

# šd šolsko svetovalno delo

REVIIJA ZA SVETOVALNE DELAVCE  
V VRTCIH, ŠOLAH IN DOMOVIH  
letnik XXII, številka 1, 2018



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

Vodilna tema:

## Vključevanje priseljencev in beguncev

- > Vloga šolskega svetovalnega delavca pri delu z učenci begunci in priseljenci

## Teorija v praksi

- > Problemi opredeljevanja in prepoznavanja dvojno izjemnih učencev
- > Vodstvo šole in participacija svetovalne službe



1

ISSN 1318 - 8267



Poštnina  
plačana  
pri pošti  
1102  
Ljubljana

9 771 31 8 82 6002

## Formativno spremljanje v podporo učenju

### Priročnik za učitelje in druge strokovne sodelavce

Priročnik obsega 7 zvezkov, zbranih v mapi,  
cena 12,40 €

- Zakaj formativno spremljati
- Nameni učenja in kriteriji uspešnosti
- Dokazi
- Povratna informacija
- Vprašanja v podporo učenju
- Samovrednotenje, vrstniško vrednotenje
- Formativno spremljanje v vrtcu



### Priročniki po predmetih in področjih

#### Formativno spremljanje na RAZREDNI STOPNJI

#### Formativno spremljanje pri MATEMATIKI



#### Napovedujemo:

Formativno spremljanje pri ZGODOVINI

Formativno spremljanje pri DELU SVETOVALNIH DELAVCEV

Formativno spremljanje kot PODPORA UČENCEM S POSEBNIMI POTREBAMI

izid  
2018



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo



**ŠOLSKO SVETOVALNO DELO,**

letnik XXII,  
številka 1  
Ljubljana 2018  
ISSN 1318-8267

**Uredništvo:**

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

**Urednica založbe:**

Simona Vozelj

**Jezikovni pregled:**

Mira Turk Škraba

**Prevod povzetkov v angleščini:**

Ensitra prevajanje,  
Brigita Vogrinec s.p.

**Oblikovanje:**

Suzana Kogoj

**Računalniški prelom:**

Medium d. o. o.

**Tisk:**

Eurograf d. o. o.

**Naklada:**

570 izvodov

**Izdajatelj in založnik:**

Zavod Republike Slovenije za  
šolstvo

**Predstavniki:**

dr. Vinko Logaj

**Naročila:**

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

**Letna naročnina (3 številke):**

31,00 EUR za šole in ustanove;  
23,25 EUR za individualne naročnike;  
cena posamezne številke v prosti  
prodaji je 11,00 EUR.  
V cenah je vključen DDV.

**Revija je vpisana v evidenco**

javnih glasil, ki jo vodi  
Ministrstvo za kulturo,  
pod zaporedno številko 576.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo,  
2018

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

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

# Uresničevanje

inkluzije je zahtevna naloga, in šole (tako pri nas kot v tujini) se srečujejo s številnimi izzivi. Oblikovanje učnega okolja, v katerem se bo vsak učenec dobro počutil in bo našel svoj prostor za optimalno učenje, od pedagoških delavcev zahteva veliko znanja, iznajdljivosti, predvsem pa čisto osebne občutljivosti za različnost med otroki, starši in drugimi deležniki, ki vstopajo v šolski prostor.

Prva letošnja številka revije med drugim prinaša članke o vključevanju priseljencev in beguncev. V Slovenijo prihajajo z vizijo dobrega življenja, ki je usmerjena v prihodnost in uteleša upanje. Migracija je v prihodnost usmerjen proces, ki nemalokrat zahteva žrtvovanje v sedanosti. Klara Kožar Rosulnik v svojem članku omenja primer slovenskih aleksandrink (Makuc 1993). Poročene žene in matere so pogosto zapustile svoje komaj nekajmesečne dojenčke in odšle v dobro plačane službe dojilj v Egipt. Zaslužek, ki so ga pošiljale domov, je bil namenjen boljši prihodnosti družine – šolanju otrok, izgradnji ali obnovi hiše oz. poslopja. Danes se je Slovenija znašla v skupini držav, v katere prihajajo migranti z enakim upanjem, ki je v preteklosti vodilo Slovence, da so v tujini skušali uresničiti svoje hrepenenje po boljšem življenju.

Republika Slovenija je ena izmed držav članic EU, ki ima med prebivalci enega najnižjih deležev oseb, ki niso slovenski državljani. V zadnjih letih pa tudi pri nas raste število prosilcev za mednarodno zaščito in beguncev. Med njimi so tudi predšolski otroci. Andreja Hočevnar v svojem članku predstavlja predloge nadvladnih organizacij (EU, UNHCR, UNICEF), ki zadevajo vključevanje te populacije otrok v vrtce. Predstavi tudi sistemske rešitve vključevanja teh otrok v vrtce v Sloveniji in kritično pokaže, da te rešitve ne sledijo predlogom nadvladnih organizacij ter ne podpirajo vključevanja otrok prosilcev za mednarodno zaščito in beguncev v vrtce v Sloveniji. Tako ti otroci nimajo enakih izhodiščnih možnosti za vključitev v vrtec kot otroci, ki so slovenski državljani. Ob koncu poda predloge sistemskih rešitev, ki bi tem otrokom omogočile vključitev v vrtec.

Kakšna je pri tem vloga svetovalnega delavca? V tretjem članku avtorice opisujejo tri vrste nalog:

1. svetovalni delavec kot organizator in koordinator vključevanja,
2. svetovalni delavec kot podpornik učiteljem in učencem priseljencem,
3. svetovalni delavec kot evalvator udejanjanja inkluzivne šolske kulture.

Pri tem posebej poudarjajo: »Kadar gre za udejanjanje nečesa novega ali drugačnega, je še toliko pomembneje, da uvajanje poteka premišljeno, postopno in z nenehno refleksijo.

Del te refleksije seveda poteka spontano, del pa jo je smiselno vzpostaviti na višji ravni v obliki samoevalvacije. Šolskega svetovalnega delavca vidimo kot spodbujevalca samoevalvacije in kot ključnega akterja pri načrtovanju in izvajanju samoevalvacije ter pri analizi njenih rezultatov.«

Člani uredniškega odbora vam želimo zanimivo branje.

**Cvetka Bizjak,**  
odgovorna urednica



## Uvodnik

- > Cvetka Bizjak 1



## Aktualno

- Najava konference o šolskem svetovalnem delu:  
Prispevki strok za svetovalno delo v praksi 4  
> Tanja Bezić  
Društvo šolskih svetovalnih delavcev Slovenije 6  
> Mateja Verdinek Žigon

## Vodilna tema:

- Begunci in priseljenci v Sloveniji**  
Migracija kot upanje 8  
> Klara Kožar Rosulnik  
Otroci prosilcev za mednarodno zaščito ter otroci  
mednarodno zaščito v vrtcih v Sloveniji 15  
> Andreja Hočevnar  
Vloga šolskega svetovalnega delavca pri delu z učenci begunci in priseljenci 24  
> Tatjana Kociper, Lea Torkar, Klara Skubic Ermenc

## Teorija v praksi

- Problemi opredeljevanja in prepoznavanja dvojno izjemnih učencev 32  
> Katarina Ančimer Aljaž in Mojca Juriševič  
Raziskovalna dejavnost kot ena od možnih oblik dela z nadarjenimi učenci 43  
> Anita Fartek  
Vodstvo šole in participacija svetovalne službe 50  
> Monika Mithans

## Predstavljamo

- Izbrani primeri nalog za spodbujanje kritičnega mišljenja  
pri svetovalnem delu v osnovni šoli 58





**Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo**

Univerza  
v Ljubljani  
Fakulteta  
za socialno delo



# Konferenca o šolskem svetovalnem delu Prispevki strok za svetovalno delo v praksi

TANJA BEZIČ, Zavod RS za šolstvo

**Datum:** 23.-24. 8. 2018

**Kraj:** Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Aškerčeva 2, Ljubljana

Konferenco organizira Zavod Republike Slovenije za šolstvo v sodelovanju z Oddelkom za pedagogiko in andragogiko ter Oddelkom za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani ter s Fakulteto za socialno delo Univerze v Ljubljani.

Konferenco organiziramo ob petdeseti obletnici zaposlitve prvih timov svetovalnih delavcev v šolah. V programskem odboru konference sodelujejo profesorji vseh fakultet oz. oddelkov Univerze v Ljubljani, Univerze v Mariboru in Primorske univerze, ki izobražujejo bodoče svetovalne delavce za delo v svetovalnih službah vrtcev, osnovnih in srednjih šol, dijaških domov, predstavnica Društva šolskih svetovalnih delavcev Slovenije in predsednica Področne razvojne skupine za svetovalno delo na Zavodu RS za šolstvo.

## Cilji

Na podlagi znanstveno raziskovalnih in strokovnih spoznanj želimo:

- kritično ovrednotiti kompetence različnih strokovnih profilov svetovalnih delav-

cev za uspešno razvojno in preventivno ter evalvacijsko delo na ravni vrtca, šole, dijaškega doma oz. zavoda ter za soustvarjanje spodbudnega učnega okolja za vsakega otroka oz. učenca;

- identificirati potrebne nove kompetence svetovalnih delavcev za uspešno delovanje svetovalne službe v prihodnosti;
- spoznati primere inovativne prakse delovanja šolske svetovalne službe v Sloveniji in tujini ter oblikovati predloge za njihovo promocijo in morebitno sistemsko umestitev.

## Na konferenco vabimo

visokošolske učitelje in sodelavce vseh fakultet oz. oddelkov Univerze v Ljubljani, Univerze v Mariboru in Primorske univerze, ki izobražujejo bodoče svetoval-

ne delavce, raziskovalce, strokovnjake javnih zavodov s področja vzgoje in izobraževanja, svetovalne delavce in ravnatelje vrtcev, osnovnih in srednjih šol, dijaških domov in zavodov ter tudi vse druge zainteresirane strokovnjake in odločevalce v sistemu vzgoje in izobraževanja v Sloveniji in tujini. Dobrodošli tudi učitelji, študenti in predstavniki staršev.

Rok za oddajo povzetka prispevka je **25. 5. 2018** (največ 400 besed v slovenščini in angleščini; ključne besede in temeljni viri).

Rok za e- prijavo: **1. 7. 2018**.

Več informacij bomo objavili v spletni učilnici za šolsko svetovalno delo – SPLOŠNO – in na spletni strani konference.

Kontaktna oseba je Tanja Bezić – [tanja.bezic@zrss.si](mailto:tanja.bezic@zrss.si). <

# Društvo šolskih svetovalnih delavcev Slovenije

MATEJA VERDINEK ŽIGON

---

Društvo šolskih svetovalnih delavcev Slovenije je strokovna in nepolitična organizacija, ki proučuje, razvija in bogati teorijo in prakso šolskega svetovalnega dela.

Društvo šolskih svetovalnih delavcev Slovenije je bilo ustanovljeno 15. februarja 1996 na prvem, ustanovitvenem, občnem zboru, ki je potekal na Osnovni šoli Prežihovega Voranca v Ljubljani. Prisotnih je bilo devetdeset članov, ki so potrdili izvršni odbor v sestavi: predsednica Brigita Rupar, namestnica predsednice Avgušтина Zupančič, članice izvršnega odbora Tanja Bezić, Tatjana Ažman, Lijana Ličar, Bernarda Dobnik, Branka Hederih, Vida Klun, Zorica Zebeljan, Jasna Belak Ožbalt in Vanja Lukežič Miklavc. Z dnem 14. 7. 1997 je bilo društvo vpisano v register. Do danes so po pridobljenih podatkih iz arhiva društvo zastopale v funkciji predsednice društva Brigita Rupar, Vida Lončarič, Nataša Privošnik, Tjaša Siter Jegrišnik, Klara Urbanc Kopusar in Mateja Verdinek Žigon.

Za izvajanje temeljnega namena si društvo zadaja zlasti spremljati in spodbujati nadaljnji razvoj šolskega svetovalnega dela tako z vidika teoretskih osnov in konceptualizacije kakor tudi z vidika operativnega, vsebinskega in organizacijskega dela, prispevati k nadaljnjemu razvoju vzgoje in izobraževanja otrok, mladine in odraslih ter šolskega sistema kot celote. Posveča se vsebinskim in programskim zasnovam razvoja šole, spodbuja razvojno-proučevalno delo na šolah ter prispeva k sistematičnemu razvoju dela.

Namen društva je bogatiti oblike sodelovanja med šolskimi svetovalnimi delavci in sorodnimi visokoškolskimi, strokovnimi in upravnimi institucijami šolskega sistema



kakor tudi z drugimi zainteresiranimi programsko sorodnimi institucijami, spodbujati in razvijati sodelovanje in usklajevanje dela z društvi in sekcijami pedagogov, psihologov in socialnih delavcev, skrbeti za trajno strokovno izpopolnjevanje svetovalnih delavcev in sodelovati pri njegovi organizaciji. Društvo aktivno sodeluje v Zvezi društev pedagoških delavcev in s sekcijo šolskih svetovalnih delavcev pri SVIZ-u.

Člani društva so psihologi, pedagogi, socialni delavci, socialni pedagogi in drugi, ki opravljajo svetovalno delo v osnovnih in srednjih šolah, predšolskih ustanovah, dijaških domovih, na delavskih univerzah, fakultetah in v drugih ustanovah. Člani društva so lahko tudi znanstveni in strokovni delavci, ki se teoretično ukvarjajo z vprašanji šolskega svetovalnega dela, so lahko tudi svetovalni delavci, ki opravljajo svetovalno delo v slovenskih šolah in ustanovah v tujini. Lahko so tudi druge osebe, ki delujejo ali želijo sodelovati na področju šolskega svetovalnega dela in se zavedajo pomembne vloge svetovalne službe in legitimne pravice otrok do svetovalnega dela v vrtcih, šolah in domovih.

Društvo ima svojo spletno stran, na kateri objavljamo aktualne dogodke in imamo urejen forum, namenjen

medsebojni podpori članov ter izmenjavi izkušenj in mnenj.

Društvo daje možnosti za povezavo in druženje in je tako močno, kot so aktivni člani društva.

V četrtek, 29. marca 2018, smo organizirali kongres z naslovom Pogledi vase krepijo odnose, na katerem je bila glavna tema osebni in profesionalni razvoj svetovalnega delavca. V prvem delu smo gostili strokovnjake, ki so nam predstavili teme tega področja, drugi del smo namenili referatom kolegic iz prakse. Na kongresu je potekala tudi redna skupščina, opravili pa smo tudi mandatne volitve za novi izvršni odbor.

Ker se mi kot trenutni predsednici društva izteka mandat in predajam funkcijo drugim, se zahvaljujem vsem, ki so mi stali ob strani, mi pomagali pri uresničevanju idej društva ter bili včasih rama za tolažbo ali pa so me spodbudno podrezali, predvsem članicam izvršnega odbora, gospe Tanji Bezić in gospe Darinki Dekleva ter vse drugim, ki društvo podpirate in skrbite, da ostaja.

Spletna stran in kontakt: [www.svetovalnidelavec.si](http://www.svetovalnidelavec.si), [svetovalni.delavec@gmail.com](mailto:svetovalni.delavec@gmail.com) <



### Vira:

1. Spletna stran društva [www.svetovalnidelavec.si](http://www.svetovalnidelavec.si); 20. 3. 2018
2. Arhiv društva

# Begunci in priseljenci v Sloveniji

## Migracija kot upanje

KLARA KOŽAR ROSULNIK, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije, ZRC SAZU  
klara.kozar-rosulnik@zrc-sazu.si

---

● **Izveček:** V prispevku najprej predstavljamo upanje kot specifično človeško doživljanje, ki je odprto v prihodnost in pomeni alternativo trenutni življenjski realnosti. V nadaljevanju koncept upanja povezujemo s sodobnimi migracijskimi procesi. Selitev namreč velikokrat pomeni možnost za zagotavljanje boljše prihodnosti – v smislu izboljšanja ekonomskega položaja, izobrazbenih možnosti, zagotavljanja varnosti. Na primeru izbranih raziskav ženskih migracij prikazujemo, da je migracija v prihodnost usmerjena strategija, ki uteleša upanje in nemalokrat zahteva žrtvovanje v sedanjosti. Pripovedi žensk prikažejo upanje kot neverjetno energijo, ki pomaga, da se ljudje lažje soočajo s težkimi življenjskimi okoliščinami.

**Ključne besede:** upanje, delovalnost, sodobne migracije, ženske migracije.

### Migration as Hope

● **Abstract:** This paper begins by presenting hope as a specific human experience, which is open to the future and denotes an alternative to the current reality of life. It continues by connecting the concept of hope with contemporary migration processes. Namely, moving is often an opportunity to ensure a better future – in the sense of improving one's economic status, educational opportunities and safety. On the example of selected research into the migrations of women, the paper shows that migration is a future-oriented strategy, which embodies hope and often requires a sacrifice in the present. Women's stories show that hope is an incredible energy that helps people to more easily cope with difficult life circumstances.

**Keywords:** hope, agency, contemporary migrations, migrations of women.

## Uvod

V zadnjih dveh desetletjih so se v humanističnih in družboslovnih vedah uveljavile številne študije o upanju: v antropologiji, socialni filozofiji (Crapanzano 2003; Hage 2003; Miyazaki 2004; Zigon 2009; Thompson in Žižek 2013) in tudi v andragogiki (Freire 1994; Moulden, 2005; ESREA 2016<sup>1</sup>). Pred tem je bila tovrstna »kategorija izkušnje«, ki jo v lastnih življenjih visoko vrednotimo, skoraj izobčena iz družboslovnih raziskav. Crapanzano (2003) piše, da verjetno zato, ker upanje pretirano povezujemo z religiozno predanostjo in čustvovanjem. Taussig dodaja, da je na zahodu v 20. stoletju v akademskih razpravah prevladalo stališče, da je pomanjkanje upanja znak modrosti in intelektualne globine (Zournazi 2002). Sicer pa je znano, da poleg močnega pozitivnega pojmovanja upanja obstaja tudi zelo dolga filozofska tradicija, ki upanje dojema negativno, saj so mnogi, od Spinoze do Nietzscheja, razumeli upanje kot krhkost in odgovornega krivca za odlaganje življenja (Hage, po Zournazi 2002).

Koncept upanja ni nov. V grški mitologiji naj bi bila Pandora prva ženska, ki so jo ustvarili bogovi. Kot poročno darilo ji je Zevs podaril skrinjico, iz katere se je, potem ko jo je odprla, sprostil roj vseh vrst bolezni, sovraštev, zavisti in ostale zle stvari, ki jih ljudje do tedaj še niso doživeli. V skrinjici je ostalo le še upanje. Upanje je ključnega pomena v krščanstvu, kot sveti Pavel zapiše v pismu Korinčanom (1 Kor, 13) tekst o veri, upanju in ljubezni. Tomaž Akvinski upanje opredeli kot eno od teoloških kreposti (Daleferth in Block 2016).

Upanje je bilo skozi stoletja predmet umetniških, filozofskih in verskih raziskovanj ter razmišljanj. Razmislek o porastu družboslovnih besedil o upanju v zadnjih dveh desetletjih poziva k pozornosti, zakaj zdaj. Je ponovni interes po proučevanju upanja odraz sveta, ki je bolj upajoč ali bolj brezupen, kot je bil nekoč?

V prvem delu tega prispevka podrobneje predstavljamo koncept upanja, v nadaljevanju pa se navezujemo na družbene spremembe, ki vplivajo na povečanje migracij. Migracije so zajele tako rekoč ves svet (ne glede na status in izvor migranta) in so sestavni del vsakdanje realnosti. Migrantni so vse bolj mobilni, njihove

zgodbe vedno bolj različne, vsem pa je skupno isto upanje, ista vizija: boljše življenje. Vendar pa vsi ne migrirajo pod enakimi pogoji in niso »obdarjeni« z enakimi priložnostmi in možnostmi.

Migracije so izziv tudi za izobraževalne institucije, saj s priseljenci migrirajo tudi otroci, ki se vključujejo v izobraževalni sistem. V nekaterih slovenskih izobraževalnih ustanovah so se že od osamosvojitve dalje srečevali z vključevanjem otrok priseljencev, povsod pa na vedno večje število otrok priseljencev niso bili pripravljeni, zato se vsaka institucija po svoje sooča s spremembami in prilagoditvami. Anica Mikuš Kos (2016) je na konferenci Različni, a skupaj v izobraževanju<sup>2</sup> opozorila, da so šolski delavci pri otrocih vse preveč osredinjeni na težave pri učenju jezika in premalo pozorni na njihovo čustveno in psihosocialno stanje, ki pa pomembno vpliva na zmogljivosti učenja. Šola v novem kulturnem okolju je za otroka priseljenca lahko prostor novih stresov, prizadetosti in ponižanja ali pa prostor sprejetosti, varnosti, uresničevanja upanja, podpore in pomoči. Veliko vlogo pri tem, kako bo otrok doživel novo okolje, imajo tudi šolski svetovalni delavci - s celostno obravnavo, izhajanjem iz po-

## Upanje je bilo skozi stoletja predmet umetniških, filozofskih in verskih raziskovanj ter razmišljanj.

treb otrok, razumevanjem težav, pričakovanj in upanj, ki spremljajo posameznega učenca priseljenca, ter s spodbujanjem medkulturnega dialoga na šoli.

## Migracije so izziv tudi za izobraževalne institucije, saj s priseljenci migrirajo tudi otroci, ki se vključujejo v izobraževalni sistem.

### Upanje

S konceptom upanja se srečujemo tako v vsakdanjem življenju kot v mnogih teorijah, v razsežnosti od vsakdanjih aspiracij ljudi do eshatologije in eksistencializma. Avtorji ga različno opredeljujejo. Najbolj splošna opredelitev je upanje kot specifično človeško doživljanje, prepleteno z doživljaji, čustvi, mislimi in hotenji, ki je odprto v prihodnost (Rojnik 2006). Če upanje razumemo v najširšem smislu, ga lahko opišemo kot pričakovanje nečesa, kar se še ni >

1 Konferenca ESREA: Resources of Hope: The place of hope in researching learning lives, Canterbury, England, 3.-6. 3. 2016.  
2 Konferenca Različni, a skupaj v izobraževanju, Inkluzija otrok priseljencev v izobraževanje, Ravne na Koroškem (21. 1. 2016).

zgodilo (Bloch 1986) in je označeno s potencialnostjo, vero ali zaupanjem v prihodnost in obenem tudi z negotovostjo. Upanje je mogoče razumeti kot doživljanje možnosti, ki predstavlja alternativo trenutni življenjski realnosti. Lahko je navdih za ukrepanje (Sarró 2015) in vodi v delovalnost, pomaga ljudem pri soočanju s trpljenjem in težjimi življenjskimi okoliščinami (Zigon 2009) ali pa je povezano s čakanjem in vodi v pasivnost (Crapanzano 2003).

Eden največjih teoretikov upanja Bloch (1986) upanje definira kot čustveno stanje, ki predstavlja

**Upanje se tesno prepleta s tremi elementi, ki so tri poti predelovanja izkušnje: kognicijami, afekti in delovanjem.**

antitezo obupu, strahu in tesnobi; predstavnik kritične pedagogike Giroux (1997) ga opredeli kot kvalitativno izboljšanje življenja glede na trenutno stanje; Freire (1994) pa kot uresničljive sanje in kot ontološko nujnost, brez katere ne moremo začeti boja za spremembe. Freire poudarja odprtost upanja v prihodnost, ne razkriva pa njegove povezanosti s sedanostjo. Upanja ni mogoče locirati izključno v prihodnost. Vključuje tudi to, kako reagiramo tukaj in zdaj. Gre za tenzijo med *statusom quo* in *še nedoživetim*. Upanje torej ni le razmišljanje o prihodnosti, pač pa je dejanje, ki se odvija v sedanosti z namenom konstrukcije in osmišljanja prihodnosti (Fox 2011).

Upanje se tesno prepleta s tremi elementi, ki so tri poti predelovanja izkušnje: kognicijami, afekti in delovanjem. Želja oz. potreba po spremembi življenja pri posamezniku sproži (avto)refleksijo. Sprašuje se, kdo je, kam gre, kaj lahko pričakuje od trenutnega življenja in kakšno življenje želi zase in za svoje najbližje. Gre torej za posameznikov vpogled, ki ga ozavešča in mu pripíše nove pomene, kar lahko opredelimo kot védenje o sebi<sup>3</sup> (Tynjälä 2013). Upanje lahko razumemo kot k cilju usmerjeno energijo, ki povečuje človeške vzdržljivosti in vodi v delovalnost<sup>4</sup>. Bloch (1986) poudari, da je delovanje, usmerjeno v objekt upanja, nujno po-

trebno, saj se le tako lahko realizira. Vendar pa upanja ni moč videti zgolj v optimistični luči, v smislu motivacije za doseganje zamišljene prihodnosti, pač pa je lahko tudi paralizirajoče, s čimer zavira posameznikovo delovalnost (ga ohromi). Kognitivno sidrišče upanja so posameznikovi cilji (Snyder 1994), ki se razlikujejo glede na časovnost – lahko so kratkoročni ali dolgoročni. Cilji morajo biti jasni, realni in dosegljivi, da posameznik zavestno razmišlja o njih. Nekateri so lažje dosegljivi in potrebujejo manj delovalnosti, tisti, ki so težje uresničljivi, potrebujejo več zavzetosti. Večji kot je izziv, večje kot je posameznikovo upanje, zadovoljniji bo ob iskanju učinkovitih poti za doseganje ciljev. Pozitivni afekti se pojavijo takrat, ko se posameznik smatra za uspešnega pri izpolnjevanju zastavljenih

ciljev in negativni, ko se dojema za neuspešnega. Upanje kot želja po boljši kakovosti življenja torej prispeva tudi k osebni izpolnitvi in zadovoljstvu, ki omogoča ljudem, da v življenju tvegajo.

V zadnjih nekaj letih se je povečalo raziskovalno zanimanje za upanje tudi v kontekstu migracij, mobilnosti in nemobilnosti (npr. Lucht 2011; Cole 2014; Pine 2014; Kleist in Jansen 2016). Vzroke za večjo raziskovalno zavzetost bi lahko pripisali predvsem sodobnim trendom migracijskih procesov (Kožar Rosulnik 2015) in značilnostim časa, v katerem se nahajamo. Ta je zaznamovan z nenehnim spreminjanjem razmer, nestabilnostjo, fluidnostjo, negotovostjo, vsesplošno krizo, naraščajočo neenakostjo, nemiri, vojnami, nasiljem, politično nestabilnostjo, naravnimi nesrečami, neugodnimi podnebni spremembami in posledično ekološko krizo. Zaradi teh dejavnikov je za sodobne družbe značilno, da se soočajo s kvantitativno rastjo v premikih prebivalstva, sočasnim priseljevanjem in izseljevanjem ter z različnimi vrstami migracij.

## Sodobne migracije

Gibanje prebivalstva je globalen, stalen in spremenljiv proces, značilen za vsa zgodovinska obdobja. Migracije se pojavljajo v različnih modalitetah, kot stalne aličasne, lokalne ali mednarodne, ekonomsko ali politično inducirane, prisilne ali prostovoljne, zakonite

**Tisto, kar ločuje sodobne migracije od preteklih, je njihov globalni domet, spremenjeni tipi in geografski vzorci migracij, položaj v notranji in zunanji politiki ter posledice (ekonomske, družbene, kulturne itd.), ki jih prinašajo.**

3 Tynjälä (2013) v svojem 3-P modelu znanje opredeljuje po naslednji delitvi: teoretično ali konceptualno znanje (theoretical or conceptual knowledge), praktično ali izkustveno znanje (practical or experiential knowledge), znanje o sebi (self-regulative knowledge) ter sociokulturno znanje (sociocultural knowledge).

4 Izraz delovalnost uporabljamo kot prevod angleškega izraza agency.

ali nezakonite. Nanje vplivajo številni dejavniki: boljši življenjski pogoji, več možnosti za študij ali delo, ljubezen, selitev na podlagi združitve z družino, prijatelji. Mnogi so tudi prisiljeni k zapuščanju svoje države, na primer begunci, ki bežijo pred konflikti ali naravnimi nesrečami, žrtve trgovine z ljudmi. Tisto, kar ločuje sodobne migracije od preteklih, je njihov globalni domet, spremenjeni tipi in geografski vzorci migracij, položaj v notranji in zunanji politiki ter posledice (ekonomske, družbene, kulturne itd.), ki jih prinašajo.

Nekateri avtorji zato, čeprav ob zavedanju, da ne gre za nov pojav, govorijo o dobi migracij (Castles in Miller 2009) ali o globalizaciji migracij (Friedman 2004). Zagotovo so na globalne razsežnosti migracij vplivali dejavniki, kot so: vse večje ekonomske razlike, vztrajno povpraševanje po visoko in nizko kvalificirani delovni sili v segmentiranih trgih dela bogatih družb, neenak demografski razvoj, sodobne vojne, staranje prebivalstva, demografske spremembe, neugodne podnebne spremembe in posledično ekološke krize, nove možnosti poceni transporta in komunikacij.

Avtorja Castles in Miller (2009) opredeljujeta šest splošnih trendov v sodobnih migracijah: *globalizacija* se kaže v povečanem deležu migrantov po vsem svetu, *pospešitev migracij* v kvalitativni rasti gibanja prebivalstva v vseh regijah, *diferenciacija* v soočanju držav z različnimi vrstami migracij, trend *feminizacije* in v pomembnosti vloge žensk v mednarodnih migracijah, v vseh regijah in v skoraj vseh vrstah migracij ter *politizacija* v povečani politični pozornosti na migracije na nacionalni in mednarodni ravni. Zadnji od trendov v sodobnih migracijah, *razmah tranzicijskih migracij*, pomeni, da tradicionalne države priseljevanja postajajo države tranzita.

Zadnja faza množičnih migracij se je začela z naftno krizo v sredini sedemdesetih let prejšnjega stoletja, kateri je sledila recesija. Ta je spodbudila prestrukturiranje svetovnega gospodarstva, vključila investicije kapitala v nove industrijske dežele, spremenila vzorce svetovne trgovine in uvedla bolj množično uporabo novejših tehnologij. Iz tega so sledili skokovita rast delovnih migracij ter spremenjeni migracijski vzorci (Castles in Miller 2009; Grayson 2014). Na povečanje števila migrantov v globalnem smislu vplivajo tudi spremembe na trgu delovne sile, zlasti vedno bolj prilagodljivi načini zaposlovanja. Zaradi njih vedno več ljudi dela pogodbeno za določen čas, kar povzroča rast kratkoročnih gibanj prebivalstva (Kofman idr. 2000). Poleg rasti delovnih migracij je za to obdobje značilno razseljevanje na milijone beguncev, ki so bežali pred vojaškimi konflikti v Afriki, na Vzhodu, po razpadu Sov-

jetske zveze, na Balkanu, v nedavnih spopadih v Afganistanu, Iraku, Šri Lanki, v zadnjem obdobju v Libiji in Siriji. Napetosti med državami in nacijami vplivajo na hitre spremembe v populacijskem gibanju, vključno z nastajanjem skupin beguncev. Visoki komisariat Združenih narodov za begunce (UNHCR 2015), kakor tudi Amnesty International, opozarjata, da je ob koncu leta 2015 zaradi trenutnih kriz v Afriki in na Bližnjem vzhodu ter njihovih posledic (revščina, bolezni, nasilje) število beguncev in notranje razseljenih oseb preseglo 65 milijonov (od tega je več kot polovica otrok), kar je najvišje število po drugi svetovni vojni. Po njihovih podatkih svoj dom vsako minuto zapusti štiriindvajset oseb. Število pa se glede na vsakdanje vesti iz kriznih žarišč Sirije in Iraka še povečuje.

Z raznolikimi tipi migracij (begunstvo, delovna, družinska migracija), ki se nemalokrat prepletajo med seboj, se srečuje večina držav (Castles in Miller 2009). V letu 2015 je po podatkih Združenih narodov zunaj svoje izvirne države prebivalo 244 milijonov ljudi, kar pomeni 3,3 odstotka svetovne populacije (United Nations 2016). V ozadju teh števil pa obstaja precejšnja raznolikost v pogojih in razlogih za migracije. Z oblikovanjem Evropske unije se je ustvarila iluzija izginjanja meja, »odprte Evrope« in »svobodnega pretoka ljudi«, v resnici pa so se meje le še okrepile do posameznikov in posameznic iz t. i. tretjih držav. Pravica do svobodnega gibanja in z njo povezane ekonomske, socialne in poli-

## Z oblikovanjem Evropske unije se je ustvarila iluzija izginjanja meja, »odprte Evrope« in »svobodnega pretoka ljudi«, v resnici pa so se meje le še okrepile do posameznikov in posameznic iz t. i. tretjih držav.

tične pravice so omejene predvsem na državljane držav članic Evropske unije, medtem ko je nadzor nad zunanjimi mejami vedno strožji. Najsplošneje gledano bi lahko na podlagi orisa sodobnih migracijskih trendov sklepali, da se migranti in migrantke med seboj vedno bolj razlikujejo, tudi po aspiracijah in upanju.

## Migracija kot uresničevanje upanja

Upanje se povezuje z vsakdanjimi strategijami preživetja in pomeni poskus zagotavljanja boljše prihodnosti. Migracija pomeni eno izmed možnosti za razrešitev negotove življenjske realnosti, toda kot smo že zapisali, ne vsem. Za sodobne družbe je značilen paradoks mobilnosti. Na eni strani odpiranje meja znotraj Evropske unije pomeni priložnosti, povečuje mobilnost delavcev, študentov in predvsem mladih visoko >

izobraženih ljudi z ambicijami po karieri in z upanjem po boljšem plačilu. Na drugi strani povečan doseg in dostopnost informacijsko-komunikacijskih tehnologij, medijev in prometnih tehnologij omogoča ljudem v mnogih delih sveta izpostavljenost viziji dobrega življenja drugje, vendar je sočasno zaradi vse večje neenakosti, skupaj z restriktivnimi migracijskimi režimi, velika večina teh ljudi izključenih iz krogov zakonite mobilnosti. Upanje je glede na brisanje in nastajanje političnih meja distribuirano zelo neenakomerno.

