajo obseg strani v učbeniku ali zvezku, ki jih morajo »znati«, želijo vnaprej pripravljena vprašanja, na katera bodo poiskali odgovore in si jih zapomnili, četudi jih ne bodo razumeli). Znano je namreč, da lahko način učiteljevega ocenjevanja in nabor nalog, ki jih vključuje pri pisnem in ustnem ocenjevanju, vplivata na strategijo dijakovega učenja. Tako je dijakov pristop k učenju lahko podrejen zahtevam po faktografskem izkazovanju znanja, nizanju podatkov, ne pa razvijanju konceptualnih znanj. Izkušnje z nerazumevanjem oz. neusvajanjem bioloških konceptov mojih dijakov mi potrjujejo, da je bila uvedba elementov FS v pouk ne samo vmesna, pač pa nujno potrebna.

Pri dijakih, ki so sodelovali v projektu formativnega spremljanja, sem se tako soočila z ugotovitvijo, da zelo težko

oblikujejo cilje, ki naj bi jih pri nekem sklopu ali vsebini dosegli. Na mojo pobudo, da skupaj oblikujemo cilje in dejavnosti v zvezi s potekom fotosinteze pri rastlinah, so se odzvali z z dolgočasnostjo. Učno uspešnejši dijaki in tisti, ki imajo predmet radi, so mi želeli ustreči in so napisali esej o tem, kar so se dotlej naučili o fotosintezi. Da bi jim olajšala delo, sem predlagala, naj načrtujejo laboratorijsko delo in postavijo kriterije za samooceno svojega znanja. Tudi to nekako ni šlo. Poleg objektivnih razlogov za moje nezadovoljstvo je verjetno res tudi to, da česa takega dijaki še nikoli niso počeli, kaj šele, da bi bil to nekakšen ustaljen vzorec pri pouku posameznega predmeta.

Opazila pa sem, da so bili zelo motivirani pri vrednotenju odgovorov vrstnikov na vprašanja, namenjena pripravi na pisno ocenjevanje, in so pokazali odgovoren pristop k oblikovanju povratne informacije svojim sošolcem. Presenetilo me je to, da so dejavnost še razširili na skupinsko pregledovanje (obrnili so se k sosednjim mizam). K že zapisanim povratnim informacijam so dopisovali svoje komentarje, zanimalo jih je, kako je kdo komu »popravil« napake ipd. Najprej sem hotela to prekiniti, ker sem posumila, da

Spodaj je zapisana reakcija. Narišite puščico, tako da bo prikazovala potek celičnega dihanja.



Katera vrsta oz. oblika energije je potrebna za potek fotosinteze? svetlobna energija ✓

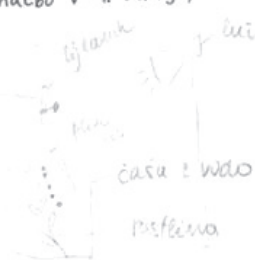
Kateri dejavniki (poleg te energije) so še potrebni za potek fotosinteze (omejitveni dejavniki; nastejte vsaj dva)?
Voda in ogljikov dioksid (CO₂) ✓

↑ tut jst sm to napisala, nism zihr al je prou

Kako bi s poskusom pokazali, da je v oblačnem vremenu učinkovitost (intenziteta) fotosinteze zmanjšana? (skicirajte in pripišite imena pripomočkov, ali pa zapišite v obliki besedila; bodite natančni)

Tako da bi rastlino dali v vodo in vanjo p osvetlili + močno svetlobo pri tem bi videli da nastaja veliko mehurčkov oz CO₂ (ki je produkt fotosinteze). Nato bi na tlo dali prosimo svetlo in malo prepustalo veliko svetlobe in bi videli da nastaja manj mehurčkov moji CO₂ si pa bi rastlino pustili v temi se v tej ločniku CO₂ sploh ne bi ustrelj ker svetloba ni tako in fotosinteza ne bi potekala.

CO₂ se porablja za potek fotosinteze, nastaja pa kisik (poglej enačbo v 1. nalogi)



* dodajmo CO₂ bi lahko pri vseh treh svetlobnih intenzitetah

ostalo se mi zdi zelo smiselno :) ✓

Dijak je pri vaji Alkoholno vrenje pozabil vpisati v tabelo podatke o termovkah. Vpišite besedi »POSKUS« in »KONTROLA« v tabelo, tako da bo prav.

Tabela: Merjenje temperature v poskusni in kontrolni termovki

Čas	termovka	Meritve temperature v termovkah (°C)	
		KONTROLA ✓	POSKUS ✓
12.00		17,0	17,2
13.05		17,0	17,1
14.10		17,2	17,8
15.13		17,4	17,9
16.00		17,3	17,9

Primeri zapisov povratnih informacij vrednotenja v parih:

»... CO₂ se porablja za potek fotosinteze, nastaja pa kisik (poglej enačbo v 1. nalogi)«

»... protoni se nabirajo ob membrani, elektrone pa prevzamejo prenašalci (najbolj znani so citokromi) ... Veliko več, imaš pa tudi nekaj napak. Upam, da ti bodo moji komentarji koristili; malo si še pogled določene snovi in prepričana sem, da boš KN super rešla. ☺«

»Mogoče bi lahko še zapisala kako vemo da je plin res kisik ☺«

»... jaz sem to glih obratno označila, ker smo v poskus dodali kvasovke. Ne vem pa, če je to moje razmišljanje pravilno. ☺«

»Natančnost na višku ha ha ☺«

»! I have no idea! Oprosti, ne znam popraviti. Pri tem vprašanju sem bila v dvomih ... ☺«

»Bravo Lea! Saj sem vedela da bo use prav ☺«

Slika 1: Primer nalog z delovnega lista za formativno spremljanje v parih.

bo šlo za kakšno mladostniško norčevanje, pa sem se pravočasno zadržala, ko sem slišala konstruktiven pogovor in vzpodbudne besede, ki so si jih izmenjali.

Povratne informacije so bile pogosto kvalitetne, saj so izhajale iz kriterijev uspešnosti in so se nanašale na stopnjo, globino razumevanja posameznika ter na njegov trenutni »status« oz. napredek. Nemalokrat so dijaki drug drugemu svetovali, kaj naj storijo, da bodo svoje znanje in razumevanje izboljšali. Izmenjali so si tudi nekaj komplimentov, vendar niso pretiravali z lažno prijaznostjo. Tako so bili dijaki pri pouku bistveno bolj aktivni kot sicer, saj so postali drug drugemu vir znanja in poučevanja.

Prednost takega vrednotenja (peer-assessment) je tudi v tem, da se dijaki lahko izražajo v jeziku, ki jim je blizu (sleng), in jim ni treba paziti na slovnico. Pogosto rišejo simbole (nasmejane ali pa hudomušne obraze) in pišejo kratke komentarje v angleščini, zato je komunikacija med njimi tudi bolj sproščena (Clarke, 2005).

