

ZAZNAVA IN OBRAVNAVA MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA V OSNOVNI ŠOLI / Barbara Kampjut, ravnateljica / OŠ

Franceta Bevka, Ljubljana

Starši in druga laična javnost težko sprejmejo dejstvo, da je medvrstniško nasilje vsakdanji pojav na vsaki šoli, da je posledica vrstniških odnosov in da se vanj vpletajo običajni otroci, ki se znajdejo v neželenih situacijah. V šolah menimo, da medvrstniško nasilje ni prevladujoč pojav, se pa vedno bolj ukvarjamo z dvema pojavoma, ki sta se oblikovala pri zaznavanju in obravnavanju medvrstniškega nasilja v osnovni šoli. Prvi pojav se veže na pretirano poseganje odraslih v vrstniške odnose, ki so del normalnega razvoja, drugi pa zajema resne nasilne dogodke, ki presegajo okvire šolskega okolja, vanje pa so vpleteni otroci s hudimi čustveno-vedenjskimi motnjami.

Pa pojdemo k prvi situaciji. Z zavezo k ničelni toleranci do nasilja ne ločimo več, kaj je običajno moteče vedenje, ki kaže na normalni razvoj skupine, in kaj je tisto, ob čemer je treba takoj posredovati. Naj ilustriram, kako v osnovni šoli skoraj ni dneva, ko se ne bi srečali s »kriznim dogodkom«, ki zahteva takojšnje posredovanje staršev in naše nujno reševanje. Običajni izgubljeni copati postanejo skriti copati, izgubljen mobilni telefon postane ukraden mobilni telefon, v tekmovalnosti in žaru igre pridobljene praske postanejo nasilni dogodki s poškodbo, zavrnitev sošolca pri vključevanju v igro, ki že poteka, postane izločanje ... Ob strokovni odgovornosti ter osebni vnemi po hitrem prepoznavanju in učinkoviti obravnavi medvrstniškega nasilja, nemalokrat spodbujeni še s čustvenimi odzivi in zahtevami staršev, se nemudoma znajdemo v vlogi reševalcev prav vsakega vrstniškega konflikta. Kaj opažamo? Otrok doma pove, da se je sprl s sošolcem. Starši, ki takoj odreagirajo s pretirano zaskrbljenostjo, otroka ne znajo pomiriti, pač pa ga s številnimi vprašanji, obarvanimi s svojo čustveno in prizadeto interpretacijo, usmerijo v razmišljanje, da se mu je zgodilo nasilje ali vsaj krivica. V razgovoru s starši strokovni delavci ugotavljamo, da se ti z otrokom in njegovo stisko poistovetijo do te mere, da mu ne znajo pomagati pri vrednotenju doživetega dogodka, pač vsak otroški prepir ovrednotijo kot nasilje, vsako učiteljevo vzgojno ukrepanje pa kot krivico. Izgublja se osnovno zaupanje v šolo kot institucijo. Nemalokrat se znajdemo v situaciji, ko starši na tehniko postavljajo otrokovo besedo proti besedi strokovnega delavca.

Kje delamo napako? Z načini našega odzivanja (tu imam v mislih tako panično in prezaščitniško odzivanje staršev kot tudi naše pedagoško reševalsko odzivanje), ko tudi običajne vrstniške odnose nemalokrat ovrednotimo kot nasilje. Ob tem pa vsi skupaj pozabljamo, da je šolsko življenje za otroke izrazito čustveno dogajanje, da poleg pridobivanja znanja v šoli iščejo tudi svoje mesto v socialni skupini. Vse to je zanje v današnjem času še težje, saj hočejo in morajo vzpostavljati tudi digitalne odnose. Opaziti je, da odrasli s pretiranim poseganjem in interveniranjem otrokom odvzemamo možnost urejanja lastnih odnosov. Da so otroci prezaščiteni, vemo vsi. Razglabljanje o moderni vsedopuščajoči vzgoji in slikovito opisovanje staršev helikopterjev, kosilnic, snežnih plugov, pa tistih, ki vdirajo svoje otroke, pustimo tokrat ob strani. Strokovnjaki govorijo o otrokocentrični družbi, v kateri je ideal odgovornega starševstva in protekcijskega otroštva postal družbena norma. Poglobljena družbena skrb za otroka prispeva k večjim strahovom staršev, to pa k povečevanju količine časa, ki ga starši namenijo nadzoru otrok, kar se kaže v pretiranem izkazovanju pozornosti staršev otrokom, predvsem v smislu šole in tudi v prevladi organiziranih dejavnosti kot nadomestilom za samostojno prosto igro. Strokovnjaki ugotavljajo, da je za večjo ranljivost otrok kriv prav nadzor, ki postaja doma vedno bolj sofisticiran, v šoli pa vedno bolj normiran, podprt z nadzorom v obliki vseh mogočih dežurstev.