Migracija je bila vselej povezana z vizijo dobrega življenja. Lahko jo razumemo kot strategijo, ki je usmerjena

**Migracija je bila vselej povezana z vizijo dobrega življenja. Lahko jo razumemo kot strategijo, ki je usmerjena v prihodnost in uteleša upanje.**

v prihodnost in uteleša upanje. Primer slovenskih aleksandrink<sup>5</sup> (Makuc 1993) prikazuje, kako je migracija v prihodnost usmerjen proces, ki nemalokrat zahteva žrtvovanje v sedanosti. Poročene žene in matere so pogosto zapustile svoje komaj nekajmesečne dojenčke in odšle v dobro plačano službo do jilje v Egipt. Zasluzek, ki so ga pošiljale domov, je bil namenjen boljši prihodnosti družine – šolanju otrok, izgradnji ali obnovi hiše oz. poslopja.

Podoben primer v sodobnosti so ženske migracije iz Ukrajine v Italijo (glej Fedjuk 2011; Vianello 2016). Ženske srednjih let, pogosto razvezane ali ovdovele, zapuščajo svoje že slabotne in ostarele starše, da proti plačilu skrbijo za starše drugih. Zaposlujejo se kot negovalke starejših in bolnih na domu. Svoj dom zapustijo z namenom, da bi v nekaj letih zaslužile dovolj

**Migracije so pomemben element družbenega upanja, ki soozačujejo potencial in upanje na simbolnih in materialnih ravneh, kljub negotovosti in tveganju, ki jih migracije lahko prinačajo.**

denarja, da bi rešile ekonomske težave doma ter pomagale svojim otrokom uresničiti njihove zmožnosti in prihodnost. Vendar praviloma ženske ostanejo več let, saj so izpostavljene nenehni negotovosti. Močno so usmerjene v prihodnost, v vrnitev domov, vendar nenehno prelagajo svoj odhod. Ker si silno želijo lepše

prihodnosti, vztrajajo v negotovih in marginalnih pogojih (nemalokrat brez dovoljenja za bivanje; z dovoljenjem, a z nerednim delom ipd.).

Za selitev se ljudje ne odločajo zgolj zaradi ekonomskih razlogov. Migracija lahko pomeni tudi iskanje varnosti. Francoska raziskovalka Letitia Trifanescu (2015) je zbirala življenjske zgodbe afriških prosilk azila v Franciji v luči njihovega opolnomočenja. Ženske so svoje države zapustile iz različnih razlogov, povezanih z zakonskim življenjem in osebno varnostjo. Ker so jih njihovi družinski člani prisilili v zakonsko zvezo, so se odločile za radikalen prelom s preteklostjo, v upanju za boljšo prihodnost, kljub opuščanju kolektivne zgodovine, žrtvovanju družine, nezakonitosti svoje migracije in nevarnim pogojem.

Podobno kot afriške ženske v zgoraj opisani raziskavi varnost iščejo tudi

begunci in begunke, ki v zadnjih letih migrirajo iz konfliktne Sirije, Afganistana, Eritreje in Somalije. Raziskovalka Jane Freedman (2016) je raziskovala izkušnje begunk, ki so čez Sredozemsko morje priplule na grški otok Kos. Analizirala je izkušnje sirskih, afganistanskih in iraških žensk z nasiljem v izvorni družbi in na poti ter njihove strategije za preživetje. Med raziskovankami so tudi ženske, ki so potovale popolnoma same ali skupaj z otroki. Begunke so bile tako v izvorni družbi kot na poti bolj izpostavljene visokim tveganjem za nasilje, nevarnosti in umrljivosti v primerjavi z moškimi, a so se kljub nevarnostim odločile, da pobegnejo pred nasiljem, preganjanjem in konflikti ter poiščejo varen dom zase in za svoje otroke.

Ženske pripovedi v omenjenih raziskavah so prikazale, da ima upanje kot čustveno doživljanje neverjetno moč, ki povečuje človeške vzdržljivosti in pomaga, da se ljudje lažje soočajo s trpljenjem in težkimi življenjskimi preizkušnjami. Značilnost upanja je tudi odvisnost od družbeno-ekonomskih in družbeno-kulturnih

kontekstov, kar lahko označimo kot kolektivno in družbeno razsežnost upanja. Upanje je namreč povezano z družbenimi predstavami in kolektivnimi vizijami o dobrem in smiselnem življenju znotraj posamezne družbe, kar Hage (2003) imenuje *družbeno upanje*<sup>6</sup>. Migracije so pomemben element družbenega upanja, ki

5 Aleksandrinke so ženske z Goriškega, ki so se od druge polovice 19. stoletja do 60. in 70. let 20. stoletja kot do jilje in služkinje zaposlovale v Egiptu. Kmečka in meščanska dekleta so se pri bogatih evropskih družinah zaposlovale kot kuharice, sobarice, varuške, do jilje, guvernante, šivilje ipd.

6 Družbeno upanje lahko opredelimo kot tisto, ki ga posamezna družba spodbuja.

sooznačujejo potencial in upanje na simbolnih in materialnih ravneh, kljub negotovosti in tveganju, ki jih migracije lahko prinašajo. Hage pri tem poudarja vlogo nacionalne države kot ključnega akterja, ki ustvarja, spodbuja in deli družbeno upanje.

## Sklep

Prihodnost je neizogibna smer našega bivanja. Z upanjem, ki je zaznamovano z vizijo boljše prihodnosti, pa dajemo življenju motivacijo za nadgradnjo trenutnih zmožnosti. Z vizijo boljše prihodnosti je lahko povezana tudi selitev oz. sprememba življenjskega okolja, ki širi obzorja, možnosti za produktivno delo, boljši zaslužek, pridobitev boljše izobrazbe, v nekaterih primerih prinaša tudi negativne posledice (slabi življenjski in delovni pogoji, nizka plačila, ksenofobija, rasizem in diskriminacija), katerih se migranti pred selitvijo pogostokrat ne zavedajo.

Med priseljenci je vse večje število otrok, ki upajo na boljše življenje v novem okolju. Pomoč šole priselje-

nim otrokom je lahko psihosocialne, psihološke, izobraževalne in motivacijske narave. Posebnega pomena je personalizirana in celostna obravnava otroka, krepitev njegove odpornosti in psihičnih zmogljivosti za obvladovanje težav, ki izhajajo iz njegovih prejšnjih (slabih) izkušenj, morebitne neuspešnosti, prilagoditvenih težav, izključenosti.

Raziskave izbranih ženskih migracij so prikazale, da je za poskuse zagotavljanja boljše prihodnosti potreben angažma, včasih celo žrtvovanje in tveganje življenja v sodobnosti. Navsezadnje upanje nikoli ne more biti povsem ločeno od brezupa, prav tako pa ga, kot je ugotovil že Spinoza, ni mogoče ločiti od strahu in negotovosti (po Crapanzano 2003). Upanje je torej na eni strani zaznamovano z vero v prihodnost, po drugi z negotovostjo. Kot analitični okvir v družboslovnih raziskavah, kot kategorija izkušnje, vključuje proučevanje obeh – potencial za boljše življenje in negotovost, pa tudi razumevanje upanja kot družbeni in kolektivni pojav ter različne učinke upanja, kot so paralizirajoče upanje, delovalnost, afekti in vedenje, ki se formira ob doživljanju upanja. <

## Viri in literatura

1. Bloch, E. (1986). *The principle of hope*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
2. Castles, S. in Miller, M. J. (2009). *The Age of Migration*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire in London: MacMillan Press Ltd.
3. Cole, J. (2014). Producing value among Malagasy marriage migrants in France: managing horizons of expectation. *Current Anthropology*, 55, 9, str. 85-94.
4. Crapanzano, V. (2003). Reflections on hope as a category of social and psychological analysis. *Cultural Anthropology*, 18, 1, str. 3-32.
5. Dalferth, I. U. in Block, M. A. (ur.) (2016). *Hope*. Tübingen: Mohr Siebeck.
6. Fedjuk, O. (2011). *Beyond motherhood: Ukrainian female labor migration to Italy*. PhD thesis, Budapest: Central European University.
7. Fox, K. (2011). *Peasants into European farmers?: EU integration in the Carpathian mountains in Romania*. Zürich; Berlin: Lit Verlag.
8. Freedman, J. (2016). Engendering Security at the Borders of Europe: Women Migrants and the Mediterranean 'Crisis'. *Journal of Refugee Studies*. Special Issue: Refugee Migration and Local Demarcations: New Insight into European Localities, 29, 4, str. 568-582.
9. Freidman, J. (2004). Globalization, Transnationalization, and Migration: Ideologies and Realities of Global Transformation. V J. Friedman in S. Randeria (ur.). *Worlds on the Move: Globalization, Migration and Cultural Security*. London, New York: I. B. Tauris and Co., str. 63-88.
10. Freire, P. (1994). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Publishing Company.
11. Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope*. Boulder, Colorado: Westview Press.
12. Grayson, J. (2014). Migration and Adult Education: Social Movement Learning and Resistance in the UK. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 5, 1, str. 177-194.
13. Hage, G. (2003). *Against paranoid nationalism: searching for hope in shrinking society*. Annandale: Pluto Press Australia.
14. Kleist, N. in Jansen, D. (ur.) (2016). *Hope and Uncertainty in Contemporary African Migration*. New York: Routledge.
15. Kofman, E., Phizacklea, A., Raghuram, P. idr. (2000). *Gender and International Migration in Europe: Employment, Welfare and Politics*. London, New York: Routledge.
16. Kožar Rosulnik, K. (2015). *Biografsko učenje žensk v kontekstu migracij*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
17. Lucht, H. (2011). *Darkness before Daybreak. African Migrants Living on the Margins in Southern Italy Today*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
18. Makuc, D. (1993). *Aleksandrinke*. Gorica: Goriška Mohorjeva družba.
19. Miyazaki, H. (2004). *The Method of Hope. Anthropology, Philosophy, and Fijian Knowledge*. Stanford: Stanford University Press.
20. Moulden, P. L. (2005). *Hope - Heartbeat of Adult Education: A Phenomenological Inquiry*. PhD Dissertation. Chicago: National-Louis University.

21. Pine, F. (2014). Migration as Hope. Space, Time, and Imagining the Future. *Current Anthropology*, 55, 9, str. 95-104.
22. Rojnik, I. (2006). Teleologija vzgoje in izobraževanja v luči filozofske antropologije Antona Trstenjaka, *BV*, 66, 2, str. 205-221.
23. Sarró, R. (2015). Hope, Margin, Example: The Kimbanguist Diaspora in Lisbon. V J. Garnett in S. L. Hausner (ur.). *Religion in Diaspora*. London: Palgrave Macmillan UK, str. 226-244.
24. Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press.
25. Thompson P. in Žižek, S. (ur.). (2013). *The Privatization of Hope: Ernst Bloch and the Future of Utopia*. Durham in London: Duke University Press.
26. Trifanescu, L. (2015). Against Patterns of Domination: Migration as an Act of Empowerment and Learning. V J. Ostrouch-Kamińska in C. C. Vieira (ur.). *Private World(s): Gender and Informal Learning of Adults*. Rotterdam: Sense Publishers, str. 91-102.
27. Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P Model of Workplace Learning: A Literature Review. *Vocations and Learning*, 6, str. 11-36.
28. UNHCR (2015). Dostopno na <http://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html> (20. 2. 2017).
29. United Nations (Department of Economic and Social Affairs, Population Division). (2016). *International Migration Report 2015: Highlights*. Dostopno na [http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2015\\_Highlights.pdf](http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2015_Highlights.pdf) (22. 2. 2017).
30. Vianello, F. A. (2016). Migration of Ukrainian Nationals to Italy: Women on the Move. V O. Fedyuk in M. Kindler (ur.). *Ukrainian Migration to the European Union. Lessons from Migration Studies*. Cham: Springer International Publishing, str. 163-178.
31. Zigon, J. (2009). Hope dies last. Two aspects of hope in contemporary Moscow. *Anthropological Theory*, 9, 3, str. 253-271.
32. Zournazi, M. (2002). *Hope: new philosophies for change*. Annandale: Pluto Press Australia.

## Iz digitalne bralnice ZRSŠ

[www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica](http://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica)

V digitalni bralnici lahko dve leti po izidu prelistate strokovne revije, ki so izšle pri Zavodu RS za šolstvo in so vam BREZPLAČNO dosegljive tudi v PDF obliki. Prijetno strokovno branje vam želimo.





# Begunci in priseljenci v Sloveniji

## Otroci prosilcev za mednarodno zaščito ter otroci z mednarodno zaščito v vrtcih v Sloveniji

ANDREJA HOČEVAR, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani  
andreja.hocevar1@guest.arnes.si

---

● **Izvleček:** Republika Slovenija je ena izmed držav članic EU, ki ima med prebivalci enega najnižjih deležev oseb, ki niso slovenski državljani. V zadnjih letih pa v njej raste število prosilcev za mednarodno zaščito in beguncev, med njimi so tudi predšolski otroci. V besedilu obravnavamo predloge nadvladnih organizacij (EU, UNHCR, UNICEF), ki zadevajo vključevanje te populacije otrok v vrtnice. Predstavljamo tudi sistemske rešitve vključevanja teh otrok v vrtnice v Sloveniji in pokažemo, da te rešitve ne sledijo predlogom nadvladnih organizacij ter ne podpirajo vključevanja otrok prosilcev za mednarodno zaščito in beguncev v vrtnice v Sloveniji. Tako ti otroci nimajo enakih izhodiščnih možnosti za vključitev v vrtnice kot otroci, ki so slovenski državljani. Besedilo sklenemo s predlogi sistemskih rešitev, ki bi tem otrokom omogočile vključitev v vrtnice.

**Ključne besede:** vrtnice, otroci prosilcev za mednarodno zaščito, otroci begunci, sistemske rešitve, Slovenija.

## Children of Asylum Seekers and Children Granted Asylum in Kindergartens in Slovenia

● **Abstract:** The Republic of Slovenia belongs to the EU member states with the lowest proportions of foreign citizens. However, in recent years it has been witnessing a growing number of asylum seekers and refugees, including preschool children. This text discusses the proposals of supranational organisations (EU, UNHCR, UNICEF) concerning the inclusion of such child populations in kindergartens. It also presents systemic solutions for including such children in kindergartens in Slovenia and demonstrates that these solutions are not in line with the proposals of supranational organisations, and that they do not support the inclusion of children of asylum seekers and refugee children in kindergartens in Slovenia. Hence, these children are not provided with the same initial opportunities for inclusion in kindergarten as children who are Slovenian citizens. The text concludes with proposals for systemic solutions that would enable the inclusion of such children in kindergarten.

**Keywords:** kindergarten, children of asylum seekers, refugee children, systemic solutions, Slovenia.

### Uvod

Slovenija je med državami članicami EU, ki ima med prebivalci enega najmanjših deležev oseb s statusom tujca,<sup>1</sup> prisilcev za mednarodno zaščito,<sup>2</sup> oseb z mednarodno zaščito<sup>3</sup> (to je oseb, ki imajo v RS status begunca<sup>4</sup> ali status subsidiarne zaščite<sup>5</sup>) in oseb z začasnim zatočiščem<sup>6</sup> (Eurostat ... 2016). V Republiki Sloveniji je v obdobju od leta 2011 do leta 2015 viden trend postopnega naraščanja števila tujcev z dovoljenjem za stalno ali začasno prebivanje v RS

(MNZ 2016, str. 15). Povečuje pa se tudi delež prisilcev za mednarodno zaščito in oseb z mednarodno zaščito v RS, saj »preko Slovenije potekajo intenzivni migracijski tokovi. [...] Republika Slovenija je do sedaj veljala pretežno za tranzitno državo, vsekakor pa se tudi to dejstvo počasi spreminja.« (Vlada RS 2015, str. 20) Kot predvideva vlada RS, se bo delež tujih državljanov v RS povečeval tudi v prihodnje (prav tam), najverjetneje pa se bo povečevalo tudi število prisilcev za mednarodno zaščito in oseb z mednarodno zaščito v RS.

- 1 Tujec oz. tujka je po Zakonu o tujcih (2014) vsakdo, ki nima državljanstva Republike Slovenije (prav tam, 2. člen). Ta zakon se ne uporablja za tujce, ki so zaprosili za mednarodno zaščito (prosilci za mednarodno zaščito), in za tujce, ki jim je bila v Republiki Sloveniji priznana mednarodna zaščita. Ne uporablja se tudi za osebe, ki imajo v Republiki Sloveniji začasno zatočišče po zakonu, s katerim se ureja začasno zatočišče, in osebe, ki jim je priznana začasna zaščita po zakonu, ki ureja začasno zaščito razseljenih oseb (prav tam). Tujci imajo lahko v Sloveniji prijavljeno stalno ali začasno prebivališče (Zakon o tujcih 2017, 3. člen).
- 2 Prosilec ali prosilka za mednarodno zaščito je oseba, ki je državljan tretje države ali oseba brez državljanstva, ki je v Republiki Sloveniji podala prošnjo za mednarodno zaščito (Zakon o mednarodni zaščiti 2016, 2. člen).
- 3 Oseba, ki ji je priznana mednarodna zaščita, je »oseba, ki ji je priznan status begunca ali status subsidiarne zaščite« (Zakon o mednarodni zaščiti 2016, 2. člen).
- 4 Begunec je oseba, ki je »državljan tretje države ali oseba brez državljanstva, ki ji je priznana zaščita« (Zakon o mednarodni zaščiti 2016, 2. člen). Status begunca se prizna državljanu tretje države, ki se zaradi utemeljenega strahu pred preganjanjem iz razloga pripadnosti določeni rasi ali etnični skupini, določeni veroizpovedi, narodni pripadnosti, pripadnosti posebni družbeni skupini ali političnemu prepričanju nahaja zunaj države, katere državljan je, in ne more ali zaradi takega strahu noče uživati varstva te države, ali osebi brez državljanstva, ki se nahaja zunaj države, kjer je imela običajno prebivališče, in se zaradi utemeljenega strahu ne more ali noče vrniti v to državo (prav tam, 20. člen). Osebi, ki ji je v Republiki Sloveniji priznan status begunca, odločba o priznanju statusa z dnem vročitve velja tudi kot dovoljenje za stalno prebivanje v Republiki Sloveniji (prav tam, 92. člen).
- 5 Oseba s subsidiarno zaščito je »državljan tretje države ali oseba brez državljanstva, ki ji je priznana zaščita« (Zakon o mednarodni zaščiti 2016, 2. člen). Ta status se prizna »državljanu tretje države ali osebi brez državljanstva, ki ne izpolnjuje pogojev za status begunca, če obstaja utemeljen razlog, da bi bil ob vrnitvi v izvorno državo ali državo zadnjega običajnega bivališča, če gre za osebo brez državljanstva, soočen z utemeljenim tveganjem, da utrpri resno škodo« (prav tam, 20. člen). Osebi, ki ji je v Republiki Sloveniji priznana subsidiarna zaščita, odločba o priznanju ali podaljšanju statusa z dnem vročitve velja tudi kot dovoljenje za začasno prebivanje v Republiki Sloveniji, dokler traja ta zaščita (prav tam, 92. člen). V odločbi o dodelitvi subsidiarne zaščite pristojni organ določi trajanje statusa subsidiarne zaščite, ki ne sme biti krajše od enega leta (prav tam, 49. člen).
- 6 Status osebe z začasnim zatočiščem pridobi posameznik oz. posameznica, če »Vlada Republike Slovenije ugotovi, da so nastale v tuji državi takšne razmere, kot na primer vojna ali njej podobne« (Zakon o začasnem zatočišču 2005, 2. člen). Osebe z začasnim zatočiščem lahko zaprosijo za dovoljenje za začasno prebivanje. Čas, v katerem se v Republiki Sloveniji osebam daje začasno zatočišče, se ne šteje za bivanje, ki je potrebno za pridobitev dovoljenja za stalno prebivanje tujca po zakonu o tujcih, in tudi ne za prebivanje, predpisano za pridobitev državljanstva Republike Slovenije (prav tam, 8. člen).

## Nadvladna priporočila in smernice, ki zadevajo obravnavo otrok beguncev v vrtcih

UNHCR (2016) navaja številne prednostne naloge držav, skozi katere poteka begunska pot. Med njimi je za strokovne delavke in delavce v vzgoji in izobraževanju pomembna naslednja: »Predšolski in šoloobvezni otroci begunci<sup>7</sup> in migranti, ki začasno ostajajo v državi, bodo imeli dostop do kakovostnih zgodnjih učnih možnosti in neformalnega izobraževanja.« (Prav tam, str. 63)

Kot poudarja UNHCR, so lahko ti otroci »preživeli večino svojega življenja v negotovih in pogosto travmatičnih okoljih, kar lahko bistveno vpliva na njihov zgodnji razvoj, socializacijo, osebno rast in uspešnost v šoli« (UNHCR 2012, str. 24). Kot poudarja dr. A. Mikuš

Kos (2017), bivanje v državi azila vsebuje številne strese, kot so negotovost, kako se bo končal postopek pridobivanja azila, prizadetost in občutja krivde zaradi bližnjih, ki so jih begunci zapustili v grozotah vojne ali v bednih begunskih taboriščih (prav tam). Temu lahko dodamo še socialno izolacijo, ki je posledica življenja v azilnem domu, kjer pogoji bivanja niso idealni - otroci s starši živijo v majhnih prostorih, v azilnem domu sicer potekajo različne dejavnosti za otroke, ki pa so vezane na prisotnost prostovoljcev ter tako niso stalne. Predšolska vzgoja lahko pozitivno vpliva na preseganje morebitnih travmatičnih izkušenj otrok, prispeva k normalizaciji vsakdanjega življenja otrok in njihovih staršev, predvsem k njihove- mu vključevanju v novo okolje, ter vpliva tudi na sprejemanje teh otrok (in njihovih staršev) v okolju. Otroci begunci so zaradi specifičnosti njihove izkušnje vojne, bega, morebitnega (vsaj

začasnega) življenja v begunskih taboriščih, azilnih domovih ipd. posebej ranljiva družbena skupina in bi morali biti deležni posebne družbene skrbi. Zato je smiselno resno privzeti priporočilo, da naj bodo otroci begunci vključeni v vrtec, saj »priložnosti, ki jih daje predšolska vzgoja, razvijajo potenciale otrok, krepijo njihov zgodnji razvoj, zagotavljajo zaščito in olajšujejo prehod otrok v šolo« (UNHCR 2012, str. 24). Kot poudarja UNHCR, je, ko govorimo o predšolski vzgoji beguncev, treba slediti trem ciljem: »povečati dostopnost, izboljšati kakovost in krepi ti zaščito« (UNHCR 2011, str. 5). Države gostiteljice naj zagotovijo, da »bodo možnosti otrok beguncev za vzgojo in izobraževanje [...] zagotovljene vsem glede na njihove potrebe« (UNHCR 2012, str. 26). UNHCR (2012) tako predlaga, naj gostiteljice države v varstvene

Med prednostnimi nalogami držav, skozi katere poteka begunska pot, je tudi omogočiti dostop do kakovostnih zgodnjih učnih možnosti in neformalnega izobraževanja predšolskim in šoloobveznim otrokom beguncev in migrantov.

vrte vključijo otroke in starše begunce v skupine za starše, igralne skupine in edukacijske vrtece.<sup>8</sup> Podpirajo naj predšolsko vzgojo v skupnosti, saj na ta način »vključujejo lokalne skupnosti v zaščito otrok in razvojne dejavnosti« (prav tam, str. 26). Ob tem naj oblikujejo čim več možnosti za skupno igro in učenje otrok beguncev z otroki iz lokalne skupnosti ter »v sodelovanju z vzgojno-izobraževalnimi partnerji zagotovijo izobraževanje vzgojiteljev

Predšolska vzgoja lahko pozitivno vpliva na preseganje morebitnih travmatičnih izkušenj otrok, prispeva k normalizaciji vsakdanjega življenja otrok in njihovih staršev, predvsem k njihovemu vključevanju v novo okolje, ter vpliva tudi na sprejemanje teh otrok (in njihovih staršev) v okolju.

za delo z begunci ter ga, koliko je mogoče, povežejo z že obstoječim usposabljanjem« (prav tam, str. 19), saj so za >

7 UNHCR izraz begunci (angl. refugees) uporablja za »osebe z mednarodno zaščito, prosilce za mednarodno zaščito, v nekaterih kontekstih pa tudi za osebe brez državljanstva, notranje razseljene osebe in povratnike. Izraz begunci se tako uporablja za vse osebe, ki jih zadevajo ti statusi.« (UNHCR Ensuring Access ... 2011, str. 5)

8 UNHCR predlaga, da se v lokalni skupnosti organizira varstvene vrtece za otroke mlajše od treh let, katerih matere želijo obiskovati različne tečaje in edukacijske vrtece za otroke begunce stare od 3 do 5 let (UNHCR 2012, str. 22). Tako rešitev UNHCR verjetno predlaga zato, ker skupni vrtci za predšolske otroke v svetu niso prevladujoča rešitev.

visokokakovostno predšolsko vzgojo bistveni dobro izobraženi vzgojitelji (UNHCR 2012, str. 25).

Kot poudarja UNHCR (prav tam) so bistveni elementi usposabljanja vzgojiteljev: kako organizirati uvajalne programe v vrtec za novo prispеле otroke, še posebno za begunce in prosilce za mednarodno zaščito; kako v okviru kurikula zagotoviti jezikovno in druge oblike podpore; kako organizirati dejavnosti v vrtcu, ki se odzivajo na potrebe otrok in njihovih staršev, ter kako gojiti kulturo kritične refleksije v kulturno raznolikem vrtcu (prav tam).

Tudi UNICEF (2016) poudarja, da je predšolska vzgoja še posebno pomembna za otroke priseljence ne glede na

## Ne glede na status otrok priseljencev je v državi gostiteljici ključega pomena pravno-formalno in dejansko omogočen dostop do predšolske vzgoje vsakemu otroku.

njihov status v državi gostiteljici. Pri tem pa je ključnega pomena »pravno-formalno in dejansko omogočen dostop do predšolske vzgoje vsakemu otroku« (prav tam, str. 42). Ključna pa je tudi kakovost predšolske vzgoje (prav tam).

Da je dostopnost predšolske vzgoje pomembna za vsakega otroka, še posebno pa za otroke begunce potrjujejo številne študije. Med njimi naj navedemo študijo OECD (2010) z naslovom *Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practices and Performance*, v kateri ugotavljajo, da je za otroke, ki so prva generacija migrantov v novi državi, manj verjetno, da bodo vključeni v predšolsko vzgojo, kot za otroke druge generacije migrantov in otroke, ki imajo državljanstvo (prav tam, str. 33). Podobne ugotovitve so poudarjene tudi v študiji *ECEC for children from disadvantage backgrounds: findings from a European literature review and two case studies*, ki jo je izdala Evropska komisija, Direktorat za splošno izobraževanje in kulturo (2012). Zato ne čudi dejstvo, da je Evropski parlament v dokumentu z naslovom *Integracija migrantov: vzgojno-izobraževalna dimenzija (Integration of migrants: The educational dimension 2016)* poudaril, da »se investicije v predšolsko vzgojo povrnejo v večji meri kot vlaganje v katero koli drugo stopnjo izobraževanja« (EU Parliament. Text adopted .... 2016, str. 1). Zato poziva k »boljšemu sodelovanju med EU in nacionalnimi vladami držav članic EU, ki naj skupaj oblikujejo pristop za hitro, celovito in trajnostno vključevanje beguncev in migrantov v sisteme vzgoje in izobraževanja ter usposabljanja; oblikujejo ukrepe za vključitev otrok migrantov, beguncev in prosilcev za mednarodno zaščito (oz. azil) v sisteme vzgoje in izobraževanja ter usposabljanja; iščejo možnosti vključevanja učiteljev in znanstvenikov z migrantskim ozadjem v evropske vzgojno-izobraževalne sisteme; za-

gotovijo otrokom migrantov, beguncev in prosilcev za mednarodno zaščito, ki želijo dostop do vzgoje in izobraževanja, svetovanje in podporo z zagotavljanjem jasnih informacij in vidnimi kontaktnimi točkami, kjer te informacije lahko pridobijo« (prav tam). Kot je predlagal Odbor za kulturo in izobraževanje Evropskega parlamenta, naj bi v državah članicah v okviru ministrstva za izobraževanje imenovali kontaktno osebo, ki bi bila odgovorna za izobraževanje migrantov in beguncev (EU Parliament. *Integration of migrants 2016*, str. 11).

Evropska komisija (2016) je v Akcijski načrt vključevanja državljanov tretjih držav 2016 (*Action Plan on the integration of third country nationals 2016*, v nadaljevanju Akcijski načrt) kot eno izmed prioritet na tem področju vključila predšolsko vzgojo beguncev. V Akcijskem načrtu (2016) je zapisano, da je »predšolska vzgoja ključnega pomena za vključevanje družin in otrok iz tretjih držav v družbo.

Igra ključno vlogo pri učenju za skupno življenje v heterogenih družbah in pridobivanju ključnih kompetenc. Vlaganje v predšolsko vzgojo se je izkazalo kot učinkovito v boju proti revščini in socialni izključenosti ter zagotavljanju, da bodo vsi otroci imeli priložnost udeležiti vse svoje potenciale.« (Prav tam, str. 6-7) V nadaljevanju je zapisano, da imajo vsi otroci, ne glede na njihovo družinsko, kulturno ozadje ali spol, pravico do vzgoje in izobraževanja. Otroci begunci morda niso obiskovali vrtca ali šole oz. je bilo njihovo izobraževanje prekinjeno, zato bodo nekateri potrebovali posebno podporo. Strokovne delavke oz. delavci v vzgoji in izobraževanju pa potrebujejo posebna znanja, ki jim bodo pomagala in jih podpirala pri njihovem delu v vse bolj raznolikih učilnicah in igralnicah ter za preprečevanje neuspeha in segregacije v izobraževanju (prav tam, str. 7). Zato bo Evropska komisija »odstranjevala ovire, ki onemogočajo vključevanje otrok iz tretjih držav v predšolsko vzgojo, [...] pomagala pa bo tudi strokovnim delavcem vrtca, da se bodo znali odzvati na specifične situacije begunskih družin« (prav tam, str. 8). Države članice EU bo Evropska komisija spodbujala k »zaposlovanju vzgojiteljev z migrantskim ozadjem« (prav tam, str. 8) ter »spodbujala in podpirala vključevanje begunskih otrok v ustanove predšolske vzgoje« (prav tam).

Sklenemo lahko, da tako UNHCR kot UNICEF poudarjata pomen dostopnosti do kakovostne predšolske vzgoje za vse otroke ne glede na njihov status v državi gostiteljici ter pomen strokovnega usposabljanja vzgojiteljev za delo s to populacijo. Tako Evropski parlament kot Evropska komisija sledita tem priporočilom. Evropska komisija (2016) v Akcijskem načrtu navaja ukrepe, ki bodo spodbujali in podpirali dostopnost predšolske vzgoje tako na pravno-formalni kot

dejanski ravni, spodbujala bo izobraževanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju ter vključevanje vzgojiteljev z migrantskim ozadjem v delo vrtcev. In kako v Republiki Sloveniji upoštevamo ta priporočila? Ali je predšolska vzgoja formalnopravno in dejansko dostopna begunskim otrokom? Spodbujamo vključevanje oseb z migrantskim ozadjem v delo vrtca?

## **(Ne)dostopnost predšolske vzgoje za otroke prosilcev za mednarodno zaščito in otroke z mednarodno zaščito**

### **Formalnopravni okvir – sistemski raven**

Čeprav »otrokov migrantski status (angl. migrant status) nikoli ne bi smel predstavljati ovire pri dostopnosti osnovnih storitev« (UNICEF 2016, str. 5), ni vedno tako (več o tem glej prav tam). Da je tako tudi v Sloveniji, pokaže pogled v formalnopravni okvir, ki ureja vključevanje otrok z različnimi statusi v vrtece v Sloveniji. Pri nas področje vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov, ki niso slovenski državljani, urejajo predvsem zakoni in podzakonski akti s področja urejanja notranjih zadev države (npr. Zakon o tujcih 2017, Zakon o mednarodni zaščiti 2016), kar praktikom otežuje sistematično in celovito obravnavo te statusno raznolike populacije. Zakon o vrtcih (2005) ne opredeljuje vključevanja otrok, ki nimajo slovenskega državljanstva in zaradi različnih razlogov bivajo v Sloveniji, v vrtec, določa pa, da »plačujejo starši, ki niso zavezanci za dohodnino v Republiki Sloveniji, polno ceno programa, v katerega je otrok vključen« (prav tam, 32. člen). Polno ceno javnega vrtca za otroka torej načeloma plačujejo vsi starši tujci, ki so tu zaposleni in ne plačujejo dohodnine v RS. Zakon o mednarodni zaščiti (2016) med pravicami prosilcev za mednarodno zaščito navaja pravico do izobraževanja<sup>9</sup> (prav tam, 78. člen), pravico do izobraževanja pa imajo tudi osebe, ki jim je bila prizna-

na mednarodna zaščita (prav tam, 90. člen). V 88. členu zakona, ki ureja področje izobraževanja prosilcev za mednarodno zaščito, predšolska vzgoja ni omenjena (prav tam), medtem ko je v 101. členu tega zakona zapisano, da so »osebe s priznano mednarodno zaščito [...] pri uveljavljanju obsega pravic na področjih predšolske vzgoje, osnovnošolskega, srednješolskega, višješolskega, visokošolskega izobraževanja in izobraževanja odraslih izenačene z državljani Republike Slovenije« (prav tam). To pomeni, da je otrok z mednarodno zaščito (begunec oz. otrok s subsidiarno zaščito) v vrtec sprejet pod enakimi pogoji kot otroci slovenski državljani, tj. če je v njem prosto mesto. Formalnopravni okvir pa ne ureja vključevanja najbolj ranljive skupine, to je otrok prosilcev za mednarodno zaščito, v vrtec in s tem ne sledi priporočilom, predstavljenim v prvem delu besedila, ki med naloge držav gostiteljic otrok prosilcev za mednarodno zaščito vključujejo dostopnost predšolske vzgoje tudi za to skupino otrok. Tako Slovenija spada med države članice EU, za katere velja UNICEF-ova ugotovitev, da so v njih »možnosti za zgodnji razvoj in učenje otrok beguncev [...] omejene« (UNICEF 2016, str. 97). Zato bi se morale vlade teh držav - torej tudi RS - dejavno »odzvati na njihove vzgojno-izobraževalne potrebe« (prav tam, str. 97).