Moje zadovoljstvo ob tem je bilo tolikšno, da sem enako strategijo uporabila vsaj enkrat v šolskem letu tudi v drugih oddelkih, ki niso bili vključeni v projekt, sicer bi se počutila, kot da sem jih prikrajšala za to izkušnjo. Tudi strokovnjaki opozarjajo na neločljivo prepletenost med kognicijo, emocijami in socialno interakcijo pri delovanju možganov in s tem posledično tudi pri učenju, zato bo ta strategija FS nujni del mojega pouka biologije tudi v bodoče.

Pri eni od učnih ur sem uporabila strategijo naloge kratkih odgovorov zaprtega tipa. Želela sem, da dijaki pretehtajo trditve, ki sem jih zapisala iz najpogostejših napačnih razumevanj celične presnove doslej. Ker nisem napovedala, da je v vsaki trditvi nekaj, kar ne drži, sem imela občutek, da dijaki predvidevajo, da so trditve pravilne, vendar tako strokovno zapisane, da s tem preverjam, ali jih razumejo, torej da želim, da po svojih besedah to še enkrat zapišejo. Niso se najbolje poglobili v trditve, pač pa so veliko operirali z danimi in preprostejšimi izrazi ter obračali povedi. Ko so dobili moje povratne informacije, ki so vsebovale tudi dodatna vprašanja ali pa zapis, kako jaz kot učitelj razumem njihovo besedilo, sem želela, da še enkrat vse pretehtajo in ponovno zavzamejo stališče do podanih trditev oz. jih napišejo na novo. Takrat šele sem imela občutek, da smo dosegli želeno; dijaki so zaradi povratnih informacij dejansko izboljšali, poglobili svoje znanje in razumevanje. Tega ne bi dosegli, če bi jim njihove komentarje oz. odgovore prečrtala in točkovala, saj tako ne bi izvedeli, kje so pomanjkljivosti, kaj je treba še enkrat premisliti ipd.

Navajam primer trditve: Alkoholno vrenje je proces, pri katerem sodelujejo glukoza in kvasovke, ki so pravzaprav encimi.

Razumevanje te trditve pri eni od dijakinj: »Glive kvasovke sicer ne sodelujejo v procesu alkoholnega vrenja. Ne moremo jih šteti niti med reaktante niti med produkte. Kvasovke celoten proces samo pospešijo, so encimi, se med reakcijo kemijsko nič ne spremenijo. Torej ne moremo reči, da sodelujejo. Ta izraz je napačen. Lahko pa rečemo samo, da pospešijo kemijsko reakcijo.«

Povratna informacija učiteljice: »Ali niso kvasovke ena skupina gliv, torej živa bitja, encimi pa beljakovinske molekule?«

Ponovni premislek dijakinje: »Najbrž sem mislila, da so kvasovke tako kot encimi katalizatorji, torej pospeševalci reakcij. Ne morem verjeti, da sem kar 2-krat napisala, da so kvasovke encimi. Vaša razlaga mi je zelo pomagala. Hvala! ☺

Res bi morala ponoviti snov- katalizatorjev encimov...«

Pri komentarju te dijakinje je razvidno, da nima usvojenega koncepta iz učnega sklopa Zgradba in delovanje celice, ki se glasi: »Celica je odprta dinamičen sistem. Večina celičnih funkcij temelji na biokemijskih reakcijah. Snovi, ki jih celica sprejme iz okolja, se lahko uporabijo za sintezo celičnih lastnih snovi. Potek reakcij razgradnje in sinteze omogočajo beljakovinski katalizatorji – encimi. V celicah obstajajo molekule, ki so univerzalni posredniki energije med biokemijskimi procesi sinteze in razgradnje organskih snovi.«

Učiteljeva povratna informacija deluje kot nekakšna vzpodbuda za ponovni razmislek o tem, zakaj kvasovke pri določenih pogojih sploh opravljajo vrenje. Pogosto se zgodi, da dijaki določene koncepte razumejo, vendar jih v pisni obliki neustrezno ubesedijo.

Primer trditve: Pri alkoholnem vrenju nastaja ogljikov dioksid, alkohol in energija iz ATP-molekul.

Komentar dijakinje: »Res je, nastaja CO₂ in alkohol, energijo iz ATP-molekul zase vzamejo (pridobijo) celice kvasovke, sprosti pa se tudi nekaj toplote kar zaznamo kot povišanje temperature.«

Povratna informacija učiteljice: »Iz katerih ATP-molekul misliš, da kvasovke pridobijo energijo? So bile ATP-molekule v glukozi in so sedaj po končanih reakcijah vrenja dostopne kvasovkam?«

Ponovni premislek dijakinje: »Malce sem zmedeno napisala. Seveda, energija se uskladišči v ATP-molekule. Želela sem poudariti, da pri alkoholnem vrenju nastane energija, ki jo kvasovka uporabi torej, da ima kvasovka koristi pri alkoholnem vrenju.«

Povratna informacija učiteljice: »Ali lahko besedno zvezo 'energija nastane' nadomestiš z ustrežnejšo?«

Dijaki so me prosili, naj jim kaj takega večkrat pripravim. Če mi »večkrat« časovno ne bo uspelo, me bo tolažila ugotovitev strokovnjakov, da je kakovost povratnih informacij pomembnejša od pogostosti preverjanja.

Po obravnavi celičnega metabolizma sem dijakom pripravila »semafor« za samovrednotenje znanja, s katerim dijaki opredelijo oz. ocenijo svoje znanje, poznavanje določenih dejstev in procesov pred obravnavo, med njo in na koncu obravnave. Svoje znanje lahko ovrednotijo kot tako dobro, da bi sedaj določene vsebine znali pojasniti sošolcu (to označijo z zeleno barvo), kot dokaj dobro, a potrebno še dodatnega učenja (označijo z oranžno barvo), in kot neustrezno, nezadovoljivo (označijo z rdečo barvo). Tega so se radi lotili in pogumno barvali zelena polja za »konec«. To je zame pomenilo napredek v pozitivnem oblikovanju samopodobe, saj so naši dijaki nekako vzgojeni, da nikoli niso dovolj dobri, četudi imajo odlične ocene

PRIMER SAMOVREDNOTENJA ZNANJA BIOLOGIJE Z UPORABO SEMAFORJA

Učni sklop: Celična presnova

Znanje boš vrednotil/-a vsaj dvakrat. Preberi trditve, ki zajemajo določeno znanje, in vsako označi z ustrezno barvo.

Z barvo ovrednoti trditve vsaj dvakrat, pred obravnavo učnega sklopa in po obravnavi. Svoj napredek v znanju pa lahko označuješ tudi med obravnavo.

Z ZELENO označi trditve, za katero si prepričan/-a, da jo razumeš in bi jo znal/-a razložiti svojemu sošolcu/sošolki.

Z ORANŽNO označi trditve, o kateri že nekaj veš, vendar še ne dovolj.

Z RDEČO označi trditve, o kateri prvič slišiš in je ne razumeš.