Rešitve? Ena izmed njih je, da se pogumno distanciramo od pritiskov staršev

in vzpostavimo večje zaupanje do otrok, v smislu, da so sposobni vzpostavljati in vzdrževati ustreznih vrstniških odnosov ter reševanja določenih konfliktov. Ob tem pa jim je treba nuditi vodenje oz. pomoč pri ustreznem razvijanju socialnih in čustvenih zmognosti, ki zmanjšujejo tveganje za njihovo vpletanje v medvrstniško nasilje. Čustveno opismenjevanje pomeni spodbujanje prepoznavanja čustev pri sebi in drugih, razumevanje nastajanja čustev, nenasilno izražanje čustev, sprejemanje odgovornosti za lastna čustva, zmognost zavzemanja zase in za druge, osebnostna prožnost, odpornost oz. trdoživost ter prilagodljivost. Ključna preventivna strategija pa je izboljševanje celotne šolske skupnosti in njene kulture. Šolska kultura je sistem vrednot in prepričanj, ki jih zagovarja šola, ter vključuje stališča učiteljev in vodstva o naravi medosebnih odnosov, stališča do odgovornosti, učenja. Voditi mora k enotnemu vzgojnemu delovanju strokovnih delavcev, ki mora vključevati jasne meje glede nasilja oz. kdaj so kršena šolska pravila.

Druga situacija, ki jo želim izpostaviti, pa so nasilni dogodki, ki s svojo resnostjo presegajo okvire šolskega okolja, vanje pa so največkrat vpleteni otroci s hudimi čustveno-vedenjskimi motnjami. Naj vam orišem stanje, ki ga pozna skoraj vsaka osnovna šola in zahteva poleg poglobljene šolske obravnave tudi resno angažiranost staršev ter predvsem hitro ukrepanje zunanjih institucij.

Vpis učenca. Učitelji začnejo zelo hitro poročati o udarjanju, suvanju, grizenju, ščipanju, praskanju, brcanju

sošolcev in učiteljev. Učenec šolskega dela ni sposoben, razmetava stvari in uničuje izdelke, sošolce in učitelje zmerja, kriči, da bo vse pobil itd. Opozorila, prepovedi, nadzor, navodila ne zaležejo. Odzove se z begom in divjanjem po razredu in šoli, da se prepereči fizični spopad ali poškodbe se mora učenca tudi fizično umakniti. Staršem se pove, da otrokovo vedenje v šoli kaže na njegove velike stiske in hude prilagoditvene težave in da bo treba poiskati pomoč. Predlaga se takojšen pregled v svetovalnem centru za otroke in mladostnike ali kakšni drugi ustrezni instituciji. Pri drugih starših se že oblikuje zahteva po izrednem roditeljskem sestanku, kjer postavijo vprašanje: »Ali šola lahko zagotovi vključitev otroka v razreda tako, da ne bo ogrožal varnosti in dobrega počutja drugih otrok?« V naslednjih tednih, mesecih se stvari samo še slabšajo. Opisani vedenjski vzorci in izbruhi besa so prisotni dnevno, pri šolskem delu učenec praktično ne sodeluje, umik iz razreda je potreben večkrat dnevno, prisotnost svetovalnega ali drugega strokovnega delavca v razredu je potrebna ves čas. V razredu ni mogoče izpeljati niti ene učne ure, povsem običajne šolske zahteve pri otroku sprožijo hude agresivne reakcije tako do vrstnikov kot odraslih. Starši ne želijo slišati šole, ne poiščejo pomoči v nobeni zunanji instituciji, zavrnejo omogočeno prednostno diagnostično obravnavo s hospitalizacijo na Pedopsihiatrični kliniki. Težave se nadaljujejo. Opisani vzorci vedenja so v nekaj letih utrjeni in prepoznavni, na zahteve, navodila in običajne vsakodnevne situacije odreagira nepredvidljivo in agresivno, je fizično nevaren drugim, vsakodnevni čustveni in agresivni izbruhi vplivajo na pouk in klimo v razredu.

V treh do štirih letih šolanja se po navadi doseže, da se starši vendarle odločijo za postopek o usmeritvi otroka s posebnimi potrebami. Opredelitev otroka s težjimi čustveno-vedenjskimi motnjami, s pripisom v strokovnem mnenju komisije, da otrok nujno potrebuje obravnavo pri pedopsihiatru, dodeljeno maksimalno število

ur pomoči socialnega ali specialnega pedagoga, kar pomeni 4 oz. 5 ur na teden, ter začasnega spremljevalca, ki ni sistemizirano delovno mesto in ga mora zagotoviti šola iz obstoječega kadra, kjer se obravnava otroka na sistemski ravni zaključiti. Šola seveda mora delovati naprej kljub vsakodnevni hudim čustvenim in agresivnim izbruhom. Vsi zaposleni zavzamejo pozitiven pristop v reševanju vsakodnevnih konfliktov z otrokom. Dela se predvsem na umirjanju otroka ob čustvenih izbruhih, minimalizirajo se učne zahteve in popolnoma se prilagodi preverjanje in ocenjevanje znanja, otroku se omogoči možnost umika iz razreda in prihoda v šolsko svetovalno službo, kjer se z otrokom vsakodnevno predelujejo njegovi odzivi, uči se ga socialnih veščin, izvajajo se socialne igre za vključenost otroka v razred, intenzivno se dela na področju razredne dinamike ... Z učencem se vzpostavlja odnos zaupanja in sprejetosti, dela se na tem, da bi usvojil osnovne veščine ter upošteval osnovna pravila za sobivanje v določeni skupini. Otrok kljub vsem ukrepom še naprej izvaja fizično nasilje nad vrstniki, pa tudi zaposlenimi, moti pouk z oponašanjem, riganjem, pačenjem, petjem, metanjem po tleh. Pogosto odhaja iz razreda, ob tem loputa z vrati in vdira v sosednje razrede.

Vsakodnevno izvajanje individualne pomoči učencu, številne prilagoditve, izvajanje dodatne strokovne pomoči, spremstvo otroka, pomoč zunanjega strokovnjaka šolskemu timu, obveščanje pristojnega Centra za socialno delo in Zavoda za šolstvo ter vsi drugi izvajani ukrepi ne delujejo in presegajo pomoč, ki se jo lahko otroku omogoča na ravni šole. Predlaga se vključitev v vzgojni zavod, CSD meni, da šola še ni izčrpala vseh možnosti. Kako naprej? Šola nima zaposlenega kadra s specialnimi znanji, poleg tega nima ustrezne in hitre podpore ustreznih institucij, na državni ravni ni jasno, kako naj ravnamo s takšnimi otroki. Zavedamo se, da nas vse to ne odvezuje odgovornosti, da storimo vse, kar je v naši strokovni moči, da preprečujemo in odpravljamo moteče vedenje,

pa vendar imamo občutek, da nihče ne sliši, da moramo najti rešitev na sistemski ravni. Odgovornost šole je, da take otroke prepozna, odreagira s svojimi standardnimi postopki in v primeru neučinkovitosti napoti otroka in starše na ustrezne zunanje institucije, ki naj nato prevzamejo odgovornost za nadaljnjo obravnavo tega otroka. Če res želimo pomagati tej ranljivi skupini otrok, ki se bo ob neustreznih oz. nezadostnih pomočih v prihodnosti lahko znašla tudi v obravnavi policijskega in sodnega sistema, potrebujemo zakonsko podlago, na osnovi katere bi starše in otroka lahko napotili na ustrezno obravnavo, sodelovanje staršev pa zakonsko zavezujoče, saj gre v nasprotnem primeru za ogrožanje otrokovega razvoja. Potrebno je boljše povezovanje pristojnih institucij preko nekega krovnega organa, ki bo vodil obravnavo otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami od diagnosticiranja do odločitve, ali se otroka pusti v šoli z dodelitvijo ustrezne zunanje pomoči ali se ga napoti v drugo ustrezno ustanovo. Starši s selitvijo in s tem spreminjanjem krajevnih pristojnosti CSD-jev za seboj brišejo sledi, otrok pa na ta račun izgublja dragocen čas za ustrezno ukrepanje in pomoč.

Zaposleni v šolah smo se znašli na fronti, obkoljeni z vseh strani. Starši otrok s čustveno-vedenjskimi motnjami nam zatrjujejo, da doma z njimi nimajo težav, torej je njihovo nasilno ali neprilagojeno vedenje posledica ravnanja šole oz. pedagoških delavcev, starši drugih učencev z vso pravico zahtevajo za svoje otroke varno in spodbudno učno okolje, torej naj se nasilneža nemudoma odstrani iz razreda in šole, inšpektorat za šolstvo se mora odzivati na številne (anonimne) prijave in preverjati postopkovnost našega ukrepanja, mediji pa v boju za bralce ob vsesplošnem zgražanju javnosti izpostavljajo našo nesposobnost, saj ne znamo umiriti niti tako nedolžnih bitij, kot so mali šolarji. Vsem po vrsti dokazujemo, da delamo strokovno in več, kot je v naši moči, ob tem pa čakamo na pomoč zunanjih institucij, ki delujejo počasi, omejeni s številnimi predpisi in pomanjkljivo zakonodajo.

Sprašujem se tudi o vlogi medijev in pravici javnosti do obveščeniosti. Je res v interesu javnosti, da se v medijih senzacionalno poroča o otrocih? Je pravica javnosti do obveščeniosti nad otrokovo pravico do zasebnosti, nad upoštevanjem otrokovega dostojanstva in varstva osebnih podatkov ter nerazkrivanja otrokove identitete v primeru poročanja o občutljivih življenjskih situacijah, v katerih se je znašel otrok, kar je vse zapisano v Smernicah za poročanje o otrocih.

Ne odobravam nikakršnega nasilja, predvsem pa verjamem v državo in

javni sektor, ki uresničuje javne interese in skrbi za dobrobit vseh. Verjamem v institucije in menim, da je v Sloveniji že nekaj časa velik problem prav pomanjkanje zaupanja v institucije in to na sistemski ravni. Izbrali smo demokracijo, a se premalo zavedamo, da se v demokraciji izhaja iz predpostavke zaupanja v institucije, sicer je njihovo delovanje oteženo. Prof. dr. Miro Haček pravi: »Institucije nastopajo kot mediatorji, ki v pravnem okviru prisilijo državljane, da spoštujejo določene zakonske in moralne norme, kar se posledično odraža v višjem nivoju zaupanja.« Žal so naše institucije, ki

vsaka zase večinoma delujejo dobro, videti, kot da so nesposobne delovati povezano in organizirano, predvsem pa so pogosto izrabljene s strani državljanov za uveljavitev lastnih interesov.

Literatura:

Vzgoja in izobraževanje letnik XLVII, številka 3–4, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 2016

Položaj otrok v Sloveniji danes: situacijska analiza, Inštitut RS za socialno varnost, Ljubljana 2016

BRALNE STRATEGIJE V DIDAKTIČNIH INSTRUMENTARIJIH BERIL ZA TRETJE TRILETJE OSNOVNE ŠOLE / Izvirni znanstveni članek / mag. Petra Vnuk, prof. pomočnica ravnateljica / OŠ bratov Letonja Šmartno ob Paki

Mladinska književnost je kot poseben del književnosti specifična in zato potrebna natančnejše obravnave in proučevanja; v naši raziskavi in pripravah na pouk književnosti je bil cilj razviti recepcijsko sposobnost učencev ob branju in interpretaciji literarnega dela pri pouku književnosti v tretjem triletju osnovne šole. Ugotovili smo, da strategije pouka književne vzgoje, ki vključuje zaznavanje, razumevanje in vrednotenje literarnega dela, v berilih za tretje triletnje osnovne šole, s poudarkom na prozih besedilih ne omogočajo optimalnega razvoja estetske funkcije literarnega dela v celoti, zato smo bralne strategije izpopolnili in nadgradili.

Didaktične instrumentarije ob prozih besedilih v berilih smo diferencirali glede na intelektualne sposobnosti učencev, in sicer v skladu z najnovejšimi slovenskimi in tujimi didaktičnimi spoznanji, s katerimi smo opravili natančno raziskavo, opredelitev, razširitev in nadgraditev. Ugotovili smo, da vsi elementi didaktičnega instrumentarija ob prozih delih, v berilih za tretje triletnje osnovne šole (tudi življenjepisi avtorjev literarnih del, razlaga neznanih besed ipd.) vplivajo na razvijanje estetske funkcije literarnega dela in literarno recepcijske sposobnosti učencev pri komunikacijskem pouku književnosti, zato smo jih dejavno vključili v interpretacijo in analizo obravnavanih umetnostnih besedil glede na cilje učnega načrta za slovenščino.

UVOD

V slovenskem prostoru so se strokovnjaki že v drugi polovici 20. stoletja zavedali, da je ustvarjalno branje pri pouku književnosti potrebno in mogoče (Grosman 1989), kar je podkrepilo

prepričanje, da je mladinska književnost kot poseben del književnosti potrebna natančne obravnave.

Branje in poslušanje umetnostnih besedil je tako nekoč kot danes tista dejavnost, ki otroke in odrasle pozitivno zaznamuje za vse življenje. Njen glavni namen je razvijati literarno sposobnost na poti k doseganju razvite estetske komponente v večplastnostni zgradbi literarnih besedil, kjer se estetski komponenti za polno doživljanje literarne umetnine pridružujeta tudi etična in spoznavna komponenta oz. funkcija, kar omogoča sooblikovanje posameznikove osebnosti in razširjanje njegovega intelektualnega pogleda na posamezne dejavnosti pri razvoju bralnih učnih strategij, bralne sposobnosti in vrednotenja bralne kulture in kulture posamezne družbe. A v današnjem svetu se prevečkrat dogaja, da se branje umika drugim dejavnostim, kot npr. gledanju televizije (Grosman 2004).

Strokovnjaki, ki raziskujejo bralne dejavnosti, poudarjajo, da sedanji modeli

za poučevanje književnosti »ne spodbujajo in včasih tudi ne omogočajo učiteljevega osredinjanja na konkretne učence in njihove posebne potrebe« (Grosman 2006: 17). V novejši slovenski didaktiki (Kordigel Aberšek 2008; Saksida 1994) strokovnjaki poudarjajo, da mora biti pouk književnosti usmerjen h komunikaciji med bralcem in literarnim delom, ki jo določajo cilji učnega načrta, a hkrati ob tem ugotavljajo, da šolska praksa kaže drugače. Interpretacija mladinskega književnega besedila je v berilih za osnovno šolo dokaj šibko povezana s cilji književnega pouka (Vnuk 2011). Pomemben premik v razvoju bralnih dejavnosti sta dosegla Igor Saksida (1994) in Metka Kordigel Aberšek (2008), ki sta v ospredje postavila t. i. komunikacijski pouk književnosti, kjer »ostaja literarnorecepcijsko načelo temeljno načelo književnega pouka« (Kordigel Aberšek 2008: 13), torej tudi pri obravnavi mladinske proze. Recepcijski pristop pri obravnavi književnega besedila v berilih za osnovno šolo namreč zahteva t. i. didaktični instrumentarij, ki