**Formalnopravni okvir ne ureja vključevanja najbolj ranljive skupine, to je otrok prosilcev za mednarodno zaščito, v vrtec in s tem ne sledi priporočilom, ki med naloge držav gostiteljic vključujejo dostopnost predšolske vzgoje tudi za to skupino otrok.**

**Pomanjkanje opore pri dostopnosti predšolske vzgoje na dejanski ravni otrokom prosilcem za mednarodno zaščito in otrokom z mednarodno zaščito ter njihovim staršem**

Rešitve, zapisane v formalnopravnem okviru, ki ureja nedostopnost predšolske vzgoje za otroke prosilcev za mednarodno zaščito in dostopnost za otroke z medna-

9 Ministrstvo za notranje zadeve omogoča in zagotavlja učenje slovenskega jezika prosilcem za mednarodno zaščito. Vsak prosilec za mednarodno zaščito se lahko udeleži programa opismenjevanja in učne pomoči. V okviru tega programa se lahko prosilci v azilnem domu opismenijo v latinici ali utrdijo svoje poznavanje latinskega črkopisa ter se naučijo osnov slovenskega jezika. Otroci pa so že v času, ko so v postopku priznanja mednarodne zaščite, vključeni v izobraževalni sistem, tako da s šolanjem nadaljujejo tudi po tem, ko pridobijo status mednarodne zaščite (Jezikovna Slovenija ... 2016). Zapis, ki ga navajamo v zadnjem delu citata, ne velja za predšolske otroke.

rodno zaščito, se seveda odražajo tudi v dejanski (ne) dostopnosti predšolske vzgoje za te otroke. Kljub temu da podatki o vključenosti otrok z mednarodno zaščito in otrok prisilcev za mednarodno zaščito v vrtec niso javno dostopni, si upamo trditi, da je teh otrok v naših vrtcih zelo malo oz. jih sploh ni.

Trditvi, da imamo v Sloveniji težave z dostopnostjo predšolske vzgoje za otroke prisilcev za mednarodno zaščito in otroke z mednarodno zaščito (pa tudi drugih tujcev), pritrjuje tudi pogled na internetne strani z naslovom Informacije za tujce, na katerih Ministrstvo za notranje zadeve (v nadaljevanju MNZ) objavlja različne osnovne informacije za tujce, med njimi so tudi informacije o izobraževanju tujcev v Sloveniji v angleškem, španskem, francoskem, romunskem, bosanskem in albanskem jeziku (MNZ 2017). Zanimivo je, da te informacije niso dostopne npr. v farsiju, paštu in arabskem jeziku, kljub temu da velik del populacije prisilcev za mednarodno zaščito in oseb z mednarodno zaščito prihaja iz kulturnih okolij, v katerih se govorijo ti jeziki. Z uresničevanjem relokacijskega načrta pa bodo v RS preseljeni posamezniki in družine iz teh

»Zanimivo« je, da v naboru informacij o šolanju tujcev ni informacij o predšolski vzgoji oz. njeni dostopnosti za otroke s statusom tujca.

govornih področij. Še bolj »zanimivo« je, da v naboru informacij o šolanju tujcev ni informacij o predšolski vzgoji oz. njeni dostopnosti za otroke s statusom tujca.

## Priporočila MIZŠ, ki zadevajo vključevanje predšolskih otrok prisilcev za mednarodno zaščito in otrok z mednarodno zaščito v vrtece

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (v nadaljevanju MIZŠ) je v prejšnjem šolskem letu vzpostavilo zelo dobrodošlo internetno stran z naslovom Vključevanje priseljencev v sistem vzgoje in izobraževanja, na kateri lahko starši, učitelji, ravnatelji vrtcev, ravnatelji šol, vzgojitelji in učitelji najdejo »informacije in priporočila za vključevanje otrok prisilcev za mednarodno zaščito in otrok z mednarodno zaščito v sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji«<sup>10</sup> (MIZŠ 2016). Obširneje teh strani v tem besedilu ne bomo obravnavali. Poudarimo naj le, da na internetnih straneh, ki so namenjene vodstvu vrtca in vzgojiteljem, ni opredeljena oz. niti omenjena

vloga pomočnic vzgojiteljice in svetovalnih delavk vrtca pri vključevanju priseljencev v vrtec. Menimo, da je to ena izmed bistvenih pomanjkljivosti internetnih strani, sploh v kontekstu vloge in nalog svetovalne službe. V dokumentu Programske smernice - Svetovalna služba v vrtcu (2008) je namreč zapisano, da »svetovalna služba v vrtcu oziroma šoli pomaga in sodeluje z osnovnim namenom, da bi bili vsi posamezni udeleženci v vrtcu oziroma šoli in vzgojno-izobraževalna ustanova kot celota čim bolj uspešni pri uresničevanju temeljnega in v tem okviru vseh drugih sistemsko zastavljenih splošnih in posebnih vzgojno-izobraževalnih ciljev« (prav tam, str. 5). Svetovalni delavci vrtca bi zagotovo lahko bili pomoč in opora vodstvu vrtca in vzgojiteljicam pri dejavnostih, ki zadevajo seznanjanje staršev o vključevanju otrok priseljencev in njihovih družin v vrtec, in pri udejanjanju priporočila, da vodstvo vrtca opravi »pripravo na morebitni sprejem novih otrok priseljencev (formalnopravni in pedagoški vidik)« (prav tam).

Na internetni strani Za vodstvo vrtca MIKŠ priporoča, naj »imajo otroci priseljenci v prvem letu bivanja v vrtcu, ki se šele uvajajo v novo učno okolje in jezik, poleg vzgojitelja še svojega zaščitnika/prijatelja med strokovnimi delavci vrtca (vzgojitelji prostovoljci)« (prav tam). Menimo, da bi bila v tem kontekstu vsaj v začetnem obdobju otrokom, vzgojiteljem in staršem dobrodošla opora svetovalnih delavk in delavcev vrtca ter pomoč osebe, ki obvlada materni jezik otroka in njegovih staršev ter slovenski jezik.

## Sklep

V prispevku smo pokazali, da v Republiki Sloveniji predšolska vzgoja formalnopravno niti dejansko ni dostopna otrokom prisilcev za mednarodno zaščito. Formalnopravno pa je pod enakimi pogoji, kot to velja za otroke slovenskih državljanov, dostopna otrokom z mednarodno zaščito (begunci in subsidiarna zaščita). Menimo, da bi v RS morali upoštevati priporočila UNHCR in Evropske komisije, ki zadevajo vključevanje te populacije v vrtece, ter oblikovati sistemske rešitve, ki bi omogočile dejansko dostopnost do predšolske vzgoje za vse otroke, ki (trenutno) živijo v RS, ne glede na njihov status (to pomeni tudi dostopnost za otroke slovenske državljanke). Tako bi morali obstoječo zakonodajo, ki (ne) ureja vključevanja prisilcev za mednarodno zaščito in otrok z mednarodno zaščito v vrtec, dopolniti v tem smislu, da bodo vsi predšolski otroci ne glede na njihov status v RS (torej tudi otroci prisil-

ci za mednarodno zaščito) imeli pravico do vključitve v vrtec pod enakimi pogoji kot otroci, ki so slovenski državljani. Taka rešitev bi tej populaciji otrok omogočila normalizacijo vsakdanjega življenja, olajšala vključevanje v okolje, v katerem se trenutno nahajajo, ter izboljšala izhodiščne možnosti v nadaljnjem izobraževanju, ne glede na to, v kateri državi bo potekalo. Ob tem pa bi država morala izoblikovati systemske mehanizme, ki bi spodbujali vključevanje otrok priseljencev (ne glede na njihov status) v vrtec. Ena izmed možnosti je oblikovanje integracijskega načrta za predšolske otroke. Zakon o mednarodni zaščiti (2016) v 101. členu namreč opredeljuje

pravico oseb z mednarodno zaščito do pomoči pri vključevanju v okolje: »Oseba s priznano mednarodno zaščito ima tri leta od pridobitve statusa pravico do pomoči pri vključevanju v okolje. (2) Pomoč pri vključevanju v okolje temelji na osebni integracijski načrtu, ki se pripravi in izvaja na podlagi posameznikovih potreb, znanja, zmožnosti in sposobnosti ter vključuje načrt aktivnosti, namenjenih lažjemu vključevanju v okolje. [...] Za pripravo osebnega integracijskega načrta je pristojno ministrstvo (za notranje zadeve, op. avt.), ki lahko pripravo in izvedbo osebnega integracijskega načrta delno ali v celoti prenese na druge organizacije. (3) Za lažje vključevanje v okolje ima oseba s priznano mednarodno zaščito v času izvajanja osebnega integracijskega načrta pravico do udeležbe na tečaju slovenskega jezika in tečaja spoznavanja slovenske družbe, ki jo osebi s priznano mednarodno zaščito v najkrajšem možnem času po priznanju statusa zagotovi ministrstvo.« (Prav tam) Člen navajamo zato, ker predšolski otroci z mednarodno zaščito v njem niso omenjeni, prav tako ni omenjena priprava osebnega integracijskega načrta za njih ter za njih prilagojeno učenje slovenskega jezika. Kot je zapisano v 14. členu Uredbe o načinih in pogojih za zagotavljanje pravic osebam z mednarodno zaščito (2011), se »osebni integracijski načrt [...] pripravi na podlagi potreb, znanja, zmožnosti in sposobnosti osebe z mednarodno zaščito ter se v sodelovanju z njo po potrebi spremeni oziroma dopolni. Vključuje različne dejavnosti glede izobraževanja in zaposlovanja, priznavanja izobraževanja, nastanitve in urejanja dokumentov ter udeležbo na tečaju sloven-

skega jezika in tečaju spoznavanja zgodovine, kulture in ustavne ureditve Republike Slovenije.« (Prav tam) Vendar osebni integracijski načrt svetovalci za begunce pripravijo le za osebe, starejše od 15 let. Šoloobvezni otroci se namreč morajo vključiti v obvezno osnovno šolo, za osebe, starejše od 15 let, pa pripravijo načrt izobraževanja. Predšolski otroci z mednarodno zaščito se sicer lahko vključujejo v vrtece, vendar MNZ ne vodi evidence otrok prosilcev za mednarodno zaščito in otrok z mednarodno zaščito, ki so se vključili ali jih njihovi starši želijo vključiti v vrtece.<sup>11</sup>

**V RS bi morali oblikovati systemske rešitve, ki bi omogočile dejansko dostopnost do predšolske vzgoje za vse otroke, ki (trenutno) živijo v RS, ne glede na njihov status.**

Menimo, da bi bilo smiselno oblikovati tako systemsko rešitev, ki bi omogočila oblikovanje osebnega integracijskega načrta za predšolske otroke z mednarodno zaščito, ki bi vključeval predvsem vključitev otroka v vrtec, oz. rešitve, ki bi ob pripravi osebnega integracijskega načrta za njihove starše vključeval tudi osebni integracijski načrt za predšolske otroke. Ob tem bi morali svetovalci za begunce na MNZ starše seznaniti z možnostjo vključitve otroka v vrtec, saj obstaja verjetnost, da bodo morda pomoč vrtcev potrebovali, če ne drugače, v času, ko sami obiskujejo tečaj slovenskega jezika ter tečaj spoznavanja slovenske zgodovine, kulture in ustavne ureditve. Kazalo pa bi razmisliti tudi o systemski

**Za pripravo osebnega integracijskega načrta je pristojno ministrstvo (za notranje zadeve), ki lahko pripravo in izvedbo osebnega integracijskega načrta delno ali v celoti prenese na druge organizacije.**

ureditvi, ki bi svetovalnim delavcem vrtca omogočila sodelovanje pri načrtovanju in izvajanju osebnega integracijskega načrta za predšolske otroke z mednarodno zaščito in njihove starše. Menimo, da bi bilo sodelovanje svetovalnih delavcev vrtca pri tem več kot zaželeno. Ob navedenih systemskih ukrepih na nacionalni in resorni ravni bi bilo treba gradiva, ki so na spletnih straneh MIZŠ dostopna vodstvu vrtca in vzgojiteljicam, dopolniti z gradivi, ki zadevajo svetovalne delavke vrt-

<sup>11</sup> Telefonski pogovor s svetovalko za integracijo beguncev na MNZ dne 22. 8. 2016 in telefonski pogovor s predstavnico Slovenske filantropije dne 13. 1. 2017.

## Smiselno bi bilo oblikovati tako sistemsko rešitev, ki bi omogočila oblikovanje osebnega integracijskega načrta za predšolske otroke z mednarodno zaščito, ki bi vključeval predvsem vključitev otroka v vrtec.

ca in pomočnice vzgojiteljice. Strokovnim delavkam vrtca je v pomoč spletna učilnica, saj Zavod RS za šolstvo želi prek nje »povezati učinkovite vzgojno-izobraževalne prakse v vrtcih in šolah pri delu z otroki/

učenci/dijaki priseljenci, begunci ter migranti in s tem strokovnim delavcem v vrtcih in šolah omogočiti ustrezno strokovno podporo pri celostnem vključevanju otrok/učencev/dijakov priseljencev v naš vzgojno-izobraževalni sistem« (Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Vključevanje otrok beguncev. b. l.). Vendar zaenkrat ta spletna učilnica še ne deluje. <

### Viri in literatura

1. Evropska komisija. Direktorat za splošno izobraževanje in kulturo. (2012). ECEC for children from disadvantage backgrounds: findings from a European literature review and two case studies. Dostopno na [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/school/doc/ecec-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/ecec-report_en.pdf) (16. 1. 2017).
2. Eurostat. Statistika migracij in migrantskega prebivalstva. (2016). Dostopno na [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration\\_and\\_migrant\\_population\\_statistics/sl](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics/sl) (2. 1. 2017).
3. EU Parliament. (2016). Integration of migrants. The education dimension. Dostopno na [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2016/583847/EPRS\\_BRI\(2016\)583847\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2016/583847/EPRS_BRI(2016)583847_EN.pdf) (8. 8. 2016).
4. Evropska komisija. (2016). Action Plan on the integration of third country nationals communication from the commission to the european parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions. Strasbourg, 7. 6. 2016 COM(2016) 377 final. Dostopno na <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/1-2016-377-EN-F1-1.PDF> (23. 12. 2016).
5. Jezikovna Slovenija. Kakšne možnosti učenja slovenščine obstajajo za prosilce za mednarodno zaščito in osebe s priznano mednarodno zaščito? (2016). <http://www.jezikovna-politika.si/kaksne-moznosti-ucenja-slovenscine-obstajajo-za-prosilce-za-mednarodno-zascito-in-osebe-s-priznano-mednarodno-zascito/> (23. 12. 2016).
6. MIZŠ. (2016). Vključevanje priseljencev v sistem vzgoje in izobraževanja. Dostopno na [http://www.mizs.gov.si/si/vkljucevanje\\_priseljencev\\_v\\_sistem\\_vzgoje\\_in\\_izobrazevanja/](http://www.mizs.gov.si/si/vkljucevanje_priseljencev_v_sistem_vzgoje_in_izobrazevanja/) (15. 12. 2016).
7. MNZ. (2017). Tujci v Sloveniji. Dostopno na [http://www.mnz.gov.si/si/mnz\\_za\\_vas/tujci\\_v\\_sloveniji/](http://www.mnz.gov.si/si/mnz_za_vas/tujci_v_sloveniji/) in <http://www.infotujci.si/> (15. 3. 2017).
8. MNZ. (2016). Poročilo iz delovnega področja migracij, mednarodne zaščite in vključevanja za leto 2015. Dostopno na [http://www.mnz.gov.si/fileadmin/mnz.gov.si/pageuploads/DUNZMN\\_2013/DUNZMN\\_2014/DUNZMN\\_2015/DUNZMN\\_2016/Statisticko\\_porocilo\\_-\\_SLO\\_2015\\_25052016.pdf](http://www.mnz.gov.si/fileadmin/mnz.gov.si/pageuploads/DUNZMN_2013/DUNZMN_2014/DUNZMN_2015/DUNZMN_2016/Statisticko_porocilo_-_SLO_2015_25052016.pdf) (15. 9. 2016).
9. OECD. (2010). Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practices and Performance. Dostopno na [http://www.oecd-ilibrary.org/education/closing-the-gap-for-immigrant-students\\_9789264075788-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/closing-the-gap-for-immigrant-students_9789264075788-en) (23. 6. 2014).
10. Programske smernice. Svetovalna služba v vrtcu. (2008). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
11. Uredbe o načinih in pogojih za zagotavljanje pravic osebam z mednarodno zaščito. Dostopno na <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=URED5654> (17. 12. 2016).
12. UNHCR. (2016). Regional Refugee and Migrant Response Plan for Europe: Eastern Mediterranean and Western Balcan Route. Dostopno na <http://www.unhcr.org/57722ocf7.pdf> (10. 11. 2016).
13. UNHCR. (2012). Education Strategy 2012-2016. Ženeva: UNHCR.
14. UNHCR. (2011). Ensuring Access to Education: Operational Guidance on Refugee Protection and Solutions in Urban Areas. Ženeva: UNHCR.
15. UNICEF. (2016). Uprooted: The growing crisis for refugee and migrant children. Dostopno na <https://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/Uprooted.pdf> (12. 1. 2017).
16. Vlada RS. Kontingentni načrt. (2015). Dostopno na <http://vrs-3.vlada.si/MANDAT14/VLADNAGRADIVA.NSF/71d4985f-fda5de89c12572c3003716c4/c621227bfo11dc83c1257e83003f6589?OpenDocument> (3. 7. 2016).
17. Zakon o začasnih zaščiti razseljenih oseb. (2005). Dostopno na <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4176> (12. 7. 2016).
18. Zakon o vrtcih. Neuradno prečiščeno besedilo št. 12. (2016). <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO447#> (11. 12. 2016).
19. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Vključevanje otrok beguncev. (b. l.). <http://www.zrss.si/objava/vkljucevanje-otrok-beguncev> (13. 1. 2017).
20. Zakon o mednarodni zaščiti. Neuradno prečiščeno besedilo št. 2. (2016). <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7103> (1. 12. 2016).
21. Zakon o tujcih. Uradno prečiščeno besedilo - ZTuj-2-UPB5. (2017). Uradni list RS, št. 16/17 z dne 7. 4. 2017. Dostopno na <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2017-01-0802/zakon-o-tujcih-uradno-precisceno-besedilo-ztuj-2-upb5> (12. 4. 2017).



# Iz digitalne bralnice ZRSŠ

V digitalni bralnici lahko prelistate najrazličnejše strokovne publikacije: monografije in priručnike, ter druge publikacije, ki so izšle na Zavodu RS za šolstvo in so vam BREZPLAČNO dosegljive tudi v PDF obliki.

[www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica](http://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica)



Prijeto strokovno branje vam želimo.



# Begunci in priseljenci v Sloveniji

## Vloga šolskega svetovalnega delavca pri delu z učenci begunci in priseljenci

TATJANA KOCIPER, Osnovna šola Ledina Ljubljana, Bolnišnični šolski oddelki  
tatjana.kociper@bolnisnicna-sola.si

---

LEA TORKAR, Osnovna šola Tržič  
lea.torkar@guest.arnes.si

---

KLARA SKUBIC ERMENC, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani  
klara.skubic-ermenc@guest.arnes.si

---

● **Izveček:** Članek obravnava vlogo šolske svetovalne službe pri vključevanju učencev priseljencev v vzgojno-izobraževalne ustanove. Njegovo izhodišče sta predstavitvi izkušenj dveh osnovnih šol, med katerima se ena osredinja na vključevanje učencev beguncev, druga pa na vključevanje učencev priseljencev na splošno. Strokovni viri se običajno osredinjajo na vlogo šol in učiteljev, precej redkeje na vlogo svetovalnih delavcev, zato članek skuša zapolniti del te vrzeli. Avtorice na podlagi analiziranih primerov ter upoštevajoč siceršnje programske smernice za delo svetovalnih služb oblikujejo nekaj sugestij, ki lahko tudi drugim šolam in vrtcem služijo kot podlaga za opredelitev njihovih vlog. Svetovalnega delavca vidijo kot organizatorja in koordinatorja vključevanja, kot podpornika učiteljem in učencem priseljencem ter kot evalvatorja udejanjanja inkluzivne šolske kulture.

**Ključne besede:** šolska svetovalna služna, učenci priseljenci, inkluzivna šolska kultura.

## School Counsellor's Role in Working with Refugee and Immigrant Pupils

● **Abstract:** This article discusses the role of the school counselling service in the inclusion of immigrant pupils in educational institutions. It opens with a presentation of the experiences of two primary schools, with one of them focusing on the inclusion of refugee children, and the other on the inclusion of immigrant pupils in general. Professional sources usually focus on the role of schools and teachers, seldom on the role of counsellors, which is why this article attempts to fill part of the gap. Based on the analysed examples and taking into account the programme guidelines for the work of counselling services, the authors have prepared a few suggestions that other schools and kindergartens could use as a basis for defining their roles. The authors regard a counsellor as the organiser and coordinator of inclusion, as a supporter of teachers and immigrant pupils, and as an evaluator of the implementation of an inclusive school culture.

**Keywords:** school counselling service, immigrant pupils, inclusive school culture.

### Uvod

V zadnjem času je vprašanjem, povezanim z delom z učenci priseljskega ozadja, posvečenih kar nekaj pozornosti tako resornega ministrstva kot tudi šol. Čeprav so v šole vedno hodili učenci različnih jezikovnih in kulturnih ozadij, rojeni pri nas ali drugje, pa se zdi, da se je šolstvo »prebudilo« šele v zadnjih letih, po vstopu Slovenije v Evropsko unijo in odkar se v naše vrtce in šole vpisujejo otroci, učenci in dijaki nam bolj oddaljenih kultur.

Ob vstopu Slovenije v Evropsko unijo so bile v šolsko zakonodajo vključene nekatere zavezujoče spremembe, ki so na področju izobraževanja izenačile pravice državljanov članic EU s pravicami državljanov Slovenije, prilagojen je bil tudi *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* (2013) ter pripravljene nekatere strokovne podlage (Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji 2007; Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole 2012 idr.). Do sprememb programov izobraževanja, učnih načrtov, učbenikov in drugih učnih gradiv večinoma ni prišlo; ti še vedno ostajajo precej evropo- in etnocentrično zasnovani. Zdi se, da šolske oblasti v prvi vrsti stavijo na zmožnost šol in vrtcev, ki naj bi - ob njihovi podpori in obliki usposabljanja učiteljev in (so)financiranju dejavnosti, kot so učenje jezika ipd. - bile nosilke uvajanja sprememb. Z drugimi besedami, šolske oblasti večji delež odgovornosti za ustrezno vključevanje učencev priseljskega ozadja nalagajo vzgojno-izobraževalnim ustanovam ter strokovnim delavcem. Svojo vlogo pa vidijo predvsem v (so)financiranju nekaterih projektov (trenutno aktualna sta denimo projekta *Le z drugimi smo* (b. l.) in *Izzivi*

*medkulturnega sobivanja* (b. l.)) in pripravi smernic, ki so namenjene podpori in usposabljanju pedagoškega kadra na vseh ravneh vzgojno-izobraževalnega sistema.

Da je takšna politika le deloma ustrezna, smo bili kritični že drugje (denimo Ermenc 2010), zato se tokrat osredinjamo na vlogo svetovalnega delavca in na dejavnosti, ki jih ta v sodelovanju s širšim timom lahko opravi na področju vključevanja učencev beguncev in priseljencev v šolo in okolje ter zagotavljanja pogojev za njihov optimalni razvoj. O vlogi svetovalnih delavcev je v literaturi napisanega malo, kar je razumljivo, saj je takšna organizacija svetovalnega dela, kot jo poznamo pri nas, na svetovni ravni redkost. Zato je osrednji del prispevka namenjen predstavitvi izkušnje dveh osnovnih šol oziroma dveh pedagogin, ki sta se uspešno soočili z vključevanjem učencev priseljencev in beguncev v šolo; prva posebej izpostavlja svoje delo s tremi učenci begunci, druga pa na splošno vse svoje aktivnosti, ki so povezane z učenci priseljskega

### Šolske oblasti večji delež odgovornosti za ustrezno vključevanje učencev priseljskega ozadja nalagajo vzgojno-izobraževalnim ustanovam ter strokovnim delavcem.

ozadja. Na podlagi njunih izkušenj bomo skušali izluščiti nekaj smernic za delovanje svetovalne službe, za katere upamo, da bodo pomoč tudi drugim šolam.

### Osnovna šola Frana Saleškega Finžgarja Lesce

Opisujem izkušnjo, ki je povezana s prihodom beguncev z Bližnjega vzhoda v Slovenijo v zimi 2015/16. V >

državo so takrat brez spremstva staršev ali sorodnikov prišli tudi otroci in mladostniki, mlajši od 18 let. Poti niso mogli nadaljevati v druge ciljne države, ampak so bili zadržani v Sloveniji, kjer so zaprosili za mednarodno zaščito. Njihov status, namestitvev in ostale pravice je urejalo Ministrstvo za notranje zadeve. Ta skupina je še posebno ranljiva, saj ob sebi nima pomembnih oseb - staršev, v novem okolju nima zgrajene podporne socialne mreže, običajno je travmatizirana in povsem odvisna od pomoči drugih.

Na Osnovni šoli Frana Saleškega Finžgarja Lesce imamo dolgoletne izkušnje dela z učenci priseljenci iz številnih evropskih držav, spomladi leta 2016 pa smo se soočili s prav posebnim strokovnim izzivom. Na šolo smo sprejeli tri otroke oziroma mladostnike brez spremstva, prosilce za mednarodno zaščito. V času všolanja so bili stari od 13 do 15 let, eden je bil iz Sirije in dva iz Afganistana. Nameščeni so bili v Kriznem centru Kresnička, ki se je tedaj nahajal v bližini leške šole. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (v nadaljevanju MIZŠ) je februarja 2016 odločilo, da začnejo ti otroci obiskovati osnovno šolo. Poudariti je treba, da imajo ti otroci in mladostniki v procesu izobraževanja enake pravice kot otroci s slovenskim državljanstvom. V šoli so ostali do konca junija 2016, potem pa so bili prešolani na druge šole po Sloveniji.

**Uspešna inkluzija v vseh okoljih, ne le v šolskem, zahteva od udeležencev strpnost, empatijo, vzajemno spoštovanje, učinkovito komunikacijo ter strokovno in angažirano delo na vseh ravneh.**

## Način vključevanja učencev

Ob vključitvi teh mladostnikov v šolo (v nadaljevanju učencev priseljencev), se je pojavila množica vprašanj, povezanih z organizacijo in izvedbo vzgojno-izobraževalnega procesa, pa tudi vprašanj čisto praktične in življenjske narave. Vključeni so bili namreč med šolskim letom, februarja in marca 2016. Odločitev o tem, kateri razred bodo obiskovali, je bila sprejeta na podlagi socialno-emocionalne zrelosti in možnosti vključevanja med vrstnike. Mlajši učenec se je sprva vključil v oddelek podaljšanega bivanja in v dejavnost Zdrav življenjski slog, čez kak mesec je začel postopoma obiskovati 4. razred, starejša mladostnika pa 8. razred.

Za vsakega od njih je bil izdelan individualizirani program dela, v katerem so bili zapisani glavni cilji, ki smo jih želeli doseči: da bi se v šoli počutili varne, sprejete, imeli možnost učenja in doživljanja uspeha, razvijali pozitivno samopodobo in se obenem učili slovenskega jezika. Individualizirani program je vključeval

tudi prilagojen urnik (z manjšim obsegom ur, ki se je skozi tedne postopoma povečeval), izvajanje individualne in skupinske pomoči, dodatne ure učenja slovenskega jezika in svetovalno delo z učenci priseljenci. Predznanja pri njih ni bilo mogoče sistematično ugotavljati s testi znanja, tako da so učitelji skozi delo pri pouku sproti pridobivali informacije o njihovem znanju in napredku pri posameznih predmetih.

## Vračnanje v šolsko okolje

Uspešna inkluzija v vseh okoljih, ne le v šolskem, zahteva od udeležencev strpnost, empatijo, vzajemno spoštovanje, učinkovito komunikacijo ter strokovno in angažirano delo na vseh ravneh. Zato je bilo treba vse, ki so se srečevali s temi učenci, opremiti s potrebnimi informacijami in jim dati možnost za vprašanja in razmislek. Da bi bili v šoli čim bolj sprejeti, smo z njihovim prihodom na kratko seznanili učence razredov, v katere so se vključili. Sošolci so imeli priložnost zastavljati vprašanja in se vživeti v položaj mladih beguncev. Prve tedne so bili učencem priseljencem v veliko pomoč učenci spremljevalci oz. tutorji, ki so jim pomagali pri vsakdanji šolski rutini. Novi učenci so bili med vrstniki zelo dobro sprejeti, med seboj so se sporazumevali v angleščini. Prevajalca, razen prvi dan njihovega prihoda v šolo, nismo imeli na voljo, tudi učitelji so se z njimi sporazumevali v angleščini. Pri pouku določenih predmetov so jim po potrebi prilagajali vsebine, da so lahko sodelovali in sledili delu v razredu.

Kot uspešni pristopi pri vključevanju in delu so se izkazali še sprejemanje učencev brez predsodkov, pozitivna naravnost učiteljev in graditev pristnega stika. Učenci so se vključevali v vse dejavnosti - športne, kulturne in projektne dneve, imeli so možnost sodelovati ter prispevati svoj delež. Izjemnega pomena je bilo timsko delo z učitelji in strokovnimi delavci šole v smislu sprotne izmenjave informacij o njihovem delu in napredku.

## Učenje slovenskega jezika

Z namenom čim boljše vključitve in pridobivanja znanja v šoli so imeli učenci priseljenci dodatne ure slovenskega jezika, ki so sprva potekale vsak dan po dve šolski uri. Pri vsebinskem načrtovanju teh ur smo izhajali iz njihovega položaja in potreb v novem okolju v želji usvojiti osnovne sporazumevalne vzorce za učinkovito komunikacijo v šolskem in zunajšolskem okolju ter jih opismeniti. Učenci priseljenci so namreč prihajali iz arabskega jezikovnega okolja in dva izmed njih nista poznala latinične pisave. Začeli smo z učen-

jem abecede (velike tiskane črke), poimenovanjem oseb ter predmetov v okolju, besednjak pa postopoma vse bolj širili na izražanje potreb, čustev, počutja in podobno. Vsak dan smo gradili slušno podobo jezika, brali in pisali črke, jih zlagali v besede ter sčasoma tvorili enostavne povedi. Uporabljali smo veliko slikovnega gradiva in metodo demonstracije (npr. predstavitev osebe, nakupovanje v trgovini). Naučeno snov smo utrjevali in preverjali na ravni govornega, pisnega in slušnega razumevanja.

Vsi učenci priseljenci so napredovali v znanju jezika, bili so zelo učljivi, vendar za učenje različno motivirani. Najbolj smo se veselili skupnih besed v slovenskem, arabskem in perzijskem jeziku: mama, balkon, traktor ipd. Ure so imele jasno strukturo in cilje, v katerih so tudi učenci videli smisel, s poudarkom na praktično uporabnih vsebinah.

## Šolsko svetovalno delo in učenci priseljenci

O nalogah šolskega svetovalnega delavca pri delu s to populacijo otrok je v tej reviji pred nedavnim napisala Anica Mikuš Kos takole: »Naloga šolskega svetovalnega delavca [je], da ugotavlja otrokove potrebe in opravlja vlogo katalizatorja in koordinatorja prizadevanj za pomoč otroku in da neposredno pomaga otroku, njegovim staršem in učiteljem.« (Mikuš Kos 2016, str. 18) Ob ugotavljanju potreb učencev priseljencev in pripravi individualiziranega načrta pomoči zanje smo se strokovni delavci šole pogovarjali z njimi, jih opazovali pri šolskem delu oziroma pri dejavnostih in se posvetovali z osebjem v kriznem centru, kjer so bili nastanjeni. Večkrat smo jih povprašali, kako se počutijo v razredu, koliko razumejo pri pouku, ali zmorejo slediti in sodelovati ter kaj bi potrebovali za uspešnejše delo. Svetovalno delo je vključevalo tudi sprotno sodelovanje z učenci tutorji, razredniki in učitelji, vse z namenom izmenjave informacij ter zagotavljanja dobrih pogojev za delo in napredka. V našem primeru sem svetovalna delavka izvajala tudi dodatne ure slovenskega jezika, ki jih je učencem dodelilo MIZŠ, in jim organizirala individualno učno pomoč. Prav tako sem sodelovala z zunanjimi institucijami, največ s Kriznim centrom Kresnička, kjer so bili učenci takrat nastanjeni.

Vloga šolskega svetovalnega delavca ob učencih beguncih po Mikuš Kos je, »da spremlja otrokovo psihosocialno stanje, učno delovanje, procese prilagajanja in integracije« (prav tam, str. 22). Vsem tem nalogam je kos le ob veliki profesionalni zavzetosti za delo in podpori kolektiva. Tudi na Osnovni šoli Lesce smo po-

**Vsak dan smo gradili slušno podobo jezika, brali in pisali črke, jih zlagali v besede ter sčasoma tvorili enostavne povedi. Uporabljali smo veliko slikovnega gradiva in metodo demonstracije**

zorno spremljali vsa področja šolskega dela in življenja teh učencev. Svetovalna delavka sem se tako znašla v vlogi organizatorke izobraževanja (priprava urnikov in individualiziranih programov dela), svetovalke (učencem, učiteljem, razrednikom), koordinatorke (timov in povezovalke z zunanjimi institucijami) in izvajalke pomoči (slovenščina za učence priseljence).

Seveda pa ni vse potekalo povsem tekoče in brez težav. Pri naših učencih priseljencih smo občasno zaznali določene čustvene stiske, ki so se kazale na različne načine (jeza, frustracija, strah, umik vase, odklanjanje

**Ob ugotavljanju potreb učencev priseljencev in pripravi individualiziranega načrta pomoči zanje smo se strokovni delavci šole pogovarjali z njimi, jih opazovali pri šolskem delu oziroma pri dejavnostih in se posvetovali z osebjem v kriznem centru, kjer so bili nastanjeni.**

sodelovanja pri pouku). K sreči so bile njihove stiske kratkotrajne in prehodne in niso bistveno vplivale na motivacijo za učenje in šolsko delo. Velik izziv zanje je bilo usvajanje snovi pri šolskih predmetih v jeziku, ki ga še niso obvladali. Kar zadeva odnose med sošolci in ostalimi vrstniki, so bili ti zelo pristni. Najraje so se družili ob nogometu in drugih športnih dejavnostih. Vse majhne konflikte med njimi smo reševali sproti.