UPORABI BARVNI SEMAFOR IN OCENI KAKŠNO JE TVOJE ZNANJE na začetku obravnave učnega sklopa, med obravnavo in na koncu obravnave.	ZAČETEK	MED	KONEC
Vem, da je ATP molekula, ki predstavlja vir energije za poganjanje bioloških procesov v celicah.	R	O	Z
Vem, da je v fosfatnih vezeh molekule ATP shranjena energija, ki se sprošča pri presnovnih procesih.	R	O	O
Razumem, da je proces glikolize, ki poteka v citoplazmi, skupen vsem živim bitjem.	R	O	Z
Iz opazovanja poskusa vem, da je produkt alkoholnega vrenja organska snov, ki vsebuje še nekaj kemijsko vezane energije.	R	Z	Z
Iz opazovanja poskusa vem, da poteka alkoholno vrenje v odsotnosti kisika.	R	Z	Z
Iz opazovanja poskusa vem, da se pri procesih razgradnje sprošča energija v obliki toplote.	O	Z	Z
Razumem, zakaj ne morem živeti brez kisika.	O	O	Z
Poznam barvila v zelenih listih in metodo, s katero jih lahko ločim iz zmesi.	R	Z	Z
Razumem, zakaj rastline ponoči ne sproščajo kisika, pač pa samo ogljikov dioksid.	O	Z	Z
Pojasniti znam, kateri dejavniki omejujejo fotosintezo.	R	O	O
Razumem, zakaj bi brez Sonca na Zemlji življenje ne obstajalo.	R	O	O

Slika 2: Primer »semaforja« za samovrednotenje znanja in razumevanja.

(nimajo namreč vseh doseženih točk!). Prav tako učno manj uspešni dijaki kar sprejmejo vlogo »neuspešnežev« oz. tistih, ki nikoli ne napredujejo, zato pa tudi ne vlagajo dodatnega navora, ker so bili prevečkrat razočarani in so se čutili nesposobne. Četudi so se več učili in vlagali napor, da bi dobili boljše ocene, jim to ni uspevalo, saj od učitelja med učnim procesom niso dobivali ustreznih povratnih informacij.

VZPODBUDA UČITELJEM

V preteklih letih sem se ukvarjala z učenjem učenja (pilotni projekt, za katerega smo udeleženci prejeli Kumerdejevo priznanje), letos z načrtovanjem za razumevanje (vzvratno načrtovanje avtentične naloge) in ne nazadnje s formativnim spremljanjem. Največja težava pri vsakem projektu je premikanje meja in zapriseženih vzorcev in predstav o pouku, znanju in poučevanju v učiteljevi glavi. Občutek imam, da marsikateri učitelj, morda

tisti z dolgoletno utečeno prakso, težko spremeni koncept poučevanja, še težje pa ocenjevanja. Vsaka novost je motnja, ki ni usklajena s šolsko rutino, in zato lahko vnaša nemir in pomeni obremenitev za učitelja, pa tudi za dijake.

Gimnazijski učitelji (verjetno pa tudi osnovnošolski) že vrsto let negodujemo nad pomanjkanjem časa za doseganje vseh pričakovanih ciljev in smo rahlo/močno zadržani pri uvajanju tuje prakse v lasten način poučevanja. Menim, da je poglobljen razlog za to strah; učitelje je strah, da njihovi kandidati na maturi (ali nacionalnih preizkusih znanja) ne bi bili uspešni in da bi neuspeh pripisali posameznemu učitelju oz. načinu učiteljevega dela (če je dijak uspešen, je to zato, ker je sposoben in pameten, če pa je neuspešen, je za neuspeh odgovoren učitelj, ker ga ni naučil). Zato pogosto vnaprej odklanjamo novosti, saj nimamo zagotovila, da bodo na novo uvedene strategije prinesle boljše rezultate. Poleg tega potrebuje učitelj nekaj let, da v svoj pristop uvede in tudi dobro izvaja nekaj novega, drugačnega. To so nekateri zadržki, ki nas lahko ustavijo, še preden kaj preizkusimo v praksi.

Dijaki, ki so bili vključeni v projekt FS, so bili bolj uspešni oz. so se nekako lažje prebijali skozi učne vsebine kot dijaki iz paralelke (v poskusni skupini sta bili tudi dve tujki, ki sta kljub jezikovnim omejitvam pri biologiji zelo napredovali). Opazila sem tudi manj napetosti pri dijakih pred pisnim ocenjevanjem znanja.

Med dejavnostmi FS so se dijaki pogosto tudi zabavali in se zblížali. Mislim, da so si nekateri, ki prej v razredni skupnosti niso bili opaženi oz. uspešni, »izborili boljši status«. Formativno spremljanje ima lahko torej poleg pomembnosti v zvezi s povratnimi informacijami dijakom tudi druge pozitivne učinke na mladostnike.

S formativnim spremljanjem lahko dosežemo višjo motivacijo dijakov za delo v razredu in doma. S povratnimi informacijami jim lahko večkrat sporočimo pohvale za njihov vložen trud, napor in napredek, česar v naši šolski kulturi ponekod še vedno manjka.

Osebo verjamem, da kot učiteljica lahko pozitivno vplivam na učenje svojih dijakov, če imam do njih višja pričakovanja, za to pa moram v poučevanje vložiti več truda.

Pedagoški optimizem učiteljev, ki zajema vključevanje dijakov v načrtovanje in vrednotenje učnih aktivnosti, uporabo neformalnega vrednotenja znanja, kot je formativno spremljanje, sprejemanje staršev v šoli in vlaganje časa, energije in truda v kakovostno poučevanje, nam bo omogočil vztrajati v prizadevanju za kakovostno poučevanje kljub trenutnim sistemskim oviram (Gradišek, 2014).

Učiteljem predlagam, da se razvijanja orodij in uvajanja načel formativnega spremljanja lotijo postopoma, in sicer pri tistih vsebinah, pri katerih želijo pri svojih učencih ali dijakih doseči poglobljeno razumevanje.

VIRI IN LITERATURA

- Black, P., Wiliam, D. (1998). Inside the Black box: Raising Standards Through Classroom Assessment [online]. Department of Education & Professional Studies. <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf> (dostopno 23. 8. 2014).
- Clarke, S. (2005). *Formative Assessment in the Secondary Classroom*. Abingdon. Hodder Education.
- Gradišek, P. (2014). Pedagoški optimizem učitelja kot pomemben vidik poučevanja. V: *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XLV, 3, 38–40.
- Keeley, P. (2011). *Uncovering Student Ideas in Life Science: 25 New Formative Assessment Probes*. Vol. 1. Arlington: NSTA Press. xi–68.
- Koba, S., Tweed, A. (2009). *Hard-to-Teach Biology Concepts: A Framework to Deepen Student Understanding*. Arlington: NSTA Press.
- O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse (2013). (1. izdaja, 1. natis). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 124–155.
- Učni načrt. Biologija: splošna gimnazija [online]. (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: ZRSŠ. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_BIOLOGIJA_strok_gimn.pdf (dostopno 28. 8. 2013).
- Wiggins, G., McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development. Citirano po: Načrtovanje za razumevanje [interno gradivo Gimnazije in srednje šole Kočevje] (prevod in priredba Kamšek, M.).