Ker je od vključitve učencev priseljencev pa do njihovega odhoda vse potekalo v intenzivnem šolskem ritmu, je čas za temeljit razmislek prišel šele ob koncu. Pri delu z njimi nas je vseskozi vodila želja po celostni pomoči, čeprav smo se v trenutkih, ko smo pri njih opažali čustvene stiske, čutili precej nemočni. Trudili smo se, da bi se v naši šoli počutili dobro, da bi imeli priložnost doživeti uspeh, začutiti notranjo moč ter znova dobiti vero v ljudi in lepšo prihodnost. Prepričani smo, da nam je v kratkem času, ki so ga preživeli med nami, to tudi uspelo. >

## Osnova šola Tržič

Na naši šoli se že vrsto let srečujemo z učenci priseljenci. Šolski svetovalni delavec vsakega med njimi spremlja od vpisa v osnovno šolo do vpisa v srednjo šolo. Pomaga mu pri vključevanju v oddelke in okolje ter pri doživljanju učnih uspehov. Brez medsebojnega sodelovanja šole, družine in zunanjih institucij sta

či v šoli, da se učenec čim bolj vključi v šolo in se začne učiti slovenskega jezika. Hkrati poskušam vzpostaviti socialno mrežo v okolju. Čeprav je na celotnem kontinuumu otrokovega šolanja vloga šolskega svetovalnega delavca manj opazna, je njegovo delovanje vseskozi usmerjeno na to, da se otrok dobro vključi in postane učno uspešen.

**Ker je od vključitve učencev priseljencev pa do njihovega odhoda vse potekalo v intenzivnem šolskem ritmu, je čas za temeljit razmislek prišel šele ob koncu.**

uspešno šolanje učenca priseljenca in njegova integracija v šolo in okolje lahko otežena. V nadaljevanju se bom osredinila na svojo vlogo svetovalnega delavca pri integraciji učencev priseljencev v šolo.

### Prvi šolski dan in ...

Prvi šolski dan je za otroka izjemno pomemben. Otroku prihod v šolo pomeni nov velik korak. Ni lahko zapustiti svojo domovino, prijatelje in sorodnike ter vstopiti v nov šolski sistem in pri tem biti čisto sam.

Ob koncu šolskega leta običajno opravi kratko evalvacijo šolanja z učenci priseljenci in se od njih veliko naučim. Na vprašanje, kaj se jim zdi najbolj pomembno

**Brez medsebojnega sodelovanja šole, družine in zunanjih institucij sta uspešno šolanje učenca priseljenca in njegova integracija v šolo in okolje lahko otežena.**

pri vključevanju učencev v šolo, mi pogosto odgovorijo: »Pomagajte mi, da se ne počuti osamljenega v razredu, da med odmorom ni sam. V razredu povejte, da prihaja nov učenec, ki naj mu sošolci pomagajo pri vključevanju v šolski vsakdan.« Biti osamljen, ne povezan z drugimi učenci, je zelo neprijetno.

Pri vpisu se običajno družina poveže z znanci iz okolja, ki jim pomagajo pri prevajanju in urejanju vpisa v šolo, včasih na šoli priskočijo na pomoč starejši učenci, ki že nekaj let živijo v Sloveniji, in pomagajo pri prevajanju.

### ... naslednji koraki

Kot šolska svetovalna delavka v nadaljevanju procesa šolanja poskušam vzpostaviti čim boljše mrežo pomo-

V nadaljevanju bom izpostavila nekaj pomembnih vlog, ki jih imamo pri tem šolski svetovalni delavci.

1. Sodelovanje z razrednikom in oddelčno skupnostjo

V procesu šolanja učenca priseljenca je zelo pomemben razrednik. Razrednik ima nalogo, da učenca predstavi sošolcem in skrbi za kakovostne medsebojne odnose; pomaga pri:

- dnevni organizaciji pouka, in sicer pri orientaciji na urniku in skrbi za potrebščine,
- vključevanju v šolsko knjižnico,
- orientaciji na šoli,
- rehrani (morebitne diete, različne specifikke pri prehranjevanju ipd.),
- izbiri izvenšolskih dejavnosti,
- vključevanju v podaljšano bivanje ipd.,
- vključevanju v redni pouk.

Učenka s Kosova mi je v pogovoru nekoč dejala: »Šport je čisto drugačen kot pri nas, mi smo se bolj igrali igre z žogo, pri vas pa delate gimnastiko, atletiko ... Bilo me je strah, saj tega nisem znala.«

Posebnosti se lahko pojavijo tudi pri dnevih dejavnosti. Športni, kulturni, naravoslovni in tehniški dnevi so področje, za katero si je treba vzeti več časa za dajanje

navodil in informacij v zvezi z dogodkom za učenca, ki ne razume učiteljevih navodil. »Največ težav sem imela z dejavnostmi. V Bosni tega ni bilo. Tam smo imeli končni izlet, nismo pa imeli ekskurzij in dni dejavnosti. Mislim, da morate otrokom izlet bolje predstaviti, da učenec ve, kam se bo peljal in kaj bo tam počel,« mi je povedala devetošolka.

2. Učenje slovenščine kot drugega jezika in prilagoditve pouku

»Zelo veliko mi je pomenilo, da mi je učiteljica pomagala pri učenju slovenščine. Veliko sem se naučila. V pomoč mi je bilo, ker mi je prilagodila snov pri pouku in knjige za domače branje,« je povedala učenka s Kosova.

Svetovalni delavci imamo pri tem pomembno vlogo, saj strokovno lahko pomagamo učitelju pri izbiri prilagoditev in načrtovanju pomoči učencu pri pouku ter pri diferenciaciji in individualizaciji po-

3. Sodelovanje s starši in povezovanje staršev in učiteljev  
Svetovalni delavci po navadi prevzamemo povezovalno vlogo med družinami in učitelji.

– Individualna pomoč

Učenci priseljenci spadajo v skupino učencev, ki jih na šoli vključujemo v individualno in skupinsko pomoč, ki jo izvajajo svetovalni delavci oziroma učitelji. Učne težave zaradi drugojezičnosti oziroma večjezičnosti in socialno-kulturne drugačnosti spadajo v podskupino učnih težav in so posebej opredeljene v *Konceptu dela: Učne težave v osnovni šoli* (Magajna idr. 2008; v nadaljevanju *Koncept dela*). Koncept dela v drugojezične oziroma socialno-kulturno drugačne učence opredeli kot učence, ki se »težje sporazumevajo z okoljem, ker ne razumejo jezika, ne vedo, kaj morajo storiti, so pogosto osamljeni, ker ne poznajo pravil iger, imajo drugačne kulturne norme, kažejo občutek negotovosti in strahu, ki lahko preidejo v anksioznost, vedenjske težave ipd.« (prav tam 2008, str. 68). Svetovalni delavec vključuje učenca na drugi in tretji stopnji kontinuuma pomoči in mu pomaga pri načrtovanju učenja, pri komunikaciji z učitelji ter pri reševanju najrazličnejših težav.

4. Povezovanje družine učencev priseljencev s šolo in zunanjimi ustanovami (Center za socialno delo, Mladinski center idr.)

V naši občini deluje Mladinski center (v nadaljevanju MC), ki učencem, pa tudi staršem, veliko pomaga pri učenju in vključevanju v okolje. Učenci menijo, da so jim strokovne delavke MC v veliko pomoč in oporo. Učenka s Kosova je dejala: »Najbolj so mi pomagali na MC-ju. S sestrami smo dobile družbo, nove prijatelje, naučile smo se jezika, pomagali so nam pri učenju in nalogah.«

Na šoli poskušamo z različnimi dejavnostmi učence medsebojno povezati in na različne načine krepiamo dejavnosti za medkulturno vzgojo:

- vključujemo učence prostovoljce;
- krepimo pomoč pri učenju jezika v manjših skupinah;
- izvajamo interesne dejavnosti, npr. interesno dejavnost Dežela barv, pri kateri se z učenci pogovarjamo o medsebojnih odnosih, o strpnosti ter različnosti, o različnih kulturah in podobnostih med ljudmi;

- vključujemo učence v predstavitve držav in kultur pri predmetih Verstva in etika, Domovinska in državljanska kultura in etika ter pri urah;
- vključujemo dejavnosti, ki jih izvajata Unicef in Amnesty International;
- z učenci smo izdelali raziskovalno nalogo ter vključujemo vsebine medkulturnosti v druge šolske projekte, kot na primer proslava ob koncu šolskega leta.

### Svetovalni delavci strokovno lahko pomagamo učitelju pri izbiri prilagoditev in načrtovanju pomoči učencu pri pouku ter pri diferenciaciji in individualizaciji pouka.

V tem šolskem letu smo izvedli projekt Tržič - mesto dobrih misli in želja. Ena izmed dejavnosti v projektu je bila povezati otroke in družine različnih narodnosti ter predstaviti kulinariko posameznih držav na šoli. Predstavile so se belgijska, ukrajinska, ruska, slovenska, bosanska, kosovska, črnogorska in finska kuhinja. »Ko sem prišla na stojnico z bosansko kuhinjo, mi je bilo lepo. Jedla sem uštipke,« je dejala učenka iz Bosne. V okviru projekta smo med šolskim letom pisali lepe misli, pisali so jih tudi učenci priseljenci v svojih materinih jezikih. Ker je bil osrednji simbol projekta srce, smo pisali misli na velika kartonasta srca. Srca z lepimi mislimi v več jezikih so visela na različnih razstavah v šoli, po izložbah v mestu, v trgovskem centru in drugod.

### Svetovalni delavci po navadi prevzamemo povezovalno vlogo med družinami in učitelji.

Ponosni smo, da nam je uspelo povezati toliko narodov. Zavedamo se, da je medkulturna vzgoja proces. Učence priseljence pa vključujemo in spodbujamo k aktivni vlogi, prav tako vse učence šole spodbujamo k solidarnosti, spoštovanju in sprejemanju v medsebojnih odnosih.

### Sklep

Svetovalni delavci so pri svojem delu zavezani *Programskim smernicam - Svetovalna služba v osnovni šoli* (2008), tudi ko gre za vključevanje in obravnavo učencev priseljencev in beguncev. Sledijo istim ciljem in istim načelom dela. Pri soočanju s kulturno in jezikovno heterogeno učno populacijo pa pri svojem delu potrebujejo nekaj dodatnega znanja s področja interkulturne vzgoje in izobraževanja za vzpostavljanje inkluzivne šolske kulture.

Ocenjujemo, da lahko šolski svetovalni delavec pri delu z učenci, ki imajo kakršno koli izkušnjo preseljevanja, opravlja tri vrste nalog:

1. svetovalni delavec kot organizator in koordinator vključevanja,
2. svetovalni delavec kot podpornik učiteljem in učencem priseljencem,
3. svetovalni delavec kot evalvator udejanjanja inkluzivne šolske kulture.

**Učence priseljence vključujemo in spodbujamo k aktivni vlogi, prav tako vse učence šole spodbujamo k solidarnosti, spoštovanju in sprejemanju v medsebojnih odnosih.**

### Svetovalni delavec kot organizator in koordinator vključevanja

Svetovalni delavec je zaradi svoje siceršnje vloge v šoli (enako tudi v vrtcu) najprimernejša oseba, ki lahko organizira in koordinira različne dejavnosti, povezane z delom z učenci priseljenci: pri sprejemu učenca, njegovi namestitvi v oddelčno skupnost, pri pripravi individualiziranega programa, organizaciji njegovega postopnega uvajanja v vzgojno-izobraževalne dejavnosti, organizaciji dodatnih ur slovenskega jezika, dogovarjanju z drugimi strokovnimi delavci in zunanjimi ustanovami. Svetovalni delavec je ob ravnatelju lahko ključni akter pri oblikovanju sistema sprejemanja in vključevanja novih učencev priseljencev, pri čemer se lahko opre na dobre prakse, ki jih razvijajo druge šole (glej npr. projekt Izzivi medkulturnega sobivanja).

**Svetovalni delavci pri soočanju s kulturno in jezikovno heterogeno učno populacijo pri svojem delu potrebujejo nekaj dodatnega znanja s področja interkulturne vzgoje in izobraževanja za vzpostavljanje inkluzivne šolske kulture.**

### Svetovalni delavec kot podpornik učiteljem in učencem priseljencem

Svetovalni delavec je na šoli le izjemoma opravlja neposredno učno delo z učencem priseljencem (dodatne

ure slovenskega jezika, učna pomoč ipd.). Mnogo pomembneje je, da v ospredje postavi svojo vlogo podpornika; vidimo ga zlasti kot podpornika učiteljem pri vključevanju učencev priseljencev, ki svetuje učiteljem pri izbiri učnih gradiv, jim posreduje informacije o dostopnih usposabljanjih in gradivih za učitelje, po potrebi koordinira timsko delo učiteljev in drugih strokovnih sodelavcev, pomaga pri izvedbi tematskih razrednih ur in podobno. Lahko je tudi zaupnik učencev priseljencev, organizator (medvrstniške) učne pomoči, stik z lokalnim okoljem in zunanjimi ustanovami. Svetovalni delavec ne more nadomestiti učiteljev ter prevzeti njihove vloge in odgovornosti za vsako-

dnevno vzgojno-izobraževalno delo z učenci priseljenci, lahko pa učitelje podpre in poveže.

### Svetovalni delavec kot evalvator udejanjanja inkluzivne šolske kulture

Vključevanje učencev priseljencev je smiselno povezati v širše prizadevanje šole za vzpostavitev inkluzivne šolske kulture. Koncept inkluzije se ne nanaša zgolj na otroke s posebnimi potrebami, temveč terja takšno delovanje šole, ki v središče svojega delovanja postavi raznolikost in si prizadeva vsem otrokom omogočiti dostop do učenja med vrstniki iz soseske ne glede na potrebe, kulturno pripadnost, spol, socialno ozadje ipd. Takšno razumevanje inkluzije izhaja iz najnovejših izsledkov raziskav, ki ugotavljajo, da je občepeдагоški pristop pri vključevanju otrok uspešnejši in primernejši od specialnopedagoškega (ta je uporaben zgolj kot dopolnitev v kontinuumu pedagoških praks).

Kar potrebuje en otrok, potrebujejo vsi: razumljivo razlago učne snovi, učenje po korakih, prilagajanje učnega tempa, dovolj časa za usvojitve učne snovi in razvoj zmožnosti itd. (Ferguson 2008; Florian 2014; Haug 2017). Uresničevanje inkluzije je zahtevna naloga, in šole (tako pri

nas kot v tujini) se srečujejo s številnimi izzivi. Kadar gre za udejanjanje nečesa novega ali drugačnega, je še toliko pomembneje, da to uvajanje poteka premišljeno, postopno in z nenehno refleksijo. Del te refleksije seveda poteka spontano, del pa jo je smiselno vzpostaviti na višji ravni v obliki samoevalvacije. Šolskega svetovalnega delavca vidimo kot spodbujevalca samoevalvacije



in kot ključnega akterja pri načrtovanju in izvajanju samoevalvacije ter pri analizi njenih rezultatov.

## Sklepna misel

Opisani izkušnji naj bo sta drugim vzgojno-izobraževalnim ustanovam v navdih in spodbudo pri oblikovanju svojih pristopov in rešitev. Rešitev ne moremo kopirati, lahko pa se učimo drug od drugega. Če smo že začeli z odgovornostjo, z njo tudi končajmo: Marijanca Ajša Vižintin je svojo ravnokar izdano knjigo *Medkulturna*

*vzgoja in izobraževanje* (2017) sklenila s tole dobro mislijo: »V razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja so aktivno vključeni vsi: učenci in starši, priseljeni in nepriseljeni, pedagoški delavke, delavci, priseljenke in priseljenci sami, društva priseljencev, organizacije v lokalnem okolju in pristojni držav-

Rešitev ne moremo kopirati, lahko pa se učimo drug od drugega.

ni organi. V vzgojno-izobraževalnem procesu je vsaka pedagoška delavka, vsak pedagoški delavec soodgovoren, saj s svojimi dejanji, znanjem in odnosom vsak soustvarja vključevalno (ali izključevalno) družbo. Vsak je odgovoren za vključevanje.« <

## Viri in literatura

1. Ermenc, K. S. (2010). Med posebnimi pravicami in načelom interkulturalnosti. *Sodobna pedagogika*, letnik 61, št. 2, str. 268-279.
2. Ferguson, D. L. (2008) International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone *European Journal of Special Needs Education*, letnik 23, št. 2, str. 109-120.
3. Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, letnik 29, št. 3, str. 286-294.
4. Haug, P. (2017) Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, letnik 19, št. 3, str. 206-217.
5. *Izzivi medkulturnega sobivanja*. (b. l.). Dostopno na <http://www.medkulturnost.si/> (20. 8. 2017).
6. *Le z drugimi smo*. (b. l.). Dostopno na <https://lezdrugimismo.si/> (20. 8. 2017).
7. Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M. Pečjak, S., Bregar-Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
8. Mikuš Kos, A. (2016). Vloga šolskih svetovalnih delavcev ob otrocih beguncih. *Šolsko svetovalno delo*, letnik XX, št. 1-2, str. 13-23.
9. *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli*. (2013). Uradni list RS 52/13
10. *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrte in šole*. (2012). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
11. *Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji*. (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
12. Vižintin, M. A. (2017). *Medkulturna vzgoja in izobraževanje. Vključevanje otrok priseljencev*. Ljubljana: Založba ZRC, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU.

# Problemi opredeljevanja in prepoznavanja dvojno izjemnih učencev

KATARINA ANČIMER ALJAŽ, Osnovna šola Gabrovka – Dole  
katarina.ancimeraljaz@gmail.com

MOJCA JURIŠEVIČ, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani  
Mojca.jurisevic@pef.uni-lj.si

● **Izveček:** V zadnjem desetletju se je v slovenskem šolskem prostoru namenilo precej pozornosti nadarjenim učencem, vendar so dvojno izjemni učenci kljub temu ostali manj opaženi tako v raziskovanju kot tudi v vsakodnevni pedagoški praksi. To pod vprašaj postavlja realne možnosti spodbujanja njihovih učnih zmožnosti v okviru vzgojno-izobraževalnega konteksta. Da bi preverili trenutno stanje glede pojmovanja, prepoznavanja in dela z dvojno izjemnimi učenci, smo študenti drugostopenjskega študijskega programa Specialna in rehabilitacijska pedagogika pri izbirnem predmetu Nadarjenost v učnem kontekstu opravili empirično raziskavo. Raziskovanje smo zastavili kvantitativno, z anketiranjem, intervjuvani so bili koordinatorji za delo z nadarjenimi in izvajalci dodatne strokovne pomoči z enaindvajsetih osnovnih šol. Rezultati so pokazali, da intervjuvani skupini strokovnih delavcev kljub dostopnim strokovnim referencam ne pojmujeta enoznačno dvojno izjemnih učencev. Predvideti je mogoče, da je to eden od ključnih razlogov za zaznane probleme pri prepoznavanju te skupine nadarjenih učencev in za vzgojno-izobraževalno delo z njimi. Večina intervjuvanih strokovnih delavcev ocenjuje, da niso ustrezno strokovno usposobljeni za obravnavo dvojno izjemnih učencev, in izraža potrebo po dodatnem izobraževanju na tem področju.

**Ključne besede:** pojmovanje dvojne izjemnosti, prepoznavanje dvojno izjemnih učencev, izobraževanje dvojno izjemnih učencev, koordinator za delo z nadarjenimi učenci, izvajalec dodatne strokovne pomoči, osnovna šola.

## Problems with Conceptualisation and Identification of Twice-Exceptional Students

● **Abstract:** In the last decade, Slovenian schools have devoted much attention to gifted students, but twice-exceptional students remained less noticed, both in research and in everyday teaching practice. The central part of the paper therefore presents an empirical study carried out by students of the second-cycle study programme Special and Rehabilitation Pedagogy under the elective course Giftedness in the Educational Context. The survey was a quantitative one; the students conducted interviews with the gifted coordinators and special education teachers from 21 primary schools. The results show that coordinators and special education teachers do not share a common conceptualisation of twice-exceptionality. It can be assumed that this is one of the key reasons for problems with identifying twice-exceptional students, and with teaching them. Furthermore, the majority of interviewees report a lack of adequate training in the education of twice-exceptional students and express the need for continuing their professional development in this field.

**Keywords:** concept of twice-exceptionality, identification of twice-exceptional students, education of twice-exceptional students, gifted coordinator, special education teacher, primary school.

## 1 Uvod

Za dvojno izjemne učence velja, da so nadarjeni, hkrati pa imajo tudi posebne potrebe. V preteklosti je dolgo veljalo, da sta nadarjenost in posebne potrebe dva ekstrema istega kontinuuma (enodimenzionalnost nasproti večdimenzionalnosti pojmovanja) in zato dvojno izjemni posamezniki pravzaprav ne morejo obstajati. Čeprav danes vemo, da to ne velja, mnogi dvojno izjemni učenci zaradi svojega netipičnega funkcioniranja v šolski praksi ostajajo neopaženi (Lep 2012). Tudi prepoznani dvojno izjemni učenci pri učiteljih pogosto naletijo na nerazumevanje in zavračanje ter pomanjkljivo podporo, ki bi jo potrebovali za razvoj svojih zmožnosti (Reis, Baum in Burke 2014).

Opredelitev pojma *nadarjeni učenec s posebnimi potrebami* je zahtevna naloga, povezana z opredelitvijo pojmov nadarjenost in posebne potrebe. V stroki obstaja kar precej razhajanj glede opredelitve teh dveh pojmov, za namen našega prispevka pa bomo prevzeli opredelitev nadarjenih učencev iz Zakona o osnovni šoli (ZOSn 2011), ki v 11. členu nadarjene učence opredeljuje tako: »Nadarjeni učenci so učenci, ki izkazujejo visoko nadpov-

prečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu.« Podobno bomo opredelitev za otroke s posebnimi potrebami prevzeli iz Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1 2011), ki v 2. členu otroke s posebnimi potrebami opredeljuje tako: »/.../ so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami /.../.« Nadarjeni učenci se pojavljajo v vsaki populaciji otrok s posebnimi potrebami, razen pri učencih z motnjami v duševnem razvoju (prim. Reis idr. 2014).

V slovenski praksi zasledimo različne rabe termina dvojno izjemni učenci, v glavnem pa z njim bodisi opisujemo nadarjene učence s posebnimi potrebami (PP) bodisi nadarjene učence s specifičnimi učnimi težavami (SUT) oziroma s težjo obliko teh motenj, imenovano primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

V slovenski praksi zasledimo različne rabe termina dvojno izjemni učenci, v glavnem pa z njim bodisi opisujemo nadarjene učence s posebnimi potrebami (PP) bodisi nadarjene učence s specifičnimi učnimi težavami (SUT) oziroma s težjo obliko teh motenj, imenovano primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Glede na rabo termina gre za dve zelo različni skupini učencev, ki pa ne glede na

to potrebujejo posebne prilagoditve in veliko dodatnih spodbud za razvoj svojih talentov. Termin dvojno izjemni učenci je v naš prostor prinesla psihologinja dr. Lidija Magajna, ki ga je v svojih delih uporabljala za nadarjene učence, ki imajo hkrati tudi specifične učne težave. V tuji strokovni literaturi termin dvojno izjemni učenci (v angl. *twice exceptional/sengifted/uniquely gifted*) uporabljajo nasploh za nadarjene s posebnimi potrebami (Lep 2012). V tem prispevku bo termin uporabljen v tem pomenu, saj je bil namen raziskave splošni pregled celotnega področja.

Avtorji Reis, Baum in Bruke (2014) v novejši definiciji dvojno izjemne učence opredeljujejo kot posameznike, ki izkazujejo potenciale za visoko nadpovprečne zmožnosti mišljenja ali izjemne dosežke na enem ali več področjih, kot so matematika, naravoslovje, tehnika, socialne umetnosti, vizualne, prostorske ali uprizoritvene umetnosti, ali drugih področjih posameznikovega funkcioniranja, kot tudi specifične primanjkljaje. Ti primanjkljaji se lahko izražajo kot specifične učne težave, govorno-jezikovne motnje, vedenjsko-čustvene motnje, fizični primanjkljaji, motnje avtističnega spektra ali druge zdravstvene okvare, kot so motnje pozornosti s hiperaktivnostjo oz. ADHD (Reis idr. 2014). Med dvojno izjemnimi učenci je največ učencev s specifičnimi učnimi težavami (The Twice-Exceptional Dilemma 2006).

Strokovnjaki razvrščajo nadarjene učence s specifičnimi učnimi težavami v tri večje skupine, ta razvrstitev pa lahko velja tudi nasploh za dvojno izjemne učence (Baum 1994; Brody in Mills 1997, v Magajna 2007). V prvi skupini najdemo učence, pri katerih se opaža njihova nadarjenost, vzrok za opažene težave se pripíše učenčevi nemotiviranosti in površnosti. Drugo skupino učencev sestavljajo tisti, pri katerih okolje opaža le primanjkljaje, nadarjenost pa ostane neprepoznana. Tretjo in hkrati največjo skupino pa tvorijo tisti učenci, pri katerih se primanjkljaji in nadpovprečne sposobnosti medsebojno zakrijejo. Učenec s svojimi sposobnostmi kompenzira primanjkljaje in zato dosega le povprečne rezultate, okolje ga prepozna kot povprečnega učenca.

Zaradi heterogenosti skupine dvojno izjemnih učencev prepoznavanje in diagnosticiranje teh učencev ni preprosto (Magajna 2007). Največja težava je pojav komorbidnosti oziroma medsebojnega sovplivanja nadarjenosti in posebnih potreb, kar vodi do edinstvenih posameznikovih značilnosti, ki jih le pri skupini nadarjenih učencev ali le pri določeni skupini oseb s posebnimi potrebami ne zaznavamo (Reis idr. 2014). Ob tem se lahko

pojavi še dodatne težave, ki se navezujejo na učenčevo lastno nerazumevanje protislovnih značilnosti in nerazumevanje okolja teh značilnosti. V preteklosti so prepoznavanje dvojno izjemnih otrok dodatno ovirali stereotipi o značilnostih nadarjenih učencev, npr. visoka šolska storilnost in harmoničen profil sposobnosti. Učitelji so pogosto tudi premalo pozorni na otroke iz jezikovno, kulturno ali ekonomsko drugačnih okolij (Magajna 2007).

V preteklosti so prepoznavanje dvojno izjemnih otrok dodatno ovirali stereotipi o značilnostih nadarjenih učencev, npr. visoka šolska storilnost in harmoničen profil sposobnosti.

Pri prepoznavanju dvojno izjemnih učencev imajo pomembno vlogo starši, ki pogosto prvi opazijo otrokovo neskladje na izobraževalnem področju. Poleg staršev lahko to neskladje uspešno prepoznajo tudi učitelji (Babuder in Kavkler 2015). V procesu prepoznavanja je poleg običajnega merjenja inteligentnosti in ustvarjalnosti z različnimi testi ter ocenjevanja učnega, vodstvenega, umetniškega in psihomotoričnega področja z ocenjevalnimi lestvicami (Boben 2006) treba uporabiti tudi druge vire informacij: poročila učiteljev, intervju z učencem, portfolio, opazovanje učenčevih dosežkov v razredu, predlog staršev, vrstnikov ali učenca samega za nadarjenega in druge načine avtentičnega ocenjevanja. Veliko podatkov lahko pridobimo iz pogovora z družino o učenčevih dosežkih zunaj šole. Poleg tega je pomembno, da rezultatov ne pridobivamo le iz časovno omejenih preizkusov, pri katerih učenca v večji meri omejujejo njegove posebne potrebe, in da različnih rezultatov ne združujemo med seboj, ker bi lahko učenčeve posebne potrebe izničile njegova področja nadarjenosti. Zavedati se je namreč treba možnosti, da se nadarjenost in posebne potrebe lahko medsebojno zakrivajo. Zato je priporočljivo uporabljati čim več kulturno občutljivih postopkov

Pri prepoznavanju dvojno izjemnih učencev je največja težava pojav komorbidnosti oziroma medsebojnega sovplivanja nadarjenosti in posebnih potreb, kar vodi do edinstvenih posameznikovih značilnosti, ki jih le pri skupini nadarjenih učencev ali le pri določeni skupini oseb s posebnimi potrebami ne zaznavamo.

ocenjevanja (Brody in Mills 1997; Johnson, Karnes in Carr 1997; McCoach, Kehle, Bray in Siegle 2004; Nielsen 2002; Silverman 1989, vse v The Twice-Exceptional Dilemma 2006).

V Sloveniji se je na področju obravnave oseb s posebnimi potrebami uveljavil petstopenjski model pomoči, ki temelji na modelu odziva na obravnavo (model RTI) (Kavkler 2011). Mnogi dvojno izjemni učenci ne izkazujejo znižanih dosežkov glede na celotno populacijo ali se zaradi zvišanih sposobnosti hitreje odzivajo na obravnavo in posledično niso vključeni v podrobnejše

postopke prepoznavanja. Zato je pomembno, da učitelj ostane pozoren na morebitno nesinhrono funkcioniranje učenca pri različnih predmetih ali le pri različnih dejavnostih (Jackson Gilman idr. 2013). V Sloveniji je eden izmed kriterijev za prepoznavanje učencev z učnimi težavami dokazano neskladje med učenčevimi splošnimi intelektualnimi sposobnostmi in dejansko uspešnostjo (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak in Bregar Golobič 2008). To neskladje je zelo pomembno pri prepoznavanju dvojno izjemnih učencev. Zaradi zahtevnosti postopkov prepoznavanja dvojno izjemnih učencev je težko oceniti njihovo dejansko število. Američani glede na statistične podatke ocenjujejo, da ima med 2 do 5 odstotkov nadarjenih tudi posebne potrebe in da je 2 do 5 odstotkov učencev s posebnimi potrebami tudi nadarjenih. Ta številka bo z izboljšanjem postopkov prepoznavanja dvojno izjemnih učencev kvečjemu naraščala, napoveduje Bracamonte (2010).

Prepoznavanje in delo z dvojno izjemnimi učenci je pomembno iz različnih razlogov. V prvi vrsti je delo z nadarjenimi učenci ena od najpomembnejših nalog naše družbe, saj so današnji nadarjeni jutrišnja prihodnost, za katero smo odgovorni (Juriševič 2012). Dvojno izjemni učenci pri tem niso izjema. V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju iz leta 2011 je med splošnimi cilji vzgoje in izobraževanja izpostavljeno »zagotavljanje skladnega telesnega in duševnega razvoja posameznika in zagotavljanje spodbud za optimalni razvoj posameznika, zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje vsakega posameznika ter nudenje ustrezne pomoči in spodbud tem posameznikom ter zagotavljanje pogojev za doseganje odličnosti pri posameznikih, ki so nadarjeni na različnih področjih« (Krek idr. 2011, str. 16, 17). Ti cilji nas zavezujejo k posebni skrbi za dvojno izjemne učence. Delo z dvojno izjemnimi učenci zahteva timski pristop in dosledno sodelovanje med šolsko svetovalno službo, učitelji, starši in seveda tudi učenci. Pomembno je, da šolski svetovalni

V Sloveniji je eden izmed kriterijev za prepoznavanje učencev z učnimi težavami dokazano neskladje med učenčevimi splošnimi intelektualnimi sposobnostmi in dejansko uspešnostjo

Delo z dvojno izjemnimi učenci zahteva timski pristop in dosledno sodelovanje med šolsko svetovalno službo, učitelji, starši in seveda tudi učenci.

delavci zagotavljajo podporo učencu, staršem in učiteljem, da so prisotni, da poslušajo in razumejo. Učitelj mora dobro spoznati učenca, njegova močna področja in primanjkljaje ter skupaj z njim najti načine čim bolj uspešnega učenja. Starši morajo biti v prvi vrsti starši in naredijo zelo veliko že s tem, da zaupajo svojim občutkom in otroku (Lep 2012).

Namen raziskave je bilo spoznavanje trenutnega stanja na področju obravnave nadarjenih in dvojno izjemnih učencev. V tem prispevku smo se omejili na področje dvojno izjemnih učencev. Zanimalo nas je, kako na posameznih šolah pojmujejo dvojno izjemne učence, kako poteka prepoznavanje teh učencev, s kakšnimi težavami se pri tem srečujejo šolski strokovni delavci ter kakšna je njihova usposobljenost za delo z dvojno izjemnimi učenci. Do sedaj v našem strokovnem prostoru še ni empiričnih podatkov, ki nam bi pomagali bolje razumeti ta del vzgojno-izobraževalnega konteksta.

## 2 Metoda

Raziskavo so opravile študentke magistrskega študijskega programa Specialna in rehabilitacijska pedagogika v sklopu izbirnega predmeta Nadarjenost v učnem kontekstu.<sup>1</sup> Raziskava je bila zastavljena kvantitativno, uporabljena je bila deskriptivna raziskovalna metoda.

## Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 20 koordinatorjev za delo z nadarjenimi učenci in 18 izvajalcev dodatne strokovne pomoči iz 21 osnovnih šol. Vzorec je bil namenski, saj so se študentke obrnile na osnovne šole, v katerih so predhodno že opravljale praktično usposabljanje.

Koordinatorji za delo z nadarjenimi učenci so imeli od 3 do 36 let delovne dobe ( $M = 20$  let), med njimi je bilo 12 psihologov, 4 pedagogi, 2 socialna pedagoga, 1 specialni pedagog in 1 sociolog. Delovna doba izvajalcev strokovne pomoči je bila v razponu od 3 mesecev do 21 let ( $M = 12$  let). 14 sodelujočih je bilo po nazivu profesorjev defektologije oziroma specialne in rehabilitacijske pedagogike, po eden pa so bili univerzitetni diplomirani pedagog, profesor razrednega pouka in univerzitetni diplomirani pedagog ter profesor sociologije.

<sup>1</sup> Raziskavo so na posameznih šolah opravile študentke Katarina Ančimer Aljaž, Boštjana Bajc Kosem, Anja Cerar, Anja Dovečar, Karin Franko, Sabina Grom, Neja Janet, Maja Jakob, Tina Kolar, Klara Lozar, Tamara Novak, Ajda Podobnik, Petra Rajšp, Janja Sečkar, Eva Slapšak, Neža Sluga, Nina Sorić, Ines Stamcar, Maja Vatovec, Simona Vidmar in Zala Založnik.

## Zbiranje in obdelava podatkov

Za raziskavo so bila v okviru ciljev predmeta skupinsko kot del študijskega procesa oblikovana vprašanja za dva strukturirana intervjuja: eden je bil namenjen koordinatorjem za delo z nadarjenimi učenci (v nadaljevanju koordinator DN) in je vseboval 24 vprašanj, drugi pa je bil namenjen izvajalcem dodatne strokovne pomoči (v nadaljevanju izvajalec DSP) in je bil sestavljen iz 14 vprašanj.

Za namen tega prispevka so bila iz strukturiranega intervjuja za koordinatorje DN in izvajalce DSP izbrana vprašanja o opredelitvi dvojno izjemnih učencev v njihovem delovnem okolju, o številu nadarjenih učencev s specifičnimi učnimi težavami in nadarjenih učencev z odločbo o usmerjanju. Vključena so bila tudi vprašanja o zahtevnosti prepoznavanja nadarjenosti in/ali posameznih vrst posebnih potreb, o prepoznavanju dvojno izjemnih učencev, o usposobljenosti strokovnih delavcev za delo z dvojno izjemnimi učenci ter o pripravljenosti za nadaljnje izobraževanje na tem področju strokovnega dela. Koordinatorji so bili dodatno vprašani o postopku in rezultatih prepoznavanja nadarjenih in dvojno izjemnih učencev.

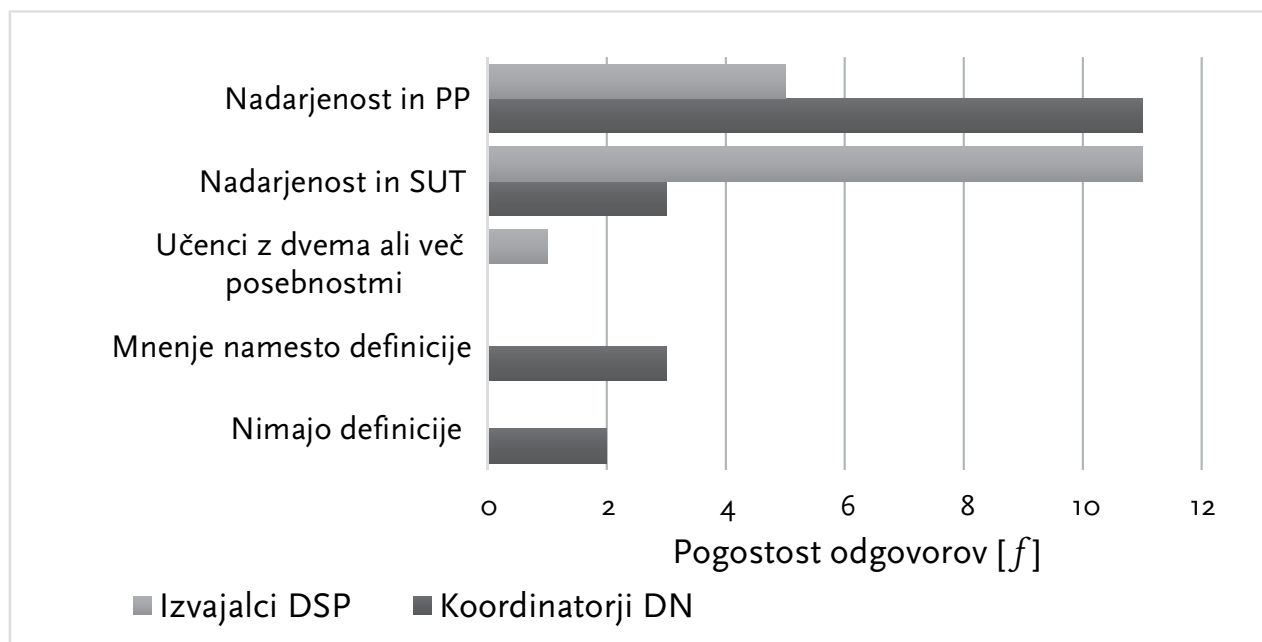
Intervjuji so bili posneti in kasneje prepisani, izjemoma so potekali v elektronski komunikaciji. Zbrani podatki so bili vsebinsko in kvantitativno analizirani po posameznih vprašanjih oziroma tematskih sklopih na podlagi odprtega kodiranja.

Koordinatorji DN in izvajalci DSP so podali precej vsebinsko različne opredelitve dvojne izjemnosti, ki jih uporabljajo v okviru svojega delovnega okolja.

## 3 Rezultati z razlago

### Kdo so dvojno izjemni učenci?

Ker so od konceptualizacije fenomena vedno odvisni tudi konkretna opredelitev, njegovo prepoznavanje in kultiviranje oziroma intervencije, nas je v okviru raziskave najprej zanimalo, kako strokovni delavci, ki se pri svojem vsakodnevnem strokovnem delu srečujejo z nadarjenimi učenci in/ali učenci s posebnimi potrebami, razumejo fenomen dvojne izjemnosti. Ugotovili smo, da so koordinatorji DN in izvajalci DSP podali precej vsebinsko različne opredelitve dvojne izjemnosti, ki jih uporabljajo v okviru svojega delovnega okolja (slika 1). Natančneje, pokazalo se je, da prevladujeta dva tipa odgovorov, in sicer hkratna nadarjenost in posebne potrebe (npr. »Dvojni izjemni so tisti, ki so hkrati nadarjeni in so otroci s posebnimi potrebami.«) oziroma hkratna nadarjenost in specifične učne težave (npr. »Gre za učence, ki so prepoznani za nadarjene in imajo hkrati tudi težave na posameznih področjih učenja.«). Nekateri koordinatorji DN in izvajalci DSP so povedali, da na šoli nimajo posebne opredelitve za to skupino učencev (npr. »Nimamo nobene definicije, saj se s tem do sedaj nismo ukvarjali.«) ali pa so podali svoje mnenje namesto opredelitve (npr. »To so najbrž tisti, ki imajo na eni strani specifične učne težave, na drugi strani so pa poznani kot nadarjeni.«). K tolikšni raznolikosti odgovorov naj-



Slika 1. Opredelitve dvojno izjemnih učencev – odgovori koordinatorjev DN in izvajalcev DSP

verjetneje največ prispeva dejstvo, da sam pojem dvojne izjemnosti tudi v slovenski strokovni literaturi še ni enoznačno opredeljen oziroma razumljen: pojavlja se tako širša (nadarjenost in posebne potrebe) kot nekoliko ožja opredelitev dvojne izjemnosti (nadarjenost in specifične učne težave) (prim. Lep 2012).

### Kako poteka postopek prepoznavanja dvojno izjemnih učencev?

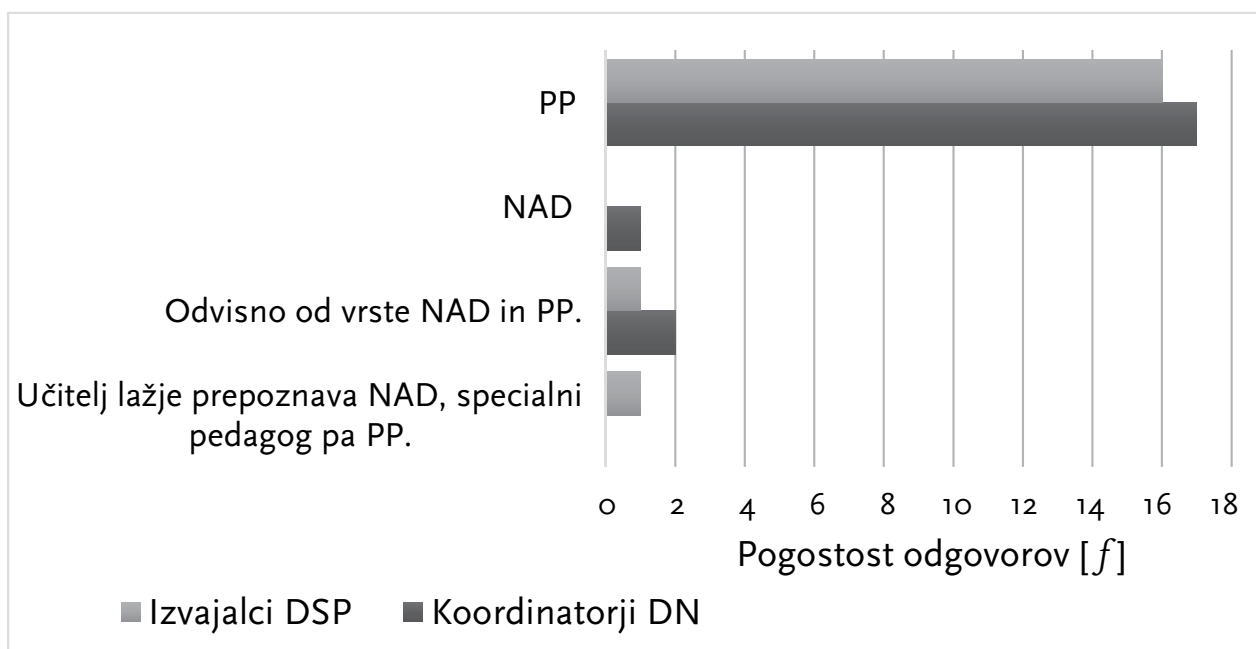
Po podatkih koordinatorjev DN je na šolah, kjer so zaposleni, prepoznanih med 10 in 31 odstotkov nadarjenih, v povprečju nekaj več kot 20 odstotkov nadarjenih. Poudariti kaže, da gre za približne izračune, saj z več šol nismo dobili natančnih podatkov, ker jih intervjuvanci v času intervjuvanja niso poznali. Odstotek identificiranih nadarjenih učencev se med šolskim letom še povečuje, so poudarjali intervjuvanci, saj so bili nekateri učenci med opravljanjem intervjuja v poznojesenskem času še v identifikacijskem postopku. Ugotovitev o (pre)visokem odstotku identificiranih nadarjenih učencev je skladna z empiričnimi izsledki M. Juriševič s sod. (2012) o dobri četrtini prepoznanih nadarjenih učencev v osnovni šoli, kar je glede na opredelitev nadarjenosti in mednarodne izkuš-

Ključnega pomena je, da strokovni delavec, ki je v vlogi ocenjevalca, dobro pozna značilnosti nadarjenih učencev in raznolikost manifestiranja teh značilnosti, da bi že v postopku evidentiranja lahko prepoznal potencialno nadarjene učence na podlagi strokovnih kriterijev.

nje precej osamljen primer. Prav tako Žagar (2012) ugotavlja, da na previsok delež nadarjenih opozarjajo mnogi učitelji in svetovalni delavci, saj mnogi prepoznani nadarjeni ne zmorejo reševati zahtevnejših nalog; strokovnjak, ki je predsedoval skupini za pripravo dokumenta Koncept dela z nadarjenimi učenci v osnovni šoli, kritično predlaga, da bi bilo treba ponovno premisliti o mejah za nadarjene na posameznih področjih. Kljub visokemu deležu nadarjenih pa se večkrat zgodi, da učenec, ki je nadarjen, ostane neprepoznan, na primer zaradi posebnih potreb. Zato je zelo pomembno, da so ocenjevalci in predlagatelji dovolj občutljivi, postopek prepoznavanja pa mora biti opravljen korektno (Boben 2006). Pri tem je ključnega pomena, opozarja Juriševič (2012), da strokovni delavec, ki je v vlogi ocenjevalca, dobro pozna značilnosti nadarjenih učencev in raznolikost manifestiranja teh značilnosti, da bi že v postopku evidentiranja lahko prepoznal potencialno nadarjene učence na podlagi strokovnih kriterijev.

Na večje osredotočanje na posebne potrebe kot na nadarjenost v našem šolskem sistemu je bilo že večkrat opozorjeno.

Koordinatorjem DN in izvajalcem DSP je bilo v nadaljevanju intervjuja postavljeno vprašanje o tem, pri koliko učencih evidentirajo nadarjenost in specifične učne težave hkrati in koliko učencev, ki imajo odločbo o usmerjanju, je bilo identificiranih kot nadarjenih (pri tem vprašanju sta nas zanimali tudi identificirana >



Slika 2. Zahtevnost prepoznavanja dvojno izjemnih učencev: posebne potrebe ali nadarjenost

vrsta oziroma področje nadarjenosti in vrsta posebnih potreb). Izkazalo se je, da večina koordinatorjev DN ne razlikuje med učenci s specifičnimi učnimi težavami in učenci s posebnimi potrebami. Poleg tega pa so pri nadarjenih učencih s specifičnimi učnimi težavami razen izjem naštevati le tiste učence, ki imajo najzahtevnejše oblike specifičnih učnih težav (torej primanjkljaje na posameznih področjih učenja). Dva izvajalca DSP in dva koordinatorja DN podatkov nista poznala. Našteto kaže na pomanjkanje znanja s področja posebnih potreb, nadarjenosti in dvojne izjemnosti pri obeh strokovnih profilih. Iz odgovorov koordinatorjev DN in izvajalcev DSP lahko dobimo še okvirne podatke o številu nadarjenih učencev s posebnimi potrebami (z odločbo o usmeritvi) na posameznih šolah. Na osmih šolah ni bil identificiran noben nadarjeni učenec z odločbo o usmeritvi, na treh šolah so bili identificirani trije učenci, na štirih šolah dva učenca, na štirih šolah pa trije učenci ali več. Odgovora koordinatorja DN in izvajalca DSP se nista ujemala na dveh šolah.

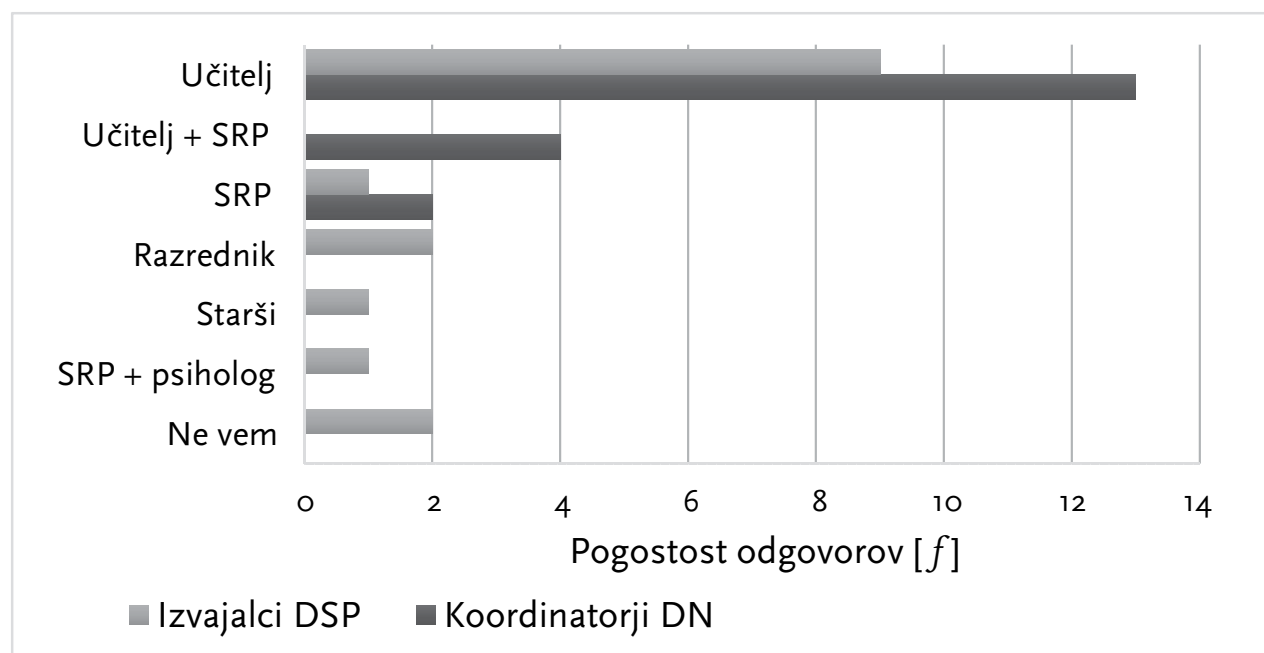
Omeniti je treba, da na več kot tretjini osnovnih šol ni bil identificiran noben nadarjeni učenec s posebnimi potrebami. Podobno je opozorila tudi Kerštajn (2010) v svojem diplomskem delu, v katerem je ugotovila, da med devetintridesetimi osnovnimi šolami na več kot polovici teh šol niso identificirali nobenega nadarjenega učenca s specifičnimi učnimi težavami. Po drugi strani pa se zdi, da bi lahko previsok delež identificiranih nadarjenih s specifičnimi učnimi težavami kazal na to, da hkrati s predpostavljenim nerealno visokim deležem prepoznanih nadarjenih prepoznavamo tudi nerealno visok delež dvojno izjemnih učencev.

Ko razmišljamo o identifikaciji dvojno izjemnih učencev, je bistvenega pomena predvsem to, da podatke za odločitev zbiramo iz čim več različnih virov in tako dobimo celosten vpogled v otrokovo funkcioniranje.

Zanimiv je bil odgovor koordinatorjev DN in izvajalcev DSP na vprašanje, kateri značilnosti se po njihovih izkušnjah lažje prepoznajo pri dvojno izjemnih učencih - nadarjenost ali posebne potrebe (slika 2). Obe skupini sodelujočih sta večinoma izpostavili posebne potrebe, kot denimo »Mislim, da posebne potrebe, ker je to bolj moteče, bolj opazno in se sploh ne opazi drugih stvari, ki bi jih lahko opazili. Veliko bolj pozorni smo na težave kot na dobre lastnosti.«

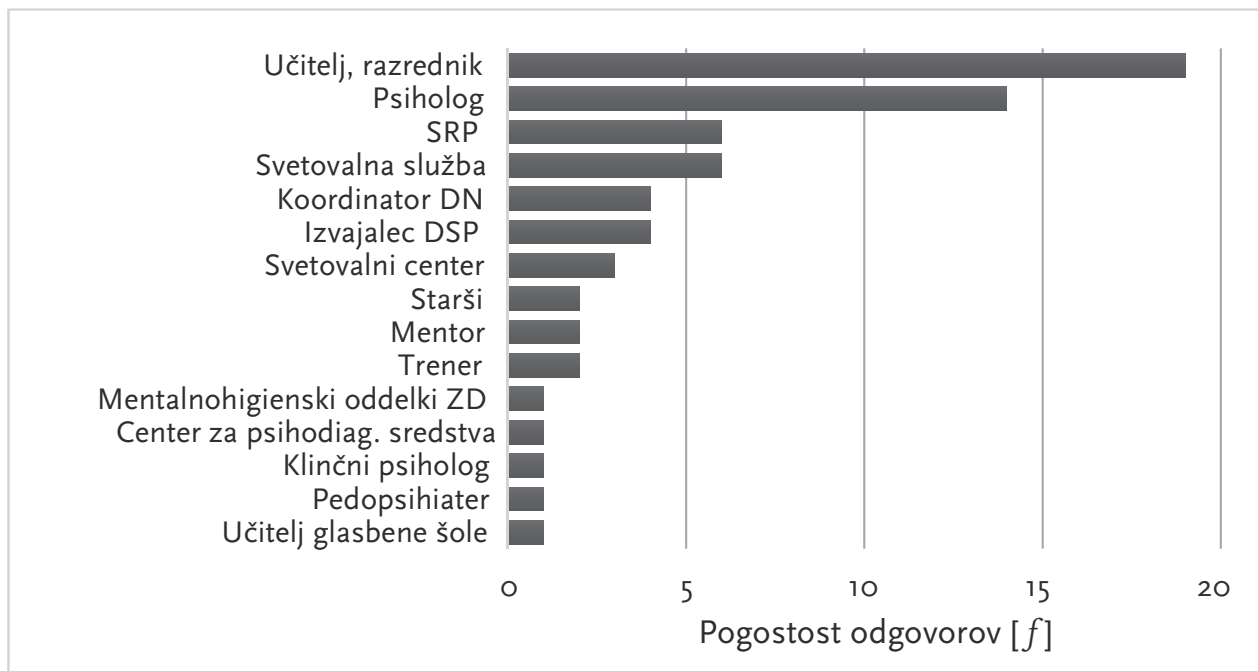
Na večje osredotočanje na posebne potrebe kot na nadarjenost v našem šolskem sistemu je bilo že večkrat opozorjeno v smislu prevladovanja koncepta učne pomoči nad konceptom učnih izzivov (Jurišević 2011). Zgovorno je tudi dejstvo, da je usmerjanje učencev s posebnimi potrebami zakonsko določeno, medtem ko delo z nadarjenimi temelji na programskem dokumentu Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999), ki je svetovan oziroma priporočen, ni pa zakonsko predpisan.

Identifikacija dvojno izjemnih učencev je zelo zahtevna in kompleksna naloga za strokovne delavce na šolah. Na sliki 3 so prikazani odgovori koordinatorjev DN in izvajalcev DSP, kdo po njihovem mnenju največkrat opazi in evidentira dvojno izjemne učence na njihovih šolah. Na sliki 4 pa so predstavljeni odgovori koordinatorjev, kdo vse sodeluje pri identifikaciji dvojno izjemnih učencev v šoli in zunaj nje. Na večini šol poteka identifikacija dvojno izjemnih učencev ob sodelovanju strokovnjakov znotraj šole. Le osem koordinatorjev je poleg teh omeni-



Slika 3. Profil strokovnega delavca oz. osebe, ki največkrat evidentira dvojno izjemnega učenca





Slika 4. Profil strokovnega delavca oz. osebe, ki največkrat sodeluje v postopku prepoznavanja dvojno izjemnega učenca

lo še sodelovanje posameznikov ali drugih ustanov zunaj šole. Predloge večinoma dajejo strokovnjaki različnih pedagoških, psiholoških ali zdravstvenih profilov, po dvakrat so bili omenjeni starši, mentor in trener.

Rezultati, predstavljeni na slikah 3 in 4, kažejo, da je največ odgovornosti za evidentiranje dvojno izjemnih učencev »preložene« na učitelje. Vprašanje je, ali imajo ti dovolj znanja za prepoznavanje dvojno izjemnih učencev. Večina učiteljev najbrž nima dovolj znanja, razen če so bili deležni strokovnih usposabljanj na to temo (Montgomery 2009). V postopku prepoznavanja sicer sodelujejo različni profili strokovnjakov, ki pa so še vedno večinoma omejeni na šolske prostore. Sodelovanja s posamezniki ali ustanovami, ki dvojno izjemnemu učencu omogočajo razvoj talentov, je zelo malo (dvakrat je bilo omenjeno sodelovanje z mentorjem, dvakrat s trenerjem in enkrat z učiteljem v glasbeni šoli). Dvojno izjemni učenci sicer potrebujejo pomoč in podporo, vendar je za kakovost njihovega življenja na splošno še bolj pomembno, da imajo dovolj priložnosti in spodbud za razvoj svojih talentov (Reis idr. 2014). Ko razmišljamo o identifikaciji dvojno izjemnih učencev, je bistvenega pomena predvsem to, da podatke za odločitev zbiramo iz čim več različnih virov in tako dobimo celosten vpogled v otrokovo funkcioniranje (prim. Boben 2012).

Koordinatorji DN in izvajalci DSP so navedli nekatere predloge za izboljšanje postopka identifikacije dvojno izjemnih učencev: izobraževanje in ozaveščanje

učiteljev ( $f_{\text{koordinatorji DN}} = 11$ ,  $f_{\text{izvajalci DSP}} = 4$ ), sprememba postopkov testiranja ( $f_{\text{koordinatorji DN}} = 6$ ,  $f_{\text{izvajalci DSP}} = 1$ ), natančnejša opredelitev kriterijev nadarjenosti ( $f_{\text{koordinatorji DN}} = 2$ ,  $f_{\text{izvajalci DSP}} = 2$ ), večja vloga izvajalca DSP ( $f_{\text{izvajalci DSP}} = 4$ ), ozaveščanje staršev o dvojno izjemnih učencih ( $f_{\text{koordinatorji DN}} = 1$ ,  $f_{\text{izvajalci DSP}} = 2$ ), osredotočanje na otrokove težave ( $f_{\text{izvajalci DSP}} = 2$ ), timsko sodelovanje med strokovnimi delavci na šoli ( $f_{\text{izvajalci DSP}} = 2$ ), prilagoditev testov za učence s posebnimi potrebami ( $f_{\text{izvajalci DSP}} = 1$ ), screening celotne populacije ( $f_{\text{izvajalci DSP}} = 1$ ), manj birokracije pri identifikaciji ( $f_{\text{izvajalci DSP}} = 1$ ), manj učencev v razredih ( $f_{\text{izvajalci DSP}} = 1$ ). Dva koordinatorja DN in en izvajalec DSP so povedali, da ne vidijo težav pri identifikaciji dvojno izjemnih učencev. Predlogi kažejo, da se koordinatorji DN in izvajalci DSP tudi sami zavedajo težav s prepoznavanjem dvojno izjemnih učencev. Pričakovali bi več odgovorov o neformalnih oblikah ocenjevanja učenčevega funkcioniranja in o potrebi timskega sodelovanja med strokovnimi delavci na šoli ter s starši in otrokom, saj je ustrezna identifikacija in razumevanje učenca z dvojno izjemnostjo možna le v celostnem in kompleksno zasnovanem procesu identifikacije (prim. Magajna 2007).

Koordinatorji DN in izvajalci DSP večinoma trdijo, da nimajo dovolj znanja za obravnavo dvojno izjemnih učencev oziroma izražajo potrebo, da bi lahko to znanje poglobili.

Kako so strokovni delavci usposobljeni za delo z dvojno izjemnimi učenci?

Koordinatorji DN in izvajalci DSP večinoma trdijo, da nimajo dovolj znanja za >

obravnava dvojno izjemnih učencev oziroma izražajo potrebo, da bi lahko to znanje poglobili (slika 5). Koordinatorji so poročali, da so imeli le na treh šolah možnost strokovnega izobraževanja o dvojni izjemnosti strokovni delavci, ki največ delajo s temi učenci. Na devetih šolah so se strokovni delavci lahko udeležili ločenih izobraževanj o nadarjenih učencih in učencih s posebnimi potrebami. Kar na osmih šolah strokovni delavci s teh področij zaradi različnih razlogov niso bili deležni nobenih izobraževanj. Eden od razlogov, da se izobraževanj niso udeležili, je tudi v dejstvu, da teh izobraževanj v slovenskem strokovnem prostoru ni na razpolago. Tako koordinatorji DN kot izvajalci DSP so našli različne načine za pridobivanje znanja, pri tem so največkrat navedli branje literature, izobraževanje v okviru Zavoda RS za šolstvo, sodelovanje v študijskih skupinah, znanje s fakultete in udeležbo na seminarjih, veliko znanja pa so dobili tudi iz izkušenj. Koordinatorji DN in izvajalci DSP so večinoma potrdili, da bi se želeli še nadalje izobraževati o dvojni izjemnosti. Ena od intervjuvank je odgovorila: »Nekaj znanja za delo z dvojno izjemnimi imam, nimam pa izkušenj. Znanje sem pridobila s prebiranjem strokovne literature na to temo, predvsem na spletu. Želela bi izvesti predvsem učinkovite načine identifikacije učencev, ki bi nam na šoli olajšali proces prepoznavanja dvojno izjemnih. Možnosti za dodatna izobraževanja imamo, vendar še nisem zasledila izobraževanj na to tematiko.«

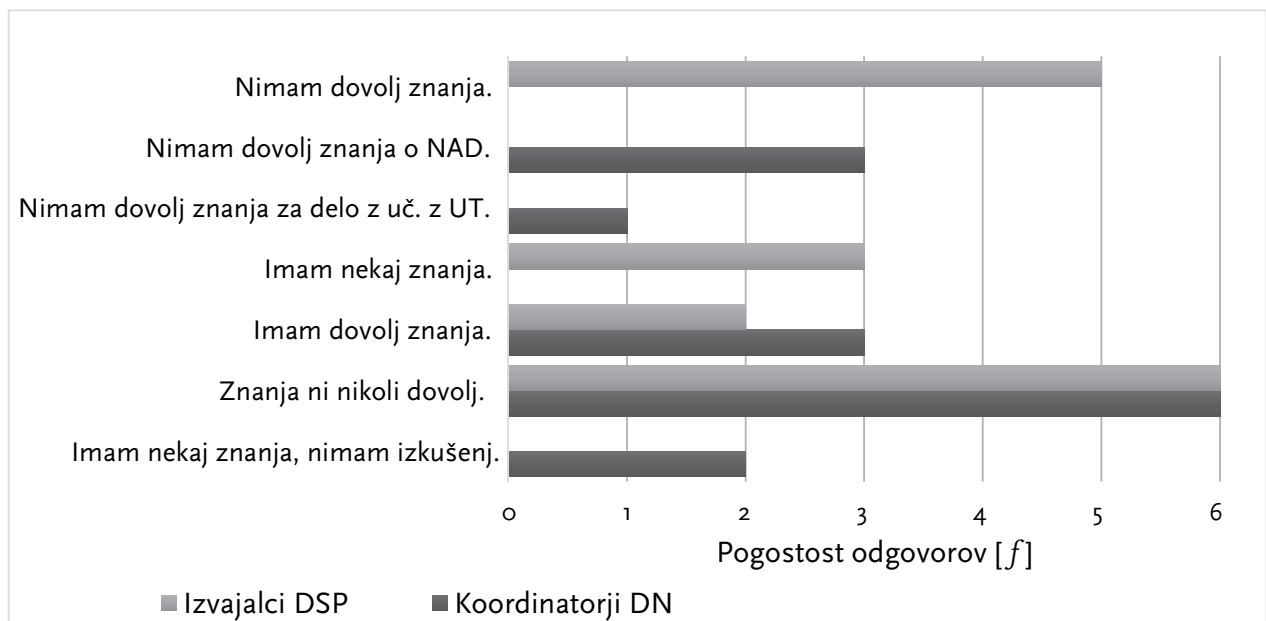
## Sklep

Na podlagi odgovorov koordinatorjev DN in izvajalcev DPS je mogoče sklepati, da je težava v slovenskem strokovnem prostoru na področju dvojne izjemnosti že sama opredelitev dvojno izjemnih učencev. Trenutno se na šolah kaže dva trenda pri prepoznavanju dvoj-

no izjemnih učencev - ali se dvojno izjemnih učencev ne prepozna, ali pa je delež teh učencev previsok, podobno kot se dogaja pri prepoznavanju nadarjenih učencev. Kolikšen je dejanski delež dvojno izjemnih učencev, na podlagi opravljenih intervjujev ni mogoče ugotoviti. Pri prepoznavanju dvojno izjemnih učencev najpomembnejšo vlogo prevzemajo učitelji. Ti sicer res največ časa preživijo z učenci, glede na specifično populacijo pa bi bilo treba premisliti, ali ne bi bilo treba te vloge razdeliti tudi med druge strokovne delavce na šoli in jo prenesti celo na širše otrokovo okolje, predvsem pa učiteljem in drugim strokovnim delavcem zagotoviti naprej ustrezno izobraževanje na tem področju strokovnega dela.

Koordinatorji DN in izvajalci DSP so navedli različne načine, kako so si pridobili določeno znanje za delo z nadarjenimi učenci s posebnimi potrebami. Kljub temu pa ugotavljajo, da znanja nimajo dovolj oziroma bi ga želeli poglobiti. V slovenski strokovni literaturi je sicer izšlo nekaj prispevkov o dvojno izjemnih učencih, a večina ponuja le temeljne informacije o obravnavani populaciji (Košak Babuder in Kavkler 2014; Lep 2014 in 2016; Magajna 2007 in 2010). Kerštajn (2011) in Lorbek (2014) sta diplomirali s tega področja. Leta 2013 je potekal strokovni posvet Nadarjeni učenci s posebnimi potrebami v okviru Centra za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Izvajalci DSP in koordinatorji DN bi potrebovali predvsem konkretne informacije in usmeritve za delo s temi učenci. Čim več potreb vseh učencev, torej tudi dvojno izjemnih, bi moralo biti zadovoljenih znotraj rednega pouka preko diferenciacije in inkluzije (Montgomery 2009).

Ne nazadnje je vendarle pomembno poudariti, da se stanje na področju prepoznavanja in dela z dvojno iz-



Slika 5. Zaznana usposobljenost koordinatorjev DN in izvajalcev DSP za delo z dvojno izjemnimi učenci

jemnimi učenci počasi izboljšuje, na kar kažejo zapisi o številu prepoznanih dvojno izjemnih učencev na komisiji za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami MB 1 (Lep 2016). V prvem letu pristojnosti za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, tj. leta 2007, ni bil prepoznan nihče kot učenec z visokimi zmožnostmi. V letih 2013 in 2014 je ta delež znašal pet odstotkov. Tudi izsledki naše raziskave kažejo, da vsaj del te populacije na šolah prepoznavajo. Prepoznavanje dvojno izjemnih učencev je le prvi korak h kakovostnemu delu s temi učenci. Za ustrezno obravnavo teh učencev bo treba storiti še veliko. Najprej je nujno oblikovanje in predvsem razumevanje opredelitve, ki bo hkrati omogočala prepoznavanje dvojno izjemnih učencev kot tudi razvoj ustreznih programov podpore in pomoči glede na njihove potrebe (Reis idr. 2014). Učitelji in drugi strokovni delavci na šolah se morajo zavedati, da so prav oni tisti, ki imajo največ možnosti in priložnosti, da dvojno izjemne učence najprej prepoznajo, nato

pa jim glede na njihove individualne učne potrebe ponudijo vse potrebne spodbude in prilagoditve ter tako pomembno prispevajo k razvoju njihovih zmožnosti. Naj dvojno izjemni učenci ne postanejo breme, temveč izziv za naš šolski sistem in vse strokovne delavce na šolah.