Vesna Gros, OŠ Polje

E-LISTOVNIK KOT ORODJE ZA FORMATIVNO SPREMLJANJE

Na šoli smo pri vsakodnevnem delu z otroki v zadnjem času zaznali, da so naši učenci vse bolj šibki v branju in pisanju, pogosto nerealni v pričakovanjih, poleg tega pa nimajo razvitih veščin načrtovanja svojih aktivnosti. Zato smo se v šolskem letu 2013/2014 pridružili dvoletnemu projektu EUfolio, v katerem s pomočjo e-listovnika učencem pomagamo pri izboljšanju vsega zgoraj naštetega.

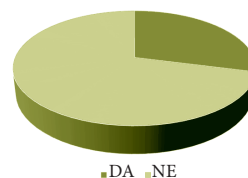
Pri pouku uporabljamo spletno platformo Mahara (www.mahara.org), katere slovenska verzija gostuje na strežniku SIO (<https://listovnik.sio.si/>). Gre za pestro spletno aplikacijo za sestavljanje elektronskih listovnikov. V Mahari lahko ustvarjamo dnevniške zapise, sodelujemo v forumskih debatah, nalagamo slike in druge datoteke, vdelujemo oz. prilepimo video in avdio posnetke ter elemente družabnih omrežij, pišemo bloge in še mnogo več. Uporabniki se lahko tudi povežejo v skupine, bodisi za šolske potrebe bodisi glede na lastne interese. Glavna razlika med Maharo in drugimi e-listovniki je v tem, da uporabnik sam določi, katere informacije iz njegovega listovnika so vidne drugim uporabnikom in tudi kdo točno lahko te informacije vidi. To dosežemo z ustvarjanjem t. i. pogledov: učenec ustvari pogled, vanj vstavi datoteke, zapise itd. in na koncu določi, s kom bo ta pogled delil. Ti uporabniki potem lahko podajo tudi povratne informacije, ki so lahko javne ali vidne samo avtorju pogleda.

Na naši šoli smo začeli Maharo uporabljati tako, da si je najprej vsak učenec ustvaril svoj profil. To pomeni, da so se registrirali, nastavili profilno sliko, zapisali nekaj osnovnih informacij o sebi, izbrali temo in ozadje itd. To jim je bilo v veliko veselje in nemudoma so začeli sami ustvarjati skupine in se združevati, si pošiljati sporočila itd. Pri pouku tujega jezika so učenci svoje predstavitve zapisali v angleščini oz. nemščini. Za učitelja je zelo priročno, da lahko na učenčevem profilu sproti objavi povratno informacijo in večina učencev je tak način dela pozdravila kot dobrodošlo spremembo.

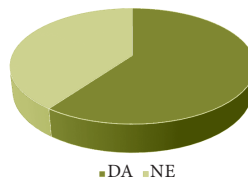
Naslednji korak je bil vpeljava v večino kritičnega mišljenja, eno izmed glavnih veščin, ki jih skušamo razvijati na OŠ Polje. Najprej smo v šestem razredu izvedli mini raziskavo s pomočjo Googlovih obrazcev (<http://www.google.si/intl/sl/forms/about/>). Googlove storitve ponujajo zelo uporabno brezplačno orodje za razne ankete in raziskave, saj nam na koncu sistem sam poda tudi analizo z diagrami. V naši raziskavi (Googlov obrazec je dostopen na: <http://goo.gl/forms/KIZXXvXrCi>) smo šestošolce vprašali, kaj razumejo pod pojmom kritično mišljenje in kako bi reagirali v različnih situacijah, in dobili smo zelo zanimive rezultate. Presenetilo nas je, da večina niti ne ve, kaj je

kritično mišljenje; enačijo ga s kritiziranjem oz. o mišljenju še nikoli niso kaj dosti razmišljali. Prav tako so se učenci pri lestvičnih vprašanjih izogibali skrajnim odgovorom in so raje previdno odgovarjali bolj na splošno. Izkazalo se je tudi, da so nekateri učenci nagnjeni k prehitremu sklepanju in da ne zahtevajo dokazov za trditve, kot npr. kažeta spodnja primerata:

Graf 1: Ali verjameš učiteljci matematike, če reče, da je 13 krat 26 enako 336?



Graf 2: Ali bi preizkusil računalniško igrico, za katero več sošolcev trdi, da je brez veze?



V šestem razredu smo morali kar nekaj časa posvetiti tudi sami terminologiji – učencem sem morala razlagati, kaj je sklepanje, mnenje, dejstvo itd., saj jim je bilo to besedišče povsem tuje.

Naslednja naloga učencev je bila, da si izberejo svoje osebno vodilo ali citat na temo razmišljanja in ga podkrepijo z zabavno ilustracijo. Vse izdelke smo poskenirali in vsak je svojo risbo naložil v e-listovnik, tako da si je lahko ves razred ogledoval izdelke. Primer izdelka:



Slika 1: Mišljenje je lahko bolj ali manj učinkovito.

Učenci so drug drugemu dajali tudi povratne informacije. Te so bile sprva zelo nestrukturirane – šlo je za preproste kratke komentarje navdušenja, polne smeškov. Da bi učencem privzgojili oz. jih naučili dajanja konstruktivne povratne informacije ter kritičnega odnosa do svojega in tujega dela, pa smo si pri nadaljnjem delu izdatno pomagali z zavihkom »Moje učenje« v Mahari.

Ta zavihkek učencem omogoča, da skrbno načrtujejo in nadzorujejo svoje delo in napredek. Učenci si s pomočjo podvprašanj postavijo cilje, ugotovijo in definirajo svoje predznanje, načrtujejo strategije za doseganje ciljev ter predvidijo tudi, kaj bodo dokazi za to, da so cilje tudi zares uresničili. Učitelj ima vpogled v načrte učencev in jim lahko sproti objavi povratno informacijo ali komentar. S take vrste načrtovanjem skušamo izboljšati veščine načrtovanja in organizacijske sposobnosti naših učencev ter sam proces učenja postaviti v središče pozornosti.

Bralna pismenost

Postavljanje ciljev

Kaj želim doseči?

Opravila bom angleško bralno značko,
več bom začela brati,

dosegla bom čim boljši rezultat pri NPZ-ju, 😊

začela bom brati debelejšje angleške knjige,
naredila si bom seznam knjig, ki jih hočem prebrati...

Predznanje

Kaj že vem ? =)

Brala sem že v angleščini, prebrala pa sem že: Toy storie 2...
Trenutno berem prevedeno v slovenščino knjigo z naslovom Eragon iz zbirke Dediščina. Berem in za šolo kdaj pa kdaj pa tudi v prostem času. Za šolo moram prebrati zanimive ali pa dolgočasne knjige. Ponavadi berem znanstveno fantastične ali pa samo fantastijske romane. Vedno berem romane. Všeč so mi pustolovske, zabavne in smešne knjige. Na leto preberem okoli 50 knjig. Nekatere berem manj časa nekatere pa dlje. Časopisov ne berem. Berem pa mojo najljubšo revijo Bravo.

Strategije

Kako bom to dosegla?

Nredila sem si urnik branja,
o prebrani knjigi se bom pogovarjala s sestro,
kupila si bom knjige, ki mi jih bo kdo predlagal,
brala bom knjige, ki mi jih bo predlagala mama,
brala bom različne vrste knjig...

Dokazi

Kako bom vedla da sem dosegla cilj?

Vse si bom zapisala na spletno stran Goodreads,
naredila bom bralno značko,
dosegla bom dobre cilje pri NPZ-jih...

V nadaljevanju je prikazan učenkin primer načrta učenja na temo branja pri pouku angleščine (bralne navade, bralno razumevanje, opravljanje bralne značke itd.). Naša šola je vključena v projekt razvijanja bralne pismenosti, poleg tega pa se zares trudimo učence pripraviti do tega, da bi več brali.

Kmalu se je izkazalo, da smo tako učitelji kot učenci zadevo zastavili precej širokopotezno. Branje v angleščini je namreč za učence izredno težko. Še posebej ko smo reševali naloge bralnega razumevanja iz NPZ-jev za angleščino, so učenci kar obupavali in izgubili vsakršno motivacijo, saj so se večini naloge zdele pretežke. Da bi učencem pomagala premagati strah pred neuspehom, sem si pomagala z znanim besedilom Lewisa Carrolla. Besedilo je deloma sestavljeno iz angleških besed in deloma iz popolnoma nerazumljivih izmišljenih besed, zato se mi je zdelo, da ga bodo učenci doživeli podobno, kot sicer doživljajo njim težko razumljiva besedila bralnega razumevanja. Besedilo sem priredila in ga opremila z vprašanji bralnega razumevanja:

It is a bryllyg day, and the slythy togs go to school. The lesson is about gyres and gimble. At mimsy o'clock they eat mombles for dinner. And the mother grabes the grass before she goes to bed.

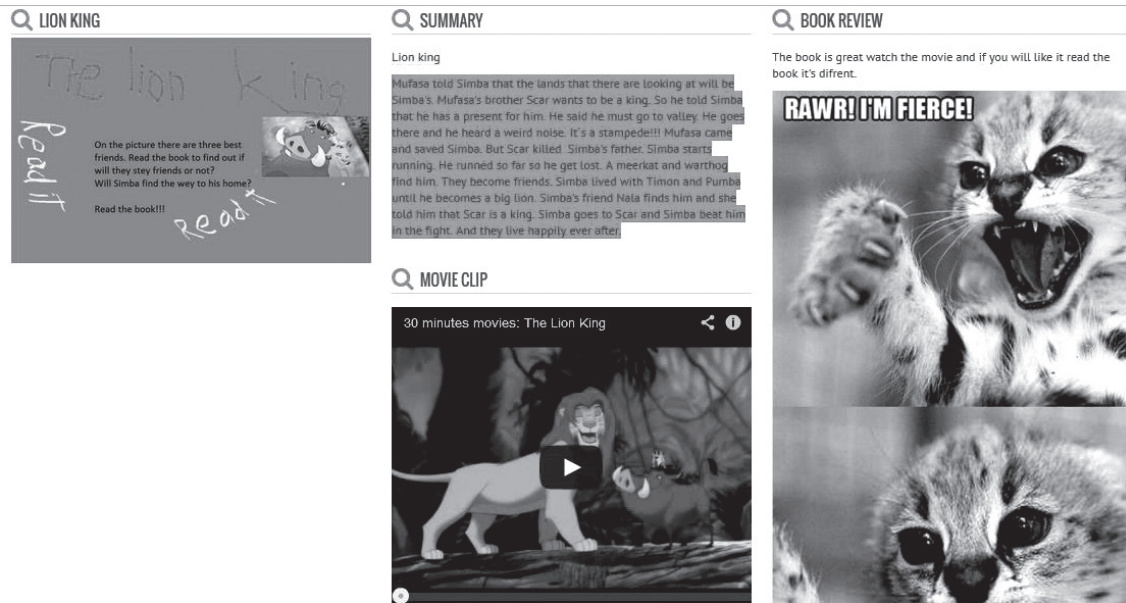
1. What is the weather like?
2. Who goes to school?
3. What do they learn at school?
4. When do they eat dinner?
5. What do they eat for dinner?
6. Does mother slithe in the evening?

Šlo je predvsem za to, da bi učenci usvojili strategijo reševanja takega tipa naloge, in res so tudi šibkejši učenci z malo pomoči zmogli odgovoriti na vprašanja iz zgornje naloge. Ko smo premagali oviro z angleščino in razumevanjem besedil v angleščini, smo z učenci na urah angleščine skupaj prebrali nekaj knjig za bralno značko, in v končni fazi so se zelo navdušili za branje v angleščini. Kar 51 % šestošolcev je v lanskem šolskem letu delalo EPI bralno značko (od tega jih je kar polovica prejela zlato priznanje), vsi pa so opravili tudi bralno značko Bookworms (Knjižni molj).

Ob koncu vsakega cikla učenja učenci naredijo samo-evalvacijo in pri ciklu o branju se je pokazalo, da je kar 66 % učencev v tem obdobju bralo znatno več kot sicer. Niso zgolj brali, temveč so o prebranem tudi razmišljali, se pogovarjali, razjasnjevali, kritično interpretirali. Torej smo z vpeljavo v večino kritičnega mišljenja očitno postavili dobre temelje. Kar je zame kot učiteljico angleščine prav tako pomembno, pa je podatek, da kar 81 % učencev navaja, da se je njihov angleški besednjak bistveno povečal glede na začetek šolskega leta, in to v prvi vrsti zahvaljujoč branju. Ni pa zanemarljivo tudi, da so šestošolci lani dosegli malenkost boljše rezultate na NPZ kot učenci prejšnje leto.

Za konec cikla o branju sem učence spodbudila tudi k ustvarjanju z računalnikom, saj se na OŠ Polje trudimo razvijati tudi IKT veščine kot veščine za 21. stoletje. Učenci

Slika 2: Primer načrta »Moje učenje«.



Slika 3: Učenčev pogled v Mahari o najljubši knjigi z obnovo, digitalnim oglasom, oceno knjige ter vizualno podporo.

so si morali izbrati najljubšo knjigo v angleščini in zanjo ustvariti digitalni oglas, nato pa še mini bloge oz. poglede v Mahari.

Učence sem naučila uporabljati YouTube in koncept vdelave videov, slik in besedila v Mahari. V aktivnostih so zelo uživali in me potem vedno znova spraševali, kdaj bomo spet kaj delali v e-listovniku. Opazila sem tudi, da

se je med njimi razvila zdrava tekmovalnost, saj so vedno vsi videli in komentirali izdelke vseh. Zato so se še toliko bolj trudili naknadno izboljšati svoje delo, popravljali so svoje napake, dodelali načrte učenja itd. Mahara me je prepričala, da delo z njo daje dodatno vrednost pouku. Je dobrodošla nadgradnja in je spremenila način, kako učenci gledajo na svoje delo in kako spremljajo lasten napredek.

Petra Mikeln, OŠ Polje

UPORABA E-LISTOVNIKA ZA FORMATIVNO SPREMLJANJE PRI POUKU ANGLEŠČINE

Na OŠ Polje, kjer poučujem angleščino, že nekaj časa opažamo, da so naši učenci precej nereálni v svojih pričakovanjih ter da ne znajo načrtovati svojega dela in ne prevzemajo odgovornosti za svoje učenje. V šolskem letu 2013/2014 smo se zato odločili, da se vključimo v mednarodni projekt EUfolio, ki ga v Sloveniji vodi Zavod republike Slovenije za šolstvo. Temeljni cilj tega dvoletnega projekta je učence opolnomočiti za načrtovanje, spremljanje in vrednotenje lastnega napredka in razvoja. Ker so to osnovni principi formativnega spremljanja, smo se v okviru projekta na več izobraževalnih srečanjih seznanili tudi z načeli in metodami formativnega spremljanja.

Novo pridobljena znanja sem v šolskem letu 2013/2014 skušala vključiti v pouk angleščine v 9. razredu. Za rdečo nit treh sklopov, ki sem jih želela izpeljati v okviru projekta, sem si izbrala knjige in branje, saj sem želela učence spodbuditi k temu, da bi več brali. V tem prispevku bi rada predstavila, kako sem izpeljala prvi sklop. Vsebinski cilj tega sklopa je bil, da učenci izvedejo govorni nastop o svoji najljubši knjigi. Procesna cilja, ki naj bi ju učenci dosegli, pa sta bila, da znajo načrtovati in vrednotiti svoje delo ter da znajo napisati konstruktivno povratno informacijo.

1. korak: Primer kvalitetnega govornega nastopa

Kadar od učencev pričakujem, da pokažejo svoje znanje, bodisi ustno ali pisno, se mi zdi zelo pomembno, da jim najprej predstavim, kaj sploh zahtevam in pričakujem od

njih. V tem primeru je to pomenilo, da učencem pokažem, kakšen je dober govorni nastop. Odločila sem se, da jim zato najprej sama predstavim eno izmed svojih najljubših knjig. Za uvodno motivacijo sem jih povabila, naj ob pomoči nekaj sličic, povezanih z vsebino knjige, uganejo naslov knjige. Nato sem jim povedala nekaj o vsebini knjige in o glavnih osebah, nekaj o avtorici in seveda razloge, zakaj mi je to delo všeč.

2. korak: Oblikovanje kriterijev

Po končani predstavitvi oz. govornem nastopu sem učence povabila, naj razmislijo in povedo, kakšne so značilnosti dobrega govornega nastopa, kakšni so torej kriteriji uspeha. Pričakovala sem, da bodo učenci hitro našli pomembne kriterije, saj so bili do 9. razreda že večkrat ocenjeni za svoje govorne nastope, vendar se je izkazalo, da imajo pri tem kar nekaj težav in da potrebujejo veliko usmerjanja. Z nekaj spodbudami in namigi nam je na koncu le uspelo. V vseh treh skupinah 9. razreda, ki sem jih v tem šolskem letu poučevala, sem ideje in predloge učencev zapisala na tablo, nato pa smo skupaj oblikovali kriterije z opisniki. Ker so si učenci med seboj različni, so se kriteriji med skupinami nekoliko razlikovali: v eni skupini so tako dali večji poudarek nebesedni komunikaciji (drži telesa, očesnemu stiku), v drugi pa vizualni podpori (gl. tabeli 1 in 2).

Tabela 1: Primer kriterijev z opisniki – 1. skupina.

Doseganje kriterijev	GOVOR	NASTOP	BESEDIŠČE	JEZIKOVNA PRAVILNOST in ZGRADBA
Odlično	Samostojno pripoveduje. Govori tekoče, z naravnimi zatikanji. Govor je razločen in razgiban.	Govorec je samozavesten in sproščen. Kontrolira svoje roke. (Skrbi za (očesni) stik s poslušalci.)	Je bogato, raznoliko, ustrezno glede na nalogo.	Uporablja pester nabor jezikovnih izraznih sredstev in slovničnih struktur. Le-te pravilno uporablja, z občasnimi manjšimi napakami. Povedi ustrezno povezuje.

Tabela 2: Primer kriterijev z opisniki – 2. skupina.

Doseganje kriterijev	GOVOR	BESEDIŠČE	JEZIKOVNA PRAVILNOST in ZGRADBA	SLIKOVNA PODPORA
Odlično	Samostojno pripoveduje. Govori tekoče, z naravnimi zatikanji. Govor je razločen in razgiban. Govorec je samozavesten in sproščen.	Je bogato, raznoliko, ustrezno glede na nalogo.	Uporablja pester nabor jezikovnih izraznih sredstev in slovničnih struktur. Le-te pravilno uporablja, z občasnimi manjšimi napakami. Povedi ustrezno povezuje.	Je vizualno privlačna in podpira vsebino govora. Je razumljiva in ne vsebuje preveč podatkov.

3. korak: Izdelava načrta učenja

Oblikovanju kriterijev je sledil po mojem mnenju najpomembnejši korak – načrtovanje učenja in izdelava načrta učenja. V tem koraku začnejo učenci prevzemati nadzor nad lastnim učenjem in odgovornost zanj. Učitelju je pri tem koraku lahko v veliko pomoč prav e-listovnik oz. spletna platforma Mahara (slovenska različica gostuje na <https://listovnik.sio.si/>).

Del slovenske različice e-listovnika je tudi zavihek »Moje učenje«, ki omogoča in olajša načrtovanje in spremljanje lastnega dela. Načrtovanje poteka v petih fazah: postavljanje ciljev (kaj želim doseči), predznanje (kaj že vem o tem oz. kaj zmorem), strategije (kako bom to dosegel), dokazi (kako bom dokazal, da sem cilj dosegel) in samoevalvacija (kako učinkovit sem bil).

Za učence je bil ta korak zahteven, saj so se s takšnim načrtovanjem srečali prvič. Pomagala sem jim s številnimi podvprašanji (npr. Ali si že kdaj opravil kakšen govorni nastop pri angleščini ali katerem drugem predmetu, npr. slovenščini? Kako ti je šlo? V čem si bil dober? Kaj bi želel izboljšati? ...), skupaj pa smo tudi poiskali nekaj možnih ciljev ter strategij, kako bi te cilje lahko dosegli (npr. vadba pred ogledalom, pred starši ali prijateljem ...). Spodaj sta prikazana dva primera načrtov učenja (gl. sliki 1 in 2).

Q USTNA PREDSTAVITEV NAJLJUBŠE KNJIGE

Postavljanje ciljev

Kaj želim doseči?

- * Želim da bom govorila tekoče in brez napak,
- * da bom med nastopom sproščena,
- * da bom odlično opravila svoj govorni nastop
- * želim si dobiti odlično oceno.

Predznanje

Kaj že vem o tem oz. kaj zmorem?

- * Vem da bom naredila dober powerpoint,
- * vem da bom predstavila dobro knjigo,
- * vem že katero knjigo bom predstavila.

Strategije

Kako bom to dosegla?

- * Med vikendom bom knjigo prebrala,
- * naredila bom referat k nima težkih in nerazumljivih besed,
- * vsak dan bom referat ponavljala in ga dopolnjevala,
- * referat bom predstavila pred starši.

Dokazi

Kako bom dokazala, da sem cilj dosegla?

- * Opravila bom miren in dober govorni nastop,
- * referat bo zanimiv,
- * govorila bom tekoče.

Slika 1: Primer načrta učenja 1.

Ustna predstavitev najljubše knjige

Postavljanje ciljev

Kaj želim doseči?

Želim doseči čim boljšo oceno.

Predznanje

Kaj že vem o tem oz. kaj zmorem?

Strategije

Kako bom to dosegel?

Večkrat na dan bom predstavitev ponovil.

Dokazi

Kako bom dokazal da sem cilj dosegel?

Dobil bom dobro oceno.

Samoevalvacija

Kako učinkovit sem bil?

1. Po končani predstavitvi sem bil zadovoljen.
2. Mislim da sem bil še posebno dober v govoru.
3. Lahko bi izboljšal besedišče in lahko bi napisal daljšo zgodbo.
4. Svoj cilj sem dosegel.

Slika 2: Primer načrta učenja 2.

4. korak: Pregled načrtov učenja in pogovor ob njih

Že na prvi pogled se lahko vidi, da so se učenci izdelave načrta učenja lotili z različno mero zavzetosti in truda.

Čeprav smo se pri ubesedenju ciljev stalno vračali h kriterijem, si je kar nekaj učencev za svoj cilj ali enega izmed ciljev izbralo, da bi dosegli odlično ali čim boljšo oceno. Tudi kot dokaz je bila pogosto omenjena ocena, in to ne glede na postavljeni cilj. Zato se mi je zdelo potrebno, da skupaj z učenci pogledamo nekaj primerov načrtov učenja in se ob njih pogovorimo o tem, kako bi se jih dalo izboljšati in konkretizirati. Velik poudarek sem tu namenila predvsem povezavi med zastavljenimi cilji in dokazi. Sicer velika večina učencev po tem pogovoru ni popravila svojih načrtov, se mi pa zdi, da so to vsaj v majhni meri upoštevali pri nadaljnjih načrtih učenja.

5. korak: Govorni nastopi

Potem ko smo pri pouku naredili še nekaj vaj, povezanih predvsem z besediščem in strukturami, ki jih učenci lahko uporabijo pri predstavitvi knjig, so sledili sami govorni nastopi. Pred nastopi sta bila vsakemu učencu v skupini z žrebom določena dva sošolca, katerih nastop je moral še posebno pozorno spremljati, in sicer s pomočjo rubrik, ki smo jih sestavili glede na kriterije (gl. tabelo 3).

6. korak: Samoevalvacija

Ko so vsi učenci predstavili svoje najljubše knjige, smo se odpravili v računalniško učilnico, da bi učenci na forumu v okviru e-listovnika objavili refleksijo svojega govornega nastopa. Ker učenci večinoma niso vajeni razmišljati o svojem delu in ga sami vrednotiti, se mi je zdelo smiselno, da jih pri tem procesu podprem in vodim. V ta namen sem pripravila začetke povedi, ki so jih učenci morali dokončati in tako oceniti svoj nastop, ter jih objavila v e-listovniku (gl. sliko 3).

RAZMIŠLJANJE O LASTNEM NASTOPU

1. Po končani predstavitvi sem bil/-a (sem se počutil/-a) ...
2. Mislim, da sem bil/-a še posebno dober/dobra ...
3. Lahko bi izboljšal/-a ...
4. Svoj cilj ...

Slika 3: Predloga za vodeno samorefleksijo.

Presenečena sem bila, ko sem ugotovila, da so bili učenci pri svojih samoevalvacijah zelo realni in konkretni. Pri četrti povedi sicer morda nisem bila dovolj jasna v svojih navodilih – želela sem namreč, da učenci ocenijo, ali so svoj cilj dosegli ali ne, vendar je marsikateri učenec to razumel po svoje, kar se vidi tudi iz spodnjega primera (gl. sliko 4). Kljub temu pa so pogosto tako pri prednostih kot pri pomanjkljivostih izpostavili točno to, kar bi tudi sama.

1. Po končni predstavitvi sem se počutila vredno, zdi se mi da sem govorila razločno in slovnično pravilno, malo se mi je zatikalo ker nisem dovolj vadila nastop.
2. Mislim da sem bila se posebno dobra pri izgovorjavi.
3. Lahko bi izboljšala nastop s tem da bi se na njega bolj pripravila.
4. Moj cilj je da bi dobila dobro oceno (po možnosti 5).

Slika 4: Primer samorefleksije ene izmed učenk.

Tabela 3: Primer rubrik.

MY FAVOURITE BOOK (ustna predstavitev najljubše knjige) – 1. skupina						
Ime: _____						
Knjiga: _____						
Kriterij						Opombe
Samostojno pripovedovanje						
Govor (tekoč, razločen in razgiban)						
Nastop (samozavesten, sproščen)						
Stik s poslušalci in govorica telesa						
Besedišče						
Jezikovna pravilnost (slovnica)						
Povezanost pripovedi						

7. korak: Povratna informacija

Refleksiji in samoevalvaciji je sledil še zadnji korak – dajanje povratne informacije. Tudi tu se mi je zdelo smiselno učence voditi in podpreti. Tako smo se najprej pogovorili o tem, čemu je povratna informacija namenjena in kakšna mora biti, da doseže svoj namen. Nato sem učencem tako kot pri samoevalvaciji ponudila začetke povedi, ki so jih morali dokončati in objaviti kot odgovor na objavljeno razmišljanje sošolca na forumu (gl. sliko 5).

POVRATNA INFORMACIJA – kritično prijateljevanje

1. (ime), pri tvoji predstavitvi bi posebej pohvalil/-a ...
2. Pogrešal/-a sem ...
3. Zelo mi je bil/-a všeč tudi ... / tudi to, da ...
4. Morda bi lahko ...

Slika 5: Predloga za povratno informacijo.

Učenci so me znova prijetno presenetili, saj so bile njihove povratne informacije resnično korektne in konkretne (gl. sliko 6).

(ime) pri tvoji predstavitvi bi posebej pohvalila izgovorjavo in tvoj samozavesten nastop. Pogrešala sem malce daljšo predstavitev. Morda bi lahko naslednjič več vadila;

Slika 6: Primer povratne informacije učenke.

Ko so vsi učenci objavili svoje povratne informacije, sem še sama vsakemu izmed njih napisala svojo povratno informacijo, pri čemer pa sem velikokrat lahko zgolj ponovila to, kar so napisali že sami ali pa so jim v povratni informaciji svetovali sošolci (gl. sliko 7).

(ime), to je bil zanimiv in samozavesten nastop. Tvoje znanje angleščine je bilo tudi tokrat očitno (pazi le na nepravilne glagole, npr. glagol 'sell'). Škoda le, ker se nisi pripravila in je bila zaradi tega tvoja predstavitev precej kratka. Vem, da bi lahko brez težav povedala še marsikaj in namesto zelo dobre predstavitve pripravila odlično, a ne?

Slika 7: Primer povratne informacije učiteljice.

Ob koncu lahko torej rečem, da sem z vpeljavo nekaterih načel formativnega spremljanja in ob pomoči e-listovnika dosegla, da so učenci stopili na pot prevzemanja odgovornosti za lastno učenje. Seveda smo ob tem naleteli na kar nekaj ovir, ki nam jih še ni uspelo vseh premagati, a prvi korak je bil narejen in prepričana sem, da gremo v pravo smer.

INFORMACIJA O MEDNARODNEM POSVETU VKLJUČENOST PRISELJENCEV V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI SISTEM RS

(<http://www.zrss.si/objava/vkljucenost-otrok-priseljencev-beguncev-migrantov-v-nas-vi-sistem>)

Posvet je v organizaciji Zavoda RS za šolstvo, Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport ter CMEPIUS-a potekal v četrtek, 5. maja 2016, na Brdu pri Kranju. Na posvetu so bili izpostavljeni aktualni izzivi, povezani z vključevanjem priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, in predstavljene številne rešitve iz prakse. V ta namen so bila na začetku predstavljena strokovna izhodišča, v nadaljevanju pa domače in mednarodne izkušnje s tega področja.

Med plenarnimi predavatelji naj omenimo dr. Marino Hacin Lukšič z ZRC SAZU, dr. Sonjo Rutar s Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem ter direktorja Zavoda RS za šolstvo, ki je predstavil **Protokol za vključevanje priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem** (pripravljen v sodelovanju ZRSŠ in MIZŠ). Sistemski vidik vključevanja priseljencev pa so orisali predstavniki Slovenije in Avstrije. Plenarno je bil predstavljen tudi primer prakse iz Slovenije, in sicer z Osnovne šole Jakoba Aljaža iz Kranja.

Na delavnicah in predstavitev so bili prikazani

konkretne izkušnje in učinkovite prakse na vseh vzgojno-izobraževalnih ravneh vključno z visokim šolstvom, priporočila, spodbude in ideje za učinkovito vključevanje priseljencev, na nekaterih delavnicah pa je bilo udeležencem omogočeno izkustveno učenje, s katerim naj bi prispevali k opolnomočenju strokovnih delavcev za vključevanje priseljencev. Navajamo nekaj naslovov delavnic: Uvajalnica, Nadaljevalnica, Priprava staršev, Rahljanje predsodkov, stereotipov, Psihosocialni vidiki, Begunske zgodbe, Medkulturni odnosi in aktivno državljanstvo, Celovite rešitve 1, Celovite rešitve 2, Otroci brez spremstva, Vključevanje v univerzitetni prostor – sprejemanje jezikovnih in kulturnih drugačnosti (delavnica za visokošolske učitelje), Pomen čustvene inteligentnosti v vzgoji in izobraževanju (delavnica Univerze na Primorskem).

Posvet je zaokročila panelna razprava z naslovom »Kako naprej«, v kateri so sodelovali strokovnjaki in predstavniki javnih zavodov in ministrstva.

Zora Rutar Ilc

NOVOSTI V KNJIŽNICI

Cunningham, C.

Downov sindrom : priročnik za starše in skrbnike
Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2016

Mežnar, P., 1966-

Radovednih pet. Naravoslovje in tehnika 5. [Učbenik za naravoslovje in tehniko v 5. razredu osnovne šole]
Ljubljana : Rokus Klett, 2016

Nacionalna konferenca Jeziki v izobraževanju (2 ; 2016 ; Ljubljana)

Jeziki nas povezujejo : zbornik povzetkov / 2. nacionalna konferenca Jeziki v izobraževanju, 15. april 2016, Ljubljana [organizatorja Zavod RS za šolstvo in Urad za razvoj izobraževanja, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ; urednica Mojca Poznanovič Jezeršek]
Ljubljana : Zavod RS za šolstvo, 2016

Podjetništvo med priložnostjo in nujo : GEM Slovenija 2015

/ Miroslav Rebernik ... [et al.]

Maribor : Ekonomsko-poslovna fakulteta, 2016
(Slovenski podjetniški observatorij, ISSN 1854-8040)

Stare, A., 1981-

Matematika 7. Delovni zvezek za 7. razred osnovne šole [Elektronski vir] : prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom
Ljubljana : Zavod RS za šolstvo, 2015

Tuji jeziki v slovenskih osnovnih šolah : rezultati evropske raziskave o jezikovnih kompetencah ESLC 2011 : [znanstvena monografija] /

Tina Rutar Leban ... [et al.]

Ljubljana : Pedagoški inštitut, 2013

Učna (ne)uspešnost : pogledi, pristopi, izzivi : [znanstvena monografija]

/ uredila Urška Štremfel

Ljubljana : Pedagoški inštitut, 2014

Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v izobraževanju : politike in načini evalvacije šol v Evropi : poročilo Eurydice

/ [prevajanje Saša Ambrožič Deleja]

Ljubljana : Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2015

Verdev, H.

Radovednih pet. Družba 5. [Učbenik]

Ljubljana : Rokus Klett, 2016

Zakrajšek, S.

Kako do sodobne slovenske gimnazije?

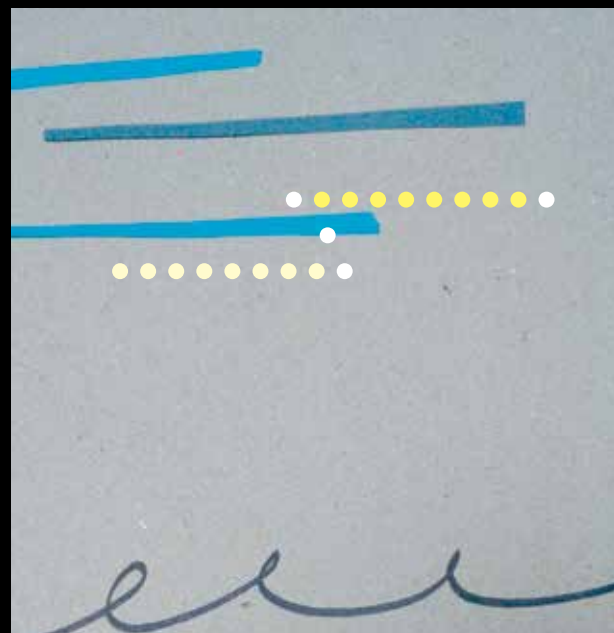
Ljubljana : Vega, 2016

Saša Premk

XLVII

2016

2



& tehnična navodila avtorjem

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