*Izvedba te raziskave je bila pravi izziv za študentke. Ugotovile smo, da je področje dvojne izjemnosti še precej neraziskano, veliko vprašanj ostaja še vedno odprtih. Zanimivo je, da še vedno ni soglasja glede opredelitve dvojno izjemnih učencev. Ti učenci ostajajo nerazumljeni, kar še povečuje njihovo ranljivost. Na primerih dobre prakse s posameznih šol smo se naučile, da je delo z dvojno izjemnimi učenci mogoče in že poteka. Pri tem pa je nujno, da strokovni delavci dvojno izjemne učence vidijo kot izziv, hkrati pa so tudi ustrezno strokovno usposobljeni in timsko naravnani. <*

## Viri in literatura

1. Boben, D. (2006). Identifikacija po Konceptu in pripomočki zanjo. V T. Bezić, A. Blažič, D. Boben, M. Brinar-Huš, M. Marovt, N. Nagy, D. Žagar (ur.), *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi* (str. 54-69). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
2. Boben, D. (2012). Smo psihologi (edini) kompetentni za identifikacijo nadarjenih? V M. Jurišević in B. Stritih (ur.), *Posvetovanje: Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih - zbornik* (str. 57-75). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
3. Bracamonte, M. (marec 2010). *Twice-exceptional students: Who are they and what do they need?* Dostopno na [http://www.zenewsletter.com/article\\_2e\\_what\\_are\\_they.html](http://www.zenewsletter.com/article_2e_what_are_they.html).
4. Jackson Gilman, B. idr. (2013). *Critical issues in the identification of gifted students with co-existing disabilities: The twice-exceptional*. *SAGE Open*, July - September, 1-16. DOI: 10.1177/2158244013505855.
5. Jurišević, M. (2012). *Nadarjeni učenci v slovenski šoli: analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
6. Kavkler, M. (2011). Konceptualne osnove obravnave učencev z učnimi težavami. V M. Košak Babuder in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami - pomoč in podpora* (str. 8-42). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
7. Kerštajn, Š. (2010). *Nadarjeni učenci s specifičnimi učnimi težavami: strategije odkrivanja in pomoči*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
8. *Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*. (1999). (D. Žagar idr.). Delovna skupina za pripravo koncepta dela z nadarjenimi učenci, Področna kurikularna komisija za osnovno šolo, Nacionalni kurikularni svet. Dostopno na [http://www.zrss.si/pdf/210911135740\\_ssd\\_nadarjenizokoncepto%C5%A1.pdf](http://www.zrss.si/pdf/210911135740_ssd_nadarjenizokoncepto%C5%A1.pdf).
9. Košak Babuder, M. in Kavkler, M. (2014). Dvojna izjemnost učencev s specifičnimi učnimi težavami - izziv za šolske svetovalne delavce. V M. Jurišević (ur.), *Spodbudno učno okolje. Ideje za delo z nadarjenimi učenci v osnovni šoli* (str. 251-264). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
10. Krek, J., Globokar, R., Kalin, J., Kodelja, Z., Pribac, Z. in Šimenc, M. (2011). Uvod. V J. Krek in M. Metljak (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (str. 18-62). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
11. Lep, B. (2012). Dvojno izjemni otroci - nadarjeni učenci s specifičnimi učnimi težavami. V T. Bezić (ur.), *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole* (str. 67-80). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
12. Lep, B. (2016). Prepoznavanje dvojno izjemnih učencev na komisiji za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. *Šolsko svetovalno delo*, 1, 24-32.
13. Lorbek, T. (2014). *Nadarjeni učenci s posebnimi potrebami*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
14. Magajna, L. (2007). Prepoznavanje in razumevanje nadarjenih s specifičnimi motnjami učenja. V M. Kavkler, M. Košak Babuder, L. Magajna, G. Reid in S. G. Viola (ur.), *Učenci s specifičnimi učnimi težavami: skriti primanjkljaji - skriti zakladi* (str. 167-180). Ljubljana: Društvo Bravo - društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
15. Magajna, L. (2010). Kognitivni in metakognitivni vidiki funkcioniranja nadarjenih učencev s specifičnimi motnjami učenja. V I. Andoljšek in M. Hudoklin (ur.), *Izzivi in pasti otroštva in adolescence: sodobni pristopi k varovanju duševnega zdravja otrok in mladostnikov* (str. 7-21). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
16. Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, S. in G. Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli. Koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
17. Metljak, M. (ur.). (2013). *Nadarjeni učenci s posebnimi potrebami*: zbornik povzetkov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

18. Montgomery, D. (2009). Gifted and talented children with special educational needs - underachievement in dual and multiple exceptionality. V D. Montgomery (ur.), *Able, Gifted and Talented Underachievers* (str. 265-301). Singapore: Fabolous Printers.
19. Reis, S. M., Baum, S. M. in Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58, 217-230. DOI:10.1177/0016986214534976.
20. *The Twice-Exceptional Dilemma*. (2006). Dostopno na <http://www.nea.org/assets/docs/twiceexceptional.pdf>.
21. *Zakon o osnovni šoli (ZOsn)*. (2011). Neuradno prečiščeno besedilo št. 11. Dostopno na <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO6129>.
22. *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZOUPP-1)*. (2011). Ur. l. RS 58/13. Dostopno na [http://www.zrss.si/pdf/050911123118\\_zakon\\_o\\_usmerjanju\\_otrok\\_s\\_posebnimi\\_potrebami\\_22072011.pdf](http://www.zrss.si/pdf/050911123118_zakon_o_usmerjanju_otrok_s_posebnimi_potrebami_22072011.pdf).
23. Žagar, D. (2012). Metodologija odkrivanja nadarjenih učencev v Sloveniji: zakaj tako in kaj spremeniti. V M. Juriševič in B. Stritih (ur.), *Posvetovanje: Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih* (str. 19-43). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

# Raziskovalna dejavnost kot ena od možnih oblik dela z nadarjenimi učenci

ANITA FARTEK, Osnovna šola Sveti Jurij  
anita.fartek@ossvj.si

---

● **Izvleček:** V prispevku je predstavljena raziskovalna dejavnost osnovnošolcev v obliki raziskovalnega krožka kot primer dobre prakse dela z nadarjenimi učenci. Gre za eno od možnih oblik dela z nadarjenimi učenci, ki jo določa tudi Koncept dela z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ za učence tretjega triletja. Predstavljeni so vrednost, načrtovanje in izvedba raziskovalnega krožka na šoli. Raziskovalna dejavnost osnovnošolcev je oblika dela z nadarjenimi učenci, ki spodbuja in razvija njihove sposobnosti, uresničuje načela dela z nadarjenimi učenci, omogoča poseben mentorski odnos med strokovnim delavcem mentorjem in mladim raziskovalcem ter zadovoljuje želje in potrebe nadarjenih osnovnošolcev.

**Ključne besede:** delo z nadarjenimi učenci, raziskovalna dejavnost, strokovni delavci, mentorska oblika dela.

Research Activity as a Possible Way of Working with Gifted Pupils

● **Abstract:** This article presents the research activity of primary school pupils at a research club as an example of good practice in working with gifted pupils. It shows a possible way of working with these children, which is also laid down in the Concept of Working with Gifted Pupils in a Nine-Year Primary School for Pupils in the Third Triad. The article presents the value, planning

and implementation of the research club at our school. The research activity stimulates and develops their abilities, and exercises the principles of working with gifted pupils. It also enables a special mentoring relationship between the professional mentor and the young researcher, and satisfies the desire and need of young learners in primary school to conduct research.

**Keywords:** working with gifted pupils, research activity, professional staff, mentoring form of work.

## Uvod

Zakon o osnovni šoli (87/11) v ciljnih osnovnošolskega izobraževanja (2. člen) kot tudi v 11. členu (izobraževanje nadarjenih učencev) zavezuje šole in vse strokovne delavce k razvijanju nadarjenosti svojih učencev ter zagotavljanju posebnih pogojev vzgoje in izobraževanja nadarjenih učencev.

Zanimivo je, da v opravljeni analizi o uresničevanju koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ ob koncu šolskega leta 2009/10 (Bezić, Deutsch idr. 2012; po Bezić 2012; str. 19) avtorji ugotavljajo, da je ponudba šol dokaj raznolika in tudi v skladu s priporočili v Konceptu odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci iz leta 1999 (v nadaljevanju Koncept). Kljub temu bi bilo treba še bolj okrepiti projektno učno delo, samostojno učenje, učenje v učnih kotičkih, knjižnicah, eksperimentalno in raziskovalno delo, terensko delo itd. (prav tam).

V nadaljevanju bom predstavila značilnosti nadarjenih učencev, dejavnosti, ki si jih želijo in jim jih šole lahko ponudijo, s poudarkom na raziskovalni dejavnosti, ki jo na naši šoli izvajamo v obliki raziskovalnega krožka za nadarjene učence.

## Nadarjeni učenci – njihove značilnosti in načela dela z njimi

Koncept (1999) pojasnjuje, da nadarjeni učenci niso homogena skupina, temveč se njihova nadarjenost kaže v različnih oblikah in obsejih. Govorimo lahko o nadarjenih učencih, za katere je značilna visoka splošna sposobnost, ki jim omogoča doseganje izjemnih rezultatov na več področjih, in talentirane učence, ki imajo visoke specifične sposobnosti, ki vodijo do uspeha na posebnih področjih.

Prav tako so za nadarjene učence značilne določene osebnostne lastnosti, ki jih ne najdemo pri drugih učencih ali pa so pri nadarjenih bolj izrazite. Vendar tudi pri tem obstajajo razlike med njimi (prav tam).

Koncept (1999, str. 6) določa naslednja temeljna načela dela z nadarjenimi učenci:

- širitev in poglobljanje temeljnega znanja,
- hitrejše napredovanje v procesu učenja,
- razvijanje ustvarjalnosti,
- uporaba višjih oblik učenja,
- uporaba sodelovalnih oblik učenja,
- upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov,
- upoštevanje individualnosti,
- spodbujanje samostojnosti in odgovornosti,
- skrb za celostni osebni razvoj,
- raznovrstnost ponudbe ter omogočanje svobodne izbire učencem,
- uveljavljanje mentorskih odnosov med učenci in učitelji oziroma drugimi izvajalci programa,
- skrb za to, da so nadarjeni učenci v svojem razrednem in šolskem okolju ustrezno sprejeti,
- ustvarjanje možnosti za občasno druženje glede na njihove posebne potrebe in interese.

## Zakaj raziskovalna dejavnost

Avtorica Mojca Juriševič (2012) v publikaciji Nadarjeni učenci v slovenski šoli predstavlja izsledke raziskave o zaznavanju in doživljanju po Konceptu identificiranih nadarjenih učencev v osnovni šoli in gimnaziji. V sklopu raziskave, opravljene na reprezentativnem vzorcu nadarjenih osnovnošolcev in gimnazijcev, so med drugim ugotavljali, kako se identificirani nadarjeni učenci počutijo v šoli, kako doživljajo vlogo »identificiranega nadarjenega učenca«, kako ocenjujejo prilagoditve, ki jim jih omogoča šola, česa si želijo v šolskem kontekstu ipd.

Rezultati so pokazali, da so osnovnošolci in gimnazijci največkrat predlagali kot dejavnosti, ki si jih želijo v šoli, povečanje oziroma razširjanje ponudbe za dejavnosti, ki so jim že znane in sledijo njihovim interesom ter osebnostnemu razvoju: ekskurzije, tabori, različni krožki, dodatne (interesne) dejavnosti med poukom in po njem, zanimivejši in aktivnejši pouk z več raziskovanja ter miselnih izzivov, temeljitejša priprava na tekmovanja, več poslušala šole za potrebe nadarjenih tako na področju prilaganja ocenjevanja kot obveznih in izbirnih vsebin ter boljši odnos učiteljev do nadarjenih - nadarjeni učenci si želijo od učiteljev več pozornosti, razumevanja in upoštevanja, kot so ga deležni. Osnovnošolci so kot želeno izpostavili tudi pogostejša druženja nadarje-

Nadarjeni učenci niso homogena skupina, temveč se njihova nadarjenost kaže v različnih oblikah in obsejih.

nih ter možnosti za več skupinskega dela nadarjenih idr. (Juriševič 2012, str. 86).

Na podlagi večletnih izkušenj mentorice raziskovalnega krožka ugotavljam, da veliko želja učencev lahko uresničimo preko raziskovalne dejavnosti v osnovni šoli. V raziskovalni dejavnosti si učenci izbirajo teme, ki jih zanimajo in ki jim predstavljajo miselni izziv (omogoča jim širitev in poglobljanje temeljnega znanja oz. pridobivanje povsem novega znanja). Gre za zelo aktivno obliko dela z veliko raziskovanja, s strokovnim delavcem mentorjem vzpostavijo mentorski odnos, deležni so več učiteljeve pozornosti, pogosto prihaja do izmenjave idej, didaktičnega pogovora in argumentiranja, raziskovalno nalogo lahko pripravljajo v dvojicah ali manjši skupini, kar jim omogoča sodelovalno učenje in druženje z drugimi nadarjenimi učenci.

Raziskovalna dejavnost prav tako zahteva in spodbuja določene osebnostne lastnosti, ki so značilne za nadarjene učence (Koncept 1999). Na področju miselnih sposobnosti so to predvsem sposobnost logičnega in divergentnega mišljenja, natančnost opazovanja ter dober spomin, na učnostorilnostnem področju široka razgledanost, hitro branje in bogato besedišče, na motivacijskem področju predvsem radovednost in vztrajnost pri reševanju naloge ter na socialno-čustvenem področju smisel za organizacijo ter neodvisnost in samostojnost.

Nadarjenim učencem zapišemo obiskovanje raziskovalnega krožka, cilje, metode in oblike dela v sklopu raziskovalnega krožka tudi v njihove individualizirane programe dela za nadarjene učence; raziskovalno dejavnost v sklopu teh tudi evalviramo.

Učenci s strokovnim delavcem mentorjem vzpostavijo mentorski odnos, deležni so več učiteljeve pozornosti, pogosto prihaja do izmenjave idej, didaktičnega pogovora in argumentiranja.

Raziskovalni krožek ponujamo nadarjenim in učno uspešnejšim učencem tretjega triletja. Učenci se za vključitev odločijo prostovoljno, če imajo interes za to. Nadarjenim učencem zapišemo obiskovanje raziskovalnega krožka, cilje, metode in oblike dela v sklopu raziskovalnega krožka tudi v njihove individualizirane programe dela za nadarjene učence; raziskovalno dejavnost v sklopu teh tudi evalviramo.

Na naši šoli je raziskovalnemu krožku namenjenih 70 pedagoških ur, ki jih realiziramo v obdobju od septembra do aprila.

Raziskovalne naloge, ki nastanejo v sklopu raziskovalnega krožka, naši učenci predstavijo na vsakoletnem srečanju mladih raziskovalcev Pomurja. Tako so še dodatno motivirani, saj je vključena predstavitev vsebine in izsledkov raziskovalnih nalog tudi širši javnosti. Potrebna je priprava na predstavitve raziskovalnih nalog (priprava na tekmovanje), kar je prav tako ena od oblik dela in dejavnosti za nadarjene učence, ki so predvidene v Konceptu (1999).



Slika 1: Mlada raziskovalka Ina s prejetim priznanjem na 25. regijskem srečanju mladih raziskovalcev Pomurja

## Načrtovanje in način izvajanja raziskovalnega krožka na naši šoli

V skladu z veljavno šolsko zakonodajo in predmetnikom v devetletni osnovni šoli imajo šole na razpolago 0,5 ure na oddelek za izvajanje individualne in skupinske pomoči učencem. Glede na potrebe učencev vodstvo šol te ure načrtuje in nameni posameznim dejavnostim. Na naši šoli v sklopu ur individualne in skupinske pomoči namenimo tri ure za delo z nadarjenimi učenci, od tega je ena ura namenjena za delavnice s področja osebnostnega in socialnega razvoja, dve uri pa za raziskovalno dejavnost v obliki raziskovalnega krožka.

Uvodne ure izvajam skupinsko (od 2 do 5 pedagoških ur). Od izbora teme naprej pa delo poteka individu-

alno ali v oblikovanih raziskovalnih timih. Najpogostejše metode dela v raziskovalnem krožku so: metoda branja in dela z besedilom, metoda raziskovanja, metoda dela z računalnikom, metoda pogovora, metoda ustne razlage, metoda diskusije idr. Učenci v veliki meri delajo samostojno in doma. Mentorjeva naloga je, da učencem posreduje potrebna strokovna znanja in informacije, da lahko raziskovalni proces poteka nemoteno, jih spodbuja in usmerja ter jim daje sprotne povratne informacije. V primeru težav in nejasnosti je treba mladim raziskovalcem svetovati in razjasniti nastale dileme. Predvsem mlajši učenci in učenci, ki se prvič lotevajo priprave raziskovalne naloge, potrebujejo več mentorjeve pomoči. Učenci v devetem razredu in tisti, ki so se že v prejšnjih letih lotili raziskovanja, pa so običajno že zelo samostojni in potrebujejo mentorja v manjši meri. Vseeno mora mentor spremljati raziskovalni proces in mladim raziskovalcem sproti dati povratne informacije v posameznih fazah raziskovalnega procesa.

Glede na izbor teme je pomembno, da imajo učenci ustreznega mentorja, ki ima dovolj znanja na izbranem področju.

Kot svetovalna delavka prevzamem mentorstvo raziskovalnih nalog s področja družboslovja (psihologija, pedagogika, sociologija, druga področja). Če si učenci želijo raziskovati specifične teme z drugih področij (npr. kemije, biologije, slovenščine), predlagam za mentorje učitelje ustreznega predmetnega področja, ki so bolj kompetentni za te vsebine. Občasno se odločamo tudi za somentorstvo med strokovnimi delavci znotraj šole.

## Proces raziskovalne dejavnosti in vloga mentorja

Ob odločitvi učenca za pripravo raziskovalne naloge je priporočljivo, da se mentor z učencem pogovori o njegovih predstavah in pričakovanjih. Učenci, ki se prvič lotevajo raziskovalne naloge, s tem še nimajo izkušenj in imajo lahko nerealna pričakovanja.

Dejstvo je, da hitro in z malo truda pripravimo samo slabo raziskovalno nalogo. Če pa učenci nameravajo pripraviti dobro raziskovalno nalogo, bodo morali v delo vložiti tudi nekaj časa in truda (Musek Lešnik 1996).

Pomembno je, da učenci pridobijo tudi nekaj teoretičnega znanja o vrstah raziskav, raziskovalnem procesu, raziskovalnih nalogah ipd. Te informacije naši učenci dobijo v že omenjenih skupinskih uvodnih urah. Po uvodnih urah se mladi raziskovalci odločijo, ali želijo delati v parih ali manjših skupinah ali želijo biti samostojni avtorji raziskovalnih nalog.

Raziskovalni proces običajno poteka po določenem zaporedju faz, kar je pomembno predvsem zaradi boljše organizacije raziskovanja (Povše 2012).

Na začetku si učenci izberejo temo raziskovalne naloge oziroma raziskovalni problem. Izbor problema oziroma vsebine raziskovalne naloge je ključnega pomena, kajti slabo izbrana tema ne pripelje do končnega cilja - uspešne raziskovalne naloge, prav tako pa lahko raziskovalno delo zamre že med samim postopkom (Plukavec b. l.).

Učencem v pomoč postavim nekaj vprašanj in jih prosim, da nanje odgovorijo iskreno; npr.: S čim se najraje ukvarjaš v svojem prostem času? Katere teme, aktivnosti ipd. so v zadnjem času najbolj pritegnile tvojo pozornost? Kateri šolski predmet te najbolj veseli in zakaj? Tako učenci razmišljajo o tem, kaj jih zanima in kaj radi počnejo. Iz svojih izkušenj lahko povem, da so učenci bolj motivirani, če si izberejo temo, o kateri že nekaj vedo in jih tudi zanima.

Pri izboru teme je mentorjeva naloga učence voditi in usmerjati, da se držijo določenih pravil (po Plukavec b. l.):

- pri izboru teme upoštevajo svoje želje in znanje;
- tema naj ne bo preobširna, problem naj bo točno opredeljen;
- tema naj bo takšna, da bo mladi raziskovalec lahko imel dostop do potrebne literature za izdelavo naloge;
- tema naj bo smiselna, aktualna ter prilagojena njihovem znanju in sposobnostim;
- izbor teme naj bo omejen na domači kraj oz. bližnjo okolico, saj raziskovanje problemov v oddaljenih krajih in drugih državah ni smiselno in izvedljivo.

Druga faza raziskovalnega procesa je pregled dosedanjih raziskav problema, v kateri učenci pregledajo, kaj je o izbranem problemu že zapisano ali raziskano (Lovše 2012). V tej fazi učenci potrebujejo nasvete in pomoč mentorja, da najdejo dobro strokovno literaturo. Predvsem jih je treba spodbuditi h kritičnosti pri informacijah, pridobljenih s spleta. Spodbujamo jih, da v večji meri uporabljajo tiskane vire, ki so bolj zanesljivi. Učence spodbujamo k obisku šolske in pokrajinske knjižnice.

Z učenci običajno skupaj pregledam izposojeno literaturo oz. prispevke, ki so jih našli na spletu. Večkrat se namreč zgodi, da so določena gradiva napisana v zelo strokovnem jeziku in imajo učenci težave z razumevanjem vsebine. V tem primeru jim tudi razložim določene strokovne termine in odgovorim na njihova vprašanja oz. razpravljamo o prebranem. V tej fazi učenci pridobijo nova teoretična znanja, ki presejajo vsebine učnih načrtov.

Pri prebiranju strokovne literature je treba učencem posredovati tudi praktične nasvete, kot npr. da si vse, kar najdejo v literaturi, skrbno shranijo. Prav tako si morajo obvezno zapisati naslov knjige, revije ali članka, strani v



knjigi, leto izida in založbo (za knjižne vire), kar pozneje potrebujejo pri navajanju virov (Lovše 2012).

Na podlagi pregledane strokovne literature si zastavijo cilje in oblikujejo program raziskovanja (delovni načrt) ter oblikujejo hipoteze. Povzetek najpomembnejše strokovne literature, cilji in hipoteze so vsebine, ki spadajo v teoretični uvod raziskovalne naloge. Po mojih izkušnjah je ta del raziskovalne naloge za učence »najtrši oreh«, pri katerem pogosto prihaja do upada motivacije. Od učencev zahteva namreč višje miselne procese in znanja (po Bloomovi taksonomiji znanj: uporaba, analiza in sinteza). V tej fazi je pomembna aktivna vključenost mentorja z njegovim strokovnim znanjem.

Po končanem teoretičnem delu učenci nadaljujejo z empiričnim delom raziskovalne naloge. V tej fazi mladi raziskovalci z različnimi metodami zberejo informacije in raziskujejo svoj problem. Na področju družboslovja učenci pogosto uporabljajo anketne vprašalnike in intervjuje. V tej fazi zelo uživajo, še posebno so ponosni, ko izvajajo anketiranje svojih sošolcev in drugih učencev matične šole. V nadaljevanju je treba zbrane podatke statistično obdelati ter jih predstaviti v obliki tabel in grafikonov. Najpogosteje osnovnošolci v ta namen uporabljajo program Microsoft Excel. Med učenci opažam velike razlike v predznanju in kompetencah pri uporabi omenjenega računalniškega programa. Vsekakor učenci pridobivajo nove izkušnje s statistično obdelavo podatkov in njihovim prikazom ter s tem razvijajo svoje digitalne kompetence.

Ko so podatki ustrezno obdelani in prikazani, sledi interpretacija, se pravi primerjava rezultatov z zastavljenimi hipotezami ter primerjava rezultatov z informacijami iz strokovne literature in dotodanjih raziskav. Vse to učenci zapišejo v poglavju diskusija. Kot zadnja faza raziskovanja sledi še oblikovanje sklepov. Ti morajo biti jasno oblikovani, poudariti je treba zanimive rezultate in pomembne izsledke, učenci naj zapišejo tudi vse težave, na katere so naleteli med raziskovanjem, ter ideje za nadaljnje raziskovanje. Če se dobljeni rezultati bistveno razlikujejo od pričakovanih, je treba razmisliti, zakaj je tako (Lovše 2012).

Na koncu raziskovalne naloge mladi raziskovalci navedejo še literaturo, ki so jo uporabili pri pripravi na raziskovalno delo in med njegovim potekom. Ob tem jih mentor seznanja s standardi navajanja virov posameznega predmetnega področja. Navedejo le tista dela, ki so jih neposredno uporabili pri svojem delu, ne pa tudi ti-

stih, ki so jih samo pregledali (Plukavec b. l.). Raziskovalno nalogo je na koncu treba še tehnično oblikovati.

## Teme, ki so jih raziskovali naši učenci

Da so mladi raziskovalci ustvarjalni, dokazuje dejstvo, da vsako šolsko leto najdejo zanimive teme in probleme, ki jih želijo raziskovati.

Teme, ki učence običajno pritegnejo, so dogodki, dejavnosti ipd. iz njihovih prostočasnih dejavnosti, ali pa tudi dogodki in okoliščine iz aktualnega družbenega dogajanja, vprašanja, s katerimi se srečujejo, ali življenjske okoliščine njihovih družin oziroma prijateljev.

Naj naštejemo nekaj naslovov raziskovalnih nalog naših mladih raziskovalcev:

- Begunci - da ali ne? Odnos prekmurskih mladih do begunske problematike
- Kaj pravijo slovenski dijaki o srednješolskem izobraževanju v Avstriji?
- Ah, ta politika!
- Življenje z otrokom s cerebralno paralizo
- Ko mlade stresa stres
- Ko se posameznik sooči z izgubo službe
- S trebuhom čez mejo - zaposlovanje v sosednji Avstriji
- Kaj pravijo mladi o svoji telesni teži?
- Vključevanje otrok priseljencev in beguncev v slovenske osnovne šole z vidika strokovnih delavcev
- V mreži računalniških iger
- Kaj počneš v svojem prostem času?

Večina ugotovitev, do katerih pridejo mladi raziskovalci med svojim raziskovanjem, je zanimivih in uporabnih za svetovalne in druge strokovne delavce šol.

Naj podrobneje predstavim nekaj ugotovitev iz raziskovalne naloge V mreži računalniških iger.

Sebastjan in Maja, učenca 8. razreda, sta v preteklem šolskem letu raziskovala razširjenost igranja računalniških iger in znake zasvojenosti z računalniškimi igrami med starejšimi osnovnošolci (učenci od 7. do 9. razreda). V ta namen sta pripravila anketni vprašalnik in anketirala 150 starejših osnovnošolcev iz štirih pomurskih šol. Ugotovila sta, da kar 88 % anketirancev igra računalniške igre in da je bila povprečna starost začetka igranja iger 7,5 leta.

Nekateri dobljeni rezultati so bili zaskrbljujoči, na primer:

- da kar četrtina anketirancev zaradi igranja računalniških iger pozabi na družino in prijatelje, nekoliko več kot petina (22,3 %) anketirancev igra računalniške igre zvečer in dolgo v noč;

Teme, ki učence običajno pritegnejo, so dogodki, dejavnosti ipd. iz njihovih prostočasnih dejavnosti, ali pa tudi dogodki in okoliščine iz aktualnega družbenega dogajanja, vprašanja, s katerimi se srečujejo, ali življenjske okoliščine njihovih družin oziroma prijateljev.



**Slika 2: Mlada raziskovalca Nejc in Saša pripravljata PowerPoint predstavitev svoje raziskovalne naloge.**

- da okrog 10 % anketirancev ob igranju računalniških iger pozabi jesti, se drugače obnaša (so hitreje jezni ipd.) in ima posledično slabši učni uspeh, okrog 7 % anketirancev pa opaža, da zaradi računalniških iger ne ločijo med računalniško igro in realnim svetom.

Učenca sta bila presenečena nad nekaterimi rezultati, ti pa so bili dobro izhodišče za pogovore o negativnih vplivih, ki jih imajo računalniške igre na mlade. Učenca sta raziskovalno nalogo pri uri oddelčne skupnosti predstavila tudi svojim sošolcem, ki so jima z zanimanjem prisluhnili. Po predstavitvi raziskovalne naloge sva nato skupaj z razredničarko izvedli diskusijo o igranju računalniških iger in negativnih vplivih, ki jih lahko imajo računalniške igre, če jih igramo preveč in predolgo.

Zelo zahtevne in zanimive teme se je v lanskem šolskem letu lotila tudi takratna osmošolka Ina. Odločila se je za pripravo raziskovalne naloge o tem, kako poteka vključevanje otrok priseljencev in beguncev v naše osnovne šole in kako se s tem soočajo strokovni delavci. Za temo, ki si jo je učenka izbrala sama, se je odločila zato, ker redno spremlja in se zanima za sprejemanje ljudi v družbi.

Najzahtevnejši vidik je bilo vzorčenje oz. pridobivanje podatkov, saj je želela anketirati strokovne delavce šol, ki imajo vključene otroke priseljence in begunce, in tako pridobiti informacije »iz prve roke«. Pripravila je anketni vprašalnik v e-obliki, pri zbiranju podatkov pa sva ji priskočila na pomoč mentorica in ravnatelj z

uradnim dopisom oz. prošnjo za sodelovanje, ki smo jo poslali po elektronski pošti ravnateljem osnovnih šol, ki imajo vključene otroke priseljencev ter beguncev.

Pri pridobivanju podatkov sta ji pomagali tudi mag. Fanička Fras Berro, svetovalka ZRSS iz OE Maribor, in mag. Mateja Štirn, direktorica ISA Instituta v Ljubljani, ki sta prošnjo in spletno anketo prav tako posredovali naprej strokovnim delavcem, ki se pri svojem pedagoškem delu srečujejo z vključevanjem otrok beguncev in priseljencev.

Učenkin končni vzorec sestavlja 34 strokovnih delavcev slovenskih osnovnih šol, ki imajo vključene otroke priseljence ali begunce. Med njimi je 24 strokovnih delavcev, ki imajo izkušnje s poučevanjem otrok priseljencev, in 10 strokovnih delavcev, ki imajo izkušnje s poučevanjem tako otrok priseljencev kot tudi beguncev.

Na podlagi dobljenih rezultatov je učenka ugotovila, da delo z učenci priseljenci in begunci strokovnim delavcem pomeni velik izziv in da so se strokovni delavci na prihod omenjenih učencev najpogosteje pripravljali z usposabljanji, izobraževanji in sestanki. Prav tako je ugotovila, da večina strokovnih delavcev ni imela večjih težav pri vključevanju teh otrok; vseeno pa je okrog 40 % anketiranih strokovnih delavcev izbralo odgovora, da jih je skrbelo oz. bilo strah (zelo oz. srednje). Na podlagi odgovorov strokovnih delavcev šole je želela ugotoviti tudi, kako otroke begunce in priseljence sprejemajo njihovi sošolci. Večina strokovnih delavcev je odgovorila, da so učenci njihove šole

strpni do otrok priseljencev in beguncev ter jim radi pomagajo. Na podlagi odgovorov strokovnih delavcev je ugotovila tudi, da pri večini staršev ni opaziti večjega strahu zaradi vključenosti otrok priseljencev in beguncev v osnovne šole. Dobljeni rezultati so bili večinoma pozitivni.

## Kaj pravijo učenci o raziskovalnem krožku in o tem, kakšen naj bi bil njihov mentor

V sklopu evalvacije raziskovalnega krožka sem mladim raziskovalcem postavila tri vprašanja odprtega tipa, in sicer:

1. Zakaj ste se odločili za obiskovanje raziskovalnega krožka?
2. Kaj vam je oz. ni všeč v raziskovalnem krožku?
3. Kakšen je po vašem mnenju dober mentor?

Njihovi odgovori so bili precej podobni, zato jih bom naštel le nekaj.

Odgovori pri prvem vprašanju:

- Hotel sem se preizkusiti v pisanju raziskovalne naloge.
- Da bi pridobila novo znanje, ki mi bo koristilo tudi v srednji šoli.
- Ker rada raziskujem in spoznavam nove stvari.
- Ker je zanimivo raziskovati.

Odgovori pri drugem vprašanju:

- Ni mi všeč pisanje teoretičnega uvoda. Všeč pa mi je izvedeti več o izbrani temi.
- Všeč mi je, da si vzame mentorica čas za vsakega posebej in da jo lahko, če česa ne vemo, prosimo za pomoč in da nam svetuje glede dela in raziskovalne naloge.
- Všeč mi je, da se lahko veliko novega naučiš. Ni mi všeč, da anketiranci reševanja ankete včasih ne vzamejo resno.

Odgovori pri tretjem vprašanju:

- Dober mentor je odprt za vprašanja, iskren glede napak in kritičen do dela.
- Dober mentor je tisti, ki ti pomaga in ti dobro svetuje.
- Tak, ki nas spodbuja, motivira, nam daje nasvete in je kljub vsemu ponosen na nas.

## Viri in literatura

1. Bezić, T. (2012). Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci po desetih letih uvajanja novega Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli; Kje smo in kam hočemo? V Bezić, T. (ur.). *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str.12-25.
2. Jurišević, M. (2012). *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
3. Musek Lešnik, K. (1996). *Raziskovalna in maturitetna raziskovalna naloga pri psihologiji*. Ljubljana: Educy.
4. Pavše, A. (2012). *Raziskovalčev praktikum: priročnik za izdelavo in predstavitev raziskovalne naloge*. Velenje: Šolski center.
5. Plukavec, M. *Napotki za izdelavo raziskovalne naloge*. Zveza za tehnično kulturo Slovenije. Dostopno na <http://www2.arnes.si/~ljzotks2/gzm/dokumenti/napotki.html> (5. 9. 2016).
6. *Zakon o osnovni šoli*. Uradni list RS, 87/11. Dostopno na <https://www.uradni-list.si>.
7. Žagar, D., Artač, J., Bezić, T., Nagy, M. in Purgaj, S. (1999). *Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.

- Po mojem mnenju mora biti prijazen, pozitiven, mora si vzeti čas za učence, mora pomagati, če to potrebujemo, mora spodbujati učence.

## Sklep

Raziskovalna dejavnost v osnovni šoli pomeni dodano vrednost, izziv in obogatitev znanja, ki ga učenci pridobijo v sklopu rednega pouka, ob tem pa razvijajo številne kompetence. Učenci v raziskovalni dejavnosti uživajo, raziskovalni krožek radi obiskujejo zato, ker se nekaj novega naučijo in imajo veselje do raziskovanja. Ko uspešno končajo raziskovalno nalogo, so zelo zadovoljni in tudi ponosni, ko prvič v rokah držijo tiskan izvod raziskovalnega dela, na katerem je zapisano njihovo ime in priimek. Gre za prve male korake v svet raziskovanja in znanosti.

Priprava raziskovalne naloge je za učence dragocena izkušnja in dobra popotnica za njihovo nadaljnje izobraževanje v gimnazijskih in drugih srednješolskih programih, česar se tudi zavedajo. Posebna mentorska oblika dela v sklopu raziskovalne dejavnosti je tudi dodana vrednost za strokovnega delavca mentorja. Z mladimi raziskovalci se oblikuje poseben mentorski odnos in marsikateri mladi raziskovalec s svojim razmišljanjem, argumentiranjem in specifičnim znanjem preseneti svojega mentorja. Dober mentor je po mnenju učencev prijazen, odprt za vprašanja, kritičen, ki jih spodbuja in si vzame čas.

Raziskovalna dejavnost v osnovni šoli pomeni dodano vrednost, izziv in obogatitev znanja, ki ga učenci pridobijo v sklopu rednega pouka, ob tem pa razvijajo številne kompetence.

Delo v raziskovalnem krožku je vedno zanimivo in pestro, prav tako pa je v skladu z načeli dela z nadarjenimi učenci in omogoča spodbujanje osebnostnih lastnosti, ki so posebno značilne za nadarjene učence. Zato je po mojem mnenju dobro, da se osnovne šole odločamo za izvajanje raziskovalne dejavnosti kot ene od oblik dela z nadarjenimi učenci. <

# Vodstvo šole in participacija svetovalne službe

MONIKA MITHANS, Osnovna šola Muta  
monika.mithans@guest.arnes.si

---

● **Izveček:** Vodstvo šole in šolska svetovalna služba sta najmanjša, a hkrati zelo pomembna podsistema šole, ki ju povezujejo številne obveznosti in delovna področja. Naloge vodstva šole in šolske svetovalne službe se prepletajo predvsem na vzgojno-izobraževalnem področju. V raziskavi smo si ogledali sodelovanje šolske svetovalne službe z vodstvom in odnose med vodstvom in šolsko svetovalno službo.

V empiričnem delu smo opravili študijo primera na eni izmed osnovnih šol na Koroškem in ugotovili, da je šolska svetovalna služba na šoli deležna zaupanja vodstva in vključena v velik delež nalog s področja vodenja šole, a kljub temu ni obremenjena z nalogami, ki presegajo njeno delovno področje.

**Ključne besede:** participacija svetovalne službe, šolska svetovalna služba, šolski svetovalni delavci, vodstvo šole, študija primera.

School Administration and Participation of Counselling Service

● **Abstract:** School administration and the school counselling service are the smallest, yet very important subsystems within the school, which have many obligations and areas of work in common. The roles of the school administration and of the school counselling service are mostly intertwined

in the educational area. This study takes a look at how the school counselling service cooperates with the administration, and at the relationships between the administration and the school counselling service. The empirical section contains a case study which was performed at a primary school in the Koroška region; it has been established that the school's administration has faith in the counselling service and that the latter is involved in a great number of school administration tasks, without being burdened with tasks that go beyond its area of work.

**Keywords:** participation of counselling service, school counselling service, school counsellors, school administration, case study.

## Vodstvo in šolska svetovalna služba kot podsistema

Šola sestavlja več podsistemov, glavni izmed njih so učenci, učitelji, vodstveni in svetovalni delavci. Vodstveni delavci so ključna točka sistema, ki ima v rokah največ formalne moči in brez sodelovanja katere ne bi bilo mogoče izvajati načrtovanih sprememb (Bečaj 1999a). Večina vodstvenih delavcev izhaja iz vrst učiteljev, a kot zanimivost Bečaj (1990, povz. po Bečaj 1999a) ugotavlja, da se po svojih stališčih in prepričanjih bolj identificirajo s svetovalnimi delavci kot z učitelji.

Šolska svetovalna služba pa je izrazito manjšinski podsistem šole brez vsake formalne moči. Zato je pogosto v vlogi strelovoda, saj se nakopičena napetost pogosto usmerja na učence ali nanjo. Čeprav nima formalne moči, ji neformalno moč prinaša predvsem velika količina informacij in vzdrževanje formalnih in neformalnih stikov z različnimi institucijami zunaj šole (prav tam).

Značilnost tradicionalne šolske kulture je slabo medsebojno sodelovanje učiteljev, učiteljev in učencev ter učiteljev s starši. Sodobni modeli upravljanja šole pa zahtevajo prav dobro medsebojno sodelovanje oz. timsko delo, ki postaja vse bolj priljubljeno in zahteva motivacijo vseh sodelujočih ter razvite spretnosti. Šolski svetovalni delavci so, kot izrazita manjšina, odločilno odvisni od sodelovanja, saj sami nimajo skoraj nikakršnih možnosti za spreminjanje šolskega sistema (Bečaj 2005).

Šolska svetovalna služba načrtuje svoj program glede na potrebe posameznih subjektov vzgojno-izobraževalnega procesa (učencev, učiteljev, vodstva). Prvi uresničevalci svetovalnega dela in programa so učitelji in ravno zato so eden najpomembnejših virov za njuno načrtovanje. Svetovalni delavec mora dobro poznati potrebe učiteljev in na njihovi podlagi ugotoviti, zakaj imajo težave pri svojem delu. Naslednji vir za načrtovanje dela šolske svetovalne službe so učenci in njihovi starši. Vsekakor pa svetovalna služba ne sme pozabiti na potrebe vodstva šole, saj je tudi vodstveni dela-

vec nepogrešljiv pri postavljanju svetovalnega programa na šoli. Vodstveni delavec je pobudnik programa svetovalnega delavca in od njegove podpore je odvisno, ali bodo predvidene spremembe resnično zaživele, saj brez njegovega dovoljenja ni mogoče uvesti nikakršnih sprememb v šolsko delo (Resman 1999). Raziskave kažejo, da igra prav podpora vodstva pri uspešnosti šolske svetovalne službe ključno vlogo (Kaplan 1995; Ponc in Brock 2000).

Šolska svetovalna služba načrtuje svoj program glede na potrebe posameznih subjektov vzgojno-izobraževalnega procesa (učencev, učiteljev, vodstva).

## Področja sodelovanja šolske svetovalne službe z vodstvom

Resman (2004) opozarja, da so vodstveni delavci v današnjem času vse bolj obremenjeni s formalno opredeljenimi nalogami, z veliko odgovornostjo do države ter moralno odgovornostjo do učiteljev, učencev in staršev; zaradi take obremenitve pa so v nenehnem stresu. Pri uresničevanju poslanstva šole in nalog naj bi vodstvu podporo zagotavljal predvsem svetovalni delavec (prav tam). Vključevanje svetovalne službe v vodenje šole je utemeljeno tudi s tem, da pomeni funkcija vodenja predvsem zagotavljanje participacije nižjih hierarhičnih ravni pri sprejemanju odločitev o načinih dela za doseg cilja (Ferjan 1996). Med pristojnosti in odgovornosti vodstva spadajo organizacija, vodenje in načrtovanje dela vrta oz. šole, vodenje dela vzgojiteljskega, učiteljskega in predavateljskega zbora, spodbujanje strokovnega izobraževanja in izpopolnjevanja strokovnih delavcev, organiziranje mentorstev, predlaganje napredovanj strokovnih delavcev v nazive, spremljanje dela svetovalne službe itd. (49. člen ZOFVI). Kar hitro se lahko vse te naloge uspešno opravi ena sama oseba. Odgovor se nahaja v 67. členu ZOFVI, v katerem so opredeljene dejavnosti šolske svetovalne službe, med ka-

Vključevanje svetovalne službe v vodenje šole je utemeljeno s tem, da pomeni funkcija vodenja predvsem zagotavljanje participacije nižjih hierarhičnih ravni pri sprejemanju odločitev o načinih dela za doseg cilja.

tere spada tudi sodelovanje z vodstvom šole pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji razvoja vrtca oz. šole in opravljanju vzgojno-izobraževalnega dela. T. Bezić (1996, str. 37) opozarja, da »tako opredeljena naloga zahteva intenzivno medsebojno sodelovanje ob upoštevanju strokovne avtonomije svetovalnega delavca«. Šolski svetovalni delavec je notranji sodelavec, ki lahko vodstvu ponudi veliko oporo pri razvoju in vodenju šole (Resman 2004).

O tem, kako vodstvo vidi svetovalne delavce, v svojem prispevku piše Bečaj (1999b), ki ugotavlja, da so odgovori vodstva glede najpomembnejših in najkoristnejših oblik pomoči učencem precej razpršeni, vzroke za to pa vidi v tem, da so naloge šolskih svetovalnih delavcev postavljene preveč nejasno in si zato vsak organizira delo na svoj način ter v pomanjkanju jasnih meril za bolj objektivno presojanje učinkovitosti posameznih oblik dela. Vodstvo se je moralo opredeliti tudi glede pomena posameznih nalog šolskih svetovalnih delavcev, in tudi pri tem vprašanju so bili odgovori zelo razpršeni, kar kaže na možnost, da so naloge svetovalnih delavcev slabo določene in da poteka delo na vsaki šoli drugače, kar ima lahko slabe in dobre strani. V okviru raziskave so avtorji ugotovili, da je odnos med svetovalnim delavcem in vodstvom dober in da sta obe strani zadovoljni z medsebojnim sodelovanjem. Večina vodstvenih delavcev je navedla, da imajo redne stike s svetovalno službo zaradi posvetovanja o opravljenem in načrtovanem delu in da se med seboj srečujejo tudi zunaj dogovorjenih sestankov, torej so svetovalni delavci vodstvu pomembna opora pri uresničevanju njegovega dela. Sodelovanje z vodstvom so pozitivno ocenili tudi svetovalni delavci. Večina pri vodstvu vedno ali vsaj pogosto najde oporo za uresničevanje načrtovanega svetovalnega dela, vodstveni delavci svetovalnim pogosto zaupajo in se z njimi posvetujejo o strokovnih zadevah (prav tam).

V *Programskih smernicah* (1999, str. 20–27) je zapisano, naj bi svetovalni delavec z vodstvom sodeloval na področju učenja in poučevanja, šolske kulture, vzgoje, vzdušja in reda, pri načrtovanju, organizaciji in izvajanju strokovnega izobraževanja ter izpopolnjevanja učiteljev na področju telesnega, osebnega in socialnega razvoja, prav tako pri oblikovanju letnega delovnega načrta in na področju poklicne orientacije učencev ter na področju socialno-ekonomskih stisk. Kot lahko vidimo, odpirajo *Smernice* (1999) svetovalnim delavcem precej možnosti za vključevanje v vodenje šole.

Na vseh naštetih področjih bo svetovalnim delavcem sodelovanje omogočilo le vodstvo, ki spodbuja parti-

cipacijo vseh zaposlenih.<sup>1</sup> Demokratični stil vodenja zaposlenim omogoča več besede pri sprejemanju odločitev (Koren 1999), saj ga odlikujejo timsko delo, spoštljivi delovni odnosi, ustrezno delovno vzdušje in usmerjenost k ljudem (Kotnik 2012). Vzorec demokratičnega vodenja šole se od ravnatelja prenaša na učitelje, od njih pa ga za svojega sprejmejo tudi učenci (Kovač 2008).

Vodstveni delavec, ki vključevanju zaposlenih v svoje delo ni najbolj naklonjen, bo s svetovalnim delavcem morda sodeloval na področju poklicne orientacije, saj ima to področje najmanj opraviti s šolo kot celoto. Vsa druga področja se navezujejo na šolo kot celoto in sodelovanje s svetovalnim delavcem bi pomenilo njegovo poseganje v šolski prostor, česar pa vodstvo z avtokratskim stilom vodenja ne bo dopustilo (Bembič 2007).

Vzorec demokratičnega vodenja šole se od ravnatelja prenaša na učitelje, od njih pa ga za svojega sprejmejo tudi učenci.

Resman, Bečaj, Bezić, Čačinović Vogrinčič in Musek (1999) so želeli ugotoviti, v kolikšni meri vodstva svetovalne delavce vključujejo v naloge, ki so v ZOFVI naštetje kot opravila ravnateljev: povezovanje šole s starši, priprava pedagoških problemskih konferenc, predlog letnega delovnega načrta, spremljanje dela skupnosti učencev, priprava ocenjevalnih konferenc, aktivni učiteljev, skrb za red in disciplino, strokovno izobraževanje učiteljev, letno delovno poročilo šole, timsko delo in vodenje komisij, izdelava predlogov za posebne dejavnosti šole, ki ne spadajo v nacionalni program, ter vodenje sestankov in konferenc učiteljev.

Občutno več vodstvenih delavcev kot svetovalnih navaja, da svetovalne delavce vključujejo v svoja opravila. Bečaj (1999b) to dejstvo označuje kot paradoksalno, saj bi bilo bolj logično, da ravnatelji ne bi poudarjali, kako zelo v svoje naloge vključujejo svetovalne delavce. Podatki raziskave kažejo, da je svetovalna služba kljub dvema vodstvenima delavcema odločilno vključena v upravno-administrativne naloge vodstva šole, s čimer ima velik vpliv na vodenje in s tem na vso politiko šole (prav tam).

V okviru projekta *Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb* je bila opravljena tudi analiza administrativnih nalog, ki ne spadajo v delo svetovalne službe, a jih ta vseeno opravlja (šolska statistika, uredništvo šolskih publikacij, učbeniški sklad idr.), in izkazalo se je, da vodstvo svetovalno službo pogosto zaposli z nalogami, za katere ni zadolžena (Bezić 2008). Izsledki predstavljenih raziskav kažejo, da dejanska opravila svetovalnih delavcev presegajo program nji-

hovega dela, saj pogosto opravljajo tudi naloge, ki so v pristojnosti ravnateljev. T. Vršnik (2008) tako ugotavlja, da je največja ovira ustrezni podpori vodstva prav napačna predstava vodstva o delu in delovnih nalogah svetovalne službe.

## Empirična raziskava

V nadaljevanju predstavljamo rezultate raziskave, katere temeljni namen je bil ugotoviti, kako po mnenju vodstvenega delavca med seboj sodelujeta vodstvo šole in šolska svetovalna služba na eni izmed osnovnih šol na Koroškem.

## Raziskovalna metoda

V naši raziskavi smo uporabili eno izmed kvalitativnih metod znanstvenega raziskovanja - intrinzično študijo primera, ki raziskuje točno določen problem. Podatke, potrebne za analizo, smo pridobili s pomočjo intervjuja, ki ga je v svoji raziskavi uporabila že Janja Vogrin (2010). V naši raziskavi smo torej uporabili deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja v obliki študije primera, ki smo jo izpeljali s pomočjo standardiziranega intervjuja.

## Raziskovalni vzorec

Študijo primera smo izvedli na eni izmed koroških osnovnih šol, na kateri so v skladu s številom otrok zaposlene tri svetovalne delavke. Raziskovalni vzorec v naši raziskavi obsega vodstvo šole (ravnatelja oz. ravnateljico).

## Postopki zbiranja podatkov

Podatke za našo raziskavo smo pridobili s pomočjo standardiziranega intervjuja, ki smo ga povzeli po J. Vogrin (2010). Po predhodnem dogovoru smo obiskali snovno šolo in opravili intervju z vodstvom šole.

## Vsebinsko-metodološke značilnosti instrumentov

### Vsebinsko-formalne značilnosti

Protokol za vodenje intervjuja sestavljajo večinoma vprašanja odprtega tipa, nekaj je tudi vprašanj zaprtega tipa. Vsebina vprašanj je povezana z mnenjem vodstva šole o šolski svetovalni službi in njenem delu, z načini sodelovanja šolske svetovalne službe z vodstvom

šole in morebitnimi ovirami, z medsebojno podporo in strokovno avtonomijo šolske svetovalne službe. Poleg naštetega nas je zanimalo tudi, katere naloge vodstvo šole poverja svetovalni službi oz. v katere jo zgolj vključuje.

### Merske karakteristike

Pri kvalitativnih raziskavah je namen raziskave v poglobljenem spoznavanju raziskovalnega problema in ne v merjenju, zato ni mogoče zagotoviti merskih karakteristik.

## Postopki obdelave podatkov

Zbrane podatke smo analizirali s pomočjo kvalitativnih postopkov - uredili smo zapise protokola za vodenje intervjuja.

## Pogled vodstva šole na šolsko svetovalno službo

Vodstvo šole smo najprej povprašali po mnenju o šolski svetovalni službi. Nadalje nas je zanimalo, kaj vodstvu pomeni šolska svetovalna služba in kako pogosto sodelujejo. Izvedeli smo, da je v očeh vodstva svetovalna služba v osnovni šoli nujno potrebna, saj mu zagotavlja podporo pri delu z učenci in učitelji. Pozitivno mnenje o šolski svetovalni službi je izrazil tudi ravnatelj, ki ga je v raziskavo vključila J. Vogrin (2010). Prav tako kot v naši raziskavi je J. Vogrin (prav tam) ugotovila, da vodstvo šole v šolski svetovalni službi vidi predvsem »oporo pri delovanju šole, saj se ukvarja s številnimi pomembnimi nalogami« (prav tam, str. 80).

Glede pogostosti sodelovanja vodstva šole s šolsko svetovalno službo smo ugotovili, da s šolsko svetovalno službo »veliko sodeluje vsakodnevno«. J. Vogrin (2010) je prišla do nekoliko drugačnega odgovora, saj je ravnatelj navedel, da ima s svetovalno službo običajno en oz. dva pogovora tedensko, včasih pa se s svetovalno službo posvetuje tudi vsak dan. Odvisno od problemov, s katerimi se srečujejo. A. Bembič (2007) je med razlogi za vsakodnevno sodelovanje svetovalne službe in vodstva šole na pedagoškem področju posebej omenila dejstvo, da je prav svetovalni delavec tisti, ki ima celostni pregled nad šolo in vidi težave z različnih zornih kotov, zato bi se ravnatelj o pomembnih stvareh vsaj posvetoval s svetovalnimi delavci.

Vodstvo je tisto, ki odloča, ali bo v svoje naloge vključevalo svetovalnega delavca in koliko. S tem ne mislimo, da so vsi svetovalni delavci tudi pripravljeni sodelovati, a se bomo na tem mestu osredinili le na vodstvo. Resman (2004) pravi, da je delitev nalog, moči in od-

Največja ovira ustrezni podpori vodstva delu svetovalnega delavca je napačna predstava vodstva o njegovem delu in delovnih nalogah.

govornosti, ki jih bo ravnatelj zaupal svetovalnemu delavcu, odvisna od različnih okoliščin: od usposobljenosti ravnatelja, profila svetovalnega delavca, njihovih izkušenj, velikosti šole in narave problema.

V nadaljevanju smo tudi mi poskusili izvedeti, ali se vodstvo šole pogosteje posvetuje z določenim strokovnim profilom svetovalnega delavca. V naši raziskavi in pri J. Vogrin (2010) vodstvo ni navajalo določenega strokovnega profila svetovalne delavke, s katero najpogosteje sodeluje, ampak se je strinjalo, da je sodelovanje odvisno predvsem od zadeve, ki jo obravnavajo.

Iz odgovorov je razvidno, da vodstvo šolskim svetovalnim delavkam zaupa in se opira nanje pri uresničevanju zastavljenih ciljev šole. Z njimi se posvetuje predvsem takrat, kadar se cilji navezujejo na pedagoško področje. Tudi J. Vogrin (2010) je ugotovila, da vodstvo zaupa šolski svetovalni službi in se z njo posvetuje o vsem, kar se tiče njenega dela.

Iz odgovorov na vprašanja lahko razberemo, da pomeni šolska svetovalna služba za vodstvo pomembno oporo in da z njo sodeluje vsakodnevno, torej lahko sklepamo, da ji resnično zaupa in delu svetovalne službe pripisuje velik pomen. Do takšne ugotovitve je prišla tudi J. Vogrin (2010), saj je tudi iz odgovorov vodstva, ki ga je zajela v raziskavo, moč razbrati zaupanje v delo šolske svetovalne službe in velik pomen tega podsistema za nemoteno vzgojno-izobraževalno delo.

## Konkretno sodelovanje vodstva šole s šolsko svetovalno službo

Na začetku smo želeli preveriti, katere naloge šolske svetovalne službe vodstvo ocenjuje za najpomembnejše in kakšen je pogled vodstva na sodelovanje s to službo.

Vodstvo se ni želelo opredeliti glede najpomembnejših nalog svetovalne službe, saj je mnenja, da so prav vse naloge velikega pomena za uspešno delo, s čimer se strinjamo. V nadaljevanju pa smo prišli do ugotovitve, da bi bilo dobro, če bi šole imele možnost oblikovanja tima svetovalnih delavcev različnih profilov, saj bi se tako združili strokovni profili z različnimi specifičnimi znanji in bi bilo reševanje problemov še učinkovitejše in uspešnejše.

Pri J. Vogrin (2010) so ravnatelj in obe svetovalni delavki kot najpomembnejšo nalogo izpostavili neposredno delo z otroki s posebnimi potrebami in drugimi težava-

mi. Poleg te naloge je ravnatelj posebej navedel še neposredno delo z otroki s specifičnimi učnimi težavami, vzgojno opaznimi otroki in otroki s čustvenimi težavami ter koordinacijo otrok s posebnimi potrebami, ki jih izvaja specialna pedagoginja. Med najpomembnejše naloge pedagoginje je ravnatelj uvrstil delo z vzgojno opaznimi otroki, delo z otroki z različnimi težavami (čustvene motnje) ter koordinacijo dela z nadarjenimi otroki. Poleg tega je ravnatelj povedal: »*Najpomembnejša naloga je gotovo skrb za otroke s posebnimi potrebami, sicer pa menim, da med pomembnejše dejavnosti šolske svetovalne službe spadajo tudi reševanje vzgojne problematike, poklicna orientacija in sam vpisni postopek, opora pri delovanju šole in urejanje vsakodnevnih logističnih zadev.*« (Prav tam, str. 84) J. Vogrin (2010) je ugotovila, da je pomembno predvsem to, da se ravnatelj in šolska svetovalna služba strinjata glede poslanstva svetovalnega dela in da kot najpomembnejšo nalogo izpostavljata neposredno delo z otroki. To svetovalnima delavkama dopušča, da resnično opravljata tisto delo, »za katerega sta poklicani, ne pa nalog, ki jih sicer lahko opravijo tudi drugi« (prav tam, str. 84).

Medsebojno sodelovanje je vodstvo označilo kot dobro, a je hkrati opozorilo, da od šolskih svetovalnih delavk pričakuje več samoiniciativnosti in lastnih pobud, ki jih sedaj ni. Tudi J. Vogrin (2010) je ugotovila, da ravnatelj sodelovanje ocenjuje kot dobro, a v nasprotju s svetovalnima delavkama opaža ovire pri sodelovanju, ki jih pripisuje *drugačnim pogledom na problem* (str. 85).

Zanimalo nas je tudi, kdo je na šoli običajno pobudnik za sodelovanje med vodstvom in svetovalno službo. V očeh vodstva prihajajo pobude večinoma z njegove strani, kar je razumljivo, saj je bilo pri prejšnjem vprašanju posebej poudarjeno pomanjkanje samoiniciativnosti svetovalnih delavk. Do nekoliko drugačnih rezultatov je prišla J. Vogrin (2010), saj je ravnatelj navedel, da prihajajo pobude z obeh strani.

Tako mi kot J. Vogrin (2010) smo ugotovili, da vodstvo šole svetovalni službi prepušča popolno avtonomnost, kar je v skladu z dokumentom *Programske smernice* (1999), v katerem je zapisano, da je svetovalna služba pri svojem delu avtonomna in ne glede na mišljenje drugih dolžna posredovati korektna strokovna mnenja ter se pri reševanju strokovnih vprašanj sama odločati o načinu svojega dela.

V povezavi s tem je ravnatelj (Vogrin 2010) poudaril, da šolskima svetovalnima delavkama s tem nalaga tudi popolno odgovornost za njuno delo.

Vodstvo v naši raziskavi pa pravi, da se kljub temu, da jim dopušča popolno avtonomnost, svetovalne delavke pogosto obrnejo nanj za »drugo mnenje«. Iz tega

Delitev nalog, moči in odgovornosti, ki jih bo ravnatelj zaupal svetovalnemu delavcu, je odvisna od različnih okoliščin: od usposobljenosti ravnatelja, profila svetovalnega delavca, njihovih izkušenj, velikosti šole in narave problema.



odgovora lahko razberemo, da tudi svetovalne delavke zaupajo vodstvu.

ZOFVI v 67. členu navaja glavne naloge šolske svetovalne službe, med katere spada tudi sodelovanje z vodstvom šole pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji razvoja šole in opravljanju vzgojno-izobraževalnega dela. Na podlagi tega nas je zanimalo, v kolikšni meri in na kakšen način vodstvo šole svetovalno službo vključuje v tovrstne dejavnosti.

Ugotovili smo, da vodstvo pa lastnem prepričanju v vse našete naloge vključuje šolske svetovalne delavke, saj vse sodelujejo v različnih strokovnih timih na šoli. Odgovor ravnatelja (Vogrin 2010) je bil malce drugačen: *»V te dejavnosti ju vključujem v zvezi s tistimi področji, ki se navezujejo na njuno delo. Delno sta vključeni tako v načrtovanje kot v spremljanje in evalvacijo razvoja šola. V okviru vzgojno-izobraževalnega dela pa sta v celoti vključeni v vzgojno problematiko.«* J. Vogrin (2010) je v svoji raziskavi preverjala tudi zorni kot svetovalnih delavk in pri tem vprašanju ugotovila, da svetovalni delavki zaznavata manj možnosti sodelovanja na teh področjih, kot jih navaja ravnatelj. Zanimivo bi bilo tudi v našo raziskavo vključiti perspektivo svetovalnih delavk, a bi to preseгло predhodno zastavljene cilje in obseg naloge.

Predvidevali smo, da se vodstvo poslužuje sodelovalnega načina vodenja in zato nekatere naloge poverja drugim sodelavcem. Želeli smo izvedeti, katere naloge poverja šolskim svetovalnim delavkam, in ugotovili, da so to predvsem naloge, povezane s subvencioniranjem šole v naravi in šolske prehrane.

Med nalogami, ki jih poverja šolskima svetovalnima delavkama, je ravnatelj, ki ga je v raziskavi intervjuvala J. Vogrin (2010), navedel vpisni postopek, poročila v zvezi z otroki s posebnimi potrebami, postopek v zvezi z nacionalnimi preizkusi znanja in oblikovanje oddelkov. Preseneča odgovor o poverjanju postopka v zvezi z otroki s posebnimi potrebami, saj spada to področje v okvir nalog svetovalne službe in ravnatelj ne more poverjati nalog, ki se prvotno ne uvrščajo v njegov obseg nalog.

Zadnji del vprašalnika je bil namenjen pregledu konkretnih nalog. V tabeli je bilo navedenih nekaj opravil, ki po ZOFVI spadajo v ravnateljstvo delovno področje. Ob tem je treba opozoriti, da nikakor niso zajeta vsa področja, na katerih je mogoče sodelovanje vodstva šole in šolske svetovalne službe; protokol za intervju smo prevzeli po J. Vogrin (2010) in ga nismo spreminjali, saj nam to omogoča primerljivost pridobljenih rezultatov. Vodstvo je moralo označiti, v katere izmed

teh nalog vključuje tudi svetovalno službo, in izkazalo se je, da so svetovalne delavke vključene v ta področja:

- povezovanje šole s starši (skrb za roditeljske sestanke, govorilne ure itd.),
- priprava pedagoških problemskih konferenc,
- predlog letnega delovnega načrta,
- spremljanje dela skupnosti učencev,
- aktivni učiteljev,
- skrb za šolski red in disciplino,
- timsko delo, vodenje komisij,
- mentorstvo.

Svetovalna služba je pri svojem delu avtonomna in ne glede na mišljenje drugih dolžna posredovati korektna strokovna mnenja ter se pri reševanju strokovnih vprašanj sama odločati o načinu svojega dela.

Tudi J. Vogrin (prav tam) je ugotovila, da se tako vodstvo kot svetovalne delavke strinjajo, da je svetovalna služba vključena v povezovanje šole s starši (skrb za roditeljske sestanke, govorilne ure itd.), pripravo pedagoških problemskih konferenc, aktivne učiteljev, skrb za šolski red in disciplino, timsko delo, vodenje komisij in mentorstvo. Tudi A. Bembič (2007) je v svoji raziskavi preverjala, na kakšen način svetovalni delavci po lastnem mnenju opravljajo naloge, ki so sicer v pristojnosti ravnatelja, in tudi ona je ugotovila, da so svetovalni delavci pogosto vključeni v dejavnosti povezovanja šole s starši, pripravo pedagoških problemskih konferenc, predlog letnega delovnega načrta, spremljanje dela skupnosti učencev, skrb za šolski red in disciplino, vodenje komisij. V tej raziskavi pa je kar 65,7 odstotka svetovalnih delavcev navedlo, da ne sodeluje pri vodenju aktivov učiteljev in 63,65 odstotka, da ne sodeluje pri organizaciji mentorstva.

Pri nekaterih opravilih se je vodstvo prav tako kot ravnatelj v primerjalni raziskavi (Vogrin, 2010) težje odločilo. Tako so po mnenju vodstva za red in disciplino v prvi vrsti odgovorni učitelji, posredno pa se v to področje seveda vključuje tudi svetovalna služba. Enake pomisleke je navedel tudi ravnatelj (gl. Vogrin 2010). Prav tako je vodstvo navedlo, da so svetovalne delavke v mentorstvo vključene le v primeru, če prakso opravlja bodoči svetovalni delavec.

Kot vidimo, je vodstvo v naši raziskavi navedlo tudi, da svetovalne delavke vključuje v pripravo predloga letnega delovnega načrta. Da svetovalni delavki vključuje v to področje, je navedel tudi ravnatelj pri J. Vogrin (2010), s čimer pa se svetovalni delavki nista strinjali, saj po lastnem mnenju ne sodelujeta pri tem. Ravnatelj je navedel, da sta svetovalni delavki vključeni v okviru priprave letnega delovnega načrta. J. Vogrin (prav tam) je komentirala, da svetovalni delavki vsaj delno sodelujeta pri pripravi letnega delovnega načrta, v katerega je posredno vključen tudi predlog njunega letnega delovnega načrta. Tudi pri A. Bembič (2007) je le 28,3 odstotka svetovalnih delavcev odgovorilo, da

ne sodelujejo pri pripravi letnega delovnega načrta, vsi ostali so potrdili vključevanje v to dejavnost.

Svetovalne delavke torej z vodstvom najbolj sodelujejo na področjih, ki predstavljajo šolo kot celoto (sodelovanje s starši, skrb za šolski red in disciplino, spremljanje dela skupnosti učencev).

Po prepričanju šolskih svetovalnih delavk jih vodstvo ne vključuje v:

- pripravo ocenjevalnih konferenc,
- strokovno izobraževanje učiteljev,
- letno delovno poročilo šole,
- vodenje sestankov in konferenc učiteljev,
- hospitacije, spremljanje dela učiteljev in učencev,
- pripravo pravilnikov,
- pripravo predlogov za napredovanje strokovnih delavcev.

Tako svetovalni delavki kot ravnatelj (gl. Vogrin, 2010) so se strinjali s tem, da svetovalna služba ni vključena v letno delovno poročilo šole, v hospitacije in pripravo predlogov za napredovanje strokovnih delavcev.

Ta tri področja so tudi po našem prepričanju močno povezana z ravnateljevo vlogo, tako da jih skoraj ni mogoče poverjati komu drugemu, zato je presenetljivo dejstvo, da je A. Bembič (2007) ugotovila, da je kar 58,6 odstotka svetovalnih delavcev prepričanih, da sodeluje pri pripravi letnega poročila o delu šole, in kar 80,80 odstotka jih meni, da sodelujejo pri spremljanju dela učiteljev in učencev (hospitacijah).

Presenetljivo je, da je vodstvo v obeh raziskavah (gl. Vogrin 2010) navedlo, da svetovalne službe ne vključuje v področje strokovnega izobraževanja učiteljev. V *Programskih smernicah* (1999) je med drugim namreč zapisano, da svetovalna služba z vodstvom sodeluje tudi »pri načrtovanju strokovnega izpopolnjevanja učiteljev na šoli s področja poučevanja« (prav tam, str. 21), »pri načrtovanju in izvajanju internega strokovnega izobraževanja in izpopolnjevanja učiteljev o sodobnih vzgojnih/

disciplinskih pristopih« (prav tam, str. 22), »pri načrtovanju, organizaciji in izvajanju strokovnega izobraževanja ter izpopolnjevanja učiteljev na področju telesnega, osebnega in socialnega razvoja« (prav tam, str. 23). Iz tega lahko razberemo, da naj bi pri strokovnem izobraževanju učiteljev vodstvo vključevalo svetovalne delavce in tako omogočilo boljše in šolskim razmeram bolj prilagojeno strokovno izobraževanje. Vključevanje v to področje zaznava tudi 68,69 odstotka svetovalnih delavcev, ki jih je v raziskavo zajela A. Bembič (2007).

## Sklep

Ugotovili smo, da se vodstvo šole poslužuje participativnega modela vodenja, saj so svetovalne delavke vključene v veliko področij vodenja šole in uživajo zaupanje vodstva. Tak način vodenja je pogoj za krepitev participativne kulture v šolah ter sredstvo za povečanje uspešnosti in kakovosti dela (Zupančič 2009), ki se od ravnatelja prenaša na učitelje, od njih pa na učence (Kovač 2008), in tako učencem omogoča, da postanejo subjekti vzgojno-izobraževalnega procesa.

Ker je bila naša raziskava omejena na eno osnovno šolo, rezultatov ne moremo posploševati, čeprav pogostost vključevanja in zaupanje vodstva šole do svetovalnih delavcev dokazujejo tudi druge raziskave.

Naše ugotovitve kažejo, da na v raziskavo vključeni osnovni šoli svetovalna služba opravlja večino nalog, ki so ji dodeljene z zakonom, in je vodstvo po lastnem prepričanju ne obremenjuje z nalogami, ki ne spadajo v njeno delovno področje, ter ji dopušča, da svoje delo opravlja v skladu s temeljnimi načeli svetovalne službe.

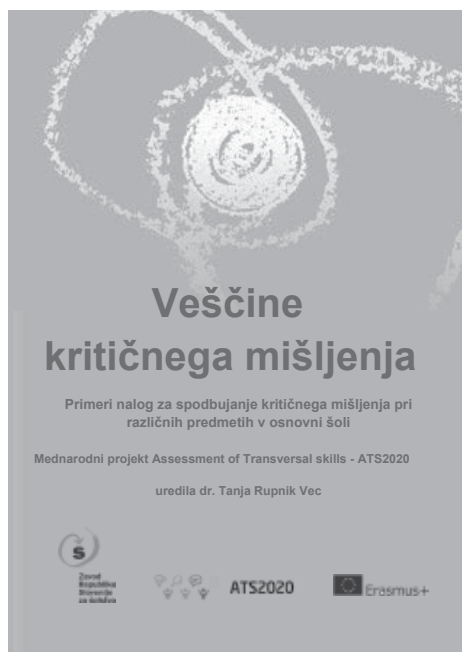
Rezultati in primerjave med raziskavami kažejo, da bi bilo smiselno področje sodelovanja vodstva šole in šolske svetovalne službe še podrobneje raziskati na večjem in bolj reprezentativnem vzorcu, ki bi dopuščal primerjave in posplošitve.<

Svetovalne delavke z vodstvom najbolj sodelujejo na področjih, ki predstavljajo šolo kot celoto (sodelovanje s starši, skrb za šolski red in disciplino, spremljanje dela skupnosti učencev).

## Viri in literatura

1. Bembič, A. (2007). *Vključevanje svetovalnega delavca v vodenje šole*. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Dostopno na <http://www.pedagogika-andragogika.com/files/diplome/2007/2007-Bembič-Anja.pdf> (30. 9. 2012).
2. Bečaj, J. (1999a). Organizacijska struktura šole, vodenje in položaj šolske svetovalne službe. V M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič Vogrinčič in J. Musek (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 157–174). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
3. Bečaj, J. (1999b). Sodelovanje vodstvenih in šolskih svetovalnih delavcev. V M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič Vogrinčič in J. Musek (ur.). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 321–339). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
4. Bečaj, J. (2005). Svetovalna služba in sodobni pogledi na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela. *Šolsko svetovalno delo*, 3-4 (10), str. 11–15.

5. Bezić, T. (1996). Ravnatelj (vodstvo šole) in šolska svetovalna služba. V B. Rupar in L. Počervina (ur.), *Profesionalizacija šolskega svetovalnega dela* (str. 36–45). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, Sekcija šolskih svetovalnih delavcev.
6. Bezić, T. (2008). Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb. *Sodobna pedagogika*, 59 (2), str. 60–80.
7. Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Bečaj, J., Pečjak, S., Resman, M., Bezić, T. idr. (1999). *Programske smernice: svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na [http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program\\_drugo/Programske\\_smernice\\_za\\_svetovalno\\_sluzbo\\_v\\_osnovni\\_soli.pdf](http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Programske_smernice_za_svetovalno_sluzbo_v_osnovni_soli.pdf) (27. 12. 2016).
8. Ferjan, M. (1996). *Skrivnosti vodenja šole k znanju, uspehu in ugledu*. Radovljica: Didakta.
9. Kaplan, L. S. (1995). Principal versus counselors: resolving tensions from different practise models. *The School Counselor*, 42 (4), str. 261-267.
10. Koren, A. (1999). *Ravnatelj med osamo in sodelovanjem*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
11. Kotnik, D. (2012). Vpliv stila vodenja na spremembe v izobraževalni organizaciji. V *Odzivi na gospodarsko krizo? [Elektronski vir]: inovativnost, podjetništvo, trajnostni razvoj?: zbornik 9. festivala raziskovanja ekonomije in managementa*, (str. 15-22). Koper: Fakulteta za management. Dostopno na <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-135-9/prispevki/001.pdf> (24. 11. 2016).
12. Kovač, T. (2008). *Vpliv participacije učencev na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela šole*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
13. Mithans, M. (2016). Učitelj, pomemben dejavnik participacije učencev? V M. Orel (ur.), *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij* (elektronski vir) (str. 743-752): Mednarodna konferenca EDUvision. Polhov Gradec: Eduvision. Dostopno na [http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision\\_2016\\_SLO.pdf](http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision_2016_SLO.pdf). (16. 12. 2016).
14. Ponc, D. L. in Brock, B. L. (2000). Relationship among elementary school counselors and principals: a unique bond. *Professional School Counseling*, 4(3), str. 208-217.
15. Resman, M. (1999). Načrtovanje in evalvacija programa šolskega svetovanja. V M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič Vogrinčič in J. Musek (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 193–201). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
16. Resman, M. (2004). Ravnatelj, vodenje in šolski svetovalni delavec. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju 2* (2), str. 7–22.
17. Vogrin, J. (2010). *Sodelovanje šolske svetovalne službe z vodstvom šole na študiji primera*. Diplomsko delo. Maribor: Filozofska fakulteta. Dostopno na <http://dkum.uni-mb.si/Dokument.php?id=17710> (30. 11. 2016).
18. Vršnik, T. (2008). Šolska svetovalna služba v osnovnih šolah: vloga in delovne naloge s posebnim poudarkom na delu z nadarjenimi učenci in dodatni strokovni pomoči. *Sodobna pedagogika*, 59 (2), str. 82-98.
19. *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. Uradni list RS, št. 16/2007. Dostopno na <http://www.uradni-list.si/1/content?id=78530> (15. 10. 2016).
20. Zupančič, T. (2009). *Vodenje v šolstvu kot del managementa v javnem sektorju: delovna uspešnost ravnateljev srednjih šol*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.



# Izbrani primeri nalog za spodbujanje kritičnega mišljenja pri svetovalnem delu v osnovni šoli

## **Veščine kritičnega mišljenja**

Primeri nalog za spodbujanje kritičnega mišljenja pri različnih predmetih v osnovni šoli Mednarodni projekt Assessment of Transversal skills - ATS2020

**Urednica:** dr. Tanja Rupnik Vec

### **Avtorstvo**

**Teoretski uvodi:** dr. Tanja Rupnik Vec

**Svetovalno delo:** mag. Ines Celin

Publikacija je objavljena na povezavi:

<https://www.zrss.si/pdf/vescine-kriticnega-misljenja.pdf>

Priročnik je nastal kot plod intenzivnega sodelovanja štiriindvajsetih osnovnošolskih učiteljic in učiteljev ter svetovalk in svetovalcev ZRSS v mednarodnem projektu ATS2020 (Assessment of Transversal Skills), ki so svoja prizadevanja usmerjali predvsem v spodbujanje in (formativno) spremljanje razvoja veščin kritičnega mišljenja učenk in učencev. Predstavljamo primere nalog, uporabljenih v procesu sistematičnega poučevanja za kritično mišljenje na področju svetovalnega dela.

## 1 Prepoznavanje in opredeljevanje problemov, postavljanje vprašanj

### Teoretični okvir

Vešče reševanje problemov vključuje več miselnih procesov: zaznavo oz. prepoznavo problema, razlikovanje posledic od resničnih vzrokov problema, jasno in natančno opredelitev problema oz. oblikovanje raziskovalnega vprašanja ter presojo relevantnosti ter nujnosti/resnosti problema.

Poučevanje *prepoznavanja problemov*, ki ji sledi natančna *opredelitev problema* ter oblikovanje raziskovalnega vprašanja, vključuje spodbudo učencem, da si o stvarih, dogodkih in pojavih postavljajo raznolika vprašanja (Čemu ...? Na kaj spominja ...? V kakšnem odnosu je ... z ...? Na čem temelji? Kaj je v ozadju ...?), da znano problematizirajo (Kaj v tej situaciji je potencialen izziv? Kje je priložnost? Kaj je v ozadju? Česa ne zaznamo? Katera so ključna vprašanja?), poskušajo zavzeti novo perspektivo (Kako bi to še lahko pojasnili? Kako bi nekdo drug gledal na to? Kako bi s svoje perspektive razumel ...?), problematizirati samoumevno (Kaj če temu ni tako? Kaj, če bi...? Kje so dokazi?). Takšna vprašanja omogočajo prepoznavo nove priložnosti in odpirajo poti nadaljnjemu raziskovanju. Prav zato so nekateri avtorji mnenja, da je prepoznavna problema in njegova natančna opredelitev ključna faza spoznavanja ter raziskovanja.

Učenje natančnega razumevanja problema vključuje še dve veščini: *razlikovanje dejanskega problema od njegovih posledic (simptomov)* ter *vrednotenje problemov* po različnih kriterijih. Učenci v tem procesu ozaveštujejo, da posledice pogosto zamenjujemo z realnimi vzroki problemov. Npr. kot problem definiramo nizek učni uspeh, v resnici pa je problem nepoznavanje tehnik učenja, nemotiviranost itd. Za površinskimi dogodki (simptomi) se skrivajo globinski vzroki problemov in zgolj če se osredotočimo nanje, lahko problem dejansko rešimo. Učenje *vrednotenja problemov* pa vključuje razvrščanje problemov glede na pomembnost (vpliv na situacijo in vpletene, umeščenost v sistem vrednot) oz. nujnost (potreba po takojšnji rešitvi).

Spraševanje je veščina, ki ni vezana zgolj na fazo opredeljevanja problema, pač pa jo lahko obravnavamo tudi samostojno. Pomembno je, da učitelj učence v najraznovrstnejših situacijah in v različnih fazah učenja (pred učenjem oz. v fazi ozaveščanja predznanja, med učenjem in po učenju), spodbuja k zastavljanju vprašanj tako o vsebini, ki se je učenec uči, kot o procesu učenja ter o odnosu med vsebino, procesom in njim

samim (samorefleksivna vprašanja). Bralec lahko prebere več o tem, kako učiti učence spraševati v Kompare in Rupnik Vec (2016), Marentič Požarnik in Plut Pregelj (2009), Rupnik Vec in Kompare (2006).

### Primeri nalog – zaznavanje problemov, prepoznavanje priložnosti

#### Svetovalno delo

**Učna tema: Karierna orientacija** (9. razred)

Navodilo: V tem šolskem letu boste imeli čas za razmislek o nadaljevanju šolanja v srednješolskih programih.

1. Odprite dokument (v Googlovih dokumentih) in:
  - a. zastavite čim več vprašanj o nadaljevanju šolanja in izbiri poklica, na katera bi želeli dobiti odgovore,
  - b. zastavite še druga vprašanja, ki bi lahko osnovnošolcem pomagala pri razmisleku.
2. V naslednjem šolskem letu se boste vpisali v izbrano srednjo šolo. Predstavljajte si samega sebe na prvi šolski dan v 1. letniku. Katere priložnosti vam prinaša ta situacija? In katere izzive? Zapišite jih v obliki vprašanj. Najpogumnejši jih objavite v razrednem forumu in počakajte na odzive.

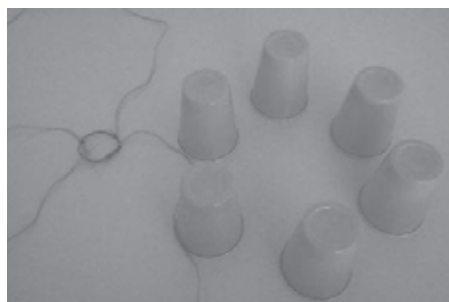
### Primeri nalog – opredeljevanje in presoja realnosti problemov

#### Svetovalno delo

**Učna tema: Sodelovanje** (Razredna ura, 6. - 9. razred)

Navodilo: Izhodišče je izkušnja skupinskega dela. Za delo v manjši skupini boste potrebovali:

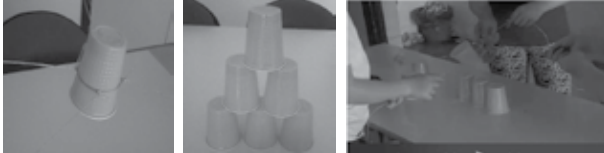
- Elastiko s trakci<sup>1</sup>
- 6 plastičnih lončkov



Fotografija: osebni arhiv Ines Celin

<sup>1</sup> Smiselno je pripraviti še rezervne elastike z različnim številom privezanih vrvic za skupine otrok z različnim številom članov (npr. 3, 4, 5 vrvic).

Vaša naloga je, da z lončki čim hitreje zgradite piramido. Edino pravilo je, da lahko lončke premikate le s pomočjo elastike. To počnete tako, da vsak član skupine drži svoj trakec, ki usmerja elastiko. Ne smete se dotikati elastike, trakcev ostalih članov skupine, niti lončka. (Vsa omenjena pravila veljajo tudi v primeru, če vam lonček pade na tla ali se prevrne).



Fotografije: osebni arhiv Ines Celin

1. Opredelite problem (ali probleme), ki so se pojavili pri skupinskem delu.
2. V skupini pogledajte, kakšne probleme ste zaznali člani skupine. Razmislite - ali ste navajali podobne probleme, ali ste izpostavili različne probleme?
3. Še enkrat preberite zapisane probleme in presodite, ali gre za predpostavko (zaznani problem) ali gre za realen problem.

Po skupinskem delu napravite refleksijo:

1. Kako ste se počutili?
2. Kako uspešni ste bili pri gradnji stolpa? Kaj vam je dobro uspelo in kaj ne?
3. Kaj je omogočilo, da ste bili uspešni? Katera vedenja članov so pripomogla k dobremu delu?
4. Kako ste se lotili dela?
5. Ste napravili načrt? Ste se dogovorili za pravila sodelovanja?
6. Ste si razdelili delo/vloge? Kako?
7. Kdo je bil vodja? Kako je prišlo do 'prevzema' te vloge?
8. Kako je potekalo delo? Ste imeli kakšne težave? Kako ste jih premagali?
9. Kaj bi naslednjič spremenili/izboljšali?

## 2 Sistematično opazovanje in izpeljava sklepov

### Teoretični okvir

Opazovanje je eden temeljnih procesov mišljenja, obenem pa ena temeljnih metod v znanosti. Posamezniku omogoča stik z zunanjim svetom ter zagotavlja informacije o tem, kakšen ta svet je in kaj se v njem dogaja, kar predstavlja orientir za nadaljnje odločanje in delovanje. Na temelju opažanj, čeprav naključnih, posameznik postavlja hipoteze,

ki jih bodisi sistematično ali pa ne v nadaljevanju preverja, potrjuje in zavrača. Kelly (po Fulgosi, 1985) meni, da je vsak človek kot mali znanstvenik, ki nenehno zaznava svet, izpeljuje sklepe, postavlja hipoteze in jih preverja, dogodke in pojave osmišlja. Sprašuje se o tem, kaj dogodki, pojavi, podatki pomenijo, skuša razumeti njihovo ozadje. Različne razlage so različno kakovosten približek stvarnosti. V tem procesu je podvržen različnim kognitivnim zmotam, pristranostim in izkrivljanjem (npr. nenamerni selekciji informacij oz. nagnjenosti k temu, da opazi prvenstveno to, kar že potrjuje njegova prepričanja) (Levy, 1997).

Naključno, vsakodnevno opazovanje je spontan in slučajen proces za razliko od znanstvenega opazovanja, ki je nameren, usmerjen in analitičen proces. Sistematično opazovanje zagotavlja višjo kakovost pridobljenih podatkov, saj se izogne nenamerni selekciji in izkrivljanju zaznav ter - kasneje, v fazi obdelave zbranih podatkov - izkrivljanjem v interpretaciji (z upoštevanjem celotnega konteksta). Informacije lahko pridobiva človek sam z neposrednim opazovanjem, ali pa jih pridobi od drugih ljudi oz. iz drugih virov (pisnih, materialnih). Če so informacije posredovane, obstaja možnost, da so nezanesljive, saj je doživljanje stvari in dogodkov subjektivno (zaznave so naključne, selekcionirane, površne ter osmišljene v kontekstu pričakovanj, želja, prepričanj itd.) ali pa so celo namerno preoblikovane.

Učenje sistematičnega opazovanja obsega ozaveščanje prednosti le-tega pred naključnim opazovanjem, vnaprejšnjo opredelitev ciljev opazovanja oz. oblikovanje raziskovalnega vprašanja, oblikovanje instrumenta opazovanja glede na cilj (opazovalnih shem in protokolov), ozaveščanje o tem, da nam drugi ne posredujejo dejstev, pač pa lastne razlage sveta, ki so različno kakovostni približki realnosti, ozaveščanje o lastni nagnjenosti k izkrivljanju in zmotnim interpretacijam.

## Primeri nalog – sistematično opazovanje

### Svetovalno delo, razredne ure

Učna tema: Sodelovanje (7.-9. razred)

Izhodišče je izkušnja skupinskega dela. Analiza lahko poteka na dva načina: 1) preko posnetka skupinske aktivnosti 'Zgradimo piramido' (učitelj posname aktivnost, učenci pa kasneje posnetek analizirajo), 2) del učencev gradi piramido, drugi pa jih sistematično opazujejo, beležijo in kasneje posredujejo opažanja<sup>2</sup>.

Pripomočki (na skupino):

<sup>2</sup> Dejavnost Zgradimo piramido je natančneje opisana na tej povezavi: The Water Lily Way. Team building activity: Tower of Cups. Svetovni splet: <https://thewaterlilyway.wordpress.com/2014/02/25/team-building-activity-towerof-cups/> (Pridobljeno 26. 9. 2017)

- elastika s trakci<sup>3</sup>
- 6 plastičnih lončkov



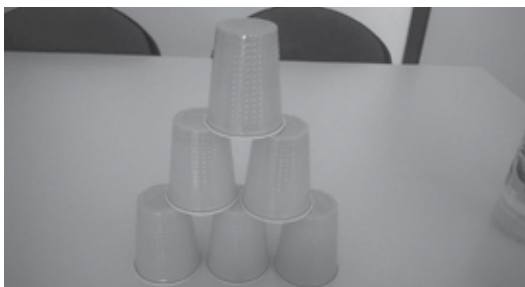
Vir: osebni arhiv Ines Celin

Navodilo:

Vaša naloga je, da z lončki čim hitreje zgradite piramido. Edino pravilo je, da lahko lončke premikate le s pomočjo elastike. To počnete tako, da vsak član skupine drži svoj trakec, ki usmerja elastiko. Ne smete se dotikati elastike, trakcev ostalih članov skupine, niti lončka. (Vsa omenjena pravila veljajo tudi v primeru, če vam lonček pade na tla ali se prevrne).



Vir: osebni arhiv Ines Celin



Vir: osebni arhiv Ines Celin

1. Opazuj sodelovanje (na posnetku). Kaj opaziš? Glavna opažanja zapiši v Padlet.
2. Kako bi lahko izboljšal objektivnost in zanesljivost svojega opazovanja? Sestavi opazovalno shemo, ki ti bo v pomoč pri ponovnem opazovanju posnetka.
3. Ponovno si oglej posnetek in opazuj s pomočjo oblikovane opazovalne sheme. S sošolcem primerjajta svoje zabeležke. Kaj ugotovita?

### 3 Oblikovanje ciljev in načrtovanje poti do ciljev

#### Teoretični okvir

Kritično mišljenje se v mnogih razsežnostih razlikuje od nekritičnega. Medtem ko slednje označuje ugibanje, doživljanje naklonjenosti ali zavračanja, zrenje na situacijo zgolj z lastne perspektive, nezavedanje konteksta in predpostavk itd., je za kritično mišljenje značilno vrednotenje v skladu s kriteriji, postavljanje hipotez in njihovo preverjanje, zavedanje konteksta in predpostavk itd. Ena izmed razsežnosti, ki kritičnega misleca razlikujejo od nekritičnega, je večje oblikovanje ciljev, načrtovanje uresničevanja le-teh ob vnaprejšnji analizi morebitnih ovir ter oblikovanju strategije njihovega preseganja.

Cilji so izjave o tem, k čemu oseba stremi oz. kaj želi v prihodnosti doseči. Vključujejo korake oz. poti uresničevanja, pa tudi analizo možnih ovir. Ne glede na področje artikulacije ciljev (znanost, šport, kultura, učenje itd.) so značilnosti ustreznih ciljev sledeče: so specifični (nanašajo se na točno določen dosežek), merljivi (možno je kvalitativno ali kvantitativno opredeliti in ovrednotiti), dosegljivi (možno jih je uresničiti glede na razpoložljive vire), realni (relevantni in smiselni) in časovno smiselno postavljeni.

Dobro načrtovanje obsega akcijski načrt, ki vključuje premisleke o dejavnostih, ki jih je potrebno udeležiti, smiselnem zaporedju teh dejavnosti, o ključnih akterjih v posameznih dejavnostih oz. korakih uresničevanja ter potrebnih virih (materialnih in nematerialnih). Vključuje časovno načrtovanje, določitev mejnikov ter načinov spremljanja poteka uresničevanja ciljev, analizo možnih ovir ter načrt o tem, kako bodo le-te presežene.

*Učenje oblikovanja ciljev in njihovega uresničevanja* obsega ozaveščanje o pomenu k cilju usmerjenega razmišljanja, učenje jasnega in natančnega opredeljevanja ciljev, premislek o kriterijih uspešnosti oz. kazalnikih napredka, oblikovanje akcijskega načrta, analizo ovir in razmišljanje o možnih načinih preseganja le-teh.

#### Primeri nalog – oblikovanje ciljev in načrtovanje poti do ciljev

Svetovalno delo, vsi predmeti, razredne ure

3 Smiselno je pripraviti še rezervne elastike z različnim številom privezanih vrvic za skupine otrok z različnim številom članov (npr. 3, 4, 5 vrvic).

**Učna tema: Sodelovanje v skupini (4.-9. razred)**  
**POSTAVLJANJE CILJEV**

Učiteljica vam je dala nalogo, da v skupini pripravite predstavitev dela učne snovi. Skupaj s še 3 sošolci boste čez 14 dni pred razredom nastopili s tem, kar boste oblikovali. Sprva si se skupinskega dela zelo veselil, sedaj pa ugotavljaš, da je skupinsko delo zate velik izziv in zalogaj. Močno si želiš, da bi bilo vaše skupinsko delo uspešno.

Kaj lahko ti storiš za to, da bo vaše sodelovanje uspešno? Na kaj vse boš pozoren med skupinskim delom?

Ubesei svoj cilj. Razmisli, kako boš vedel, da si cilj dosegel.

CILJ	DOKAZI USPEHA

**NAČRTOVANJE POTI DO CILJA**

Podrobneje načrtuj delo. Kako boš dosegel ta cilj? Kaj točno boš počel? Predvidi svoje korake. V pomoč naj ti bo spodnja shema.

Na prvem srečanju skupine bom ...	
V prvem tednu sodelovanja bom ...	
V drugem tednu sodelovanja bom ...	
Pred predstavitvijo v razredu bom ...	
Po zaključenem delu bom ...	

**OVIRE NA POTI DO CILJA**

Razmisli o ovirah, ki se lahko pojavijo med vašim skupinskim delom. V tabelo zapiši vse možne ovire, ki se jih lahko spomniš in predvidi, kako boš oviro premagal, če se bo pojavila.

OVIRA	REŠITEV (Kako se ji izogniti/kako jo premagati?)

## 4 Iskanje in vrednotenje virov

### Teoretični okvir

Kakovostne rešitve oz. odločitve temeljijo na relevantnih in kakovostnih informacijah oz. drugače, odločitev je tako dobra, kot je informacija, na kateri le-ta temelji (Starkley, 2004). Viri so raznovrstni, elektronski, pisni, informacije pa se prenašajo tudi ustno. Vsak teh virov ima prednosti in omejitve, ki jih je smiselno poznati in upoštevati, učence pa v procesu vrednotenja virov opremiti z vrsto vprašanj, ki naj jih premisli ob uporabi posamezne vrste vira (več v Kompare in Rupnik Vec, 2016)

*Učenje večšine iskanja in vrednotenja virov* obsega poznavanje raznovrstnih virov glede na različne kriterije ter njihovih prednosti in omejitev, poznavanje kriterijev vrednotenja kredibilnosti virov (kriteriji vrednotenja spletnih strani, kriteriji vrednotenja pisnih virov, znanstvenih raziskav ...) ter čim več priložnosti za samostojno iskanje, presojo ustreznosti, uporabo in navajanje virov.

### Svetovalno delo

**Učna tema: Izbira poklica (8. in 9. razred)**

Navodilo: Si pred odločitvijo, kam v srednjo šolo. Po tehtnem razmisleku si ugotovil, da premalo veš o različnih poklicih, da bi lahko presojal, kateri bo pravi zate.

1. Predvsem te zanimajo napovedi, ki jih za trg dela in poklice predvidevajo strokovnjaki. Zanima te:
  - a. S katerimi smermi izobrazbe napovedujejo najslabše možnosti za zaposlitev? Kateri so najmanj perspektivni poklici?
  - b. Kateri poklici naj bi bili v bližnji prihodnosti najbolj iskani, cenjeni?
  - c. Na kaj vse moraš biti pozoren in kaj vse upoštevati, ko se odločaš za poklic?
2. Preden začneš z iskanjem informacij, predvidi načine, ki jih boš uporabil:
  - a. S pomočjo katerih brskalnikov (npr. Google, Mozilla ...) boš iskal informacije? Zakaj ravno s temi in ne še s katerimi drugimi?
  - b. Katere ključne besede boš uporabil, da boš dobil čim boljše zadetke?



- c. Kako boš izluščil bistvo? S katerimi strategijami si boš pomagal?
- d. Kje (pri kom) boš iskal pomoč, če se ti zatakne pri delu?
3. Ko najdeš vir, presodi njegovo kakovost:
- a. Nanizaj nekaj kriterijev, po katerih bi lahko presojal kakovost virov. Primerjaj jih s sošolčevimi. Skupaj v literaturi razišči, kaj o kriterijih kakovosti raznovrstnih virov pravijo strokovnjaki.
- b. Ko oblikujeta končni seznam kriterijev, ovrednotita vsak svoj vir. Ali je ta vir dovolj kakovosten?
4. Če ugotoviš, da vir ni dovolj kakovosten, poišči še kakšnega in tudi zanj ponovi zgornje korake (Prilepi spletni naslov in odgovori na vprašanja glede kakovosti.).

## 5 Deduktivno sklepanje

### Teoretični okvir

Deduktivno sklepanje je sklepanje iz splošnega na posamezno. Deduktivni argument je sestavljen iz dveh trditev (premis) in sklepa: a. glavne premise, ki se nanaša na kategorijo pojavov, pravilo ali princip (npr. Umetniki so zasanjani. Nizozemske hiše nimajo zaves. Če pritisneš tipko klavirja, ta zazveni.), b. stranske premise, ki se nanaša na posamezen pojav oz. specifično dejstvo (Sašo je umetnik. Umetnik živi v hiši na Nizozemskem. Pritisnil je na klavirsko tipko.) ter c. sklepa, ki sledi iz obeh premis (posameznemu pojavu pripiše lastnost splošne kategorije: Sašo je zasanjan, njegova hiša nima zaves, klavirska tipka je zazvenela.). Deduktivni sklepi so resnični, če so resnične premise.

*Učenje deduktivnega sklepanja* obsega izgradnjo razumevanja pojma, poznavanje možnih napak v deduktivnem sklepanju ter vrsto priložnosti za deduktivno sklepanje in/ali presojo ustreznosti le-tega.

### Primeri nalog – deduktivno sklepanje

#### Svetovalno delo

**Tema: Predsodki, stereotipi** (Razredne ure, 7.-9. razred)  
 Predsodki so posplošene ideje in prepričanja o skupinah ljudi, ki pa so nepreverjene in pogosto napačne. Na osnovi presodkov, ki jih imamo o določeni skupini, s pomočjo dedukcije nekemu človeku pripišemo neko lastnost. Pogosto te ideje spremljajo močna čustva.  
 Navodilo: Preberi primere predsodkov in sklepaj o razmišljanju in vedenju učencev.

1. Učiteljica fizike učence razporedi v pare in jim da nalogo, da pripravijo kratek načrt raziskave. *Bojan*

*je učenec 8. razreda, ki ima predsodke do deklet. Verjame, da so ženske manj sposobne od moških.* Učiteljica ga je dala v par s sošolko Klaro. Sklepam, da Bojan o sodelovanju s Klaro razmišlja takole: \_\_\_\_\_

2. *Marjana verjame stereotipu, da so Italijani slabi vozniki.* Naslednji teden gre na izmenjavo učencev v Rim, kjer bo prespala pri vrstniku Robertu. Na letališče bo ponojo prišel Robertov oče Gianni. Marjana pričakuje, da bo voznja od letališča do prenočišča izgledala takole: \_\_\_\_\_
3. *Matej je Linin prijatelj, ki živi na Gorenjskem in bo v soboto prišel na njen rojstni dan. Lina je slišala stereotipno izjavo, da so Gorenjci skopuški.* Na podlagi stereotipa sklepa, da bo od Mateja za rojstni dan dobila \_\_\_\_\_
4. *Ljudje pogosto stereotipno menimo, da je modra barva za dečke, roza pa za deklice.* Petra gre na obisk k sestrični, ki je rodila sinčka Roka. Če sklepa iz stereotipa, mu bo za darilo izbrala copatke \_\_\_\_\_

## 6 Oblikovanje, analiza in vrednotenje argumentov

### Teoretični okvir

Ta skupina večšin obsega analiziranje argumentov (prepoznavanje argumentov ter določanje njihove strukture), vrednotenje argumentov ter oblikovanje argumentov (podpiranje trditev z relevantnimi dokazi). (Glej Bowel in Kemp, 2002, Kuhn, 2003, Šušter, 1998)  
*Učenje večšin argumentiranja* je smiselno učiti postopno, v več korakih, kar je obširno predstavljano v knjigi »Kako spodbujati mišljenje? Od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja« (Kompore in Rupnik Vec, 2016), zato ta prispevek zaokrožamo zgolj z nekaj preprostimi nalogami s tega področja, obenem pa vabimo bralca v nadaljnje raziskovanje o učenju in poučevanju teh večšin.

### Primeri nalog – analiza in vrednotenje argumentov

#### Svetovalno delo

**Učna tema: Vrline in osebnostne moči** (Razredne ure, 8. in 9. razred)

Ljudje imamo lahko različne osebnostne moči (vrline). Ena od njih je tudi samokontrola ali samouravnavanje. Človek, ki ima dobro samokontrolo, zmora zavestno >

uravnjavati svoje občutke in dejanja. Je disciplinirana oseba. Sposoben je obvladati svoja čustva in želje in ne pusti, da bi čustva obvladala njega.

Spodaj sta dve trditvi. Prva se nanaša na vrline nasploh, druga pa na eno od vrlin. Izberi eno izmed njiju in razmisli, ali se z njo strinjaš. Oblikuj argument, v katerem boš svoje strinjanje ali nestrinjanje z izbrano trditvijo utemeljil in podprl s kakovostnimi razlogi.

1. "Vsako vrline lahko razvijamo tako, da smo aktivni ter se v vsaki situaciji potrudimo, da jo v čim večji meri pokažemo z dejanji."
2. "Vsak človek se lahko kontrolira, če se le zares potruži."

Pri konstruiranju argumenta imej v mislih zgradbo močnega argumenta, ki je sestavljen iz: a) trditve (sklep), 2) razlogi v prid trditvi (premise), 3) razlogi proti trditvi (protirazlogi, protipremise), 4) navedbo, da so razlogi v podporo trditvi močnejši od razlogov proti trditvi. Pomagaj si z naslednjimi vprašanji:

1. Kaj so razlogi, ki podpirajo trditev oz. kaj bi bil dober dokaz, da je trditev resnična?
2. Kaj pa so morebitni razlogi proti trditvi oz. kaj spodbija resničnost trditve?
3. Kako boš pokazal, da so razlogi, ki podpirajo trditev, močnejši od razlogov, ki jo spodbijajo? Seveda lahko v procesu raziskovanja ugotoviš tudi, da je ravno obratno.
4. Preveri tudi, ali je bil tvoj jezik jasen in natančen.

## 7 Vrednotenje in odločanje

### Teoretični okvir

Vrednotenje na temelju relevantnih kriterijev je pomembna veščina kritičnega mišljenja. Ljudje nenehno vrednotimo stvari, dogodke in pojave, do njih vzpostavljamo odnos oz. se do njih opredeljujemo, pri tem pa uporabljamo bolj ali manj ozaveščene, bolj ali manj relevantne in bolj ali manj jasne kriterije.

Vrednotenje je pogosto v funkciji sprejemanja odločitev oz. je temeljna sestavina odločanja. Kompetentna odločitev obsega več miselnih veščin - od nizanja

možnih rešitev problema, njihovega medsebojnega primerjanja, ovrednotenja posameznih možnosti ter njihovih posledic v skladu z relevantnimi kriteriji, do sprejema končne odločitve.

*Učenje veščine vrednotenja in odločanja* vključuje uzaveščanje pomena oblikovanja jasnih in relevantnih kriterijev, izkušnjo oblikovanja kriterijev vrednotenja v danem kontekstu ter dejansko uporabo kriterijev vrednotenja v različnih situacijah, da bi odločitve zanimali sprejemati.

## Primeri nalog

### Svetovalno delo

**Učna tema: Karierna orientacija, odločanje o srednji šoli** (Razredne ure, 9. razred)

Navodilo za učence:

Na razrednih urah smo v tem šolskem letu podrobno spoznali slovenski šolski sistem, srednješolske programe ter ozaveščali svoje osebne lastnosti. Prišel je čas za dokončni izbor srednješolskega programa in šole, na katero se boš vpisal.

1. Razmisli, po katerih kriterijih se boš odločal pri izbiri srednje šole? Kateri srednješolski programi in srednje šole so po omenjenih kriterijih prišle v tvoj končni izbor? Za vsako šolo in program si označi, katere kriterije (ki si jih zapisal pod 1. vprašanje) zadovoljuje.
2. Za vsak izbran program in srednjo šolo presodi, katere so prednosti (-), katere so pomanjkljivosti (+) ter kaj bi bilo zanimivo (I), če bi se vpisal tja. Pomagaš si lahko s spodnjo tabelo.

Program: _____ Srednja šola: _____		
+	-	I

## Vključujoča šola

### Priročnik za učitelje in druge strokovne sodelavce

Danes mnogo učiteljev ugotavlja, da tradicionalni pristopi pri vzgojno-izobraževalnem delu niso več ustrezni, ker ne vodijo k zadovoljivim dosežkom učencev in dijakov. V ospredje prihaja koncept sodobne šole, ki ga podpira inkluzivna paradigma.

Da bi v slovenskih vrtcih in šolah še okrepili procese, ki podpirajo takšne pristope, je na Zavodu RS za šolstvo nastal priročnik Vključujoča šola.

Priročnik obsega 6 zvezkov, zbranih v mapi, cena 15,00 €



**PROTOKOLI**  
**SOCIALNE IGRE**  
**PRAKTIČNI PRIMERI**  
**PRIMERI KOLEGIALNEGA**  
**PODPIRANJA**  
**TEORETIČNA IZHODIŠČA**  
**IDEJE ZA DELO V RAZREDU**  
**VPRAŠANJA ZA REFLEKSIJO**  
**KONKRETNE**  
**STRATEGIJE**

**Zakaj vključujoča šola**

**Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu**

**Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost**

**Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost**

**Tudi učitelji smo učenci**

**Vključevanje v vrtcu**

Pri nastajanju priročnika je sodelovalo več kot 25 svetovalcev Zavoda RS za šolstvo z bogato pedagoško prakso, z dobrim poznavanjem raziskav in teoretičnih izhodišč ter s številnimi izkušnjami na področju razvojnega dela in svetovanja.

Raznolikost  
je naša  
priložnost

Vključenost  
je naš cilj

Formativno  
spremljanje  
je naša pot





Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo