

3. kongres šolskih knjižničarjev Slovenije
Radenci, 16.–18. 10. 2008, Kongresni center

Programi šolskih knjižnic in razvijanje pismenosti

Zbornik referatov

Strokovno posvetovanje Društva šolskih knjižničarjev Slovenije

Programi šolskih knjižnic in razvijanje pismenosti

Zbornik referatov

Urednica: Majda Steinbuch

Programski odbor:

mag. Barbara Hanuš, Osnovna šola Livada, Ljubljana

Nataša Kuštrin Tušek, Gimnazija Nova Gorica

mag. Franci Pivec, Institut informacijskih znanosti, Maribor

Majda Steinbuch, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Ivanka Učakar, Osnovna šola Frana Albrehta, Kamnik

dr. Vlasta Zabukovec, Filozofska fakulteta, Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo

Univerze v Ljubljani

Jezikovni pregled: Tine Logar

Založil in izdal: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Oblikovanje: Anže Škerjanec

Tisk: Littera picta, d.o.o. Ljubljana

Naklada: 950

Zbornik referatov »Programi šolskih knjižnic in razvijanje pismenosti« je izšel v elektronski obliki kot priloga revije Šolska knjižnica 2008, št. 3-4.

ISBN 978-961-234-733-8

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

027.8(063)(082)
371.3:028(063)(082)

KONGRES šolskih knjižničarjev Slovenije (3 ; 2008 ; Radenci)
Programi šolskih knjižnic in razvijanje pismenosti [Elektronski vir] : zbornik referatov / 3. kongres šolskih knjižničarjev Slovenije, Radenci, 16.-18. 10. 2008 ; urednica Majda Steinbuch. - Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008

ISBN 978-961-234-733-8
1. Gl. stv. nasl. 2. Steinbuch, Majda

241424640

Programi šolskih knjižnic in razvijanje pismenosti

referati

Damjana Andrin, Mateja Šašek, Marija Debevc Rakoše:

Dijaki nižjih poklicnih šol v knjižnici/
Pupils of two-year vocational education in school library

7

Urša Bajda:

Vseživljenjsko učenje v šolski knjižnici. Bralni krožki za učitelje in/ali starše učencev/
Longlife learning in school library. Reading circles for teachers and/or parents

15

Irena Brilej:

Vloga šolske knjižnice pri informacijskem opismenjevanju dijakov v gimnaziji/
Role of school library in teaching information literacy in high school

27

Sabina Burkeljca:

(Z)rasti ob literaturi/*Growing with literature*

41

Edita Čelofiga:

Šolske kronike Osnovne šole Ljudski vrt Ptuj/
School chronicles of the Primary School Ljudski Vrt Ptuj

49

Ksenija Černigoj:

Šolski knjižničar – svetovalec pri izbiri knjig za domače branje/
School librarian – advisor in the choice of books for home reading

56

Marija Debevc Rakoše, Mateja Šašek in Damjana Andrin:

Načrtovanje in izvajanje knjižničnega informacijskega znanja na Šolskem centru Novo mesto/
Planning and teaching of Library and Information Knowledge in the library at School centre Novo mesto

74

Sonja Dežman:

Ustvarjalnost v šolski knjižnici Osnovne šole Ljudski vrt Ptuj/
Creativity in school library of Primary School Ljudski vrt Ptuj

81

Mojca Dolgan - Petrič:

Osebam s posebnimi potrebami prijazne knjižnice
Libraries friendly to users with special needs

88

Maja Dolinar:

Knjižnična zbirka za najstnike z vedenjskimi in učnimi težavami/
Library collection for adolescents with behavioural and learning difficulties.....

99

Nada Đukić:

Značilnosti in uresničevanje ciljev programov družinske pismenosti ter njihov položaj v Sloveniji in Angliji/
Characteristics and realization of the goals of family literacy programmes and their position in Slovenia and UK

108

Lidija Geršak, Tina Kodrič:

SIMOS – Slovenska internetna mreža osnovnih šol: kako lahko z orodji informacijsko-telekomunikacijske tehnologije spodbujamo pismenost pri učencih/*SIMOS – Slovenian internet network of primary schools: how can information-communication technology tools be used to foster literacy in pupils*.....

112

Meta Grosman:

Medkulturna razsežnost branja kot izziv za učenca/
Crosscultural dimension of reading as a challenge for the pupil

119

Melita Hlastec - Ljubačev, Ana Krželj:

Vizualni jezik kot sestavni del kulture pismenosti v šolski knjižnici/
Vizualni jezik kao sastavni dio kulture pismenosti u školskoj knjižnici/
Visual language as part of literacy culture in school library126

Tilka Jamnik, Darja Lavrenčič Vrabc:

Slovenski knjižnično-muzejski MEGA kviz; Znameniti Slovenci in njihove spominske hiše.
 3. cikel, šolsko leto 2008/2009/
Slovenian library-museum MEGA Quiz; Famous Slovenians and their memorial houses,
3rd cycle, school year 2008/2009132

Tilka Jamnik, Manca Perko:

Spodbujanje branja med slovenskimi otroki/mladimi zunaj Slovenije. Evropske države
 in države bivše SFR Jugoslavije/
Encouragement of reading among children/adolescents outside Slovenia. European
countries and countries of former Yugoslavia 137

Sabina Jelenc Krašovec:

Vseživljenjsko učenje v začetnem izobraževanju/*Longlife learning in initial education*142

Katarina Jesih Šterbenc:

Uporabniki s posebnimi potrebami v šolski knjižnici Gimnazije Moste/
Users with special needs in School library of High School Moste155

Primož Južnič:

Organizacija delovne prakse študentov bibliotekarstva in informatike v šolskih knjižnicah/
Organization of placement of LIS students in school libraries162

Metka Kostanjevec:

Možnosti šolskih knjižničarjev pri spodbujanju bralne motivacije v srednjih šolah/
Options for school librarians to encourage reading motivation in secondary schools170

Milena Košak Babuder:

Otrok z disleksijo v šolski knjižnici – spodbujanje branja in pomoč pri izbiri leposlovnih gradiv/
Dyslectic child in school library – encouragement of reading and help
with choice of fiction..... 178

Nataša Litrop, Tanja Karlovčec:

Pomen dejavnosti šolske knjižnice pri premagovanju učno-socializacijskih težav učencev
Romov/Significance of school library activities in overcoming learning-socializing
difficulties of Roma pupils192

Marija László, Jadranka Lasić Lazić:

Vpliv šolske knjižnice na informacijsko vedenje/
Utjecaj školske knjižnice na informacijsko ponašanje/
Influence of school library on the information behaviour202

Jasmina Lovrinčević, Dinka Kovačević:

Novi programi v hrvaškem šolskem knjižničarstvu/*Novi programi u hrvatskom školskom*
knjižničarstvu/New programmes in Croatian school librarianship.....213

Nataša Markič:

Spomina vredni dogodki/*Events worth remembering*224

Danica Š. Novosel:

Medkulturnost v prevodih mladinskega leposlovja/
Crossculturality in translations of youth fiction236

Sonja Pečjak, Neža Ajdišek:

Sodobna psihološka spoznanja o bralni pismenosti s poudarkom na razvoju bralne motivacije/
Modern psychological findings on reading literacy with emphasis on development
of reading motivation244

Mateja Perko:

Dopolnilno in simbolno sporazumevanje uporabnikov s posebnimi potrebami v šolski knjižnici/
*Complementary and symbolic communication of users with special needs
 in school library*253

Martina Peštaj:

Televizija sporoča: branje je izziv!/ *Television calls: reading is a challenge!* 268

Julijana Prevc:

Kroskurikularnost in šolska knjižnica na Ekonomski šoli v Kranju/
Crosscurricularity and the school library at Secondary School of Economics in Kranj279

Urška Repinc:

Evropa v šoli tudi v šolski knjižnici/ *Europe at school also in school library*.....288

Josip Rihtarić, Ivana Vladilo:

Mednarodna mreža šolskih knjižničarjev/ *International network of school librarians*.....295

Helena Rožman:

Primož Trubar in MEGA kviz: Poti povezovanja med knjižnicami in muzeji/
Primož Trubar and the MEGA Quiz: Paths connecting libraries and museums303

Simona Šoštar:

Šolski knjižničar kot del strokovnega tima za razvijanje bralne pismenosti na Osnovni šoli
 XIV. divizije Senovo/
*School librarian as a member of expert team for development of reading literacy
 at Primary School XIV. Divizije Senovo*307

Sonja Tošić Grlač:

Poučevanje učencev informacijske pismenosti na primerih tem iz geografije/
*Poučevanje učenika informacijskoj pismenosti na temami iz geografije/
 Teaching pupils information literacy using geography topic*315

Irena Tul:

Prispevek k zgodovini šolskih knjižnic na Goriškem med obema vojnama/
A contribution to the history of school libraries in Goriško between the two world wars327

Jože Urbanija:

Koncept medkulturnega dialoga v slovenski šolski zakonodaji/
The concept of intercultural dialogue in Slovenian school legislation334

Marijanca Ajša Vižintin:

Družinsko branje s knjižno torbico: vzpodbujanje branja pri četrtošolcih/
Family reading with a book bag: encouraging reading in fourth grade pupils343

Liljana Vovk:

Bralna kultura na Ekonomski šoli Novo mesto/
Reading culture at Secondary school of Economics in Novo mesto353

Katarina Zabukovec, Lidija Janeš:

Vloga in vpliv knjižničarja pri medpredmetnem poučevanju: primer dobre prakse/
Role of librarian in crosscurricular teaching: an example of good practice361

Judit Zágorec - Csuka:

Dvojezične šolske knjižnice na območju Pomurja, na katerem živi madžarska narodnost.
 Kako uresničevati cilje dvojezičnih knjižnic v medkulturnem dialogu v Evropski uniji?/
*Bilingual school libraries in the area of Pomurje, the area of Hungarian minority.
 How to realize the goals of bilingual libraries in the intercultural dialogue
 in the European Union?*372

Leonida Zalar:

»Megažur« ali obravnava domačega branja: spodbujanje branja v obdobju mladostništva/
»Mega party« or dealing with home reading. encouraging reading in the teenage years382

Savina Zwitter, Mojca Osvald:

Za izvedbo medpredmetnih povezav ni dovolj, da hodimo z roko v roki/
Implementation of crosscurricular connections requires more than just walking
hand in hand397

Franceska Žumer:

Bibliografija kot sredstvo za spodbujanje branja v šolski knjižnici/
Bibliography as encouragement of reading in school library402

ISSN 0353-958 • ŠOLSKA KNJIŽNICA • 18. letnik • številka 3-4 (45) 2008

Ustanovitelj in izdajatelj: Zavod Republike Slovenije za šolstvo; **predstavniki:** mag. Gregor Mohorčič

Uredniški odbor: Majda Steinbuch (odgovorna urednica), Jakob J. Kenda, mag. Mateja Ločniškar Fidler, Mestna knjižnica Ljubljana, Knjižnica Bežigrad, Maja Miklič, Osnovna šola dr. Vita Kraigherja, Ljubljana, Natalija Mikuletič, Srednja šola Srečka Kosovele Sežana, mag. Franci Pivec, Institut informacijskih znanosti Maribor, Nevenka Poteko, Šolski center Celje, dr. Polona Vilar, Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo FF Univerze v Ljubljani; **lektor:** Tine Logar; **prevod izvlečkov v angleščino:** dr. Polona Vilar; **urednica založbe:** Simona Vozelj; **oblikovanje:** Anže Škerjanec; **priprava in tisk:** Littera picta, d.o.o. Ljubljana; **naklada:** 950 izvodov; **letna naročnina:** 32,97 € za šole in ustanove, 27,96 € za posameznike, 26,29 € za dijake, študente in upokojene, 39,22 € za tujino; cena revije v prosti prodaji je 17,52 € (dvojna številka); **naslov uredništva:** Majda Steinbuch, ZRSS, OE Maribor, Trg revolucije 7, 2000 Maribor, tel. 02/320 80 67, e-pošta: majda.steinbuch@zrss.si; **naročila:** Maja Hribar Mlakar, ZRSS – Založba, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana, faks: 01/300 51 99, e-pošta: zalozba@zrss.si.

Revijo sofinancira Ministrstvo za šolstvo in šport.

Revija je vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo, pod zaporedno številko 575.

© Zavod RS za šolstvo, 2008

Vse pravice pridržane. Brez založniškega pisnega dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela te revije kakorkoli 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).



Dijaki nižjih poklicnih šol v knjižnici

Pupils of two-year vocational education in school library

> Damjana Andrin, Mateja Šašek, Marija Debevc Rakoše

Izveček

Pričujoči prispevek obravnava dijake nižjega poklicnega izobraževanja kot uporabnike šolske knjižnice. Najprej so opisane značilnosti teh dijakov, njihovega branja in bralnih navad. Nato so prikazani kot uporabniki šolske knjižnice, pri čemer je poudarek na vprašanjih, ki jih zastavijo knjižničarkam. Delo z njimi se razlikuje od dela z drugimi skupinami. Bibliopedagoško delo in referenčni proces morata biti prilagojena njihovim potrebam. S pravilnim pristopom, ustrezno motivacijo in literaturo se da v knjižnico pritegniti tudi dijake s posebnimi potrebami.

Ključne besede

uporabniki, šolske knjižnice, vprašanja uporabnikov, dijaki s posebnimi potrebami, referenčni pogovor, branje, nižje poklicno izobraževanje

UDK 027.625:37.042

Abstract

The paper discusses pupils of two-year vocational education as users of school library. First the characteristics of these pupils, their reading and reading habits are described. Then these pupils are shown as users of school library with emphasis on questions they ask the librarians. Work with these pupils differs from the work with other groups. Bibliopedagogical work and the reference process must be adapted to their needs, namely to recognizing these needs. With adequate approach, motivation and literature pupils with special needs can also be attracted to the library.

Keywords

users, school libraries, user questions, users with special needs, reference interview, information needs, reading, two-year vocational education

UDC 027.625:37.042

Uvod

Prispevek predstavlja značilnosti dijakov nižjega poklicnega izobraževanja kot uporabnikov šolske knjižnice. Najprej so opisane njihove značilnosti, pa tudi značilnosti njihovega branja in bralnih navad. Nato so prikazani kot uporabniki šolske knjižnice, spri čemer je poudarek na vprašanjih, ki jih zastavijo knjižničarkam. Delo z njimi se razlikuje od dela z drugimi skupinami. Bibliopedagoško delo in referenčni proces morata biti zato prilagojena njihovim potrebam. S pravilnim pristopom, ustrezno motivacijo in literaturo se da v knjižnico pritegniti tudi dijake s posebnimi potrebami. Naš cilj je, da postanejo pri uporabi knjižnice kar se da samostojni, predvsem pa da se ne bodo bali vstopiti vanjo in da bodo sproščeno brskali med gradivom.

Uporabnik knjižnice

Uporabniki knjižnice so udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa na šoli – vsi dijaki srednjih šol, ki delujejo v okviru centra, študenti višje strokovne šole, udeleženci izobraževanja ob delu ter raznih seminarjev in tečajev, ki jih organizira šola, ter njihovi profesorji, učitelji, mentorji in drugi zaposleni na Šolskem centru. Občasno v knjižnico vpišemo tudi kakega zunanjega člana. Članstvo v šolski knjižnici traja praviloma toliko časa kot izobraževanje oziroma zaposlitev uporabnika na šoli. Šolska knjižnica je

imela konec decembra 2007 več kot 5000 članov. Njihove želje in potrebe pa so zelo različne, zelo se razlikujejo tudi njihovi interesi in potreba po obisku knjižnice. Dejstvo je, da nekateri dijaki nimajo posebnega interesa, da bi uporabljali knjižnico, pa tudi s knjigami niso v najboljših odnosih.

Da bi uporabnike čim bolj zadovoljili, smo jih razdelili v ciljne skupine. Ta razdelitev nam omogoča vpeljevanje različnih pristopov oziroma ponudb za posamezne skupine. S tem ko se knjižnica s ponudbo načrtno usmeri na posamezno ciljno skupino, se njene možnosti za uspešno delo zelo povečajo.

Ciljne skupine so oblikovane glede na cilje, potrebe, želje, pričakovanja in zmožnosti uporabnikov.

V grobem so uporabniki razdeljeni na dve ciljni skupini:

- zaposleni na Šolskem centru
- udeleženci izobraževanj na Šolskem centru

Delitev ciljne skupine *udeleženci izobraževanj*:

- dijaki nižjega poklicnega izobraževanja od prvega do tretjega letnika
- dijaki srednjega poklicnega izobraževanja od prvega do tretjega letnika
- dijaki srednjega strokovnega izobraževanja od prvega do četrtega letnika
- dijaki poklicno-tehniškega izobraževanja, prvi in drugi letnik
- dijaki tehniške gimnazije
- udeleženci izobraževanja ob delu
- udeleženci seminarjev in tečajev
- študenti višje strokovne šole

Na podlagi teh delitev knjižnica oblikuje ponudbo za določeno skupino in načrtuje svoje delo.

V nadaljevanju bo poudarek na delu z uporabniki iz ciljne skupine nižjega poklicnega izobraževanja.

Dijaki nižjih poklicnih šol

Program nižjega poklicnega izobraževanja se izvaja na Srednji gradbeni in lesarski šoli ter Srednji strojni šoli. Vanj se vpisujejo dijaki, ki so bili v osnovni šoli neuspešni¹ ali pa so uspešno končali program osnovne šole s prilagojenim programom. Skupne so jim nižje učne sposobnosti, nekateri imajo lažje motnje v duševnem razvoju, posamezniki so na stopnji mejne inteligentnosti,² velikokrat pa se jim pridružijo še različne druge težave in žal včasih tudi slabe družinske razmere.

Na Šolskem centru se srečujemo s skupinami dijakov, ki imajo naslednje značilnosti:

- dijaki z motnjami v duševnem razvoju
- dijaki z motnjami zaznavanja, gibanja in govora
- dijaki s specifičnimi učnimi težavami
- dijaki s čustveno in vedenjsko motnjo

Skoraj vsak udeleženec nižjega poklicnega izobraževanja je dijak s posebnimi potrebami in z nekaterimi se izvajajo dodatne učne ure. Seveda pa so tudi v drugih programih dijaki s posebnimi potrebami, vendar gre tam bolj za posameznike. Več jih je tudi

¹ Večinoma imajo nedokončano osnovno šolo.

² Mejna inteligentnost: IQ 70 do 79.

v programih poklicnega izobraževanja, v katere se vpisujejo dijaki s slabšim uspehom v osnovni šoli, pa tudi nekateri dijaki, ki program nižjega poklicnega izobraževanja opravijo zelo uspešno. S tem pa se v poklicno šolo prenesejo tudi nekatere posebne težave.

Branje v nižjih poklicnih šolah

Branje

Branje nam omogoči, da razmišljamo s tujim umom: to pa nas prisili, da razširimo svojega.

Branje mnogi danes sprejemamo kot samoumevno večščino. Z njim pridobivamo informacije in bogatimo svoje znanje, z njim zapolnjujemo svoj prosti čas. Pogosto mladi ne vedo, kako pomembno je branje, dejstvo pa je, da jih ima veliko pri učenju in usvajanju tehnik branja veliko težav.

Brati se naučimo že v osnovni šoli. Vendar pa posamezniki različno usvojijo in utrdijo bralne tehnike, mnogi pa imajo pri tem tudi težave. Te se kažejo predvsem pri glasnem branju, zgodi pa se tudi, da berejo le, če je to nujno potrebno. Med dijaki srednjih šol se tako kažejo precejšnje razlike v branju. Tako na primer dijaki tehniške gimnazije in drugih tehniških šol posegajo po razmeroma zahtevni literaturi, dijaki poklicnih in nižjih poklicnih šol pa po manj zahtevni literaturi, pa še to poredko.

Dijaki nižjih poklicnih šol so večinoma slabši bralci in mnogi med njimi brez ustrezne spodbude ne upajo vzeti knjige v roke. V šolskem letu 2002/03 je bila med dijaki nižjih poklicnih šol na Šolskem centru, izvedena anketa,³ ki je pokazala, da jih lahko le majhen odstotek uvrstimo med povprečne bralce.

Nekaj ugotovitev iz ankete:

- Dijaki pri glasnem branju prebirajo črke in besede v napačnem zaporedju, izpuščajo besede in berejo na pamet.
- Berejo neritmično, zaletavajoče in ne upoštevajo ločil.
- Prebranega besedila velikokrat ne razumejo v celoti.
- Pri branju si pomagajo s prstom ali svinčnikom, da lažje sledijo besedilu.

Vse te težave jih gotovo ne vzpodbujajo k branju. Zato jim zelo koristijo individualne ure z učiteljem slovenščine, na katerih skušajo z njegovo pomočjo odpraviti težave pri branju različnih besedil.

Z izboljšanjem in usvojitvijo tehnike branja se izboljša posameznikova samopodoba, pa tudi splošni učni uspeh.

Kaj berejo dijaki nižjega poklicnega izobraževanja

Praviloma berejo malo ali nič. Seveda obstajajo tudi izjeme in med njimi najdemo tudi prave »knjigožere«. Vendar pa se dijaki, ki pokažejo zanimanje za branje, srečajo s težavo, da ne najdejo knjig s primerno vsebino. Knjige, po katerih po navadi posegajo srednješolci, so namreč zanje prezahtevne, osnovnošolske vsebine pa so velikokrat že prerasli. Zaradi slabših bralnih sposobnosti, ki velikokrat ne dosegajo ravni

³ Anketo je v svoji diplomski nalogi predstavila G. Stepanovska.

povprečnih osnovnošolcev, bi potrebovali vsebine, primerne za srednješolce, hkrati pa bi morala biti besedila krajša, tiskana z večjimi črkami in po možnosti opremljena z ilustracijami. Skratka, besedilo bi moralo biti zanimivo in prilagojeno bralno manj sposobnim.

Dijaki nižjih poklicnih šol kot uporabniki knjižnice

Razen redkih izjem ti dijaki niso redni obiskovalci knjižnice. Največkrat jo obiščejo v spremstvu učitelja ali po njegovem naročilu. Redko se zgodi, da pride dijak po knjigo, ki bi jo rad prebral. Seveda pa obstaja nekaj izjem, ki zelo radi prebirajo knjige z lažjo tematiko. Drugi pa bi za branje potrebovali ustrezno motivacijo, sicer pa v knjižnico pogosteje pridejo zaradi uporabe računalnika kot zaradi izposoje knjig.

So pa prav vsi dijaki nižjih poklicnih šol vpisani v knjižnico. V njej si izposodijo knjige iz učbeniškega sklada, temu prvemu, velikokrat hitremu in neosebemu stiku s knjižnico pa po navadi sledi uvodna bibliopedagoška ura.

Bibliopedagoško delo

Bibliopedagoško delo z dijaki nižjih poklicnih šol se nekoliko razlikuje od dela z drugimi skupinami dijakov. Uvodne informativne ure, ki potekajo v knjižnici, so jim nekoliko prilagojene, saj smo ugotovili velike razlike med njimi in dijaki drugih programov.

V knjižnico pridejo v spremstvu profesorja slovenščine, ki jih na uvodno uro v knjižnici poprej pripravi. Zaradi tega določene stvari slišijo tudi dvakrat. Poleg osnovnega seznanjanja s pravili, ki veljajo v knjižnici, jim le-to podrobno razkažemo in veliko časa namenimo ogledu njene prostorske razporeditve. Ogledujemo si najrazličnejše knjige, predvsem tiste, ki nekoliko izstopajo. Izjemno zanimanje pokažejo pri nenavadnih dimenzijah knjig. Navdušeni so tudi nad zbirko najstarejših knjig, ki jih hrani knjižnica. Skupaj v knjigah iščemo podatke, ki jih želijo izvedeti. Potrebujejo predvsem konkretne in oprijemljive informacije. Knjigo morajo prijeti v roke, jo prelistati, potežkati, ves čas morajo biti zaposleni (zaposlene morajo imeti tudi roke), zanje ni dovolj, da samo poslušajo, tega niti ne zmorejo. Med predstavitvijo knjižnice morajo začutiti, da tu lahko najdejo različne stvari (knjige, revije, računalnike), da lahko z njihovo pomočjo in s pomočjo knjižničark pridejo do vrste informacij in da lahko tudi v knjižnici preživijo delček prostega časa. Poskrbimo tudi, da na koncu dobijo izkaznico, zloženko z informacijami o poslovanju knjižnice, morda tudi brezplačen ali odpisan izvod revije, če je na voljo.

Knjižničarke pa pri delu z uporabniki s posebnimi potrebami velikokrat ugotavljamo, da za to nismo dovolj usposobljene. Velikokrat se zanašamo le na intuicijo, še posebno pri individualnem delu z njimi. Referenčni proces z dijaki nižjega poklicnega izobraževanja se razlikuje od referenčnega pogovora z drugimi dijaki.

Referenčni proces in začetna vprašanja dijakov

Najbolj značilno delo z individualnim uporabnikom knjižnice je referenčni proces. V referenčnem pogovoru knjižničar ugotovi uporabnikove želje in zanimanje. Skuša mu pomagati in najti najprimernejšo rešitev za njegovo informacijsko potrebo oz. začetno vprašanje, ki ga je postavil. Zelo pomembno je, da teh vprašanj ne razumemo napačno in se natančno opredelimo, kakšen naj bi bil odgovor. Tak pogovor je še posebej pomemben za uporabnike knjižnice, ki ne vedo natančno, kakšen odgovor bi radi. Mno-

go je tudi takih, ki zaradi subjektivnih in objektivnih dejavnikov svojih vprašanj ne znajo pravilno oblikovati. Začetno vprašanje je ena izmed faz pogovora med uporabnikom in knjižničarjem. Od njega sta zelo odvisna potek pogovora in končni odgovor.

Ker so to dijaki s posebnimi potrebami, nas je zanimalo, kakšna vprašanja zastavljajo v knjižnici, kako izražajo svoje informacijske potrebe oz. do kakšne mere imajo izdelano informacijsko potrebo.

Vrsta začetnih vprašanj

Po Gordonu (Zupanič, 1996, str.79) so vprašanja uporabnikov glede na temo razdeljena v več skupin:

1. Administrativna in faktografska vprašanja: To so razna vprašanja o administrativnih podatkih v knjižnicah; so pogosta in so lahko tudi odraz tega, kako je knjižnica organizirana glede informiranja svojih uporabnikov.
2. Tematska vprašanja: Tu gre za iskanje literature na določeno temo. Pri teh vprašanjih se pogosto izkaže, da je treba informacijsko potrebo natančneje opredeliti, nemalokrat pa tudi, da dijak potrebuje nekaj popolnoma drugega, kot pa je omenil na začetku pogovora s knjižničarjem.
3. Faktografska vprašanja: To so vprašanja, ki zahtevajo natančne in jedrnate odgovore. Velikokrat se zdijo zelo preprosta, a se kasneje izkaže, da temu ni tako. Posebej velja to za podatke iz enciklopedij in leksikonov, ki so lahko zastareli in jih je treba preverjati v novejših izdajah. Navadno zahtevajo en sam podatek.
4. Bralni nasveti: Ta vprašanja so podobna tematskim. Največkrat se začnejo z: »Mi najdete kaj o ...?« Prisetna je želja po »dobri« in »zanimivi« literaturi. Značilno je, da je tu poleg iskanja literature vključeno tudi svetovanje najprimernejše literature.
5. Vprašanja po avtorju, naslovu: Tu gre za spraševanja o bibliografskih enotah. Išče se določenega avtorja, naslove knjig. Največkrat uporabniki ne najdejo določenega dela sami in nato poprosijo za pomoč knjižničarja.
6. Druga vprašanja: Sem sodijo vsa vprašanja, ki niso razvrščena v nobeno od omejenih kategorij. Nemalokrat so precej nenavadna, tudi taka, ki se niti ne navezujejo strogo na knjižničarstvo.

V knjižnici smo se knjižničarke odločile, da na podlagi Gordonove delitve naredimo analizo začetnih vprašanj dijakov. Dela smo se lotile v šolskem letu 2007/08. V ta program izobraževanja se je vpisalo 48 dijakov. V začetku leta smo zbrale 30 vprašanj in na podlagi teh naredile analizo. Celoten pogovor smo si zapisale v vnaprej postavljeno shemo. Da gre za dijake nižjega poklicnega izobraževanja, je bilo razvidno na več načinov: iz programa COBISS/Izposoja, same smo bile o tem prepričane, dijak je povedal sam ali pa je prišel v spremstvu profesorja.

Pred začetkom zbiranja vprašanj smo postavile hipotezo, da ti dijaki najpogosteje postavijo vprašanja, ki so predvsem administrativne in usmerjevalne narave. Najredkeje so pri njih zastopana vprašanja, opredeljena kot bralni nasveti, ki zahtevajo od knjižničarja primerno literaturo za branje. Po našem mnenju so ta vprašanja tudi zastavljena nenatančno.

Preglednica 1: Rezultati zbranih vprašanj

Vrsta vprašanja	Št. vprašanj	Odstotek	Primer vprašanja
administrativna in usmerjevalna	11	37	Je treba kaj plačati? Rabim izkaznico? Kje stoji Martin Krpan?
druga	7	23	Lahko kje napolnim mobilni? Mi lahko daste ikonce za na računalnik?
tematska	4	13	Rabim čim več o faraonih.
vprašanja po naslovu, avtorju/ faktografska	3/ 3	10/ 10	Tisto knjigo bi, v kateri so sol sejali. Kdo je napisal Martina Krpana? Kdaj se je rodil Prešeren?
bralni nasveti	2	7	Kakšno dobro kriminalko mi najdete.

Naša hipoteza o pogostosti vprašanj glede na obliko vprašanja se je potrdila. Dijaki nižjih poklicnih šol najpogosteje zastavljajo administrativna in usmerjevalna vprašanja. Zanimivo pri tej razvrstitvi je, da so se na drugo mesto uvrstila vprašanja, ki jih uvrščamo pod »druga«. Dijaki torej pridejo v knjižnico vprašat marsikaj. Tematska vprašanja so po zastopanosti na tretjem mestu. Spraševanje po naslovu in avtorju knjige ter faktoragafska vprašanja so se skupaj uvrstila na 4. mesto. Verjetno to kaže na to, da ti dijaki berejo manj ali pa pridejo po gradivo v spremstvu s profesorjem. Bralni nasveti pa so na zadnjem mestu. To je tudi pričakovano, saj ti dijaki po večini ne sodijo med dobre bralce. To vprašanje je bilo zastopano le dvakrat. Oba dijaka pa knjižničarke poznajo, saj sta večkrat v knjižnici in si sposojata znanstveno fantastiko in kriminalke (Harry Potter). Po bralnih sposobnostih sta enakovredna drugim bralcem. O prebranem delu se pridejo večkrat tudi pogovarjat s knjižničarkami.

Natančnost in relevantnost vprašanj

Ker je natančnost začetnega vprašanja pomembna pri končnem rezultatu razreševanja informacijske potrebe uporabnika, smo vprašanja razvrstili na:

1. Natančna: Kot natančno vprašanje razumemo tisto, ki je jasno definirano in njegova vsebina ni dvoumna.
2. Relevantna: Relevantno vprašanje pa je tisto, ki sprašuje po informaciji, ki je dejansko potrebna in pomembna za razrešitev neke informacijske potrebe. To pomeni, da so odgovori na ta vprašanja pomembni za končno rešitev (Zupanič, 1996, str.79). Iz tega sledi, da je lahko vprašanje natančno, a nepomembno, ali nenatančno, vendar pomembno.

Preglednica 2: Prikaz natančnosti vprašanj

Vprašanje	Število	Primer
natančno	4	Narisati moram en državni simbol Slovenije, če jih imate kje na sliki?
nenatančno	2	Rabim čim več o faraonih.

Preglednica 3: Prikaz relevantnosti vprašanj

Vprašanje	Število	Primer
relevantno	5	Imate kaj podobnega, kot je Harry Potter?
nerrelevantno	1	Imate kaj o viatorjih? (o vektorjih)

Če upoštevamo vprašanja iz kategorije bralni nasveti in tematska vprašanja, je razvidno, da je nenatančnih, a relevantnih vprašanj več. Pri analizi se je izkazalo, da so ta vprašanja v velikem deležu kot začetna vprašanja zelo nenatančna in se v referenčnem

procesu spremenijo. Izkaže se tudi, da dijaki rabijo nekaj popolnoma drugega od tistega, po čemer so spraševali na začetku.

V veliki meri so vprašanja nenatančna in relevantna. To pomeni, da dijak sicer pove pravi naslov teme, ne ve pa, v kakšni obliki jo rabi. Velikokrat se izkaže, da dijak rabi podatke v manjšem obsegu, kot misli sam. Včasih potrebuje le temeljne podatke ali sliko. Od relevantnosti in natančnosti vprašanja je odvisno, kako koristen odgovor bo dobil.

Za konec je zanimivo tudi to, kako ti dijaki izražajo svoja vprašanja glede na obliko. Svoje vprašanje lahko zastavijo kot željo, ukaz ali le kot izjavo (Zupanič, 1996).

Preglednica 4: Prikaz vprašanj glede na obliko

Vrsta vprašanja	Število vprašanj	Odstotek	Primer
želja	16	54	Bi mi lahko tole podaljšali?
izjava	10	33	Tole bom vrnil.
ukaz	4	13	Nujno rabim matematiko, take modre barve je!

Če jih razvrstimo po tem, kako jih dijaki izražajo, lahko rečemo, da so vprašanja v večini izražena kot želja (v 55 %: Bi lahko dobil ..., Mi lahko ..., Dajte mi, prosim ...). Predvidevamo, da zato, ker so v komuniciranju s knjižnico nekoliko sramežljivi in boječi. Na drugem mestu so vprašanja zastavljena kot izjava (30 %: Tole bom vrnil. Izgubil sem izkaznico.). Redko pa je vprašanje zastavljeno kot ukaz (15 %: Tole mi podaljšajte! Nujno rabin matematiko, modre barve.). Na splošno so ti dijaki zelo prijazni. Rezultat je verjetno odraz tega, da niso tako vajeni knjižnice in mnogi živijo v prepričanju, da knjige niso za njih.

Sklep

Uporabniki knjižnice Šolskega centra Novo mesto so tudi dijaki nižjih poklicnih šol. To so večinoma dijaki s posebnimi potrebami, kar se kaže tudi v komunikaciji v knjižnici in s knjižničarkami. Anketa je pokazala, da so to dijaki z izjemno slabimi bralnimi sposobnostmi. Ti pa se najhitreje odvrnejo od knjige, zato potrebujejo posebno skrb, če jih želimo zvabiti med knjige in jim privzgojiti potrebo po obiskovanju knjižnice.

Mnogokrat se izkaže, da je referenčni proces izjemno zapleten in za knjižničarja zahtevnejši, kot se sprva zdi – seveda če naj le-ta svoje delo opravlja dobro. Šolska knjižnica nikakor ne sme zanemariti različnih skupin uporabnikov in njihovih specifičnih potreb. Skupina dijakov s posebnimi potrebami oz. tisti dijaki, ki imajo kakršne koli specifične motnje (čustvene, vedenjske, spoznavne ali fiziološke) in iz teh izhajajoče učne in bralne težave, nedvomno potrebujejo v procesu navajanja na knjižnico kot vir informacij in kakovostnega preživljanja prostega časa še posebej skrbno uvajanje. Raziskava je bila narejena na zelo majhnem vzorcu, vendar je pokazala, da imajo ti dijaki neizoblikovano informacijsko potrebo oz. začetno vprašanje. Ne moremo pa trditi, da so vsi komunikacijsko manj sposobni.

Ti otroci verjetno potrebujejo prilagojeno informiranje o možnostih, ki jih knjižnica ponuja. Prav na tako prilagojeno informiranje uporabnikov se je treba strokovno pripraviti.

Na majhnem vzorcu je bila narejena tudi analiza vprašanj, ki jih dijaki s posebnimi potrebami postavijo v knjižnici. Da bi dobili relevantnejše rezultate, bi bilo treba razširiti

vzorec. Kljub temu smo ugotovili, da so najpogosteje zastavljena administrativna in usmerjevalna vprašanja. Tudi tu se nam potrdi predvidevanje, da ne vedo natančno, kaj vse jim knjižnica nudi. Vendar bi bilo spet preveč poenostavljeno sklepati, da ti dijaki nimajo zadosti interesa oz. motivacije. Morda pa gre za to, da je knjižnica prijazen prostor, kjer si tako vprašanje sploh upajo postaviti.

Rezultati so torej potrdili hipotezo knjižničark. Hkrati pa se je pojavil dvom o tem, ali so ti dijaki pravilno in zadostno informirani o načinu poslovanja knjižnice. Kljub temu da so bibliopedagoške ure tem dijakom prilagojene in se razlikujejo od bibliopedagoških ur, namenjenih drugim dijakom, bi bilo pri njih treba še kaj spremeniti. Izkušnje so pokazale, da je treba informacije podajati postopoma in jih skrbno na res najnujnejše. Razmisliti bi veljalo tudi o večjem poudarku na vizualnem načinu obveščanja in informiranja med bibliopedagoško uro in tako še bolje predstaviti organizacijo knjižnice in njenega gradiva..

Na koncu pa se pojavi še eno vprašanje, ki ni nepomembno: Ali smo knjižničarji dovolj usposobljeni za delo s takimi dijaki? Pri tem smo knjižničarke Šolskega centra Novo mesto enotnega mnenja, da nam takega specifičnega znanja, metodike in usposobljenosti primanjkuje. Največkrat se zanašamo na svojo intuicijo in izkušnje. Zelo bi nam pomagalo, če bi lahko sodelovale s strokovnjakom, ki bi z nasveti v knjižnici pomagal zastaviti in organizirati delo s takimi dijaki. Pomagal bi pri pripravi bibliopedagoške ure, razstav in pri izbiranju gradiva, ki je tem dijakom bližje. Prav gotovo pa je to tema, ki kar kliče po pogovoru med knjižničarji, saj se s takimi problemi srečuje marsikatera knjižničarka.

Viri

- DELO z vedenjsko in osebnostno motenim otrokom. Ljubljana: Zavod RS za šport, 2000.
DELOVNI načrt vzgojno-izobraževalnega dela Šolskega centra Novo mesto za šolsko leto 2007/2008. Novo mesto: Šolski center, 2007.
KOS, S. Beremo s knjižničarko. *Šolska knjižnica* 17 (2007) 3/4, str. 167–168.
LOJK, D. Branje pri srednješolcih. *Šolska knjižnica* 12(2002)3, str. 128–130.
STEPANOVSKA, G. *Branje v nižjem poklicnem izobraževanju: diplomska naloga*. Maribor: samozal., 2004.
ZUPANIČ, S. Referenčni pogovor kot nujni del referenčnega procesa. *Knjižnica*, 40 (1996) 3/4, 79–103.
ŽEROVNIK, A.: *Otroci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Družina, 2004.
ŽUMER F.: Referenčni pogovor tudi v šolski knjižnici. *Šolska knjižnica* 12(2002)2, 61–65.

-
- > **Damjana Andrin**, univ. dipl. bibl. in prof. soc., je zaposlena kot šolska knjižničarka na Šolskem centru Novo mesto.
Naslov: Šegova ul. 112, 8000 Novo mesto
Naslov elektronske pošte: damjana.lojk@guest.arnes.si
- >> **Mateja Šašek**, univ. dipl. org. dela in bibl., je zaposlena kot šolska knjižničarka na Šolskem centru Novo mesto.
Naslov: Šegova ul. 112, 8000 Novo mesto
Naslov elektronske pošte: mateja.sasek@guest.arnes.si
- >>> **Marija Debevc Rakoše**, univ. dipl. bibl., je zaposlena kot šolska knjižničarka na Šolskem centru Novo mesto.
Naslov: Šegova ul. 112, 8000 Novo mesto
Naslov elektronske pošte: marija.debevc-rakose@guest.arnes.si



Vseživljenjsko učenje v šolski knjižnici. Bralni krožki za učitelje in/ali starše učencev

Longlife learning in school library. Reading circles for teachers and/or parents

> Urša Bajda

Izvleček

Šolske knjižnice morajo vzpostaviti in ohranjati svojo vlogo pri vseživljenjskem učenju uporabnikov – tako učencev kot tudi učiteljev. V prispevku predlagam izvajanje bralnih krožkov za učitelje in/ali starše. Učitelji in/ali starši lahko s pogostim obiskovanjem šolske knjižnice postanejo zgled učencem, svojim otrokom ter hkrati skrbijo za lastno osebnostno rast. Bralni krožki kot neformalna oblika učenja osebne in medosebne rasti posameznika se že dobro desetletje izvajajo v splošnih knjižnicah, ki sodelujejo z Andragoškim centrom Republike Slovenije. Iz primerov dobre prakse splošnih knjižnic sem razvila idejni načrt šolskega projekta – izvajanje bralnega krožka v šolski knjižnici, ki sem ga poimenovala *Berimo skupaj z otroki*. V osnutku projektnega načrta bralnih krožkov vpeljujem nov termin *biblioandragogika*, ki se od uveljavljene bibliopedagogike razlikuje po tem, da so v proces vključeni učitelji in/ali starši, torej odrasli. Smer razvoja vseživljenjskega učenja v knjižnicah je v veliki meri odvisna tudi od ravnatelja in šolskega knjižničarja/knjižničarke ter njune lastne volje in ponotranjenja vseživljenjskosti učenja.

Ključne besede

šolske knjižnice, vseživljenjsko učenje, učenje, pedagogika, andragogika, bibliopedagogika, biblioandragogika, učenci, učitelji, starši, študijski krožki, bralni krožki, branje

UDK 371.64:37.06
371.64:024:371.32
023-05:37.06

Abstract

School libraries need to establish and maintain their role in longlife learning of their users – both pupils and teachers. The paper suggests implementation of reading circles for teachers and/or parents. With frequent i.e. routine visits they can become an example for the pupils, their children and at the same time look after their own personal growth. Reading circles are an informal type of teaching and have as such been implemented for over a decade in public libraries which work together with Slovenian Institute for Adult Education. Using examples of good practice in public libraries we developed an outline of a school project – implementation of reading hours in school library, entitled Reading together with children. In this case, for the use in the draft project plan of reading hours, we developed a new term biblioandragogy. It differs from the established bibliopedagogy in that the participants in the biblio-reading process are teachers and/or parents, i.e. adults. Development of longlife learning in libraries largely depends on principals and school librarians and their own engagement and internal perception of the nature of longlife learning.

Keywords

school libraries, longlife learning, learning, pedagogy, andragogy, bibliopedagogy, biblioandragogy, pupils, teachers, parents, study hours, reading hours, reading

UDC 371.64:37.06
371.64:024:371.32
023-05:37.06

Pred uvodom

»Zakaj bereš? To je vprašanje, na katero odgovarjamo različno. Zase vem, da v knjigah spoznavam življenje in ljudi in da me oboje zanima 24 ur na dan. Kot pravi kitajski pregovor: Učenje v samotni gori ni toliko vredno, kot če se usedeš na razpotje in prisluh-

neš besedam ljudi. Strinjam se z našim izvrstnim pripovedovalcem zgodb Evaldom Fliserjem: »Vloga literature je v tem, da ob njej močneje začutimo svoje življenje.« Ker so odnosi med ljudmi – ti se kažejo v komunikaciji – v središču mojega zanimanja, najraje berem knjige o tem. Odnos med JAZ in TI usodno določa to, KDO sem, ki v odnose vstopam, jih vidim skozi svoje oči, čutim skozi svoje srce. Vprašanje identitete se v tej luči – in v konkretnem vsakdanjem bivanju izkaže za ključno.« (Košir, 2006, str. 12)

1 Uvod

Preduvodni nagovor je razmišljanje (o branju kot osebni rasti) pobudnice, idejne voditeljice in osnovalke študijskih bralnih krožkov »Beremo z Manco Košir«, ki so v zadnjem desetletju posredno spodbudili k neformalnemu vseživljenjskemu učenju prenekaterga odraslega posameznika.

Pa vendar ugotavljam, da je teh posameznikov, ki bi se pustili okužiti »bralnemu virusu«, še vedno premalo.

V šolah pri učencih ugotavljamo v povprečju slabo bralno pismenost in šolski knjižničarji zaznavamo upad interesa za branje predvsem med učenci tretjega triletja devetletne osnovne šole.

Obdobje odraščanja je močno povezano z vzori in zgledi iz okolja. Branju nestimulativno okolje težko prepriča najstnika, da je branje nujno za napredovanje in samoaktualizacijo v družbi, da pospeši oblikovanje in tenkočutno izostril osebnost ter prispeva k večji učinkovitosti – uspešnosti v procesu vseživljenjskega učenja posameznika, kar je nujno za vzpostavitev »učee se družbe«.

Kakor vse knjižnice mora tudi šolska knjižnica ohranjati ključno vlogo pri vseživljenjskem učenju uporabnikov, to pa so tako učenci kot vsi zaposleni v določeni izobraževalni ustanovi.

Na tem mestu predpostavljam, da knjižnica lahko vpliva na potrebo (željo) po vseživljenjskem učenju z različnimi stimulativnimi pristopi kompetentnega šolskega knjižničarja do posameznika ali posameznih skupin uporabnikov.

Šolski knjižničarji lahko postanemo mentorji – promotorji branja in učenja. Vplivamo lahko ne samo na učence, temveč tudi na učitelje in starše učencev. Ti odrasli pa vplivajo na otroke in so hkrati pripravljeni na priložnostno vseživljenjsko učenje v smislu prepoznavanja odnosov, s tem pa tudi samega sebe, prek branja obstoječe literature.¹ Tako vplivajo tudi na pozitiven odnos do branja otrok – učencev.

Mentorji odraslih morajo biti kompetentni na področju promocije branja in se morajo izobraziti tudi kot biblioandragogi. Biblioandragogika je termin, ki ga do sedaj še nisem zasledila v strokovni literaturi in se od uveljavljene bibliopedagogike razlikuje po tem, da so v »biblio učni proces« vključeni odrasli.

¹ Kot predvideva preduvodni citat.

2 Termin »vseživljenjsko učenje«

Po Lesarjevi (2002) je strategija vseživljenjskosti izobraževanja tista, ki v sodobni informacijski družbi edina omogoča kolikor toliko uspešno in zadovoljivo življenje. Obstaja pa bistvena razlika med »situacijskim« učenjem, ko nas v to prisilijo konkretne okoliščine, in učenjem zaradi samostojnega prepoznavanja potreb in primanjkljajev v znanju.

V Memorandumu o vseživljenjskem učenju (2000) Komisija Evropske skupnosti ponuja tri temeljne namere učne aktivnosti:

- FORMALNO učenje, ki poteka v institucijah za izobraževanje in usposabljanje ter tako vodi do priznanih diplom in kvalifikacij,
- NEFORMALNO učenje, ki se odvija zunaj glavnih sistemov izobraževanja in usposabljanja in ni nujno, da vodi do formaliziranih certifikatov. Neformalno učenje je lahko zagotovljeno na delovnem mestu, z aktivnostmi organizacij in skupin civilne družbe ali z organizacijami in službami, ki so bile ustanovljene kot komplementarne formalnemu sistemu izobraževanja, torej tudi v knjižnicah.
- PRILOŽNOSTNO ali INFORMALNO učenje je naravni spremljevalec vsakdanjika. Priložnostno učenje se od formalnega in neformalnega učenja razlikuje predvsem v tem, da ni nujno namerno. Kot tako celo pri posameznikih ni prepoznavno kot tiste vrste učenje, ki prispeva k njihovemu znanju in spretnostim. To je najstarejša oblika učenja, prevladujoča predvsem v zgodnjem otroštvu.

Termin »vseživljenjsko učenje« pritegne pozornost na čas: učenje ki poteka vse življenje – nenehno ali periodično. Novejša sestavljanika večrazsežnostno učenje (life wide)² bogati sliko s tem, da usmeri pozornost na razširjenost učenja, ki lahko poteka celotno človekovo življenje, na kateri koli stopnji našega življenja. Prav ta dimenzija pripelje formalno, neformalno in priložnostno učenje pod drobnogled. Ozavešča nas, da je učenje lahko tudi radostno in poteka v družini, v trenutkih sproščanja, v skupnosti in pri vsakdanjem delu.

»V večrazsežnostnem učenju se prepletata obe vlogi – učiti se in poučevati, ki ju lahko spreminjamo in zamenjamo v različnih časih in na različnih mestih.« (Memorandum o vseživljenjskem učenju, 2000).

Lansko leto je Slovenija sprejela Strategijo vseživljenjskosti učenja, ki jasno določa vse vidike in področja tako formalnega kot neformalnega in priložnostnega učenja vse življenje. »Otrok dobiva prve in temeljne izkušnje o izobraževanju in znanju v šoli, o učenju pa že veliko prej. Zaradi obsega in intenzitete izobraževanja je šolanje ključno za oblikovanje odnosa posameznika do kasnejšega izobraževanja in posredno tudi do vseživljenjskega učenja. V šolah mora prevladati spoznanje, da je šolanje le temeljna faza vseživljenjskega izobraževanja in učenja; temeljna izobrazba je le izhodišče za nenehno spopolnjevanje znanja v nadaljnjem in nadaljevalnem izobraževanju in učenju. Vse življenje je iskanje novega znanja, razvoj novih spoznanj in novih rešitev.« (Jelenc, 2007).

² Večrazsežnostno učenje (life wide) je novejša sestavljanika, s katero se opisuje »učenje za vse družbene vloge, z vsemi vsebinami, ki razvijajo telesne, intelektualne, čustvene in duhovne razsežnosti človeka, in oblikami – formalno, neformalno in priložnostno učenje, v družini, šoli, vsakdanjem življenju in na delovnem mestu.« (Memorandum o vseživljenjskem učenju, 2000).

2.1 Različne definicije vseživljenjskega učenja

V delu Učenje: skriti zaklad (*Learning: the treasure within*) iz leta 1996, znani kot Delorsovo poročilo, se nadaljuje promocija koncepta vseživljenjskega izobraževanja z naslednjo opredelitvijo: »S približevanjem 21. stoletja je izobraževanje tako raznoliko v svojih nalogah in oblikah, da zajema vse dejavnosti, ki ljudem od otroštva do pozne starosti omogočajo pridobivanje živih spoznanj o svetu, drugih ljudeh in sebi. Popolnoma naravno združuje štiri temeljne oblike učenja, ki so opisane v prejšnjem poglavju.³ To nenehno izobraževanje, ki spremlja človeka v vsem njegovem življenju in prežema vso družbo, je Komisija izbrala kot tisto, kar v tem poročilu imenuje »učenje skozi vse življenje«. Takšno učenje skozi vse življenje je ključ do 21. stoletja in bo bistveno pripomoglo k prilagajanju naraščajočim potrebam trga delovne sile, usposabljalno za boljše obvladovanje spreminjajočih se časovnih omejitev in obdobjev v posameznikovem bivanju.« (Delors, 1996)

Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj – Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD pa postavlja naslednjo opredelitev: »Ta pogled na učenje obsega individualni in družbeni razvoj vseh vrst in vseh oblik – formalno: v šolah, organizacijah za poklicno izobraževanje, institucijah terciarnega izobraževanja in izobraževanja odraslih, in neformalno: doma, na delu in v skupnosti. Gre za odprt sistem, v ospredju so standardi znanja in spretnosti, ki jih potrebujejo vsi, ne glede na starost. Poudarja potrebo po pripravi in motiviranju za učenje otrok v zgodnji mladosti in skozi vse življenje.« (OECD, 1996).

Za jasnejšo predstavo je nujno poudariti razliko med vseživljenjskim učenjem in vseživljenjskim izobraževanjem. Izobraževalni proces se odvija vzporedno z učnim procesom, vendar pa je učenje le eno od področij izobraževanja. Radovan (2000) navaja tri temeljne razsežnosti učenja po Illerisu:

- kot kognitivni proces,
- kot psihodinamični proces,
- kot družbeni proces.

Za definicije vseživljenjskega učenja lahko uporabimo tudi številne definicije učenja, s tem da jim dodamo časovni razpon od zibelke do groba. Preučevanje učenja je interdisciplinarno, saj se s tem ukvarjajo različne znanstvene discipline: psihologija, sociologija, pedagogika, andragogika ipd., kar posledično vpliva na razlike med teorijami in definicijami. Eno od razlag razlik med različnimi definicijami pa ponuja tudi Memorandum o vseživljenjskem učenju:

»Vseživljenjsko učenje je v različnih nacionalnih kontekstih opredeljeno na različne načine in za različne namene /.../ definicije največkrat ostajajo neformalne in pragmatične, tesneje povezane z dejavnostjo kot s konceptualno jasnostjo ali pravnimi pojmi.« (Memorandum o vseživljenjskem učenju, 2000).

To pa nam pove, da je bistveni vidik – zorni kot pogleda, ki smo ga uporabili pri določanju značilnosti nekega pojava za razvijanje teorij in definicij.

Pojavu vseživljenjskega učenja, pri katerem igra ključno vlogo tudi šolska knjižnica, bi lahko pripisali tudi teorijo umeščenega učenja. »Ta teorija je del kognitivno-konstruktivistične smeri proučevanja učenja, za katero je značilno prepletanje štirih konceptov:

³ Ti štiri »tebri« so: učiti se, da bi vedeli, učiti se, da bi znali delati, učiti se, da bi znali živeti v skupnosti in drug z drugim, učiti se biti.

- a) posameznika kot družbenega akterja,
- b) umeščenosti učenja v družbeno prakso,
- c) učenja kot procesa »veljavne obrobne participacije«,
- d) »skupnosti prakse« kot mesta pridobivanja znanja.

Na vseh treh področjih učenja (kognitivnem, psihodinamičnem in družbenem) ima izkustvo osrednjo vlogo.« (Radovan, 2000, str. 7)

3 Interesne dejavnosti, imenovane krožki

Življenje slehernega posameznika označuje njegova osebnost, katere del pa so tudi posameznikovi interesi – zanimanja. To so področja ob katerih posameznik začuti ugodje, naloge na teh področjih so zabaven izziv in ob doživljanju uspehov. Posameznik lahko začuti najvišjo stopnjo zadovoljstva, saj s tem dostopa najvišje na Maslowovi lestvici zadovoljevanja potreb – do samoaktualizacije.

3.1 Interesne dejavnosti v šoli

S konceptom interesnih dejavnosti v devetletni osnovni šoli (2006) ministrstvo predvideva poudarek na razvoju učnega in socialnega področja, »pri čemer učenci razvijajo produktivno mišljenje in so celostno, miselno in čustveno aktivni. Izpostavljena je svetovalna vloga mentorjev, ki s sodobnimi oblikami in metodami dela omogočajo učencem soustvarjanje programov posameznih interesnih dejavnosti in posledično pridobivanje novih znanj. V okviru interesnih dejavnosti lahko učenci poglobljajo in nadgrajujejo vsebine šolskega kurikula in spoznavajo vsebine, ki formalno niso predpisane oziroma predlagane. Temeljni namen interesnih dejavnosti je uporaba pridobljenih vedenj in znanj za preživljanje prostega časa, kar lahko služi kot izhodišče za nadaljnje izobraževanje. Povezovanje in druženje v ožjem in širšem okolju na osnovi interesov ustvarja ugodno klimo za razvoj lastne osebnostne podobe. Z vidika vseživljenjskega učenja je pomembno navajanje na samoorganizacijo oziroma samoregulacijo, kar omogoča razvoj posameznika tudi na drugih področjih in v različnih obdobjih življenja.« (Interesne ..., 2006)

Nadalje Ministrstvo za šolstvo in šport s konceptom določa načela, ki omogočajo kakovostno izvajanje interesnih dejavnosti:

- načelo učenčevega interesa
Vsak posameznik se sam odloči, katera so njegova interesna področja, saj je le tako omogočena motivacija za razvijanje spretnosti in sposobnosti ter uporabe novih znanj.
- načelo prostovoljnosti
Učenec se o obiskovanju interesnih dejavnosti prostovoljno odloča (nikakor ne starši).
- načelo soustvarjanja in spodbujanje učenčeve lastne aktivnosti
Mentor posamezne interesne dejavnosti mora upoštevati vsakega učenca in omogočati njegovo aktivno vključevanje v soustvarjanje in načrtovanje posamezne interesne dejavnosti.
- načelo prehajanja
Vsak učenec ima možnost, da se o obiskovanju določene interesne dejavnosti premisli. Priporočljivo je (v pomoč mentorjevi letni samoevalvaciji), da učenec ob odhodu navede razloge, ki so botrovali nezadovoljevanju njegovih pričakovanj.
- načelo vseživljenjskosti
Z interesno dejavnostjo učenec skoraj nezavedno razvija prvine vseživljenjskega učenja.

Ko ozavesti, da mu učenje nudi zadovoljstvo, se nauči »učiti se« in lahko ponotranji pozitiven odnos do učenja. Zelo pomembna je uporabnost na novo pridobljenih znanj.

- načelo povezovanja
Interesne dejavnosti lahko nadgrajujejo in poglobljajo, skratka dopolnjujejo in pojasnjujejo obvezni program šole.
- načelo sodelovanja
Pomembno je, da je učencu omogočeno sodelovanje s starši in z drugimi odraslimi, saj to prispeva k spoznavanju novih načinov komuniciranja in hkrati spodbuja odgovoren in spoštljiv odnos do dela in ljudi.
- načelo (samo)vrednotenja
Analiziranje in samovrednotenje skupnega in lastnega dela omogoča zavedanje in sprejemanje lastnih močnih in šibkih področij.« (Ibid., 2006)

3.2 Študijski krožki za odrasle

V literaturi lahko zasledimo naslednje značilnosti krožkov:

- Potekajo sekvenčno – več srečanj v daljšem obdobju, vsekakor pa najmanj enkrat mesečno in najmanj desetkrat, da se vsaj enkrat letno krožek »zaokroži«.
- Članov krožka je najmanj pet in največ dvajset.
- Študijski krožek ima mentorja.
- V krožku so vsi člani hkrati učenci in učitelji.
- Srečanja trajajo navadno dve uri.
- Upošteva se deset temeljnih načel sodelovanja v krožkih (enakopravnost in demokratičnost, sproščenost, sodelovanje in prijateljstvo, svobodna izbira ciljev, kontinuiranost in načrtovanje dela, aktivna udeležba, tiskano oz. pisno gradivo, spremljanje in dejavno vplivanje na okolje in sebe, upoštevanje izkušenj posameznika in skupine, ustvarjalnost).

Krožki so v slovenskem prostoru prepoznani kot vsebine vseživljenjskega učenja, ki jih predvideva Andragoški center Republike Slovenije. Center izobražuje mentorje krožkov. Usposabljanja se mogoče udeležiti le posredno – prek ustanove, v kateri posameznik deluje. Bodoči mentorji se seznanjajo z naslednjimi vsebinami štirih glavnih področij dela: temeljni andragoški koncepti, veščine komunikacije, značilnosti študijskih krožkov, praktična navodila za sodelovanje v projektu. Zadnje področje je pomembno, saj v modelu projektnega delovanja nastopajo:

- kot sofinancer Ministrstvo za šolstvo in šport,
- kot koordinator Andragoški center Republike Slovenije,
- kot izvajalci posamezne ustanove (javne in izobraževalne), nevladne organizacije in javni zavodi,
- mentorji.

Mentor deluje organizacijsko, vodstveno, hkrati pa vodi skupinsko delo ter poroča o delu študijskega krožka. (Povzeto po Bogataj, 2005).

V zvezi z bralnimi krožki menim, da bi bili seminarji lahko organizirani tudi za področje biblioandragogike, ki se od že uveljavljene bibliopedagogike razlikuje po tem, da so v »biblio učni proces« vključeni že odrasli »učenci«, in v tem, da je temeljna prvina pri načrtovanju biblioandragoških programov izkustvo. Besedo andragogika je prvi uporabil Kapp leta 1833 in »z njo označil Platonovo teorijo o izobraževanju, potekajočem vse življenje«, vendar se kot tvorjenka po analogiji s pedagogiko v tistem času ni prijela. Priznana je bila šele v šestdesetih letih prejšnjega stoletja in zdaj velja, da »andragogika raziskuje izobraževanje odraslih v sklopu različnih konceptov in

značilnosti, ki vplivajo na učenje in izobraževanje v odraslosti, vzroke za stanja v izobraževanju in učenju odraslih« (Ličen, 2006, str.19). Biblioandragogika po analogiji z besedo bibliopedagogika zato predstavlja vse andragoške procese v povezavi s knjižnico in knjižničnim gradivom.

3.3 Bralni krožki

Andragoški center Republike Slovenije v svoji bogati ponudbi od leta 1999/2000 ponuja tudi študijske krožke Beremo z Manco Košir, v katerih je knjiga glavni predmet razpravljanja in je branje temeljna oblika delovanja. Člani krožkov so odrasli, ki si želijo brati in svoja doživljanja branja deliti z drugimi ter širiti »bralni virus« v okolje: lokalno, regionalno in nacionalno (Košir, 2005, str. 113).

V literaturi sem zasledila tudi bralni študijski krožek kot način izobraževanja odraslih za strpnost, ki so ga obiskovale učiteljice OŠ Dornberk v šolskem letu 1998/99. »Bralni študijski krožek je imel predvsem ta namen, da bi se člani pogovarjali o prebranih knjigah /.../ Izhajali so iz priznavanja pluralizima želja in potreb, iz pomembnosti dialoga in strpnosti. Človek, ki želi otroke vzgajati v tolerantnosti, mora tudi pri sebi razvijati lastnosti, ki tolerantnost omogočajo.« (Ličen, 1999, str. 43)

Ličnova (1999) podaja načela bralnega študijskega krožka:

- Izogibajmo se pavšalnim ocenam in stereotipom.
- Z branjem razvijajmo kritično razmišljanje in v skupini analizirano prebrano argumentirajmo.
- Spoštujmo drugega in sebe, spoštujmo želje drugega in lastne želje ter potrebe.

4 Šolska knjižnica in vseživljenjsko učenje

Šolska knjižnica kot prostor in zbirka ter šolski knjižničar kot izvajalec predpisanega knjižničnega informacijskega znanja sta ključna v procesu usvajanja vseživljenjskega učenja učencev. V Strategiji vseživljenjskega učenja v Sloveniji je tako zapisano: »Odločilno za razvoj mnogih spretnosti so nekatere temeljne spretnosti, kot so: spretnost pridobivanja, organiziranja in uporabe znanja; razvoj jezika ter socialnih in gibalnih spretnosti; spretnosti za komuniciranje, izražanje, pridobivanje informacij; 'globinsko' učenje; ustvarjalnost (za glasbo, umetnost), začetno razumevanje znanosti, uporaba medijev. Zaradi njihovega temeljnega pomena za nadaljnji razvoj jih uvrščamo med 'ključne spretnosti'.« (Jelenc, 2007)

V Ifla-Unescovem Manifestu o šolskih knjižnicah (2006) je zapisano, da »šolska knjižnica nudi storitve za učenje, knjige in druge vire, ki omogočajo vsem članom šolske skupnosti, da postanejo kritični misleci in učinkoviti uporabniki informacij različnih oblik, formatov in na različnih nosilcih ...«. Člani šolske skupnosti so: strokovni delavci, administrativni delavci, tehnično osebje, učenci in njihovi starši. Šolska knjižnica lahko omogoči občasna srečevanja celotne šolske skupnosti na enem mestu in s skupnim ciljem – interesom za branje. Takega povezovanja pa, menim, so deležni na redkih šolah ali pa vsaj izjemoma. Izkušnja, da je branje proces, ki se nadgrajuje vse življenje, je tako odzeta učencem, ki v knjižnico prihajajo redko in takrat ne srečujejo odraslih udeležencev v šolskem sistemu. Če takšni učenci nimajo ustreznega vzorca o pozitivnih vidikih branja niti doma, pri starših, težko ozavestijo motivacijo za branje in sploh prihajanje v šolsko knjižnico večkrat, kot je to nujno potrebno. »Dokazano je, da učenci dosežajo višje nivoje pismenosti, branja, učenja, reševanja problemov ter informacijske in komunikacijske spretnosti, kadar knjižničarji in učitelji

delujejo skupaj ... Šolska knjižnica je bistvena za dolgoročno strategijo za razvoj pismenosti, vzgoje in izobrazbe, za oskrbo z informacijami ter ekonomski, socialni in kulturni razvoj. Lokalne, regionalne in nacionalne oblasti naj poskrbijo, da bo knjižnico podpirala posebna zakonodaja in politika. Šolske knjižnice morajo imeti zadostna in stalna sredstva za izurjeno osebje, gradivo, tehnologije in pripomočke ... Šolska knjižnica je integralni del izobraževalnega procesa. Osnovne dejavnosti za razvijanje pismenosti, informacijske pismenosti, poučevanja, učenja in kulture ter glavne storitve šolske knjižnice so:

- podpiranje in pospeševanje vzgojno-izobraževalnih ciljev, opisanih v poslanstvu šole in učnem načrtu;
- pri otrocih za vse življenje razvija in vzdržuje navade in veselje do branja, učenja in uporabe knjižnic;
- omogočanje priložnosti za pridobivanje izkušenj v ustvarjanju in uporabi informacij za razvijanje znanja, razumevanja, domišljije in užitka;
- podpiranje vseh učencev/dijakov pri učenju in praktični uporabi spretnosti ocenjevanja in uporabe informacij, ne glede na obliko, format ali medij, vključno z občutljivostjo za različne oblike komuniciranja v skupnosti;
- zagotavljanje dostopa do lokalnih, regionalnih, nacionalnih in globalnih virov ter ustvarjanje priložnosti, ki izpostavljajo učence različnim idejam, izkušnjam in mnenjem;
- organiziranje dejavnosti, ki spodbujajo kulturno in socialno zavedanje ter občutljivost;
- delo z učenci, učitelji, upravitelji in starši, da bi dosegli poslanstvo šole;
- razglašanje koncepta intelektualne svobode in dostopa do informacij sta bistvena za učinkovito in odgovorno državljanstvo v demokratični družbi;
- pospeševanje branja in zagotavljanje virov ter storitev šolske knjižnice vsej skupnosti in širše.« (Manifest o šolskih knjižnicah, 2006)

4.1 Odrasli uporabniki šolske knjižnice

Kako pogosto šolsko knjižnico obiskujejo odrasli (strokovni delavci, administrativni delavci, tehnično osebje in starši učencev), ki so neposredno povezani z določeno šolo, je težko sploševati. Menim, da se to razlikuje od šole do šole. Učitelji naj bi jo obiskovali pogosto že zaradi svojega strokovnega napredovanja, izpopolnjevanja, poglobljanja ter seveda sodelovanja s knjižničarjem pri bibliopedagoških dejavnostih, kulturnih dnevih, sodelovanju pri izbiri in bogatitvi knjižnične zbirke, pri medpredmetnih povezavah v načrtovanju knjižničnega informacijskega znanja itd. Manj pa je tistih, ki bi si izposojali tudi leposlovje.

Na prvem kongresu šolskih knjižničarjev, leta 2006, je bila predstavljena raziskava, ki so jo izvedli na eni izmed osnovnih šol o tem, kako pomembna se zdi učiteljem in učencem knjižnica (Černigoj, Markič, 2007). Raziskava potrjuje moje mnenje, da se učitelji sicer zavedajo pomena knjižnice v procesu učenja, da pa je učencem dovolj, če se učijo le iz učbenika in/ali zvezka.

Da bi k obiskovanju šolske knjižnice spodbujali administrativno in tehnično osebje šole, v literaturi še nisem zasledila.

Zadnjih nekaj let sem v neformalnih pogovorih zasledila, da so v nekaterih šolskih knjižnicah organizirali bralno značko za učitelje, knjižne čajanke, literarne večere ali bralni klub. Kristančičeva (2005) tudi poudarja, da je učenje danes način življenja in posameznikova izbira je, ali bo svoj prosti čas usmeril v dejavnosti vseživljenjskega učenja ali bo stagniral.

Če bi šolska knjižnica organizirala bralne krožke za učitelje in starše učencev, bi to lahko pripomoglo k temu, da bi si posamezniki omenjene ciljne skupine izbrali dejavnost vseživljenjskega učenja, lastno aktivnost pa kot zgled prenašali na svoje otroke – učence šole.

Smer razvoja vseživljenjskega učenja v šolskih knjižnicah je v precejšnji meri odvisna tudi od vodstvenega osebja šole. Ker priporočila in smernice za delovanje šolskih knjižnic niso predpisi, po katerih je treba delovati, je njihovo delovanje odvisno od odprtosti za spremembe ter sposobnosti za vseživljenjsko učenje vodstvenega osebja šole.

5 Načrtovanje bralnih krožkov *Berimo skupaj z otroki* v šolski knjižnici

Lanskoletne »rezultate« opravljene bralne značke učencev od 6. do 9. razreda na Osnovni šoli Marjana Nemca v Radečah označujem kot precej slabe. Medtem ko skoraj vsi učenci od 1. do 5. razreda osvojijo bralno značko, jo med učenci 6. do 9. razreda osvoji manj kot deset na razred, v katerem sta dva oddelka, tj. približno 20 odstotkov.

Ker sama nisem mentorica bralne značke, težko komentiram tako velik upad zanimanja za branje. Podam pa lahko predloge in nekaj smernic za izboljšave:

1. Opustitev okorelih seznamov – predpis knjig, ki so primerne za učence v posameznem razredu (spoštujmo učence/bralce, naj sami segajo po literaturi, primerni njihovemu bralnemu znanju).
2. Bistvena sestavina preverjanja, ali je učenec knjigo prebral, naj bo pogovor ali obnova ali ilustracija ali plakat ... in ne:
 - pogovor, obnova in plakat za prvo knjigo;
 - pogovor, ilustracija za drugo knjigo,
 - tri pesmice kot tretja knjiga ipd.
3. Mentor bralne značke naj točno določi dneve, ko bo navzoč, oz. naj si za dneve, ko ga ni, priskrbi nadomeščanje.

Med pogovori z učitelji sta najštevilčneje zastopana naslednja odziva:

- Kako naj preverim, da je vsebina knjige, ki si jo je otrok izbral po lastni izbiri, res vsebina te knjige, saj vendar ne morem prebrati čisto vseh knjig?
- Vsako leto na seznam dodamo vsaj dve novi in kakšno starejšo izločimo ...

V izogib globljim konfliktom sem se posvetila promoviranju branja prek učencev. Kot spodbudo in motivacijo za branje sem v začetku šolskega leta predlagala obisk pisateljice, ki ga je podprlo tudi vodstvo. Ker se že nekaj let ukvarjam s študijem bralnih krožkov, se mi je porodila ideja o bralnem krožku za učitelje in/ali starše učencev naše šole. Za prakso šolskih knjižnic je značilno, da so v prvi vrsti namenjene vzgoji in izobraževanju učencev in da zagotavljajo strokovni razvoj učiteljev. Zadnja leta se uveljavljajo tudi knjižne čajanke, literarni večeri ali t. i. bralne značke za učitelje.

Bralni krožki v šolski knjižnici bi tako lahko postali oblika priložnostnega medosebnega in osebnoznega učenja tako učiteljev kot tudi staršev učencev. Vsi udeleženi odrasli bi tako lahko s svojim zgledom vplivali na spodbudno okolje za branje njihovih otrok – učencev.

5.1 Osnutek načrtovanja projekta bralnega krožka *Berimo skupaj z otroki*

Cilji posameznega projekta morajo biti vnaprej jasno opredeljeni. »Natančnost projekt-nih ciljev je odvisna od zastavljene naloge.« (Vizjak, 1994, str. 871) Cilji posameznega projekta so lahko posredni ali neposredni, splošni ali specifični, dolgoročni ali kratko-ročni.

Splošni cilji projekta bralnega krožka *Berimo skupaj z otroki* so lahko:

1. Izvajati vseživljenjsko učenje v šolski knjižnici.
2. Udeleževati načela participacije posameznika po smernicah razvoja EU, v »učeči se« družbi.
3. Slediti strategiji o vseživljenjskem učenju v Republiki Sloveniji.
4. Vplivati na zavedanje pomena vseživljenjskega učenja učencev.
5. Vplivati na interes za branje učencev ipd.

Specifični cilji bralnega krožka *Berimo skupaj z otroki* pa so lahko:

1. Povečanje števila učencev tretjega triletja kot uporabnikov šolske knjižnice.
2. Dodatno strokovno usposabljanje zaposlenih v šolski knjižnici na Andragoškem centru Republike Slovenije (biblioandragogika).
3. Povečanje sodelovanja s splošno knjižnico.
4. Povečanje odstotka osvojene bralne značke učencev tretjega triletja.

Za doseganje ciljev projekta bodo potrebne aktivnosti, ki sledijo namenom ciljev. Ko smo določili cilje, z njimi seznanimo najprej vodstvo šole, nato strokovne delavce in na prvem roditeljskem sestanku tudi starše učencev 6. in 7. razredov. Predstavimo jim probleme, ki se pojavljajo, ter možnost rešitve z njihovim sodelovanjem in udeležbo ob predstavljenih dejavnostih bralnega krožka. Poudariti je treba tudi vlogo sodelovanja v takšni skupini kot možnost za lastni osebni razvoj in medosebno komunikacijo ter vseživljenjsko učenje.

Pripravili bi prostor in čas za dve skupini udeležencev (ena skupina staršev in druga učiteljev).

5.2 Izvajanje projekta bralnega krožka *Berimo skupaj z otroki* v šolski knjižnici

Projektne tim lahko sestoji iz najmanj dveh posameznikov, ki medsebojno usklajujeta in dopolnjujeta vsebine za izvedbo projekta. Za primer osnutka projektnega načrta bralnega krožka bi lahko znotraj kolektiva zaposlenih, s ponudbo možnosti za sodelovanje v timu, izbrali tiste, ki bi projekt sprejeli kot možnost lastnega spopolnjevanja, nadgradnje v osebnostni rasti ter kot karierni izziv in ne le kot neko dodatno obremenitev.

Za izvajanje bralnih krožkov bi potrebovali vodjo kot mentorja – biblioandragoga in koordinatorja v eni osebi, ki bi znotraj skupine udeležencev uspel v posamezniku vzpodbuditi iniciativo za vseživljenjsko učenje, torej osebnostno rast in izboljšanje medosebne komunikacije ter z željo prenosa novih znanj na otroke oz. učence.

Prvo srečanje lahko pripravimo oktobra (pred jesenskimi počitnicami). Najprej se spoznavamo, tako da ima vsak udeleženec možnost diskusije v skupini in vsi ostali vpogled v razkrita dejstva, ki nam jih ponudi posameznik – pogovor poteka:

- Jaz sem ...
- Za obisk bralnega krožka sem se odločil/odločila, ker ...

Odločamo se med izborom najnovejše mladinske literature, ki predstavlja tabu teme, kot so nacionalizem, homoseksualnost, motnje hranjenja, odvisnosti od drog ali alkohola, Romi in druge rasne nestrpnosti ipd. Dva do naslednjič izbereta in prebereta enako knjigo. Določita datum naslednjega srečanja.

Drugo srečanje pripravimo v začetku decembra. Rdeča nit srečanja je pogovor o najnovejši mladinski literaturi (predstavnica le-te v izbranih knjigah na prvem srečanju).

Pozornost namenimo:

- ubesedenju občutij in čustev;
- kaj bi storil/storila, če bi se to zgodilo v moji družini ...

Predstavimo knjige, ki jih berejo učenci za domače branje, in jim ponudimo izbiro. Ker imamo v šolskih knjižnicah naslovov knjig, namenjenih za domače branje, po navadi več, lahko polovica udeležencev brere en, druga polovica pa drug naslov. Vsi do naslednjega srečanja preberejo vsaj tri knjige za domače branje (od 6. do 9. razreda). Določimo datum naslednjega srečanja.

Tretje srečanje v začetku februarja. Pogovor o knjigah za domače branje:

- Jasni argumenti za in proti

Pogovoru sledi predavanje o tehnikah hitrega branja. Predstavimo lahko tudi knjigi Vzgajanje bralca: naj vaš otrok postane bralec za vse življenje avtorja Paula Kroppa in Čudežno potovanje: knjiga o branju Daniela Pennaca. Sledi naj evalvacija prvih treh srečanj. Ta naj temelji na vrednotenju bralnih krožkov in odnosov v skupini. Udeleženci naj si tokrat sami izberejo knjige v knjižnici. Določimo datum naslednjega srečanja.

Četrto srečanje v sredini marca posvetimo branju poezije. Mize v knjižnici obložimo z raznovrstnimi pesniškimi zbirkami ter povabimo udeležence, da med knjigami in pesmimi izberejo takšno, ki bi jo bili pripravljene prebrati vsem navzočim. Vsak naj si izbere pesniško zbirko za družinsko branje.

Po domišljiskem popotovanju in estetskem doživetju sprožimo debato o zaključni strokovni ekskurziji (kam, kdaj, kako). Določimo datum naslednjega srečanja.

Peto srečanje aprila (v mesecu knjig) naj poteka slovesno s kratkim programom, ki ga pripravimo skupaj z otroki literarnega krožka. Poskrbimo za pogostitev s pecivi in s čajem ter si v času, namenjenem debati, izmenjamo izkušnje ob branju poezije doma. Zanima nas; kako so bili sprejeti, kaj so prebrali in kakšni so bili njihovi občutki ob tem. Dorečemo smer strokovne ekskurzije, dan in čas odhoda.

Šesto srečanje načrtujemo junija ali julija. Poteka kot enodnevna strokovna ekskurzija učiteljev in staršev, ki so se redno udeležili vseh srečanj bralnega krožka v določenem šolskem letu.

Med šolskimi počitnicami je obvezna izvedba evalvacije, ki jo opravi mentor. Evalvacija namreč omogoča objektivni pogled na opravljeno aktivnost. Mentor lahko na podlagi rezultatov evalvacije načrtuje dejavnosti v prihodnjem šolskem letu (opusti morebitne neuspele akcije in doda nove).

6 Namesto sklepa

»Naveličaš se vseh stvari, razen učenja«
Virgil (70–19 pr. Kr.)

»Sodobna strategija knjižnic, da poleg informacijskega središča skupnosti postajajo tudi spodbujevalke razvoja in vseživljenjskega učenja z različnimi načini neformalnega in priložnostnega učenja za vse starostne skupine, potrebuje nove zamisli, še posebno zato, da bodo nagovorile tiste skupine prebivalcev, ki v knjižnice ne zahajajo.« (Ličen, 2006, str. 199)

Citirani viri

- AŽMAN, T. 2008. *Učenje učenja – kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja. Priročnik za učence, dijake, učitelje, razrednike in svetovalne delavce*. Ljubljana : ZRSŠ.
- BOGATAJ, N. 2005. Slovenskim študijskim krožkom v novo desetletje. *Študijski krožki – od zamisli do sadov v prvem desetletju*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije, str. 83–97.
- ČERNIGOJ K., Markič N. 2007. Knjižničarjeve zmožnosti (kompetence) v trikotniku učitelj - učenec - knjižničar : kako uresničiti cilje knjižničnih informacijskih znanj. *Šolska knjižnica*, letn. 17, št. 1, str. 12–21.
- DELORS, J. 1996. *Učenje: Skriti zaklad*. Poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- GRGINIČ, M. 2006. *Družinska pismenost*. Domžale: Izolit.
- GOVEKAR OKOLIŠ, M. 2000. Vzgibi spontanega izobraževanja. *Andragoška spoznanja*, letn. 6, št. 3, str. 52–59.
- Interesne dejavnosti v devetletni osnovni šoli. Koncept. 2006. [online]. [uporabljeno 2008-04-19]. Dostopno na URL: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/pdf/interesne_dejavnosti_koncept.pdf.
- JELENC, Z. 2007. *Strategija vseživljenjskega učenja v Sloveniji*. Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport: Javni zavod Pedagoški inštitut, [online]. [uporabljeno 2008-04-19]. Dostopno tudi na URL: http://www.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/grundtvig/strategija_vsezivljenskosti_ucenja.pdf.
- KOŠIR, M. 2006. *Beremo z Manco Košir*. Ljubljana: Planet GV.
- KOŠIR, M. 2005. Knjiga – temelj vseživljenjskega učenja. V *Študijski krožki – od zamisli do sadov v prvem desetletju*. Ljubljana : Andragoški center Republike Slovenije, str. 107–117.
- KRISTANČIČ, A. 2005. *Nova podoba staranja – siva revolucija*. Ljubljana: AA Inserco.
- LENGRAND, P. 1970. *An introduction to lifelong learning*. Paris : UNESCO.
- LESAR, I. 2002. Vloga posameznikovega samorazumevanja pri uresničevanju vseživljenjskega izobraževanja. *Andragoška spoznanja*, letn. 8, št. 2, str. 6–21.
- LIČEN, N. 2006. Uvod v izobraževanje odraslih. Izobraževanje med moderno in postmoderno. Ljubljana : Filozofska fakulteta. Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- LIČEN, N. 1999. Človek na Marsu, dinosavri na Zemlji. *Andragoška spoznanja*, letn. 5, št. 3, str. 41–44.
- LIČEN, N. 1998. So pravljice tudi za odrasle? Pomen pripovedovanja zgodb v družinskem krogu. *Andragoška spoznanja*, letn. 4, št. 1/2, str. 46–50.
- Manifest o šolskih knjižnicah. 2006. [online]. [uporabljeno 2008-04-19]. Dostopno na URL: <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/mani-sl.pdf>.
- Memorandum o vseživljenjskem učenju. 2000. [online]. [uporabljeno 2008-04-19]. Dostopno na URL : <http://linux.acs.si/memorandum/html/>.
- MIJOČ, N. 1993. *Študijski krožki*. Ljubljana : Andragoški center Republike Slovenije.
- OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development. 1996. *Lifelong learning for all: meeting of the Education Committee at ministerial level, 16–17 January 1996*. Paris : OECD.
- PEČJAK, S. 1999. *Osnove psihologije branja – spiralni model kot oblika razvijanjabralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana : Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- RADOVAN, M. 2000. Od psihologije k sociologiji učenja. *Andragoška spoznanja*, letn. 6, št. 1, str. 6–12.
- Študijski krožki – od zamisli do sadov v prvem desetletju*. 2005. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- UNESCO. 1996. *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris : UNESCO.
- VIZJAK, A. 1994. Spremembe v organizacijah. V *Management*. Radovljica: Didakta. Str. 850–885.

> **Urša Bajda**, univ. dipl. bibl., je zaposlena kot šolska knjižničarka na Osnovni šoli Tončke Čeč v Trbovljah (1/3) in v JZ Osnovni šoli Marjana Nemca v Radečah (2/3).
Naslov: Keršičeva c. 50, 1420 Trbovlje in Šolska pot 5, 1433 Radeče
Naslov elektronske pošte: ursa.bajda@guest.arnes.si



Vloga šolske knjižnice pri informacijskem opismenjevanju dijakov v gimnaziji

Role of school library in teaching information literacy in high school

> Irena Brilej

Izvleček

Informacijska pismenost je nepogrešljiva kompetenca vsakega posameznika za življenje v informacijski družbi 21. stoletja. Pri doseganju ciljev informacijskega opismenjevanja ima šolska knjižnica pomembno vlogo. Šolska knjižnica namreč s svojimi storitvami in programom knjižničnega informacijskega znanja pri dijakih razvija veščine samostojnega iskanja, izbiranja, uporabe in predstavitve informacij, ki jih bodo potrebovali v različnih življenjskih situacijah. Prispevek poudarja vlogo šolske knjižnice pri informacijskem opismenjevanju dijakov in podaja primer načrtovanja vsebin za izvajanje knjižničnega informacijskega znanja v gimnaziji po posodobljenem učnem načrtu. V ta namen je avtorica izvedla anketo o uporabnosti vsebin knjižničnih informacijskih znanj med dijaki gimnazije Poljane in pridobila koristne povratne informacije o zadovoljstvu dijakov s podanimi vsebinami, njihovo pestrostjo in uporabnostjo. Pridobljeni rezultati ji pomagajo pri načrtovanju programa knjižnično informacijsko znanje.

Ključne besede

šolske knjižnice, informacijska pismenost, knjižnično informacijsko znanje, Gimnazija Poljane

UDK 027.7/.8:028.5:373.5

Abstract

Information literacy is an essential competence of every individual for life in the information society of the 21st Century. School library has an important role in reaching the goals of teaching information literacy. With its services as well as with the programme of Library and information knowledge it develops in pupils skills of independent searching, selecting, use and presentation of information for the purpose of various real life situations. The paper emphasizes the role of school library in teaching pupils information literacy and provides an example of planning topics for teaching library and information knowledge in high school according to the reformed curriculum. For this purpose the author has prepared a survey on the usefulness of library and information knowledge topics among pupils of High School Poljane. It resulted in valuable feedback on the satisfaction of pupils with the topics taught, their versatility and usefulness. The results have helped the author in planning the programme for Library and Information Knowledge.

Keywords

school libraries, information literacy, library and information knowledge, High School Poljane

UDC 027.7/.8:028.5:373.5

1 Uvod

Poiskati informacije danes na prvi pogled pravzaprav ni nobena težava zaradi množičnosti in različnosti informacijskih virov, ki nam jih informacijsko in komunikacijsko visoko razvita družba ponuja tako rekoč na vsakem koraku. Da pa se dokopljemo do prave informacije, ki jo v danem trenutku potrebujemo, moramo vsekakor biti informacijsko opismenjeni. To pomeni, da smo sposobni opredeliti informacijsko potrebo ter pridobiti, razumeti, ovrednotiti in uporabiti informacije iz različnih virov. Kajti informacije dobivajo v življenju posameznika in družbenih skupin pomembno vlogo. Njihovo pomembnost nam Haywood (1997, str. 1) ponazori takole: »Če smo fizično to, kar zaužijemo, smo mentalno verjetno skupek informacij, ki smo jih prejeli.«

Izraz informacijska pismenost se pojavlja vse pogosteje, saj predstavlja ključno kompetenco za aktivno vključevanje in suvereno delovanje vsakega posameznika v sodobni informacijski družbi, ki od nas zahteva obvladovanje različnih znanj, spretnosti in veščin. Skratka, informacijska pismenost je pogoj uspešnega delovanja vsakega od nas v sodobni družbi.

Zato je odgovorna naloga današnje šole, da mladino v času izobraževanja nauči samostojnega učenja za vseživljenjsko izobraževanje, kajti ta znanja in veščine jim bodo omogočili delovanje in doseganje uspehov v današnji družbi (Bon, 2004, str. 117).

Iz teh smernic izhaja tudi slovenska Nacionalna strategija za razvoj pismenosti (2006), ki med specifične cilje uvršča sposobnost, da dijaki ob koncu srednje šole samostojno poiščejo, izberejo, uporabijo in predstavijo informacije v različnih življenjskih okoliščinah. Pri doseganju ciljev informacijskega opismenjevanja pa ima pomembno vlogo tudi šolska knjižnica, ki s svojimi storitvami in programom knjižničnega informacijskega znanja pri dijakih razvija ravno te veščine. V prispevku tako poudarjam vlogo šolske knjižnice v procesu informacijskega opismenjevanja dijakov in jo poizkušam podkrepiti tudi praktično s pomočjo ankete o uporabnosti vsebin knjižničnega informacijskega znanja, izpeljane med dijaki Gimnazije Poljane.

2 Pismenost

Pismenost je po Knafličevi (2002, str. 2) opredeljena kot »sposobnost razumevanja in uporabe tiskanih informacij v vsakdanjih dejavnostih, doma, na delovnem mestu in v družbi za doseganje svojih ciljev in za razvoj svojega znanja in sposobnosti«.

Pismenost je trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov, da uporabijo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi. Pridobljeno znanje in spretnosti ter razvite sposobnosti posamezniku omogočajo uspešno in ustvarjalno osebno rast ter odgovorno delovanje v poklicnem in družbenem življenju. Danes se poleg zmožnosti branja, pisanja in računanja, ki veljajo za temeljne zmožnosti pismenosti, poudarja pomen tudi drugih zmožnosti (npr. poslušanja) in novih pismenosti, kot so informacijska, digitalna, medijska pismenost in druge, ki so pomembne za uspešno delovanje v družbi. Pismenosti se pridobivajo in razvijajo vse življenje v različnih okoliščinah in na različnih področjih ter prežemajo vse človekove dejavnosti (Nacionalna, 2006).

Učenje pismenosti se začne v zgodnjem otroštvu, razmišlja Fekonja (2004, str. 133), proces opismenjevanja pa se sploh nikoli ne konča, saj se človek uči in dopolnjuje svoje znanje različnih vrst pismenosti vse življenje in v različnih situacijah.

3 Informacijska pismenost

Tako kot vsaka pismenost je tudi informacijska pismenost opredeljena z okoljem in časom. Opredeljuje jo informacijska družba, v kateri je informacija neskončen proizvod, naše potrebe po njej pa eksistenčne, pravi Novljanova (2002, str. 8).

»Informacijska pismenost je splošno opredeljena kot sposobnost opredelitve informacijske potrebe, pridobivanja, vrednotenja in uporabe informacij iz različnih virov. Je razširjen koncept tradicionalne pismenosti, ker se veže na uporabo katerega koli sistema znakov in vključuje razumevanje in ustvarjalno uporabo informacij, posre-

dovanih tudi s sodobno računalniško, komunikacijsko in reprodukcijsko tehnologijo. /.../ Je sestavna vsebina človekovega neprestanega učenja. Učimo se jo obvladovati, da bi se lahko učili, raziskovali.« (ibid., str. 10) Cilji informacijske pismenosti izhajajo iz temeljnih pravic vsakega posameznika, da se optimalno razvije na podlagi lastnih razvojnih potencialov ter da doseže stopnjo izobrazbe, ki jo želi in zmore, zato da se bo aktivno in kritično vključeval v življenje, se znal upreti manipulacijam in da bo sposoben dojeti različnost kultur in stilov življenja ter usvajati vedno novo znanje za prilagajanje novim situacijam (ibid., str. 16).

Biti informacijsko pismen, pomeni (ALA, 1989, cv: Južnič):

- uporabljati informacijsko tehnologijo,
- poznati informacijske vire,
- zaznati potrebo po informaciji,
- poznati strategijo iskanja informacij,
- znati informacije ovrednotiti,
- biti kritičen do informacije,
- znati komunicirati, reševati probleme in se samostojno izraževati vse življenje.

Informacijsko pismenost tako razumemo kot prepleten skupek spretnosti, sposobnosti, zmožnosti in znanja, ki nam omogočajo, da zaznamo potrebo po informaciji, jo učinkovito pridobimo, jo kritično ovrednotimo ter jo uporabimo v namene raziskovanja ter reševanja osebnih in družbenih problemov v vsakodnevnih komunikacijah.

4 Vloga šolske knjižnice pri informacijskem opismenjevanju

Šolska knjižnica že dolgo ni več samo prostor, v katerem se kopičijo knjige in kamor morajo učenci in dijaki prihajati po obvezno učno in bralno gradivo. Šolska knjižnica ima danes poleg osnovne naloge sistematičnega zbiranja, obdelovanja, hranjenja, predstavljanja in dajanja gradiva v uporabo svojim uporabnikom tudi nalogo oziroma priznana ključno vlogo v procesu informacijskega opismenjevanja mladih, saj »predstavlja odprto informacijsko učno okolje, ki med drugim omogoča tudi upravljanje z informacijami, seznanjanje z informacijsko tehnologijo, razvijanje pismenosti, še posebej branja, pisanja in razvijanja bralne kulture ...« (Kurikul, 2008).

Kot ugotavlja Steinbuchova (1998, str. 66), je informacijsko opismenjevanje pomembna sestavina izobraževanja posameznikov, ki bodo dejavni v 21. stoletju, saj bo imela informacija izrazito moč in prevlado, od pravih in pravočasnih informacij pa bo odvisna tudi naša mednarodna konkurenčnost. Nadalje avtorica poudarja, da je cilj sodobne šole, da zna učenec po končanem šolanju uporabiti vrsto informacijskih virov in storitev in da je sposoben zadovoljiti svoje spreminjajoče se informacijske potrebe ter se aktivno vključiti v družbo.

Šolski knjižničar pa je tisti, ki ob hkratnem usvajanju predmetnih vsebin in ciljev dijake navaja na uporabo knjižnice, na iskanje informacijskih virov in učenje z njimi, navaja jih na citiranje in navajanje virov, selekcioniranje, vrednotenje in evalvacijo informacij (Kuštrin, 2004, str. 181). Naloga šolske knjižnice je torej učencu oziroma dijaku predvsem privzgojiti navado za uporabo knjižnice in njenih informacijskih virov pri reševanju različnih problemov, za rešitev katerih pa mora poznati tudi druge možnosti informiranja in postopke za iskanje.

Vloga knjižnice in še posebej šolske knjižnice je pri opismenjevanju pomembna, saj se z njo srečajo vsi otroci. Naloga šolskega knjižničarja je s pomočjo programov učence informacijsko opismeniti, saj je informacijska pismenost najbolj kompleksna in vsebuje tudi druge vrste pismenosti. Informacijsko pismen uporabnik se zna učiti in zna

poiskati rešitev za svoj problem s pomočjo znanja, ki ga je pridobil, in je samostojen uporabnik informacijskih virov (Fekonja, 2004, str. 133).

Tudi IFLA/Unescove smernice za šolske knjižnice (2003) poudarjajo pomen šolske knjižnice pri informacijskem opismenjevanju, kajti šolska knjižnica zagotavlja informacije in ideje, ki so temelj za uspešno delovanje v današnji vse bolj na informacijah temelječi družbi. Šolska knjižnica opremlja učence in dijake s spretnostmi za vseživljenjsko učenje in razvija njihovo domišljijo ter jim tako omogoča, da živijo kot odgovorni državljani.

Šolska knjižnica mora izvajati raznovrstne dejavnosti, njen cilj mora biti zagotavljanje storitev vsem potencialnim uporabnikom v okviru šolske skupnosti, pri tem pa zadovoljevati tudi posebne potrebe različnih ciljnih skupin. (IFLA/Unesco, 2003)

Vsaka šolska knjižnica kot učno in informacijsko središče šole nudi svojim uporabnikom možnosti za razvijanje informacijske in drugih pismenosti s svojimi storitvami, kot so:

- **zagotavljanje primerne in urejene knjižnične zbirke**, ki dijakom omogoča sporazumevanje v maternem in v tujem jeziku. Z ustreznim izborom strokovne literature in izobraževalnega gradiva na sodobnih nosilcih šolska knjižnica zagotavlja podporo v učnem procesu in krepí medkulturnost ter demokratičnost s ponudbo gradiva v tujih jezikih;
- **strokovna pomoč knjižničarja**: skozi referenčni pogovor in z individualnim pristopom šolski knjižničar dijakom svetuje ter jih usmerja pri iskanju gradiva in informacij, pisanju seminarskih in drugih pisnih izdelkov (govorni nastopi, raziskovalne naloge, projektne naloge ...);
- **sodelovanje šolskega knjižničarja pri narodnih in mednarodnih izmenjavah**: ker se dejavnosti pri narodnih in mednarodnih izmenjavah dogajajo strnjeno in koncentrirano v enem dnevu ali tednu, morajo biti dijaki še posebej veščí procesa reševanja informacijskega problema. Zato so izmenjave za dijake izjemna priložnost, da uporabijo in razvijejo veščine samostojnega iskanja informacij iz različnih virov in da samostojno uporabljajo vse storitve šolske knjižnice. Za šolske knjižničarje pa so takšne izmenjave, izjemna priložnost, da dijake na primeru konkretnega reševanja problemov z jasnim ciljem vodimo skozi postopke iskanja, izbiranja, vrednotenja in uporabe informacijskih virov;
- **podpora z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo**: računalniška mesta v šolski knjižnici pripomorejo k večji uporabi medijev na sodobnih nosilcih in k dostopu informacij na svetovnem spletu ter nudijo dijakom iskanje virov po različnih (slovenskih in tujih) podatkovnih bazah;
- **spletna stran šolske knjižnice**: šolska knjižnica se na spletni strani celostno predstavlja v dijakom približani obliki in jim tako ažurno ponuja informacije o dogodkih in novostih v knjižnici ter o drugih aktualnih kulturnih dogodkih in zanimivostih iz sveta;
- **razstavna dejavnost**: seznanjanje z novostmi v šolski knjižnici, z novostmi na slovenskem in tujem knjižnem trgu, z literarnimi in drugimi dogodki, predstavitev izdelkov dijakov (seminarske in druge pisne naloge, likovni izdelki, plakati ...);
- **program knjižnično informacijsko znanje**, ki se izvaja v obliki poučevanja v razredu.

5 Program knjižnično informacijsko znanje

Cilji in vsebine knjižničnih znanj izhajajo iz temeljnih ciljev vzgojno-izobraževalnega dela, ki poudarjajo posameznikovo svobodo, njegovo ustvarjalno aktivnost in odgo-

vornost za odločitve in ravnanja. Knjižnična informacijska znanja zajemajo vse prvine informacijske pismenosti s poudarkom na uporabi knjižnice in v njej ter z njeno pomočjo dosegljivih informacij (Novljan, 2000, str. 2).

Cilj programov informacijske pismenosti je omogočanje in spodbujanje aktivnega pridobivanja kakovostnega znanja ter razvijanje spretnosti in sposobnosti na različnih področjih za vseživljenjsko in samostojno izobraževanje in delovanje na ravni zahtev družbe in pomembnosti za posameznika (Novljan, 2002, str. 12).

Cilj izobraževanja pa je posameznik, ki obvlada informacijski proces – postopke poizvedovanja in raziskovanja (Steinbuch, 2007, str. 125).

5.1 Opredelitev knjižničnega informacijskega znanja po posodobljenem kurikulumu

Pri posodabljanju kurikula knjižnično informacijsko znanje (2008) je predmetna komisija za posodabljanje učnega načrta izhajala iz obstoječega programa za medpredmetno področje knjižnična informacijska znanja: cilji in vsebine za gimnazije iz leta 2000, upoštevala je mnenja in pripombe šolskih knjižničarjev, svetovalcev in drugih strokovnjakov ter novejša objavljena dela slovenskih in tujih avtorjev o informacijskem opismenjevanju in šolski knjižnici v kurikulumu.

V posodobljenem kurikulumu knjižnično informacijsko znanje za srednje šole, ki ga je sprejel Strokovni svet RS za splošno izobraževanje 14. februarja 2008, sta poudarjena pomen informacijske pismenosti kot cilj vseživljenjskega učenja in vloga šolske knjižnice pri razvijanju dijakovih sposobnosti in veščin za informacijsko pismenost.

V nadaljevanju iz posodobljenega kurikula na kratko povzemam opredelitev, namen ter cilje in vsebine knjižničnega informacijskega znanja (Kurikul ..., 2008).

Knjižnično informacijsko znanje je splošno znanje o informacijskih virih, njihovi izbiri in uporabi za določene namene. Dijaki ga usvojijo do nivoja, ki omogoča samostojno pridobivanje in uporabo informacij tudi po končanem formalnem izobraževanju.

Izhodišče za program knjižnično informacijsko znanje so cilji šole, namen pa predvsem učinkovito in uspešno doseganje ciljev na področju opismenjevanja in učenja. Vključuje razvijanje vseh vrst pismenosti, še posebej pa informacijsko pismenost kot sposobnost opredelitve informacijske potrebe, pridobivanja, razumevanja, vrednotenja in uporabe informacij iz različnih virov, ki dobiva ključno vlogo v življenju posameznika in družbenih skupin. Knjižnično informacijsko znanje tako zajema vse elemente informacijske pismenosti in poudarja uporabo knjižnice in z njeno pomočjo dosegljivih informacijskih virov, posredovanih tudi s sodobno računalniško in komunikacijsko tehnologijo, za razreševanje problemov različnih vsebin in zahtevnosti.

Šolska knjižnica s svojimi storitvami in programom knjižničnega informacijskega znanja pri dijakih razvija ključne kompetence,¹ kot sta:

Digitalna pismenost: dijak razvija informacijsko pismenost in uporablja informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, pridobiva gradivo in informacije, uporablja informacije iz različnih elektronskih virov, usposablja se za delo z viri.

¹ Ostale kompetence so še: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujem jeziku, matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost in podjetnost, kulturna zavest in izražanje.

Učenje učenja: dijak v knjižnici nadgrajuje učni proces iz razreda ali vsakdanjega življenja in si z informacijami gradi lastno znanje. S knjižničnim gradivom in drugimi informacijskimi viri spodbuja svojo radovednost in raziskovanje. Pri tem uporablja in razvija različne tehnike branja, pisanja, pogovarjanja in poslušanja ter strategije za delo s sodobno tehnologijo in delo z viri.

5.1.1 Cilji in vsebine

V posodobljenem programu knjižničnega informacijskega znanja so poudarjeni cilji, ki dijaku pomagajo doseči ključne kompetence in jih lahko šola doseže s pomočjo knjižničnega programa. Cilji s predlaganimi vsebinami opredeljujejo nivo informacijske pismenosti, ki naj bi ga obvladal vsak človek za vstop v svet informacij in možnosti za njeno razvijanje.

Dijaki s programom knjižnično informacijsko znanje in uporabo knjižnice **razvijajo:**

- sposobnosti za branje, pisanje, poslušanje, govor, opazovanje, računanje,
- kognitivne strategije za selekcijo, pridobitev, analizo, sintezo, vrednotenje in ustvarjalno rabo ter predstavitev informacij na vseh ravneh in področjih,
- sposobnosti za učinkovito reševanje problemov, od zavedanja problema, analize ranja informacijske potrebe in oblikovanja vprašanja, izbire vira informacij, pridobitve in izbora informacij do njihove uporabe, komuniciranja in ovrednotenja.

Dijaki kot uporabniki knjižnice **spoznavajo in uporabljajo** sistematično in funkcionalno v povezavi z obravnavanimi izobraževalnimi temami naslednje **vsebine:**

- možnosti informiranja o publikacijah kot virih informacij,
- informacijske vire za splošno, specialno in tekoče informiranje,
- vrste informacijskih virov po obliki, namembnosti in vsebini ter njihovo strukturo,
- spreminjanje znanja in tehnologije,
- aktivno uporabo knjižnice za vseživljenjsko učenje in za ustvarjalno preživljanje prostega časa z izbranimi strategijami pridobivanja informacij in razreševanja problema.

Dijaki s sodelovanjem učiteljev in knjižničarjev ob koncu srednje šole **znajo:**

- izbirati najbolj primerne informacijske vire za razreševanje problemov v samostojnem učenju in v vsakdanjem življenju,
- kritično vrednoti sporočila pisnih, govornih ter drugih oblik in ta sporočila smiselno uporabiti v različnih okoliščinah,
- obvladati strategije lastne predstavitve strokovnih in drugih sporočil in primerno navajati vire.

Pričakovani dosežki, ki jih sistematično in aktivno dijak pridobi s pomočjo uporabe knjižnice in njenih virov, sestavljajo osnovo za informacijsko pismenost in njeno nadaljnje razvijanje za kakovostno reševanje problemov. Učenje knjižničnih informacijskih spretnosti je uspešno, če je funkcionalno in v kontekstu izobraževalnih vsebin. Poseben poudarek je na povezovanju s posameznimi učnimi predmeti in na praktični uporabi novih vedenj. Šolska knjižnica sodeluje v vzgojno-izobraževalnem procesu z drugimi predmeti na temelju medsebojnega povezovanja, odprtega načrtovanja in razvijanja samostojnega ali sodelovalnega učnega in raziskovalnega dela. Za samo knjižnično informacijsko opismenjevanje, za učenje učenja je pomembno, da tako knjižničar kot drugi pedagoški delavci v vzgojno-izobraževalnem procesu poznajo elemente, ki so ključni za informacijsko pismenost.

6 Knjižnično informacijsko znanje na gimnaziji Poljane

Delo šolskega knjižničarja na Gimnaziji Poljane je usmerjeno v vzgajanje in oblikovanje dijaka v bralca in uporabnika knjižničnega gradiva in informacijskih virov. Pedagoško delo poteka v obliki individualnega svetovanja in poučevanja v razredu. Izvajanje knjižničnega informacijskega znanja (v nadaljevanju KIZ) v okviru obveznih vsebin (15 ur) je na Gimnaziji Poljane že ustaljena praksa.² Vseskozi pa je poudarek na informacijskem opismenjevanju in medpredmetnem povezovanju, saj »knjižničar tako skupaj z drugimi pedagoškimi delavci uresničuje cilje tega opismenjevanja in omogoča, da učenci začnejo vrednotiti knjižnico in njen prispevek v iskanju, izboru in uporabi informacij.« (Novljan, 1998, str. 20)

V skladu s smernicami KIZ: cilji in vsebine za gimnazije (2000) so vsebine smiselno razporejene v posamezne sklope (preglednica 1). Največ ur je namenjenih poučevanju pisanja seminarskih nalog, ker so te sestavni del izobraževalnega procesa pri večini predmetov. S pravili pisanja seminarskih nalog seznanimo dijake že v prvih letnikih, saj morajo pisne naloge pripraviti pri več predmetih (informatika, likovna umetnost, španščina ...). Temu obsežnemu in pomembnemu sklopu vsebin namenimo 4 šolske ure, ki jih izvedemo v enem dnevu, praviloma decembra, potem ko že spoznajo poslovanje in ureditev šolske knjižnice, se seznanijo z vrstami informacijskih virov in iskalno strategijo (reševanje informacijskega problema) ter se naučijo iskati po vzajemnem katalogu. Do decembra pa izvedo tudi že teme seminarskih nalog pri posameznih predmetih.

Tako uspešno izvedemo 10 ur KIZ v vseh prvih letnikih (8 razredov), v višjih letnikih pa nam ne uspe izpeljati vseh načrtovanih ur, razen izjemoma v dogovoru s posameznimi profesorji.

Preglednica 1: Tematski sklopi z vsebinami KIZ

1. letnik

TEMATSKI SKLOP	Št. ur	VSEBINA
UVOD V UPORABO ŠOLSKE KNJIŽNICE IN POZNAVANJE KNJIŽNIC	2	– poslovanje in organizacija šolske knjižnice – ureditev gradiva v šolski knjižnici – spoznavanje različnih informacijskih virov – vrste knjižnic
OBISK KULTURNIH IN IZOBRAŽEVALNIH USTANOV	2	– poslanstvo, poslovanje in organizacija knjižnic, muzejev, jezikovnih centrov
COBISS/OPAC	2	– informacijski problem (<i>iskalna strategija</i>) – vzajemni katalog COBISS
ELEMENTI SEMINARSKE NALOGE	4	– izdelava pisnega izdelka – citiranje in navajanje virov ter literature

skupaj ur: 10

2. letnik

TEMATSKI SKLOP	Št. ur	VSEBINA
COBISS/OPAC in ELEMENTI SEMINARSKE NALOGE	2	– ponovitev vsebine: vzajemni katalog COBISS in elementi pisnih izdelkov – elektronski viri (<i>vrste, lastnosti, citiranje in navajanje</i>)
TUJE BAZE PODATKOV	1	– iskanje informacij po tujih bazah podatkov

skupaj ur: 3

3. letnik

TEMATSKI SKLOP	Št. ur	VSEBINA
OBISK VISOKOŠOLSKE KNJIŽNICE	2	– poslanstvo, poslovanje in organizacija visokošolskih knjižnic

skupaj ur: 2

² Knjižnična informacijska znanja so se na Gimnaziji Poljane začela izvajati v okviru obveznih izbirnih vsebin s šolskim letom 1998/99. Samo poučevanje dijakov o knjižničnih vsebinah pa sega še leta nazaj, ko so se kot knjižnična dejavnost izvajale bibliopedagoške ure pri pouku posameznih predmetov.

7 Anketa o uporabnosti vsebin knjižničnega informacijskega znanja na gimnaziji Poljane

Informacijska pismenost dijakov je pomembna tako za uspešen študij kot za poklicno življenje v 21. stoletju (Steinbuch, 2000, str. 83), zato prisluhnimo mladim, poiščimo prave vsebine zanje in metode, da jih opismenimo in da zadovoljimo tudi njihove duše (Bon, 2000, str. 100). Pri raziskovanju uporabnosti vsebin knjižničnega informacijskega znanja na Gimnaziji Poljane izhajam prav iz zgornjih misli. Odločila sem se, da preverim zadovoljstvo dijakov s podanimi vsebinami, njihovo pestrostjo in uporabnostjo.

V okviru raziskave me je zanimalo predvsem:

- ali se dijakom zdijo ure KIZ koristne,
- ali so vsebine KIZ za dijake uporabne,
- ali razumejo informacijsko pismenost kot vseživljenjsko kompetenco.

7.1 Metodologija in vzorčenje raziskovanja

Za raziskavo sem uporabila metodo anketnega vprašalnika (priloga 1). Jasnost in razumljivost anketnega vprašalnika sem poprej preverila na vzorcu 8 naključno izbranih dijakov, ki so 5. maja 2008 obiskali šolsko knjižnico. Anketo, ki zajema 24 vprašanj, sem razdelila dijakom med 5. in 13. majem 2008. Vzorec raziskave zajema dijake vseh letnikov Gimnazije Poljane, in sicer po tri razrede iz vsakega letnika. Vrnjenih je bilo **294 anket**.

7.2 Rezultati ankete

Relevantne rezultate ankete sem za prispevek združila v naslednje tri sklope:

Koristnost ur KIZ

V prvem delu ankete so vprašanja, s katerimi sem od dijakov želela izvedeti, ali se jim zdijo ure obveznih izbirnih vsebin KIZ koristne. Večini dijakov so ure KIZ pomagale tako k pridobivanju veščin iskanja informacij (68 %) kot tudi k pridobivanju veščin izdelave pisnih nalog (71 %). Dijaki tudi pogosto uporabljajo znanje, pridobljeno pri teh urah, za šolsko delo, za zunajšolsko delo pa včasih. Večina dijakov (69 %) tako meni, da so ure KIZ v srednji šoli za njih koristne.

Uporabnost vsebin KIZ

V naslednjem delu ankete se vprašanja navezujejo na uporabnost vsebin, podanih pri urah KIZ v prvem letniku, s čimer sem želela preveriti, ali se dijakom zdijo izbrane vsebine uporabne in kako pogosto uporabljajo veščine in znanja, pridobljena v okviru posameznih vsebin.

Dijaki so imeli za ocenjevanje uporabnosti posameznih vsebin na razpolago 5-stopenjsko lestvico (*zelo uporabna, dokaj uporabna, uporabna, manj uporabna, neuporabna*). Njihovi najpogostejši odgovori so prikazani v preglednici 2.

Preglednica 2: Ocena uporabnosti vsebin

VSEBINA	OCENA UPORABNOSTI	Procent dijakov
Poslovanje šolske knjižnice	<i>uporabna</i>	33 %
Ureditev gradiva v šolski knjižnici	<i>dokaj uporabna</i>	30 %
Vrste informacijskih virov	<i>uporabna</i>	37 %
Vrste knjižnic in druge lokacije informacij	<i>uporabna</i>	36 %
Proces reševanja informacijskega problema	<i>dokaj uporabna</i>	21 %
Vzajemni katalog COBISS	<i>zelo uporabna</i>	33 %
Elementi seminarske naloge	<i>zelo uporabna</i>	45 %
Citiranje virov informacij	<i>zelo uporabna</i>	41%
Navajanje virov informacij in literature	<i>zelo uporabna</i>	42 %

Tudi za določanje pogostosti uporabe znanj iz izbranih vsebin so imeli dijaki na voljo 5-stopenjsko lestvico (*vedno, pogosto, včasih, redko, nikoli*). Njihovi najpogostejši odgovori sledijo v preglednici 3.

Preglednica 3: Pogostost uporabe znanj iz vsebin KIZ

ZNANJA	POGOSTOST UPORABE	Procent dijakov
UDK za iskanje gradiva v šolski knjižnici	<i>nikoli</i>	82 %
Referenčno gradivo za iskanje informacij	<i>včasih</i>	38 %
Vzajemni katalog COBISS	<i>redko</i>	23 %
Šolska navodila za pisanje seminarskih nalog	<i>včasih</i>	30 %
Citiranje virov v pisnih izdelkih	<i>pogosto</i>	21 %
Navajanje virov in literature	<i>vedno</i>	45 %

V okviru raziskave me je zanimalo tudi, katere vsebine so se dijakom zdele predstavljene pomanjkljivo. Med ponujenimi odgovori so največkrat obkrožili proces reševanja informacijskega problema, citiranje virov informacij ter navajanje virov informacij in literature. Na vprašanje, ali želijo imeti ure KIZ tudi v višjih letnikih, je večina dijakov (57 %) odgovorila, da ne. Tisti, ki pa bi jih imeli tudi v višjih letnikih, so med ponujenimi vsebinami, ki bi jih želeli poslušati, obkrožili izdelavo pisnih izdelkov (27 %), iskanje po tujih podatkovnih zbirkah (31 %), citiranje in navajanje elektronskih virov (24 %), avtorske pravice (10 %), tehnike branja (8 %).

Informacijska pismenost

V zadnjem delu ankete so se vprašanja nanašala na razumevanje in vlogo informacijske pismenosti. Večina dijakov (93 %) je med tremi navedenimi možnostmi, izbrala odgovor, da je informacijsko pismena tista oseba, ki zna poiskati informacijo, jo ovrednotiti in uporabiti v različnih situacijah. Večina dijakov (79 %) se strinja, da je pisanje pisnih izdelkov zrcalo njihove informacijske pismenosti, 92 % pa jih meni, da je informacijska pismenost pomembna kompetenca za uspešno šolanje, študij in poklicno življenje. Da je vloga šolskega knjižničarja pri razvijanju dijakove informacijske pismenosti dokaj pomembna oziroma pomembna, je odgovorilo največ dijakov.

7.3 Interpretacija raziskave

Z rezultati ankete sem zelo zadovoljna, saj se je izkazalo, da so ure KIZ za dijake koristne. Znanja, pridobljena pri teh urah, namreč dijaki pogosto uporabljajo za šolsko delo, obenem pa se zavedajo pomena informacijske pismenosti ter ji pripisujejo pomembno vlogo v procesu izobraževanja in v življenju. Vendar pa so se z anketo pokazale tudi nekatere pomanjkljivosti, ki jih v nadaljevanju izpostavljam in hkrati podajam predloge za njihovo rešitev:

- Zelo malo dijakov uporablja vzajemni katalog COBISS za iskanje gradiva, kar gre pripisati dejstvu, da kataloga naše knjižnice še ni v vzajemnem katalogu COBISS in je njegova uporaba omejena izključno na druge knjižnice (večinoma splošne), katerih uporabniki pa so dijaki le občasno (za domače branje, dodatno gradivo za seminarske naloge ...). Vendar pa smo s šolskim letom 2007/08 uresničili tudi načrt prehoda v polnopravno članstvo v sistemu COBISS in bomo tako v prihodnosti omogočiti dijakom in drugim uporabnikom vpogled v naš katalog. Verjamem, da se bo s tem uporaba vzajemnega kataloga znatno povečala.
- Dijaki sicer vedno navajajo vire in literaturo na koncu pisnih izdelkov, vendar pa vedno ne uporabljajo citiranja. Zato bom na urah KIZ pomen in razloge za citiranje bolj poudarjala in k sodelovanju pritegnila tudi profesorje.
- Nekaj dijakov je v anketi izrazilo potrebo po obnovitvi in utrditvi usvojenega znanja v višjih letnikih, zato se bom trudila, da realiziram načrtovane ure KIZ tudi v višjih letnikih.

Pri oblikovanju programa KIZ bom v prihodnje tako izhajala iz posodobljenega kurikula knjižnično informacijsko znanje (2008) ter upoštevala izsledke raziskave in še naprej izvajala ustaljen izbor vsebin s poudarkom na medpredmetnem povezovanju in se trudila za čim bolj aktivno uporabo knjižnice. Kajti program KIZ, oblikovan na podlagi sodobnih spoznanj o razvijanju informacijske pismenosti, izveden v sodelovanju z učitelji in integriran v pouk, lahko pomembno prispeva k informacijski pismenosti dijakov v prvem letniku gimnazije, zlasti k njihovi samostojnosti pri iskanju in delu oziroma učenju z informacijskimi viri, poudarja Steinbuchova (2000, str. 80).

8 Sklep

Šolska knjižnica z vsemi svojimi storitvami pomembno prispeva k oblikovanju dijakov v informacijsko pismene osebe in jih opremlja z spretnostmi za učinkovito vključevanje in delovanje v sodobni informacijski družbi. Cilj vsakega šolskega knjižničarja mora biti učence in dijake naučiti znati se v svetu informacij, jih učinkovito vrednotiti in uspešno uporabiti. Šolski knjižničar mora za dosego tega temeljito poznati cilje in vsebine knjižničnega informacijskega znanja in uporabiti primerne metode za njihovo izvajanje, sodelovati s profesorji v medpredmetnih povezavah in se ne nazadnje tudi sam vseživljenjsko izobraževati.

Citirani viri

- BON, Milena et al. 2004. Knjižnična informacijska znanja na Gimnaziji Poljane: primer dobre prakse medpredmetnega povezovanja. *Šolska knjižnica*, let. 14, št. 3, str. 116–124.
- BON, Milena. 2000. Izvajanje knjižničnih informacijskih znanj na Gimnaziji Poljane v šolskem letu 1999/2000. *Šolska knjižnica*, let. 10, št. 2, str. 97–103.
- FEKONJA, Romana. 2004. Branje in pismenost : vloga šolske knjižnice pri spodbujanju branja. *Šolska knjižnica*, let. 14, št. 3, str. 132–139.
- HAYWOOD, Trevor. 1997. Info-bogataši – info-reveži : dostop in izmenjava v globalni informacijski družbi. Maribor: Institut informacijskih znanosti.
- KNAFLIČ, Livija. 2002. Kaj smo izvedeli o pismenosti mladih. *Glas bralnega društva Slovenije*, let. 3, š. 1, str. 2–4.
- IFLA/UNESCO-ve smernice za šolske knjižnice. 2003. *Šolska knjižnica*, let. 13, št. 3, str. 115–124.
- JUŽNIČ, Primož. *Informacijska pismenost kot nova paradigma v BIZ* [online]. [uporabljeno 2008-04-20]. Dostopno na URL: <http://www.ff.uni-lj.si/oddelki/biblio/primoz/SOBD/pismenost.ppt>.
- KURIKUL Knjižnično informacijsko znanje – srednja šola [online]. 2008. [uporabljeno 2008-04-21]. Dostopno na URL: <http://info.edus.si/studijske/course/view.php?id=71>.
- KUŠTRIN TUŠEK, Nataša. 2004. IFLA/UNESCO-ve smernice za šolske knjižnice in njihova integriranost v sistem šolskega knjižničarstva v Sloveniji. *Šolska knjižnica*, let. 14, št. 3, str. 178–184.

- NACIONALNA strategija za razvoj pismenosti [online]. 2006. Ljubljana : Andragoški center Slovenije. [uporabljeno 2008-04-19]. Dostopno na URL: <http://pismenost.acs.si/datoteke/komisija/strategija.pdf>.
- NOVLJAN, Silva. 2002. Informacijska pismenost. *Knjižnica*, let. 46, št. 4, str. 7–24.
- NOVLJAN, Silva in Steinbuch, Majda. 2000. *Knjižnična informacijska znanja: cilji in vsebine za gimnazije. Smernice za izvajanje knjižničnih informacijskih znanj pri obveznih izbirnih vsebinah in medpredmetnih povezavah*. Ljubljana : Zavod za šolstvo, RPS za šolske knjižnice.
- NOVLJAN, Silva. 1998. Knjižnična vzgoja mora postati sestavni del informacijske pismenosti. *Vzgoja in izobraževanje*, let. 29, št. 2, str. 6–20.
- STEINBUCH, Majda. 1998. Informacijska pismenost in šolska knjižnica. *Šolska knjižnica*, let. 8, št. 2, str. 66–67.
- STEINBUCH, Majda. 2000. Informacijska pismenost, knjižnična informacijska znanja in prenov gimnazij. *Šolska knjižnica*, let. 10, št. 2, str. 78–83.
- STEINBUCH, Majda. 2007. Šolska knjižnica v kurikulumu. Knjižnično informacijsko znanje kot kroskurikularna tema v posodobljenih učnih načrtih. *Šolska knjižnica*, let. 17, št. 3/4, str. 123–128.

Naslov elektronske pošte: irena.brilej@guest.arnes.si

Priloga 1: Anketa o uporabnosti vsebin knjižnično informacijskega znanja (KIZ)

GIMNAZIJA



POLJANE

ANKETA

UPORABNOST VSEBIN KNJIŽNIČNIH INFORMACIJSKIH ZNANJ (KIZ)

Pozdravljen/-a!

Vljudno te prosim za sodelovanje v **raziskavi o uporabnosti vsebin knjižničnih informacijskih znanj** (v nadaljevanju tudi KIZ), ki se na gimnaziji Poljane izvajajo v okviru obveznih izbirnih vsebin v 1. letnikih. Pred teboj je **24 vprašanj**, s katerimi želim **ugotoviti zadovoljstvo dijakov s podanimi vsebinami, njihovo pestrostjo in predvsem uporabnostjo**. Prosim te, da vprašanja pozorno prebereš in nanje iskreno odgovoriš, saj mi bodo tvoji odgovori in mnenja v veliko pomoč pri oblikovanju programa KIZ v prihodnjem šolskem letu. Pridobljeni podatki bodo uporabljeni tudi za prispevek v knjižničarski strokovni reviji.

Vnaprej se zahvaljujem za sodelovanje.
Irena Brilej,
knjižničarka

Navodilo za reševanje ankete:

Na vprašanja odgovarjaj tako, da obkrožiš črko pred ustreznim odgovorom ali ustrezni odgovor, razen v primeru ko je pri posameznem vprašanju navodilo drugačno.

1) Spol: **M** **Ž**

2) Letnik: **1** **2** **3** **4**

3) Ali si imel/-a v osnovni šoli ure knjižničnih informacijskih znanj (KIZ)?

DA **NE** **NE SPOMNIM SE**

4) Če si odgovoril/-a **z DA**, obkroži še, katere vsebine ste obravnavali?
(Obkrožiš lahko več odgovorov.)

- a) poslovanje in ureditev gradiva šolske knjižnice
- b) vrste informacijskih virov
- c) vrste knjižnic in druge lokacije informacij (založbe, knjigarne ...)
- d) proces reševanja informacijskega problema
- e) vzajemni katalog COBISS
- f) elementi seminarske naloge
- g) citiranje in navajanje virov
- h) drugo: _____

5) Ali so ure **KIZ v srednji šoli** koristne? **DA** **NE**

6) Ali so ti ure KIZ pomagale k pridobivanju večšin iskanja informacij? **DA** **NE**

7) Ali so ti ure KIZ pomagale k pridobivanju večšin pisanja pisnih izdelkov? **DA** **NE**

8) Kako pogosto uporabljaš znanje, pridobljeno pri teh urah, za šolsko delo?

vedno pogosto včasih redko nikoli
9) Kako pogosto uporabljaš znanje, pridobljeno pri teh urah, za izven šolsko delo?

vedno pogosto včasih redko nikoli

10) Pri iskanju gradiva v šolski knjižnici si pomagam z univerzalno decimalno klasifikacijo (UDK):

vedno pogosto včasih redko nikoli

11) Kako pogosto uporabljaš vzajemni katalog COBISS za iskanje gradiva?

vedno pogosto včasih redko nikoli

12) Kako pogosto uporabljaš referenčno gradivo (*leksikoni, enciklopedije, ...*) za iskanje informacij?

vedno pogosto včasih redko nikoli

13) V spodnji razpredelnici **označi** s križcem **stopnjo uporabnosti vsebin KIZ**, ki si jih poslušal/-a v prvem letniku:

VSEBINA	ZELO UPORABNA	DOKAJ UPORABNA	UPO-RABNA	MANJ PORABNA	NEUPO-RABNA
POSLOVANJE ŠOLSKE KNJIŽNICE					
UREDITEV GRADIVA V ŠOLSKI KNJIŽNICI					
VRSTE INFORMACIJSKIH VIROV					
VRSTE KNJIŽNIC IN DRUGE LOKACIJE INFORMACIJ					
PROCES REŠEVANJA INFORMACIJSKEGA PROBLEMA (iskalna strategija)					
VZAJEMNI KATALOG COBISS					
ELEMENTI SEMINARSKE NALOGE					
CITIRANJE VIROV INFORMACIJ					
NAVAJANJE VIROV INFORMACIJ IN LITERATURE					

14) Katere vsebine so bile **pomanjkljivo predstavljene?** (Obkrožiš lahko več odgovorov.)

- a) poslovanje šolske knjižnice
- b) ureditev gradiva v šolski knjižnici (UDK)
- c) vrste informacijskih virov
- d) vrste knjižnic in druge lokacije informacij
- e) proces reševanja informacijskega problema (iskalna strategija)
- f) knjižnični informacijski sistem COBISS
- g) elementi seminarske naloge
- h) citiranje virov informacij
- i) navajanje virov informacij in literature
- j) drugo: _____

15) Bi želel/-a imeti ure KIZ tudi v višjih letnikih?

DA NE

16) Če si odgovoril/-a z DA, obkroži še, katere vsebine bi želel/-a poslušati:

- a) izdelava drugih pisnih izdelkov (raziskovalna, projektna naloga...)
- b) iskanje po tujih bazah podatkov
- c) citiranje elektronskih virov
- d) navajanje elektronskih virov
- e) avtorske pravice
- f) tehnike branja
- g) drugo: _____

17) Pri pisanju seminarske naloge se najpogosteje opiram na:

- a) tiskano gradivo
- b) internet
- c) tiskano gradivo in na internet
- d) drugo: _____

18) Pri **pisanju seminarske naloge** si pomagam s šolskimi navodili za izdelavo pisnih nalog:

vedno pogosto včasih redko nikoli

19) Pri pisanju seminarske naloge uporabljam dobesedno in povzeto **citiranje virov**:

vedno pogosto včasih redko nikoli

20) Pri pisanju seminarske naloge uporabljam **navajanje virov in literature**:

vedno pogosto včasih redko nikoli

21) Ali profesorji zahtevajo in tudi preverjajo citiranje ter navedbo virov in literature pri seminarskih ali drugih pisnih nalogah?

vedno pogosto včasih redko nikoli

22) Informacijsko pismena oseba je oseba, ki:

- a) zna poiskati informacijo
- b) zna informacijo uporabiti
- c) zna poiskati informacijo, jo ovrednotiti in uporabiti v različnih situacijah

21) Meniš, da je pisanje pisnih izdelkov zrcalo tvoje informacijske pismenosti?

DA NE

22) Informacijska pismenost je pomembna kompetenca za uspešno šolanje, študij in poklicno življenje.

SE STRINJAM SE NE STRINJAM

23) Vloga šolske knjižnice in šolskega knjižničarja pri razvijanju dijakove informacijske pismenosti je:

zelo pomembna dokaj pomembna pomembna manj pomembna nepomembna

24) Želiš še kaj dodati?



(Z)rasti ob literaturi *Growing with literature*

> Sabina Burkeljca

Izvleček

Literatura pomembno vpliva tako na socializacijo otroka kot na njegovo osebno rast. Z njeno pomočjo spoznava svet in sebe, predeluje svoje travme, usmerja (negativna) čustva v dobro, pozitivno. Literatura mu omogoča komuniciranje s samim seboj in z drugimi, ko poteka usmerjen pogovor o neki tematiki, pri kateri lahko izraža svoje mnenje, misli, občutja, čustva, pove svojo osebno zgodbo. Z literaturo lahko odpiramo tudi tabuizirane, zastarte teme, otroka usmerjamo v premagovanje predsodkov, stereotipov in ga učimo sprejemati drugačnost. S pomočjo literature ga vzgajamo v strpnega, odgovornega človeka, ki bo znal prisluhniti in ustvariti dober, konstruktiven dialog. Zato moramo spodbujati branje in pogovor ob literaturi (npr. z bibliopreventivo) ter tako ravnati družbeno odgovorno do otrok, da bodo zrasli v odgovorne posameznike, ki bodo znali reševati probleme in bodo ustvarjalno in polno živeli svoje življenje.

Ključne besede

literatura, branje, dialog, vzgoja, konflikti, strpnost, sočutje, bibliopreventiva, skupnost, odnosi, pomoč, odgovornost

UDK 028.5:37:159.92

Abstract

In terms of socialization and personal growth fiction significantly influences children. Through fiction children learn about the world and about themselves, process traumatic experiences, and direct (negative) emotions towards positive. Fiction enables them to communicate with themselves and with others, during a directed discussion on a certain topic which provides opportunities to express their opinions, thoughts, feelings, emotions, and share their personal stories. Fiction also enables us to open taboo themes, direct children to lose prejudice, stereotypes and teach them to accept differences. Fiction helps us to raise tolerant, responsible people who know how to listen and make positive, constructive dialogue. These are the reasons why we need to encourage reading of and talking about fiction, e.g. with biblio-prevention, thus acting socially responsibly towards children who then have the opportunity to grow as responsible individuals capable of solving problems and living fully and creatively.

Keywords

fiction, literature, reading, dialogue, discussion, upbringing, conflicts, tolerance, compassion, biblio-prevention, community, relationships, help, responsibility

UDC 028.5:37:159.92

1 Odgovoren sem

Živimo v času hitenja, ki ni naklonjen človeku. »Čas, ki ga živimo, se v družbenih vedah opisuje kot obdobje visoke moderne, ki na vsakdanje življenje ljudi deluje na dva bistvena načina, na splošni in svetovni ravni kot globalizacija ter na osebni ravni kot intenzivna individualizacija življenjskih potekov. Globalizacija in individualizacija sta dve plati istega procesa in ju ni mogoče obravnavati ločeno. Globalizacija je pojav, ki zadnje desetletje močno vpliva na naše življenje. Bolj ko je vsenavzoča, manj se zdijo jasni njeni cilji. Sama jo razumem kot planetarno raztegotanje svetovnega sistema liberalnega kapitalizma, ki ga v zadnjih desetletjih pospešuje razvoj prometnih in komunikacijskih tehnologij. Poglavitni kulturno-politični orodji svetovnega sistema sta interpelacija v »civiliziranost« (se pravi, prepoznavati se v vrednotah in življenjskih slogih zahodnega sveta) in agresivna ponudba domnevno večvredne zahodne parlamentarne demokracije. Individualizacijo sodobni socialnopsihološki učbeniki večinoma opredeljujejo kot posamezničnost oziroma posameznikovo težnjo po individualnem

življenjskem slogu, po tem, da odloča o svoji izobrazbi, poklicu, delovnem mestu, kraju in načinu življenja ipd. Sama individualizacijo razumem bolj kot učinek samoprevar, h katerim je veliko prispevalo tudi družboslovje zadnjih desetletij; v visoko stratificiranih sodobnih družbah so »svobodne izbire« (o čemer koli že, sploh pa o življenjsko pomembnih rečeh) lahko le začasne in zato najbrž iluzorne. »A iluzije učinkujejo politično: več ko je obsesivnega ukvarjanja s sabo, bolj ko so biografski projekti življenjske politike vse večjega števila ljudi, manjše so možnosti prepoznavanja strukturnih prisil (in individualizacija gotovo je strukturna prisila!), manj je sodelovanja in solidarnosti.« (Rener, 2008, str. 219)

Živimo v času, ki ni naklonjen poglobljanju na nobenem področju, še posebno ne na področju odnosov. Družine živijo v začaranem krogu dela, pomanjkanju časa, v stalnem strahu, da ne bi izgubile dela in posledično ne bi imele denarja za (osnovne) materialne dobrine. Ne najdemo časa, da bi prisluhnili drug drugemu, da bi sobivali v sočutju in sprejemanju. Mladi se kljub (ali pa ravno zato) večjim materialnim ugodnostim počutijo same. Nikomur ne morejo zaupati svojih problemov. Z nikomer se ne morejo pogovoriti. Nihče nima časa zanje. Živimo v času frustracij. Te so nam v veliki meri naložili mediji – ideal lepote, ideal materialnih dobrin. Imeti čim več. Mediji nam vsiljujejo napačne predstave o sreči. Sreča pa ni, če imam, temveč če sem in sem zadovoljen s tem. Mladi se ukvarjajo z raznimi dejavnostmi, s katerimi si zapolnjujejo prosti čas, le za pogovor, dialog zmanjka časa. Žal živimo tudi v času porasta duševnih bolezni. »Pogostost depresivnih motenj v Sloveniji ni natančno znana. Neznano je tudi obseg ogroženih skupin. Podatki svetovne zdravstvene organizacije pa kažejo, da je »depresija v Sloveniji v primerjavi z vsemi drugimi boleznimi največje breme, to je 9 %. To pomeni, da je depresija v Sloveniji eden od osrednjih zdravstvenih problemov.« (Zgodnje odkrivanje in celostna obravnava otrok in mladostnikov, ki jih ogrožajo kronične nenalezljive bolezni, v osnovni zdravstveni dejavnosti, 2007, str. 38) Slovenija je že desetletja v svetovnem vrhu po številu samomorov. »Vsako leto zaradi samomora izgubimo približno 600 ljudi.« (ibid., str. 39) »Depresija pri mladem človeku tako poveča verjetnost hudih bolezni v odraslosti. Kaslow je ugotovil, da se v 72 odstotkih primerov depresivne motnje v mladostništvu le-ta ponovi tudi pozneje.« (ibid., str. 39) Kopicijo se materialne dobrine, ljudi pa pestijo duševne stiske, duševne bolezni. In stanje je zaskrbljujoče napredujoče. »Človeštvo je zbolelo za boleznijo, imenovano »izgubljanje duše.« Izgubili smo modrost o duši, pa tudi zanimanje zanjo, ugotavlja jungovski psihoterapevt Thomas Moore v knjigi *Nega duše*. Zato toliko odvisnosti in nasilja, negotovosti. Strahu. In občutek izgube smisla, ki vodi v temo in samomorilno naravnost premnogih prebivalcev dežele na »sončni strani Alp« in drugod po svetu.« (Manca Košir, 2005, str. 5–8) Živimo v kulturi, ki daje prednost razumu in ne čustvom, željam in ne potrebam, spolnosti in ne ljubezni, nasilju in ne miroljubnosti, egoizmu in ne altruizmu.« (Zalokar Divjak, 2001, str. 30)

Zato sem odgovoren. Do sebe. Do sočloveka. Odgovoren sem, da imam odprte oči in srce. Da se ustavim, prisluhnem in pomagam. Mi, pedagoški delavci, smo odgovorni za prihodnost vsakega otroka vsaj z dveh vidikov: kot ljudje in kot (profesionalci) vzgojitelji. Otroke moramo vzgajati v zaupanju do sebe in drugih, v duhu sočutja in pomoči. Vzgajati jih moramo v ljudi, ki bodo znali sprejemati svojo odgovornost. Ne smemo si zatiskati oči. Ne smemo se obračati stran. Ne smemo dovoliti, da človečnost utone v materialnem, nesočutnem, neempatičnem svetu.

Da, **JAZ** sem odgovoren.

2 Poslušam te. Sprejemam te

Bistvo vsakega odnosa je komunikacija. Dialog. Pogovor. Če je ta dober, sta oba udeležena v procesu rasti. Nihče ni zmagovalec, nihče poraženec. Človek sam zase ne biva. Vedno je v odnosu do nekoga, do partnerja, sodelavca, mame, očeta, bratov, sestra, prijateljev, prodajalke, zdravnika itd. Brez dialoga oz. odnosa ne obstajamo.

Kaj je torej bistvo dobrega odnosa? Enakopravna udeležnost v odnosu, pogovoru. »Odnos pomeni, biti tu za drugega, biti mu na voljo. Ko otrok čuti, da smo mu na voljo, ko je v ozadju naša skrb za njegovo dobro počutje, se ustvari vez, ki ji pravimo ljubezen. Otroci in odrasli potrebujemo ljubezen za svoj obstoj, za svojo zgraditev samospoštovanja in osebnostne zrelosti.« (Zalokar Divjak, 2001, str. 44)

Potreben je nenehen dialog, da najdemo skupni jezik, da ni nesporazumov, da pričakovanja prilagodimo realnosti, da ustvarimo odnos zaupanja. Za vse to pa je potreben čas. Čas pa raje vlagamo v obiske nakupovalnih centrov, delo dolgo v noč, ukvarjamo se z različnimi dejavnostmi, ki nam resda zapolnijo čas, a ostajamo prazni in lačni človeške bližine.

»Ljudje kar ne morejo razumeti, da so v življenju odnosne naloge pomembnejše od materialne blaginje, in raje žrtvujejo svoje najdražje za neko navidezno srečo. Na odnosnih področjih pa velja pravilo, da lahko drugemu damo samo tisto, kar nosimo v sebi. V sebi pa lahko nosimo veliko ljubezni, strpnosti in ustvarjalnosti ali obratno: sovraštva, nestrpnosti, razočaranj in otopelosti. Vsak dan sproti in v vsakem novem položaju je treba premisliti, za kaj bomo porabili svoj čas. Kot posamezniki smo odgovorni za svoje odločitve, ki se nanašajo na naše odnose ali na delo, ki ga opravljamo.« (Zalokar Divjak, 2001, str. 76)

Današnji odnosi so površinski, ker si ne vzamemo časa, da bi sogovorniku prisluhnil – on pa najbolj potrebuje prav to – občutek bližine, občutek, da ni sam in da je nekemu mar zanj. Odnose v današnji družbi opredeljujejo hitenje, tekmovalnost, materialne dobrine, egoizem – zato je v odnosih toliko poražencev, toliko ranjencev. Ti odnosi so fluidni, nestanovitni, nezanesljivi – spreminjajo se glede na interes. Ta interes pa je največkrat egoističen. Največje žrtve so tisti otroci, ki ne najdejo opore in topline v primarni družini. Nihče se z njimi ne pogovarja oz. se pogovarja bistveno premalo. Premalo jih usmerjamo k dobremu. Otroci nimajo več pozitivnega zgleda v starših (kako le, če so pogosto odsotni?), za zgled so jim »junaki« v TV-švih, mediji jim vsiljujejo ideale lepote, tekmovalnosti, egoizma, materializma. Poglejte na dvorišča – koliko otrok boste videli igrati se? Zdaj pa vstopite v njihove sobe – tam jih najdete ob TV ali računalnikih. Njihovo otroštvo je SMS- in MSN-otročstvo. Ni več pristnega socialnega stika med vrstniki, ki ga narekuje sproščenost, igra zaradi igre, ne pa nezdrava tekmovalnost.

Žal opažam, da je tudi med učenci v šoli pogosto tako. Poudarek je na tem, kaj vse bo učenec počel po pouku, na katere krožke vse bo hodil. Saj niti veselja ob tem, kaj se mu je zgodilo skozi dan, nima s kom deliti! Sošolci in prijatelji so na svojih krožkih ali pa pred računalnikom, televizijo. Oče in/ali mama sta v službi pozno popoldne in prideta utrujena od dela in otrok ostaja sam v lepem in manj lepem, ki se mu zgodi skozi dan. Z nikomer ne more deliti trenutkov svojega dneva. Kakšen naj bo ob koncu dneva, če ne prazen, neizpolnjen, osamljen?

3 Literatura lahko pomaga

Sama vidim velik potencial v literaturi,¹ ki odpira, senzibilizira, približuje, vodi v dialog – bodisi v dialog s samim seboj ali pa v dialog s sogovornikom.

»Branje ni pasivni akt. Vsaka izkušnja kvalitetnega branja pomeni za bralca potencialno spremembo v razmišljanju in dojemanju sveta. To je tista vrednost literature, ki jo naredi idealno sredstvo za razumevanje lastnih in izkušenj drugih ter razumevanje kulture.« (Zabukovec, Resman, Furlan, 2007, str. 66–67)

Mladinska književnost je pomemben dejavnik sekundarne socializacije otroka, mladostnika. Ta je teoretično končana po mladostnikovi puberteti do 18. leta, vendar pa strokovnjaki ugotavljajo, da se doba odraščanja podaljšuje. Nekateri so mnenja, da celo do 35. leta starosti.

Mladinska literatura pomaga mlademu bralcu vzpostaviti odnos do samega sebe (identifikacija, empatija) in do zunanjega sveta (komunikacija). Kaj kroji mladim njihove vrednote? Poleg družine, učiteljev, vrstnikov in medijev tudi literatura, zato naj bo literatura za mlade skrbno izbrana, najboljša. Tu se pojavi vprašanje, kdo naj za njih izbira literaturo. Otroci sami ali njihovi učitelji, strokovnjaki za literaturo? Menim, da mladi bralec na svoji razvojni poti do kritičnega bralca nujno potrebuje odraslega, ki mu je zgled pri branju in ga usmerja k dobri literaturi, s čimer nikakor nočem reči, da mu mora odrasli bralec predpisovati, kaj naj bere, pač pa naj mu bo vodič in naj predlaga izbor raznovrstne literature, pri čemer so vse tri temeljne funkcije literature (spoznavna, etična in estetska) v organski povezavi. Učitelji, vzgojitelji so po svoji strokovni plati zavezani k vzgajanju vrednot, moralnemu vzgajanju, vendar je pri tem potrebna previdnost, da se branje literature ne obrne v moralizem. Obravnava nekega umetnostnega besedila ne sme izzveneti v moraliziranje (tudi če v samem besedilu ta komponenta ni izrazita, ni posebej vidna, pa jo učitelj s svojim pristopom k besedilu izzove). Besedilo naj mladega bralca nagovarja celostno, prav tako analiza besedila. Vprašanje je, koliko naj bo v mladinski literaturi vzgojne komponente, saj bralec šele postaja cel človek, in če že, ali naj bo vzgojna komponenta prepoznavna ali raje subverzivna, prikrita?

Mladinska literatura je potemtakem lahko tudi velik potencial za morebitno manipulacijo z mladim bralcem, bodisi v negativno bodisi v pozitivno smer. Sama menim, da literatura lahko popravi otrokov svet primarne socializacije. Lahko mu pokaže svetle plati otroštva, mladosti, odraščanja, lahko komunicira z njim tako, da ga »boža«, otrok se vanjo zateka, zato mu je lahko zaščitnica. Po mojem mnenju je doživljanje literature odvisno tudi od tega, kako je potekala primarna socializacija mladega bralca. S tem mislim na to, kakšno predstavo o svetu ima otrok. Ima starše, ki so njegovi zaščitniki, je brezpogojno ljubljen ali je že v otroštvu moral izkusiti težke stvari? Vsak otrok ima svojo izkušnjo otroštva in odraščanja. In v nekaterih primerih ga literatura lahko reši določenih pasti. Seveda pa je treba paziti, da literatura ne predstavlja bega iz realnosti.

Učenec, ki bere, spoznava in analizira neko literarno besedilo, ima manjše socialne izkušnje, manj znanja, zato ne more odraslemu enakovredno konkurirati pri razumevanju besedila. Otroci tudi niso zmožni abstraktno razmišljati in nekaterih pojmov še nimajo izoblikovanih, kar je problem pri recepciji, ki zahteva abstraktno mišljenje. V nemladinski književnosti je več prvin, ki umetnostni jezik dvigajo nad praktičnosporazumevalnega, zato mladi bralec zaradi svojega izkustva še ne more ustrezno dojeti

¹ Z literaturo mislim na umetnostna besedila (liriko, epiko in dramatiko).

tistih prvin, ki zahtevajo miselni napor (kot npr. metafora). Mladi bralec tudi ni čustveno zrel človek in izoblikovana osebnost, zato ima vso pravico, da prebira literaturo, pisano zanj, in da jo tudi razume po svoje.

Literatura nagovarja čute in čustva, moralnost, etično držo, empatičnost do sočloveka in sveta – odpira človeka (otroka) navzven, hkrati pa ga »vrača k sebi.« In prek literature otrok postaja bolj občutljiv do sveta, bolj empatičen. Pomembna je literarna socializacija mladega bralca, ki poteka v družini, med sovrstniki, sistematično pa v šoli. Ko otrok usvoji tehniko branja (v starosti od 9 do 10 let), branje doživlja hedonistično, kot užitek. Erich Schön je to prvo fazo imenoval *substitucija* – branje mlajših bralk in bralcev. Naslednja stopnja je *projekcija* – bralke in bralci izživijo lastne potrebe na protagonistih besedil. Zadnja, najvišja stopnja je *empatija* – gre za sposobnost kontroliranega in fleksibilnega prehajanja meja lastne in tuje identitete.

Literarna socializacija je uspešna, če ima ustrezne temelje, pridobljene v primarni instituciji, in temu primerno nadgradnjo v sekundarni instituciji.

Zelo zgovoren se mi zdi primer, ki ga navaja Manca Košir: »V neki kaznilnici v Ameriki so kaznjence razdelili v dve skupini: v prvi so se z njimi pogovarjali, vodili so jih v knjižnice in jih počasi navajali na branje, v drugi skupini pa se z njimi niso ukvarjali. V prvi skupini so kaznjenci začeli redno hoditi po knjige v knjižnico. In ko so jih na koncu povabili, naj povedo zgodbo svojega življenja – zakaj so ubijali, zakaj so kradli, zakaj ... so jo zmogli povedati. Z branjem se je razvijalo tudi njihovo mišljenje, dojeli so, kaj je zgodba in sami so se jo naučili povedati. Zgodbo o sebi. Ko to zgodbo ubesedimo, šele zares prepoznamo smisel našega življenja. Zato uspešni psihoterapevti uporabljajo biblioterapijo in zdravijo – kar pomeni celijo dušo – s pripovedovanjem. Kaj je bilo potem s tistimi kaznjenci, ki so brali oziroma niso? Iz prve skupine niso beležili nobenega povratnika. Ti, ki so dojeli smisel, sestavili odlomke svojega življenja v tekočo zgodbo, so zaživel drugače. Oni drugi pa so ponavljali stare vzorce bivanja: kriminalno življenje.« (M. Košir, 2005, str. 5–8)

V nadaljevanju pravi Koširjeva: »In še nekaj nam daruje knjiga. Čas. Čas samo zame. Ko grem vase in v samoti in tišini spregovorim po resnici o smislu tistega dne in mene v njem. Knjiga nikoli nima dna, zato je brezgrajno moje preiščanje. Sem v drugem stanju zavesti kot v natrpanem delovnem času, v globokem miru sem in v stiku s svojo dušo.« (ibid.)

»... prav literatura (in umetnost) je tista, ki skuša neizrekljivemu dati glas, nepojmljivemu dati podobo, nerazumljivemu najti odgovor. Umetniški prostor je družbeno sprejeti »prostor svobode, kamor se lahko zateče vse tisto, kar je porinjeno na obrobje, kar je tabuizirano, kar je skrito, kar je zamolčano, kar je družbeno nesprejemljivo, kar je navidezno nepomembno, kar je izločeno iz priznanega. Je mesto, kjer kraljujejo izrečeni strahovi, želje, sanje in nezavedno, kjer se pripovedujejo zgodbe o tistem, česar si nočemo priznati, kar z odporom in obotavljanjem sprejemamo. Seveda je to le ena plat literature. Obstaja tudi tista druga, ki nas pomirja, tolaži, zapeljuje, nas odpelje v svet dnevnih sanj in domišljije. Prva nas uri v strpnosti – do besedilne drugačnosti, umetniške tujosti in do sebe.« (Šlibar, 2006, str. 23–24)

V nadaljevanju pravi Šlibarjeva, da odlikuje literaturo/umetnost kot družbeno področje delovanja posebna senzibilnost za človeške potrebe, in še, da »ni nobenega družbenega sistema delovanja, ki bi nas tako celostno nagovarjal kot razumska, čustvena in družbena bitja, torej ki aktivira naše čute, čustva in strasti, našo zaznavo, prepoznavanje, razumevanje, razmišljanje, našo moralnost in etično držo, našo sposobnost in potrebo po druženju, občestvenosti in solidarnosti« (Šlibar 2006, str. 28).

4 Bibliopreventiva spodbuja branje literature in dober dialog

Kot šolska knjižničarka sem sama dostikrat v položaju, ko nisem le knjižničarka, marveč tudi otrokova zaupnica, poslušalka, svetovalka. Vse to se spontano dogaja ob izposoji, svetovanju in branju. K meni prihajajo učenci na zaupne pogovore, po tolažbo, po nasvet. Nekatere situacije so tudi zelo težke.

Sama v zadnjih letih opažam, da se učenci na bibliopedagoških urah želijo predvsem pogovarjati. Dobro se počutijo, če je tam nekdo, ki jih posluša in sprejema. Morda se je v zadnjih letih preveč poudarjalo – ob knjižničnih informacijskih znanjih – učenje uporabe novih računalniških tehnologij, iskanje informacij, izdelavo seminarskih nalog ipd. Zdi se mi, da je bistvena še vedno literatura, saj mladega bralca nagovarja celostno – prek nje spoznava sebe in svet okoli sebe, preseže klišejskost/stereotipnost. Literatura ga odpira, spreminja ga v bolj empatičnega, občutljivega posameznika, ki bo opazil sočloveka, mu znal prisluhniti in pomagati.

Zato smo se na naši šoli odločili, da začnemo s projektom *Biblioterapija kot preventivna dejavnost v OŠ*, ki ga izvajamo v okviru inovacijskih projektov na Zavodu RS za šolstvo in s katerim smo želeli spodbuditi branje literature, pogovarjanje ob njej ter posledično senzibilizirati učence za sebe in druge (njim bližnje). V projekt se je vključilo 11 kolegic – učiteljic oz. drugih strokovnih delavk na šoli (ravnateljica, defektologinja, psihologinja) in jaz kot vodja projekta.

Zastavili smo ga tako, da smo v skupine prostovoljno povabili učence. Ko smo pregledali nekaj strokovne literature na temo biblioterapije, nam je bilo hitro jasno, da mi prave biblioterapije (»Biblioterapija je metoda uporabe literature in/ali kreativnega pisanja za doseganje kvalitativnih sprememb na čustvenem, vedenjskem, kognitivnem in/ali socialnem področju življenja.« Zabukovec, Resman, Furlan, 2007, str. 64) ne bomo izvajali, pač pa bomo izvajali bibliopreventivo, pri kateri svetovanje poteka z zdrav delujočim posameznikom in je časovno krajše, predvsem pa ne zdravi. V ospredju je razvoj otroka in razumevanje nekega problema, tudi odpiranje za sočutje, za zdrav odnos do narave, do sošolca – bibliopreventiva ima torej izhodišče v ozaveščanju otroka v dobrem, v pozitivnem.

»Biblioterapija v šoli si prizadeva za doseganje ciljev, ki ustrezajo ciljem formalnega izobraževanja. Preko biblioterapevtskega procesa analiziramo moralne vrednote, spodbujamo kritično mišljenje, razvijamo samozavedanje in dajemo pomen osebnemu in družbenemu presojanju. Zaradi pluralnosti kultur in vednosti je treba učenca pripraviti, da razvije kritično moč presojanja, kajti ta bo odločilno vplivala na oblikovanje posameznikovega odnosa do sebe, drugih in širšega okolja. V tej točki se srečata vzgoja in biblioterapija, ki vplivata na razvoj in spodbujata spremembe na mnogih področjih.« (ibid., str. 66)

Odločili smo se, da bomo spodbujali naslednje teme, katerim smo dali poudarek: kdo sem jaz, nenasilje, okoljska tematika, pomoč drugim, sočutje, tabu teme, kot sta: smrt, spolnost; posebno pozornost pa smo namenili poeziji – spodbujanju čustovanja, izražanju čustev (t. i. terapija s poezijo).

Delavnice/skupine vodimo učitelji, sodelujeta pa še defektologinja in psihologinja, ki vsaka s svojega vidika dopolnjujeta delo učitelja oz. knjižničarja – psihologinja prispeva znanje o razvojnih značilnostih otrok (čustvovanje, mišljenje, motivacija, socialni razvoj ...), defektologinja pa se angažira pri delu z otroki s posebnimi potrebami – pomaga jim kompenzirati njihove primanjkljaje oz., če je mogoče, jih tudi povsem odpraviti.

Izhodišče za sestavo našega programa so bila prav naštetja dejstva v prvem in drugem poglavju – naš osnovni cilj je bil spodbuditi učence in učence, da se o prebranem pogovarjamo, izmenjujemo mnenja, izkušnje ter da se učenci morda razbremenijo nekaterih stisk in problemov (predvsem s pisanjem refleksije, tudi z likovnim ustvarjanjem) ter postajajo strpnejši, občutljivejši, bolj empatični, znajo nekonfliktno reševati probleme. Poudarjam, da je projekt zastavljen preventivno – nikakor nismo izvajali terapije, kot jo poznajo v kliničnem okolju.

Vodje skupin (učiteljice) so pisale posebne (za to namenjene) portfolie – priprava na izvedbo, cilji, odzivi učencev, nabor literature; najpomembnejši del pa je spremljava učencev med srečanji in beleženje njihovega napredka. Projekt še ni končan, zato ne morem podati celotne slike o napredku, ob polletni refleksiji pa ugotavljamo, da:

- učenci v skupini postajajo zaupljivejši, bolj odločno izražajo svoje mnenje, se znajo poslušati in izboljšujejo osebno presojanje in vrednotenje,
- so napredovali predvsem tisti učenci, ki so bili bolj sramežljivi; vsi otroci (pa ne samo, ko izvajamo program bibliopreventive) zdaj že predstavijo svoje mnenje,
- se bolj aktivno poslušajo v skupini, so bolj odprti do problemov drugega ter mu poskušajo svetovati in pomagati,
- je zelo pomembno, da se zavedamo lastnega vpliva (ta je zelo velik).

Ob koncu projekta nameravamo izdati brošuro s primeri dobre prakse in nabor literature za posamezne teme, s katerimi smo se ukvarjali.

Učencem smo pred začetkom bibliosvetovanja postavili nekaj vprašanj.

Na vprašanje, zakaj berejo, so odgovorili:

- zaradi zanimivih zgodb,
- ker me sprosti, mi je lepo,
- ker mi je dolgčas,
- da kaj izvem,
- da se pomirim, ko sem jezna,
- ker berem bratcu itd.

Občutki, ki ob branju prevladujejo, so: sprostitve, zabava. Na vprašanje, komu največkrat zaupajo svoje probleme, so v več kot 60 odstotkih odgovorili, da staršem, učiteljem manj kot v 10 odstotkih, zato smo še toliko bolj želeli izpeljati projekt in ob koncu preveriti, ali je odstotek zaupanja učitelju kaj večji. Zelo nas je presenetil odgovor, ki je bil izbiren in v katerem smo jih spraševali, kaj od naštetega (žalost, strah, bolečina, osamljenost) jim je najtežje. Velika večina učencev je obkročila odgovor osamljenost. Na tej točki se nam je potrdila smiselnost našega projekta. Zaskrbljujoče je, da je večina učencev, ki so v našem projektu, dobrih v šoli (tako učno kot vedenjsko) – ukvarjajo se z različnimi dejavnostmi, pa vendar se jim zdi najtežja osamljenost.

Potek delavnic bibliosvetovanja

Delavnice vodimo učiteljice kot prostočasno dejavnost, na katero so se učenci sami prijavili. Izvajamo jih enkrat tedensko eno šolsko uro. Učiteljice pripravimo izhodiščno besedilo (zgodbo, pesem) – besedilo preberemo, učenci podajo svoje odzive, razmišljanja, izkušnje, živijo se v katero od oseb. Sledi druga faza, v kateri povežemo tematiko izhodiščnega besedila na konkretne/osebne izkušnje učencev. Pogovor poteka sproščeno, spontano – sledimo otroku. V zadnji fazi učenci pišejo vtise, misli, osebne izkušnje o prebranem ali pa rišejo risbe oz. izdelujejo lutke ipd. Seveda pa s pripravo na uro pripravimo tudi cilje, ki jih želimo doseči. Kljub temu da je pogovor spontan, se zavedamo teh ciljev. Vse smo opazile določen napredek pri komunikaciji.

Učenci se bolj poslušajo, laže izražajo svoje mnenje, svoje osebne izkušnje (to jim je bilo na začetku najteže). V veliko zadovoljstvo nam je, da učenci radi prihajajo na delavnice – sami so rekli, da zato, ker se radi pogovarjajo, ker jim je všeč, ker uživajo ...

5 Sklep

Živimo v času hitenja, vendarle pa si bomo morali vzeti čas zase in za naše otroke ter jim po svojih najboljših močeh pomagati pri odraščanju. Če vemo, kako pozitivne učinke ima usmerjeno branje literature in pogovor ob njej, moramo ta vidik vzgoje razvijati in nadgrajevati. Otroku moramo prisluhni v njegovih stiskah in težavah. Biti mu moramo na voljo. Spodbujati ga moramo v dobrem, v sočutju, v nekonfliktnem dialogu. Dati mu moramo občutek varnosti (kar je temeljna potreba vsakega človeka), da bo zrasel v zdravega posameznika, ki bo odgovoren za svoja dejanja.

Samo v tem primeru bomo ravnali družbeno odgovorno in v dobro otrok.

Mi smo tisti, ki moramo ustaviti hitenje. Tu smo zato, da ustvarjamo človečnost.

Citirani viri

- KOŠIR, M. 2005. Če ne bomo brali, nas bo pobralo. *Andragoška spoznanja*, let. 11, št. 4, str. 5–8.
- KOZEL, D. 2007. Depresivne motnje. V Štern, B. (ur.) *Zgodnje odkrivanje in celostna obravnava otrok in mladostnikov, ki jih ogrožajo kronične nenalezljive bolezni v osnovni zdravstveni dejavnosti: izhodišča za obravnavo izbranih zdravstvenih tem*. Ljubljana: CINDI Slovenija, str. 38–41.
- RENER, T. 2008. Družbena ranljivost mladih in starih. V Skrt, B. (ur.) *Debata za enake možnosti: izobraževalni priročnik*. Ljubljana: Za in proti, zavod za kulturo dialoga, str. 219–239.
- ŠLIBAR, N. 2006. Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti. Zakaj in kako preko književnosti vzgajati za strpnost, sprejemanje drugačnosti in tujosti?. V Šlibar, N. (ur.) *Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti: vzgoja za strpnost in sprejemanje drugačnosti preko mladinske književnosti*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta, str. 13–46.
- ZABUKOVEC, V., RESMAN, M., FURLAN, M. 2007. Bibliosvetovanje (biblioterapija) v šoli. *Pedagoška obzorja*, let. 22, št. 3/4, str. 63–77.
- ZALOKAR Divjak, Z. 2001. *Jaz in ti: medosebni odnosi v sodobnem času*. Krško: Gora.

> **Sabina Burkeljca**, prof. slov. in univ. dipl. bibl., je zaposlena kot šolska knjižničarka na Osnovni šoli Rodica. Naslov: Kettejeva 13, 1230 Domžale
Naslov elektronske pošte: sabina.burkeljca@guest.arnes.si

Šolske kronike Osnovne šole Ljudski vrt Ptuj

School chronicles of the Primary School Ljudski Vrt Ptuj

> Edita Čelofiga

Izvleček

Prispevek obravnava način vodenja in vsebino šolske kronike kot oblike predpisane dokumentacije v slovenskih osnovnih šolah nekoč s poudarkom na obsežnem fondu Šolske kronike Osnovne šole Ljudski vrt Ptuj. Slednji zajema 16 knjig, v katere se je vpisovala petdesetletna zgodovina šole. Avtorica predstavi tudi fizični opis posameznih knjig, obliko zapisovanja in informativno vrednost različnih rokopisnih vpisov za posamezna šolska leta od ustanovitve šole v šolskem letu 1958/59 do konca šolskega leta 2007/08. Ob različnih predpisanih poročilih, letnih delovnih in poslovnih načrtih šole, obvestilih, spletni strani šole in drugi statistiki je vsebina šolskih kronik praviloma namenjena osnovnim statističnim podatkom in najpomembnejšim dogodkom, dosežkom učencev in spremembam v vzgojno-izobraževalnem delu v posameznem šolskem letu. Večino vpisov spremljajo časopisni izrezki (tudi fotokopirani), fotografije in drugo gradivo (vabila, promocijsko gradivo). Šolska kronika je postala zlasti v zadnjih letih kakovosten in uporaben vir informacij o šoli in njenem delu.

Ključne besede

arhiviranje, navodila, Osnovna šola Ljudski vrt Ptuj, petdesetletnica šole, predpisi, šolska dokumentacija, šolska kronika, zakonodaja

UDK 373.3 (093.3) (035) (0.05)

Abstract

The paper presents keeping and content of school chronicle which used to be one form of required documentation in Slovenian primary schools. The emphasis is on large collection of the School chronicle of the Primary School Ljudski vrt Ptuj. It contains 16 books in which 50-years of school history is kept. The author also presents physical description of some books, the form of writing and informative value of various handwritten entries for individual school years from the foundation of the school in school year 1958/1959 to end of school year 2007/2008. With various other required reports, yearly work and business plans, notifications, school website and other statistical reports, the primary aim of content of school chronicles is to record basic statistical data and most important events, pupils' achievements and changes in the educational programme in every school year. Most entries are accompanied by newspaper clippings (also photocopied), photographs and other materials (invitations, promotional material). Especially in recent years school chronicle has become a high quality and very useful source of information about the school and its activities.

Keywords

archiving, instructions, Primary School Ljudski vrt Ptuj, 50th anniversary, regulations, school documentation, school chronicles, legislation

UDC 373.3 (093.3) (035) (0.05)

Zgodovinski pregled

Leta 1870 je na podlagi prvega državnega šolskega zakona izšla uredba Ministrstva za bogočastje in uk, v kateri je bilo v 33. členu določeno, da je za vodenje šolskih uradnih knjig (med njimi tudi šolske kronike) in dokumentov zadolžen šolski upravitelj. V šolske kronike so morali v tedanji avstro-ogrski državi ob obvezni navedbi začetka in konca šolskega leta ter vrsti (tedaj celodnevne) šole in oblikah izvajanja pouka (razredi ali oddelki, šola z vrtcem, s pomožno šolo, z otroškim zabaviščem ali brez, splošni in posebni nadaljevalni tečajji) zajeti tudi: različne dejavnosti po določenem zaporedju (npr. prireditve ob pomembnih obletnicah in dogodkih monarhije in domovine, šolski izleti, spremembe zaposlenih duhovnikov in učiteljev s podrobnim opisom dotedanjega službovanja, dopusti učiteljev, sestava krajevnega in okrajnega šolskega sveta in seznam imenovanih šolskih nadzornikov. Prav tako so šolski upravitelji vpi-

sovali vse pomembnejše podatke, ki so se nanašali na pouk: spremembe števila učencev med letom, spremembe v učnem načrtu in metodah pouka, zapisnike o izvajanju učnega načrta za telovadbo in za ročna dela (posebej za deklice in dečke) ter o izvajanju kmetijskega pouka, podrobno poročilo o izvajanju sklepov in ukazov pristojnih šolskih svetov, podatke o zdravstvenem stanju učencev, morebitnih epidemijah in nesrečah ter podatke o porabi finančnih sredstev (rednih in doniranih).

Dogodki so se sproti zapisovali na posebne liste, ob koncu šolskega leta (najpozneje do začetka novega šolskega leta) pa se je tako zapisano gradivo uredilo in prepisalo v kronike. Vsaka zaporedno oštevilčena stran je imela na koncu širši rob, kamor se je zapisal povzetek posameznega odstavka. Ob koncu šolskega leta so morali priložiti tudi abecedni imenski seznam učencev, število vpisanih učencev (vključno z opredelitvijo za veroizpoved in materni jezik), osip na koncu šolskega leta ter število »šolodolžnih« otrok, ki pouka niso obiskovali, in razlog za to.

Slog pisanja je zahteval objektivno poročanje, zato so bile polemike, osebna mnenja, hvale in kritike posameznikov, ustanov in šolskih organov ter njihovih odredb prepovedani. V šolske kronike so se vpisovali tudi vsi obiskih predstavnikov šolske ali druge oblasti in nadzori šolskih inšpektorjev. Slednji so pregledali tudi šolsko kroniko in nato vanjo zapisali svoje ugotovitve ali pa so se samo podpisali v dokaz, da so jo pregledali. Šolska kronika je bila dostopna vsem učiteljem šole.

Sestavni del šolskih kronik na začetku njihovega uvajanja je bil tudi zapis dotedanje zgodovine šole. Tam, kjer zanjo niso imeli ustreznega arhivskega gradiva, so učiteljem priporočali, da na podlagi občinskih zapisov in s poizvedovanjem pri ljudeh zberejo in nato zapišejo vsaj okvirne podatke.

Po prvi svetovni vojni so se šolske kronike v slovenskih šolah ohranile (razen tam, kjer je veljala italijanska šolska zakonodaja) in vodile tako, kot so se do tedaj.

Leta 1927 je Ivan Hribski (Ivan Štrukelj) sestavil navodilo za pisanje šolskih kronik v obliki brošure. V njej je šolskim upraviteljem svetoval, da na koncu šolskega leta v kronike (»za to določene knjige«) po navodilih zapišejo med letom zbrane podatke. Tudi priložnik za vodenje šolske dokumentacije iz leta 1939 je med uradne dokumente, za katere je bil zadolžen šolski upravitelj, umestil šolsko kroniko.

Naslednje navodilo za pisanje kronik je leta 1946 izdala Državna založba Slovenije.¹ Navodilo, ki je bilo krajše od tistega iz leta 1939, je ohranilo večino podatkov, vendar z novimi vsebinami. Tako so se morale strani kronike pred začetkom pisanja najprej oštevilčiti, nato pa so se po določenem vrstnem redu vpisali podatki o zgodovini kraja z vsemi krajevnimi posebnostmi (narodopisne, naravoslovne in druge posebnosti), da »lahko novinec, ki pride v kraj, najde v kroniki vsaj približno podobo življenja, ki se je tod prelivalo v preteklosti« (Tul 1993, str. 23).² Kronist je moral izpostaviti pomembnejše dogodke iz narodnoosvobodilnega boja do osvoboditve in vzpostavljanja ljudske oblasti. Posebno mesto je zavzemala zgodovina šole z vsemi statističnimi podatki o učencih, razredih, oddelkih, učiteljih in duhovnikih,³ prireditvah, spremembah v organizaciji ipd. Prvič se je pojavilo tudi navajanje ukrepov s področja socialne skrbi za učence in podatkov o mladinskem tisku.

¹ Navodilo, kako je treba pisati šolsko kroniko, DZS, Ljubljana 1946.

² Kot »novinec« je bil verjetno mišljen novozaposleni učitelj.

³ Prva povojna leta (do 1952) je bil verouk sestavni del predmetnika, vendar je moral biti v urnikih zadnje šolsko uro.

V ponatisu navodil iz leta 1948 je bila spremenjena le točka 5, v kateri so bili, v skladu s tedanjo politično usmeritvijo, iz besedila o pomembnejših dogodkih v kraju in organizaciji organov upravljanja izločeni »cerkveni dostojanstveniki«.

Dve leti pozneje je o šolskih kronikah na 3. kongresu slovenskih pedagoških delavcev na Bledu kritično razpravljala Vilko Menard ter se zavzel za vsebino, iz katere bo moč razbrati »politično, gospodarsko in kulturno smer« (Tul 1993, str. 22), uspešne oblike in metode dela ter uspehe, s katerimi se je življenje in delo šole izboljšalo v primerjavi z dotedanjim.

Po letu 1972 je v Sloveniji izšlo več predpisov s področja dela s šolsko dokumentacijo, toda kronike so le omenjene. Tako na primer *Navodilo, kako je treba pisati kroniko* iz leta 1973 ni več predpisovalo, kaj vse mora obsegati opis življenja v kraju med drugo svetovno vojno, izpuščeni so bili tudi obvezni podatki o kmetijskem pouku. Še vedno pa je bilo treba zapisovati zgodovino kraja, da »bi se lahko vsakdo seznanil s podobo kraja nekoč in med narodnoosvobodilno vojno« (Cenčič 1993, str. 24),⁴ in zelo podrobne podatke, ki so se nanašali na splošne, organizacijske in statistične podatke o šoli, učencih in zaposlenih.

Spomladi leta 1982 so bile osnovne šole v Sloveniji obveščene, da se je pravilnik o šolski dokumentaciji spremenil, zato so morali delovni kolektivi spremembe potrditi. Po zapisu v 8. knjigi Šolske kronike Osnovne šole Ljudski vrt (tedaj Osnovne šole Franca Osojnika) so učitelji spremembe sprejeli 26. 4. 1982.

Vse do leta 1996 so se kronike pisale bolj ali manj po obrazcu 1,17, v katerem je bilo priloženo *Navodilo, kako pisati šolsko kroniko* enako tistemu iz osemdesetih let 20. stoletja.

Med zadnjimi navodili je *Priporočilo, kako pisati šolsko kroniko* (1996), ki v prvi alineji navaja, da se šolska kronika kot splošni dokument šole vodi v skladu z 2. točko 3. člena Pravilnika o dokumentaciji v osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 29/96). Vanjo so se po kronološkem redu vpisovali »važnejši dogodki, povezani s krajem in niso splošno znani, prav tako pa morajo biti predstavljene tudi krajevne narodopisne, naravoslovne in druge posebnosti«.⁵ Navodilo izpostavlja, da mora imeti zgodovina šole v kroniki posebno mesto. V primerjavi z dotedanjimi navodili je vseh 14 navedenih zahtev ostalo nespremenjenih, vendar je poudarjeno, da oblika obrazca ni predpisana.

Sedaj je v veljavi Pravilnik o dokumentaciji v devetletni osnovni šoli (Pravilnik), ki je bil sprejet na podlagi 86. člena Zakona o osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 23/05 – uradno prečiščeno besedilo in št. 53/05). V njegovem 4. členu so med sedmimi vrstami dokumentacije, ki jih mora šola voditi, najprej navedeni »knjige in splošni dokumenti«, med katere spada tudi šolska kronika. V Prilogi (Zap. št. 1.2), ki je sestavni del Pravilnika, je za šolsko kroniko napisano, da zajema »pomembnejše dogodke šole po kronološkem vrstnem redu«, da nima predpisanega obrazca in da se trajno hrani. V dopisu Ministrstva za šolstvo in šport (sept. 2007, str. 2) so za šolo pomembni dogodki opredeljeni kot »dogodki, ki jo povezujejo z ožjim in širšim okoljem, določajo njeno specifičnost in bodo zanimivi in pomembni za zgodovino šole«. Prav tako so opredeljeni tudi časovno (»v posameznem šolskem letu«). Šole so v oblikovanju šolskih kronik svobodne, vendar morajo biti vpisani podatki »natančni in zanesljivi«. Mednje so uvrščeni: začetek in zaključek pouka in morebitne prekinitve pouka, zunanji dogodki, ki so vplivali na delovanje šole, število učencev in oddelkov ter delavcev, poročilo o

⁴ Iz citiranega besedila bi lahko sklepali, da so šolske kronike veljale za javni dokument, dostopen vsakomur in ne le strokovnim delavcem na šolah.

⁵ *Navodilo, kako pisati šolski kroniko*, DZS, Obr. 1,17.

delu sveta šole in staršev, spremembe v organizaciji šole, kadrih, šolskem okolišu, stavbi, zemljišču in opreми, podatki o nadzorih in obiskih v šoli, posebnosti, značilnosti in novosti v vzgojno-izobraževalnem delu, poročilo o dosežkih učencev in delavcev šole, prireditve ter sodelovanje z drugimi šolami in ustanovami. Tudi tu je poudarjeno, da oblika obrazca za šolsko kroniko ni predpisana, vendar mora biti »trpežno vezana«, saj mora šola kronike trajno hraniti. Šolske kronike se navezujejo tudi na 12. člen Pravilnika, ki določa, da mora »vsak dokument vsebovati ime in sedež šole, ime in priimek podpisnika ter njegov podpis in pečat šole«, ter na 16. člen, ki v 2. alineji med drugim predpisuje, da mora biti za šolo trajna dokumentacija arhivirana in varovana po predpisih o arhivskem gradivu in varstvu osebnih podatkov.⁶

Šolske kronike Osnovne šole Ljudski vrt

V arhivu Osnovne šole Ljudski vrt se v fondu Šolske kronike nahaja 16 knjig:

1. knjiga (1958/1959–1963/1964), 2. knjiga (1964/1965–1967/1968), 3. knjiga (nadaljevanje 1967/1968–1969/1970), 4. knjiga (nadaljevanje 1969/1970–1972/1973), 5. knjiga (nadaljevanje 1972/1973–1974/1975), 6. knjiga (nadaljevanje 1974/1975–1976/1977), 7. knjiga (1977/1978–1981/1982), 8. knjiga (nadaljevanje 1981/1982–1991/1992), 9. knjiga (1992/1993–1998/1999), 10. knjiga (nadaljevanje 1998/1999–2002/2003), 11. knjiga (2003/2004), 12. knjiga (2004/2005), 13. in 14. knjiga (2005/2006), 15. knjiga (2006/2007), 16. knjiga (2007/2008).⁷

Prve štiri knjige sodijo v čas navodila iz leta 1948. V njih so zajeta obdobja med letoma 1958 in 1973.

Prva knjiga šolske kronike je bila (skupaj z drugo dokumentacijo) ob koncu šolskega leta 1963/64 uničena: v prostore šole so namreč vlomili mladoletniki in se znesli nad šolskim inventarjem in arhivom. Zato je tedanja šolska upraviteljica⁸ po spominu in v skrčeni obliki napisala novo kroniko. Tako ohranjena prva knjiga šolske kronike je zvezek velikosti 21 x 29 cm s trdimi platnicami rumeno-rjavega motiva ter s platnenimi zaščitami vogalov in hrbta v zeleni barvi. Zvezek ima 62 »brezlesnih« črtanih listov,⁹ od katerih jih je popisanih 55, zadnjih 7 pa je praznih. Kronika obsega zapise za prvih šest šolskih let (od 1958/59 do 1963/64).

Podobne oblike (zvezek s trdimi platnicami s črno-turkizno modrim motivom in sivo platneno zaščito vogalov in hrbta), vendar obsežnejša (155 listov), je druga knjiga šolske kronike, v kateri so zapisani podatki od šolskega leta 1964/65 do 1967/68. Vpisom v različnih pisavah so dodani statistični podatki in različna poročila (tipkopis ali rokopis), črno-bele fotografije, časopisni izrezki in vabila. Ta knjiga je žigosana z žigom, na katerem je v sredini tedanji državni grb in napis »Ljudska republika Slovenija, Osnovna šola Franca Osojnika, Ptuj, Občina Ptuj«. Nobena od prvih dveh kronik ni pisana v posebno knjigo za kronike, zato tudi nimata priloženih navodil za pisanje.

Tretja knjiga šolske kronike je prva kronika, napisana v za te namene posebno knjigo, izdano pri Državni založbi Slovenije (DZS, Obr. 1,17, 328-XIII-40605-64, 1508-64). Na 75 brezčrtnih listih (skupaj z naslovnim in dvema spojnim listoma) so v skladu z *Navodili, kako je treba pisati šolsko kroniko* (na 2. strani naslovnega lista) v različnih pisavah zapisani vsi najpomembnejši dogodki in statistični podatki za šolska leta od 1967/68 do maja 1969/70.

⁶ Kot zanimivost: doslej noben dopis, navodilo, priporočilo ali celo pravilnik ni predpisoval rokopisa kot oblike vpisov v šolsko kroniko.

⁷ Od 10. knjige naprej se vsako šolsko leto vpisuje v svojo knjigo oz. knjigi.

⁸ Katica Bračko.

⁹ Izdelava: Mepa, Grafična industrija Maribor, zaščitni znak 430/100/3.

Zapisi šolskega leta 1969/70 se nadaljujejo še v četrti knjigi šolske kronike, ki je po obliki debelejši črtani zvezek z modrim platnenim ovitkom. Tretja knjiga šolske kronike ni žigosana, četrta pa spet je (žig na začetku enak kot v 2. knjigi).

S peto in šesto knjigo šolske kronike, po zunanosti skoraj enaki zvezku 2. knjige, se zaključijo vpisi dotedanje ravnateljice; podatke za šolsko leto 1976/77 je vpisal že novi ravnatelj.¹⁰ V 5. knjigi se nadaljujejo vpisi dogodkov 4. knjige (šolsko leto 1972/73), v 6. pa vpisi po 24. 5. 1974 do konca šolskega leta 1976/77. Obe knjigi sta debelejša 90-listna črtana zvezka s spojnima listoma roza barve. Trdi platnici z zeleno-črnim motivom sta zaščiteni s sivimi platnenimi vogali. Prav takšen je tudi hrbet. Na sprednji platnici 5. knjige je v nalepljeno etiketo¹¹ s šolskim žigom na desnem spodnjem delu z roko napisano »Kronika od 1973«, medtem ko je na 6. knjigi vpisano »Kronika 1974/75/76/77«, vendar brez žiga. Obe knjigi šolske kronike imata veliko prilog, večinoma natipkanih poročil za posamezne dejavnosti in časopisnih izrezkov.

V svetlo rdeče platno so oblečene platnice 7. knjige šolske kronike, napisane v predpisani obrazec (DZS, Obr. 1,17). Na njih je spredaj črni napis KRONIKA. Notranji naslovni list kronike je le delno izpolnjen: manjka naslov ustanove (tj. šole), vpisan pa je datum začetka vpisovanja (1. 9. 1977). Na drugi strani se nahaja Navodilo, kako je treba pisati šolsko kroniko. V njem beremo, kaj vse je treba v kroniko zapisati, »zlasti pa pokazati gospodarsko stanje v času, ko se kronika piše ali obnavlja, pa tudi iz prejšnjih časov«. Kronist je moral »posebej paziti«, da je ob zgodovini šole in »važnejših statističnih podatkih o življenju in kraju« vpisoval tudi podatke, ki »kažejo življenje v kraju med narodnoosvobodilnim bojem«. – Ta šolska kronika se je pisala zadnjih trideset let 20. stoletja (1977–1981). S 7. knjigo Šolske kronike Osnovne šole Ljudski vrt se končajo tudi vpisi ravnatelja, saj so jo poslej pisali pomočniki/pomočnice ravnatelja/ravnateljice.

Osmo knjiga šolske kronike (DZS, Obr. 1,17) ima rdeče platnice s črno izpisanim naslovom KRONIKA. Po velikosti je enaka 7. knjigi (20,5 x 30 cm). V njej so brezčrtani beli listi.

10. in 11. knjiga šolske kronike sta knjigi s temno modrimi platnicami velikosti 21 x 30 cm (DZS, Obr. 1,17). Na zgornjem delu sprednjega spojnega lista 10. knjige je z modrimi velikimi tiskanimi črkami izpisan naslov ŠOLSKA KRONIKA. Sledi napis v dveh alinejah: Osnovna šola Ljudski vrt, Ptuj in (v/na) Ptuju (v rokopisu kronistke). V alinejo »Kronika se je pričela pisati dne« je vpisan datum 1. 9. 2003. Na hrbtni strani tega lista je s črkami v modri barvi natisnjeno priporočilo, ki pisanje šolske kronike določa s sklicem na 2. točko 3. člena Pravilnika o dokumentaciji v osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 29/96).

Naslednja, 11. knjiga šolske kronike je v fizičnem opisu povsem enaka deseti. Obe knjigi v besedilnem in slikovnem gradivu ponujata bogate informacije o življenju in delu šole.

Zadnje štiri knjige Šolske kronike so na obrazcu 1,32 (založba DZS, d. d., Založništvo tiskovin, št. 25191-VI-5705-06), torej knjige velikosti 24,5 x 30 cm s 50 debelejšimi brezčrtnimi listi in z enim naslovnim, na katerem je z rdečimi velikimi tiskanimi črkami izpisan naslov KRONIKA. Obe zunanji platnici v gladkem rdečem usnju sta povezani z 12-centimetrskim robom in 2,5 cm širokim hrbtom v rjavem ali rdečem usnju. Oba robova sta na treh mestih preluknjana in dvakrat prevezana z ozkim rumenim trakom.

¹⁰ Ivan Težak.

¹¹ V sredini tovarniški logotip LIPA MILL ZAGREB.

Zadnja, 16. knjiga šolske kronike je po zunanosti in oblikovanju vsebine povsem enaka predhodni, saj jo je napisala tudi ista oseba. Ker je nastala v šolskem letu 2007/08, ko je šola praznovala petdesetletnico, so se zapisi razširili na dve knjigi.

Sklepne ugotovitve

Včasih so se šolske kronike začenjale z zgodovino kraja, v katerem se je šola nahajala. Sprva so jih pisali šolski upravitelji (po letu 1970 ravnatelji), danes pa so zanje zadolženi pomočniki ravnateljev.

Kronike so se pisale in se še pišejo po posebej določenih navodilih. Vsebina le-teh pa se ni veliko spreminjala; še danes velja, da se vanjo objektivno in v časovnem zaporedju zapisujejo vsi pomembni dogodki in temeljni statistični podatki.

Po pregledu zgodovine vsebin in oblik šolskih kronik na splošno kakor tudi vseh šestnajstih šolskih kronik Osnovne šole Ljudski vrt Ptuj lahko zaključimo, da so bile prve kronike namenjene tako zapisovanju zgodovine kraja kot tudi organizaciji življenja in dela v ustanovi. Sprva je bil celo večji poudarek na krajevni zgodovini, pozneje pa na šolskih splošnih, organizacijskih in statističnih podatkih. Navodila za pisanje šolskih kronik so se od nekdanjih 40 točk strnila na 14, vendar se je obseg dejavnosti na šolah v zadnjih dvajsetih letih tako povečal, da so današnje kronike za posamezno šolsko leto po svojih vsebinah veliko bolj obširne kot nekoč. Danes, ko se skoraj vsa statistika vodi s pomočjo računalnika in je kot taka dostopna na več lokacijah (različna poročila, letni delovni načrt šole, poslovni načrt, obvestila, spletna stran šole ipd.), se v kroniko ob osnovnih statističnih podatkih vpisujejo najpomembnejši dogodki, dosežki učencev in spremembe v vzgojno-izobraževalnem delu od prvega dne pouka (september) do zadnjega (junij). Večino vpisov še vedno spremljajo časopisni izrezki (tudi fotokopirani), fotografije in drugo gradivo (vabila, promocijsko gradivo). Čeprav so se že po drugi svetovni vojni, zlasti pa v petdesetih letih prejšnjega stoletja, pojavile težnje, da bi se šolske kronike pisale drugače, se pišejo še vedno tako, kot so se nekoč.

Prav tako šolske kronike ostajajo obvezni sestavni del dokumentacije posameznih vzgojno-izobraževalnih ustanov (šol). Njihovo vodenje, hrambo in varovanje so od vsega začetka predpisovali šolski zakoni oziroma na njihovi podlagi sprejeti pravilniki (npr. pravilnik o pedagoški dokumentaciji v osnovni šoli iz leta 1980, 1982, 1991, 1996, 2007).

V današnjem času elektronsko oblikovanih dokumentov in predpisanih statističnih poročil za različne institucije pa se prvotna vloga šolskih kronik izgublja. Kronistu, ki ob vsakodnevnih pripravah in izvajanju pedagoškega dela ne zmore sproti in v celotnem obsegu pridobiti vseh informacij in jih ustrezno shraniti (zapisati), pa predstavlja rokopisna oblika šolske kronike največjo težavo. Vprašanje, zakaj se ne bi kronike vodile v elektronski obliki oziroma na ustreznih računalniških nosilcih,¹² je vedno bolj pogosto. Trditev posameznih vodstev šol, da je pisanje z roko »bolj osebno in toplo«, pa ni dovolj prepričljiva in tudi nasprotuje arhivskim navodilom za trajnejše ohranjanje dokumentov: kronisti med besedilo radi lepijo še različno slikovno (fotografsko) in besedilno gradivo ter naknadno popravljajo ali dopolnjujejo besedilo.

Z zgodovinskega stališča predstavljajo šolske kronike tako pomemben vir za preučevanje razvoja šole in njenega ožjega okolja, da jih je treba imeti, jih strokovno in odgovorno pisati in tudi hraniti. Če šole zanje nimajo ustreznega arhivskega pro-

¹² Nekateri (srednje) šole že imajo kronike v računalniški obliki.

stora, jih je, kljub navodilom MRSŠŠ,¹³ bolje oddati (skupaj z določenim drugim arhivskim gradivom) v pristojne arhive.

Fond Šolske kronike Osnovne šole Ljudski vrt sestavlja 16 knjig za 50 šolskih let. Pisala sta jih dva ravnatelja in pet pomočnikov ravnateljev. Čeprav so že prva navodila zahtevala številčenje strani, nima nobena od šolskih kronik Osnovne šole Ljudski vrt paginacije. Prav tako je zanimivo, da je pet knjig napisanih v črtane zvezke s tridimi platnicami, zaradi česar nimajo priloženih Navodil. Šest knjig je napisanih v posebne knjige oziroma obrazce 1,17 in imajo na začetku natisnjeno *Navodilo, kako pisati šolsko kroniko* oziroma od leta 1998 *Priporočilo, kako pisati šolsko kroniko*. Od omenjenega leta je na naslovnici namesto dotedanjega napisal KRONIKA izpisano v zlatih črkah ŠOLSKA KRONIKA.

Prve knjige šolskih kronik so žigosane na prvi strani in večinoma podpisane za posamezna šolska leta. Od šolskega leta 1976/77 dalje so vpisi za posamezna šolska leta podpisani,¹⁴ vendar niso žigosani. Šele od šolskega leta 1997/98 sta za vsako šolsko leto ob podpisu kronistk dodana še podpis ravnateljice in žig šole.

Bogata vsebina 16 šolskih kronik Osnovne šole Ljudski vrt, zlasti pa tistih iz zadnjih nekaj let, potrjuje zapis sedanje kronistke: »Želim in upam, da bo vse, kar kronika vsebuje, kdajkoli in komurkoli, ki jo bo vzel v roke, služilo kot dober vir informacij življenja in dela naše šole.«

Viri

- Arhiv Osnovne šole Ljudski vrt Ptuj*, fond Šolske kronike, knjige 1–16.
 TUL, Vlasta. 1993. Šolske kronike – da ali ne?, *Šolska kronika – Zbornik za zgodovino šolstva*, Glasilo Slovenskega šolskega muzeja, Ljubljana, 26/1993, str. 19–29.
 CENČIČ, Majda. 1993. Raziskovanje šolske zgodovine, *Šolska kronika – Zbornik za zgodovino šolstva*, Glasilo Slovenskega šolskega muzeja, Ljubljana, 26/1993, str. 13–18.
Uradni list SRS, št. 20, 1980.
Uradni list SRS, št. 16, 1982.
Uradni list SRS, št. 12, 6. 9. 1991.
Uradni list RS, št. 29, 31. 5. 1996.
Uradni list RS, št. 23, 10. 3. 2005.
Uradni list RS, št. 53, 31. 5. 2005.

> **Edita Čelofiga**, prof. an. in nem. jezika, je zaposlena na Osnovni šoli Ljudski vrt, Ptuj.
 Naslov: Župančičeva ul. 10, 2250 Ptuj.
 Naslov elektronske pošte: edita.celofiga@guest.arnes.si

¹³ Šola mora šolsko kroniko trajno hraniti.

¹⁴ Razen za šolski leti 1994/95 in 1995/96.

Šolski knjižničar – svetovalec pri izbiri knjig za domače branje

School librarian – advisor in the choice of books for home reading

> Ksenija Černigoj

Izvleček

Ljudje berejo tudi v pošolskem obdobju le, če imajo dovolj visoko notranjo motivacijo. Če med šolanjem uživajo v branju, kasneje berejo več in branja ne opustijo. Za samostojno branje leposlovja ni dovolj le obvladanje (ustreznih) bralnih strategij, ampak tudi poznavanje književnosti in določenih (kanonskih) besedil. Ta so mnogokrat predpisana kot obvezno domače branje. Žal vedno več učencev predpisane knjige za obvezno branje ocenjuje kot nezanimive, nerazumljive, nepotrebne ali celo neprimerne. Učenci z dobro razvitimi bralnimi tehnikami uspejo prebrati obvezno branje, teže to napravijo učenci, ki imajo slabšo tehniko branja in nizko bralno motivacijo. Učenci v osnovni šoli še razvijajo svoje bralne zmožnosti, zato je zelo pomembno, kakšna umetnostna besedila morajo prebrati. V praksi je za obvezno domače branje med predlaganimi besedili težko najti taka, ki bodo za vse učence primerna, tj. ne prezahtevna in ne predolgočasna. V prispevku želimo prikazati, kako lahko s prostim izborom knjig za domače branje motiviramo predvsem učence, ki imajo z branjem težave. Opredeljuje se do vprašanj, do katere mere lahko učencem ponudimo popolnoma prosto izbiro in kakšna je vloga šolskega knjižničarja kot svetovalca pri izbiri knjig za obvezno domače branje. Prispevek predstavlja tudi rezultate ankete, izvedene med učenci in učitelji slovenščine.

Ključne besede

branje, domače branje, šolski knjižničarji, motivacija za branje, sezname za domače branje, osnovnošolske knjižnice, učenci, učitelji

UDK 028.5:027.8

Abstract

People also read in after-schooling period only if they have sufficient internal motivation. If they enjoy reading during schooling, they later read more and do not give up reading. For independent reading it is not enough to simply master (adequate) reading strategies, one must also know literature and certain (canonical) texts. These are often prescribed as compulsory home reading. Unfortunately more and more pupils describe the prescribed compulsory reading books as uninteresting, not understandable, unnecessary or even inappropriate. Pupils with well developed reading techniques manage to read compulsory reading, but it is more difficult for those with less developed reading technique and low reading motivation. Primary school pupils are still in the process of developing their reading capabilities, which is why it is very important what literary texts they have to read. In reality, it is difficult to find among the prescribed texts for compulsory reading the texts which would suit all pupils, i.e. not too demanding and not too boring. The paper tries to show how free choice of home reading books can primarily motivate pupils who experience problems with reading. It takes a standpoint towards questions, to which extent can we allow a completely free choice and what role does the school librarian have as an advisor in the choice of books for compulsory home reading. The paper also presents the results of a survey among pupils and teachers of Slovenian.

Keywords

reading, home reading, school librarians, reading motivation, home reading lists, primary school libraries, pupils, teachers

UDC 028.5:027.8

Uvod

Učenci, ki imajo težave pri branju, se tej dejavnosti na vse načine izogibajo. Tako se pogosto zgodi, da v celem letu ne preberejo niti ene od predpisanih dveh, treh ali štirih knjig za obvezno domače branje. Učitelj ima ob tem dve možnosti: ali učenca oceni z

negativno oceno ali nedelo spregleda. V obeh primerih je vpliv na učenca enak. Če ta dobi negativno oceno, je prepričan, da je bil že dovolj kaznovan, pravilno ocenjen ... Če učitelj nedelo spregleda, je učenec tudi zadovoljen, da se mu je uspelo izogniti šolskemu delu brez posledic. V nobenem primeru ne seže po knjigi.

Mnogi mlajši učenci v prvih razredih še preberejo knjige za obvezno domače branje in bralno značko s pomočjo staršev, kar pa je v zadnjem triletju zaradi zahtevnosti predpisanih knjig in osamosvajanja učencev vedno težje izpeljati. Tako učenci napredujejo iz razreda v razred, ne da bi prebrali predpisana književna dela za domače branje. Tudi število učencev, ki preberejo knjige za bralno značko, se skoraj prepolovi.¹

Ko učitelji in knjižničarji ugotavljamo, koliko učenci berejo in kaj, prihajamo do spoznanja, da ne dosegamo ciljev, zapisanih v učnem načrtu za slovenščino: »Poglavitni cilj pouka književnosti je razvijanje in utrjevanje učenčevega pozitivnega stališča do književnosti. Stik s književnostjo je učencem vrednota, zato tudi v prostem času poiščejo knjigo, berejo različna besedila glede na njihove posebne lastnosti (pesništvo, proza, dramatika, literarna veda, publicistična besedila, lastna književna ustvarjalnost) in zahteve, poslušajo radijske igre, obiskujejo knjižnico, literarne prireditve, gledališče, filmske predstave ter se iz časopisov in literarnih revij seznanjajo s sodobno besedno umetnostjo.« (Učni načrt, 2002, str. 10) Prav tako v zadnjem triletju pri nekaterih učencih opažamo, da upada »pozitiven odnos do knjižnice in njenega gradiva« (Knjižnična ..., 2008, str. 6) ter motivacija za branje in estetsko doživljanje.

Učenci naj bi postali bralci, ki verjamejo, da so uspešni in sposobni, in bodo kot taki radi brali tisto, kar bodo ocenili kot zanimivo, smiselno oz. povezano z njihovimi življenjskimi interesi. Branje naj bi sprejemali kot osebno vrednoto in zavedali naj bi se, da je branje v praktičnem življenju zelo pomembno (Pečjak in Gradišar, 2002 str. 55). S književnim poukom naj bi se učenci postopoma usposobili za samostojen stik z umetnostnimi besedili (Grosman, 2001, str. 13).

Številne tuje in domače ankete kažejo na to, da učenci najpogosteje berejo samo tista leposlovna dela, ki so predpisana za obvezno branje v šoli. To pa vpliva na odklonilen odnos do branja leposlovja in več se število tistih, ki po končanem šolanju leposlovja ne berejo več (Grosman, 2001, str. 14–15). Pomembno je torej, koliko učenci berejo in kakšen odnos imajo do branja. Prav zavzetost za branje naj bi bila eden od ključnih dejavnikov, od katerih je odvisno, katero raven pismenosti in znanja bo dosegel posameznik (Knaflič in Bucik, 2003, str. 124).

Kot knjižničarka ugotavljam, da je v vsaki generaciji nekaj učencev, ki preberejo skoraj vse knjige v knjižnici, predvsem vse novejše, večina učencev pa bere le predpisana dela.

Ker se zavedam pomena branja, poskušam na različne načine povečati notranjo motivacijo učencev za to dejavnost. Usmerjena sem predvsem k večanju motivacije za branje leposlovja.

¹ Na OŠ Šturje Ajdovščina od 1. do 5. razreda vsi učenci tekmujejo za Bralno značko, v 5. razredu osemletke skoraj vsi, v 7. 56 %, v 8. 54 %, v 9. pa 48 %. Verjetno je podobno tudi drugod po Sloveniji. Število učencev, ki ne preberejo obveznega domačega branja ali ne tekmujejo za Bralno značko, se vsako leto nekoliko poveča.

1 Kaj naj berejo učenci za obvezno domače branje?

1.1 Cilji pouka branja

Učenci naj bi v šoli pridobili pozitivne izkušnje z branjem in naj bi se usposobili za vseživljenjsko branje umetnostnih besedil. K doseganju tega cilja naj bi pripomoglo tudi domače branje. Besedila za obvezno domače branje morajo biti taka,

- da pri obravnavi združimo posredovanje znanja o književnosti in vzgajanje za sposobnost samostojnega stika z umetnostnim besedilom ter
- da se učenci lahko učijo razmišljati o lastnem branju in strategijah in o osebnem odnosu do književnosti.

Razumevanje besedila je odvisno od predhodnega znanja: poznavanja besed in celotnega jezikovnega koda, izkušnje in asociacij, ki se vežejo na posamezne besede, od poprejšnje medbesedilne izkušnje o naravi posameznih žanrov, različnih literarnih in neliterarnih konvencij ipd. (Grosman, 2002, str. 53). Učenci doživljajo prebrana umetnostna besedila drugače kot učitelji, ker so drugačne njihovi življenjske izkušnje, poznavanje zgodovine in življenja v preteklosti ter medsebojni odnosi. V šoli so učenci navajeni na učiteljevo razlago, zato jih pogosto skrbi, da njihovo branje/razumevanje ni »pravilno« (ibid., str. 58).

Umetnostna besedila iz preteklosti, pomembna dela iz literarne zgodovine, so v tretjem triletju velikokrat na seznamih za obvezno domače branje. Pripovedujejo o preteklem času, zato so učencem v osnovni šoli pogosto tuja in nepriljubljena, ker premalo vedo o življenju, družbenih odnosih, gospodarskih razmerah in drugem v preteklosti. Učencem je treba pred branjem veliko povedati in razložiti, da lahko razumejo, kar berejo. Brez predhodne priprave na branje starejših besedil in brez otrokom primerne obravnave učenci starejših besedil ne razumejo, zato jih tudi neradi berejo. Mladi vse pogosteje obvezna (kanonična) besedila, ki so bila starejšim generacijam še zanimiva, ocenjujejo kot nerazumljiva in dolgočasna.²

Po drugi strani pa izhajajo sodobna književna dela, v katerih je dogajanje postavljeno v svet, ki ga mladi bralci poznajo, zato jim razumevanja ne otežujejo ne starinski jezik ne odmaknjen dogajalni čas in kraj. Mladi radi posegajo po njih, uživajo v branju in se o prebranem pogovarjajo. Prav bi bilo, da v tretjem triletju, ko so učenci stari več kot 12 let in pri večini bralni razvoj napreduje, analogno z razvojem kognitivnih, socialnih, emocionalnih in moralnih sposobnosti (Kordigel, 1991, str 16), poskrbimo, da učenci postanejo in ostanejo bralci. Tega pa ne moremo doseči z vsiljevanjem, prisilo in kaznovanjem. V pravem času je potrebno otroku ponuditi pravo knjigo: ne preveč zahtevno in s pravo tematiko (Kordigel, 1991, str 17)

1.2 Bralna motivacija

Beseda motivacija izhaja iz latinščine in prvotno pomeni potisniti. V času študija in med leti dela pa sem jo bolj sprejela v pomenu privabiti, pritegniti, navdušiti, prepričati ..., kar se mi zdi za besedno zvezo bralna motivacija ustrežnejše. Od pojava novih medijev (tv, medmrežja, še prej pa filmov in radia) oziroma odkar potekajo raziskave o branju, je v poročilih pogosto zaslediti, da ljudje vedno manj berejo. V šolah in tudi sicer pa strokovnjaki vedno bolj poudarjajo pomen branja in ugotavljajo, na kakšen način bi spodbudili k branju, saj je prav branje leposlovja izredno pomembno za človekov osebnostni, družbeni in strokovni razvoj ter obstoj.

² Ko sem pred dvajsetimi leti začela delati v osnovni šoli, je večina učencev še z veseljem prebrala roman Pod svobodnim soncem. V zadnjih letih včasih uspešim prepričati kakega boljšega bralca, da si izposodi Finžgarjevo besedilo, a ga skoraj vedno vrne, ne da bi ga prebral.

Vseskozi se pri svojem delu srečujem s težavami pri motiviranju učencev za branje, še posebno za domače branje. V raziskavah so ugotovili, da na bralno motivacijo med drugimi značilnostmi pouka neugodno vpliva tudi, če imajo učenci manj možnosti za izbiro in odločanje ter če je poudarek na zunanji motivaciji in ocenah. Prav možnost izbire pomembno vpliva na večanje motivacije za branje. Če učenci sami izbirajo knjige, jim namenijo več pozornosti, truda in jih tudi bolje razumejo (Pečjak in Gradišar, 2002, str. 63).

1.3 Pouk branja

Strokovnjaki opozarjajo, da naj bi se šolski pouk književnosti izogibal nenaravnim oz. nespontanim procesom branja (Grosman, 2001). Ocenjevanje razumevanja prebrane umetnostnega besedila je gotovo nenaravna oz. povsem nespontana situacija. Ubesedovanje literarnih doživetij je samo po sebi zapleteno, saj bralec govori o nerazrešljivem spletu oz. sestavu svojih (mentalnih) predstav, ki v spominu bledijo premosorazmerno s časovnim odmikom (Grosman, 2002, str. 53). Če se učenec ob tem še zaveda, da bo ocenjen s številčno oceno, je pod velikim pritiskom in nenehno v strahu, da bo povedal kaj narobe. Bolj kot o tem, kako ga je besedilo nagovorilo, razmišlja, ali bo učitelj zadovoljen z njegovim odgovorom. Voden pogovor pa kljub pomislekom ostaja najučinkovitejša pot do urejanja in razumevanja učenčevih bralnih doživetij (ibid, str. 60). Zato se je v šoli o prebranih besedilih potrebno pogovarjati, ni pa dobro, da pogovor ocenjujemo s številčno oceno.

1.4 Izbira branja

V šoli se pri obravnavi domačega branja opiramo predvsem na zunanje motivacijske dejavnike, premalo pa se posvečamo razvijanju notranje motivacije za branje in s tem trajnemu interesu za branje (Pečjak in Gradišar, 2002, str. 59). Učenec je notranje motiviran za branje, če se počuti zmožnega (kompetentnega), če je za branje zainteresiran, zatopljen v branje in je prepričan, da je branje pomembna dejavnost (Bralna, 2006, str. 16). Ena najzahtevnejših nalog učitelja in knjižničarja je, da ponudi učencu primerno in ustrezno bralno gradivo, ki zanj ni prezahtevno ali dolgočasno (Pečjak in Gradišar, 200, str. 17). Učenci, ki imajo dobro razvite bralne tehnike, še uspejo prebrati, ker je branje obvezno, teže to napravijo učenci, ki imajo slabšo tehniko branja, nizko bralno motivacijo in so pri šolskem delu neuspešni.

Da bomo učencem lahko pomagali postati dobri bralci, jim moramo dovoliti, da nam pripovedujejo o svojih pogledih na besedilo, in jih z razumevanjem poslušamo, ko nam o prebranem pripovedujejo. S predpisovanjem in vztrajanjem na izbranih besedilih nismo dovolj uspešni pri učenju branja, zato je treba razmisliti o možnosti izbire. Ta se je že povsem uveljavila pri Bralni znački, domače branje pa je še vedno predpisano. Rezultati raziskav v svetu namreč kažejo, da dosegajo učenci v državah, kjer lahko prosto izbirajo raznolika bralna gradiva, bralne dosežke nad mednarodnim povprečjem (Pečjak in Gradišar, 2002, str. 25).

2 Domače branje na OŠ Šturje v šolskem letu 2007/08

S kolegicama – učiteljicama slovenščine – sem se dogovorila, da v šolskem letu 2007/08 omogočimo učencem, da si vsaj polovico knjig, ki so predpisane za obvezno domače branje, izberejo sami. Teoretična izhodišča za načrtovanje in izvajanje pouka so bili nasveti za razvijanje bralnih interesov:

1. Otrok naj bere takšno bralno gradivo, v katerem lahko uživa.
2. Izbira naj gradivo, primerno njegovi bralni sposobnosti, da ga bo lahko razumel in se počutil varnega.
3. Za branje mora imeti dovolj časa, besedila ne smejo biti predolga.
4. Za prebrano naj otrok dobi potrditev v socialnem okolju: pohvalimo ga, nagradimo, ponudimo možnost, da izmenja izkušnje o branju (Pečjak in Gradišar, 2002, str. 66).

2.1 Načrt dela

1. septembra 2007 smo začeli pouk na popolnoma novi šoli. Ker smo nova šola, imamo malo knjižničnega gradiva. Največja težava je bila zagotoviti dovolj knjig za obvezno domače branje. Že nekaj let sem sama, ker tudi poučujem slovenščino, učencem omogočala, da so dve ali tri knjige za domače branje izbrali popolnoma sami, za eno, dve ali tri pa smo se dogovorili.³ Učiteljici slovenščine sta sprejeli moj predlog tudi zato, ker ni bilo mogoče zagotoviti zadostnega števila knjig s seznama. Učenci so lahko prebrali katerokoli knjigo, primerno njihovi starosti oz. bralnim sposobnostim. Čas, ki so ga imeli na voljo za branje, je bil določen le okvirno. Lahko so knjigo prebrali pred določenim rokom ali pa so si za branje vzeli več časa.

Nagrada, dobra ocena, sodi med dejavnike zunanje motivacije, manj uspešni bralci jo sploh zelo potrebujejo (Pečjak in Gradišar, 2002, str. 65). Zato smo se dogovorile, da bomo preverjale, ali je učenec besedilo prebral, številčnim ocenam pa se bomo izognile. Za učenca naj bo »nagrada« pohvala in zagotovilo, da je del obveznosti pri slovenščini opravil.⁴

Učiteljici sta se spraševali, kako naj pri pouku obravnavajo toliko različnih besedil, kot je učencev. Še bolj pa ju je skrbelo, kako bosta lahko sledili predstavitvi knjige, ki je nista prebrali. Zato smo skupaj oblikovale navodila za učence, kako naj predstavijo prebrano delo.

1. Zapiši podatke o knjižni izdaji literarnega dela: avtor, ilustrator, prevajalec, založba, leto izida, knjižna zbirka.
2. Določi kraj in čas dogajanja v knjigi.
3. Poimenuj glavne in stranske književne osebe.
4. Izberi si eno od oseb in jo opiši ter označi.
5. Na kakšen način je zgrajeno besedilo? Ali avtor o dogodkih pripoveduje tako, kot so se dogajali, ali posega tudi v preteklost?
6. Opiši pripovedovalca. (Kdo pripoveduje zgodbo in koliko ve o dogajanju?)
7. V katero pripovedno vrsto bi uvrstil prebrano besedilo? (črtica, novela, pripovedka mladinski roman, zgodovinski roman, fantastični roman ...)
8. Razmisli, kakšno je sporočilo prebranega besedila, in ga zapiši.
9. Kako bi prebrano besedilo predstavil na ovitku knjige? Poskusi oblikovati tak zapis, da bi svoje sošolce pritegnil k branju.

Dopuščale smo tudi možnost, da učenci prebrano delo predstavijo popolnoma prosto, svojim sošolcem lahko pripovedujejo, kar želijo, tako da so imeli kar največ možnosti za samoizražanje. V manjši skupini⁵ dejstvo, da nekdo z veseljem in navdušenjem

³ Za ta način sem se odločila po bibliopedagoški šoli, ko je dr. Pečjakova predstavila svoje ugotovitve, da pri starejših otrocih edino prosta izbira spodbuja branje.

⁴ Tako smo na enak način pohvalile učence, ki so domače branje predstavili odlično, in tiste, ki so o prebranem znali povedati malo z malo besedami.

⁵ Na šoli imamo kombinirano obliko diferenciacije, zato pouk dvakrat na teden lahko poteka v manjših skupinah, to je do 14 učencev.

pripoveduje o knjigi, ki jo je izbral in prebral, spodbudno vpliva tudi na sošolce. Zadovoljen učenec namreč sporoča: »Če je uspelo meni, lahko tudi tebi.«

Upale smo, da bo knjiga na tak način predvsem učencem s slabšimi bralnimi navadami postala vir zadovoljstva in užitka, da se jim bo povečala notranja motivacija za branje. Ta je bolj pozitivna od zunanje in vodi do trajnejšega bralnega interesa. Učenci naj bi postali bralci, ki berejo zaradi lastnih razlogov ne zaradi ocen. Ko se o prebrani knjigi pogovarjajo s sošolci ali učiteljem, postajajo boljši bralci in vedo vedno več o svetu, ki jih obdaja. (Pečjak in Gradišar, 2002, str. 57).

Ob navodilih smo posebej poudarile, da pravih in napačnih odgovorov ni, da vsaka knjiga na svoj način nagovarja posameznega bralca. Ves čas smo se zavedale, da je najboljša motivacija uspeh, zato smo po predstavitvi knjige sošolcem vsem učencem zagotovile, da so svojo nalogo dobro opravili in dosegli cilj. Vsak učenec je na ta način dobil potrditev, da zna, da zmore brati.

2.2 Rezultati

Ker je bila prosta izbira knjig za obvezno domače branje zame in za moji kolegici novost, sem delo v razredu pozorno spremljala. Zapisovala sem naslove knjig, ki so jih izbrali učenci, in pripravila anketni vprašalnik. Razdelila sem ga učencem 7., 8., in 9. razreda ter tistim srednješolcem, ki so imeli možnost izbirati knjige za domače branje v šolskem letu 2006/07.⁶

2.2.1 Seznam knjig

Pokazalo se je, da velja pravilo, da ima vsak človek svojo najboljšo knjigo. Redko se je zgodilo, da sta dva učenca prebrala isto knjigo. Izbor je bil tudi glede na tematiko in zahtevnost branja v vseh razredih zelo širok.

2.2.2 Anketni vprašalnik

Želela sem ugotoviti, kateri dejavniki vplivajo na to, da učenci radi preberejo knjige za obvezno domače branje. Razdelila sem 124 vprašalnikov, izpolnilo jih je 115⁷ učencev.

2.2.2.1 Starost, spol in ocena iz slovenščine anketiranih učencev

Preglednica 1: Učenci, ki so izpolnjevali vprašalnik, glede na razred, spol in oceno iz slovenščine

Ocena ⁸	Razred	Fantje				Dekleta			
		7.	8.	9.	SŠ	7.	8.	9.	SŠ
5			5	1	5	8	9	10	8
4		1	13	12		2	4	5	4
3		1	7	7		2	2	1	
2			1	1			1		
	Skupaj	2	26	21	5	12	16	16	12

Iz preglednice lahko razberemo, da sem v raziskavo vključila relativno uspešne učence. Sodelovanje je bilo prostovoljno, zato sklepam, da učenci, ki malo berejo in jim je bilo to nerodno priznati, vprašalnika niso vrnili ali so zapisali nerelevantne odgovore. Fantov je bilo 54, deklet pa 56. Dekleta imajo v povprečju boljše ocene iz slovenščine.

⁶ Kot učiteljica slovenščine sem prosto izbrala knjige za domače branje omogočila že v šolskem letu 2006/07.

⁷ 5 vprašalnikov sem izločila, ker je bilo iz odgovorov mogoče ugotoviti, da ne odslikavajo dejanskega stanja.

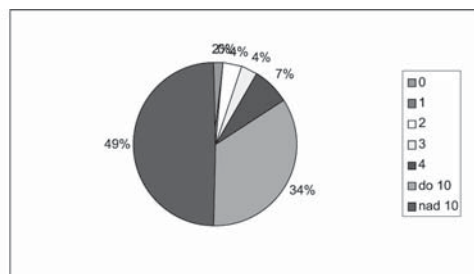
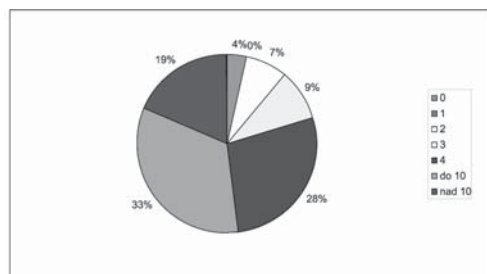
⁸ Nekaj učencev je vpisalo oceno 3-4 ali 4-5, Upoštevala sem višjo oceno.

Srednješolce sem vprašala po oceni v osnovni šoli, saj se je tudi vprašalnik o branju nanašal na dejavnosti, ko so bili še osnovnošolci. Učenci so bili v skupini tretje zahtevnostne ravni, zato so ocene tako visoke.

2.2.2.2 Število knjig, ki jih učenci preberejo v enem letu

Preglednica 2: Število knjig, ki jih učenci preberejo v enem letu

Št. knjig	Fantje							Dekleta						
	0	1	2	3	4	do 10	več kot 10	0	1	2	3	4	do 10	več kot 10
Ocena 5						8	3				1	2	11	21
Ocena 4	1			1	10	8	6			2	1	2	5	5
Ocena 3	1		3	3	5	2	1						3	2
Ocena 2			1	1				1						
Skupaj	2		4	5	15	18	10	1		2	2	4	19	28



Graf 1: Število knjig, ki jih v enem letu preberejo fantje Graf 2: Število knjig, ki jih v enem letu preberejo dekleta

19 % fantov prebere v enem letu več kot 10 knjig, 33 % fantov prebere od 5 do 10 knjig, 28 % jih prebere 4 knjige (verjetno so to knjige za obvezno domače branje), 9 % prebere 3 knjige, 7 % prebere samo 2 knjigi, 4 % pa nobene. Več knjig preberejo fantje, ki imajo boljše ocene.

Dekleta so boljše bralke. Skoraj polovica (49 %) prebere v letu več kot 10 knjig, 34 % pa od 5 do 10. Samo 17 % deklet prebere manj kot 5 knjig na leto. Rezultati so skladni z drugimi raziskavami (Knaflič in Bucik, 2003, str. 126).

Samo 8 učencev (6 fantov in 2 dekleti) je napisalo, da preberejo manj knjig, kot je za domače branje obvezno.⁹ Čeprav so pri vprašanju obkrožili odgovor, da preberejo vse knjige, so navajali tudi vzroke, zakaj knjig ne preberejo:

- ker se mi ne da brati, ne maram brati (16)
- ker knjiga ni zanimiva, ker me ne pritegne, ker so knjige dolgočasne (13)
- ker nimam časa (13)
- ker pozabim (6)
- ker je branje zapravljanje časa, dolgočasno (3)
- ker ne dobim knjige (2)
- ker so besedila nerazumljiva (2)
- ker sem preveč len (1)

Ob teh odgovorih postanejo prejšnje trditve, da učenci preberejo vse predpisane knjige za domače branje, manj spodbudne. Ugotavljam, da skoraj polovica učencev¹⁰ za branje ni notranje motivirana, saj navajajo vzroke, ki jim težko verjamemo (pomanjkanje časa), ali pa naravnost povedo, da ne marajo brati oziroma na branje pozabijo.

⁹ 2 učenca ne prebereta nobene knjige, ostali pa preberejo dve ali tri od predpisanih. Eden od učencev, ki je napisal, da v enem letu ne prebere nobene knjige, je tu obkrožil odgovor dve knjigi. Najbrž to pomeni, da ob domačem branju ne prebere ničesar drugega.

¹⁰ 11 učencev je navedlo dva vzroka, zakaj knjige ne preberejo, npr. ker je dolgočasna in ker se mi ne da brati ali ker nimam časa in se mi ne da brati.

2.2.2.3 Mnenje učencev o možnosti izbite knjig za domače branje

100 (91 %) učencev je prepričanih, da je to, da imajo možnost izbrati knjige za obvezno domače branje, zelo dobro. Nekateri so celo zapisali super ali odlično. 6 (5 %) jih meni, da je nepomembno, ker je vseeno, kaj berejo, oziroma, ker knjige ne preberejo, 4 (4 %) pa se zdi to neustrezno, ker ne znajo izbrati, oziroma menijo, da bi morali vsi učenci prebrati isto knjigo. Učenci, ki izbiranja ne ocenjujejo kot zelo dobro, imajo pri slovenščini oceno 5 ali 4.

Da je izbiranje zelo dobro, so učenci utemeljili tako:

- izbereš si knjigo, ki ti je všeč, ki te zanima (največkrat zapisano)
- tudi drugi vidijo, katera knjiga ti je všeč
- knjigo, ki ti je všeč, bolje prebereš
- lahko navdušijo sošolce za branje, spoznaš okus sošolcev, pokažeš, kakšen tip človeka si, spoznaš nove knjige
- ker nekaterih knjig ne razumem
- ker izbereš lažjo knjigo, knjigo z manj stranmi
- ker je o različnih knjigah bolj zabavno poslušati, spoznaš več različnih knjig
- ker knjigo, ki ti je všeč, lažje predstaviš

Vse utemeljitve učencev so skladne z znanimi dejavniki za razvijanje branja in motivacije (Bralna, 2006, str. 40–41).

57 učencev (34 fantov in 14 deklet) je za domače branje prebralo prvo knjigo, ki so si jo izbrali, 36 učencev (14 fantov in 23 deklet) je izbralo drugo knjigo, 9 učencev (4 fantje in 5 deklet) je neprebrani pustilo dve knjigi, 8 učencev (2 fanta in 6 deklet) pa je do konca prebralo šele tretjo ali celo 4. izbrano knjigo.

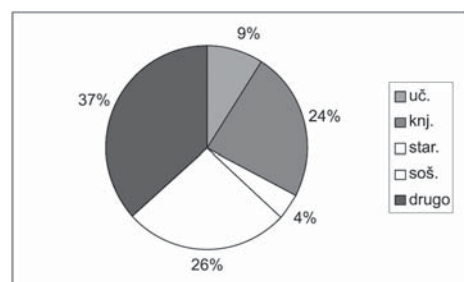
Tudi ti odgovori potrjujejo dejstvo, da samo s prosto izbiro knjig lahko povečamo možnost, da bodo učenci v branju uživali, saj bodo brali take knjige, ki jih razumejo. Torej se povečajo možnosti, da bodo knjigo prebrali.

2.2.2.4 Izbiranje knjig za domače branje

Kot drugo so učenci navajali, da so se za izbor odločali sami, eni je svetovala babica, dvema pa brat oziroma sestra. Nekateri učenci so obkrožili dva odgovora.

Preglednica 3: Svetovalci pri izboru knjig

Svetovalec	Fantje					Dekleta				
	uč.	knj.	star.	soš.	drugo	uč.	knj.	star.	soš.	drugo
Ocena 5	1	2		4	3	2	7	1	17	10
Ocena 4	3	6	2	2	15	1	5		6	9
Ocena 3	2	5	2	2	4	1	3	1		1
Ocena 2	1				1					1
Skupaj	7	13	4	8	23	4	15	2	23	21

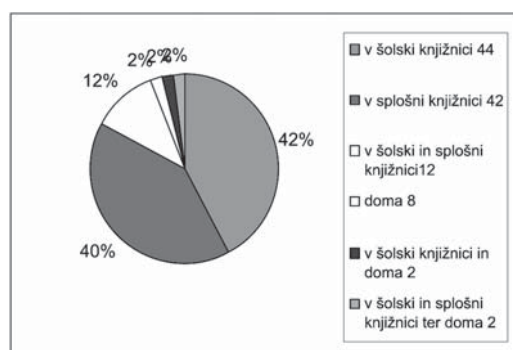


Graf 3: Kdo učencem pomaga izbrati knjigo za domače branje

37 % učencev pri izboru knjig ne potrebuje pomoči.¹¹ 26 % se jih zanese na mnenje sošolcev in prijateljev. Dekleta bolj zaupajo sošolcem in prijateljem, fantje pa knjižničarjem in učiteljem. Rezultat je v skladu z dejstvom, da dekleta več berejo in se o prebranem več pogovarjajo.

24 % učencev zaupa knjižničarju. Pomembno se mi zdi, da v tako velikem odstotku zaupajo knjižničarju. Da bi knjižničar to zaupanje upravičil, mora dobro načrtovati knjižno zbirko ter prebrati skoraj vse, kar ima na policah. Sama vidim prav pri svetovanju največje možnosti knjižničarja, da s primernimi besedili učence navdušuje za branje. Učiteljev nasvet je poiskalo samo 9 % učencev. Sklepam, da je to zaradi izkušenj iz preteklih let, ko je učitelj knjige samo zaukazal, in se bo odstotek učencev, ki bodo prosili za nasvet tudi učitelja, povečal.

Velika večina učencev knjige dobi v knjižnici: šolski ali splošni. Tudi ta podatek potrjuje dejstvo, da mora knjižničar skrbeti za kvalitetno knjižno zbirko – v njej morajo biti nove, zanimive, privlačne ... knjige.



Graf 4: Kje dobijo učenci knjige za domače branje

Preglednica 4: Kaj je najbolj pomembno pri izbiri knjig

Novo	Zbirka	Avtor	Oglasi	Zapis	Platnice	Obseg	Drugo ¹²
23	10	16	2	55	32	14	18

Ko izbirajo, so učenci najbolj pozorni na zapis o knjigi na platnicah, pomemben je tudi videz knjige. Zanimive se jim zdijo predvsem nove knjige. Radi izberejo tudi knjige znanih avtorjev. Preverijo, koliko strani ima knjiga in kakšna je vsebina. Učence zanima, o čem govori knjiga, zato mora dober knjižničar poznati knjige v svoji zbirki, da jim lahko svetuje.

2.2.3 Mnenje učiteljic, ki sta pustili prosto izbiro

Obe sodelavki sta bili po končani obravnavi zadovoljni tako z izborom knjig kot s predstavitev prebranega dela v razredu. Ocenjujeta tudi, da se je odstotek učencev, ki ne preberejo knjige, zmanjšal.¹³ Obe bosta učencem predlagali, da si tudi v prihodnje knjige za domače branje izbirajo sami. Prepričali sta se tudi, da je pri pouku mogoče obravnavati različne knjige.

2.3 Razvijanje motivacije pri učencih, ki so v šoli manj uspešni

V prispevku sem želela prikazati predvsem, kako bi lahko povečali bralno motivacijo manj uspešnih učencev. Iz anket tega ne morem pokazati, ker ti učenci vprašalnikov niso vrnili.

¹¹ Te odgovore so učenci zapisali pod drugo.

¹² Drugo: vsebina (9) naslov (6) nasvet prijateljev (2) komentarji bralcev (1).

¹³ V 7. razredu so knjige prebrali vsi, v 8. in 9. pa svojih obveznosti ni opravil po 1 učenec.

Podmeno lahko potrdim samo z izkušnjami. Ena od mam je prišla na pogovorne ure in se zahvalila za možnost izbire, saj je njen sin prvič v vseh letih šolanja sam v celoti prebral knjigo za domače branje.¹⁴ Drug primer je prav tako učenec 8. razreda, ki je po predstavitvi knjige v razredu povedal, da je to prva knjiga za domače branje, ki jo je razumel.¹⁵ Na vprašanje, ali je to pozitivno, z gotovostjo lahko odgovorim pritrdilno. Če bodo učenci ob branju doživljali potrditev in zadovoljstvo, bodo imeli možnost doseči stopnjo literarnega branja. Če jih bomo v branje silili z (zanje) neprimernimi besedili, je možnost, da bodo napredovali v dobre bralce, manjša (Kordigel, 1991, str 18).

3 Mnenje učiteljev slovenščine o prosti izbiri knjig za domače branje

Pri pouku književnosti v osnovni šoli razvijamo bralne sposobnosti in poučujemo o književnosti in zgodovini ter vzgajamo za življenje v sodobnem svetu, Zato naj bi učenci v zadnjem triletju za domače branje prebirali tudi dela, ki so pomembna za zgodovino Slovencev, besedila, ki vzgajajo za strpnost, medkulturni dialog in spoznavanje samega sebe.

Zanimalo me je, čemu učitelji slovenščine v osnovni šoli posvečajo več pozornosti, kaj se jim zdi bolj pomembno. Anketne vprašalnike sem razdelila 27 učiteljem slovenščine na 2. sklicu študijske skupine za slovenščino v Novi Gorici 11. marca 2008. Izpolnilo ga je 26 žensk in en moški. 4 učiteljice poučujejo manj kot 5 let, 5 učiteljic dela od 5 do 10 let, 3 od 10 do 20 let, 15 jih je v šoli zaposlenih več kot 20 let. Ena učiteljica poučuje samo v 6. razredu, ostali tudi v 3. triletju.

3.1 Priprava seznamov za domače branje

Ko učitelji pripravljajo seznam za obvezno domače branje, upoštevajo:

- A) kanonska besedila
- B) besedila, ki so navedena v učnem načrtu
- C) besedila, ki so v dovolj velikem številu izvodov v šolski knjižnici
- Č) kakovostna besedila, ki so bila všeč učencem v preteklih letih
- D) besedila, ki jih predlagajo učenci
- E) besedila uveljavljenih slovenskih avtorjev.
- F) besedila, podarjena vsem učencem (npr, Na drugi strani ali Spričevalo)
- G) besedila, ki prejmejo nagrade (npr, večernica, desetnica ...)
- H) besedila lahko učenci izbirajo prosto

Preglednica5: Kaj upoštevajo učitelji, ko pišejo sezname za domače branje

	Manj kot 5 let	5 do 10 let	10 do 20 let	Več kot 20 let	Skupaj
A	2	3	2	10	17
B	3	5	1	12	21
C	3	4	3	11	18
Č	1	4	1	9	15
D	2	2	2	3	9
E	0	3	0	4	7
F	3	2	2	2	9
G	1	2	0	0	3
H	1	1	3	1	6

¹⁴ Osmošolec je prebral knjige iz zbirke Mala čarovnica Lili.

¹⁵ Prebral je knjigo iz zbirke Korina Korenček.

Največ učiteljev za domače branje izbere besedila, ki so navedena v učnem načrtu (19 %). Sledijo knjige, ki so v dovolj velikem številu na voljo v šolski knjižnici (17 %), kanonska besedila (16 %) ter kakovostna besedila, ki so jih učenci dobro sprejeli v preteklih letih (14 %). Na sezname učitelji uvrstijo tudi besedila, ki jih predlagajo učenci, in knjige, ki jih imajo otroci doma, ker so jih vsi prejeli v šoli ali knjižnici. Manj pomembno se učiteljem zdi, da je neko besedilo napisal uveljavljen slovenski avtor (7 %) ali da je knjiga prejela eno od nagrad za dela mladinske književnosti (3 %). Samo 6 % vseh odgovorov pa je dobila možnost, da učenci sami izbirajo, kaj bodo prebrali za domače branje. Iz odgovorov sklepam, da se učiteljem zdi zelo pomembno, da učencem posredujejo tudi znanje o književnosti.

Učitelji sestavljajo seznam v sodelovanju z drugimi učitelji slovenščine na šoli in s šolskim knjižničarjem. 8 učiteljev je navedlo, da pri tem sodelujejo tudi z učenci.

6 učiteljev meni, da za domače branje v šoli ni treba brati knjig, ki so pomembna za slovensko in literarno zgodovino. Svojo odločitev so utemeljili s tem, da lahko odlomke teh del obravnavajo pri pouku, saj starejših besedil učenci pogosto ne razumejo. Eden se ni opredelil, 20 pa jih meni, da je to potrebno. Svojo odločitev so skoraj vsi utemeljili s trditvijo, da morajo učenci ta besedila poznati, saj spadajo k splošni razgledanosti. Nekateri so zraven pripisali tudi, da so za nekatere učence besedila prezahtevna. Učitelji so s to pripombo sami priznali, da so besedila za učence morda manj primerna. Vztrajajo pa pri zahtevi, da jih učenci morajo prebrati. Pri tem vprašanju bi lahko šolski knjižničar s svojim znanjem vplival na vednost učiteljev, jim predstavil novejša, zanimiva, za mlade privlačna besedila.

17 učiteljev meni, da lahko učenci za domače branje preberejo samo besedila, ki so na seznamu. Utemeljujejo, da je tako manj težav pri obravnavi, zavzemajo se za red. Eden od učiteljev se ni opredelil, 9 pa jih meni, da učenci lahko berejo tudi kaj drugega, saj pod prisilo upade motivacija za branje.

3.2 Prosta izbira knjig za domače branje

Samo 2¹⁶ učitelja bi učencem dovolila, da bi si knjige za obvezno domače branje izbirali prosto. Ostali so kot utemeljitev za svojo odločitev navajali, da si lahko knjige prosto izbirajo pri bralni znački,¹⁷ da učenci še niso dovolj zreli oziroma odgovorni, so premalo kritični in literarno izobraženi, različne knjige je pri pouku težko obravnavati, če bi prosto izbirali, določenih knjig ne bi nikoli prebrali.

19 učiteljev bi bilo pripravljenih učencem pustiti, da nekaj knjig za obvezno domače branje izberejo prosto, 8 pa jih ne bi pristalo na to možnost. Dva od teh sta svoj odgovor utemeljila.¹⁸ Ostali učitelji pa vidijo v tej možnosti veliko pozitivnega: povečanje motivacije za branje pri slabših bralcih, možnost obravnave različnih knjig pri skupinskem delu, ob branju bi učenci bolj uživali, na ta način bi se učenci naučili prepoznati kakovostno književnost. Vse te utemeljitve so v strokovni literaturi navedene kot dejavniki, ki večjajo notranjo bralno motivacijo.

¹⁶ Oba to že izvajata in eden je zapisal, da so učenci nad tem navdušeni in da je izbor besedil zelo raznolik: od kanonskih besedil do sodobnih del, ki govorijo o razvoju mladostnika.

¹⁷ To je seveda res, vendar v zadnjem triletnju več kot tretjina učencev ne bere za Bralno značko. Prav ti učenci tudi ne preberejo knjig za domače branje. Menim, da bi bilo bolje, da bi prebrali vsaj kakšno knjigo kot pa nobene.

¹⁸ Seznam je strokovno pripravljen, izbira je možna pri Bralni znački.

3.3 Vpliv domačega branje na bralno motivacijo

Učitelji različno ocenjujejo, koliko učencev ne prebere knjig za domače branje. 13 (48 %) jih je ocenilo, da je takih učencev manj kot 10 %, 4 (15 %) menijo, da ne prebere knjige do 20 % učencev, 3 (11 %) so obkrožili odgovor do 30 %, 6 (22 %) učiteljev pa ugotavlja, da je takih učencev celo več kot 30 %. En anketirani učitelj je zapisal, da je to odvisno od razreda.

Ti podatki gotovo niso spodbudni.

Večina (77 %) učiteljev meni, da ima domače branje majhen vpliv pri večanju bralne motivacije, 19 jih misli, da je vpliv velik, 4 % pa so odgovorili, da domače branje ne vpliva na večanje bralne motivacije.

12 (45 %) učiteljev meni, da prosta izbira knjig ne bi povečala notranje motivacije za branje. Svojih odgovorov večinoma niso utemeljevali, nekateri pa so zapisali, da nebralce težko navdušiš za branje in da se učenci sami težko odločijo, kaj bi brali.

9 (33 %) učiteljev je odgovorilo, da prosta izbira povečuje motivacijo za branje. Ko so svojo odločitev utemeljevali, so zapisali, da bi bilo vseeno prav izbor za domače branje nekoliko omejiti. Nekateri so celo menili, da to potem ne bi bilo več domače branje. Čeprav v vprašalniku nisem pomudila možnosti Ne vem ali Morda, je kar 6 (22 %) učiteljev napisalo ta odgovor. Svojo odločitev so utemeljili z dejstvom, da bi morda bilo učinkovito samo pri nekaterih učencih.

Sklep

Glede na izkušnje in odgovore učencev prosta izbira knjig za obvezno domače branje gotovo pozitivno vpliva na večanje notranje motivacije za branje. Ob tem je treba upoštevati tudi, da ob predpisanih knjigah učenci spoznavajo slovensko književnost, kar spada k splošni izobrazbi in razgledanosti. Tako kot nekateri učitelji slovenščine menim, da bi lahko taka besedila brali skupaj v šoli. Morda bi bilo kljub vsemu pametneje v obdobju, ko učenci šele postajajo bralci, dati prednost vzgoji za branje pred izobraževalnimi vsebinami iz literarne zgodovine. Pogosto zapisan argument učiteljev proti prosti izbiri je namreč bil, da bi učenci, če ne bi bilo obvezno, nikoli ne prebrali določenih del.

Gotovo bo odgovor na to vprašanje, ali za obvezno domače branje brati prosto ali samo knjige s seznama, lažji, če bosta pri načrtovanju in izvajanju obveznega domačega branja sodelovala učitelj in knjižničar. Učitelj pozna cilje, zapisane v učnem načrtu, knjižničar pa pozna nove, privlačne in zanimive knjige, s pomočjo katerih lahko učitelj v razredu doseže določene cilje, in je seznanjen s sodobnimi raziskavami o branju.

Knjige, ki si jih učenci izberejo za domače branje, kažejo na to, da je odveč bojazen, da bodo brali samo trivialno književnost ali knjige, ki so neprimerne za njihovo starost. Na podlagi seznama prebranih knjig lahko z gotovostjo zavrnem tudi pomisleke učiteljev, da so učenci premalo izobraženi oziroma premalo zreli za samostojno izbiro.

Viri

- Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje.* 2006. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- PEČJAK, Sonja in GRADIŠAR, Ana. 2002. *Bralne učne strategije.* Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- GROSMAN, Meta. 2001. Nekatere posebnosti branja leposlovja. V Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih bralnih strategij. Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- GROSMAN, Meta. 2002. Za uspešno svetovanje moramo poznati branje. V Učenje in poučevanje s knjižnico v osnovni šoli. Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- KNAFLIČ, L. in BUCIK, N. 2003. Pismenost mladih po osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, let. 54. št. 3.
- Knjižnično informacijsko znanje.* 2008. Osnovna šola. Predlog posodobljenega kurikula [online]. [uporabljeno 2008-02-13]. Dostopno na URL naslovu: <http://info.edus.si/studijske/mod/resource/view.php?id=4480>
- KORDIGEL, M. 1991. Bralni razvoj, vrste branja in tipologija bralcev. *Otrok in knjiga*, let. 31, št. 31.
- Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja.* Slovenščina. 2002. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.

> **Ksenija Černigoj**, profesorica slovenskega jezika in književnosti ter zgodovine, je zaposlena kot šolska knjižničarka in učiteljica slovenščine na Osnovni šoli Šturje Ajdovščina
Naslov: Tovarniška cesta 3 č, Ajdovščina
Naslov elektronske pošte: knjiznica.ossturje@guest.arnes.si in ksenija.cernigoj@guest.arnes.si

Kdo ti je svetoval pri izbiri knjige? Obkroži ustrezno.

- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| a) učiteljica slovenščine | č) sošolci ali prijatelji |
| b) knjižničarka | d) drugo _____ |
| c) starši | |

Ali si bil z nasvetom zadovoljen? Obkroži ustrezno.

DA NE

Kje si dobil knjigo? Obkroži ustrezno.

- | | |
|------------------------|--------------------|
| a) v šolski knjižnici | č) pri prijateljih |
| b) v splošni knjižnici | d) drugo _____ |
| c) doma | |

Kaj te, ko izbiraš knjigo za branje, najbolj privleče? Obkroži ustrezno ali dopiši odgovor.

- | | |
|---------------------|-----------------------|
| a) nove knjige | d) zapis na platnicah |
| b) knjižna zbirka | e) obseg knjige |
| c) znan avtor | f) zanimive platnice |
| č) oglasi za knjige | g) drugo _____ |

Ali te knjige, ki so predpisane za domačo branje, navdušijo, da bi prebral še kakšno knjigo istega pisatelja? (Ustrezno obkroži.)

DA NE

Svojo odgovor utemelji.

Napiši naslov najljubše knjige, ki si jokadar koli prebral/-a za domače branje

Hvala lepa za odgovore.

Ajdovščina, marec 2008

Učenci bi morali za obvezno domače branje prebrati tudi besedila, ki so pomembna za slovensko zgodovino in literarno zgodovino.

DA

NE

Utemeljitev _____

Učenci naj bi za domače branje prebrali le knjige, ki so na seznamu.

DA

NE

Utemeljitev _____

Učenci bi si lahko knjige za domače branje popolnoma svobodno izbirali.

DA

NE

Utemeljitev _____

Učenci bi za domače branje brali knjige, ki so na seznamu, nekaj pa bi si jih lahko tudi prosto izbrali.

DA

NE

Utemeljitev _____

Koliko učencev, po Vaši presoji, ne prebere knjige, ki je na seznamu za domače branje?

a) Do 10 %.

c) Do 30 %.

b) Do 20 %.

č) Več kot 30 %.

Kakšno vlogo ima, po vašem mnenju, domače branje pri večanju notranje motivacije za branje?

a) Nobene.

b) Majhno.

c) Veliko.

Ali menite, da bi prosta izbira knjig za obvezno domače branje to vlogo povečala?

DA

NE

Utemeljitev _____

Hvala za odgovore.

Nova Gorica, 11. marec 2008

Priloga 3: Abecedni seznam knjig, ki so si jih za domače branje izbrali učenci 8. razreda

Bela past
 Cvetje v jeseni
 Dihati pod vodo
 Hči lune (3)
 Kapitanov ključ
 Ko zorijo jagode
 Korak za korakom
 Korina Korenček in spor v klubu močnih punc
 Košarkar naj bo!
 Kraljestvo zlatega zmaja
 Krokari viteza Erazma
 Lažniva Suzi
 Leslejin dnevnik
 Mali princ (2)
 Materino darilo
 Moby Dick
 Močnejša od besede
 Na drugi strani (3)
 Noč čarovnic
 Novohlačniki (Sultanov zombijevski meč)
 Novohlačniki (zbirka)
 Operacija strela
 Potovanje do reke morja
 Potovanje k zori časa
 Preživela z volkovi
 Sekira rešitve
 Skrita kamera
 Soba nočne more (zbirka)
 Spričevalo
 Tita@boginja.smole.in.težav.si
 Udarno moštvo
 Uročena
 Velike zelene oči
 Zeejev način (2)
 Zgodba Toma Brennana
 Zločin se ne splača
 Zmajska skrbnica



Načrtovanje in izvajanje knjižničnega informacijskega znanja na Šolskem centru Novo mesto

Planning and teaching of Library and Information Knowledge in the library at School centre Novo mesto

> Marija Debevc Rakoše, Mateja Šašek in Damjana Andrin

Izvleček

Sodobna šolska knjižnica podpira vzgojno-izobraževalni proces na šoli in se vanj tudi aktivno vključuje. V prispevku je prikazano načrtovanje in izvajanje knjižničnega informacijskega znanja na Šolskem centru Novo mesto. Poudarek je na medpredmetnem povezovanju in njegovih možnostih. V novih učnih načrtih je poleg povezovanja posameznih predmetov med seboj predvideno tudi povezovanje s knjižnico. Vse to je bilo v knjižnici izvajano tudi do sedaj. Z novimi učnimi načrti za posamezne programe in prenovljenim kurikulumom knjižničnega informacijskega znanja pa knjižničarji dobivajo možnost, da svoje delo na novo ovrednotijo in se aktivno vključujejo v vzgojno-izobraževalni proces.

Ključne besede

knjižnično informacijsko znanje, srednje šole, Šolski center Novo mesto, šolska knjižnica, uporabniki, bibliopedagoško delo.

UDK 027.7/.8:028.5:373.5

Abstract

A modern school library supports the educational and cultural proces at school and actively participates in it. This article presents planning and realisation of the Library and Information Knowledge in the library at School Centre Novo mesto. The emphasis is on the crosscurricular connections and the possibilities they offer. The new school plans also foresee the connection between school subjects and the library. All this has already been done in the library so far. According to the new school plans for particular school programmes and the reformed curriculum of the Library and Information Knowledge, the librarians are getting the change to reevaluate their work and to include themselves actively in the educational process.

Keywords

Library and Information Knowledge, School centre Novo mesto, school libraries, library users, bibliopedagogical work

UDC 027.7/.8:028.5:373.5

Uvod

Šolska knjižnica ima posebno mesto pri vseživljenjskem izobraževanju. Razvoj šolskih knjižnic v zadnjih letih je zelo skokovit. Vanje prihajajo nove vrste gradiva, novi nosilci informacij, večina knjižnic obdeluje in izposoja gradivo s pomočjo računalnika, nudi dostop do interneta in različnih online dostopnih baz podatkov. V okviru knjižničnega informacijskega znanja¹ pa učenci in dijaki spoznavajo prvine informacijske pismenosti s poudarkom na uporabi knjižnice in v njej ter z njeno pomočjo dosegljivih informacij (Novljan, Steinbuch, 2000, 2).

Prenova šolskih programov se dotika tudi šolskih knjižnic. Knjižničar in knjižnica sta aktivno vključena v vzgojno-izobraževalni proces šole. To je zapisano tudi v idejnem načrtu razvoja slovenskih šolskih knjižnic: »Šolska knjižnica je sestavni del celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa na osnovni oz. srednji šoli. Namenjena je vzgojno-

¹ V prispevku bomo za knjižnični program uporabljali najnovejši izraz knjižnično informacijsko znanje, ker je bil pod tem imenom na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje sprejet posodobljeni kurikulum (Kurikul ..., 2008).

izobraževalnemu procesu, potrebam učencev in delavcev šole. S svojim gradivom se enakovredno vključuje v vzgojno-izobraževalni proces šole.« (Idejni ..., 1995, str. 5)
V kurikulumu šolska knjižnica deluje kot celota, ki s svojimi storitvami omogoča in podpira učenje in poučevanje, s programom knjižnično informacijsko znanje pa dijake navaja na samostojno učenje (Kurikul ..., 2007, str. 4).

Knjižnično informacijsko znanje na šolskem centru

Knjižnica Šolskega centra Novo mesto, v kateri smo zaposlene, je po številu enot gradiva in številu uporabnikov med večjimi v Sloveniji. Knjižnični fond šteje več kot 60.000 enot gradiva, približno 3000 enot od tega je neknjižno gradivo. Naročenih imamo več kot 80 naslovov periodičnega tiska. V knjižnici ima svoj prostor tudi učbeniški sklad, v katerem je več kot 20.000 učbenikov. 12. maja 2008 je bilo v knjižnico vpisanih 5433 uporabnikov, v šolskem letu 2006/07 so si izposodili 90.409 enot knjižničnega gradiva, v to številko pa ni všteto gradivo, ki ni računalniško obdelano.

Ker pa vse tri zaposlene knjižničarke vemo, da vsa ta množica gradiva ne sme obležati na policah, skušamo knjižnico uporabnikom čim bolj približati. V ta namen prirejamo razne razstave, srečanja z ustvarjalci in se posvečamo bibliopedagoškemu delu z našimi uporabniki. Bibliopedagoške ure, pri katerih smo uporabnike seznanjale s knjižnim in knjižničnim znanjem, so se pri nas odvijale že mnogo pred sprejetjem smernic za izvajanje knjižnega informacijskega znanja.

Vendar pa so dejavnosti, ki jih je potrditev smernic za izvajanje knjižničnega informacijskega znanja prinesla v šolsko knjižničarstvo, knjižničarstvu prinesle veliko pozitivnega. Mnogo lažje in prijetneje je namreč nekaj delati, če imaš za to neke smernice, ki jih sicer lahko po svoji presoji tudi dopolniš ali spremeniš. S potrditvijo posodobljenega kurikula za knjižnično informacijsko znanje pa se naše delo z uporabniki še dodatno potrdi oziroma umesti v prenovljene šolske programe.

V letih pred sprejetjem smernic smo načrtno delale le z dijaki prvih letnikov. Bibliopedagoške ure so bile namenjene predvsem seznanitvi s knjižnico, njenim poslovanjem, gradivom, pogoji uporabe in izposoje le-tega. Načrtno izpeljane ure z oddelki višjih letnikov so bile do šolskega leta 1996/97 prej izjema kot pravilo oziroma so se dogajale le ob organiziranju in prirejanju raznih razstav, prireditvev in srečanj z ustvarjalci. Vsem tem vsebinam je dalo knjižnično informacijsko znanje nov pomen. Knjižničarke si vsako leto sestavimo načrt dela, ki se vključuje v letni načrt dela šole, na koncu šolskega leta pa svoje delo tudi evalviramo v skupni analizi.

Posebno mesto v letnem delovnem načrtu šole ima tudi knjižnično informacijsko znanje. Pouk tega je v knjižnici skrbno načrtovan. Knjižničarke si določene teme med seboj razdelimo in po potrebi pomagamo druga drugi. Predvsem pa se na vsako uro temeljito pripravimo. Za vsako vsebino imamo izdelane tematske priprave, ki jih spreminjamo in nadgrajujemo glede na izkušnje prejšnjih ur. Vsebine in cilji knjižničnega informacijskega znanja v smernicah zajemajo obdobje od prvega do četrtega letnika srednje šole. Pri razdelitvi učne snovi upoštevamo splošne cilje vzgojno-izobraževalnega programa šole in porazdelimo vsebino po letnikih. Pri tem upoštevamo razvojne sposobnosti, predznanje dijakov in letne učne načrte posameznih predmetov. Vsebine prilagajamo tudi glede na izobraževalne programe, ki jih obiskujejo dijaki. Vsebina in izvedba učne ure na tehniški gimnaziji se namreč razlikuje od ure na nižji poklicni šoli.

Pri načrtovanju pouka knjižničnega informacijskega znanja je nujno treba posebno mesto posvetiti dijakom nižjih poklicnih, poklicnih in poklicno tehniških izobraževanj.

Tudi ti namreč potrebujejo knjižnico, njihovo predznanje in iznajdljivost v knjižnici pa sta skoraj praviloma slabša kot pri dijakih v štiriletnih programih, zato se po navadi v knjižnici težko znajdejo ali pa se zaradi različnih predsodkov vstopa vanjo celo bojijo. Za približevanje knjižnice tem dijakom se poskušamo knjižničarji čim bolj potruditi.

Včasih smo pri bibliopedagoških urah samo predstavili knjižnico, danes pa se pri vseh urah trudimo, da so dijaki čim bolj aktivni in da sodelujejo. Veliko delamo v skupinah in pri urah uporabljamo posameznim oddelkom prilagojene primere, npr. iščemo knjige, ki jih imajo za domače branje, seminarske naloge, revije, ki jih zanimajo.

Posebne priprave zahtevajo ure, ki jih izvajamo skupaj s profesorji določenih predmetov. Na te medpredmetne povezave se moramo dobro pripraviti knjižničarji in profesorji. Tema in potek ure morata biti skrbno načrtovana, kajti nepripravljenost dijaki zelo hitro opazijo. Profesorji se tako kot knjižničarji aktivno vključujejo v prenovu šole in pobude za sodelovanje vse pogosteje prihajajo tudi z njihove strani. Praviloma v prvih in drugih letnikih medpredmetne povezave zajemajo bolj splošnoizobraževalne predmete, v višjih letnikih pa strokovne predmete. Poudarek je na maturitetnih predmetih in predmetih za zaključne izpite. Ure, ki jih izvajamo skupaj s profesorji strokovnih predmetov, so zelo zanimive. Iz njih se včasih razvijejo prave projektne in raziskovalne naloge. Te ure dijakom predstavljajo popestritev pouka in novost v poučevanju. Na koncu smo vsi udeleženci velikokrat presenečeni, kaj vse lahko naredimo in včasih prav ustvarimo v eni šolski uri. Dijaki so pri urah v knjižnici veliko bolj sproščeni kot v razredu, vedno znova pa nas preseneča tudi njihova pripravljenost na sodelovanje. Pri urah v knjižnici pride do izraza njihova naravna vedoželjnost, ki jo stroga ukalupljenost učnega načrta in ocenjevalnega sistema velikokrat zatre.

V novih učnih načrtih pa je bolje opredeljeno tudi medpredmetno povezovanje s knjižnico pri posameznih predmetih. Večkrat je prikazan knjižničarjev delež pri iskanju in posredovanju literature, kar je bilo do sedaj mnogokrat prezrto. Knjižnica se namreč od nekdanj medpredmetno povezuje s posameznimi predmeti pri iskanju koristnih informacij za seminarske in projektne naloge.

Preglednica 1: Program knjižnično informacijskega znanja za šolsko leto 2007/08

Vsebine / letnik	Tehniška gimnazija				Srednje strokovne šole				Srednje poklicne šole			Nižje poklicne šole		Poklicno tehniško izobraževanje		
	1.	2.	3.	4.	1.	2.	3.	4.	1.	2.	3.	1.	2.	4.	5.	
Preverjanje znanja	♦															♦
Predstavitev knjižnice	♦				♦				♦			♦				♦
Orientacija v knjižnici	♦				♦				♦			♦				♦
Iskanje po računalniškem katalogu	♦				♦				♦							♦
Branje, čudežno popotovanje		♦				♦										
Iskanje po različnih virih gradiva		♦				♦										
Razvoj pisave	♦															
Vrste knjižnic				♦												
Pisanje seminarskih nalog in navajanje virov				♦				♦			♦					♦
Poslovanje in organizacija knjižnic				♦				♦								
Pravila lepega vedenja			♦			♦				♦			♦	♦		
Informacijski viri			♦				♦								♦	
Uporaba priročnikov		♦				♦				♦						♦

Opomba: Znak ♦ predstavlja eno šolsko uro, ki jo po navadi izvedemo samostojno, lahko pa je tudi del ure pri medpredmetni povezavi.

Knjižničarke na začetku šolskega leta pripravimo letni program knjižničnega informacijskega znanja, ki vsebuje učne teme in letnike, ki jim je namenjen.

Program posredujemo vodjem posameznih šol, ki jih umestijo v letni delovni načrt šole. Profesorje pa s programom seznanimo na pedagoških konferencah. Vsebine knjižničnega informacijskega znanja izvajamo v okviru obveznih izbirnih vsebin, interesnih dejavnosti in medpredmetnih povezav. Sedaj, ko so ure umeščene v načrt dela posamezne šole, jih izpeljemo mnogo lažje kot včasih, ko smo se za izvedbo dogovarjale samo s profesorji. Ure imajo sedaj za profesorje in dijake tudi mnogo večjo težo in pomen.

Knjižnično informacijsko znanje v praksi

Dijaki, ki prihajajo na srednje šole, naj bi že v osnovni šoli usvojili kar nekaj knjižničnega informacijskega znanja. Knjižničarke smo lani z željo, da ugotovimo predznanje naših uporabnikov knjižnice, v nekaterih oddelkih izvedle poskusno preverjanje znanja. Razdelile smo jim vprašalnik, ki je objavljen v Vodniku za šolskega knjižničarja (Steinbuch, 1999, str. 105–106).

Vendar pa smo bile lani nad rezultati zelo razočarane. Odgovori na odprta vprašanja so bili zelo pod našimi pričakovanji. Dijaki na splošno ne poznajo strokovnih knjižničarskih izrazov, veliko jih ne zna iskati po informacijskih virih, zelo malo pa jih pozna postavitve gradiva po UDK-sistemu. Zaradi slabih lanskih rezultatov letos nismo preverjale znanja na začetku šolskega leta, ampak bomo to storile na koncu. Zelo nas namreč zanima, koliko posredovanega znanja z uvodnih ur bo dijakom ostalo v spominu. Poskušale pa bomo tudi ugotoviti morebitno povezavo med obiskovanjem knjižnice, poznavanjem knjižničnih informacijskih znanj in učnim uspehom naših dijakov.² Ugotovitve raziskave bodo verjetno zanimive za vse udeležence vzgojno-izobraževalnega procesa.

Uvodna ura

Prve ure, ki jih imamo v knjižnici s posameznimi oddelki, so namenjene seznanitvi dijakov s knjižnico in njenim delovanjem. Prihod v srednje šole je za dijake velikokrat šok, ki ga zaznamo tudi v knjižnici. V njej se pogosto slabo znajdejo tudi tisti dijaki, ki so v osnovni šoli imeli ure knjižničnih informacijskih znanj in so knjižnico dokaj pogosto obiskovali, zato jim moramo njihovo novo knjižnico predstaviti in jim jo približati in narediti domačo.

Pri urah dijakom predstavimo knjižnico in pravila, ki jih prinaša članstvo v njej, ter osnovne strokovne bibliotekarske izraze. Če se le da, uvodne ure izvedemo v blokuri, tako da lahko dijaki kup informacij, ki jih dobijo, preizkusijo tudi v praksi. Predvsem se posvetimo iskanju po računalniškem katalogu in na policah knjižnice. Po možnosti se s profesorjem slovenskega jezika dogovorimo, da si dijaki po končani uri sposodijo prvo domače branje.

Uvodne ure smo letos popestrili tudi zaigranim prizorom – nazorno predstavitev izposoje in vračanja gradiva, kar se nam zdi zelo posrečeno in tudi pri dijakih je bilo zelo dobro sprejeto. Izposoje in vračanje gradiva prikažeta dva dijaka višjih letnikov, ki se v knjižnici veliko zadržujeta in imata tudi kar nekaj igralskih sposobnosti, ter ena od knjižničark.

² Za orientacijo nam bo služila seminarska naloga Neli Tomšič: Osnove knjižnične pismenosti v pionirskem oddelku osrednje knjižnice Kranj: seminarska naloga. Kranj: [N. Tomšič], 1999.

Izposoja

Uporabnik pride v knjižnico s kapo na glavi ter z velikim sendvičem in plastenko kokakole v roki. Na pozdrav seveda pozabi. Njegova želja pa je precej nejasna. Knjižničarka v posrečenem dialogu z njim doseže, da kapa, sendvič in kokakola izginejo v torbo. Dijak spozna nekaj temeljnih pravil obnašanja v knjižnici, uspe se mu včlaniti v knjižnico, dobi člansko izkaznico in si izposodi prvo knjigo.

Vračanje

Drugi je uporabnik, ki vrača gradivo. Je prava dijaška »stara bajta«, s sončnimi očali, čepico na glavi in žvečilko v ustih. Gradivo, ki ga vrača, je kar lepo izdelano, pa tudi dovoljen čas izposoje mu je že davno potekel. Tudi temu seveda pripada kar nekaj nasvetov in vzgojnih ukrepov knjižničarke.

Dijaki tako na zabaven način spoznajo pravila delovanja knjižnice. Med obema dialogoma je tudi kar precej smeha in različnih komentarjev. Ura se nadaljuje z osnovnimi podatki o knjižnici, gradivu in pogojih članstva. Skupaj se sprehodimo po knjižnici, si ogledamo postavitev, na kratko predstavimo UDK in zakonitosti postavitve v prostem pristopu. Poseben poudarek posvetimo policam, kjer so postavljene knjige določenih strokovnih področij. Na primer: če si knjižnico ogledujemo z dijaki strojne šole, posebno pozornost posvetimo policam, na katerih je postavljena strokovna literatura s področja strojništva, z dijaki zdravstvene šole si podrobneje ogledamo police z medicinsko literaturo ... Brez vsake predhodne omembe pa posebno pozornost pritegnejo police z računalniško literaturo in neknižnim gradivom. Se pač ne da prezreti dejstva, da so dijaki otroci informacijske dobe.

V sprehodu med policami šolska ura kar prehitro mine. V drugem delu ure dijake razdelimo na skupine, ki dobijo učne liste z nalogami. S pomočjo skupinskega dela potem usvajajo osnove iskanja po računalniškem katalogu in na policah knjižnice. Poskrbimo, da ima vsak član skupine svojo nalogo, ki jo med izvajanjem iskanja večkrat zamenja.

Na koncu ure jim kot zanimivost pokažemo še stari listkovni katalog in za vtis tudi virtualno knjižnico na internetu.

Navodila za izdelavo pisnih nalog po mednarodnih standardih ISO

Druga ura, ki jo želimo predstaviti, je namenjena dijakom višjih letnikov. Na njej dijake seznanimo z navodili za izdelavo pisnih nalog po mednarodnih standardih ISO, poseben poudarek pa posvetimo navajanju literature. Leta 1998 je M. Debevc Rakoše izvedla bibliometrično analizo navajanja literature v seminarskih nalogah naših dijakov. Takrat smo opazile, da dijaki literature sploh ne navajajo, da ne navedejo vseh uporabljenih virov, da jo navajajo »prosto po Prešernu« in da citiranja sploh ne poznajo. V naslednjem šolskem letu smo na temo pisanja seminarskih nalog in navajanja literature pripravile bibliopedagoško uro za dijake prvih letnikov. Toda kmalu smo ugotovile, da je, razen pri gimnazijah, ki se s pisanjem zahtevnejših nalog srečajo zelo zgodaj, za večino dijakov to znanje še relativno neuporabno. Tako te ure sedaj pripravimo za dijake zaključnih letnikov. Ti lahko del zaključnega izpita opravijo s seminarsko nalogo, ki mora biti napisana po vnaprej določenih pravilih. Ure opravimo takoj, ko jim mentorji določijo teme seminarskih nalog. Izvedemo jo skupaj s profesorjem računalništva in v računalniški učilnici.

Dijaki so pri teh urah zelo motivirani, saj imajo pred sabo konkreten problem in cilj: čim bolj uspešno opraviti poklicno maturo.

Projekt ob 500. obletnici rojstva Primoža Trubarja

Letos smo s Srednjo elektro šolo in tehniško gimnazijo v medpredmetni povezavi izvedli projekt ob 500. obletnici rojstva Primoža Trubarja. Knjižnica se je povezala z več predmetnimi področji (slovenski jezik, zgodovina, umetnostna vzgoja), dijaki so pri posameznih predmetih obravnavali tematiko o Trubarju in času, v katerem je živel, ter izdelali plakate in seminarske naloge s Trubarjevo tematiko. V pomoč jim je bilo gradivo knjižnice.

Knjižničarke smo jim tudi pomagale in jih usmerjale pri iskanju in zbiranju različnih informacij, povezanih s projektom.

Sadove večmesečnega dela smo predstavili s skupno razstavo izdelkov dijakov in gradiva, povezanega s Trubarjem, ki ga hrani knjižnica. Organizirana sta bila tudi kviz, na katerem so dijaki pokazali svoje znanje, ki so ga pridobili v tem času, in pa zaključna prireditev v počastitev 500. obletnice rojstva Primoža Trubarja.

Sklep

Izvajanje učnih ur knjižničnega informacijskega znanja je za šolskega knjižničarja velika odgovornost in včasih tudi dodatna obremenitev, je pa nujno, če hočemo dijaka vzgojiti v aktivnega uporabnika knjižnice, ki bo knjižnice in njihovo gradivo uporabljal vse življenje.³ Knjižnično informacijsko znanje ima zato prav posebno mesto v letnem delovnem načrtu knjižnice Šolskega centra. Vsebine so razdeljene tako, da prav vsi dijaki vsaj enkrat v šolskem letu pridejo v knjižnico kot organizirana skupina. Ob skupinskem obisku postane knjižnica dijakom bolj domača in lažje se kasneje odločijo tudi za individualni obisk.

S knjižničnim informacijskim znanjem pomagamo dijakom, da se naučijo učiti. V knjižnici lahko svoja znanja poglobljajo in odkrivajo nova. Pri urah v knjižnici usvojijo temeljna znanja o knjižnici in njenem delovanju. Znajo se orientirati med policami in iskati po računalniškem katalogu. Spoznajo knjižničarje in se z vprašanji obračajo nanje. Svoje znanje znajo uporabiti tudi v drugih knjižnicah. Med svojimi »sprehodi« po knjižnici odkrivajo stvari, ki jih zanimajo, in si gradivo izposojajo tudi takrat, ko v knjižnico zaidejo samo mimogrede.

Knjižnica pa je namenjena tudi študentom naše višje šole. Ugotavljamo, da bi ure knjižničnega informacijskega znanja potrebovali tudi oni, saj mnogi ne poznajo naše knjižnice in njenega delovanja, za uspešen zaključek študija in nadaljnje življenje pa je to nujno potrebno. Posebno pozornost bi morali posvetiti tudi udeležencem izobraževanja odraslih. Ti prihajajo do študijske literature in informacij še težje kot dijaki in študenti. V knjižnicah se slabo znajdejo, poseben problem pa jim predstavljajo tudi novi informacijski viri. Zaradi vse bolj izrazite potrebe bomo v prihodnjem šolskem letu ure knjižničnega informacijskega znanja organizirali tudi za študente in udeležence izobraževanja odraslih, za začetek pa se letos vključujemo v teden vseživljenjskega učenja z naslovom Zgledi vlečejo, v okviru katerega bomo knjižnico in njene storitve predstavili udeležencem izobraževanja odraslih.

Skratka, vsebine knjižničnega informacijskega znanja prav tako kot knjižnico potrebujejo vsi udeleženci izobraževanja na Šolskem centru, kar nam potrjujeta statistika in analiza obiska v knjižnici.

³ To je eden temeljnih ciljev šolskih knjižnic (Idejni načrt razvoja slovenskih šolskih knjižnic, 1995, str. 13).

Uporabljeni viri

- BON, M. Izvajanje knjižničnih informacijskih znanj na Gimnaziji Poljane v šolskem letu 1999/2000. *Šolska knjižnica*, 10 (2002) 2, str. 97–103.
- DEBEVC Rakoše, M. *Knjižnica Šolskega centra in njeni uporabniki*: diplomsko delo. Novo mesto : [M. Debevc Rakoše], 2001.
- DEBEVC Rakoše, M. *Navajanje literature v seminarskih nalogah dijakov*: seminarska naloga. Novo mesto : [M. Debevc Rakoše], 1999.
- IDEJNI načrt razvoja slovenskih šolskih knjižnic. *Šolska knjižnica*, 5 (1995) 3, str. 4–30.
- KURIKUL knjižnično informacijsko znanje: srednje šole. [Online]. [Datum citiranja 14. maj 2008; 10:15]. Dostopno na URL-naslovu: <http://info.edus.si/studijske/mod/resource/view.php?id=5013>.
- LETNI delovni načrt šolske knjižnice 2007/2008. Novo mesto: Šolski center, 2007.
- LOVRINČEVIČ, J. Novi oblici učenja i kako im šolska knjižnica može odgovoriti – partnerstvo u istraživanju : primjer istraživačkog rada u školskoj knjižnici srednje škole. V: *Profesionalnost in kakovost v knjižničarstvu / ZBDS*, Posvetovanje. Ljubljana, 20.–22. oktober 1999.
- NOVLJAN, S. in Steinbuch, M. *Knjižnična informacijska znanja*: cilji in vsebine za gimnazije: smernice za izvajanje knjižničnih informacijskih znanj pri obveznih izbirnih vsebinah in medpredmetnih povezavah. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2000.
- POROČILO o delu vzgojno-izobraževalnega dela Šolskega centra Novo mesto v šolskem letu 2006/2007. Novo mesto: Šolski center, 2007.
- STEINBUCH, M. Informacijska pismenost, knjižnična informacijska znanja in prenova gimnazij. *Šolska knjižnica* 10 (2002) 2, str. 78–83.
- STEINBUCH, M.: Knjižnična informacijska znanja v gimnaziji. V *Vodnik za šolskega knjižničarja v osnovni in srednji šoli ter domovih za učence*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1999. Str. 105–106.
- VAUPOTIČ, I., B. Kolmanič: Knjižnična informacijska znanja v šolskem centru Ptuj in sodelovanje pri raziskavi pedagoškega inštituta. *Šolska knjižnica* 10 (2002) 2, str. 84–87.
- VODNIK za šolskega knjižničarja v osnovni in srednji šoli ter domovih za učence. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1999.
- VOVK, L.: Uresničevanje ciljev knjižničnih informacijskih znanj v šolski knjižnici. *Šolska knjižnica* 10 (2002) 2, str. 106–108.
- VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNO delo v šolski knjižnici srednje šole. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1995.

-
- > **Marija Debevc Rakoše**, univ. dipl. bibl., je zaposlena kot šolska knjižničarka na Šolskem centru Novo mesto.
Naslov: Šegova ul. 112, 8000 Novo mesto
Naslov elektronske pošte: marija.debevc-rakose@guest.arnes.si
- >> **Mateja Šašek**, univ. dipl. org. dela in bibl., je zaposlena kot šolska knjižničarka na Šolskem centru Novo mesto.
Naslov: Šegova ul. 112, 8000 Novo mesto
Naslov elektronske pošte: mateja.sasek@guest.arnes.si
- >>> **Damjana Andrin**, univ. dipl. bibl. in prof. soc., je zaposlena kot šolska knjižničarka na Šolskem centru Novo mesto.
Naslov: Šegova ul. 112, 8000 Novo mesto
Naslov elektronske pošte: damjana.lojk@guest.arnes.si



Ustvarjalne dejavnosti v šolski knjižnici Osnovne šole Ljudski vrt Ptuj

Creativity in school library of Primary School Ljudski vrt Ptuj

> Sonja Dežman

Izvleček

Prispevek opisuje ustvarjalne dejavnosti šolske knjižnice v Osnovni šoli Ljudski vrt Ptuj, ki so zaživele predvsem po letu 2005, ko je knjižnica po 47 letih obstoja šole dobila ustrezne prostore. Z namenom, da se učencem omogoči izražanje in uresničenje njihovih ustvarjalnih in inovativnih idej na neformalen način, so se v njej ob predpisanem delu razvile tudi različne oblike obogatitvenega programa učnega procesa, uspešno mentorstvo projektne in raziskovalnega dela, organizacija in vodenje kulturnih prireditev ter sodelovanje na njih. V petdesetih letih obstoja šole sta se v šolski knjižnici s pomočjo knjižničarjev uspešno uveljavili predvsem literarna in raziskovalna dejavnost. V njej so nastali: prve številke šolskega literarnega glasila in oba jubilejna zbornika šole, prenovljena bralna značka, novi koncepti šolskih proslav in prvi literarni večeri. Knjižnica je postala tudi uspešna posredovalka osnov znanstvenega aparata raziskovalnih nalog in diplomskih del ter spodbujevalka jezikovno in pravopisno neoporečnih uradnih besedil in sporočil. Po zaslugi knjižničark, ki sta v njej zaposleni, je šolska knjižnica tudi prevajalsko in lektorsko središče šole, vendar se težišče njenega dodatnega dela osredotoča na spodbujanje ustvarjalnosti učencev in učiteljev ter na promocijo šole.

Ključne besede

bralna značka, inovativnost, literarna dejavnost, mentorstvo, Osnovna šola Ljudski vrt Ptuj, promocija šole, raziskovalno delo, šolska knjižnica, uprizoritvene dejavnosti, ustvarjalnost učencev in učiteljev

UDK 371.64:021.2:373.3

Abstract

The paper describes creative activities of the school library in Primary School Ljudski vrt Ptuj which became more intensive in 2005 when the library after 47 years of existence got appropriate premises. In order for pupils to express and realize their creative and innovative ideas in an informal way it developed besides required activities also various kinds of enrichment programme of the teaching process, successful mentorship of the project and research work, organization and management of cultural events and participation in them. In 50 years of school existence the library, with the help of librarians, has especially successfully established literary and research activities. It resulted in: first issues of school literary bulletin, both jubilee school proceedings, reformed reading badge, new concepts of school events, and first literary evenings. The library has also become a successful transmitter of the basic scientific apparatus for research assignments and diploma theses and advocate of linguistically and grammatically faultless texts. It is the credit of its librarians that the school library is also a translation and proofreading centre of the school, but the centre of their work focuses on encouragement of pupils' and teachers' creativity and on school promotion.

Keywords

reading badge, innovativeness, literary activity, mentorship, Primary School Ljudski vrt Ptuj, promotion, research, school library, staging activities, creativity, pupils, teachers

UDC 371.64:021.2:373.3

Ustvarjalnost v šolski knjižnici Osnovne šole Ljudski vrt Ptuj

Za predpisano delo šolske knjižnice morajo biti zagotovljeni ne samo strokovno urejeno knjižnično gradivo, prostor in oprema, ampak tudi ustrezen kader, redna finančna sredstva in njena priznana vloga v življenju in delu šole. Tako lahko knjižnica zagotavlja svoje osnovno poslanstvo: dvig izobrazbene in kulturne ravni učencev, učiteljev in drugih delavcev šole ter staršev. Različne oblike obogatitvenega programa učnega procesa, uspešno mentorstvo projektne in raziskovalnega dela, organizacija in vodenje kulturnih prireditev ter sodelovanje na njih pa po zaslugi ustvarjalnega in motiviranega knjižničarja bogatijo šolsko ponudbo zunajšolskih dejavnosti in prispevajo

k uspešni promociji šole. Osnova takšnih dejavnosti sloni na spodbujanju in razvijanju ustvarjalnega in inovativnega dela učencev, ki je z novimi idejami in pristopi izvirno in uporabno, predvsem pa koristno – učencem ponuja odkrivanje njihovih nagnjenj in sposobnosti, ponuja in širi neformalne oblike izražanja na različnih umetniških in drugih področjih, spontano oblikuje samozavest vključenih učencev in zaupanje v lastne sposobnosti, jim omogoča razvijanje domišljije in kritične presoje, pogloblja formalno znanje in bogati šolski vsakdan ter jih z izkušnjami pripravlja za življenje.

Zgodovina Šolske knjižnice Škrat Osnovne šole Ljudski vrt Ptuj

Na Ptujju delujejo šolske knjižnice v vseh petih osnovnih šolah.¹ Dne 7. avgusta 1958 je Okrajni ljudski odbor Ptuj v skladu z istega leta sprejetim Zakonom o osnovni šoli ustanovil štiri osemletne osnovne šole, med njimi tudi Ptuj III, današnja Osnovna šola Ljudski vrt Ptuj. Ker je bil tedaj sedež šole v isti stavbi kot preoblikovana gimnazija, so učenci in učitelji med drugim z njo delili tudi knjige iz šolske knjižnice. Ko se je osnovna šola 13. septembra 1960 začasno preselila v novozgrajeni paviljon, ji je primanjkovalo knjig, učil in drugih učnih pripomočkov. Skromno knjižnico (le ena omara knjig, ki jih je odstopila gimnazija) so vodili učitelji in učenci, člani literarnega, pozneje knjižničarskega krožka. Šele v šolskem letu 1961/62, ko se je knjižnica preselila v eno od učilnic, je šola kupila prve knjige. V šolskem letu 1963/64 je knjižna zbirka obsegala 929 knjig. Šola, ki je tedaj že imela 21 oddelkov s 670 učenci in 27 učitelji, je dobila tudi prvi namenski prostor za šolsko knjižnico – majhen kabinet velikosti 8 x 2,40 m. V šolski kroniki za to šolsko leto (1. knjiga) je tudi zapis o prvem strokovnem izobraževanju učiteljev: od 1. do 5. 2. 1965 se je učiteljica, ki je skrbela za šolsko knjižnico, udeležila seminarja, na katerem so člani mariborskega društva knjižničarjev predstavili opremljanje, vodenje in evidentiranje šolske knjižnice. Zavzetost učencev, članov knjižničarskega krožka, dokazujejo v Šolski kroniki (3. knjiga) ohranjena poročila šolske skupnosti. Nasploh so bili vse do devetdesetih let prejšnjega stoletja učenci knjižničarskega krožka zelo dejavni in samostojni. V šolski knjižnici so pogosto našli svoj prostor tudi člani literarnega krožka.

Po letu 1965 se je skrb za šolsko knjižnico prenesla v učno obveznost učiteljev slovenskega jezika (priznani dve šolski uri na teden).

Na začetku šolskega leta 1974/75, ko je bilo na šoli 1012 učencev, se je začelo večletno sistematično popisovanje knjig v šolski knjižnici s pomočjo knjižničarja iz tedanje Študijske knjižnice Ptuj (danes Knjižnica Ivana Potrča Ptuj). Tako se je knjižnica, ki je bila v času urejanja zaprta, uredila »po predpisih in oznakah, ki veljajo za javne knjižnice« (Šolska kronika, 5. knjiga). Pri tem delu je pomagalo tudi pet skupin učencev, članov knjižničarskega in literarnega krožka, ki so bili za svoje prizadevno delo na koncu leta nagrajeni s knjižnimi nagradami. Tedaj je skupina devetih učenek 7. razreda za obiskovalce preurejene šolske knjižnice izdala 120 izvodov Naše knjižnice, desetstranske ciklostirane brošure. Sčasoma je knjižnični prostor postal tako tesen, da so v šolsko zbornico namestili 6 m kovinskih knjižnih polic za strokovno literaturo. Denarja za nakup knjig ni bilo in knjige so se vodile pod oznako »učila«, zato se je vodstvo šole obračalo po pomoč na delovne organizacije. Tako v 2. knjigi Šolske kronike beremo, da se je decembra 1965 učiteljski zbor odločil, da bo v sklopu že utečenega novoletnega obdarovanja zaprosil še TGA Kidričevo (danes Talum, d. d., Kidričevo) za finančno pomoč pri nakupu knjig in različnih učnih pripomočkov. V osemdesetih letih prejšnjega stoletja so pomagali tudi učenci: v šolskem letu 1985/86 so del denarja, zasluženega z družbeno potrebnim delom (nabiranje kostanja za Lek), in izkupiček akcij zbiranja

¹ Osnovne šole Breg, dr. Ljudevita Pivka, Ljudski vrt, Mladika in Olge Meglič.

starega papirja v letu 1987 namenili za nakup knjig za šolsko knjižnico. Kljub trudu učencev in učiteljev pa je bil prirast knjig skromen; ko je bil za učence v šolskem letu 1989/90 še mladinski tisk predrag (Ciciban, Čebelica, Kurirček, Proteus, Pionir, TIM, Pionirski list), so bila tudi finančna sredstva šole tako omejena, da so se za šolsko knjižnico nakupile »le najnujnejše knjige« (Šolska kronika, 8. knjiga).

Ko je leta 1972 ravnateljica Katica Bračko v 4. knjigo Šolske kronike zapisala, da bi »k pestrejšemu pouku jezika lahko veliko pripomogel tudi način dela v šolski knjižnici« in da bi zato šola morala imeti »stalnega knjižničarja, ki bi omogočil, da bi knjižnica postala izhodišče za vzgojo ljubezni do lepe knjige«, še ni vedela, da bo šele 21 let pozneje, v šolskem letu 1992/93, začel veljati predpis, da lahko šole z več kot 20 oddelki zaposlijo samostojnega knjižničarja. Tedaj je bilo po podatkih analize iz leta 1994, ki je zajela 776 osnovnih šol, v 109 slovenskih osnovnih in srednjih šolah brez lastnega prostora 10 % šolskih knjižnic, vse knjižnice v osnovnih šolah pa so zasedale 36.019 m² prostora (po standardu le 36 %). Tudi podatki o zalogah knjižnega gradiva niso bili spodbudni: po podatkih ankete iz šolskega leta 1991/92 je število knjig povprečno zaostajalo za 20 %, prirast knjižnega gradiva pa je bil nizek.

Osnovna šola Ljudski vrt Ptuj je prostor za knjižnico sicer imela, vendar je bil neustrezen, knjižni fond pa še vedno neurejen² in nezadosten, predvsem pa zastarel. Kljub temu je jeseni 1993 zaposlila samostojno knjižničarko, ki je po 99. členu Zakona o osnovni šoli iz leta 1980 izpolnjevala pogoje za razpisano delovno mesto šolskega knjižničarja.

Sprva velika delovna obveza knjižničarke (skupaj s tedanjo organizacijsko enoto Grajena 32 oddelkov in 3 oddelki podaljšanega bivanja) je šolsko vodstvo spodbudila k računalniškemu opremljanju šolske knjižnice (prve med osnovnimi šolami širšega ptujskega območja).



Slika 1: Učenci v šolski knjižnici Osnovne šole Ljudski vrt, 2008 (Arhiv OŠ Ljudski vrt, Ptuj).

Šolska knjižnica je bila sprva zaprta (razen strokovne knjižnice in izposojanja knjig za nujne potrebe učencev), saj so kabinet v prvem nadstropju šole, kjer je bila šolska knjižnica že prej, preurejali. V šolskem letu 1993/94 je šola po 35 letih obstoja dobi-

² Zaradi premajhnega števila ur, ki so se priznale učiteljem, ki so ob svojem rednem pedagoškem delu skrbeli za knjižnico, se je urejanje knjižničnega gradiva zavleklo še v šolsko leto 1991/92.

la takšno šolsko knjižnico, ki je lahko učencem, učiteljem in drugim zaposlenim zagotavljala strokovno knjižnično, svetovalno, posredovalno in pedagoško dejavnost.

Ko se je junija 1995 začela druga faza obnove in nadzidave tistega dela šole, v katerem je bila šolska knjižnica, se je morala ta preseliti v nadomestne prostore. Junija 1995 je Ministrstvo za šolstvo in šport omogočilo nakup nove strojne in programske opreme za knjižnico. Število knjig se je tedaj povečalo na 7000 enot, vendar je bilo treba po prenosu podatkov v računalniški program Šolska knjižnica 4.12 odpisati mrtvi fond (približno 3500 enot knjižnega in neknjižnega gradiva).³

Ko je Šolska knjižnica Škrat delovala že četrto leto, šola kljub osmim novim učilnicam še vedno ni izpolnjevala pogojev ne za prehod v devetletko ne za enoizmenski pouk. Za izpolnitev pogojev je potrebovala ne samo 12 učilnic, ampak tudi knjižnico, novo računalniško učilnico, telovadnico in kuhinjo. V šolskem letu 1998/99 se je morala šolska knjižnica znova seliti: tokrat v nekdanje hišniško stanovanje. Prostori in lega dodeljenih prostorov so bili za njeno uspešno dejavnost neustrezni, zato je bil obisk nizek. Kljub vsemu pa se je začela knjižnica že tam opremljati za načrtovane nove prostore. V teh prostorih je bila sedem let, dokler se ni 7. novembra 2005 preselila v novozgrajeni prizidek šole in postala resnično knjižnično informacijsko središče šole.

Danes ima Šolska knjižnica Škrat 1092 članov (aktivnih 750) in več kot 18.600 enot knjižnega in neknjižnega gradiva, evidentiranega in shranjenega v pionirski, strokovni in priročni knjižnici, učbeniškem skladi, mediateki in arhivu. Sodobno opremljena knjižnica se razprostira na 180 m² v prvem nadstropju prizidka in v samem središču šole. Ima ločen pisarniški prostor, računalniški kotiček za učence (dva sedeža) in tri odprte čitalniške prostore s 30 sedeži (2 za učence in 1 za učitelje) ter bralni kotiček z blazinami za učence razredne stopnje. V knjižnici so tudi vitrina z eksponati, najdenimi med arheološkimi izkopavanji ptujske izpostave Zavoda za varstvo kulturne dediščine Slovenije, OE Maribor na šolskem zemljišču med letoma 2004 in 2005, ter štiri razstavne vitrine za knjižne novosti (dve leseni in dve kartonski). Knjižnica je opremljena s tremi računalniki, povezanimi z internetom.

Šolska knjižnica Škrat je odprta vsak dan od 7.30 do 14.00 in več kot 30 ur na teden. Njeno delo poteka po ločenih letnih delovnih načrtih (LDN) obeh knjižničark in skupnem LDN, ki zajema vsa strokovna bibliotekarska dela, pedagoško delo knjižničarja (KIZ), individualno delo ob izposoji, sodelovanje z delavci šole, strokovno spopolnjevanje, vodenje učbeniškega sklada, druge naloge v okviru šole (projektno in raziskovalno delo učencev in učiteljev, prireditve, razstave, izobraževanje), administrativna in tehnična opravila ter občasne dejavnosti, ki niso zajete v načrtih.

Ustvarjalne dejavnosti v šolski knjižnici

V šolski knjižnici Osnovne šole Ljudski vrt Ptuj sta se v petdesetih letih obstoja šole uveljavili predvsem literarna in raziskovalna dejavnost; sprva po zaslugi učiteljev slovenščine, ki so bili zadolženi za vodenje knjižnice, po letu 1993 pa samostojne knjižničarke, profesorice angleščine in slovenščine. V njej so zasnovali prve številke literarnega glasila, sodobne pristope branja za bralno značko, nove koncepti šolskih proslav in svečanih prireditev ter prve literarne večere učencev in učiteljev. Knjižnica je postala uspešna posredovalka osnov znanstvenega aparata pri oblikovanju raziskovalnih nalog in diplomskih del ter spodbujevalka jezikovno in pravopisno neoporečnih uradnih besedil in sporočil.

³ Odpisane knjige so podarili Bukvarni Ciproš iz Maribora.

Dodatne oblike dela v šolski knjižnici so se z leti priključile že ustaljenim oblikam dela z učenci. Takšni sta tudi moja najljubša knjiga kot predstavitev najbolj brane knjige in uganka meseca. Da sta obe obliki na šoli že tradicionalni, pričajo zapisi v šolskih kronikah.

V petdesetih letih obstoja šole se je v šolski knjižnici ali v njeni organizaciji uveljavila tudi razstavna dejavnost. Prva dokumentirana zapisa o njej najdemo v letih 1973 in 1975, ko sta učitelja slovenščine, zadolžena tudi za knjižnico, ob kulturnem prazniku pripravila razstavi Prešernovih oziroma Cankarjevih del (Šolska kronika, 6. knjiga).

Posebno uspešno področje pa so že nekaj let obogatitveni programi šolske knjižnice, ki učencem ob pouku omogočajo zadovoljitev posebnih potreb na socialnem in intelektualnem področju z dodatnim spodbujanjem k ustvarjalnosti, izvirnosti, kritičnosti, raziskovanju in reševanju problemov. Takšna oblika se je uresničila npr. pri pouku zgodovine v 9. razredu, ko se je skupina treh učencev po obravnavi nemškega nacizma med drugo svetovno vojno odločila izdelati 80 cm x 100 cm veliko maketo koncentracijskega taborišča v Auschwitzu. Navdušeni nad prvim uspehom so se isti učenci ob novi učni snovi znova odločili za izdelavo makete; tokrat ameriškega vojaškega oporišča v Vietnamu. Po 200 urah dela je iz njihove ideje nastala izjemno zanimivo izdelana maketa velikosti 110 cm x 160 cm.⁴ Obe maketi sta bili po predstavitvi v razredu razstavljeni v šolski knjižnici, kjer so si ju lahko ogledali učenci in drugi obiskovalci šole.

V okviru že omenjenega programa so bile izpeljane tudi tri prireditve projekta Z borilnimi veččinami proti medvrstniškemu nasilju (predstavitev boksa in kikkoksa, kendoja, iaidoja in kenjutsa ter predavanje o nevarnostih pirotehničnih sredstev).

Posebno uspešna pa sta v knjižnici spodbujanje učencev k raziskovalnemu delu in mentorstvo. Med najpogostejše oblike raziskovalne dejavnosti učencev sodijo referati, seminarske naloge in projekti za potrebe pouka ter raziskovalne naloge z različnih področij za različne organizatorje. Z njimi učenci pod vodstvom učitelja mentorja širijo in poglobljajo formalno pridobljeno znanje, razvijajo učinkovite raziskovalne, komunikacijske in socialne spretnosti ter spretnosti mišljenja in samoorganiziranja. Raziskovalno delo učencev na šoli poteka kot oblika obšolskih in zunajšolskih dejavnosti že od leta 1980. V petdesetih letih se je v raziskovalno dejavnost vključilo več kot tristo učencev in 136 učiteljev mentorjev, ki so za 95 raziskovalnih nalog na regijskih srečanjih prejeli 36 zlatih, 54 srebrnih in 12 bronastih priznanj, na državnih tekmovanjih pa 9 zlatih in 6 srebrnih priznanj ter 4 bronasta priznanja, eno 4. mesto ter 4 nagradne ekskurzije in knjižne nagrade.⁵ V zadnjih desetih letih sta bili knjižničarki mentorici 13 učenkam pri 7 raziskovalnih nalogah, ki so na regijskih srečanjih osvojile 5 zlatih in dve srebrni priznanji, na državnem pa 2 zlati in 1 bronasto priznanje. S tako uspešno vlogo mentorja se potrjuje trditev, da lahko le motiviran in usposobljen šolski knjižničar v ustrezno opremljeni šolski knjižnici učence nauči uporabljati knjižnično gradivo ter jih s posebnimi oblikami in metodami dela vpeljuje v znanstveni način razmišljanja in dela.

Dva učitelja, zadolžena za šolsko knjižnico, pa sta tesno povezana tudi z začetki izdajanja literarnega glasila. Prva od petih števil literarnega glasila Nagelj je izšla v šolskem letu 1959/60. Likovni in literarni prispevki so nastajali v sklopu likovnega in

⁴ V džungli z izvirnimi rastjem so bila skrita letala in postavljene barake za prvo pomoč, vojaški šotori, poligoni za vadbo vojakov, hangarji in cisterne za gorivo, vojaška vozila ter letališka steza z letali in s helikopterji. Celotno oporišče je bilo elektrificirano, zastraženo z vojaki in obdano s kanalom, po katerem je tekla voda, speljana iz reke v deževnem gozdu.

⁵ Za osem raziskovalnih nalog ni podatkov.

literarnega krožka, ki je našel svoje prostore v šolski knjižnici. Od šolskega leta 1975/76 vse do leta 1995, ko je izšla 1. številka glasila Čar besede moje, šola ni imela nobenega literarnega glasila, v katerem bi učenci objavljali svoje pesniške in prozne poskuse. Pobudnica in prva urednica literarnega glasila, ki izhaja še danes, je bila knjižničarka (do leta 2001).⁶ Z literarnim glasilom je knjižničarka med šolske prireditve vpeljala tudi literarne večere, ki predstavljajo vsako leto uspešno in dobro obiskano šolsko prireditev, nastopajočim pa omogočijo ne samo literarno, ampak tudi celostno umetniško izražanje in potrjevanje.

V šolski knjižnici je našla svoje organizacijsko središče tudi bralna značka. Bralna značka na Ptujskem je od ustanovitve v šolskem letu 1960/61 nosila ime po pisatelju Antonu Ingoliču – Ingoličeva bralna značka. Njeno izpeljavo po osnovnih šolah so prevzeli mentorji, organizacijo zaključne prireditve za zmagovalce posameznih stopenj pa Društvo prijateljev mladine Ptuj. Bralno značko sta vodila učitelja, ki sta bila zadolžena tudi za šolsko knjižnico. V 2. knjigi Šolske kronike je zapisano, da so se učenci, ki so v šolskem letu 1965/66 sodelovali pri bralni znački, udeležili literarne prireditve, na kateri so sodelovali literarni ustvarjalci Anton Ingolič, France Bevk, Branka Jurca, Ivan Potrč, Marička Žnidaršič, Ela Peroci in Leopold Suhodolčan. Število učencev, ki so tedaj tekmovali za bralno značko, je iz leta v leto naraščalo. Po petnajstih letih je branje za bralno značko zamrlo za več let. V šolskem letu 1997/98 ga je ponovno obudila knjižničarka, Ingoličevo bralno značko pa preimenovala v Potrčevo bralno značko. To je bila tedaj 38. bralna značka v Sloveniji (Dežman 1998, str. 18). Knjižničarka je bralno značko na šoli tudi didaktično in vsebinsko posodobila ter za njene mentorje napisala priročnik. Ob njegovi predstavitvi je bil 16. januarja 1999 v ptujski Mestni hiši svečan sprejem za predstavnike Zveze bralne značke Slovenije in osnovnošolske knjižničarje ptujskega območja, nato pa v Osnovni šoli Ljudski vrt še strokovno srečanje.

Šola pa se ponaša tudi s samostojnimi knjižnimi objavami učencev (doslej dve, tretja v pripravi) in učiteljev (David Bedrač štiri pesniške zbirke in strokovni priročnik, knjižničarka pesniško zbirko in strokovni priročnik).

V šolski knjižnici je nastajal tudi jubilejni zbornik Oda moji šoli, ki je izšel ob dnevu šole, marca 2008. Zbornik ima na 315 straneh več kot 1.200.000 znakov, več kot 800 avtorskih pol in več kot 200 fotografij. V njem je 33 strokovnih člankov o življenju in delu naše šole v minulih petdesetih letih, opremljenih z znanstvenim aparatom, in 13 spominov nekdanjih učencev, upokojenih učiteljev in učiteljev, ki še poučujejo.

Ob štiridesetletnici šole se je v šolski knjižnici oblikovala nova zamisel za šolske proslave: nastopajoči so bili izbrani na avdiciji, program pa jim je omogočal bolj sproščeno in samostojno izražanje na odru. V šolskem letu 1997/98 2001/02 se je šolska knjižnica večkrat na teden spremenila v »ustvarjalni oder«, na katerem so učenci pripravili svojo dramatizacijo Božanske piščali. Z njo so se predstavili na javni prireditvi ob dnevu šole.

Slika

Knjižnica je postala uspešna posredovalka osnov znanstvenega aparata raziskovalnih nalog in diplomskih del ter spodbujevalka jezikovno in pravopisno neoporečnih uradnih besedil in sporočil.

Danes je v šolski knjižnici sedež mednarodnega projekta Comenius 2008 – Šolska partnerstva. Po zaslugi knjižničark, ki sta v njej zaposleni, je tudi prevajalsko in lek-

⁶ Od šolskega leta 2005/06 ureja Čar besede moje David Bedrač, profesor slovenščine na šoli in pesnik.

torsko središče, vendar se težišče dodatnega dela v knjižnici osredotoča na različne oblike ustvarjalnosti učencev in učiteljev ter promocije šole.

Sklep

Tudi številne druge prireditve (večletna udeležba na kvizih Knjižnice Ivana Potrča Ptuj in v medgeneracijskem sodelovanju v organizaciji Društva upokojencev Ptuj, projektno srečanje staršev in otrok ob branju pravljic, sodelovanje v akciji Ulica knjig in na prireditvi Branje povezuje, predavanja knjižničarke v Bibliopedagoški šoli, aktivno sodelovanje na dnevih slovenskega izobraževanja oziroma organizacija tridnevne udeležbe na Festivalu ustvarjalnosti in inovativnosti pri učenju spomladi 2008) potrjujejo, da je šolska knjižnica v Osnovni šoli Ljudski vrt Ptuj ne samo pobudnica in nosilka številnih ustvarjalnih dejavnosti, ampak tudi prostor, v katerem se odvijajo neformalne izobraževalne in kulturne dejavnosti.

Odkar se je Šolska knjižnica Škrat pred tremi leti preselila v novozgrajeni prostor v prizidku, ji velikost, sodobna oprema in idealna lokacija omogočajo, da skupaj s sosednjo računalniško učilnico postaja tudi informacijsko in učno središče šole, za ustvarjalnost motivirani knjižničarki s podporo vodstva šole pa mentorici tako kulturnih kot izobraževalnih dejavnosti, v katerih so ustvarjalnim učencem odprte poti za nove ideje in njihovo uresničenje.

Viri

DEŽMAN, Sonja. *Bralna značka v osnovni šoli: aktivnosti spodbujanja branja in preverjanja prebranih knjig: priručnik za mentorje bralne značke*. Radovljica: Skriptorij KA, 1998.
Šolska kronika, 1., 3., 5., 6. in 8. knjiga. (Hrani Osnovna šola Ljudski vrt Ptuj.)

> **Sonja Dežman**, prof. sl. in an. j., je zaposlena na Osnovni šola Ljudski vrt Ptuj.
Naslov: Župančičeva ul. 10, SI-2250 Ptuj
Naslov elektronske pošte: sonja.dezman@guest.arnes.si



Osebam s posebnimi potrebami prijazne knjižnice

Libraries friendly to users with special needs

> Mojca Dolgan - Petrič

Izvleček

Avtorica predstavlja izzive, ki jih v delo knjižnic prinašata socialni model vključevanja invalidov v družbo in paradigma inkluzivne šole. Osebe s posebnimi potrebami so posebna skupina bralcev, ki potrebuje zaradi motenj branja veliko spodbude in prilagojenih oblik opismenjevanja. Zgodnja diagnostika učnih težav že v prvem obdobju opismenjevanja, primeren odnos ter sodelovanje celotnega učnega tima in staršev lahko veliko pripomorejo k boljšim učnim rezultatom in boljši samopodobi učenca s posebnimi potrebami. Predstavljene so mednarodne smernice za knjižnične storitve za uporabnike s posebnimi potrebami, nekatere tuje izkušnje ter dosežki v izbranih slovenskih knjižnicah pri delu z osebami s posebnimi potrebami.

Ključne besede

inkluzivna šola, osebe s posebnimi potrebami, knjižnice, motnje branja

UDK 02:376

Abstract

Author presents challenges posed to libraries by the social model of inclusion of the handicapped into the society as well as the paradigm of inclusive school. People with special needs are a special user group who, due to their reading disorders, need a lot of encouragement and adapted forms of teaching literacy. Early diagnostics of learning difficulties already in the first period of teaching literacy, adequate attitude and co-operation of the entire teaching team and parents can greatly contribute to better learning outcomes and more positive self-perception of a pupil with special needs. The paper presents international guidelines for library services to users with special needs, some experiences from abroad, and achievements in some Slovenian libraries in the field of working with people with special needs.

Keywords

inclusive school, people with special needs, libraries, reading disorders

UDC 02:376

1 Uvod

V Sloveniji že več kot desetletje poteka prenova vzgoje in izobraževanja v smeri integracije in vključenosti (inkluzije) otrok s posebnimi potrebami v redne vzgojno-izobraževalne ustanove (vrtce, osnovne in srednje šole). Delo z otroki s posebnimi potrebami opredeljujeta *Zakon o osnovni šoli* (1996) in *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2000), ki med otroke s posebnimi potrebami uvrščata: otroke z motnjami v duševnem razvoju, slepe in slabovidne otroke, gluhe in naglušne otroke, otroke z govornimi motnjami, gibalno ovirane otroke, dolgotrajno bolne otroke, otroke z motnjami vedenja in osebnosti, učence z učnimi težavami in tudi nadarjene učence.

Otroci s posebnimi potrebami, ki glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja ne morejo doseči izobrazbenega standarda po izobraževalnem programu osnovnošolskega izobraževanja, se vključujejo v oddelke s prilagojenim izobraževalnim programom z nižjim izobrazbenim standardom. Otroci z zmernimi, težjimi in najtežjimi motnjami v razvoju se glede na odločitev komisije o usmerjanju izobražujejo po posebnih programih, ki se lahko izvajajo v rednih osnovnih šolah, osnovnih šolah s prilagojenim programom ali v socialno-varstvenih centrih.

Vključitev otrok s posebnimi potrebami v redne šole je pomembna predvsem z vidika socialne integracije: otrok se šola v domačem okolju, zagotovljene naj bi imel enake možnosti kot drugi udeleženci izobraževanja, dosegal naj bi višjo raven znanja. Višja stopnja socialne integracije temelji na sprejemanju in razumevanju različnosti ter preprečevanju socialne izključenosti zaradi invalidnosti ali druge motnje. Kljub večinoma dobrim rezultatom je v strokovnih krogih še veliko argumentov za in proti inkluzivni šoli, predvsem pa obstaja veliko razhajanj glede temeljnih načel inkluzivnega izobraževanja, najustrežnejših organizacijskih oblik, prilagajanja učnih programov, usposabljanja učiteljev itd.

Sodobna pedagogika in šolske politike vedno bolj podpirajo *sistematičen sistemski model inkluzivnega izobraževanja* namesto *segregacijskega* izobraževanja oseb s posebnimi potrebami v specializiranih zavodih. Slovenija se je v analizah uresničevanja inkluzivne politike v državah Evropske unije uvrstila med srednje razvite države, ki imajo v specialne ustanove vključenih 2–4 % otrok s posebnimi potrebami. Kavklerjeva (2007, str. 78) poudarja, da mora biti celoten proces pravilno izveden z vsemi potrebnimi spremembami glede klime, organizacije, izobraževanja strokovnih delavcev, načina poučevanja, prilagajanja kurikula, politike, virov itd. Med najpomembnejšimi dejavniki za uspešnost avtorica navaja: sodelovalno poučevanje in sodelovalno učenje, timsko reševanje problemov, oblikovanje heterogenih skupin, kontinuum prilagoditev za otroke s posebnimi potrebami, prilagajanje učnih gradiv ter podporo in pomoč učitelju.

Inkluzivna šola predstavlja izziv za vse udeležence v izobraževalnem procesu: učence in njihove starše, učitelje, ravnatelje, svetovalne in druge strokovne delavce, tudi knjižničarje. Knjižnice, še posebno šolske, imajo pomembno vlogo pri razvoju pismenosti, bralnih veščin in bralne kulture sploh. Verjetno za šolskega knjižničarja ni večjega zadovoljstva kot množica otrok, ki med odmorom ali po pouku obiše šolsko knjižnico, brska po policah, išče odgovore na najnovejše vprašanje knjižnega kviza ali si poleg obveznih knjig za domače branje izposodi tudi knjige za prosti čas. Vendar pa je v vsaki šoli tudi nekaj otrok, ki v knjižnico prihajajo zelo redko ali celo nikoli. Med njimi so tudi učenci s specifičnimi učnimi težavami, zlasti z motnjami branja. Ta skupina (ne)bralcev predstavlja za šolskega knjižničarja poseben izziv. Na kakšen način takega otroka povabiti/privabiti v knjižnico, kako mu približati bogastvo, ki se skriva v knjigah? V prispevku bom predstavila nekaj slovenskih in tujih izkušenj ter priporočil za knjižnične storitve za uporabnike s posebnimi potrebami, ki jih je pripravila Mednarodna zveza bibliotekarskih društev in ustanov. Na koncu bom opisala nekaj uspešnih rezultatov, ki so jih na tem področju dosegle nekatere slovenske šolske in druge knjižnice.

2 Uporabniki s posebnimi potrebami in socialna vključenost

Ko govorimo o uporabnikih s posebnimi potrebami, mislimo v prvi vrsti na invalide. Po oceni Svetovne zdravstvene organizacije je na svetu skoraj 10 % oziroma 600 milijonov invalidov, v Sloveniji pa je bilo leta 2002 nekaj manj kot 170.000 oseb opredeljenih kot invalidnih, kar predstavlja 8,5 % celotnega prebivalstva (Invalidi ..., 2007).

Kljub mnogim zakonskim določbam je enakopravno vključevanje invalidov v družbo še vedno nezadostno, v mnogih primerih bolj mrtva črka na papirju. Invalidi še vedno doživljajo diskriminacijo na različnih področjih življenja, še zlasti pri zaposlovanju in

samostojnem odločanju o svojem življenju. Pri obravnavi invalidov¹ prevladuje t. i. medicinski model, ki temelji na poudarjanju posameznikovih nezmožnosti in na podlagi diagnosticirane hibe oz. primanjkljaja usmerja osebo v ustrezne programe in ustanove (Zaviršek, 2005). S postmodernističnimi družbenimi vrednotami pa se krepi socialni model integracije invalidov v družbo. Ta invalidnosti ne obravnava kot problema posameznika, ampak kot posledico odklonilnega odnosa družbe do prilagajanja svojega delovanja hendikepiranim osebam (Joint, 2005). Pri nas si za tovrstno razumevanje invalidnosti prizadeva YHD – Društvo za teorijo in kulturo hendikepa.² Njegovi predstavniki zagovarjajo neodvisno življenje hendikepiranih oseb zunaj institucij in s primerno osebno pomočjo, brez pokroviteljskih praks dobrodelnosti in usmiljenja. V njihov program Neodvisno življenje hendikepiranih je vključenih 60 do 70 posameznikov z osebnim asistentom. Žal pa pravica do osebne pomoči ni sistemsko urejena. Nepremostljiv se zdi tudi prepad med slovenskimi zagovorniki medicinskega in socialnega modela, ki se že vrsto let odraža v hudih sporih med YHD in Fundacijo za financiranje invalidskih in humanitarnih organizacij – FIHO (Socialno in etično delovanje ..., 2007).

Generalna skupščina Združenih narodov je 13. decembra 2006 sprejela *Konvencijo o pravicah invalidov*.³ Gre za zgodovinsko pomemben dokument, saj je prvi pravno zavezujoč dokument Združenih narodov s področja invalidskega varstva, ki zagotavlja uveljavljanje človekovih pravic oziroma načela enakih možnosti in enake obravnave ter preprečevanja diskriminacije. Konvencija namenja posebno pozornost položaju invalidnih žensk in invalidnih otrok ter pravicam invalidov do: dostopnosti, enakosti pred zakonom, varovanja osebne integritete, samostojnega življenja in vključenosti v skupnost, spoštovanja zasebnosti, izobraževanja, zdravja, usposabljanja in rehabilitacije, dela in zaposlitve, ustrezne življenjske ravni in socialne varnosti, sodelovanja v političnem in javnem življenju itd. Slovenija je konvencijo ratificirala maja 2008 kot tretja država članica EU. Pričakovati je, da bodo načela konvencije postopoma postala sestavni del vseh strateških in akcijskih načrtov o invalidih, predvsem pa *Zakona o izenačevanju možnosti invalidov*, ki ga že več let pripravljajo na Ministrstvu za delo, družino in socialne zadeve.

Nekateri obstoječi vladni dokumenti se posredno že nanašajo tudi na storitve knjižnic za invalidne osebe. Najpomembnejša dokumenta s tega področja sta: *Nacionalne usmeritve za izboljšanje dostopnosti grajenega okolja, informacij in komunikacij za invalide* in *Akcijski program za invalide 2007–2013*, ki med mnogimi cilji izpostavlja tudi razvoj vključujočega izobraževalnega sistema ter vključenosti invalidov v kulturne dejavnosti.

Seveda pa invalidnost ni edini vzrok socialne izključenosti. Velika skupina uporabnikov s posebnimi potrebami, ki jih morajo knjižnice enakopravno obravnavati in vključevati, so tudi pripadniki tistih skupin prebivalstva, ki zaradi jezikovnih (priseljenci, Romi), ekonomskih (revščina, brezposelnost), socialnih (odvisniki, zlorabljeni in zapuščeni, zaporniki), starostnih (oskrbovanci v domovih za ostarele, osebe z demenco) in drugih vzrokov doživljajo socialno izključenost, v prvi vrsti v izobraževanju in zaposlovanju.

¹ *Invalidus* pomeni v latinščini šibek, nemočen; angleški izraz *invalid* pa celo neveljaven.

² YHD – Društvo za teorijo hendikepa – www.yhd-drustvo.si

³ Slovensko besedilo je objavljeno na spletni strani Urada za invalide: http://www.mddsz.gov.si/si/delovna_podrocja/invalidi/konvencija_o_pravicah_invalidov/

3 Mednarodne izkušnje in priporočila za knjižnične storitve za uporabnike s posebnimi potrebami

Mednarodna zveza bibliotekarskih društev in ustanov (International Federation of Library Associations and Institutions, v nadaljevanju IFLA) je v vseh svojih dokumentih opredelila tudi posebno skrb knjižnic za uporabnike s posebnimi potrebami. Podobno kot v manifestu o splošnih knjižnicah je tudi v manifestu o šolskih knjižnicah leta 1999 zapisala: »Storitve šolske knjižnice so v enaki meri namenjene vsem članom šolske skupnosti ne glede na starost, raso, spol, vero, narodnost, jezik, poklicni ali družbeni status. Posebne vrste storitev in gradiv je knjižnica dolžna zagotoviti oziroma priskrbeti tistim uporabnikom, ki ne morejo uporabljati običajnih storitev in gradiv.« (IFLA/UNESCO School Libraries Manifesto, 1999)

V združenju IFLA že od leta 1931 deluje posebna sekcija za uporabnike s posebnimi potrebami,⁴ ki svojo skrb posveča različnim skupinam deprivilegiranih uporabnikov knjižnic: osebam z disleksijo, invalidom, oskrbovancem v domovih za starejše, osebam z demenco, zapornikom. Leta 1983 je bila ustanovljena še posebna sekcija knjižnic za slepe.⁵ Obe sekciji aktivno delujeta in vsako leto organizirata strokovna posvetovanja, na katerih knjižničarji izmenjujejo svoje izkušnje in sprejemajo priporočila za delovanje knjižnic po vsem svetu. Smernice sproti prilagajajo novim trendom in dosežkom na področju informacijsko-komunikacijskih tehnologij. Prevedene so v večje svetovne jezike in dostopne v polnem besedilu v zbirki *IFLA Professional Reports*.⁶ Po kronološkem vrstnem redu so bile doslej objavljene naslednje smernice:

- 1997: Smernice za lažje berljivo gradivo (slovenski prevod je izšel leta 2007);
- 2000: Knjižnične storitve za oskrbovance v bolnišnicah in domovih za ostarele;
- 2000: Knjižnične storitve za gluhe in naglušne osebe, 2. izdaja;
- 2001: Knjižnične storitve za osebe z disleksijo (slovenski prevod je izšel 2007);
- 2005: Knjižnice za slepe v informacijski dobi;
- 2005: Oblikovanje in gradnja integriranih digitalnih knjižničnih sistemov za slepe in slabovidne osebe;
- 2005: Knjižnične storitve za zapornike;
- 2005: Dostop do knjižnic za invalidne osebe – opomnik;
- 2007: Knjižnične storitve za osebe z demenco;
- 2008: Knjižnične storitve za otroke do tretjega leta (skupaj s sekcijo za otroke in mladostnike).

Večina smernic je napisanih po enotnem modelu. Priporočila se nanašajo na ureditev knjižničnega prostora, gradnjo ustrezne knjižnične zbirke, izobraževanje in usposabljanje knjižničnega osebja za delo s posameznimi ciljnim skupinami uporabnikov, organizacijo in evalvacijo poslovanja, sodelovanje s sorodnimi organizacijami in strokovnimi združenji. Zveza bibliotekarskih društev Slovenije (v nadaljevanju ZBDS) je leta 2007 prevedla in izdala dvoje smernic: za knjižnične storitve za osebe z disleksijo (Skat Nielsen in Irvall, 2007) ter za pripravo lažje berljivega gradiva (Smernice ..., 2007). Oba dokumenta sta že bila predstavljena šolskim knjižničarjem v eni od lanskih števil *Šolske knjižnice* (Dolgan - Petrič, 2007; Lušina, 2007).

Sistematičnih raziskav na področju knjižničnih storitev za uporabnike s posebnimi potrebami je malo, opozorila pa bi na obsežno študijo o financiranju in ureditvi knjižnic za osebe z motnjami vida, ki jo je naročila sekcija za knjižnice za slepe (*Funding and governance ...*, 2007). V študijo je bilo vključenih 11 držav (Avstralija, Kanada, Danska, Hrvaška, Japonska, J. Koreja, Nizozemska, Južna Afrika, Švedska, Velika Britanija,

⁴ IFLA Section for Libraries Serving Disadvantaged Persons - <http://www.ifla.org/VII/s9/index.htm>

⁵ IFLA – Libraries for the Blind Section - <http://www.ifla.org/VII/s31/index.htm>

⁶ IFLA Professional Reports – <http://www.ifla.org/V/pr/index.htm#Catalogue>

ZDA) z različnimi modeli financiranja in organiziranosti knjižnic za slepe. Najbolj uspešni so tam, kjer je zagotovljeno neposredno financiranje iz državnega proračuna. Največji oviri za tovrstne knjižnice sta predvsem avtorsko pravo za zvočne knjige ter pomanjkanje finančnih sredstev za nabavo sodobnih podpornih tehnologij za slepe. Zgovoren je podatek, da je slepim in slabovidnim v navedenih državah dostopnih manj kot 5 % izdanih knjižnih del.

Knjižnične storitve za uporabnike s posebnimi potrebami so najbolj razvite v tistih državah, kjer je po letu 1970 na novih filozofskih osnovah in etičnih vrednotah nastala nova paradigma integrativne in inkluzivne vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami oz. socialni model vključevanja invalidov v družbo. Iz ZDA se je gibanje hitro širilo v Veliko Britanijo (Joint, 2005) in v skandinavske države (Beckman Hirschfeldt, 2006). V Veliki Britaniji je napredna zakonodaja o invalidih in vključevanju otrok s posebnimi potrebami (Disability Discrimination Act iz leta 1995, Special Educational Needs and Disability Act iz leta 2001) vplivala na sprejem nacionalne strategije zagotavljanja storitev za uporabnike s posebnimi potrebami v knjižnicah (Libraries for all, 1999). Predvsem se je povečal delež vpisanih študentov s posebnimi potrebami na univerze, in sicer z 2,6 % v študijskem letu 1994/95 na 5,3 % v študijskem letu 2003/2004 (HESA, 2007). V enakem obdobju se je število študentov z disleksijo na britanskih univerzah povečalo kar za osemkrat (Whyte, 2005). Joint (2005) meni, da je večja skrb in individualno delo z uporabniki s posebnimi potrebami v britanskih knjižnicah tudi posledica razbremenitve knjižničarjev zaradi avtomatizacije poslovanja. Avtor priporoča, naj knjižnice v skrbi za uporabnike s posebnimi potrebami med seboj tesno sodelujejo, saj gre za velika vlaganja v posebne zbirke (npr. zvočne in taktilne knjige, knjige prirejene za lažje branje) in opremo (elektronske lupe in braillova vrstica za slepe, indukcijske zanke za naglušne, licencirana programska oprema).

4 Knjižnično osebje in uporabniki s posebnimi potrebami

Večina ljudi, vključno s knjižničarji, se znajde v zadregi, ko se prvič sreča z invalidno osebo. Zadrega in nelagodje izvirata predvsem iz slabega poznavanja invalidov in iz predsodkov. Pravilo, ki si ga velja zapomniti v vseh situacijah, je, da moramo invalida obravnavati kot sebi enako celovito osebnost, brez ozira na njegovo motnjo ali primanjkljaj. Griljc (1999, str. 261) pravi, da mora knjižničar spoštovati splošna človeška načela humanih vrednot in se ne sme v nobeni situaciji do funkcionalno oviranega uporabnika vesti kot do »nenormalnega«, manjvrednega, potrebnega usmiljenja ali pa ga celo ignorirati.

Charles in Foster (2004) sta pripravili priročnik, ki naj bi predvsem pomagal knjižničarjem pri pultu, ko se srečajo z različnimi invalidnimi osebami. Nasveti so sicer v prvi vrsti namenjeni odraslim osebami, a ker je takih priročnikov v svetovni literaturi zelo malo, navajam na tem mestu nekaj njunih konkretnih priporočil za lažjo komunikacijo z invalidnimi osebami.

1. Slep ali slaboviden uporabnik:

- *Najprej se predstavite se: "Dober dan. Sem knjižničarka Eva ..."*
- *Vprašajte ga, kako lahko pomagate.*
- *Če ima slepi s seboj vodnika, se pogovarjajte s slepim in ne z vodnikom (sploh pa ne s psom!).*
- *Sproti opišite, kaj počnete: "Zdaj vam dajem vašo knjigo."*
- *Ne hodite stran in ne puščajte slepega, da govori v prazno.*
- *Ne sprašujte slabovidnega, kaj lahko vidi in kaj ne; natančno opisujte vsako situacijo.*

2. Gluh ali naglušen uporabnik:
 - *Gluhoto težko opazimo, osebe so navadno precej osamljene.*
 - *Govorite jasno, a ne kričite.*
 - *Zagotovite, da bo vaš obraz pravilno osvetljen; luč ali okno za vami nista primerna, ker boste v senci.*
 - *Ne zakrivajte si ust z roko, svinčnikom.*
 - *Ne obračajte glave stran.*
 - *Z bralcem se umaknita, kadar je okrog vaju preveč motečega hrupa.*
 - *Bodite potrpežljivi.*
 - *Če uporabnika ne razumete, ga prosite, da vam svojo željo napiše.*
 - *Vzemite si dovolj časa, da boste res razumeli, kaj bralec želi.*

3. Gibalno oviran uporabnik:
 - *Vprašajte ga, kako mu lahko pomagate.*
 - *Če obstaja dvigalo, mu natančno opišite, kje se nahaja.*
 - *Če uporabnik uporablja voziček, je pomembno, da se mu približate na njegovo višino. Tako lahko vzpostavite očesni stik in mu ni treba stegovati vratu. Vendar ohranjajte primerno razdaljo in se ne naslanjajte na voziček.*
 - *Vedno se pogovarjajte z osebo na vozičku in ne s spremljevalcem.*

4. Uporabnik z govorno motnjo (npr. jecljanje):
 - *Bodite potrpežljivi.*
 - *Ne delajte se, da razumete.*
 - *Ne popravljajte bralca.*
 - *Ne dokončajte njegovih stavkov.*
 - *Postavljajte vprašanja, ki zahtevajo kratke odgovore (da, ne).*
 - *Glejte vzpodbudno.*
 - *Bodite čim bolj sproščeni.*

5. Uporabnik z disleksijo:
 - *Bodite potrpežljivi.*
 - *Bralec z disleksijo potrebuje veliko vaše pomoči, čeprav ne pove zakaj.*
 - *Za različna obvestila knjižnice uporabite rumen papir namesto belega.*

6. Uporabnik nenavadnega videza:
 - *Ne zijajte vanj, vzpostavite očesni stik.*
 - *Delujte sproščeno; četudi se počutite neprijetno, tega ne pokažite.*
 - *Osredotočite se na njegove besede.*

7. Uporabnik z duševno motnjo:
 - *Taka oseba je le redko nasilna do drugih.*
 - *Krizne situacije so zelo redke.*
 - *Bodite potrpežljivi in ostanite mirni.*
 - *Ne zijajte v bralca, ker se bo počutil ogroženega.*
 - *Ne približujte se mu preveč, pustite mu prostor "za dihanje".*
 - *Ne dotikajte se ga.*
 - *Razložite mu, kaj počnete v pomirjujočem in ne pokroviteljskem tonu.*
 - *Prisluhnite, kaj vam pripoveduje.*
 - *Poskusite odgovoriti čim bolj naravnost, pokažite mu pisna pravila.*
 - *Razložite mu, kaj lahko naredite zanj in česa ne morete.*
 - *Če ne morete rešiti njegovega problema, prestavite pogovor na kasnejši termin.*
 - *Poskrbite za vašo osebno varnost.*
 - *Če postane situacija pretežka, poiščite pomoč.*
 - *Ne bojte se vprašati uporabnika ali spremljevalca, kadar niste dobro razumeli.*

Za vse zgoraj navedene skupine veljajo še naslednji napotki:

- *Ne govorite z bralcem, kot da bi bil otrok ali neumen.*
- *Bodite prijazni, a ne pokroviteljski.*
- *Pomagajte, a ne bodite vsiljivi.*
- *Če ne najdete pravega odnosa z bralcem in ste prepričani, da ste ravnali pravilno, je to njegov in ne vaš problem.*
- *Četudi občudujete dosežke invalidne osebe, je ne poveličujte preveč.*
- *Občutek zmedenosti, nelagodja je normalen, vendar ga poskušajte skriti.*
- *Do uporabnika se vedite čim bolj sproščeno.*

5 Slovenske knjižnice in uporabniki s posebnimi potrebami

5.1 Knjižnice specializiranih ustanov

V slovenski bibliotekarski literaturi je vedno več poročil o primerih dobre prakse in projektih, ki jih knjižnice izvajajo za uporabnike s posebnimi potrebami. Največ izkušenj imajo knjižničarji v specializiranih zavodih za usposabljanje invalidov, kot sta Zavod za usposabljanje invalidne mladine Kamnik (Griljc, 1996) in knjižnica Zveze društev slepih in slabovidnih Slovenije (ZDSSS). Ta hrani veliko zbirko knjig v braillovi pisavi in zvočnih knjig na zgoščenkah. V zadnjem času izdelujejo tudi zvočne knjige v digitalnem zapisu mp3, ki jih njihovi člani lahko prek spleta shranjujejo na svoje mp3-predvajalnike. Knjižnica nima statusa nacionalne ustanove in ni vključena v razvid slovenskih knjižnic. Deluje kot neprofitna, društvena knjižnica, zato nima zagotovljene nega stabilnega programskega financiranja in ji za večji obseg poslovanja primanjkuje kadrov. Njeni člani so izključno člani medobčinskih društev slepih in slabovidnih, medknjižnične izposoje gradiva zaradi avtorske zakonodaje ne more izvajati. V letu 2007 so se začeli pogovori med predstavniki ZDSSS, Ministrstva za kulturo in Centra za razvoj knjižnic, kjer so podprli pobudo za dolgoročno razreševanje problematike dostopnosti knjižnične dejavnosti za slepe in slabovidne uporabnike (Zeni Bešter, 2007).

5.2 Izbrani primeri v šolskih knjižnicah

Odkar potekata v slovenskih šolah prenova in vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne šole, se povečuje tudi število knjižničarjev, ki se pri svojem vsakdanjem delu srečujejo s funkcionalno oviranimi učenci in njihovimi specifičnimi učnimi težavami. Vedno več je bibliopedagoškega in biblioterapevtskega dela z otroki z motnjami branja oz. disleksijo, ki ga za učence prvega triletja pripravljajo šolske knjižničarke v sodelovanju s specialnimi pedagogi (Fidler in Sikošek, 2000; Klavž Dolinar, 2007; Peruš Marušič, 2007). Otroci v manjši skupini enkrat tedensko obiskujejo šolsko knjižnico, kjer ob različnih didaktičnih oblikah (petje, igrice, telesno izražanje) spoznavajo knjižnico kot prostor, kjer ni dobrih in slabih bralcev, in se skozi igro otresejo strahu pred branjem. Napredujejo na področju govora in orientacije, povečajo socialne interakcije, postanejo bolj ustvarjalni in samozavestni, predvsem pa bolj pogosti uporabniki šolske knjižnice. Na OŠ bratov Polančičev v Mariboru so leta 2007 pričeli v prvem triletju izvajati projekt »Disleksija in učna uspešnost«, v okviru katerega so si zadali tri cilje: izvajanje seminarjev o disleksiji in podobnih učnih težavah za učitelje in širšo javnost, pripravo gradiv za učence z disleksijo v sodelovanju z zunanjimi strokovnjaki ter načrtno zbiranje gradiv in vzpostavitev informacijskega centra o disleksiji v šolski knjižnici (Projekt ..., 2007). Markičeva (2005) poroča o izkušnjah pri delu z gluhi in naglušni otroci na OŠ Danila Lokarja v Ajdovščini. Učenci niso bili aktivni bralci, branje in obnavljanje besedila jim je predstavljalo velik miselni napor. Šolsko

knjižnico so v povprečju obiskovali enkrat tedensko, največkrat so si izposojali knjige za obvezno domače branje. Zlasti na predmetni stopnji so porabili veliko časa za temeljno usvajanje šolske učne snovi, zato jim je za branje po lastni izbiri zmanjkalo energije in časa. Pozitivne izkušnje imajo knjižnice tudi z bralno vzgojo manjšinske populacije. Na OŠ Bršljin v Novem mestu se je šolska knjižničarka z dodatnim poukom posebej posvetila romskim otrokom, ki slabo obvladajo slovenski jezik in za branje v družinskem okolju ne dobijo dovolj vzpodbud, zato morajo vzgojo za bralca pri njih nujno prevzeti šola, učitelj in knjižničar (Balant, 2006).

Ker se v redne šole vključuje vedno več učencev s različnimi posebnimi potrebami, tako učitelji kot drugi strokovni delavci in šolskih knjižničarji menijo, da jim primanjkuje ustreznih znanj in kompetenc (Šalehar, 2005). Zato bo treba v prihodnosti nameniti več pozornosti usposabljanju šolskih knjižničarjev za delo z otroki s posebnimi potrebami in te vsebine vključevati v vse dodiplomske programe pedagoških poklicev.

Kot kažejo nekateri pozitivni primeri iz sorazmerno kratke slovenske prakse inkluzivne šole, lahko tudi šolske knjižnice odigrajo pomembno vlogo pri izboljšanju bralne pismenosti učencev s posebnimi potrebami. Prijazen in potrpežljiv odnos šolskega knjižničarja/knjižničarke je lahko močna vzpodbuda in opora vsakemu učencu s specifičnimi učnimi težavami, ki mu šola, še posebno storilnostno naravnana, vzbuja predvsem strah in nelagodje. Starši otrok s posebnimi potrebami so veseli kakršne koli pomoči in svetovanja s strani učiteljev, specialnih pedagogov in drugih strokovnih sodelavcev šole. Prav tako kot je vsak otrok (z učnimi težavami ali brez) vesel vsake vzpodbudne besede in pohvale, ki jo prejme v razredu, na šolskem hodniku ali v šolski knjižnici, če jo kdaj obiše. Mogoče ga vanjo privabi privlačna nagrada za knjižni kviz, miren kotiček za dokončanje zapisa učne snovi, ki ga ni uspel narediti med šolsko uro, mogoče ima knjižnica novo multimedijsko gradivo, knjigo, prirejeno za lažje branje, ali računalniški slovensko-angleški slovar? Pozoren knjižničar lahko učencu, ki se težko znajde v svetu črk in besed, ponudi njegovi bralni starosti primerno knjigo ali pa skupaj z učiteljem prilagodi seznam knjig za domače branje ali bralno značko tudi za oklevajoče bralce. Starše pa naj opozori, da učbenik iz učbeniškega sklada za otroka z bralnimi težavami ni primeren, saj ga ne more aktivno uporabljati (pisati vanj zabeležke, označevati, podčrtavati itd.).

Na področju dela z uporabniki s posebnimi potrebami je zelo pomembno tudi dobro sodelovanje med šolsko in splošno knjižnico. Splošna knjižnica je namreč za marsikaterega učenca in dijaka z učnimi težavami neke vrste »nevtralno« ozemlje, kjer lahko prikrije svoje težave, ohrani zasebnost in se mu ni treba bati ocenjevanja. S koordiniranim nakupom opreme in gradiv lahko šolska in splošna knjižnica učinkoviteje izrabita finančna sredstva lokalne skupnosti, izmenjujeta izkušnje in se medsebojno dopolnjujeta v programih opismenjevanja. Od leta 2005 poteka veliko aktivnosti tudi na področju izobraževanja, ozaveščanja in nudenja pomoči osebam z disleksijo, kjer so bile aktivne predvsem nekatere splošne knjižnice in področna bibliotekarska društva v sodelovanju z društvom Bravo in njegovimi podružnicami po Sloveniji (Dolgan Petrič, 2007).

5.3 Univerza, visokošolske knjižnice in NUK

Iz visokošolskih in univerzitetnih knjižnic ni poročil o delu s študenti s posebnimi potrebami, čeprav tudi tu prihaja v zadnjih letih do sprememb. Status študenta s posebnimi potrebami zakonsko ni določen, opredeljujejo pa ga statuti univerz. Pridobi ga študent, ki pisni prošnji priloži odločbo komisije za usmerjanje, strokovno mnenje ali mnenje invalidske komisije. Študenti s posebnimi potrebami imajo nekatere pred-

nosti pri vpisu na fakulteto in v študentske domove, s profesorji se lahko sami dogovarjajo o prilagoditvah, imajo pravico do opravljanja izpitov v izrednih izpitnih rokih, komisija za študentske zadeve lahko na podlagi prošnje odobri napredovanje v višji letnik tudi brez izpolnjenih vseh študijskih obveznosti. Na večini članic Univerze v Ljubljani so za delo s študenti s posebnimi potrebami imenovane pooblaščen osebe. Največ pa je v zagotavljanju enakih možnosti storila Univerza v Mariboru. V začetku leta 2008 je sprejela *Pravilnik o študijskem procesu študentov invalidov*, ki ureja prilagajanje študijskega procesa, dostopnost grajenega okolja, komunikacijsko dostopnost, prilagoditve predavanj in vaj, študijskih obveznosti, študijske literature itd. (Pravilnik ..., 2008). Študenti invalidi so združeni v Društvu študentov invalidov Slovenije,⁷ ki v dveh pisarnah v Ljubljani in Mariboru organizira različne oblike pomoči, svetovanja in osebne pomoči. V letu 2003 so pripravili projekt »Prijazna univerza«, s katerim so ocenili dostop do vhoda, predavalnic in sanitarij v vseh članicah Univerze v Ljubljani. Izmed 26 članic so bile v celoti pozitivno ocenjene le štiri: Fakulteta za družbene vede, Fakulteta za upravo, Pedagoška fakulteta, Pravna fakulteta (Analiza ..., 2003). Povsem negativno oceno je dobila tudi stavba Narodne in univerzitetne knjižnice v Turjaški ulici. Nezdostne dostopnosti se dobro zavedamo tudi sami, zato smo se pri opredelitvi storitev za uporabnike s posebnimi potrebami odločili za izposojajo prek pooblaščen osebe ter za uvedbo »osebnih« storitev na daljavo. Določeni sta kontakti osebi, ki prek elektronske pošte ali telefona uporabnikom pomagata pri naročanju gradiv. Večino gradiv kopiramo, slepim in slabovidnim pa izdelamo skenograme, ki jih lahko berejo s pomočjo povečevalnika ali sintetizatorja govora. Pred leti je bila iz sredstev Zavoda za odprto družbo nabavljena oprema za slepe in slabovidne (delovna postaja z braillovo vrstico, povečevalnik) in približno 130 zvočnih knjig v angleščini na kasetah in CD-jih. Za uporabo sodobne programske opreme je delovna postaja že zastarela. V preteklem letu smo navezali dobre stike s skupino študentov pri Medobčinskem društvu slepih in slabovidnih Ljubljana. Predstavili smo jim storitve knjižnice na daljavo (oddaljeni dostop do elektronskih virov, Digitalna knjižnica Slovenije), v sodelovanju z njimi in s knjižnico ZDSS pa smo izvedli tudi enodnevno delavnico v okviru Bibliotekarskega izobraževalnega centra NUK. V pripravi je strateški dokument o brezplačni dostopnosti knjižničnih storitev in gradiv v NUK-u različnim skupinam uporabnikov s posebnimi potrebami. Dober zgled pri tem je francoska nacionalna knjižnica Bibliotheque Nationale de France, ki je leta 2006 zaposlila slepo osebo, odgovorno za hendikepirane uporabnike knjižnice. Opreмили so poseben prostor z vso podporno tehnologijo za slepe, pripravili so stalno razstavo Coronellijevih globusov in jo opreмили z napisi v braillovi pisavi, s taktilnimi gradivi in zvočnimi zapisi, redno izvajajo tudi usposabljanje zaposlenih za delo z osebami s posebnimi potrebami.

6 Sklep

Pred petimi leti sem se kot mati otroka z disleksijo prvič »iz prve roke« soočila z učencem s specifičnimi učnimi težavami. Čeprav sem zaključila dodiplomski in specialistični študij pedagoške smeri, nisem o disleksiji vedela ničesar. Začela sem prebirati strokovno literaturo, iskati slovensko in tuje gradivo na spletu, se pogovarjati s starši, ki se soočajo s podobnimi težavami, in se včlanila v društvo Bravo. Diagnostične teste smo z otrokom na mojo pobudo opravili v tretjem razredu, v začetku sedmega razreda pa smo pridobili mnenje in priporočila svetovalnega centra o prilagoditvah pri pouku in se s šolsko svetovalno službo ter razredničarko pogovorili o njihovem izvajanju. Ves čas se poskušam vživeti v doživljanje otroka, ga sprejeti takega, kot je, mu pomagati in ga spodbujati, ko se znajde v stiski zaradi strahu pred šolo,

⁷ Društvo študentov invalidov Slovenije – www.dsis-drustvo.si

ga podpirati v njegovih »močnih« področjih. Še vedno potrebuje veliko pomoči celotne družine pri šolskem delu, predvsem pri branju in razumevanju daljših besedil iz učbenikov in pri angleščini. Nepremagljive težave pa so še vedno odpor do branja, strah in odpor do šole in slaba samopodoba kljub odličnim rezultatom v zunajšolskih dejavnostih. Sprašujem se, kako naporen je šele vsakdanjik družine z otrokom, ki ima hujšo obliko specifičnih učnih težav, je slaboviden, naglušen, gibalno oviran ali ima katero izmed težjih duševnih motenj.

Do zaključka otrokovega šolanja in pridobitve poklicne kvalifikacije je še dolga pot. Bralna in informacijska pismenost predstavljata ključno kompetenco za uspešnost posameznika v informacijski družbi oz. v družbi znanja. Po ugotovitvah Unicefovega strokovnega posveta »Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki« ima pojav šolske neuspešnosti v Sloveniji zaskrbljujoče oblike in razsežnosti, saj je približno četrtnina prebivalstva ob iskanju prve zaposlitve brez temeljne poklicne izobrazbe, dijaki pa v povprečju dosegajo le drugo, namesto tretje stopnje funkcionalne pismenosti, ki posamezniku omogoča uspešno socialno in ekonomsko integracijo (Bečaj, 2002). Zaradi nedokončane izobrazbe in brezposelnosti se vedno več učno neuspešnih otrok znajde na socialnem obrobju.

Po petih letih izkušenj z otrokom z učnimi težavami trdno verjamem v vizijo inkluzivne šole. Osebe s posebnimi potrebami se ne morejo spremeniti, pač pa se jim lahko prilagodimo drugi, če sprejmemo njihov primanjkljaj ali drugačnost ter v sožitju z njimi najdemo vzpodbude za vsestransko osebno rast.

Viri

- Akcijski program za invalide 2007–2013*. 2006. [online]. [uporabljeno 2008-05-28]. Dostopno na URL: http://www.mdds.gov.si/fileadmin/mdds.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/api_07_13.pdf.
- Analiza arhitekturne prilagojenosti fakultet, visokošolskih zavodov in drugih obštudijskih objektov Univerze v Ljubljani*. 2003. Ljubljana: Društvo študentov invalidov Slovenije, [online]. [uporabljeno 2008-05-25]. Dostopno na URL: http://www.dsis-drustvo.si/arhitekturna_prilagojenost.doc.
- BALANT, M. 2006. Vzgoja za knjigo pri romskih učencih. *Šolska knjižnica*, let. 16, št. 3/4, str. 130–134.
- BECKMAN HIRSCHFELDT, I. 2005. Libraries for all – the Swedish way. V *World Library and Information Congress: 71st IFLA General Conference and Council, Oslo, August 14–18, 2005* [online]. [uporabljeno 2007-05-01]. Dostopno na URL: <http://www.ifla.org/IV/ifla71/papers/085e-Beckman-Hirschfeldt.pdf>.
- BEČAJ, J. 2002. Ugotovitve in sklepi. V *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 147–152.
- CHARLES, S. & FOSTER, M. 2004. *Supporting library users with disabilities: a guide for front-line staff*. Dundee: Dundee University Library, [online]. [uporabljeno 2008-05-28]. Dostopno na URL: <http://scur.ac.uk/WG/SNG/documents/DisabilityBooklet1.5version2no%20pics.doc>
- DOLGAN PETRIČ, M. 2007. Knjižnične storitve za uporabnike s posebnimi potrebami: priporočila za delo z osebami z disleksijo. *Šolska knjižnica*, let. 17, št. 2, str. 72–78.
- FIDLER, R. & SIKOŠEK, K. 2000. Kako lahko specialni pedagog in šolski knjižničar pomagata otrokom s specifičnimi učnimi težavami v prvih treh letih osnovnega šolanja: projekt na OŠ Štore. *Defektologica slovenica* let. 8, št. 3, str. 101–105.
- Funding and governance of library and information services for visually impaired people: international case studies*. 2007. IFLA, Libraries for the Blind Section, [online]. [uporabljeno 2008-05-28]. Dostopno na URL: <http://www.ifla.org/VII/s31/pub/FGpart1.htm>.
- GRILJIC, M. 1996. Srečanje in delo z drugačnimi uporabniki. *Knjižnica*, let. 40, št. 3/4, str. 175–192.
- GRILJIC, M. 1999. Etičnost profesionalnega odnosa do funkcionalno oviranih uporabnikov. *Knjižnica*, let. 43, št.2/3, str.249–263.
- HESA Online Information Service (HOLIS). Student Data Tables. Disability* Cheltenham: Higher Education Statistics Agency, [online]. [uporabljeno 2007-05-01] Dostopno na URL: <http://www.hesa.ac.uk/holisdocs/pubinfo/student/disab0506.htm>.

- The IFLA/UNESCO School Library Manifesto*. 1999. [online]. [uporabljeno 2008-05-28]. Dostopno na URL: <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/manifest.htm>.
- Invalidi, starejši in druge osebe s posebnimi potrebami v Sloveniji*. 2007. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije, [online]. [uporabljeno 2008-05-28]. Dostopno na URL: <http://www.stat.si/doc/pub/invalidi-2007-SLO.pdf>.
- JOINT, N. 2005. Disability issues and libraries: a Scottish perspective. *Library Review*, let. 54, št. 8, str. 449–452.
- KAVKLER, M. (2007). Ali je šola dovolj dobra za otroke s posebnimi potrebami? Uresničevanje inkluzije v šolski praksi. *Šolsko polje*, let. 18, št. 3/4, str. 77–93
- Libraries for all - social inclusion in public libraries: policy guidelines for local authorities in England*. 1999. London: Department for Culture, Media and Sport, [online]. [uporabljeno 2008-05-28]. Dostopno na URL: http://www.culture.gov.uk/Reference_library/Publications/archive_1999/lib_soc_inclusion.htm.
- KLAVŽ DOLINAR, M. 2007. Kako izboljšati branje pri učencih z bralnimi težavami. *Šolska knjižnica*, let. 17, št. 2, str. 86–89.
- LUJIČ, D. 2002. Kako do bralcev, ki sami ne morejo do knjižnice? *Knjižnica*, let. 46, št. 4, str. 305–315.
- LUŠINA, I. 2007. Kako približati branje osebam s težavami pri branju. *Šolska knjižnica*, let. 17, št. 2, str. 79–85.
- MARKIČ, N. 2004. Učenci s posebnimi učnimi potrebami: gluhi in naglušni učenci kot uporabniki šolske knjižnice. *Didakta*, let. 13, št. 77, str. 44–47.
- MATIČ - ZUPANČIČ, J. 1999. Potrebe gluhih in naglušnih kot izhodišče za oblikovanje storitev javne knjižnice. *Knjižnica*, let. 43, št. 2-3, str. 77–91.
- Nacionalne usmeritve za izboljšanje dostopnosti grajenega okolja, informacij in komunikacij za invalide*. 2005. [online]. [uporabljeno 2008-05-28]. Dostopno na URL: http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/dostopna_slovenija.pdf.
- PERUŠ MARUŠIČ, B. 2007. Specialna pedagoginja s šolsko knjižničarko v šolski knjižnici. *Šolska knjižnica*, let. 17, št. 2, str. 90–94.
- Pravilnik o študijskem procesu študentov invalidov* (2008). Maribor: Univerza v Mariboru, [online]. [uporabljeno 2008-05-28]. Dostopno na URL: <http://www.uni-mb.si/dokument.aspx?id=12813>.
- Projekt »Disleksija in učna uspešnost«* 2007. Maribor: OŠ bratov Polančičev, [online]. [uporabljeno 2008-05-25]. Dostopno na URL: <http://ptriada.o-bp.mb.edus.si/index.php?id=5720>.
- SKAT NIELSEN, G. & IRVALL, B. 2007. *Smernice za knjižnične storitve za osebe z disleksijo*. Ljubljana: Zveza bibliotekarskih društev Slovenije.
- SMERNICE za lažje berljivo gradivo*. Smernice za knjižnične programe opismenjevanja: nekaj praktičnih predlogov. 2007. Ljubljana: Zveza bibliotekarskih društev Slovenije.
- Socialno in etično delovanje YHD – Društva za teorijo in kulturo hendikepa*. 2007. Ljubljana: Vlada RS, Svet vlade za invalide, [online]. [uporabljeno 2008-05-25]. Dostopno na URL: http://www.handyworld-si.com/kartica/porocilo_svet_vlade_za_invalide.pdf.
- ŠALEHAR, M. 2005. *Pedagoška znanja in veščine šolskega knjižničarja pri delu z otroki s posebnimi potrebami*: diplomsko delo. Ljubljana: M. Šalehar.
- WHYTE, S. 2005. Auditing SCURL Special Needs Group members. *Library Review*, let. 54, št. 8, str. 459–463.
- Zakon o osnovni šoli. 1996. *Uradni list RS*, št. 12.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. 2000. *Uradni list RS*, št. 54.
- ZAVIRŠEK, D. 2005. Položaj otrok z ovirami: od formalne enakosti do resnične vključenosti. V *Otroci in mladina v prehodni družbi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino, str. 221–238.
- ZENI BEŠTER, J. 2007. Gradivo in storitve za slepe in slabovidne uporabnike v slovenskih splošnih knjižnicah V *Knjižnice za prihodnost*. Ljubljana: Zveza bibliotekarskih društev Slovenije, str. 311–323.

> **Mojca Dolgan - Petrič**, spec., višja bibliotekarka, je predstojnica Enote za delo z uporabniki, Narodna in univerzitetna knjižnica Ljubljana.
 Naslov: Turjaška 1, Ljubljana
 Naslov elektronske pošte: mojca.dolgan@nuk.uni-lj.si

Knjižnična zbirka za najstnike z vedenjskimi in učnimi težavami

Library collection for adolescents with behavioural and learning difficulties

> Maja Dolinar

Izvleček

Sodobni trendi tako v izobraževanju kot tudi v knjižničarstvu narekujejo, da je treba enakovredno vključiti tudi otroke s posebnimi potrebami in jim omogočiti, da dosežejo zastavljene cilje. Obiskovanje šolske knjižnice je ena izmed šolskih dejavnosti, ki najmanj pritegne prav učence z učnimi in vedenjskimi težavami. Pogoste spremljevalke njihovih težav so pomanjkljivo razvita bralna tehnika, pa tudi slaba bralna pismenost in nizek bralni interes. Članek je osredinjen predvsem na izposojno in branje leposlovja. Bistveni korak pri približanju branja obravnavani skupini uporabnikov je strokoven in skrben izbor leposlovnega gradiva, namenjenega mlademu bralcu s težavami. Pri sestavi in uporabi knjižnične zbirke naj knjižničarja vodijo izsledki vede o mladem bralcu, recepcijske teorije, psihologije branja in čustveno-kognitivne značilnosti uporabnikov, pa tudi praktične izkušnje, kaj se obnese. Prispevek bo predstavil, katere značilnosti naj imajo knjige iz zbirke, da bodo našle bralce tudi med uporabniki z učnimi in vedenjskimi težavami.

Ključne besede

branje, knjižnice, šolske knjižnice, vedenjske motnje, učne težave

UDK 028:027.8

376

Abstract

According to modern trends, both in education and in librarianship, children with special needs must be equally included and allowed to reach their goals. Visits to school library are an activity which is least attractive to pupils with behavioural and learning difficulties. These are often accompanied by inadequately developed reading technique, as well as poor reading literacy and low interest for reading. The paper concentrates primarily on lending and reading of fiction. Most important step in increasing the appeal of reading in the user group in question is professional and careful choice of fiction for the user with such difficulties. In composition and use of library collection the librarian should be guided by the findings of science on young readers, reception theory, psychology of reading and emotional-cognitive characteristics of these users, as well as practical experience on what works. The paper will present the characteristics of books in library collection which enable these books to also become attractive to users with reading and behavioural difficulties.

Keywords

Reading, libraries, school libraries, behavioural difficulties, learning difficulties

UDC 028:027.8

376

Uvod

Živimo v družbi in časih, ko se vse pogosteje poudarja pomen enakih možnosti za vse ljudi, še posebej za najobčutljivejšo skupino, to je za otroke. V tem okviru je posebne pozornosti deležno zagotavljanje dostopnosti do izobraževanja za vse skupine otrok. Načela, ki vodijo do kakovostnega šolskega in drugega izobraževanja za vse otroke, so zapisana v vrsti mednarodnih in domačih dokumentov, od konvencije o otrokovih pravicah pa do zakona o osnovni šoli, če omenimo samo najbolj izstopajoča.

Nepogrešljiv člen na poti do izobrazbe, s katero si kompetenten in, če hočete, tudi konkurenčen član sodobne družbe, je prav gotovo tudi knjižnica, za mnoge otroke

prav šolska. Za veliko otrok je slednja edina, s katero se zaradi sistema obveznega šolanja srečajo in ki jim zato lahko pomaga pri uresničevanju njihovih potencialov. Če hoče šolska knjižnica zares izpolniti svoje poslanstvo tudi pri otrocih, ki se zaradi različnih razlogov težje vključujejo v institucionalne oblike izobraževanja, mora svoj koncept dela prilagoditi njihovim potrebam, četudi to lahko pomeni znižanje pričakovanih standardov ter spreminjanje utečenih navad, seveda v smislu sledenja temeljnemu načelu konvencije o otrokovih pravicah, načelu otrokove največje koristi.

V Sloveniji v zadnjem desetletju vpeljujemo načela vključenosti otrok s posebnimi potrebami v redne šolske programe, vendar tovrstna oblika šolanja vseeno ni primerna ali ne uspe pri določenem številu otrok. Te vključujemo v institucije, ki izključno izvajajo ali posebne izobraževalne programe ali pa le prilagodijo izvajanje rednega programa osnovne šole. Taka oblika šolanja se izvaja tudi za otroke s t. i. motnjami vedenja in osebnosti (v nadaljevanju tudi MVO) in v prispevku nas bo zanimalo, kako bi bilo pametno organizirati šolsko knjižnico v taki instituciji, da bo kar najbolje služila svojim uporabnikom.

Prispevek se bo tako lotil predstavitve značilnosti knjižnične zbirke, ki je zagotovo temelj za delovanje knjižnice, in sicer tako, da bodo prikazani in razloženi kriteriji, ki pomagajo oblikovati relevantno knjižnično zbirko s poudarkom na njenem leposlovnem delu.

Razmislek o posebnostih knjižnične zbirke šolske knjižnice v izobraževanju otrok z vedenjskimi in učnimi težavami bo najprej teoretičen, oprt bo predvsem na literaturo s področja šolskih knjižnic in promocije branja. Vsebino, ki jo prinaša literatura, pa bom poskusila podkrepiti in ilustrirati z izkušnjami, pridobljenimi pri delu z otroki s težavami v socialni integraciji.

1 Učenci z učnimi in vedenjskimi težavami

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) v 2. členu opredeljuje kot eno izmed skupin tudi otroke z motnjami vedenja in osebnosti (MVO). Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2003) predvideva zanje usmerjanje v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Tak program se lahko izvaja v običajni osnovni šoli ali pa v osnovni šoli, ki je del vzgojno-izobraževalnega zavoda in izvaja le omenjeni program, se pravi, da je namenjena le tovrstni populaciji otrok, in prav taki šoli oziroma njeni knjižnici posvečamo pozornost v tem članku.

Že omenjeni Pravilnik v VIII. kriteriju precej skopo in le malo uporabno pravi, da so otroci z motnjami vedenja in osebnosti »otroci z disocialnim vedenjem, ki je intenzivno, ponavljajoče in trajnejše ter se kaže z neuspešno socialno integracijo« (Pravilnik ..., 2003, VIII. kriterij).

Otroci so živa bitja in seveda niso narejeni po birokratskih merah, zato jih je nemogoče razvrščati v homogene kategorije, ki predalčkajo njihove značilnosti in s tem tudi njihove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. Tako se z vedenjskimi težavami pogosto povezujejo tudi učne težave, tako splošne kot specifične narave.¹ Po navadi se

¹ Učenci s specifičnimi učnimi težavami so v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami opredeljeni kot posebna skupina, in sicer kot otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (ZUOPP, 2000, 2. člen). Že omenjeni Pravilnik pa jih definira kot otroke, ki imajo zaradi motenj centralnega živčnega sistema izrazite težave na enem ali več naslednjih področjih: pri branju, pisanju, računanju, pravopisu, pozornosti itd. (Pravilnik ..., 2003, VII. kriterij).

vedenjske in učne težave tesno prepletajo in je težko ugotoviti, kaj je s čim pogojeno, navsezadnje pa tudi ni pomembno. Važno je, da se zavedamo, da oboje zahtevajo premišljen pristop na vseh vzgojno-izobraževalnih področjih, se pravi tudi v knjižnici. Njihove učno-vzgojne posebnosti, ki jih moramo upoštevati pri vseh knjižničnih dejavnostih, tudi pri oblikovanju zbirke, se da morda najbolj nazorno prikazati tako, da naštejemo nekaj njihovih najšibkejših področij (ki seveda niso navzoča pri vseh in so različno močno izražena):

- nemotiviranost za učno delo
- nemotiviranost za branje, še posebej leposlovja
- neustrezna bralna tehnika
- slabo razvite jezikovne zmožnosti
- slabo znajdenje v pisnih besedilih
- nizka informacijska pismenost v povezavi z nepripravljenostjo za iskanje informacij
- šibko splošno znanje
- odpor do institucij
- težave s pozornostjo
- nizek tolerančni prag na frustracije
- nizka samopodoba

Navedene značilnosti lahko delujejo na šolsko knjižničarko kar nekako demotivacijsko, toda prav je, da jih jemljemo kot poseben profesionalni izziv, na katerega opozarjajo tudi mednarodni knjižnični dokumenti, kot so na primer IFLA Smernice za knjižnične storitve za osebe z disleksijo iz leta 2001. Prav veliko napotkov za oblikovanje knjižnične zbirke za otroke z omenjenimi posebnimi potrebami pa ne tam ne v drugi uradnih knjižničnih dokumentih ne bomo našli. Kot splošno načelo nam lahko še najbolj velja napotilo iz IFLA/Unescovih smernic za šolske knjižnice (2003, str. 121): »Med branjem in učenim uspehom je neposredna vzročna povezava. Knjižničarji morajo biti v svojem pristopu do uporabnika pragmatični in prilagodljivi ter mu ponuditi v branje gradivo v skladu z njegovimi nagnjenji, le tako lahko priznajo in spoštujejo njegove osebne pravice. Branje leposlovja in strokovne literature, ki ustrezata potrebam in stopnji učenca, vzpodbuja njegove procese socializacije in razvoja osebnosti.« Mislim, da ta točka, ki govori o kulturnem delovanju šolske knjižnice, kar najbolj natančno izraža vodilo, ki naj usmerja knjižničarja pri oblikovanju in uporabi zbirke za otroke z učnimi in vedenjskimi težavami: če hoče prispevati k njegovemu intelektualnemu in tudi osebnostnemu razvoju, naj izhaja iz otrokovih potreb, interesov in zmožnosti, le tako bo otrok od njega sprejel gradivo in ga tudi uporabil.

Splošna načela pa niso dovolj oprijemljivi in konkreten temelj, ki bi nas vodil do izbire literature, ki bo privlačna in uporabno znanje za naše učence. Za ta namen se bomo oprli na nekaj meril, ki nam pomagajo pri izgradnji ustrezne leposlovne zbirke, in pri tem poudarili tiste elemente pri izbiri, ki so še posebej relevantni za uporabnike z omenjenimi primanjkljaji.

2 Kriteriji za oblikovanje leposlovne zbirke

Susan E. Higgins (2007, str. 68 in dalje) ugotavlja, da je podlaga za oblikovanje zbirke in za program knjižnice predvsem obdobje v čustveno-intelektualnem razvoju otroka. Poudarja pa, da obstaja nabor značilnosti, ki so splošnoveljavne pri selekciji otroške in mladinske književnosti in jih velja upoštevati pri vseh ciljnih skupinah. Ena izmed takih je humor; otroci ne glede na starost uživajo ob knjigah, ki jih nasmejejo. Nujno je vključiti tudi knjige, ki spodbujajo razvoj empatije pri otrocih; te vsebujejo zgodbe o ljudeh z različnimi primanjkljaji ali omejitvami oziroma o ljudeh, ki so zaradi kulturnih, geografskih ali drugih razlogov drugačni. Prav tako ne smejo manjkati zgodbe, v

katerih morajo junaki sprejemati različne moralne odločitve, saj take knjige pomagajo razvijati občutek za to, kaj je prav in kaj ni.

Avtorica (2007, str. 80–81) predlaga naslednja merila, ki naj bi jih upoštevali pri izbiri knjig za mladinsko leposlovno zbirko:

- literarna vrednost
- ustreznost starosti
- ugodne recenzije
- uravnoveženost zbirke
- usklajenost s šolskim kurikulumom
- izogibanje cenzuri kontroverznih knjig

Te kriterije avtorica sicer predlaga za gradnjo književne zbirke v mladinskih oddelkih splošnoizobraževalnih knjižnic, vendar so uporabni tudi za šolske knjižnice in z nekaj dodatnimi poudarki za zbirko, namenjeno učencem z opisanimi težavami. Pri slednjih velja razširiti predvsem kriterij ustreznosti starosti z ustreznostjo bralnemu pa tudi čustveno-kognitivnemu razvoju, s čimer se bo ukvarjalo naslednje poglavje.

3 Knjižnična zbirka in bralna zmožnost

Otroci morajo branje doživeti kot prijetno in zadovoljujočo izkušnjo. Le če bodo v njem našli užitek, bodo po knjigah posegali prostovoljno. Wigfield in Guthrie, dva izmed najpomembnejših avtorjev s področja bralne motivacije (povzeto po Pečjak idr., 2006, str. 8), ugotavljata, da je ena izmed ključnih prvin motivacije za branje občutek lastne učinkovitosti oziroma kompetentnosti. Bralec ima veselje do branja le, če misli, da bo pri tem uspešen. Otroci z učnimi in vedenjskimi težavami so po navadi že zelo hitro soočeni z velikimi težavami pri usvajanju branja. Mnogim se zaradi specifičnih oziroma splošnih učnih težav ali pa zaradi neugodnih okoliščin za šolanje zalomi že pri usvajanju in avtomatizaciji bralne tehnike, česar tudi v nadaljnjem osnovnošolskem izobraževanju ne uspejo nadoknaditi in jim onemogoča ustrezno dostopnost bralnega gradiva, namenjenega ali učenju ali leposlovnemu branju. Vzroki za slabše razvito bralno zmožnost pa lahko kljub zadovoljivi bralni tehniki koreninijo drugje: zelo nespodbudno domače okolje, slovenščina ni jezik domačega okolja, težave s pozornostjo in nemirnostjo, kognitivni primanjkljaji, ki otežujejo razumevanje prebranega, če naštejemo najpogostejše razloge.

Za knjižničarko niti ni najpomembnejše to, kaj je vzrok za slabo bralno zmožnost učenca, ampak kaj bomo takemu učencu ponudili v branje in kako, da bo pri njem uspešen. S primerno tematiko knjig, ki bodo šle v bralno slast tudi slabšim bralcem, se bomo ukvarjali v naslednjih poglavjih, na tem mestu pa posvečamo pozornost drugim, predvsem oblikovnim in strukturnim dejavnikom, ki vplivajo na berljivost knjige.

Kropp (2000) navaja kar nekaj praktičnih nasvetov za izbiro knjig, namenjenih slabšim bralcem. Načelno pravilo je, da knjiga ne sme presegati učenčevih izmerjenih sposobnosti² (str. 200); večinoma so primerne knjige na nižji stopnji zahtevnosti – praviloma za leto ali dve mlajše otroke. Konkreten napotek za ugotavljanje ustrezne težavnosti knjige je, da je ta prezahtevna, če se otroku branje zatakne oziroma ne razume petih ali več besed na eni strani (str. 90). Predlaga tudi »preizkus s 40. stranjo«, če je ta napisana tekoče, razumljivo in prepričljivo, gre verjetno za kakovostno in primerno knjigo. Ta preizkus sicer velja za ugotavljanje kakovosti knjige za vse otroke. Po eni strani knjiga ne sme presegati ravni otrokove sposobnosti, po drugi pa mora

² Nujno je, da je knjižničarka del tima, ki pripravi IP, oziroma da je dobro seznanjena z oceno otrokovih bralnih zmožnosti, te po navadi določi specialna pedagoginja.

biti primerna otrokovi starosti, kar povzroča precejšnje težave pri izbiri. V tujini poznajo knjige, prirejene za slabše bralce, pri nas pa knjižni trg še ni tako prijazen do otrok s posebnimi potrebami.³

Po Kroppu (str. 199) in M. Košak Babuder (cv Pečjak idr., 2006, str. 55) navajam značilnosti, dodajam pa tudi svoje ugotovitve glede tega, katere lastnosti morajo imeti knjige, da bodo bralno dostopne učencem s težavami:

- Knjige naj ne bodo predebele,⁴ priporočljivo je, da imajo debelejšje liste in manj strani, da jih bo učenec lahko hitreje prebral in se tako čutil uspešnejšega.
- Členjene naj bodo na krajša poglavja. To je koristno tudi, če mora učenec knjigo obnavljati.
- Učenci imajo radi, če je knjiga opremljena z ilustracijami.
- Črke naj bodo večje, prav tako razmak med vrsticami.⁵ Papir naj ne bo svetleč.
- Zgradba povedi mora biti preprosta, zgodba pa čim bolj linearno grajena s čim manj zastranitvami, kar je pomembno zlasti pri otrocih s slabšo pozornostjo. Priporočljivo je, da ni veliko prehodov s pripovedi na dialog in obratno.
- Vpeljevanje novih besed naj bo tako, da se jih da razumeti iz konteksta oziroma da ne ovirajo razumljivosti besedila. Upoštevati moramo, da imajo obravnavani učenci večinoma zelo siromašno besedišče ali težave s priklicem.

Ne nazadnje pa je pomembno tudi, da damo učencem možnost izbire, saj jim to vliva občutek kompetentnosti in samospoštovanja, kar dviguje notranjo motivacijo (Pečjak idr., 2006, str. 46–47), na ta način pa prevzemajo tudi odgovornost za svoje branje.

4 Bralni interes

Poleg občutka kompetentnosti je pomemben dejavnik notranje motivacije za branje otrokov interes (Pečjak idr., 2006, str. 13) ali radovednost, ko želi brati o določeni temi. Avtorice (2006, str. 14) navajajo študijo Nella. Ta je ugotovil, da so se bralcem besedila, ki so jih zanimala, zdela najmanj težka, besedila, ki jih niso zanimala, pa so ocenili kot najtežja. V nadaljevanju avtorice navajajo tudi ugotovitev Schiefeleja (2006, str. 14), da prav interes motivira bralca, da se poglobi v besedilo in ga skuša bolje razumeti. Pri tem pa ne smemo pozabiti (Harris in Sipay, cv Pečjak idr., 2006, str. 14–15), da so za vzdrževanje interesa potrebni izpolnjeni pogoji občutka varnosti, kompetentnosti, doživljanja užitka, občutka, da napredujejo, in pa potrditev ter sprejemanje v socialnem okolju.

Vsebina knjige, ki bi najstnika pritegnila, je lahko povezana z njegovimi osebnimi interesi. Zanje lahko knjižničarka izve iz referenčnega pogovora, od učenčevih učiteljev in drugih strokovnih ali tehničnih delavcev, npr. hišnika, in mu ponudi ustrezno gradivo. Pri nabavi knjig za zbirko velja upoštevati, da so velika večina predstavljene populacije fantje. Osebne izkušnje pri delu s takimi najstniki so pokazale, da z večjim zanimanjem posežejo po knjigah, ki prinašajo teme, s katerimi se uveljavljajo, iščejo pripadnost v svojih vrstniških skupinah: avtomobili, motorji, šport, predvsem nogomet in košarka. Zanimajo jih tudi knjige z glavnimi osebami, s katerimi najdejo neke stične točke: mladi z družbenega roba, najstniki, ki so v konfliktu z odraslimi. V knjižnici večkrat slišim vprašanje, ali imam kaj o otrocih, »ki delajo probleme«, zanimivo je, da bi radi videli, da knjižni junaki za svoje lumparije niso kaznovani. Četudi je ob tovrstnih

³ Opozorila bi na zbirko Izberi založbe Miš, ta prinaša zanimive najstniške tematike na preprost, lahko berljiv in kakovosten način. V tem trenutku morda najboljša izbira v slovenščini za starejše osnovnošolce z bralnimi težavami.

⁴ Po mojih izkušnjah naj knjiga ne šteje veliko več kot 100 strani.

⁵ To se v novejših izdajah že upošteva, zato so te primernejše. Manj ustrezne so žepne izdaje, prav tako izdaje trgovskih podjetij. Ne varčevati na račun primerne oblikovanosti besedila!

tematikah potrebna prava mera občutljivosti, kajti marsikak učenec doživi knjigo s tematiko najstniške delinkvence kot potrditev stigmatizacije ali zelo očiten poskus prevzgoje. Zato je pomembno, da ne nabavljamo in ponujamo moralizirajočih knjig.

Slabši bralci radi posežejo tudi po preprostih pustolovskih ali detektivskih zgodbah, ljubše od fantastičnih so jim realistične pripovedi – zakaj tako, bo poskušalo pojasniti naslednje poglavje. Pred tem pa bi poudarili, da velja izkoristiti situacijski interes (Pečjak idr., 2006, str. 13) učenca za določeno tematiko v sodelovanju z učiteljico slovenščine tudi pri domačem branju, zato da učenca sploh pripravimo do tega, da knjigo začne brati, zaradi zanimivosti pa je tudi več možnosti, da branje dokonča in s tem okrepi notranji interes za branje in razvija občutek kompetentnosti za to dejavnost. Tako lahko prek zunanje motivacije vplivamo na razvoj notranje, ki je veliko trajnejša in učinkovitejša.

5 Bralni razvoj

Pri razumevanju bralnega interesa učencev z vedenjskimi in učnimi težavami nam pomaga poznavanje bralnega razvoja otrok, kot ga je predstavil Appleyard v knjigi *Becoming a Reader* (Postajati bralec). Appleyard skuša v tem delu odgovoriti na temeljno vprašanje, ki si ga zastavi v uvodu: kako se bralci odzivajo na literaturo glede na njihov psihološki razvoj in kulturno pogojenost njihovega branja. Avtor izhaja iz teorij, usmerjenih k bralcu, ki se vse ukvarjajo s tremi dimenzijami bralnega procesa: bralcem, besedilom in interakcijo med njima. Sklicuje se predvsem na prispevke Louise Rosenblatt in Wolfganga Iserja in ugotavlja, da je v literarnih teorijah, ki pojmujejo bralca za del literarne stvaritve, ta vključen le kot hipotetični konstrukt brez svojih specifičnih značilnosti. Odgovor na temeljno vprašanje o različnih bralnih odzivi v različnih življenjskih obdobjih lahko da le razvojni pogled na branje.

Pri ugotavljanju specifike posameznih faz v bralnem razvoju se avtor opre na spoznanja razvojne psihologije. Zaradi kompleksnosti bralnega dogodka, tega srečanja bralca ob določenem času na določenem mestu s književnim besedilom, vključi poglede različnih smeri razvojne psihologije: od značilnosti kognitivnega razvoja, kakor ga je zasnoval Jean Piaget in na področje branja prenesli Jeanne Chall in Margaret Meek; upošteva Kohlbergov prispevek s področja moralnega razvoja; psihoanalitična dognanja o emocionalnem razvoju; najbolj ustrezna pa se mu zaradi celovitosti zdi Eriksonova teorija. Ta (Appleyard, 1991, str. 11 12) namreč upošteva tudi spreminjajoče se socialne odnose, vpliv medosebnih interakcij na oblikovanje stališč in vrednot in razvija pojem identitete. Ta je reorganizirana vsakič, ko se posameznik sooči s kritičnimi vprašanji, značilnimi za vsako fazo odraščanja, in jih prebrodi, pri čemer se z nerazrešenimi težavami srečuje še na naslednjih stopnjah. Fleksibilnost in kompleksnost Eriksonovega pogleda je blizu značilnostim bralnega razvoja, ki poleg kognitivne razsežnosti vključuje tudi socialno, moralno in čustveno dimenzijo. Prav tako, kakor se lahko po Eriksonu ustavi psihološki razvoj, se tudi pri branju zgodi, da bralci napredujejo različno ali pa celo sploh ne.

Poleg psiholoških značilnosti se je za celovito ugotavljanje, kaj gradi bralni razvoj, treba osredotočiti tudi socialni in kulturni kontekst, v katerega je vpeto bralno izkustvo. Pomembni dejavniki pri oblikovanju bračevega odzivanja so lahko socialno-ekonomski status, etnična pripadnost in tudi spol.

Glede na vse dejavnike, ki sodelujejo pri oblikovanju bračevega sprejemanja in odzivanja na književno besedilo, je Appleyard (str. 14 15) oblikoval pet vlog, ki jih zavzamejo bralci skozi vse življenje.

1. V predšolskem obdobju nastopa bralec kot igralec. Ni še pravi bralec, ampak poslušalec in nato igralec v domišljijem svetu, ki upodablja realnost na način, da se lahko otrok počasi nauči urejati in nadzorovati svoje strahove in želje.
2. V naslednjem bralnem obdobju, ki zavzema čas od začetka šolanja pa do adolescence, nastopa bralec kot junak oziroma junakinja v mnogo različnih pustolovskih zgodb, ki prinašajo bolj urejen, manj dvoumen svet, v katerega mladi bralec zlahka pobegne. V tem času (6-12 let) je branje osnovno orodje za zbiranje in urejanje informacij o širšem svetu, o tem, kako svet deluje, prav tako pa predstavlja način za raziskovanje notranjega sveta. Otrok pričakuje, da bo v zgodbi našel konvencionalne vrednote, preproste zaplete, tipizirane osebe, enostranske ideale; le takšna zgodba je zanj smiselna, v skladu s predstavami o svetu, ki jih je do sedaj usvojil.
3. Adolescenca postavi bralca v vlogo misleca (razmišljujočega bralca), ki skuša v zgodbah odkriti smisel življenja, vrednote in prepričanja, ki se jim velja zavezati, vzornike, ki jih lahko posnema, kar se ujema z osrednjo razvojno posebnostjo tega obdobja po Eriksonu, krizo identitete. Zato se zdi najstnikom pomembno, da se v knjigo vživijo, identificirajo s književnimi junaki; vseč jim je, če je zgodba realistična, verjetna in da jih pripravi k razmišljanju.
4. Bralec od srednje šole dalje ali strokovnjak se na literaturo odziva kot interpret. Branja se loteva analitično in kritično, odkriva literarnovedne in literarnozgodovinske značilnosti.
5. Odraslega bralca Appleyard poimenuje pragmatični bralec. Ta bere z različnimi nameni, ki so značilni tudi za prejšnja obdobja: da pobegne, presoja, uživa v estetskosti, se sreča z novimi izkušnjami, išče resnico. To bralno obdobje zaznamujeta predvsem veliko bolj zavestno branje in branje, usmerjeno k uporabnemu znanju.

Glede na to, da je temeljni problem, okrog katerega gradim pričujoči prispevek, kako promovirati književnost, da bo dosegla manj motivirane in bralno slabo razvite učence v zadnjih štirih razredih osnovne šole, velja moje zanimanje predvsem drugemu obdobju v bralnem razvoju. Četudi sodijo na prvi pogled učenci v zadnjih razredih v tretje, adolescenčno obdobje, pa nam njihove značilnosti tako na učnem kakor na vedenjskem področju kažejo drugačno podobo. Taka ugotovitev tudi ni nikakor v neskladju z Appleyardovim pogledom, ki sledi Eriksonovemu nelinearnemu in neenakomernemu pojmovanju psihološkega razvoja. Večina naših učencev še ni (nekateri verjetno ne bodo nikdar) prešla s stopnje konkretnih operacij k abstraktnemu mišljenju, pa tudi njihov emocionalni in socialni razvoj poteka drugače, kakor predvidevajo teorije. Spoznanja o posebnostih naših učencev pa nalagajo prilagojen pristop k poučevanju sploh, še posebej k spodbujanju branja.

Appleyard (1991, str. 59-90) poveže spoznanja razvojne psihologije z vsebinskimi in literarnoteoretičnimi značilnostmi pripovedništva, ki ga poslušajo oziroma prebirajo otroci med šestim in približno enajstim letom, pa tudi kasneje, če tako narekujejo njihove razvojne posebnosti.

Ugotavlja, da je branje v tem obdobju osnovno orodje za zbiranje in urejanje informacij o širšem svetu in učenje o tem, kako svet deluje. Veliko branja je povezanega z odkrivanjem informacij o svetu, v katerem živijo (knjige o naravi, delovanju stvari, poklicih in drugih dejavnosti odraslih ...).

Otroci uživajo predvsem v junaških, pustolovskih zgodbah, s katerimi zadovoljujejo potrebo, da si sebe zamišljajo kot osrednje like, ki s svojimi zmožnostmi in pobudami (kar izpostavlja Erikson) rešujejo probleme neurejenega sveta.

Odraslemu bralcu se tovrstne pripovedi zaradi njihove preproste narativne strukture, tipiziranih književnih oseb in predvidljivega razpleta zdijo trivialne in dolgočasne, otroci pa jih večinoma kar »požirajo«, kar dokazuje tudi velika priljubljenost pripovednih serij (npr. Pet prijateljev, Harry Potter – ta je sicer zaradi obsežnosti pri naših učencih manj priljubljen). Prizorišča posameznih zgodb se sicer spreminjajo, prav tako so junaki soočeni z vedno novimi različicami nevarnosti ali zla, ki ga morajo premagati, toda obnašanje in predvsem izid dogajanja sta vedno znova pomirjajoče znana, domača. Prav v tem pa se po Appleyardovem mnenju (1991, str. 62–63) skriva srž priljubljenosti tovrstnih zgodb, razume jo kot razvojno pogojeno. Specifična razvojna naloga (dalje Appleyard) otrok v tem obdobju namreč je, da zberejo in organizirajo informacije o novem svetu, v katerega so bili tako rekoč vrženi. Kar najbolj jih zanima tako njegova novost kot stalnost, urejenost; spoznanje, da obstajajo pravila, red, jih obvaruje pred kaotičnostjo kopice novih dejstev, s katerimi se srečujejo. To, kar se odraslemu bralcu zdi v teh zgodbah ponavljajoče, klišejsko, je za otroka le potrdilo, da se lahko znajde tudi na raznolikih novih področjih izkustva, saj je najpomembnejše (delovanje junakov, razplet dogajanja) prepoznavno in domače.

Zdi se (tako Appleyard), da je v iskanju ravnovesja med raznolikostjo in enakostjo v pustolovskih zgodbah navzoča tudi močna čustvena dimenzija, ki je povezana z vedno navzočim (nezavednim) spraševanjem mladega bralca v tem obdobju, ali se bo v tem svetu izkazal kot kompetenten ali kot nesposoben, nemočen.

Zgodbe, ki jih otroci radi prebirajo, sledijo kognitivnim značilnostim otrok v tem obdobju, kot jih je opisal Piaget (Appleyard, 1991, str. 64, 74): npr. književne osebe so predstavljene predvsem skozi delovanje ali dialoge, po navadi bodisi pozitivno bodisi negativno. Seveda pa obstajajo znotraj tega obdobja velike razlike med spoznavnimi procesi in zmožnostmi otrok, kar se izraža tudi v literaturi. Tista, namenjena otrokom na začetku obdobja, prinaša le linearno zgrajene pripovedi, medtem ko so starejši že pripravljeni slediti tudi zgodbam, ki niso oblikovane v kronološkem zaporedju. Treba je dodati, da slednjim otroci s težavami težje sledijo in je možnost, da bodo knjigo prenehali brati, veliko večja.

Namen prispevka ni samo prikaz povezanosti med različnimi razvojnimi značilnostmi otrok v obdobju srednjega in poznega otroštva, pač pa tudi, kako nam vedenje o slednjih lahko pomaga svetovati pri izbiranju knjig, spodbujanju za branje in ne nazadnje, ali lahko branje pripomore k boljšemu razvoju otrok.

Na slednje vprašanje ni enoznačnega odgovora, zagotovo bi bilo napačno pričakovati (Appleyard, 1991, str. 87–88), da lahko s knjigami, na katere otrok spoznavno ni pripravljen, pospešimo njegov kognitivni razvoj. Tako početje bi lahko imelo celo nasproten učinek in bi ga odvrnilo od branja. Kajti če je otrok še na stopnji konkretnih operacij, mu bo najverjetneje knjiga, ki zahteva bolj kompleksno branje, vživljanje v junakov notranji svet, zavzemanje različnih gledišč, precej nezanimiva. V primeru da otroka še ne zanimajo identitetna vprašanja, značilna za adolescente, četudi po letih že sodi v to obdobje, mu nima smisla ponujati leposlovja s tovrstno problematiko.

Po drugi strani pa nas Appleyard (s pomočjo vseh navedenih referenc) prepričuje, kako pomembno mesto zavzema branje leposlovja v otrokovem in mladostnikovem razvoju, posebej pri reševanju psihosocialnih in emocionalnih konfliktov ali kriz. Še posebej vpliven dejavnik je pripovedno leposlovje v obdobju poznega otroštva, na kar ne na-

zadnje kaže dejstvo, da otroci največ prostovoljno berejo okrog dvanajstega leta (Appleyard, 1991, str. 80).

Ob vsem povedanem lahko sklenemo, da mora knjižničar, če hoče biti uspešen, prisluhniti razvojnim potrebam vsakega otroka posebej, ne pa predpisanim ali priporočenim seznamom literature za določeno starost oziroma razred. Še posebna tenkočutnost in presoja je potrebna pri delu z uporabniki, katerih razvoj zaradi različnih vzrokov ne poteka v skladu z idealnimi smernicami in je bila njihova bralna vzgoja pogosto zanemarjena, tudi zato ker ni bila sposobna slediti njihovim posebnim potrebam.

Sklepne misli

Odrasli, še posebej pedagogi, se zavedamo pomena branja in želimo naše učence vzgojiti v dobre bralce. Pri učencih z učnimi in vedenjskimi težavami to ni lahka naloga, je pa še toliko pomembnejša, ker ne le da tudi oni potrebujejo ustrezno razvito to sporazumevalno zmožnost, še pomembnejše je, da se pogosto čutijo za bralni napor popolnoma nesposobne in se mu spretno izogibajo. Kakšne posledice ima to za vsa učna področja kot tudi za samopodobo, ni treba posebej razlagati. Izjemno pomembno je torej, daj jih v prvi vrsti pritegnemo k branju in jim omogočimo, da bodo pri tej izkušnji uspešni. S tem jim bomo pomagali, da se bodo čutili podobno kompetentni kakor njihovi vrstniki brez težav, in to bo velik korak k njihovi šolski uspešnosti in socialni integraciji.

Citirani viri

- APPLEYARD, J. A. 1991. *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge USA: Cambridge University Press.
- HIGGINS E., S. 2007. *Youth Services and Public Libraries*. Oxford: Chandos Publishing.
- IFLA/UNESCO-ve smernice za šolske knjižnice. 2003. *Šolska knjižnica*, letn. 13, št. 3, str. 115–124.
- KROPP, P. 2000. *Vzgoja bralca: naj vaš otrok postane bralec za vse življenje*. Tržič: Učila.
- PEČJAK, S. idr. 2006. *Bralna motivacija v šoli : merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- PRAVILNIK o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. *Uradni list RS*, št. 54/2003, 93/2004.
- ZAKON o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. *Uradni list RS*, št. 54/2000.

> **Maja Dolinar** je zaposlena kot učiteljica slovenščine in knjižničarka v Mladinskem domu Jarše (na osnovni šoli).

Naslov: Jarška c. 44, 1000 Ljubljana

Naslov elektronske pošte: maja@mdj.si

Značilnosti in uresničevanje ciljev programov družinske pismenosti ter njihov položaj v Sloveniji in Angliji

Characteristics and realization of the goals of family literacy programmes and their position in Slovenia and UK

> Nada Đukić

Izvleček

V prispevku so predstavljeni programi družinske pismenosti v Sloveniji in praktične izkušnje njihove izvedbe s poudarkom na programu Usposabljanje za življenjsko uspešnost – Beremo in pišemo skupaj. Temu sta dodana primerjava s podobnimi programi v Angliji in razmislek o mestu teh programov v celotnem šolskem sistemu obeh držav ter njihovo postopno uveljavljanje. Izpostavljene so priložnosti in izzivi, ki spremljajo uresničevanje ciljev te vrste programov v praksi, pri čemer so prikazane inovativne rešitve in možne smernice razvoja.

Ključne besede

družina, pismenost, družinska pismenost, ciljne skupine, spretnosti, življenjska uspešnost, Slovenija, Velika Britanija

UDK 37.014.22(497.4:410)

Abstract

The paper deals with programmes of family literacy in Slovenia and practical experiences in their implementation. The emphasis is on the programme Qualifying for success in life – We read and write together. A comparison with similar programmes in UK is added, along with contemplation on the position of such programmes in the entire school system of both countries and their gradual implementation. The paper highlights opportunities and challenges which accompany practical realization of goals of such programmes, and also shows innovative solutions and optional development guidelines.

Keywords

family, literacy, target groups, family literacy, skills, success in life, Slovenia, United Kingdom

UDC 37.014.22(497.4:410)

1 Življenjska uspešnost je doma v šolski knjižnici

Pod okriljem Andragoškega centra Republike Slovenije so bili v okviru krovnega programa Usposabljanje za življenjsko uspešnost (UŽU) zasnovani tudi posamezni programi družinske pismenosti, kot sta Beremo in pišemo skupaj (BIPS) ter Branje za zabavo in branje za znanje (BZZ). Namenjena sta staršem z manj kot 10 leti formalne izobrazbe in otrokom od 1. do 3. razreda devetletke oz. otrokom v vrtcu.

Gradniki življenjske uspešnosti so glede na pojmovanje programa BIPS temeljne spretnosti, povezane s pismenostjo (govorne, bralne, pisne in računske) ter z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT), socialne spretnosti, vseživljenjsko učenje in aktivno državljanstvo.

13–15 srečanj 75-urnega programa BIPS, pri čemer 25 ur predstavlja samostojno delo udeležencev doma, se izvaja večino časa, ko ne gre za delo na terenu, v šolski knjižnici. Vsako srečanje je mini projekt in zaokrožena celota. Izvajalca programa sta posebej usposobljena učitelja, v posamezni skupini pa je bilo prvotno od 12 do 16 udeležencev. Normativ se je kasneje nekoliko zvišal.

Ker gre za ranljivo ciljno skupino, tj. odrasle, ki imajo morda negativne izkušnje s formalnim izobraževanjem, sta bila predvidena kot prostora za izvajanje programa šolska knjižnica in računalniška učilnica. Prostor izvajanja je še vedno v šoli, vendar ni »tako šolski«. Pokazalo se je, da je glavna motivacija staršev za vključitev v takšen program pomoč otroku pri šolskem delu doma, četudi je eden od glavnih ciljev tega programa tudi vzbuditi pri starših željo, da bi nadomestili svoj izobrazbeni primanjkljaj s svojim lastnim dodatnim izobraževanjem.

Največji izziv glede tega programa predstavlja animiranje udeležencev za vključitev. Navdušenje nad programom je izjemno veliko, vendar še vedno značilno za majhen del staršev in otrok, ki srečanja obiskujejo redno, so zelo aktivni ter v posamezne dejavnosti nenehno vlagajo veliko predanosti in energije. Vključitev v program spodbuja tudi dejstvo, da je brezplačen, saj ga v celoti financirata Ministrstvo za šolstvo in šport ter Evropski socialni sklad.

Program pomeni obenem priložnost za vzpostavljanje partnerstev med institucijo izvajalko, če ni to že kar osnovna šola sama, Andragoškim centrom Republike Slovenije, Ministrstvom za šolstvo in šport ter evropskimi organi.

2 Soseska mi daje varno okrilje za učenje

V Angliji so programi družinske pismenosti pojmovani nekoliko širše in zanimivo je, da je pomen učenja v okviru soseske zelo izpostavljen. Njihove ciljne skupine so npr. očetje in otroci ter družine z majhnimi otroki; spretnosti, ki jih razvijajo, so povezane s promoviranjem zdravega življenjskega sloga, z učenjem tujih jezikov v družini, z IKT, z likovno umetnostjo in ročnimi spretnostmi ter s splošno, jezikovno in računsko pismenostjo. Pomembna središča učenja za družine so tudi splošne knjižnice, muzeji in arhivi.

Po njihovih ugotovitvah je to, da starši aktivno spremljajo šolanje svojih otrok med 7. in 16. letom, odločilnejše od družinskega porekla, velikosti družine in stopnje izobrazbe staršev. Razvili so dve vodili: Vsak otrok oz. vsak roditelj je pomemben, še zlasti zaradi socialne in etnične razslojenosti angleške družbe. Vodilna institucija, ki promovira izobraževanje odraslih v Angliji in Walesu, je National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).

3 Biti kritični prijatelji vlade

NIACE je razvil odnos kritičnega prijatelja v odnosu do vlade, kar pomeni, da vlada priznava in podpira njegovo neodvisnost, ob tem da le-ta ima pravico komentirati vladino politiko, ji ugovarjati ne glede na obstoječi odnos financiranja ter da določa in ureja svoje lastne zadeve. Poleg tega si NIACE prizadeva nadaljevati politiko »brez presenečenj« ali politiko integritete, tj. zagotavljati, da so državni uradniki obveščeni o korakih, ki jih namerava narediti NIACE, da lahko pravočasno pripravijo svoje odgovore, ter od časa do časa nuditi zaupne informacije, ki jih potrebuje vlada.

Smernice razvoja, katerim sledi sedanja britanska vlada, so vzdrževanje makroekonomske stabilnosti, transformiranje javnih služb, trajnostni razvoj in družba blaginje, pravičnost in priložnosti za vse, močnejše soseske in boljša kakovost življenja ter varnejši, pravičnejši in okolju prijaznejši svet. Kar zadeva vseživljenjsko učenje, izpostavlja naslednje cilje: nacionalno ekonomsko primerljivost, poslovni uspeh, osebno zaposljivost in blagostanje, socialno kohezijo in inkluzivno družbo, aktivno državljanstvo in močnejše družine.



4 Cilj je vlti moč posamezniku

Družinska pismenost, ki je pri nas pojmovana širše kot razvijanje že omenjenih različnih spretnosti, ali splošna, jezikovna in računska pismenost, kot jih skupaj obravnavajo v Angliji, prinašajo izpolnjenost in opolnomočenje posameznika, večje sodelovanje v soseski, kritični angažma v družbenem in političnem življenju ter večje ekonomsko blagostanje posameznikov, njihovih družin in države.

Za uspešnost programov družinske pismenosti je treba usvojiti in promovirati pozitivno stališče do spretnosti, ki jih razvijajo, in njihovih udeležencev, uporabljati pozitiven jezik in podobe, tudi ko gre za promoviranje teh programov. Delo je treba prioritarno organizirati tako, da je namenjeno tistim ljudem, ki bodo najverjetneje izključeni tako, da ne bodo deležni tega, kar bi jim lahko ponudile javne službe, oz. ne bodo deležni ekonomskega blagostanja.

V Angliji prav tako izjemno izpostavljajo zvezo med programi splošne, jezikovne in računske pismenosti ter spretnostmi za delo ter zvezo med temi programi in programi starševstva.

5 Družba blaginje in izzivov

Če se je v Angliji možno vključiti v šolanje kadar koli in na kateri koli stopnji, je to v Sloveniji nekoliko težje. Prav zato so programi UŽU še toliko dragocenejši, saj predstavljajo priložnost za nadomestitev izobrazbenega primanjkljaja in so kljub svojemu statusu programov neformalnega izobraževanja pomembna stopnička, ki lahko vodi v vnovično vključitev v formalno izobraževanje.

Eden izmed udeležencev angleških programov družinskega učenja je rekel, da je njegova vnovična vrnitev k učenju popolnoma spremenila njegovo življenje, seveda na boljše. To ni bilo samo zato, ker je potem dobil delo, ampak ker je lahko nekaj ponudil. Prav tako je imel občutek, da ve veliko več o sebi kot človeku, kot je vedel prej, in da je postal celovit.

Starši iz slovenskih in angleških programov družinske pismenosti ali družinskega učenja trdijo, da po obiskovanju takih programov bolje razumejo, kako se otroci učijo, njihovi otroci pa postanejo samozavestnejši pri izražanju v razredu. Nekateri celo pravijo, da je obiskovanje teh srečanj popolnoma spremenilo ozračje v njihovi družini, seveda v pozitivnem smislu.

Da so lahko tako izvajalci kot tudi udeleženci teh programov tako zelo uspešni, so morali pred tem premagati zelo velike ovire objektivne in subjektivne narave: pomanjkanje časa odraslih, njihove domače obveznosti, pomanjkanje priložnosti za učenje v soseski, pomanjkanje védenja o možnostih učenja, pomanjkanje zaznavanja pomembnosti učenja, pomanjkanje zanimanja ali motivacije, jezikovne in kulturne ovire, pomanjkanje sredstev financiranja, birokracijo, pomanjkanje samozavesti itd.

Viri

- ELDRED, J. et al. 2007. *Gradivo s študijskega obiska INTERLIT¹*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- KNAFLIČ, L. et al. 2002. *Program Usposabljanje za življenjsko uspešnost. Beremo in pišemo skupaj: UŽU – BIPS*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.

> **Nada Đukić**, profesorica slovenščine, je zaposlena kot učiteljica slovenščine in retorike na Osnovni šoli dr. Aleš Bebler - Primož Hrvatini, Ankaran
Naslov: Srebrničeva 11, 6280 Ankaran
Naslov elektronske pošte: nadadukic1@gmail.com

¹ Študijski obisk INTERLIT je bil financiran iz evropskih sredstev s strani CMEPIUS-a v okviru programa Leonardo da Vinci za leto 2007.

SIMOS – slovenska internetna mreža osnovnih šol: kako lahko z orodji informacijsko-telekomunikacijske tehnologije spodbujamo pismenost pri učencih

SIMOS - Slovenian internet network of primary schools: how can information-communication technology tools be used to foster literacy in pupils

> Lidija Geršak, Tina Kodrič

Izvleček

Osnovna šola Brežice je v šolskem letu 2001/02 zastavila model Od kakovosti k odličnosti. Od aprila 2006 smo v projekt strnili vrsto pobud: vseživljenjsko učenje, uveljavljanje kompetenčnega pristopa in razvoj vseh vrst pismenosti s pomočjo orodij informacijsko-komunikacijske tehnologije. V projekt, ki je bil v letih 2006 in 2007, delno sofinanciran iz Evropskih socialnih skladov, delno pa ga je finančno podprlo Ministrstvo za šolstvo in šport, smo vključili še šest osnovnih šol. Glavni cilji projekta so: zvišati raven pismenosti učencev na različnih področjih in posredno pomagati premostiti socialne in kulturne razlike med učenci ter omogočati boljšo socialno vključenost. Na vsaki šoli so učitelji – člani timov – pripravili sezname knjig za posamezne bralne zbirke in navodila zanje ter jih objavili na spletni strani www.simos.si – slovenski internetni mreži osnovnih šol. Učenec si iz zajetnega seznama knjig v bralnih zbirkah svoje šole izbere želeno knjigo, jo prebere in o njej napiše mnenje, reši naloge, vtise pa lahko izrazi tudi z ilustracijo ali zvokom. Prispevek pošlje mentorju, ki ga popravi in objavi na omenjeni spletni strani. Omenjene dejavnosti se izvajajo s pomočjo računalniškega programa Osnovne šole Brežice, učenci pa dostopajo in izbirajo knjige iz elektronskega knjižničnega kataloga brežiške šolske knjižnice. V šolskem letu 2006/07 beležimo naslednje rezultate: bralne zbirke je usvojilo 10 % več učencev kot prejšnje leto, v 52 bralnih zbirkah je nastalo 2250 prispevkov, učenci so bili v prispevkih bolj ustvarjalni, med branjem in ob komunikaciji s sošolci in učitelji so si oblikovali več stališč in vrednot, več pa je bilo tudi sodelovanja s starši in timskega dela učiteljev. Tudi v šolskem letu 2007/08 so rezultati spodbudni.

Ključne besede

pismenost, šolske knjižnice, knjige, branje, osnovnošolci, bralne zbirke, internet, informacijsko-telekomunikacijska tehnologija.

UDK 371.64:004

Abstract

In school year 2001/2002 Primary School Brežice started a model From quality to excellence. Since April 2006 we have added numerous initiatives: longlife learning, implementation of competence approach and development of all types of literacy using information-communication technology tools. Another six primary schools have been included in the project which was in 2006 and 2007 partly financed by European Social Funds and Ministry of Education and Sport of the Republic of Slovenia. The main project goals have been to raise the level of pupils' literacy in various areas thus helping bridge social and cultural differences between pupils and enable better social inclusion. At each school teachers – team members – have prepared lists of books for reading collections along with instructions and publish them on the web site of the Slovenian internet network of primary schools www.simos.si. Each participating pupil chooses a desired book from the list, reads it, writes an evaluation, and solves the tasks. His impressions can be expressed by illustrations or through sound. The pupil then sends his contribution from the website using his email address to his mentor who evaluates it and publishes it on the website. The activities are supported by the software from the Primary School Brežice. Pupils access data and choose books from the computer catalogue of Brežice school library. In 2006/2007 the following results have been achieved: 10% more pupils have finished their reading collections than in the previous year, 2250 contributions have been created in 52 reading collections, pupils were more creative during reading. Through communication with their schoolmates and teachers they formed more opinions and values. Also co-operation with their parents and teacher team work have strengthened. Results have been encouraging also in the school year 2007/2008.

Keywords

literacy, school libraries, reading, primary school pupils, reading collections, internet, information-communication technology

UDK 371.64:004

Uvod

Osnovna šola Brežice je v šolskem letu 2001/02 zastavila model, imenovan *Osnovna šola Brežice Od kakovosti k odličnosti*, v katerega je strnila vrsto ločenih pobud: vseživljenjsko učenje, uveljavljanje kompetenčnega pristopa, razvoj vseh vrst pismenosti s pomočjo orodij kokomunikacijske tehnologije, Evropski model odličnosti kot filozofijo nenehne rasti in izboljševanja ter evalvacijo in samoevalvacijo (Lubšina Novak, 2008, str. 61).

V letih 2006, 2007, 2008 smo projekt nadgradili in vanj vključili še šest osnovnih šol iz različnih slovenskih regij: Drugo osnovno šolo Slovenj Gradec, OŠ Grm, OŠ Majde Vrhovnik, OŠ Podzemelj, OŠ Trbovlje in OŠ Voličina. Temeljna ideja skupnega projekta, ki smo ga poimenovali *Od kakovosti k odličnosti*, je razvijati vse vrste pismenosti pri osnovnošolcih. Projekt je bil v letih 2006 in 2007 delno financiran iz Evropskega socialnega sklada, delno pa ga je finančno podprlo Ministrstvo za šolstvo in šport.



Slika 1: Uvodna spletna stran www.simos.si

1 Cilji projekta

Primarni cilji so:

- Zvišati raven pismenosti učencev in staršev na različnih področjih, in sicer s pomočjo različnih bralnih zbirk, osnova za napredovanje učencev v tem projektu pa je računalniška pismenost.

- Posodobiti delo v šoli in učencem ter drugim sodelujočim s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije omogočiti večjo dostopnost do virov ter jih v skladu z načeli individualizacije in diferenciacije usposobiti za razvoj različnih kompetenc.
- Učence usposobiti za oblikovanje stališč in vrednot.
- Premoščati socialne in kulturne razlike med udeleženci projekta in jim omogočiti boljšo socialno vključenost.
- V procese učenja enakopravno vključiti učence, strokovne delavce, starše in širšo družbeno skupnost (Lubšina Novak, 2008, str. 57).

Model spodbuja sodelovalno učenje, izmenjavo izkušenj in dobre prakse na posameznih šolah in med šolami na nivoju mreže.

Model za zviševanje ravni pismenosti si je torej zadal za cilj uresničitev ideje vseživljenjskega učenja na področju pismenosti. Pismenost pojmuje kot temeljno orodje za vstop v svet odnosov in znanja v sodobni civilizaciji. Razvija bralno, moralno, funkcionalno, naravoslovno, medijsko pismenost, informacijsko pismenost in pismenost za aktivno državljanstvo. Možnosti informacijsko-komunikacijske tehnologije, ki je otrokom všeč in jo radi porabljajo, izkorišča v izobraževalne in vzgojne namene, in sicer za spodbujanje branja, učenja in obiskovanje knjižnic (Lubšina Novak, 2008, str. 57).

2 Potek dela

V projekt je vključenih več kot 2100 učencev od 2. do 9. razreda, njihovih staršev in več kot sto strokovnih delavcev iz sedmih osnovnih šol. Strokovni delavci šole so vključeni v time, npr. učitelji slovenščine v tim za slovenščino, tim strokovnih svetovalnih delavcev spremlja učinke dela v projektu, strokovni tim računalnikarjev pa ob podpori zunanje sodelavca pomaga učencem in učiteljem pri delu z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Knjižničar je v timu za kakovost in skrbi za pripravo in posredovanje seznamov knjig za bralne zbirke. Člani strokovnih timov so namreč na vsaki šoli v sodelovanju s knjižničarjem pripravili obsežen seznam knjig za posamezne bralne zbirke.

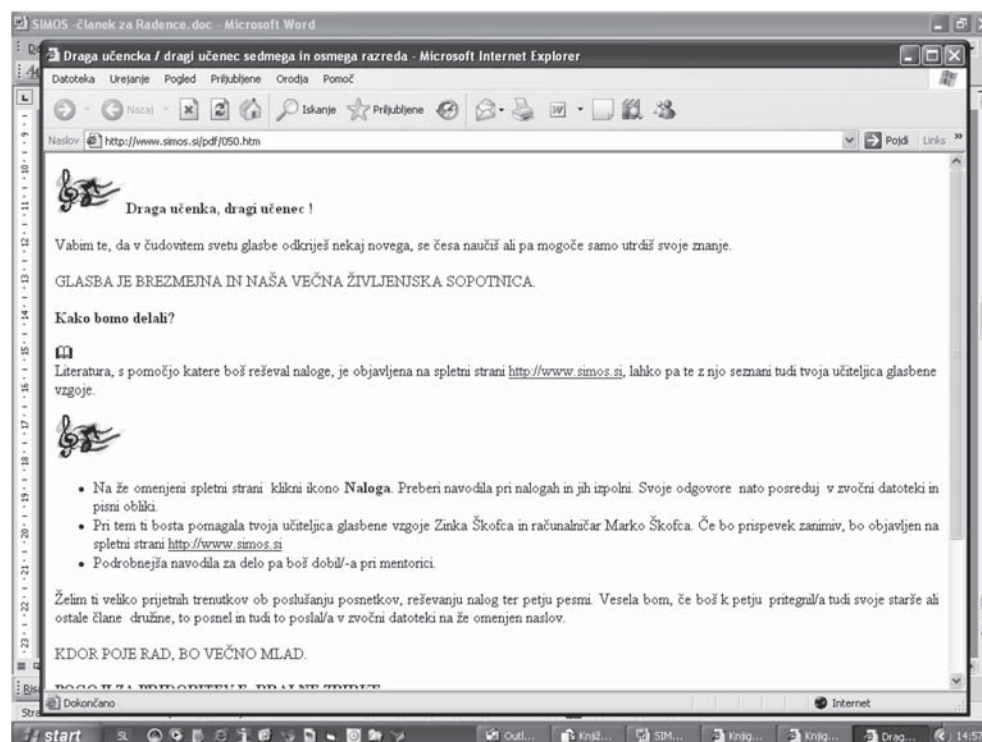
BRALNE ZBIRKE						
009	1058	BRALNA ZBIRKA: ANGLEŠKI JEZIK	5., 7., 8. in 9. razred	OSB	navodila	prispevkovi: 23
008	1058	BRALNA ZBIRKA: DRŽAVLJANSKA VZGOJA	7. in 8. razred	OSB	navodila	prispevkovi: 12
050	1058	BRALNA ZBIRKA: GLASBENA VZGOJA	5., 7., 8. in 9. razred	OSB	navodila	prispevkovi: 36
006	1058	BRALNA ZBIRKA: NARAVOSLOVJE	7., 8. in 9. razred	OSB	navodila	prispevkovi: 12
010	1058	BRALNA ZBIRKA: NEMŠKI JEZIK	8. in 9. razred	OSB	navodila	prispevkovi: 12
007	1058	BRALNA ZBIRKA: POTOPISCI	7. in 8. razred	OSB	navodila	prispevkovi: 12
002	1058	BRALNA ZBIRKA: SLOVENSKI JEZIK	3. in 4. razred	OSB	navodila	prispevkovi: 36
001	1058	BRALNA ZBIRKA: SLOVENSKI JEZIK	4. razred	OSB	navodila	prispevkovi: 36
003	1058	BRALNA ZBIRKA: SLOVENSKI JEZIK	5. razred	OSB	navodila	prispevkovi: 24
004	1058	BRALNA ZBIRKA: SLOVENSKI JEZIK	7. razred	OSB	navodila	prispevkovi: 23
005	1058	BRALNA ZBIRKA: SLOVENSKI JEZIK	8. razred	OSB	navodila	prispevkovi: 42
051	1058	BRALNA ZBIRKA: SLOVENSKI JEZIK	9. razred	OSB	navodila	prispevkovi: 36
016	1058	BRALNA ZBIRKA: ANGLEŠKI JEZIK	7., 8. in 9. razred	OSG	navodila	prispevkovi: 42
017	1058	BRALNA ZBIRKA: NEMŠKI JEZIK	7., 8. in 9. razred	OSG	navodila	prispevkovi: 20
015	1058	BRALNA ZBIRKA: SLOVENSKI JEZIK	5. razred	OSG	navodila	prispevkovi: 20
018	1058	BRALNA ZBIRKA: ŠPANSKI JEZIK	9. razred	OSG	navodila	prispevkovi: 6
048	054V	BRALNA ZBIRKA: ANGLEŠKI JEZIK	4. in 5. razred	OSMV	navodila	prispevkovi: 18
021	054V	BRALNA ZBIRKA: ANGLEŠKI JEZIK	7., 8. in 9. razred	OSMV	navodila	prispevkovi: 12
023	054V	BRALNA ZBIRKA: FRANCOŠKI JEZIK	7., 8. in 9. razred	OSMV	navodila	prispevkovi: 6
024	054V	BRALNA ZBIRKA: GLASBENA VZGOJA	4. razred	OSMV	navodila	prispevkovi: 18
046	054V	BRALNA ZBIRKA: NARAVOSLOVJE	8. in 9. razred	OSMV	navodila	prispevkovi: 12
049	054V	BRALNA ZBIRKA: NEMŠKI JEZIK	5. in 7. razred	OSMV	navodila	prispevkovi: 18

Slika 2: Seznam bralnih zbirk

Učenci so lahko izbirali med bralnimi zbirkami z različnih področij: maternega in tujih jezikov (angleščina, nemščina, španščina, francoščina), naravoslovja, državljanske vzgoje in etike, diplomacije, glasbe, logike, animacije, na voljo pa so imeli tudi potopisno bralno zbirko. Bralnih zbirk je 56, na posameznih šolah pa so učenci lahko izbirali med najmanj eno in največ desetimi bralnimi zbirkami (Lubšina Novak, 2008, str. 54).

Knjižničarji sodelujočih šol so na spletni strani brežiške šolske knjižnice preverili, ali omenjena knjižnica hrani knjige, ki so jih izbrali za bralne zbirke.

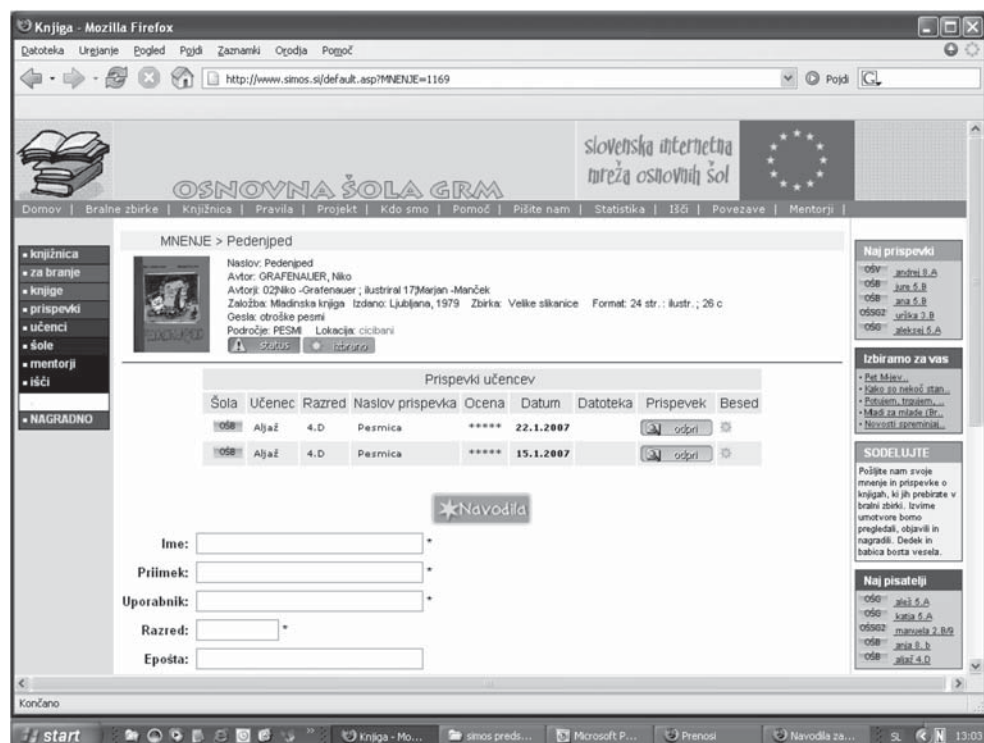
Fond brežiške osnovnošolske knjižnice obsega več kot 37.500 enot knjižničnega gradiva in več kot 13.700 naslovov. Če zelenih knjig ni bilo v elektronskem katalogu brežiške osnovnošolske knjižnice, so knjižničarji posredovali podatke o knjigah brežiški knjižničarki, da je za potrebe projekta vpisala nove knjige. Po navodilih pripravljene sezname za bralne zbirke in podatki o knjigah so bili posredovani zunanjemu sodelavcu, ki je sezname za posamezno šolo objavil na spletni strani www.simos.si – *slovenski internetni mreži osnovnih šol*. Seznamom bralnih zbirk so dodana tudi učiteljeva navodila učencem za delo, ponekod pa tudi naloge, ki se lahko rešujejo v elektronski obliki ali dajo natisniti.



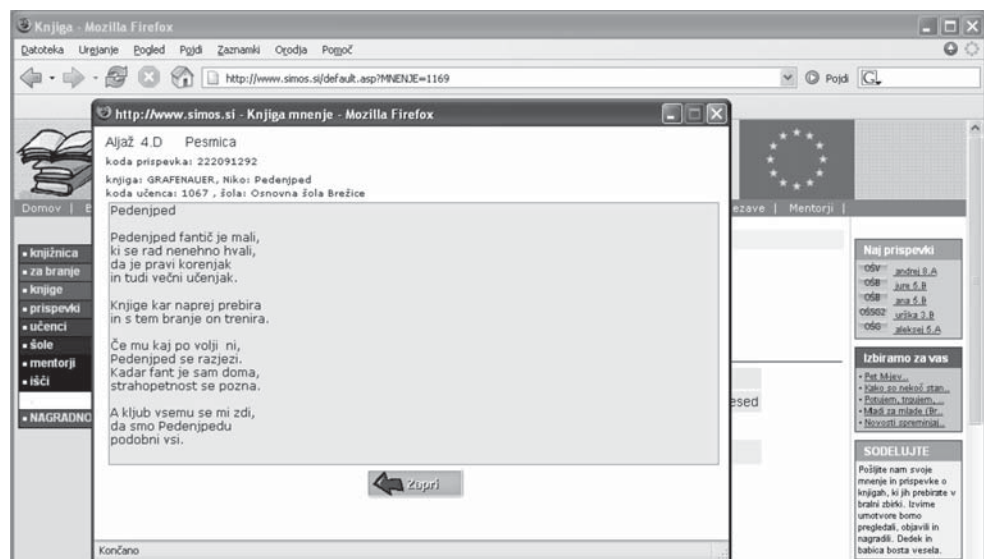
Slika 3: Navodila učencem za delo

Učenec je iz zajetnega seznama literature slovenskih in tujih avtorjev, umetnostnih in neumetnostnih besedil izbral željeno knjigo in jo prebral. O njej je napisal prispevek v obliki mnenja, delne ali cele obnove, pesmice, nadaljevanja zgodbe ali pravljice. Lahko je opisal tudi književnega junaka ali mu napisal pismo, spremenil konec ali del zgodbe, reševal različno sestavljene naloge, napisal, zakaj bi nekomu priporočil knjigo, se izrazil z ilustracijo ali zvokom (posnel petje in/ali igranje na inštrument). Vse aktivnosti po branju so učenci izvajali s sodobno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Po postopku, ki so se ga naučili v šoli in lahko uporabljali tudi doma, so po elektronski pošti poslali svoj prispevek mentorju. Ta je z geslom dostopal do prispevkov svojih učencev. Kadar je po pregledu prispevkov ocenil, da bi jih bilo treba izboljšati, je

učencem ustno ali pisno po elektronski pošti svetoval, kako naj to storijo. Vsebinsko in pravopisno kakovostne prispevke je dal v objavo na spletni strani www.simos.si, na kateri so se zbirali prispevki vseh sodelujočih šol. Vsi prispevki učencev so vidni ob izbrani knjigi.



Slika 4: Pregled prispevkov ob izbrani knjigi



Slika 5: Prispevek učenca – pesmica

Vse dejavnosti po branju so učenci izvajali s sodobno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo s pomočjo računalniškega programa Šolska knjižnica na internetu, ki ga je Osnovna šola Brežice pred leti razvila v sodelovanju z računalniškim podjetjem Arcadia Cad, d. o. o. iz Ljubljane (Lubšina Novak, 2008, str. 56).

3 Rezultati

Najprej velja omeniti, da se je število učencev, ki so v šolskem letu 2006/07 osvojili bralno značko in bralno zbirko, v primerjavi s prejšnjim šolskim letom povečalo za 10 odstotkov. Objavljenih je 2250 prispevkov oz. več, kot je bilo sodelujočih učencev, saj je imelo prispevke objavljenih 1268 učencev ali 59 odstotkov vseh sodelujočih.

V šolskem letu 2007/08 pa je bralno značko osvojilo 492 učencev, kar je 59 odstotkov, bralne zbirke pa 741 učencev. Največ učencev je osvojilo slovensko (325 učencev od 3. do 9. razreda) in angleško bralno zbirko (237 učencev od 4. do 9. razreda), nato bralno zbirko iz državljanske vzgoje in etike (43 učencev) in naravoslovno bralno zbirko (42 učencev).

Pri slovenščini so učenci sodelovali v literarni delavnici s priljubljeno pisateljico Janjo Vidmar. Njeno knjigo *Softibluz* so obdelali z vidika več predmetov (pri materinščini, biologiji, glasbi ter državljanski vzgoji in etiki). Napisali so tudi scenarij, po katerem so posneli film.

Leta 2007 sta se bralnim zbirkam pridružili tudi bralna zbirka iz logike, v kateri so se učenci ukvarjali z reševanjem in sestavljanjem novih nalog, in diplomacije. V okviru predmeta državljanska vzgoja in etika je potekala mala šola diplomacije, v kateri so imeli devetošolci priložnost sodelovati z diplomatom dr. Milanom Jazbecem. Projekt smo sklenili s srečanjem s češko veleposlanico Ivano Hlavsovo. Oba sta sodelovala tudi na okrogli mizi o medkulturnem dialogu z naslovom *Ni nam vseeno, ki jo je organizirala šola v sodelovanju z Zavodom Ars Ramovš, s slovenskim ministrstvom za zunanje zadeve in Knjižnico Brežice.*

Lea 2008 je bila novost tudi makedonska bralna zbirka, v katero so pisali prispevke učenci Osnovne šole Dimitar Miladinov iz Skopja, s katero sodelujemo v okviru projekta *Ustvarjamo in živimo skupaj.*

Maja 2008 smo pripravili slovesno podelitev bralne značke in bralnih zbirk, na katero smo kot goste povabili slikarko Kamilo Volčanšek, diplomata dr. Milana Jazbca in češko veleposlanico Ivano Hlavsovo. Učencem so podelili priznanja za osvojeno bralno značko in bralne zbirke. Dogajanja v zvezi s projektom so spremljali tudi lokalni mediji.

Beležimo tudi naslednje rezultate:

- Povečali so se obisk knjižnice (tudi virtualne na www.simos.si), izposoja in branje knjig;
- povečala sta se obseg in kakovost sodelovanja učencev s starši in starimi starši ter sodelovanje staršev z učitelji;
- povečal se je obseg dela z računalnikom in internetom;
- vsi učenci imajo svoj e-naslov pri akademski mreži Arnes in znajo uporabljati elektronsko pošto ter računalniški program na spletnem naslovu www.simos.si;
- povečala se je ustvarjalnost učencev, saj so besedi dodali tudi likovno in glasbeno izražanje;
- okrepilo se je vzgojno delovanje, saj so učenci več komunicirali med seboj in z učitelji ter tako delovali drug na drugega in si v procesu branja in oblikovanja prispevkov oblikovali stališča in vrednote;
- okrepilo se je sodelovanje šol s književniki, ki so izvedli nekaj literarnih delavnic za izbrane učence;
- pri naravoslovni bralni zbirki so se učenci seznanili z raziskovalnim delom;
- na področju jezikov, predvsem tujih, so si bogatili besedišče, napredovali pa so tudi pri oblikovanju besedila;

- povečala sta se tudi obseg in kakovost timskega dela na posameznih šolah in tudi v mreži šol;
- povečal se je obseg medpredmetnega sodelovanja;
- povečal se je obseg izobraževanj za strokovne delavce šole;
- povečala se je senzibilnost strokovnih delavcev za objavljanje rezultatov v javnosti, tako v ožjem kot širšem okolju, strokovni in laični javnosti, na šolah pa so nastajala tudi šolska glasila o projektu in objave na spletnih straneh šole, zgoščenke, DVD o poteku in rezultatih idr.;
- odziv staršev, strokovne in laične javnosti je bil ugoden.

Rezultati projekta so upravičili in celo preseglji naša pričakovanja na vseh ravneh, zato z njim na pobudo staršev in v veselje učencev nadaljujemo tudi v tem šolskem letu.

Citirani viri

LUBŠINA NOVAK, M. 2008. SIMOS – slovenska internetna mreža osnovnih šol ali Model Od kakovosti k odličnosti ali Kako lahko z orodji informacijsko-telekomunikacijske tehnologije spodbujamo pismenost učencev. *Vzgoja in izobraževanje*, let. 34, št. 2, str. 52–62.

LUBŠINA NOVAK, M. 2005. Knjiga plus je dobila še en plus. *Sodobna pedagogika*, let. 56, str. 162–181.

Slovenska internetna mreža osnovnih šol.(online). [uporabljeno 25. 3. 2008]. Dostopno na URL: www.simos.si.

> **Lidija Geršak**, profesorica razrednega pouka, je zaposlena kot knjižničarka na Osnovni šoli Brežice.
Naslov: Kunšperk 6, 3256 Bistrica ob Sotli
Naslov elektronske pošte: lidija.gersak@guest.arnes.si

>> **Tina Kodrič**, diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok, je zaposlena kot knjižničarka in učiteljica OPB na Osnovni šoli Brežice.
Naslov: Šutna 14, 8312 Podbočje
Naslov elektronske pošte: tina.kodric@guest.arnes.si

Medkulturna razsežnost branja kot izziv za učenca *Crosscultural dimension of reading as a challenge for the pupil*

> Meta Grosman

Izvleček

O vlogi šolskih knjižničark in knjižničarjev pri razvijanju učenčeve bralne pismenosti se zdi najbolj smiselno razmišljati s stališča posebnosti njihove vzgojne vloge in položaja delovanja na šoli. Različno od učitelja se šolski knjižničar srečuje s posameznimi učenci ali majhno skupino učencev, pri posredovanju med učencem in knjigo ima tako možnost individualnega pogovora z učencem, pri katerem lahko upošteva posebnosti njegovega branja in zanimanj ter svoje nasvete in priporočila usmerja skladno s spoznanji o teh posebnostih ter s tem učencu nudi za razvoj bralne pismenosti potrebno podporo. Da bi možnost individualnega pogovora z učenci uporabil v korist učencem, mora razumeti okoliščine in prednosti individualnega pogovora z učenci v primerjavi s šolsko obravnavo leposlovja, ki se ne ravna po zanimanju posameznih učencev in jo še vedno usmerjajo podatkovno preobremenjeni učni načrti. Z upoštevanjem potreb realnih učencev in za to potrebnimi znanji lahko šolski knjižničar pomembno prispeva k preseganju primanjkljajev književnega pouka in k individualni motivaciji učencev, ki jih obvezno branje pušča demotivirane. Prispevek bo obravnaval nekatere možnosti za pogovor z učenci, ki bi učencu pomagale razumeti posebnosti lastnega branja različnih besedil v raznih položajih in prispevale k njegovemu zanimanju za leposlovno branje.

Ključne besede

šolski knjižničarji, šolske knjižnice, pogovor z učencem, branje, motivacija za branje, medkulturno branje.

UDK 028.5:027.7/.8

Abstract

The role of school librarians in development of pupils' reading literacy seems most sensible to be perceived from the point of view of specialty of their educational role and acting position in the school. Different from teachers, school librarians meet pupils individually or in small groups, which gives them the possibility of an individual talk with a pupil in the process of mediation between pupils and books. In this talk a librarian can take into consideration the specialties of pupil's reading and interests, and direct advice and recommendations according to the findings about these characteristics thus offering the pupil the support he or she needs to develop reading literacy. In order to use the possibility of an individual talk for the benefit of pupils, the librarian must understand the circumstances and advantages of the individual talk compared to school treatment of fiction which does not take into account interests of individual pupils. Instead it is still driven by data overloaded teaching plans. By taking into account the needs of real pupils and having the knowledge to do it, the school librarian can give an important contribution to overcoming the deficit of literary classes and to individual motivation of pupils left demotivated by obligatory reading. The paper deals with some options for the talk with pupils which could help the pupil understand the characteristics of his or her own reading of various texts in different positions, thus contributing to his or her interest for reading fiction.

Keywords

school librarians, school libraries, talk with pupils, reading motivation, crosscultural reading

UDC 028.5:027.7/.8

1 Uvod

1.1 V času, ko se soočamo z upadanjem zanimanja za branje in bralne pismenosti oz. zmožnosti, nove možnosti raziskovanja procesa branja razkrivajo zapletene sestavine tega procesa kot bralčeve interakcije z besedilom in s tem opozarjajo na velike razlike med bralci pri procesiranju in razbiranju istega besedila. Te razlike pri šolskem pouku, ki je naslovljen na številčne skupine učencev, zaradi časovnih omejitev, ki jih nalagajo obvezni učni načrti, pogosto ne pridejo na dan in zato niso deležne potrebne pozornosti pri obravnavi, ki bi bila za učence najbolj zanimiva, če bi izhajala iz njihovih lastnih branj. Obravnava, ki bi nagrajevala njihovo lastno razumevanje, pa bi učence

hkrati opogumila in spodbudila za kritičen premislek o lastnem branju. Obravnava, ki ne upošteva učenčevih lastnih doživetij in razumevanja besedila, učence demotivira in jih posledično odvrča od branja, saj se ne ukvarja z zanje zanimivimi vprašanji. Čemu naj berejo besedila, ki jih ne zanimajo in so edini namen njihovega branja odgovori na šolska, še zlasti maturitetna vprašanja? V naravnih okoliščinah človek navadno bere zaradi določljivega zanimanja in ne bere zato, da bi odgovarjal na vprašanja, ki so poleg tega pogosto težko razumljiva in predpostavljajo poznavanje zapletene literarnovedne terminologije. Šolska vprašanja se zato učencem zdijo nesmiselna, saj se ne porajajo iz njihovega lastnega branja in zato ne spodbujajo iskanja odgovorov na vprašanja, ki jih besedilo sproža pri njih. Pri šolskem spraševanju o književnih besedilih imajo učenci in dijaki pogosto občutek, da učitelj pričakuje odgovore, ki reproducirajo njegove interpretacije in ocene, taki odgovori pa niso le najbolj »varni«, marveč prinašajo tudi najvišje ocene.

Ko se na šolah pogovarjamo o branju leposlovja in njegovem širšem pomenu, me učenci in dijaki najbolj pogosto sprašujejo, ali sploh imajo pravico do lastnega mnenja. Njihovi poskusi priti do lastnega razumevanja in razlage besedila se namreč pri pouku vse prepogosto srečujejo z negativnimi odzivi učitelja, ki pri učencih povzročajo slabšanje samopodobe in nižanje zaupanja v lastno zmožnost razumevanja besedil, pripeljejo pa lahko tudi do negativnega odnosa in kritike ali posmeha sošolcev. Ko njihovi poskusi lastnega branja pri učitelju ne naletijo na razumevanje, jih hitro opustijo. Brez trajne vaje v razumevanju književnih besedil, postanejo zapletenejša besedila vedno težje razumljiva, bralni neuspehi pa po logiki začaranega kroga pripeljejo do nebranja in nebralcev. Na različnih posvetovanjih o branju vse bolj pogosto slišimo, da tisti učenci, ki berejo iz lastnega zanimanja, o tej svoji »posebnosti« ne želijo govoriti niti s sošolci. V takih okoliščinah pogovor s knjižničarjem, ki se je pripravil zanimati za individualno branje in razumevanje literarnih besedil pri učencih, pomaga zbuditi občutek, da branje prinaša vedno nove izzive, da imajo pravico do lastnega mnenja, da je oblikovanje lastnega mnenja o besedilu zanimivo, samo mnenje pa tudi vredno pogovora, ki hkrati pomaga k razumevanju besedila in k samorazumevanju. Da bi z nekaj spodbudnimi besedami ali celo z daljšim pogovorom prepričal učenca o širšem pomenu branja in ga zanj motiviral, mora knjižničar imeti za tako bralno motivacijo potrebna znanja.

1.2 Za utemeljen pogovor o prebranem besedilu, priporočila za branje in vprašanja, ki spodbujajo razne premisleke, mora knjižničar najprej dobro poznati procese branja, kot bralčeve dejavne interakcije z besedilom in tvorjenja pomena, ki od bralca terja ustvarjalni prispevek in mu nalaga tudi odgovornost za dosežen pomen. Brez takega znanja so težko razumljive razlike med bralnimi razumevanji istega besedila pri različnih učencih in svetovanje glede na individualno razumevanje posameznih učencev in dijakov. O pomenu knjižničarjevega poznavanja bralnih procesov za razumevanje in spodbujanje posameznih učencev ter o samih procesih branja je tekla beseda na posvetovanju v Zrečah, razdelek »Znanja za uspešno posredovanje med učencem in knjigo« pa je prinesla *Šolska knjižnica 16* (2006) v mojem besedilu »Vzgojni izzivi šolske knjižnice in znanja za njihovo uresničevanje« (Grosman, 2006: 54–62). Ker se ne razvijajo samo znanja o branju, marveč pozornost lahko usmerjamo tudi na različne razsežnosti leposlovnega branja in na razne vrste besedil, bomo tokrat več pozornosti namenili medkulturnim razsežnostim leposlovnega branja, še zlasti besedil, ki kot književni prevodi prihajajo v slovenski literarni sistem iz drugih jezikov in kultur, in njihovim vzgojnim potencialom. Tudi o teh ne moremo smiselno govoriti brez poznavanja nekaterih posebnosti branja umetnostih besedil v prevodu in možnosti njihovega poglobljenega medkulturnega razumevanja, njihovih kognitivnih in družbenih posebnosti ter pozitivnih učinkov. Ta znanja pri nas prodirajo razmeroma počasi in jih npr. učni načrti iz leta 1998 za slovenščino še ne upoštevajo, zato jih obravnava pre-

branih besedil navadno vključuje le pri tujih jezikih. Poznavanje medkulturne razsežnosti branja pa za naše mlade ni zanimivo samo zaradi tega, ker je leto 2008 razglašeno za leto medkulturnega dialoga, marveč je kot osnova za danes vsakomur potrebno medkulturno ozaveščenost nadvse pomembno za njihovo prihodnje delovanje v vedno bolj večkulturnih okoliščinah. V prihodnosti strokovnjaki pričakujejo hitro večanje števila medkulturnih stikov, ki dobro poznani in ozaveščeni omogočajo osebno bogatenje, lahko pa predstavljajo tudi izvor bralnega nerazumevanja in človeških nesporazumov, že samo zaradi vedno pogostejše in vsenavzoče večkulturnosti našega planeta. Razlike med kulturami samodejno ustvarjajo zapletene medkulturne stike in potrebo po njihovem razumevanju, kot izziv k srečanju z drugim in tujim pa spodbujajo radovednost in so lahko močan motiv za spoznavanje novega in neznanega. To še zlasti velja za mlade, ki se vsakodnevno srečujejo z drugačnimi kulturnimi izkušnjami, če pri branju besedil iz drugih kulturnih okolij posvečajo pozornost medkulturni razsežnosti takega branja z odkrivanjem kulturno posebnih sestavin besedila. Že od leta 1932, ko je angleški psiholog Bartlett objavil svoje eksperimentalno utemeljene rezultate preučevanja branja, vemo, da so prav take tuje oz. bralcu nepoznane sestavine predmet kulturne asimilacije zaradi bralčevih kulturno drugačnih predstav in pričakovanj. Novejše literarne teorije tudi sicer poudarjajo možnost srečanja z drugim in drugačnim, kot jo ponuja književno branje.¹

2 V kakšnih okoliščinah ima leposlovno branje medkulturno razsežnost?

2.1 Letos vsak dan slišimo in beremo besede 'medkulturnost' in 'medkulturni dialog' skoraj kot nekakšne modne besede in poslušamo razglabljanja o srečevanju kultur, npr. kultur Zahoda in Vzhoda ali Evrope in muslimanskega sveta, ne da bi se spraševali, kaj je za tako srečevanje potrebno. Kulture se namreč nikoli ne srečujejo tako kot nekakšne nedoločene gmote, marveč se vsa medkulturna srečanja dogajajo kot srečanja pripadnikov posameznih kultur in govorcev različnih jezikov, se pravi, da se dogajajo v jeziku in jezikih, ki so jih razvile in jih uporabljajo razne kulture. Že več kot celo stoletje strokovnjaki opozarjajo na neločljivo povezanost kulture in jezika (Kramsch, 1998), saj se na osebni ravni otrok v procesu primarne socializacije ne uči samo prvega jezika, marveč tudi v njem navzočo in tako v lastnem jeziku »utelešeno« kultura, ki skupaj z jezikom zanj pomeni jezikovno in kulturno pogojen pogled na svet, medčloveška razmerja in vrednote. Tako jezikovno posredovan (prim. Berger in Luckmann, 1967/1988) in oblikovan pogled hkrati predstavlja kulturno poseben filter, ki njegovo pozornost usmerja na domače/poznane pojave in jo velikokrat dela neobčutljivo za drugačno in tujo pojavnost, ki jo v procesu branja učenci spregledajo ali/in asimilirajo na že znane domače predstave. Medkulturni stiki so tako največkrat tudi medjezikovni stiki, znotraj istega jezika in kulture pa do njih prihaja takrat, kadar gre za zelo velike generacijske razlike in težave pri medgeneracijskem sporazumevanju. Velike medgeneracijske razlike postanejo lažje razumljive, če jih spoznamo in obravnavamo kot stik dveh različnih pogledov na svet, se pravi podobno kot medkulturni stik. Tudi to obliko medkulturnega dialoga kot preseganja medgeneracijske razlike pri pogledih na svet in šolo pri nas razvijajo nekatere šole v imenu boljšega razumevanja in sodelovanja med dijaki in učitelji. Pomanjkljivo zmožnost medgeneracijskega razumevanja smo pri nas npr. doživeli, ko so se pred dvema letoma učenci osnovnih šol uprli branju *Ptičkov brez gnezda* za Cankarjevo priznanje z argumentom, da prikaza-

¹ V natečaju Evropa v šoli 2007–2008 na temo MEDKULTURNI DIALOG na strani 3 beremo naslednjo opredelitev: »V osnovi lahko izraz 'medkulturni dialog' v skladu z definicijo Sveta Evrope razumemo kot 'odprto, spoštljivo in enakopravno izmenjavo pogledov in mnenj med posamezniki oziroma skupinami različnih kulturnih ozadij, ki posledično prispeva k globljemu razumevanju različnih svetovnih nazorov, vrednot in razmišljanj'.« /.../ »Dialog med kulturami postaja nepogrešljivo sredstvo za zблиževanje evropskih in drugih narodov. Predpostavlja najprej temeljno poznavanje in razumevanje lastne kulture ter nato tudi drugih kultur, drugih identitet, tako narodnostnih, verskih in jezikovnih.«

na človeška izkušnja zanje ni več zanimiva in besedila zato ne želijo brati. Za branje besedila, ki ga učenci sami niso občutili kot osebnostno odmevnega in zanimivega, bi učence lahko motivirali predvsem z medkulturno usmerjeno obravnavo, ki bi jim to besedilo približala s stališča njegove kulturne različnosti zaradi nastanka v drugačnih okoliščinah. Do take kulturne različnosti lahko prihaja znotraj iste kulturne in jezikovne skupnosti zaradi časovne in izkustvene odmaknjenosti v primerjavi z lastno sedanjo kulturo učenčev.

2.2 Medkulturna razsežnost leposlovnega branja je praviloma vedno navzoča kot izziv pri branju besedil iz vseh tujih književnosti, tako kadar jih beremo v prevodu ali v izvornem tujem jeziku, celo tudi kadar gledamo *Hamleta* v Londonu. Tudi v takšnih okoliščinah in v družbi angleško govorečega občinstva ga še vedno gledamo kot gledalci s slovensko medbesedilno izkušnjo in literarno socializacijo, kot jo spodbuja književni pouk na Slovenskem, da bi ga videli še drugače, npr. kot gledalci iz neslovenskih kultur, si moramo prizadevati doseči širše medkulturno razumevanje. Sodobno pojmovanje književnosti kot posebne oblike človeškega sporazumevanja (komunikacije, Juvan, 2006), ki je hkrati družbeno dogovorjena oblika rabe jezika za razmišljanje in pogovor o človekovem doživljanju sveta in soljudi (Grosman, 2006, str. 183), opozarja na komunikacijsko vlogo književnosti, ki osmišlja tudi njeno družbeno poslanstvo. Kot posebna oblika književnega govornega dejanja, ki se obrača k določljivim naslovnikom oz. bralcem, tako pojmovanje književnosti opozarja na pomen bralčevega prispevka pri branju k razumevanju besedila oz. pri literarni komunikaciji. Izvirno besedilo pri naslovnikih/bralcih pričakuje določeno znanje, poznavanje sveta in ljudi, izkustvo, medbesedilno izkušnjo, poglede na svet in vrednote, ki so sprejete in poznane vsem udeležencem literarne komunikacije znotraj skupnega družbenokulturnega prostora in jezika oz. danega literarnega sistema. Ta skupni prostor različni avtorji poimenujejo kar skupno estetsko ali literarno polje in poudarjajo pomen bralčevega poznavanja skupne izkušnje in znanj oz. skupnega obzorja bralnih pričakovanj za uspešno branje in literarno sporazumevanje znotraj dane kulture. Ko pa književno delo s pomočjo književnega prevoda preide in preseže prvotne jezikovne in kulturne meje izvirnega besedila, se z vključitvijo v drugo kulturo in jezik ne spremeni samo izvirno besedilo v prevodno besedilo, marveč je to besedilo namenjeno tudi drugim bralcem, ki so pripadniki neke druge kulture in navadno tudi govorniki nekega drugega jezika. Ti novi bralci navadno niso umeščeni v skupno kulturo s piscem izvirnika in zato nimajo enakih znanj in izkušenj kot bralci izvirnega besedila. Prevajalci zato ne skrbijo samo za zamenjavo besed, marveč morajo misliti tudi na drugačne ciljne bralce, ki ne poznajo izvirnikove kulture in imajo navadno drugačna znanja, izkušnje, poglede na svet in vrednote, skratka drugačno obzorje bralnih pričakovanj in drugačne predstave o književnosti. Ker mora prevajalec kot posredovalec med izvirnikom in bralci prevoda upoštevati tudi razlike med kulturo izvirnega besedila in kulturo ciljnih bralcev, danes vse književno prevajanje poimenujejo in opisujemo dosledno kot medkulturno posredovanje. Danes podobno opisujejo in preučujejo tudi vse druge oblike prevajanja in tolmačenja kot medkulturno posredovanje, saj nikoli ne gre samo za jezikovne premike in »prenos«, marveč za prehajanje besedil iz ene kulture v drugo in še zlasti k drugim in drugačnim bralcem.

3 Književni prevod kot besedilo v medkulturnem položaju

3.1 Čeprav prevajalec lahko prevaja samo svoje branje in razumevanje nekega romana – zato teorija prevajanja trdi, da imajo vsi prevodi lastnosti priredbe ali celo reciklaže –, besedila iz tujih kultur in jezikov še vedno vsebujejo kulturno posebne sestavine, ki so bile namenjene prvotnim bralcem z drugačno družbenokulturno izkušnjo, in zato novim bralcem prevoda z drugačnim obzorjem bralnih pričakovanj iz druge kulture, lahko prinašajo težje razumljive in včasih tudi zaznavne kulturno posebne sestavine.

Prav te sestavine pa za bralca pomenijo poseben izziv, da se poda na pota iskanja te drugačnosti, različnosti, neznanega in še ne doživetega, ki pri medkulturno usmerjenem branju lahko prinese širjenje obzorij in bogatenje osebnosti. Ker bralec lahko spoznava tuje, neznano in drugačno samo s stališča že poznanega in lastne kulture, pri takem branju prihaja tudi do stika dveh kultur, bralčeve lastne kot izhodišča in tuje kot izziva. Zato strokovnjaki štejejo, da ima branje besedil iz drugih/tujih kultur in književnih prevodov medkulturno razsežnost, in ker proces branja preučujemo in poskušamo razumeti s stališča bralca, pravimo, da bere v medkulturnem položaju. Pri tem ne gre samo za izziv neznanega in radovednost mladih bralcev o neznanih kulturah, ki pogosto spremlja motivacijo za branje prevodnih besedil, ampak je posebej pomembna možnost poglobljenega branja in izkustvenega bogatenja z načrtnim usmerjanjem pozornosti na medkulturno razsežnost branja in bralčev medkulturni položaj ter z odkrivanjem kulturno posebnih in različnih besedilnih sestavin, ki so brez take pozornosti pogosto predmet asimilacije na bralčevo domačo kulturo. Načrtno ozaveščanje medkulturnih razlik pri branju pa vzgaja širšo medkulturno ozaveščenost, ki jo danes potrebujejo vsi ljudje že zaradi vsakodnevnih medkulturnih stikov v večkulturnem svetu.

3.2 Pogovor, pri katerem bi knjižničar mlademu bralcu pomagal spoznavati te možnosti branja besedil iz tujih kultur, se zdi toliko pomembnejši, ker učni načrti za slovenščino ne predvidevajo obravnave sprememb besedil, ki nastajajo pri prevajanju leposlovja, in ne obravnavajo književnega prevajanja kot medkulturnega posredovanja in književnih prevodov kot medkulturno umeščenih besedil. Z delitvijo na slovensko in svetovno književnost vsa izvorno neslovenska umetnostna besedila mečejo v en koš, pri čemer je v razmerju s slovensko književnostjo izpostavljen njihov tuj izvor in umeščenost v skupno drugačno kategorijo brez upoštevanja njihovih kulturno pogojenih posebnosti npr. ruskega ali francoskega in angleškega pripovednega besedila oz. romana, zaradi katerih in s spoznavanjem katerih se odpira medkulturni dialog in možnosti ozaveščenega odpiranja ter osebnostnega bogatenja mladih. Take obravnave ne pričakuje niti poznejša usmeritev književnega pouka k razvoju kulturne zavesti, kot jo predstavlja Boža Krakar Vogel. Pouk naj bi po njenem mnenju »vzporedno s poznavanjem mednarodnega literarnega dogajanja« prispeval k medkulturni zavesti, saj bi »Slovenec, državljani Evrope, dosti bolj strpno in samozavestno zastopal svoje mnenje in izvor, če bo vedel, da smo imeli v času Shakespearja Trubarja (*sic.*), v času Byrona, Sandove ali Heineja Prešerna ...« (Krakar Vogel, 2006, str. 68). Če želi pouk prispevati k medkulturni ozaveščenosti učencev, se mora spoprijeti s precej bolj zapletenimi vprašanji videnja in možnosti razumevanja medkulturno pogojenih razlik, ki jih omogoča usmerjeno razbiranje kulturno pogojenih posebnosti besedil na raznih ravneh in pri posameznih pojmovanjih. Nadrobne primerjave posameznih pojmov, npr. prijateljstva ali družinskih vezi, lahko učence pripeljejo do spoznanja o razlikah v pomenskih poljih besed v različnih kulturah, čeprav besede zanje slovar navaja kot slovarske ustreznice. Taka spoznanja pa jim omogočajo tudi že prva medkulturna spoznanja o tem, da razni jeziki zunajjezikovno stvarnost delijo in poimenujejo oz. kategorizirajo različno.

3.3 S takimi vprašanji se naši dijaki srečujejo ob branju leposlovja pri pouku tujih jezikov, ki že samo zaradi neprestanega stika dveh jezikov – učenčeve materinščine in tujega jezika – vedno poteka v medkulturnem okolju in ob spoznavanju medkulturnih razlik na vseh jezikovnih ravneh. Medkulturne razsežnosti pouka in možnosti razvoja učenčeve medkulturne ozaveščenosti so že več kot četrto stoletje najbolj obravnavani vprašanji tujejezikovnih didaktik, ki vključujejo tudi vprašanja o branju leposlovnih besedil v tujih jezikih. Pri učencih in dijakih je pri branju navadno navzoče izhodiščno zanimanje za drugačno in tuje, bodisi zaradi zanimanja za posamezno drugo kulturo bodisi zaradi eksotičnosti neznanega in še ne doživetega. Kljub temu pa razumevanje tujega in drugačnega temelji najprej na tistih sestavinah doživljanja,

okolščin ali problemov, ki so skupne učenčevi domači in tuji kulturi ter učencu že poznane, saj bi brez takih skupnih sestavin tuje besedilo zanj preprosto ne bilo človeško zanimivo in razumljivo, šele nato pa preide k iskanju in spoznavanju kulturno posebnih, različnih sestavin. Tak pristop omogoča preseganje površinskih vtisov in spontane asimilacije besedila na dijakovo domačo kulturo in spodbuja poglobljeno razumevanje vseh vrst besedil. Pristop, ki vsebuje vse te prvine, praviloma uporabljajo vsi učitelji za obravnavo maturitetnih besedil.

Tako npr. pri sedanjem maturitetnem besedilu za angleščino *Ozri se v gnevu* (*Look back in Anger*, John Osborne) dijaki najprej opazujejo dinamiko besedne interakcije med glavnimi tremi osebami s preučevanjem posameznih značilnosti replik pri prepiranju, ki ves čas prerašča v verbalno nasilje, ko pa se sprašujejo o vzrokih za prikazano Jimmyjevo besedno obnašanje, spoznavajo, da to obnašanje ne sledi logiki vsem poznanim običajnih domačih prepиров pri nas in zato ostaja nerazumljivo ali se zdi močno pretirano. Iskanje motivov za tako besedno obnašanje vodi k spoznavanju različnih družbeno kulturno pogojenih razrednih okoliščin, zaradi katerih osrednja junaka živita v povsem drugačnih svetovih (kulturah), čeprav sta oba Angleža in ves čas umeščena v skupno malo podstrešno sobo. Ker ne moreta preseči meja, ki ju med njiju postavljata njuna različna razredno pogojena pogleda na svet, kljub obojestranski resnični ljubezni ne zmoreta ustvariti nekonfliktnega in razumevajočega sobivanja. Razmislek o razlikah pri razmerju posebno sestavljenega zakonskega para v primerjavi z drugačnimi možnostmi človeških odnosov ne osvetljuje le kulturnih razlik v človeških razmerjih, marveč odpira in osvetljuje tudi bolj splošna vprašanja o človekovih možnostih.

Drugo maturitetno besedilo *Skrivnostni primer ali kdo je umoril psa* (*The Curious Incident of the Dog in the Night-time*, Mark Haddon) pa ob pretresljivem prikazu čezkulturnih vprašanj iz življenja avtističnega dečka s samosvojo podobo sveta in posebnimi pristopi k osebni urejanju preživetja v njem odpira vprašanja o razlikah pri nadrobnostih dogajalnega okolja, kulturno specifičnih fizičnih okoliščinah in družbeno pogojenemu konceptu družine. Tako mlade bralce hkrati navaja k spoznavanju drugačnega videnja fizične in družbene realnosti in k primerjavam te z lastnimi okoliščinami in izkušnjo. Kljub močni osebni obarvanosti Christopherjevi opisi razkrivajo posamezne posebnosti življenja, ki bralcu omogoča spoznavanje posebnosti angleške kulture. Oba nakazana pristopa z odstiranjem medkulturnih razlik v posameznih besedilih spodbujata mlade bralce k razmisleku o omejitvah lastnega vsakodnevnega razumevanja in o možnostih drugačnih pogledov na svet in človekovo izkušnjo, k spoznanju o omejitvah posebnih pogledov, prepričanij in vrednot ter o možnosti njihovega preseganja, k razumevanju in sprejemanju drugih in drugačnih. Medkulturno usmerjeno spoznavanje različnih človeških možnosti in verbalnih postopkov za njihovo upovedovanje ob branju tujih besedil ne prispeva samo k večji strpnosti, ki bi svet naredila bolj človeški, marveč tudi h kognitivnemu razvoju in bralni kritičnosti, ki je potrebna za smiselno preživetje v današnjem večkulturnem in pogosto tudi konfliktnem svetu.

4 Izziv osebnega stika

4.1 Čeprav je odkrivanje medkulturnih razsežnosti branja zahteven proces, ki ga je pri pouku treba sistematično načrtovati glede na vsakokratno razumevanje učencev, lahko šolski knjižničar ob dobrem poznavanju besedil, posebnosti prevodov in možnosti medkulturnih razlik v osebni stiku z učencem oz. dijakom spodbudi marsikatero kritično misel, ki mladega bralca usmerja na pot medkulturnega branja in iskanja kulturno posebnih značilnosti posameznih besedil. Nevsiljiva vprašanja o posebnostih

in različnosti posameznih besedil lahko učencu pomagajo k ponovnemu razmisleku o prebranem. Pojasnila o lastnostih prevodnega leposlovja in o spremenjenem statusu prevedenega besedila lahko učencem pomagajo k bolj utemeljenemu razločevanju izvirnih slovenskih besedil in prevodnih besedil, k poznavanju statusa prevodnega besedila v ciljni literaturi in k razmisleku o možnih (kulturno) drugačnih sestavinah prevodne književnosti. Čeprav nekateri strokovnjaki pouk književnosti danes opisujejo kot obzirno nasilje, pri katerem učitelji vsiljujejo svoje misli in poglede mladim, ki se ne morejo niti braniti, še vedno velja temeljno dejstvo, da kognitivni in kulturni razvoj učencev spodbujamo prav s pogovorom, ki bo učencem najbližje, kadar je v tesni povezavi z njihovim branjem in doživljanjem. Slednji pogoj pa najbolj uspešno izpolnjuje prav osebni stik in svetovalno delo v knjižnici, ki lahko v vsem upošteva posameznega učenca. Pri takem osebnem stiku ima knjižničar veliko večjo možnost, da svoja vprašanja in spodbude prilagaja posameznemu učencu, se pravi primernost svojih predlogov in misli ves čas ocenjuje s stališča sprejemljivosti glede na učenca in tako učencu prepričljivo dokaže svoje zanimanje za njegovo branje. Tak pristop je najbolj uspešen motiv za branje še zlasti za tiste učence, ki šolske ure prestajajo v globokem molku. Da bi k učencu usmerjen pogovor in spodbudo uspešno udeleževal, mora knjižničar obvladati medosebno sporazumevanje z mladimi.² V individualnem stiku z učencem je lažje ocenjevati in uravnavati sprejemljivost in zanimivost posameznih spodbud in vprašanj ter njihovo primernost v dani situaciji. Lažje se je odločati, kaj vprašati, kako vprašanje »popraviti«, kako spodbuditi in na kaj opozoriti ... Številni bralci se spominjajo takih spodbud in posebnih trenutkov, ko jih je razumevajoč knjižničar navedel k branju neznanega avtorja, knjige, problematike in odprla vrata v drugačne svetove neznanih kultur. Knjižničarka v *Matildi* nikakor ni osamljeni primer.

Viri

- BARTLETT, F. 1932. *Remembering. A Study in Experimental Psychology*. Cambridge: Cambridge UP.
- BERGER, P. L. in LUCKMANN, T. 1967. *The Social Construction of Reality*. New York: Doubleday. In slovenski prevod: 1988. *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- GROSMAN, M. 2006. Vzgojni izzivi šolske knjižnice in znanja za njihovo uresničevanje. *Šolska knjižnica* 16/2: 54–62.
- GROSMAN, M. 2006. *Razsežnosti branja. Za boljše bralno pismenost*. Ljubljana: Karantanija in BZ.
- KRAKAR VOGEL, B. 2006. Književna vzgoja in ključne kompetence. *Vzgoja in izobraževanje* 37/1: 66–69.
- KRAMSCH, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford UP.

> **Red. prof. dr. Meta Grosman** je predavateljica za angleško književnost na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.
 Naslov: Aškerčeva 2, Ljubljana
 Naslov elektronske pošte: meta.grosman@ff.uni-lj.si

² Jezikovna znanja za uspešno obvladovanje takega sporazumevanja obravnavam v prispevku »Vzgojni izzivi šolske knjižnice in znanja za njihovo uresničevanje« na strani 57.



Vizualni jezik kot sestavni del kulture pismenosti v šolski knjižnici

Vizualni jezik kao sastavni dio kulture pismenosti u školskoj knjižnici

Visual language as part of literacy culture in school library

> Melita Hlastec - Ljubačev, Ana Krželj

Izvlaček

Šolska knjižnica, informacijski center vsake šole, je v skladu z UNESCO-vim Manifestom, je proctor formalnega (ožje) in neformalnega (širše) izobraževanja. Vsaka spodbuda učencev k branju mora obsegati branje verbalnega in vizualnega jezika. Kako pomembno je za današnji čas hitrega informiranja in komuniciranja poznavanje vizualnega jezika in kako se uporablja v šolski knjižnici? Odgovor na to vprašanje je glavna naloga tega prispevka.

Ključne besede

vizualni jezik, vizualizacija, ilustracija, vizualna komunikacija, šolska knjižnica

UDK 027.8:371.335

Sažetak

Školska knjižnica, informacijski centar svake škole, u skladu s UNESCO-ovim Manifestom, mjesto je formalnog (uže) i neformalnog (širije) obrazovanja. Svaki podstrek učenika na čitanje, mora obuhvatiti čitanje verbalnog i vizualnog jezika. Koliko je za današnje vrijeme, vrijeme brzog informiranja i komuniciranja, važno poznavanje vizualnog jezika i koja je njegova primjena u školskoj knjižnici? Odgovor na to pitanje je glavni zadatak ovog izlaganja.

Ključne riječi

vizualni jezik, vizualizacija, ilustracija, vizualna komunikacija, školska knjižnica.

UDK 027.8:371.335

Abstract

School library, being the information centre of every school, according to UNESCO Manifesto, is a place of formal (narrower) and informal (wider) education. Every encouragement of pupils to read must contain reading of both verbal and visual language. How important is knowledge of visual language in today's time of rapid information and communication and how can it be used in school library? The answer to this question is the primary aim of this paper.

Keywords

visual language, visualization, illustration, visual communication, school library

UDC 027.8:371.335

1 Uvod

Brzi razvoj tehnologije informiranja i komuniciranja, nametnuo je specifičan stil života međusobnog razmijenjivanja poruka među ljudima. Riječi (tekst), gube svoje prvotno značenje. Brzina protoka informacija putem »mas« medija, nameće FORMU komunikacija. Sredstva informiranja, kao TV, internet, promidžbene poruke... predstavljaju stvarnost vizualno oblikovanih informacija. Raznovrsni vizualizirani sadržaji komuniciraju putem slika, znakova, simbola, logotipa, ikona i svim ostalim sredstvima vizualne komunikacije.

Spoznaja da danas pripadamo civilizaciji vizualno prikazane stvarnosti, civilizaciji slika, znakova i simbola, zahtjeva od svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa u

školi, pa tako i školskog knjižničara, dodatnu edukaciju i metodičku angažiranost na polju vizualnog jezika, tj. vizualnog komuniciranja, u svakodnevnom radu s učenicima. Naime, najčešće se potencijal vizualizacije, kao sredstva pomoći u učenju i poboljšanju učinkovitosti nastavnog procesa, ne uviđa. Korijen problema vidimo u edukacijskom preferiranju riječi. Formalni obrazovni sustav, proces stjecanja znanja bazira na učenju verbalnih jezičnih vještina. Od prvih razreda škole do mature većinu vremena provodimo učeći sintezu i analizu verbalnog jezika. Nasuprot tome, vizualne se umjetnosti, općenito, smatraju izbornim predmetom ili slobodnom aktivnošću, koja nudi odmor nakon napornih čitanja lekcija, pisanja i matematike.

Školska lektira, kao umjetnički oblik verbalnog izražavanja, sprovodi se iz generacije u generaciju, kao glavni oblik umjetničkog izražavanja, gotovo i jedini. Takav pristup u suptnosti je s današnjim, svakodnevnim vizualiziranim sredstvima brzog informiranja.

Postavlja se pitanje: Koliko nas je upoznato s teorijom boja, kompozicijom likovne forme? Koliko nas uistinu zna pročitati likovno djelo (uže) ili ilustraciju (širije), tj. vizualizaciju informacijskih poruka, njihove konvencije ili standarde tehničkih simbola?

Pred nas se postavlja zadatak – pored verbalnog, upoznati vizualni jezik i njegov govor.

2 Višeznačnost riječi i jednoznačnost slike

»Prednost je slike u priopćavanju (a time i vizualnog mišljenja) u neusporedivo većoj brzini kojom primamo nevjerojatno veći broj informacija slikom u usporedbi s riječju. Ne u jednoj sekundi, nego uistinu »u tren oka«... možemo primiti desetke podataka okom, dok bi, da nam netko to priopćuje riječima, trebalo neusporedivo više.« (Ivančević 1997, str. 20). Autor dalje navodi izgovoreni primjer »kuća«. Naime, svatko će od nas zamisliti drugačiju kuću (tip, veličinu...), no kada vidimo sliku kuće, točno se zna na što mislimo (veličina, tip, boja fasade itd.). Na osnovu toga govorimo o višeznačnosti riječi i jednoznačnosti slike. U toj razlici značenja riječi i slike, ukazuje se važnost poznavanja, pored verbalnog i vizualnog jezika.

3 Vizualni jezik

Prema UNESCO-vom Manifestu za školske knjižnice (2000.), školska knjižnica je sastavni dio obrazovnog procesa. Ciljevi djelovanja usmjereni su prema razvijanju pismenosti, učenju i kulturi. Manifest definirano određuje ciljeve školske knjižnice, navodimo pojedine u okviru teme našeg izlaganja:

- održavanje obrazovnih ciljeva onako kako su zacrtani u nastavnom planu i programu,
- razvijanje navike korištenja knjižnice kroz cijeli život, potičući u djece naviku i užitek u čitanju i učenju,
- pružanje mogućnosti za stvaralačko iskustvo u upotrebi i kreiranju informacija za poticanje učenja, razumijevanja, mašte i užitka,
- poticanje svih učenika na usvajanje vještina procjene i upotrebe informacija, bez obzira na sve oblike komuniciranja unutar društva,
- organiziranje aktivnosti koje potiču kulturnu i društvenu svijest i osjetljivost,
- promicanje čitanja izvora i službi školske knjižnice u školi i izvan nje.

Podcrtane riječi u navedenim ciljevima Manifesta, čine okosnicu ciljeva, ujedno i zadataka ovog izlaganja.

Pojam JEZIK, u modernoj lingvistici, označava termin za »ljudsku jezičnu djelatnost«, koja u svakoj jezičnoj zajednici ima dvije sastavnice: jezik kao *sustav* (franc. langue)

i govor kao njegovu realizaciju (franc. parole). U tom smislu jezik se shvaća kao sposobnost svojstvena ljudima da se sporazumijevaju (komuniciraju), s pomoću sustava glasovnih znakova, koji imaju simbolička svojstva.

Ljudski je jezik samo jedan od komunikacijskih sustav, a određuje se kao oblik verbalne komunikacije i dio je sustava glasovnih komunikacija. Neverbalni su sustavi komunikacije: taktilni, vizualni i olfaktivni.

»Pojam *vizualan* (lat. visualis) ili *vizuelan* (franc. visuel) podrazumijeva ono što se odnosi na *vidno* i predstave dobijene *čulom vida*.« (Bogdanović 1986, str. 5).

Prema J. Damjanov istraživanje vizualnog započinjemo razjašnjavanjem »što vidimo« i to na primjerima djela likovne umjetnosti (crteži, slike, skulpture). Pored osnovnih elemenata likovnog izražavanja (likovni jezik): linija, boja, ploha, volumen, površina i prostor, upućuje nas na važnost komponiranja navedenih elemenata. Tek tada dijelovi prelaze u cjelinu i kao takvi poprimaju određeni smisao, logiku poruke. Dakle, *vizualni jezik*, poput verbalnog, tumačimo kao sustav izražavanja putem znakova, i *vizualni govor*, koji u primjeni nazivamo *vizualizacija* (ilustracija), kao njegovu realizaciju.

Dižemo li vizualni jezik na razinu komunikacije tada govorimo o *vizualnoj komunikaciji*.

4 Učinkovitost vizualizacija u procesu učenja

Dokazano je da dodavanje relevantnih ilustracija u tekst značajno povećava rezultate učenja. Pored psiholoških, ilustracija ima komunikacijske i vizualne karakteristike. Učinkovitost vizualizacije u procesu učenja više ovisi o njenim psihološkim karakteristikama nego o izgledu ili mediju na kojem se nalazi.

Nerijetko se vizualizacija dodaje nastavnim sadržajima kao prikaz predmeta o kojemu u tekstu govorimo ili isključivo kao popratna dekoracija. Na taj način ilustracija ne ispunjava svrhu u smislu poboljšanja učenja u potpunosti. Dapače, postizemo suprotan efekt, nepovezanost verbalnog i vizualnog govora, što će kod učenika rezultirati indiferentnošću prema nastavnim sadržajima. Da to izbjegnemo nužno je planiranje primjene i odabir relevantnog modula vizualizacije. Pri odabiru vizualizacije moramo odrediti i definirati:

- cilj učenja,
- vizualni kontekst,
- vizualni pristup,
- komunikacijske funkcije,

kao i dizajnirati vizualizaciju tako da podupire psihološke događaje vezane za tekst. Dizajn svake vizualizacije ovisi o: okolini učenja čiji je ona dio, dostupnim izvorima informiranja, organizacijskim standardima, uključujući i medije.

Sama učinkovitost vizualizacije u učenju ovisi o faktorima koji na nju utječu, to su:

- cilj i sadržaj lekcije,
- individualne razlike među učenicima,
- karakteristike vizualizacije.

5 Mentalni modeli učenja i vizualizacija

Jedan od najvažnijih doprinosa modernoj edukacijskoj psihologiji je ponovno otkriće da učenje zahtjeva određenu dozu predznanja od strane učenika.

Kognitivni modeli učenja naglašavaju aktivnu ulogu učenika da integriraju nove sadržaje iz okoline učenja s predznanjem aktiviranim u dugoročnom pamćenju. Rezul-

tat ovog procesa su obnovljeni mentalni modeli. Clark (2003.) navodi tehnike za izgradnju kognitivnog interesa:

- maksimalizirati razumljivost i koherenciju sadržaja učenja,
- uporaba konkretnog teksta i odgovarajućih vizualizacija,
- pisati u konverzijskom stilu,
- osvrnuti se na već poznati sadržaj i kontekst.

Vrstu vizualizacija koje pokazuju odnose među pojmovima i pomažu učeniku da sagradi konceptualne i uzročno-posljedične mentalne modele nazivamo eksplanatornom vizualizacijom (engl. explain = objasniti). Eksplanatorna ilustracija uključuje komunikacijske funkcije vizualizacije interpretiranog, organizacijskog, relacijskog i transformacijskog tipa.

Organizacijska vizualizacija sadrži kvalitativne odnose među elementima sadržaja (veza između činjenica i koncepta).

Relacijska vizualizacija sadrži kvantitativne veze (uzrok- posljedica).

Transformacijska vizualizacija sadrži kretanje i promjene ovisne o vremenu i prostoru (temporalni mentalni modeli).

Interpretativna vizualizacija ilustrira teoretske ili apstraktne veze između pojmova.

Učinkovitost vizualizacije ovisi o njezinoj funkcionalnosti. U odgojno-obrazovnom procesu škole ilustracija se najčešće koristi u rasponu od udžbenika, knjiga do »e – učenja«. Pri tom se susrećemo sa širokim rasponom vizualnih prikaza, koji su različitog karaktera, s obzirom na medij realizacije. Često su to crteži, fotografije, reprodukcije umjetničkih djela i dr.

Vizualizaciju sadržaja (ilustracija), možemo definirati kao bilo koji ne-tekstualni element sadržaja.

Tipove vizualizacija sadržaja dijelimo s obzirom na njihovu realizaciju, na statičku i dinamičku. U statičku vizualizaciju sadržaja ubrajamo:

- ilustraciju – vizualni prikaz literarnog sadržaja putem raznih medija, od likovnih tehnika do kompjuterskih softvera,
- fotografiju – »svijetlopiš«, dokumentirani trenutak vizualne realnosti, realiziran analognim ili digitalnim fotoaparatom,
- 3D – model – kompjuterski generiran vjerni prikaz stvarnosti, dobiven korištenjem različitih medija i odgovarajućeg softvera,
- Dinamička vizualizacija podrazumijeva:
 - animaciju – simuliranje pokreta brzim nizanjem slika,
 - video – slijed slika zabilježen kronološki, digitalno, na film ili magnetnu traku, prikazan serijski,
 - virtualnu stvarnost – interaktivan 3D svijet koji se dinamički mijenja kako se korisnik kreće.

Psihološke karakteristike vizualizacije značajne su jer pridonose privlačenju pažnje, aktivaciji prijašnjeg znanja, minimalizaciji kognitivnog rada, izgradnji mentalnih modela i motivaciji.

6 Vizualna komunikacija

»U naše doba, na cijeloj Zemlji neprijeporno je apsolutna prevlast vizualnih komunikacija, sredstava priopćavanja što se obraćaju vidu – fotografije, filma, televizije i elek-

tronskih računala.« (Ivančević 1997, str. 10). U primanju informacija i širenju znanja vid je danas najvažniji u općenju pojedinca sa svijetom. Svakodnevno smo obasuti vizualnim senzacijama: plakati, izlozi, reklame, časopisi, revije, novine itd. Naše kretanje, kroz vrijeme i prostor, usmjeravaju oznake od uličnih semafora, putokaza do oznaka unutar javnih zdanja (banka, trgovački centri, škole, kolodvori, aerodromi). Omogućavaju nam kretanje u potpuno novim situacijama i nepoznatim gradovima i sredinama. »Vizualne komunikacije, kao i usmene, uvijek imaju određenu nakanu i usmjerenje, bez obzira dali je onaj koji ih daje ili prima svjestan toga ili ne. Smisao razvijanja vizualne i likovne kulture, kao i kulture općenito, jest spoznaja vlastitog kulturnog bića, nacionalnoga i regionalnog identiteta, zatim priznavanja kulturnog identiteta drugoga, bližega ili udaljenijeg »suputnika« na Zemlji, te povezivanje, kulturna razmjena, međusobno sporazumijevanje i obogaćivanje duhovnog života svakog pojedinca razvijanjem mogućnosti što šire prijamljivosti i raznolikijeg doživljavanja kulturnih i umjetničkih dobara čovječanstva.« (Ivančević 1997, str. 267-268). Sustavno uzdizanje vizualne kulture učenika, a time i razvoj kulturne razine zajednice, zadatak je cijele škole pa tako i školske knjižnice. Svrha će biti postignuta kad dio vlastitih spoznaja i vizualne pismenosti učenici prenesu iz škole u roditeljski dom.

7 Vizualna komunikacija (jezik) u školskoj knjižnici

U školskoj knjižnici vizualnu komunikaciju upražnjavamo putem znakova, putokaza, tj. usmjeravamo korisnika prilikom kretanja kroz prostor knjižnice. Također ga vodimo u traženju informacija, korištenju građe. Ukoliko imamo slabu posjećenost korisnika, preispitajmo vizualnu komunikaciju u svojoj knjižnici. Možda oznaka, znakova, ikona i simbola imamo previše (djeluju zbunjujuće) ili premalo (ne obaviještavaju).

Školska knjižnica glavna je okosnica odgojno-obrazovnog procesa svake škole. Gledano kroz prizmu sveobuhvatnosti nastavnih sadržaja odgovornost školskog knjižničara je velika. S obzirom da školski knjižničar obuhvaća čitavu lepezu djelatnosti koje obavlja, vizualno opismenjavanje neće provoditi sam.

Njegov je zadatak, u sklopu kulturne i javne djelatnosti, organizirati dodatne aktivnosti, poput likovnih, grafičkih i informatičkih radionica, koje će voditi stručnjaci pojedinog područja, a u svrhu vizualnog opismenjavanja.

Pri tom će inzistirati na originalnom individualnom dječjem izričaju, a ne »skidanju« gotovih likovno-grafičkih rješenja s interneta. Takav će pristup rezultirati kvalitetnim vizualno-estetskim rješenjima u postavljanju tematskih izložbi, i inim školskim manifestacijama.

Marketing školske knjižnice će odražavati viši stupanj educiranosti školskog knjižničara, pa će i u tom pogledu biti više uspjeha.

Ujedno, školska knjižnica, želi li da učenici »čitaju«, mora im osigurati izvore informacija koji pripadaju realnom vremenu korisnika, tj. odabirom knjižnične građe mora ići u korak s medijskom ekspanzijom. Na taj način, školska knjižnica postaje dio vizuelne realnosti, približava se učeniku, te čini pretpostavku za kvalitetno cjeloživotno obrazovanje.

Školska knjižnica je pravo mjesto za razvijanje urođenih sposobnosti promatranja i vizualnog mišljenja, sa svrhom dubljeg spoznavanja i trajnijeg pamćenja. Za bolje učenje, kao i za brže i pouzdanije snalaženje u svakodnevnom životu.

8 Zaključak

Rad u školskoj knjižnici, uslijed brzog razvoja informatičke tehnologije i različitih oblika komuniciranja, iz dana u dan, sve je kompleksniji. Doduše, djelatnosti su iste, ali opseg im se ubrzano povećava.

Prevlast vizualnih komunikacija, u svakodnevnom životu odražava se u odgojno-obrazovnom radu s učenicima, kako u razredu tako i u školskoj knjižnici.

Školska knjižnica, kao glavna baza podataka svake škole ima u skladu s UNESCO-ovim Manifestom zadatak promicati, pored verbalnog i vizualno opismenjavanje učenika. U prostoru školske knjižnice korisnici su okruženi knjigama, časopisima, likovno-grafičkim zbirkama. Učenike treba osposobiti za efikasno korištenje knjižnične građe školske knjižnice. Njihovo kretanje kroz prostor usmjeravamo postavljanjem znakova, simbola. U radu na računalu vizualna komunikacija uspostavlja se putem ikona. Senzibilitet učenika razvijamo podučavanjem kako i što da gledaju. Pored pojavne strane viđenog, moraju opažati i smisao, suštinu onoga što opažaju.

U školskoj knjižnici učenik je okružen mnoštvom informacija, verbalnih i vizualnih, ali nesmije biti prepušten sam sebi. Stručno vodstvo bit će mu omogućeno od strane školskog knjižničara, u okviru svih djelatnosti rada školske knjižnice.

Važnost vizualiziranja sadržaja, u procesu rada i učenja, nije obilježje isključivo našeg vremena. Veliki znanstvenik »Albert Einstein je jednom rekao: moja snaga i sposobnost su u tome što mogu sebi vizualno predočiti i razraditi znanstvene spoznaje, posljedice i mogućnosti. Matematički postupci mi teško padaju i izvodim ih nevoljko i mukotrpno.« (Boom 1988, str. 4).

Viri

- BOGDANOVIĆ, K. *Uvod u vizuelnu kulturu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1986.
- BOOM, H. *Digitalna estetika*. Zagreb: Informator, 1988.
- CLARK, R.C., Lyons C. *Graphics for Learning*. San Francisco: CA Pfeiffer, 2004.
- DAMJAVOV, J. *Vizualni jezik i likovna umjetnost*. Zagreb: Školska knjiga, 1991.
- Hrvatska enciklopedija*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2000.
- IVANČEVIĆ, R. *Likovni govor*. Zagreb: Profil, 1997.
- KIŠ, M. *Englesko-hrvatski informatički rječnik*. Zagreb: Školska knjiga, 1993.
- KOVAČEVIĆ, D., Lasić-Lazić J., Lovrinčević J. *Školska knjižnica – korak dalje*. Zagreb: Alfabeta, 2004.
- LOVRINČEVIĆ, J., Kovačević, D., Lasić-Lazić, J. *Znanjem do znanja*. Zagreb: Zavod za informacijske studije, 2005.
- TRSTENJAK, A. *Čovek i boje*. Beograd: Nolit, 1987.
- UNESCO: *Manifest za školske knjižnice*, 2000.

-
- > **Melita Hlastec - Ljubačev**, prof. likovnog odgoja i likovnih umjetnosti, je zaposlena kot školska knjižničarka na Kemijsko-grafičkoj školi Rijeka.
Naslov: Vukovarska 58, 51 000 Rijeka, Hrvatska.
Naslov elektronske pošte: melitahr@yahoo.com
- >> **Ana Krželj**, prof. i dipl. knjižničar, menedžer v izobrazovanju, je viša svetovalka za šolske knjižnice na Agenciji za odgoj i obrazovanje (Education and Training Agency), Podružnica Split. Naslov: Tolstojeva 32, 21000 Split.
Naslov elektronske pošte: ana.krzelj@azoo.hr

Slovenski knjižnično-muzejski MEGA kviz, Znameniti Slovenci in njihove spominske hiše. 3. cikel, šolsko leto 2008/09

Slovenian library-museum MEGA Quiz; Famous Slovenians and their memorial houses. 3rd cycle, school year 2008/2009

> Tilka Jamnik, Darja Lavrenčič Vrabec

Izvleček

Z MEGA kvizom tudi v tretjem ciklu – v šolskem letu 2008/09 – sledimo osrednjim ciljem, tj. knjižnično-informacijskemu opismenjevanju in spoznavanju kulturne dediščine, spodbujanju branja in obiskov kulturnih ustanov. Obenem želimo razvijati njegovo multimedijksost in interaktivnost ter vsebino oblikovati kot turistično ponudbo, povečati dostop do nje različnim skupinam uporabnikov, predvsem prebivalstvu na podeželju in turistom. Želimo slediti toku aktualnih dogajanj, informirati in izobraževati reševalce ter bogatiti njihovo vsakdanjo realnost. Želimo predstaviti znamenite Slovence in Slovenke z različnih umetniških in znanstvenih področij, ki so svoje delo prispevali tudi v evropski in v mednarodni prostor, obenem pa tudi – kolikor je le mogoče – iz različnih slovenskih regij. Predstavili bomo predvsem reševanje MEGA kviza prek spleta in prek mobilnih telefonov ter nekaj možnosti, ki se ob tem učencem in učiteljem nudijo za izvajanje sodobnega ustvarjalnega pouka (samostojno učenje, raziskovanje, timsko delo idr.).

Ključne besede

kviz, knjižnice, muzeji, knjižnično-informacijsko opismenjevanje, kulturna dediščina

UDK 028.5:39:793.7

Abstract

The MEGA quiz also in its third cycle – in school year 2008/2009 – follows the main goals, i.e. teaching library and information literacy and learning about cultural heritage, encouragement of reading and visits to cultural institutions. We also want to develop its multimediality and interactiveness and shape the content as a tourist offer, enhance access to it for various user groups, especially people in rural areas as well as tourists. We wish to follow up-to-date events, inform and educate participants of the quiz and enrich their everyday reality. We wish to present famous Slovenian men and women from different fields of art and science who contributed their work also to European and international space. At the same time we want that, as much as possible, these people come from different Slovenian regions. We will present participation in the MEGA quiz on the Web and on mobile phones and some options offered to pupils and teachers to conduct modern and creative classes, independent learning, research, team work, etc.

Keywords

quiz, libraries, museums, library and information literacy, cultural heritage

UDC 028.5:39:793.7

1 Zasnova kviza

Slovenski knjižnično-muzejski MEGA kviz smo zasnovali v letu 2006 na pobudo Ministrstva za kulturo RS. Strokovno ga je pripravila skupina kustosinj pedagoginj in bibliotekark; organizacijo priprave je prevzela Knjižnica Otona Župančiča – Center za mladinsko književnost in knjižničarstvo v tesnem sodelovanju s Pedagoško sekcijo pri Skupnosti muzejev Slovenije. Pri tem smo se oprli tudi na izkušnje Slovenskega knjižnega kviza, ki je zelo uspešno potekal osem let. Za novi kviz, ki spodbuja knjižnično-informacijsko opismenjevanje in spoznavanje kulturne dediščine, smo osnovali koncept za triletno obdobje. Prvi cikel smo izpeljali v šolskem letu 2006/07, drugi je

potekal v šolskem letu 2007/08, pripravili pa smo že tretji cikel – za šolsko leto 2008/09.

2 Cilji kviza

Pri zasnovi kviza sledimo ciljem, ki spodbujajo:

- **sodobne oblike učenja in poučevanja:** spodbujanje **ustvarjalnosti in inovativnosti:** raziskovanje, samostojno učenje, sodelovalno učenje (timsko delo), tudi reševanje v ekipah idr.; povezovanje s poukom, z izbirnimi predmeti in interesnimi dejavnostmi (bralna značka, kulturni dnevi, ekskurzije, raziskovalne naloge idr.);
- **spoznavanje kulturne dediščine:** Knjižnično-muzejski kviz obravnava kulturno dediščino, njegova tema so znameniti Slovenci in Slovenke z različnih strokovnih področij ter njihove »spominske hiše«. Obravnava tako nematerialno dediščino (kulturne dobrine, dosežke znamenitih ljudi) kot materialno dediščino (stavbno dediščino). Opozarja predvsem na temeljno funkcijo kulturne dediščine, na zavedanje o njenem pomenu in ohranjanju ter na njeno neposredno vključevanje v prostor in aktivno življenje: posredovanje znanj in izkušenj preteklih obdobij ter krepitev zavesti o narodovi samobitnosti in kulturni istovetnosti;
- **spodbujanje pismenosti**, predvsem **novih pismenosti**, kot so **informacijska, digitalna, medijska idr.** Kviz spodbuja obiskovanje knjižnic, muzejev in galerij ter uporabo informacijskih virov v obeh vrstah ustanov;
- **branje** umetnostnih besedil (tudi branje za bralno značko) in neumetnostnih besedil (strokovne literature, drugih informacijskih virov);
- virtualni in **dejanski obiski** obravnavanih spominskih hiš, pa tudi drugih spominskih hiš in drugih **kulturnih ustanov** v bližnjem okolju reševalcev.

Kviz je namenjen predvsem **učencem 2. in 3. triletja devetletke**. Ministrstvo za kulturo in Ministrstvo za šolstvo in šport osnovnim šolam priporočata reševanje kviza v sklopu projekta *Rastem s knjigo*.

3 Dostopnost in možnosti reševanja kviza

Kviz je dostopen na več načinov in ga je mogoče reševati **v različnih medijih:**

kot tiskani vprašalnik (splošne knjižnice ga bodo razdeljevale šolam sredi oktobra), po posameznih sklopih vsak mesec sproti **na spletu**, na elektronskem naslovu www.koz.si/megakviz. Reševati ga je možno tudi prek mobilnih telefonov 3G. Kot informacija in spodbuda k reševanju pa je dostopen vsak mesec tudi **v reviji National Geographic Junior**, **na TV Slovenija** pa v sklopu *Enajste šole – Oddaje za radovedneže*.

4 Izbor znamenitih Slovencev za 3. cikel MEGA kviza

Izbor znamenitih Slovencev in njihovih spominskih hiš v tretjem ciklu, v šolskem letu 2008/09, bo **upošteval pomembne obletnice**, sledil ciljem **leta 2008 – leta medkulturnega dialoga in svetovnega leta jezikov** ter **leta 2009 – leta ustvarjalnosti in inovacij**. Tokrat smo bili še posebej pozorni tudi na prispevek žensk, znamenitih Slovenk, ki so bile prav tako pomembne za razvoj in družbeno življenje Slovenije in pogosto v praksi kar nekako pozabljene (**»pozabljena polovica«**).

4.1 Za šolsko leto 2008/09 smo pripravili naslednje sklope:

Oton Župančič (23. januar 1878, Vinica, Bela krajina – 11. junij 1949, Ljubljana). Pesnik, dramatik, prevajalec, literarni kritik in esejist; pisal je tudi otroško poezijo. Ob 130. obletnici rojstva smo odprli dve spominski sobi v Knjižnici Otona Župančiča, naslednje leto bo 60. obletnica smrti. Spodbujali bomo tudi obisk pesnikove rojstne hiše v Vinici, spominske sobe v Dragatušu, Župančičeve poti med obema krajema v Beli krajini idr.

Ipavci in Ipavčeva hiša v Šentjurju pri Celju. Ta slovenska rodbina zdravnikov in glasbenikov predstavlja pomemben dejavnik v razvoju slovenske kulture v času avstro-ogrske oblasti. Večina se jih je šolala v Gradcu, nekateri pa tudi na Dunaju, torej v kulturnih mestih Evrope. V letu 2008 – *Ipavčevem letu* – se spominjamo 100. obletnice smrti Benjamina in Gustava Ipavca, ki sta iz te rodbine najpomembnejša za razvoj slovenske glasbe.

Stanislav Škrabec (7. januar 1844, Hrovača pri Ribnici – 6. oktober 1918, Ljubljana). Frančiškanski pater in jezikoslovec, velja za največjega slovenskega jezikoslovca 19. stoletja. Letos – v svetovnem letu jezikov – mineva 90 let od njegove smrti. Spodbujali bomo obisk Škrabčeve domačije v Hrovači, Ribnice, pa tudi Kostanjevice pri Novi Gorici.

Herman Potočnik – psevdonim Hermann Noordung (22. december 1892, Pulj – 27. avgust 1929, Dunaj). Slovenski raketni inženir in častnik, izumitelj geostacionarnega umetnega satelita. Pred 90 leti je izšla njegova knjiga *Problem vožnje po vesolju* (1928), ki velja za eno ključnih del pionirske astronautike, leta 2009 pa bo 90. obletnica Potočnikove smrti. Omenili bomo gledališče Dragana Živadinova in spodbujali bomo obisk spominskega središča v Vitanju.

Lili Novy, rojena Haumeder (24. december 1885, Gradec – 7. marec 1958, Ljubljana), in **Luiza Pesjakova** (12. junij 1828–31. marec 1898), dve pesnici iz »pozabljene polovice«. Druži ju veliko podobnih stvari: aristokratsko oz. pri Novyjevi celo plemiško poreklo, obe sta pripadali dvema kulturama (nemški in slovenski), pri obeh je bilo v središču njunega življenja literarno ustvarjanje, tudi prevajalsko delo. Reševalce bomo spodbujali, da odkrivajo sledove njune navzočnosti v Ljubljani, v kateri sta preživeli večino svojega življenja (portret Luize Pesjakove v Narodni galeriji, ki ga je naslikal Matevž Langus; doprsni kip pesnice Lili Novy na Schweigerjevi hiši na Starem trgu, kaka prireditev v dvorani Lili Novy v Cankarjevem domu).

Na spletu bomo v rubrikah *Za potepuhe in raziskovalce* ter *Še več za radovedneže* pripravili vrsto spodbud, predlogov in napotkov, kako spoznavati izbrane znamenite Slovence in njihove spominske hiše oz. obeležja ter druge zanimivosti v kraju. Glede na to, da spodbujamo dejanske obiske, ne le virtualne, smo že v drugem ciklu pritegnili Turistično zvezo Slovenije in obvestili vsa turistična društva v Sloveniji o MEGA kvizu. V šolskem letu 2008/09 bomo to vsekakor nadaljevali in sodelovanje še bolje razvili. Uspelo se nam je tesneje povezati z občinami Šentjur pri Celju, Vitanje in Ribnica, še posebno z njihovimi turistično-informativnimi centri, ki so pripravili posebne programe za obisk skupin reševalcev MEGA kviza. Tako torej spodbujamo tudi razvoj turizma med mladimi in po drugi strani turistične ponudbe za mlade.

5 Dodatek

5.1 Prvi cikel MEGA kviza v šolskem letu 2006/2007

Prvi cikel je potekal v šolskem letu 2006/07, v **letu kulture**, pri katerem sta sodelovala Ministrstvo za kulturo in Ministrstvo za šolstvo in šport. Kviz je spodbujal dejavnosti, ki jih zastavljalo *letu kulture*. Ministrstvo za šolstvo in šport je s posebno okrožnico vsem osnovnim šolam priporočilo reševanje kviza. **Vodilne teme** so bile predstavljene **v šestih sklopih**:

oktober: Janez Vajkard Valvasor in grad Bogenšperk;
 november: Simon Gregorčič in Anton Aškerc ter njuni spominski hiši v Vrsnem in na Senožetah;
 december: Anton Tomaž Linhart in Linhartov muzej v Radovljici;
 januar: Anton Ažbe in njegova spominska hiša v Dolenčicah;
 februar: Veni Pilon in Pilonova galerija v Ajdovščini;
 marec: Bralna značka in Prežihova bajta v Kotljah.

Število potencialnih uporabnikov MEGA kviza je ogromno in težko dejansko izmerljivo. Najlažje je merljivo reševanje samega kviza. V prvi cikel MEGA kviza v šolskem letu 2006/07 so bile vključene vse (62) slovenske splošne knjižnice v sodelovanju z muzeji in galerijami, ki so združeni v Slovensko muzejsko skupnost (63), obveščene so bile vse slovenske osnovne šole (450) in vrsta drugih dejavnikov. Zbrali smo 5254 pravih rešitev MEGA kviza (v »Potovalnih listih«); na spletu pa je kviz reševalo 1600 reševalcev.

5.2 Drugi cikel MEGA kviza v šolskem letu 2007/08

Potekal je v šolskem letu 2007/08 in si prizadeval dosežati cilje, ki sta jih zastavljali leti **2007 – leto enakih možnosti** in **2008 – leto medkulturnega dialoga**. Snovalci kviza smo upoštevali povratne informacije in izkušnje iz reševanja prvega sklopa in pripravili nekaj sprememb. V končno MEGA žrebanje smo vključili vse rešitve ne glede na število rešenih sklopov; že rešitev enega sklopa je dovolj, pomembno pa je, da ima rešitev vsaj en žig. Tako je MEGA kviz do reševalcev bolj prijazen, ne pa tudi manj zahteven, saj ostaja glede na ponudbo enako bogat. Ministrstvo za kulturo in Ministrstvo za šolstvo in šport sta osnovnim šolam priporočila reševanje kviza v sklopu projekta *Rastem s knjigo*. V drugem letu si je projektna skupina zadala nov cilj, in sicer reševanje MEGA kviza prek spleta kadar koli in kjer koli s posebej prilagojenim uporabniškim vmesnikom za mobilne aparate 3G (kar je bil predmet naše prijave na razpis Ministrstva za gospodarstvo). Zdaj je omogočeno ne le reševanje kviza, ampak uporaba vsega gradiva, kar uporabnikom (ne le mladim reševalcem!) omogoča kreativno sodelovanje v kulturnem in socialnem dogajanju v njihovem okolju. Tako smo tematiko letošnjega kviza lahko dopolnili tudi s turistično ponudbo obravnavanega kraja. Spletni kviz smo precej obogatili z multimedijским gradivom, ki ga pridobivamo iz bogate dokumentacijske zbirke RTV Slovenije na podlagi pogodbe o sodelovanju in zaščite avtorskih pravic.

Vodilne teme so bile predstavljene **v petih sklopih**:

oktober: Jože Plečnik in Arhitekturni muzej Ljubljana;
 november: Ita Rina in Škrateljnova hiša v Divači;
 december: Janez Puh in Puhov muzej v Sakušaku;
 januar: Friderik Irenej Baraga in njegova rojstna hiša v Mali vasi pri Dobrniču;
 februar: Primož Trubar in Trubarjeva domačija na Rašici.

V drugem ciklu MEGA kviza v šolskem letu 2007/08 je sodelovalo 60 (od 62) slovenskih splošnih knjižnic v sodelovanju z muzeji in galerijami, ki so združeni v Slovensko muzejsko skupnost (63), obveščene so bile vse slovenske osnovne šole (450) in vrsta drugih dejavnikov, med njimi tudi mediji. Turistična zveza Slovenije je o 2. ciklu MEGA kviza obvestila vsa (670) turistična društva. Zbrali smo 12.251 rešitev (6297 rešitev v »Potovalnih listih« in 5954 rešitev na spletu). Število rešitev je v 2. ciklu v primerjavi s 1. ciklom poraslo za 80 % (v Potovalnih listih za 20 %, na spletu pa za 372 %). Na domači strani MEGA kviza na internetu beležimo približno 40.000 zadetkov na mesec; obiskovalci so uporabljali različno dodatno gradivo.

Za tolikšen porast števila rešitev kviza in uporabnikov domače strani MEGA kviza so zaslužni številni sodelavci; ključna pa je vloga številnih **organizatorjev reševanja** in **različnih mentorjev**, ki so prepoznali MEGA kviz kot obliko sodobnega inovativnega učenja in pomagajo otrokom pri reševanju kviza ter uporabi njegovih spodbud pri spoznavanju kulturne dediščine. Slovenski knjižnično-muzejski MEGA kviz opozarja na nove sodobnejše možnosti učenja in poučevanja. Razumljivo je, da je začetek težak. Odpirajo se nam nova obzorja in nove različne oblike sodelovanja. Že ob 2. ciklu ugotavljamo, da smo USPEŠNI!

V Slovenskem knjižnično-muzejskem MEGA kvizu sodelujemo:

- skupina knjižničark in muzealk (pod vodstvom Knjižnice Otona Župančiča v sodelovanju s Slovensko skupnostjo muzejev), ki kviz strokovno pripravlja in ga tudi promovira v strokovni javnosti; izvajalci, ki MEGA kviz dokončno oblikujejo, postavijo na splet idr.;
- Dokumentacija TV Slovenija in drugi, ki nam odstopijo MM-gradivo, ob spoštovanju avtorskih pravic;
- organizatorji reševanja v svojem okolju: knjižničarji v splošnih knjižnicah in sodelavci spominskih hiš, muzejev in galerij;
- knjižničarji, učitelji in mentorji na osnovnih šolah, ki spodbujajo k reševanju in MEGA kviz vključujejo v pouk, v branje za Bralno značko in v druge interesne dejavnosti;
- posamezne občine, mediji in drugi dejavniki v posameznih okoljih, ki spodbujajo k reševanju in promovirajo MEGA kviz;
- Turistična zveza Slovenije in njenih 670 turističnih društev,
- TV Slovenija z oddajo *Enajsta šola*, založba Rokus Klett z revijo *National Geographic Junior*, ki spodbujata otroke k reševanju in promovirata MEGA kviz v javnosti;
- Društvo Bralna značka Slovenije-ZPMS, ki prispeva dve glavni nagradi in številne knjižne nagrade za reševalce MEGA kviza in nagrade za mentorje;
- Ministrstvo za kulturo in Ministrstvo za gospodarstvo s finančno podporo;
- Ministrstvo za kulturo in Ministrstvo za šolstvo in šport, ki priporočata reševanje MEGA kviza, še posebno v okviru projekta *Rastem s knjigo*.

> **Mag. Tilka Jamnik** in **mag. Darja Lavrenčič Vrabec** sta zaposleni v Mestni knjižnici Ljubljana, Knjižnica Otona Župančiča, Center za mladinsko književnost in knjižničarstvo.
Naslov: Kersnikova 2, 1000 Ljubljana
Naslova elektronske pošte: tilka.jamnik@lj.sik.si, darja.lavrencic@lj.sik.si

Spodbujanje branja med slovenskimi otroki/mladimi zunaj Slovenije. Evropske države in države bivše SFR Jugoslavije

Encouragement of reading among children/adolescents outside Slovenia. European countries and countries of former Yugoslavia

> Tilka Jamnik, Manca Perko

Izvleček

Bralna značka – gibanje, ki že skoraj petdeset let spodbuja branje med mladimi – spodbuja branje tudi med slovenskimi otroki zunaj Slovenije, s čimer med drugim bogati medkulturni dialog. Po evropskih državah in v državah bivše SFR Jugoslavije se povezuje predvsem z učitelji dopolnilnega pouka slovenskega jezika in slovenske kulture, ki je že sam po sebi prostočasna in prostovoljna dejavnost otrok/mladih. Bralna značka spodbuja njihovo branje slovenskih književnih del in drugih knjig v slovenščini. Ker je njihovo znanje slovenščine zelo odvisno od družine, močno spodbuja družinsko branje in strokovno pomaga pri izboru lažje berljivih besedil za posamezne starostne stopnje. Na eni strani torej podpira branje, ki je neposredno vezano na pouk, po drugi strani skušajo učitelji s pomočjo bralne značke motivirati otroke/mlade, da bi brali v slovenščini tudi samostojno (brez njihovih neposrednih spodbud), kar je za to ciljno skupino izjemno pomembno. Sedanje stanje kaže, da so bralne spodbude najuspešnejše tam, kjer imajo učitelji dopolnilnega pouka najmočnejšo podporo pri izobraževanju in oblikovanju ustreznih knjižnih fondov. Stalna strokovna, organizacijska in finančna podpora gibanju na teh točkah je ključna tudi v prihodnje, saj omogoča uspešno delo z mladimi bralci in njihovimi družinami.

Ključne besede

spodbujanje branja, slovenski otroci v evropskih državah, medkulturni dialog

UDK 028.5(4=163.6)

Abstract

Reading badge – the movement which has encouraged reading among the young for almost fifty years – is encouraging reading also among Slovenian children outside Slovenia, with which it also enriches intercultural dialogue. In European countries and countries of former Yugoslavia it is primarily connected with teachers of compensatory lessons of Slovenian language and Slovenian culture which in itself is a spare time and voluntary activity of children/adolescents. Reading badge encourages their reading of Slovenian fiction and other books in Slovenian. Since their knowledge of Slovenian strongly depends on their family, it intensively encourages family reading and offers expert help in the choice of easier texts for respective age levels. On the one side it encourages reading which is directly connected with teaching, and on the other the teachers attempt to use the reading badge to motivate children/adolescents to read independently also in Slovenian (without their direct encouragement) which is extremely important (especially) for this target group. Current situation indicates that reading encouragement is most successful where teachers of compensatory education have had the strongest support in education and formation of appropriate library collections. Constant professional, organizational and financial support to this movement is key also in the future, since it enables successful work with young readers and their families.

Keywords

encouragement of reading, Slovenian children, European countries, intercultural dialogue

UDC 028.5(4=163.6)

Bralna značka med slovenskimi otroki/mladimi v evropskih državah in državah bivše SFR Jugoslavije

»V 60. in 70. letih se je veliko Slovencev iz ekonomskih vzrokov začasno preselilo v zahodnoevropske države,« beremo na domači strani Zavoda RS za šolstvo. In v nadaljevanju: »Po prihodu v tujino so se Slovenci združevali v slovenskih društvih in v okviru Cerkve. Od tam so tudi prišle pobude za začetek pouka, ki je sprva potekal v društvenih ali v cerkvenih prostorih. Kmalu so se za poučevanje maternega jezika zavzele države gostiteljice v sodelovanju z državami porekla. Takrat so materni jezik začeli poučevati v javnih šolah.

Začetki dopolnilnega izobraževanja v maternem jeziku, tudi slovenskem, v zahodnoevropskih državah segajo v leto 1962, in sicer v Veliko Britanijo, leta 1966 se je tak pouk začel v Belgiji, med letoma 1966 in 1973 pa se je ta dejavnost močno razvila v Franciji, na Danskem, v Zvezni republiki Nemčiji, Švici, Luksemburgu, na Švedskem in Nizozemskem. V zadnjih letih se odpirajo oddelki dopolnilnega pouka tudi po drugih evropskih državah – v republikah bivše SFR Jugoslavije in v vzhodnoevropskih državah.«¹

Dopolnilni pouk slovenskega jezika je prostovoljna dejavnost, ki poteka enkrat tedensko v popoldanskem času. Poleg učenja jezika se udeleženci dopolnilnega pouka srečujejo z različnimi vidiki slovenstva, spoznavajo zgodovinske, geografske, sociološke, etnološke in etnografske prvine, ki so oblikovale narod in prispevale k njegovi celoviti podobi, njegovi samobitnosti. V tem sklopu poteka tudi srečevanje s književnimi deli, predvsem z osrednjimi deli iz slovenske književnosti, s ključnimi »kanonskimi« besedili iz slovenske mladinske književnosti. Vzporedno se pojavlja posebna skrb za branje pod imenom bralna značka, in sicer zlasti pri tistih slovenskih učiteljih, ki so jo spoznali na svojih matičnih šolah v Sloveniji in so jo poskušali razviti tudi pri dopolnilnem pouku slovenskega jezika v evropskih državah. Tako se dogaja predvsem v Nemčiji, Švici in v republikah bivše SFR Jugoslavije. Za bralno značko berejo tudi slovenski otroci v Moskvi in slovenski učenci na Mednarodni šoli v Bruslju. Bralna značka oz. Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS sodeluje z učitelji, ker pa gre za prostovoljno dodatno dejavnost, je sodelovanje seveda močno odvisno predvsem od učiteljev, njihovih pobud, želja in potreb.

Glede na to, da je za otroke in mlade že dopolnilni pouk slovenskega jezika prostovoljna dejavnost, se branje za bralno značko z njim prepleta oz. se vanj vključuje. Spodbude za branje v slovenskem jeziku (predvsem slovenskih književnih del) so hkrati lahko že del branja za bralno značko.

Ocenjujemo, da se zadnja leta pri dopolnilnem pouku slovenskega jezika v evropskih državah v krog različnih bralnih spodbud Bralne značke vključuje približno 400 otrok/mladih in njihovih družin. Ob celoletnem delu z mladimi se zlasti v Švici, Nemčiji, v republikah bivše SFR Jugoslavije, na Evropski šoli v Bruslju predvsem ob zaključku šolskega leta organizirajo srečanja s slovenskimi ustvarjalci, tudi s predstavniki Bralne značke, in druge vrste slavnostnih in družabnih prireditev. Te potekajo s pomočjo slovenskih društev in v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo.

Kaj je pomembno pri spodbujanju branja za bralno značko v slovenskem jeziku pri slovenskih otrocih/mladih po evropskih državah in državah bivše SFR Jugoslavije in kako je delo organizirano

¹ <http://www.zrss.si/slovenscina/dopolnilni.htm>

1. Ob rednem celoletnem branju in pogovorih o knjigah so pomembni živi stiki s slovenskimi ustvarjalci (pisatelji, pesniki, dramatik, ilustratorji, gledališkimi ustvarjalci ...), ki se z mladimi bralci po navadi srečujejo ob koncu bralne sezone. Podelitve priznanj bralcem so pravi kulturni prazniki, ki jih pripravijo tudi za starše in druge goste; to velja predvsem za srečanja Slovencev po evropskih državah.
2. Pomembno je, da so vsebine s področja razvijanja bralne, knjižne, književne kulture že nekaj let del izobraževalnih programov za učitelje, ki jih organizira Zavod RS za šolstvo, ter da mentorji svoje znanje redno posodablajo na izobraževanjih v Sloveniji.
3. Ključni del spodbujanja bralne kulture pa je tudi to, da do slovenskih otrok/mladih po evropskih državah prihajajo slovenske knjige za šolske knjižnice (Zavod RS za šolstvo, Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS) in kot nagrade za bralce (Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS).
4. Dejstvo je, da večji del naporega mentorskega in organizacijskega dela, povezanega z bralno značko, tako kot v Sloveniji opravijo učitelji mentorji (organizacija se razlikuje od področja do področja); ob strani jim ves čas stoji odbor Bralne značke v Sloveniji, marsikje so zlasti v finančnem in organizacijskem smislu še vedno v oporo slovenska društva. Seveda pa temelj za delo omogoča struktura in organizacija dopolnilnega pouka slovenskega jezika (oz. pouk slovenščine v okviru Evropske šole v Bruslju), ki jo vodi Zavod RS za šolstvo.
5. Finančno podporo za programe intenzivnega razvoja bralne, knjižne in književne kulture pri Slovencih zunaj Slovenije Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS zadnja leta zagotavlja Urad Vlade RS za Slovence v zamejstvu in po svetu. Seveda pa organizatorji (na vsakem področju drugače) zagotavljajo organizacijsko in finančno podporo tudi v svojem okolju.

»Das hat mir meine Mutti schon gečitet!«² ali dva ključna vsebinska poudarka razvijanja bralne kulture pri otrocih/mladih, živečih zunaj Slovenije, ki prispevata k branju in boljšemu medkulturnemu dialogu

Pri spodbujanju branja pri slovenskih otrocih/mladih v evropskih državah in državah bivše SFR Jugoslavije poudarjamo oz. smo pozorni predvsem na dvoje: spodbujanje družinskega branja in izbor knjig v slovenščini.

Spodbujanje družinskega branja

Družinsko branje je ključno za razvoj otrokove porajajoče se pismenosti, kasnejše uspešno učenje branja in bralno kulturo. Družina je še pomembnejša zaradi tujejezične situacije/tujejezičnega okolja. Toda tudi pri Slovencih, ki živijo zunaj Slovenije, otrokom ne berejo vsi starši – nekateri niso bralci in se ne zavedajo pomena branja za otrokov jezikovni in siceršnji razvoj. V grobem je položaj podoben kot v Sloveniji: le ena tretjina staršev bere svojim otrokom spontano, dodatno tretjino staršev lahko pridobimo s predavanji in drugimi oblikami izobraževanja, zato razvijamo predšolsko bralno značko in spodbujamo družinsko branje. Za spodbujanje družinskega branja izvajamo

² Citat smo izrgali iz članka Mire Turk Radikovič, *Slovenska knjiga tudi med našimi učenci v tujini* (Bralna značka v tretjem tisočletju. Zbornik ob 40-letnici bralne značke. Rokus, Ljubljana, 2000.), kjer se pojavi v okviru naslednjega sobesedila: »Pri mlajših učencih seveda ne gre brez staršev; le-te vzpodbujam, da svojemu otroku berejo glasno in se z njim pogovarjajo. Povratna informacija je lahko tudi tale izjava v naši mali šoli, ko je neki malček prepoznal slikanico: 'Das hat mir meine Mutti schon gečitet!' Danes pa naš četrtošolec že sam bere.« (str. 181).

bralne delavnice z otroki in starši skupaj. Dejansko gre za učenje različnih bralnih strategij, ki so pomembne za branje v katerem koli jeziku, toda mi v delavnicah uporabljamo različno bralno gradivo v slovenskem jeziku (leposlovne in poučne knjige, priročnike, periodiko idr.).

Staršem še posebej poudarjamo, da bodo prav z branjem v slovenskem jeziku pripomogli k učenju slovenskega jezika. Svojim otrokom so ključni in nenadomestljivi pri učenju slovenskega jezika in pri branju slovenskih knjig. Življenje v tujejezičnem okolju je izziv in priložnost: učenje dveh jezikov – in s tem vzgoja v dveh kulturah – otroku omogoča več intelektualnih in drugih spodbud za njegov osebni razvoj, večjo širino, več znanja in več možnosti, zato je vredno vztrajati in se potruditi. V sodobnem času bi lahko rekli, da jim nudi več možnosti za medkulturni dialog. Dvojezični otroci se kasneje v šoli pogosto učijo vsaj še enega tujega jezika, npr. angleščine, in tako na pragu odraslosti obvladajo kar tri jezike, kar jim lahko odpre tudi več možnosti pri izbiri poklica in zaposlitve v domačem okolju in mednarodnem prostoru.

Družine z vzgojo otrok tudi v slovenščini ohranjajo svojo nacionalno identiteto, kar je pri večini ljudi na samem vrhu vrednot. Z znanjem slovenščine ohranjajo vez z matično domovino, s svojimi predniki in sorodniki, s svojim kulturnim izročilom ... ohranjajo slovenstvo v tem globalnem svetu, kar je dejanski prispevek k večkulturni družbi in medkulturnemu dialogu.

Izbor knjig v slovenščini

Pri izboru knjig v slovenščini za otroke Slovencev, ki živijo zunaj Slovenije, moramo biti posebej pozorni na:

- raven znanja slovenskega jezika,
- možnost dostopa do slovenskega bralnega gradiva ter

na trende, ki veljajo za otroke v vsem razvitem svetu:

- spremenjena bralna percepcija (otroci raje berejo bralno manj zahtevna in tudi sicer lažje berljiva besedila – večji tisk, zračnejša besedila, privlačno oblikovanje, strip ipd.),
- spremenjen bralni okus (sodobni otroci pogosteje izbirajo pustolovsko literaturo, grozljivke, kriminalke ipd.).

Zelo težko je pripraviti izbor slovenskih besedil, ki bi ustrezal mladim bralcem zunaj Slovenije. Sodobna slovenska mladinska književnost zmora sorazmerno malo besedil, ki bi bila lažje berljiva, pa obenem kakovostna (npr. zbirka Anica). Pogosto se mladi bralci težko spoprimejo s starejšo slovensko književnostjo, s kanonskimi besedili, ki so sodobnim otrokom doživljajsko manj dostopna in jezikovno zahtevnejša. Večji izbor primernih besedil najdemo v sodobnih tujih mladinskih besedilih, prevedenih v slovenščino. Da bere tuja dela, prevedena v slovenščino, je mlademu bralcu lahko v pomoč: isto besedilo morda pozna že v »svojem drugem« jeziku, besedili izvirnika in prevoda lahko primerja ...

Največja težava je najti besedila za najstnike in mladostnike, ki slabše obvladajo slovenski jezik. Besedila, ki so jim jezikovno kos, so namenjena bistveno mlajšim bralcem, zato so zanje nezanimiva.

Prizadevamo si, da bi slovenski otroci/mladi zunaj Slovenije vendarle spoznali t. i. »kanonska« besedila slovenske mladinske književnosti, tako ljudskega izvora kot starejša in sodobna avtorska besedila. Z izborom skušamo dosežati tako izobraževalne kot funkcionalne in vzgojne cilje književne in bralne vzgoje.

Pri izboru najnovejših del si lahko pomagamo s predstavitvami knjig v otroških in družinskih revijah, s Priporočilnim seznamom, ki ga vsako leto pripravlja Center za mladinsko književnost in knjižničarstvo v Knjižnici Otona Župančiča,³ posegamo po slikanicah, ki so bile med finalistkami in nagrajene z nagradami izvirna slovenska slikanica, desetnica, večernica idr.

V priporočilne sezname uvrščamo ljudsko otroško poezijo, manj zahtevne pregovore, predvsem pa krajše ljudske pravljice in pripovedke, pa tudi legende in ljudske pesmi. Tu gre za srečavanje z ljudsko literarno dediščino, kar prispeva k utrjevanju nacionalne identitete, zavedanju lastnih korenin in spoznavanju starodavne izčiščene ljudske modrosti in izkušenj. Zdi se, da so to primerna besedila za družinsko branje. Tovrstna besedila otrokom še posebej radi berejo starejši ljudje, stari starši, ker jih poznajo iz svojega otroštva (morda v svoji narečni različici).

Nadalje priporočamo reprezentativen izbor besedil slovenskih avtorjev tako iz starejših kot polpreteklih obdobj in iz sodobnega časa. Najdemo jih v učnem načrtu za slovenski jezik in književnost; pri tem smo pozorni na besedila, ki so krajša, laže berljiva in razumljiva. Izbiramo med besedili vseh vrst in zvrsti.

Prizadevamo si, da bi slovenskim otrokom zunaj Slovenije ponudili čim več ustreznih izvirno slovenskih besedil, ker želimo, da bi v njih odkrivali slovensko kulturno dediščino, lastne korenine in utrjevali nacionalno identiteto. Vendar jim priporočamo v branje tudi ustrezna besedila v drugih jezikih, prevedena v slovenščino. Tu je ponudba večja in pestrejša. Hkrati pa je spodbudno, če berejo v slovenščini tudi druga dela, saj pri tem utrjujejo izkušnje, da jim je z branjem v slovenskem jeziku dostopno »vse«, torej ne le slovenska besedila.

V dvojezičnem oz. tujejezičnem okolju so še posebej dobrodošla besedila, ki so dostopna v obeh jezikih. Tudi v Sloveniji mentorji branja občasno uporabljajo metodo prevajanja kot spodbudo za branje. V dvojezičnem okolju pa je pravzaprav najbolj naravno, če otrok bere v obeh jezikih in tako utrjuje znanje obeh, bralna doživetja pa so bogatejša, ker se dopolnjujejo in prepletajo. In ne nazadnje je to eden od konkretnih prispevkov k boljšemu medkulturnemu dialogu.

Viri

BRALNA značka v tretjem tisočletju. Zbornik ob 40-letnici bralne značke. 2000. Ljubljana: Rokus. *DOPOLNILNI pouk slovenščine v tujini*, [uporabljeno 2008-05-17] Dostopno na URL: <http://www.zrss.si/slovenscina>.

KOTNIK, S.1988. *Spodbude*. Maribor: Založba Obzorja.

KULTURNO izročilo bralnih značk. 1985. Ljubljana: Mladinska knjiga.

> **Mag. Tilka Jamnik**, vodja nacionalnih dejavnosti za mlade, je zaposlena v Mestni knjižnici Ljubljana, Knjižnica Otona Župančiča, Center za mladinsko književnost in knjižničarstvo.

Naslov: Kersnikova 2, 1000 Ljubljana

Naslov elektronske pošte: tilka.jamnik@lj.sik.si

>> **Manca Perko** je generalna sekretarka pri Društvu Bralna značka Slovenije – ZPMS.

Naslov elektronske pošte: info@bralnaznacka.si

³ Priporočilne sezname lahko najdete na spletni strani Knjižnice Otona Župančiča, neposredno povezavo nanje pa na spletni strani Bralne značke: www.bralnaznacka.si (klikniti knjižico *Kaj brati*).



Vseživljenjsko učenje v začetnem izobraževanju

Longlife learning in initial education

> Sabina Jelenc Krašovec

Izvleček

Prispevek opisuje izhodiščne podlage in zamisli, ki so sooblikovale nastanek in pomen pojma vseživljenjskost učenja in izobraževanja, umešča pojem v današnji čas in razmere ter kritično vrednoti možnosti njegovega udejanjanja v različnih obdobjih človekovega življenja in raznolikost njegovih ciljev. Išče odgovore na vprašanja: Kakšne spremembe predpostavlja strategija v fazi začetnega izobraževanja in kako naj se udejanja pri izobraževanju otrok in mladine? Ali ima koncept realne možnosti, da pomembno spremeni tradicionalno zasnovano izobraževanje, kakršnega poznamo v šoli? Kako se posledično spreminja vloga učitelja, knjižničarja in drugih pomembnih subjektov v procesih učenja in poučevanja otrok in mladostnikov? Kako se z uveljavljanjem strategije vseživljenjskosti učenja in izobraževanja spreminjajo možnosti otrok in mladine za uspešnost tako pri začetnem kot tudi pri nadaljevalnem izobraževanju in učenju?

Ključne besede

vseživljenjsko učenje, šole, šolske knjižnice

UDK 374:027.7/.8

Abstract

The paper describes foundations and ideas which together helped develop the term longlife-ity of learning and education and its meaning, **places** the term in contemporary situation and critically evaluates the possibilities for its realisation in different eras of human life and the diversity of its goals. It seeks to answer questions such as: What changes are presupposed by the strategy in the phase of initial education, how to realize it in educating children and adolescents; does the concept have real possibilities to significantly change the traditional educational scheme known in today's school; consequently, in what way does it change the role of teacher, librarian and other important subjects in learning and teaching processes of children and adolescents; how does the strategy of longlife learning and education change the possibilities of children and adolescents to be successful in both initial and continued education and learning?

Keywords

longlife learning, schools, school libraries

UDC 374:027.7/.8

Uvod

Pred desetletji so le vizionarji govorili o vseživljenjskem učenju in o vseživljenjskem izobraževanju, danes pa je to pojem, ki dobiva tudi politične razsežnosti in podporo na evropski in nacionalni ravni. Zaradi slabega poznavanja pojma in koncepta prihaja do njegove napačne rabe. Tako mnogi enačijo vseživljenjsko učenje z izobraževanjem odraslih, v politiki se poudarja njegov ekonomski pomen, zanemarja pa se humanistični in podobno. V prispevku bom predstavila možnosti udejanjanja strategije vseživljenjskosti učenja in izobraževanja v okviru začetnega in nadaljevalnega izobraževanja, pomen povezovanja obeh področij v kontinuiteti stalnega učenja in izzive, s katerimi se bodo šole soočale pri uresničevanju koncepta vseživljenjskosti učenja v začetnem izobraževanju.¹

Razvoj ideje vseživljenjskosti učenja in izobraževanja

Nastanek ideje o drugačni zasnovi in organiziranosti izobraževanja je tesno povezan z vprašanjem dostopnosti do možnosti učenja in izobraževanja, njegove izpeljave ter

¹ V besedilu bom zaradi poenostavitve uporabljala moški spol (učitelj, knjižničar).

pravičnosti v razdelitvi dobrin, povezanih z učnimi dosežki. Ideja je nastala zato, ker je pojem izobraževanje praviloma označeval le začetno izobraževanje;² danes strokovnjaki, ki se zavzemajo za vseživljenjskost učenja, menijo, da je to neustrezno in nezadostno. Sistem začetnega izobraževanja in šola kot družbena institucija sta tradicionalno pod skrbnim nadzorom oblasti, hkrati pa sta vsaj v zadnjih petdesetih letih stalno deležna kritičnega vrednotenja različnih strokovnjakov glede zagotavljanja pravičnosti ter ustreznega znanja in kritičnosti učencev. Ideja o vseživljenjskosti učenja je zelo stara³ – njeno sporočilo je kritičnost do nepravičnosti in nepriznavanja različnosti, ki se kaže v pomanjkljivih in neustreznih možnostih učenja in izobraževanja, hkrati pa temelji na trdnem prepričanju, da ima ustrezno utemeljeno, zasnovano in organizirano izobraževanje in učenje resnične možnosti za zmanjšanje socialnih, kulturnih, ekonomskih in političnih neenakosti. Te ideje so seveda tudi danes izjemno aktualne in posegajo na vsa področja človekovega učenja in izobraževanja ter zadevajo vsa obdobja, v katerih se človek uči. Otrokovo in mladostnikovo zgodnje učenje in izobraževanje je ključno za oblikovanje posameznikovega odnosa do učenja, znanja, branja, kritičnega vrednotenja družbenih dejstev, njegove doveznosti za kulturne in umetniške stvaritve in drugo, kar bo njegova popotnica za kakovostno življenje v odrasli dobi. Prav zato si tako pedagogji kot andragogi prizadevamo, da se v otroštvu in mladosti postavijo pravi temelji za vseživljenjsko učenje v odraslosti.

John Dewey, eden vodilnih ameriških filozofov in pedagogov,⁴ je v začetku prejšnjega stoletja ugotavljal, da so poleg formalnega izobraževanja izjemno pomembne tudi druge možnosti učenja, saj le te lahko človeka pripravijo na življenje. Šola je zanj sicer pomembna,⁵ vendar je menil, da je le eden od načinov učenja in izobraževanja, namenjen predvsem nezrelim, neizkušenim mladim ljudem. (Dewey, 1964, str. 8). Po Deweyjevem mnenju je najodličnejši rezultat šolanja spoznanje in pripravljenost, da se učimo iz življenja samega in da ustvarjamo razmere, ki bodo omogočale vsem ljudem, da se bodo učili vse življenje. V svoji knjigi »Demokracija in izobraževanje« poudarja, da je izobraževalni proces stalni (vseživljenjski, op. S. J. K.) proces rasti posameznika, ki se na vsaki razvojni stopnji nadgrajuje. (Dewey, 1964, str. 54). Čeprav je Dewey o tem razmišljal že leta 1916, so njegove ideje danes še povsem aktualne.

V istem času je o ideji vseživljenjskega učenja razmišljal tudi drug ameriški andragog – Eduard Lindeman, ki sta ga z Deweyjem vezala osebno prijateljstvo in idejna bližina. Lindeman je bil prepričan, da je izobraževanje v mladosti 'učenje na zalogo', ki je kot tako zaradi svoje statičnosti nesmiselno in nepotrebno. V takem sistemu se izobraževanje konča, ko se začne pravo življenje. Lindeman (v Jarvis, 1987) je bil do teh konceptov izjemno kritičen in je kot njegovo nasprotje ponujal vseživljenjsko učenje. Trdil je, da je izobraževanje življenje samo; poudarjal je pomen izkušenj, ki naj bodo v soglasju z družbenimi potrebami in zahtevami okolja, v katerem učeči se živi.

Na začetku 20. stoletja je v Sloveniji o vseživljenjskem učenju razmišljal tudi Karl Ozvald, prvi profesor pedagogike na ljubljanski univerzi⁶ in predstavnik kulturne pe-

² Z začetnim izobraževanjem opredeljujemo proces izobraževanja otrok in mladine, ki poteka v okviru šolskega sistema; gre za organizirane procese vzgoje in izobraževanja, ki trajajo od vstopa (v osnovno šolo ali predšolsko vzgojo) do tedaj, ko otrok ali mladostnik opusti izobraževanje kot svojo temeljno dejavnost (Jelenc, 1991).

³ Jan Amos Komenski, ki je sicer znan predvsem po svojem pomembnem prispevku k razvoju poučevanja in vzgoje otrok in mladostnikov, je v delu 'Pampaedija' (okrog leta 1660) predstavil svoje poglede na izobraževanje odraslih in filozofijo vseživljenjskega učenja (Savičević, 2000, str. 125–126); poglede utemelji na antični misli, ki je prestala zgodovinsko preizkušnjo in preživela do danes.

⁴ Označujejo ga za zastopnika 'pedagogike pragmatizma'.

⁵ Šola naj nudi posameznikom poenostavljeno okolje za učenje, ki jim bo pomagalo spoznati ključna vprašanja, pomembna za prihodnost, predvsem pa naj jim daje možnost, da se osvobodijo spon, s katerimi jih omejuje njihovo socialno okolje oz. skupine, v katerih se gibljejo (Dewey, 1964, str. 20).

⁶ V uvodu svoje knjige »Kulturna pedagogika« (1927) opiše: »Pričujoča knjiga ni pisana z zapečarskega vidika 'šolske pedagogike', ki se njenih posebnosti premnogi človek z grozo spominja, čeprav so se šolska vrata že davno za vselej zaprle za njegovim hrptom.« (Ozvald, 1927, str. 7)

dagogike. Šolanje je bilo zanj le del celotnega procesa učenja; proces vzgoje in izobraževanja je pojmoval kot kontinuiran proces, ki je vsaj tako ali še bolj kot v otroštvu in mladosti pomemben v odraslosti, saj gre pri izobraževanju za posameznikovo 'učlovečenje'.⁷ Tudi šolanje pojmuje le kot delček vplivov, ki pa s svojo izobraževalno vlogo zaznamujejo človeka; drugi viri učenja so povezani z drugimi ljudmi, vsakdanjimi dejavnostmi, procesi učenja v različnih pojavnih oblikah v širši družbi, s katerimi se srečujemo ves čas, ko živimo. Še bolj zanimiva pa je misel, da naj bi vzgoja in izobraževanje v šolskih letih otroka in mladostnika ne bila nič drugega »nego pripravljanje za poznejšo – samovzgojo pa lastno izobraževanje, ki se pričenjata šele po končani šoli ter normalno trajata vse do konca življenja« (Ozvald, 1927, str. 16), kar lahko upravičeno označimo za temelje vseživljenjskega učenja.

Pol stoletja kasneje (v drugi polovici 20. stoletja, še posebno v šestdesetih in sedemdesetih letih) so postajale kritike šolskega sistema in njegovih institucij čedalje glasnejše. Nastalo je več strokovnih del, ki so utemeljevala potrebe po spremembi učnega okolja in povečanju možnosti za učenje, temeljila pa so na vse bolj očitnem dejstvu, da šolski sistem s svojimi institucijami ne more zadovoljiti vseh naraščajočih potreb po učenju in izobraževanju. V tem času Ivan Illich (1972) predlaga, da bi družbo razšolali in za učenje in pridobivanje znanja uporabili številne vire, ki so vsepovsod. Tedaj je nastalo tudi prvo poročilo Unescove mednarodne komisije za razvoj izobraževanja v svetu pod vodstvom Edgarka Faureja (1972). Lengrand je pisal o permanentnem izobraževanju (1976), Torsten Husen je napisal knjigo Učeca se družba (1974), Alvin Tofler (1983) pa je v knjigi Tretji val opisoval »tretji val«, ki bo prinesel spremembe, s katerimi se soočamo danes.⁸

Vidimo, da so bile ideje o vseživljenjskosti učenja od njenih začetkov prežete s kritičnim nabojem do statičnega, omejevalnega izobraževanja. Če analiziramo navedene vire, vidimo, da po mnenju mnogih mislecev in družbenih analitikov predvsem začetno izobraževanje ni (bilo) ustrezno. Te kritike nikakor ne zmanjšujejo pomena šole in izobraževanja v otroštvu in mladosti; ravno nasprotno. Šola je tista, ki lahko ustvari željo in zagotovi možnosti za učenje skozi vse življenje, je torej tista, ki postavi temelje vseživljenjskemu učenju in izobraževanju. Vprašanje pa ostaja, kako naj bo zasnovano šolsko izobraževanje in kakšnim ciljem naj sledi, da bo pravi člen pri uresničevanju koncepta vseživljenjskosti učenja in izobraževanja ter s tem neposredno tudi bolj pravične družbe. To so še danes odprta vprašanja, na katera večina od mnogih izobraževalnih reform, ki so potekale v prejšnjem stoletju, ni odgovorila.

Vseživljenjsko učenje in izobraževanje danes

V evropski skupnosti je koncept vseživljenjskosti učenja (VŽU) eden ključnih projektov, s katerim naj bi dosegli dobro povezanost članov razširjajoče se in raznolike skupnosti ter razvijali in ohranjali odličnost in konkurenčnost. VŽU je razumljeno kot ključna strategija za doseganje na znanju temelječe družbe (oz. tržne ekonomije), kot je zapisano v mnogih dokumentih, sprejetih pod okriljem Evropske skupnosti in OECD (v lizbonski strategiji, v Memorandumu o vseživljenjskem učenju itd.).

⁷ Ozvald je zapisal: »Kulturni razvoj, ki ga današnji človek v normalnih razmerah prehodi, je, kakor vidimo, podoben rastočemu drevesu, to je organski celoti, ki se neprestano razvija in se na njej da razločevati troje nesamostojnih delov: korenine, steblo in pa bolj ali manj košata krošnja. Drevesovim koreninam odgovarja 'osnovna izobrazba'; in kakor nad koreninami deblo, tako se nad osnovno izobrazbo vzpenja 'poklicna' ali 'strokovna'; a kar nad deblom košata krona in na njej bujen cvet in sad, to je na človeku najvišja in najredkejša oblika izobrazbe – 'splošna' izobrazba ali morda bolje rečeno 'izobrazba'.« (Ozvald, 1927, str. 201)

⁸ To so bila tedaj sicer vizionarska dela, ki jim še danes nekateri očitajo preveliko utopičnost, res pa je, da se mnoge od tedanjih zamisli začenjajo uresničevati šele danes.

Združitev Evrope je postopen proces, v katerem je še največ problemov povezanih s poskusi, da bi ohranili 'socialno' Evropo. Hega in Hokenmaier (2002) vidita izobraževanje kot sestavni del celotne strategije blaginje v večini držav, saj predstavlja izobraževalna politika instrument, ki služi političnim ciljem na mnogih področjih, kot so blaginja, ekonomija, zaposlovanje itd. Da je področje izobraževanja eno najbolj vplivnih področij, ki omogočajo spremembe, kaže tudi količina in intenzivnost reform na področju izobraževanja.

Različni avtorji (med drugim Olssen, Codd in O'Neill, 2004; Olssen, 2006; Gunther in Hokenmaier, 2002) ugotavljajo, da postajajo izobraževalne politike vse bolj naklonjene krepitvi ekonomske moči države, vse manj pa ohranjanju koncepta izobraževanja kot javnega dobrega, kot dejavnika oblikovanja demokratične družbe blaginje. Za družbeni razvoj pa je dejavno sodelovanje različnih družbenih skupin in posameznikov v javnosti izjemno pomembno. V tem je izobraževanje tesno povezano z razvojem demokracije in dejavne državljanosti. Biti 'izobražen', ni le zasebna kvaliteta, temveč tudi družbena obveznost. Olssen, Codd in O'Neill (2004, str. 148) trdijo, da je izobraževanje zasebna in javna dobrina. Kot zasebna dobrina je tržna dobrina, ko je interes posameznika denar, položaj, pa tudi njegov osebni napredek. Izobraževanje kot javna dobrina pa ima več razsežnosti – razvija npr. moralno, etično, socialno, kulturno in politično ozaveščenost vseh državljanov, hkrati pa tudi pripomore k učinkovitemu izvajanju demokratičnih procesov.

Seveda pa to ni proces, ki bi ga lahko začeli šele takrat, ko mladi odrastejo, temveč naj bi bili njegovi temelji trdno postavljeni v otroštvu in mladosti. V tem procesu ima poleg družine ključno vlogo šola, bo pa treba 'tradicionalno' šolanje in pouk še spreminjati, če naj bi bila pomemben dejavnik pri razvijanju vseživljenjskega učenja.

Če zdajšnje (tudi politične) zahteve po uveljavljanju VŽU primerjamo z izvirnimi zamislimi o VŽU, lahko upravičeno dvomimo, da gre za iste cilje. To pa še ne pomeni, da ne moremo politične pripravljenosti izkoristiti za resnično vpeljevanje sprememb na vse ravni izobraževalnega sistema ter na druga področja, kjer poteka učenje in izobraževanje (otrok in odraslih).

Vseživljenjsko učenje je v Strategiji vseživljenjskega učenja v Sloveniji⁹ opredeljeno kot »dejavnost in proces, ki zajema vse oblike učenja, bodisi formalno bodisi neformalno in aformalno ter naključno ali priložnostno. Poteka v različnih okoliščinah, od rojstva prek zgodnjega otroštva in odraslosti do konca življenja, s ciljem, da se zboljšajo posameznikovo znanje in spretnosti.« (Jelenc, 2007, str. 10) Pomembno je poudariti razsežnost širine, ki določa, da se učimo povsod (ne le v šoli) in kar koli (ne le šolske predmete); s tem učenjem zadovoljujemo naše različne potrebe in interese; učenje ni namenjeno le pridobitvi izobrazbe in kvalifikacije, temveč tudi osebnostnemu razvoju, dejavnem vključevanju v družbo in povečevanju kakovosti življenja. Izhodišče koncepta je upoštevanje potreb posameznika in družbe, osredinjenost k človeku, ki naj bi mu z različnimi pristopi k učenju in izobraževanju omogočili kakovostnejše življenje in delo, z ustreznim poučevanjem pa ga spodbujali, da postane čim bolj samostojen, kritičen in dejaven pri svojem razvoju. Koncept predpostavlja razvijanje izobraževanja v šolah in drugih institucijah kot tudi izobraževanje in učenje, ki poteka drugje (npr. v različnih organizacijah v skupnosti, kot so društva, klubi; v študijskih krožkih, v knjižnicah, kulturnih ustanovah, in v mnogih drugih organizacijah). Konceptcija namreč temelji na podmeni, da se ljudje učijo za mnoge različne vloge in potrebe, ki jih v življenju že imajo ali pa jih bodo imeli, nikakor pa ne le za to, da bodo lažje zaposljivi, bolj zanimivi za delodajalce ali celo zato, da si bodo pridobili neko faktografsko znanje.

⁹ Strategijo vseživljenjskega učenja v Sloveniji je pripravila delovna skupina za pripravo strategije vseživljenjskega učenja pod vodstvom dr. Zorana Jelenca, sprejelo pa Ministrstvo za šolstvo in šport julija 2007.

Različnim potrebam ljudi bolj naklonjena kultura vseživljenjskosti učenja v svojem izhodišču ne pomeni zoževanja ciljev izobraževanja (in posledično učnih vsebin) na tiste, ki spodbujajo fleksibilnost in konkurenčnost – na kompetence, s katerimi lahko opredeljujemo zmožnosti posameznika. (Jelenc Krašovec, Kump, 2005).

Te ugotovitve veljajo tako za področje začetnega kot tudi nadaljevalnega izobraževanja, vendar pa je nanje še posebej pomembno opozarjati pri izobraževanju otrok in mladine. Šolski sistem je namreč naravnano predvsem h kopičenju velike količine znanja, ki ni problemsko in življenjsko naravnano, uspeh učenca v takem sistemu pa določajo mnogi dejavniki. Ta vprašanja so izjemno pomembna, saj je ustrezno zasnovano začetno izobraževanje (osnovnošolsko in srednješolsko) lahko mehanizem zagotavljanja večje pravičnosti v izobraževanju.¹⁰ Izobraževalne institucije naj bi danes bile »skoraj monopolni razdeljevalec življenjskih priložnosti«, izobrazba pa dobrina, »s katero je mogoče pridobiti druge pomembne dobrine« (Wesselingh, v Kodelja, 2006, str. 55). V delovanje izobraževalnih institucij v fazi začetnega izobraževanja je zato treba vpeljevati spremembe, ki bodo zmanjševale zaznane pomanjkljivosti, kar naj bi dosegali tudi z vpeljevanjem koncepta vseživljenjskosti učenja v šole.

Kako naj se koncept vseživljenjskosti učenja uresničuje v začetnem izobraževanju, predvsem v šoli?

Pri razmisleku o delovanju šolskih institucij po načelih vseživljenjskosti učenja se najprej odpira vprašanje, kakšna je vizija razvoja teh institucij in kakšni so cilji izobraževanja v njih? Kaj si želimo, da bi učenci znali, kakšno naj bi bilo znanje, ki bi ga po izstopu iz šole imeli, in kako bodo pripravljeni na življenje in delo v odraslosti? Že v začetku prispevka poudarjam, da so bile korenine razvoja ideje vseživljenjskosti učenja v humanističnih idealih oblikovanja posameznika, ki naj bi prispevali k čim bolj vsestranskemu ustvarjanju znanja in zmožnosti posameznika. Pragmatistična pedagogika z Deweyjem na čelu pa je cenila predvsem znanje, povezano z življenjem. Mnogo pedagogov danes vidi rešitev v povezanosti obeh polov, pri tem pa se pojavljajo različne bojazni, kako med njima ohraniti pravo ravnovesje. Ermenc (2006, str. 22) npr. opozarja na pomen boljše usposobljenosti učencev za delo in življenje, po drugi strani pa tudi za osebni razvoj, pri čemer ugotavlja, da se zadnje pogosto razume kot razvoj posameznikove kompetentnosti. Prav uvajanje kompetenčnega pristopa v šole pa je lahko problematično, saj se postavlja vprašanje, ali lahko ogroža (humanistični) koncept splošne izobrazbe. Marentič Požarnik pri tem govori o nevarnosti »taylorizma v novi podobi« (Borstner, v Marentič Požarnik, 2006, str. 27), ki bi se lahko izražal v pretirani osredinjenosti na standarde znanja in kompetence kot merilo uspešnosti izobraževanja. Neustrezno razumevanje koncepta vseživljenjskosti učenja je lahko pri tem pomembna podpora, saj ga – glede na njegov pomen v političnih dokumentih in posredni vpliv na vsebino prenove izobraževalnega sistema –, lažje umestimo v ekonomistično kot humanistično razumevanje tega koncepta.

V Strategiji (Jelenc, 2007) je poudarjeno, da je za uspešno udejanjanje načel vseživljenjskosti treba »zagotoviti kontinuiteto učenja v vseh obdobjih človekovega

¹⁰ Dejstvo je, da so bogastvo, moč in izobrazba dobrine, s katerimi je moč pridobiti druge dobrine, zato je tudi enakost v izobraževanju oblika zagotavljanja blaginje. Waltzer kot cilj primarnega šolanja vidi zagotavljanje približno enake ravni izobrazbe, ki naj bi jo dosegli vsi otroci, kar pa ne sme biti odvisno od družbenega položaja in ekonomskih zmožnosti staršev (Kodelja, 2006, str. 54). Šolski uspeh je namreč pogojen z neenako naravno porazdelitvijo sposobnosti in talentov ter s socialnim izvorom in vloženim naporom posameznikov. Zaradi pomembne vloge in vpliva družine je socialne neenakosti mogoče korigirati le deloma, šolska praksa pa naj bi si, kolikor je realno mogoče, prizadevala izboljšati položaj in perspektive učencev, ki so v najslabšem položaju. Prizadevala naj bi si, da bi imelo čim več učencev možnost dosegati enake rezultate in ne le izhajati iz meritokratskih izhodišč, da naj bi otroci imeli vsi enake izhodiščne možnosti, od njih pa bi bilo odvisno, kako jih bodo izkoristili.

življenja«, kar naj poteka ob upoštevanju značilnosti posameznih stopenj izobraževanja (Jelenc, 2007, str. 19). Vzgojno-izobraževalna politika pa naj bi s potrebnimi spremembami odpravljala zdajšnje pomanjkljivosti in izpeljevala potrebne sistemske rešitve. V Strategiji je šola opredeljena kot temeljna 'kovačnica' odnosa posameznika do vseživljenjskega učenja, s čimer se strinjamo. T. Husen je v svoji knjigi *The Learning Society*, enem prvih temeljnih del o vseživljenjski učenju, napisal, da bi bilo treba najprej spremeniti vlogo šole, ki naj ne bi bila predvsem selektivna institucija, temveč motivacijska in spodbujevalna. Spremenili naj bi se pristopi, način dela, odprtost institucij (Husen, 1974, str. 39). Tudi Freire, eden najbolj cenjenih strokovnjakov na področju izobraževanja odraslih, je s svojim antropološkim konceptom izobraževanja in učenja poudarjal humanizacijo družbe in človeka, predvsem pa ga je skrbela dehumanizacija, ki smo ji priča tudi danes. Znano je njegovo nasprotovanje konceptu 'bančniškega' izobraževanja, ki predpostavlja učitelja kot prenosnika predpisanega znanja, učenca pa kot objekt izobraževanja – 'zabojnik' –, ki sprejema določeno vsebino (depozite). Učenci so v takem procesu odtujeni, znanje ponovijo takrat, ko se to od njih zahteva. Freire namesto tega ponuja osvobajajoče izobraževanje, ki predpostavlja samostojno iskanje in odkrivanje znanja in aktivnost učečih se, učenje z dialogom; učeči se in učitelj so hkrati v obeh vlogah (Savičević, 2000, str. 247; McLaren, 2000, str. 160–164).

Za izhodišče premisleka o vpeljevanju sprememb lahko navedem tudi nekaj Lengrandovih misli, ki so še aktualne in kažejo na to, da je potrebna radikalna preobrazba uveljavljenega koncepta izobraževanja (v Jelenc, 2005):

- cilj (tudi začetnega) izobraževanja je povečati možnosti vsakega posameznika, da se izrazi intelektualno, emocionalno, družbeno in poklicno, v vseh odnosih in okoliščinah; imeti pozitiven pristop, biti živ in raziskujoč, ne pasiven opazovalec;
- za uspešno učenje (v vseh obdobjih življenja) ni pomembno le pridobivanje znanja, ampak tudi razvijanje zmožnosti, ki omogočajo pridobitev znanja;
- znanje se nenehno spreminja, zato izobraževanje ne sme temeljiti le na posredovanju in sprejemanju gotovih dejstev in odgovorov (dogmatski pristop, prevladujoč v šoli), temveč na odkrivanju resnice in presojanju posredovanega (znanstveni pristop); vse življenje je iskanje resnice in novih rešitev;
- relativirati je treba pomen in doživljanje uspeha in neuspeha pri izobraževanju (šola to potencira); neuspešnost je mogoče popraviti ob drugi priložnosti; neuspešnost pri izobraževanju je le eden od številnih neuspehov, ki jih doživljamo skozi vse življenje; enako velja tudi za uspeh;
- človekova uspešnost se ne izraža zmeraj in pri vseh ljudeh enako; je izrazito individualna stvar in nastopi pri nekom prej pri drugem kasneje (šola meri uspešnost v omejenem času in s togimi merili);
- šolanje naj bi bilo le uvodno in temeljno dejanje pri izobraževanju in učenju, izhodišče za nenehno spopolnjevanje znanja v nadaljnjem izobraževanju in učenju;
- v življenju se fazi učenja in dela stalno prepletata, kar naj bi upoštevali tudi v procesu začetnega izobraževanja;
- starost ne more biti omejitveni dejavnik izobraževanja; izobraževanje ni nekaj, kar bi lahko ločili od življenja – je »način zavedanja, kaj se dogaja v svetu«;
- razvit sistem izobraževanja odraslih je nujen pogoj za uveljavitev koncepta VŽI.

To navaja k razmisleku, da je treba spreminjati šolsko prakso, poučevanje in miselnost vseh, ki sodelujejo pri izvajanju učnih procesov v šoli. S kurikularno prenovo v devetdesetih letih so bili sicer postavljeni novi cilji, ki jih lahko razumemo tudi kot naravnost k upoštevanju koncepta vseživljenjskega učenja. A dozdajšnja izpeljava prenove je še zelo daleč od teh ciljev. Prav iluzorno se zdi, da bi šola lahko bila vir zadovoljstva ter sredstvo za polno osebno uresničenje večine učencev. Če bi želeli z izobraževanjem v šoli spodbujati otroke, da se bodo učili tudi potem, ko bodo šolo končali, bi morali

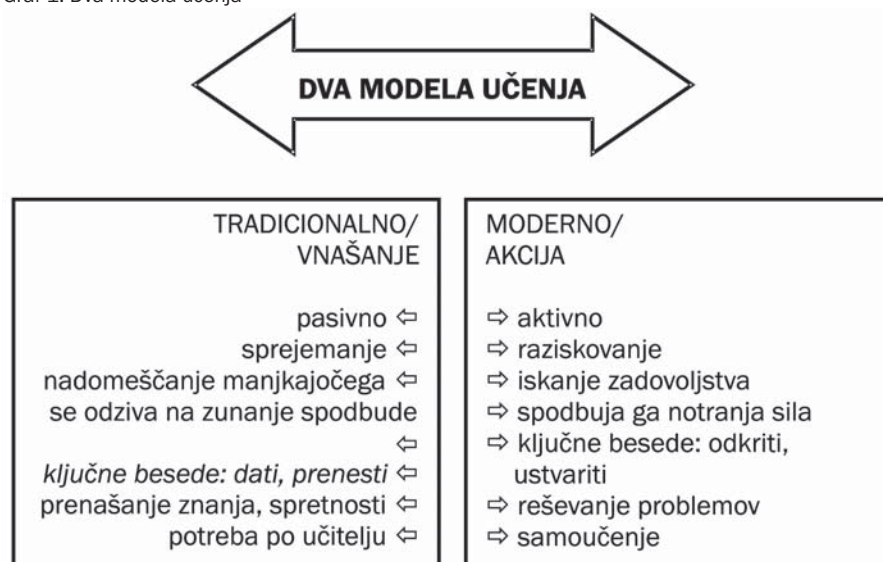
razvijati spoznavne, čustveno-motivacijske in akcijske komponente pouka. Pouk naj bi hkrati zagotavljal drugačne vsebinske kot tudi metodično-didaktične zahteve, ki bi pripomogle k razvijanju ustrežnejšega znanja. Ta izhodišča posredno vplivajo tudi na načine učenja in poučevanja, ki potekajo v šoli; na vlogo učiteljev in drugih oseb, ki tudi lahko sodelujejo v učnem procesu. Koncept VŽU predpostavlja, da učenje ni osredinjeno le na usvajanje vsebin, ki jih zahteva učni načrt, ali na doseganje standardov na zaključnih preizkusih znanja, temveč tudi na učne situacije, ki spodbujajo problemsko učenje, izkušensko učenje, učenje komunikacije, odločanja, kritičnega mišljenja in vrednotenja, dejavnega zastopanja lastnih interesov in interesov drugih, vzpostavljanja medosebnih odnosov in spoštovanja različnosti.

Šola naj bi pri spreminjanju sledila nekaj izhodiščem, ki jih nekoliko podrobneje analiziram.

1. Poleg načrtovanja vsebin naj bi šola pozornost namenjala tudi razvijanju in uporabi ustreznih metod poučevanja in učenja in tako poskrbela za trajnejše in bolj poglobljene učne rezultate.

Sodobna spoznanja glede izbire metod poučevanja poudarjajo velik pomen celostnega dojetja okolja in s tem tudi učnih vsebin. Učenje naj bi bilo proces, ki omogoča razumevanje in spreminjanje sebe kot osebnosti, proces, ki spodbuja razumevanje sveta in življenja in dejavno sodelovanje v njem, povezovanje znanja z lastnimi koncepti in pomenom; vse manj ustrezno je kopičenje znanja in memoriranje – kvantitativno povečevanje znanja. (Marentič Požarnik, 2000a). Tako se v zadnjem času pojavljata dve pojmovanji učenja, od katerih prvo ponazarja tradicionalne načine prenašanja in sprejemanja znanja, drugo pa modernejše pristope, ki izhajajo iz potreb posameznika in tako vplivajo tudi na vlogo učitelja in udeležencev v učnem procesu. Opisana modela učenja lahko ponazorimo tudi z grafom:

Graf 1: Dva modela učenja



Vir: Rogers, A. 1996. Teaching Adults, str. 78.

Izobraževalna in komunikacijska tehnologija danes omogoča različne nove možnosti učenja in izobraževanja, ko se učenec uči sam ali v skupini in se prek sodobnih komunikacijskih sredstev (video, računalnik) poveže z učiteljem, z drugimi strokovnjaki ali člani drugih učnih skupin (lahko tudi zunaj šole). Tudi središča za samostojno učenje so lahko pomemben vir znanja v šoli.

Carl Rogers, eden najpomembnejših predstavnikov humanistične tradicije in utemeljitelj 'izobraževanja po meri učenca', kritizira izobraževanje, ki je tradicionalno zasnovano. Navajam nekaj razlik med pristopoma, iz katerih je razvidna tudi drugačna vloga učitelja (Rogers, Freiberg, 1994, str. 210–213):

Tradicionalno izobraževanje

- Učitelj poseduje znanje, udeleženec ga sprejema; med njima je velika razlika v statusnem položaju.
- Učenec pridobiva znanje predvsem s predavanji, gradivi, ustnimi navodili; s testi se preverja, koliko znanja je usvojil; ti kriteriji so temeljni elementi tradicionalnega izobraževanja.
- Pravila postavlja avtoriteta (učitelj) in učna skupina jih mora sprejeti; učitelj je osrednja oseba, bodisi spoštovan bodisi preziran.
- Zaupanje je majhno; učeči se potrebujejo stalen nadzor.
- Učence je najlažje nadzirati, če je stalno navzoč strah pred neuspehom, ki predstavlja za posameznika velik pritisk.
- Učeči se ne sodelujejo pri oblikovanju ciljev, izbiri načina dela, ocenjevanju učiteljev in drugih odločitvah.
- V izobraževalnem sistemu ni prostora za celotno osebo, temveč se upošteva le njena intelektualna stran; premalo pozornosti je namenjene čustveni plati, v ospredju je racionalni vidik izobraževanja.

Izobraževanje po meri učenca

- Učitelj, ki spodbuja učenje, deli odgovornost za učni proces z drugimi (učenci, starši, knjižničarji, pomembnimi ljudmi v skupnosti ipd.).
- Učitelj zagotavlja pestre učne vire (lastne izkušnje, izkušnje učencev in drugih, različne pisne vire, elektronske vire, znanje drugih ljudi (npr. v skupnosti), medije, kulturne prireditve ipd.) in spodbuja učence, da jih sami predlagajo in sodelujejo pri načrtovanju.
- Učenec (kolikor je mogoče) sodeluje pri pripravi svojega učnega programa; učna klima je spodbudna, učenci se učijo drug od drugega, za svoje odločitve so odgovorni.
- Učitelj se osredinja na spodbujanje stalnega učenja; pomemben je proces, vsebina je občasno sekundarna; pomemben je napredek posameznika, vedenje o tem, kako se učiti in se približevati lastnim ciljem, manj pomembni so zunanji cilji.
- Samovrednotenje učencev dopolnjuje vrednotenje s strani drugih udeležencev izobraževanja in učitelja.

Učenje v spodbudni in ustvarjalni učni klimi pomembneje vpliva na vedenje posameznika kot učenje v tradicionalnem izobraževanju.

2. Šola naj ne bi spodbujala reprodukcije temveč ustvarjalno rabo znanja, poskrbela naj bi za prenos znanja iz šole v življenje; informacijska in komunikacijska pismenost; vloga knjižnice.

Tu se odpira več vprašanj. Marentič Požarnik (2000b) opozarja na pomen prenosljivih spretnosti, ki omogočajo, da lahko učenci znanje, ki so si ga pridobili pri pouku, takoj ali kasneje tudi uporabijo. Prenosljive spretnosti so pomembne predvsem v povezavi s funkcionalno pismenostjo, ko naj bi se pri pouku problemsko proučevalo tudi primere iz življenja. V šoli bi bilo treba tudi bolj spodbujati medpredmetno povezovanje,

ki prispeva k celostnemu razumevanju učne vsebine. Knjižnica bi lahko pri tem imela pomembno vlogo, če bi bila organizirana kot informacijsko in povezovalno središče šole. Imela bi lahko tudi pomembno vlogo v medpredmetnem sodelovanju, saj bi s svojo večjo fleksibilnostjo (študijski kotiček, možnost izposoje gradiva med poukom, projektno delo, dostop do interneta, spletne enciklopedije ipd.) spodbujala pozitivno vrednotenje znanja in njegovo medsebojno povezanost. Odnos do branja in knjižnice bi se moral vzpostaviti pri pouku, in sicer tako, da bi učitelji ponudbo/dejavnosti knjižnic vključevali v svoje delo. Ob tem bi bilo treba razširiti cilje knjižnice, posodobiti njeno vlogo, jo neposredno vpeti v akcijsko učenje, ki bi potekalo pri pouku. Knjižničar bi lahko aktivno sodeloval pri iskanju virov znanja itd., s čimer bi poudarili pomen knjižničarja v šoli. V knjižnici bi lahko bilo organizirano središče za samostojno učenje z ustrezno ponudbo elektronskih virov, ki bi ponujalo možnost drugačnega učenja, kot poteka pri pouku (odmaknjenost in hkrati povezanost s poukom). V knjižnici bi lahko občasno delovala tudi svetovalna služba, ki bi zaradi prijetnejšega okolja postala bolj življenjska.

V šoli je pomembno večji poudarek namenjati problemskemu in izkušensjkemu učenju. Spodbujali naj bi ozaveščenost o globalnih in ekoloških problemih, katerih reševanje je odvisno tudi od sedanjih in prihodnjih generacij; to posredno vpliva na boljšo funkcionalnost znanja.

3. Pomemben rezultat šolanja naj bi bila večja motiviranost, osebnotna trdnost in večja samozavest učencev ter bolj kritičen in odgovoren odnos učencev do sebe, drugih in okolja.

Znanje se v sodobni šoli predvsem preverja v odnosu do določenih standardov, ciljev ali kriterijev. Sedanji storilnostno naravnani sistem izobraževanja ne spodbuja sodelovalnosti, temveč se osredinja predvsem na dosežke in uspehe. Tisto, česar ni mogoče izmeriti, je pogosto nepomemben rezultat učenja v šoli. Taki pogledi gotovo ne motivirajo učencev za ustvarjalno in sodelovalno učenje. Pouk naj ne bi bil le »trening za reševanje nalog, ki preverjajo dosežene kompetence« (Marentič Požarnik, 2006, str. 29). S pristopi, ki prevladujejo pri sedanjem načinu izobraževanja, mladim (in s tem bodočim odraslim) sporočamo, da je učenje nujno zlo, ki naj se ga ne lotijo, če ne potrebujejo formalnega dokazila. Vsekakor to niso pristopi, ki bi prispevali k oblikovanju odraslih, ki naj bi se učili vse življenje. Za spodbujanje vseživljenjskega učenja je treba razviti drugačno kulturo učenja. Eden najpomembnejših ciljev šolanja je gojiti učenčevo samozavest, pozitivno stališče do sebe, do znanja, do učenja, razvijati motivacijo za uspeh. To je mogoče le ob dobrih učiteljih in ustreznih učnih klimi.

4. Učenje učenja je ključna zmožnost za razvijanje znanja, zato je pomemben cilj pouka.

Pomembno je razvijati metaučenje kot razmislek o lastnem učenju, ki vključuje tudi načrtovanje in nadzorovanje lastnega procesa učenja ter ovrednotenje rezultatov. Odnos do učenja, pa tudi učenje učenja, ki je dolgoročno ključno za navdušenost in ustvarjalnost pri učenju, se oblikuje predvsem pri pouku (ki je zdaj vsekakor prevladujoč način učenja v šoli), zato bi moral biti pouk drugače zasnovan. Ali se pri pouku spodbuja branje, raziskovanje, lastno vrednotenje naučenega, uporabnost znanja? Učenje učenja naj bo del pouka pri vseh predmetih in ne ločena dejavnost (Marentič Požarnik, 2006, str. 31).

5. Šola naj bi poskrbela za ustrezne možnosti stalnega izobraževanja učiteljev in drugih zaposlenih na šoli.

Učitelji, mentorji, knjižničarji, animatorji in drugi zaposleni na šoli so ključni pri udejanjanju koncepta vseživljenjskega učenja. Temeljna dejavnost, ki naj bi sprem-

ljanja uresničevanje koncepta, bi morala biti kakovostno izobraževanje učiteljev. To naj bi bilo naravnano izkušensko, praktično in naj bi upoštevalo resnične potrebe učiteljev.

Netradicionalno pojmovanje poučevanja narekuje, da vloga učitelja v procesu učenja ni nujno osrednja in direktivna, temveč lahko učitelj tudi vodi, spodbuja in pomaga učencem pri učenju. Pri tem se v učni proces lahko vključujejo tudi drugi, ki so vir znanja ali izkušenj. Tudi šolski knjižničarji so del sistema šole. Učitelj, ki si prizadeva za spodbujanje osebne rasti učencev in njihovo dejavno učenje, namesto da bi znanje zgolj posredoval, učence napoti k iskanju dodatnih virov znanja, krepi njihovo samozaupanje in motivacijo, kar je zdaj vse prevečkrat postranski cilj začetnega izobraževanja. Inovativen učitelj je najpomembnejši vodič učencem, ki se tako pripravijo tudi na učenje v odraslosti, bodisi za osebne potrebe ali potrebe dela. Brez skrbno načrtovanega in domišljenega stalnega spopolnjevanja učiteljev si spremembe v šoli težko zamislimo, prav gotovo pa ne moremo slediti ciljem, ki jih narekuje uresničevanje vseživljenjskega učenja v šoli. Ključno je, da so vsi, ki sodelujejo v učnem procesu (učitelji, knjižničarji, zunanji sodelavci in drugi) suvereni in strokovni pri svojem delu v učni skupini. To je lažje uresničiti, če so zaposleni v šoli bolj avtonomni, česar zdaj ne moremo trditi. Učitelji so ves čas razpeti med natančno določenimi cilji, ki so postavljeni od zunaj in se jih zunanje preverja, ter predpisanimi vsebinami, ki jih morajo za doseganje ciljev predelati. Ob naprednih, odprtih in med seboj povezanih učiteljih bodo bolj ustvarjalni in dejavni tudi učenci. Pri tem bodo ob ustreznih podpori imeli pomembno vlogo tudi učitelji učiteljev – 'multiplikatorji'.

6. Šola kot učeča se organizacija

Postavlja se vprašanje, ali je danes v šoli takšno učno ozračje in okolje, ki spodbuja medsebojno povezovanje in sodelovanje učiteljev in drugih zaposlenih ter njihovo stalno izobraževanje za bolj kakovostno delo. Ali je šola učeča se organizacija ali ne?

Pri učeči se organizaciji gre za preraščanje učenja posameznikov v učno klimo, ki npr. v šoli spodbuja željo po učenju in izmenjavi pridobljenih znanj in izkušenj. Učni proces je v teh organizacijah problemsko usmerjen, samo učenje pa skupinsko in ne poteka le individualno, temveč sodelovalno, v skupini ter hkrati med različnimi ravnmi (npr. med zaposlenimi, med učitelji/knjižničarji in učenci, med člani šolske skupnosti in zunanjim okoljem). Dovoljena so nasprotja, konflikti niso nujno grožnje. V izobraževalnih institucijah je osrednje znanje in razvoj, zato so spremenjeni pogledi na učenje in odnose še toliko pomembnejši.

Zanimivo je, da je večini izobraževalnih institucij v izobraževalnem sistemu izjemno težko vzpostaviti takšno ozračje, da bi strokovni razvoj potekal ob medsebojnem sodelovanju, pogovorih, iskanju konstruktivnih rešitev v kolektivu in z medsebojnim učenjem. Premalo pozornosti se namenja učenju, ki poteka sproti, ob vsakdanjih izživih in ne le ob temu namenjenem času. Pomembno je tudi vprašanje, kako učitelji vidijo vlogo knjižnic in knjižničarjev na šoli. Ali med njimi poteka stalno sodelovanje, učitelji spodbujajo obiskovanje in uporabo knjižnice, branje knjig?

7. Šola kot dejavni del lokalne skupnosti

Koncept VŽU je tudi v začetnem izobraževanju neposredno povezan z razvijanjem dejavne državljanosti v družbi in s procesi demokratične komunikacije med različnimi družbenimi skupinami. Cilj izobraževanja, pravi Dewey, je osvoboditi posameznika ovir, ki ga odvrčajo od sodelovanja z drugimi; tudi izobraževalne institucije naj bi bile demokratične skupnosti. Šola kot osrednja izobraževalna institucija v skupnosti je idealno mesto za razvijanje sodelovanja med skupinami učencev in vsemi drugimi

skupinami prebivalstva, ki živijo v skupnosti, npr. za medgeneracijsko sodelovanje. Posameznik je neločljivo povezan s kolektivnim, neločljiva je povezanost pravic in dolžnosti, učenje je neločljivo povezano s poučevanjem in je hkrati neločljivo od skupnostne podpore. Tudi Olssen (2006, str. 227–228) vidi izobraževalne institucije kot dejavnike ohranjanja socialnih vezi, skupnih vrednot in norm, zaupanja, pomembne kot mesta, kjer se učimo demokracije in samovladanja, kar je pogoj za stabilnost in reprodukcijo družbe. Vloga izobraževanja je tudi zanj ključna pri učenju demokracije; izobraževalne institucije (za otroke in za odrasle) omogočajo sodelovanje z drugimi institucijami, npr. družino, državo, ekonomijo. Če so šole demokratične institucije, krepijo moč družine in vključujejo manjšinske skupine v različne participatorne projekte (pri nas npr. primer programa UŽU – Beremo in pišemo skupaj). Lokalna knjižnica, če jo gledamo v skupnostnem smislu, je pomembno učno središče. To velja tudi za šolsko knjižnico, ki naj bi imela podobno vlogo v šoli, pa tudi navzven. Pomembno bi bilo povezovati šolske knjižnice z lokalnimi (skupnostnimi) knjižnicami in razvijati bralno kulturo. Mladi se morajo naučiti dejavnega vključevanja v družbo in reševanja problemov, kar je mogoče z dejavnejšim odpiranjem šole navzven. Identiteto si otroci, mladostniki, odrasli in starejši odrasli oblikujejo prav v varnih mejah skupnosti, ki nudijo možnosti za varno učenje, njihovo sodelovanje in medsebojno povezanost. Šola ima pri tem dobre možnosti, saj ostaja stalnica, medtem ko mnoge druge skupnostne organizacije izginjajo. Treba je le razmisliti, kako ta cilj vgraditi v delovanje šole.

Knjižnica ima v šoli posebno vlogo, saj je edino mesto, ki ni neposredno 'obremenjeno' s siceršnjim šolskim 'dogajanjem', ki ga pogosto spremljajo stiske, strahovi, negotovost, bojazen, da mi ne bo uspelo, razočaranje. Neodvisno od tega, kako se posamezni učitelji trudijo, da njihovo poučevanje ne bi bilo takšno, je šolska klima posledica pritiskov, ki jih povzroča stalno vrednotenje znanja in tekmovalnost. Šolska knjižnica je v tem primeru nevtralni prostor, ki ima velik potencial za to, da postane 'varen' prostor in pribežališče, ki omogoča bolj sproščeno in ustvarjalno učenje in ki lahko posredno vpliva tudi na uvajanje podobnih načel v pouk. Seveda mislimo na knjižnico, ki ni le shramba knjig, temveč živ organizem, ki s potrebami učencev in šole diha, se nanje odziva in s svojo naravnostjo ter ponudbo spodbuja zavedanje, da je znanje vse kaj drugega kot le kopičenje pogosto nesmiselnih dejstev. Prav v tem smislu je knjižnica tudi izjemno pomembna v procesu umeščanja šole v proces vseživljenjskega učenja. Kakšna bi lahko bila vloga šolske knjižnice v procesu vseživljenjskega učenja? Njena vključenost je močno odvisna od materialnih razmer v šoli, vendar pa bi bilo treba zaradi narave vzgojno-izobraževalnega dela v šoli vlogo šolske knjižnice bolj poudariti. Dejavnější vloga naj bi knjižnice spodbudila, da bi v večji meri postale:

- dejavnik povezovanja različnih vsebin pri šolskem pouku,
- prostor, kjer lahko ob pomoči knjižničarke/knjižničarja poteka projektno delo učencev, delo v manjših skupinah;
- del programa šole, v okviru katerega bi nudili možnost dostopa do uporabe IKT in spletnih informacij;
- kotiček za samostojno učenje z ustreznimi programi in viri za samostojno učenje;
- prostor, kjer bi izvajali srečanja pri programu UŽU – Beremo in pišemo skupaj, študijske krožke, razstave, odprte tudi za prebivalce skupnosti idr.;
- prostor za zunajšolske dejavnosti v popoldanskem času (npr. medgeneracijsko sodelovanje, različne delavnice ipd.), ki bi bile v skladu s prej navedenimi možnostmi.

Sklepna misel

Za uresničevanje strategije vseživljenjskosti učenja v začetnem izobraževanju bo treba vzpostaviti drugačne razmere za učenje. To predpostavlja najprej premislek o ciljih šolanja, na podlagi katerih bi lahko zasnovali drugačne, kvalitativne premike v šolski realnosti. Zdaj je šola vse preveč vpeta v tradicionalne vzorce prenašanja in vrednotenja znanja, stalno preverjanje rezultatov in doseženih kompetenc, ki neposredno vplivajo tudi na vlogo učiteljev, učencev in drugih ljudi v šolskem življenju. Spreminjati bo treba miselnost, da je šolanje proces pridobivanja predvsem abstraktnega znanja, učitelji pa naj bi bili hkrati spodbujevalci učenja in 'dreserji' vse bolj nezadovoljne mladine. Barica Marentič Požarnik upravičeno ugotavlja, da potrebujemo domišljeno strategijo spreminjanja šolske resničnosti, premike v poučevanju in učenju, pa tudi v miselnosti vseh, ki sodelujejo v izobraževalnem procesu (Marentič Požarnik, 2006, str. 27). Z drugačnimi pristopi pri izobraževanju bi zagotovili večjo možnost za enakost in pravičnost pri dostopu do izobraževalnih možnosti in enakost rezultatov, česar zdaj, pri selektivni naravnosti šole, ne dosežamo; v začetnem izobraževanju bi poskrbeli za dodatne spodbude za tiste, ki potrebujejo več pomoči. Prevelika selektivnost sistema je pogosto tisti dejavnik, ki otrokom in mladostnikom učenje tako zagnusi, da se ga kot odrasli izogibajo. Filozofija vseživljenjskosti učenja terja premislek, kako lahko na vseh stopnjah izobraževalnega sistema načrtujemo in izvajamo izobraževanje tako, da bodo njegovi učinki pozitivni tako za posameznika kot za družbo. Tako bi morda lahko sčasoma ustvarili bolj inkluzivno družbo, strpno do različnosti, z razumevanjem za drugačnosti in usmerjeno v prihodnost.

Če je cilj začetnega izobraževanja ustvariti posameznika, ki bo kognitivno, konativno in emocionalno po svojim zmožnostih kar se da zrela oseba, ki bo racionalna, emocionalna, duhovna, socialna, estetska in etična, tega ne moremo doseči z izobraževanjem, ki je naravnano predvsem na pridobivanje znanja za zunanje preverjanje ter je obremenjeno z ocenjevanjem namesto s kakovostjo učenja in pouka. Proces poučevanja prevečkrat določajo zahteve po čim boljših rezultatih učencev, pozablja pa se na to, da je cilj izobraževanja tudi in predvsem priprava učencev na življenje in učenje v odraslosti, ki pa je raznoliko, prilagodljivo, poteka povsod, vse življenje, z različnimi nameni in vsebinami, ob nenehnem vnašanju izkušenj, v skladu z zahtevami življenja in za njegovo uspešnost in bogatitev. Vsi otroci in mladostniki morajo to filozofijo razumeti in si pridobiti znanja in zmožnosti, ki jim bodo omogočale čim bolj kakovostno življenje.

Citirani viri

- DEWEY, J. 1964; 1916. *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education.* New York: The Macmillan Company.
- ERMENC, K. 2006. Kompetenčni pristop h kurikularnemu načrtovanju: pojem, nekatere implikacije in dileme. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 1, str. 21–26.
- FAURE, E. idr. 1972. *Learning to be. The world of education today and tomorrow.* Paris: UNESCO.
- HEGA, G. M., HOKENMAIER, K. G. 2002. The welfare state and education: a comparison of social and educational policy in advanced industrial societies. *German Policy Studies*, Vol. 2, No. 1, str. 161–189.
- HUSEN, T. 1974: *The Learning Society.* London: Methuen.
- ILLICH, I. 1972. *Dole šole.* Beograd: Duga.
- JARVIS, P. 1987. *Twentieth Century Thinkers in Adult Education.* London, New York: Routledge.
- JELENC, Z. 1991. *Terminologija izobraževanja odraslih.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- JELENC, Z. 2005. Ustrezen razvoj le s sprejeto koncepcijo in strategijo. *Andragoška spoznanja*, letnik 11, 3, 2005, str. 65–79.
- JELENC Z. 2007. *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji.* Ljubljana: MŠŠ.
- JELENC KRAŠOVEC, S., KUMP, S. 2005. Uveljavljanje koncepta vseživljenjskega učenja na univerzi. *Sodobna pedagogika*, let. 56, št. 2, str. 46–60.

- KODELJA, Z. 2006. *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
- LENGRAND, P. 1976. *Uvod u permanentno obrazovanje*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- MARENTIČ POŽARNIK, B. 2000a. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- MARENTIČ POŽARNIK, B. 2000b. Pismenost odraslih kot odraz kakovosti šolskega učenja in (trajnosti, uporabnosti) šolskega znanja. V: Pečar, Mateja (ur.). *Pismenost, participacija in družba znanja*. Ljubljana: Andragoški center RS.
- MARENTIČ POŽARNIK, B. 2006. Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno spreminjanje pouka. *Vzgoja in izobraževanje*, 2006, št. 1, str. 27–33).
- McLAREN, P. 2000. *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- OLSSSEN, M., CODD, J. O'NEILL, A. M. 2004. *Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy*. London: Sage Publication.
- OLSSSEN, M. 2006. Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 25, No.3, str. 213–230.
- OZVALD, K. 1927. *Kulturna pedagogika*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- ROGERS, A. 1996. *Teaching Adults*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- ROGERS, C. R., FREIBERG, H. J. 1994. *Freedom to Learn*. New York: Macmillan College Publishing Company.
- SAVIĆEVIĆ, D. M. 2000. *Koreni i razvoj andragoških ideja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- TOFFLER, A. 1983. *Treći talas*. Beograd: Prosveta.

> **Doc. dr. Sabina Jelenc Krašovec** je predavateljica na Oddelku za pedagogiko in andragogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.
Naslov: Aškerčeva 2, Ljubljana
Naslov elektronske pošte: sabina.jelenc@guest.arnes.si



Uporabniki s posebnimi potrebami v šolski knjižnici Gimnazije Moste

Users with special needs in School library of High School Moste

> Katarina Jesih Šterbenc

Izvleček

V pričujočem prispevku avtorica opisuje integracijo gibalno oviranega dijaka v redni program gimnazijskega izobraževanja na Gimnaziji Moste. V nadaljevanju je podrobneje predstavljena tudi knjižnica omenjene gimnazije. Predstavljena je tudi prenova šole in posledično tudi šolske knjižnice ter njuna prilagojenost funkcionalno oviranim dijakom. Avtorica opozori na nekatere težave pri načrtovanju knjižničnih informacijskih znanj, s katerimi se srečuje kot knjižničarka. Na koncu prispevka je objavljen tudi intervju s funkcionalno oviranim dijakom.

Ključne besede

šolske knjižnice, dijaki s posebnimi potrebami, uporabniki s posebnimi potrebami, gibalno ovirani dijaki, gimnazije, Gimnazija Moste

UDK 376:373.5(497.4 Ljubljana)

Abstract

The author describes integration of a functionally disabled pupil into regular programme of high school teaching at High School Moste. This is followed by a detailed description of its school library. The paper also describes the renovation of the school and consequently the school library and adaptation to functionally disabled pupils. The author brings forward certain difficulties in planning of library and information knowledge which she encounters as a librarian. The paper ends with an interview with the functionally disabled pupil.

Keywords

school libraries, pupils with special needs, users with special needs, functionally disabled pupils, high school, High School Moste

UDC 376:373.5(497.4 Ljubljana)

1 Uvod

Vemo, da invalidi obstajajo. Nekje so, le srepo jih opazujemo, ko se pogumno spopadajo z najrazličnejšimi ovirami, ki za nas »normalne« sploh niso ovire. Na trenutke se nam zasmilijo, potem pa se obrnemo stran in ne obstajajo več. Nedolgo nazaj sem bila na porodniškem dopustu in sem se veselo podajala na sprehode. Nekateri so se zelo hitro končali. Zakaj? Ker se nisem mogla prebiti mimo nepravilno parkiranih vozil, ker nisem mogla na skorajda noben urad ipd., toda moja zagata niti ni bila tako velika, saj sem z malo dobre volje poprijela za voziček in ga preprosto prestavila. Sedaj pa si zamislimo mladostnika, starega 17 let, dijaka Gimnazije Moste, ki že vse svoje življenje uporablja invalidski voziček. Je tetraplegik, torej gibalno oviran. Kako naj pride do urada? Kako naj pride mimo napačno parkiranega vozila? Kako naj pride v šolo? To je naš Jakob. Veder in nasmejan fant, vedno dobre volje, ki pa nikakor ne dovoli pomilovanja, ampak se ima za normalnega najstnika. V prispevku je predstavljena njegova vključenost redni program gimnazije. Njegova vrsta bolezni oz. invalidnosti je poškodba vratnega dela hrbtenjače. Za nudenje fizične pomoči ima v skladu z odločbo o usmeritvi dijaka dodeljenega tudi spremljevalca, ki ga spremlja ves čas pouka.

2 Uporabniki s posebnimi potrebami in gimnazijski program

Na začetku pogledjmo definicijo otroka, v mojem primeru dijaka, s posebnimi potrebami. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, v nadaljevanju ZUOPP, v svojem 2. členu pravi takole: »Otroci s posebnimi potrebami po tem zakonu so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.«

Takšni otroci so usmerjeni v programe vzgoje in izobraževanja ob upoštevanju njihove »dosežene ravni razvoja, zmožnosti za učenje in doseganje standardov znanja, etiologije in prognoze glede na otrokove primanjkljaje, ovire oziroma motnje ter ob upoštevanju kriterijev za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj« (ZUOPP, 2007).

V Sloveniji imamo Navodila za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program, ki temeljijo na vsebinskih izhodiščih za »prenovo vzgoje in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v Republiki Sloveniji«, ki so opredeljena v Beli knjigi, Zakonu o gimnazijah ter ZUOPP (Navodila, 2004). »V gimnazijske izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo so usmerjeni mladostniki, za katere komisije za usmerjanje ocenijo, da imajo takšne razvojne in učne zmožnosti, da bodo, predvidoma s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, dosegli vsaj minimalne cilje oz. standarde znanja določene v učnih načrtih za vse predmete v predmetniku gimnazijskih izobraževalnih programov« (Navodila, 2004). Za dijaka s posebnimi potrebami je treba izdelati tudi individualizirani program, pri katerem poleg strokovne komisije, ki jo imenuje ravnatelj, sodelujejo tudi starši. S tem programom »se določijo oblike dela na posameznih področjih oz. predmetih, način izvajanja dodatne strokovne pomoči ter potrebne prilagoditve pri organizaciji, preverjanju in ocenjevanju znanja, napredovanju in časovni razporeditvi pouka« (Navodila, 2004). Namen omenjenih prilagoditev ni prilagajanje predmetnika, ampak omogočanje doseganja vsaj minimalnih ciljev in standardov znanja pri vseh predmetih, v katere je vključen dijak.

2.1 Možne prilagoditve gibalno oviranim dijakom

V nadaljevanju so predstavljene prilagoditve prostora, didaktičnih pripomočkov, organizacije časa, poučevanja in učenja ter preverjanja in ocenjevanja znanja.

2.1.1 Prostor

Dostop do šole naj bi bil brez arhitektonskih ovir, zagotovljen naj bi bil tudi parkirni prostor za invalide. Šolski prostori (učilnice, hodniki) naj bi bili dovolj široki. Na šoli naj bi bile prilagojene sanitarije, prostor za osebno higieno, prostor za počitek, zagotovljen prehod med nadstropji (dvigalo, gosenice ...), ustrezen dostop do drugih šolskih prostorov (knjižnica, kabineti, jedilnica, telovadnica, prostor za počitek ...). Šola naj bi imela tudi prostor za individualno obravnavo, prilagojen delovni prostor bio-psiho fizičnim potrebam učenca (miza, stol). Navodila za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program priporočajo matično učilnico oz. skoncentriranost pouka v pritličju zaradi zmanjšanja števila selitev iz učilnice v učilnico (Navodila, 2004).

2.1.2 Didaktični pripomočki

»Gibalno oviran dijak za uspešno učenje potrebuje veliko didaktičnih pripomočkov in učil (računalnik s prilagoditvami, multimedijska sredstva, komunikator, grafoskop, tabla, dodatna osvetlitev, blazina za počitek ...).« (Navodila, 2004) Učitelji naj poleg predpisanih učnih gradiv uporabljajo še dodatno, prilagojeno učno gradivo (tudi v elektronski obliki) ...

2.1.3 Organizacija časa

Gibalno oviran dijak mora imeti izdelan individualiziran program, »ki je skladen z njegovim razvojem, načinom učenja in možnostmi za doseganje zastavljenih ciljev, ki morajo obsegati vsaj minimalne standarde znanj« (Navodila..., 2004). Individualizirani program dijaka morajo poznati vsi, ki delajo z dijakom, ter pri tem upoštevati določila individualiziranega programa. V skladu z dijakovimi psihofizičnimi potrebami je potrebna časovna prilagoditev in organizacija pouka ter življenja in dela na šoli (dodatni krajši odmori zaradi večje utrudljivosti). Pogoste so tudi krajše in daljše odsotnosti dijaka zaradi kontrolnih pregledov, posebnih postopkov zdravljenja, terapevtske obravnave, operativni posegi ipd., »zato je treba te odsotnosti upoštevati pri celotnem ritmu učno-vzgojnega dela (delno obiskovanje pouka, možnost podaljšanja šolanja, priprava gradiv za delo na domu, v bolnišnici ...)« (Navodila, 2004).

2.1.4 Poučevanje in učenje

Poučevanje in učenje naj potekata v skladu z zastavljenim individualiziranim programom dijaka. Poleg tega je pomembna tudi vključenost dijaka v vse šolske aktivnosti v okviru njegovih zmožnosti (ekskurzije, izleti, športni in kulturni dnevi, obvezne izbirne vsebine, interesne dejavnosti ...). Vse naj poteka v skladu z ustreznimi prilagoditvami glede na dijakove zmožnosti in posebnosti ter navodila terapevtov (Navodila, 2004).

2.1.5 Preverjanje in ocenjevanje znanja

Preverjanje in ocenjevanje znanja naj poteka prilagojeno in v skladu z dijakovimi potrebami. Pri tem je treba upoštevati merila za napredovanje v višji letnik (doseženi minimalni standardi pri vseh predmetih), preverjanje in ocenjevanje naj bo sprotno, napovedano in naj ne deluje preveč obremenilno, zagotoviti je treba preverjanje in ocenjevanje manjših sklopov, podaljšan čas, preverjanje in ocenjevanje lahko potekata tudi s pomočjo spremljevalca. Učitelj izbere najustreznejši način preverjanja glede na dijakovo stopnjo senzomotorične oviranosti in na zmožnost komuniciranja. Čas preverjanja in ocenjevanja znanja se pri kontrolnih in šolskih nalogah lahko podaljša ali se omogoči več krajših prekinitev. Način preverjanja in ocenjevanja naj bo opredeljen v dijakovem individualiziranem programu (Navodila, 2004).

3 Prilagoditev gimnazije Moste uporabnikom s posebnimi potrebami

Med letoma 2003 in 2005 je Gimnazija Moste doživela temeljito prenovo celotne stavbe. Poleg prenove že obstoječe stavbe je pridobila še prizidek, v katerem so jedilnica, šolska knjižnica in specialne učilnice. Ob prenovi je bilo upoštevano dejstvo, da redni kurikul obiskujejo tudi dijaki s posebnimi potrebami. Izhajajoč iz tega dejstva, je postala Gimnazija Moste dostopna vsem vrstam uporabnikov s posebnimi potrebami. Poleg prenove stavbe je bila prenovljena tudi okolica šole. Odstranjene so vse arhitektonske ovire. Šolsko dvorišče in dostop do šole sta prilagojena dijakom s posebnimi potrebami. Starši lahko dijaka pripeljejo do šolskih vrat tudi v slabem vremenu, tako da se »suh« odpelje v notranjost šole, saj imajo vhodna vrata temu primeren nadstrešek. Pred šolo je tudi parkirni prostor, namenjen invalidom.

Našo šolo trenutno obiskuje en gibalno oviran dijak. Njegova vrsta invalidnosti je, kot sem omenila že v uvodu, tetraplegija. Tetraplegija pomeni ohromelost vseh štirih udov oz. ohromelost od vratu navzdol (Veliki slovar tujk, 2006). Omenjenemu dijaku mobilnost omogoča invalidski voziček. Prehod med nadstropji mu je omogočen s pomočjo dvigala. Celotna stavba je urejena tako, da lahko dostopa do popolnoma vseh učilnic, telovadnice, jedilnice, zbornice, prostora za počitek in nego ... Hodniki so dovolj široki, prav tako tudi vsa pregradna vrata na hodnikih, vhodna vrata in vrata v učilnice. Na šoli imamo tudi prilagojene sanitarije in prostor za osebno higieno. Na voljo je tudi prostor za individualno obravnavo, ki pa ga naš dijak ne uporablja, saj je zelo bister in z lahkoto sledi pouku. Po razredih zanj ni posebnih klopi. Po navadi sedita s spremljevalcem kar v zadnji klopi. To mu omogoča invalidski voziček, ki ima možnost vertikalnega premikanja. Jakob pri svojem delu ne uporablja posebnih didaktičnih pripomočkov. Čeprav le s težavo piše, ima le pri pisanju kontrolnih in šolskih nalog prilagojen čas pisanja v skladu z individualiziranim programom.

3.1 Knjižnica Gimnazije Moste in njena prilagoditev uporabnikom s posebnimi potrebami

Ob prenovi je svoja vrata na stežaj odprla tudi šolska knjižnica, saj je postala dostopna funkcionalno oviranim dijakom. Deluje v prvem nadstropju prizidka. Dostop do nje je omogočen po stopnicah in s panoramskim dvigalom.

Leta 2003 nastale IFLA/Unescove smernice predvidevajo, da naj bi bila ustrezno opremljena šolska knjižnica »varna, dobro razsvetljena, načrtovana tako, da lahko sprejme masivno, trpežno in funkcionalno pohištvo, ob tem pa zadosti posebnim zahtevam knjižnice glede prostora, dejavnosti in uporabnikov, načrtovana tako, da se lahko prilagodi posebnim zahtevam šolske skupnosti s čim manj omejitvami, načrtovana tako, da se lahko prilagodi spremembam knjižničnih programov, izobraževalnega programa šole in zahtevam avdio- in videotehnologije ter tehnologije za obdelavo podatkov, načrtovana tako, da omogoča ustrezno uporabo, vzdrževanje in varnost pohištva, opreme, potrebščin in knjižničnega gradiva, urejena in vodena tako, da omogoča enako in časovno ugodno dostopnost do organizirane in raznovrstne zbirke virov, urejena in vodena tako, da je uporabnikom estetsko privlačna in jih vodi k zabavi in učenju, opremljena z jasnimi in privlačnimi napisi in navodili« (IFLA/Unescove, 2003, str. 117).

Nikakor ne morem mimo osebja v knjižnici, saj mora to »pri svojem delu z vsemi člani šolske skupnosti spoštovati visoke etične norme. Vse uporabnike mora obravnavati enako ne glede na njihove sposobnosti in socialno poreklo. Storitve morajo biti prilagojene potrebam posameznega uporabnika.« (IFLA/Unescove, 2003, str. 119)

Menim, da knjižnica Gimnazije Moste naštetje pogoje izpolnjuje, saj je bilo veliko truda vloženega v načrtovanje in opremljanje. Pri načrtovanju sva imeli s kolegico pred očmi tudi dijake s posebnimi potrebami. Prostor in oprema knjižnice Gimnazije Moste sta oblikovana tako, da omogočata zadovoljevanje potreb vsem vrstam uporabnikov. Jakob lahko samostojno uporablja vse knjižnično gradivo in trenutno tehnično opremo knjižnice.

Edini slabosti sta višina izposojevalnega pulta in zadnji vrsti polic, ki ne omogočata prehoda za invalidski voziček. Izposojevalni pult je nekoliko previsok. K sreči je tudi tehnologija na področju invalidskih pripomočkov tako napredovala, da novejši vozički omogočajo tudi vertikalno premikanje.

3.2 Organiziranje knjižnično informacijskega znanja

Dijaki Gimnazije Moste imajo organiziranih 15 ur obveznih izbirnih vsebin knjižničnega informacijskega znanja (KIZ). KIZ obsega spoznavanje in uporabo šolske knjižnice, spoznavanje in uporabo različnih tipov knjižnic, usposabljanje za samostojno iskanje informacij s pomočjo kataloga COBISS/OPAC ter navajanje na pravilno citiranje in navajanje virov in literature. S kolegico velikokrat naletiva na ovire pri načrtovanju KIZ, saj Jakob velikokrat ne more na vse ogleda, ki jih organizirava. Zato veliko ur izvedemo kar na šoli, tako da je Jakob lahko navzoč. V preteklem šolskem letu je bila organizirana strokovna ekskurzija na Primorsko. Dijaki so si najprej ogledali Kapucinsko knjižnico v Vipavskem Križu, nato pa še knjižnico Franceta Bevka v Novi Gorici. Jakob si je lahko ogledal le Knjižnico Franceta Bevka v Novi Gorici, saj v Vipavskem Križu ogled zanj ni bil mogoč. Prav tako si ni mogel peljati z avtobusom, ampak so morali prevoz organizirati njegovi starši.

4 Intervju z dijakom s posebnimi potrebami

Sledi pogovor z dijakom s posebnimi potrebami.

Starost dijaka: 17 let

Spol: M

Kakšno vrsto bolezni/invalidnosti imaš? *»Imam poškodbo vratnega dela hrbtenjače. Tetraplegijo.«*

Kako prihajaš v šolo in odhajaš domov? *»Pripelje in odpelje me mami, ob koncu šolskega leta, kadar je sonce, grem iz šole sam z vozičkom.«*

Ali poleg šolske knjižnice obiskuješ še katero drugo knjižnico? *»Obiskujem tudi knjižnico Otona Župančiča v Kersnikovi ulici.«*

Na kakšne arhitektonske (stopnice, preozka vrata, robniki ...) in tehnične (stojala, mize, računalniki ...) ovire naletiš na naši šoli? *»Stopnice so in jih je veliko. Je tudi dvigalo, ki pa v zadnjem času pogosto ne deluje, predvsem zaradi številnih dijakov in dijakinj, ker se po nepotrebnem vozijo z njim in ga uničujejo. Zaradi tega imam v zadnjem času kar nekaj težav. Ostalo mi je vse dostopno.«*

Na kakšne arhitektonske (stopnice, preozka vrata, robniki ...) in tehnične (stojala, mize, računalniki ...) ovire naletiš v šolski knjižnici? *»Vse je prilagojeno, le zadnja vrsta knjižnih polic je preveč skupaj in se ne morem zapeljati med njimi, kar pa ni tako velik problem, saj imamo zelo prijazni knjižničarki, ki mi pomagata izbrati zelene knjige.«*

S kakšnimi ovirami se srečuješ pri komunikaciji s profesorji oz. kako občutiš sodelovanje z njimi? Ti pomagajo, ko potrebuješ njihovo pomoč? *»Pri tem nimam nobenih težav, saj tudi sam nisem problematičen. So pa vsi profesorji zelo prijazni in radi pomagajo.«*

Ali meniš, da so profesorji dovolj strokovno usposobljeni za delo s funkcionalno oviranimi dijaki? Imajo še kake primanjkljaje? *»Mislim, da ne, ampak takšna oseba kot sem jaz, potrebuje enega človeka samo zase.«*

Ali meniš, da sta knjižničarki dovolj strokovno usposobljeni za delo s funkcionalno oviranimi dijaki? Imata še kake primanjkljaje? *Odgovor enak kot pri prejšnjem vprašanju.*

Se počutiš zapostavljenega/etiketiranega s strani profesorjev? *»Ne, sploh ne. Obravnavajo me kot vse ostale.«*

Se počutiš zapostavljenega/etiketiranega s strani knjižničark? »Ne, kje pa. Imata me kar radi, čeprav nisem zelo pogosto v knjižnici.«

S kakšnimi ovirami se srečuješ pri komunikaciji s knjižničarkama oz. kako občutiš sodelovanje z njima? »Z nobenimi. Le včasih knjižničarka namesto mene vpraša mojega spremljevalca. S knjižničarkama se dobro razumem.«

Lahko poveš svojo najslabšo izkušnjo v zvezi z obiskom in izposojajo knjižničnega gradiva v naši šolski knjižnici? »Je še nisem imel.«

Lahko poveš svojo najboljšo izkušnjo v zvezi z obiskom in izposojajo knjižničnega gradiva v naši šolski knjižnici? »Vse izkušnje so dobre, da pa bi kakšna posebej izstopala, pa se ne spomnim.«

Katere pripomočke uporabljaš vsakodnevno za »normalno funkcioniranje?« »Običajno vse, le pri negi imam nekaj dodatnih pripomočkov.«

Katere pripomočke uporabljaš pri učenju? »Nobenih posebnih.«

Kakšen odnos imajo do tebe sošolci? »Zelo se razumemo in sem vesel, da so me tako sprejeli.«

Ali ti sošolci pomagajo, ko potrebuješ njihovo pomoč? »Da, vsi si med seboj pomagamo.«

Kaj pa drugi dijaki? »Nekatere poznam in se z njimi dobro razumem. Z ostalimi pa običajno nimam nobenih konfliktov.«

Ali se počutiš zapostavljenega/etiketiranega s strani sošolcev/drugih dijakov na šoli? »Ne.«

Misliš, da si zaradi svoje bolezni/invalidnosti privilegiran s strani profesorjev? »Upam, da ne, ker bi se potem slabo počutil.«

Na kakšen način se udeležuješ šolskih izletov, ekskurzij, taborov ...? »Pelje me mami, če grem lahko, drugače pa ostanem doma.«

V preteklem šolskem letu ste imeli v okviru obveznih izbirnih vsebin knjižničnih informacijskih znanj organizirano strokovno ekskurzijo v Vipavski Križ, kjer ste si ogledali Kapucinsko knjižnico, v Novi Gorici pa ste obiskali knjižnico Franceta Bevka. Si se le-te udeležil? Kdo te je peljal? »Ogledal sem si novo knjižnico Franceta Bevka. Peljal sem se z mamo in Denisom, mojim spremljevalcem.«

Ali si si lahko ogledal vse? »Ne, cerkve in njene knjižnice nisem videl.«

Imaš pripombe na organiziranje šolskih izletov, ekskurzij, taborov ipd.? »Da, lahko bi jih bilo malo več.«

Kaj pogrešaš na šoli? »Avtomate, ki so bili na začetku, in dodatni pouk.«

Kaj pogrešaš v šolski knjižnici? »V bistvu nič.«

Za konec te prosim, da poveš svoje želje, potrebe in ideje za izboljšanje storitev za uporabnike s posebnimi potrebami tako na šoli kot tudi v šolski knjižnici. »Najbolj si želim, da bi dvigalo delalo in da z njim ne bi bilo težav. Drugače pa sta šola in knjižnica eni izmed najboljše prilagojenih šolskih ustanov v Ljubljani in tudi v Sloveniji.«

5 Sklep

Cilj knjižnice »mora biti zagotavljanje storitev vsem potencialnim uporabnikom v okviru šolske skupnosti, pri tem pa zadovoljevati tudi posebne potrebe različnih ciljnih skupin« (IFLA/Unescove, 2003, str. 120). Menim, da se na naši šoli vsi zaposleni skupaj z vodstvom zelo trudimo Jakobu približati čim več aktivnosti. Zelo veliko vlogo

pa imajo tudi Jakobovi starši in njegov spremljevalec, saj brez njihove pripravljenosti na sodelovanje in dobre opreme ne bi tako uspešno premagoval vseh ovir, ki se kljub vsemu pojavljajo. Kot je sam navedel v intervjuju, se pogosto zgodi, da dvigalo ne dela. V tem primeru pač ne more k pouku. Ima pa zelo tovariške sošolce, ki mu v takšnem primeru posojajo zapiske in zanj zbirajo dodatno gradivo. Prepričana sem, da bomo tudi v prihodnje tako dobro sodelovali in Jakobu omogočili še veliko lepih trenutkov na naši šoli.

Kot je tudi sam poudaril v intervjuju, strokovni delavci nismo dovolj usposobljeni za delo s takšnimi uporabniki. Ena od napak, ki jih delamo, je, da se pogovarjamo s spremljevalcem in ne z dijakom. To je gotovo posledica premajhnega znanja oz. izkušenj. Upam, da bomo v prihajajočem šolskem letu to napako odpravili.

Viri

- BURKELJCA, S. 2001. Otroku s posebnimi potrebami mora biti omogočen vstop v šolsko knjižnico. *Šolska knjižnica*, let. 11. št. 1, str. 8–12.
- DIJAKI s posebnimi potrebami – naši sošolci : raziskovalna naloga. 2007. [online]. [uporabljeno 2008-05-07]. Dostopno na URL: <http://www.knjiznica-celje.si/raziskovalne/celje/2007/4200704382.pdf>
- GRILJC, M. 1999. Funkcionalno ovirani uporabniki visokošolskih knjižnic : diplomsko delo. Ljubljana.
- GRILJC, M. 1999. Etičnost profesionalnega odnosa do funkcionalno oviranih uporabnikov. *Knjižnica*, let. 43.št. 2-3, str. 249–263.
- GRILJC, M. 1996. Srečanje in delo z drugačnimi uporabniki. *Knjižnica*, let. 40. št. 3-4, str. 175–192.
- IFLA/Unescove smernice za šolske knjižnice. 2003. *Šolska knjižnica*, let.13, št 3, str. 115–124.
- JESIH Šterbenc, K. 2006. Načrtovanje nove šolske knjižnice na Gimnaziji Moste. *Šolska knjižnica*, let. 16. št. 3-4, str. 147–151.
- KOBAL Grum, D. 2006. Prenova gimnazijskih programov in dijaki s posebnimi potrebami. V *Zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje slepih in slabovidnih otrok v Sloveniji*. Ljubljana: Društvo za enake možnosti slepih DEMS, str.109–111.
- LUJIČ, D. 2002. Kako do bralcev, ki sami ne morejo do knjižnice. *Knjižnica*, let. 46. št.4, str. 305–315.
- NAVODILA za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program. [online]. [uporabljeno 2008-05-07]. Dostopno na URL: <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=7&pID=117&rID=1593>
- PRAVILNIK o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami. [online]. [uporabljeno 2008-05-07]. Dostopno na URL: <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=92&pID=58&rID=594>
- VELIKI slovar tujk. 2006. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- ZAKON o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. [online]. [uporabljeno 2008-05-07]. Dostopno na URL: <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=92&pID=58&rID=594>

> **Katarina Jesih Šterbenc**, univ. dipl. bibl., je zaposlena kot šolska knjižničarka na Gimnaziji Moste in Gimnaziji Poljane v Ljubljani.
Naslov elektronske pošte: katarina.jesih@guest.arnes.si

Organizacija delovne prakse študentov bibliotekarstva in informatike v šolskih knjižnicah

Organization of placement of LIS students in school libraries

> Primož Južnič

Izvleček

Osnovni namen delovne prakse študentov je v tem, da jih pripravlja za vstop v profesijo. Na našem strokovnem področju je že tradicionalno takšni praksi posvečeno veliko pozornosti. Prenovljeni študijski programi Oddelka za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo posvečajo veliko več pozornosti praksi, praktičnemu usposabljanju študentov, bodočih strokovnjakov na področju bibliotekarske in informacijske znanosti ter knjigarstva. To seveda gradimo na temelju izkušenj, ki smo jo že imeli v okviru starih programov ter jih želimo dograditi in še izboljšati. Praktične izkušnje in teoretično znanje, ki so si ga študenti pridobili, bi radi čim bolj povezali. Z analizami, ki smo jih opravili v zadnjih letih v okviru priprave na preoblikovanje študija, smo ugotovili pozitiven odziv in pripravljenost za sodelovanje dosedanjih mentorjev. Z drugimi analizami smo ugotovili pozitiven odnos do raziskovalnega dela pri šolskih knjižničarjih v Sloveniji, a žal tudi veliko delovno preobremenjenost, ki jim otežuje takšno delovanje. Oboje – skupaj z zakonsko ureditvijo statusa in zaposlovanja šolskih knjižničarjev v Sloveniji – omogoča trdno podlago strokovnega razvoja.

Ključne besede

šudij, praktično usposabljanje, mentorji, šolski knjižničarji, raziskovalno delo, bibliotekarstvo in informatika

UDK 02:371.388

Abstract

Primary intent of student placement is to prepare them for entering the profession. In our professional field it has been traditional to dedicate a lot of attention to such placement. The new study programmes at the Department for Library and Information Science and Book Studies dedicate much more attention to placement, and acquiring practical skills of students who are future experts in the field of Library and Information Science and Book Studies. Of course we build on experience from old study programmes and strive to expand and improve them. We wish to link as much as possible practical experience and theoretical knowledge acquired by students. Analyses of the past few years which have served as preparation for study reform have shown positive response and willingness to co-operate of current supervisors. Other analyses have shown positive attitude of school librarians towards research, but unfortunately also intense work overload which make such activities difficult. Both these findings, backed up by legal regulation of status and employment of school librarians in Slovenia, provides opportunity for firm base of professional development.

Keywords

study, practice, supervisors, school librarians, research, library and information science

UDC 02:371.388

Uvod

Izobraževanje na področju bibliotekarske in informacijske znanosti (BIZ) ima danes že dolgo tradicijo. Od prvega visokošolskega študijskega programa M. Deweyja, oblikovanega leta 1887, se je marsikaj spremenilo. A vendar sta v vseh programih BIZ v svetu ostala stalnica usmerjenost k praksi in vključevanje različnih oblik praktičnega usposabljanja v študijske programe. To poteka v knjižnicah in drugih informacijskih organizacijah in enotah, preden si študent/-ka pridobi diplomo. Z opravljeno prakso potrdi svojo usposobljenost za profesionalno delo na strokovnem področju. Ta se sicer razlikuje po tem, kdaj poteka, kakšen obseg ima in v katerem delu študija BIZ se začne, a to je tudi vse.

Danes je vrednost praktičnega usposabljanja splošno priznana in tako rekoč ni BIZ-programa v Evropi (pa tudi drugje), ki ga ne bi vseboval. Seveda pa to ni edino področje s takšno organizacijo študija, praktično delo je pomemben del študijskega programa npr. tudi na področju medicine in veterinarske medicine in pedagoških študijskih programov.

Če je temeljni namen prakse in praktičnega usposabljanja priprava študentov/diplomantov za vstop v profesijo, ima ta tudi pomembno potencialno vlogo pri opredelitvi pogosto najteže opredeljivega – nujnih strokovnih usposobljenosti za delo v določeni profesiji. Vzroka za povezanost in vključenost prakse v študijske programe sta poleg tega še dva:

- Pred začetkom formalnega visokošolskega izobraževanja, ki je bilo nujno, da se je ustvarila profesija in opredelil njen status, je bilo izobraževanje bodočih knjižničarjev samo praktično usposabljanje, ki je praviloma potekalo ob mentorstvu, nadzoru in pomoči bolj izkušenih kolegov.
- Praviloma so tudi visokošolski učitelji BIZ-študijskih programov prihajali iz prakse, pred svojo profesorsko kariero so se uspešno preizkušali tudi na praktičnem delu v profesiji. Tu so se navadili ceniti praktično delovno izkušnjo.

Za uspešnega strokovnjaka na področju BIZ je nujno povezovanje obojega: teoretičnih izhodišč in praktičnih izkušenj. BIZ je danes že tako razvito področje, da so njegovi temelji in izhodišča teoretično zahtevni, zasnovani na raziskovanju in zelo hitro se spreminjajo. Slednje zaradi tega, ker se tudi samo področje, storitve in zahtevana znanja/usposobljenosti hitro spreminjajo, proces, ki je bil v literaturi že pogosto obravnavan in ga praviloma vežemo na hiter razvoj nove informacijske tehnologije. Ta teoretična znanja ostajajo seveda osnova študija. A veliko teh osnov ostane študentom nerazumljivih, vse dokler jih ne povežejo z delovnimi izkušnjami in jih na neki način prevedejo v razumljivejše obrazce in oprijemljive koncepte. Zato praksa in praktično usposabljanje vedno potekata pod nadzorom dveh mentorjev, visokošolskega učitelja in izkušenega praktika, v izbranih in preverjenih ustanovah. Mora imeti jasno določene naloge in cilje in mora vedno vključevati organiziran odziv in predvsem evaluacijo, ovrednotenje uspešnosti (Espelt et al, 2005).

Pomen praktičnega usposabljanja študentov BIZ

Hiter razvoj dejavnosti sicer postavlja tudi dvome pred izobraževalne ustanove BIZ, saj se bojijo, da bi preveč tradicionalno organizirana praksa študentom onemogočala razumevanje tistih elementov profesije, ki so usmerjeni v prihodnost. To je razumljivo, saj se zavedajo, da bodo diplomanti, ki končujejo študij, delali še veliko let, zelo mogoče v čisto drugačnih okoliščinah od teh, v katerih delajo danes. Na drugi strani praktiki včasih z določenim dvomom gledajo na nekatere napovedi, ki izhajajo iz akademskih krogov in za katere se jim zdi, da nimajo prave povezave z realnostjo njihovega dela.

Praktično usposabljanje je zato dobra priložnost za soočenje obeh pogledov in iskanje optimalnih rešitev, ki bi ustrezale obojemu. Ovrednotenje praktičnega usposabljanja je tu ključno in ga lahko izvajajo študenti, ustane, ki jih sprejemajo na prakso (mentorjev praktikov), in visokošolski učitelji mentorji na področjih:

- poteka prakse,
- vloge mentorjev,
- sodelovanja med vsem tremi (študentom in obema mentorjema),
- ustanove, ki sprejema praktikante,

ter še:

- napredka študenta s strani mentorja praktika,
- poročila študentov s strani mentorja na visokošolski ustanovi in
- študentove samorefleksije.

Slednja je še posebej zanimiva oblika. Gre za ovrednotenje lastnega napredovanja s strani samih študentov, kot sta to predlagala angleška strokovnjaka Brine in Feather (2005) in takšen sistem tudi preizkusila. Projekt je nastal na temelju sodelovanja britanskega profesionalnega združenja CILIP, izobraževalnih ustanov s področja BIZ in posebnega izobraževalnega centra. Slednjega, Omrežje za podporo učenju in poučevanju za informatiko in računalništvo (*The Learning and Teaching Support Network Centre for Information and Computer Science*), so oblikovali prav za podporo učenju in poučevanju za področje bibliotekarske in informacijske znanosti. Gre za zelo zanimivo rešitev, ki izhaja prav iz dejstva, da se usposobljenosti dobrega strokovnjaka na področju bibliotekarske in informacijske znanosti oblikujejo v interakciji in prepletanju teoretičnih, akademskih znanj in praktičnega usposabljanja. Projekt je zanimiv tudi zato, ker izhaja iz študentov samih. Njim samim prepušča spremljanje (seveda prek organiziranega in preverljivega delovnega zvezka) pridobivanja potrebnih usposobljenosti in znanj za opravljanje profesije. Takšno spremljanje je tudi odličen način za načrtovanje lastnega profesionalnega razvoja in usmerjanje v bodočo kariero.

Zato je opredelitev temeljih znanj in usposobljenosti, ki so specifični za BIZ, bistvena. Samo takrat lahko izobraževalne ustanove zagotovijo ustrezen študijski program in z njim povezano praktično usposabljanje, vključno z organizacijo prakse študentov, pri kateri si lahko pridobijo ustrezna znanja, ki bi jim omogočala razumevanje teoretičnih osnov profesije. Takšna oblika je namenjena prav temu, kako študenti med študijem spremljajo, katera znanja in usposobljenosti, ki jih profesija zahteva, so že pridobili, katera pridobivajo, jih še bodo in kako. Seveda pa takšen projekt ne more uspeti brez tesnega sodelovanja profesionalnega združenja, izobraževalnih ustanov in finanserjev, tako kot je to v Veliki Britaniji. Če ta pogoj ni izpolnjen, ga je zelo težko oblikovati in še težje izpeljati.

Ob oblikovanju novih bolonjskih programov je bilo izhodišče prav v znanjih in usposobljenosti bodočih diplomantov. Vrsta dokumentov, kot so npr. Dublinski deskriptorji (*Dublin descriptors*), ki jih oblikovala neformalna iniciativna skupina za skupno kakovost (*Joint Quality Initiative informal group*) 2004 leta,¹ nam sicer pomagajo razumeti povezavo med profesionalnimi usposobljenostmi, znanji in bolonjsko reformo visokošolskega študija, toda ko želimo ta znanja konkretizirati in operacionalizirati, se to pokaže kot trši oreh. Še posebno na tako hitro razvijajočih se področjih, kot je BIZ. Delovna praksa je zato odlična možnost za študente, da še bolje razvijejo svoje profesionalne usposobljenosti, za izobraževalno ustanovo, da preveri primernost svojega študijskega programa, in za mentorje, da ostanejo v stiku z teoretičnim razvojem področja in dejavnosti (Južnič, 2004).

Drugi način ovrednotenja uspešnosti prakse je lahko rezultat tesnejšega sodelovanja med študentom, ki prakso opravlja, in njegovim študijskim mentorjem. Model, sicer preverjen v visokošolskih knjižnicah (Kelsey in Ramaswamy, 2005), pričakuje, da mentor sproti razlaga in pojasnjuje svoje poglede – načrtovanje, usposabljanje, mentorstvo in ovrednotenje – in študent svoje – zavedanje, interese, načrtovanje in sodelovanje. Tako skupaj spremljata napredovanje študenta in njegovo pridobivanje novih znanj in usposobljenosti prek praktičnega usposabljanja.

¹ Najdemo jih na http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/dublin_descriptors.pdf

Praktiki, mentorji študentov redkeje predstavijo svoja stališča in izkušnje s praktičnim usposabljanjem, predvsem v pisni, splošneje dostopni obliki. Bolj običajno gre za opažanja, ki slonijo na posameznih primerih. Zato je zanimiv redek primer takšnega opažanja s strani diplomantke programov BIZ, ki je po mnogih letih dela v knjižnici našla zaposlitev v založništvu (Moynahan, 1999). Prepričana je, da bi prav praksa v tej poslovni dejavnosti študentom BIZ omogočila širši pogled tudi na knjižnično dejavnost, saj bi dobili netradicionalen, drugačen in zato širši pogled. Zato priporoča, da študenti praktičnega dela ne opravljajo samo tako, kot je običajno, v knjižnicah, temveč tudi drugih ustanovah, ki so tako ali drugače povezane z knjižnicami in sorodnimi informacijskimi ustanovami. To je pomembno tudi za tiste, ki bodo delali v knjižnicah, saj jim omogoča pridobivanje znanj in usposobljenosti, ki jih pri praktičnem delu v samih knjižnicah ne bi dobili.

V okviru diplomske naloge na Oddelku BINK sta bili opravljeni analiza vsebine dnevnikov prakse in anketa med študenti po vrnitvi s prakse in z mentorji praktiki. Dobljeni rezultati ravno tako potrjujejo podmeno o pozitivnem dojetju prakse, v kateri velika večina študentov ne vidi izgube časa. Dve tretjini študentov je bilo mnenja, da je to način, da razširijo svoje znanje, ga preverijo (41 %) oziroma jim pomaga pri odločitvi, kje bi se želeli zaposliti (48 %). Z njo so dobili vpogled v vsakdanjik knjižničarskega dela (82 %), kar se 98 % (torej skoraj vsem) anketiranim mentorjev tudi zdi pomembno (Teropšič, 2007). Po mnenju mentorjev je bilo 64 % študentov na praksi željnih novega znanja, 35 % aktivnih, samoiniciativnih (24 %) in iznajdljivih (20 %). Skoraj polovica (44 %) mentorjev meni, da so študenti polni teorije, ki je ne znajo uporabiti. Tu nastopi njihov del naloge – pomagati študentom povezati teorijo s prakso. Kot izkušeni (zavedajo se namreč definicije mentorstva, ki je usmerjanje praktikanta – neizkušenega človeka, saj v 70 % navajajo, da mora to delo opravljati izkušena oseba), strokovno usposobljeni na svojem področju bi morali brez težav opravljati to nalogo. 89 % mentorjev v praksi vidi način, da svoje izkušnje delijo s prihajajočo generacijo bibliotekarjev. Zelo pozitiven pogled na prakso s strani dose-
danjih mentorjev nam predstavlja dober obet za prihodnje

Nekateri opozarjajo tudi na dodatno dvojno naravo prakse. Predvsem gre tu za študente, ki se neprekinjeno šolajo in nimajo pravega stika s »svetom dela in so zato njihova pričakovanja ali predstave o tem zelo pomanjkljivi. To lahko izzove dezorientacijo in nezadovoljstvo pri študentih, a kar je lahko še bolj neprijetno, nezadovoljstvo pri ustanovah, ki študente sprejemajo na prakso. Tako Beard (1995) predlaga dvofazno organizacijo delovne prakse na področju BIZ, prvo krajšo, s katero se študenti seznanijo z zahtevami delovnega mesta in se na neki način prilagodijo, in drugo, daljšo, ki je bolj tesno povezana s študijskimi programom in usmerja študentsko pozornost na specifično delo v knjižnici ali v sorodnih informacijskih ustanovah. Podobno tudi Tucker in Torrence (2004) na temelju mnenja pred kratkim diplomiranih in potem zaposlenih v knjižnično-informacijski dejavnosti pravita, da je za mnoge diplomante prehod iz študija v službo stresen. Kot razlog navajata pomanjkanje potrebnih usposobljenosti oziroma znanj, ki se pridobijo z izkušnjami. Stresen je lahko že prihod v novo, neznano delovno okolje, ki pa se mu morda da izogniti tako, da študenti že med študijem dobijo vpogled v vsakdanjik knjižničarskega dela. Avtorja tudi opozarjata, da naj se praktiki mentorji osredotočijo na tista področja knjižnično-informacijskega dela, na katerih lahko študentom dajo pomembna dodatna znanja in izkušnje, in se izogibajo tistim, na katerih v kratkem časovnem obdobju, kot traja praktično usposabljanje, to ni mogoče.

V knjižničarstvu sicer že dolgo velja ugotovitev, da delovne izkušnje ne morejo nikoli v celoti zamenjati rezultatov sistematičnega raziskovalnega dela in da je sama dejavnost brez raziskovanja obsojena na rutinsko opravljanje nalog in opravil. V knjižničarski dejavnosti, postaja vse bolj aktualen pristop, ki mu v angleščini pravimo »evidence

based librarianship« (EBL). V slovenščino bi ga lahko prevedli kot na dokazih/izsledkih/dejstvih utemeljeno knjižničarstvo/bibliotekarstvo. Ta poudarja pomen odgovorov na najbolj pomembna vprašanja naše profesije in pri tem uporablja raziskovalne metode, ki naj bi bile čim bolj natančne, rezultati pa razumljivi, preverljivi in seveda predvsem uporabni. Torej morajo raziskovalna vprašanja izhajati iz prakse, praktičnega dela profesije. Zato je bistveno, da pri raziskovanju čim tesneje sodelujejo »praktiki« in »teoretiki«. Takšno raziskovanje izhaja iz vprašanj, ki jih postavlja vsakodnevna praksa knjižničarskega dela, in zagotavlja dokaze/izsledke/dejstva, ki jih je mogoče uporabiti, da se izboljša sama praksa.

Avstralski avtorici Partridge in Halam (2005) zato menita, da če želimo uspešno izpolniti potrebe študenta BIZ tega tisočletja, morajo izobraževalni programi postati prilagodljivi, pri čemer morajo vsebovati dejavnosti in poglede iz realnega sveta. EBL pomeni raziskovanje dobrih praktičnih izkušenj v profesiji, njihovo razumevanje, vrednotenje in prenašanje. S tem raziskovanje dobi nov pomen.

V raziskavi opravljeni v okviru diplomske naloge, ki je zajela 80 šolskih knjižničarjev v osnovnih šolah, se je jasno odrazil pozitiven odnos do raziskovalnega dela (Škrlec, 2006). Povezavo med prakso študentov in diplomu želimo vzpostaviti kot povezavo med prakso in diplomskim delom na prvi stopnji študija bibliotekarstva in informatike. Tri četrtine vprašanih je izkazalo svoj interes za raziskovanje v stroki, polovica pa se je strinjala s trditvijo, da raziskovanje element strokovnega izpopolnjevanja šolskih knjižničarjev. Žal je samo eden od anketirancev napisal, da redno raziskuje, a jih zato več kot polovica (58 %) povedalo, da občasno raziskujejo, četrtnina od vseh je svoje rezultate tudi že objavila v reviji Šolski knjižnici. Torej interes in pripravljenost obstaja, tudi Šolska knjižnica opravlja svojo funkcijo medija za prenos teh dosežkov v širši prostor.

Praktikum kot del študija na oddelku BINK

Seveda smo se pri prenovi študija poskusili držati teh načel. Zaenkrat je študij enodisciplinaren. Prva stopnja že poteka, drugo leto se bodo vpisali študenti v zadnji, tretji letnik prve stopnje. Drugostopenjski študij šolsko knjižničarstvo je v procesu akreditacije. Toda glede na dejanske potrebe in položaj v šolah, ko v manjših šolah Ministrstvo za šolstvo in šport ne financira »celega« knjižničarja in se pričakuje, da bo ta kombiniral svoje delo z učiteljskim, se samo po sebi odpira vprašanje potrebe po dodatnem, dvodisciplinarnem programu.

Drugi program, ki je pomemben za šolsko knjižničarstvo, je študijski program za izpopolnjevanje iz bibliotekarstva (ŠPIK). Tudi ta se prenavlja in posodablja. Zato se v letu 2008/09 ne bo izvajal. Po trenutnem predlogu bo program vseboval naslednje predmete:

Preglednica 1: Predmeti v študijskem programu šolsko knjižničarstvo

bibliopedagoško delo
informatično opismenjevanje
osnove organizacije informacij
osnove bibliotekarstva in organizacija knjižnic
organizacija knjižničnih zbirk
informatični viri in storitve
uporabniki informacijskih virov in storitev
upravljanje knjižnic in založb
izgradnja knjižničnih zbirk
književnost za bibliotekarje in založnike.

Ker se na ta program ne prijavljajo več samo šolski knjižničarji z večletnimi delovnimi izkušnjami, temveč tudi tisti, ki imajo malo izkušenj in so samo v manjšem delu zaposleni kot šolski knjižničarji, se tudi tu odpira vprašanje prakse, ki je ti kandidati nimajo.

Praktikum v tretjem letniku prve stopnje študija bibliotekarstva in informatike je vreden 6 ECTS-kreditov. Opredeljen je kot spoznavanje delovnih procesov in postopkov v knjižnicah, založbah in drugih ustanovah, ki zbirajo, urejajo in hranijo publikacije, dokumente in informacije ter jih posredujejo. Vključuje uporabo teoretičnega znanja v praksi, njegovi cilji pa so: razumevanje in poznavanje praktičnih procesov in postopkov. Vključitev v delovni proces in uspešna uporaba pridobljenih teoretičnih znanj. Za praktikum želimo uporabiti tudi vse pozitivne izkušnje, ki jih imajo drugje v svetu pri programih BIZ. Žal se bo treba prilagajati tudi okoliščinam in pogojem izvajanja visokošolskega študija, ki pa pogosto zaostajajo za tistimi v državah, s katerimi bi se želeli primerjati in uporabljati njihove izkušnje.

Študent/-ka ima dva mentorja, profesorja na oddelku in mentorja v ustanovi, kjer opravlja praktikum. Praksa vedno poteka organizirano. Delo v izbrani ustanovi praviloma poteka v drugi polovici maja (praktikum je del študijskega procesa in ne sme potekati v času počitnic). Mora obsegati najmanj 120 ur. Študent/-ka piše dnevnik, ki ga je treba oddati junija. Profesor, zadolžen za praktikum, ga oceni. Dnevnik mora vsebovati naslednje:

- predstavitev ustanove in opis storitev, ki jih nudi;
- opis opravljanja delovne prakse za vsak dan posebej (opis strokovnega področja, opis del in opravil na posameznem oddelku ali področju, morebitni problemi in poskusi rešitev, predlogi izboljšav);
- študent/-ka naslednji delovni dan predloži dnevnik delovne prakse v pregled in podpis mentorju;
- dnevnik mora biti napisan z računalnikom in vsebuje naj vsaj eno stran ocene uspešnosti in koristnosti prakse;
- mentor/-ica na koncu delovne prakse pisno oceni delo praktikanta/-ke in oceno priloži dnevniku delovne prakse ali pa jo pošlje na Oddelek BINK v zaprti kuverti.

Študent/-ka se pripravlja tudi na diplomu. Osnovna pravila za izdelavo diplome ostajajo enaka, razliki sta le dve:

- obseg diplome je bistveno manjši;
- diploma je povezana s prakso.

Diploma je dokazilo, da diplomant/-ka obvlada samostojno delo na svojem področju. Zagovor diplome je tudi formalni zaključek študija. Diploma je vredna 4 ECTS-kreditov. Cilji diplome so pisanje, ki temelji na teoretičnih spoznanjih, pridobljenih med študijem, raziskovalna usposobljenost in poznavanje prakse in njenega delovanja.

Študenti ob pomoči svojega mentorja opredelijo raziskovalni problem še pred odhodom na prakso. Iskanje literature in osnovno raziskovalno vprašanje prav tako opravijo še pred prakso. Gre za teoretični del, ki je vezan na študijski proces. Podrobnejša opredelitev raziskovalnega vprašanja, postavitve hipotez in izbira metod potekajo ob praksi oz. po njej. Pomembna novost je, da želimo, da pobude in predlogi o tematiki prihajajo s strani prakse, torej mentorjev iz prakse. Tako bi podprli pozitiven odnos do raziskovalnega dela, ki smo ga zaznali pri mentorjih iz prakse, ga povezali z njihovo pripravljenostjo sodelovati pri usposabljanju strokovnjakov s področja bibliotekarstva in informatike ter z razumevanjem nujnosti praktičnega usposabljanja za dobro izobražene strokovnjake, ki prevladuje na našem oddelku.

Menim pa, da je za uspeh tako zamišljene prakse v šolskih knjižnicah pomembno še nekaj. Dejstvo je, da je to edino področje knjižničarstva, ki je v Sloveniji zakonsko urejeno po standardih, ki veljajo v veliki večini razvitih dežel (vključno s sosednjo Hrvaško). Samo pri nas je osnova za vstop v profesijo t. i. strokovni izpit, ki ga pa lahko opravlja tako rekoč vsak. To, da le-ta temelji na samoupravnem sporazumu o pridobivanju strokovnih kvalifikacij bibliotekarske stroke, sprejetem leta 1980 na podlagi zakona o knjižnicah iz leta 1965 in zakona o delovnih razmerjih iz leta 1977 kot opozarja Žaucer (2008), očitno nikogar ne moti. Kakšno škodo to dela dejavnosti in profesiji, pa se očitno zavedamo le redki. Nasprotno, priča smo absurdnim odločitvam, ko je po Pravilniku o izdaji dovoljenja za vzajemno katalogizacijo iz leta 2004 glavni pogoj, da lahko kandidat pridobi licenco, bibliotekarski izpit. Šolski knjižničar z bibliotekarsko diplomom in s strokovnim izpitom, ki je predpisan za vzgojo in izobraževanje, k izpitu za licenco ne more pristopiti (Kastelic, 2008). Ne vem, ali so se snovalci tega pravilnika zavedali absurdnosti svoje odločitve in predvsem njegove globoke »samoupravnosti«. Mogoče je problem samo v tem, da jih na to nihče ne opozori in smo vsi, ki se tega zavedamo, le preveč tiho.

Šolska knjižnica je v sodobni šoli organizirana tako, da s svojim programom in dejavnostjo učinkuje širše in ustvarja ugodno klimo za samoizobraževanje, poučevanje in raziskovanje. Za izvajanje tega mora biti podprta z materialnimi pogoji, kot so ustrezna knjižnična zbirka, prostor, informacijski sistemi in tehnologija, ključnega pomena pa je ustrezno izobražen in usposobljen knjižničar (Steinbuch, 2001). Upam, da bomo s skupnimi močmi in s kakovostnim delom, katerega del bo tudi mentorstvo bodočim strokovnjakom, le uspeli prepričati tiste, ki dvomijo o kakovosti dela ustrezno izobraženih in usposobljenih šolskih knjižničarjev, da nimajo prav.

Naj sklenem z besedami, ki jih je zapisal profesor z danske Kraljeve šole za bibliotekarsko in informacijsko znanost, zagotovo ene najbolj uglednih izobraževalni ustanov z našega področja, ko je predstavil svoj program za izobraževanje šolskih knjižničarjev. *Na Danskem je velik izziv usposobiti šolske knjižničarje za prevzem vodilne vloge v svetu hitro se spreminjajoče kulture in spoznanja, da je »globalna vas«* dejstvo. *Izobraževanje in socializacija v kaotičnem svetu je težka naloga, nadzorovanje in urejanje morata zamenjati strateško usmerjanje in vodenje, a na temelju različnih kulturnih vzorcev. Otrokov duševni in intelektualni potencial moramo pazljivo podpirati, da bi maksimaliziral svoje usposobljenosti in se razvil kot človeško bitje, zato morajo šolske knjižnice delovati kot katalizator, spodbujevalec le-tega* (Hubert, 2006).

Viri

- BEARD, A. J. 1995. Problems of practical placements. *Librarian Career Development*, 3 (3) 10–14.
- BERNT, H. 2006. The Danish school librarian education under change. *Newsletter for School libraries and Resource centres*. 42, str. 8–9.
- BRINE, A. Feather, J. 2003. Building a skills portfolio for the information professional. *New Library World*, 104 (1194/1195) 455–463.
- ESPELT, C., Južnič, P., Van Der Molden, Gerda. 2005. Practice and theory: placement as part of the curriculum. V Kajberg, L. (ur.), Lorrington, L. (ur.). *European curriculum reflections on library and information science education*. [Copenhagen], Denmark: The Royal School of Library and Information Science, str. 199–215.
- JUŽNIČ, P. 2004. Študij bibliotekarstva in informacijske znanosti med teorijo in praks. V Rožič, A. (ur.), Hacin Ludvik, K. (ur.). *Vloga specialnih in visokošolskih knjižnic v procesu evropske integracije : zbornik referatov : proceedings*. Ljubljana: Zveza bibliotekarskih društev Slovenije, str. 61–71.
- KASTELIC, S. 2007. Licenca za vzajemno katalogizacijo v šolski knjižnici po novem pravilniku. *Šolska knjižnica*, 17 (3/4), str. 157–159.
- KELSEY, P., Ramaswamy, M. 2005. Designing a successful library school field experience. *Library Management*, 26 (6/7) 311–323.

- MOYNAHAN, S.A. 1997. Walk in my shoes: the case for a practicum with a publisher. *Library Acquisitions: Practice & Theory*, 21 (2) 107–114.
- PARTRIDGE, H., Hallam, G. 2006. Educating the Millennial Generation for evidence based information practice. *Library Hi Tech*, 24 (3) 400–419.
- STEINBUCH, M. 2001. Šolska knjižnica v devetletni osnovni šoli in uvajanje knjižničnih informacijskih znanj. *Šolska knjižnica*, 11 (2), 87–93.
- ŠKRLEC, J. 2005. *Pomen raziskovanja za šolske knjižničarje*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek BINK.
- TUCKER, J. C., Torrence M. 2004. Collection development for new librarians: Advice from the trenches. *Library Collections, Acquisitions, & Technical Services*, 28 397–409.
- TEROPŠIČ 2007. *Pomen praktičnega dela v programih s področja bibliotekarstva, informacijske znanosti in knjigarstva*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek BINK.
- ŽAUCER, M. 2007. Nujnost racionalizacije postopkov in dela v knjižnicah. *Knjižnica*, 51 (3/4) 195–210.

> **Izr. prof. dr. Primož Južnič** je zaposlen kot predavatelj na Oddelku za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.
Naslov: Aškerčeva 2, Ljubljana
Naslov elektronske pošte: primoz.junic@ff.uni-lj.si



Možnosti šolskih knjižničarjev pri spodbujanju bralne motivacije v srednjih šolah

Options for school librarians to encourage reading motivation in secondary schools

> Metka Kostanjevec

Izvleček

V zadnjih letih vse večkrat slišimo, da je naša družba slabo pismena, da pri ljudeh močno upada bralna zmožnost in da je zanimanje za branje iz dneva v dan manjše. Če so otroci ob vstopu v šolo zelo motivirani za branje (oz. za to, da se čim prej naučijo brati), pa to menda ne velja več za mladostnike – srednješolce. Zato je šola gotovo eden ključnih dejavnikov, ki lahko motivacijo za branje izboljšajo ali poslabšajo. Pri tem nedvomno zelo pomembno vlogo odigra šolski knjižničar oz. šolska knjižnica kot temeljni motivacijski dejavnik za spodbujanje branja, saj učencem laže kot profesorji ponudi in posreduje tisto, kar res želijo brati, in ne le gradivo, ki ga nujno potrebujejo za pouk. Da pa bi šolski knjižničarji zares postali uspešni promotorji in motivatorji knjig in branja, se moramo v prvi vrsti nenehno truditi za lasten bralni razvoj. Hkrati pa moramo biti zmožni vstopiti tako v svet naših dijakov kot tudi profesorjev – sodelavcev, da bi laže prepoznali njihov odnos do branja in ubrali ustrezno motivacijsko strategijo.

Ključne besede

branje, bralna motivacija, šolske knjižnice, šolski knjižničarji

UDK 028.5:027.7

Abstract

In recent years it has often been heard that our society is poorly literate, that people are rapidly losing their reading capacity and that interest for books is diminishing. On the one hand, children when entering school are very motivated for reading, i.e. for learning to read as fast as possible. On the other hand this is not true for adolescents – secondary school pupils. For this reason school is certainly one of key factors in improving or worsening reading motivation. Undoubtedly important is the role of school librarian or school library, being the primary motivational factor in encouragement of reading. It is easier for the library than it is for the teachers to offer and provide what pupils wish to read, not what they need for classes. In order for school librarians to really become successful promoters and motivators for books and reading we first need to work on our own reading development. At the same time we must be able to enter the worlds of both, our pupils and teachers – our colleagues, in order to more easily recognize their attitude to reading and choose most appropriate motivational strategy.

Keywords

reading, reading motivation, school libraries, school librarians

UDC 028.5:027.7

Uvod

»Sveti Avguštin v svojih Izpovedih pripoveduje, kako je sprejel sporočilo iz nebes: "Vzemi to in preberi." Odkritje pisma svetega Pavla, ki je bilo na videz napisano prav zanj, mu je spremenilo življenje. A kako naj vodimo angele, da bodo tako uslugo priskrbeli nam vsem?« (Zaid, 2006, str. 92)

Če so otroci ob vstopu v šolo zelo motivirani za branje oziroma za to, da se čim prej naučijo brati, pa to ne velja več za mladostnike – srednješolce. Omenjeno dejstvo je vzpodbudilo mnoge raziskave in preučevanja (bralne) pismenosti ter iskanje novih možnosti za učinkovitejši pouk branja in za ohranjanje bralne zmožnosti tudi po koncu šolanja. Ker je šola eden ključnih dejavnikov, ki lahko motivacijo za branje izboljšajo ali poslabšajo, bomo v pričujočem referatu skušali prikazati, kako lahko šolske knjižnice

oziroma šolski knjižničarji pripomoremo k vzbujanju interesa in pozitivnega odnosa do branja ter k povečanju bralne dejavnosti in bralnih dosežkov dijakov.

1 Definicije branja

Glede na vsebino lahko definicije *branja* razdelimo v tri skupine:

- a) definicije, ki pri branju poudarjajo proces dekodiranja ali prepoznavanja tiskanih/pisanih simbolov – črk, besed ali besednih skupin (Logan in Logan, Warner, Vladisavljević ...) branje je zaznavanje vrstnega reda črk in njihove sinteze s tem, da se bralec dalj časa zadrži na elementih besed, na njihovem položaju v prostoru, na obliki in velikosti črk;
- b) definicije, ki pri branju poudarjajo proces razumevanja ali semantično plat bralnega procesa (Goodman, Trstenjak, Piaget, Russel) branje je psiholingvistični proces, pri katerem bralci po svojih najboljših močeh rekonstruirajo sporočila, ki so podana v pisni ali grafični obliki;
- c) definicije, ki poudarjajo integracijo obeh spoznavnih dimenzij pri branju – dekodiranja in razumevanja (Thorndike, Tinker in McCullough, Perfetti) »branje je v prvi fazi proces dekodiranja besed, ki je odvisen od povezave novih besed s pojmi iz bralčevega spomina in z izgovorom besed. V drugi fazi pa gre za proces razumevanja sporočila besedila« (Perfetti, 1985).

Obstajajo pa tudi definicije, ki pojmujejo branje kot večstopenjski proces, v katerem sodelujejo različne sposobnosti (povzeto po: Pečjak, 1999, str. 11–12).

Danes vemo, da je branje visoko organizirana spretnost in sposobnost, ki vključuje številne dejavnike. Večina klasifikacij dejavnikov branja oziroma bralne učinkovitosti ločuje med kognitivnimi (dekodiranje, razumevanje) in čustveno-motivacijskimi (stališče/odnos do branja, interes za branje, motivacija za branje) dejavniki branja.

2 Bralna motivacija

Eden najpomembnejših elementov spodbujanja branja je gotovo motivacija za branje. Branje je namreč dejavnost, ki od posameznika zahteva nemalo truda in navora, vztrajnosti in nenehne želje po vedenju, spoznavanju novega ...

»Strokovnjaki s področja vzgoje in izobraževanja danes pojmujejo motivacijo za branje kot neločljivi del celotne učinkovitosti bralca ter jo najtesneje povezujejo z razvojem pismenosti. /.../ Motivacijo za branje so kot eno ključnih sestavin pismenosti vključili tako v mednarodno raziskavo bralne pismenosti mladostnikov PISA 2000 (OECD, 2002) kot v mednarodno raziskavo bralne pismenosti PIRLS 2001 (Mullis, Martin, Gonzales in Kennedy, 2003). V teh raziskavah se je pokazalo, da je aktivna vloga posameznika pri branju tudi stvar motivacije ter da izboljšanje dosežkov bralne pismenosti ni odvisno le od izboljšanja njihovih spoznavnih spretnosti.« (Bucik [online], 2006, str. 1)

In kaj sploh je motivacija?

»Motivacija je za socialno vedenje ena najpomembnejših psihičnih funkcij in daje vsakemu človeku značilen pečat posebnosti ali celo enkratnosti. /.../ Je proces, ki sproži človekovo aktivnost, jo usmerja na določene objekte, uravnava obnašanje in ga poenoti, poveže v celoto v prizadevanju za dosego ciljev, ki si jih je zadal.« (Nikola Rot, citirano v Krajnc, 1982, str. 21) Anton Trstenjak pravi, da je motivacija »zadeva emocij« vsaj toliko kot razuma« (Trstenjak, 1981, str. 22). »Opredelimo jo lahko kot

stanje, ki zbuja/izzove, usmerja in vzdržuje neko vedenje. Lahko je notranja ali zunanja.« (Slemenjak, 2005, str. 75) »Bralno motivacijo pojmuje kot nadpomenko za različne motivacijske dejavnike, ki spodbujajo človeka k branju, dajejo bralnemu procesu smisel in tako pomagajo posamezniku, da vztraja do cilja in si želi bralno izkušnjo še ponoviti (ponovno doživeti).« (Pečjak in Gradišar, 2002, str. 51)

Motivacija za branje je torej – kot katera koli druga vrsta motivacije – odvisna od več dejavnikov. Glede na vrsto le-teh govorimo o notranji in o zunanji motivaciji. Notranja motivacija se nanaša na posameznikovo notranjo željo in zavzetost v neki aktivnosti, na radovednost oz. vedoželjnost in na pozitiven odnos do branja, in sicer ne glede na to, ali ima aktivnost zunanjo vrednost. Je posledica osebnih interesov in lastnih izkušenj posameznika ob branju. O zunanji motivaciji pa govorimo takrat, ko posameznik bere samo zato, da bi dobil neko zunanjo potrditev, za kar prejema tudi ustrezne zunanje spodbude (npr. če otrok prebere knjigo, dobi dobro oceno, s tem ustreže mami/učiteljici, tekmuje s sošolci ...). Žal pa se branje na podlagi takih spodbud največkrat konča že kmalu po doseženem cilju – prejemu dobre ocene, pohvali učiteljice, medtem ko lahko branje, spodbujeno z notranjimi motivatorji, postane užitek in vodi v uspešno vseživljenjsko branje.

Prav slednje pa je zelo potrebno v današnjem svetu nenehnih sprememb. Skoraj dnevno se ljudje srečujemo z obilico novosti, spreminjajo se odnosi v družbi, znanost in tehnika se razvijata čedalje hitreje. Vse to nas postavlja v nove vloge in od nas terja veliko mero prilagodljivosti ter obvladovanje najrazličnejših znanj in spretnosti. Prav zato vse večji pomen dobiva t. i. vseživljenjsko učenje, hkrati z njim pa stopa v ospredje tudi spoznanje o tesni povezanosti učenja in bralne pismenosti. Strokovnjaki in svetovalne skupine s področja branja so za raziskavo PISA 2006 tako oblikovali opis pomena bralne pismenosti: »Bralna pismenost se nanaša na posameznikovo sposobnost razumevanja, uporabe in razmišljanja o napisanem besedilu, za doseganje določenih namenov, razvijanje posameznikovega znanja in zmožnosti ter sodelovanje v družbi.« (PISA 2006, str. 19)

Da smo bralno pismeni, torej ni dovolj le, da besedilo preberemo in ga razumemo. Resnično vrednost prebrano dobi šele takrat, ko znamo razumljene informacije uporabiti za različne namene, in sicer tako v zasebnih kot javnih položajih. Dober bralec zmore iz besedila izluščiti tiste informacije oziroma tista znanja, ki mu omogočajo doseganje zastavljenih življenjskih ciljev in izpolnitev želja. S pomočjo dobro razvite (bralne) pismenosti je posamezniku mnogo lažje živeti in se spopadati z zahtevami sodobne družbe. Vendar pa je branje za učenje zelo naporna naloga, ki zahteva nemalo trdega dela, še bolj pa iskren interes oziroma motivacijo za branje.

2.1 Bralna motivacija v šoli

Pospešenemu družbenemu razvoju se ne more izogniti niti sodobno šolstvo. Tako je ena temeljnih nalog in eden najpomembnejših ciljev šolanja razvijanje pismenosti in spodbujanje branja pri učencih. Kot ugotavlja že Barbara Hanuš (2007, str. 12), je »kljub najnaprednejšim tehnologijam pismenost tudi danes temeljno orodje, ki nam omogoča učenje«. »Že samo zato bi morala bralni zmožnosti veljati posebna skrb vse družbe in še zlasti šole, ki je neposredno odgovorna za opismenjevanje vseh pedagoških delavcev – učiteljev vseh predmetov /.../.« (Grosman, 2006a, str. 25)

Vodilna veda na področju raziskav bralne pismenosti – kognitivna psihologija – bralno motivacijo pojmuje kot neločljiv del celotne bralne učinkovitosti, in sicer v poveza-

vi s celotno učno motivacijo učenca.¹ Tako pojmovanje je prevzelo tudi šolstvo, ki bralno motivacijo razume kot skupek delovanja kognitivnih, metakognitivnih in motivacijskih dejavnikov, ki se odražajo v branju posameznika.

3 Šolski knjižničar – spodbujevalec trajne bralne motivacije

Dejali smo že, da je eden temeljnih ciljev šole spodbujanje branja oziroma motiviranje učencev, da se (tudi po koncu šolanja) sami odločajo za branje prav zaradi njega samega, zaradi ugodja in zadovoljstva nad novimi spoznanji, ki jim jih branje ponuja. Če želimo spodbujati pozitiven odnos do branja in željo ter zavzetost za vseživljenjsko branje, je zelo pomembno, da poznamo različne elemente (notranje) bralne motivacije. Teorija samodeterminacije ali lastnega odločanja tako našteva tri temeljne psihološke potrebe, na katerih temelji notranja motivacija:

- a) sorodnost ali povezanost – se nanaša na težnjo ljudi po sodelovanju v dejavnostih, ki so pomembne tudi za druge v njihovem okolju;
- b) kompetentnost – posamezniki, ki se čutijo sposobne in uspešne, so bolj notranje motivirani in manj zaskrbljeni;
- c) avtonomija ali svoboda – posameznik ima možnost izbire, kar povečuje notranjo motivacijo za branje (povzeto po Pečjak in Gradišar, 2002, str. 60–61).

Pedagoški delavci moramo – če želimo učiti in spodbujati branje – najprej sami dobro poznati branje. »Znanje o branju je pomembno predvsem zato, ker učitelju pomaga razumeti, kaj vse se dogaja pri pouku branja in usvajanju bralne zmožnosti.« (Grosman, 2005, str. 8) Vse znanje pa nam pri motiviranju učencev bolj malo koristi, če nismo tudi sami zares iskreni in zavzeti bralci. Kot namreč pravi Aiden Chambers (1996, str. 64) »/b/ralce ustvarjajo bralci«. Le če bomo današnjemu učencu znali na njemu razumljiv način pojasniti, zakaj je bralna sposobnost skupaj z drugimi jezikovnimi zmožnostmi zanj nujno potrebna, in sicer ne le zato, da bi lahko z zanimanjem bral leposlovje, ampak predvsem za njegovo lastno preživetje, lahko pričakujemo, da bomo izpolnili naše poslanstvo. Pomembno je tudi, da smo zmožni vstopiti svet naših učencev in tako prepoznati njihov odnos do branja. Predvsem pa moramo verjeti, da je prav vsak učenec zmožen postati dober bralec.

V srednješolskem pouku ima šolska knjižnica pomembno vlogo. Ena njenih temeljnih nalog je namreč tudi ta, da omogoča dostop in uporabo knjig in drugega bralnega gradiva, ki je nujno potrebno za uspešno izveden vzgojno-izobraževalni proces, in knjig priljubljenega avtorja ali zanimive teme. Nedvomno drži, da je šolska knjižnica oz. šolski knjižničar temeljni motivacijski dejavnik za vzpodbujanje branja, saj učencem lažje kot učitelj ponudi in posreduje tisto, kar želijo, in ne le gradivo, ki ga nujno potrebujejo za pouk. Tudi zato »/š/olski knjižničar v svoji vlogi učitelja potrebuje mnoga pedagoška znanja. Poleg poznavanja principov učenja se srečuje tudi s problematiko spodbujanja motivacije učencev.« (Zabukovec in Žugelj, 2005, str. 70) Če namreč želi, da bodo mladi bralci zahajali v knjižnico in brali, jih mora za to ustrezno motivirati.

4 Kako za branje motivirati srednješolce?

Da bi dolgoročno pripomogli k izboljšanju rezultatov raziskav o bralni motiviranosti in bralni zmožnosti oziroma pismenosti slovenske srednješolske mladine in s tem Slovencev nasploh, bo treba postoriti še marsikaj. Šola in šolski knjižničarji imamo pri tem naslednje možnosti:

¹ Analiza raziskave o razlikah v bralnem razvoju med dijaki 1. letnika gimnazije, ki jo je izvedla Sonja Žilavec Nemeč, je pokazala, da »najmanj berejo manj uspešni dijaki, z uspehom pa narašča količina časa, namenjena branju« (Žilavec Nemeč, 2007, str. 80).

- a) Poskrbimo za **čim primernejši delovni čas šolske knjižnice**. Dijaki se bodo kmalu navadili, da je šolska knjižnica prostor, kjer so vedno dobrodošli. Pomemben je občutek, da se lahko na šolsko knjižnico vedno »zanesejo« – med vsakim odmorom, pred poukom in med njim ter celo po koncu šolskega dne, da si lahko v miru poiščejo gradivo, ki ga potrebujejo ali želijo.
- b) Pomembna dejavnika, ki mlade bralce privabljata v šolsko knjižnico, sta tudi **opremljenost in predvsem založenost** le-te. Prostor šolske knjižnice naj že sam po sebi vabi obiskovalce. Namesto da tarnamo nad premajhnimi prostori, se potrudimo in uredimo knjižnice po svojih najboljših močeh. Gradivo, za katerega vemo, da še posebej zanima naše uporabnike, postavimo v ospredje, poskrbimo za čim raznovrstnejšo ponudbo (poleg leposlovja naj v šolski knjižnici najdejo svoj prostor tudi časopisi, razne revije, stripi, morda celo gradivo na spletu – vse to je menda še posebej zanimivo za srednješolce). Pri tem pa ne pozabimo, da bogata knjižna zaloga zahteva dobro usposobljenega knjižničarja, ki ve, kaj z njo početi. Ena najzahtevnejših nalog šolskega knjižničarja je namreč ta, da ponudi učencem ustrezno bralno gradivo, ki je zanje dovolj zanimivo, jih ne dolgočasi, hkrati pa ni prezahtevno. Pomembno je tudi, da mlade bralce motiviramo s takim bralnim gradivom, ki je povezano z njihovimi življenjskimi interesi in problemi. Tako jih bomo lažje prepričali o smiselnosti in vrednosti branja.
- c) Poskrbimo za **ustrezno promocijo šolske knjižnice**, opozorimo nase in na šolsko knjižnico. Na začetku vsakega šolskega leta povabimo v šolsko knjižnico posamezne strokovne aktivne profesorjev. Predstavimo jim knjižnično gradivo, še posebej tisto, ki je aktualno za njihovo predmetno področje. S skupnim sodelovanjem lahko namreč šolski knjižničarji in profesorji pomembno vplivamo na bralne navade in bralne dosežke dijakov.

O novostih v šolski knjižnici lahko naše uporabnike seznanjamo prek šolskega radia, svojo redno rubriko lahko imamo v šolskem časopisu (npr. bralni kotichek, novice ipd.). Nikakor ne smemo spregledati dejstva, da današnje generacije mladih odraščajo ob televiziji in elektronskih medijih. Zato poskrbimo, da bo na spletnih straneh šole našla svoje mesto tudi šolska knjižnica.

Prosimo razrednike, da nam tu in tam odstopijo razredno uro, in ta čas izkoristimo za seznanitev dijakov z novostmi v šolski knjižnici ali za t. i. tematske ure na teme, kot so npr. bralne strategije, tehnike hitrega branja, branje za učenje ipd.

- č) Redno izvajajmo **knjižnično informacijsko znanje**. Da bodo učenci zmogli samostojno izbrati in poiskati potrebno literaturo, jih moramo to najprej naučiti. Imeti morajo ustrezna znanja, usvojiti ustrezne strategije, da bodo našli gradivo, ki jih zanima oziroma ga potrebujejo za neko konkretno priložnost. Pri tem pa je treba upoštevati razvojno raven dijakov, saj njihov celotni razvoj (spoznavni, jezikovni, socialni in moralni) v različnih starostnih obdobjih zaznamujejo različne značilnosti in zahtevajo drugačne pristope. Program knjižnično informacijsko znanje čim večkrat (če nam to le omogočajo prostorski pogoji) izvajajmo v šolski knjižnici, da se učenci navadijo na prostor in razporeditev gradiva v njem. Ne pozabimo jih kdaj peljati v bližnjo splošno ali celo univerzitetno knjižnico. Mladi namreč ne bodo večno srednješolci, zato je dobro, da se čim prej navadijo tudi na druge knjižnice.
- d) Na šoli organizirajmo **bralni klub oziroma bralni krožek**, in sicer tako za dijake kot za profesorje. Že pisatelj Dževad Karahasan ugotavlja: »Literatura je iskanje sogovornika, je želja po komunikaciji.« (Citirano v: Hanuš, 2007, str. 13) Vsa besedila imajo namreč le pomenski potencial, ki ga uresniči šele bralec, ko si v lastni glavi ustvari svojo mentalno podobo ali, kot ugotavlja že Barbara Hanuš (2007, str. 13): »Otroci so tisti, ki tvorijo pomen, odrasli jim le omogočamo, da vstopajo v literarno delo.«

Zlasti kognitivne teorije učenja oziroma branja izpostavljajo pomen socialnega konteksta. Doma starši, v šoli pa učitelji in vrstniki, smo izjemno pomembni vodniki in vzorniki bralne dejavnosti. In zelo držijo besede Mete Grosman, ki ugotavlja (2006a, str. 28), da »doživetja branja prispevajo k ustvarjanju tesne vezi med učitelji in otroki«. Zato se potrudimo ustvariti čim bolj prijetno, branju naklonjeno razpoloženje. Pri tem pa ne pozabimo uporabiti različnih dejavnosti pred branjem, med njim in po njem. Omogočimo mladim, da bodo lahko prosto izbirali bralno gradivo, pripravimo jim t. i. priporočilne sezname, organizirajmo pogovore o prebranih knjigah. Pri tem bodimo pozitiven zgled in razumevajoč sogovornik, pokažimo mladim bralcem, da je njihovo mnenje o prebranem pomembno in zanimivo tudi za nas, spodbujajmo jih k samostojnemu branju, razmisleku in izmenjavi mnenj. Bralna srečanja so tudi dobra priložnost za izmenjavo in priporočanje knjig med vrstniki.

- e) Organizirajmo **bralno klepetalnico** na šolskih spletnih straneh. Izkoristimo čas, ki ga mladi preživijo za računalnikom. Opozorimo jih na spletne naslove, na katerih lahko najdejo knjige v elektronski obliki in razne knjižne forume. Pokažimo jim, da ima tudi ta vrsta komuniciranja o prebranem poseben čar (npr. število udeležencev pogovora).
- f) Če je možno, organizirajmo **razredne knjižnice**. S stalnim neposrednim dostopom do ustreznega gradiva v razredu bodo tudi drugi pedagoški delavci šole pogosteje in lažje razvijali in spodbujali branje in bralno pismenost.
- g) Na šoli organizirajmo **bralno značko**. Pri slednji v osnovnih šolah sodelujejo tako rekoč celi razredi učencev, ponudimo jim torej to možnost tudi v srednji šoli.
- h) Organizirajmo **literarna srečanja in soočenja s književnimi ustvarjalci in strokovnjaki s področja branja**.
- i) Sodelujmo pri **literarnih ipd. natečajih, raziskovalnih nalogah, raznih tekmovanjih**. Čim več bo dejavnosti, pri katerih bo sodeloval šolski knjižničar, tem pomembnejša bo postajala njegova vloga in vloga šolske knjižnice tudi v očeh uporabnikov.
- j) Pripravimo **razstave, recitale, dneve poezije, bralne maratone** ipd.
- k) Aktivno **sodelujmo pri pouku**. Sodobne smernice tudi v šolstvu narekujejo t. i. medpredmetne povezave, ki jih lahko šolski knjižničarji s pridom izkoristimo tudi za »vpletanje« knjižničnih informacijskih znanj v pouk.

To je le nekaj predlogov, ki lahko šolskim knjižničarjem služijo za doseganje večjega obiska knjižnice, boljše motiviranosti tako dijakov kot tudi pedagoških delavcev za branje in posledično za večjo bralno pismenost. Sicer pa moramo knjižničarji sami presoditi, kateri bi lahko bili zanimivi za naše uporabnike, in jih postopno vpeljati v vzgojno-izobraževalni proces na šoli.

Sklep

Čeprav se je v zadnjem času kar nekaj stvari obrnilo na bolje, bo treba postoriti še marsikaj. Predvsem v glavah tistih posameznikov, ki branje še vedno razumejo kot nekaj samo po sebi umevnega, kot nekaj, kar so te naučili v prvem in morda še v drugem razredu osnovne šole. Profesorje je treba spomniti, da »/u/čenje branja traja vse življenje« (Kropp, 2000, str. 19) in da je za to, da nekoga (na)učimo brati, potrebno vedeti, kaj je branje. Potrebno je imeti znanje o branju, ki »pomaga razumeti, kaj vse se dogaja pri pouku branja in usvajanju bralne zmožnosti.« (Grosman, 2005, str. 8) Predvsem pa se je treba zavedati, da se branja ne uči le pri pouku slovenščine ali v okviru knjižničnih informacijskih znanj, ampak pri vseh predmetih. Le tako namreč učence seznanimo z različnimi vrstami in zvrstmi besedil in jih vpeljujemo v različne rabe jezika ter jim tako zagotavljamo kar največ izkušenj z branjem (a tudi s pisanjem, z govorjenjem in s poslušanjem). Pri motivaciji za branje je namreč zelo pomembno,

da posameznika motiviramo tako za branje neumetnostnih besedil kot za literarno-estetsko branje in mu tako ponudimo možnost izbire.

Če želimo slediti najvišjemu cilju sodobnega bralnega pouka, to je k doseganju najvišje stopnje bralne pismenosti – branju za učenje, pa moramo učence seznaniti tudi z različnimi bralnimi strategijami, saj so le-te za učence »pomemben kognitivni “pripomoček”, ki jim olajša delo s tekstom, kar pa se posledično odraža v višji zunanji in notranji motivaciji za branje« (Pečjak, 2005, str. 53).

Pri vsem tem igramo pomembno vlogo tudi šolski knjižničarji kot posredniki med učencem in knjigo. Prav mi smo namreč tisti, ki dajemo učencem knjige v roke in tako ustvarjamo stik med učencem in knjigo. Naša prednost je nedvomno tudi dejstvo, da v svojem »posredništvu« nismo vezani na strogi učni načrt, učencev ne ocenjujemo in ne popravljamo, ampak jim lahko ponudimo več literature, na različne načine. Pri tem pa moramo skrbeti tudi za nenehen lastni bralni razvoj, saj, kot ugotavljajo mnogi strokovnjaki, »so le dobri bralci lahko uspešni učitelji branja« (Grosman [online], 2006b, str. 11).

In ne nazadnje – »/č/e hočemo otrokom dati priložnost in možnost za branje, jih moramo opogumljati, da zahajajo v knjižnico. Prepričati jih moramo, da so knjižnice prijazni prostori, v katerih so zaposleni prijazni ljudje, ki so izobraženi, da jim bodo lahko pomagali realizirati njihove potrebe. Knjižnica je nevtralen prostor, kjer je posameznik vedno dobrodošel ne glede na to, kakšen bralec ali učenec je.« (Spink, 1996; citirano v Jamnik, 2001, str. 70)

Viri

- Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. 2006. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- BUCIK, N. 2006. *Spodbujanje motivacije za branje* [online]. [Uporabljeno 2006-03-20]. Dostopno na URL: http://www.zrss.si/doc/KND_Spodbuianie%20motivacii%20za%20branje%20Bucik2006.doc
- CHAMBERS, A. 1996. Ustvarjanje bralcev. *Otrok in knjiga*, 1996, št. 42, str. 64–70.
- GROSMAN, M. 2005. Poti do višje pismenosti terjajo sistematično prizadevanje. V Vintar, J. (ur.) *Kako naj šola razvija branje in širšo pismenost : zbornik Bralnega društva Slovenije, Ljubljana, 8. september 2005*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 5–14.
- GROSMAN, M. 2006a. *Razsežnosti branja: za boljšo bralno pismenost*. Karantanija.
- GROSMAN, M. 2006b. *Vzgojni izzivi šolske knjižnice in znanja za njihovo uresničevanje* [online]. [Uporabljeno 2006-03-20]. Dostopno na spletnem naslovu http://www.zrss.si/doc/KND_Grosman-I.doc
- HANUŠ, B. 2007. Razvijanje bralne pismenosti: ko besedilo oživi. *Didakta*, let. 17, št. 108/109, str. 12–14.
- JAMNIK, T. 2001. Knjižnica in branje književnosti. V Ivšek, M. (ur.) *Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih strategij: zbornik Bralnega društva Slovenije, Ljubljana, 19. in 20. april 2001*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 65–74.
- Kako naj šola razvija branje in širšo pismenost: zbornik Bralnega društva Slovenije, Ljubljana, 8. september 2005*. 2005. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- KRAJNC, A. 1982. *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana : Delavska enotnost.
- KROPP, P. 2000. *Vzgajanje bralca: naj vaš otrok postane bralec za vse življenje*. Tržič: Učila.
- PEČJAK, S. in GRADIŠAR, A. 2002. *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- PEČJAK, S. 2005. Dejavnosti učiteljev za spodbujanje bralne motivacije učencev. V Vintar, J. (ur.) *Kako naj šola razvija branje in širšo pismenost : zbornik Bralnega društva Slovenije, Ljubljana, 8. september 2005*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 44–55.
- PEČJAK, S. 1999. *Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- PEČJAK, S. 2001. Zakaj uporaba bralnih strategij povečuje bralno/učno učinkovitost? V Ivšek, M. (ur.) *Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih strategij: zbornik Bralnega društva Slovenije,*

- Ljubljana, 19. in 20. april 2001. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 33–41.
- PISA 2006: izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi PISA 2006. 2007. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- SLEMENJAK, T. 2005. Motivacijski pristopi k branju. V Vintar, J. (ur.) *Kako naj šola razvija branje in širšo pismenost : zbornik Bralnega društva Slovenije, Ljubljana, 8. september 2005*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 75–83.
- Stopenjskost pri usvajanju pismenosti: postopen pouk bralne pismenosti na vseh ravneh šolanja: zbornik Bralnega društva Slovenije, Ljubljana, 7. september 2007*. 2007. Vintar, J. (ur.). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- TRSTENJAK, A. 1981. *Psihologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Slovenska matica.
- ZABUKOVEC, V. in ŽUGELJ, U. 2005. Pedagoška vloga šolskih knjižničarjev, 2. del: Teorije učenja in spodbujanja motivacije učencev. *Šolska knjižnica*, let. 15, št. 3-4, str. 70–75.
- ZAJD, G. 2006. *Toliko knjig!* Ljubljana: KUD Sodobnost International.
- ŽILAVEC NEMEC, S. 2007. Razlike v bralnem razvoju med dijaki 1. letnika gimnazije. V Vintar, J. *Stopenjskost pri usvajanju pismenosti: postopen pouk bralne pismenosti na vseh ravneh šolanja: zbornik Bralnega društva Slovenije, Ljubljana, 7. september 2007*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 77–89.

> **Metka Kostanjevec**, prof. slovenščine in bibliotekarka, je zaposlena kot šolska knjižničarja na Prvi gimnaziji Maribor.
Naslov: Trg generala Maistra 1, 2000 Maribor
Naslov elektronske pošte: metka.kostanjevec@prva-gimnazija.org

Otrok z disleksijo v šolski knjižnici – spodbujanje branja in pomoč pri izbiri leposlovnih gradiv

Dyslectic child in school library – encouragement of reading and help with choice of fiction

> Milena Košak Babuder

Izvleček

Disleksija je kombinacija zmožnosti in težav, ki vplivajo na učenje branja in pisanja pri približno desetih odstotkih otrok, ki so povprečno ali celo nadpovprečno inteligentni. Vendar pa se težave ne pojavljajo samo na področju branja in pisanja, temveč se pogosto kažejo med drugim tudi v hitrosti predelovanja informacij, na področju jezika, slušnih in vidnih zaznav, motoričnih spretnosti ter na področju zaporedja in organizacije. Zaradi tega pridejo do izraza posebne potrebe otrok z disleksijo, tudi ko pridejo v knjižnico. Od knjižničarja je nato odvisno, kako jih zna motivirati za branje, kako jim zna svetovati in ponuditi oblike dela, s katerimi jim približa svet knjig. Pomoč šolskega knjižničarja je dobrodošla tudi pri izbiri leposlovnega gradiva, ki bo po jezikovni težavnosti in po obliki ustrezalo otroku s težavami pri branju.

Ključne besede

disleksija, posebne potrebe, motivacija, knjižnice, šolske knjižnice, prilagoditve, leposlovno gradivo

UDK 028:616.89-008.434.5:027.8

Abstract

Dyslexia is a combination of abilities and difficulties which affect learning of reading and writing in approximately ten percent of children with average or above average intelligence. However, difficulties do not only appear in reading and writing. Children, adolescents and adults often face difficulties in speed of information processing, in the area of language, auditory and visual perceptions, motor skills, as well as in the areas of sequencing and organizing. Due to these difficulties special needs of children become visible also when they visit the library. It is up to librarian to motivate them for reading, give advice and offer such forms of work that the world of books becomes close to them. Help of school librarian is also appreciated in choice of fiction which would suit children with reading difficulties both by language difficulty and form.

Keywords

dyslexia, special needs, motivation, libraries, school libraries, adaptations, fiction

UDC 028:616.89-008.434.5:027.8

1 Uvod

Branje je veščina, značilna le za človeka in hkrati zanj izrazito nenaravna. Pridobimo jo v otroštvu in oblikuje pomemben del našega življenja. Ni le kognitivna psiholingvistična, ampak tudi socialna aktivnost. Veščina branja je v naši družbi visoko cenjena in je pomembna tako za naš socialni kot ekonomski napredek. Večina izmed nas branje jemlje za nekaj samoumevnega.

Veliko otrok se veseli, da se bodo naučili brati, še preden začnejo hoditi v šolo, in se branja nato naučijo zelo hitro. Nekateri med njimi se naučijo brati še pred vstopom v šolo, veliko otrok pa se nauči brati hitro, brez večjih težav in učinkovito takrat, ko so deležni formalnega poučevanja. Prevladuje prepričanje, da se otroci zlahka naučijo brati, če so ustrezno motivirani za branje in prihajajo iz družinskega okolja, v katerem je branje visoko cenjeno. Vendar splošno mnenje, da se branje pri vseh otrocih razvije spontano in brez težav, ne drži. Veliko je otrok, ki se pri branju spopadajo z večjimi ali manjšimi težavami. Med njimi so tudi otroci z disleksijo. Zanje je branje težko dose-

gljivo in nerazumljivo. To so otroci, ki dobro razumejo jezik in radi poslušajo zgodbice, ne znajo pa dešifrirati napisanih besed. Zaradi tega so razočarani, doživljajo stiske ter imajo odpor do branja knjig in drugih dejavnosti, ki so povezane z branjem in pisanjem.

2 Disleksija – specifična učna težava

Disleksija je notranje (nevrofiziološko) pogojena bralno-napisovalna težava in izvira iz razvojnih posebnosti ali iz posebnosti delovanja osrednjega živčevja. Sodobna literatura navaja številne dokaze o genetični nagnjenosti (predispoziciji) za nastanek disleksije. Poleg izraza disleksija zasledimo v tuji in domači literaturi tudi druge izraze, s katerimi označujemo specifične težave in primanjkljaje na področju učenja branja in pisanja, kot so disgrafija (težave pri pisanju), disortografija (pravopisne težave), legastenija in specifične motnje šolskih veščin.

Disleksija je ena izmed najbolj raziskanih motenj v skupini specifičnih učnih težav. Zanje velja, da se razprostirajo na kontinuumu od lažjih in zmernih do izrazitih ter od kratkotrajnih do tistih, ki trajajo vse življenje. Vsem specifičnim učnim težavam so skupne določene značilnosti. Kažejo se z zaostankom v zgodnjem razvoju in/ali v izrazitih težavah na katerem koli področju, kot so: pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija, branje, pisanje, pravopis, računanje, socialna kompetentnost in čustveno dozorevanje (Magajna, 2002). So notranje narave in niso primarno pogojene z vidnimi, slušnimi ali motoričnimi okvarami, motnjami v duševnem razvoju, s čustvenimi motnjami ali neustreznimi okoljskimi dejavniki, čeprav se lahko pojavljajo skupaj z njimi. Vplivajo lahko na učenje in vedenje vsakega posameznika, vključno s tistimi, ki so povprečno in nadpovprečno inteligentni (ibid.).

Kljub temu da se disleksija pojavlja v različnih oblikah, so vsem skupne določene značilnosti. Najpogosteje se pri disleksiji pojavljajo težave pri usvajanju in razvoju veščin branja in pisanja ter težave v perceptivnem, jezikovnem in pojmovnem razvoju (Galić-Jušić, 2007). Težave z branjem in pisanjem izstopajo pri normalno ali nadpovprečno inteligentnem otroku v tolikšni meri, da mu predvsem na začetku šolanja precej zmanjšajo njegovo šolsko uspešnost.

Pri posamezniku z disleksijo so moteni procesi predelovanja jezikovnih informacij, kar povzroča težave pri prepoznavanju posameznih glasov (fonemov) in težave s sintetiziranjem, analiziranjem ter odstranjevanjem glasov in drugih enot govornega toka. Osebe z disleksijo tako ne razvijejo zmožnosti samodejnega prepoznavanja posameznih besed oziroma le-to poteka nepopolno ali z velikimi težavami. Hitro in natančno prepoznavanje glasov pa je pogoj za razumevanje prebranega (Magajna, 2008).

V populaciji je približno 10 % otrok in mladostnikov z disleksijo. Donedavno so trdili, da je disleksija pri dečkih 4- do 5-krat bolj pogosta kot pri deklicah. V zadnjih raziskavah pa ugotavljajo, da se motnja pojavlja pri obeh spolih približno enako pogosto, pri dečkih le nekoliko pogostosteje. Mnenje, da je disleksija pretežno motnja dečkov, je posledica predvsem slabe prepoznavnosti motnje pri deklicah. Deklice, ki imajo disleksijo, s svojimi vedenjskimi značilnostmi in samim vedenjem ne zbudijo pozornosti pri odraslih. Svojih stisk in občutkov anksioznosti, s katerimi se soočajo zaradi disleksije, ne kažejo navzven, pa tudi okolica disleksije pri njih ne pričakuje (Riddick in sod., 2002).

2.1 Znaki disleksije v predšolskem in šolskem obdobju

Otroci, pri katerih se kasneje odkrije disleksija, se lahko v predšolskem obdobju sicer normalno razvijajo, po navadi pa se že takrat srečajo z različnimi težavami. Pri govoru opazimo, da je njihova izgovarjava slaba, zamenjujejo podobne glasove in imajo težave pri povezovanju glasov v besede, zaradi česar ne znajo pravilno izgovoriti besede. V primerjavi z vrstniki začnejo govoriti kasneje, si težko zapomnijo nove besede, imajo težave pri poimenovanju (barv, simbolov, predmetov), neredko v besedah zamenjujejo zloge (npr. namesto lokomotiva rečejo kolomotiva). Starši opažajo, da ne kažejo zanimanja za črke, imajo bolj ali manj izrazite težave s pozornostjo in pri osredotočenju (dajejo vtis, kot da ne poslušajo), so pogosto motorično manj spretni (si ne znajo zavezati vezalk) in nerodni. Lahko imajo tudi težave z ritmom ter pomnjenjem pesmic, izštevank in rim. Že v predšolskem obdobju so pri njih močno opazni dobri in slabi dnevi, izrazitejše nihanje v učinkovitosti pa je ena izmed opaznejših značilnosti tudi kasneje v šolskem obdobju.

V šoli, v obdobju opismenjevanja, napredujejo otroci z disleksijo pri učenju branja in pisanja največkrat zelo počasi oz. počasneje od sošolcev. Težave pri branju se največkrat nanašajo na hitrost in natančnost branja ter na stopnjo razumevanja prebranega. Otroci z disleksijo dolgo črkujejo, polglasno izgovarjajo prebrane besede in ne berejo tekoče. Pri branju in pisanju delajo veliko napak (težko si zapomnijo črke in številke, ne znajo povezati črk v besedo, izpuščajo črke, jih zamenjujejo, obračajo, dodajajo). Nenatančnost pri branju besed in počasnost pri branju rušita razumevanje prebranega besedila, čeprav se mnogi otroci z disleksijo že zgodaj naučijo slediti kontekstu besed in povedi, kar jim pomaga pri razumevanju pomena. Poleg težav pri branju imajo težave s pomnjenjem informacij, ki so vezane na zaporedja, kot so abeceda, poštevanka, dnevi v tednu, meseci v letu. Pri pisanju so pogosto nerodni in počasni ter slabo ločijo in obvladujejo časovne in prostorske pojme levo/desno, zgoraj/spodaj, spredaj/zadaj ...

Ob navedenih značilnostih opažamo pri predšolskih in šolskih otrocih z disleksijo tudi težave v kratkotrajnem ali delovnem pomnjenju, ki ovirajo pomnjenje pravilnega zaporedja glasov, črk ali besed, razumevanje in pomnjenje prebranega ter upoštevanje navodil. Poleg tega imajo slabe organizacijske strategije, primanjkljaje v zaznavanju časa ter počasen tempo odzivanja.

Dolgo časa so se strokovnjaki spraševali ali je disleksija le razvojni zaostanek, ki ga otrok sčasoma preraste, ali pa predstavlja trajnejšo težavo oz. primanjkljaj. Danes vemo, da je disleksija vseživljenjski primanjkljaj, ki ne izgine v času odraslosti. Kognitivne primanjkljaje, značilne za disleksijo, imajo otroci že od rojstva, vendar pa posameznika v različnih obdobjih različno ovirajo. Kako se disleksija kaže pri posamezniku, je odvisno od starosti otroka in od postavljenih zahtev okolja. Čeprav ljudje z disleksijo z različnimi kompenzacijskimi tehnikami in aktiviranjem drugih področij usvojijo večšine pismenosti do stopnje, ki jim ob ustreznih prilagoditvah omogoča šolsko delo, pa nekatere šibkosti ostajajo tudi v odrasli dobi (Magajna in sod., 2008). Kognitivni primanjkljaji ali kognitivne razlike, ki so osnova disleksije, se lahko v primerih, ko je disleksija dobro kompenzirana ali izražena v blagi obliki, po navadi pojavijo le v testnih ali časovno omejenih situacijah.

Zaradi vseživljenjske razsežnosti motnje je pomembno, da prepoznamo otroke z disleksijo čim bolj zgodaj ter jim z zgodnjim prepoznavanjem zagotovimo pravočasno, ustrezno in kakovostno specialpedagoško pomoč. Z ustreznimi treningi in oblikami dela otroci razvijejo kompenzacijske strategije, s pomočjo katerih se lahko uspešno spopadajo s težavami, ki so posledica disleksije, jih obvladujejo in premagujejo.

2.2 Sekundarne posledice disleksije

Če težave, ki so posledica disleksije, niso pravočasno prepoznane, se lahko pri otrocih z disleksijo razvijejo vedenjske in motivacijske težave. Ker se soočajo z neprestanimi neuspehi, je njihova samopodoba nizka. Umaknejo se sami vase ali pa opozarjajo na svoje stiske z motečim, neustreznim vedenjem. Situacije, v katerih se srečajo z nalogami, povezanimi z branjem in pisanjem, v njih povzročajo tesnobne občutke. Zato se jim skušajo, če je le mogoče, izogniti. Bojijo se glasnega branja pred razredom, njihova motivacija za šolsko delo je pomanjkljiva. Samospoštovanje otrok z disleksijo je nizko, saj se pri primerjanju z vrstniki in sošolci v razredu vidijo kot neumne in butaste. Kljub temu da vlagajo v učenje veliko truda in energije, so velikokrat deležni opazk, da so leni in da se ne potrudijo dovolj. Vrstniki jih zaradi njihovih težav z branjem in pisanjem pogosto dražijo, kar vodi v slabšo socialno sprejetost v razredu in osamljenost. Neredko se pri njih, kot posledica prevelikih pričakovanj in pritiskov iz okolja, razvijejo psihosomatske težave, kot so glavoboli, slabosti in bolečine v trebuhu.

Otrokom moramo pomagati, da obvladajo občutke tesnobe in nemoči, ki vodijo v izogibanje situacijam, povezanim z branjem in pisanjem. V situacijah nizkega samospoštovanja se prizadevanja usmerjajo predvsem v ohranjanje samospoštovanja in notranjega ravnovesja. Zato spodbujajmo otrokovo samospoštovanje in pozitivno doživljanje sebe kot bralca. Z zgodnjim odkrivanjem znakov disleksije in pravočasno pomočjo lahko preprečimo ali vsaj močno omilimo pojav sekundarnih posledic.

2.3 Močna področja oseb z disleksijo

Disleksijo lahko opišemo tudi kot različnost v načinu kognitivnega procesiranja informacij. Različnost pa ne pomeni le primanjkljajev. Nekatere od kognitivnih razlik, ki jih izkazuje otrok z disleksijo, lahko predstavljajo prednost pri določenih načinih razmišljanja oz. spodbujajo otroke k iskanju alternativnih poti za učenje. Zaradi tega se danes v svetu model, v katerem je disleksija predstavljena kot primanjkljaj, zamenjuje z modelom, v katerem je prepoznana kot različnost v mišljenju in učenju (Singelton, 1999). Otroci z disleksijo so zelo raznovrstna skupina otrok, ki se razlikujejo po stopnji in naravi oviranosti, pa tudi v zmožnostih na različnih drugih področjih in osebnostnih lastnostih (Magajna in sod., 2008).

Pri osebah z disleksijo ne prepoznavamo le težav in primanjkljajev, temveč pri njih pogosto zasledimo močna področja, ki predstavljajo prednosti, s pomočjo katerih lahko do določene mere kompenzirajo svoje šibkosti:

- radovednost;
- reševanje problemov (so vztrajni in delovni);
- vključevanje novih idej;
- ustvarjanje idej;
- analitično razmišljanje (so močni konceptualni misleci);
- kreativno razmišljanje;
- tridimenzionalne konstrukcije (dobre prostorske, tridimenzionalne sposobnosti);
- iskanje različnih strategij (so iznajdljivi pri razvijanju strategij in znajo drugim zelo dobro razložiti, kar so se naučili);
- videnje »večje slike«;
- praktična izkušnost;
- stabilno razumevanje naučenega;
- pronicljivo razmišljanje;
- odločnost, da uspejo kljub oviram v preteklosti.

Pomembno je, da otrok razvije strategije, s pomočjo katerih bodo v razredu prišle do izraza in veljave njegove dobre konceptualne veščine in ustvarjalne veščine višjih spoznavnih funkcij. Omenjena močna področja pa niso pomembna le za izobraževalno uspešnost v šoli, ampak omogočajo osebam z disleksijo uspešnost tudi kasneje v življenju in pomenijo prednost na številnih poklicnih področjih (arhitektura, kulinarika, računalništvo, mehanika ipd.).

2.4 Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe otrok z disleksijo

Otroci z disleksijo sodijo po naši najnovejši šolski zakonodaji (Zakon o osnovni šoli, 1996) v skupino otrok s posebnimi potrebami. Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe otrok z disleksijo se kvalitativno in kvantitativno razlikujejo od vzgojno-izobraževalnih potreb vrstnikov. Njihovi izobraževalni dosežki so pogosto neusklajeni z njihovimi sposobnostmi in vloženim trudom. Zaradi prepletanja različnih dejavnikov so zato njihove težave pri učenju bolj kompleksne.

Kot učenci z učnimi težavami (Zakon o osnovni šoli, 1996, 11. člen) so otroci z lažjo in zmerno obliko disleksije upravičeni do prilagajanja metod in oblik dela v procesu poučevanja, do vključitve v dopolnilni pouk in drugih oblik individualne in skupinske pomoči (1996, 12. člen). Otroci s težjimi in najtežjimi oblikami disleksije ter otroci, pri katerih se ob disleksiji pojavljajo tudi druge izrazite specifične učne težave, pa sodijo med učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (učenci s PPPU). Tem otrokom Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) zagotavlja prilagojeno izvajanje izobraževalnega programa in dodatno strokovno pomoč. V okviru tega programa so deležni prilagoditev v organizaciji, načinu preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanju in časovni razporeditvi pouka.

Že omenjenih težav otrok z disleksijo ne moremo povezovati le z izobraževalnimi dosežki. Kompleksne vzgojno-izobraževalne potrebe imajo tudi na naslednjih štirih področjih (Kavkler, 2007, po Lewis in Doorlang, 1987):

- *na področju organizacije in načrtovanja* – Zaradi slabih organizacijskih sposobnosti imajo neurejene zapiske, težave pri prepisovanju s table, pozabljajo pravila, naloge, pripomočke, slabo ocenjujejo prioritete in načrtujejo porabo časa (težave pri pisnem preverjanju znanja, pisanju domačih nalog, pri učenju itd.).

Šibke organizacijske sposobnosti jih ovirajo tudi v knjižnici. Pozabljajo, kdaj je knjižnica odprta, do kdaj morajo izposojeno knjigo vrniti oz. jo kljub dogovoru pozabijo prinesiti nazaj. Težko se znajdejo v prostoru in ne vedo, kako naj v množici knjig razvrščenih po številnih policah poiščejo takšno, ki bi bila za njih primerna in zanimiva. Potem ko vzamejo knjigo, ki je pritegnila njihovo pozornost, in si jo ogledajo, je pogosto ne vrnejo nazaj na isto mesto. Kaj hitro se jim tudi zgodi, da knjigo postavijo na glavo s hrbtno stranjo usmerjeno nazaj. Otroci z disleksijo zlahka spregledajo in ne opazijo pomembnih informacij v knjižnici, čeprav so predstavljene na vidnih mestih.

Otroci potrebujejo za sposojeno knjigo več časa, da jo preberejo, tako zaradi počasnejše in slabše avtomatizirane tehnike branja kot tudi zato, ker se hitreje utrudijo in ne zmorejo dalj časa brati.

Knjižničar lahko učinkovito pomaga otroku tako, da usmeri njegovo pozornost na zanimivost in mu pomaga pri načrtovanju obiska knjižnice ter mu omogoči, da ima izposojeno knjigo dalj časa.

- *na področju motorike* – Slabše razvite imajo zlasti finomotorične spretnosti, ki se pri izobraževalnih predmetih kažejo v težavah pri pisanju (hitrost), risanju, oblikovanju, manipuliranju s pripomočki itd.

V knjižnici lahko opazimo, da so otroci pri ravnanju s knjigami manj spretni, da dobijo sposojene knjige nekaj novih »ušes«, da jim pri listanju padejo iz rok in se poškodujejo. Pogosto morajo za domačo nalogo v šolski knjižnici zbrati določene informacije (npr. katera dela je napisal pisatelj, o katerem se pogovarjajo pri pouku) in jih zapisati. Zaradi težav s pisanjem jim lahko predstavlja takšna naloga hud problem in je ne bodo zmogli narediti sami. V takšnih primerih je dobrodošla pomoč knjižničarja, ki pomaga otroku pri iskanju knjig in načrtovanju izvedbe naloge ali da ga spodbudi, da rešuje nalogo v paru s svojim sošolcem.

- *na področju socializacije* – Zaradi slabše sposobnosti socialne integracije so otroci z disleksijo slabše vključeni v socialno okolje, saj težje razumejo pravila, socialne odnose, neverbalne znake socialnih sporočil itd.
V svoji socialni nespretnosti ne znajo vprašati knjižničarja za pomoč. V knjižnicah velja splošno pravilo, da moramo biti tiho oz. prilagoditi glasnost svojega govora do te mere, da ne motimo drugih. Otroci z disleksijo lahko hitro pozabijo na to pravilo in postanejo glasni in moteči. Pogosto niti ne opazijo, da so preglasni. Pri opozarjanju na neustrezne oblike vedenja je zelo učinkovito uporabiti opozorila z neverbalnimi gestami (prislonimo prst na usta in ga spomnimo, da mora biti tiho), saj s tem otroka in njegovega vedenja ne izpostavimo pred drugimi otoki.
- *na področju vzgojno-izobraževalnih dosežkov* – Na izobraževalno uspešnost otrok z disleksijo vplivajo šibke verbalne sposobnosti (težave s priklicem in pomnjenjem posameznih besed in pojmov, uporabo ustreznih pojmov itd.), težave s pozornostjo in koncentracijo (težje se dalj časa osredotočajo na reševanje problemov, delanje in reševanje domačih nalog ter se tudi sicer hitreje utrudijo itd.), slabše zaznavne sposobnosti, nižja motivacija za učenje branja in pisanja ter za učenje na sploh in težave, povezane s konceptualnimi, deklarativnimi in proceduralnimi znanji.

Zaradi težav na verbalnem področju ne znajo knjižničarju jasno povedati, kaj potrebujejo (npr. v katerih knjigah najdejo informacije o določenem pojavu ...), ali vprašati, kje lahko najdejo knjigo, ki jo potrebujejo za domače branje ali bralno značko. Pogosto imajo težave z opisom knjige, ki jo iščejo. Prav tako jih zmede in zbega knjižničarjevo ustno posredovanje navodil, kje lahko želena knjigo najdejo. Še zlasti težko sledijo kompleksnemu opisu poti do police, kjer se ta knjiga nahaja. Navodila oz. opisane poti si ne uspejo zapomniti v celoti zaradi težav s pozornostjo, razumevanjem prostorskih pojmov in šibkega delovnega pomnjenja.

Dobro poznavanje vzgojno-izobraževalnih potreb otrok z disleksijo omogoča vsem pedagoškim delavcem v šoli in tudi šolskemu knjižničarju načrtovanje ustreznih oblik pomoči in pristopov za dela z omenjeno skupino otrok v knjižnici. Predvsem pa se – če pozna njihove težave – okolica do njih vede bolj strpno, potrpežljivo in z večjo mero poslušanja v situacijah, ko jim stvari ne gredo od rok tako dobro kot njihovim sovrstnikom.

3 Spodbujanje branja pri otrocih z disleksijo – vloga šolskega knjižničarja

Mnogim otrokom z disleksijo starši redno berejo. Nekateri otroci prihajajo iz visoko pismenih družin, zaradi česar njihov počasen in šibek napredek v branju še toliko bolj izstopa. Straši so ob otrokovih težavah pri branju sprva zaskrbljeni, kmalu pa postanejo tudi razočarani. Kljub spodbujanju in razvijanju bralnega interesa v predšolskem obdobju otrok pri učenju branja ne napreduje tako, kot to starši pričakujejo glede na njegovo bistrost, vedoželjnost in razgledanost. Ker se mu zdi branje težko in naporno, se mu izogiba, s tem pa je prikrajšan za dragocene bralne izkušnje, ki še povečujejo

zaostajanje za vrstniki. Večina staršev je svojemu otroku pripravljena pomagati, saj se zavedajo, kako pomembno je branje za šolsko uspešnost in tudi kasneje v življenju. Vendar pa največkrat ne vedo, kako naj se lotijo premagovanja otrokovih bralnih težav. Pri tem potrebujejo pomoč učitelja, šolskih svetovalnih delavcev in šolskega knjižničarja.

Posebno skrb šolskih delavcev pa je treba nameniti zlasti otrokom, ki so v domačem okolju prikrajšani za bralne izkušnje, in pa otrokom, katerih starši imajo sami težave z branjem in pisanjem. Ti starši potrebujejo podporo in pomoč, da lahko svoje otroke spodbujajo k branju. Pogosto je možno poiskati nekoga iz širše družine, ki bo redno bral in gledal slikanice in knjige z otroki, zelo dobro in priporočljivo pa je tudi redno obiskovanje šolske knjižnice, v kateri se šolski knjižničar s povečano pozornostjo posveti tem otrokom in staršem pomaga z nasveti.

Za uspešen dolgotrajen izid je pomembno, da učenca za branje najprej spodbudimo in opogumimo, tako da se preusmeri od ukvarjanja z negativnimi čustvi ob branju in od izogibanja branja k spoprijemanju s težavami pri branju ter iskanju načinov boljšega obvladovanja le-tega (Magajna in sod., 2008).

3.1 Sodelovanje s starši pri premagovanju otrokovih bralno-napisovalnih težav

Ko starši ugotovijo, da ima njihov otrok težave pri branju, si želijo podporo in razumevanje s strani šole. Težave se pri otroku največkrat pojavijo že na samem začetku šolanja, bolj jasno pa se pokažejo ob pomanjkanju napredka pri učenju branja. Ob tem, ko otroci odklanjajo branje in se upirajo, se starši znajdejo v stiski, saj ne vedo, kako naj se približajo otroku in premagajo njegov odpor do branja. Ena izmed metod, pri kateri lahko šolski knjižničar staršem svetuje in jih usposablja za pomoč pri otrokovem branju, je vedenjsko-kognitivna metoda za izboljšanje branja.

3.1.1 Vedenjsko-kognitivna metoda za izboljšanje branja

Metodo je priredila mag. Nada Anić, klinična psihologinja iz Zagreba. Temelji na motivaciji in urjenju branja ter na načelu, da se z rednim, vsakodnevnim domačim delom napredek pri branju poveča. V izvajanje je vključen otrok, eden od staršev ali drugih sorodnikov ter mediator programa. Mediator z omenjeno metodo usposablja starše, da doma skupaj z otrokom vsak dan vadijo branje. V vlogi mediatorja so največkrat specialni pedagogi, učitelji in šolski svetovalni delavci, zelo primerni pa so lahko tudi šolski knjižničarji.

Bralni trening vedenjsko-kognitivne metode za izboljšanje branja je razdeljen na pet stopenj.

Vsaka od njih traja 8 dni (posamezno stopnjo lahko podaljšamo), ima določen cilj in točno določena pravila. Vključuje vsakodnevno desetminutno branje ter ustrezno zunanjo motivacijo, ki jo spodbujamo s pomočjo žetonov. Velika pozornost je namenjena tudi izboru besedila. Bralne vaje morajo postati igra, otrok mora pri njih uživati in se zabavati, vzbuditi mu morajo veselje do branja. Otroka ne silimo k branju. Notranjo motivacijo, ki mu je primanjkuje, spodbujamo z beleženjem rezultatov, tako da sam vidi svoj napredek pri branju. Pri tem starši otrokovo branje nikoli ne grajajo, pohvalijo pa vsak še tako majhen napredek. Da bo otrok dosegel napredek, morajo biti cilji realni. Izboljševanje branja je dolgotrajen proces in napredek največkrat ni vedno takoj opazen.

Stopnje vedenjsko-kognitivne metode za izboljšanje branja so naslednje:

1. stopnja: Otrok preneha z vsemi bralnimi aktivnostmi (uvedemo bralni dopust). Starši mu vsak dan pred spanjem 10 minut berejo knjigo, ki si jo je sam izbral. Knjiga mora biti zanj še neznana, nova. Poudarek na tej stopnji je na ugodju, ki ga doživlja otrok ob branju, na pridobivanju pozitivnega odnosa do branja ter na vzpodbujanju interesa za branje.

2. stopnja: Roditelj in otrok bereta izmenično. Otrok se vključuje v branje tako, da sprva prebere le besedo, poved, vrstico ali verz. Ne silimo ga k branju, niti njegovega branja ne komentiramo in ne popravljamo. Cilj te stopnje je postopno vključevanje otroka v skupno branje kot zabavo, brez kakršnih koli zahtev po doseganju uspeha. Otrok postopoma prevzema vlogo bralca.

S 1. in 2. stopnjo bralnega treninga začnemo pri otrocih, pri katerih je že viden izrazit odpor do branja. Pri otrocih, pri katerih pa želimo predvsem izboljšati branje in se vadenju branja ne izmikajo, začnemo trening na 3. stopnji. Na 3. in 4. stopnji spodbujamo otroka, da se vsak dan sam spomni na branje. Če se spomni, ga nagradimo z žetonom, dogovorjenemu številu žetonov pa sledi nematerialna nagrada.

3. stopnja: Otrok izboljšuje svoje branje tako, da poskuša slišati napake, ki jih dela. Pri tem roditelj, ki spremlja njegovo branje, sproti označuje napake s črticami in pikami (če otrok napako sliši in jo popravi, dobi črtico, če napake ne sliši in je ne popravi, dobi piko). Otrokov cilj je, da dobi več črtic kot pik. Črtice se pojmujejo kot napredek pri branju. Cilj te stopnje je navajanje otroka na točnost branja in samoregulacijo. Tretja stopnja je namenjena zmanjševanju števila napak, ki jih otrok ne popravi, in povečevanju števila popravljenih napak. Otrokovo motivacijo se ob sprotnem beleženju napak povečuje tudi z žetoni. Otrok dobi žeton, če je naredil več popravljenih kot pa nepopravljenih napak.

4. stopnja: Namenjena je povečevanju hitrosti branja. Dvakratno branje istega besedila omogoči zmanjšati napake pri drugem branju. Branje na tej stopnji se izvaja enako kot na 3. stopnji, uvede se le ponovno branje istega besedila in merjenje časa ob prvem in drugem branju. Pri obeh branjih roditelj beleži popravljenе in nepopravljene napake s črtico in piko. Manjše število popravljenih napak in krajši čas pri drugem branju se označita kot napredek. Cilj te stopnje je navajanje otroka na točnost branja in usvajanje navade branja s ponavljanjem.

5. stopnja: Cilj zadnje stopnje je pridobivanje navade branja. Otroka spodbujamo k obiskovanju knjižnice, hkrati pa podkrepimo vsako njegovo samoiniciativno branje.

Najpomembnejša naloga šolskega knjižničarja v vlogi mediatorja je ozaveščanje staršev in njihovo usposabljanje staršev za izvajanje treninga doma. Starše usmerja v konkretno izvajanje posameznih stopenj in jim svetuje, kdaj lahko katero stopnjo otrok preskoči oz. bi jo bilo dobro podaljšati. Dobro mora poznati proces branja in tudi samo vedenjsko-kognitivno metodo za izboljšanje branja. Staršem in otroku tudi svetuje ustrezno literaturo. Sam ali skupaj z učiteljem lahko izpelje analizo začetnega in končnega branja ter oceni njegov napredek s primerjavo začetnega in končnega branja.

3.2 Pomoč in razvijanje bralnega interesa pri otroku

Šolski knjižničarji lahko pomembno pomagajo otrokom z disleksijo pri razvijanju branja in njihove pismenosti. Bralni interes pri otroku lahko razvijajo na najrazličnejše načine:

- *Organiziranje bralnih ur*, na katerih knjižničar otrokom približa svet knjig. Bralne ure so zelo pomembne za otroke, ki so prikrajšani za izkušnjo poslušanja pravljic v domačem okolju. Zlasti otroci iz socialno manj spodbudnega okolja odraščajo v domačem okolju, v katerem se soočajo s pomanjkanjem knjig in niso bili v predšolskem obdobju deležni spodbud (branje, pripovedovanje pravljic, pogovarjanje, igranje), ki vplivajo na splošno poučenost, sposobnost pozornega poslušanja, na komunikacijo in jezik.
- *Ureditev bralnih kotičkov*, v katerih so knjige predstavljene na nekoliko drugačen način. Knjigo skušamo predstaviti tudi vizualno, z ilustracijami in ne le z besedami. Predstavimo odlomke, ki so za otroke zanimivi, humoristični ... Otroke, ki so knjigo že prebrali, spodbudimo, da narišejo risbice, stripe ali napišejo svoje mnenje o knjigi.
- *Objavljanje seznamov knjig na vidnem mestu v knjižnici*. Na seznamih so lahko navedene knjige, ki so primerne za oklevajoče bralce in bralce z disleksijo, ter knjige, ki so primerne tudi za zahtevnejše bralce. Knjige, ki so primerne za otroke z disleksijo in so dostopne tudi v našem prostoru, so zelo priljubljene med vsemi otroki in ne le med otroki z disleksijo. Prav tako so na vidnem mestu objavljeni sezname lažje berljivih knjig za bralno značko in domače branje, ki jih šolski knjižničar oblikuje skupaj z učitelji razredne stopnje in slavisti.

Šolski knjižničar lahko z uvedbo najrazličnejših pomagala in pripomočkov ter z ustrezno ureditvijo knjižničnega prostora pomaga, da bodo otroci z disleksijo v knjižnici bolj samostojni in samozavestni ter da bodo radi prihajali vanjo. Tu je nekaj predlogov, ki so koristni in zanimivi ne le za otroke z disleksijo, ampak tudi za druge:

- *kartonček z abecedo*
Ker imajo težave s pomnjenjem abecede, lahko pri iskanju police z določeno črko porabijo zelo veliko časa. Dobrodošla pomoč je kartonček z abecedo, ki jim pomaga, da lažje sledijo policam in najdejo knjigo, ki jo iščejo.
- *Piktogrami ali grafične oznake*
Če so knjige v šolski knjižnici razvrščene po zvrsteh, so te na vidnem mestu označene s piktogramom. Legenda piktogramov je pri sprejemnem pultu knjižnice. Opisi posameznih piktogramov morajo biti kratki, jasni in razumljivi.

- *Plastični ali leseni označevalci*

Označevalec, ki ima obliko daljšega lesenega ali plastičnega kazala, je namenjen označevanju mesta na polici, od koder je otrok vzel knjigo. Pomaga mu, da ve, kam mora vrniti knjigo, če si je ne bo izposodil.

4 Oblika in videz bralnega gradiva, ki olajša branje bralcem z disleksijo

Pri branju pogosto govorimo o osredotočanju, ki je usmerjeno tako na vsebino besedila kot na proces dekodiranja – prevajanja posameznih črk v glasove in besede. Bralec se lahko osredotoči na razumevanje prebranega, šele ko postane dekodiranje nezavedno. Večini ljudi uspe večino branja avtomatizirati do takšne stopnje, da uporabljajo pri tem le malo zavestnega napora. Za nekatere bralce z disleksijo dekodiranje besed ni vedno avtomatično oz. ni nezavedna veščina. Pogosto imajo občutek, da se med branjem črke premikajo, skačejo, prekrivajo, valovijo ali skrčijo do tolikšne mere, da jih ne prepoznajo. Nekateri bralci z disleksijo opazijo v natisnjem besedilu predvsem presledke, iz osrednjega vidnega polja jim izgine osrednji del črke oz.

dobro vidijo le manjši delček besede na enkrat itd. Ker se pretežno ukvarjajo s samo tehniko branja, je spremljanje in razumevanje vsebine otežkočeno in okrnjeno. Da lahko sledijo pomenu besedila in si zapomnijo, kaj so prebrali, se morajo močneje osredotočiti.

Tako kot različno zaznavamo vidne informacije iz našega okolja, jih različno zaznavamo tudi iz bralnega gradiva. Vsak bralec lahko različno doživlja obliko in velikost besed ob branju. Ko se odločamo za izposojanje knjige v knjižnici ali njen nakup v knjigarni, nas k izbiri ne vodi le njena vsebina, ampak je pomemben tudi videz knjige, papir, na katerem je natisnjena, oblika in velikost črk besedila, kakšni so razmaki med vrsticami ipd. Veliko raje posegamo po priročnikih, v katerih je vsebina pospremljena z ilustracijami in so pomembne informacije uokvirjene in napisane z okrepljenim tiskom. Za osebe z disleksijo pa so te lastnosti še toliko bolj pomembne, saj se ob branju neprestano srečujejo z ovirami.

Namen in cilj branja ni le prevajanje napisanih črk v glasove in besede, temveč razumevanje in sledenje informacijam, ki jih napisane besede sporočajo. Otroci, ki večšino branja usvajajo počasneje in oklevajoče, ter otroci in mladostniki, pri katerih je proces avtomatizacije oviran zaradi specifične motnje branja – disleksije, sporočilu napisanega teže sledijo. K njihovi uspešnosti in pripravljenosti za branje močno prispeva oblika in jezikovna zahtevnost bralnega gradiva. Zelo pomembno je, da je napisano gradivo oblikovano tako, da so njegove informacije bolj dostopne in omogočajo bralcem z disleksijo več časa za njihovo razumevanje.

4.1 Merila, ki nam pomagajo opredeliti slikanice in knjige, dostopnejše za bralce z disleksijo

Spodaj nanizani in opisani kriteriji so povzeti iz slogovnega vodnika za disleksijo (Dyslexia Style Guide), ki je objavljen na spletni strani Britanske zveze za disleksijo (<http://www.bdadyslexia.org.uk/extra352.html>).

Oblika tiskanih črk

Črke naj bodo zaokrožene, razločnega in čitljivega videza, prijetnega na pogled. Priporočljiv je tisk, kjer je med črkami prostor, da si črke ne sledijo tesno druga za drugo. Črke, ki imajo neobičajno obliko, povzročajo pri branju težave.

- Najustreznejše oblike tiska so **arial** ali **comic sans**, primerna je tudi oblika **verdana**, **helvetica**, **tahoma** in **trebuchet**. **Poševna oblika črk ni ustrezna**, ker je takšna oblika pisave težko berljiva.
- Velikost črk naj bo nekoliko večja, med 12 pt ali 14 pt do 18 pt. Otroci sami raje izbirajo knjige z večjimi črkami.
- Če je le možno, izbiramo za otroke, ki že poznajo male tiskane črke, slikanice z malimi namesto velikimi tiskanimi črkami. Male tiskane črke so lažje berljive, ker s svojimi repki in zankami nad črto in pod njo poudarjajo svojo obliko. Besedilo, v katerem so poudarjene besede napisane z velikimi tiskanimi črkami, je teže berljivo.

Papir

- Najustreznejša je krem ali sivo-bela barva papirja. Črna barva tiska na beli podlagi ustvarja kontrast, ki povzroča bleščanje.
- Moten papir brez leska je ustreznejši kot bleščeči papir, ker zmanjšuje bleščanje.
- Papir mora biti dovolj debel, da besedilo ne proseva na drugo stran.

Slog predstavitve besedila

Način predstavitve besedila lahko močno vpliva tako na berljivost kot na začetni vidni vtis.

- Vrstice naj imajo največ 60 do 70 znakov. Pri vrsticah, ki so predolge ali prekratke, se oči preveč naprezajo.
- Med odstavki so priporočljivi presledki, s katerimi je besedilo ločeno in daje občutek zračnosti.
- Slikanice in knjige z zgoščeno napisanimi besedili niso primerne. Otroci se ustrašijo količine besedila in se kaj hitro izgubijo med vrsticami.
- Laže berljive so slikanice in knjige, v katerih so vrstice poravnane le na levem robu. Ob obojestranski poravnavi besedila so presledki med besedami v vrsticah neenakomerni, kar otežuje branje.
- Priporočljiv je širši, 1,5–2, razmak med vrsticami. Bralcu omogoča lažje sledenje s prstom in zanesljiveše prehajanje iz ene vrstice v drugo. Zaradi težav z orientacijo bralci z disleksijo v strnjem besedilu pogosto preskočijo vrstico.

V slovenskem prostoru so številne priljubljene slikanice za otroke doživele natis v različnih oblikah. Nekatere so oblikovane bolj, druge manj prijazno za otroka z disleksijo. Šolski knjižničar lahko svetuje otroku in učiteljem izbiro slikanice za bralno značko ali knjižnega molja, v kateri je zgodbica napisana tako, da jo bo otrok bral laže in z večjim veseljem.

Stil pisanja

Na bralca vpliva tudi jezikovni stil, ki je uporabljen v besedilu. Ob dolgih in zapletenih povedih se bralec z disleksijo slabše znajde in jih težje razume. Prav tako težje sledi besedilu, ki vsebuje veliko pridevnikov, opisov in razmišljanj ter je napisano v arhaičnem jeziku.

- Knjige naj bodo dinamične, razgibane, v njih naj prevladuje dvogovor. Takšen način pisanja omogoča bralcu, da se laže vživi v dogajanje, predstavljeno v knjigi.
- Povedi naj bodo kratke in preproste.
- Pozorni bodite, kje v vrstici se prične poved. Osebe z disleksijo težje sledijo povedi, ki se začne na koncu vrstice.

Pa še nekaj namigov, kako lahko otrokom olajšamo branje:

- Dober kontrast med ozadjem in črkami (priporočljiv je okrepljen temno zelen tisk na rumenem, krem, svetlo zelenem ali sivo belem papirju). Otroku svetujemo, da uporablja bralna ravnilca ali barvne plastične prosojnice, ki se namestijo čez besedilo.
- Mnogim ljudem ustrezajo tudi druge manj ali bolj izrazite barve ozadij. Ker ni veliko knjig, ki bi bile natisnjene na obarvan papir, si lahko bralci s težavami pomagajo tudi z barvnimi ravnilci (prosojnicami). Barvno ozadje zmanjša vizualne težave pri otrocih in odraslih z disleksijo ter izboljša zaznavanje natisnjene besedila. Z barvnimi prosojnicami se zmechča učinke običajno natisnjene besedila, ki so lahko za otroka zelo izčrpavajoči. Beli papir povzroča vizualne težave, imenovane tudi »Mears/Irlen sindrom« ali »vizualni stres«. To velja tako za bralce z disleksijo kot tudi tiste brez nje. Otroci z vizualnimi težavami in tisti z disleksijo imajo ob običajnem tisku (črn tisk na belem papirju) pogosto občutek, kot da se besedilo premika ter da postajajo vrstice zamegljene. Kako barva pomaga pri branju in zakaj, še vedno ni čisto pojasnjeno. Obarvan papir in obarvane prosojnice, ki jih položimo na besedilo, zmanjšajo kontrast in s tem bleščanje belega papirja. Bralec nato lahko bere hitreje, dalj časa, se počuti manj utrujenega in bolje razume to, kar bere. Nekateri bralci z disleksijo, ki uporabljajo barvne prosojnice, poročajo, da obarvan papir ni tako bleščeč kot bel, pri branju toliko ne napenjajo oči ter da so presledki med besedami bolj jasni, tako da se laže osredotočijo na besede (<http://www.dyslexic.com/vision>). Priporočljivo je, da pri vseh otrocih s težavami

pri branju in pri katerih ugotavljamo disleksijo, preverimo njihovo branje z uporabo barvnih prosojnic. Če le-te pripomorejo k boljšemu branju, skušamo ugotoviti, katera barva ozadja jim najbolj ustreza. Barvne prosojnice niso »zdravilo«, ampak le sredstvo za obvladovanje simptomov disleksije.

- Namesto barvnih prosojnic lahko otroci uporabljajo očala z obarvanimi lečami (modrimi, roza), ki imajo podoben učinek na branje.
- Izbiramo slikanice, ki imajo besedilo le na eni strani, ločeno od ilustracije, oziroma je besedilo pod ilustracijo. Otroci težko berejo besedilo, ki je razdrobljeno med ilustracijami po celotni strani papirja.
- Prav tako so ustreznejše slikanice in knjige, v katerih besedilo ne leži na grafičnem ozadju oz. ilustraciji.
- Ilustracije naj bodo v kontrastnih barvah, s čim manj izraženimi detajli.
- Izbira bralnega gradiva je zelo pomembna ne le pri otrocih z disleksijo, ampak tudi pri tistih, katerih jezikovni razvoj in zaznava se razvijata počasneje. Zapletene besede in besedne fraze prispevajo le k večji otrokovi zmedenosti. Zato izbiramo jezikovno preprostejše vsebine in se izogibamo vsebinam z arhaičnim jezikom. Opisani kriteriji in priporočila so v pomoč tako učiteljem kot staršem pri izbiranju slikanic ali knjig, ki bodo privlačne in izziv otrokom in mladostnikom s še ne avtomatizirano veščino branja.

4.2 Kako lahko otroci sami določijo, ali so knjige za njih ustrezno zahtevne

Knjižničar v šolski knjižnici lahko otroke nauči strategij, kako v množici knjig najti takšno, ki bo zanj po težavnosti ravno praviša, da ne bo prezahtevna ali preveč enostavna. To je še zlasti pomembno za otroke z disleksijo, ki si ob spodbujanju k samostojnem izbiranju knjig največkrat izberejo knjige, ki jih že zelo dobro poznajo in so zato za njih preveč preproste. Ob takih knjigah ne razvijajo spretnosti branja in ne napredujejo pri branju. Kadar jih povabimo, da si izberejo knjigo, ki je še niso brali, pa se tega lotevajo z večjo ali manjšo negotovostjo in tudi negotovanjem.

Večina otrok izbira knjigo najprej glede na zunanji videz in obliko notranjosti. Najprej jih pritegne naslovna stran z naslovom. Če jim je ta všeč, bodo pobrskali in prelistali knjigo. Največkrat vzbudijo njihovo pozornost knjige, ki vsebujejo ilustracije, nimajo prevelikega števila strani, imajo dovolj velike črke, besedilo v njih pa ni preveč zgoščeno. Kljub temu da je knjiga oblikovana tako, da pritegne otrokovo pozornost, pa ni rečeno, da jo bo tudi prebral. Knjiga je lahko zanj jezikovno prezahtevna in jo bo zato kmalu odložil na polico, kjer bo tudi obležala.

Knjižničar v šolski knjižnici lahko pomaga otroku tako, da mu izbere knjigo ali pa ga nauči strategij, kako si sam izbere sebi ustrezno knjigo. Zelo primerna je metoda test 5 prstov, ki otroku s pomočjo določanja števila neznanih besed na eni strani besedila pomaga ugotoviti primernost knjige.

Metoda test petih prstov za ugotavljanje jezikovne ustreznosti in primernosti besedila pri šolarjih:

- Izberi knjigo, ki ti je všeč.
- Odpri jo na sredini.
- Poskusi najti stran brez ilustracij oziroma slik.
- Začni brati na vrhu. Nadaljuj z branjem, dokler ne prideš do besede, ki je ne poznaš.
- Postavi svoj mezinec na to neznan besedo.
- Nadaljuj z branjem. Vsakič, ko prideš do besede, ki je ne poznaš, postavi nanjo naslednji prst.
- Če ti zmanjka prstov, še preden prideš do konca strani, je knjiga pretežka za samostojno branje.

- Če nisi porabil nobenega prsta, je verjetno knjiga zate preveč enostavna.
- Če si porabil manj kot pet in več kot en ali dva prsta, ko si prebral celo stran, je knjiga zate primerna, saj ti bo pomagala, da postaneš bolj spreten bralec.

Pri tem si otrok pomaga z vprašanji, ki ga vodijo po korakih in mu pomagajo ugotoviti, ali je knjiga zanj premalo, ravno prav ali preveč zahtevna (<http://www.booknutsreadingclub.com/goldilocksrule.html>). Če otrok na večino spodnjih vprašanj odgovori pritrdilno, je verjetno knjiga zanj preveč enostavna, ravno prav zahtevna oz. preveč zahtevna.

Preveč enostavne knjige:

1. Ali si to knjigo prebral že večkrat pred tem?
2. Ali razumeš zgodbo zelo dobro brez prevelikega napora?
3. Ali poznaš in razumeš skoraj vsako besedo?
4. Ali jo lahko prebereš gladko in tekoče, ne da bi veliko vadil in se naprezal?

Knjige, ki so ravno prav zahtevne:

1. Ali prvič bereš to knjigo?
2. Ali razumeš večino vsebine v knjigi?
3. Ali je na vsaki strani več besed, ki jih ne razumeš in takoj ne prepoznaš njihovega pomena?
4. Ali ti lahko kdo pomaga, ko naletiš na težko besedo ali poved?

Knjige, ki so prezahtevne:

1. Ali je na eni strani več besed, ki jih ne poznaš in ne razumeš, kaj pomenijo?
2. Ali ne razumeš dobro in ne veš dobro, kaj se v knjigi dogaja?
3. Ali bereš z naporom in zatikajoče?
4. Ali ni nikogar, ki bi ti pomagal pri zahtevnih besedah in delih v knjigi?

Da bodo otroci usvojili korake za določanje primerne literature, bodo potrebovali veliko vaje. Ker pa imajo težave s pomnjenjem, je najbolje, da ima knjižničar korake zapisane na plastificiranih kartončkih in pospravljene na vidnem mestu. Otroci jih lahko tako ob vsakem obisku knjižnice uporabijo ter jih nato vrnejo na ustrezno mesto. S tem se tudi izognemo, da bi jih izgubili, pozabili ali pomečkali v svoji šolski torbi.

5 Sklep

Z večjo prepoznavnostjo disleksije in poznavanjem njenih posledic na funkcioniranje posameznika stremimo danes za tem, da bi otroci z disleksijo v največji meri razvili svoje potencialne. Kljub temu da se soočajo s težavami pri usvajanju znanj s pomočjo branja, je njihova želja po učenju velika. Vendar potrebujejo pomoč pri vstopanju v svet knjig, v katerem se skrivata znanje in vsa naša literarna dediščina.

Veliko pozornosti namenjamo iskanju načinov, s katerimi bi v knjižnice privabili odrasle z disleksijo. Pri tem se srečujemo s precejšnjimi ovirami, saj so zaradi negativnih izkušenj iz svojega obdobja šolanja razvili trajen odpor do branja in številni niso v življenju prebrali še nobene knjige. Za mnoge izmed njih je knjižnica strah vzbujajoč kraj, ki ga zelo redko ali celo nikoli ne obišejo. Danes že pri majhnih otrocih zelo zgodaj razvijamo ljubezen do knjig z ustreznim pristopom in spodbujanjem bralnega interesa ter jim s tem približamo obiskovanje knjižnice. Med njimi so otroci z disleksijo, ki jim moramo nameniti posebno pozornost. Zaradi bralnih težav in odpora do branja odklanjajo knjige in knjižnico. Z razvijanjem strategij, ki jim bodo omogočile, da se bodo dobro znašli v knjižnici, jim šolski knjižničar pomaga, da bodo radi prišli v knjižnico

in da se, ko bodo odrasli, njihov obisk v knjižnici zaradi strahu in odpora ne bo končal pred vrati.

Viri

- GALIČ-JUŠIČ, I. 2007. Bitna obilježja disleksije. V Pavlič-Cottiero, A. (ur.) *Disleksija: disgrafija, diskalkulija i slične teškoće u čitanju, pisanju i učenju*. Zagreb: Hrvatska udruga za disleksiju, str. 13–29.
- KAVKLER, M. 2007. Specifične učne težave pri matematiki. V Reid G. in sod. *Učenci s specifičnimi učnimi težavami: Skriti primanjkljaji – skriti zakladi*. Ljubljana: Bravo Društvo za pomoč otrokom, mladostnikom in staršem.
- MAGAJNA, L. 2002. Specifične učne težave – prepoznavanje, razumevanje, premagovanje. V Končnik Goršič N., Kavkler, M. (ur.) *Specifične učne težave otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.
- MAGAJNA, L. in sodelavke. 2008. *Koncept dela: Učne težave v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- RIDDICK, B., WOLFE, J., LUMSDON, D. 2002. *Dyslexia: A practical Guide for Teachers and Parents*. London: David Fulton Publishers.
- SINGLETON, C. 1999. Dyslexia in Higher Education. Policy, Provision and Practice. Report of the National Working Party. Hull: The University of Hull.
- Šolska zakonodaja I. 1996. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2000). *Uradni list RS*, št. 54.
- Dyslexia Style Guide*. [on line]. [uporabljeno 2008-05-22]. Dostopno na URL: <http://www.bdady-slexia.org.uk/extra352.html>
- Visual Stress and Dyslexia*. [on line]. [uporabljeno 2008-05-22]. Dostopno na URL: <http://www.dyslexic.com/vision>
- Goldilocks' Rules for deterring if a book is »Just Right«*. [on line]. [uporabljeno 2008-05-22]. Dostopno na URL: <http://www.booknutsreadingclub.com/goldilocksrule.html>

> **Mag. Milena Košak Babuder**, prof. def., je zaposlena na Oddelku za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.
Naslov: Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
Naslov elektronske pošte: milena.kosak-babuder@guest.arnes.si

Pomen dejavnosti šolske knjižnice pri premagovanju učno-socializacijskih težav učencev Romov

Significance of school library activities in overcoming learning-socializing difficulties of Roma pupils

> Nataša Litrop, Tanja Karlovčec

Izvelek

Skrb za učence z učnimi težavami v osnovnih šolah močno narašča, prav tako tudi skrb za doseganje šolskih ciljev in znanj. Pri učencih z učnimi težavami je zelo pomembno, da jim nudimo pomoč na različne načine, ki jih dodatno motivirajo za delo. Za zmanjšanje govorno-jezikovnih in bralno-napisovalnih težav izkoriščamo tudi dejavnosti šolske knjižnice. Razumevanje težav in knjižničarjeva vzpodbuda močno vplivata na uspešnost in napredovanje posameznika. Poleg svoje primarne dejavnosti knjižnica učencem Romom kot svojim uporabnikom nudi različne dejavnosti: skrbi za dvig bralne kulture, motivacijo za branje ter pridobivanje knjižničnih informacijskih znanj. Zaradi (kulturne in socializacijske) drugačnosti zahteva bibliopedagoško delo z učenci Romi celovit pristop, saj s prilagajanjem le-tega pomembno vpliva na njihov celostni razvoj.

Ključne besede

šolske knjižnice, osnovna šola, učenci Romi, učne težave

UDK 027.8:159.953.5 (497.4)

Abstract

Concern for pupils with learning difficulties in primary schools has intensely increased, as has concern for reaching school goals and knowledge. With pupils with learning difficulties it is very important that they are offered various kinds of help which additionally motivate them. In order to reduce speaking-language and reading-writing difficulties activities of school library are also used. Understanding of the difficulties and librarian's encouragement have a strong influence on success and progress of every individual. Besides its primary activity the library offers to Roma pupils as its users various activities: takes care of improving reading culture, motivation for reading and acquiring of library and information knowledge. Due to (cultural and social) differences, bibliopedagogical work with Roma pupils requires an integrated approach, since its adaptation significantly influences their integrated development.

Keywords

School libraries, primary school, Roma pupils, learning difficulties

UDC 027.8:159.953.5 (497.4)

Uvod

Na OŠ Franceta Prešerna v Črenšovcih se vprašanja vključevanja romskih otrok v osnovno šolo zelo dobro zavedamo, saj sta v občini dve romski naselji, in sicer Kamenci (Kamenščice) in Trnje. V šolskem letu 2007/08 obiskuje šolo 42 romskih otrok.

Preglednica: Število učencev Romov na OŠ Franceta Prešerna Črenšovci

Triletje	Število vseh učencev	Število učencev Romov	Delež učencev Romov
I.	68	15	22%
II.	70	13	19%
III.	86	14	16%
	224	42	19%

Če izhajamo iz načel bibliotekarstva, ki med drugim poudarjajo, da so knjižnice namenjene uporabnikom (različnim profilom), potem morajo biti vsa prizadevanja šolskega knjižničarja usmerjena prav v to. Tako mora biti knjižničar odprt, dojemljiv za spremembe, fleksibilen, senzibilen do tolikšne mere, da zna prisluhniti uporabnikom, prepoznati njihove informacijske potrebe in želje, jim znati svetovati ter jim zagotoviti odgovor na informacijsko potrebo. Zato mora svoje delo v celoti prilagoditi značilnostim in sposobnostim (posameznega) romskega otroka ter v svoje delo vključevati takšne metode in oblike dela, ki učencem Romom omogočajo čim hitrejšo in učinkovitejšo napredovanje in ki vključujejo vse dane možnosti, njihovo znanje in sposobnosti.

Romski učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu

Pomembno se je zavedati, da imajo romski otroci ob vstopu v šolo zelo različno (pomankljivo) predznanje, kot je potrebno za njegovo uspešno vključevanje. Drugačni vzorci mišljenja in navad, ki so kulturno bogastvo, romskim učencem v vsakdanjih situacijah otežujejo vključevanje v šolsko okolje. Dejstvo, da so starši romskih otrok v glavnem slabo pismeni (posebej velja za matere, s katerimi otroci preživijo največ časa) in da tudi zaradi tega imajo minimalno besedišče, močno vpliva na njihovo naravno vključevanje v vzgojno-izobraževalno delo. Mnogim mladim Romom je slovenski jezik tuja govorica in jim je bistveno zahtevnejši od pogovornega jezika okolja (Tancer, 1991).

Učno-socializacijske posebnosti učencev Romov

Romski učenci imajo pogoste učne in vzgojne težave. Zagotovo je najteže tistim, ki v predšolskem obdobju zaradi življenjskih razmer in okolja, v katerem živijo in odraščajo, niso imeli dovolj možnosti za ustrezen razvoj. Njihove življenjske izkušnje so skromne, splošna razgledanost in motivacija za delo pa nizki. Nepoznavanje slovenskega jezika še dodatno onemogoča hitrejši napredek. Največ težav imajo s pozornostjo, vztrajnostjo, z jezikom in poslušanjem.

Ti učenci potrebujejo poseben pristop in pomoč, kajti za učenje potrebujejo več časa, veliko ponazoritev, vaj in ponavljanj. Ker so počasnejši in slabše organizirani, potrebujejo tudi mirno delovno okolje.



Slika 1: Učenci Romi potrebujejo mirno delovno okolje.

Pozornost ni prirojena; je pa v šoli ta spretnost izjemno pomembna. Otroci z zmanjšano pozornostjo se hitro zmedejo, težko vztrajajo, ne poslušajo ali pa dela ne dokončajo. Zaradi tega imajo različne težave, saj delajo več napak, pomanjkljivo prepisujejo s table, površno preberejo navodila, niso pozorni na podrobnosti. Taki učenci tudi pogosto odklanjajo delo, zato je predvsem od nas odvisno, kako jih bomo pritegnili k šolskemu delu. Če tega ni, se pojavi obrambno vedenje, ki je v družbi pogosto nesprejemljivo, npr. agresivnost, strah pred šolo, nizka motivacija, težave s prilagajanjem, slabi odnosi z vrstniki ... Uspešnost šolanja ne vpliva le na učenčeve izobraževalne dosežke, temveč ima celo večji vpliv na njegove strategije socializacije, učne navade, vrednotenje učenja ...

Učenci so manj uspešni tudi zaradi slabšega razumevanja jezika, kajti govor in jezik pomembno vplivata na učinkovito komunikacijo in razmišljanje. Slovenščina je za naše romske učence že tretji materni jezik, saj za sporazumevanje v domačem okolju uporabljajo romščino in dialekt pokrajine – prekmurščino.

Govorno-jezikovne težave

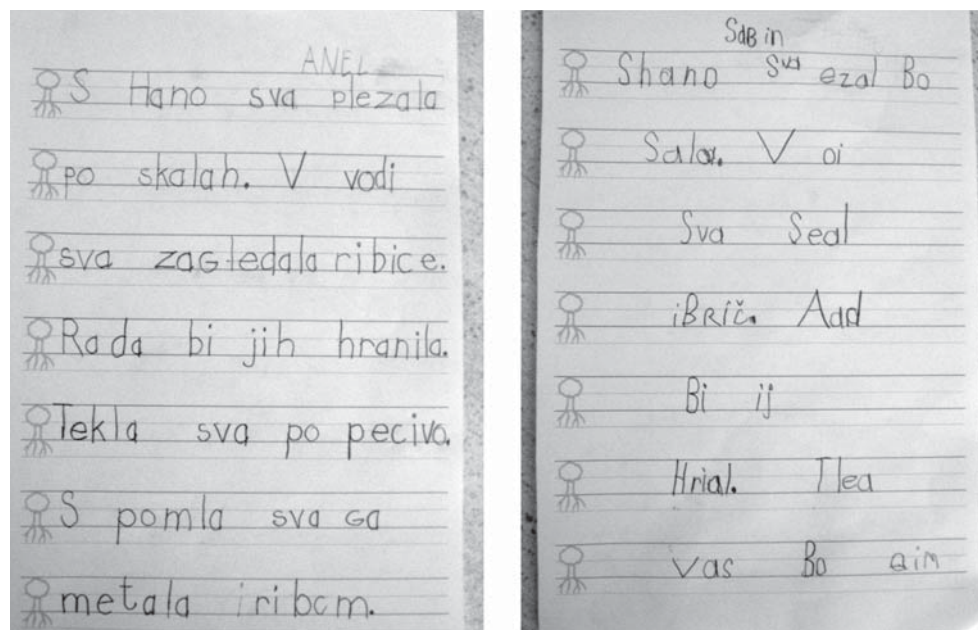
Vsaka govorna težava ovira komunikacijo. Učenci s pomanjkljivo razvitimi jezikovnimi veščinami slabo razumejo učiteljeve razlage in navodila; če je učitelj dovolj pozoren, lahko hitro ugotovi, da imajo težave z razumevanjem že zelo vsakdanjih izrazov. Gre za drugojezične oz. socialno-kulturno drugačne učence, zato mora biti tempo učenja počasnejši, skrbno načrtovan, spremljan in tudi sproti vrednoten. Doma nimajo vzpodbud in vse, kar naredimo za njihov napredek, je delo v šoli. Romski učenci imajo težave na področju govora:

- pri komunikaciji (težave z izražanjem in slabim razumevanjem jezika – imajo daljši čas odzivanja, počasen govor, težave pri priklicu črk, zlogov, izgovarjavi novih besed, za besede pogosto uporabljajo gibe, da pokažejo, kaj želijo povedati, ali pa pravijo, »tisto, kak se že pravi«, veliko je tudi popačenih ali celo izmišljenih besed, težave pri poimenovanju stvari, pojmov);
- pri pomanjkljivi ali napačni rabi slovničnih pravil (napačna uporaba obrazil za sklone, težave z dvojino in množino (v romščini dvojina ne obstaja), napačna raba spola ...).

Bralno-napisovalne težave

Hitro in natančno prepoznavanje posameznih glasov je prvi pogoj za pisanje in razumevanje prebranega. Učenec, ki ima pomanjkljivo avtomatizacijo, je zaradi tega dodatno obremenjen, saj mora biti pozoren na samo tehniko branja in pisanja, ob tem pa pozablja na vsebino. Največ težav je pri:

- branju (počasno, slabo razumevanje, slabo dekodiranje novih besed, pri izgovarjavi prebranih besed, hitrosti, tekočnosti, pozornosti in pomnjenju podrobnosti ter ohranjanju pozornosti med branjem);
- pisanju (težave pri pravilnem zapisovanju in tehniki pisanja, slabo oblikovanje povedi, hitrosti in jasnosti zapisanega, večkrat zamenjujejo črke ali vrstni red).



Slika 2: Narek učencev Romov – levo z manjšimi, desno z večjimi težavami

Učenci Romi in šolska knjižnica (ŠK)

Za uresničevanje načel enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki ter multikulturalnosti morajo šole omogočati romskim otrokom in njihovim staršem spoznavanje v njihovem jeziku, ohranjanje romske identitete ter pravico do drugačnosti. S skrbno načrtovanim delom in oblikovano vizijo šolske knjižnice uresničujemo omenjene cilje ter v okviru svoje dejavnosti omogočamo multikulturalno učenje o kulturnih in jezikovnih razlikah in podobnostih, stereotipih in nediskriminativnem obnašanju. Poleg tega da učenci Romi postopno usvajajo bibliopedagoška znanja, jih tudi vzgajamo in motiviramo za knjigo in branje.

Temeljna izhodišča delovanje naše ŠK so:

- šolska knjižnica je zbirka knjig, ki je oblikovana v skladu s potrebami romskih učencev, zato jo moramo v začetku šolskega leta in v skladu s šolsko finančno politiko skrbno načrtovati in plemeniti z njim potrebnim in prilagojenim gradivom, ki ga je na trgu sicer bolj malo;
- omogoča učenje učenja – s prilagojenimi strategijami, predvsem pa z individualnim pristopom učencem Romom pomagamo, da se znajdejo v poplavi informacij, jih znajo ovrednotiti in uporabiti v vsakodnevnih situacijah;
- razvija pismenost, ki jo moramo spodbujati in usmerjati tem intenzivneje, čim nižje so sposobnosti naših uporabnikov (romski otroci prihajajo iz okolja, ki je ne-ali slabo pismeno, zato je naše delo v šoli ključno – pomoči od doma namreč ne moremo pričakovati);
- zadovoljuje informacijske potrebe uporabnikov na najvišji možni ravni, ki so jih učenci Romi kot uporabniki sposobni ozavestiti oz. usvojiti;
- uporabnikom (romskim učencem) omogoča iskanje, izbiranje, vrednotenje, organiziranje ter uporabo virov in informacij, kar pripomore h kakovostnejšemu šolskemu delu, predvsem pa vseživljenjskemu učenju.

Sicer pa je v knjižnici dovolj možnosti za aktiviranje učenčevih sposobnosti in interesov in dovolj priložnosti za pristen referenčni dialog. Poleg pogovora ob individualnih obiskih se tudi s knjižničnim informacijskim opismenjevanjem uvajajo različne krea-

tivne oblike organiziranega učenja – od igrarij do pripovedovanja pravljic, prek literarnih kvizov in kvizov znanja do najrazličnejših delavnic in tematskih pogovorov ob projektnih in raziskovalnih nalogah. Naš glavni adut pa so vedno novi viri in vse bolj dodelana knjižna informacijska orodja (Čelik, 1999).



Slika 3: Pravljíčna ura

Premagovanje učno-socializacijskih težav s pomočjo šolske knjižnice

Večkulturnost je eno od načel delovanja knjižnice. Vsaka dobra (šolska) knjižnica ga poskuša uresničevati z dostopnostjo knjižne zbirke za vse svoje (potencialne) uporabnike, odprtimi odnosi, aktivnim bivanjem v okolju ter knjižničarjevim razumevanjem svojega poslanstva.

Šolska knjižnica uporabnikom omogoča, da pridobijo ustrezne informacije, zato jih mora z organiziranimi dejavnostmi (razstavami, pravljíčnimi urami, knjižnimi kvizi, bralnimi razgovori ...) pritegniti, spodbujati aktivnosti in jih motivirati (npr. nagradne uganke, bralna značka, knjižne novosti, literarni večeri, srečanja z umetniki ...), jih oskrbovati z gradivom in informacijami (primernimi njihovi starostni stopnji, intelektualni zrelosti, interesom); svetovati, izobraževati, razvijati kritično mišljenje, spretnosti, sposobnosti (ter inteligentnosti) svojih uporabnikov. Upoštevajoč vse našete dejavnike, ugotavljamo, da so romski učenci ravno zaradi svojih primanjkljajev na različnih področjih zelo zahtevni uporabniki in se jim je treba prilagajati.

Romi nimajo kodicificiranega jezika, zato imajo tudi malo dostopnih virov v lastnem jeziku. Ker učenci večinoma govorijo slovenski jezik, so jim dostopne informacije le v tem jeziku. Vsi Romski učenci na šoli so uporabniki ŠK (42) in jo dokaj redno obiskujejo. Pogosteje v knjižnico prihajajo mlajši učenci (1.–4. razred), redkeje starejši (5.–9. razred). Najpogosteje si izposojajo slikanice, otroško poučno gradivo, knjige za domače branje, manj leposlovje; starejši učenci Romi radi prelistavajo periodično gradivo (priloge časnikov s TV-sporedom ter članki o Romih) ter si v okviru organiziranih skupin (OPB) ogledajo risanke ali filme na videu ali cd-jih. Priljubljene vsebine knjižničnega gradiva so živali, (risani) TV-junaki, človeško telo.

Domoznanskega gradiva v romskem jeziku je malo (urejeno je na posebni polici) – pet izvodov slikanic istega naslova (ta romščina našim učencem ni razumljiva) ter 2 mo-

nografski publikaciji, katerih avtorji so naši učenci Romi. Imamo dve romski periodični publikaciji za odrasle in eno za učence. Leto smo izdali tudi posebno številko šolskega časopisa Slovensko-romski AUČ (Aktualni ustvarjalni časopis).

Dejavnosti naše šolske knjižnice organiziramo tako, da otroci Romi lahko zadovoljujejo potrebo in možnost rabe (slovenskega in romskega) jezika in govora v medsebojni komunikaciji in v komunikaciji z drugimi. Posebno vlogo je v okviru uresničevanja teh možnosti imel romski mentor, ki je bil nekakšna jezikovna vez med učenci Romi in Neromi. Z njegovo pomočjo je nastal npr. slovarček najpogostejših besed v romščini, zapis romskih pesmic ipd.

V okviru ur individualne in dodatne strokovne pomoči učenci Romi pogosto prihajajo skupaj s strokovnimi delavci v knjižnico: izposojajo si knjige, izdelujejo plakate, seminarske naloge, pripravljajo referate in domače branje; mlajši učenci (1. in 2. triletje) skupaj s strokovnimi delavci berejo (za bralno značko), predstavljajo prebrane knjige, sodelujejo v pogovoru o knjigi. Cilji takih metod in oblik dela je skupaj s šolsko knjižnico usposobiti učence Rome za (funkcionalno) branje in pisanje.

Prizadevamo si tudi za razvoj ponudbe različnih oblik sodelovanja z romskimi starši, vendar je opaziti, da se z leti odraščanja otroka tudi romski starši oddaljijo od knjižnice (kljub začetnemu interesu v vrtcu in 1. triletju). Take oblike sodelovanja so tematska knjižna srečanja v predprazničnem času, pravljичne ure, vključevanje v ankete, izpolnjevanje raznih vprašalnikov, ogled razstav ipd.

Problemi z romskimi uporabniki ŠK: kršenje pravil knjižničnega reda (lovljenje, kričanje, pretepanje), nepravočasno vračanje knjig, izgubljanje knjig, nepravilno odtujevanje multimedijskega gradiva, uničevanje knjižnega gradiva (trganje listov, risanje po knjigah, uničevanje knjižnih kod), izgubljanje članskih izkaznic, nepravilno vračanje knjig na police, odtujevanje serijskih publikacij.

Problemi pri opravljanju dejavnosti pa so: pomanjkanje gradiva v romščini, bralne težave, nemotiviranost za branje, nepoznavanje jezika.

Dejavnosti ŠK na OŠ Franceta Prešerna Črenšovci

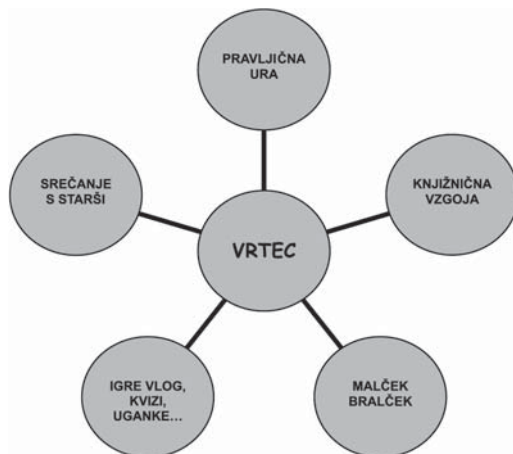
Knjižnični prostor se razprostira na 180 m² in ima medioteko, knjižnico za učitelje, čitalnico. Sicer pa učenci Romi radi prihajajo v knjižnico, ki je nekoliko odmaknjena od samega središča šole, »od oči javnosti«, saj je nekoliko skrita in ti učenci čutijo nekakšno varnost, »neizpostavljenost«.

Prostorsko sta posebej ločena knjižnični – izposojevalni del ter čitalniški del. Izposojevalni del je urejen po prostem pristopu, in sicer za stopnje C, P, M; posebej je urejena UDK-zbirka, strokovna knjižnica, posebej je razporejeno referenčno ter periodično gradivo. Posebna polica, s sicer skromno zbirko romske literature (v romščini), je namenjena romskim uporabnikom.

Vrtec

Pomembno je, da prek dejavnosti šolske knjižnice vzpostavimo odnos z romskimi otroki že na začetku šolanja (v vrtcu, če so vanj vključeni). Zato organiziramo različne dejavnosti za otroke in starše. Romski starši postopno prepoznajo pomen knjižnične dejavnosti; opaziti je, da se skupnih aktivnosti udeležujejo pogosteje, četudi jim teme z bibliopedagoškega področja (pomen branja in poslušanja, dobra – slaba slikanica) niso vselej razumljive.

Za kakovostno sodelovanje šolske knjižnice in vrtca je nujna obojestranska pripravljenost in odprtost. Dejavnosti se načrtujejo v začetku šolskega leta v letnem delovnem načrtu. Na primer: v sklopu spoznavanja šolske knjižnice tako izvedemo obisk otrok na šoli, pri čemer so romski otroci po navadi prvič v knjižnici in srečajo s popolnoma novim okoljem; poskušajo se orientirati v prostoru, za potrebe vpisa se predstavijo (vsaj z imenom), seznanijo se s preprostimi pravili bontona (pozdrav, zahvala), preizkusijo se v igri vlog (so knjižničar, ki izposoja knjige), prisluhnejo pravljici.



Slika 4: Shema dejavnosti v vrtcu

Prvo triletje

Ker so v naši šolski knjižnici vsa prizadevanja usmerjena k zadovoljitvi uporabnika, še posebej prilagajamo metode in oblike dela učencem Romom. Knjižnica je urejena na njim čim bolj prijazen način:

Najmlajšim je namenjena posebna bralna preproga, na kateri lahko posedajo, ležijo oz. se sprostijo (zadovoljevanje potrebe po gibanju, sprostitvi je pri učencih Romih zelo močno), igrajo družabne igre, ob njej sta avtomobilčka z ustrezno literaturo C-stopnje (z velikimi tiskanimi črkami); multimedijsko opremljena čitalnica je namenjena izvajanju ur KIZ, pravljicnim uram, srečanjem otrok in staršev, gledanju TV, poslušanju radia ... Zaradi barvne podobe in ker barve pomembno vplivajo na te otroke, je to med romskimi učenci izjemno priljubljen prostor!



Slika 5: Shema dejavnosti prvega triletja

Drugo triletje

Uporabnikom P-stopnje je namenjena okrogla miza s stoli, ob njej so police z ustrezno literaturo ter računalniški kotichek z dostopom do spleta. Posebej zanimiv je za romske učence, in sicer iz več razlogov:

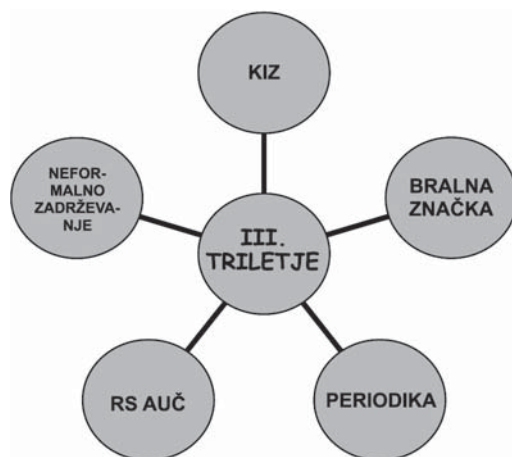
- večina učencev doma nima računalnika;
- osnovne ukaze in računalniške operacije poznajo že tudi mlajši učenci, zato lahko ob pomoči učitelja rešujejo didaktične naloge in igrajo preproste igre;
- izkušenejši učenci brskajo po internetu (najpogosteje za potrebe referatov, seminarskih nalog, domačega branja; brskajo pa tudi po domačih straneh glasbenikov, pevcev, igralcev).



Slika 6: Shema dejavnosti drugega triletja

Tretje triletje

Za najstarejše uporabnike (M-stopnja) je (na videz skrito) urejen sprostitevni kotichek z udobno sedežno garnituro, ki omogoča ob individualnem branju tudi druženje s prijatelji, pogovor, listanje periodičnega gradiva ali le počitek. (Učenci Romi tretjega triletja radi posegajo po periodičnem gradivu (revija Pil plus, različne priloge časopisov: Vikend, TV-okno) – preprosto branje, slikovno gradivo, interes).



Slika 7: Shema dejavnosti tretjega triletja

Sklep

Šolski knjižničarji smo kot pedagoški delavci vpeti v nenehno iskanje strategij za posredovanje znanja, še posebej si moramo prizadevati za učence z nizkimi sposobnostmi (med katere po večini spadajo učenci Romi) !!!ZELO SPORNA TRDITEV!!!!. Zavedamo se, da učitelj ni več edini vir znanja, zato moramo prilagajati metode in oblike dela romskim učencem tako, da bodo sami zmogli poiskati zelene informacije in jih vrednotiti; hkrati pa vemo, da je funkcionalna pismenost romskih učencev kot uporabnikov ŠK odvisna od tesne povezave učenja, igre, branja in raziskovanja.

Delo z Romskimi učenci je za šolskega knjižničarja svojevrsten izziv. Da bi bilo doseganje zastavljenih ciljev KIZ-a učinkovito, zahteva od knjižničarja skrbno načrtovanje dela (na začetku šolskega leta) ter osebne kvalitete, kot so: fleksibilnost, humanost, posluš za delo z drugačnimi.

Tudi prostor in urejenost šolske knjižnice vplivata na (pozitiven) odnos romskih učencev do šolske knjižnice ter na njihovo aktivno vključevanje v dejavnosti le-te.



Slika 8: Starejši učenci Romi v šolski knjižnici

Na podlagi izkušenj in omenjenih dejavnikov je prihodnost naše knjižnice usmerjena v spremembe, ki bodo vplivale na kakovost dejavnosti in zadovoljstvo uporabnikov, in sicer na področja:

- bralno-virtualne ustvarjalnosti učencev,
- individualnega pristopa pri delu z učenci Romi (pridobivanje romske literature in drugega knjižničnega gradiva – periodika, multimedijsko gradivo ..., natečaji za spodbujanje literarne in likovne ustvarjalnosti za učence Rome vseh OŠ v Sloveniji; BZ s poudarkom na romskem izročilu: pesmi, pravljice, legende; prostorsko ureditvene prilagoditve: police z romskim gradivom, glasbeni kotiček; svetovanje);
- dela s strokovnimi delavci.

Pri zagotavljanju izpeljave načrtovanih sprememb bo morala biti zagotovljena tudi ustrezna IKT, finančno-materialni in prostorsko-ureditveni pogoji (poenotenost pohištva in druge opreme, prilagojeni kotički za različne dejavnosti; ustrezni napisi).

Nezanemarljiva mora biti tudi skrb za bibliopedagoško vzgojo romskih staršev, čemur se moramo kot šolski knjižničarji posvečati bolj načrtno in intenzivneje.

Z opazovanjem, razumevanjem, s prilagajanjem in pozitivnimi spodbudami pridobivamo romske učence kot uporabnike šolske knjižnice, jih motiviramo za vključevanje v različne dejavnosti, pri katerih so uspešni, pridobivajo nova znanja, sklepajo in poglobljajo medvrstniške odnose ter vzpostavljajo zdrav odnos do zaposlenih (knjižničarke) in se uspešno vključujejo v šolski prostor ter kasneje tudi v širše družbeno okolje.

Viri

- Informacijsko opismenjevanje: priročnik za delo z informacijskimi viri. 2004. Ljubljana: ZRSŠ. (Modeli poučevanja).
- KLOPČIČ, V. in Polzer, M. 2003. Evropa, Slovenija in Romi: zbornik referatov na mednarodni konferenci v Ljubljani, 15. februarja 2002. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Navodila za izvajanje programa 9-letne OŠ za učence Rome. 2003. Ljubljana: ZRSŠ.
- NOVAK - LUKANOVIČ, S. in Klopčič, V. 1991. Romi na Slovenskem. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- NOVLJAN, S. Drugačno v splošnem. Knjižnica 45 (2001) 1-2, stran 99-120.
- Učenje in poučevanje s knjižnico v osnovni šoli. 2002. Ljubljana: ZRSŠ. (Modeli poučevanja).
- Učno-vzgojni vidik dela z romskimi učenci: inovacijski projekt. 1999. Črenšovci: OŠ Franceta Prešerna Črenšovci.
- URBANIJA, J. 2008. Sodobna organizacija bibliotekarstva: delovno gradivo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Vodnik za šolskega knjižničarja v osnovni in srednji šoli ter v domovih za učence. 1999. Ljubljana: ZRSŠ. (Modeli poučevanja).
- Vzgoja in izobraževanje romskih otrok v predšolskem in osnovnošolskem obdobju. 1990. Ljubljana: ZRSŠ.

-
- > **Nataša Litrop**, profesorica slovenščine in sociologije, je zaposlena kot šolska knjižničarka na Osnovni šoli Franceta Prešerna Črenšovci.
Naslov: Juša Kramarja 10, 9232 Črenšovci
Naslov elektronske pošte: natasa.litrop@guest.arnes.si
- >> **Tanja Karlovčec**, diplomirana vzgojiteljica, je zaposlena kot učiteljica za individualno in skupinsko pomoč na Osnovni šoli Franceta Prešerna Črenšovci.
Naslov: Juša Kramarja 10, 9232 Črenšovci
Naslov elektronske pošte: tanja.karlovcec@guest.arnes.si



Vpliv šolske knjižnice na informacijsko vedenje

Utjecaj školske knjižnice na informacijsko ponašanje

Influence of school library on the information behaviour

> Marija László, Jadranka Lasić Lazić

Izvlaček

Z izrazom človeško informacijsko vedenje razumemo postopke prepoznavanja informacijskih potreb, iskanja, poizvedovanja, vrednotenja in uporabe najdene informacije. Največ raziskav, povezanih z informacijskim vedenjem, se izvaja prav v knjižničarstvu, ker se le-to neposredno dotika uporabnikov in njihovih potreb. Danes se širijo na druga znanstvena področja – sociologijo, antropologijo, psihologijo, pedagogiko, ekonomijo, pravo, idr. Osrednja pozornost je namenjena rokovanju z in odnosu do objektov informacij in znanja – od knjige, časopisa, drobnega tiska do interneta in njegovih virov.

Ključne besede

informacijsko vedenje, informacijske potrebe, načini učenja, mladina

UDK 659.2:025.4.03

Sažetak

Pod ljudskim se informacijskim ponašanjem podrazumijevaju postupci prepoznavanja informacijskih potreba, traženja, pretrage, vrjednovanja i poraba nađene informacije. Najviše je istraživanja vezanih za informacijsko ponašanje obavljeno upravo u knjižničarstvu, jer se izravno tiče korisnika i potreba njihovih. Danas se proširuju na druga znanstvena područja – sociologiju, antropologiju, psihologiju, pedagogiju, ekonomiju, pravo i dr. U središtu je zanimanja rukovanje i odnos prema predmetima obavijesti i znanja – od knjige, časopisa, sitnoga tiska do interneta i njegovih izvora.

UDK 659.2:025.4.03

Abstract

The term human information behaviour denotes procedures of recognizing information needs, seeking, searching, evaluation and usage of information found. Most studies in the area of information behaviour are done in librarianship, because it directly deals with users and their needs. Today this research is expanding to other areas – sociology, anthropology, psychology, pedagogy, economy, law, etc. Centre of attention is dedicated to handling of and relationship towards objects of information and knowledge – from books, periodicals, ephemera to internet and its sources.

Keywords

information behaviour, information needs, ways of learning, youth

UDC 659.2:025.4.03

Na informacijsko ponašanje najviše utječe neprestana stručna izobrazba i usvajanje novih znanja tzv. doživotno učenje (lifelong learning). Okosnicu za prepoznavanje obrazaca ponašanja informacijska znanost svodi na tri sastavnice: pismenost, učenje i knjižnice. Sve su one uzočne u školskoj sredini. Pismenost su i učenje prve, stalne sastavnice školske djelatnosti, a knjižnica ih dopunja i proširuje.

Raspravlja se o promjenama ponašanja u knjižnici nastalima pod utjecajem informacijske tehnologije. Ono se razmatra u svjetlu najnovijih istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima. Uloga se knjižničara i knjižnica povezuje sa strujanjima koje nameću promjene nastale na tržištu rada. Na kraju su navedeni odgovori studenata prve godine upisanih u ak. god. 2007./08. na Odsjeku za informacijske znanosti u Zagrebu na upitnik o digitalnim izvorima za potrebe predmeta Osnove klasiifikacije. Odgovori daju uvid u kojoj mjeri najmlađi sveučilišni naraštaj, izravno uključen u informacijsku znanost, prihvaća njome posredovana sredstva učenja.

Uvod – pismenost je prvo izgradila pohraništa (repositorije), a potom knjižnice

Povijest je učiteljica života – tvrdi stara latinska izreka. Danas bi bilo primjerenije reći da je obavijest ili informacija učiteljica života. Kako nas ona može učiti o životu, zavisi od toga kako ju shvaćamo i gdje ju sve nalazimo i prepoznamo. Shvaćanje i tumačenje što obavijest jest, opisano je u mnogima knjigama, člancima, rječnicima i potkrijepljeno najrazličitijim primjerima u znanostima i strukama davno prije pojave interneta. Najjednostavnija je definicija da je obavijest osobina (po)datka da smanji neodređenost (neizvjesnost) u sustavu. A (po)datak je svaki zamišljivi predmet koji nosi obavijest, koja tu neizvjesnost smanjuje. Znanje pak je (najkraće rečeno) dostupna pohranjena primjenljiva usustavljena obavijest (László, B. 1990, str. 17).

Pismo su i pismenost omogućili čuvanje obavijesti i znanja. Pismenost je, govoreći suvremenim jezikom, začetak informacijske tehnologije. Pismom se bilježi, pohranjuje, prenosi i odašilje obavijest u vremenu i prostoru zavisno od trajanja upotrebljenoga nosača (medija). Najstariji su zapisi od prije kojih 5000 godina iz Međurječja očuvani na glinenima pločicama koje odolijevaju zubu vremena. Mlađa je građa pronađena na papirusnima svitcima egipatskima iz 1300-1200 god. pr. Kr. Manje su otporni bili potomnji spomenici pisani na koži, drvetu i napokon na papiru. Papirni je svežnić pod nazivom knjiga do današnjih dana ostao najrasprostranjeniji i najpoznatiji oblik pismenih izvora znanja..

Stari su se pisani spomenici okupljali i čuvali u većima zbirkama, pohraništima (repositorijima), te sređivali po sadržaju ili po obliku. To su preteče današnjima knjižnicama i suvremenima digitalnima pohraništima. Internet nam i informacijska tehnologija omogućuju osnivanje tih čuvališta znanja na najvišoj razini. Dovoljno je građu okupiti i pohraniti, a rukovanje građom nadodavanjem vrhuprivjesaka (metatagging) i poveznica (linking), te snimanjem (downloading) osigurava mrežna tehnologija. Suvremena se pohraništa (repositories) građe nazivlju i digitalnim knjižnicama. Najveći su im promicatelji sveučilišta jer u njima nastaje velik broj predmeta znanja kao što su doktorske disertacije, članci, eseji, rasprave, predavanja, seminarski i drugi radovi.

Na internetu je smještena nezamišljivo velika količina (po)dataka, obavijesti i znanja te po svojoj namjeni djelomice odgovara namjeni knjižnica i time mijenja ulogu njihovu. One se više ne oslanjaju samo na građu koju su same skupile, pohranile i ustrojile za potrebe pretrage, nego se okreću i mrežnim izvorima. Od njih se očekuje da se mogu rabiti sličnim načinom kao i knjižnična građa.

Digitalni, elektronični ili kraće e-oblik za pohranu pismene i AV (audio i video) građe pojavio se je u 20. stoljeću. Staro se nazivlje za vrstu građe i dalje rabi, ali se promjena oblika bilježi također predmetkom e- 'elektronični'. Govori se o e-knjizi, e-časopisu, e-priručniku i sl. Papir sve više uzmiče pred novima sredstvima, te se time izravno pomaže zaštiti okoliša. Bepapirno je društvo obilježje trećega tisućoljeća našega. Svi predmeti znanja i sve ljudske djelatnosti dobivaju predmetak e- pa se govori o e-učenju, e-obrazovanju, e-knjižničarstvu i sl. Predmeti su znanja nastali u e-okolini, pohranjeni u e-okolini i dokučljivi sredstvima informacijske tehnologije poznati pod nazivom mrežni ili internetni izvori.

Mrežni se izvori po svojoj namjeni ne razlikuju od knjižničnih izvora i mogu zadovoljiti naše informacijske potrebe, ali na drugačiji način. Pristup i služenje mrežnim izvorima zahtijeva skup vještina poznat pod nazivom informacijska (kraće info) pismenost. Ta se vrsta pismenosti do prije kojih petnaestak godina nazivala računarskom pismošću jer je trebalo naučiti rukovati računalom. Pojavom i širenjem interneta i mogućnošću

pretrage mrežnih sadržaja, računarska je pismenost postala nedostatna. Uvidjelo se da je ona istom prvi korak koji se mora dopuniti dodatnima vještinama. One se tiču razumijevanja kako se uključuje u svjetsku mrežu (internet), kako se prepoznaju usluge što ih ona nudi, kako se njima valja pouzdano koristiti i kako prepoznati vrijedne sadržaje. Sve je to sadržaj informacijskoga (kraće info) ponašanja. Posebnost se ljudskoga info ponašanja temelji na izumu pisma i stjecanju vještine pismenosti.

Info pismenost znači znati kako će se elektronični izvori pronalaziti, kako će se njima služiti i u kojim sve prilikama. Ona pak pretpostavlja opću pismenost u prvotnome značenju, vještinu čitanja i pisanja, jer bez njih nema pristupa pismenim izvorima. Navod na mrežnoj strani <http://www.livinginternet.com/i/iu.htm> u članku How to use the Internet izriče to ovako: »Internet je zamršeno mjesto koje ima mnogo korisnih obilježja i namjena. Znati dobiti najviše od interneta može pomoći jednako kao i znanje čitanja, a možda i više.«

Knjižnice su radi uređivanja zbiraka svojih ustanovile i način opisa (katalogizaciju) i načine razredbe (klasifikacije) građe. Te su djelatnosti omogućile pretragu i dostup radi posudbe. Za pretragu se golemih količina podataka na internetu učinkoviti pretražni načini još razvijaju. Većina je njih izrađena po uzoru na ustanovljene knjigopisne (bibliografske) obrasce pretrage – na ključne riječi, oznake smještaja (URL, DOI), sadržajne oznake (HTML ili XHTML metadata), ali primjena im ne jamči pronalažanje svih izvora koji bi mogli doći u obzir. Nije toliko u pitanju tehnološka strana stvari, nego se radi o vjerodostojnosti i opravdanosti dobivenih odgovora. Vrhodatci (metadata) omogućuju sadržajno označivanje na sličan način kako se to u knjižničarstvu provodi ustaljenima propisima za strojnočitljivu katalogizaciju UNIMARC i MARC. U mrežnoj je okolini za sadržaj odgovoran semantički web kako ga je nazvao njegov začetnik Tim Berners-Lee.

Vjerodostojnost dobivenih odgovora na upit postaje sve važnija vrijednost što se tiče mrežne okoline. Uzrok je tomu nečasno postupanje s odgovorima na upit jer su prvi ponuđeni odgovori podmetnuti radi kakva dobitka. Može se lako zapaziti da veliki pretražnici kao Google, Mozilla Firefox, Yahoo pri općem pretraživanju nalaze mnogo multimedijских sadržaja. Razvijaju se posebni pretražnici za video zapise, blogove, slike, glazbu i dr. Pretražna se mrežna tehnologija prilagođava sadržajima i oblicima za kojima se najviše traži i tako će to biti u budućnosti. Zanimljiva je pojava da se sve važne informacije pronalaze preko odgovarajućih socijalnih mreža i alternativnih pretražnika. Razlog je tome što su se ljudi oduvijek oslanjali i vjerovali informacijama dobivenima u svojoj društvenoj sredini i to internet ne može brzo promijeniti. Pretraga postaje sve osobnija pa se očekuju i bitne promjene pri označivanju mrežnih sadržaja.

Ponašanje je informacijsko kada se njime nastoji postići svrha, namiriti potreba ili težnja pouzdanim načinom. Ono se može očitovati u svih živih bića, a nama je najprječi zadatak istraživanje i opisivanje ljudskoga ponašanja kao posebnoga područja. Knjižnica je mjesto koje nas može uputiti kako se pristupa predmetima znanja, kako se njima služi u naobrazbene i zabavne svrhe. Za mladi je naraštaj koji istom ulazi u svijet pismenosti prijeko potrebna spoznaja da su putovi u nj dobro utabani i označeni. Školski će ga knjižničar moći usmjeriti na pravi put.

Koje knjižnične usluge mijenjaju obrasce informacijskoga ponašanja u knjižnici?

Uloga se svih vrsta knjižnica neprestance mijenja zbog promjena u načinu poslovanja i potreba korisnika. Štoviše, iz povijesti je poznato da su sve vrste knjižnica, od privatnih do javnih, bile osnivane, izgrađivane, razarane i obnavljane. Neprekidnost u obnavljanju razorenih i osnutak novih knjižnica u povijesti čovječanstva pokazuje kolika se važnost pridaje čuvanju zapisanoga znanja. Mijenjao se pritom i najvažniji predmet znanja za knjižnicu, knjiga, zbog promjena u načinu bilježenja i pohrane zapisa. Kao što su glinene pločice i svitci ustupili mjesto papiru, tako i papir danas uzmiče pred digitalnim oblicima zapisa i pohrane znanja. Velika je prednost digitalnih zapisa to što im za smještaj za razliku od papirne građe ne trebaju posebne građevine.

Lako je zamisliti digitalnu knjižnicu bez ikakva prostora za smještaj građe, osoblja i opreme. Knjižnica danas može djelovati kao mrežna služba, ali se na tu zamisao još uvijek treba navikavati. Knjižnice su slične promjene već iskusile kada su se knjižnični katalozi na listićima zamijenili strojnim katalozima, OPAC-ima (online public catalog). O tome kako su se korisnici služili katalozima na listićima nema puno istraživanja za razliku od brojnih istraživanja načinom primjene OPAC-a započelih u ranim 1980-tim godinama kao što tvrdi Sridhar (2004, str. 175–176).

Prvi su OPAC-i oponašali izgled kataložnoga listića (card catalog models) bez ujednačivanja autorskih i sadržajnih oznaka (authority control, subject heading). Razvojem i primjenom informacijske tehnologije slijedi drugo proizvodno razdoblje strojnih kataloga. Obilježeno je daljinskim pristupom zapisima (remote access), preglednijim korisničkim sučeljem (user interface) s dodatnim podacima o stanju primjerka, primjerice, može li se dobiti u e-obliku, je li posudljiv, je li posuđen i do kada, u kojima je knjižnicama dostupan i sl. Značajna je promjena prijelaz s prethodno usklađene pretrage (pre-coordinated search) na naknadno usklađenu pretragu (post-coordinated search).

U prethodno usklađenoj pretrazi upiti se sastavljaju od riječi za koje se smatra da bi ih pretražnik (search engine) mogao naći u odgovarajućem dokumentu. Za razliku od toga u naknadno usklađenoj pretrazi (post-coordinated) upiti se sastavljaju od propisanih riječi iz kazala (indeksa), thesaurusa, stručnoga rječnika ili klasifikacijskih pomagala. Ta vrsta pretrage zahtijeva pripremu i zato je skuplja. Mora se ulagati u izradu kazala, u dodavanje vrhodataka (metadata) i razvoj razredbe.

Treće proizvodno razdoblje strojnih kataloga nastoji nadoknaditi nepostojanje uputnica (cross references) u OPAC-ima koje su veoma važan dio kataloga na listićima. OPAC-i su treće proizvodne razine obilježeni i ugradnjom strojne naravnojezične opreme tako da se pri pretrazi mogu lako ukloniti nehotice uneseni krivi upiti. Na taj se način dobilo i moćnije sučelje za rad.

Knjižnice pripremaju korisnike na rad sa sve moćnijim tehnološkim pomagalima. Primjer novijega obrasca info ponašanja u smislu rukovanja izvorom može pokazati na objavcima sa sadržajima koji se tiču međunarodnih dogovora o budućnosti ljudskoga društva. O njima se može naći mnogo građe, ali snalaženje u njoj nije jednostavno. Prije svega, ona sadržajno ulazi u mnoga područja od međunarodnih odnosa do ljudskih prava. Razradu kako bi školski knjižničar mogao postupati s takvom građom opisujemo na primjeru UN-ovih smjernica za treće tisućljeće. Izgledno je da će se knjižničarsko zanimanje sve više usmjeravati na rukovanje sadržajima, a sve manje na rukovanje primjercima knjižnične građe (što nabaviti, u kojem obliku, kamo to smjestiti, kako opremiti, kako obraditi, kako razvrstati itd.).

Primjer za razradu obrasca informacijskoga ponašanja – knjižnice i smjernice za treće tisućljeće

Knjižnična se djelatnost smatra važnim čimbenikom u općoj informatizaciji cjelokupnoga društva. Tako se među osam glavnih smjernica razvoja suvremenoga društva u UNESCO-voj Milenijskoj povelji (UN Millenium Development Goals, MDG) iz 2000. godine spominju djelatnosti koje se nikako ne mogu izvesti bez pomoći knjižnica. Prema Milenijskoj bi se povelji do 2015 trebalo:

1. iskorijeniti krajnje siromaštvo i glad,
2. osigurati svima mogućnost stjecanja osnovnoškolske nabrazbe,
3. promicati spolnu ravnopravnost i osnažiti žene,
4. smanjiti pomor djece,
5. poboljšati materinje zdravlje,
6. boriti se protiv HIV-a i kopnice (AIDS-a), malarije i drugih bolesti,
7. osigurati održljivost okoliša i
8. razvijati svjetsku suradnju na pitanjima razvoja.

Smjernicu 2. koje se tiču osnovnoškolske naobrazbe i razvojne suradnje nije moguće zamisliti bez pomoći knjižnica i znanja koje te zbirke čuvaju i skupljaju.

Važnost je knjižnica za provedbu smjernica Milenijske povelje posebno opisala knjižničarska savjetnica za narodne knjižnice pri State Library of New South Wales, Sydney, Australija. Tablica iz njezina članka Public libraries and the millenium development goals u IFLA journalu iz prosinca 2005. nabroja knjižnične djelatnosti i povezuje ih sa smjernicama. Navodimo najpoznatije knjižnične uloge i njihovu povezanost sa smjernicama za tisućljeće prema zamislama autorice Ellen Forsyth (Forsyth 2005, str. 351):

Tablica 1.

Knjižnične uloge	Milenijske smjernice
knjižničari promiču	svih 8 smjernica
osigurava se knjižna građa za	svih 8 smjernica
raspolaganje AV građom za	svih 8 smjernica
čuvanje nasljeđa za	smjernice 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8
dostup internetu i njegovim službama za	svih 8 smjernica
pismena obaviještenost u svezi	smjernice 2, 3, 6, 7, 8
čitanje za zabavu u svezi	smjernice 2, 3, 7, 8

U istome članku autorica navodi daljnje primjere na koje sve načine knjižničari mogu poduprijeti i pomoći provedbu smjernica za treće tisućljeće. Prije svega, u svojim sredinama mogu potaći rasprave, predavanja, razgovore, radionice, čitateljske večeri i sl. kojima će se znanje o tim nastojanjima proširiti i promicati njihovo provođenje.

Školski knjižničar kao promicatelj smjernica za treće tisućljeće

Za školske bi se knjižničare moglo reći da su među prvima koji u školi promiču svijest o novim pojavama na svjetskoj razini. Ono što se od 2000. godine do danas nazivlje smjernicama za treće tisućljeće, školske su knjižnice iskazale događanjima i skupljenom građom o zaštiti okoliša, o dječjim pravima, u razmatranjima o vjerskom odgoju, na radionicama o snošljivosti, o suradnji s drugim školama, sa susretima s književnicima i pjesnicima, na radionicama o pismenosti i znanju, na radionicama o internetu, na predavanjima o vještinama info pismenosti, itd. Prelistavanjem se dva desetak zbornika Proljetne škole hrvatskih školskih knjižničara i prebrojavanjem

obrađenih tema to može lako utvrditi, a škola je ove godine proslavila 20. rođendan. Obilježen je predavanjima i radionicama o potrebi suradnje na svima domaćima i međunarodnima razinama – među školama, među učenicima i učiteljima, među državnima i međunarodnima ustanovama i udrugama, itd.

Što se tiče samih školskih knjižničara, oni zadatke za tisućoljeće odavno obavljaju, ali to moraju jasno izreći i pokazati. Kao informacijski djelatnici vrijedne izvore i upućuju na njih i izvan zidova knjižnice. Time se izravno djeluje na info ponašanje korisnika, osobito u svezi s novim uslugama koje internet nudi. Jedna je od njih i usluga zvana Pitajte knjižničara.

Na primjeru smjernica za tisućoljeće, možemo razmotriti postupke za pristup i prepoznavanje informacijskih potreba (information needs). One se javljaju kao pitanja vezana za istraživani sadržaj. Sve dublje upućivanje u sadržaj nameće daljnja pitanja, tj. nove informacijske potrebe. Veoma je važno u tome postupku prepoznati kada treba prestati, tj. kada se istraživani sadržaj može smatrati smisljeno zaokruženim. Nastavak istraživanja sadržaja se u tom slučaju prepoznaje kao iduća smisljena cjelina. Od školskoga se knjižničara može i u tome dijelu očekivati pomoć na temelju knjižgopisnih (bibliografskih) pomagala.

Postupak bi razrade informacijskih potreba i njima pripadajućega info ponašanja mogao bi teći ovako:

- oblikovanjem početnih pitanja o sadržaju,
Primjeri: Što su smjernice? Tko ih je i kada objavio? Na što se odnose? Kakvu namjenu imaju? Za koga su mjerodavne?
- pitanjima o izvorima,
Primjeri: Gdje se mogu naći izvori o tome kako napreduje rad na smjernicama za treće tisućoljeće? Što se poduzima da bi sva djeca pohađala osnovnu školu? Gdje se i kako mogu naći odgovori na to pitanje?
- o načinima traženja (seeking) informacija,
Primjeri: Koju građu o smjernicama za treće tisućoljeće mogu naći u svojoj knjižnici? Kakvo ću pitanje postaviti svomu školskomu knjižničaru?
- o pretražnim načinima (searching) građe,
Primjer: Što ću tražiti u katalogu? Moram li zamoliti knjižničara za pomoć pri oblikovanju uputa za pretragu? Koja me smjernica za treće tisućoljeće zanima i zašto? Kako glasi moje istraživačko pitanje?
- o vrjednovanju (evaluation) nađenih izvora,
Primjeri: Koje izvore lako razumijem? Koji mi izvor najbolje odgovara na moje istraživačko pitanje? Što moram zabilježiti pri čitanju izvora i kako?
- o porabi (usage) nađene informacije
Primjeri: Kako ću znanje iz izvora primijeniti na svoj opis istraživačkoga pitanja? Kako ću pošteno postupati s izvorom? Hoću li dio sadržaja doslovce navoditi (quote) ili samo ukazati na zanimljive dijelove (paraphrase)? Kako ću ga navesti (citirati)?

Knjižnice i smjene naraštaja

Knjižnice su stalna i dugovječna sastavnica društvenoga života. Na njih su upućeni svi koji se uče i obučavaju i kao takve uslužile su mnoge naraštaje. Učenje se i obučavanje neprestano osuvremenjavaju uvodeći za nastavna sredstva proizvode i usluge informacijske tehnologije. S jedne se strane time mijenjaju ustaljeni načini obučavanja i učenja zajedno s izvorima znanja i obavijesti na koje se ono oslanja. S druge strane, stasanje mladih naraštaja uz tehnološka pomagala mijenja njihovo

ponašanje prema učenju i izvorima učenja, prema društvu uopće, a napose prema tržištu rada. Upravo su tržišni stručnjaci zbog rastuće nezaposlenosti u razvijenim zemljama s jedne strane, a rastućih potreba za znanja radnicima (knowledge workers) s druge strane, počeli istraživati čime se razlikuju današnji uposlenici.

Nikada se u prošlosti nije desilo da su prounuci, unuci, roditelji i roditelja roditelji na istome poslu zajedno radili. Zanimanje o načelima podjele ljudskoga društva po godinama rođenja u naraštaje (generations) započeli su William Strauss i Neil Howe prvom svojom zajedničkom knjigom *Generations* (1991)¹. U njoj se uspjeh američkoga društva razmatra kroz obrasce ponašanja četiriju naraštaja. Osnovno je načelo diobe godina rođenja, a zatim i radne osobine, zajednička iskustva te društvene vrijednosti. Svrha je ukloniti naraštajni jaz te povećati snošljivost i razumijevanje. Za razliku od prošlih stoljeća, životna dob i radno iskustvo nisu više bitni čimbenici pri izboru za odgovorna i rukovodeća radna mjesta. Često su u radnim sredinama mlade osobe nadređene starijima.

Tima se pitanjima bave istraživanja u području društvenih, povijesnih i privrjednih znanosti. U dostupnima se mrežnim izvorima i osvrtima na knjige iz toga područja uglavnom spominju četiri naraštaja različito nazivanih². Mora se voditi računa o tome da su opisi približni i da su pretpostavljena obilježja veoma opća i ne mogu se primijeniti pojedinačno. Za potrebe smo ovoga članka nazivlje prilagodili rodbinskim odnosima, naveli obilježja i izvorne engleske nazive.

Tablica 2.

Naraštaj	Godine rođenja	Engleski nazivi	Vrijednosti	Zajednička iskustva
roditeljevi roditelji	1909–1945	<i>veterans, silent generation</i>	marljivost, čestitost, pravdoljubivost, predanost, dužnost prije zabave	II. svjetski rat, privrjedna besposlenost
roditelji	1946–1964	<i>baby boomers</i>	napredovanje, životna radost, roditeljstvo, zajedništvo, upletenost	građanska prava, spolna ravnopravnost, hladni rat, osvajanje svemira, ubojstva
unuci	1961–1981	<i>generation X</i>	tehnološka pismenost, različenost, samopouzdanje, zabava i opuštenost, prilagodba	pad berlinskoga zida, ženska prava, enegetska oskudica
prounuci	1981–dalje	<i>millennials, generation Y, echo boomers, google generation, net generation, digital native</i>	životna radost, društvena odgovornost, povjerljivost, uspješnost, poštivanje različenosti	internet, informacijska tehnologija, klimatske promjene

Svrha je takovih uopćavanja zapravo poboljšati načine priopćavanja (komunikacije) među ljudima. Informacije moraju biti protočne u svim smjerovima, posebice u obrazovnim ustanovama. Najuspješniji voditelji svih vrsta ustanova i poduzeća svijesni su šarolikoga ustroja svojih uposlenika. Nastoje čuti glas sviju njih imajući na pameti da nitko nema odgovora na sve. Ključ je uspjeha omogućiti svakoj skupini dati svoj doprinos. To vrijedi i za obrazovne sredine jer se i u njoj sreću različiti naraštaji okupljeni na istome zadatku – na učenju. Za školskoga je knjižničara također izazov kako potaći i učenike i učitelje na raspravu o takvim pitanjima. Za to bi bili najprikladniji primjeri iz školskoga života.

¹ Strauss, W., Howe, N. 1991. *Generations: the history of America's future, 1584 to 2069*. New York: Quill.

² Forman, P. J., Carlyn, L. 2005. *The age of change: multiple generations in the works force*. [uporabljeno 2008-04-18]. URL: <http://www.globallead.com/WeConnect/Oct05/ageofchange.html>.

U različitim obrazovnim okolinama nalazimo mnogo građe o kojoj se sve vodi računa. Knjižničarska zajednica također raspravlja o tima pitanjima. University College London (UCL) pokrenuo je početkom 2008. projekat o info ponašanju naraštaja zvanoga guglovci prema poznatome pretražniku Google. U guglovce se ubrajaju rođeni 1993. i posnije³. Svrha mu je pomoći knjižnicama i svima drugima informacijskim službama kako se moraju pripremiti za budućnost s obzirom na naraštaj koji živi s webom i tehnološkim napravama. Zanimaju ih odgovori na pitanja:

- Hoće li mladi naraštaj istraživača zbog digitalizacije knjižničnih i drugih izvora tražiti i pretraživati sadržaje novim načinima i pomagalicama ili će se prilagoditi običajima?
- Hoće li mladi istraživači zbog novih načina pretrage sadržaja dokazati da su ishodi njihove pretrage drugačiji od postojećih i time izravno utjecati na promjene u dosadašnjim načinima znanstvenoga rada?
- Kako se informiraju knjižničari i potiču na rasprave o budućnosti knjižnica u doba interneta?

Postavljena se pitanja smatraju strateški važnima jer mladima treba ukazati da odrastanje u medijski bogatoj sredini nije dovoljno za stjecanje ozbiljne naobrazbe. I dalje je još nepotvrđena pretpostavka da najmlađi imaju bitno drugačije stavove, nastojanja, očekivanja u ozračju info pismenosti. Stoga još i dalje nije sigurno u kojoj će mjeri kao porabnici trebati knjižnice kad stignu do sveučilišta i počnu samostalno istraživati.

U poslovnima se časopisima u zadnje vrijeme najviše objavljuju članci o ponašanju mladih. Zanimljivo je spomenuti da je NASA (National Aeronautics and Space Administration, USA) utvrdila da se mladi ne zanimaju za istraživanje svemira, pa se tim pitanjem također pozabavila pri istraživanju ponašanja (Generation Y perspectives, 2007). Veoma je to uspješno za potrebe poslovnoga svijeta sažeo Gallo C. kolumnist časopisa BusinessWeek (The McGraw-Hill Companies Inc.) u mrežnom izdanju časopisa u članku objavljenome 15. veljače 2008. (Gallo, 2008). Istraživanja ističu da se mladi naraštaj osjeća veoma moćno i samouvjerenom. Za uspješne je odnose s njima najvažnije postupati ovako:

1. Ne upravljaj, savjetuj jer se hoće učiti i hoće znati kako napreduju jer ih zanima uspjeh.
2. Ne naređuj, objasni jer hoće znati zašto rade to što rade.
3. Ne zahtijevaj, zamoli jer hoće sami dati nešto svoje.
4. Ne zanemaruj, odgovori jer hoće znati postupaju li dobro.
5. Ne krij, razgovaraj otvoreno jer hoće povjerenje i prijateljstvo.

Savjeti su, bez sumnje, primjenljivi i u obrazovnoj sredini. Knjižničari mogu svoju poznatu savjetovnu, mentorsku ulogu u vezi s građom i učenjem dopuniti i objašnjenjima zašto. Važno je nastojati iskreno odgovoriti na pitanja. Ako je vjerovati istraživanjima, knjižnica će im i knjižničari biti privlačniji.

Umjesto zaključka – privlačnost digitalnih izvora za svladavanje gradiva

Na Odsjeku je informacijskih znanosti Filozofskoga fakulteta u Zagrebu većina predmeta uz redovita predavanja i seminare popraćena i digitalnima izvorima. Za jednogodišnji su predmet Osnove klasifikacije za prvu godinu digitalni izvori bili:

- Digitalna oglasna ploča s tekućim objavcima o zbivanjima na predavanju i seminarima.

Opis je cijeloga projekta dostupan na URL: <http://www.ucl.ac.uk/slais/research/ciber/downloads/ggexecutive.pdf>

- Stalno tjedno praćenje slušačkih aktivnosti u obliku tablice s imenima i ocjenama zadataka izrađenih na seminaru.
- Završne upute o pismenome i usmenome ispitu.
- Sažetci predavanja u Power Pointu (slikometu).
- Seminarske vježbe kao cjeloviti tekstovi (Word ili HTML) s popisom rabljene knjižnične građe i drugih priloga (AV građa).
- Upute za izradu radova.
- Javno prikazani referati u Power Pointu.
- Referati kao cjeloviti tekstovi prema zadanim pitanjima na seminaru.
- Slušačke ocjene objavljenih radova slušača (peer-to-peer).

Digitalni su izvori trajan oblik poprimili istom na kraju semestra, a za trajanja su se nastave neprestano mijenjali i dopunjali. Po završetku su polugodišta slušači ispunjavali upitnik: a) o svrhovitosti primjene digitalnih izvora, b) o ulozi njihovoj i c) o tome što je njima pojedinačno najviše pomoglo radi uvjerljivosti odgovora.

Za potrebe članka izdvajamo odgovore 74 studenata o ulozi digitalnih izvora objavljivanih za nastave. U Primjeru 1. naveden je primjer pitanja iz upitnika. U Tablicama s odgovorima podebljane su najčešće birani odgovori.

Primjer 1: Upitnik (dio B) – primjer za pitanja br. 7.

Ovaj se dio upitnika odnosi na studentsko mišljenje o ulozi digitalnih izvora objavljivanih na omegi za predmet Osnove klasifikacije u ak. god. 2007./08.

Na koji bi se način trebali pripremati digitalni izvori i zašto?

Zaokruži svoju procjenu svakoga od navedenih izvora na ljestvici od 1 (najniža) do 5 (najviša) ocjena:

...

7. Usporedno praćenje redovnih predavanja i seminara s digitalnim izorima procjenjujem ovako:

NEVAŽNO	1	2	3	4	5	VEOMA VAŽNO
---------	---	---	---	---	---	-------------

Tablice 3: S odgovorima na upitnik o ulozi digitalnih odgovora.

U tablicama su uza svako pitanje navedene slušačke ocjene. Najveći postotak slaganja u odgovorima otisnut je masno.

1. Digitalni bi izvori uz redovna predavanja i seminare trebali bi biti objavljeni unaprijed tako da ih slušači mogu pročitati prije predavanja i seminara.

Procjena	1	2	3	4	5	Ukupno
Odgovori	8.1% (6)	10.8% (8)	35.1% (26)	32.4% (24)	13.5% (10)	74

2. Digitalni bi izvori trebali biti objavljeni nakon predavanja i seminara i poklapati se s izvedbenim sadržajem.

Procjena	1	2	3	4	5	Ukupno
Odgovori	1.4% (1)	10.8% (8)	6.8% (5)	9.5% (7)	67.6% (50)	74

3. Digitalni bi izvori trebali biti objavljeni nakon predavanja i seminara, dobro razrađeni i dopunjeni radi boljšega razumijevanja i mogućnosti samostalnoga rada na dodatnim izvorima.

Procjena	1	2	3	4	5	Ukupno
Odgovori	1.4% (1)	5.4% (4)	13.5% (10)	28.4% (21)	51.4% (38)	74

4. Digitalni bi izvori trebali samo navoditi literaturu u kojoj se može naći obrađivano gradivo.

Procjena	1	2	3	4	5	Ukupno
Odgovori	11.4% (8)	37.1% (26)	20.0% (14)	22.9% (16)	8.6% (6)	74

5. Digitalni bi izvori trebali imati pomno navedene teme za slušačke seminare s propisanom literaturom.

Procjena	1	2	3	4	5	Ukupno
Odgovori	0.0% (0)	2.8% (2)	18.3% (13)	46.5% (33)	32.4% (23)	74

6. Na početnima bi seminarima trebalo objasniti ulogu digitalnih izvora i kako se njima valja služiti.

Procjena	1	2	3	4	5	Ukupno
Odgovori	5.4% (4)	13.5% (10)	18.9% (14)	22.9% (16)	32.4% (24)	74

7. Usporedno praćenje redovnih predavanja i seminara s digitalnim izvorima procjenjujem ovako:

Procjena	1	2	3	4	5	Ukupno
Odgovori	0.0% (0)	2.8% (2)	8.3% (6)	31.9% (23)	56.9% (41)	74

Iz odgovora se može naslutiti da su slušači prve godine spremniji na ponavljanje gradiva kojega su prošli jer su se skoro 70% slaže u mišljenju da bi digitalni izvori trebali na neki način pohraniti ono što se čulo na predavanjima i seminarima (pitanje 2). Nisu niti spremni na samostalno istraživanje jer ih gotovo 80% hoće dobiti pomno razrađene teme i propisanu literaturu za vlastiti rad (pitanje 5). Potkrjepljuje to i odgovor o propisanoj građi za ispit jer se za nju zanima svega 30% studenata (pitanje 4).

Zanimljivo je spomenuti i dio odgovora o svrhovitosti primjene digitalnih izvora i to one koje se tiču slušačkoga prinosa u nastavi.

Tablice 4: S primjerima odgovora o svrsishodnosti digitalnih izbora.

1. Stalno praćenje rada studenata i objavljivanje podataka o pohađanju seminara i ocjena i zadataka smatram:

Procjena	1	2	3	4	5	Ukupno
Odgovori	0.0% (0)	4.1% (3)	12.2% (9)	31.1% (23)	52.7% (39)	74

2. Objavu slušačkih radova među digitalnim izvorima smatram:

Procjena	1	2	3	4	5	Ukupno
Odgovori	2.7% (2)	2.7% (2)	20.5% (15)	37.0% (27)	37.0% (27)	74

3. Slušačke ocjene objavljenih radova slušača smatram:

Procjena	1	2	3	4	5	Ukupno
Odgovori	2.7% (2)	8.1% (6)	28.4% (21)	41.9% (31)	18.9% (14)	74

Ovi odgovori upućuju na to da bi se daljnjim i dobro pripremljenim istraživanjima moglo pokazati da za naše ispitanike vrijedi da su samouvjereni i hoće znati kako rade ono što im se (za)daje. Važno im je imati povratnu obavijest da bi mogli predvidjeti što ih očekuje na ispitu.

Viri

- FEIBEL, C. Information isn't reserved for books. [online]. [uporabljeno 2008-05-03]. Dostopno na URL: <http://www.chron.com/disp/story.mpl/metropolitan/5563926.html>
- FORSYTH, E. 2005. Public libraries and the millennium development goals. IFLA Journal, vol. 31: str. 315–323.
- GELB, I. J. 1963. A study of writing. Chicago: The University of Chicago Press.
- GALLO, Carmine. 2008. Communicating with twentysomething. [online]. [uporabljeno 2008-03-25]. Dostopno na URL: http://www.businessweek.com/smallbiz/content/feb2008/sb20080215_764792.htm?campaign_id=rss_daily
- Generation Y perspectives. [online]. [uporabljeno 2008-05-15]. Dostopno na URL: <http://www.slideshare.net/ashwin/nasa-geny-perspectives>.
- How to use the Internet. [online]. [uporabljeno 2008-03-03]. Dostopno na URL: <http://www.livinginternet.com/i/iu.htm>.
- LASIĆ LAZIĆ, J. 2008. Od povijesti knjige i knjižnica do LIS koncepata. V Tuđman M. (ur.) Aleksandru Stipčeviću s poštovanjem. Zagreb: Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, str. 123–134.
- LÁSZLÓ, B. 1990. Neka pitanja strojnoga razumijevanja jezika. V S. Tkalac, M. Tuđman (ur.) Informacijske znanosti i znanje. Zagreb: Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, str. 123–134.
- LÁSZLÓ, M. 2007. Načela oblikovanja knjižnične zbirke o ljudskim pravima. V A. Belan-Simić, A. Horvat (ur.) Slobodan pristup informacijama: 4. i 5. okrugli stol: zbornik radova. Zagreb: Hrvatsko knjižničarsko društvo, str. 39–50.
- Optimizacija spletnih strani. [online]. [uporabljeno 2008-05-10]. Dostopno na URL: http://www.optimizacija.eu/clanki/pogled_v_prihodnost_iskanja_na_spletu.php
- SRIDHAR, M. S. 2004. Opac vs card catalog. The Electronic Library, vol. 22, str. 175–183.
- UN Millennium development goals (MDG). [online]. [uporabljeno 2008-04-20]. Dostopno na URL: <http://www.un.org/millenniumgoals/>
- ZEMKE, R., RAINES, C. FLIPCZAK, B. 2000. Generations at Work: Managing the clash of Veterans, Boomers, Xers, and Nexters in Your Workplace. New York: AMACOM.

> **Dr. Marija László** je predavateljica na Odsjeku za informacijske znanosti Filozofskoga fakulteta v Zagrebu.
Naslov: Ivana Lučića 3, 10000 Zagreb, Hrvatska
Naslov elektronske pošte: młaszlo@ffzg.hr

>> **Dr. Jadranka Lasić Lazić** je predavateljica na Odsjeku za informacijske znanosti Filozofskoga fakulteta v Zagrebu.
Naslov: Ivana Lučića 3, 10000 Zagreb, Hrvatska
Naslov elektronske pošte: jlasic@ffzg.hr



Novi programi v hrvaškem šolskem knjižničarstvu

Novi programi u hrvatskom školskom knjižničarstvu

New programmes in Croatian school librarianship

> Jasmina Lovrinčević, Dinka Kovačević

Izvlaček

Hrvaško šolsko knjižničarstvo je postavljeno na kakovostne profesionalne temelje, ki so se pričeli razvijati pred 25 leti s Projektom preraščanja šolskih knjižnic v knjižnične informacijske centre. Prehrojena pot se je začela s koncepcijo prostora, dejavnosti, opreme, ustreznih zakonov, podzakonskih aktov in pravilnikov, ki so skupaj natančno sistematizirali probleme stroke. Nato je sledilo šolanje kadra, organizacija kakovostne mreže strokovnega izpopolnjevanja, možnosti napredovanja v stroki in strokovno druženje. Na koncu te poti se nahaja informatizacija šolskih knjižnic, ki je postavila profesijo na nivo, s katerim je stroke lahko zadovoljna. Velik prispevek znanosti, ki je vest a čas spremljala razvoj šolskega knjižničarstva, je obstoj učbeniškega gradiva, priločnikov in velikega števila znanstvenih del na področju šolskega knjižničarstva. Prispevek predstavlja nove programme izobraževanja uporabnikov v hrvaškem šolstvu in šolskem knjižničarstvu, od katerih se nekateri že izvajajo v celoti, drugi pa zaenkrat le delno. Programi so pripravljene s ciljem nadaljnega razvoja stroke in sledijo viziji in razmišljanju znanosti, ki je na področju šolskega knjižničarstva vedno skozi raziskave prakse prihajala do rešitev, po katerih danes stroka deluje.

Ključne besede

šolsko knjižničarstvo, izobraževalni programi, osnovno šolstvo, visoko šolstvo

UDK 027.8:378.147(497.5)

Sažetak

Hrvatsko školsko knjižničarstvo postavljeno je na kvalitetne profesionalne temelje, čiji je početak krenuo prije 25 godina, Projektom prerastanja školskih knjižnica u bibliotečno- informacijske centre. Prijedani put započeo je koncepcijom prostora, djelatnosti, opreme, odgovarajućih zakona, podzakonskih dokumenata i pravilnika, koji su zajedno pomno sistematizirali probleme struke. Daljnji put prati školovanje kadra, organiziranje kvalitetne mreže stručnog usavršavanja, mogućnosti napredovanja u struci i strukovno udruživanje. Na kraju ovog puta je informatizacija školskih knjižnica, koja je postavila profesiju na razinu s kojom struka može biti zadovoljna. Veliki doprinos znanosti koja je svo vrijeme pratila razvoj školskog knjižničarstva, jest postojanje udžbeničke literature, priručnika i velikog broja znanstvenih radova u području školskog knjižničarstva. U radu se predstavljaju novi programi edukacije korisnika u hrvatskom šolstvu i školskom knjižničarstvu, od kojih se neki već primjenjuju u cijelosti, a neki, zasada, djelomično. Programi su izrađeni u cilju daljnjeg razvoja struke, a prema viziji i promišljanju znanosti, koja je u području školskog knjižničarstva uvijek kroz istraživanja prakse dolazila do rješenja po kojima struka danas funkcionira.

Ključne riječi

školsko knjižničarstvo, obrazovni programi, osnovno školstvo, visoko školstvo

UDK 027.8:378.147(497.5)

Abstract

Croatian school librarianship stands on good professional foundations. The project of transforming the school libraries into library information centres started 25 years ago. The whole process started with the concept of the space, activity, equipment, corresponding laws, documents and regulations. Altogether it closely systematised the problems of the profession. This was followed by staff education, organisation of a good network of professional improvement, possibility of professional promotion and gathering. The process concluded with introduction of information technology into school libraries, which has set the profession at a good level. The existence of the textbook literature, reference books and numerous scientific papers in the field of school librarianship, is an important contribution to the science that has constantly followed the school librarianship development. In this work, new user education programmes in Croatian school system and school librarianship are presented. Some of them are already being entirely applied, others so far only partially. The programmes have been developed in order to facilitate further development of the profession and are based on scientific grounds. In the

area of school librarianship, science has through practice research in fact always come to solutions, by which the profession functions nowadays.

Keywords

school librarianship, educational programmes, primary schools, university education

UDC 027.8:378.147(497.5)

Uvod

Hrvatsko je školsko knjižničarstvo u proteklih 25 godina doseglo visoki stupanj profesionalizacije struke. Okvir Projekta »Transformacije školskih knjižnica u bibliotečno-informacijske centre«, započet 1982. godine, (voditelj je bio Veselko Veljčić, Nacionalna i sveučilišna knjižnica Zagreb) imao je viziju multimedijalnog orijentiranja školske knjižnice, od prostorne koncepcije i izgradnje zbirke do razvijanja novih djelatnosti. Nakon početne transformacije o razvoju struke brinuli su sami školski knjižničari. Brojni mogući čimbenici podrške od strane relevantnih institucija, izostali su. Danas se može zaključiti da je to bilo dobro za školsko knjižničarstvo kao struku, koja je najbolje poznavala samu sebe i slijedila svoje osmišljene korake u napredovanju.

Razvoj je tekao kroz logične faze koje su nametnule praksa i prioritetne potrebe. Iz navedenog se može zaključiti da isključivo i upravo jedino praksa može ukazati na najvažnije točke koje čine poboljšanja. Dakako, promišljanje priželjkivanih rješenja išla su ukorak s postojećom teorijom koja je analizirana i prilagođivana hrvatskom sustavu i realnoj situaciji u školstvu i vremenu u kojemu promjena nastaje. Početno su ustrojeni zakoni, Standard za rad školskih knjižnica, podzakonski dokumenti i pravilnici koji pomno sistematiziraju problematiku struke. Tek tada kroz regulativu hrvatsko školsko knjižničarstvo počinje postojati kao priznata posebna struka unutar sustava odgoja i obrazovanja.

Prava potvrda tomu je zapošljavanje savjetnika za školske knjižnice u Zavodu za prosvjetu. Tek od tada i službeno se Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa počinje direktno uključivati u sva pitanja vezana za školsko knjižničarstvo. Paralelno se na Filozofskom fakultetu u Zagrebu od 1998. godine i u Osijeku, a potom i u Zadru školuju knjižničari koji se sve više zapošljavaju u školskim knjižnicama, zahvaljujući odgojno-obrazovnom sustavu i njegovim visokim zahtjevima o potrebnoj stručnoj spremi. Školsko knjižničarstvo postaje sastavnica hrvatske znanosti, jer producira udžbeničku i popratnu literaturu studentima knjižničarstva i školskim knjižničarima. Ministarstvo uspostavlja vrlo kvalitetnu mrežu stručnog usavršavanja, a postoji mogućnost i napredovanja u sustavu odgoja i obrazovanja.

Zakruživanje profesije je osnivanje Hrvatske udruge školskih knjižničara 2002. godine.

Uspjeh hrvatskog koncepta rada školske knjižnice bio je uvijek rezultat prvotnih istraživanja, teorije i realnosti praktičara koji jedini nepogrješivo mogu procijeniti uspjeh ili predvidjeti neuspjeh nekog modela. Jednako tako, kada znanost i praksa prate jednu struku, sve promjene unutar nje uzrokovane na prvom mjestu promjenama u vremenu i društvu, a zatim i potrebama korisnika, omogućuju brzo prepoznavanje novih potreba i zahtjeva na koje struka treba odmah odgovoriti. Razvijanje struke i jest pokazatelj njene ozbiljnosti i profesionalnog odnosa.

1 Osnovno obrazovanje

Škole informacijskog doba 21. stoljeća se prilično razlikuju od škola industrijskog doba 20. stoljeća. Stari model jedan učitelj u jednom razredu preselio se u povijest. Informacijsko vrijeme poziva na modele timova učitelja poučavatelja koji imaju različite struke i sposobnosti za kreiranje novog suradničkog okružja za učenje. Suradnički tim sve pažljivo planira s ciljem razvijanja istraživačkih sposobnosti i znanja učenika u pojedinim predmetima, ali i s ciljem poticanja zajedničkog učenja, čitanja s razumijevanjem i razvijanja socijalnih vještina.

Isticanjem osnovnih zadaća školske knjižnice koja prati učenika od prvih koraka u informacijskom opismenjivanju i sazrijevanju do aktivnog sudionika nove hrvatske škole, potvrđuje se njena nezaobilazna uloga u pripremanju učenika za život i rad u 21. stoljeću. Navedeni čimbenici omogućit će učenicima da postanu svjesni vlastitih informacijskih, i čitalačkih potreba koje će im pomoći u aktivnom uključivanju u društvo znanja.

1.1 Knjižnični odgoj i obrazovanje učenika

Slijedom novih i odgovornih zadaća i prioriteta povjerenstvo koje su predložili hrvatski školski knjižničari izradilo je prijedlog Programa **KNJIŽNIČNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA UČENIKA**, koji ima dva područja djelovanja: **informacijsku pismenost i poticanje čitanja**. Programske odrednice sastavljene od tema, ključnih pojmova i obrazovnih postignuća nisu nešto što se uči u jednom razredu, već se znanja, vještine i sposobnosti njihove primjene trajno utvrđuju i proširuju na različitim stupnjevima obrazovanja i u različitim područjima i sadržajima učenja. Prvi puta u povijesti hrvatskoga školskog knjižničarstva Program školske knjižnice je postao sastavnim dijelom novog Nastavnog plana i programa za osnovnu školu koji se primjenjuje od školske godine 2006./2007. u svim osnovnim školama u Republici Hrvatskoj, što znači da je i obvezujući za sve školske knjižnice i školske knjižničare.

1.1.1 Program poticanja čitanja: 1. – 4. razred

Od prvog do četvrtog razreda potiču se i razvijaju vještine pisanja i čitanja. Prioritet aktivnostima u radu s učenicima daje se poticanju čitanja kao jezičnoj djelatnosti i temelju obrazovanja. Obrazovno okružje ima temeljnu ulogu u razvoju učenja jer su zahtjevi za sposobnostima i vještinama orijentacije i selekcije u sve bržem i većem protoku informacija te rast novih medija dobri razlozi za poticanje učenika već od prvog razreda osnovne škole na prihvaćanje radnih metoda i novih oblika učenja, usmjerenih na cjeloživotno učenje. Razvijanjem čitačke pismenosti potiče se govorno i pisano izražavanje učenika, daju im se nova znanja, obogaćuje se rječnik, pomaže im se u izgradnji sustava vrijednosti i usvajanju etičkih normi, što su i osnovni predujti za uspješno učenje svih predmeta na svim razinama učenja. Tehnike čitanja razvijaju sposobnost pouzdanoga prepoznavanja pisanih riječi, postizanje veće brzine i izražajnosti čitanja te dobro razumijevanje pročitanoga.

1.1.2 Program informacijske pismenosti: 5. – 8. razred

Od petog razreda školska knjižnica uvodi učenike u svijet informacija poučavajući ih samostalnoj uporabi izvora informacija i znanja što ne znači da se prestaje s aktivnostima poticanja čitanja. Sve je više znanja koja učenici moraju usvojiti. Znanje stečeno već u osnovnoj školi osnova je budućeg razvoja, a škola može i mora pomoći učenicima da u usvajanju znanja budu uspješni. Za borbu protiv površne obrazovanosti opredijelio se još Jan Amos Komenski koji je tražio da se u osnovnoj školi »uči samo ono što ima najsigurniju korist i za ovaj i za budući život.« U procesu poučavanja važno je razvijati sposobnosti procjene vrijednosti svake informacije. U središtu su pozornosti,

dakle, informacija i njeno vrjednovanje u svrhu razvijanja osobne odgovornosti pri stjecanju vještina potrebnih za cjeloživotno učenje.

1.2 Proširenje osnovnog nacionalnog kurikulumuma

Primjena u praksi Programa knjižničnog odgoja i obrazovanja i prve povratne informacije od učenika pokazali su da Program treba dopunu i da u predloženom obliku ne može ići linearno jednako prema svim učenicima. Zašto? Zato što je štetno jednako obrazovati nejednake.

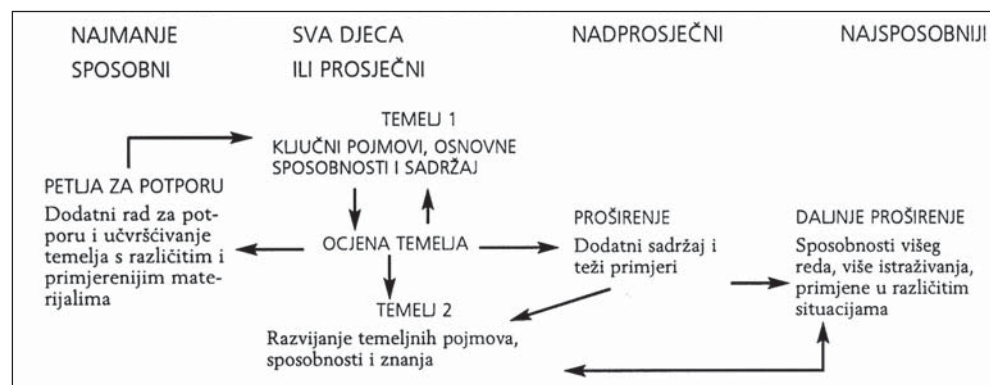
Središnje mjesto školskog, razrednog i knjižničnog života i rada zauzima proces planiranja, poučavanja i vrjednovanja koji se temelje na različitim sposobnostima, sklonostima i interesima s kojima djeca dolaze u osnovnu školu. Razrednu zajednicu u osnovnoj školi čine učenici koji se jako razlikuju po osobinama važnim za učenje. Zato je i raspon njihovih sposobnosti i postignuća veliki.

Zadaća je suvremene školske knjižnice prema HNOS-u kroz komunikacijsko-informacijsko djelovanje biti potpora svim obrazovnim ciljevima i zadaćama nastavnog plana i programa škole. Prioritetno treba osigurati pristup izvorima znanja koji će sve učenike potaknuti na različite ideje u procesu iskustvenog učenja i omogućiti im stjecanje stvaralačkog iskustva u upotrebi i kreiranju informacija. Ovo su bili dovoljno jaki razlozi za pokretanje promjena u hrvatskom osnovnoškolskom knjižničarstvu sa svrhom dopune osnovnom nacionalnom kurikulumu.

1.2.1 Program edukacije darovitih učenika

U velikoj učeničkoj zajednici, u svakoj se školi mogu uočiti i izdvojiti oni učenici koji se mogu «protegnuti» više i njima treba program koji osigurava razvoj i usvajanje složenijih pojmova i stavova.

Istraživački pristup učenju je usvojen u mnogim školama i školskim knjižnicama diljem svijeta. Predstavlja način učenja sadržaja nastavnog plana, podiže standard istraživačkih zadaća i školskih projekata na višu razinu, životna iskustva učenika, a počinje sa stvarima koje su im važne i koje ih motiviraju i potiču na usvajanje višeg znanja. Ključni elementi u istraživačkom učenju su motivacija i zainteresiranost za rad u kojem učenici istražuju čitav niz izvora informacija i oblikuju svoja osobna razmišljanja kroz razgovor i pisanje tijekom istraživačkog procesa. Učenici rade zajedno i idu prema ostvarenju zajedničkog cilja istraživanja, ali su isto tako spremni temeljito kreirati osobno razumijevanje informacija.



Slika 1: Model za proširenje temeljnog programa poučavanja učenika

Svim je učenicima potreban zajednički temeljni kurikulum, koji omogućuje razvijanje osnovnih pojmova, sposobnosti i znanja. Zato svi učenici i imaju pravo na kurikulum koji obogaćuje. Iz tih se razloga u praksi poučavanja preporučuje diferenciranje kurikuluma. Diferencijacija je planirani proces intervencije u nastavi čija je svrha maksimalno korištenje potencijala, a temelji se na individualnim potrebama. (George, 2003).

Hrvatski nacionalni obrazovni standard u Nastavnom planu i programu za osnovnu školu promovira visoke odgojno-obrazovne standarde i postignuća. Dosada su učitelji radili u razredu u kojem su se sadržaji, metode i oblici rada prilagođivali prosječnoj većini. Danas učitelji i stručni suradnici imaju novu zadaću, a ona govori o boljem praćenju i otkrivanju darovitih učenika i poticanju razvoja njihove darovitosti izradbom programa u skladu sa sklonostima, interesima, motivacijom i sposobnostima takvih učenika.

Svrha je bila potaknuti učenike da postanu aktivni tvorci novog znanja, a uloga učitelja/knjižničara je pomoći identificirati i u riječi pretvoriti problem koji će se proučavati. Zamisljeno je da kod planiranja teme učenici moraju imati zajednički osnovni kurikulum. Nakon uvodne aktivnosti slijedi program uvježbavanja sposobnosti koje su dobre za sve učenike. Kada se učenik zainteresira za neku temu i poželi dalje istraživati, to mu omogućuje sljedeća razina modela poučavanja. Neki su učenici, prema svojim sposobnostima mišljenja višeg reda, spremni ići mnogo dalje i to im treba i omogućiti

U sve programe rada s darovitim učenicima svakako može i treba se uključiti školska knjižnica koja svojim izvorima znanja i informacija omogućuje kreativni pristup, odličnu motivaciju i poticaj za ostvarenje svih potencijala takvih učenika. Kao prilog navedenim mogućnostima i pristupima u radu s darovitim učenicima u osnovnoj se školi predlaže edukacija darovitih učenika kroz Program vođenog istraživačkog učenja u školskoj knjižnici.

Vođeno istraživačko učenje je dinamičan, inovativan način razvoja informacijske pismenosti i usavršavanja nastavnog plana i programa u kojem učenici prakticiraju učenje čije sadržaje mogu integrirati u stvarni život. Pri tomu oni razvijaju viši stupanj razmišljanja i strategije za traženje značenja koje vode prema sposobnostima za inovacije. Kurikularni pristup metodama poučavanja uključuje procese ispitivanja i rješavanja problema; razvijanje potrebnih vještina i sposobnosti za samostalno pristupanje istraživačkom učenju; kompetentno procjenjivanje podataka; razvijanje vlastitih ideja, teorija i modela, kurikularnu procjenu uspješnosti u radu; primjenu metoda kritičkog mišljenja u okviru istraživačkih zadaća; samostalno prezentiranje naučenog s više stajališta i predlaganje budućih strategija i metoda rada.

1.2.1 Smjernice za rad s učenicima s teškoćama u razvoju

U pedagoškom smislu o teškoćama u razvoju govori se kada dijete ne može naučiti ono što uspijeva njegovim vršnjacima. Ometajući čimbenici, smatraju stručnjaci, danas ovise o djetetovim osobinama i osobinama okružja u kojem ono raste, pa se sve češće govori o interakciji djeteta i okružja.

Integracija takvih učenika u školski život veoma je složen i interdisciplinarnan proces koji zahtijeva timski pristup stručnjaka različitih profila. U ostvarenju programa rada s učenicima koji imaju problema u učenju u osnovnoj školi sudjeluju učitelji, stručni suradnici (defektolog, psiholog, pedagog, školski knjižničar) i roditelji. Za poticanje učenja mora postojati slaganje između učenika, procesa poučavanja i zadaća. Zadaća učitelja i stručnih suradnika je osigurati to slaganje. Tu počinje suradnja defektologa i školskog knjižničara, jer su im ciljevi zajednički:

- Planirati nastavu u školskoj knjižnici za učenike s teškoćama u razvoju
- Stvoriti pozitivno ozračje i osmisliti iskustva koja će pomoći učenicima u razumijevanju i prihvaćanju individualnih razlika
- Osvijestiti spoznaju da i učenici s teškoćama u razvoju imaju određene potencijale i da ih trebaju što više uključivati u svakodnevna zbivanja u školi i školskoj knjižnici
- Osmisliti programe s aktivnostima kojima se istražuju razlike, otklanjajući negativne predodžbe, predrasude i stereotipove, koji se često povezuju s hendikepiranosti
- Organizirati učenje tako da učenicima budu jasni pojmovi i sposobnosti koje će stjecati
- Objasniti svrhu i značenje povezivanja određenih školskih i životnih iskustava
- Prostorno i vremenski povezati dječja iskustva, njihove trenutne potrebe i brige
- Pažljivo odrediti raspone vremena i prostora

Program poučavanja za ove učenike u osnovnoj školi može biti manje ili više prilagođen, ali svakako treba iskoristiti mogućnost za poboljšanje temeljnih učeničkih sposobnosti u čitanju, pisanju i računanju.

1.2.2 HNOS¹ i rad s učenicima s teškoćama u učenju

Suvremena hrvatska osnovna škola omogućuje i potiče integraciju učenika s teškoćama u razvoju u redoviti školski sustav, što ovisi o stupnju teškoće i procjeni posebno odgojno-obrazovne podrške koju učenici s teškoćama u razvoju trebaju, odnosno o uvjetima koje pruža škola i omogućuje lokalna zajednica. (HNOS, točka 9.: Rad s učenicima s posebnim potrebama²)

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa je 1. ožujka 2005. godine objavilo metodičke i sadržajne napomene za korištenje HNOS-a za djecu s teškoćama u razvoju (Nastavne teme 2006./2007.). Svakom učeniku treba :

- Utvrditi obrazovni status
- Ispitati potrebna predznanja
- Odrediti ključne pojmove koji će se obraditi s učenikom
- Utvrditi obrazovna postignuća
- Odrediti aktivnosti koje će se provoditi kako bi učenici usvojili ključne pojmove

Za planiranje kvalitetnog programa poučavanja važno je:

- Dobro poznavati učenika za kojega se radi program
- Njegove mogućnosti i ograničenja
- Njegovo predznanje, opće i specifične potrebe

¹ Hrvatski nacionalni obrazovni standard – HNOS donosi prve promjene u sustavu osnovnog obrazovanja koje se temelje na profesionalnom pristupu i uključuju međunarodne standarde. Ciljevi i zadaće ovoga novog pristupa navedene su u Planu razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010. Primjena HNOS-a u svim osnovnim školama počela je u školskoj godini 2006./2007. HNOS je dinamičan i stalni otvoreni proces koji potiče inicijativu i kreativnost učitelja iz školske prakse i širega kruga znanstvenika i stručnjaka kroz njihov konstruktivistički dijalog. Od učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi očekuje se usavršavanje metodičkih i stručnih znanja kroz sustavno stručno osposobljavanje i usavršavanje. Motiviranost i kompetencije zajedno djeluju na rezultat odgoja i obrazovanja, a on je: sposobnost mlade osobe da analizira situaciju, planira postizanje cilja, vrjednuje svoje planove, ostvari postavljeni cilj i vrjednuje rezultate.

² »Prema novim terminološkim određenjima učenici s teškoćama u razvoju kategoriziraju se u učenike s posebnim potrebama, jer njihova integracija u redoviti osnovnoškolski sustav podrazumijeva prakticanje posebnih sadržaja, načina, metoda i vrjednovanja postignuća... Redoviti sustav odgoja i obrazovanja osnovne škole omogućuje dva vida integracije djece s teškoćama u razvoju:

a) potpunu integraciju, i
b) djelomičnu integraciju.« (Nastavni plan i program za osnovnu školu, str. 15)

1.2.3 Program poticanja čitanja u školskoj knjižnici

Jako je važno raditi s učenicima s teškoćama u učenju na poticanju čitanja već od prvog razreda osnovne škole i pri tomu uvažavati njihove različite mogućnosti, organizirati aktivnosti i uspjehi ih motivirati učenike na što češći kvalitetan rad. Uvijek treba misliti o tomu da neki učenici mogu napredovati kao i njihovi vršnjaci, neki mogu napredovati do određene granice i ono najvažnije, nema učenika u osnovnoj školi koji se ne može odgajati i obrazovati.

Kod učenika s teškoćama u učenju i razvoju najčešće je pozornost oslabljena ili kratkotrajna. Zato uvijek treba birati teme koje su im bliske ili ih učiniti bliskima na taj način da se u priču, koja se čita ili priča, uključuje i lik učenika s kojim se radi.

1.2.4 Informacijska pismenost

S poticanjem i razvijanjem osnovnih vještina informacijske pismenosti za učenike s teškoćama u učenju može se krenuti (ovisno o vrsti i stupnju teškoće) postupno i u razrednoj nastavi. Polazište je u osnovama informatičke pismenosti, što znači upoznati računalo i mogućnosti rada s njim u učenju i slobodnom vremenu. U tu svrhu se u početku koriste jednostavne igrice, a zatim se postupno uvode primjereni didaktički materijali na CD-u, DVD-u i internetu. Važno je da materijali budu s puno slikovnih priloga, kratkih i jednostavnih tekstova i puno glazbe, jer učenik s teškoćama u razvoju mora proširiti svoja iskustva u poznavanju riječi i obitelji riječi senzornim vježbama koje uključuju slušanje i gledanje.

Suradnja defektologa i školskog knjižničara u ovom dijelu razvijanja i poticanja informacijske pismenosti dolazi do izražaja u planiranju, odabiru i prilagođivanju postojećih zbirki u školskoj knjižnici, analogno kao i kod pripremanja građe lagane za čitanje, jer takve pripremljene zbirke još uvijek ne postoje u hrvatskim školskim knjižnicama.

2 Visoko obrazovanje

Razvoj hrvatskog školskog knjižničarstva u ovom trenutku obuhvaća nekoliko velikih projekata koje, iako uz stvarnu podršku Ministarstva i Agencije za odgoj i obrazovanje, kreiraju knjižničarska struka iz prakse i znanstvenici iz područja. Po prvi puta školsko je knjižničarstvo sadržajno zakoračilo u područje visokog obrazovanja drugih struka i time učinilo u struci i za struku revolucionarnu promjenu.

Objektivno zadovoljavajuće uređeno školsko knjižničarstvo u svom djelovanju u praksi danas se bavi razvojem i doradom programa koje želi osuvremeniti, uklopiti u europske standarde i poboljšati status osobe školskog knjižničara.

Krajnji cilj struke je rasti izvan školskih okvira. Analiziranjem funkcija i djelatnosti školske knjižnice otvorila su se nova pitanja, koja su ukazala na uzroke i posljedice vezane uz vanjske čimbenike. Provedena istraživanja pokazala su put rješenja kroz sustav visokog obrazovanja.

2.1 Poučavanje o školskim knjižnicama

Kada određujemo lik školskog knjižničara često govorimo da je on glavna komponenta programa rada školske knjižnice kao stručnjak i kao osoba koja mora imati brojne profesionalne i personalne kompetencije. Kao takav ima ključnu ulogu i u kvantitativnim i u kvalitativnim pokazateljima uspješnosti školske knjižnice, a kroz to je i odgovoran za sve njene djelatnosti.

Kada govorimo o uspješnosti učenika jedne škole, rijetko dajemo na znanje koliki je udio školskog knjižničara u tomu uspjehu. Nasuprot tomu, kada pokušavamo pronaći razloge zašto učenici neke škole nisu uspješni, pomišlja se uvijek na zakazivanje pratećih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa, poput nedostatne suvremene opreme, premalo dodatnih ili slobodnih aktivnosti koje bi zainteresirale učenike i ,dakako, na slab rad školske knjižnice. Pri tomu su kriteriji i mjerila vrlo neujednačeni, što često pogađa upravo školskog knjižničara.

Ako se, primjerice, vrjednuje njegov rad, procjenjivat će se koliko on motivira učenike za učenje ili čitanje, koliko često surađuje s nastavnicima, mjerit će se posjećenost knjižnice, korištenje građe, vrste i čestoća kulturnih i javnih zbivanja. Rijetko će se imati na umu da je djelatnost školskog knjižničara ovisna o nizu izvanjskih čimbenika na koje on nema previše utjecaja. Najvažniji primjer je suradnja nastavnika i školskog knjižničara u neposrednom odgojno-obrazovnom radu s učenicima. Ta se suradnja i dalje reflektira upravo preko učenika koji jesu ili nisu poticani na rad uz knjižnične resurse i usluge. Uspješnost školskog knjižničara usko je vezana i uz podršku ravnatelja i stručnog tima škole, a oni tu podršku mogu i uskratiti.

Dakle, vrsni školski knjižničar možda nije u mogućnosti biti optimalno uspješan jer nema odgovarajuće suradnike. Tomu nije kriv ni knjižničar, ali ni ostali spomenuti čimbenici. Poznavanje situacije u obrazovanju objašnjava nam nespremnost svih sudionika u procesu obrazovanja za suvremen timski rad, korelacijske sate, zajedničke pripreme, podjelu odgovornosti, jednake udjele, usmjerenost prema zajedničkom cilju i niz danas potrebnih vještina.

U visokoškolskom obrazovanju koje priprema buduće nastavnike za sve vrste i oblike rada u školama, od nastavnika do ravnateljske uloge, nisu predviđeni sadržaji poput nabrojenih.

Tražnja suvremenog obrazovanja idu znatno dalje od saznanja koja su dana nastavnicima kroz studij. Knjižničari su bliži suvremenim orijentacijama i dapače su obrazovani za to, ali oni ne mogu sami preuzeti odgovornosti od poticanja čitanja , informacijske pismenosti i pravilne upotrebe računala do odgoja.

Čitav obrazovni sustav teži postizanju uspješnosti učenika i ukupnoj učinkovitosti. Poboljšanje u tom nastojanju u stanju je pružiti školska knjižnica no samo u partnerstvu sa svim ostalim nastavnicima u školi. Kvalitetne djelatnosti koji se nude u školskoj knjižnici treba barem poznavati kako bi ih se koristilo i kako bi se u njima aktivno sudjelovalo. Ta znanja nastavnici namaju.

Zamisao o poučavanju o školskoj knjižnici na fakultetu za buduće nastavnike ostvarena je školske godine 2007./2008. na Učiteljskom fakultetu u Osijeku uvođenjem kolegija »Školske knjižnice«, koji kao obvezni predmet slušaju studenti Integriranog petogodišnjeg sveučilišnog studija za školskog učitelja. Time će ubuduće svi učitelji na širem području istočne Hrvatske imati dostatna znanja o programima školske knjižnice i moći će se lakše, brže i stručnije uključivati u zajednički rad , čime će se zasigurno podići kvaliteta poučavanja u školama. Za vjerovati je da će se uskoro i na ostalim nastavničkim fakultetima poučavati znanja o školskoj knjižnici.

2.2 Informacijsko obrazovanje za nastavnike

Pojedini profesori na fakultetima uočavaju probleme u radu sa studentima kada su u pitanju osnove informacijske pismenosti poput: uočavanja ključnih riječi za prepoz-

navanje bitne obavijesti, razlikovanje primarne i sekundarne informacije, procjene pouzdanosti i svježine obavijesti, razlučivanje uzroka i posljedice. Mikić(2002.) svoje zapažanje završava konstatacijom o potrebi poučavanja studenata o navedenim sadržajima, kako bi se oni mogli jednostavnije i pravilnije kretati kroz obrazovni proces na studiju. Takvo poučavanje trebao bi voditi za to područje kompetentan profesor. Već je na fakultetima, naime, otežan rad profesorima, jer studenti nemaju osnovna znanja informacijske pismenosti. Istraživanja o tomu kako i iz kojih izvora studenti³ uče, za što im služi internet i kako vrjednuju pronađene informacije, govore da im je potrebna pouka osnova informacijske pismenosti.

Budućem nastavničkom kadru u cijelosti potrebno je u okviru studijskog programa poučavanje, odnosno osposobljavanje za nastavu i učenje na izvorima informacija i znanja, kakav model obrazovanja već dugo nude školski knjižničari. Početci spoznaje visokoškolskog obrazovnog sustava o važnosti dobivanja barem minimalnih znanja o korištenju knjižnica općenito sežu u 80-te godine 20. stoljeća. Tada se počelo prakticirati upućivanje studenata o načinima rada knjižnica i upotrebi osnovnih alata za pretraživanje, u trajanju od nekoliko nastavnih sati. Upućivanje su provodili knjižnični djelatnici fakultetskih knjižnica. Kako se nije radilo o sadržajima kao dijelovima nastavnog plana i programa, fakulteti nisu imali čvrstu obvezu trajnog provođenja takve edukacije.

Nužne promjene cijele vertikalne obrazovnog sustava polagano nameću prepoznavanje potrebe uključivanja u programe svih fakulteta, sadržaja knjižničnog obrazovanja s naglaskom na informacijsku pismenost. Bolonjski proces, koji nudi studentima mogućnost izbora sadržaja, idealan je za uključivanje i obrazovanje o informacijama.

Ponegdje je ova dobrodošla mogućnost brzo i vrlo vizionarski prihvaćena, pa se danas, primjerice na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku u programu realizira kolegij Informacijska pismenost. Budući učitelji kroz sadržaje kolegija dobivaju dostatna znanja s kojima se odmah na jednostavniji način mogu uključiti u suvremenije načine učenja kakve zahtijeva današnje vrijeme.

2.3 Školovanje školskih knjižničara

U Hrvatskoj trenutno postoje studiji informacijskih znanosti, informatologije ili knjižničarstva u Zagrebu, Osijeku i Zadru. Razvijajući se sva su tri studija mijenjala nazivlja, a prihvaćajući Bolonjskim modelom studiranja mijenjali su se i programi. Svaki od ova tri studija profilirao je svoj koncept koji ga unekoliko čini različitim od drugih. Činjenica jest da su kao jezgre ostali oni predmeti koji daju osnovne kompetencije za profil knjižničara/informacijskog stručnjaka/informatologa, odnosno osobe koja može raditi u svim informacijskim ustanovama. No, i prije i danas studenti su samo u okviru jednog jednosemestralnog izbornog kolegija mogli steći osnovna znanja o školskoj knjižnici. S obzirom na specifičnosti školske knjižnice među knjižnicama kao i na daleko šire zadaće nego li ih imaju sve ostale knjižnice, školovanim su knjižničarima uvijek nedostajala ključna, za rad potrebna znanja. S tom mišlju i u težnji za profiliranjem školskog knjižničara koji će znanje i potrebne mu vrlo široke kompetencije steći kroz studij, započet je projekt⁴ usustavljenja novoga Interdisciplinarnog studija, lociranoga u Vukovarsko-srijemskoj županiji, u Vinkovcima.

³ Istraživanje se odnosi na studente koji se pripremaju za rad u nastavi, a provedeno je za druge potrebe, 2008. godine u Osijeku i Slavonskom Brodu (D. Kovačević; J. Lovrinčević)

⁴ Inicijativa se kvalificira kao projekt, jer osim ovdje izložene zamisli jednog studijskog modula, ima daleko širi doseg u više područja života i rada

Izrađen je prijedlog Studijskog programa Kulturologije s modulom Knjižničarstvo⁵ koji kroz pet godina studiranja pruža studentu sva temeljna znanja osnovne struke s izrazitom obojenošću u području odgoja i obrazovanja. Uz dovoljno kolegija kroz koje se student detaljno priprema za posao u školskoj knjižnici, posebna pozornost se posvećuje novim načinima učenja te psihologiji i pedagogiji, što sve zajedno priprema za kompetentnost u odgojnoj i nastavnoj djelatnosti u koju je, znamo, školski knjižničar direktno involviran.

Ovaj će studij školovati u potpunosti moderno profiliranog stručnjaka za poslove u kulturi, knjižničarstvu i informacijskim ustanovama, uz posvemašnju pripremljenost za samostalan rad u školskim knjižnicama. Nakon ovog studija student stječe naziv magistar Kulturologije i knjižničarstva. Odluku za školovanje upravo ovakvog profila stručnjaka Povjerenstvo je donijelo praćenjem potreba na tržištu rada i procjenom sigurnog zapošljavanja na području regije.

3 Zaključak

Školska je knjižnica informacijsko središte škole 21. stoljeća, koje osigurava bogate izvore za čitanje i učenje unutar škole. Zato su one važne danas i u budućnosti za razvoj učenika i studenata koji su spremni pročitati »riječ i svijet«, koji mogu živjeti svoje živote kao oni koji ramišljaju, koji su obrazovani i informirani i koji će sutra postati produktivni građani jednog sve više međusobno povezanog svijeta. To su mladi koji imaju znanje, vještine, stavove i vrijednosti da ih mudro ulože i samosvjesno oblikuju svoje osobne budućnosti, obiteljske živote, zajednicu u kojoj žive i suradnju s kolegama na poslu.

Situacije poučavanja i učenja razvijaju se u prostoru i vremenu u školskoj knjižnici kroz nove programe poučavanja tako što učitelji/knjižničari i učenici uvijek ponovo stvaraju nove kombinacije ciljeva, sadržaja i metoda rada. Ciljevi, sadržaji i metode stoga predstavljaju temeljne kategorije didaktičkog djelovanja.

Dinamični i inkluzivni modeli odgoja i obrazovanja temelje se na ideji o cjeloživotnom učenju, prioritetno omogućenom razvojem novih informacijsko-komunikacijskih tehnologija.

U kontekstu ovih promišljanja ističe se odgojno-obrazovna funkcija školske knjižnice u suvremenom informacijskom okružju u kojem se znanje i nove spoznaje šire velikom brzinom i na taj način postaju sve relevantnijim i neophodnim preduvjetom za aktivno i kreativno uključivanje pojedinca u društvo znanja.

Profesionalizacija struke, otvorila je logičan razvojni put školskog knjižničarstva prema samostalnim rješenjima, izrađenim po mjeri njenih funkcija, djelatnosti i korisnika. Tri nova obrazovna projekta u osnovnom školstvu i isto tako tri nova projekta u visokom obrazovanju, čine današnju bazu edukacije, a ujedno su i najveći iskorak koji je struka do sada napravila.

Viri

Čudina-Obradović, Mira (2004). *Kad kraljevna piše kraljeviću: psihološki temelji učenja čitanja i pisanja: priručnik za učitelje*: 2. izd. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

⁵ Studij Kulturologije je petogodišnji diplomski studij s tri modula: Knjižničarstvo, Kulturološki menadžment i Medijska kultura. Prijedlog studija, koje je izradilo Povjerenstvo imenovano od strane Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku (Hrvatska) je trenutno u proceduri odobravanja.

- Djeca s posebnim potrebama: priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje* / Marjorie J. Koselnik...(et al.). Zagreb : Educa.
- George, David (2003). *Obrazovanje darovitih: kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike*. Zagreb : Educa.
- Knjižnična informacijska znanja: program osnovnoškolskega izobraževanja*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2006. Url: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_dru-go/Knjiznicna_inf_znanja.pdf. (08. 03. 2007.)
- Kovačević, D., Tihomirović, E. (2007). *Školska knjižnica-Poticanje čitanja i Informacijska pismenost: Program knjižničnog odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi* // Zbornik radova XVIII. Proletne škole školskih knjižničara Republike Hrvatske (Šibenik, 29.ožujka – 1. travnja 2006.). Rijeka: Agencija za odgoj i obrazovanje: Prva sušačka hrvatska gimnazija u Rijeci, 2007., str. 12–19.
- Kuhlthau, C.C. (1993). *Seeking Meaning: a process approach to library and information services*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- Mikić, Krešimir. *Primjena Interneta u nastavi medijske kulture* // Edupoint, br.9 (2002), 1–4.
- Nastavne teme 2006./2007.: Učenici s posebnim potrebama*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2006). Dostupno na URL: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=7079&sec=2234> (02. 06. 2008.)
- Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006)./ Tekst uredili Dijana Vican, Ivan Milanović Litre. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.–2010*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (2005). Dostupno na URL: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2420>. (28. 06. 2006)

> **Dr. Jasmina Lovrinčević** je docentka na Učiteljski fakulteti Univerze v Osijeku.
Naslov elektronske pošte: jlovrincevic@net.hr

>> **Dr. Dinka Kovačević** je zaposlena kot šolska knjižničarka na Osnovni šoli »Antun Mihanović« v Slavonskem Brodu.
Naslov elektronske pošte: dinka.kovacevic@sb.htnet.hr



Spomina vredni dogodki Events worth remembering

> Nataša Markič

Izvleček

Članek predstavlja dogodke iz bližnje in daljne preteklosti, ki so bolj ali manj pomembno zaznamovali zgodovino osnovne šole v Ajdovščini. Ti spomini so ujeti tako v zapisih krajevnih in šolskih kronik kot tudi v osebnih dnevnikih in izpovedih, prelitih v leposlovje. Poleg besedil (včasih žal skromnih, a vendarle verodostojnih) so za prepoznavanje zgodovinske, sociološke, politične, etnološke in ne nazadnje tudi bibliotekarske perspektive posameznega obdobja zgovorna priča preteklih dogodkov predvsem fotografije. Dragocene so predvsem prvotne, v črno-beli tehniki, ki jih hranijo Pokrajinski arhiv v Novi Gorici ali posamezniki v zasebnih zbirkah. Primorci v Avstro-Ogrski, pod Kraljevino Italijo, med drugo svetovno vojno in po njej so vedno in povsod, doma in v javnosti, izražali potrebo po sporazumevanju v slovenskem jeziku, po branju slovenskih knjig ter po slovenskemu pouku v šolah. Posamezni dogodki, ki so zabeleženi v kronikah, nakazujejo tudi pot do današnjega razvoja šolske knjižnice. Cilj tega prispevka je, s pomočjo razpoložljivih virov predstaviti delček zgodovine sedanje Osnovne šole Danila Lokarja v Ajdovščini, njene korenine ter načine shranjevanja in varovanja dokumentov, ki so že in še bodo postali del arhivskega gradiva.

Ključne besede

krajevna kronika, šolska kronika, šolske knjižnice, osnovna šola, zgodovina, arhivsko gradivo, shranjevanje in varovanje dokumentov

UDK 027.7(497.4 Ajdovščina)

Abstract

As the title of the paper suggests, it aims to present events from the near and far past which have had a more or less important influence on the history of primary school in Ajdovščina. These memories are preserved both in the records of the local and school chronicles and in personal diaries and testimonies poured into literature. Beside texts (sometimes scarce, but nevertheless reliable) photographs are a living testimony of past events and help observe each period from historical, sociological, political, ethnological and nonetheless also library perspective. Especially valuable are the original ones, in black-and-white technique, kept by the Regional Archive in Nova Gorica or individuals in private collections. Inhabitants of Primorska in Austrian-Hungarian monarchy, in Kingdom Italy, during the Second World War and after it, have always and everywhere, at home and in public, expressed the need to communicate in Slovenian language, to read Slovenian books and to have school in Slovenian language. Individual events, recorded in the chronicles, also indicate the development towards today's school library. The goal of the paper is to use all available sources to present one part of history of today's Primary School Danilo Lokar in Ajdovščina, its roots and the different types of preserving and protecting the documents which have already become archival material, or they still will.

Keywords

local chronical, Ajdovščina, school chronical, school libraries, primary school, history, archival material, document preservation, document protection

UDC 027.7(497.4 Ajdovščina)

Uvod

Lev Nikolajevič Tolstoj je dejal: »Življenjski cilj vsakega posameznika je vedno isti: napredovanje v dobrem.« (O OTROCIH, vzgojiteljih in ..., 2002) Tolstojeva misel mi je bila v vzpodbudo, da sem začela ob prebiranju razpisa za 3. kongres šolskih knjižničarjev Slovenije premišljevati, o čem bi lahko pisala. V vsakem tematskem sklopu sem videla nekaj iztočnic za pisanje referata. Na koncu je prevladala misel o tematskem sklopu, ki vključuje zgodovino šole, šolske kronike in arhiva.

Zaposlena sem kot šolska knjižničarka na Osnovni šoli Danila Lokarja v Ajdovščini. Do sedaj je o zgodovini šolstva in Ajdovščine napisal zgodovinski pregled¹ nekdanji učitelj Pavel Plesničar iz Ajdovščine. V njegovem delu je omenjena daljna zgodovina šolstva v Ajdovščini, ki mi je bila osnovni vir pri pisanju referata. V njem želim predstaviti nekaj prelomnic v razvoju šolstva na Ajdovskem. Med njimi izstopajo večkratna preimenovanja osnovne šole, ki so bila vedno politično pogojena. Poleg tega je imela šola v svoji zgodovini v kraju tudi različne lokacije.

1 Šolska kronika, arhivsko in dokumentarno gradivo

1.1 Šolska kronika

Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli določa dokumentacijo, ki jo mora osnovna šola voditi. 3. člen tega pravilnika v točki A pravi, da so knjige in dokumenti osnovne šole:

1. matična knjiga,²
2. **šolska kronika**³ in
3. letno organizacijsko poročilo.⁴

V 10. členu omenjenega pravilnika je določeno, da morajo šole voditi dokumentacijo tako, da je zagotovljeno varstvo osebnih podatkov v skladu s predpisi. 11. člen pa pravi, da mora šola pri vodenju šolske dokumentacije upoštevati tudi določila tega pravilnika o shranjevanju dokumentacije, in sicer: trajno hrani matično knjigo, matične liste in šolsko kroniko (UL RS <http://www.geocities.com/razrednipouk/dokumentacija8.htm>, 6. 2. 2008).

Vse to gradivo sodi med dokumentarno⁵ in arhivsko⁶ gradivo. Šola omenjena gradiva sama hrani v svojih prostorih, v omarah in skladiščih oziroma vodi arhiv trideset let. Potem te dokumente prevzame na našem območju Pokrajinski arhiv⁷ v Novi Gorici.

Sprva so bila navodila za pisanje šolske kronike natisnjena na platnicah posebnih zvezkov, ki so bili namenjeni pisanju šolske kronike, danes pa jih posreduje Ministrstvo za šolstvo in šport. V šolsko kroniko se po kronološkem redu zapisujejo za šolo pomembni dogodki v posameznem šolskem letu. Predvsem so to dogodki, ki šolo po-

¹ Ajdovščina: pogled v njeno preteklost: komentirana objava zgodovine Ajdovščine in Šturij je izdal leta 1997 Pokrajinski arhiv v Novi Gorici.

² Sem se vpisujejo podatki o učencih ter njihovem šolanju od vstopa do zaključka šolanja v osnovni šoli oziroma do prestopa ali prešolanja učenca na drugo šolo; podružnične osnovne šole lahko same vodijo matično knjigo.

³ Osnovne šole po kronološkem redu vpisujejo pomembnejše dogodke, pomembne za šolo.

⁴ Vpisujejo se splošni podatki o osnovni šoli ter podatki o obsegu in organizaciji pouka in drugega vzgojno-izobraževalnega dela.

⁵ **Dokumentarno gradivo** je izvorno in reproducirano (pisano, risano, tiskano, fotokopirano, filmano, fonografi-rano, magnetno, optično ali kako drugače zapisano) gradivo, ki je bilo prejetu ali je nastalo pri delu pravnih oziroma fizičnih oseb.« (2. člen) Da je posamezno dokumentarno gradivo tudi arhivsko gradivo, mora izpol-njevati še en pogoj: izrecno mora biti spoznano in ovrednoteno za arhivsko gradivo.

⁶ **Arhivsko gradivo** je dokumentirano gradivo, ki ima trajen pomen za znanost in kulturo ali trajen pomen za pravno varnost oseb v skladu s strokovnimi navodili pristojnih arhivov.« V 2. členu po veljavnem zakonu iz leta 2006 je arhivsko gradivo opredeljeno takole. Zakon izrecno naroča, da je arhivsko gradivo kulturni spomenik. Tak značaj ima zato, ker je osnovni vir za preučevanje zgodovine, ker zaradi svojega nastanka pri poslovanju javnopravne ali delovanju fizične osebe najbolj zvesto odraža stanje, v katerem se je ta dejavnost odvijala.

Hkrati arhivsko gradivo predstavlja zelo pomemben del za dokazovanje človekove osebne in nacionalne identitete. Pri arhivskem gradivu je poglobljena njegova vsebina (le včasih pri starejšem gradivu tudi likovna pričevalnost).

⁷ **Arhiv** je zbirka listin in dokumentov, ki imajo vrednost kot zgodovinsko gradivo. Pomeni tudi lahko oznako za prostor ali stavbo, kjer so shranjeni te listine in dokumenti (1994, 21). **Arhivar** je strokovni uslužbenec v arhivu (1994, 21).

vezujejo z ožjim in širšim okoljem, določajo njeno specifičnost in bodo zanimivi in pomembni tudi za zgodovino šole.

Šolsko kroniko oblikujete same, zapisani podatki pa morajo biti natančni in zanesljivi.

Nanašajo se predvsem na:

- začetek in konec pouka ter morebitne prekinitve pouka,
- dogodke v kraju, ki so vplivali na delovanje šole,
- število učencev in oddelkov,
- število delavcev in morebitne spremembe,
- delo sveta šole in staršev,
- spremembe v organizaciji dela šole,
- spremembe šolskega okoliša,
- spremembe stavbe, zemljišča, opreme,
- nadzorovanje in obiske šole,
- posebnosti in značilnosti šolskega dela,
- pomembne novosti v vzgojno-izobraževalnem delu,
- dosežke učencev in delavcev šole,
- prireditve v šoli in kraju, pri katerih je sodelovala šola,
- sodelovanje z drugimi šolami,
- druge pomembne dogodke.«

Oblika obrazca ni predpisana in ga šola hrani trajno, zato je pomembno, da je primer- no vezana (povzeto iz okrožnice Ministrstva za šolstvo in šport, sicer objavljeno v Ur. l. RS, št. 61/05).

Pisanje šolske kronike je odgovorno delo. Pisec mora spremljati življenje in delo na šoli, utrip kraja in širše okolice ter domovine. V današnjem času mora biti tudi infor- macijsko pismen, znati mora uporabljati računalnik, internetne strani, spremljati dogajanja prek različnih medijev (lokalni časopis Latnik, Primorske novic, Delo ..., lokalni radio Nova, slovenski osrednji Val 202 itd.). Osnovno šolo Danila Lokarja se- stavljajo tri med seboj ločene stavbe. Obvestila o tekmovanjih in doseženih rezultatih je treba prebirati v vseh treh zbornicah. Spremljati je treba tudi šolsko spletno stran. Pisec šolske kronike mora pisati slovnično in slogovno pravilno ter objektivno. Kljub enotnim navodilom se kronike, ki so jih pisali različni kronisti, med seboj razlikujejo. To je vidno tako v čitljivosti pisave kakor tudi v slogu pisanja in izrazni moči jezika.

Šolsko kroniko Osnovne šole v Ajdovščini so do sedaj pisali različni pisci:⁸ ravnatelja Milenko Vodopivec in Ivan Vidrih, učitelj zgodovine in zemljepisa Pavle Bogataj ter ravnateljica Ivana Slamič. S šolskim letom 2004/05 sva pisanje šolske kronike pre- vzeli šolski knjižničarki Ksenija Černigoj in Nataša Markič. Z nastankom nove OŠ Šturje v Ajdovščini na stari šoli OŠ Danila Lokarja Ajdovščina vodim šolsko kroniko šolska knjižničarka Nataša Markič.

V zadnjih nekaj letih shranjujemo kroniko tudi na novejših nosilcih zapisov (CD, DVD, VK). Tako smo npr. posneli zaključno slovesnost ob delitvi kolektiva in slovo od kolegov, ki so se upokojili v šolskem letu 2006/07. Že nekaj let zapovrstjo se posname tudi zaključek šolanja osmošolcev oz. devetošolcev, valetu. Na zgoščenkah imamo posne- te recitale ob različnih pomembnih spominskih dnevih (priključitev Primorske k matični domovini, dan reformacije, dan spomina na mrtve, dan žena, dan upora proti okupa- torju, dan šole, dan državnosti, dan samostojnosti itd.). Predstavo ob Prešernovem dnevu smo v šolskem letu 2007/08 posneli v celoti. Hranimo tudi zgoščenke, ki jih je do sedaj izdal Mladinski pevski zbor na OŠ Danila Lokarja Ajdovščina.

⁸ Ravnatelji na osnovni šoli v Ajdovščini so bili tudi pisci šolske kronike, in sicer: Vodopivec do leta 1974, Ivan Vidrih od 1. 9. 1975 do 5. 3. 1984 ter Ivana Slamič od 6. 3. 1984 do 5. 3. 2005.

Šolska kronika je dobro izhodišče za preučevanje zgodovinskih razmer, načina življenja, prek nje lahko spoznamo strukturo šolajočih se otrok, uspeh, šolske predmete, ki so jih nekoč poučevali, kdo vse je učil na šoli, razvoj knjižnice ... Nekateri zapisi v šolskih kronikah so spomina vredni. Prav s preučevanjem starega spoznavamo novo.

1.2 Prostor za hrambo dokumentarnega in arhivskega gradiva

Vsaka osnovna šola mora poskrbeti za ustrezen prostor, v katerem hrani dokumentarno in arhivsko gradivo, in opremo. Po dveh letih tudi na OŠ Danila Lokarja dokumentarno in arhivsko gradivo prenesemo iz tekoče v stalno zbirko oziroma stalni arhiv, v arhivsko skladišče. Tu shranjujemo šolsko kroniko, matične knjige, računovodske knjige, dokumentacijo o učbeniškem skladu in še kaj. V praksi so prostori, namenjeni stalni zbirki gradiva, še vedno pogosto neustrezni. Zaradi težav z vlago v arhivu smo le-tega na OŠ Danila Lokarja iz pritličja stavbe 3 preselili v prvo nadstropje stavbe 2. Vhod je vedno zaklenjen. S tem so preprečeni nenadzorovano vstopanje v prostor in nenadzorovano brskanje po gradivu, odnašanje gradiva brez vednosti odgovornih, izguba in tudi kraja gradiva. Okno je zatemnjeno z zaveso, tako da sončna svetloba kar najmanj proseva skozenj in ogroža dokumentacijo. Zaenkrat različne nosilce zapisov (videokasete, zgoščenske) hranimo v knjižnici, in sicer v omari, ki je namenjena tovrstnemu gradivu, ali pa v posebni omari v računalniški učilnici.

1.2.1 Oprema prostora

Arhivska skladišča morajo imeti:

1. kovinsko opremo,⁹
2. ustrezne gasilne aparate in sisteme,
3. higrometre in termometre,
4. naprave za javljanje požara, vloma in izliva vode,
5. zaščito pred vdorom ultravijoličnih žarkov, tudi če je gradivo s tehnično opremo dovolj zavarovano,
6. ustrezno tehnično opremo za vse zvrsti in formate gradiva.

Oprema mora omogočiti racionalno namestitev gradiva, zavarovanje le-tega pred poškodbami, lahko dostopnost do gradiva, kroženje zraka in enostavno čiščenje (priloga 1: sliki 1 in 2).

1.2.3 Oprema dokumentarnega gradiva

Dokumentarno in arhivsko gradivo opremimo z nalepkami in napisi ter shranimo v mapah in škatlah, tako da je zavarovano pred prahom in škodljivimi vplivi svetlobe ter da so preprečene morebitne okvare, do katerih pride ob mirovanju ali premikanju (zviti, raztrgani robovi itd.). Enoto opremljenega gradiva (fascikel, škatla, album, zvezek, zvitek itd.) imenujemo tehnična enota. Vsaka taka enota je opremljena z napisi, ki vsebujejo: naziv organizacije, od katere izvira, po potrebi naziv organizacijske enote, evidenčne oznake gradiva, leto nastanka in rok hranjenja. Za opremo gradiva, ki ga hranimo v pisarnah ali na delovnih mestih, uporabljamo registratorje in mape s trakovi.

⁹ Police so zavarovane proti rji, nimajo ostrih robov in so v različnih odtenkih svetlo sive, ki v zadostni meri odbija svetlobo. Globina police je 30–40 cm, višina regala 220–250 cm, prehod med regali je 70–80 cm. Za hrambo zemljevidov, načrtov in skic uporabljamo velike kovinske predalčnike ali pa posebne omare, v katere obesimo tako dokumentacijo. Tovrstnega gradiva ne smemo shranjevati prepognjenega. Za filme in diske obstajajo tudi posebne omare.

Ob prenosu gradiva v stalno zbirko dokumentarnega gradiva gradivo iz registratorjev preložimo v fascikle¹⁰ ali arhivske škatle¹¹ (Tul, 2007, str. 7).

2 Zgodovinski pregled šolstva v Ajdovščini

2.1 Osnovno šolstvo v Ajdovščini

2.1.1 Preimenovanja šole skozi zgodovino

1832: Ljudska šola Ajdovščina

po 1918: Ljudska šola Ajdovščina, Scuola popolare di Aidussina
 1924: Scuola elementare di Aidussina
 1945: Državna osnovna šola Ajdovščina
 1958: Osnovna šola Ajdovščina
 1960: podružnice Lokavec, Planina, Ustje
 1964: Osnovna šola Borisa Kidriča Ajdovščina
 1994: Osnovna šola Ajdovščina
 1997: OŠ Danila Lokarja Ajdovščina

1831: Ljudska šola Šturje;

po 1918: Ljudska šola v Šturjah, Scuola popolare di Sturia delle Fusine
 1924: Scuola elementare di Sturia delle Fusine
 1943–1945: Osnovna šola Šturje

1870: Ljudska šola Lokavec

po 1918: Ljudska šola Lokavec, Scuola popolare di Locavizza di Aidussina
 1924: Osnovna šola Lokavec, Scuola elementare di Locavizza di Aidussina (frazione)
 1945: Državna osnovna šola Lokavec
 1962: podružnica

Vzgojni zavod Pavel Rušt Vrhpolje pri Vipavi;

1983: priključitev osnovni šoli Ajdovščina kot enota s prilagojenim programom

(Vodnik po fondih in zbirkah Pokrajinskega arhiva v Novi Gorici 1997, str. 377–378)

Z ukinjanjem podružnic je matična šola prevzela tudi njihov knjižni fond (še danes dvojne oznake v knjigah).

2.1.2 Šolstvo v Ajdovščini

»Prvi začetki ljudskega šolstva, tako na goriški kot na kranjski strani, segajo v leto 1774. Začetek ajdovske ljudske šole sega najmanj v leto 1778. Koliko časa je šola obstajala, je težko reči; verjetno, da ves čas, dokler je na Dunaju deloval ajdovski rojak Ivan Nepomuk Edling. Bil je šolski poročevalec notranjeavstrijskih dežel. Šola je obstajala do Edlingove smrti do leta 1793. Dejstvo je sledeče: Šola je bila prvotno ustanovljena za čas Marije Terezije, nato po smrti Edlinga ukinjena in ponovno otvorjena med leti 1830 in 1839. Do leta 1885 je potekal pouk po zasebnih hišah. Podobno

¹⁰ Gradivo, zloženo med dve kartonasti platnici, ki sta nato križno povezani s trakom. Praviloma gradivo zavijemo v ovojni papir, da je zaščiten pred prahom in svetlobo. Teža ene enote naj ne bi preseгла 7 kg in naj ne bo debelejša od 10 cm, ker so velike enote nepraktične za prenašanje, odpiranje, se pogosteje zlomijo in raztresejo.

¹¹ Sestavljena je iz dveh delov. Spodnjega ali notranjega, v katerega vložimo gradivo, in zgornjega dela ali pokrova. Spodnji del ima dve odprtini, skozi kateri napeljemo priloženo vrvico in nato z njo objamemo gradivo. Na vrh položimo priložen karton, ki gradivo zaščiti pred vrezi vrvic, in ga zavežemo, tako da ima gradivo v škatli fiksno lego. Na krajšo stranico pokrova prilepimo napisni listek, ki ga dobimo v arhivski škatli.

je bilo z ljudsko šolo v Šturjah, ki je bila odprta za pouk v šolskem letu 18831/32. Leta 1888 se je tu dozidalo novo šolsko poslopje. Pojavljale so se tudi težnje po združitvi obeh šol, vendar do tega ni prišlo. Pomemben pa je podatek, da je za slovensko učiteljstvo goriške okolice obstajala Okrajna učiteljska knjižnica v Gorici, ki je imela svoje prostore v uradu okrajnega šolskega sveta. Leta 1890 so ustanovili podružnico te knjižnice tudi v Ajdovščini. Knjižničar ajdovske podružnice je bil vsakokratni šolski vodja. Podružnica je imela lepo izbiro knjig, predvsem učiteljskih, ki so govorile o strokovno metodičnih in pedagoških vsebinah. Imela je tudi lepo število slovenskih leposlovnih knjig in periodičnih listov, med njimi ves dotedanji Ljubljanski Zvon in Popotnik. Po prevratu je ves ta knjižni fond izginil.« (Pavel Plesničar, 1997, str. 103–113)

Pavel Plesničar se je rodil 4. junija 1980 v Krnici pri Trnovem pri Gorici, in sicer očetu gozdarju, ki je gozdarsko službo opravljal v raznih krajih po Trnovskem gozdu. Za očetom in njegovo službo se je selila tudi družina. Oče je pokoj preživel v Ajdovščini.

Osnovno šolo je Pavel Plesničar obiskoval v Gorici in Idriji, tri razrede gimnazije v Gorici in štiri letnike učiteljišča v Kopru. Službovati je začel 1. septembra 1900 v Predloki pri Črnem Kalu v Istri, bil 5. aprila 1908 premeščen v Rihemberk (današnji Branik) in nato s 1. septembrom istega leta v Ajdovščino. Tu si je ustvaril tudi družino. Leta 1910 je začel poučevati še na novoustanovljeni Obrtno nadaljevalni šoli v Ajdovščini. Šolsko leto 1913/14 je bilo za to šolo četrto in hkrati zadnje leto. Nadaljevanje pouka na tej šoli je preprečila prva svetovna vojna. Plesničar je imigriral v Jugoslavijo, sledila mu je družina. Služboval je po različnih ljubljanskih mestnih šolah, 31. avgusta 1937 je bil upokojen. Pokoj je preživel v Ljubljani, kjer je 22. februarja 1947 umrl.

Plesničar je bil učitelj in krajevni zgodovinar. Kroniko o Ajdovščini je končal med drugo svetovno vojno, ko si je s pisanjem krajšal in lajšal težke dni. Začetki njegovega pisanja segajo v čas njegovega službovanja v Ajdovščini (1908–1919).

Omembe šolskih knjižnic so zabeležene predvsem v kronikah, organizacijskih poročilih in letnih delovnih načrtih. Šolske knjižnice so bile vedno pomembne za razvoj šolstva in za razvoj knjižničarstva. Knjiga je pravzaprav sinonim za šolo. Že Trubar se je zavedal pomena splošne šole in vloge knjige v njej. Iz tega razloga je tudi dal prednost šolskim tiskom pred verskimi. Od vsega protestantizma so ljudje najbolj branili šole in ob njihovem padcu so najtežje prenesli požige šolskih knjižnic (Pivec, 2006, str. 168). Tudi kasneje v zgodovini so ljudje najbolj boleče občutili požige knjig v našem, slovenskem jeziku. Pred uničenjem so jih poskrili, zakopali ... Na tak način so rešil tudi kar nekaj knjižnega fonda Lavričeve knjižnice v Ajdovščini med drugo svetovno vojno.

2.1.3 Čas pred prvo svetovno vojno

»Za časa Avstro-Ogrske monarhije je Ajdovščina, ki je spadala med liberalne kraje, bila pod Primorsko, ki so jo takrat imenovali Poknežena grofija Goriška-Gradiščanska, Trst z okolico in Istra. Drugi del našega kraja, Šturje, ki je bil bolj klerikalen, na drugi strani reke Hubelj, je spadal pod Kranjsko. Reka Hubelj, ki je delila kraj na dva dela, je predstavljala takratno deželno mejo. Prebivalstvo Ajdovščine so poleg trgovcev in uradništva sestavljali delavci, medtem ko so bile Šturje bolj kmečke, čeprav je veliko Šturcev delalo tudi v ajdovski predilnici.« (Lokar, 2002)

Čitalnica je bila v Ajdovščini ustanovljena že leta 1863, nastajala pa so tudi številna druga društva. Veliko zaslug za bogat kulturni razcvet je imelo tudi učiteljstvo, ki je izobraževalo otroke v ajdovski in šturski šoli, poleg tega pa se je dejavno vključevalo

in tudi organiziralo različne dejavnosti v obeh krajih. V domačih šolah so učenci pridobili le najosnovnejša znanja, medtem ko so ukaželjni morali v šole v oddaljeno Gorico, Ljubljano in še dlje. Možnost nadaljnega šolanja v domačem kraju se pojavi šele z ustanovitvijo Obrtne nadaljevalne šole leta 1910. Njen glavni organizator, učitelj in ravnatelj Pavel Plesničar, je bil do tedaj učitelj na ajdovski ljudski šoli. Obrtna nadaljevalna šola je delovala do leta 1914, ko je izbruhnila prva svetovna vojna.

Anica Lokar v svoji knjigi (2002, str. 8) pravi takole: »Učenje jezikov v stari Avstriji je bila velika nujnost. Že v drugem oddelku ljudske šole v Ajdovščini nas je poučeval nemščino ob majhni odškodnini nadučitelj Bajt. Kot učni pripomoček je vedno obesil kakšno sliko na šolsko tablo. In prav te slike so mi pomagale premostiti učne težave in me naučile jezika. (Takrat je imela Ajdovščina samo dvorazredno ljudsko šolo, vsak razred pa tri oddelke. Učitelj je moral hkrati poučevati tri razrede.) Zelo zgodaj sem začela čitati knjige v nemškem in italijanskem jeziku, kar mi je največ pomagalo k razmeroma dobremu znanju teh dveh jezikov.«

2.1.4 V italijanski državi

Primorska je z 12. 11. 1920, ko je bila podpisana Rapalska pogodba med Kraljevino SHS in Kraljevino Italijo, pripadla Italiji, v kateri je oktobra leta 1922 zavladał fašizem. Ta je omogočil novi oblasti pripravljati posebno šolsko reformo, s katero naj bi v nekaj letih postale vse šole v zasedenih krajih italijanske. Reformo je pripravljal takratni šolski minister Gentile.¹² Vse do leta 1928 so v primorskih krajih, tudi v Ajdovščini, še poučevali pretežno slovenski učitelji, ki so bili doma s tega območja. Vključitev v novo italijansko državo je že kmalu pomenila konec slovenskih šol in nadomestitev slovenskih učiteljev z italijanskimi. Začelo se je odpuščanje, premeščanje slovenskih učiteljev ne glede na starost ali družinske razmere.

Program pouka v šolah se je počasi spreminjal. Tako je bila postopno kot predmet vpeljana italijanščina. Spričevala, ki so bila sprva v slovenskem jeziku, so zamenjala dvojezična, italijansko-slovenska, po letu 1928 pa so bila spričevala samo v italijanskem jeziku.

Leto 1928 je bilo prelomno tudi v raznarodovanju Slovencev. Tega leta so italijanske oblasti prepovedale javno rabo slovenskega jezika in – med drugim – začele načrtno premeščati slovenske učitelje v kraje in mesta v notranjosti Italije.¹³ V naše primorske kraje so pošiljali italijanske učitelje, ki niso znali slovensko in tudi niso pustili, da bi otroci med seboj govorili slovensko. Učitelje so morali pozdravljati le z italijanskim pozdravom in pred začetkom pouka so v italijanščini še molili. Pouk je med letoma 1928 in 1943, ko je Italija kapitulirala, potekal v italijanskem jeziku po italijanskem programu s poudarkom na italijanski zgodovini, prepleten pa je bil s fašistično ideologijo. Ta je bila razvidna tudi iz spričeval, ki so imela v glavi podatek o zaporednem letu fašistične vladavine. Poleg tega so šoloobvezne otroke vabili in silili, da bi se včlanili v fašistično organizacijo Balilla.

S kapitulacijo italijanske države so primorski kraji prešli pod nemško okupacijo. Takrat se je ponovno začela slovenska šola, ki zaradi vojnih razmer še vedno ni bila redna. (*ŠOLSTVO v Budanjah skozi čas: z zgodovino Budanj in Dolge Poljane*, 2006).

¹² Gentilejeva reforma je bila uzakonjena 1. oktobra 1923.

¹³ Seznam učiteljev, ki so bili premeščeni v notranjost Italije in so bili rojeni v Ajdovščini: Bajt Zora, Fajfel Ljudmila, Jamšek p. Hrobat Darinka, Slokar Angelca, Soban Josipina in Vidmar Bojana. (LAVRENČIČ - Pahor, 1994, str. 41–51). V omenjenem viru so še sezname učiteljev, ki so bili premeščeni v Italijo in so emigrirali v Jugoslavijo – takih je bilo 87 –, in sezname učiteljev, ki so ostali v Italiji – takih je bilo 64 (LAVRENČIČ - Pahor, Milka, 1994, str. 52–59).

Partizansko šolstvo je za Primorce velikega pomena, saj predstavlja začetek obnove pouka v slovenskem jeziku, ponovno uvajanje tiste pravice, ki jo je sredi dvajsetih let fašistična Italija ukinila z zloglasno Gentilejevo šolsko reformo. Partizanske šole so se začele odpirati jeseni 1943, predvsem po 22. oktobru, ko je takratni prosvetni referent France Bevk poslal okrožnico z navodili za odpiranje šol. Partizanske šole so delovale v slabih razmerah, ilegalno, z obdobji prekinitve, srečevali so se s pomanjkanjem učiteljskega kadra, učbenikov, zvezkov ... Pomanjkanje učiteljskega kadra je v vrste partizanskih učiteljev pripeljalo veliko deklet in fantov brez ustrezne izobrazbe. Že med vojno so šolske oblasti zanje organizirale tečaje, v povojnem času so si pridobili znanje in polno kvalifikacijo (Beltram, 2006, 176–181).

2.1.5 Po drugi svetovni vojni

Nekaj povsem novega je prineslo obdobje po drugi svetovni vojni. Ajdovščina je postala 5. maja 1945 prizorišče ustanovitve prve povojne slovenske vlade. V kraj se je naselilo tudi veliko uradnikov in izobražencev. Poleg intenzivnega političnega življenja je Ajdovščina doživljala tudi kulturni preporod, ki se je razodeval v ustanavljanju številnih društev, ki so pogosto prirejala nastope, kot bi hotela nadoknaditi vse zamujeno v dolgih letih italijanske oblasti. Med dejavnimi člani, nosilci pobud, mentorji pevskih, dramskih skupin, krožkov ipd. zasledimo številna imena učiteljev. Učiteljskega kadra je sicer primanjkovalo, vendar se je že kmalu krepil predvsem z vračanjem prisilno izseljenih slovenskih učiteljev iz notranjosti Italije, s prebeglimi, ki so med obema vojnama našli zatočišče v Jugoslaviji, in z novimi, ki so pridobivali znanja na učiteljskih tečajih že med vojno in takoj po njej. Spmembe so se odražale tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Potem ko je zaradi vojnih razmer pouk v Ajdovščini in Šturjah potekal s prekinitvami in stalnim menjavanjem politične oblasti, so ga že prvi teden po koncu vojne organizirali za šolsko leto 1944/45. Julija in avgusta 1945 so v Ajdovščini potekali večerni izobraževalni tečaji, pripravljali tečaji za vstop na srednjo šolo in tečaj slovenščine za mladino, ki je obiskovala le italijansko šolo. Čeprav sta bili naselji uradno združeni šele januarja 1953, je z novim šolskim letom 1945/46 osnovnošolski pouk potekal v Ajdovščini za oba kraja (Vlasta Tul, <http://www2.arnes.si/čssngpilon1/>, 11. 2. 2008, 14.30).

Prostori ljudske šole so bili najprej v današnjem Centru za socialno delo (Gregorčičeva ulica). Leta 1955 so zgradili stavbo 1 (sedaj 1. triletje) in takrat je prostore v izpraznjeni šoli dobila splošna knjižnica. Stavba 2 je bila od leta 1963 do 1983 gimnazija, v šolskem letu 1983/84 jo je dobila osnovna šola (uprava, knjižnica ter 4. in 5. razred), medtem ko je bila stavba 3 zgrajena šele 1966. leta (sedaj za učence od 5. razreda osemletke do 9. razreda).

Nekaj zanimivih podatkov o knjižnici, njenem fondu in knjižničarjih sem dobila še v Pokrajinskem arhivu v Novi Gorici.

»28. decembra 1948 je začela delovati šolska knjižnica. Imela je 131 knjig za učence in 84 učiteljskih knjig. 27. 10. 1950 so v zapisnik zapisali, da na šoli še ni prvih čitank, ni zvezkov niti črnila. Nujno bi potrebovali zemljevid Slovenije. 8. 4. 1959 je zapisano, da je Kerkoč Marija vsako sredo in soboto po pouku ponujala svojim učencem knjige iz pionirske knjižnice. Učenci so pridno segali po njih. 18. 6. 1960 se določi na zaključni konferenci komisija za popis učbenikov in knjig. Leta 1960 je imela knjižnica 1300 knjig in knjižnico je vodila Šinigoj Barbka (danes je vpisanih 22.000 enot, od tega je dobrih 4.000 enot prenesenih v sistem Cobiss). Istega leta so naročili doprni kip Borisa Kidriča, po njem se je šola takrat imenovala, na osnovi sklepa Sveta šole. 22. 2. 1961 je prosila Marija Marc vse navzoče na zaključni konferenci, da vrnejo vse iz šolske knjižnice izposojene knjige. Na konferenci ob zaključku polletja so razpravljali o šolski knjižnici in branju. Sklenili so, če ni dovolj knjig za domače branje, ki ga določa

učni načrt za določen razred, se določi novo knjigo, in sicer tako, ki jo imajo v šolski knjižnici na razpolago.« Vsa leta so ločeno vodili pionirsko knjižnico za nižje (vodile so jo učiteljice razrednega pouka) in za višje razrede ter knjižnico za učitelje (vodile so jo slavistke in knjižničarke).

2.2 Knjižničarji na osnovni šoli v Ajdovščini

Učitelji, ki so opravljali delo šolskih knjižničarjev, so tako dopolnjevali svoje delovne obveznosti in so na to večinoma gledali kot na manjvredno delo v primerjavi s poučevanjem. Šele 30. 8. 1972 je knjižnico prevzela in centralno uredila Anka Bukovec. V šolskem letu 1984/85 se je zaposlila Irena Šinkovec, ki je poučevala slovenščino in bila tudi knjižničarka. V letnem delovnem načrtu za šolsko leto 1985/86 je zapisan podatek o velikosti knjižnice. Knjižnica je merila 45 m², vodila jo je knjižničarka Dora Podobnik. 22. 8. 1988 je v kolektiv prišla Silvana Mislej, ki je poučevala slovenščino in bila tudi knjižničarka. V šolskem letu 1992/93 se je zaposlila knjižničarka Marija Koren. Knjižničarji na naši šoli so bili še:

- Hermina Šterman – slavistka s polovičnim delovnim časom v knjižnici,
- Ksenija Černigoj – slavistka s polovičnim delovnim časom v knjižnici (dopolnilno izobraževanje za knjižničarje: program ŠPIK),
- Irena Škvarč (Slemič) – knjižničarka,
- Nataša Markič (program ŠPIK in bibliotekarski strokovni izpit),
- Bogdan Bone – biolog s polovičnim delovnim časom v knjižnici,
- Vitko Senica – anglist s polovičnim delovnim časom v knjižnici.

Šolska praznovanja so bila vedno bolj ali manj politično naravna. V zvezi z njimi pa so do izraza prišli tudi pomembnost šolske knjižnice z gradivom, ki je ustrezalo posameznim obdobjem, ter knjižničarji, ki so učiteljem svetovali, kje najdejo primerno gradivo, predlagali knjige, pesniške zbirke, gradiva izbirali in dajali učiteljem za pripravo šolskih praznovanj. Slednja so bila lahko znotraj razreda ali šole v obliki kulturnih dni, lahko pa se je šola z raznimi nastopi šolskih otrok, ki so sodelovali pri dramskem krožku in pevskem zboru, predstavila širši javnosti v kraju, kar se je dogajalo predvsem ob državnih, pa tudi krajevnih oziroma občinskih praznikih.

2.3 Poimenovanje šole po Danilu Lokarju

Izpis iz šolske kronike, ki jo je pisala ravnateljica šole Ivana Slamič:

»Šola ima samo ledinsko ime. Prejšnje ime po Borisu Kidriču je občina odvezla, ker naj ne bi bilo več v skladu z novimi razmerami v Sloveniji. Zato smo se odločili, da v skladu z usmeritvijo šole – spoznavanje domačega okolja in rast iz njega – šolo poimenujemo po Danilu Lokarju, ki je ajdovski pisatelj, Prešernov nagradenec ter pomembna osebnost ob Venu Pilonu, po katerem se imenuje srednja šola. O tem smo razpravljali tudi na pedagoški konferenci. Manjši del učiteljev je poimenovanju nasprotoval, saj so želeli, da bi se šola imenovala po manj pomembnem pisatelju večerniških povesti in pesmi Filipu Terčelju ali pa po slikarju Antonu Cebeju. Zapisovalka kronike meni, da bi se po Cebeju lahko imenovala nova šola, ime šole določa tudi identiteto šole, nikakor pa ne po Terčelju, saj njegovi literarni dosežki niso posebno dobri, razumljivo da s stališča literarne stroke.

Ob poimenovanju šole smo pripravili prireditev, izšel je časopis, v katerega je svoje razmišljanje o Lokarju zapisal tudi Tone Pavček. Tako je dan šole 9. maj – rojstni dan Danila Lokarja. Na prireditvi so nastopali recitatorji, ki jih je pripravila Ivana Slamič,

ta je sestavila tudi koncept prireditve, ter pevski zbor in učenci enote s prilagojenim programom. Prireditve je uspela, bila je celo zelo dobra.« Sama se spominjam, da so učenci po okoliških travnikih skupaj z učiteljicami nabirali travniške ivanjščice in z njimi okrasili napise na panojih, ki so predstavljali novo ime šole.

2.3.1 Predstavitve dr. Danila Lokarja

Danilo Lokar, pisatelj, rojen 9. maja 1892 v Ajdovščini, umrl 21. julija 1989. Bil je prvorojenec, v družini se je za njim rodilo še pet otrok. »Oče Anton (1860–1920) je bil trgovec z usnjem in strojar. Tako se je **družina preživljala z dohodki od majhne trgovine z usnjem in strojarne**. Starši so imeli nekaj šol: oče nekaj razredov realke, mati slovenski otroški vrtec v Gorici in osnovno šolo v samostanskem zavodu v Škofji Loki. Danilo Lokar je vsa otroška leta preživel doma v Ajdovščini in bil hudo bolan. Po osnovni šoli so ga starši poslali v Gorico na realko. V dijaških letih na realki se je v Lokarju zbudilo veselje za besedno umetnost. To veselje mu je znala približati tudi mati. 1906 je urejal dijaški list Pobratimija. Tu je objavil prvo novelo Julkina prva pot. V Gorici se je družil s kraškim pesnikom Igorjem Grudnom. Zaradi poznanj in takratnega življenja v Gorici je Lokar tudi dokumentarna podoba. Tako najdemo omenjeno Lavričevo smrt, pogreb kardinala Missie, pogovore o veljavi Andreja Gabrščka, srečanje s patrom in slovničarjem Stanetom Škrabcem na Kostanjevici. Spominja se na Dermoto, na Henrika Tumo. Nadalje se srečujemo s kulturnim in političnim življenjem na Goriškem, z življenjem dijakov na slovenskih šolah: gimnaziji, realki in učiteljišču.« (Šolstvo ..., 2006). **Po maturi na goriški realki se je 1910 vpisal na dunajsko univerzo, najprej na romanistiko, nato pa je pod vplivom prijateljev prestopil na medicino. Po končanem študiju ga je poznanstvo z Jelko Špacapanovo, njegovo bodočo ženo, spet pripeljalo v Ajdovščino, kjer je opravljal službo zdravnika. Tu se je seznanil s sorojakom, slikarjem Venom Pilonom (priloga 2: slika 3). Po specializaciji v Zagrebu zaradi šibkega zdravja ni mogel opravljati težkega kirurškega dela. Tako je prišel do prve zavestne odločitve za pisateljski poklic in leta 1933 v Sodobnosti objavil svojo prvo novelo Ples. Med vojno je bil za krajši čas izgnan v Medeji v Furlaniji, po kapitulaciji Italije pa se je skupaj z ženo pridružil partizanom. Po vojni je opravljal zdravniško službo do upokojitve leta 1951, ko se je popolnoma posvetil pisateljevanju (seznam Lokarjevih del je v prilogi 3). Leta 1958 je napisal zbirko novel Sodni dan na vasi, za katero je prejel Prešernovo nagrado. V svojih novelah je najpogosteje upodabljal ljudi iz Vipavske doline in okolice, predvsem s Krasa. V besedilih z umetniško tematiko, največkrat v zvezi s slikarstvom, pa so dodani esejistični elementi. Zaradi subjektivnega opazovanja sveta in povezave z ekspresionizmom njegova novelistika nima razvojnih značilnosti slovenske proze. Umrl je v Ljubljani leta 1989.**

2.3.2 Logotip šole

Ob novem poimenovanju osnovne šole v Ajdovščini smo dobili tudi nov znak oziroma logotip šole, ki ga je zasnoval likovni pedagog na šoli, sedanji ravnatelj Vladimir Bačič.



Slika1: Logotip šole

Razlaga logotipa: »Učenec, starši, učitelji – tri oglišča enakostraničnega trikotnika: vsi trije enakopravni in enako pomembni. Ko med njimi vlada sozvočje, je človek srečen. Tri barve, vsaka s svojim pomenom:

- modra za modrost, razum in znanje,
- rumena za ustvarjalnost, veselje in radoživost,
- siva za mir, zbranost in urejenost.

Vsak človek je odprt v prihodnost, zato je krožnica, ki povezuje vse tri trikotnike, odprta.

To je sporočilo znaka naše šole. Doseči harmonijo, biti ustvarjalen, razviti vse svoje sposobnosti, spoštovati druge in sebe in verjeti v prihodnost: RASTI, RASTI VSAK DAN, BITI JUTRI VEČ KOT VČERAJ – to je cilj naše šole.« Že mnogo let začinjamo šolsko leto z mislijo dr. Antona Trstenjaka. Vodi nas pri načrtovanju in izvajanju pouka. Odprti smo v prihodnost in za otroke. Rastemo učitelji in strokovni delavci, da bomo pomagali rasti otrokom (Osnovna ..., 2007). S tem uvodnim delom začnem tudi vsakoletno publikacijo šole, v kateri predstavimo program dela, aktivnosti, učiteljski zbor.

Pomembna prelomnica za ajdovsko šolstvo danes predstavlja datum 1. 9. 2007, ko je v kraju začela delovati nova samostojna osnovna šola, imenovana z ledinskim imenom OŠ Šturje. S tem dnem se je bil naš kolektiv zmanjšal za 37 strokovnih in drugih delavcev šole. Na novo šolo je odšlo 320 učencev.

Sklep

Spomina vredni dogodki, ki so ostali zabeleženi kot pisni viri in fotografsko gradivo, so tisti, ki jih še danes pripovedujejo, o njih beremo in jih vsakodnevno tudi soustvarjamo kot aktivni dejavniki v šolstvu, gospodarstvu in politiki kraja ali le kot pisci šolske kronike in lokalne zgodovine. Papir, pravijo, prenese vse. Na nas je, da zabeležimo pomembne dogodke na šoli in v kraju, kjer deluje. Le tako bodo imeli prihodnji rodovi v kraju dokumentirano zgodovino naše šole, ki jo obeležujemo tudi z drugimi nosilci zapisov (DVD, CD, VK).

Vsi zaposleni smo aktivni ustvarjalci šolske zgodovine. Kot kronistka imam nalogo, da različne aktivnosti, tekmovanja in dosežke učencev in učiteljev zabeležim v tiskani obliki in ob pomoči računalničarke, Jasmine Putnik, še na drugih medijih. V tajništvu je bila Marija Ipavec, ki je skrbela za šolski arhiv. Njeno delo je prevzela Marta Slejko, ki je tudi opravila tečaj in izpit za vodenje arhivskega in dokumentarnega gradiva, tako da je šolski arhiv urejen in pripravljen, da ga prevzamejo v Pokrajinskem arhivu v Novi Gorici.

Viri

- BELTRAM, Vlasta. 2006. *Zaznamovanje 60-letnice začetkov partizanskega šolstva na Primorskem*. Šolska kronika, let. 15, št. 1.
- CIPERLE, Jože. 1987. *Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja*. 1. natis. Ljubljana: Slovenski šolski muzej. Str. 107–109.
- LAVRENČIČ - Pahor, Minka. 1994. *Primorski učitelji 1914–1941: prispevek k poučevanju zgodovine slovenskega šolstva na Primorskem*. Trst: Narodna in študijska knjižnica, Odsek za zgodovino. Str. 41–59.
- LETNI delovni načrti 1965–1984.
- LOKAR, Anica. 202. *Od Anice do Ane Antonovne*. Ljubljana: Mladinska knjiga. (Spomini in izpovedi). Str. 8, 16–17, 21.
- O OTROCIH, vzgojiteljih in ... (zbrala Kristina Resnik). 2002. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti. Str. 27.

- OSNOVNA šola Danila Lokarja Ajdovščina. 2007. *Publikacija 2007/2008*. Ajdovščina: Tisk Sedmak. Str. 2.
- PIVEC, Franci in Legvart, Polonca. 2006. *Šolske knjižnice zaslužijo svojo zgodovino*. Šolska kronika. let. 15, št. 1, str. 167–169
- PLESNIČAR, Pavel. 2007. *Ajdovščina: pogled v njeno preteklost: komentirana objava zgodovine Ajdovščine in Šturij*. Nova Gorica: Pokrajinski arhiv. Str. 103–113.
- ŠOLSKA kronika OŠ Danila Lokarja Ajdovščina 1996/1997.
- ŠOLSTVO v Budanjah skozi čas: z zgodovino Budanj in Dolge Poljane. 2006. Ajdovščina: OŠ Danila Lokarja, občina, KS Budanje in KS Dolga Poljana. Str. 37–43. [on line]. [citirano 5. 3. 2008; 13.45]. Dostopno na spletnem naslovu: <<http://www.tic-ajdovscina.si/?vie=cnt&id=2005101916201687&lng=slo>>.
- TUL, Vlasta. 2007. *Materialno varstvo dokumentarnega in arhivskega gradiva*. Interno gradivo. Nova Gorica: Pokrajinski arhiv v Novi Gorici. Str. 7.
- TUL, Vlasta. *Zgodovina Srednje šole Veno Pilon Ajdovščina* [on line]. [citirano 11. 2. 2008;14.30]. Dostopno na spletnem naslovu:< <http://www2.arnes.si/ssngpilon1/>>.
- ZAKON o varstvu dokumentarnega in arhivskega gradiva ter arhivih. Uradni list Republike Slovenije. (23. 3. 2006) 30. Str. 3126.
- PRAVILNIK o dokumentaciji v devetletni osnovni šoli. Uradni list Republike Slovenije. (30. 6. 2005) 61. Str. 6448.
- VODNIK po fondih in zbirkah Pokrajinskega arhiva v Novi Gorici. 1997. Nova Gorica: Pokrajinski arhiv. Str. 377–378.

> **Nataša Markič**, dipl. geografinja in etnologinja ter kulturologinja, je zaposlena kot šolska knjižničarka na Osnovni šoli Danila Lokarja v Ajdovščini.
Naslov: Cesta 5. maja 7, 5270 Ajdovščina
Naslov e-pošte: knjiznica-os-dl@guest.arnes.si



Medkulturnost v prevodih mladinskega leposlovja *Crossculturality in translations of youth fiction*

> Danica Š. Novosel

Izvleček

Sodobne prevodoslovne teorije opisujejo književno prevajanje kot sociokulturno delovanje, v katerem prihaja do medkulturnega stika vsaj dveh jezikov, dveh kulturnih tradicij, dveh sistemov norm. Privrženost normam izvornika določa skladnost prevoda z izvirnikom, upoštevanje norm ciljne kulture pa njegovo sprejemljivost v ciljni kulturi. Prevajanje za otroke ne vključuje le besedil, pač pa tudi njihove različne ustvarjalce in bralce ter besedilni kontekst, ki zajema predstave o otroku, v katerih se zrcalita naša kultura in družba. Otroci berejo drugače kot odrasli in tudi vseč so jim drugačna besedila kot odraslim, zato se prevajanje za otroke razlikuje od prevajanja za odrasle. Raziskave kažejo, da je strpnost za tuje in nenavadno veliko nižja v mladinski književnosti kot v leposlovju za odrasle, in sklepati je, da je strpnost za drugačno in tuje tudi pri mladih bralcih nižja kot pri odraslih. Številni raziskovalci poudarjajo, da je pri prevajanju treba v prvi vrsti upoštevati ciljnega sprejemnika prevoda. To pa se v primeru otroškega bralca izkaže za posebej trd oreh.

Ključne besede

mladinska književnost, literarno prevajanje, medkulturnost

UDK 821.09-93:81'25

Abstract

Modern translation theories describe literary translation as socio-cultural activity where crisscultural contacts are made at least between two languages, two cultural traditions, two norm systems. Compliance with the norms of the original determines how the translation matches the original, taking into account the norms of target culture sets its acceptance in the target culture. Translating for children does not only include texts, but also their different creators and readers, as well as the context which includes concepts about the child which reflect our culture and society. Children read differently from adults and they also like different texts than adults. This is why translating for children differs from translating for adults. Studies show that the tolerance for foreign and unusual is much lower in youth fiction than in adult fiction which leads to conclusion that the tolerance for different and foreign is also lower in young readers compared to adults. Numerous researchers emphasize that translation primarily requires taking into account the target receiver of the translation. In the case of young readers this proves to be especially difficult.

Keywords

youth fiction, literary translation, crossculturality

UDC 821.09-93:81'25

Uvod

Knjižna produkcija na Slovenskem ima dolgo tradicijo prevajanja iz tujih jezikov, pri čemer deli usodo majhnih narodov in majhnih jezikov. Tudi med knjigami za otroke zavzemajo prevodi pomembno mesto, saj so bila ne nazadnje prevedena leposlovna dela tista, ki so postavila temelje slovenske mladinske književnosti.¹ V zadnjem času se je slovenska knjižna produkcija za otroke in mladino občutno povečala, krepko polovico med izdanimi naslovi pa zavzemajo prevodi. Takšno stanje na področju založništva za otroke in mladino je posledica mnogih dejavnikov, med katerimi so prav gotovo t. i. »odkritje otroka«, razvoj informacijske tehnologije (splošen in hiter dostop

¹ To so bili prevodi nemških razsvetljskih pesmi in proze v zadnjih treh desetletjih 18. stoletja. Prevodi in priredbe tujih, predvsem nemških, predlog so prevladovali še prva tri desetletja 19. stoletja in šele v štiri-desetih letih je začela nastajati izvorna slovenska književnost za mladino – Anton Martin Slomšek: *Blaže ino Nežica v nedeljski šoli*, 1842; almanah *Drobtinice* (1846–1901); prvi slovenski mladinski časopis *Vedež* (1848–1850) (Kobe, v: Slovenska mladinska književnost 1996, str. 3).

do informacij omogoča tekoče spremljanje dogajanja na svetovnem založniškem trgu, širši odziv na podeljena mednarodna priznanja in nagrade ter hitra komunikacija med partnerskimi založbami) ter specifične družbenoekonomske razmere. Tržni interesi dejavnosti narekujejo zniževanje proizvodnih stroškov, ki jih lahko dosežemo s tiskanjem večjih naklad. Za majhen trg, kakršen je Slovenija, je možna rešitev koprodukcija več založb skupaj. Prevedena dela, ki bi se sicer tiskala doma v nizkih nakladah, se tiskajo v tujini skupaj z izdajami v enem ali več drugih jezikih z večjo naklado. Slovenskemu založniku je zato ceneje izdati prevod kot pa izvirno delo. Ob upoštevanju teh dejstev se je gotovo smiselno vprašati o položaju in pomenu prevodov v slovenski mladinski književnosti.

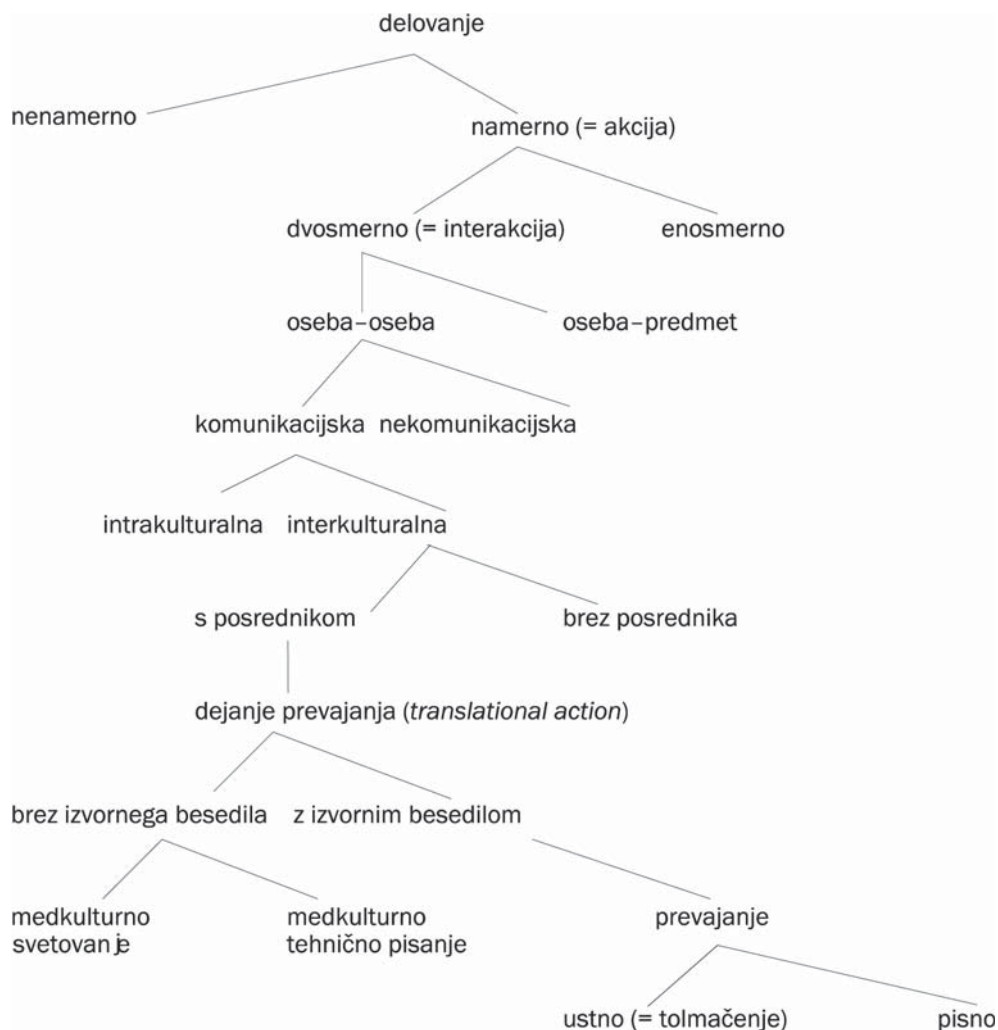
Prevajanje kot posredovana medkulturna interakcija

Prevajanje je posebna oblika človekovega delovanja. Vsako delovanje stremi k cilju in spremembi obstoječega stanja. Prevodoslovna teorija izhaja iz situacije, v kateri že obstaja izvirno besedilo kot primarno »delovanje«. S tega vidika je torej prevodoslovna teorija kompleksna teorija delovanja (Vermeer, 1991, str. 95). Delovanje pomeni namerno izvesti ali preprečiti spremembo (von Wright, povzemam po Nord, 1997, str. 16), torej ga lahko opredelimo kot namerno spremembo ali prehod iz enega položaja v drugega. Če ga posplošimo na primere, v katerih imamo dva ali več udeležencev, lahko teorija delovanja (akcije) postane teorija interakcije. Interakcija je komunikacijska, kadar je izpeljana z znaki, ki jih eden od udeležencev, pošiljatelj, namerno usmeri k drugemu udeležencu, sprejemniku. Ali, kot pravi Vermeer: »Besedilo je »delovanje«, ki ga človek izpelje za dosego nekega cilja glede na nekoga drugega, s komer bi rad vzpostavil izmenjavo misli ipd. – stopil v interakcijo. Če gre za primarno jezikovno interakcijo, govorimo o komunikaciji.« (Vermeer, 1991, str. 18)

Komunikacijska interakcija poteka v situacijah, ki so omejene v prostoru in času. Vsaka specifična situacija določa, kaj ljudje komunicirajo in kako, saj ima vsaka situacija svoje zgodovinske in kulturne dimenzije, ki vplivajo na udeležence, njihovo besedno in nebesedno obnašanje, znanje in pričakovanja, oceno situacije ter njihova stališča do drugih in do sveta (Nord, 1997, str. 16–17). Kot partnerja v komunikaciji sta tudi pošiljatelj in sprejemnik dela situacije. Ker imata poleg družbenokulturne vpetosti tudi vsak svojo individualno »zgodovino«, vključujeta v komunikacijo še vsak svoje individualne značilnosti. Situacijo tako sestavljajo kulturna določenost, aktualne zunanje danosti ter (notranji in družbeni) pogoji partnerjev in njunih odnosov (Vermeer, 1991, str. 18).

Znotraj določene kulturne skupnosti se situaciji pošiljatelja in sprejemnika na splošno dovolj prekrivata, da se lahko vzpostavi komunikacija. Kadar pa pošiljatelj in sprejemnik pripadajo različnim kulturam, sta situaciji lahko tako različni, da potrebujejo posrednika (gl. *slika 1*), ki jim omogoča komunikacijo prek časa in prostora. Torej prevajalci tvorijo nekakšen most v situacijah, ko pri pošiljatelju in sprejemniku ni dovolj skupnih točk, da bi lahko sama učinkovito komunicirala (Nord, 1997, str. 18).

Prevajanje leposlovja ima znotraj dejavnosti prevajanja poseben status, saj »vse bolj prodira misel o osrednjem pomenu književnega prevajanja kot enem izmed najmočnejših medkulturnih vplivov na oblikovanje kultur. /.../ Nekateri kritiki danes književnemu prevodu pripisujejo celo večjo moč in vpliv, kot ju ima izvirno besedilo, saj izvirno besedilo lahko doseže samo govorce v njem uporabljenega jezika, medtem ko prevodi književno besedilo posredujejo govorcem različnih jezikov in ga tako ponesejo prek jezikovnih in kulturnih meja številnim jezikovnim in kulturnim skupnostim.« (Grosman, 1997, str. 11).



Slika 1: Prevajanje kot oblika posredovane medkulturne interakcije

Leposlovni prevod ni in ne more biti le prenos pomena določenega besedila iz izvirnega jezika/kulture v ciljni jezik/kulturo. Razloga za to sta vsaj dva. Prvi je dejstvo, da pomen književnega besedila ni stvar, ki bi jo bilo mogoče razložiti, definirati, ampak je učinek, ki ga je treba izkusiti, produkt interakcije med signali besedila in bračevim razumevanjem teh signalov. Bralec se od te interakcije ne more distancirati, ravno obratno – aktivnost v njem ga bo povezovala z besedilom in ga napeljala k temu, da bo ustvaril ustrezne pogoje za učinkovito delovanje besedila (Iser, 1980, str. 19). Poenostavljeno bi lahko rekli, da je bralec tisti, ki besedilo obudi v življenje. Prevajalec, ki je »bralec v imenu ciljne kulture«, izhaja iz danega (izvirnega) besedila, ki ga je sam že prebral, dojel in interpretiral. Kot posameznik se tako pri branju kot pri prevajanju »ne more izogniti dvema subjektivnostima: subjektivnemu branju izvirnika in potem subjektivnemu izbiranju izraznih možnosti v ciljnem jeziku, ki bodo kar najbolj posredovale tisto, kar je on kot kritiški in kritični bralec zaznal v besedilu« (Kovačič, 1996, str. 39). Človeško zaznavanje deluje tako, da staro/znano pogojuje oblike novega/neznanega, obenem pa novo/neznano restrukturira nazaj stare izkušnje in dojemanje že znanega (Iser, 1980, str. 94, 132). Zato prevod ne more biti le transfer iz izvornega jezika v ciljni. Lahko je ponudba informacije, ki jo pošiljatelj ponudi sprejemniku o (neki drugi) ponudbi informacije (Vermeer, 1991, str. 19). Prevajalčeva ponudba informacije je »presejana skozi sito« njegovega branja izvirnega besedila.

Drugi razlog, zakaj prevod ne more biti le prenos pomena besedila, pa je v tem, da je prevod primarno odvisen od sprejemnikove situacije (natančneje: prevajalčevih pričako-

vanj v zvezi s sprejemnikovo situacijo) ter s tem ciljne kulture in ciljnega jezika. Večan je na ciljnega sprejemnika prevoda, na situacijo, na »smisel besedila v situaciji« (Vermeer, 1991, str. 58, 83). Po teoriji skoposa je najvišje prevodno pravilo skopos (namen, smoter), ki je spremenljivka, odvisna od ciljnega sprejemnika – recipienta (nav. delo, str. 119). Skopos pravilo je torej naslednje: prevajati na način, ki bo omogočil prevodu učinkovitost v ciljni situaciji, pri ciljnih sprejemnikih, in to točno tako, kot ti želijo, da bi učinkoval. Skopos lahko zahteva tako svoboden prevod kot natančno posnemanje izvirnika ali kar koli med obema skrajnostma, pač odvisno od namena, za katerega bo besedilo uporabljeno. Dejstvo je, da je vsaka realizacija besedila enkratna in nepovnljiva in da je zato vsaka interpretacija le približna, kajti vsak bralec interpretira besedilo tako, kot je zanj relevantno. V tem smislu vedno izgubimo nekaj izvirnika, vendar zato, ker pridobimo nekaj lastnega. To velja za vsa besedila in tudi za prevode. Bistveno se je zavedati, da prevajanje ni stvar premeščanja besedila v besedilo, ampak stvar diskurza, ki izvira iz besedila, tj. interpretacije, v katero bralec vnaša svojo stvarnost. Vse interpretacije so nedoločne in tudi vsi prevodi so nedoločni. (Widdowson & Seidlhofer, v: Bredella in Delanoy, 1996, str. 125–126).

Učinki besedila in odzivi nanj izhajajo iz dialektičnega razmerja med kazanjem in skrivanjem, z drugimi besedami – iz razlike med povedanim in mišljenim (Iser, 1980, str. 45). Razumevanje besedilnih molkov pa je za drugojezičnega bralca najtežja naloga, kajti avtorjeva odločitev, da pusti določene stvari neizrečene, temelji na prepričanju, da bodo bralci lahko brali med vrsticami. Vsaka beseda je namreč izbrana na račun drugih, ki jih avtor ni izbral (Kramsch, 1993, str. 128). Ali, kot pravi Ortega (povzemam po Kramsch, 1993, str. 108): »V vsakem jeziku je izenačitev manifestacij in molka drugačna. Vsako ljudstvo pušča določene stvari neizrečene, da bi lahko povedalo druge ... Od tod silna težavnost prevajanja: prevod pomeni, da želimo z jezikom izraziti ravno tisto, kar ta jezik poskuša posredovati z molkom.«

S takšnim razumevanjem funkcije prevajanja se spremeni tudi vloga prevajalca. Ta ne more biti več le posrednik med dvema besediloma, pač pa postane dejaven člen procesa ustvarjanja besedila, soavtor. Ker sta izvirnik in prevod vsak zase ponudba informacije, ima prevajalec legitimno pravico, da se svobodno odloči za prevodne strategije, in sicer na podlagi svojega poznavanja izvornega in ciljnega jezika/kulture ter skoposa prevoda (Vermeer, 1991, str. 75, 86). Prevajanje neizbežno vključuje vsaj dva jezika, dve kulturni tradiciji, dva sistema norm (Toury, 1995, str. 53–69). Prevajalec se mora sam odločiti glede razmerja med obema: ali se bo podredil normam izvirnega besedila (ter jezika in kulture) ali pa normam, ki veljajo v ciljnem jeziku in ciljni kulturi. V prvem primeru nujno pride do določenega neujemanja z normami ciljne kulture, v drugem je skoraj neizbežen odmik od izvirnega besedila. Privrženost normam izvirnika določa skladnost prevoda z izvirnikom, upoštevanje norm ciljne kulture pa njegovo sprejemljivost v ciljni kulturi. Prevod je dejstvo ciljne kulture in »biti prevajalec« najprej pomeni sposobnost prevzeti družbeno vlogo, ki jo prevajalcu dodeli družba, torej usvojitev norm, ki določajo prevajalsko dejavnost in njeno ustreznost z vidika ciljnega kulturnega okolja. Ključni pojem vsakršne jezikovne ustvarjalnosti, tudi prevajanja, je izbirnost, opozarja Irena Kovačič (1996, str. 38): »Jezik je v svojem bistvu sistem izbir: uporabniku ponuja niz izraznih možnosti, stvar vsakokratne odločitve posameznika pa je, katero možnost bo izbral, na kakšen način bo torej izrazil neko misel.« Seveda pa ne gre, da bi si prevajalec lastil svobodo v vsakem primeru in za vsak namen. Tako kot vsaka svoboda zahteva odgovornost, tudi vsaka možnost izbire predpostavlja védenje, videnje in zavedanje.

Odgovornost, ki jo opredeli kot »zvestobo« otrokom in s tem tudi avtorju izvirnika, izpostavi kot bistveno vprašanje prevajanja za otroke tudi Riitta Oittinen (2000, str. 76–84): »Prevajalec, tudi prevajalec za otroke, mora biti zvest svojemu občinstvu.

Priredbe besedila nastajajo iz različnih razlogov, eden od njih je lahko prav zvestoba otrokom.« Težava je v splošno razširjeni trdni veri v točnost in ekvivalenco, ki veljata kot merili za vrednotenje prevoda. Riitta Oittinen koncept ekvivalence v prevajanju za otroke zavrne kot zastarel in namesto njega po Bahtinovem zgledu predlaga dialoški pristop. Da bi se otroci lahko iz knjig učili razumeti čustva drugih ljudi v različnih situacijah, morajo biti tudi sami v besedilo čustveno vpleteni. To pa ni mogoče, če je besedilo otroku preveč odtujeno, da bi se lahko vanj čustveno vživel. Književnost lahko prirejamo na različne načine. Lahko gre za krajšave, brisanje ali dodajanje, čiščenje »neustreznih« izrazov, dodajanje razlag, poenostavljanje, posodabljanje, domačitve besedila, lahko gre za priredbe za drug medij (npr. film, gledališče), razlog za nekatere priredbe je tudi želja, da bi besedilo bolj ugajalo staršem ali (med)narodnemu občinstvu ali pa da bi spodbudilo boljšo prodajo. Le delno se je moč strinjati s trditvami, da je prirejanje mladinske književnosti znak nespoštovanja do otrok, saj te trditve puščajo le malo prostora za različnost interpretacij. Tako pomen kot besedilo sta nedoločena koncepta, ki nastajata skozi interpretacijo in reinterpretacijo v določeni situaciji. Prevajanje približa besedilo ciljnim bralcem tako, da jim govori v znanem jeziku. Riitta Oittinen (nav. delo, str. 89) se dotakne tudi Klingbergovih stališč zavračanja domačitev (na primer imen, krajev itd.), katerih argument je v tem, da se skozi zgodbo, postavljeno v tuje okolje, otrok lahko nauči novih stvari o drugih kulturah in se s tem izobražuje o mednarodnih temah. Klingbergov izraz antilokalizacija zanjo pomeni le bolj opisen termin za tujčenje. Domačitev je po njenem mnenju del prevajanja in ne vzporedni proces.

Vendar to ne pomeni, da ima prevajalec neomejeno oblast. Vedno namreč deluje v posebni situaciji, v dialoškem razmerju s kulturo, z jezikom, z otroki in odraslimi. Takšno razmerje vključuje odgovornost tako do avtorja izvirnika kot do ciljnih bralcev, obenem pa so prevajalci odgovorni tudi samim sebi kot človeškim bitjem ter podobi otroka, ki jo nosijo v sebi. Upoštevanje otroških bralcev v ciljnim jeziku je znak zvestobe izvirnemu avtorju, ki se kaže s tem, da je besedilo sprejeto in živi naprej v ciljnim jeziku. Pri tem Riitta Oittinen opozarja na Bahtinovo misel, da živimo v dialoškem razmerju s svojim jezikom in to razmerje je edinstveno in intimno. Napisano besedilo (izvirnik) zato ni enako ponovno napisanemu (prevodu) – v novem jeziku, v novi kulturi, z novimi bralci dobi prevod tudi novo življenje (nav. delo, str. 31).

Za koga?

Prevajanje za otroke ne vključuje le besedil, pač pa tudi njihove različne ustvarjalce in bralce ter besedilni kontekst, ki zajema predstave o otroku, v katerih se zrcalijo naša kultura in družba. Vprašanje, ki ima absolutno prednost, je torej: »Za koga?« Riitta Oittinen (nav. delo, str. 159–168) nanj odgovarja: »Prevajamo besedilo za otroke v ciljni kulturi, ki bodo ta besedila brali in poslušali.« V prevajanju, ki je usmerjeno k ciljnimu bralcu, se moramo vprašati, kakšen prevod je primeren za določeno situacijo, bralce in namen. V tej točki se zelo približa teoriji skoposa, ki kot najpomembnejše prevajalsko pravilo izpostavi skopos oziroma namen prevoda. Prevajanje za otroke se razlikuje od prevajanja za odrasle, pravi Riitta Oittinen, otroci berejo drugače kot odrasli in tudi vseč so jim drugačna besedila kot odraslim. Iz zasebnega dopisovanja z avtorico Jill Paton Walsh navaja zanimivo misel, ki priznava, da imajo odrasli več izkušenj in so zato do neke mere »boljši« bralci kot otroci, vendar pa je po drugi strani odziv odraslih na besedilo »medel« in »dolgočasen«, lahko bi rekli obremenjen, odziv otrok pa je svež in »živahen« – veseljačen ali karnivalističen, kot ga imenuje Riitta Oittinen. Odrasli imajo v zvezi z besedili norme in pričakovanja, otroci pa se vanje kar potopijo. Torej se številne t. i. »sposobnosti« odraslih izkažejo kot obvezujoče ovire, t. i. »nesposobnosti« otrok pa omogočijo, da postanejo otroci boljši bralci in poslušalci

(nav. delo, str. 57–58). Pisati, ilustrirati in prevajati za otroke je treba tako, da bodo otroci v tem, kar preberejo, vidijo ali slišijo, uživali. Prevajalci mladinske književnosti morajo seči k otrokom in se potopiti v njihov karnivalistični svet. To seganje k otrokom, brez strahu, da bi se s tem odrekli svoji »avtoriteti odraslih«, je dialoški pristop (nav. delo, str. 168).

Ključna prvina prevajalčevega besedilnega konteksta je njegova lastna predstava o otroštvu, otroku in otroškem doživljanju sveta (nav. delo, str. 69), v kateri se zrcalijo tako njegove izkušnje kot družbeno sprejeta podoba otroka, značilna za prevajalčevo kulturno okolje. »Kadar prevajajo za otroke, so prevajalci v diskusiji z vsemi otroki: z zgodovino otroštva, z otrokom svojega časa, z nekdanjim in s sedanjim otrokom v sebi in s svojim spominom na otroštvo« (nav. delo, str. 26). Kako bo prevajalec vstopil v proces prevajanja za otroke, je torej odvisno od njegove »podobe otroka«. Če je »njegov otrok« bister in sposoben, bo v prevodu manj razlag kot v primeru, da je »njegov otrok« dolgočasen in nedejaven (nav. delo, str. 34). Podob otroštva in otroka ne moremo posploševati, saj jih je toliko, kolikor je kultur in človeških bitij (nav. delo, str. 159–160). V vsakem primeru je treba upoštevati, da so otroci na svetu krajši čas kot odrasli in da nimajo enakega »znanja o svetu« kot odrasli (nav. delo, str. 34).

Ko otrok bere zgodbo, ga po navadi ne zanima, ali bere izvorno besedilo ali prevod. V središču njegovega zanimanja je zgodba in njen čustveni naboj. Bolt in Tellegen (povzemam po Oittinen, 2000, str. 27) pravita, da je branje čustveno stanje, in medtem ko je pristop odraslih do branja kritiški, berejo otroci na bolj čustveni ravni, le redki otroci so morda pozorni na avtorja ali na primer na kolofon v knjigi. Tiina Puurtinen (povzemam po Oittinen, 2000, str. 33) je v svojih raziskavah finskih prevodov *Čarovnika iz Oza* ugotovila, da je strpnost za tuje in nenavadno veliko nižja v mladinski književnosti kot v knjigah za odrasle. Sklepati je, da je strpnost za drugačno in tuje tudi pri mladih bralcih nižja kot pri odraslih, le da se to navzven ne kaže tako kot pri odraslih, saj otroci teže kot odrasli besedno izrazijo svoja čustva in stališča.

Številni raziskovalci poudarjajo, da je pri prevajanju treba v prvi vrsti upoštevati ciljnega sprejemnika prevoda. To pa se v primeru otroškega bralca izkaže za posebej trd oreh. Težko je opredeliti že sam pojem otroka, otroštva, otroške književnosti. Koncept otroka je družbeni konstrukt, ki je tako kot koncept mladinske književnosti odvisen od vsakokratne družbenozgodovinske situacije. Težko je tudi govoriti o prevajanju za otroke v tako širokih konceptih, kot jih ti pojmi zajemajo. Med posameznimi otroki so velikanske razlike, tako po starosti, interesih, socialni in čustveni zrelosti, spolu itd. Zelo malo je znanega tudi o branju otrok, o vsebini njihovih mentalnih predstav o besedilu oz. njihovega besedilnega sveta. Lahko se opiramo na spoznanja razvojne psihologije in, kot predlaga Riitta Oittinen, na svoj koncept otroštva, ki izhaja iz naših spominov na lastno otroštvo, na svoje predstave o tem, kako otroci doživljajo in čustvujejo, česa se veselijo ali bojijo, na svoje razumevanje tega, kaj je za otroke dobro in kaj ne, kaj jim koristi in kaj škodi. Tu stojijo vsi prevajalci na isti izhodiščni točki ne glede na njihovo različno sociokulturno ozadje. Prav vsi prevajajo za nekoga, kdor so sami že nekoč bili, vsi torej vstopajo v prevajanje kot »bivši otroci«.

Ena od najmočnejših omejitev mladinske književnosti pa je položaj njenega sprejemnika, saj mora ugajati tako otroškemu bralcu kot odraslemu. Ta je v družbi otroku nadrejen, obenem pa je tudi odgovoren za odločanje o tem, kaj je primerno branje za otroka. Dejstvo je, da je kriterij za pozitivno vrednotenje mladinske knjige to, koliko ugaja odraslim. Zohar Shavit (1986, str. 38) navaja naslednji primer, ki ga povzema po *International Youth Library*: predsednik prestižne Andersenove nagrade je ob njeni podelitvi pisatelju Meindertu DeJongu priznal: »To bom storil (tj. izročil nagrado, op. D. Š. N.), ker so me njegove knjige globoko ganile, ker njihovih vtisov dolgo ne bom

pozabil.« In dodaja, kako se zdi, da se nihče ni vprašal, ali je knjiga »globoko ganila« tudi otroka/-e. Mladinska književnost se mora torej soočiti z dvojnimi kriteriji, ki od nje zahtevajo, da zadovolji tako odrasle kot otroke in da se prilagaja temu, kar je po družbenem prepričanju »dobro in primerno« za otroka. Odrasli sprejmejo besedilo kot mladinsko književnost šele, ko le-to izpolni njihove zahteve glede mladinske književnosti. Njihova odobritev je za besedilo odločilna, saj mu ne le odpre pot za sprejetje v otroški literarni sistem, pač pa mu tudi določi položaj v njem (nav. delo, str. 38, 69). Barbara Wall (povzemam po Oittinen, 2000, 64) opozori na isti problem: »Če naj se knjige za otroke izdajo, dajo na trg in kupijo, je treba najprej pritegniti, pregovoriti in prepričati o tem odrasle.«

Otroci sami ne odločajo o tem, kaj bodo zanje prevedli, izdali ali kupili. Mladinska književnost kot celota temelji na odločitvah odraslih, na njihovih stališčih, naklonjenosti ali nenaklonjenosti. To je, pravi Riitta Oittinen (nav. delo, str. 69), bitka moči. Odrasli – učitelji, kritiki, oglaševalci, knjigarnarji, založniki, avtorji, ilustratorji, prevajalci, starši – uveljavljamo pri odločitvah glede otrok svojo moč. Otrokova beseda pa je utišana in odsotna.

Sklep

Različni kritiški pristopi zagovarjajo različne oblike interakcije med bralcem in besedilom. Subjektivni pristop zagovarja stališče, da je besedilo samo brez moči, da bralec kot suvereni subjekt sam določa njegov pomen, objektivni pristop pa razume bralca kot nevtralnega posameznika zunaj zgodovine, brez kakršnih koli preteklih izkušenj in pričakovanj. Oba pristopa sta dogmatična. Ljudje kot končna bitja bi morali stremeti k odprtosti za to, kar nam ima besedilo povedati. Brez preteklih izkušenj ne moremo brati, lahko pa jih nadomeščamo z novimi. S tem priznamo, da naša lastna prepričanja niso absolutna, in smo zato pripravljeni poslušati tudi druge. Da bi svoje izkušnje širili, potrebujemo tudi prepričanja drugih (Bredella, v: Bredella & Delanoy 1996, str. 8–10).

Srečanja z drugimi literaturami in kulturami, ki jih slovenskim mladim bralcem omogočajo prevodi leposlovnih besedil iz drugih kultur, so edinstvena priložnost za širjenje obzorja ter učenje strpnosti in sprejemanja drugačnosti. Seveda pod pogojem, da prevod najde pot do svojih bralcev in jih zmore nagovoriti tako, da se jih dotakne in vzpostavi z njimi ustrezno komunikacijo. Le tako bo besedilo v novi preobleki zaživelo tudi novo življenje. Če mu zaradi kakršnih koli razlogov to ne uspe, je prevod zgrešil svoj namen in v najboljšem primeru ga čaka le žalostno, zaprašeno životarjenje na pozabljeni polici kakšne (šolske) knjižnice.

Viri

- BREDELLA, L. in Werner D., ur. 1996. *Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom*. Tübingen: Gunter Narr.
- Encyclopaedia Britannica*. 1997. Britannica CD. Version 97.
- GROSMAN, M. 1997. Književni prevod kot oblika medkulturnega posredovanja leposlovja. V: *Književni prevod*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- ISER, W. 1980. *The Act of Reading*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- KOVAČIČ, I. 1996. Strukturna in pragmatična enakovrednost izvirnega in prevodnega besedila. V: *20. zbornik DSKP*. Ljubljana: Društvo slovenskih književnih prevajalcev.
- KRAMSCH, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- NORD, Ch. 1997. *Translating as a Purposeful Activity, Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St Jerome Publishing.
- OITTINEN, R. 2000. *Translating for Children*. New York & London: Garland Publishing.

- SHAVIT, Z. 1986. *Poetics of Children's Literature*. Athens & London: The University of Georgia Press.
- Slovenska mladinska književnost in ilustracija*. 1996. Ljubljana: Slovenska sekcija IBBY.
- TOURY, G. 1995. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- VERMEER, H. J. in Rei, K. 1991. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

> **Mag. Danica Štumerger Novosel** je zaposlena kot šolska knjižničarka na Osnovni šoli Gustava Šišliha Laporje.
Naslov: Laporje 31, 2318 Laporje
Naslov elektronske pošte: danicasn@gmail.com

Sodobna psihološka spoznanja o bralni pismenosti s poudarkom na razvoju bralne motivacije

Modern psychological findings on reading literacy with emphasis on development of reading motivation

> Sonja Pečjak, Neža Ajdišek

Izvleček

V članku prikazujemo del rezultatov širše raziskave o bralni pismenosti učencev, v kateri smo ugotavljali razlike med spoloma v motivacijsko-emocionalnih dejavnikih pri branju pripovednih besedil ter napovedno vrednost teh dejavnikov za bralno razumevanje pripovednih besedil. V raziskavi je sodelovalo 205 učencev 5. razredov osnovne šole (105 fantov in 100 deklet). Rezultati so pokazali, da obstajajo med fanti in dekleti statistično pomembne razlike v motivacijskih in emocionalnih dejavnikih bralnega razumevanja/pismenosti ter da obe skupini dejavnikov pomembno prispevata k bralnemu dosežku učencev ne glede na spol.

Ključne besede

bralna pismenost, razvojni model, motivacijsko-emocionalni dejavniki bralne pismenosti

UDK 028:159.9

Abstract

The paper presents one part of a wider study on reading literacy of pupils which investigated the differences between genders in motivational-emotional factors in reading narrative texts and predictive value of these factors for reading understanding of these texts. The study investigated 205 pupils of 5th grade of primary school, 105 were boys and 100 girls. The results have shown that there are statistically significant differences between boys and girls in motivational and emotional factors of reading understanding and literacy. Also, both groups of factors have proven to have a significant influence on reading achievement of pupils regardless of their gender.

Keywords

reading literacy, developmental model, motivational-emotional factors

UDC 028:159.9

1 Uvod

1.1 Bralna pismenost in njen pomen za učinkovito izobraževanje

Preučevanje bralne pismenosti ima v psihologiji že dolgo raziskovalno tradicijo, še posebej pomembno pa je postalo v okviru mednarodnih študij bralne pismenosti, v katerih sodeluje tudi Slovenija: PIRLS 2001 (Mullis, Martin, Gonzales in Kennedy, 2003), PIRLS 2006 (Mullis, Martin, Kennedy in Foy, 2007) in PISA 2007 (Štraus, Repež, Štigl, 2007). Bralne spretnosti in zmožnosti so bile za izobraževanje vedno pomembne, danes, v obdobju t. i. informacijske družbe, še toliko bolj. Te spretnosti/zmožnosti namreč predstavljajo orodje za pridobivanje, organiziranje in uporabo informacij pri učenju in so tako ena od ključnih medpredmetnih kompetenc, ki pomembno vpliva na uspešnost posameznika v izobraževanju.

Kako lahko v sistemu formalnega in neformalnega izobraževanja razvijamo bralne zmožnosti, prikazuje naslednji model razvoja bralnih zmožnosti (Gillet, Temple, Crawford in Cooney, 2003). Gre za celostni model branja, ker se pričinja še pred vstopom otroka v šolo in kaže na razvoj bralnih zmožnosti kot na vseživljenjski proces. Razvoj branja opisuje skozi pet stopenj – od začetne stopnje porajajoče se pismenosti, prek

začetnega branja, tekočega branja, funkcionalnega branja – za razvedrilo in za učenje pa do zrele stopnje branja. Značilnosti branja na posamezni stopnji so opisane v preglednici 1. Pri tem avtorji poudarjajo, da bi morali v sistemu izobraževanja poskrbeti za razvoj teh bralnih zmožnosti učenca. Zato lahko ta model označimo kot kombinacijo razvojno-izobraževalnega modela.

Preglednica 1: Celostni model razvoja bralnih sposobnosti (Gillet, Temple, Crawford in Cooney, 2003).

Stopnje bralnega razvoja	Kaj se mora otrok/učenec naučiti?
porajajoča se pismenost (značilno za starost 2–5 let)	<ul style="list-style-type: none"> – Razumeti dogovore v zvezi s tiskom (npr. da pišemo od leve proti desni, od zgoraj navzdol); – razumeti, da črke predstavljajo glasove; – imeti predstavo, da lahko misli posredujemo v pisni ali slikovni obliki; – poznati, kako se »sliši« zgodba (kakšna je struktura zgodbe).
začetno branje (značilno za starost 5–6 let)	<ul style="list-style-type: none"> – Prepoznavati odnos med posameznimi črkami in glasovi; – prepoznavati nekatere pogoste besede na prvi pogled (globalno); – uporabljati kontekst za napovedovanje besed; – uporabljati predznanje za napovedovanje dogajanja v nadaljevanju (npr. zgodbe); – vedeti, kako tvoriti besedilo, da ga bodo drugi lahko brali.
tekoče branje (značilno za starost 7–8 let)	<ul style="list-style-type: none"> – Samostojno brati slikanice in začetna berila; – brati hitro in lahkotno; – natančno črkovati in zapisovati besede; – uporabljati različne besedne vzorce iz branja pri pisanju.
branje za razvedrilo in branje za učenje (značilno za starost 8–18 let)	<ul style="list-style-type: none"> – (Po)iskati in brati knjige za razvedrilo (knjige, ki imajo več kot 100 strani); – uporabljati branje za iskanje informacij, ki jih ne moremo poiskati drugače; – poznati in uporabljati različne stavčne strukture v pisnem jeziku; – pisati tekoče za različne namene.
zrelo branje (pojavi se lahko že v starosti od 8–18 let)	<ul style="list-style-type: none"> – Brati kritično (kritično pretresati knjigo in iskati skrite pomene/namene); – brati z različnih virov (z različnih perspektiv) o isti stvari; – zavedati se prisotnosti ali pomanjkanja umetniških elementov pri pisanju; – iskati knjige, ki predstavljajo izziv.

Avtorji so z zadnjima dvema stopnjema hoteli še posebej poudariti velike individualne razlike, ki obstajajo med učenci v njihovih bralnih zmožnostih, potem ko dosežejo stopnjo tekočnosti branja, ko torej tehniko branja avtomatizirajo.

Učenci v zadnjih dveh stopnjah berejo tako za razvedrilo kot tudi zato, ker se učijo. Pri tem si pomagajo z besediščem, ki so ga do takrat usvojili, s poznavanjem stavčnih struktur in pravil o tvorjenju besedil, kar predstavlja tudi temelj za zrelo branje. Pri tem pa jim lahko učitelji in knjižničarji pomagajo z različnimi strategijami za boljše razumevanje prebranega iz različnih virov, kar pa je že eden od kazalnikov zrelega branja.

1.2 Pomen motivacije za razvoj bralne pismenosti

Če želimo, da učenec razvija svojo bralno zmožnost, mora biti pripravljen vložiti določen intelektualni in/ali fizični napor za doseganje tega cilja. Ali z drugimi besedami – mora biti motiviran za branje. Pri tem pojmujeemo bralno motivacijo kot nadpomenko za različne motivacijske dejavnike, ki spodbujajo človeka k branju, dajejo bralnemu

procesu smisel in mu tako pomagajo, da vztraja do cilja in si želi bralno izkušnjo še kdaj ponoviti (Pečjak in Gradišar, 2002).

Z vidika izobraževalnega sistema, h kateremu prispevajo tudi knjižnice s svojimi dejavnostmi, je seveda zato ključno vprašanje, kateri so tisti motivacijski elementi pri posamezniku, na katere velja delovati, jih razvijati in s tem razvijati tudi njegovo bralno pismenost. Bralna pismenost posameznika pa se kaže skozi stopnjo razumevanja prebranega. Zato je relevantno praktično vprašanje, kako spodbujati in motivirati učence za branje s ciljem čim boljšega razumevanja prebranega.

Dejavniki bralnega razumevanja so predmet preučevanja številnih psiholoških študij. Pri tem so raziskovalci najpogosteje preučevali vpliv kognitivnih dejavnikov (npr. obsega besedišča na razumevanje, uporabe strategij za boljše razumevanje, sposobnost povzemanja in zaključevanja ipd.). Preučevanju motivacijsko-emocionalnih dejavnikov je bilo v preteklosti namenjene manj pozornosti, čeprav se ti v študijah, ki preučujejo, kaj deluje na bralno razumevanje, dosledno pojavljajo. V tem članku želimo osvetliti ravno delovanje motivacijsko-emocionalnih dejavnikov na bralno razumevanje.

1.3 Motivacijsko-emocionalni dejavniki bralne pismenosti

Motivacijsko-emocionalni dejavniki delujejo na intenzivnost, vztrajnost in usmerjenost bralnega vedenja posameznika. Schneider (2001) poudarja, da so motivacijski dejavniki tisti, s katerim lahko pojasnimo razlike v bralnih dosežkih visoko sposobnih učencev. Med motivacijsko-emocionalnimi dejavniki, za katere smo ugotavljali povezanost z bralnim razumevanjem, smo v naši raziskavi izbrali: učenčevo oceno težavnosti besedila (kaže posredno na njegovo zaznano kompetentnost za branje in vsebino prebranega), oceno zanimivosti besedila (kaže na učenčev situacijski interes za branje) in oceno počutja ob branju (kaže emocionalno dimenzijo branja). Zato v nadaljevanju podrobneje opisujemo dva motivacijska dejavnika (kompetentnost in interes) ter emocionalni dejavnik (počutje).

Kompetentnost je v zadnjem desetletju najpogosteje preučevan motivacijski dejavnik. Bandura (1997) opredeljuje kompetentnost nasploh kot prepričanje posameznika o lastnih sposobnostih, da lahko izpelje določene akcije (naloge) do cilja. Skladno s to opredelitvijo označuje pojem bralna kompetentnost zaupanje posameznika v lastne bralne zmožnosti oz. prepričanje, da bo s pomočjo branja lahko rešil bralne naloge. Gre torej za prepričanje bralca, da ima več možnosti za to, da doseže bralni cilj, kot da ga ne doseže; si zaupa, da je zmožen besedilo prebrati in razumeti. Raziskave kažejo, da je kompetentnost za branje pozitivno povezana z izbiro nalog (bolj ko se posameznik čuti kompetentnega, večji izziv predstavljajo zanj bralne naloge; hitreje izbere tudi težje naloge); s trudom in vztrajnostjo (bolj ko je prepričan vase, več truda je pripravljen vložiti v reševanje bralne naloge, bolj je vztrajen) ter z dosežkom (večja kompetentnost se kaže v boljši bralni dosežki; Gambrell in sod., 1996). V raziskavi S. Pečjak, N. Bucik, A. Gradišar in C. Peklaj (2006) smo ugotovili, da je kompetentnost za branje z bralno uspešnostjo/razumevanjem statistično pomembno povezana tako pri učencih tretjega (korelacijska povezanost je znašala ,44) kot pri učencih sedmega razreda osnovne šole (korelacija je bila ,21).

Med motivacijskimi dejavniki se pogosto omenja tudi bralni interes. Raziskave kažejo na pozitivno povezanost bralnega razumevanja z bralnim interesom in notranjo motivacijo za branje (Deci, 1998; Pečjak in sod., 2006). Po navadi raziskovalci ločujejo med osebnim/vsebinskim in situacijskim interesom (npr. Hidi, 2001; Schiefele, 2001). Osebni ali vsebinski interes je opredeljen kot vsebinsko specifična motivacijska

značilnost, ki jo določajo čustvena in vrednostna prepričanja v zvezi s področjem branja. Tako se čustvena prepričanja povezujejo z uživanjem ob branju določenih vsebin, vrednostna prepričanja pa z osebno pomembnostjo prebranega za posameznika. Schiefele (1996) je ugotovil pomembno povezavo med osebnim interesom in bralnim razumevanjem ob kontroli kognitivnih dejavnikov ($r = ,27$), saj je po njegovem spoznanju prav interes tisti, ki ga motivira, da se poglobi v besedilo ter ga skuša bolje razumeti. Tudi S. Hidi (1990; 2001) v metaanalitičnih študijah prikazuje pomemben vpliv interesa za branje na bralno razumevanje, tako na raven kognitivne organizacije bralnega gradiva kot tudi na zapomnitev in priklic.

Med dejavniki, ki učinkujejo na bralno razumevanje, so tudi emocije in razpoloženja. Čeprav je njihov vpliv verjetno posreden prek delovanja na delovni spomin (Ellis in Moore, 2000), pa se v končni fazi kaže v bralnem razumevanju. Osrednji mehanizem delovanja je, da negativna emocionalna občutja zaposlijo delovni spomin, posledica česar je, da se posameznik namesto s kognitivnimi zahtevami (nalogo) ukvarja z lastnimi negativnimi občutji (Ellis in Ashbrook, 1988; Seibert in Ellis, 1991). Tudi drugi pojmujejo čustveni odnos do branja kot pomemben dejavnik bralnih dosežkov (McKenna, 2001; McKenna in Kear, 1990; McKenna in sod., 1995). Raziskovalci so si enotni v tem, da je delovanje emocij na dosežek večsmerno – emocionalna stanja vplivajo na kognitivne zmožnosti in delujejo tudi na motivacijo posameznika ter končno na vedenje posameznika.

2 Cilj raziskave

V prispevku prikazujemo del rezultatov širše raziskave o dejavnikih bralne pismenosti pri učencih petega razreda osnovne šole, in sicer tisti del, ki se nanaša na bralno razumevanje učencev pri branju literarnih/pripovednih besedil. Na bralno razumevanje delujejo številni dejavniki, tako kognitivni, metakognitivni, motivacijski, emocionalni itd. V prispevku bomo prikazali delovanje različnih motivacijsko-emocionalnih dejavnikov na bralno razumevanje pripovednih besedil pri mlajših osnovnošolcih. Raziskave kažejo, da motivacija za branje v višjih razredih pomembno upade, zato se nam zdi pomembno v procesu izobraževanja čim prej vedeti, kateri motivacijsko-emocionalni dejavniki najbolj vplivajo na bralno razumevanje učencev. Poznavanje teh dejavnikov namreč ne le učiteljem, pač pa tudi knjižničarjem omogoča proaktivno delovanje v smeri krepitve in spodbujanja tistih motivacijsko-emocionalnih dejavnikov, ki omogočajo boljše razumevanje prebranega. Zato smo si postavili dve raziskovalni vprašanji:

1. Ali med fanti in dekleti obstajajo razlike v motivacijsko-emocionalnih dejavnikih pri branju pripovednih besedil?
2. Koliko ti motivacijsko-emocionalni dejavniki napovedujejo bralno razumevanje oz. bralni dosežek pri branju pripovednih besedil učencev v petem razredu?

3 Metoda

3.1 Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 205 učencev 5. razreda devetletne osnovne šole iz petih slovenskih osnovnih šol, od tega 105 fantov (51,2 %) in 100 deklet (48,8 %). Povprečna starost učencev je bila 10,6 leta.

3.2 Instrumenti

Za ugotavljanje bralne pismenosti in z njo povezanih dejavnikov smo uporabili pet instrumentov: enega za ugotavljanje bralnega razumevanja, dva za ugotavljanje motivacijskih dejavnikov pri branju in dva za ugotavljanje emocionalnih dejavnikov pri branju.

3.2.1 Bralno razumevanje

Bralno razumevanje učencev smo preverjali s pripovednim besedilom »Narobe miši« avtorja Roalda Dahla, vzetim iz mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS iz leta 2001. Pripovedni tekst je vezano besedilo (izmišljeno ali resnično), s katerim želi avtor povedati neko zgodbo. V njem si dogodki po navadi sledijo v časovnem zaporedju (Elley, Gradišar in Lapajne, 1995). Bralno razumevanje pri pripovednem besedilu smo preverjali s 14 vprašanji, od tega je bilo sedem vprašanj izbirnega tipa in sedem vprašanj odprtega tipa. Devetim izvornim vprašanjem iz raziskave smo dodali še pet lastnih vprašanj. Maksimalno možno število točk je bilo 18.

3.2.2 Motivacijski dejavniki branja

Za ugotavljanje motivacijskih dejavnikov branja smo uporabili Vprašalnik bralne motivacije za mlajše učence in dve lestvici, s katerima je učenec ocenil težavnost in zanimivost prebranega besedila.

Vprašalnik bralne motivacije za mlajše učence – VBM-ml (Peklaj in Bucik, 2003; v Pečjak in sod., 2006) ima 26 postavk, ki so razporejene v tri faktorje: interes za branje (Cronbachov koeficient zanesljivosti $\alpha = ,81$), zaznavanje branja kot težke aktivnosti ali nekompetentnost za branje ($\alpha = ,72$), kompetentnost pri glasnem branju ($\alpha = ,63$). Višje število točk pri posameznem faktorju pomeni večjo izraženost merjenih faktorjev (tj. interesa za branje, nekompetentnosti za branje in kompetentnosti pri glasnem branju).

Lestvica težavnosti in zanimivosti besedila

Po branju besedila so učenci na petstopenjski lestvici označili stopnjo težavnosti teksta (od 1 – zelo lahek do 5 – zelo težak) in stopnjo zanimivosti teksta (od 1 – zelo nezanimiv do 5 – zelo zanimiv).

3.2.3 Emocionalni dejavniki branja

Za ugotavljanje emocionalnih dejavnikov smo uporabili vprašalnik počutja ob branju (s faktorjem počutja ob branju za razvedrilo in za učenje), lestvico za oceno počutja ob branju besedila ter lestvico zadovoljstva z dosežkom.

Vprašalnik počutja ob branju

Vprašalnik počutja ob branju (McKenna in Kear, 1990) ugotavlja emocionalno dimenzijo v bralni situaciji, torej počutje učencev ob branju. Vprašalnik ima 20 postavk, od tega 10 postavk za ugotavljanje počutja učencev ob branju za razvedrilo/zabavo (Cronbachov $\alpha = ,87$) in 10 postavk za ugotavljanje počutja ob branju za učenje (Cronbachov $\alpha = ,86$). Maksimalno možno število točk počutja pri branju za celotni preizkus je 80 točk, in sicer pri branju za razvedrilo/zabavo 40 in pri branju za učenje 40 točk.

Lestvica ocene počutja ob branju

Po branju besedila so učenci na petstopenjski lestvici označili, kako so se počutili ob branju teksta (od 1 – zelo slabo do 5 – zelo dobro).

Lestvica zadovoljstva z reševanjem nalog

Po branju besedila so učenci na petstopenjski lestvici ocenili tudi, v kolikšni meri so bili zadovoljni z reševanjem nalog, ki so se nanašale na razumevanje prebranega besedila (od 1 – zelo nezadovoljni do 5 – zelo zadovoljni).

3.3 Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Podatke o dosežku bralne pismenosti učencev in njihovih motivacijsko-emocionalnih značilnostih smo zbirali konec maja in v začetku junija 2007 v okviru dveh šolskih ur v dveh časovnih terminih. Pri tem so testatorji dobili natančna pisna navodila o zaporedju preizkusov in izvedbi posameznega preizkusa. Prvo uro so učenci odgovorili na Vprašalnik bralne motivacije in rešili Vprašalnik počutja ob branju, drugo uro pa so brali pripovedno besedilo, odgovarjali na vprašanja v zvezi z njim ter podali odgovore pri vseh uporabljenih lestvicah.

4 Rezultati in razprava

4.1 Razlike med spoloma

Prvo raziskovalno vprašanje je bilo, ali med fanti in dekleti v petem razredu obstajajo razlike v bralnem razumevanju pripovednega besedila in v motivacijsko-emocionalnih dejavnikih pri branju besedila. Pri tem smo izhajali iz ugotovitev prejšnjih raziskav, ki so dosledno ugotavljale slabše bralno razumevanje fantov kot deklet (npr. Mullis in sod., 2003; Mullis in sod., 2007; Štraus in sod., 2007; Kolić Vehovec, Pečjak, Ajdišek, Rončević, 2008, v tisku), kar posledično pomeni, da jih je treba obravnavati kot dve ločeni populaciji.

Preglednica 2. Rezultati t–testa za ugotavljanje razlik v bralnem razumevanju in pri motivacijsko–emocionalnih dejavnikih med fanti in dekleti

		N	M	SD	t	df	p	Cohenov d
Bralno razumevanje	fantje	99	10,21	4,98	-1,502	185	,135	/
	dekleta	88	11,15	3,25				
Motivacijski dejavniki								
Interes za branje	fantje	105	30,13	5,40	-5,235	187,491	,000**	,74
	dekleta	96	33,56	3,82				
Nekompetentnost za branje	fantje	105	14,90	2,83	2,683	200	,008**	,37
	dekleta	97	13,84	2,83				
Kompetentnost pri glasnem branju	fantje	105	8,44	2,00	-1,740	202	,083	/
	dekleta	99	9,00	2,59				
Ocena težavnosti	fantje	99	1,81	,98	1,739	185	,084	/
	dekleta	88	1,58	,80				
Ocena zanimivosti	fantje	99	3,76	1,41	-1,131	184	,259	/
	dekleta	87	3,99	1,37				
Emocionalni dejavniki								
Počutje ob branju za zabavo	fantje	101	29,96	6,43	-5,325	178,272	,000**	,76
	dekleta	99	34,12	4,46				
Počutje ob branju za učenje	fantje	100	29,38	6,08	-2,656	191	,009**	,39
	dekleta	93	31,53	5,05				
Ocena počutja ob branju besedila	fantje	105	2,95	,99	-3,021	203	,003**	,43
	dekleta	100	3,34	,83				
Zadovoljstvo z reševanjem nalog	fantje	97	3,52	,95	-3,214	182,460	,002**	,47
	dekleta	88	3,93	,81				

Opomba: * Razlike so statistično pomembne na nivoju ,05.

** Razlike so statistično pomembne na nivoju ,01.

Iz preglednice 2 vidimo, kakšen rezultat so dosegli fantje in dekleta pri bralnem razumevanju ter pri posameznih motivacijskih in emocionalnih dejavnikih. Ugotovili smo, da se fantje in dekleta statistično pomembno ne razlikujejo pri dosežku bralnega razumevanja ($p = ,135$), čeprav so dekleta v povprečju pokazala nekoliko boljše bralno razumevanje kot fantje in delovala tudi kot bolj homogena skupina bralcev kot fantje.

Statistično pomembne razlike med spoloma pa so se pokazale pri dveh motivacijskih in vseh emocionalnih dejavnikih, in sicer vedno v prid dekletom. Fantje so pokazali pomembno nižji interes za branje kot dekleta ($p = ,000$), velikost učinka, izražena s Cohenovim d , je bila zelo velika ($,76$). Branje pa so fantje ocenili tudi kot bistveno težjo dejavnost kot dekleta ($p = ,008$), velikost učinka je bila srednja ($,37$). To pomeni, da se pri branju čutijo pomembno manj kompetentne kot dekleta, kar je verjetno posledica njihovega manj pogostega srečevanja z bralnim gradivom in posledično obvladovanja manj bralnih strategij, ki so jih razvili za predelavo besedil (referenca). Hkrati pa manjša kompetentnost zmanjšuje njihovo zanimanje za to dejavnost, s čimer se pri fantih vzpostavi začarani krog njihove nemotiviranosti za branje (referenca). Tudi pri drugih motivacijskih dejavnikih se kaže trend v prid deklet, vendar razlike med spoloma niso bile pomembne. To posledično pomeni, da je z motivacijskega vidika pri fantih smiselno razmišljati o tem, kako ohraniti (ali povečati) njihovo motivacijo za branje in kako jim dati občutek, da so kompetentni, da bodo zmogli priti do (bralnega) cilja. Kot kažejo nekatere študije (Blair in Sanford, 1999, v Guzzetti, 2002; Millard, 1994), so učinkoviti zlasti tisti pristopi, ki posameznikom ne zapirajo, pač pa odpirajo nabor bralnega gradiva za različne namene – npr. za domače branje, bralno značko, govorne nastope ali le za branje za zabavo. Tako lahko vsaj do določene mere izhajajo iz lastnega interesa za gradivo, kar jim olajša doseganje bralnega cilja, ki pa vpliva na njihov občutek kompetentnosti za branje. Ta pa povratno deluje na interes učencev. Zato avtorji raziskovalnega poročila PISA 2000 (OECD, 2002) navajajo, da bi bilo te razlike med dekleti in fanti nujno upoštevati tudi v šolski situaciji.

Tudi pri sklopu emocionalnih dejavnikov lahko ugotavljamo nasploh bolj ugodno emocionalno počutje v prid deklet v vseh emocionalnih dimenzijah. Tako v tabeli 2 vidimo, da so fantje svoje počutje ob branju za zabavo ocenili pomembno slabše kot dekleta ($p = ,000$; beležimo lahko velik učinek spola, saj je Cohenov koeficient učinka zelo visok, in sicer znaša kar $,76$). To pomeni, da se praviloma fantje slabše počutijo ob branju na sploh, kar je sicer lahko povezano z njihovim nižjim interesom za branje, z njihovo nižjo kompetentnostjo ali s tem, da je njihovo preživljanje prostega časa vezano na druge aktivnosti. Nadalje so fantje poročali tudi o pomembno manj ugodnem počutju pri branju za učenje ($p = ,009$), prav tako so bili manj kot dekleta bistveno manj zadovoljni tudi z reševanjem nalog ($p = ,002$) in pomembno slabše kot dekleta so se počutili ob branju konkretnega pripovednega besedila. Velikost učinka spola je bila v vseh primerih srednje velika. V isti raziskavi smo že ugotovili (Pečjak in Ajdišek, 2008), da če se fantje ob branju ne počutijo dobro, besedilo tudi slabše procesirajo, kar se pozna na slabšem bralnem razumevanju. Zato velja pri delu z besedili, kolikor je le mogoče, upoštevati interes fantov, kajti ta je – kot se zdi, tisti sprožilni mehanizem, ki povzroči, da začnejo fantje besedilo tudi kognitivno procesirati, kar šele lahko pripelje do razumevanja prebranega. Ali kot navajata S. Pečjak in N. Bucik (2004), lahko kot enega od pomembnih vzrokov za pomanjkanje bralne motivacije pri fantih iščemo tudi pri nas v tem, da ima že predšolski, še bolj pa šolski sistem (pre)malo posluha za specifične interese fantov.

4.2 Dejavniki bralne pismenosti deklet in fantov

Drugo raziskovalno vprašanje je bilo, koliko motivacijsko-emocionalni dejavniki napovedujejo bralno razumevanje pri branju pripovednih besedil učencev v 5. razredu. Ker smo pri nekaterih motivacijskih in pri vseh emocionalnih dejavnikih ugotovili, da med dekleti in fanti obstajajo statistično pomembne razlike (tabela 2), smo oblikovali regresijski model dejavnikov bralnega razumevanja posebej za fante in posebej za dekleta. Najprej smo v analizo vključili vse emocionalne, nato pa še motivacijske dejavnike.

Preglednica 3: Regresijski model dejavnikov, ki delujejo na bralno razumevanje, pri pripovednem besedilu za fante in dekleta

Dejavniki bralnega razumevanja		Fantje	Dekleta
Emocionalni dejavniki ^a		N = 92	N = 75
	R	,385	,503
	R ²	,148	,253
	p	,007**	,000**
Emocionalni in motivacijski dejavniki ^b	R	,510	,638
	R ²	,260	,407
	p	,002**	,000**
	ΔR ²	,112	,155
	Δp	,038*	,009**

Opomba:

* – Razlike so statistično pomembne na nivoju ,05.

** – Razlike so statistično pomembne na nivoju ,01.

^a – Med emocionalne dejavnike sodijo naslednje spremenljivke: počutje ob branju za zabavo in počutje ob branju za učenje, počutje ob branju besedila ter zadovoljstvo z reševanjem nalog.^b – Med motivacijske dejavnike sodijo naslednje spremenljivke: interes za branje, branje kot težka aktivnost, kompetentnost pri glasnem branju, ocena težavnosti in ocena zanimivosti.R – vrednost koeficienta multiple korelacije med prediktorjem in kriterijem; R² – pojasnenost variance kriterija s prediktorjem.

Iz preglednice 3 vidimo, koliko lahko s posameznimi sklopi dejavnikov pojasnimo razlike v bralnem razumevanju pri fantih in dekletih. Vidimo lahko, da tako pri fantih kot dekletih emocionalni dejavniki pomembno prispevajo k bralnemu razumevanju. Pri fantih z emocionalnimi dejavniki pojasnimo približno 15 % celotne variance bralnega razumevanja, medtem ko pri dekletih kar 25 %. Če v model vključimo tudi motivacijske dejavnike, se odstotek pojasnjene variance poveča, in sicer lahko pri fantih z vključitvijo obeh vrst dejavnikov pojasnimo 26 % variance bralnega razumevanja, pri dekletih pa kar 41 %. Razlika v pojasnjeni varianci bralnega razumevanja po vključitvi motivacijskih dejavnikov je tako pri fantih kot dekletih statistično pomembna.

Pri obdelavi podatkov smo prišli do zanimive ugotovitve: če smo pri fantih vključili v obdelavo najprej motivacijske, nato pa emocionalne dejavnike, so bili motivacijski dejavniki pomembni, emocionalni pa ne. Če pa smo najprej vključili emocionalne, nato pa še motivacijske, so bili pomembni oboji. Pri dekletih je bilo zaporedje vključevanja spremenljivk v regresijsko analizo nepomembno. To navaja na domnevo, da so pri fantih primarni emocionalni dejavniki – torej njihovo počutje ob branju. Vendar pa velja pri tem opozoriti tudi na dejstvo, da so posamezni motivacijski kot tudi emocionalni dejavniki med seboj povezani, kar lahko vpliva na rezultate regresijske analize, zato bi bilo smiselno to domnevo dodatno preveriti s kontrolo medsebojne koreliranosti obeh vrst dejavnikov pri fantih in dekletih.

Če povzamemo, tako sklop emocionalnih kot sklop motivacijsko-emocionalnih dejavnikov pomembno prispevata k pojasnjevanju razlik v bralnih dosežkih fantov in deklet, vendar lahko pri dekletih s preučevanimi dejavniki pojasnimo večji delež razlik v bralnem razumevanju (skupaj 41 %), kot pri fantih (skupaj 26 %). To kaže, da so pri fantih sicer motivacijsko-emocionalni dejavniki nujni vstopni, vendar ne zadostni pogoj za bralno razumevanje. Lahko bi rekli, da so verjetno bolj ključni kognitivni dejavniki – besedišče, strategije branja, sposobnost zaključevanja itd., kar se potrdile tudi številne druge raziskave (Artlet, Schiefele in Schneider, 2001; Guthrie, Wigfield, Metsala in Cox, 1999).

Viri

ARTLET, C., SCHIEFELE, U. in SCHNEIDER, W. 2001. Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 16(3), 363–383.BANDURA, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- DECI, E. L. 1998. The relation of interest to motivation and human needs – The self-determination theory viewpoint. V: L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger in J. Baumert (Ur.), *Interest and learning* (str. 146–162). Kiel: Institute for Science Education, University of Kiel.
- ELLEY, W.B., Gradišar, A., Lapajne, Z. 1995. *Kako berejo učenci po svetu in pri nas: mednarodna raziskava o bralni pismenosti*. Nova Gorica: Educa.
- ELLIS, H. C., Ashbrook, P. W. 1988. Resource allocation model of the effects of depressed mood states on memory. V: K. Friedler, J. Forgas (Ur.), *Affect, cognition and social behaviour* (str. 25–43). Toronto, Canada: Hogrefe.
- ELLIS, H. C., Moore, B. A. 2000. Mode and memory. V: T. Daglešish, M. Power (Ur.), *The handbook of cognition and emotion* (str. 34–46). Chichester, England: John Wiley and Sons, Ltd.
- GAMBRELL, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. in Mazzoni, S. A. 1996. Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518–533.
- GILLET, J. W., Temple, C., Crawford, A. N. in Cooney, B. 2003. *Understanding reading problems: Assessment and instruction*. New York: Allyn and Bacon.
- GUTHRIE, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. in Cox, K. E. 1999. Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific studies of reading*, 3(3), 231–256.
- GUZZETTI, J.B. (ur). 2002. *Reading, Writing, and Talking Gender in Literacy Learning*. Newark, DE.
- HIDI, S. 2001. Interest, reading, and learning: theoretical and practical consideration. *Educational Psychology Review*, 13(3), 191–209.
- KOLIČ Vehovec, S., Pečjak, S., Ajdišek, N., Rončević, B. [v tisku]. Razlike med spoloma v (meta)-kognitivnih in motivacijsko-emocionalnih dejavnikih bralnega razumevanja. *Psihološka obzorja*.
- McKENNA, M. C. 2001. Development of reading attitude. V: L. Verhoeven in C. E. Snow (Ur.), *Literacy and motivation: reading engagement in individuals and groups* (str. 135–158). Mahwah: LEA.
- McKENNA, M. C. in Kear, D. J. 1990. Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *Journal of reading*, 43, 626–639.
- McKENNA, M. C., Kear, D. J. in Ellsworth, R. A. 1995. Children's attitude toward reading: a national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934–956.
- Millard, E. (1994). *Developing readers in the middle years*. Buckingham: Open University Press.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. in Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 International report*. Chestnut Hill, MA: PIRLS International Study Center.
- MULLIS, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M. in Foy, P. 2007. *PIRLS 2006 International Report*. Chestnut Hill, MA: IEA TIMSS in PIRLS International Study Center.
- OECD 2002. *Reading for Change. Performance and Engagement Across Countries. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- PEČJAK, S., Bucik, N. 2004. Bralna motivacija učencev v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*, 13(4), 33–54.
- PEČJAK, S., Ajdišek, N. 2008. Razlike v bralnem razumevanju različnih tekstov med učenci in učenkami v osnovni šoli. *Vzgoja in izobraževanje*, 39(2), 31–41.
- PEČJAK, S., Gradišar, A. 2002. *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- PEČJAK, S., Bucik, N., Gradišar, A., Peklaj, C. 2006. *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- SCHIEFELE, U. 1996. *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- SCHIEFELE, U. 2001. The role of interest in motivation and learning. V: J. M. Collis, S. Messick (Ur.), *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement* (str. 163–193). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SCHISFELE, U., Krapp, A. 1996. Topic interest and free recall of expository text. *Learning and Individual Differences*, 8, 141–160.
- SCHNEIDER, W. 2001. Giftedness, expertise, and (exceptional) performance: A developmental perspective. V: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, R. F. Subotnik (Ur.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. London: Elsevier Science.
- SEIBERT, P. S., Ellis, H. C. 1991. Depression and implicit memory: A commentary. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 587–591.
- ŠTRAUS, M., Repež, M., Štiigl, S. 2007. (Ur.) *Nacionalno poročilo PISA 2006: naravoslovni, bralni ni matematični dosežki slovenskih učencev*. Ljubljana: Nacionalni center Pisa, Pedagoški inštitut.

> **Izr. prof. dr. Sonja Pečjak** je zaposlena kot predavateljica na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Naslov: Aškerčeva 2, Ljubljana

Naslov elektronske pošte: sonja.pecjak@gmail.com

>> **Neža Ajdišek** je zaposlena kot asistentka na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Naslov: Aškerčeva 2, Ljubljana

Naslov elektronske pošte: neza.ajdisek@gmail.com



Dopolnilno in simbolno sporazumevanje uporabnikov s posebnimi potrebami v šolski knjižnici

Complementary and symbolic communication of users with special needs in school library

> Mateja Perko

Izveček

Človeški možgani predstavljajo najbolj zapleten in dognan odgovor na zahteve okolja in dajejo človeku tako stopnjo vedenjske fleksibilnosti, kot je nima noben drug organizem. V tem smislu je vsakdo kot posameznik nenadomestljiv za opravljanje določene naloge. Tudi možnost, da v določenem položaju stori kar koli zase, je enkratna. Posebno za mladega človeka s posebnimi potrebami. Telesne prizadetosti in bolezni izjemno vplivajo na počutje, motivacijo, učenje, čustvovanje in samopodobo otrok in mladostnikov. Najprej se morajo sprijazniti z osebnimi omejitvami, šele potem lahko zaplujejo v svojo življenjsko drugačnost. Z voljo do smisla, pri čemer nedvomno potrebujejo strokovno pomoč v obliki kompleksnih programov usposabljanja. V članku predstavljam posebnosti in prednosti celostne rehabilitacije teže gibalno oviranih in dolgotrajno bolnih mladih uporabnikov šolske knjižnice Zavoda za usposabljanje invalidne mladine Kamnik. Posebno pozornost namenjam možnostim sporazumevanja med knjižničarjem in uporabniki – ki zaradi različnih vzrokov ne morejo razviti govora ali je ta težko razumljiv – z nadomestno komunikacijo. V Zavodu vsakemu učencu in dijaku nudimo individualiziran program šolanja, pri tem pa za pridobivanje ali nadomeščanje komunikacijskih spretnosti prednostno vključujemo logopedijo in tudi knjižnično dejavnost. Izobraževanje in terapija sta osredotočena na razvijanje vseh funkcij, ki sodelujejo pri komunikaciji. Uporabljamo različne metode in tehnike dela ter vrsto didaktičnih pripomočkov, računalniške programe in elektroakustične naprave. S posebnimi sistemi simbolov, ki dopolnjujejo ali nadomeščajo komunikacijo, se lahko v šolski knjižnici sporazumevajo tudi uporabniki s popolno nezmožnostjo govora, a z ohranjenimi kognitivnimi sposobnostmi, .

Ključne besede

šolska knjižnica, uporabniki s posebnimi potrebami, prilagoditve, govor, komunikacija, usposabljanje;

UDK 027.7/.8:028.8-056.26

Abstract

Human brain gives most complex and perfect responses to demands of the environment thus giving their owner the level of behavioural flexibility no other organism can express. In this sense every individual is indispensable for performance of certain task. Also unique is the possibility to do anything for oneself in a certain situation. This is especially true for young people with special needs. Physical impairment and diseases have a profound influence on feeling, motivation, learning, emotions and self-perception of children and adolescents. They first need to accept their limitations, only then can they start their living of difference. Their will to achieve sense undoubtedly needs professional assistance in the form of complex rehabilitation programmes. The paper presents particularities and advantages of integrated rehabilitation of young users of the library at the Centre for Education and Rehabilitation of Physically Handicapped Children and Adolescents who are heavily physically impaired or have a prolonged disease. We concentrate on the options for communication between librarians and users who, for various reasons are not capable of developing speech or they are very difficult to understand where alternative means of communication are used. In the Centre every pupil has individual schooling programme in which emphasis is placed on logopedia and library activities for development or substitution of communication skills. Education and therapy concentrate on development of all functions which are included in communication. Different methods and techniques are used, as well as various teaching aids, computer software and electroacoustical devices. Special system of symbols which complement or substitute communication enables even users with total inability to speak but who have preserved cognitive skills, to interact in school library.

Keywords

school library, users with special needs, adaptations, speech, communication, rehabilitation

UDCK 027.7/.8:028.8-056.26

1 Uvod – simbolna predstavitev

Sporazumevanje je ena od človekovih najosnovnejših potreb. Sedanjost in prihodnost človeštva temeljita na vzpostavljanju stikov med ljudmi, vplivanju na sočloveka in prenosu informacij. Pomen komunikacije opredeljuje latinski glagol *communicare* v smislu *napraviti nekaj skupno, deliti kaj s kom, občevati, sporočiti, biti v medsebojni zvezi ali biti spojen*. Človek kot *homo communicus*, bitje, ki govori, pri sporazumevanju uporablja vsa čutila, zato da lahko osebno izraža čustva, hotenja, potrebe in želje, sporoča misli in občutke ter spremembe vedenja, izmenjuje informacije in znanja, zadovoljuje socialne in druge potrebe. Vse medosebno vedenje, tudi molk in premori med govorjenjem ali izogibanje odgovorom, je sporazumevanje, saj gre za motivirano, zavestno dejavnost, s katero želimo doseči neki cilj. To pomeni, da moramo najprej pritegniti pozornost *sogovornika*, kar lahko storimo besedno ali nebesedno.

Uporabnikom s posebnimi potrebami (v nadaljevanju: UPP) kot *sogovornikom* v knjižnici moramo biti zaradi njihove oviranosti še posebej naklonjeni v smislu nudenja dodatne strokovne pomoči. Predvsem moramo biti pozorni do mladih oviranih uporabnikov, ki zaradi spremenjenih sposobnosti za opravljanje aktivnosti, ne-zmožnosti govora in posebnih subjektivnih izkušenj veliko težje izpolnjujejo osebne razvojne naloge. Zato je za načrtovanje in izvajanje rehabilitacijskih programov, ki vključujejo tudi logoterapevtsko in knjižničarjevo delo na področju komunikacije, upoštevanje otrokovih in mladostnikovih posebnih potreb nujno potrebno.

Pri zelo oviranih osebah na področju govornojezikovne komunikacije mora tim strokovno usposobljenih delavcev poiskati dopolnilen ali nadomesten način komunikacije. Gre za zahteven in odgovoren proces, ki vključuje diagnostične postopke in izbiranje različnih simbolnih sistemov, ki se uporabijo pri izbiri in pripravi pripomočka ali naprave za nadomestno komunikacijo (v nadaljevanju: NAK).

Vpeljevanje NAK je tudi zelo dinamičen proces, ki se neprestano spreminja, dopolnjuje in prilagaja posamezniku in njegovim komunikacijskim potrebam oziroma pomanjkljivostim.

Izjemno pomembna pri tem je ustrezna izbira prilagojene in pomožne tehnologije, ki mora omogočati največji možni razvoj komunikacijskih potencialov uporabnika, da se lahko kljub težki govornojezikovni oviranosti aktivno vključuje v vsakodnevno življenje. V Sloveniji se najpogosteje uporabljajo grafični, elektronski in računalniški komunikacijski pripomočki oziroma komunikatorji.

V strokovni literaturi se na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju: PP) srečujemo s poskusi opredelitve pojmov *prilagojena tehnologija* (angl. *adaptive technology*), *pomožna tehnologija* (angl. *assistive technology*) in *dostopna tehnologija* (angl. *access technology*).

Prilagojena in pomožna tehnologija sta zelo kompleksni in raznoliki področji. Tako lahko poimenujemo vsako tehnologijo, ki slepim, slabovidnim, gluhim, naglušnim, gibalno in govorno oviranim, ljudem s poškodbami glave, s specifičnimi učnimi težavami, z osebnostnimi in vedenjskimi problemi ali nasploh ljudem s telesnimi in kognitivnimi posebnostmi omogoča narediti nekaj, česar sicer sami ne bi zmogli, torej doseči poprej nedosegljive cilje. Posameznikom z nezmožnostjo lahko prilagojena in pomožna tehnologija pomagata na mnogih področjih njihovega življenja, še posebej pa na področjih izobraževanja, socialnega vključevanja, zaposlovanja in seveda komunikacije. Pomagata jim povečati samostojnost, mobilnost, graditi samopodobo in samozaupanje ter dvigovati kakovost življenja nasploh.

Prilagojena tehnologija je v hitro spreminjajočem se svetu elektrokomunikacij vedno bolj podprta z računalniško tehnologijo. Osebam s PP omogoča obvladovati njihove težave, ovire. Omogoča jim nadzor nad okoljem in s tem lažje učenje in komunikacijo (npr. braillova vrstica, sistemi za prepoznavanje glasov). S prilagojeno tehnologijo prilagajamo splošno tehnologijo, da bi pridobili potrebne lastnosti, ki primanjkujejo posameznikom.

Pomožna tehnologija je vsak predmet, del opreme ali izdelek (npr. elektronski pripomoček), ki omogoča uporabo osnovne tehnologije (splošne ali prilagojene), namenjene vzdrževanju, povečanju ali izboljšanju delovanja posameznika s PP.

Dostopna tehnologija opredeljuje dostopnost do informacijsko-komunikacijske tehnologije nasploh.

Pri svojem delu se srečujem z različnimi metodami in oblikami dela. Z nekaterimi poskušam povečati motiviranost in radovednost UPP, z drugimi izboljšati njihovo pozornost in koncentracijo. Pri tem mora biti izpolnjen najpomembnejši, temeljni pogoj za sodelovanje z UPP: možnost komunikacije oziroma kakršnega koli sporazumevanja, izmenjave informacij, možnost izvajanja referenčnega pogovora na prilagojen način – kadar mladi uporabniki zaradi bolezni ali poškodb ne zmorejo klasičnega govora ali so nezmožni govoriti v primarnem pomenu besede.

Otroci in mladostniki s PP so zaradi najrazličnejših vzrokov ovirani v komunikaciji. Nezmožnost komunikacije vodi v socialno izoliranost, saj ne morejo izražati svojih misli, čustev, želja in potreb in tako ne zmorejo izkoristiti vseh svojih razvojnih potencialov.

Govor je najpomembnejši način sporazumevanja, zato otrok, ki ne more govoriti, potrebuje pri tem tehnologijo, ki mu omogoča sporočanje informacij.

Ni mogoče *ne komunicirati*. To pomeni, da se takoj, ko se znajdemo v medosebnem odnosu, znajdemo v komunikaciji. Lahko tudi v nadomestni – komunikaciji s simboli:

Nina vstopi v šolsko knjižnico: D-D-D-Daaaaan. Dida, dida. Lika. Ve.

Ozre se skozi okno: Son.

Pogleda na knjižno polico: Ti, tita, dida.

Zaploska: Aj, aj.

Želi še kaj: E. La.

Odhaja: Jo, jo.

Andreja na električnem vozičku pripelje spremljevalec: Pomežikne. Pogleda levo, desno z očmi. Ponovno dvakrat pomežikne. Odpre usta, jezik potisne ven. Ponovno odpre usta, jezik ostane v ustih. Odpiram knjigo. Listam. Jezik obrne poševno, v levi kot. Ponovno odpre in zapre usta. Pomežikne še enkrat. Z jezikom pritisne tipalo. Na ekranu se izpiše število 0. Rahlo raztegne ustnice. Pokimam, pozdrav. Odideta.

2 Zavod za usposabljanje invalidne mladine Kamnik – drugi dom ... drugačnim otrokom in mladostnikom

Zavod za usposabljanje invalidne mladine (v nadaljevanju: ZUIM) je državni zavod, specializiran za vzgojo, izobraževanje in usposabljanje *gibalno oviranih in dolgotrajno bolnih* otrok in mladostnikov od 6. do 20. leta ali več (rehabilitacije po poškodbah, bolnišnična zdravljenja). Zavod kot republiški center skrbi za dve temeljni področji:

- izobraževanje in usposabljanje gibalno oviranih in dolgotrajno bolnih otrok in mladostnikov s prilagojenim in posebnim programom v Zavodu,
- izvajanje različnih podpornih programov za gibalno ovirane in dolgotrajno bolne učence, ki so vključeni v redne šole in vrtce po vsej državi.

Zavod deluje v petih organizacijskih enotah: osnovna in srednja šola, dijaški dom, zdravstvena enota in skupne službe. Osnovna in srednja šola imata 60-letno tradicijo izobraževanja in usposabljanja gibalno oviranih in dolgotrajno bolnih otrok iz vse Slovenije (nekdaj tudi iz Jugoslavije), ki so k nam usmerjeni z odločbo o usmeritvi. Vsem učencem in dijakom nudimo celovito obravnavo in bogato širino možnosti razvoja njihovih potencialov, da jih pripravimo za čim bolj neodvisno, ustvarjalno in kakovostno življenje. Prednosti Zavoda so visoka specializiranost na področju strokovnih znanj in prilagojenih metod, pripomočkov, prevozov in vseh drugih potrebnih prilagoditev, ki nudijo tudi teže in težko gibalno oviranim otrokom pot do poklica ali nadaljnega študija. V ospredju je stalno vzpodbujanje njihovega aktivnega delovanja nasploh in pridobivanja *komunikacijskih spretnosti*.

Izobraževanje je prilagojeno glede na PP učencev in dijakov, pri nekaterih poteka dlje od običajnega, razredi so manjši, v oddelkih so navzoči spremljevalci za nudenje fizične pomoči. Programe dela načrtujemo skupaj s starši in jih izvajamo kot *individualiziran program* za vsakega učenca in dijaka posebej. Učitelji in profesorji imajo dodatna strokovna znanja za delo z gibalno oviranimi in hkrati sodelujejo z drugimi strokovnjaki v Zavodu v *operativnem timu* (razrednik, ravnatelj, socialna delavka, psiholog, zdravnica, logopedinja, fizioterapevtka, delovna terapevtka, starši ali skrbniki). Izvajamo tudi nekatere specialne rehabilitacijske in zdravstvene terapevtske metode, kot so: *program asistirane ventilacije, hidroterapija – Halliwickova metoda* (notranji bazen), *hipoterapija* (pokrita jahalnica) in *nadomestna komunikacija*.

V šolskem letu 2007/08 se je v Zavodu šolalo 55 otrok na OŠ in 95 mladostnikov na SŠ ZUIM, srednjo šolo je obiskovalo še 36 zunanjih dijakov, 4 dijaki iz Zavoda so obiskovali kamniško gimnazijo. Prek mobilne službe je bilo obravnavanih tudi 80 otrok in mladostnikov iz drugih slovenskih vrtcev in šol.

Usposabljanje, ki ga izvajamo v Zavodu, je mnogo širši pojem od samega izobraževanja. Gre za proces celostne rehabilitacije gibalno oviranih in dolgotrajno bolnih otrok, ki imajo prirojene ali pridobljene telesne okvare ali motnje. Te so izražene v zmanjšanih možnostih hoje, uporabe rok ali izvajanja drugih motoričnih aktivnosti. Poleg težav na področju gibanja in mobilnosti so otroci pogosto ovirani tudi na področju osebne nege in vrste drugih življenjskih dejavnosti, na področju branja, pisanja in učenja, čutnih zaznav – vida, sluha, tipa in govora oziroma sensorike ter komunikacije nasploh. Med dolgotrajno bolnimi otroki so tudi alergiki, epileptiki, dializni bolniki, otroci s težavami dihanja, rasti, s psihičnimi težavami in otroci ter mladostniki s trajnimi poškodbami – po nesrečah.

Otroci niso majhni odrasli, na njihovo zdravje in rehabilitacijo, predvsem po poškodbah, vplivajo dodatni dejavniki rasti in razvoja. Najnovejše raziskave kažejo, da so posledice na področju jezikovnih in kognitivnih funkcij pri otrocih tem hujše, čim mlajši so. V vsakem primeru mora biti okolje prilagojeno, da ne predstavlja dodatne ovire za vključevanje. Na področju kognitivnih funkcij so značilne motnje pozornosti, zaznavanja, spomina, vizualno-motorične koordinacije. Najpogostejše in značilne pa so jezikovne težave in težave s komunikacijo: moteno razumevanje, izražanje, spreminjanje zmožnost pisanja ali opisovanja svežih dogodkov, priklic besed in pomnjenje govorjenega.

Stopnja gibalne oviranosti je odvisna od tega, ali posameznik določene gibalne dejavnosti opravlja z manj ali več težavami, ali potrebuje različne pripomočke in prilagoditve, ali je odvisen od pomoči drugih oseb ali pa – v najtežjih primerih – določenih aktivnosti sploh ne more opravljati. Zato morajo biti vsi izobraževalni in terapevtski programi v Zavodu, tudi v knjižnici, naravnani predvsem k čustvom, mislim in potrebam otrok. Poleg *telesnega* usposabljanja je treba pozitivno spodbujati tudi njihovo *osebno rast*.

Pomembno terapevtsko načelo v tem smislu predstavlja *upanje*. V upanju se kaže človekova želja, da bi si prihodnost predstavil oziroma jo doživel kot nekaj verjetnega, zagotovljenega, v postopkih obvladovanja njegovih težav pa prispeva k terapevtski učinkovitosti, h krepitvi zavesti o smiselnosti življenja in k zmanjševanju občutkov osamljenosti, osebne nevrednosti ali odtujenosti. Tedaj se krepi tudi njegova želja po *komunikaciji* s svetom, četudi *nadomestni, prilagojeni, dopolnilni ali simbolni*.

Če otrok ali mladostnik izgubi možnost govornega izražanja, mu v Zavodu ponudimo dopolnilno, nadomestno obliko sporazumevanja s pomočjo slikovnih simbolov, na posebnih slikovnih tabelah, s posebnim tehničnim pripomočkom – komunikatorjem ali računalnikom.

3 Šolska knjižnica in logopedija

Z UPP se v knjižnici ZUIM srečujem, pogovarjam, jim svetujem in pomagam vsak dan. Knjižnica je namenjena vzgojno-izobraževalnim dejavnostim osnovne in srednje šole, domski vzgoji, strokovnopedagoškemu, zdravstvenemu in terapevtskemu kadru ter drugim zaposlenim delavcem.

Uspešnost poslovanja in zadovoljevanja informacijskih potreb prav vseh uporabnikov knjižnice je odvisna od več dejavnikov:

- posredovanja primarnih dokumentov in strokovnih informacij, tudi s specialnozdravstvenega rehabilitacijskega in psihosocialnega področja,
- usposabljanja različnih tipov uporabnikov: od zdravnika, svetovalnega delavca ali profesorja do slabovidnega učenca s cerebralno paralizo, z nezmožnostjo govora in s spremljajočimi zdravstvenimi težavami
- prilagajanja knjižničnega prostora in opreme,
- prilagajanja računalniške opreme.

Ker med obiskovalci prevladujejo UPP – zavodski učenci, dijaki in študenti (naši nekdanji srednješolci), je knjižnica ustrezno arhitektonsko prilagojena: avtomatska drsna vrata, dvigalo, ustrezen izposojevalni pult, razmiki med stojali, ležalne blazine v čitalnici, premične mize, nakladalni stoli idr. Prilagojene so tudi storitve in metode dela: izposoja poteka počasneje in pozorneje do uporabnikov, izposojevalni roki so daljši, knjižničarka mora upoštevati specifične učne in komunikacijske težave UPP in jim po potrebi pri iskanju informacij tudi fizično pomagati.

Moram pripomniti, da knjižnico prav sedaj selimo v povsem novi prostor (novogradnja III. – zadnje faze prenove Zavoda), ki je dosti večji od dosedanjega in omogoča sodobno poslovanje šolske knjižnice ter bolj humano in funkcionalno prilagajanje UPP. Novo je tudi vse pohištvo, prav tako pa tudi knjižnična in tehnična oprema. Najpomembnejše pa je, da je knjižnični prostor sedaj v osrednjem delu Zavoda in je približno enako oddaljen od vseh oddelkov oziroma uporabnikov, ki so najtesneje povezani s knjižnico.

Uporabniki so torej vsi strokovni delavci oziroma vsi zaposleni v ZUIM in otroci ter mladostniki s PP, s prevladujočim obolenjem cerebralno paralizo (pogosto v kombinaciji z okvaro čutil), pri drugih pa so pogoste živčno-mišične bolezni (najpogosteje mišična distrofija), mielomeningokela, hujše kronične bolezni ter poškodbe glave in hrbtenice (posttravmatska paraplegija in tetraplegija). Večina gojencev je težko gibavno oviranih in zato uporabljajo invalidski voziček ali ustrezen ortopedski pripomoček. Veliko jih ima poleg osnovne oviranosti še kombinirane težave, predvsem na področju komunikacije.

V knjižnici hranimo 15.000 knjižnih enot, 72 naslovov periodičnega tiska ter različno neknjižno in multimedijsko gradivo. Prilagojenost knjižnice se kaže tudi v njeni nabavni politiki: poleg novitet na področju leposlovja redno dopolnjujemo strokovno zbirko – še posebej pedagoško, psihološko, defektološko, medicinsko in leksikografsko zbirko.

Za učence prvega triletja devetletke je tedensko organiziran pravljичni krožek, dijaki srednje šole pa lahko sodelujejo v knjižničarskem krožku. Ti dve dejavnosti imata zelo pomembno vlogo za utrjevanje komunikacije pri mladih UPP, še posebej v *odnosu knjižničarka : UPP*, če gre za vzpostavljanje nadomestne komunikacije. Predvsem gre za to, da določene situacije, dejavnosti, pogovore neprestano ponavljamo ali obnavljamo. Ponavljanje je pomembno biološko načelo razvoja, je kot igra, s katero si predvsem naši UPP utrjujejo izkušnje, se lažje učijo, komunicirajo in se tega veselijo. Ponavljanje vsega (od obiskov knjižnice, prebiranja knjig in že znanih zgodb, nudenja dodatne pomoči zaradi oviranosti) postaja obred, ki tudi starejše mladostnike na poseben način pomirja in neprestano privablja nazaj v knjižnico. Spodbuja njihovo samozavest in krepi željo po pogovoru, sporazumevanju, poslušanju in branju.

Odrasli se vedno radi spominjamo ljudi, ki so nam v otroštvu brali. Večkrat so imeli njihovi nameni tudi sporočilno vrednost. Pri tem se je ustvarjal pristen odnos med osebo, ki se nam je posvetila, in nami. To spoznanje je zelo koristno pri vzpostavljanju stika z UPP, ki se simbolno sporazumevajo z metodo nadomestne komunikacije. V tem primeru je nujno sodelovanje knjižničarske in logoterapevtske stroke. Logopedija s pomočjo preventive, diagnostike ter rehabilitacije komunikacijskih, govornih, jezikovnih in glasovnih motenj lahko učinkovito pomaga knjižničarju in UPP pri medsebojnem sporazumevanju.

Komunikacijske težave se zelo pogosto pojavljajo pri otrocih s cerebralno paralizo, ki imajo okvaro delovanja centralnega živčnega sistema, ki nastane zaradi bolezni ali poškodbe možganov. Nastanejo lahko v obdobju pred razvojem komunikacije ali pa prizadenejo mladega človeka, ko je že govoril, lahko po hudi možganski poškodbi, progresivni nevrološki bolezni ali pri izjemno težkih psihičnih travmah.

Govornojezikovne motnje, s katerimi se najpogosteje srečujemo v ZUIM:

- *dizartrija* – pojavi se pri okvari tistega dela možganov, ki nadzoruje govorno mišičje,
- *afazija* – označuje izgubo govora in jezika, ki sta bila že usvojena, zaradi bolezni ali poškodb osrednjega živčevja; pomeni, da je otrok že pisal, bral in govoril, potem pa v trenutku tega ni bil več sposoben; med opazne znake afazije sodi tudi povsem nerazumljiv govor,
- *jezikovne motnje* – otrok s PP ima težave pri razumevanju ter strukturiranju in izražanju jezikovnih misli,
- motnje branja in pisanja,
- razvojni govorni zaostanki.

Logopedinje v ZUIM nudijo pomoč pri korekciji motenj govornojezikovne komunikacije (v nadaljevanju: GJK – op. avt.) ter motenj branja in pisanja. Govornojezikovne motnje so razvrščene od lažjih prek zmernih do težkih oblik. Obravnave potekajo individualno ali skupinsko. Terapije so osredotočene na razvijanje vseh funkcij, ki sodelujejo pri komunikaciji. K temu pristopamo na različne načine, uporabljamo različne metode in tehnike dela. Pomagamo si z raznimi didaktičnimi pripomočki, računalniško opremo in z elektroakustičnimi napravami, s katerimi spodbujamo razvoj govorno-gibalnih, kognitivnih in grafomotoričnih sposobnosti.

4 Nadomestna in podporna komunikacija

NAK je najbolje opredelila Ameriška zveza za govorni jezik in sluh ASHA (American Speech Language and Hearing Association): *Nadomestna in dopolnilna komunikacija je področje logopedске klinične prakse, ki poizkuša začasno ali trajno nadomestiti okvaro ali nezmožnost osebe s težko motnjo v GJK in v pisnem izražanju*. NAK je torej kateri koli sistem ali metoda, ki izboljša komunikacijo osebe z motnjo GJK ali pa sploh omogoča, da se ta oseba sporazumeva. Motnja se lahko razvije že pred razvojem govora ali prizadene človeka, ki je že govoril:

- za osebe, ki niso nikdar govorile, ima sistem NAK – *HABILITACIJSKI POMEN*.
- za osebe, ki so izgubile zmožnost govora zaradi bolezni ali poškodbe, ima NAK – *REHABILITACIJSKI POMEN*.
- za nekatere pa je sistem NAK – *ZAČASNA REŠITEV* – po operacijah, prometnih nezgodah, dokler znova ne pridobijo govora.

Kaj pomenijo besede *nadomestna, podporna, alternativna komunikacija* (angl. *augmentative, alternative communication*)? *Augment* pomeni porast, naraščanje, povečanje oziroma dodajanje nečesa nečemu. Govor na primer povečujemo ali mu nekaj dodajamo z gestami, obrazno mimiko, govorico telesa ali s prozodičnimi elementi (ton glasu). *Alternative* pomeni, da lahko izbiramo med več možnostmi. *Alternativa* govoru je lahko pisanje oziroma kazanje sličic, simbolov. Izraz *podporna* govori sam zase. Pomeni podporo naravni komunikaciji s katerim koli sistemom NAK. Občasno ga uporabljamo prav vsi ljudje.

NAK je multimodalna komunikacija, saj dopušča popolnoma vse poti, drugačne od govora, ki se uporabljajo za prenos sporočila od ene osebe do druge. Govorimo o sistemih simbolov v mapah, v zadnjem času pa se vse pogosteje uveljavljajo komunikatorji in računalniškokomunikacijski programi, ki ob simbolu oddajo še govorno sporočilo. NAK pomeni največji možni potencial za osebni napredek mladega človeka, ki ima motnje GJK, vendar je ta možen le, če ima otrok ohranjene kognitivne sposobnosti.

Za težko ovirane otroke in mladostnike obstajajo posebne nadomestne tehnike, ki lahko vsebujejo uporabo posebnih gibov, znakovni in grafični jezik ali celo morsejevo abecedo. Druge tehnike uporabljajo komunikacijske pripomočke – jezikovne table, ure, albume – vse do stikal, glasovnih komunikatorjev in računalnikov. Na pripomočkih so stvari predstavljene s črkami, kodami, slikami, z besedami, risbami, s stavki in specialnimi simboli. Sočasno je možna kombinacija vseh naštetih možnosti. Mladi UPP lahko pripomočke upravljajo s pritiski na stikalo ali več stikal, in sicer s katerim koli delom telesa, ki ga lahko nadzorujejo – z vpihom, z grbančenjem obrvi, z jezikom ali s pogledom. Možnosti upravljanja se povečujejo tako rekoč vsakodnevno.

Za določenega položaja so preproste kretnje, vokalizacija glasov, pogled ali gib telesa lažji, hitrejši ali ravno tako zanesljivi (pridobivanje pozornosti, odgovori DA/NE). Tovrstno komunikacijo zelo pogosto uporabljam v šolski knjižnici. Vendar v samem procesu

izobraževanja in izvajanja tudi knjižničnih informacijskih znanj ali zahtevnejšega referenčnega pogovora tako preprost način komunikacije ne zadošča.

NAK uporabljamo že v vrtcu, šolah, knjižnicah, doma, v službi in širšem okolju nasploh. Zavedati pa se moramo, da se učinkovite komunikacije, tako standardne kot NAK, ne moremo naučiti iz knjig. **Komunikacijski načrt je vseživljenjski načrt.** Otroci ali mladostniki, pri katerih vpeljujemo NAK, potrebujejo podporo in pomoč strokovnega tima v dolgem časovnem obdobju. Pri učenju nastopajo strokovnjaki in praktiki, ki z veliko truda, s stalnim ponavljanjem vse do avtomatizacije, poskušajo skupaj s podporo družine, prijateljev in vseh, ki se srečujemo z oviranim otrokom, pomagati najuspešneje realizirati NAK.

Izobraževanje in trening pri vpeljevanju NAK potrebujejo tako uporabnik kot njegovo okolje in člani tima. Otrok ali mladostnik potrebuje trening, da doseže primerno komunikacijo z uporabo pripomočka za NAK: ravnanje s pripomočkom ter lingvistične, socialne in druge komunikacijske strategije. Nujno je, da trening zajame tudi drugi del komunikacijskega procesa: *bodoče sogovornike*, pri čemer naj bi bili vključeni tudi *šolski knjižničarji*. Takšen trening je najuspešnejši v realnih, vsakdanjih položajih, zato strokovni del tima v ZUIM profesionalno – s teoretičnimi in praktičnimi nasveti in z aplikacijami sistema – pomaga in omogoča tudi knjižničarki, da aktivno sodeluje pri vzpostavljanju NAK za posameznega UPP.

Člani tima se lahko zamenjajo, ko se povečajo/zmanjšajo zmožnosti UPP ali se njegov življenjski položaj spremeni: otrok odrašča, mladostnik fizično, kognitivno in zdravstveno napreduje ali nazaduje, njegove potrebe in zmožnosti se spreminjajo. Predšolski otrok potrebuje program, ki ga uči prvih veščin v sistemu, starejši potrebuje že *word processing software*, da lahko napreduje v šoli. Učenci prvega triletja imajo pogosto težave pri presoji prostorskih razmerij, orientaciji, koordinaciji oko – roka, dojemanju odnosa lik – ozadje, del – celota ter levo – desno. Zato za zgodnje učenje NAK potrebujejo veliko vaj. Že opismenjeni UPP si pomagajo s pisanjem črk v kombinaciji s kodami, simboli, celimi stavki, starejši učenci uporabljajo tudi korenski slovar slovenskega jezika s predponami in priponami ter slovar angleškega jezika.

V okviru NAK lahko govorimo na več načinov – z naslednjimi metodami:

- **s slikami z enim samim pomenom** (ena slika je en pomen),
- **z metodami, ki temeljijo na abecedi** (črkovanje, črkovne šifre, cele besede),
- **s semantično metodo** (zaporedje večpomenskih ikon in jedrni slovar – tj. manjše število besed, ki se najpogosteje uporabljajo – le nekaj 100 besed zadošča za normalen pogovor),
- **skeniranje s pripomočkom ali brez:** a) na komunikacijski tabli kažemo s prstom vsak simbol in sprašujemo: *Ali je to tisto, kar bi rad imel, povedal?* To so vprašanja DA/NE, ob katerih UPP pomežikne, pokima, zamahne z roko; b) z elektronskim pripomočkom lahko otrok govori samostojno, če zna ravnati z napravo: s posebnim stikom se premikajoča se lučka na ekranu ustavi na zelenem mestu; c) pri večji izbiri simbolov – v mrežnem sistemu (v vrstah in kolonah) ali v komunikacijski mapi z veliko tabelami, ki so urejene po slovničnih kategorijah (npr. *samostalnik* – s podkategorijami *oseb, živali, sadja, prevoznih sredstev*) – ima UPP najboljše možnosti komunikacije,
- **Kodiranje:** učenje specifičnih kod za določena sporočila: KODA 1 – lahko pomeni – *Pozor, dobil bom napad!* pri epileptikih. KODA 2 – lahko pomeni – *Rad bi gledal TV.*

Kodiranje je hitrejša pot za izražanje daljših sporočil: če kodo poznata UPP in sogovornik in če ima UPP mentalne zmožnosti večje od fizičnih.

Komunikacijske pripomočke delimo glede na vrsto v tri glavne skupine:

- **grafični pripomočki** (komunikacijske table, dopolnjene z dodatnimi simboli, nameščenimi v knjigo ali album na mizici invalidskega vozička ali v drugi obliki),
- **elektronski pripomočki** (razlikujejo se po velikosti, po dolžini zvočnega zapisa in po številu slikovnega gradiva, ki ga lahko namestimo nanje),
- **računalniški pripomočki** (razlikujejo se po velikosti, po kombinaciji z grafičnimi simboli ali pa vsebujejo lastno slikovno gradivo; omogočajo samo sintetični ali posneti govor; UPP jih lahko upravlja neposredno z izbiro na ekranu – ekran na dotik ali z uporabo stikal).

Kot nadgradnjo naštetim osnovnim komunikacijskim pripomočkom UPP večinoma uporabljajo komunikatorje. Te delimo v več skupin:

1. Komunikatorji na DOTIK (UPP se z določenim delom telesa dotakne želenega simbola)
 - a) s pritiskom na določeno polje aktivira tonski posnetek glasu,
 - b) s pritiskom na simbol, pod katerim se skriva tipka, se sproži magnetofonski trak, s katerega se reproducira prej posneti stavek,
 - c) ob pritisku zaslišimo besedno imenovanje izbranega simbola, več simbolov zlagamo v nov pomen.
2. Komunikatorji prek STIKALA (stikalo aktivira tisti del telesa, ki ga UPP lahko uporabi najhitreje). Poznamo: enojna stikala, tipkovnice, lučke, senzorje. Uporablja se metoda skeniranja – izbiranja simbolov s pritiskom, pogledom ali z vpihom, tako da se potujoča lučka ustavi nad želenim simbolom.
3. Komunikatorji za pisno sporazumevanje (uporabljajo UPP, ki dobro obvladajo branje in pisanje). Večinoma se uporabljajo na DOTIK, če UPP ni zmožen pritiska na tipke, pa s ČELADO z ROGOM.
4. Računalniki (pritiskanje na tipke). Ljudje s slabšo motoriko imajo večje tipke; če rok ne morejo uporabljati si pomagajo s prevajalniki glasov (govorjene besede, pihanje, premike glave, gibanje oči prevajajo v računalniške ukaze).

Učenje otrok in mladostnikov, kako naj uporabljajo priporočene komunikacijske sisteme, bi moralo biti izpeljano na njihovih matičnih šolah. Zaenkrat je v Sloveniji to še težko izvedljivo, saj šole pri nas za to delo nimajo usposobljenih pedagogov in drugih strokovnih delavcev. Večina mladih se sreča s sistemom NAK na [Inštitutu za rehabilitacijo v Ljubljani](#), z nadaljevanjem in nadgrajevanjem sistema za potrebe izobraževanja in komunikacije pa na [Osnovni in Srednji šoli ZUIM Kamnik](#). V Zavodu uporabljamo dva sistema: prvi je **Picture Communication Symbols** in drugi **Minspeak**.

5 Prizadetost kot privilegij – primeri iz prakse

Telesna prizadetost predstavlja resen dejavnik tveganja za človekov psihosocialni razvoj. Zaradi zmanjšanih sposobnosti za opravljanje aktivnosti, zaradi sprememb v odzivu okolja in specifičnih subjektivnih izkušenj UPP veliko težje izpolni značilne razvojne naloge. Težave in zastoji se kažejo tudi v procesu izvajanja NAK in rehabilitacije nasploh, saj otroci in mladostniki težje razvijejo celo tiste osebne potenciale, ki na prvi pogled niso v neposredni zvezi z njihovo oviranostjo. Tako imenovana *napredna vzgoja* in izobraževanje UPP se sedaj intenzivno preusmerja iz *nezmožnosti (primanjkljaji, prizadetosti, težave)* v koncept *zmožnosti (motivacije, razvitosti, sposobnosti)*, v okviru katerega se kot knjižničarka najbolj posvečam možnostim kakršnega

koli vzpostavljanja komunikacijskega procesa z UPP in tudi utrjevanja NAK, če je simbolno sporazumevanje še edina možnost, s katero lahko sploh vzpostavimo komunikacijo.

Omenjeni koncept *zmožnosti* predstavlja drugačno vrednotenje ljudi s PP nasploh in konkretno pri načrtovanju dela z njimi. Zlasti povezave med telesnim in duševnim stanjem so pomemben dejavnik, ki ga moramo knjižničarji vedno upoštevati, če hočemo UPP učinkovito pomagati že v zgodnji mladosti. Kadar se z mladim UPP sporazumevava s pomočjo NAK, moja govoreča vloga zahteva polno prisotnost in spontano odzivanje na izbrano sogovornikovo metodo in tehniko komunikacije, saj sočasno z izmenjavo informacij, zaradi katerih je UPP prišel v knjižnico, poteka tudi trening oziroma njegovo usposabljanje s komunikacijskimi pripomočki in komunikatorji. Hkrati z UPP se navajam na delo s pripomočki tudi sama.

Pri *branju* je treba pazljivo upoštevati zahtevnost gradiva za domače branje – od lažjega k težjemu (poškodbe glave) in časovno omogočiti, da bralno dejavnost konča v podaljšanem roku (tudi več mesecev). Pomembna je tudi izbira dolžine besedil (ne predolga, prezapletena pri izgubi spomina ali težki komunikacijski oviranosti UPP), fizična zgradba knjige (kakovost platnic, možnost odpiranja, listanja, format, trda – mehka vezava), vrsta tiska (povečan, okrepljen, razmiki med vrsticami, preglednost ilustracij).

Ne nazadnje mladim UPP tudi zelo povečam motivacijo in okrepim samozavest, kadar jih pohvalim oziroma jim potrdim, da so zares trudoma (kljub slabemu prepoznavanju pisnih simbolov, slabi grafomotoriki, slabovidnosti, motnjam pozornosti in orientacije, uporabljanju NAK, bolnišničnemu zdravljenju in osebni diagnostiki), z veliko volje, včasih s pomočjo logo- ali delovnega terapevta, uspešno prebrali knjigo ali izdelali seminarsko nalogo. Pohvalijo jih tudi njihovi pedagogi. Sledi še izmenjava izkušenj (kako je potekalo njihovo branje, učenje s pomočjo NAK) in v posebnih okoliščinah tudi nagrada .

V razvoju zdravih otrok in mladostnikov igrajo pomembno vlogo notranji impulzi, pri UPP pa pogosteje razvijamo sposobnosti z zunanjo motivacijo. Ti poleg varnosti in topline v domačem okolju, zavodih, šolah in tudi knjižnicah potrebujejo dosti več dodatnih spodbud, pohval, ponavljanj, utrjevanj naučenega in treningov pri vsakdanjih opravilih ter komunikaciji. To pomeni, da vseh obveznosti v knjižnici ZUIM ne prevzemajo UPP, ampak me kot knjižničarko obvezujejo določene dodatne dejavnosti: roki izposoje; vodenje evidence naslovov knjig, ki so jih že in ki bi jih še radi brali; iskanje po geslih v leksiki; priprava literature za seminarske naloge; razstavljanje gradiva za spodbujanje branja idr. Najbolj izraziti dejavnosti, ki me lahko opredeljujeta kot knjižničarko za UPP, pa sta: nudenje dodatne fizične pomoči in trening komunikacijskega procesa s pomočjo NAK.

Najpogosteje uporabljen in preprost sistem NAK imenujemo *slikovni komunikacijski simboli* – *Picture Communication Symbols (PCS)*, ki izvira iz Kanade. Temelji na realnih simbolih, sličicah, ki so razporejene v večjih ali manjših kvadratih na komunikacijski tabli, ki je po navadi pritrjena na invalidskem vozičku, na komunikacijskem krogu – uri ali v komunikacijskem albumu. Za označevanje različnih kategorij sistem uporablja različne barve (označujejo kolone) in številke (označujejo vrste). Otrok izbira na različne načine po mrežnem sistemu. Če simbolov ne more kazati z roko, prstom, lahko za izbiranje uporablja razne vrste stikal, ki jih lahko aktivira z različnimi deli telesa, tudi s pogledom.

Razporeditev simbolov mora biti prilagojena posameznikovim potrebam in zmožnostim. Simbole, ki jih največkrat uporablja, postavimo tako, da jih najlažje doseže. Nad njimi

je možen zapis – besedno poimenovanje slikovno prikazanega simbola, v kvadratke pa lahko zapišemo tudi črke – abecedo in številke. Besedišče je razdeljeno na šest skupin:

- osebe, osebni zaimki (RUMENA barva),
- glagoli (ZELENA),
- samostalniki (ORANŽNA),
- pridevniki, prislovi (MODRA),
- vezniki, predlogi, časovni izrazi (BELA),
- socialno pogojene besede, fraze (ROZA).

Poleg vsake kategorije besed (simbolov) pustimo še prazne kvadratke, da ob dodajanju novih ne motimo preveč osnovnega reda simbolov.

Minimalni napor pri govorjenju – Minimum effort speech (MINSPEAK), ki ga že uporabljamo pri nas, je delo jezikoslovca, ki je študiral kulturo Majeve in njihove piktografe, imenovane *hieroglifi*. Piktografi so imeli različno sporočilno vsebino glede na zaporedje in kombinacijo z drugimi piktografi.

Minspeak imenuje svoje simbole *ikone*. Sistem skuša odgovoriti, kako naj vemo, kaj UPP misli, ko pokaže na neki simbol, sliko. Ob vsaki sliki se nam v vsakdanjem življenju porodi več asociacij, pomenov. Odgovor je v bistvu v *zaporednosti*, se pravi v zaporedju in kombinaciji dveh ali treh ikon, ki jih UPP izbere eno za drugo. S tem že sestavlja besede v prve preproste stavke in lahko točno pove, kaj želi.

PRIMER: UPP nam pokaže z roko, z očmi ali stikalom na avtobus. Kako naj razumemo, kaj želi? Se želi peljati, misli na počitnice, mu je po navadi slabo na avtobusu ali kaj povsem drugega? Odgovor nam UPP posreduje z lastno izbiro zaporedja ikon.

Sistem PCS uporablja tudi *simbole z zapisi* za tiste, ki znajo ali zmorejo brati, **sistem MINSPEAK** pa se drži pravila *Slika je vredna tisoč besed* in uporablja raje govor prek slikovnih zaporedij.

PRIMER 1: Napis pod simbolom PCS *jabolko* je lahko le jabolko, ob sličici brez napisa pa ima lahko več pomenov: hrana, tehtanje, zrelost, zdravilno, bog, raj ali -j- kot začetna črka imena.

PRIMER 2: Napis pod simbolom PCS *zemljevid* je lahko le zemljevid, ob Minspeakovi ikoni zemljevida pa lahko s kombinacijo še ene ikone dobimo več pomenov: dežela, zemlja, avantura, potovati, potovanje, izgubiti se, zaklad.

V ZUIM na temelju sistema PCS uporabljamo računalniški program *GOVORIM TEKOČE* – v okviru programa Boardmaker with Speaking Dynamically za okolje windows. Program razvijajo člani projektne skupine, zaposleni v ZUIM in oče enega od mladostnikov.

Program je sestavljen iz osnovne table, na kateri so različna tematska področja (osnovna sporočila, glagoli, samostalniki, pridevniki, predlogi, črke, števila, različna interesna področja) in iz različnih podtabel. Vsako področje se ob ukazu z miško ali z različnimi stikali odpre v podtablo, na kateri uporabnik izbere ustrezen simbol. Tako lahko v kombinaciji simbolov in zapisa UPP izrazi želeno sporočilo. Sporočilo, ki se izpiše na ekranu računalnika, se lahko večkrat ponovi. Program še omogoča, da se lahko govor izbrane osebe prek mikrofona posname v računalnik. Barvo glasu prilagajamo želji uporabnika (moški, ženski ali otroški glas), prav tako UPP sam upravlja različne ukaze (preberi, odpri, shrani, izbriši zadnji ukaz, izbriši, izhod), in sicer z

različnimi miškami, sledilnimi krogli (track ball) ter različnim izborom žičnih in brezžičnih stikal. Možen je priklop vmesnikov, ki služijo kot smerne tipke ali kot simulacija miške.

S pomočjo programa *Govorim tekoče* – sistem PCS prilagajamo vsem starostnim skupinam otrok. Služi za osnovno sporazumevanje z okoljem in za učenje simbolov na nižji stopnji osnovne šole. Z nadgradnjo samega programa – z izborom slovarja pa služi kot didaktični pripomoček za opismenjevanje otrok. Namenjen je tako UPP za NAK kot tudi učencem s specifičnimi učnimi težavami.

Besedišče se navezuje na šolsko snov, sočasno pa je uporabno kot didaktični pripomoček za slovenski jezik – uvajanje slovnice in bogatenje besedišča. Program pa je nadgrajen še z večjim številom simbolov za okoljsko vzgojo, socialne fraze, slovenski in angleški jezik ter za matematiko. UPP lahko poslušajo tudi prirejene pravljice in zgodbe, s katerimi si povečujejo besedni in pojmovni zaklad pri slovenskem in angleškem jeziku.

Program *Govorim tekoče* je učinkovito motivacijsko didaktično sredstvo za učenje komunikacije prek računalnika. Otroci, počasni zaradi poškodb ali bolezni možganov, navidezno izgledajo »manj inteligentni«, ko želijo vzpostaviti komunikacijo z okoljem, tudi v knjižnici, saj ne uporabljajo ustreznih strategij za povzemanje smisla iz nenehnega dotoka informacij. Vendar so počasni, ker se niso zmoгли naučiti, kako osredotočiti pozornost na ustrezne dražljaje oziroma kako izključiti ali filtrirati odvečne informacije, kar zdravi otroci zmorejo.

Mladi UPP v šolski knjižnici ZUIM govor in jezik razvijajo počasneje, učenje komunikacije je zanje zelo zahtevno, saj se spopadajo z ovirami kar na dveh področjih: GIBALNEM IN GOVORNEM. Vendarle, vsak otrok odraste, nekateri kot odrasli postanejo pomembni za vse ljudi – četudi kot UPP. Zato morajo imeti možnost, da so tudi sami uspešni.

5.1 Lahko govorim

Razmišljanje učenca Roka (ime je izmišljeno) z diagnozo cerebralna paraliza, atetoza, spastičnost, epilepsija in nezmožnost govora, na invalidskem vozičku:

Ko sem zaključil vrtec, se je zame začela prava mora, saj me nikjer niso hoteli sprejeti v šolo. Vsi so se strinjali, da ne bom zmožel slediti pouku. Na začetku je bilo res hudo, ker se nisem mogel sporazumevati z drugimi. Vsako leto sem se naučil kaj novega in počasi sem napredoval. Najsrečnejši pa sem bil, ko sem dobil komunikator. Tako se je začela moja komunikacija, se izboljšala in razširila.

Sedaj lahko govorim in opozorim nase. Včasih so se me vrstniki izogibali, sedaj pa se lahko pogovarjamo, tudi o ljubezenskih težavah. V šoli sem uspešen, saj sem prilezel do 8. razreda s prav dobrim uspehom. Moja komunikacija je počasna, vendar sem srečen, da lahko govorim, povem svoje mnenje in želje. Tudi v knjižnici. Želim si nekaj narediti iz sebe, mogoče imeti svojo družino.

Na obisku v šolski knjižnici ZUIM:

Rokov komunikator (R): *Živio.*

Knjižničarka (K): *Pozdravljen, Rok. Kako si? Že nekaj časa se nisva videla.*

Rokov spremljevalec (S): *Zelo je bil zaposlen s šolo. Pa še na ekskurziji so bili.*

K: *Kje pa?*

R: *Zemljevid. Morje. Sonce. Toplo. Noč. Nasmeh.*

K: *Lepo. Na Primorskem ste bili. Imeli ste lepo vreme in prespali ste. Bil si navdušen.*

Si želiš zdaj izposoditi kakšno knjigo?

R: Ja.

K: Leposlovno ali strokovno? Rok pokaže število dve. Torej strokovno.

K: Kaj v zvezi s Primorsko?

R: Ne. Šola. Geografija. Gora. Nesreča.

K: Aha. Gotovo imaš seminarsko. Morda o vulkanih in potresih?

R: Ja. Izročim mu tri knjige. S spremljevalcem jih listava na mizici invalidskega vozička.

K: Bodo v redu? Poiščem še v kakšen članek v strokovni reviji?

R: Ne, hvala. Živio.

K: Lepo se imejta. Nasvidenje.

5.2 Rad bi bral!

Pripoved dijaka Jureta (ime je izmišljeno) z diagnozo možganske poškodbe po prometni nesreči, s hudimi glavoboli in spominskimi težavami, z motnjo orientacije, motorike rok in ravnotežja pri hoji, s popolno nezmožnostjo govora:

Po nesreči sem bil nekaj časa v komi. Ko sem se prebudil, nisem vedel, kdo sem. Tudi nisem vedel, da se bom težko gibal in me bo zanašalo. A sem se navadil, ker sem optimist. Najhuje je bilo, ko nisem mogel več govoriti. Čisto nič. Lahko samo še odpiram usta. Slišim pa dobro. Tudi pišem sedaj zelo grdo, ker se mi tresejo roke. Šolam se po posebnem programu, zelo mi pomagajo.

V knjižnici se pogovarjam z abecedo na tabli, tako da knjižničarki pokažem ali črkujem besede s prsti. Po navadi že prej ugane, preden pokažem do konca. Zna postavljati tudi taka vprašanja, da lažje pokimam ali s prsti pomaham, da se moti. Na koncu se vedno uspeva zmeniti, kaj želim.

Rad bi potoval v Ameriko. Enkrat sem že bil. Tam imajo veliko komunikacijskih prilagoditev za ljudi kot sem jaz. Upam, da mi bo uspelo.

Na obisku v šolski knjižnici ZUIM:

Jure vstopi in dvigne roko v pozdrav. Jaz enako odzdravim. Jure se nasmehne in vzame iz žepa tablo z abecedo: Čit...

K: Čitalniško gradivo želiš. Če si hočeš ogledati kakšno revijo, veš kje so. Če želiš, da ti prelistam, pa me pokliči. J: pokima v potrditev in me čez 10 minut pokliče – pomaha, če lahko pridem do čitalniške mize, kjer kupček revij Življenje in tehnika. Na tabli mi pokaže besedo slovar, na računalniku zapiše noto, knjigo.

Glasbeno enciklopedijo in tehnični slovar, če sem te prav razumela? Vprašam in Jure pokima.

Ko konča, se spet posloviva z rokama v pozdrav.

6 Zaključna komunikacija – pozdrav komunikatorju

Jezik je družbena tvorba, ki jo je treba spoznati, se naučiti obvladati njena pravila in jo nato preliti v govor. Tudi nebesedna sporočila niso zamenjava za jezik, ker so razlike med obema oblikama sporočanja prevelike, da bi lahko ena zamenjala drugo. Dekodiranje nebesednih sporočil in odzivanje nanje potekata mnogo bolj avtomatsko in

neposredno, saj že mimika obraza ali drža telesa lahko povesta o človekovem namenu ali počutju več kot besede. Tudi v šolski knjižnici.

Za negovoreče tako poznamo več različnih jezikovnih sistemov – realnih, slikovnih, simbolnih, abstraktnih. Najbolj zapleten – NAK lahko s kombiniranjem simbolov in simbolnih elementov doseže skoraj do popolnosti razvit sistem izraznih možnosti.

Ni pomembno, kakšne vrste je komunikacija ali sporočanje, temveč da sploh obstaja možnost sporazumevanja – pošiljanja, sprejemanja informacij. Ljudje, ki imajo težave s komuniciranjem, so lahko popolnoma izključeni iz vsakdanjih socialnih interakcij, zato sta zaradi nemoči vzpostavljanja medčloveških odnosov odtujevanje ali socialno nesprejemljivo vedenje pri njih zelo pogosta.

Tudi v slovenski rehabilitaciji vidijo številni strokovnjaki mnogo več kot samo poklic ali službo, zato so naši uspešni rezultati zelo dobro in že dolgo poznani v tujini. Zaradi velike odmevnosti v Evropi in počastitve spomina na velikana slovenske zgodovine, znanosti in kulture naj za konec opozorim še na barona Žiga Zoisa, ki je že pred več kot 200 leti sam zasnoval invalidski voziček in ga uporabljal skoraj dvajset let.

Človek je resnično človek takrat, kadar se povsem preda neki stvari ali osebi in pri tem občasno celo pozabi nase. Knjižničarji se dobro zavedamo poslanstva svojega poklica in naših zmožnosti, da se posvetimo določenim nalogam in ljudem, ki obiskujejo nas in naše knjižnične prostore. Uporabniki prihajajo zaradi različnih želja: iskanja odgovorov na trenutna doživetja ali večne bivanjske probleme, zaradi pravljic in športa, zaradi poezije, fantastike in kuharskih knjig. Zaradi potrebe po komunikaciji, pa tudi zaradi osebnih stisk in iskanja nasmehov. Brez vmesnika, stikala ali komunikatorja. Iskrenih nasmehov.

(Razlaga simbolne predstavitve pogovora Nine in Andreja s šolsko knjižničarko ZUIM – iz zaključka 1. poglavja – op. avt.):

Nina vstopi v knjižnico:

Dober dan. Knjigo, knjigo. Veliko, ki ima barve – to je slikanico. Sončno knjigo – to je o pomladi, naravi, živalih. To, tisto knjigo. Ja, ja. Ne, hvala – nič drugega ne želim. Adijo, adijo.

Andreja na električnem vozičku pripelje spremljevalec:

Premakne veke – pozdravljeni. Rad bi knjigo. Strokovno knjigo – 2x pomežiknil (1x – bi bila leposlovna). Jezik iz ust – ne, ni prava knjiga. Ponudim drugo. Zadrži zaprta usta – ta knjiga bo v redu. Listam. Jezik obrne levo – naj listam nazaj, predaleč sem šla. Odpre in zapre usta – sedaj je v redu, to knjigo bo vzel. Odzdravi z očmi. Dotakne se tipala na jeziku. Na ekranu se pojavi število 0. Priklopi vožnjo – odhod električnega vozička. Z nasmehom se poslovimo.

Viri

BREJC, T. 2007. Upanje in opogumljanje: filozofsko ali praktično rehabilitacijsko vprašanje. *Rehabilitacija*, let. 6. št. 2, str. 37–42.

GRČA ZIDAR, S.; Kosmatin, M.; Treven, M. 2007. Nadomestna komunikacija. Kamnik: Zavod za usposabljanje invalidne mladine, <online>. <uporabljeno 2008-03-05>. Dostopno na URL: <http://www.osp-zuim.lj.edus.si/dejavnosti/zdravstvo/logopedija/>.

KONČAR, M. 2007. *Računalniška informacijska komunikacijska tehnologija na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

MARINŠEK, M. 2007. *Človek žival, zdrava naveza*. Maribor: Pivec.

- TATENHOVE, G. M. van. 1996. *What is augmentative and alternative communication (AAC)?*. Ohio: Wooster.
- VOVK, M. 2007. Sistemi nadomestne in dopolnilne komunikacije, poglavje. V Marinček, Č. (ur.) *Rehabilitacijski inženiring in tehnologija*. Ljubljana: Inštitut Republike Slovenije za rehabilitacijo, str. 33–41.

> **Mateja Perko**, univ. dipl. bibl., je zaposlena kot šolska knjižničarka na Zavodu za usposabljanje invalidne mladine Kamnik.
Naslov: Novi trg 43A, 1240 Kamnik
Naslov elektronske pošte: knjiznica.zuim@guest.arnes.si



Televizija sporoča: branje je izziv! *Television calls: reading is a challenge!*

> Martina Peštaj

Izvleček

Elektronski mediji so v zadnjem desetletju doživeli nesluten razmah. Televizija je med njimi po priljubljenosti, pomembnosti in dosegljivosti na prvem mestu in prav zato prevzema vedno pomembnejšo vlogo v procesu socializacije otrok. S tem pa postaja široko polje različnih predsodkov in glavni krivec za slabe navade današnjih otrok. Tudi bralne. Očitajo ji, da otroci s pogostim gledanjem televizijskih oddaj zanemarjajo branje in postajajo vedno pasivnejši sprejemniki ponujenih vsebin. Raziskave na tem področju so pokazale, da očitki ne držijo – televizija je lahko, ob ustrezni uporabi, otrokom nena-domestljiv pripomoček pri širjenju obzorja, nabiranju novega znanja in oblikovanju veščin in vrednot. Zato je smiselno in ustrezno na televizijo pogledati drugače: Kakšne so njene možnosti in prednosti na področju socializacije in učenja otrok? S tem izzivom smo se spopadli pri ustvarjanju treh serij oddaj za širjenje bralne kulture med osnovnošolske otroke – Bukvožerček, Bukvožer in Bukvožer 3. Spoznanja stroke, da otroci s starostjo prehajajo v različna bralna obdobja, smo vzeli kot temeljni kamen gradnje oddaj, njen format pa v skladu z najnovejšimi trendi s področja ustvarjanja oddaj za otroke oblikovali tako, da je pritegnil pozornost različnih ciljnih skupin mladih gledalcev. In posebne skupine odraslih gledalcev – šolskih knjižničarjev. Oddaje so uporabljali pri svojem delu z mladimi bralci in tako smo skupaj izkoristili moč televizijskega medija za spodbujanje branja, razmišljanje o knjigah, razvijanje prostega govora o prebranem in sporočanje: branje je izziv.

Ključne besede

psihologija, mediji, televizija, oddaje za otroke, otroška književnost, mladinsko knjižničarstvo, bralna kultura.

UDK 654.17:159.9
028
316.774

Abstract

In the last decade electronic media have seen an unbelievable expansion. Among them television is in leading position in popularity, importance and availability which is why it is taking over an ever bigger role in the process of children socialization. And because of this it is becoming a wide space of various prejudice and the main culprit for bad habits of today's children. Including reading habits. The main reproach is that by frequent watching the TV shows children neglect reading which makes them ever more passive receivers of the contents being offered. Studies in this area have shown that these reproaches are not true – when used appropriately, television can be an irreplaceable tool for widening the children's horizons, gaining new knowledge and shaping skills and values. For these reasons it is sensible and appropriate to look at television in another way: what options and advantages it offers in the area of children socialization and learning? We took this challenge in creating three series of shows for spreading reading culture among primary school pupils – Little Bookeater, Bookeater and Bookeater 3. The findings of experts that children in different ages also pass through different reading periods served us as a foundation of creating the shows. We shaped the form of the shows according to latest trends in making shows for children so that it attracts the attention of various target groups of young viewers. As well as a special adult user group – school librarians. They used the shows in their work with young readers. In this was we jointly made use of television media for encouragement of reading, thinking about books, developing free speech on topics being read and sending the message: reading is a challenge.

Keywords

psychology, media, television, children programmes, children literature, youth librarianship, reading culture

UDC 654.17:159.9
028
316.774

Televizija kot pomemben dejavnik socializacije otrok

V zadnjem desetletju so mediji, predvsem elektronski, doživeli nesluten razmah. Postali so pomembni sooblikovalci naše družbe in sestavni del našega življenja. In s tem tudi življenja otrok. Televizija je po priljubljenosti, pomembnosti in dosegljivosti še vedno na prvem mestu. Tako rekoč vsi otroci imajo dostop do nje in ob njej preživijo veliko svojega časa. Večina raziskav potrjuje, da prevzema vedno pomembnejšo vlogo v procesu socializacije otroka; otroku na drugačen način kot starši, vzgojitelji in pomembne druge osebe odpira okno v svet. Zaradi svoje dostopnosti je televizija postala široko polje najrazličnejših predsodkov in glavni krivec za marsikatero slabo navado današnjih otrok. Številne raziskave, ki so nastale kot odgovor na to, pa so pokazale, da televizija sama po sebi otrokom ne škodi, da je bolj kot medij sam pomembna njena vsebina. Če odrasli naučimo otroke televizijo pravilno uporabljati, lahko postane njihova zaveznica pri širjenju znanja, oblikovanju različnih veščin in pomembnih vrednot in s tem celostno vpliva na njihov razvoj in dojemanje sveta. Ponuja jim edinstveno možnost, da z njeno pomočjo doživijo stvari, ki jih v resnici nikoli ne bi mogli, za nekatere otroke pa je edini stik s presenetljivo raznolikostjo in pestrostjo širnega sveta.

Televizija je torej tukaj in otrokom danes skoraj ne moremo več preprečiti, da bi jo gledali. Strokovnjaki ugotavljajo, da jo gledajo vedno mlajši otroci, saj je to priložnost, ko si starši lahko za trenutek oddahnejo v hitrem ritmu življenja. Zato je pomembno, da nanjo pogledamo z druge strani: Kakšne so njene možnosti in kje so lahko njene prednosti na področju socializacije in učenja otrok?

Ob tem se moramo zavedati pomembnega dejstva: otroke je treba naučiti, kako pravilno gledati televizijo. Otrok se mora naučiti sprejemati in vrednotiti medijske vsebine in prav zato je toliko bolj pomembno, kakšna so njegova prva srečanja z njimi. Prve korake na tej poti mora narediti v spremstvu odraslih, ki vzpodbujajo in usmerjajo njegov odnos do medijev. Ko ima otrok temeljno znanje o značilnostih televizije, si z lastnim odkrivanjem in preizkušanjem postopno gradi in oblikuje svoje znanje in se razvija v kritičnega gledalca, ki mu ni vseeno, kaj gleda.

Otroci najprej pridejo v stik s televizijo v družini. Kaj se bodo o njej učili od staršev in kako, je zelo odvisno od gledalskih («televizijskih») navad in komunikacije v družini. Starši niso pomembni le pri izbiri in vrednotenju oddaj, pač pa pomembno vplivajo tudi na okus otrok skozi neposredno vrednotenje programov: kateri so njihovi najljubši žanri, kakšen odnos imajo do posameznih oddaj, kako ocenjujejo voditelje, glavne like oddaj ... Raziskave so pokazale, da televizija ni le medij, ob katerem otroci preživijo največ časa, pač pa tudi medij, o katerem se v družinah največ pogovarjajo. Kako je televizija vključena v življenje družine je odvisno od različnih socialnih, kulturnih in ekonomskih dejavnikov (koliko televizorjev je v stanovanju, koliko časa otroci preživijo doma, kakšne so družinske navade gledanja televizije). Značilnosti družine igrajo odločilno vlogo pri gledalnih navadah otrok. Otroci, katerih starši se ukvarjajo s spremljanjem in uravnavanjem otrokovega gledanja televizije, preživijo pred ekranom manj časa. Otroci, katerih starši veliko svojega časa preživijo pred televizorjem, tudi sami gledajo več televizije.

Učenje s televizijo

Znanje otrok se širi ves čas, predvsem zaradi njihove spontane radovednosti v zvezi z vsem, kar jih obdaja. Televizijske vsebine, ki vzbudijo njihovo radovednost, so dragocen pripomoček na poti učenja. Raznolike kakovostne oddaje za otroke skušajo

vzbuditi zanimanje ali potešiti radovednost na najrazličnejših področjih (materni in tuji jezik, narava, medosebni odnosi, umetnost in ustvarjalnost, različne aktivnosti ...).

Obilica govora o negativnih učinkih televizije na otroke povsem zatemni njen velik potencial na področju poučevanja. Otroci se lahko veliko naučijo že iz programov, ki so namenjeni zabavi, pravo moč televizije kot medija pa pokažejo programi, ki so namensko narejeni za izobraževanje.

Ne obstaja en način razlage, kako se otroci učijo s pomočjo televizije. Dejstvo je, da je gledanje televizije mnogo aktivnejši proces, kot se zdi na prvi pogled. Njen vpliv na otroka je odvisen od stopnje njegovega miselnega razvoja. Vemo pa, da se otroci učijo ob gledanju televizije predvsem po načelu opazovanja in posnemanja.

Otroci se bodo učili več, če zbudimo njihov interes, od ponudbe na televiziji je odvisno, kaj se bodo naučili. Učenje je aktivni proces, otroku moramo ponuditi ustrezno učno okolje, ki bo tako privlačno, da ga bo sam želel raziskati, in podobno je s televizijskimi oddajami – otrokom moramo ponuditi oddaje, ki bodo pritegnile njihovo pozornost in jih spodbudile, da bodo ob njih aktivni gledalci, ki bodo razmišljali o tem, kaj vidijo in slišijo.

Kako otroci gledajo televizijo?

Marsikdo je prepričan, da so otroci najbolj hvaležni gledalci, ker sprejmejo vse, kar jim ponudimo. Prav zato, da do tega ne bi prišlo, moramo pri njih razvijati občutek, kaj je na televiziji zanje dobro (kakovostne oddaje, namenjene njihovi starosti) in kaj ne. S pomočjo odraslih se učijo razumeti vsebino oddaje (o čem oddaja govori), ocenjevati njeno zanimivost (kako jo lahko povežejo s svojimi preteklimi izkušnjami, kaj novega jim sporoča) in se odločati, kateri deli programa so vredni njihove pozornosti (predvsem tisti, ki so namenjeni prav njim) in kateri ne. Od odraslih se navajajo oblikovati kriterije, po katerih ločijo med sabo različne žanre (zvrsti): ali je oddaja za otroke ali odrasle, ali je resna ali smešna, ali je informativna ali zabavna. Otroci se hitro naučijo, kaj je pomembno v oddaji, prepoznajo dramaturgijo (jasen potek zgodbe) in jih hitro zmoti, če določeni deli manjkajo (otroci predvsem ne marajo odprtih koncev, ki ne končajo zgodbe). Njihovo pozornost pritegnejo čustveni elementi, ki so skozi otroške oči še posebno privlačni: živali, ganljive teme (npr. nesreče živali, žalostni otroci), razlaga s pomočjo modela (npr. praktičen prikaz pojava), posebni učinki (ne navadni zvoki, vizualni triki), povabilo k sodelovanju (s pismi, risbicami ali prek interneta), ponovno prepoznane vsebine (poznani kraji, besede, ki jih otroci prepoznajo), prepoznavni in zanimivi detajli. Upad pozornosti povzročijo suhoparne razlage strokovnjakov, neprilicne slike, nerazumljive vsebine (tuje, nerazumljive besede in prizori), veliko govora, vsebine, ki jih ne poznajo, odrasle teme in strokovnjaki, ki svojih razlag ne znajo približati otroškemu razumevanju sveta.

Televizija je otrokom zanimiva le, če jo razumejo. Zaradi razvojno pogojenih razlik v mišljenju, čustvovanju in zaznavanju otrok, pa tudi izkušenj, pride do razlik v razumevanju zgodb – različno stari otroci bodo isti del oddaje zaznali in predelali na povsem različne načine. Seveda je njihovo razumevanje zgodb odvisno tudi od tega, kaj in koliko so se o gledanju televizije do takrat naučili. Zato je treba paziti, da otroci gledajo sami le oddaje, ki so primerne zanje. Starši pa so tudi tisti, ki morajo presoditi, ali ima njihov otrok dovolj znanja o televiziji in njenih vsebinah, da mu bodo oddaje koristile in ne škodile. Pri ogledu oddaj, ki jih otroci še ne razumejo pravilno in bi si lahko ravnjanja v njih napačno razlagali, je še posebej pomembno, da so ob njih odrasli, ki se

z njimi pogovarjajo o tem, kar gledajo. Skupno gledanje televizije je kot listanje slikarice: otrok in roditelj sedita skupaj na zofi in gledata oddajo na televiziji. Roditelj spremlja otrokovo gledanje, iz njegovega vedenja lahko opazuje, kako doživlja dogajanje na zaslonu: kaj ga pritegne, kaj vznemiri, kdaj mu pozornost upade. Ko otrok postavlja vprašanja, mu roditelj na njih odgovarja, lahko tudi tako, da mu z novimi vprašanji pomaga, da sam najde odgovor. Če otrok sam ne komentira, mu lahko roditelj zastavi vprašanje takrat, ko opazi, da ga je nekaj posebej pritegnilo ali vznemirilo. Takšne situacije v oddaji so lahko dobre iztočnice za pogovor z otrokom o najrazličnejših temah (prijateljstvo, odnos do različnih ljudi, pomembni dogodki), tudi takšnih, o katerih se sicer težko pogovarjamo (žalovanje, smrt, ljubezen, spolnost). Iz otrokovega pripovedovanja o oddaji lahko marsikaj izvemo o njegovem doživljanju sveta okoli sebe. V vsakem primeru pa skupno gledanje televizije ter pogovarjanje ob oddaji in kasneje o oddaji pomeni pomembne in dragocene trenutke druženja otroka in roditelja. Tako tudi televizija prispeva k ustvarjanju dobrega odnosa med otrokom in starši.

Z razvojem otroka se spreminja priljubljenost žanrov: otroci imajo najraje risanke, kasneje dečki radi spremljajo tudi šport in oddaje z veliko akcije, deklice pa imajo raje zgodbe, ki pripovedujejo o otrocih, družinah ... Prav tako se s starostjo občutno poveča možnost sprejemanja informacij, zato otroci vse več časa preživijo ob televiziji. Tukaj je še posebej pomembna naloga staršev, da omejijo čas gledanja televizije oz. se z otroki dogovorijo, kaj bodo gledali in kdaj, ter da imajo ustrezne (privlačne) predloge za preostali prosti čas.

Otrokom so v oddajah vedno najbolj zanimive teme, ki so osrednjega pomena v njihovem takratnem življenjskem obdobju. Posebej dragocene so izvirne slovenske oddaje, ki otrokom predstavljajo znano zemljepisno in kulturno okolje, družinske navade, načine medosebnega pogovora in reševanja problemov in domač jezik. Raziskave kažejo, da otroci, če le imajo to možnost, najraje izbirajo oddaje, narejene v njihovem okolju in jeziku.

Vsaka kakovostna oddaja za otroke skriva v sebi veliko različnih možnosti za delo z otroki in sporočil, ki spodbujajo otrokov razvoj. Kako pa prepoznamo kakovostno oddajo?

Kriteriji kakovostnih oddaj za otroke

1. *Vsebina oddaje mora biti v skladu z razvojnimi značilnostmi in potrebami ciljne skupine gledalcev, ki ji je oddaja namenjena:* Različno stari otroci različno dojemajo posamezne elemente oddaje, imajo drugačen humor, drugačen odnos do likov, ki nastopajo v oddaji, in drugačna znanja in izkušnje. Oddaja, ki upošteva vse to, bo za otroke določene starosti smiselna, razumljiva in privlačna. Dobre oddaje otroke nagovarjajo na ustrezen način in jim pomagajo, da se v tem dinamičnem življenju lažje znajdejo.
2. *Prepoznavni okvir, ki nudi varnost:* Otroci se oddaji popolnoma prepustijo, ko imajo občutek varnosti, ki ga v tem primeru omogočajo jasno določen začetek in konec oddaje (začetna in končna špica s prepoznavno glasbo), zgodba (ki pa lahko vsebuje presenečenja, ki poskrbijo za razburjenje in navdušenje) in vloge, ki jih imajo v njih glavni junaki. Otroku moramo vedno znova razložiti, da je situacija na televiziji igrana, »kakor da«, in da se glavnemu liku ne more zgoditi nič resnega. Prav to, da se otrok nauči ločiti realnost od izmišljenih situacij, je eden najpomembnejših ciljev, ko se otrok uči gledati televizijo.

3. *Junaki, ki omogočajo identifikacijo:* Še bolj kot zgodba so v oddaji pomembni glavni junaki – od njihovega značaja in vedenja je odvisno, ali jih bodo otroci sprejeli kritično ali z navdušenjem. Otroci imajo radi junake, ki so zabavni in zviti, ki vedno najdejo način, da dosežejo svoje in imajo pri roki vedno kak pameten nasvet. Podobno kot v življenju se zdi mlajšim otrokom pomembno, da je tukaj nekdo, ki obvlada položaj, pa čeprav s svojimi dejanji povzroča zmedo in nered v svoji okolici. Izbira takšnih najljubših junakov je dokaz več, da želijo otroci v oddajah prepoznati situacije, ki se dogajajo tudi njim, in junake, s katerimi se lahko identificirajo: ki so jim podobni, ki včasih naredijo kako neumnost in se jim kaj ponesreči, na koncu pa se vse dobro konča s pomočjo »domačih« ljudi, ki imajo junaka radi in ki jih ima on prav tako. Takšni junaki so najbližji otroškemu dožemanju sveta.
4. *Zgodbe, v katerih otroci prepoznajo vsakodnevno življenje:* Pri vseh otrocih so najbolj priljubljene oddaje, ki govorijo o vsakodnevnih dogodkih, ki so otrokom blizu in jih dobro poznajo. Rdeča nit je življenje v družini, med prijatelji in z nekom, ki povzroča preglavice in moti urejeno skupnost. Seveda pa je od načina pripovedovanja zgodbe, strukture celotne oddaje in vedenja njenih junakov odvisno, katera starostna skupina bo določeno oddajo bolje sprejela. Čim starejši so otroci, tem višja je njihova stopnja miselnega razvoja in tem večje so njihove zahteve.
5. *Poučni elementi:* Poučne oddaje so načrtovane na temelju razvojnih ali izobraževalnih ciljev. Dobre poučne oddaje nastajajo s pomočjo strokovnjakov, ki poznajo otrokov razvoj in so narejene posebej za otroke; imajo dokumentarni podton v besedilu, z izkušnjami, ki jih otroci lahko dojamajo. Poučne oddaje lahko pokrivajo zelo široko paleto vsebin: znanje, povezano z motoričnimi veščinami in zdravjem, osebne in medosebne veščine, razvijanje pozitivnega odnosa do učenja, razvijanje radovednosti in kreativnosti, jezikovne veščine, spoznavanje literature, usvajanje pojmov, reševanje problemov, vzročnost, števila, spoznavanje narave.
6. *Prvine otroškega humorja:* Otroci se tudi ob gledanju televizije veliko smeji različnim stvarjem in na različnih mestih. Mlajši uživajo ob burkah in kravalu, starejše zabavajo junaki, ki sploh niso junaški, in parodije. Tudi struktura humorja mora biti prilagojena otrokovemu dožemanju humorja. Vsak humor, ki ga ponudimo otrokom, pa zanje ni vedno zabaven. Določene vrste humorja otroci veliko težje ali pa sploh ne prepoznajo, si ga napačno razlagajo in se v skladu s tem tudi odzivajo. Prav zaradi tega se lahko zgodi, da pri otroku naletimo na sicer zelo redko vprašanje: »In kaj je tukaj smešno?«

Televizija in knjiga – nasprotnici ali zaveznici?

Televiziji pogosto očitajo, da otroci s pogostim spremljanjem televizijskih vsebin zanemarjajo branje, ki od njih zahteva aktivno miselno udeležbo, medtem ko je gledanje televizije le pasivno spremljanje ponujenih vsebin. Gre za različna medija, od katerih ima vsak svoje prednosti in pomanjkljivosti. Raziskave so pokazale, da je televizija lahko, seveda ob ustreznih uporabi, tudi pripomoček za širjenje bralne kulture, popularizacijo branja, knjig pesnikov, pisateljev in drugih literarnih ustvarjalcev. Zanimiva televizijska oddaja je lahko spodbuda za iskanje novih informacij in novih znanj s pomočjo poučne literature, enciklopedij, leksikonov ipd.

Vse se začne že pri risankah, ki po navadi predstavljajo otrokova prva vrata v svet medijev. Čeprav se na prvi pogled zdi, da je risanka žanr, ki je v vsakem primeru namenjen otrokom, temu ni tako. Tudi med risankami je treba previdno izbrati tiste, ki so z vso skrbnostjo in premišljenostjo narejene za najmlajše gledalce.

Naloga dobrih risank je, da spodbujajo otrokov miselni, govorni, čustveni in socialni razvoj ter učenje. Najpomembnejša kriterija takšnih risank sta kakovostna ilustracija in animacija ter zanimiva, privlačna, zabavna in poučna zgodba. Veliko najlepših risank nastane po že preverjenih in dobro poznanih in sprejetih slikanicah in knjigah za otroke. Knjižna podlaga je praviloma vedno zagotovilo za kakovost in uspeh risanke pri otrocih. Ob tem je ključnega pomena tudi dobra sinhronizacija, saj je za otroke pomembno, da junake razumejo, da ti govorijo počasi, razločno in jezikovno pravilno. Tako postane risanka poleg paše za oči tudi paša za ušesa.

Najprikupnejši junaki risank so najprej zaživel v slikanicah in knjigah in šele nato pogumno zakorakali na televizijo. Naj naštejemo le nekaj primerov: Minka, ki jo je v knjigah ustvarila Lucy Cousins, pa Nodi iz knjig Enid Blyton, prijazni Medvedek izpod peresa Mauricea Sendaka, Zgodbe starega medvedka Jane Hissey, navihani Franček, ki sta si ga izmislili Paulette Bourgeois in Brenda Clark, očarljivo Trnovo robidovje Jill Barklem, junakinja Astrid Lindgren Pika Nogavička, večno aktualne Grimmove pravljice, navdihujoča Pajkolina in prijatelji s Prisoj Davida Kirka in tradicionalna božična risanka Sneženi mož, po knjigi Raymonda Briggsa. Strokovnjaki ugotavljajo, da v času, ko je na sporedu določena risana serija, otroci pogosteje posegajo tudi po njeni knjižni predlogi.

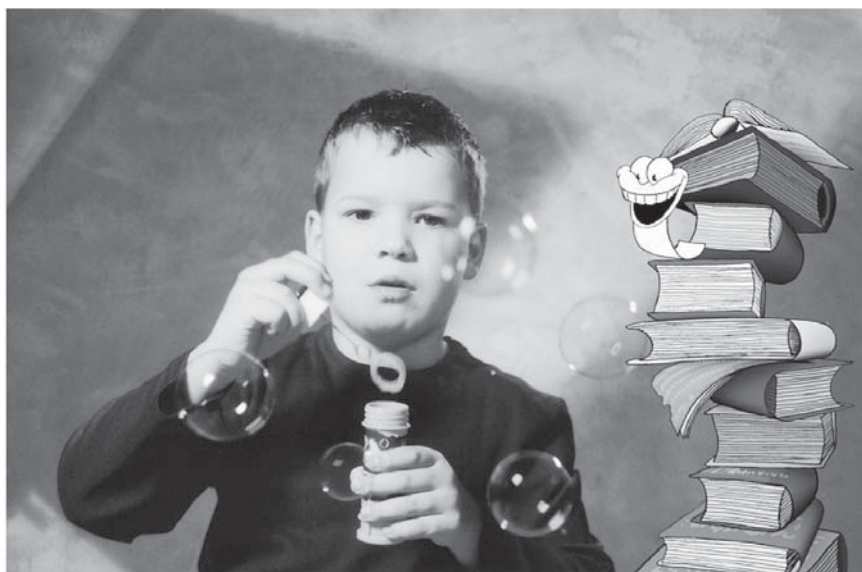
Posebno vrednost za branje imajo tudi podnaslovljene risanke. Za otroke, ki še ne znajo brati, je zelo prijetno doživetje ogled podnaslovljene risanke skupaj z odraslimi, ki jim glasno berejo podnapise in so ves čas pri roki za vsa njihova vprašanja. Otroci, ki tekoče berejo, nimajo problemov s povezovanjem prebranega besedila in spremljanjem vsebine, raziskave pa so pokazale, da je lahko aktivno spremljanje podnaslovljenih risank učinkovita motivacija za branje in dober način za urjenje branja. Tudi te risanke imajo pogosto osnovo v knjigah, na primer serija Moby Dick po zgodbi Hermana Mellvilla, ali Babar Jeana de Brunhoffa. Marsikatere so narejene celo po stripih, ki so pri starejših otrocih še posebej priljubljeni, če navedemo samo slavnega Marsupilamija iz stripov Andréa Franquina.

Tri serije oddaj za spodbujanje bralne kulture pri otrocih

Poglobljeno raziskovanje dveh področij, televizijskega medija in bralne kulture pri otrocih, me je vodilo k izzivu, da v otroški oddaji združimo izpovedno moč knjig z močjo televizijskega medija. Tako je nastal osnutek za serijo oddaj za spodbujanje bralne kulture pri otrocih, ki je v svojem bistvu imela zelo preprosto idejo: otroci sami bodo v kratkih oddajah svojim vrstnikom predstavili zanimive in privlačne knjige na izviren, samosvoj način.

Teoretično ozadje oddaje je bilo dobro premišljeno. Prvi temeljni kamen je izhajal iz spoznanja, da so otroci določene starosti v določenem bralnem obdobju, drugi pa je predstavljal najnovejše trende s področja ustvarjanja oddaj za otroke: oddaja za otroke mora izhajati iz otrok (otroci sooblikujejo vsebino) in biti narejena z otroki (otroci podajajo, predstavljajo vsebino).

Bukvožerček



Slika 1: Oddaja Kako sta Bibi in Gusti preganjala žalost iz serije Bukvožerček

Leta 2006 je nastala prva serija 10. oddaj z naslovom Bukvožerček, ki je nagovarjala otroke v prvem triletju osnovne šole in prav toliko stari otroci so v njej tudi nastopali. Naredili smo strokovni izbor 10. kakovostnih knjig, ki so vsebinsko ustrezale ciljni skupini, in jih razdelili izbranim otrokom. Prosili smo jih, da knjigo preberejo in v odmerjenem času s svojimi besedami obnovijo zgodbo. To zgodbo so nato v enem samem kadru povedali v kamero.

Pomembno je bilo samo otroško pripovedovanje, scenografija in morebitni rekviziti so služili le kot ozadje njihovi govorni aktivnosti. Otroci so v tej starosti v obdobju, ko po Appleyardu branje odkrivajo in razumejo kot igro. Temu je ustrezalo tudi njihovo pripovedovanje, polno spontanosti, reakcij, poudarjanja besed z zanje pomembnim čustvenim nabojem, s kratkimi zastoji za pomislek in predvsem zelo edinstveno interpretacijo zgodbe.

Oddaja je imela svojo maskoto – Bukvožerčka, črvička, tankega kot list papirja, z velikimi usti in nagajivimi očmi, ki je v začetni animirani špici prilezel iz kupa knjig in poskrbel za slogovno prepoznavnost oddaje. Otroci v tej starosti so še vedno zvesti gledalci risank in animirana špica je zagotovo dodatno pritegnila njihovo pozornost. Podobno vlogo je imela tudi posebej za oddajo napisana in odigrana avtorska glasba.

V okviru raziskovalnega projekta Analiza otroških in mladinskih oddaj v ciljnih skupinah gledalcev smo izvedli analizo oddaje Alberta išče ljubezen iz serije Bukvožerček. Rezultati so pokazali, da je bila oddaja Bukvožerček ustrezno pripravljena za ciljno občinstvo, ki ga je nagovarjala. Posebej učinkovita je bila izbira formata (v oddaji nastopajo vrstniki), ki so jo otroci odlično sprejeli. Vsebina zgodbe (ljubezenska zgodba dveh mišk) je predstavljala v oddaji zelo hvaležno temo, saj je zaradi svojega močnega emocionalnega naboja pritegnila in zadržala otrokovo pozornost. Tako je prek televizijskega medija soustvarjala otrokovo doživetje medčloveške bližine in predstavljala enega izmed najpomembnejših vidikov socializacije. Splošen dober vtis oddaje je zaokročila zabavna uvodna špica z animiranim črvičkom – Bukvožerčkom in otrokom prijetna, živahna glasba. Vse to je pri otrocih vzbudilo zanimanje za knjigo in jih preko njim zelo privlačnega televizijskega medija, skoraj nevede vzpodbudilo k branju.

Bukvožer



Slika 2: Oddaja Njegova temna tvar – Severni sij iz serije Bukvožer

Nepričakovan uspeh serije oddaj Bukvožerček nas je leta 2007 spodbudil k ustvarjanju druge serije, tokrat za otroke v drugem triletju osnovne šole. Serija je v skladu s spremembo ciljnega občinstva dobila novo preobleko, ki je bila bliže načinu gledanja in sprejemanja televizije 10- do 12-letnih otrok. Najboljši vir idej so bili pogovori z otroki iz ciljne skupine gledalcev, ki so v svojih razmišljanjih razkrivali, kakšna bi morala biti oddaja o knjigah, da bi pritegnila njihovo pozornost.

Tokrat smo izbor knjig in otrok podvojili, nastalo je 20 oddaj, v katerih je 20 otrok predstavilo prav toliko raznolikih, sodobnih in kakovostnih knjig domačih in tujih avtorjev, dodali pa smo tudi poezijo. Vsak izmed otrok je dobil eno knjigo, ki jo je prebral, o njej razmislil in pripravil predstavitev knjige ter svoje mnenje o zgodbi. Na začetku oddaje se je vsak predstavil z besedami in na način, ki si ga je zamislil sam. S tem smo želeli spodbuditi mlade gledalce k identifikaciji z nastopajočimi vrstniki, kar bi povečalo tudi zanimanje za branje.

Otroci so svoje zgodbe pripovedovali na scenografijah, ki so predstavljale skrivnostne bralne sobe, v katerih je bil vedno velik naslanjač in veliko različnih predmetov, ki so bili povezani z vsebino knjige. V tem bralnem obdobju so otrokom najbližje realistične ali fantazijske pustolovske knjige, polne skrivnosti, v katerih se lahko poistovetijo z junaki in z njimi podoživijo napeto zgodbo. Takšno ozračje smo želeli ustvariti tudi v oddaji. Pripovedovanje smo ilustrirali z likovnimi podobami iz knjige (ilustracije, fotografije, naslovnice) in z avtorsko glasbo, ki je bila stilistično usmerjena na mlade gledalce in jih hkrati spodbujala k poslušanju in prepoznavanju kakovostne glasbe. Tudi začetna in zaključna špica sta opremljeni s prepoznavno glasbo, ustrezno ciljni skupini gledalcev.

Bukvožer 3



Slika 3: Oddaja Adam in Eva in Uščipni me iz serije Bukvožer 3

Tretja serija, Bukvožer 3, ki smo jo zaključili v letu 2008, je izpolnila naš cilj: narediti oddaje z enako, bralno, tematiko za vse osnovnošolske otroke, vendar z različnimi značilnostmi, natančno prilagojenimi starostni populaciji, ki jo oddaja nagovarja. Tretja serija je ponudila oddaje otrokom zadnjega, tretjega triletja osnovne šole in je za nas predstavljala dodaten izziv, saj vse raziskave kažejo, da je v tem obdobju upad interesa za branje že zelo jasno viden.

Zato je bil še toliko bolj pomemben izbor vseh 20 knjig s posebnim poudarkom na kakovosti, slogovni raznolikosti, aktualnosti in privlačnosti izbranih del, med katerimi so bili tudi slovenski avtorji in predstavniki poezije.

Vsakemu otroku smo izbrali knjigo, ki je bila žanrsko in vsebinsko blizu njegovemu bralnemu okusu, s katero se je lahko identificiral in je spodbujala njegovo razmišljanje o svetu okrog njega. Otrok jo je prebral, o njej razmislil, pripravil kratek povzetek vsebine in predvsem oblikoval svoje mnenje o zgodbi. Scenografija je s svojo podobo, barvami, oblikami in vzorci slikala tok dogajanja v zgodbi, razpoloženje in čustva. Otroci z obdobjem adolescence stopijo v bralno obdobje razmišljujočega bralca, ki se poglobljeno ukvarja z vsebino zgodbe. Razvijajo svoj okus za estetiko, glasbo in slog in v vsem tem smo se jim želeli približati tudi z vizualno in glasbeno podobo oddaje. Ob knjigi so v oddaji predstavljeni tudi najstniki sami: v dinamičnih posnetkih opisujejo in prikazujejo aktivnosti, s katerimi se ukvarjajo v prostem času.

Življenje oddaj

Za televizijske ustvarjalce je edino pravo merilo uspeha oddaje njena sprejetost med gledalci. Pri tem ne mislim na oceno gledanosti (telemetrija), ki jo je vedno treba interpretirati v širšem gledalnem, pa tudi socialno-ekonomskem kontekstu. V mislih imam »življenje« oddaje med gledalci: so jo opazili, so bili pozorni na njeno redno dnevno, tedensko predvajanje, so jo sprejeli, se nanjo odzvali? Te podatke je možno dobiti samo neposredno od gledalcev, zato smo bili toliko bolj presenečeni, ko smo

dobili povratne informacije o oddaji Bukvožerček in kasneje tudi Bukvožer (op. avt. oddaja Bukvožer 3 v času, ko je prispevek nastajal, še ni doživela svoje televizijske premiere). Javljali so se nam otroci, ki jim je bila oddaja všeč, v še večjem številu pa so nas poiskali šolski knjižničarji in učitelji slovenščine. Poročali so nam o uporabi naše oddaje med poukom in pri svojem delu z mladimi bralci v knjižnici. Takšna vzpodbuda je bila za nas pomembna in opogumljajoča: pri oblikovanju serije Bukvožer 3 smo jih zaprosili za pomoč pri iskanju otrok za nastop v oddaji in bili še enkrat prijetno presenečeni. Veliko se jih je odzvalo in spodbudilo svoje učence, da so prišli na avdicijo. Sodelovanje je bilo zelo uspešno, našli smo 20 izvrstnih otrok.

Knjižničar, ki spodbuja gledanje televizije?!

Današnji otroci hitro in odločno stopajo na pot elektronskih medijev in popolnoma nesmiselno bi jih bilo pri tem ovirati. Če se jim bomo postavili na pot, nas bodo obšli in poiskali drugo pot. Zato je mnogo pametneje stopiti z njimi na pot. Mlajše otroke lahko precej neposredno vodimo, starejše pa zelo previdno in tenkočutno usmerjamo, da imajo občutek, da sami izbirajo in se odločajo. Ene in druge pa najlaže prepričamo z lastnim zgledom. Pogovarjajmo se z njimi, kaj nam je na televiziji všeč in kaj ne, zastavimo si skupne naloge, poiščimo oddaje z določeno tematiko, razčlenimo jih skupaj, pogovarjajmo se o njihovem vplivu na naše misli in čustva.

Pri oddajah, povezanih s knjigami, je zelo veliko možnosti za delo z otroki in mladimi. Zanimive so ekranizacije književnih del, ob katerih lahko skupaj z njimi razmišljamo o prenosu besed v slike, o pisani besedi in televizijski govorici, o naši domišljiji, ki jo burita tako knjiga kot televizija, vsaka na svoj vznemirljiv način.

Oddaje, ki neposredno govorijo o knjigah, ponujajo drugačne možnosti. Po eni strani lahko raziskujemo obliko oddaje, televizijsko zvrst (igrana, lutkovna, mozaična, pogovorna oddaja ...), po drugi strani pa namenjamo pozornost vsebini. Kaj nam želi oddaja sporočiti? Kakšna sredstva izbira za dosego cilja? Je zabavna? Je vsebina poučna? Kakšni so njeni junaki? Je oddaja dosegla ciljno občinstvo, ki mu je namenjena?

Serije Bukvožerček, Bukvožer in Bukvožer 3 ponujajo izziv prav zaradi svoje preprostosti. Lahko gledamo nastopajočega otroka, poslušamo njegov način pripovedovanja in razmišljamo o našem nastopu pred poslušalci. Lahko vso svojo pozornost usmerimo v knjigo, zgodbo in jo potem poiščemo na knjižnih policah, da jo preberemo še sami. Lahko opazujemo slikovno podobo oddaje, lahko poslušamo glasbo. Ali pa združimo vse skupaj in preprosto uživamo v oddaji. In če ob tem občutimo, da je prijetno brati, da imajo zgodbe v knjigah poseben čar in da je še večji čar deliti njihove skrivnosti z drugimi, nam je uspelo narediti dobro oddajo.

Sklep

S serijami oddaj Bukvožerček, Bukvožer in Bukvožer 3 smo skušali združiti eno izmed temeljnih prioritet slovenske kulturne politike – skrb za rabo in razvoj slovenskega jezika in osnovno poslanstvo nacionalne televizije – vzgajanje mladih gledalcev s pomočjo premišljenih in dobro načrtovanih oddaj, ob katerih se bo otrok sprostil, hkrati pa pridobil vrsto novih znanj in izkušenj.

Serija je zasnovana v skladu z najnovejšimi trendi v ustvarjanju oddaj za otroke in prilagojena slovenskemu govornemu in kulturnemu področju. Knjižničarjem in učiteljem, ki vsak na svoj način skušajo otrokom in mladim približati knjige, je prav

zaradi svoje premišljene zasnove lahko v veliko pomoč pri delu z otroki. Varni okvir oddaje predstavlja prepoznavna začetna in zaključna špica, učinek presenečenja pa ponuja spreminjajoče se jedro oddaje: vedno drug otrok z vedno drugačno knjigo, ki jo predstavlja na sebi lasten, neponovljiv način. Z otroki v glavni vlogi je poučen ton oddaje dobil novo dimenzijo: vrstniki sporočajo vrstnikom, da branje ni nujno zlo, pač pa zanimiva, privlačna in zabavna izkušnja. Branje je lahko izziv! Televizija in knjiga pa nikakor nista nasprotnici, temveč zaveznici pri skrbi za otrokov bralni razvoj.

Viri

- APPLEYARD, J. A. 1994. *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BERRY, G. L. in Asamen, J. K. 1993. *Children and Television. Images in a Changing Sociocultural World*. Newbury Park: Sage Publications.
- ERJAVEC, K. in Volčič, Z. 1999. *Odraščanje z mediji*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- GÖTZ, M. 2007. Television viewing from before birth to the age of 5. *Televizion*, 20 (E), 12–17.
- GÖTZ, M. (2007). Die Fernsehfiguren der Kinder. *Televizion*, 20 (2), 22–27.
- HURRELMANN, B. in Becker, S. (ur.). 2003. *Kindermedien nutzen: Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- HUSTON, A. C. in Wright, J. C. 1998. Mass media and children's development. V: I. Siegel, in K. A. Renninger (ur.), *Child psychology in practice* (str. 999–1058), *Handbook of child psychology*, W. Damon (gl. ur.). New York: John Wiley & Sons.
- LIVINGSTONE, S. in Bovill, M. 2001. *Children and Their Changing Media Environment. A European Comparative Study*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- MANGOLD, R., Vorderer, P. in Bente, G. (ur.). 2004. *Lehrbuch der Medienpsychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- MARJANOVIČ Umek, L. in Zupančič, M. (ur.). 2004. *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Razprave Filozofske fakultete.
- NEUß, N. 2006. Children's humour. *Televizion*, 19 (E), 16–20.
- PEŠTAJ, M. in Peštaj, T. (2006). *Analiza oddaje Bukvožerček*. Ljubljana: Izobraževalno središče RTV Slovenija.
- PEŠTAJ, M. 2006. Humor v otroških oddajah: Kako otroci prepoznavajo humor in se nanj odzivajo. *Panika*, 10 (3), 23–25.
- PLENK, A. 2005. Die Perspektive der Kinder auf Qualität für Film und Fernsehen. *Televizion*, 18 (2), 60–64.
- SPECK-Hamdan, A. 2004. Wie Kinder lernen. *Televizion*, 17 (1), 4–9.

Kroskurikularnost in šolska knjižnica na Ekonomski šoli v Kranju

Crosscurricularity and the school library at Secondary School of Economics in Kranj

> Julijana Prevc

Izvleček

Kroskurikularnost je uresničevanje posameznih ciljev, ki so skupni določenemu programu in se v izvedbeno-organizacijskem pogledu uresničujejo z različno stopnjo kurikularne povezanosti. Poznamo več kroskurikularnih tem, ki s svojimi cilji razvijajo ključne kompetence. Ti cilji niso vezani samo na en predmet, ampak se lahko uresničujejo skozi več predmetov ali različnih nalog, uresničujejo pa se lahko predvsem s kakovostnim timskim delom. Strokovni delavci skrbijo za medpredmetno povezovanje in dijakom iste učne vsebine predstavijo z različnih vidikov pri različnih predmetih. Ena izmed kroskurikularnih tem je tudi knjižnično informacijsko znanje (KIZ). Na srednjih strokovnih in poklicnih šolah izvajanju KIZ v učnih načrtih ni namenjenih posebnih ur, zato jih knjižničarji večinoma izvajamo v času nadomeščanj in v okviru medpredmetnega povezovanja ter interesnih dejavnosti. Na Ekonomski šoli Kranj medpredmetne povezave potekajo z večino predmetov na šoli, najbolj aktivno pa sodelujemo pri projektnem delu in pri informatiki. Pri tem uporabljamo različne didaktične metode in učna orodja. Spodbujamo in razvijamo aktivno vlogo dijaka. Določene vsebine lahko predstavimo s pomočjo e-učilnice ali jih objavimo na spletni strani šole in so uporabnikom dostopne ves čas.

Ključne besede

kroskurikularnost, šolske knjižnice, informacijska pismenost, knjižnično informacijsko znanje, medpredmetne povezave, timsko delo, spletno učenje

UDK 027.8:371.64

Abstract

Crosscurricularity denotes implementation of individual goals which are common to a certain educational programme and are in terms of implementation and organization realized through various degrees of curricular connections. There are multiple crosscurricular themes whose goals develop key competencies. These goals do not pertain to an individual subject, but can be realized through multiple subjects or various tasks, and can be best realized with team work. Crosscurricular connections are taken care of by professionals who present to the pupils the same content from different aspects as part of different subjects. One of crosscurricular themes is also Library and Information Knowledge (LIK). Teaching schedules at secondary vocational schools do not contain LIK as individual subject, therefore the topic must be included in other subjects, mostly at times of substitution and as part of crosscurricular connections and interest activities. At Secondary School for Economics in Kranj connections have been established with most subjects taught at the school, but most actively included in project work and Informatics. Various didactical methods and teaching tools are in use. We encourage and develop active role of pupils. Certain topics can be presented with e-classroom or published at school web site and can as such be available to the users all the time.

Keywords

crosscurricularity, school libraries, information literacy, library and information knowledge, crosscurricular connections, team work, web-based learning

UDC 027.8:371.64

1 Kroskurikularnost

Kroskurikularnost je specifičen način doseganja določenih ciljev, ki so opredeljeni kot skupni programu (za en predmet, določeno skupino predmetov oz. predmetno področje ali za vse predmete) in se v izvedbeno-organizacijskem pogledu uresničujejo z večjo ali manjšo stopnjo kurikularne povezanosti. Vse povezave temeljijo na sodelovalnem poučevanju. To lahko poteka znotraj predmetov, med predmeti in nad predmeti. Glede na število vključenih predmetov lahko govorimo o enopredmetnih in večpredmetnih po-

vezavah. Kurikularne povezave so glede na obseg lahko delne oz. parcialne ali celovite oz. kroskurikularne (prečijo celotni kurikulum). Lahko so obvezni del kurikula ali pa avtonomna posebnost posamezne šole (vsešolski projekt) (Pavlič Škerjanc, 2007, str. 174).

2 Kroskurikularne teme

Skladno z načeli vseživljenjskega učenja in pridobivanja trajnega znanja so v kurikulum vključene teme, ki nadgrajujejo splošno znanje dijakov. Teme so vključene v kurikulum na podlagi presoje predmetne komisije (Žakelj, 2007, str. 12).

Kroskurikularne teme (npr. informacijska komunikacijska pismenost, varnost in zdravje, okoljska vzgoja, podjetništvo, socialne spretnosti, učenje učenja, načrtovanje in vodenje kariere, knjižnična informacijska znanja) imajo svoje koncepte, ki opredeljujejo operativne cilje. Za slednje je značilno:

1. razvijajo ključne kompetence,
2. niso vezani na en predmet,
3. prepletajo se skozi več predmetov ali projektov,
4. šola zagotavlja pogoje za njihovo uresničevanje in jih uresničuje v čim večji meri,
5. nanašajo se na kompetence, ki ne pripadajo vsebini enega ali več predmetov, ampak se lahko uresničujejo v okviru kroskurikularnih tem.

Kroskurikularni končni cilji morajo biti komplementarni predmetnim končnim ciljem. Omogočajo večjo jasnost in povezanost, povečajo horizontalno povezanost predmeta, zahtevajo koordinacijo in sodelovanje na vseh ravneh šole ter zahtevajo in predstavljajo drugačne oblike organizacije kurikula.

3 Medpredmetne povezave

Medpredmetnost oziroma povezovanje disciplin lahko načrtujemo in izgrajujemo na različnih ravneh: na ravni vsebin, na ravni procesnih znanj, na konceptualnem nivoju. Na izvedbenem nivoju uresničujemo integrativni kurikulum v različnih oblikah: v obliki projektnih tednov, dnevov dejavnosti, timskega poučevanja, tudi pri urah posameznih predmetov. Zato tudi v učnih načrtih opredelitev medpredmetnih povezav ni le na ravni korelacij, temveč tudi dejavnosti (vsebin, veščin, konceptov, interdisciplinarnih problemov), ki povezujejo različna predmetna področja (Žakelj, 2007, str. 12).

Kroskurikularne teme sodijo v medpredmetne povezave. Cilje kroskurikularnih tem je mogoče optimalno dosežati le interdisciplinarno, največkrat v obliki timskega načrtovanja in poučevanja. Polak (2007, str. 10) opredeli timsko poučevanje kot »dogajanje, ko se dva ali več pedagoških delavcev v vzgojno-izobraževalni nameni (cilji) hkrati usmerjata ali usmerjajo na iste učence v okviru posamezne pedagoške dejavnosti, učnega predmeta, ali kombinacije predmetov, znotraj ali zunaj učilnice. Timsko delo lahko poteka v eni ali v več etapah, in sicer kot timsko načrtovanje pouka, timsko poučevanje in timska evalvacija. /.../ Skupni cilji so pri timskega delu v šoli vzgojno-izobraževalne narave in prispevajo h kakovostnejšemu poučevanju in učenju.« Timsko poučevanje je tudi najbolj pogosta oblika sodelovalnega učenja in poučevanja, na kateri temeljijo kurikularne povezave. Pri izvajanju knjižničnih vsebin sodelujejo knjižničar in učitelji predmetov, ki spodbujajo aktivno vlogo učenca (učenje in poučevanje v skupini, npr. projektno delo).

»Sodelovalno učenje je učenje v majhnih skupinah, v katerih zastavimo delo tako, da obstaja pozitivna povezanost med člani skupine, ko skušajo s pomočjo neposredne interakcije pri učenju doseči skupen cilj. Pri tem skupinskem delu pa se ohrani tudi

odgovornost vsakega posameznega člana.« (Pekljaj 2001) Sodelovalno učenje in poučevanje zahtevata veliko časa za pripravo na vzgojno-izobraževalni proces, za njegovo izvajanje in vrednotenje.

Vse povezave, ki so izvedene med nekaj predmeti, in pa kroskurikularne, ki povežejo celotni kurikulum, morajo biti v funkciji uresničevanja oz. doseganja ciljev kurikula in posameznih predmetov, sicer niso nadgradnja in obogatitev, ampak otežitev učnega procesa (Pavlič Š., 2007, str. 173).

4 Načrtovanje kurikularnih povezav v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju

Kurikularne povezave pomenijo povezovanje vsebin, veččin dejavnosti, didaktičnih metod, uporabe učnih orodij in razvijanje posameznih kompetenc. Ena izmed ključnih kompetenc v izobraževalnih programih poklicnega in strokovnega izobraževanja je informacijska pismenost. Dijaki razvijajo zmožnosti in strategije za delo z viri, podatki in gradivom, zmožnost za učinkovito iskanje, zbiranje, obdelavo, interpretacijo, izmenjavo, predstavitev in vrednotenje informacij (Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju: metodološki priročnik, 2006, str. 19).

Knjižnično informacijsko znanje (Kurikul knjižnično informacijsko znanje, 2008) je vključeno v načrtovani in izvedbeni kurikulum. V kurikulumu pomaga šolska knjižnica poleg informacijske pismenosti razvijati še druge ključne kompetence: sporazumevalno zmožnost (v maternem in tujem jeziku), matematično zmožnost, učenje učenja, medkulturno kompetenco, estetsko kompetenco, družboslovno in naravoslovno kompetenco, socialno kompetenco, varovanje zdravja in skrb za dobro počutje ter podjetnost. Nekatere kompetence, med njimi tudi informacijska pismenost, so vključene v vse predmete in module. Knjižničar sodeluje v vseh programskih učiteljskih zborih, ki načrtujejo tudi knjižnične vsebine v izvedbenem kurikulumu. Pri tem upoštevajo kataloge znanj splošnih in strokovnih predmetov ter koncepte vključevanja IKK (integrirane ključne kvalifikacije).

V kurikulumu knjižnično informacijsko znanje je KIZ opredeljen kot »kroskurikularna tema, ki pri doseganju ciljev uporablja značilnosti informacij s posameznih predmetnih področij. Zajema vse elemente informacijske pismenosti in poudarja uporabo knjižnice in z nje-no pomočjo dosegljivih informacijskih virov, posredovanih tudi s sodobno računalniško in komunikacijsko tehnologijo, za razreševanje problemov različnih vsebin in zahtevnosti. Šolska knjižnica v kurikulumu, poleg ključnih kompetenc, s programom KIZ razvija dijakom kompetence osrednjih področij: branje, informacijska pismenost in učenje.«

Učenje z informacijskimi viri zmanjšuje vlogo učitelja kot edinega prenašalca znanja. V središču je učenec. Dijaki se navajajo na samostojno pridobivanje informacij in znanja. Učitelj in knjižničar sta samo usmerjevalca, ki dijake spodbujata k pridobivanju novega znanja in jih navajata na ustrezen izbor, ocenjevanje in uporabo informacij. Tako dijaki hkrati usvajajo spretnosti informacijske pismenosti in predmetne vsebine. Dijaki pri obdelavi ene same teme uporabljajo različne informacijske vire in si z zbiranjem informacij sami gradijo svoje znanje. Šolska knjižnica z informacijskimi viri v svoji zbirki in z dostopnostjo tudi zunanjih informacij preraste v informacijsko učno središče šole. Učitelj in knjižničar sta odgovorna, da dijaki prepoznajo informacijo kot osnovno za oblikovanje odločitve, spoznajo predelavo informacij ter spoznajo in obvladajo uporabo informacij.

Cilj izobraževanja je posameznik, ki obvlada informacijski proces, tako postopke poizvedovanja kot raziskovanja.

5 Šolska knjižnica Srednje poklicne in strokovne šole na Ekonomski šoli Kranj¹

Informacijska pismenost je v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja opredeljena kot ena izmed ključnih kompetenc (Kurikul na nacionalni ..., 2006, str. 19). Uspešno se lahko izvaja le v povezavi z drugimi izobraževalnimi vsebinami, zato sta medpredmetno povezovanje in timski pristop pri izvajanju ključnega pomena.

Učni načrti srednjega poklicnega izobraževanja (SPI) administrator, srednjega strokovnega izobraževanja (SSI) in poklicnega tehniškega izobraževanja (PTI) ekonomski tehnik vsebujejo posredne in neposredne povezave s šolsko knjižnico. Pregledala sem koncepte znanj integriranih ključnih kvalifikacijah (IKK), kataloge znanj splošnoizobraževalnih predmetov in kataloge znanj tistih modulov, ki se izvajajo na naši šoli. Pri IKK imajo koncepti navedene naslednje povezave, pri katerih se lahko vključi tudi šolska knjižnica:

- zdravje in varnost pri delu – referati;
- učenje učenja – projektno učno delo;
- informacijsko-komunikacijsko opismenjevanje – iskanje, zbiranje, podatkov;
- načrtovanje in vodenje kariere – zbiranje informacij;
- okoljska vzgoja – uporaba različnih informacijskih virov, zbiranje časopisnih člankov, sodelovanje s knjižničarjem ter socialne spretnosti – problemski pristop.

Pri splošnoizobraževalnih predmetih katalogi znanj vsebujejo že več povezav.

Preglednica 1: Povezave splošnoizobraževalnih predmetov s knjižnico

Predmet	Povezava s knjižnico
zgodovina	– po literaturi poišče, ob uporabi literature, poišče literaturo, iz knjige izpiše, – na internetu poišče podatke o ..., uporablja internet, – ob virih napiše, uporablja vire, uporablja časopisne članke, – v knjižnici poišče, v SSJK poišče, uporablja enciklopedije, leksikone, – razmišlja o pomenu knjige v družini za duhovno in kulturno osveščanje, – na podlagi odlomkov del znanih slovenskih pisateljev,
umetnost	– za iskanje, zbiranje, obdelavo, interpretacijo, izmenjavo, predstavitev in vrednotenje različnih virov, podatkov in besedil poišče dela, – v različnih virih samostojno poišče, v dnevnem časopisju in revijah
sociologija	– s pomočjo strokovne literature in leposlovja analizira ..., – analizira časopisne članke,
psihologija	– poišče primere testov v reviji, poljudni literaturi
kemija	– delo z viri
slovenščina	– uporablja SSJK, – opravi raziskovalne naloge: v strokovni literaturi ali na spletu poišče informacije, izdelava plakate
matematika	– zmožnost za zbiranje, analiziranje in podatkov, projektna naloga
tuj jezik 1	– projektna delavnica, – zna poiskati podatke in jih ustrezno uporabiti
sociologija	– izdelava seminarske naloge
biologija	– projektno delo
geografija	– projektno delo
kemija	– delo z viri
tuj jezik 2	– projektno delo, izdelava plakata, – poišče podatke (e-)slovarji, (e-)priročniki, – viri na svetovnem spletu

¹ Ekonomska šola Kranj je organizirana kot zavod z dvema enotama: Ekonomska gimnazija in Srednja poklicna in strokovna šola.

V katalogih znanj strokovnih modulov² zasledimo naslednje povezave:

Preglednica 2: Moduli, ki vsebujejo strokovne povezave s knjižnico

Strokovni modul	Povezava s knjižnico
zbiranje in obdelava podatkov temelji gospodarstva	– pojasni pojem baze podatkov, njihova uporabnost, – uporablja sodobne informacijsko-komunikacijske vire in vrednoti informacije, – poišče pravne vire v uradnem listu, na internetu in v knjižni obliki, poišče mednarodne pravne vire o človekovih pravicah,
administrativno poslovanje	– poišče in uporablja predpise, ki urejajo pisarniško poslovanje
poslovni projekti	– projektno delo
informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) in strojepisje	– poišče vire informacij na internetu ali v »omrežni soseščini«,
neposredno trženje	– spozna dokumente in vire informacij
ekonomika poslovanja	– uporablja sodobne informacijsko-komunikacijske vire
Sodobno gospodarstvo	– uporablja sodobne informacijsko-komunikacijske vire in vrednoti informacije, – uporablja pravne akte za iskanje rešitev določenega na internetu in v knjižni obliki
materialno knjigovodstvo	– uporablja sodobne informacijsko-komunikacijske vire
delovanje gospodarstva in ekonomika poslovanja	– timsko delo – uporablja sodobne informacijsko-komunikacijske vire

Drugi strokovni moduli ne navajajo posebnih povezav s knjižnico (poslovanje podjetij, temelji upravnega postopka, finančno knjigovodstvo, komercialno poslovanje, upravno-administrativno poslovanje, tajniška opravila).

Organizacijo in izvajanje KIZ načrtujemo skupaj s profesorji, ki želijo sodelovati. Uresničevanje kroskurikularnih ciljev načrtujemo sistematično, kar omogoča lažje doseganje ciljev.

V prvem letniku načrtujejo skupne aktivnosti knjižničar, učitelji družboslovnih in naravoslovnih predmetov ter informatike, sodeluje tudi svetovalna delavka.

Knjižničar samostojno izvede tri ure v prvih letnikih. Dijaki spoznavajo cilje in vsebine o uporabi knjižnice in možnostih, ki jim jih nudi (seznanitev s šolsko knjižnico in njenim poslovanjem), razumejo sistem strokovne ureditve gradiva (signatura), razlikujejo vrste knjižnic, uporabljajo periodične publikacije in poznajo njihovo ureditev (kazalo, kolofon), znajo uporabljati bibliografske podatke (CIP-zapis, avtor, letnica izida, naslov, založba, kraj) in znajo navajati vire. Seznanijo se s slovenskim vzajemnim katalogom. Pridobljeno znanje uporabijo pri izdelavi seminarske naloge pri predmetu informatika. Profesorji družboslovnih in naravoslovnih predmetov jim nudijo možnost, da za seminarsko nalogo izberejo temo, ki je vezana na vsebino njihovega predmeta. Knjižničar jim pomaga poiskati vire, profesor predmeta oceni vsebino naloge, profesor informatike pa oceni oblikovanje naloge in navajanje virov.

S svetovalno službo poteka sodelovanje pri izvajanju izbirnih vsebin učenje učenja. Svetovalna delavka napoti dijake, ki niso uspeli v šoli opraviti vseh vsebin, v knjižnico, da poiščejo gradivo o učenju (postavitev psihologija, vzgoja in poučevanje, revije) in napišejo krajšo seminarsko nalogo. Pri tem uporabljajo tudi COBISS/OPAC, da poiščejo, kaj je na voljo v drugih knjižnicah in kaj je dostopno na daljavo. Pri tem jih navajamo na uporabo predmetnih oznak, npr.: učenje, metode učenja, vseživljenjsko učenje, učne strategije, teorija učenja. Dijaki morajo obvezno navesti vire, ki jih so jih uporabili v svoji nalogi.

² Navedeni so strokovni moduli, ki se izvajajo na naši šoli v prvih letnikih s šolskim letom 2008/09.

V učnem podjetju dijake tretjega letnika zanimajo predvsem poslovni podatki, zato iščejo zlasti faktografske informacije in podatke o ustanovah, organizacijah in poznajo informacije javnega značaja. Uporabljajo prosto dostopne poslovne imenike, ki objavljajo temeljne podatke o podjetjih v Sloveniji. Gospodarska zbornica omogoča vpogled v register svojih članov in vzdržuje bazo slovenskih izvoznikov Sloexport. Obrtna zbornica Slovenije prav tako ponuja nekaj podatkovnih baz (obrtni register, register mojstrov itd.). Poslovni informator Republike Slovenije (PIRS) ponuja pregled slovenskih podjetij, brskanje po imeniku davčnih zavezancev omogoča Inetis. Poslovne podatke ponujajo tudi Rumene strani Slovenije. Proti plačilu pa je mogoč vpogled v poslovanje slovenskih podjetij kar omogoča ponudnik poslovnih podatkov v Sloveniji GVIN. Podobno tudi AJ PES (Agencija Republike Slovenije za javnopravne evidence in storitve) in Ibon omogočata dostop samo prijavljenim uporabnikom. Za dijake je dober vir podatkov tudi IUS-INFO. Vpogled v vse zakone je mogoč na straneh Državnega zbora Republike Slovenije in Uradnega lista RS. Veliko koristnih podatkov najdemo na straneh Statističnega urada Republike Slovenije. Pri pisanju dopisov si pomagajo z različnimi priročniki in slovarji (s tiskanimi in v elektronski obliki).

Sodelovanje med knjižničarjem in profesorjem poteka najbolj aktivno pri projektne delu. Učenje z informacijskimi viri je tu poudarjena metoda dela. Dijak spozna potrebo in jo opredeli, zna uporabljati različne vire in strategije informacijskega poizvedovanja, ovrednoti informacije, zna uporabiti informacije, uporablja ustrezne elemente za ocenjevanje raziskovalnega dela. Dijaki uporabljajo javno dostopne baze podatkov. Iskanje literature je ena od prvih aktivnosti pri nastajanju projektne naloge. Dijaki si lahko pomagajo z referenčnimi deli v tiskani obliki (Encyclopaedia Britannica v tiskani obliki, spletna enciklopedija Wikipedia), na primer enciklopedijami, terciarnimi dokumenti, bibliografijami. Knjižničarka jih povabi, da najprej obišejo šolsko knjižnico ali vsaj splošno knjižnico v domačem kraju in preverijo razpoložljivo gradivo ter se nato dokončno odločijo za naslov naloge. Lahko pa pobrska po javno dostopnem vzajemnem katalogu COBISS/OPAC in bodo še pred obiskom vedeli, kaj je tam na razpolago. Pomembno je, da sproti urejajo seznam uporabljene literature, da na koncu ponovno ne iščejo virov, ki so jih uporabili. V knjižnici lahko iščejo tako, da sami brskajo po policah ali si pomagajo z vzajemnim katalogom. Seznanjeni so z osnovnim in izbirnim načinom iskanja, največ pa uporabljajo poizvedovanje po ključnih besedah v osnovnem načinu iskanja.

Pravo bogastvo podatkov ponuja svetovni splet, vendar je včasih vprašljiva njihova verodostojnost, zato dijake seznanimo z osnovnimi smernicami, kako prepoznati ustrezne dokumente. Med iskalniki je najbolj priljubljen Google, ki ima največjo bazo indeksiranih podatkov. Redko uporabljajo spletne imenike strokovnih člankov, kot je npr. Directory of Open Access Journals (DOAJ) (Free Online Journals, scholarly, full text). Šola ima dostop do polnobesedilne baze EIFEL Direct – EBSCOhost. Njena baza Business Source Premier pokriva široko področje poslovnih ved (računovodstvo, ekonomija, menedžment ...). Na bližnji Fakulteti za organizacijske vede imajo naši dijaki možnost dostopa do baze podatkov ProQuest, vendar dijaki zelo neradi posegajo po literaturi, ki je napisana v tujem jeziku. Pri prevajanju besedila lahko poleg klasičnih uporabljajo tudi spletne slovarje (npr. EVROTERM). Dijaki najpogosteje uporabljajo članke iz serijskih publikacij: Delo, Dnevnik, Finance, Moje finance, Manager, Poslovna asistenca in Podjetnik. Pri pisanju uporabljajo še interno gradivo posameznih organizacij.

6 E-izobraževanje

Kroskurikularne teme se lahko izvajajo s pomočjo e-izobraževanja, ki ga podpira posebej pripravljena spletna stran – elektronska učilnica. E-učilnica omogoča drugačno

metodično zasnovano izobraževanje, kar knjižničarju dolgoročno olajša delo. Dijaki in profesorji lahko dostopajo do vsebin KIZ s pomočjo tehnologije kadar koli želijo. Spletni učbenik lahko dopolnjuje klasični način izvajanja. S testi znanja na internetu pa se preveri usvojena snov.

Sklep

V šolskem letu 2008/09 bo izobraževanje dijakov v prvih letnikih potekalo po prenovljenih programih. Prenova prinaša še več medpredmetnega načrtovanja in povezovanja pri doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev. Šola mora poskrbeti za kakovostno izvajanje kroskurikularnih povezav. Zagotoviti mora ustrezno učno okolje, kajti dijaki se lahko izobražujejo na različnih mestih učenja, poleg učilnice so to lahko še: knjižnica, delavnice, laboratorij, računalniška učilnica, podjetje, medpodjetniški izobraževalni center itd. Šolska knjižnica mora imeti dostopne ustrezne prostorske zmogljivosti, zagotavljati mora primeren knjižnični fond za učenje in poučevanje ter ustrezno opremo za pridobivanje in uporabo informacij. Tako učitelji kot tudi knjižničarji se bomo morali v prihodnosti prilagoditi zahtevam sistematičnega timskega načrtovanja pedagoškega dela.

Viri

- KATALOG znanja. Administrativno poslovanje.* [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: http://www.cpi.si/files/userfiles//Datoteke/kurikulum/Programoteka/07-08/Administrator/SPI_Administrator_KZ_Administrativno%20poslovanje.doc.
- KATALOG znanja. Biologija.* [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: http://www.zrss.si/pdf/PPSI_SSI_PTI%20Biologija.pdf.
- KATALOG znanja. Delovanje gospodarstva in ekonomika poslovanje.* [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: http://www.cpi.si/files/userfiles//Datoteke/kurikulum/Programoteka/07-08/Ekonomski_tehnik_PTI/PTI_Ekonomski%20tehnik_KZ_Delovanje%20gospodarstva%20in%20ekonomika%20poslovanja.doc.
- KATALOG znanja. Drugi tuji jezik.* [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: http://www.zrss.si/pdf/PPSI_KZ%20Drugi%20tuj%20jezik.pdf.
- KATALOG znanja Ekonomika poslovanja.* [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: http://www.cpi.si/files/userfiles//Datoteke/kurikulum/Programoteka/07-08/Ekonomski_tehnik/SSI_Ekonomski%20tehnik_KZ_Ekonomika%20poslovanja.doc.
- KATALOG znanja. Geografija.* [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: http://www.zrss.si/pdf/PPSI_SSI_PTI%20Geografija.pdf.
- Katalog znanja. Informacijsko komunikacijska tehnologija in strojepisje.* [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: http://www.cpi.si/files/userfiles//Datoteke/kurikulum/Programoteka/07-08/Administrator/SPI_Administrator_KZ_Temelji%20informacijsko%20-%20komunikacijske%20tehnologije.doc.
- KATALOG znanja. Kemija.* [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: http://www.zrss.si/pdf/PPSI_SSI_PTI%20Kemija68.pdf, http://www.zrss.si/pdf/PPSI_SSI+PTI%20KEMIJA%20105.pdf.
- KATALOG znanja. Matematika.* [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: http://www.zrss.si/pdf/PPSI_NPI%20Matematika.pdf, http://www.zrss.si/pdf/PPSI_PTI%20Matematika.pdf, http://www.zrss.si/pdf/PPSI_SSI%20Matematika.pdf.
- KATALOG znanja. Materialno knjigovodstvo.* [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: http://www.cpi.si/files/userfiles//Datoteke/kurikulum/Programoteka/07-08/Ekonomski_tehnik/SSI_Ekonomski%20tehnik_KZ_Materialno%20knjigovodstvo.doc.
- KATALOG znanja. Neposredno trženje.* [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: http://www.cpi.si/files/userfiles//Datoteke/kurikulum/Programoteka/07-08/Ekonomski_tehnik/SSI_Ekonomski%20tehnik_KZ_Neposredno%20tr%20C%20Eenje.doc.
- KATALOG znanja. Poslovni projekti.* [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: http://www.cpi.si/files/userfiles//Datoteke/kurikulum/Programoteka/07-08/Ekonomski_tehnik/SSI_Ekonomski%20tehnik_KZ_Poslovni%20projekti.doc.

- KATALOG znanja. *Projekti in poslovanje podjetij*. [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: http://www.cpi.si/files/userfiles//Datoteke/kurikulum/Programoteka/07-08/Ekonomski_tehnik_PTI/PTI_Ekonomski%20tehnik_KZ_Projekti%20in%20poslovanje%20podjetja.doc.
- KATALOG znanja. *Psihologija*. [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: http://www.zrss.si/pdf/PPSI_SSI_PTI%20Psihologija.pdf.
- KATALOG znanja. *Slovenščina*. [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: http://www.zrss.si/pdf/PPSI_NPI%20slovenscina.pdf, http://www.zrss.si/pdf/PPSI_SSI%20Slovenscina.pdf, http://www.zrss.si/pdf/PPSI_PTI%20Slovenscina.pdf.
- Katalog znanja. *Sociologija*. [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: http://www.zrss.si/pdf/PPSI_SSI_PTI%20Sociologija.pdf.
- KATALOG znanja. *Sodobno gospodarstvo*. [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: http://www.cpi.si/files/userfiles//Datoteke/kurikulum/Programoteka/07-08/Ekonomski_tehnik/SSI_Ekonomski%20tehnik_KZ_Sodobno%20gospodarstvo.doc.
- KATALOG znanja. *Temelji gospodarstva*. [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: http://www.cpi.si/files/userfiles//Datoteke/kurikulum/Programoteka/07-08/Administrator/SPI_Administrator_KZ_Temelji%20gospodarstva.doc.
- KATALOG znanja. *Tuji jezik 1*. [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=3&pID=70&rID=1337>, http://www.zrss.si/pdf/PPSI_SSI_PTI%20Tuj%20jezik%20in%20Drug%20jezik.pdf.
- KATALOG znanja. *Umetnost*. [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: http://www.zrss.si/pdf/PPSI_SSI_PTI%20Umetnost.pdf.
- KATALOG znanja. *Zbiranje in obdelava podatkov*. [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: http://www.cpi.si/files/userfiles//Datoteke/kurikulum/Programoteka/07-08/Administrator/SPI_Administrator_KZ_Zbiranje%20in%20obdelava%20podatkov.doc.
- KATALOG znanja. *Zgodovina*. [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: http://www.zrss.si/pdf/PPSI_SSI_PTI%20Zgodovina.pdf.
- KONCEPT vključevanja ključne kvalifikacije informacijsko-komunikacijsko opismenjevanje v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja. [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: <http://www.cpi.si/files/userfiles//Datoteke/Razvojni/Avtoserviser/KK%20inforpismenost%20nov%20LEKTOR.doc>
- KONCEPT vključevanja ključne kvalifikacije načrtovanje in vodenje kariere v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja. [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: <http://www.cpi.si/files/userfiles//Datoteke/Razvojni/Avtoserviser/KK%20nacrtovanje%20in%20vodenje%20kariere%20-%20lektorirano%20novo.doc>.
- KONCEPT vključevanja ključne kvalifikacije okoljska vzgoja v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja. [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: <http://www.cpi.si/files/userfiles//Datoteke/Razvojni/Avtoserviser/KKokoljska%20vzgojaLEKTOR.doc>.
- KONCEPT vključevanja ključne kvalifikacije učenje učenja v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja. [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: <http://www.cpi.si/files/userfiles//Datoteke/Razvojni/Avtoserviser/KK%20ucenje%20ucenjaLEKTOR.doc>.
- KONCEPT vključevanja ključne kvalifikacije zdravje in varnost pri delu v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja. [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: <http://www.cpi.si/files/userfiles//Datoteke/Razvojni/Avtoserviser/Varnost%20in%20zdravje%20pri%20deluLEKTOR%20novo.doc>
- KURIKUL. *Knjižnično informacijsko znanje*. [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: http://www.zrss.si/pdf/KND_K_KNJIZN_INF_ZNANJE_gimn.pdf.
- KURIKUL na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju: metodološki priročnik. 2006. Ljubljana: CPI, center za poklicno izobraževanje.
- PAVLIČ ŠKERJANC, Katja. 2007. (Kros)kurikularne povezave: od fragmentiranosti do holizma. V *Kurikul kot proces in razvoj*: zbornik prispevkov posveta. Postojna, 17.–19. 1. 2007. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str. 172–181.
- PEKLAJ, Cirila. 2001. *Sodelovalno učenje*. Ljubljana: DZS.
- POLAK, Alenka. 2007. *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- STEINBUCH, Majda. Informatizacija in šolske knjižnice. [online]. [uporabljeno 15. 05. 2008]. Dostopno na URL: www.zrss.si/ppt/INF_INFORM_Steinbuch.ppt.
- STEINBUCH, Majda. 2007. Knjižnična informacijska znanja – šolska knjižnica podpira učenje in poučevanje. V *Kurikul kot proces in razvoj*: zbornik prispevkov posveta. Postojna, 17.–19. 1. 2007. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str. 230–242.
- ŽAKELJ, Amalija. 2007. Kurikul kot proces in razvoj – Načela in cilji posodabljanja kurikula. V *Kurikul kot proces in razvoj*: zbornik prispevkov posveta. Postojna, 17.–19. 1. 2007. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str. 8–17.

ŽAKELJ, Amalija. 2007. Posodabljanje izvedbenega kurikula – Procesno-didaktični pristop učenja in poučevanja v praksi. V *Kurikul kot proces in razvoj: zbornik prispevkov posveta*. Postojna, 17.–19. 1. 2007. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str. 80–90.

> **Julijana Prevc**, univ. dipl. zgod., je zaposlena kot šolska knjižničarka na Ekonomski šoli Kranj.
Naslov: Ekonomska šola Kranj, Kidričeva 65, 4000 Kranj
Naslov elektronske pošte: julijana.prevc@guest.arnes.si



Evropa v šoli tudi v šolski knjižnici *Europe at school also in school library*

> Urška Repinc

Izveček

Leto 2008 je razglašeno za evropsko leto medkulturnega dialoga. Slovenija je v prvi polovici tega leta predsedovala Evropski uniji. Natečaj Evropa v šoli je prispevek Slovenije na področju aktivnosti mladih za dosego široko zastavljenih ciljev leta medkulturnega dialoga. Svoje mesto pri tem natečaju lahko najde tudi šolska knjižnica. Medkulturni dialog je razumljen kot proces, ki krepi sposobnost vseh, da živijo in delujejo v odprtem in kompleksnem okolju, v katerem soobstajajo različne kulture in prepričanja. Tako okolje naj bi zagotavljale tudi knjižnice. Eden od ciljev evropskega leta medkulturnega dialoga je prispevati k ozaveščenosti vseh, predvsem mladih, o nujnosti vključevanja medkulturnega dialoga v vsakdanje življenje. Pri natečaju Evropa v šoli mladi izražajo odnos do teh vprašanj z literarnimi, likovnimi in fotografskimi prispevki ter izdelavo raziskovalnih nalog in internetnih strani. Šolski knjižničar, ki sodeluje pri pedagoškem procesu z vsemi razredi na šoli, lahko postane koordinator te dejavnosti. Spodbuja mentorje za to delo, lahko pa tudi sam postane mentor pri določenem prispevku. Vzgoja mladih za pripadnost evropski skupnosti ne predvideva asimilacije nacionalnih kultur v eno samo. Proces stajanja ni nujen; potrebna je okrepitev pripadnosti lastnemu narodu, poznavanje svoje lastne kulture, jezika, običajev, kulturne in naravne dediščine lastnega življenjskega okolja. Kakovost življenja zagotavlja predvsem bogastvo kultur. Dobro poznavanje značilnosti domačega okolja lahko spodbuja željo spoznavati in ceniti tudi druge kraje in kulture. Smisel medkulturnega dialoga je dvigniti strpnost na raven ustvarjalnega sožitja.

Ključne besede:

medkulturni dialog, šolske knjižnice, šolski knjižničarji, natečaji, Evropa v šoli, timsko delo

UDK 37.036(082)

Abstract

Year 2008 has been declared European year of intercultural dialogue. In the first half of the year Slovenia is presiding over European Union. The contest Europe at school is a contribution of Slovenia in the area of youth activity to reach the ambitious goals of the year of intercultural dialogue. Also school library can find its place in this contest. Intercultural dialogue has been understood as a process strengthening the abilities of everyone to live and act in an open and complex environment in which various cultures and beliefs co-exist. Such environment is supposed to be provided also by libraries. One of the goals of the European year of intercultural dialogue is to contribute to make of everyone, especially young, aware that intercultural dialogue must be included in everyday life. In the contest Europe at school the adolescents express their attitude toward these issues through literary, artistic and photographic contributions, as well as by preparing research assignments and web sites. School librarian, who works together in the teaching process with all classes, can become co-ordinator of this activity. He encourages the mentors and can even himself become mentor in an assignment. Educating the young for affiliation to European Union does not assume assimilation of the national cultures into one culture. The process of assimilation is not necessary, what is needed is strengthening of the feeling of affiliation to one's nation, learning one's own culture, language, customs, cultural and natural heritage of one's own living environment. The quality of life is guaranteed primarily by the richness of cultures. Good knowledge of the characteristics of one's environment can encourage the desire for discovering and appreciating also other places and cultures. The aim of intercultural dialogue is to raise the tolerance to the level of creative co-existence.

Keywords

intercultural dialogue, school libraries, school librarians, contests, team work

UDC 37.036(082)

1 Medkulturni dialog v globalnem svetu

Medkulturni dialog lahko opišemo kot odprto in spoštljivo izmenjavo mnenj in pogledov med posamezniki in skupinami, ki pripadajo različnim kulturam. Vodi naj k večjemu razumevanju vrednot in mnenj drugih oseb.

O tem, kaj Evropejci mislimo o medkulturnem dialogu, govori raziskava Eurobarometer (2007) ki ugotavlja:

- da na načelni ravni medkulturni dialog velika večina Evropejcev sprejema kot pomembno vrednoto;
- da je na konkretni, vsakdanji ravni veliko manj tega dialoga;
- da imamo Evropejci zelo megleno predstavo o vlogi globalizacije v medkulturnem dialogu (Tomc, str. 6).

Dejstvo je, da imamo različne poglede že na razvoj Evrope v prihodnosti. Lahko jih izluščimo v tri glavne scenarije:

1. Nekateri vidijo Evropo kot monokulturno skupnost, ki bo podlegla ameriškemu vplivu. Upamo, da ta teza ni zelo verjetna, čeprav je vpliv ameriške kulture nedvomno velik. Pri vplivanju tuje kulture gre tudi za ustvarjalno kombinacijo obeh kultur.
2. Druga teza je Evropa, ki se pred vplivi globalnega sveta zapre v skupnost nacionalnih držav in umetno vzdržuje svoje kulturne posebnosti. Tudi ta možnost ni zelo verjetna, saj bi bila povezana z ogromnimi stroški in tako možnost bi večina Evropejcev odklanjala.
3. Možen je tudi scenarij regionaliziranega sveta, saj ni dvoma, da imamo pripadniki različnih kultur v sodobnem svetu več medsebojnih stikov kot kadar koli prej v zgodovini človeštva.

2 Natečaj Evropa v šoli

Slovenski nacionalni odbor »Evropa v šoli« je v prejšnjem šolskem letu že deveto leto zapored objavil razpis literarnega, likovnega, fotografskega, raziskovalnega in internetnega natečaja Evropa v šoli, tokrat na temo MEDKULTURNI DIALOG – DRUGE KULTURE ME BOGATIJO. Svoj odnos do teme lahko mladi izrazijo z besedo, sliko, fotografijo, spletno stranjo ali pripravijo raziskovalno nalogo. Natečaj poteka pod pokroviteljstvom Sveta Evrope, Evropske komisije, Evropskega parlamenta in Evropske kulturne fundacije. Že vsa leta je koordinatorica natečaja v Sloveniji Zveza prijateljev mladine Slovenije. Katere široko zastavljene cilje evropskih let si prizadeva doseči, kažejo teme zadnjih let:

- Lepše okolje – lepša Evropa (2000–2001)
- Naša zgodovina – naša prihodnost (2001–2002)
- Različni in enaki živimo skupaj v Evropi in na planetu Zemlja (2002–2003)
- Evropa skozi kulturo in šport (2003–2004)
- Sem državljanica – sem državljan v spreminjajoči se Evropi (2004–2005)
- Sodelovanje v Evropi različnosti (2005–2006)
- Enake možnosti za vse – enakost spolov (2006–2007)

Na naši šoli smo se v šolskem letu 2007/08 na natečaj odzvali prvič. Učenke devetih razredov so pod mojim mentorstvom izdelale raziskovalno nalogo. Ena učenka je svoj pogled na drugačne in dialog z njimi izrazila v spisu. Učenci nižjih razredov pa so pod vodstvom razredne učiteljice, ki sem jo pritegnila k sodelovanju, pisali pesmice in ustvarili krajše stripe. Pri likovnem pouku so nastale zanimive slike. Izdelke mladih najprej ocenjujejo regionalne komisije. Izmed prispelih del izberejo najboljše in avtorji teh izdelkov se skupaj z mentorji udeležijo slovesnosti ob dnevu Evrope. Letos je ta slovesnost potekala v Novi Gorici. Tamkajšnji učenci in dijaki so pripravili lep kulturni program, s svojo navzočnostjo in vzpodbudnim nagovorom pa nas je počastil tudi predsednik države.

Cilji tega natečaja so neposredno povezani s cilji leta medkulturnega dialoga. Mladi naj bi razvijali kritični pogled na dogajanja v svetu, na izvire nestrpnosti in konfliktov,

tako v razredu, v skupinah sovrstnikov, v domačem kraju, v regiji ali na globalnem prizorišču. Namen stalnega medkulturnega dialoga je omogočiti, da lahko različne kulture v našem multikulturnem svetu mirno in konstruktivno soobstajajo, razvijajo občutek strpnosti, spoštovanja in razumevanja drug drugega. Globalizacija zelo vpliva prav na mlade ljudi, na njihovo vsakdanje življenje, na stil oblačenja, izbor glasbe, prehranjevalne navade, njihov odnos do drugačnih.

Priča smo vse večjemu vplivu različnih kultur; spremembe povzročajo vedno nove kulturne konflikte. Evropejci se najprej počutimo kot pripadniki nacionalnih, regionalnih identitet in šele potem kot Evropejci. Proces stapljanja kultur ni nujen, da pa do tega vendarle ne bi prišlo, je potrebno dobro poznavanje svoje lastne kulture, naravne in kulturne dediščine lastnega življenjskega okolja. V tem smislu je bilo na naši šoli že v preteklih letih kar nekaj projektov, predvsem o poznavanju domačega okolja; npr. Bohinj v preteklosti, Bohinj v glasbi, sliki in besedi, Planina Laz, Zaradi bohinjske kmečke trme v Bohinju cike še žive, Agatha Christie v Bohinju. Sodobne oblike komunikacij imajo svoje prednosti in pasti. Po eni strani nam dajejo priložnost vključiti se v razprave o kateri koli temi, o kateri so nekoč razpravljali skoraj samo politiki; po drugi strani pa internet postaja prostor promocije diskriminatornih politik in drugih vrst zlorab.

3 Medkulturni dialog in šolska knjižnica

Ali torej lahko mladi in mi kot njihovi mentorji kaj storimo za uveljavitev enakih možnosti za vse ljudi? Odziv na ta natečaj je bil tudi priložnost za integralno povezavo znanj in vedenj, ki so si jih učenci že pridobili v času šolanja. Vemo, da je cilj kurikularne prenove medpredmetno povezovanje in timski pristop pri pedagoškem procesu. Idejni načrt dela šolskih knjižnic, ki ga je pripravila skupina strokovnjakov bibliotekarske, pedagoške in informacijske stroke, predstavlja temelj vključitvi šolskih knjižnic v kurikularno prenovo slovenskega šolstva (Steinbuch, str. 124). Pedagoške naloge knjižnice poimenuje učenje učnih spretnosti. Po dogovoru z drugimi strokovnimi delavci lahko knjižničarka sodeluje pri načrtovanju in izvajanju izbirnih predmetov in dejavnosti, kulturnih, naravoslovnih in tehniških dni, projektnih nalogah ter drugih dejavnostih, ki jih načrtuje šola.

Skoraj vsak dan slišimo kaj o letu medkulturnega dialoga, tako da je bilo samo vprašanje časa, kdaj se na primeren način odzovemo tudi v šolski knjižnici, ki naj bi bila širši kulturni prostor. Medkulturno izobraževanje je oblika moralne vzgoje, kar povečuje etično odgovornost pedagoških delavcev; za moderni svet pa je medkulturna kompetenca potrebna. Kulturne spremembe, ki jih živimo, so velike in bi jim morali posvečati veliko pozornost prav tako kot npr. podnebnim spremembam, ki nas skrbijo. Tako vizija izobraževanja za 21. stoletje predvideva tudi cilj učiti se živeti skupaj. S tem je šoli priznana večkulturnost in zadana ji je naloga usposabljanja za medkulturni dialog. (Pivec, str. 118). Ne moremo pa medkulturnega dialoga omejiti na vprašanje jezika, saj je jezik kot medij za medkulturno komunikacijo najmanj zanesljiv za ugotavljanje, ali je medkulturni dialog dejansko prisoten ali ne. Bolj je opazen v drugih nejezikovnih dejavnostih, kot so oblačenje, gestikulacija, podobe, materialni izdelki, turizem, šport, svetovni splet, pop kultura ...

Za učinkovito podporo medkulturnemu dialogu je pomembno, da je šolska knjižnica vključena v izobraževalni proces, saj najučinkovitejša sinergija izhaja iz prepletanja knjižničnih projektov in pouka. Mene je nagovoril prav natečaj Evropa v šoli. Najprej dejstvo, da lahko pri tem natečaju učenci sodelujejo tudi z raziskovalnimi nalogami, saj sem že večkrat bila mentorica le-teh. Izdelava raziskovalnih nalog se mi zdi priložnost, pri kateri lahko učenci pridobijo in poglobijo mnogo knjižnično informacijskih znanj: zahtevnejše iskanje virov, priprava in oblikovanje besedila, pravilno navajanje virov, oblikovanje izvlečka, predstavitev nalog itd.

Ker pa kot knjižničarka sodelujem z drugimi strokovnimi delavci na šoli in tako spoznavam tudi njihovo delo, se mi je zdelo smiselno, da jih poskusim motivirati za to delo. O tem sem se pogovarjala z razrednimi učiteljicami. Pri nekaterih urah KIZ sva skupaj z učiteljico predstavili temo in možnosti sodelovanja pri natečaju. Nekateri učenci so se odzvali in kmalu prinesli pesmice, razmišljanja, oblikovana v krajše stripe. O medkulturnem dialogu sva se veliko pogovarjali tudi z učiteljico likovne vzgoje. Tudi ona je nagovorila učence in kar nekaj jih je sprejelo izziv. Nastale so lepe slike. Meni se je zdelo prav presenetljivo, kako se mladi znajo o takih abstraktnih temah izraziti s pomočjo slik. Tudi učence znamo videti v povsem drugačni luči, ko jim ponudimo priložnost za tako ustvarjanje. Pri mnogih ne bi videli in vedeli, da tudi učenci mnogo razmišljajo in da so poti, kako to izrazijo, zelo različne.

3.1 Raziskovalna naloga o bohinjski koruzi trdinki

Če želimo spoznavati druge in se z njimi zblíževati, je prav, da dobro poznamo lastno kulturo. Sem spadajo tudi rastline, ki so značilne za določen kraj, ki morda uspevajo samo v tistem kraju; so del naravne dediščine življenjskega okolja. Prav je, da take posebnosti sami prebivalci kraja dobro poznamo, da smo na njih ponosni. Tako jih lahko predstavljamo obiskovalcem, turistom. Če bomo take stvari dobro spoznali, jih bomo tudi bolj cenili in bo tako manj možnosti, da bi morda izginile.

Ena takih kulturnih rastlin v Bohinju je koruza trdinka bohinjka, iz katere so narejeni tudi bohinjski žganci. Ti so bili v starih časih glavna hrana; zdaj je pa te koruze tako malo, da si jih ljubitelji lahko pripravijo le včasih. Turisti in drugi obiskovalci Bohinja si jih lahko privoščijo predvsem na turistični prireditvi Kravji bal.

Na različne načine so naše učenke raziskale koruzo trdinko bohinjko in njeno uporabnost. Poiskale so ustrezno literaturo, izvedle anketo o poznavanju in priljubljenosti bohinjskih žgancev med učenci naše šole, opravile intervjuje s pridelovalci koruze in z ljudmi, ki si želijo, da bi ohranili to vrsto koruze in iz nje narejene domače jedi.



Slika 1: Značilne barve bohinjske koruze

Dobro poznavanje značilnosti našega okolja nas navaja na to, da si želimo spoznavati tudi posebnosti drugih krajev in kultur in da jih prav tako kot svoje cenimo in spoštujemo; kar je tudi smisel medkulturnega dialoga.

3.2 Turizem – ena od priložnosti za poglobljanje medkulturnega dialoga

Turizem prek spontanih in neposrednih stikov med moškimi in ženskami različnih kultur in načinov življenja predstavlja glavno silo za mir, prijateljstvo in razumevanje med ljudmi sveta (Etični ..., str.9). Turizem, tako kot ga razumemo v novem stoletju, naj skozi načela gostoljubnosti, kulturnosti, varnosti, sonaravnosti in gospodarnosti

prispeva k harmoničnemu sobivanju v svetu. Za svoje delovanje uporablja kulturno dediščino človeštva in sodeluje pri njeni izboljšavi. V zadnjih dveh šolskih letih sta na naši šoli nastali kar dve raziskovalni nalogi s področja turizma. Pri obeh se je delo začelo v šolski knjižnici z iskanjem ustrezne literature, saj sem bila pri obeh nalogah mentorica tudi jaz – šolska knjižničarka.

Izjemno rastlinsko bogastvo širšega območja Bohinja že dolgo vzbuja zanimanje botaničnih strokovnjakov in občudovanje ljubiteljev narave in njenih lepote. Že od prvih začetkov znanstvenega preučevanja slovenske flore so gore v Bohinju veljale za pravo zakladnico alpskega cvetja. Tudi zanimanje tujcev za to bogastvo je veliko in prav eden od njih (Škot Ian Mitchel) je dal pobudo za ustanovitev Festivala alpskega cvetja v Bohinju. Ta je res bil letos organiziran že drugič. Na njem je obakrat sodelovala tudi naša šola; vključila se je šolska knjižnica s sooblikovanjem razstave in pripravi delavnice. Mislim, da bi tudi temu dogodku lahko pripisali, da prispeva k medkulturnemu dialogu, saj smo imeli priložnost spoznati tuje znanstvenike in njihov pogled na nas in naš kraj, hkrati smo se njim predstavili mi. Bilo je veliko priložnosti za druženje s turisti in drugimi obiskovalci.

3.3 Sodelovanje s splošno knjižnico

V času šolanja učenci postopno spoznavajo tudi druge knjižnice v kraju. Ko jih obišejo, jim tudi tam zaposleni knjižničarji pripravijo učne ure primerno posamezni starostni stopnji. Včasih pa nas obišejo v šoli. Šolska knjižničarka to delo koordinira. Tako se v doseganju ciljev KIZ dopolnjujemo. V splošni knjižnici v naši knjižnični mreži je zaposlen tudi bibliotekar, ki je študiral kitajščino in ki dobro pozna Kitajsko. Pripravil je učno uro z naslovom Drugačnost daljne Kitajske. Učiteljice razredne stopnje so kot prispevek k temi medkulturnega dialoga to z veseljem vključile v svoj program; jaz pa sem to dejavnost uskladila (komunikacija z učiteljicami, s splošno knjižnico). Kasneje je izvajanje učne ure prilagodil tudi za učence višjih razredov in jo izvedel pri predmetih etika in družba ter zgodovina. V ustvarjalni delavnici je s pomočjo mnogih predmetov približal tujo kulturo nam oddaljene države in njenih značilnosti.



Slika 2: Pripoved o kitajskem zmaju

3.4 Refleksija delovanja pri raziskovalnih in projektnih nalogah

Raziskovanje lastne prakse je pomembno za profesionalni razvoj pedagoškega delavca. Pomaga nam, da ugotovimo, kako lahko prispevamo k večanju kakovosti dela.

Sodobna družba nam postavlja vedno nove izzive, kot so: obvladovanje informacijsko-komunikacijske tehnologije, delo z učenci s posebnimi potrebami, integracija, diferenciacija, oblikovanje multikulturnega okolja, medpredmetno povezovanje.

Našo vlogo je treba prilagajati novi paradigmi razmišljanja o znanju, učenju in poučevanju, če želimo, da bi bila kakovost našega dela in dela šole, na kateri smo zaposleni, čim boljša.

Zanimiv je trifazni model pedagoškega delovanja Frances Fullerjeve, ki ga povzemam po Podgornikovi (2007, str. 83).

- 1. Faza preživetja.** Zanjo je značilna naša preobremenjenost z vprašanji o lastni usposobljenosti; določiti si želimo lastno vlogo in v njej spoznati in zadovoljiti pričakovanja drugih.
- 2. Faza izkušenosti.** Bolj razmišljamo o učenčevem napredku, oklenemo se rutine, raje imamo tradicionalne metode, napovedljivo in znano.
- 3. Stopnja ponovne dovzetnosti za spremembe.** Postanemo kritični do svojega dela; vendar dovzetni in odprti za spremembe, saj se na neki način želimo rešiti rutine.

Pri takem načinu dela spodbujamo učenčevo odgovornost, različnost učencev in njihovo različnost sprejemamo kot izziv. Tudi sami smo na neki način aktivni učenci, saj pridemo v tem procesu do zanimivih novih spoznanj in ugotovitev. Pri procesu nastajanja obširnejšega projektnega dela navadno pride tudi do sodelovanja z drugimi subjekti v okolju (Občina, Turistično društvo, muzeji ...). Sodelovanje med učitelji in medsebojna pomoč pa bi morala postati del vsake šolske klime. Dobro spoznamo tudi način dela kolegov, ki sodelujejo v tem procesu. Verjetno je čisto naravno, da z nekaterimi lažje sodelujemo kot z drugimi (velja tudi obratno).

Eno bistvenih vprašanj pri timskem delu je vprašanje zaupanja. Med seboj je povezano to, koliko zaupamo drugim s tem, koliko smo sami vredni zaupanja. Tu pridejo do izreza naša odprtost, naravnost k skupnosti, omogočanje dela drugih, spoštovanje, sodelovanje, zanesljivost (Polak, 2007, str. 26). Zaupanje se oblikuje in razvija ob sprejemanju misli, čustev in reakcij drugega. Oblikuje se postoma v procesu dela. Temelj zaupanja je med drugim pozorno poslušanje drugega, in če posameznik to začuti, gradi svoje zaupanje v druge. Če pa člani tima pri nekom začutijo razhajanje med verbalnimi in neverbalnimi sporočili, bodo postali manj zaupljivi do njega. Do izraza pride tudi osebnostna lastnost empatija, ki omogoča sprejemanje in razumevanje izkušnje drugih ljudi, ne da bi jih pri tem kritično presojali. Pomembna je osebnostna pristnost in samorazkrivanje. Pretvarjanje in sprenevedanje negativno vplivata na zaupanje do takega posameznika. Spoštovanje do drugih članov tima pa se kaže v vedenju, ki ne vključuje negativnega vrednotenja, temveč izraža iskreno podporo ter sprejemanje in priznavanje drugačnosti drugih. Pomemben je način, kako se soočamo z drugimi; lahko gradi ali podira zaupanje v timu. Ob konkretnih projektih si tako nabereimo mnogovrstne izkušnje: dobre, verjetno pa nikjer ne gre tudi brez slabih. Ampak ob obojih se poskušamo naučiti kaj za naprej.

Obvladovanje situacij, ki so povezane s slabimi izkušnjami, nas tako lahko vodi do spoznanj, kako v prihodnje ravnati bolje. Ob tem – lahko bi temu tako rekli – nabiramo izkušnje in osebnostno rastemo. To pa je že tema drugega sklopa predstavitev.

Sklepne misli

Narava našega dela je taka, da šolski knjižničarji čedalje pogosteje postanemo koordinatorji mnogih dejavnosti. To zahteva ogromno komunikacije z ljudmi: z učiteljicami, z vodstvom šole, s splošno knjižnico, z gosti, ki ob raznih priložnostih obiskujejo šole, in z učenci. Prepričana sem, da ima medkulturni dialog že pri tej dejavnosti pomembno in veliko vlogo. Kako naj vzgajamo učence za medkulturni dialog z ljudmi drugih jezikov, ver in ras, če ga ne vzgajamo in udeležujemo najprej med seboj na svojem delovnem mestu in v svoji okolici? Prav pri nalogah, ki jih zahteva koordiniranje šolskih projektov, je dobrodošla velika mera strpnosti in občutka za medkulturni dialog.

Na mednarodnem kongresu o medkulturnem dialogu v Gorici, ki je potekal ob dnevu Evrope 8. in 9. maja, smo slišali marsikaj zanimivega. Izvedeli smo, da je Svet Evrope sprejel Belo knjigo o medkulturnem dialogu z namenom, da bi oblikoval dolgoročno politiko za spodbujanje medkulturnega dialoga v Evropi ter med Evropo in njenimi sosedomi. Bela knjiga je namenjena oblikovalcem politik ter civilni družbi na nacionalni, regionalni in lokalni ravni. Uporablja se jo lahko kot priložnik, ki nudi smernice in orodja za spodbujanje medkulturnega dialoga.

Medkulturni dialog obstaja že od nekdaj, vendar je čas, ki ga živimo, tak, da ta tema potrebuje posebno pozornost. V enem od zaključnih razmišljanj je dr. Urbanija dejal, da vidi medkulturni dialog kot sredstvo, ki naj nas vodi do cilja; to pa je radostni človek. Beseda »radosten« je bila na kongresu že prej večkrat uporabljena v smislu, da radostni človek ne ustvarja konfliktnih situacij. Tako je prav, da tudi v šoli, kjer učenci preživljajo vedno več časa, poskušamo poskrbeti, da bo to življenjsko okolje za vse čim bolj vzpodbudno in prijetno. Po drugi strani pa se zavedamo dejstva, da tudi medkulturni dialog ni rešitev vseh vprašanj, nekemu, ki ga vztrajno odklanja, ga ne moremo vsiliti; treba pa je vseeno vedno znova ustvarjati priložnosti zanj.

Viri

- ETIČNI kodeks v turizmu. 2006. Portorož: Turistica, Visoka šola za turizem.
- KORNHAUSER Frazer, Aleksandra. 2008. Razsežnosti medkulturnega dialoga. *Glasnik UNESCO*. Ljubljana. Mednarodni center Unesco za kemijske študije. Letn. 37. Št. 74. Str. 3–4.
- NATEČAJ Evropa v šoli (9 ; 2007–2008 ; Evropa). 2007. *Medkulturni dialog : druge kulture me bogatijo*. V Ljubljani: Zveza prijateljev mladine Slovenije za Nacionalni odbor »Evropa v šoli«.
- PIVEC, F. 2007. Knjižnice in večkulturnost: na pragu Evropskega leta medkulturnega dialoga. *Šolska knjižnica*. Letn. 17. Št. 3/4. Str. 118–122.
- PODGORNIK, V. 2007. Refleksivno poučevanje kot dejavnik učiteljevega profesionalnega razvoja. *Učitelj v vlogi raziskovalca : akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnov v javni šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Str. 81–92.
- POLAK, A. 2007. *Timsko delo*: psihološke razsežnosti timskega dela v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Modrijan.
- PRISPEVEK knjižnic k evropski identiteti. 2007. *Organizacija znanja*. Maribor: Institut informacijskih znanosti. Letn. 12. Št. 4. Str. 252–261.
- STEINBUCH, M. 2007. Šolska knjižnica v kurikulumu: knjižnično informacijsko znanje kot kroskurikularna tema v posodobljenih učnih načrtih. *Šolska knjižnica*, 17 (3/4), str. 123–129.
- TOMC, G. 2008. Vsi enaki ali vsi različni? *Glasnik UNESCO*. Ljubljana. Mednarodni center Unesco za kemijske študije. Letn. 37. Št. 74. Str. 5–7.
- UPOŠTEVANJE kulturne različnosti uporabnikov knjižnic. 2007. *Organizacija znanja*. Maribor. Institut informacijskih znanosti. Letn. 12. Št. 4. Str. 243–249.

> **Urška Repinc**, univ. dipl. bibliotekarka, je zaposlena kot šolska knjižničarka na Osnovni šoli dr. Janeza Mencingerja, Bohinjska Bistrica.
Naslov: Savska 10, 4264 Bohinjska Bistrica
Naslov e-pošte: urska.repinc@guest.arnes.si



Mednarodna mreža šolskih knjižničarjev

Međunarodna mreža školskih knjižničara

International network of school librarians

> Josip Rihtarić, Ivana Vladilo

Izveček

Tehnologija web 2.0 in družbena omrežja so zlasti uporabni v šolskem knjižničarstvu. Knjižničar, ki je sam za vse (*one person librarian*), potrebuje podporo stroke in možnost vsakodnevne komunikacije vsaj v virtualnem okolju, če je že nima v stvarnem. Potrebuje tudi prostor, na katerem bo svoje delo in dosežke postavil na ogled javnosti. Spletno središče www.knjiznicari.hr je postavljeno prav z namenom, da bi postalo mesto zbiranja, izmenjave, sodelovanja in preučevanja primerov dobre prakse, informacij s področja šolskega knjižničarstva in vseh drugih dejavnosti in dokumentov, ki zadevajo šolsko knjižničarstvo ali katerih avtorji so šolski knjižničarji. Odprt dostop, pri katerem vsak član sodeluje pri izgradnji slehernega deleža središča, upošteva sodoben način uporabe novih tehnologij, ki vsem članom omogoča enakopravno vključevanje v proces pridobivanja novih znanj in veščin, sodelovanje pa temelji na skupnem in (ali) koordiniranem (timskem) delu oz. na povezovanju in souporabi interaktivnih vsebin. Zamisel pobudnika UDK02 je razširitev sodelovanja na mednarodno raven, pričujoči članek pa želi slovenske šolske knjižničarje seznaniti s podobo in načinom funkcioniranja www.knjiznicari.hr in jih spodbuditi k vključevanju v to potencialno mednarodno spletno središče. Bodoča *mednarodna mreža šolskih knjižničarjev* bi lahko v različnih jezikih združevala pomembna dela in prispevala k razvoju in napredku skupne stroke.

Ključne besede

mrežno sodelovanje, šolsko knjižničarstvo, šolski knjižničarji, repozitorij, portal, primeri dobre prakse

UDK 004.738.12:37.012:02

Sažetak

Web 2.0 tehnologija i društvene mreže naročito su primjenjive u školskom knjižničarstvu. *One person librarian* treba podršku strukovne zajednice i mogućnost svakodnevne komunikacije barem u virtualnom, ako je već nema u stvarnom, okružju. Treba mu i mjesto na kojem će svoj rad i postignuća učiniti javno vidljivima. Mrežno sjedište www.knjiznicari.hr pokrenuto je upravo s namjerom da bude mjesto prikupljanja, razmjene, zajedničke izradbe i obrade primjera dobre prakse, informacija iz područja školskog knjižničarstva te svih ostalih radova i dokumenata koji se odnose na školsko knjižničarstvo ili čiji su autori školski knjižničari. Uz primjenu otvorenog pristupa u kojem svaki član sudjeluje u izgradnji svakog segmenta sjedišta, primijenjen je moderan način korištenja novih tehnologija koji sve članove ravnopravno uključuje u proces izgradnje novih znanja i vještina, a suradnja se temelji za zajedničkom i(li) koordiniranom (timskom) radu, odnosno na povezivanju i dijeljenju interaktivnog sadržaja. Zamisao pokretača UDK02 je širenje suradnje na međunarodnu razinu, te se ovim radom želi slovenske šolske knjižničare upoznati s izgledom i načinom funkcioniranja www.knjiznicari.hr te ih potaknuti na priključivanje ovom, potencijalno međunarodnom mrežnom sjedištu. Moguća buduća *Međunarodna mreža školskih knjižničara* okupljala bi relevantne radove na različitim jezicima i doprinosila razvoju i unaprjeđivanju zajedničke struke.

Ključne riječi

mrežna suradnja, školsko knjižničarstvo, repozitorij, portal, primjeri dobre prakse

UDK 004.738.12:37.012:02

Abstract

Web 2.0 technology and social networks are particularly useful in school librarianship. A one-person librarian needs support of his profession as well as the possibility of everyday communication, at least in virtual environment, if it is not possible in real environment. He also needs a space to publish his work and achievements. Web site www.knjiznicari.hr has been set up with this particular intention: to become a place for gathering, exchanging, co-operation and exploring examples of good practice, information in the area of school librarianship and all other activities and documents which concern school librarianship or have been authored by school librarians. Open access, where every member

participates in construction of every element of this centre, takes into consideration modern use of new technologies. This enables equal participation for all members in the process of acquiring new knowledge and skills. The participation is based on common and/or co-ordinated team work, or connecting and joint use of interactive contents. The idea of the provider UDK02 is to expand the co-operation to the international level. This paper aims to introduce the image and functioning of www.knjiznicari.hr to Slovenian librarians and encourage them to participate in this potentially international web centre. Future International network of school librarians could in various languages unite relevant works and contribute to the development and progress of the profession.

Keywords

network co-operation, school librarianship, school librarians, repository, portal, examples of good practice

UDC 004.738.12:37.012:02

1 Šolsko knjižničarstvo – sublimacija knjižničarskih znanj in veščin

V sodobnem pojmovanju knjižničarstva kot praktične dejavnosti in poklica so šolski knjižničarji edini, ki imajo v opisu svojega dela vključene prav vse vidike stroke. Enako sposobni morajo biti pri opravljanju nabavne politike, organizaciji knjižničnih zbirk, klasifikaciji in katalogizaciji, predmetnem označevanju, pripravi in varovanju dostopa vira informacij, izgradnji multimedijske in elektronske zbirke, razvijanju bralnih navad in pismenosti nasploh ter izobraževanju o informacijskih in računalniških veščinah. Poleg tega organizirajo in opravljajo javno in kulturno dejavnost, z aktivnostjo v šolskih knjižnicah pa promovirajo šolsko ustanovo. A poglavitni del obveznosti, ki obsega večinski delež delovne norme, je neposredna vzgojno-izobraževalna dejavnost, to je neposredno delo z učenci (ki, mimogrede, niso edini uporabniki šolske knjižnice).

Po veljavnih hrvaških zakonih in pravilnikih ima šolski knjižničar v vseh omenjenih dejavnostih predvideno podporo svetovalnih služb, ki spremljajo in nadzorujejo posamezne korake njegovega dela.

Agencija za vzgojo in izobraževanje spremlja vzgojno-izobraževalne zadeve, mreža matičnih služb županijskih mestnih knjižnic pa zadeve knjižničarske stroke. Strokovno izpopolnjevanje šolskih knjižničarjev poteka organizirano, s strokovnim združevanjem v županijskih strokovnih svetih, pa tudi s pomočjo izobraževanja, ki ga v različnih oblikah organizirajo matične službe, regionalna knjižničarska društva in Center za stalno strokovno izpopolnjevanje, posebno vlogo pri tem pa imajo sami knjižničarji, zahvaljujoč svojemu trudu in spremljanju novosti.

UDK 02 Repozitorij – Hrvaška mreža šolskih knjižničarjev je nastala prav na podlagi razmišljanja o mestu srečevanja vseh šolskih knjižničarjev, prostoru, na katerem bi bilo njihovo delo postavljeno na ogled javnosti, na katerem bi izmenjavali izkušnje dobre prakse, obvestila in novosti s področja stroke in njej v prid, stalno upoštevajoč posebnosti šolskega knjižničarstva in spremembe, ki se odražajo pri delu kot nujna posledica reforme šolstva nasploh, pa tudi razvoja in sprememb same tehnologije informacij in informatike.

Medtem ko smo se še ne tako dolgo nazaj zavzemali najprej za: *računalnik v vsako šolsko knjižnico* in zatem: *internet v vsako šolsko knjižnico*, smo danes veliko bližji prav temi sodelovanja v informacijski družbi, v katero smo enakopravno vključeni.

2 Nova tehnologija – nov način dela

Ko govorimo o IKT-ju, še vedno radi rečemo, da gre za »nov medij«. Naklonjeni smo tudi izrazom, kot so »nove tehnologije«, kljub temu da so to že zdavnaj prenehale biti. Čemu ta pridevnik »novo«? Morda kot izgovor? Kot novost najpogosteje označujemo nekaj, kar nam je v celoti ali delno neznano, do česar občutimo odpor, ki je po navadi odraz prikritega strahu pred lastno nesposobnostjo pri uporabi teh novosti. Spomnimo se samo revolucionarnih tehnično-tehnoloških odkritij. Vsa po vrsti so bila sprejeta z zadržkom in šele po dolgem času vključena v vsakdanje življenje. Računalnik in zatem internet sta, v primerjavi z vsemi drugimi »novostmi«, to pot prehodila v najkrajšem možnem času.

Vsebina novega medija je vedno prejšnji medij, pravi McLuhan. Vsak novi medij skuša prepričati uporabnike, da jim ponuja bolj neposredno izkušnjo od svojega predhodnika, ali, kot to slikovito pojasnjuje Arjen Mulder: *fotografija je v redu, toda film je gibljiva slika; film je v redu, toda televizija prenaša dogodke v živo; TV je v redu, toda web je interaktiven ...*

Zato ne preseneča, da se vsi dosednji mediji danes konvertirajo v digitalno domeno, kljub temu da analogni še nadalje obstajajo. Računalnik je tako postal metamedij, tj. zbirka, ki v svojem okviru zajema vse druge zbirke, kajti računalniški jezik, ki uporablja le dva znaka (0 in 1), v istem računalniku omogoča skupno hranitev in predstavitev najrazličnejših vsebin (tako Uzelac).

3 Šolska knjižnica – osrednji prostor za učenje

Uporabo informacijske in računalniške tehnologije v knjižnicah, tako tudi šolskih, lahko obravnavamo v dveh etapah, trenutno pa bi pravzaprav lahko govorili o tretji. V prvi etapi smo bili usmerjeni v procese avtomatizacije svojega poslovanja, v drugi smo vstopili v procese vzpostavljanja omrežij in medsebojnega sodelovanja, danes, z nastankom tehnologije web 2.0 in družbenega softvera, pa je tudi v šolskem knjižničarstvu, sicer skromno, a vseeno le mogoče napovedati sodelovanje na višji ravni.

V šolskih knjižnicah je žal še vedno veliko nedokončanega dela iz prve etape, a kaj naj rečemo za drugo ali tretjo etapo, ki k nam šele prihaja; preveč je namreč stvari, ki so za nas še »nove«.

Medtem ko bi se druge knjižnice utegnile znajti v izrednem položaju glede na to, da nove tehnologije številnim drugim strokam odpirajo možnosti storitvene ponudbe, ki je do sedaj sodila izključno v okvir knjižnic, pa menimo, da so prav šolske knjižnice v prednosti, ker so v najmanjši meri le posredniki informacij, v večjem delu in tudi neizogibne pa so pri izgradnji znanja na podlagi informacij. Naj ob tej priložnosti običajno sintagmo »šolska knjižnica kot informacijsko središče šole« razširimo in prevrednotimo, morda v izraz »šolska knjižnica kot osrednji prostor za učenje« ali »šolska knjižnica – središče šolskega znanja«.

Šolska knjižnica je prava **Gormanova »stanovitna knjižnica: v kateri morata biti tehnologija in tradicija uravnovešeni«**. Ta nikoli ne bo virtualna, digitalna ali knjižnica brez zidov. Vedno bo enakopravno upoštevala vse medije in o tem izobraževala uporabnike, vsekakor pa bo sprejela tudi vse tisto, kar bi lahko izboljšalo njene storitve in s čimer bi lahko ustregla uporabnikom.

Če na internet danes gledamo celo kot na svojevrstno »kolektivno inteligenco«, po F. Mayorju je to »svetovni spomin, preoblikovan v elektronsko obliko« (tako Uzelac), če

je za naše uporabnike računalnik po tehnološki uporabni zapletenosti tisto, kar je za nas televizijski sprejemnik, nam ne preostane nič drugega kot to, da ta medij sprejmemo v vseh njegovih pojavnih oblikah. Najlaže bomo to storili z medsebojnim strokovnim sodelovanjem. Oblike sodelovanja v informacijskem okolju pa naraščajo iz dneva v dan.

4 Naši koraki v izgradnji družbene mreže

Ključna beseda pri osebnem enako kot tudi profesionalnem razvoju je vsekakor **komunikacija**. Strokovno področje, ki zadeva šolske knjižnice, se je začelo krepiti in ozaveščati v trenutku, ko so knjižnice na stežaj odprle svoja vrata ne le uporabnikom, ampak tudi kolegom, in začele spremljati, *kaj počne kolega v soseščini ...* Večno knjižničarsko samozatajevanje je končno prepoznano kot način zastajanja v stroki, ne pa vrlina. Pogovor o sebi, svojem delu, problemih in možnih rešitvah je postal običajna oblika konstruktivne komunikacije in strokovnega napredka. Medtem ko se je to sprva dogajalo le na treh ali štirih srečanjih letno, pa nam je začetek diskusijskih skupin šolskih knjižničarjev leta 2001 naenkrat ponudil možnosti za vsakodnevno strokovno komuniciranje. Pot od diskusijske skupine do repozitorija je bila logična in neizogibna.

Pojav družbenih mrež je posebej primeren za knjižničarje. Informacijsko in računalniško ozaveščeni, a v svojem delovnem okolju pogosto preveč prepuščeni sami sebi in v delovnem času brez možnosti za pristne stike s kolegi iz stroke, smo z obema rokama sprejeli virtualno komunikacijo, zlasti tisto, ki nam je ponudila tehnologijo web 2.0 in s pomočjo katere lahko aktivno vzpostavljamo in soustvarjamo družbeno mrežo.

Tako zadovoljujemo številne potrebe ter pospešeno in kakovostno razvijamo svojo stroko. Predvsem pa tako izpolnjujemo zahteve po izmenjavi primerov dobre prakse, primerjamo načine dela, se hrabrimo, spodbujamo in usmerjamo. Skratka, prek družbenih mrež krepimo občutek pripadnosti stroki.

5 Od potrebe po repozitorijum prek izgradnje portala do vzpostavljanja družbene mreže

Glede na to, da se zaradi zunanjih in notranjih sprememb v zadnjih letih funkcija šolskih knjižnic močno spreminja (soustvarjanje družbe znanja, uporaba IKT-ja ...), je za nadaljnjo kakovost našega dela za nas poglavitna ohranitev nenehne stika s primeri dobre prakse.

Na žalost, šolske knjižnice na Hrvaškem ne vodijo pri uporabi IKT-ja, ker vrsta šolskih knjižničarjev v svojih šolskih knjižnicah še nima računalnika z dostopom na internet – tako zaradi objektivnih okoliščin ali nerazumevanja nadrejenih kot tudi zaradi subjektivnega odpora. Vsem pomanjkljivostim navkljub pa so številni šolski knjižničarji sprejeli informacijsko in računalniško tehnologijo ter jo pri svojem delu čedalje bolj uporabljajo. V zadnjih letih so vse več svojih primerov dobre prakse začeli dokumentirati s pomočjo računalnikov in perifernih računalniških enot. Ta svoja dela, predvsem primere dobre prakse, so začeli pogosto izmenjavati brez nadomestila in z uporabo CD-jev in spominskih ključev. V vsebinsko, pedagoško, metodično in tehnično oblikovanje je pogosto vloženo veliko intelektualnega truda, kreativnosti, znanja in časa, v vseh etapah, od načrtovanja do realizacije, in bilo bi negospodarno, če takšnih primerov dobre prakse kolegi ne bi mogli (večkrat) izrabiti.

Za lažji dostop je treba združiti vsa dela in informacije na enem spletnem mestu, s katerega jih lahko prevzemajo vsi šolski knjižničarji.

Vsebine na računalnikih posameznih šolskih knjižničarjev je bilo treba prenesti na skupni, oddaljeni mrežni strežnik, da bi bila vsa dela združena in vsem nenehno dostopna s katerega koli mesta, ki ima zagotovljene možnosti za dostop na internet.

Želeli smo ustvariti takšen repozitorij, na katerega bi svoje delo lahko umestil tudi tisti sodelavec, ki ne zna uporabljati HTML-ja, in da bi prenos datotek na oddaljeni mrežni strežnik potekal tako preprosto, kot je enostaven izbor particije in direktorija, v katerem se datoteka hrani. Pri prenašanju datotek smo se želeli izogniti nepotrebni izgubi časa, izpolnjevanju utrujajočih in izčrpavajočih formularjev, še posebej takšnih, pri katerih se v primeru prekinitve zveze z omrežjem podatki izgubijo. Po drugi strani, z vidika obiskovalca, morajo biti datoteke opisane kakovostno in izčrpno, da bi do zelene izbire lahko prišli s postavljanjem kompleksnih vprašanj, kot so omejitve izbora po letih, avtorjih, vrstah datotek, vsebini, ključnih besedah ... Potrebno je imeti številne preglede, kot so najnovejši, najbolj ocenjeni, najbolj obiskani, največkrat prevzete datoteke, pregledi po vsebini (predmetu), ključnih besedah ...

Tako za sodelavce kot za obiskovalce je pomembno, da je repozitorij preprost in pregleden, brez vsakršne odvečne povezave, ki bi odtegovala pozornost. Prav tako pa morajo oboji, sodelavci in obiskovalci, s pomočjo preproste in logično organizirane strani s čim manj koraki priti do katere koli strani na mrežnem središču.

Takšne zahteve je zelo težko uresničiti – imeti sočasno asketsko preprost vmesnik in omogočiti na enostaven, kratek in natančen način dostop do katere koli zelene strani in ponuditi podroben pregled vseh obstoječih datotek in člankov.

Repozitorij del šolskega knjižničarja smo zasnovali predvsem kot nadaljevanje izmenjave del, ki jih sicer izmenjujemo s pomočjo CD-jev ali spominskih ključev, le da nam jih v tem primeru ni treba shranjevati v zunanjih medijih, temveč le na enem samem mrežnem mestu. V našem primeru gre za strokovni repozitorij, pri čemer smo v medsebojno enakopravnem in ne hierarhičnem odnosu; bilo bi neprimerno posameznikom med nami dati pooblastila urednika ali ta del dejavnosti profesionalizirati, ker smo za uresničitev svojih želja in zamisli sami najbolj kompetentni, za plačilo takšnih profesionalcev pa tudi nimamo niti denarja.

Odločili smo se za pristop brez hierarhije, vsi sodelavci imajo dostop do vseh delov repozitorija, ki jih lahko vsakdo izmed njih spreminja, prav tako pa lahko sodelavci kot posamezniki ali v skupini iz vse baze izdelujejo svoje »uredniške bibliografije«, pregledne strani in podobno.

Pri postopkih prenosa, označevanja in opisovanja datotek smo se odločili za različico, pri kateri lahko vsak sodelavec v celoti sam arhivira svoje (ali tuje) delo v vseh delih sukcesivno ali parcialno, to delo pa lahko z medsebojnim sodelovanjem opravi tudi več sodelavcev. Delo poteka na način, da vse pomanjkljivosti ali nepravilnosti lahko popravi kdor koli izmed sodelavcev, kar zagotavlja hitrost in učinkovitost; v primeru, ko nekdo del opravila ne želi prepustiti drugim sodelavcem, lahko to vselej označi s primerno opombo in rezervira zase. Postopka za arhiviranje z uporabo kompleksnega formularja v tem trenutku še nismo predvideli zaradi dveh razlogov. Prvi je ta, da obstaja v skupnosti velik odpor do izpolnjevanja anket in formularjev. Drugi pa, da imamo še vedno opraviti z vsemi elementi opisovanja in označevanja datotek in člankov, torej bi bilo tudi takšen formular treba občasno spreminjati.

Takšen pristop – izgrajevanje repozitorija na temelju enakopravnosti in sodelovanja namesto imenovanja uredniških odborov in vzpostavljanja hierarhije oblasti ter z varstvom avtorskih pravic po licencah GNU GPL in Creative Commons – ne le, da zagotavlja uresničevanje načela demokratičnosti in vsem članom skupnosti dostop do informacij, ampak z njim spremljamo tudi najnovejše in najuspešnejše trende v mrežnem sodelovanju.

6 MediaWiki kot programska platforma UDK 02

Kar zadeva tehnično plat, smo od začetka načrtovali postavitev mrežnega središča na takšni platformi, ki bi omogočila postopno rast in širitev brez programskih omejitev, sistem za upravljanje z vsebino na temelju baze podatkov. Načelno smo se dogovorili, da sistem za upravljanje z vsebino izberemo iz ponudbe »brezplačne« programske opreme oziroma tistih z odprto kodo. Opredelili smo merila, ki jih mora imeti potencialni sistem za upravljanje z vsebino, in na podlagi teh meril smo prišli do ožjega izbora potencialno zanimivih programov, ki bi lahko bili programska platforma za repozitorij knjižničarskih del, a pozneje tudi za portal šolskega knjižničarstva.

Potem ko smo primerjali značilnosti dvajsetih programov, smo se odločili za MediaWiki, ker ustreza v večini meril, predvsem pa zato, ker gre za najmanjšo razliko v pričakovani ravni informatičnega predznanja med »navadnim« sodelavcem in »administratorjem«. Med pomembnejšimi merili je tudi to, da program omogoča izgradnjo večjezikovnih, a usklajenih središč, kar zagotavlja izgradnjo mednarodnega večjezikovnega repozitorija del s področja šolskega knjižničarstva. Pomanjkljivost programa je sicer precejšnjo število karakteristik družbenih mrež, kar pa bodo, upajmo, v kratkem nadomestili razni dodatki.

Čeprav je Wiki svetovni trend in svetovni fenomen in kljub temu da smo največ problemov pričakovali pri obvladovanju arhitekture repozitorija oziroma celotnega mrežnega središča, pa začetne izkušnje kažejo, da so problemi drugačne narave in ležijo v uporabi Wikija samega po sebi. Največ preglavic namreč sodelavcem povzroča to, da se ne najdejo med menuji (ki so tipizirani), in uporaba kartice »uredi«, saj se bojijo, da ne bi česa pokvarili ali uničili ipd. Ne glede na to, ali te probleme povzroča različna raven informacijskega in računalniškega predznanja oziroma nenavajenost na Wiki ali to, da Wiki še vedno le ni to, kar bi moral biti – hiter in lahek za obvladovanje in uporabo –, sklepamo, da so za spoznavanje tudi tega preprostega programa najprimernejše delavnice v učilnicah za informatiko, kjer se sodelavcem neposredno predstavi način sodelovanja, še posebej tudi zato, ker se je pokazalo, da ti neradi uporabljajo strani za pomoč in jih najraje preskočijo, na računalniku pa se najraje učijo po metodi poskusov in napak. Med potekom delavnice lahko tudi vedno zaprosijo za pojasnilo njenega vodjo, zato je učenje veliko hitrejše in bolj učinkovito. Vseeno upamo, da se bo Wiki še nadalje širil in da bo čedalje več sodelavcev imelo čedalje manj problemov, povezanih z uporabo wiki sintakse.

Začeli smo z razmišljanjem o repozitoriju digitalnih in digitaliziranih del šolskih knjižničarjev (in ta projekt imenovali »UDK 02«), vendar smo ves čas predvidevali možnost postavljanja portala mrežnega središča, to je www.knjiznicari.hr, ki naj bi vsem hrvaškim šolskim knjižničarjem postal izhodiščna točka za različne vsebine in ne le dostopno mesto do repozitorija. Ker smo se odločili za program MediaWiki, katerega uporaba istih postopkov in tehnik omogoča uvrstitev datoteke v repozitorij in pisanje članka, ni bilo nobene potrebe v začetku omejevati prispevke sodelavcev na »polnitev« repozitorija z datotekami; a glede na to, da je bilo eno od dogovorjenih načel omogočiti preoblikovanje mrežnega središča v skladu z izraženimi željami in

potrebami sodelavcev, se je vzporedno od vsega začetka gradil portal šolskega knjižničarstva in repozitorij knjižničarskih del, ki – zahvaljujoč mrežnemu sodelovanju in medsebojnim stikom – počasi, a zagotovo prerašča v družbeno mrežo.

7 Omejitve in njihove rešitve

Ustvarjanje repozitorija del šolskih knjižničarjev pomeni obenem začetek vzpostavljanja družbene mreže šolskih knjižničarjev, ki temelji na skupnem poklicu in izmenjavi primerov dobre prakse v primerjavi z npr. družbenimi mrežami, katerih podlaga je v izmenjavi glasbe, fotografij ali ustvarjanju partnerskih zvez.

Včasih smo poleg odobravanja naleteli tudi na nerazumevanje in bili deležni pripomb, da na primer vsebina ni dobro organizirana, da zbiranje novih del različne kakovosti poteka brez jasnega merila, da je mrežno središče na stopnji nedokončanosti, da vsi dokumenti niso zanesljivi, da ni razvidna razlika med osebnimi stališči in uradno dokumentacijo in podobno.

Vse te pripombe veljajo, vendar imajo vse svoje opravičilo.

Središče je dobro organizirano v meri, v kakršni to storijo njegovi avtorji, ki so obenem tudi uporabniki. Z vpisovanjem iskanih pojmov oziroma ključnih besed smo sprejeli sistem tagiranja (namesto klasificiranja), ki gotovo ni tako natančen in kakovosten kot različni sistemi za označevanje in klasificiranje vsebin. Vendar se je tagiranje v praksi pokazalo za veliko bolj učinkovito, hitrejše in preprostejše od klasificiranja. Ta projekt temelji na prostovoljnem sodelovanju šolskih knjižničarjev in je postavljen brez profesionalne pomoči. Vendar tudi v tej obliki vselej in vsem drugim omogoča pristop do objavljenih del, tj. gradiva, ki se ga lahko (ali ga to šele čaka) obdela v določenem knjižničarskem klasifikacijskem postopku. Klasifikacije se ne preprečuje, lahko si jo dovoli vsak sodelavec, dejstvo pa je, da je to zahtevnejši postopek, za katerega je potrebno veliko več časa in intelektualnega napora, s čimer pa v svojem prostem času ne razpolagamo vedno.

Merila za zbiranje del so jasna – zbira se VSE, kar so napravili šolski knjižničarji in kar je storjeno zanje, pod pogojem, da se ne kršijo nikogaršnje avtorske pravice. V skladu s tem so dobrodošli vsi, nismo založniki in ne delamo izbora najkakovostnejših del, ampak zbiramo vse; zato lahko vsakdo na temelju teh del napravi svoj izbor, se postavi v vlogo urednika in opravi selekcijo najboljših del ter jih ustrezno predstavi. Uradna središča in publikacije ostajajo kot dober in nujen pojav. Ta projekt nikakor ne želi biti nadomestilo zanje. Z njihovo dejavnostjo se ne prepleta, nasprotno, pristojne osebe se z vpogledom v prispevke šolskih knjižničarjev seznanijo z njihovim delovanjem in potrebami, tako lažje prepoznajo in skušajo uveljaviti tiste z dobro prakso in bolj delujejo v skladu z izraženimi potrebami knjižničarjev.

8 Načrti za rast naše družbene mreže v prihodnje

Web 2.0 poleg wikija ponuja neskončno drugih možnosti. Naša trajna prostovoljna naloga je, preveriti jih in spoznati, kako lahko še bolj obogatijo mrežno sodelovanje šolskih knjižničarjev.

Da bi razbremenili prostor na strežniku UDK 02, smo začeli uporabljati različne servise za hrambo datotek (*flickr*, *slideshare*), ki jih povezujemo s središčem. Blog *Knjižničari 2.0A* pa smo odprli z namenom, da bi z njimi seznanili uporabnike repozitorija.

torija. Družbeno označevanje ali tagiranje smo preverili s pomočjo enega od najbolj znanih servisov *del.icio.us*, ki omogoča ekonomiziranje z elektronskimi naslovi preverjenih virov. Agregatorje, servise, ki omogočajo zbiranje različnih podatkov, informacij in navodil, smo preverili z uporabo *Netwibesa* in zadostuje že, če odprete eno uporabniško stran, pa imate z nje dostop na vse ostale strani in servise. Seveda se nismo mogli izogniti tudi pojavom, kot sta Facebook in MySpace; prvi je resnejši in za stroko primernejši, medtem ko si na drugem lahko damo duška svoji ustvarjalnosti in izrazimo svoje neformalne lastnosti.

Naša naloga je torej povezati vse omenjeno v UDK 02, naša želja pa sodelovanje šolskih knjižničarjev razširiti do mednarodne ravni. Eden drugemu lahko marsikaj pokažemo in se obenem tudi česa naučimo, skupaj smo močnejši!

Viri

UZELAC, Aleksandra. 2003. *Utjecaj novih informacijskih tehnologija na kulturni razvoj: uloga virtualnih mreža*. Dostopno na URL:

http://www.imo.hr/~sandra/docs/uzelac_doktorat.pdf [uporabljeno 20. 01. 2008].

MULDER, Arjen. Transmedia: From Simulation to Emulation. *Mediamatic Magazine*, vol. 9#4 / 10#1, 1999.

> **Josip Rihtarić**, prof. in dipl. knjiž., strokovni sodelavec mentor, je zaposlen kot šolski knjižničar na 2. osnovni šoli Varaždin.

Naslov: Augusta Cesarca 10, 42000 Varaždin

Naslov elektronske pošte: josip.rihtaric@skole.hr

>> **Ivana Vladilo**, prof. in dipl. knjiž., strokovna sodelavka svetovalka, je zaposlena kot šolska knjižničarka na Šoli za strojništvo, Reka.

Naslov: J. Vlahovića 10, 51000 Rijeka

Naslov elektronske pošte: ivana.vladilo@skole.hr



Primož Trubar in MEGA kviz: Poti povezovanja med knjižnicami in muzeji

Primož Trubar and the MEGA Quiz: Paths connecting libraries and museums

> Helena Rožman

Izvleček

V prispevku predstavljamo Knjižnično-muzejski MEGA kviz kot eno od oblik kulturne vzgoje, ki je bila znotraj Nacionalnega kulturnega programa opredeljena kot način dvigovanja kulturne pismenosti. Sodelovanje v MEGA kvizu tako postaja eden od načinov za utrjevanje prisotnosti muzejskih okolij v širši slovenski javnosti. Znotraj prispevka namenjamo posebno pozornost osebnosti Primoža Trubarja, ustanovitelju Protestantske cerkve na Slovenskem in njenemu prvemu superintendantu, utemeljitelju slovenskega knjižnega jezika in piscu prve slovenske knjige, s katerim smo sicer v kvizu sklenili drugi cikelus.

Ključne besede

kulturna vzgoja, izobraževanje, pismenost, knjižnično-muzejski kviz,

UDK 929Trubar P.:793.7

Abstract

The paper presents the library-museum MEGA Quiz being one of the forms of cultural education which had been defined within the National Programme for Culture as one way of improving cltural literacy. Participation in the MEGA Quiz has thus become a way of strengthening the presence of museum environment in wider Slovenian public. Within the paper special attention is dedicated to Primož Trubar, the founder of Slovenian Protestant Church and its first superintendant, the founder of Slovenian written language and writer of the first Slovenian book, who was the figure which concluded the second cycle.

Keywords

cultural education, education, literacy, library-museum quiz

UDC 929Trubar P.:793.7

Muzeji v sodobnem svetu postajajo vedno bolj tudi aktivna učeča okolja, in to je bilo eno od izhodišč za vključitev kustosov pedagogov v pripravo knjižnično-muzejskega kviza, katerega okvirni koncept so nam leta 2005 predstavile snovalke knjižničnih kvizov, ki so do takrat že osem let uspešno potekali v njihovi organizaciji. Slovenski knjižnično-muzejski MEGA kviz, ki smo ga zasnovali na pobudo ministrstev za kulturo ter šolstvo in šport, je bil prvič predstavljen uporabnikom in zainteresirani javnosti 11. oktobra 2006. MEGA kviz uvrščamo v sklop dejavnosti, ki so bile v našem okolju spodbujene znotraj ciljev Nacionalnega programa za kulturo (2004–2007), v katerem je kulturna vzgoja zastavljena kot eno izmed prednostnih področij. Kulturna vzgoja je v tem strateškem dokumentu opredeljena kot način dvigovanja kulturne pismenosti predvsem otrok in mladine, pa tudi širše populacije in prek tega naj bi vodila k oblikovanju kakovostnih bodočih kulturnih potrošnikov in tudi drugih ustvarjalcev.¹ Delovanje znotraj projektne skupine, ki je pripravljala knjižnično-muzejski MEGA kviz, pa je tudi primer dobre prakse na področju sodelovanja med knjižnicami, muzeji in arhivi.

Z navzočnostjo v akciji želimo muzealci opozoriti na kulturno dediščino, ki jo hranimo, in še zlasti na izjemne možnosti, ki jo ta nudi v izobraževalnem procesu tudi slovenski šoli in njenim učencem. Tako pa vzpostavljamo tudi odnos do našega bodočega

¹ Kulturna vzgoja – evalvacijska študija, Mirovni inštitut, Ljubljana 2004, str. 3.

občinstva,² ki mu tudi sicer v muzejskih ustanovah namenjamo veliko pozornosti z oblikovanjem številnih izobraževalnih (pedagoških) programov. Ti so pripravljani v prvi vrsti za šolajočo se mladino, vedno bolj pa tudi za različne druge ciljne skupine – za individualne obiskovalce, posameznike iz lokalnih okolij, ljubitelje ... Sodelovanje v MEGA kvizu tako postaja eden od načinov za utrjevanje navzočnosti muzejskih okolij v širši slovenski javnosti, hkrati pa verjamemo, da gre v tem primeru tudi za izrazito muzejsko izobraževanje – v smislu večjega zavedanja obstoja muzejskih okolij v šolah in drugod (knjižnice, družine, razne neformalne skupine ...).

Med cilji priprave kviza izpostavljamo:

- Spoznavanje kulturne dediščine: spoznavanje spominskih hiš (materialna dediščina), znamenitih Slovencev in Slovenk in njihovih del (nematerialna dediščina), zavedanje lastnih korenin, vpetosti v evropski (in svetovni) prostor, zavedanje nacionalne identitete idr.
- Razvijanje bralne kulture na nacionalni ravni; kviz spodbuja več sodobnih pismenosti: knjižnično-informacijsko, medijsko, virtualno idr. Spodbuja branje, tudi branje (slovenske) književnosti.
- Povezovanje knjižnic, muzejev, šol in drugih dejavnikov na področju kulturne dediščine in branja.
- V zavesti reševalcev in organizatorjev reševanja kviza ustvariti lok med preteklostjo (kulturna dediščina), sedanostjo (spoznavanje in učenje) ter prihodnostjo (ohranjanje slovenske kulture, književnosti, idenititete).

Pričakovani učinki:

- Intenzivnejše spoznavanje kulturne dediščine, znamenitih Slovencev in njihovih spominskih hiš na podlagi knjižnično-informacijskih virov, pa tudi z dejanskimi ali virtualnimi obiski spominskih hiš (muzejev); spoznavanje kulturne dediščine (pomen, varovanje, obisk idr.).
- Vzpodbujanje družinskih obiskov muzejev (spodbuda družinam za spoznavanje kulturne dediščine in različnih informacijskih ter bralnih gradiv).
- Intenzivnejša poraba informacijskih virov (v knjižnicah in muzejih) za samostojno in sodelovalno učenje, raziskovalno in projektno delo; več branja (tudi za bralno značko); razvijanje sodobne medijske pismenosti (tisk, TV, internet); povečan obisk knjižnic in muzejev.
- Uporaba knjižnično-muzejskega MEGA kviza pri šolskih predmetih, izbirnih predmetih, interesnih dejavnostih; medpredmetnih povezavah, kulturnih in raziskovalnih dnevih, izletih.
- Tesnejše povezovanje in sodelovanje splošnih knjižnic, šol in muzejev ter skupna ponudba informacijskih baz in gradiva s področja kulturne dediščine; načrtovanje skupnih akcij in prireditev, ne le za reševalce kviza, pač pa za vse obiskovalce; prispevek h kulturnemu utripu v določenem kraju.
- Prispevek k splošnemu zavedanju pomena varovanja, hranjenja in predstavitve kulturne dediščine.

V strokovni skupini za vsebinsko pripravo kviza so poleg knjižničark (mag. Tilke Jamnik kot vodje celotnega projekta in programske skupine, mag. Darje Lavrenčič Vrabec in Ivanke Učakar) sodelovale kustodinje Liljana Suhodolčan, dr. Lidija Tavčar, Marja Lorenčak, Elizabeta Petruša Štrukelj, Helena Rožman in Dragica Trobec Zadnik.

² Na tem mestu uporabljamo termin *občinstvo*, kot ga razloži Hooper-Greenhill v članku *Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums* (The Educational Role of the Museum, str. 24), ko pravi: »Termin *občinstvo* uporabljam, da vključujem dejanske in posredne uporabnike ali tudi fizične in virtualne uporabnike, tiste, ki morda obišejo muzej po elektronski poti. /.../ Občinstvo uporabljam tudi za vključevanje vseh, ki še niso obiskovalci, ampak lahko to postanejo. V koncept *občinstvo* so vključeni tako potencialni kot aktualni obiskovalci.«

Pri pripravi in izvedbi kviza se povezujejo: splošne in šolske knjižnice ter muzeji in galerije, vključeni v Skupnost muzejev Slovenije,³ založba Rokus in TV Slovenija. Zlasti povezovanje knjižnic in muzejev in v nadaljevanju tudi arhivov je bilo v preteklih letih tudi med muzealci večkrat obravnavana tematika tako v slovenskem kot tudi v širšem, evropskem okviru,⁴ povezovanje pa je izpostavljeno tudi v okviru projekta Leto kulture v šolskem letu 2006/07, ki je bil namenjen »dvigu zavesti o pomenu kulturne vzgoje v šolskem in javnem prostoru. Otrokom in mladini naj bi omogočil večjo dostopnost kulturnih dobrin in pogojev za ustvarjalnost na vseh področjih umetnosti ...«⁵ Navedeni cilj projekta, **zviševanje kulturne pismenosti**, je tudi eno izmed temeljnih izhodišč pri pripravi MEGA kviza.

Popularizacija muzejskih ustanov in okolij je bila znotraj projekta MEGA kviz izvajana na več segmentih – s povabili na obiske v času reševanja kviza ter ob koncu akcije s podeljevanjem nagrad reševalcem bodisi ponovno z brezplačnimi obiski ustanov, ki so se odločile za podarjanje brezplačnih vstopnic razredom, iz katerih prihajajo nagrajeni učenci, ali pa z knjižnimi (katalogi, monografije ...) nagradami.⁶

S kvizom reševalce izrazito spodbujamo k spoznavanju slovenske kulturne dediščine s pomočjo informacijskih virov (v knjižnicah, muzejih in galerijah ter na spletu): sodobna sta tako tema (kulturna dediščina) kot multimedijški pristop (splet, TV, periodični tisk).

Vsebinsko tudi drugi in nastajajoči tretji cikel knjižnično-muzejskega MEGA kviza (2007/08) nadaljujeta leta 2006 postavljeno tematsko izhodišče predstavljanja spominskih hiš znamenitih Slovencev in Slovenk.⁷ Reševalci v njem spoznavajo tudi arhitekturo podobo izbranih objektov in prostora, kjer se nahaja spominska hiša, kulturno krajino in njene značilnosti ter predvsem življenje in delo izbranih znamenitih Slovencev; ob tem želimo predstaviti različne regije, časovna obdobja in področja, na katerih so se uveljavile predstavljene osebnosti.

V šolskem letu 2007/08 so bili v kvizu predstavljeni naslednji znameniti Slovenci in njihove spominske hiše:⁸

- Jože Plečnik in Arhitekturni muzej Ljubljana
- Ita Rina in Škratelnova hiša v Divači
- Janez Puh in njegova rojstna hiša v Juršincih v Slovenskih goricah
- Friderik Irenej Baraga in njegova rojstna hiša v Mali vasi pri Dobrniču
- Primož Trubar in njegova domačija na Rašici

³ Skupnost muzejev Slovenije (SMS) se zavzema za celotno ohranjanje naravne in kulturne dediščine, trenutno združuje 64 muzejskih ustanov. Zastopa, podpira in pospešuje njihove skupne interese in akcije.

⁴ Med drugim smo se s tematiko seznanjali tudi na več Muzeoforumih, angleške izkušnje na tem področju predstavila pa je predstavila Nicky Morgan iz Museums, Libraries and Archives Council, ki je sodelovala na strokovnem posvetu Kulturna vzgoja v šoli, ki ga je 22. marca 2007 organiziralo Ministrstvo za šolstvo in šport v sodelovanju s Ministrstvom za kulturo, Uradom za UNESCO pri Ministrstvu za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo in British Councilom Slovenia.

⁵ http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/povezave/spletno_obvestilo_kulturnim_ustanovam.pdf, 18. 6. 2007

⁶ Na pisno pobudo snovalk kviza se je tako odzvalo 36 muzejev, članic SMS.

⁷ Nekatere izbrane lokacije predstavljajo tip spominske hiše, primer Trubarjeva domačija na Rašici, pri drugih pa gre za širši koncept, ki bi ga lahko uvrščali že v tip domoznanske zbirke. Ob tem velja kratek razmislek o pojmu domoznanstvo, za katerega Bojana Rogelj Škafar v svojem prispevku J. V. Valvasor in domoznanstvo (Etnologija in domoznanstvo, Ljubljana 1989, str. 9) pravi, da sta ga v 20. stoletju vse večkrat zamenjevala termina kulturna ali krajevna zgodovina, njegovo vsebino pa opredeli kot »védenje, pridobljeno na interdisciplinarni način ob sodelovanju družboslovnih in naravoslovnih ved, ki naj predstavlja domovino ali le njen del z različnih vidikov, tako naravnih kakor socialnih, duhovnih ali širše kulturnih«.

⁸ V šolskem letu 2006/07 so bili »vrhovi« kviza:

Janez Vajkard Valvasor: Evropejec po duhu in izobrazbi,
Simon Gregorčič in Anton Aškerc: Goriški slavček in Gorázd,
Anton Tomaž Linhart: Meščan v slovenski kulturi,
Anton Ažbe: Profesor Nämilch,
Veno Pilon: Ambasador slovenske kulture in
Bralna značka in Prežihova bajta: S knjigo v svet.

Drugi cikel kviza zaključuje osebnost Primoža Trubarja, »gospoda Primoža«, kot so ga spoštljivo imenovali njegovi verniki. Ustanovitelj Protestantske cerkve na Slovenskem in njen prvi superintendant, utemeljitelj slovenskega knjižnega jezika in pisec prve slovenske knjige je ravno v času priprave pričujočega prispevka osrednja osebnost slovenskega kulturnega življenja. Če v kvizu izrazito izpostavimo le Narodni muzej Slovenije s takrat še nastajajočo razstavo o Trubarju, imajo v tem trenutku uporabniki muzejske ponudbe v Sloveniji izjemne možnosti za spoznavanje različnih vidikov Trubarjevega opusa in pomena njegovega dela, skozi programe različnih kulturnih ustanov od Mestnega muzeja Ljubljana, Tehniškega muzeja Slovenije pa Narodne in univerzitetne knjižnice, da o galerijah, v katerih so razstavljena umetniška dela, ki jih je navdihnil veliki Slovenec, niti ne govorimo. »Trubar je mnogo več, kot si nekateri predstavljajo. Eni mu pravijo prerok, drugi utemeljitelj slovenskega jezika, a je predvsem človek, ki je priklical Slovence k bolj aktivnemu bivanju, da ne govorim o njegovem opusu, ki je povzročil standardizacijo slovenskega jezika,« je ob odprtju razstave v Bistri pri Vrhniki povedal Mihael Glavan, vodja Rokopisnega oddelka NUK in avtor knjige Trubarjev album ali Romanje s Trubarjem.⁹

V kvizu smo skušali Trubarja predstaviti skozi celoten lok – od rojstva na Rašici, njegove poti skozi različne šole do dela na jezikovnem področju, ki se je podrejalo maksimi »vsak narod naj bere Sveto pismo v svojem jeziku«. Ob tem pa so nakazani tudi širši okviri od časa reformacije in protireformacije v slovenskem in evropskem prostoru, varovanje in obnavljanje kulturne dediščine danes ter vpetost dediščine v kulturno krajino. Lik Primoža Trubarja pa je s prologom do Dnevoev evropske kulturne dediščine 2008 v drugi polovici septembra tudi simboličen most med kvizoma drugega in tretjega cikla.

Ob spoznavanju izpostavljenih znamenitih Slovencev pa vedno izpostavljamu muzejske ustanove,¹⁰ ki strokovno pokrivajo čas, prostor ali izbrane osebnosti. Izbor znamenitih Slovencev in njihovih spominskih hiš upošteva pomembne obletnice, leta 2007 pa je sledil tudi **Programu kulturne promocije pred predsedovanjem in v času predsedovanja Republike Slovenije EU, ki** bolj izrazito kot preteklo leto poudarja medkulturnost.¹¹

V muzejih razumemo Knjižnično-muzejski MEGA kviz kot eno od poti, da si v naših okoljih zagotavljamo in izobražujemo bodoče obiskovalce, saj »leži prihodnost muzejev in galerij v rokah in srcih njihovih uporabnikov«. ¹²

Viri

- HOOPER-GREENHILL, E. 1996. *Museums and their Visitors*, London, New York: Routledge.
- HOOPER-GREENHILL, E. 2004. *The Educational Role of the Museum*, London, New York: Routledge.
- ROGELJ ŠKAFAR, B. 1989. J. V. Valvasor in domoznanstvo, prispevek. V Kremenšek, S. (ur) *Etnologija in domoznanstvo*, Ljubljana: Slovensko etnološko društvo, str. 9–13.
- Kulturna vzgoja – evalvacijska študija*, 2004. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Razstava o Trubarju junija gostuje v Bistri pri Vrhniki. [online] . [uporabljeno 2008-06-09] . Dostopno na URL: http://www.siol.net/kultura/trubarjevo_letu/razstava_o_trubarju_junija_gostuje_v_bistri_pri_vrhnikih.aspx.
- Del predstavitve kviza je povzet po gradivu, ki ga je vodja projektne skupine, mag. Tilka Jamnik, pripravila za prijavo projekta na razpis Ministrstva za kulturo.

> **Helena Rožman**, prof. zgodovine in univ. dipl. etnologinja, višja kustodinja, pedagoginja, Galerija Božidarja Jakac Kostanjevica na Krki
Naslov: Grajska cesta 45, 8311 Kostanjevica na Krki
Naslov elektronske pošte: helena.rozman@galerija-bj.si

⁹ http://www.siol.net/kultura/trubarjevo_letu/razstava_o_trubarju_junija_gostuje_v_bistri_pri_vrhnikih.aspx, 9. 6. 2008.

¹⁰ V drugem ciklu še zlasti Arhitekturni muzej Ljubljana, Slovenska kinoteka, Pokrajinski muzej Ptuj, Muzej krščanstva na Slovenskem in Narodni muzej Slovenije.

¹¹ Leto 2008 je z Odločbo Evropskega parlamenta in Sveta Evrope razglašeno za leto medkulturnega dialoga.

¹² Eileen Hooper-Greenhill, *Museums and their Visitors*, London 1996, str. 182.

Šolski knjižničar kot del strokovnega tima za razvijanje bralne pismenosti na Osnovni šoli XIV. divizije Senovo

School librarian as a member of expert team for development of reading literacy at Primary School XIV. Divizije Senovo

> Simona Šoštar

Izvleček

V šolskem letu 2007/08 so se na OŠ Senovo odločili za prednostno nalogo: ZA BOLJŠO BRALNO PISMENOST, saj rezultati mednarodnih raziskav in opažanja zaposlenih kažejo, da so učenci vse manj bralno pismeni. Zaposleni se zavedajo, da to ni enoletni projekt, ampak večletno trdo delo, ki bo sadove pokazalo šele čez čas. Na šoli so oblikovali poseben tim za bralno pismenost (BP), katerega pomemben člen je seveda tudi šolski knjižničar. Tim si je zadal širok krog nalog, ki vključuje vse udeležence vzgojno-izobraževalnega procesa: učence, starše in učitelje. Stopnje izvedbe tega projekta: 1. oblikovanje tima, uvodni sestanek, opredelitev ciljev in nalog za doseganje teh ciljev; 2. preverjanje obstoječega stanja (anketa – starši, učenci in učitelji); 3. dodatna izobraževanja za starše in učitelje; 4. preverjanje stopnje usvojenega branja učencev; 5. prilagoditev urnika (10 minut za BP); 6. dnevnik branja za učitelje v zbornici; 7. dodatna strokovna literatura za zaposlene; 8. tematski roditeljski sestanki; 9. bralni klubi za zaposlene. Projekt je v fazi izvajanja, rezultati pravilne odločitve se bodo še pokazali. V članku je predstavljeno, na kakšen način so doslej izvajali to prednostno nalogo (izsledki ankete, sprejetost projekta med udeleženci).

Ključne besede

branje, bralna pismenost, PIRLS 2006, šolski knjižničarji, šolske knjižnice, osnovna šola, knjižni fond, bralni klub, dnevnik branja, razredne knjižnice

UDK 027.7/.8:023-05

Abstract

In school year 2007/08 Primary School Senovo decided on a priority task: FOR A BETTER READING LITERACY (RL), since the results of international studies as well as observations of the employees themselves indicate that pupils' RL is constantly decreasing. The employees are aware that this is not a one-year project, but several years of hard work which will only show results in years to come. School has formed a special team for RL, of which an important part is also school librarian. The team has set a wide spectrum of tasks which include all the participants of the educational process: pupils, parents and teachers. The stages of the project are: 1. formation of the team, introductory meeting, definition of goals and tasks for reaching these goals; 2. investigation of current situation (survey – parents, pupils, teachers); 3. additional education for parents and teachers; 4. checking of the reading literacy level of the pupils; 5. adaptation of school timetable (10 minutes for RL); 6. reading diary for teachers in the teachers' lounge; 7. additional professional literature for the employees; 8. theme parent meetings; 9. reading clubs for the employees. The project is in implementation phase and the results and appropriateness of decisions is yet to be seen. The paper presents how the task has been carried out until now (results of the survey, level of acceptance among the participants).

Keywords

reading, reading literacy, PIRLS 2006, school librarians, school libraries, primary school, library collection, reading clubs reading diary, class libraries

UDC 027.7/.8:023-05

Uvod

V šolskem letu 2007/08 smo se na OŠ Senovo odločili za prednostno nalogo: ZA BOLJŠO BRALNO PISMENOST, saj rezultati mednarodnih raziskav in opažanja zaposlenih kažejo, da so učenci vse manj bralno pismeni. Zaposleni se zavedamo, da to ni enoletni projekt, ampak večletno trdo delo, ki bo sadove pokazalo šele čez čas. Na šoli smo oblikovali poseben tim za bralno pismenost, katerega pomemben člen je

tudi šolski knjižničar. Strokovni tim si je zadal naloge, ki zajemajo vse vključene v šolski proces: učence, starše in učitelje.

1 Vloga knjižničarja v strokovnem timu

Kot knjižničarka sem vključena v ožji tim šolske prednostne naloge Za boljšo bralno pismenost tako, sodelujem pri oblikovanju ciljev in nalog, pri spremljanju in ocenjevanju napredka in sprememb na tem področju. Pripravila in izvedla sem anketo. Moja naloga je, da sodelavce seznanjam z dodatno strokovno literaturo o bralni pismenosti, ki jo potrebujejo pri svojem delu, ter se dodatno izobražujem na tem področju (seminarji in predavanja). Učiteljem pomagam pri izboru literature za delo s starši (pri bralnih starševskih sestankih). V posameznih razredih smo uredili razredne knjižnice. Vodim bralne klube za učitelje. V jedilnici (kjer učenci čakajo zjutraj in med prostimi urami) sem uredila bralni kotiček. **Kot slovenistka** izvajam pri pouku »10 minut za boljšo BP« in osebni projekt z naslovom »En stavek na dan prežene nepismenost stran«, ki ga izvajam v svoji učni skupini. Učenci vsak dan zapišejo v poseben zvezek eno poved, ki so jo nekje prebrali in jim je ostala v spominu ali jim je nekaj pomenila in so jo doma GLASNO prebrali. To poved preberejo nato še enkrat v razredu pred sošolci in utemeljijo izbor.

2 Bralna pismenost in bralne učne strategije

2.1 Bralna pismenost (BP)

Bralna pismenost (BP) je sposobnost razumeti in uporabiti tiste pisne jezikovne oblike, ki jih zahteva delovanje v družbi in/ali so kakor koli pomembne za posameznika. Bralno je pismen tisti, ki bere tekoče, prebrano razume in je sposoben informacije, dobljene z branjem, uporabljati pri reševanju učnih in življenjskih problemov ter za osebno rast. Bralno pismen človek je sposoben fleksibilno uporabljati različne tehnike branja glede na vrsto prebranega gradiva in cilj branja. K BP vodijo trije delni cilji:

- ustrezno stališče do branja,
- razumevanje samega bralnega procesa,
- razumevanje bralne vsebine.

Vsi trije spoznavni procesi vključujejo kognitivne in metakognitivne procese. Kognitivni proces se nanaša na različne miselne procese, ki vodijo bralca do pomena besedila, metakognitivni procesi pa vodijo bralca do razumevanja prebranega (Grosman, 2007).

2.2 Bralne učne strategije

Bralne učne strategije predstavljajo predvsem zaporedje učnih korakov, ki vodijo bralca do nekega cilja. Enotno opredelitev, kaj so bralne učne strategije, je zelo težko postaviti, saj jih različni strokovnjaki razvrščajo po različnih kriterijih:

- po namenu učenja,
- po vsebini informacij, ki jih želi učenec pridobiti,
- po namenu učenja in vsebini informacij,
- po času uporabe (pred branjem, med branjem, po branju).

S pomočjo bralnih učnih strategij učenci v učnem procesu postajajo aktivnejši, kar dviguje samo kakovost učenja in znanja (Pečjak, 2007).

3 Nacionalna strategija za razvoj pismenosti (NSRP)

Cilji nacionalne strategije za razvoj pismenosti:

- razvijanje družinske in porajajoče se pismenosti pri predšolskih otrocih za uspešen nadaljnji razvoj pismenosti;
- razvijanje temeljnih zmožnosti branja, pisanja in računanja v prvih letih šolanja ter pozitiven odnos do pismenosti;
- nadgrajevanje razvoja pismenosti v višjih razredih osnovne in srednje šole za uspešno nadaljnje učenje, izobraževanje in usposabljanje za poklic;
- na visokošolski ravni spodbujanje nadaljnega razvoja in nadgrajevanje vseh vrst pismenosti ter ozaveščenosti o pomenu vseživljenjskega razvijanja pismenosti;
- spodbujanje razvoja in rabe pismenosti pri odraslih (Nacionalna ..., 2006).

Šola pomembno vpliva na BP, ki prispeva k razvoju vseh jezikovnih zmožnosti učenca in ga pripravlja na vseživljenjsko učenje, kar sodobna družba od njega tudi pričakuje.

Na OŠ Senovo želimo mladim s pomočjo prednostne naloge in drugih aktivnosti omogočiti čim boljši razvoj pismenosti ter jih motivirati za branje leposlovja in strokovne literature, za nenehno izboljševanje lastnega znanja in za osebni napredek.

4 Prednostna naloga »za boljšo bralno pismenost«

Za šolsko leto 2007/08 smo na šoli zasnovali prednostno nalogo »Za boljšo bralno pismenost«, ker želimo dvigniti kakovost učenja in znanja. To je večletni proces. Vanj smo vključeni vsi, ki skrbimo za razvoj in napredek naših učencev: učenci, starši in vsi strokovni delavci. Prednostno nalogo smo predstavili in opisali tudi v publikaciji OŠ Senovo za šolsko leto 2007/08.

Stopnje izvedbe prednostne naloge:

- oblikovanje tima (uvodni sestanek, opredelitev ciljev in nalog);
- preverjanje stanja (anketa, PIRLS 2006);
- dodatna izobraževanja za starše, učence in učitelje;
- preverjanje stopnje usvojenega branja učencev;
- prilagoditev urnika;
- dnevnik branja za učitelje;
- dodatna strokovna literatura za zaposlene,
- tematski starševski sestanki;
- bralni klubi za zaposlene.

4.1 Oblikovanje strokovnega tima (uvodni sestanek, opredelitev ciljev in nalog za doseganje teh ciljev)

Ožji tim za bralno pismenost sestavljajo: ravnatelj, pomočnica ravnatelja, slovenistke, predstavniki strokovnih aktivov za prvo, drugo in tretje triletje, svetovalna delavka (pedagoginja) in knjižničarka. Prvič smo o prednostni nalogi govorili na zaključni konferenci junija 2007. Dogovorili smo se, da pomočnica ravnatelja in knjižničarka pripraviva potrebno strokovno literaturo na temo branja in razvijanja BP. Še pred dopustom so vsi učitelji dobili sezname gradiv, ki jih na to temo hranimo v naši knjižnici, in literaturo, ki je priporočljiva, a si jo lahko izposodijo v bližnji splošni knjižnici. Pripravili smo tudi izhodiščno delovno gradivo s povzetki Mednarodne raziskave PIRLS 2006, teoretičnimi izhodišči, zanimivimi članki ... na temo BP in bralnih učnih strategij z

namenom, da med prostim časom usmerimo razmišljanje tudi k nalogi, ki jo bomo uresničili naslednje šolsko leto.

Sestali smo se na uvodnem sestanku in določili cilje projekta, ki so: »Učenci izboljšajo bralno razumevanje po celi vertikali osnovne šole in razvijajo spretnost uporabe različnih bralnih strategij«, kar pomeni, da smo si zadali nalogo, da bomo procesno sledili trem ciljem:

1. imeti ustrezno stališče do branja,
2. razumeti sam bralni proces in
3. razumeti prebrano besedilo.

Da bi lahko dosegli vse tri cilje, smo morali spoznati ali obnoviti znanje o bralni pismenosti in bralnih učnih strategijah, ki vsebujejo pravo zaporedje učnih korakov. To smo opravili med pripravami na novo šolsko leto – avgusta 2007.

Naloge smo si zadali po triletjih:

V *prvem triletju* nameniti več časa pogovoru in pripovedovanju zgodb ob slikanicah brez besedila in ob slikanicah z besedilom (pred branjem, med njim in po njem). Bralno tehniko utrjevati ob neumetnostnih besedilih.

V *drugem triletju* dvigati bralno kulturo, bogatiti mišljenje, govor in inteligenco pri učencih z branjem literarnih del z bralnih seznamov in z usmerjenimi pogovori o prebranih delih.

V *tretjem triletju* zviševati raven učenčeve funkcionalne pismenosti na različnih področjih: bralno, moralno, funkcionalno, naravoslovno, medijsko, informacijsko ...

4.2 Preverjanje obstoječega stanja (PIRLS 2006, anketa – starši, učenci in učitelji)

Za izhodišče smo uporabili izsledke Mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS 2006 (Poročilo šolam) in ugotovitve, ki so jih pokazali odgovori na vprašalnike, ki smo jih oktobra 2007 razdelili staršem in učencem.

V nadaljevanju predstavljam nekatere ugotovitve mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS 2006, ki predstavljajo izhodišče tudi za naše delo:

- **Učenci:** najboljši bralci so tisti otroci, ki (skoraj) vsak dan berejo za zabavo, za TV ali računalnik porabijo največ 3 ure dnevno; jim pri domači nalogi pomagajo domači; ki imajo doma več kot 100 knjig; zanimiv je bil tudi podatek, da otroci, ki obiskujejo glasbeno šolo, berejo veliko bolje od vrstnikov, ki je ne obiskujejo; kot knjižničarko me je zanimalo, da najbolje berejo otroci, ki si knjige iz knjižnice izposojajo 1-krat do 2-krat mesečno. V branju uživa polovica vseh otrok.
- **Starši:** bralni dosežek otrok je močno pozitivno povezan s tem, koliko časa na teden branju za lastne potrebe posvetijo starši, enako velja za trditev staršev, da je branje pri njih doma pomembna aktivnost. Več ko je doma knjig, boljši je bralni dosežek otroka. Bralna pismenost otroka je tem višja, čim višja je dosežena izobrazba matere ali očeta.
- **Učitelji:** najbolje berejo otroci, katerih učitelji glasno berejo celemu razredu 1-krat do 2-krat mesečno; ki imajo v razredu knjižnico ali bralni kotiček.

Presenetila me je trditev, da je pogosto glasno branje otrok v razredu negativno povezano z bralnim dosežkom. Ker se ugotovitve dotikajo učencev, staršev in učiteljev, smo se odločili za izvedbo ankete, ki bo zajela vse tri udeležence.

4. 2.1 Anketa

Oktober 2007 sem med starše in učence razdelila vprašalnik, s katerim smo preverjali bralne navade, odnos do knjige in knjižnic ter informiranost o prednostni nalogi na naši šoli. Razdelila sem 308 vprašalnikov, vrnjenih je bilo 136.

*Rezultati ankete, ki sem jo izvedla med **starši**:*

V prvem sklopu so me zanimali demografski podatki: po pričakovanjih je vprašalnik rešilo več žensk (mamic), saj se po navadi te največ ukvarjajo z vzgojo otrok; prevladujejo starši s srednješolsko izobrazbo, velik je tudi delež staršev s končano osnovno šolo. Prevladujejo starši med 31. in 40. letom.

V drugem sklopu sem preverjala bralne navade staršev (kar je podlaga za to, v kakšno okolje se je otrok rodil in napoved, kako se bo razvijal): pričakovano starši največ prebirajo publicistiko (časopise in revije), nato sledi leposlovje in strokovna literatura (približno enak delež), zanimivo, da je internet šele na četrtem mestu. Najraje berejo zvečer (razumljivo, takrat je končno mir), doma, v dnevni sobi ali postelji. Na leto preberejo 1–5 knjig (najvišji odstotek), sledi podatek 6–10; med 50 in 100 knjig letno preberejo 4 starši.

Tretji sklop sem oblikovala za lastni interes (knjižničarja): zanimalo me je, kaj starše pritegne na knjigi, katere otroške in mladinske knjige so jim ostale v spominu in katere knjige za odrasle, katero knjigo bi (po njihovem mnenju) moral prebrati vsak ter koliko knjig imajo doma (približna ocena). Iz otroštva seveda prevladujejo klasične pravljice bratov Grimm ali H. C. Andersena, sledijo velike slikanice založbe Mladinska knjiga (Muca Copatarica, Maček Muri ...) ter Disneyjeve slikanice. V mladinski literaturi se že pojavljajo naslovi knjig, ki so jih morali prebrati za domače branje, npr. Pastirci, Pestrna, Kekec, Tajno društvo PGC, Butalci, Solzice, Gimnazijka, Pod svobodnim soncem ... Pri literaturi za odrasle navajajo klasična dela Cankarja, Jurčiča, Finžgarja ..., nekatere »zimzelene« knjige: Doktor Živago, Pesem ptic trnovk ..., pa sodobnejšo »lažjo« literaturo: V. Holt, A. Christie, Bela Masajka, Da Vincijeva šifra ... Pestra so tudi priporočila, kaj bi MORAL prebrati vsak – od klasičnih slovenskih in svetovnih del do poljudnoznanstvenih knjig, med drugim pa tudi Sveto pismo in bonton. (Pri tem vprašanju sem iskala ideje za bralne klube, če bi jih začeli izvajati. Zanje se je v anketi odločilo kar 51 vprašanih staršev. Torej bi bilo smiselno.)

Četrty sklop je preverjal pogostost obiskovanja knjižnic – večina staršev (dve tretjini) je vpisanih v eno splošno knjižnico in jo obiskujejo vsaj enkrat mesečno. Največ staršev ima doma do 50 knjig (ca. 70), med 50 in 100 približno 40 staršev, nekateri posamezniki navajajo tudi več sto knjig (maksimalno 650 knjig).

Z našo prednostno nalogo so učenci seznanili svoje starše (mogoče ne najbolj natančno, a vendarle).

*Rezultati ankete, ki sem jo izvedla med **učenci**:*

Vprašalnik za učence je bil manj podroben – zanimalo me je predvsem, koliko berejo, komu berejo, s kom se o tem pogovorijo, kako jim je všeč letošnja prednostna naloga in kaj so o njej povedali svojim staršem. Vprašanja so bila odprtega tipa, zato sem dobila zelo veliko različnih odgovorov, seveda je bilo veliko odvisno tudi od starosti otrok. Večini je prednostna naloga všeč.

4.3 Dodatna izobraževanja za starše in učitelje

Med poletnimi počitnicami smo se izobraževali individualno ob (i)zbrani literaturi. Pred začetkom pouka (avgusta 2007) smo imeli na šoli organizirano predavanje pedagoginje Majde Lašič Lončarič na temo branja, družinskega branja, dela z otroki ... Predavanje je bilo zelo razumljivo in poljudno zasnovano, zato smo ocenili, da bi bilo zelo primerno tudi za starše. Tako je imela ista predavateljica podobno predavanje še za starše na uvodnem (prvem) starševskem sestanku. Učitelji smo imeli kasneje organizirano še eno strokovno predavanje (decembra 2007): predavali sta nam dr. Meta Grosman in dr. Sonja Pečjak. Predstavili sta nam nekaj teoretičnih izhodišč: kaj je branje, bralna pismenost, bralne učne strategije, razvoj bralnih sposobnosti itd.

4.4 Preverjanje stopnje usvojenega branja učencev

Preverjanje stopnje usvojenega branja izvajajo učitelji na razredni stopnji, na predmetni stopnji pa predvsem slovenistke. Za učence s težavami pri branju organiziramo dodatno učno pomoč ali utrjujemo z njimi branje pri urah dopolnilnega pouka.

4.5 Prilagoditev urnika

Prednostni nalogi smo prilagodili tudi urnik: vsak mesec imamo določeno eno šolsko uro (med prvo in četrto), ko izvajamo »10 minut za bralno pismenost«. Tako imamo pri eni šolski uri prvih deset minut (ne glede na predmet) namenjenih bralni pismenosti: učenci preberejo neko poljubno neumetnostno besedilo in nato rešujejo naloge, odgovarjajo na vprašanja ... in s tem preverijo svoje razumevanje besedila. Izbira besedila in tip nalog je prepuščen posameznemu učitelju. Učitelji te naloge shranjujejo v posebni mapi, ki se nahaja v zbornici šole – tako lahko vsakdo pobrska po njej in dobi nove ideje za svoj predmet.

4.6 Dnevnik branja za učitelje v zbornici

V zbornici imamo opremljen poseben zvezek, v katerega učitelji vpisujejo svoja mnenja o prebrani literaturi in jo priporočajo/odsvetujejo svojim kolegom v branje ne glede na to, ali gre za strokovno literaturo ali leposlovje.

4.7 Dodatna strokovna literatura za zaposlene

V knjižnici sem na posebno polico pripravila gradivo in literaturo, ki je bila povezana s prednostno nalogo; na internetu sem preverila, katero literaturo na to temo hranijo tudi v bližnji SIK.

4.8 Tematski starševski sestanki

Strokovnjaki vedno znova ugotavljajo, praksa pa potrjuje, da družinsko branje ugodno vpliva na otrokovo porajajočo pismenost in je temelj za kasnejše uspešno učenje branja in dobro razvito bralno pismenost. Skupno branje pogloblja tudi medsebojne čustvene vezi. Zato v predšolskem obdobju in v prvem triletju osnovne šole starše spodbujamo, da bi brali svojim otrokom. »Branje je namreč zahteven duševni proces in pomeni za možgane nekaj takega, kot je telovadba za telo (Jamnik, 2002).

Sistematično opismenjevanje se po besedah dr. Mete Grosman ne sme končati v prvem triletju, marveč ga je treba načrtno razvijati za različne potrebe, različne načine branja, za razumevanje in tvorjenje raznovrstnih besedil in za razna predmetna področja v vseh šolskih obdobjih glede na vsakokratne potrebe učencev in z jasnim ciljem, da bi ob koncu šolanja učenci dosegli stopnjo razvite in uporabne pismenosti tudi za vseživljenjsko učenje ter za nove oblike pisanja in branja, ki se porajajo s tehnološkim razvojem.

Razredniki so namenili en roditeljski sestanek tudi naši prednostni nalogi – seveda so jo izvajali na različne načine: nekateri so skupaj s starši in učenci prebrali eno leposlovno knjigo in o njeni problematiki razpravljali na sestanku; drugi so skupaj prebrali odlomek določenega dela in nato spregovorili o tematiki; nekateri so izbrali temo in so s starši debatirali na splošno o literaturi, ki je napisana o tem itd. Pristopi so bili različni in prepuščeni razredniku in njegovemu prilagajanju staršem učencev, ki jih ima v razredu. Razredniki so pohvalno govorili o teh starševskih sestankih, saj je bil odziv pozitiven, sodelovalo je veliko staršev, ki so pokazali zanimanje za tako obliko dela. Ker so bili na teh sestankih tudi učenci, so se razvile zanimive debate, pokazali so se različni pogledi na probleme staršev in otrok. Starši so si večinoma želeli, da bi s takim delom še nadaljevali.

4.9 Bralni klubi za zaposlene

Ker pa naj bi vsi prebivalci Slovenije v vseh življenjskih obdobjih razvijali pismenost, smo si na šoli zastavili tudi oblikovanje bralnih klubov, v katere naj bi se vključevali zaposleni, če bi se pokazal interes, pa tudi starši. V anketi, ki smo jo izvedli med zaposlenimi, je manj kot polovica zainteresiranih zapisala, da bi v takem klubu sodelovali. Kaj pa starši? Tudi njim smo ponudili tako možnost, a so me odgovori presenetili. Za bralne klube je zainteresirana kar tretjina staršev. Pričakovala sem, da bodo to starši z višjo izobrazbo, a so ti večinoma odgovorili, da nimajo časa. Nasprotno pa so tisti z najnižjo izobrazbo odgovorili, da bi v bralnih klubih sodelovali.

Sklep in načrti za prihodnost

Starši pozitivno gledajo na prednostno nalogo; ugotavljajo, da je letošnji izbor prednostne naloge zelo prepoznaven: vedo, kaj je prednostna naloga, o njej več govorijo (kot prejšnja leta), otroci jih »silijo«, da več berejo in se o prebranem tudi več pogovarjajo ..., s takim delom pa bi radi še nadaljevali. Prednostna naloga je prinesla posledično kar nekaj inovacijskih projektov na našo šolo: učenci v razrednih skupnostih so se močneje povezali med seboj in se resneje lotilci dela; tako so posneli film »Na drugi strani z obeh strani«, izdali knjigo »Povezuje nas pravljica moje mladosti« in še marsikaj. Projekt je še v fazi izvajanja – rezultati pravilne odločitve se bodo še pokazali.

Na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo smo kandidirali s predlogom prednostne naloge, ki jo razvijamo kot inovacijski projekt »Za boljšo bralno pismenost«, in bili izbrani. Novost se bo začela uvajati kot inovacijski projekt v šolskem letu 2008/09. Stekla so uvodna srečanja, na katerih se spoznavamo s strokovnima konzulentkama, Marijo Sivec in Sandro Mršnik. To nam nalaga, da se še resneje lotimo dela in nadaljujemo še z večjim elanom. Glede na dobro sprejetost inovacijskega projekta tako s strani staršev in otrok kot tudi s strani zaposlenih bomo z delom nadaljevali, saj vidimo, da delo obrodi največ (kakovostnih) sadov, kadar stopimo skupaj in si pomagamo po najboljših močeh.

Viri

- DOUPONA HORVAT, M. 2007. *Mednarodna raziskava bralne pismenosti: PIRLS 2006: poročilo šolam*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Evropski socialni sklad, str. 131– 134.
- GROSMAN, M. 2007. Zakaj je na vseh ravneh šolanja potreben razvojnim stopnjam učencem prilagojen pouk bralne pismenosti in stopenjskost pri usvajanju bralne pismenosti, poglavje. V Vintar, J. (ur.) *Stopenjskost pri usvajanju pismenosti: postopen pouk bralne pismenosti na vseh ravneh šolanja : zbornik Bralnega društva Slovenije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 5–11.
- GROSMAN, M. 2007. Zakaj je potreben stopenjsko zasnovan/načrtovan pouk bralne zmožnosti za leposlovje, poglavje. V Vintar, J. (ur.) *Stopenjskost pri usvajanju pismenosti : postopen pouk bralne pismenosti na vseh ravneh šolanja: zbornik Bralnega društva Slovenije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 20–35.
- NACIONALNA strategija za razvoj pismenosti. 2006. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- PEČJAK, S. 2007. Stopenjskost pismenosti – kaj je in kako jo udejanjati v naših šolah, poglavje. V Vintar, J. (ur.) *Stopenjskost pri usvajanju pismenosti: postopen pouk bralne pismenosti na vseh ravneh šolanja: zbornik Bralnega društva Slovenije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 12–19.
- PUBLIKACIJA Osnovne šole XIV. divizije Senovo: 2007/08. Senovo: OŠ XIV. divizije Senovo, str. 20.

> **Simona Šoštar**, univ. dipl. bibl. in prof. slovenščine, je zaposlena kot slovenistka in šolska knjižničarka na Osnovni šoli XIV. divizije Senovo.
Naslov: Trg XIV. divizije 3, 8281 Senovo
Naslov elektronske pošte: simona.sostar1@guest.arnes.si



Poučevanje učenca informacijske pismenosti na primerih tem iz geografije

Poučavanje učenika informacijskoj pismenosti na temami iz geografije

Teaching pupils information literacy using geography topic

> Sonja Tošić Grlač

Izvlaček

Izobraževalna vloga šolske knjižnice se izraža v tem, da usposobi učence za samostojno učenje s pomočjo virov znanja, kar je tudi cilj tega projekta. Znanja informacijskega opismenjevanja se najbolj učinkovito osvajajo s timskim delom knjižničarja s posameznim predmetnim učiteljem. Prispevek opisuje delo z učenci 8. razreda osnovne šole, ki skozi program šolske knjižnice, to pomeni informacijskega opismenjevanja, vendar v sklopu osvajanja znanja iz predmeta geografija, osvajajo znanja informacijske pismenosti. Med potekom dela bodo učenci spoznali vse knjižnične vire, kar pomeni v pisni, elektronski in drugih oblikah, ter se jih naučili pravilno in namensko uporabljati. Predvideva se vidni napredek uporabe različnih oblik informacijske pismenosti tudi pri pouku drugih predmetov, ne le geografije.

Ključne besede

osnovne šole, geografija, 8. razred, šolske knjižnice, informacijsko opismenjevanje, učni načrti in programi, Hrvaški nacionalni izobraževalni standard, HNIS, knjižnični informacijski program, KIP

UDK 027.8:025.4.03:372.891

Sažetak

Obrazovna uloga šolske knjižnice ogleda se u tome da osposobi učenike za samostalno učenje na izvorima znanja, što je i cilj ovog projekta. Znanja se informacijskog opismenjivanja najučinkovitije usvajaju u timskome radu knjižničara s pojedinim predmetnim učiteljem. U ovome će se radu opisati rad s učenicima 8. razreda osnovne škole, koji kroz program šolske knjižnice, tj. informacijskog opismenjivanja, a u sklopu usvajanja znanja iz predmeta geografija, usvajaju osnovna znanja informacijske pismenosti. Tijekom rada učenici će upoznati sve knjižnične izvore, znači u pisanome, elektroničkome i drugim oblicima, te naučiti kako se njima pravilno i svrhovito koristiti. Procjenjuje se vidljiv napredak korištenja različitih oblika informacijske pismenosti u nastavi i drugih predmeta, ne samo geografije.

Ključne riječi

osnovne škole, geografija, 8. razred, šolske knjižnice, informacijsko opismenjivanje, planovi i programi rada, Hrvatski nacionalni obrazovni standard, HNOS, knjižnično informacijski program, KIP

UDK 027.8:025.4.03:372.891

Abstract

Educational role of school library is expressed in enabling pupils to independently learn from sources of knowledge, which is also the goal of this project. Knowledge of information literacy is best acquired through team work of librarian and teacher of individual subject. The paper describes work with pupils of 8th grade, final year of primary school, who as part of school library programme, i.e. acquiring information literacy, and during simultaneous acquisition of knowledge in geography, also gain knowledge of information literacy. During the project pupils will get to know all library resources, be it written, electronic and in any other form, and learn how to use them correctly and purposefully. We anticipate noticeable progress of use of various forms of information literacy also in teaching of other subjects, not only geography.

Keywords

primary schools, geography, 8th grade, school libraries, information literacy, teaching programmes, Croatian National Educational Standard, CNES, library and information programme, LIP

UDC 027.8:025.4.03:372.891

Uvod

Tema informacijske pismenosti moje je područje interesa. Vrlo sam zainteresirana za proces poučavanja metodike informacijskog odgoja te vrlo nestrpljiva u otkrivanju novih vještine iz područja informacijske pismenosti koje učenici mogu usvojiti i primjenjivati tijekom svojeg školovanja, a i kasnije u životu. Iz dana u dan ponovno otkrivam što informacijska pismenost jest te koliko je korisno biti informacijski pismen čovjek 21. stoljeća.

Uvijek se stoga iznenadim kad vidim da učenici pa i učitelji, nisu svjesni da su informacijske vještine one vještine koje svakome trebaju, bio on učenik ili odrastao čovjek.

U današnjem je društvu informacijska pismenost jedna važna sastavnica čovjekove pismenosti uopće. Kao što je Dalaj Lama jednom prilikom rekao: »Što jest jest!« (Nordstroem, Ridderstrale 2002), a autori knjige Funky business reinterpreterali kada govore o društvu znanja i informacijama. Dakle, informacijska pismenost jest kao potreba!

Informacijska pismenost uključuje razumijevanje i uporabu informacija iz konvencionalnih izvora, ali i onih koji su posredovani suvremenom tehnologijom. Zato je poučavanje korisnika osnovnoškolske knjižnice, tj. učenika, koji će postati nositelji znanja, rada i društveno-gospodarskog napretka zemlje, jedan od najvažnijih zadataka odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi.

Do danas su osmišljeni mnogi programi poučavanja informacijske pismenosti na međunarodnoj, ali i nacionalnoj razini. Glede pitanja njihove uspješnosti, kvalitete i primjenjivosti pojedinih programa učenicima korisnicima nemamo pokazatelje jer takvih istraživanja u Republici Hrvatskoj nije bilo. U Republici Hrvatskoj, postoji plan i program knjižničnog odgoja i obrazovanja i to samo za osnovnu školu, srednje škole ga na žalost nemaju), koji navodi teme informacijskog opismenjivanja učenika od prvog do osmog razreda. Kao posebni ciljevi tog programa rada navode se:

- učenici upoznaju sve izvore informacija te nauče koristiti usluge školske i drugih knjižnica
- učenike se upućuje na knjige kao stalni izvor raznovrsnih znanja (informativnih, umjetničkih, tehničkih, zabavnih), prikazanih vizualnim, auditivnim i audiovizualnim sredstvima (tekst, slika, crtež, mapa, tonski i videozapis)
- učenici upoznaju primarne i sekundarne izvore informacija za potrebe cjeloživotnog učenja
- učenici usvajaju pojmove citat, citiranje, referenca, bilješka i sažetak za potrebe problemsko-istraživačkog i projektnog rada
- učenici prepoznaju bibliografske podatke o knjižnoj građi. (Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovne škole, 2006)

Uz ovaj dokument i uz Standard za rad školskih knjižnica u Republici Hrvatskoj potrebno je izraditi i čitav niz drugih popratnih dokumenata koji će jasno govoriti kako provoditi informacijsko opismenjivanje osnovnoškolaca, kada i koje se kompetencije očekuju od učenika, tj. koje vještine moraju usvojiti i znati ih primjenjivati u svim predmetima. Zaključujemo, da nam nedostaju smjernice i standardi te dobar model vrjednovanja postignuća informacijsko opismenjivanja.

Stoga su svi takvi pokušaji timskog rada školskoga knjižničara i predmetnog učitelja dobrodošli jer stručno i primjerima dobre prakse pridonose stvaranju dokumenata koji nam nedostaju te potiču napredak knjižničarske struke i stvaraju joj značajnije

mjesto unutar učiteljskog lobija. Svi teoretičari informacijske pismenosti diljem svijeta promiču isto, govoreći da se glas školskog knjižničar treba jače čuti te da školski knjižničari moraju biti više uključeni u proces poučavanja (Allen, 2000) što svakako otvara pitanja kojeg obrazovnog profila moraju biti školski knjižničari.¹

Definiranje pojma informacijske pismenosti

Informacijsko opismenjivanje učenika osnovne škole vrlo je važan odsječak školovanja. To nije klasično učenje i svladavanja činjenica, kakvom je sklona naša škola, već je to rad s različitim izvorima znanja koji rade put ka kvalitetnoj školi i dugotrajnijem znanju.

Informacijska pismenost je sposobnost pronaći, vrednovati i upotrijebiti informacije iz različitih izvora. To je raširen koncept tradicionalne pismenosti koja se veže uz stvarnu uporabu informacija posredovanih i elektroničkim izvorima, tj. nužnošću rada na računalu.

Informacijsko opismenjivanje učenika osnovne škole osposobljava učenike za traženje, analiziranje dobivenih informacija, sintezu informacija i njihovu upotrebu.

Ovakav način rada razvija kognitivnu strategiju za selekciju, analizu, sintezu, vrednovanje i stvarnu upotrebu informacija na svim razinama i u svim područjima. Rad se može organizirati u školskoj knjižnici, u razredu, uputiti učenike na druga informacijska središta, kao što su gradske knjižnice, muzeji, arhivi, ustanove koje sadrže specijalizirane zbirke podataka.

Poradi interdisciplinarnosti povezanosti sa specijaliziranim institucijama i globalnog pristupa sadržajima ovakav način rada pristupačan je i zanimljiv velikom dijelu učenika.

Predviđena osnovna postignuća informacijskog opismenjivanja

Pozornost se obraća razvoju znanja, sposobnosti i vještina te razvoju strategija učenja i služenja znanjem, a koja uključuju:

- osposobljavanje učenika da nauče potražiti izvore informacija i literaturu
- naučiti selektirati, vrednovati i upotrijebiti dobivene podatke
- naučiti povezivati znanja usvojena na različitim predmetima
- razvoj komunikacije knjižničar – učenik – knjižnična građa

Informacijska pismenost i osnovna škola

Informacijsko opismenjivanje potiče učenika osnovne škole da samostalno radi i uči. On aktivno stječe kvalitetno znanje, širi svoje kulturne obzore, oblikuje estetske i moralne vrijednosti. Nadasve je važno što učenik, koji se uključuje u takav način

¹ Pitanje kompetencija koje školski knjižničar mora imati su pitanja koja nisu domena ovoga rada, ali su nam se pojavila kao jedan segment na koji treba ukazati. On može biti poticaj za promišljanje ili moguću promjenu unutar sustava obrazovanja školskih knjižničara. Sada je uvriježeno da se rad školskog knjižničara sastoji u 60% od neposrednog odgojno-obrazovnog dijela, a 40% od stručno knjižničnog dijela. Neposrednome odgojno-obrazovnome radu školskoga knjižničara treba priključiti i javnu i kulturnu djelatnost. Nameće se samo po sebi, ali na to ukazuje i iskustveno opravdanje, da je postavljanje izložbi, susret s piscem i neki slični događaji također odgoj za knjigu. Može se stoga zaključiti da je potrebno razmisliti o promjeni strukturiranja poslova te omjera neposrednoga odgojno-obrazovnog i stručnog knjižničnog rada, što zahtijeva i promišljanja kakva iskustva i znanja u tijeku školovanja mora dobiti budući školski knjižničar da postane najbolje pripremljen za različite uloge svoga rada.

učenja, mora sam čitati, pisati, slušati, govoriti i zapažati. Ne izražava se samo riječima, često mora slikovno ili grafički prikazati rezultat rada.

Učenik kod ovakvog načina rada mora puno razmišljati. Prvo mora načiniti strategiju rada, zatim se mora odlučiti za izvore informacija, selekciju prikupljenih podataka, analizirati ih, sintetizirati, vrednovati ih tako da mu oni budu od stvarne uporabne koristi.

Kroz ovakav način rada učenik upoznaje različite lokacije informacija, različite izvore, koji ne predstavljaju samo udžbenik, kao jedan i jedini relevantni izvor znanja većine učitelja i njihovih učenika današnje, naše, osnovne škole, iako bi odgojno-obrazovni rad trebao prelaziti granice udžbenika i programa rada. U ovakvom radu učenici se susreću i sa časopisima kao izvorima podataka. Razvija se navika uporabe knjižnice, osmišljeno se provede slobodno vrijeme i upoznaje se s različitim medijima kao nositeljima informacija.

Informacijski pismeni učenici trebaju biti samostalni u učenju. Trebaju biti svjesni svojih informacijskih potreba i aktivno se uključiti u svijet spoznaja. Trebaju se pouzdati u svoje sposobnosti rješavanja problema i znati koje su informacije važne. Učenici moraju poznavati tehnološke alate za pristup informacijama i komuniciranje. Potrebno je naučiti učenike da bez problema djeluju u situacijama u kojima im se nude višestruki odgovori, kao i u onima u kojima ne dobivaju nikakve odgovore. Moraju naučiti stvarati kvalitetne radove koji će dati smisao njihovome radu i školovanju. Informacijski pismeni učenici trebaju biti fleksibilni, sposobni prilagođavati se promjenama i djelovati samostalno i u skupini.

Smjernice za informacijsku pismenost omogućuju učenicima stjecanje znanja iz svih predmetnih područja, u akademskom okružju i stvarnom životu. Te smjernice određuju da učenik treba:

- shvatiti značenje informacija
- napraviti kvalitetan rad
- samostalno učiti
- učinkovito sudjelovati kao član radne skupine
- informacije i informacijske tehnologije koristiti odgovorno i etično.

Vještine učenja koje mogu pridonijeti da ta «filozofija» zaživi uključuju:

- samostalnost u učenju
- suradničke vještine
- vještine planiranja
- vještine nalaženja i prikupljanja
- vještine odabira i procjenjivanja
- vještine organiziranja i pohranjivanja
- vještine komuniciranja i razumijevanja
- vrednovanje.

Školska knjižnica pruža obavijesti i spoznaje bitne za uspješno uključivanje u suvremeno društvo koje se temelji na znanju i informacijama. Školska knjižnica omogućuje učenicima stjecanje vještina za cjeloživotno učenje, razvija njihovu maštu i pomaže im da postanu odgovorni građani. (IFLA-ine i UNESCO-ove smjernice za školske knjižnice, 2004.)

Knjižnično informacijski program

Sadržaji informacijske pismenosti najviše su uključeni u program od 5.-8. razreda osnovne škole, što ne znači da se nekim vještinama informacijske pismenosti učenike ne uči od dolaska u školu.

5 . razred

1. Tema : Časopisi – izvori novih informacija

Ključni pojmovi: znanost, struka, sažetak

Obrazovna postignuća: uočiti područja ljudskoga znanja; prepoznati i imenovati znanosti, zapaziti njihovo grananje; čitati tekst iz časopisa s razumijevanjem i znati ga prepričati

2. Tema: Organizacija i poslovanje školske knjižnice

Ključni pojmovi: signatura, autorski i naslovni katalog

Obrazovna postignuća: učenik zna pronaći knjigu na polici uz pomoć signature; zna objasniti kataložni opis i pronaći knjigu u knjižnici uz pomoć knjižničnoga kataloga; za svoj upit zna se obratiti i gradskoj/narodnoj knjižnici

6. razred

1. Tema: Samostalno pronalaženje informacija

Ključni pojmovi: uvod u UDK , popularno-znanstvena i stručna literatura

Obrazovna postignuća: razumjeti sustav Univerzalne decimalne klasifikacije kojom se klasificiraju znanstveno-popularna i stručna djela i prema njoj znati pronaći knjigu u bilo kojoj knjižnici; služiti se katalozima i bibliografijama pri pronalaženju informacija za potrebe problemsko-istraživačke i projektne nastave

2. Tema: Predmetnica – put do informacije

Ključni pojmovi: katalog, predmetnica, zbirke u knjižnici

Obrazovna postignuća: samostalno rabiti predmetnicu, izabrati tehnike rada, načine pretraživanja i izvore informacija za rješavanje problemsko-istraživačkih zadaća

7. razred

1. Tema : Časopisi na različitim medijima

Ključni pojmovi: tiskani i elektronički časopis, autorstvo, citat

Obrazovna postignuća: izabrati i uporabiti podatke iz različitih časopisa pri oblikovanju informacija; znati citirati, pronaći citat i uporabiti ga; usvojiti citiranje literature pri izradi referata ili zadaća istraživačkog tipa; razumjeti važnost i svrhu pravilnog citiranja literature u tijeku pisanja samostalnog rada; usvojiti pojam autorstva (poštivati intelektualno vlasništvo u uporabi i kreiranju informacija)

2. Tema: On-line katalogi

Ključni pojmovi: e-katalog ili on-line katalog

Obrazovna postignuća: pretraživati fondove knjižnica putem e-kataloga; znati pronaći odgovor na pitanje ima li određena knjižnica neku jedinicu knjižnične građe, koliko ih ima i koji im je trenutni status; samostalno uočiti koje knjige nekog autora ima knjižnica; pretraživati pomoću UDK oznake i pomoću predmetnice; prepoznati školsku knjižnicu kao dio globalne informacijske mreže te vrijednost kvalitetne informacije u svakodnevnom životu

8. razred

1. Tema: Sustav i uloga pojedinih vrsta knjižnica

Gljučni pojmovi: Nacionalna i sveučilišna knjižnica, narodna, specijalna i školska knjižnica; on-line katalog i on-line informacija

Obrazovna postignuća: razumjeti sustav i poslovanje pojedinih vrsta knjižnica u RH i u svijetu; znati samostalno pretraživati fondove knjižnica e-katalogom radi pronalaženja jedinica knjižne građe ili izvora informacija za samostalnu izradu učeničkog rada

2. Tema: Uporaba stečenih znanja

Gljučni pojmovi: znanje, informacija, cjeloživotno učenje

Obrazovna postignuća: usustaviti stečeno znanje u međupredmetnom povezivanju knjižnično-informacijskih znanja s drugim predmetima; čitati s razumijevanjem i prepričavati vlastitim riječima; raditi bilješke i pisati sažetak; primijeniti stečena znanja i vještine u svrhu cjeloživotnog učenja. (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006)

Analizirajući Knjižnično informacijski program (KIP) za osnovnu školu može se uočiti da on planirano poučava od najjednostavnijih sadržaja i odrednica pa do složenijih, onih koje će učenici koristiti tijekom daljnjeg školovanja.

Potrebno je ovdje nešto detaljnije skrenuti pozornost vertikalnom i prohodnom poučavanju informacijske pismenosti, stoga što ćemo se kasnije usredotočiti na vezu s geografijom i to 8. razreda, do kada učenici moraju, glede informacijske izobrazbe, usvojiti određena znanja i vještine. U 5. razredu učenici se sustavno susreću s radom na časopisu te se znaju snaći u školskoj knjižnici. U 6. razredu usvajaju UDK, služenje katalogima i samostalno znaju pronaći knjigu na polici, ali se pred njih postavlja i problem izabiranja tehnike rada, načina pretraživanja, izbor izvora za rješavanje problemsko-istraživačkih zadataka. Veliki je to i zahtjevan zadatak za dvanaestogodišnjake, a otežavajuća okolnost za knjižničare što ne postoji dokument koji propisuje stupnjeve i razine znanja. U 7. razredu nauči se pravilno citirati u tijeku izrade referata. Učenik 7. razreda mora se znati služiti internetom da bi mogao on-line pretraživati. U 8. razredu sva bi se znanja iz područja informacijske pismenosti trebala sustavno koristiti. Neupitno je, da bi ovakav plan i program, kao što je naveden, trebao uz sebe imati standard i katalog znanja. Poželjno bi bilo točno odrediti kojim se alatima informacijskog opismenjivanja učenik treba znati služiti kod samostalnog pisanja rada, kod citiranja, pretraživanja i ostalog. Morali bi postojati instrumenti vrjednovanja učeničke informacijske pismenosti, a samim time, ako je školski knjižničar odgovoran za taj posao, i za rad samog knjižničara.

U svijetu se mjesto školske knjižnice i knjižničara određuje na temelju rezultata do kojih se može doći samovrednovanjem. Pri tomu se, kao jedan od elemenata vrednovanja, najviše ističu procesi učenja, učiti kako učiti i afirmacija knjižničarskog rada. Ovakva mjerila uspješnosti trebaju se koristiti i u hrvatskim školskim knjižnicama jer se još uvijek ne prepoznaje pravo mjesto školske knjižnice i školskog knjižničara u obrazovnom okružju. Zato su pristup znanju i multikulturnom bogatstvu svijeta, baš kao i cjeloživotno učenje i pismenost, postali glavnom zadaćom hrvatskoga informacijskog društva i društva znanja.

Prema ovim odrednicama i novim zadaćama u osnovnom obrazovanju poslanje školske knjižnice je:

- osposobiti sve učenike škole za kritičko mišljenje
- omogućiti svima da postanu aktivni korisnici informacija i dio šire knjižničarske i informacijske mreže
- nuditi raznolike izvore znanja i kvalitetne usluge svim korisnicima. (Kovačević, 2007)

Poučavanje informacijske pismenosti kroz sadržaje geografije

Republika Hrvatska danas je suočena s velikim izazovima koji utječu i na promjene u obrazovnome sustavu. Tako je 2005./2006. prvi puta eksperimentalno uveden, u 49 osnovnih škola, plan i program rada koji se temeljio na Hrvatskome nacionalnome obrazovnome standardu (HNOS-u). To donosi prve promjene, a poučavanje po HNOS-u u svim školama počelo u školskoj godini 2006./2007. U ciljevima odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi prema HNOS-u između ostalog je navedeno: osigurati sustavan način učenja; poticati i kontinuirano unaprjeđivati intelektualni razvoj učenika u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima; stvoriti mogućnost da svako dijete uči i bude uspješno; osposobiti učenike za učenje, naučiti ih kako učiti i pomoći im u učenju. (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006, str. 10)

Ovaj dokument hrvatskoga školstva potiče korelacijsku i integracijsku nastavu obuhvaćenu projektima na nivou škole. Školska knjižnica može se uključiti u sva tri područja, a u daljnjem radu osvrnut ćemo se prije svega na integracijsko poučavanje nastavnih sadržaja geografije u 8. razredu, kada školski knjižničar zajedno s učiteljem geografije potiče učenike na samostalno i aktivno učenje, organizirano oko jedne središnje teme; o nekoj temi uči se interdisciplinarno sa više stajališta, tj. sa stajališta geografije (i drugih predmeta), a uz pomoć alata informacijske pismenosti. U Nastavnom planu i programu za osnovnu školu za geografiju piše da se djelotvorno i odgovorno izvršavanje obveza te razvijanje intelektualne znanstvenosti učenika postiže istraživačkim radom i pripremama referata, a da posebnu pozornost treba posvetiti znanju i stvaralaštvu kao najvišem stupnju osposobljenosti te da ga treba poticati kako bi učenici iskazali svoju osobnost izradom plakata, pojmovnih mreža, geografskim pričama, izradom turističkog prospekta. Ističe se da posebnu pozornost treba posvetiti radu s računalom i prikupljanju podataka te njihovoj prezentaciji (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006, str. 293). Tehnologija može pomoći učeniku, tome također poučava informacijsko opismenivanje.

Da bi se uopće jedan takav timski rad realizirao u školi, učitelji moraju imati povjerenje u školskog knjižničara te se osim povjerenja moraju stvoriti i neki drugi uvjeti, počevši od stručne spreme školskog knjižničara, nacionalnog obrazovnog sustava koji podržava njegov rad i pridaje mu određeni značaj unutar škole kao odgojno-obrazovne jedinice pa do uvjeta rada, opreme i fonda. Bez takve infrastrukture i podrške nema ni promjena.

Drugi dio nastavnih sadržaja iz geografije za 8. razred govori o Republici Hrvatskoj. Preporučeno je da se taj dio obrađuje analitičko-sintetičkim pristupom (Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovne škole: Predmet: Geografija, 2005/2006), znači da učenici za takav rad trebaju koristiti izvore znanja te da trebaju savladati obrazovna postignuća navedena u Knjižnično informacijskom planu i programu za osnovnu školu. (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006)

U nastavnom se procesu primjenjuju različiti modeli poučavanja kako bi se ostvarili što povoljniji uvjeti za pokretanje postupka procesa učenja. Tako ima i različitih modela informacijskog opismenivanja koje možemo koristiti u jednom takvom korelacijsko-integracijskome radu, kao npr. Big6 Eisenberga i Berkowitza, McKenzijevo Istraživanje u ciklusu, Alberta model, Navođeni upit Carol Kuhlthau i R. Todda, Koraci do uspjeha Sandre Hughes, PLUS Jamesa Herringa i drugi (Information Literacy models. [online]). Svi ti modeli u sebi uključuju definiciju pojma informacijske pismenosti te predviđene ciljeve istog. Organizirano poučavanje i učenje uvijek slijedi određene namjere, pa dimenzija postizanja cilja zacijelo ima središnje značenje za razmatranje metodičke problematike. (Terhart, 2001.)

PLUS – model informacijskog opismenjivanja, autora Jamesa Herringa

PLUS je model stjecanja informacijskih vještina prilagođen posebice za škole. Razvijen je u Škotskoj, a autor mu je James Herring. PLUS je (akronim) skraćenica koju i učenici i nastavnici lako upamte, a P znači purpose, L location, U use, S self-evaluation. Dakle, Herring dijeli informacijske vještine pri istraživanju neke teme u četiri glavna dijela: svrhu, lociranje, uporabu (primjenu) i evaluaciju. Usvajajući znanja prema PLUS modelu učenici prvo trebaju razumjeti u koju su im svrhu potrebne određene informacije. Moraju identificirati svrhu problemskog zadatka. Nakon toga moraju locirati relevantne izvore informacija vezanih u svrhu. Use znači da učenici moraju selektivno izabrati samo one informacije koje će im koristiti, a ostale odbaciti, znači ovladati i informacijskim čitanjem, da bi izradili bilješke te prezentirali naučeno gradivo. U ovoj fazi rada dolazi do izražaja i informacijsko čitanje, koje uključuje sposobnost da se pregledaju izvori i pronade ono što nam treba, a zatim sposobnost razumijevanja pročitano. Vještine selektivnosti uključuju sposobnost odabira odgovarajućih informacija. Samoevaluacija učenika sadrži procjenu njihove učinkovitosti u primjeni vještina informacijske pismenosti u obradi nastavne teme, ali i za cjeloživotno učenje. Samoevaluacija odražava ono što su naučili i kako doći do zaključka na temelju pronađenih informacija. Samoevaluacija je revizija osobnih informacijskih vještina.

Ne postoji jedan jedinstven model korištenja PLUS-a, to ovisi o školi, mogućnostima korištenja izvora, interneta, planiranju nastavnog gradiva i drugome. Osnovno pravilo za pokretanje PLUS-a u školi je to da školski knjižničar mora pronaći zainteresiranog nastavnika partnera. PLUS model omogućuje da učenici povežu srodne ideje, činjenice i informacije o nekoj temi, uklope pronađeno u postojeće znanje te zatim napišu referat. Model PLUS pokazuje učenicima kako organizirano i logičkim slijedom koriste informacije da bi dobili dobar rad, obrađenu temu, nešto naučili. (James Herring's PLUS model.[online])

Tablica1: Obrazac rada - Prirodna i kulturna baština Primorske Hrvatske i model PLUS

SVRHA	KOGNITIVNE VJEŠTINE U INTERPRETACIJI TEME I POSTOJEĆIH ZNANJA O NJOJ. Prirodna i kulturna baština Primorske Hrvatske	Što je točno moja tema? Što mi je već o temi poznato?
	OLUJA IDEJA ILI MAPIRANJE Dodana ilustracija: slikovni materijal spomeničke i kulturne baštine nacionalnih parkova i parkova prirode	Što o temi mogu saznati od drugih učenika? Kako mogu nacrtati sliku ili konceptualnu mapu o temi?
	VJEŠTINE U OBLIKOVANJU PITANJA	Koja pitanja želim postaviti?
	VJEŠTINE U PRONALAŽENJU ELEKTRONIČKIH I DRUGIH IZVORA INFORMACIJA.	Gdje mogu dobiti više informacija? U knjižnici? Na webu?
LOKACIJA	MOGUĆNOST DA PRONAĐETE INFORMACIJU U KATALOGU, KNJIZI, KNJIŽNICI, CD-U. Ključni pojmovi: prirodna i kulturna baština	Kako ću tražiti informaciju koja mi treba? Koje riječi bih trebao upotrijebiti ako koristim tražilicu?
	ODABIR VJEŠTINA U PROCJENI RELEVANTNOSTI INFORMACIJSKOG IZVORA.	Je li to ono što ja uistinu trebam? Hoće li to biti korisno za mene?
	IT VJEŠTINE, UPORABA INFORMACIJSKE TEHNOLOGIJE	Kako mogu doći do podatka uz pomoć tražilice? Trebam li koristiti web stranicu knjižnice?
PRIMIENA	VJEŠTINE INFORMACIJSKOG ČITANJA UKLJUČUJU MOGUĆNOST PREGLEDAVANJA INFORMACIJSKIH IZVORA U SVRHU PRONALAŽENJA INFORMACIJA I IDEJA.	Kako mogu brzo odlučiti je li ova informacija za mene valjana ili ne? Kako mogu pronaći stvarno korisnu informaciju za moju temu u ovoj knjizi ili na webu?

PRIMJENA	VJEŠTINE INFORMACIJSKOG ČITANJA UKLJUČUJU MOGUĆNOST PREGLEDAVANJA INFORMACIJSKIH IZVORA U SVRHU PRONALAZENJA INFORMACIJA I IDEJA.	Kako mogu brzo odlučiti je li ova informacija za mene valjana ili ne? Kako mogu pronaći stvarno korisnu informaciju za moju temu u ovoj knjizi ili na webu?
	INTERAKTIVNE VJEŠTINE UKLJUČUJU SPOSOBNOST RAZUMIJEVANJA SADRŽAJA PROČITANOG, ONOG ŠTO SMO ČULI ILI VIDJELI TE MOGUĆNOST POVEZIVANJA S ONIM ŠTO VEĆ ZNAMO. Potrebno predznanje: • <i>razvedenost obale, nacionalni parkovi, parkovi prirode, UNESCO, kulturno-povijesne znamenitosti</i>	Razumijem li što sam pročitao? Trebam li potražiti drugi izvor? Kako se ovo uklapa u ono što sam već pronašao?
	SELEKTIVNE VJEŠTINE UKLJUČUJU SPOSOBNOST DA ODABEREMO KORISNE INFORMACIJE U KONTEKSTU NAVEDENE SVRHE RADA.	Trebam li ove informacije? Jesu li informacije relevantne za moju temu ili su »izvan« nje?
	PROSUDBENE VJEŠTINE UKLJUČUJU SPOSOBNOST PROCJENE INFORMACIJE I IDEJE U ODNOSU NA AUTORSTVO, POUZDANOST I VRIJEDNOST KNJIGE, ČASOPISA ILI WEB STRANICE.	Tko je napisao ovu informaciju i mogu li joj vjerovati? Je li pristran?
	VJEŠTINA BILJEŽENJA UKLJUČUJE SPOSOBNOST DA SE NAPRAVE SUSTAVNE I RAZUMLJIVE BILJEŠKE U SKLADU SA SVRHOM RADA	Što trebam zabilježiti? Trebam li kopirati i zalijepiti? Hoću li stvarno biti u mogućnosti koristiti te bilješke? Imam li na umu zabilježiti ime autora i naslov?
PRIMJENA	SINTEZA – UKLJUČUJE SPOSOBNOST SJEDINJENJA IDEJA, ČINJENICA I INFORMACIJA O TEMI TE NJIHOVO POVEZIVANJE S VEĆ POSTOJEĆIM ZNANJEM Primjeri suodnosa s drugim predmetima: • <i>glazbena kultura: glazbeni zvuci Jadrana kao poticaj razvoju turizma</i> • <i>likovna kultura: likovna djela, galerije i etnografska baština</i> • <i>hrvatski jezik: zavičajni govor i narječje prema književnome jeziku</i> • <i>strani jezik: zemlje engleskoĝa govornog područja i Hrvatska; Problemi čovječanstva</i> • <i>vjeronauk: pokrštenje Hrvata i ulazak u zajednicu kršćanskih naroda; društveni i vjerski život Hrvata u srednjem vijeku</i>	Kako ću to sve objediniti? Trebam li se vratiti na konceptualnu mapu? Kako bih trebao organizirati svoje bilješke prije nego počnem pisati referat?
	PISANJE I PREZENTACIJSKE VJEŠTINE UKLJUČUJU SPOSOBNOST NAPISATI REFERAT, USMENO GA PREZENTIRATI ILI UZ POMOĆ PREZENTACIJE U LOGIČKOME SLIJEDU I DOBROJ STRUKTURI KORISTEĆI INFORMACIJE I IDEJE KOJE SMO PRONAŠLI. Obrazovna postignuća: • <i>pokazati na geografskoj karti i imenovati NP i PP Primorske Hrvatske</i> • <i>uz fotografije opisati geografske razloge odabira zaštite pojedinih područja</i> • <i>imenovati kulturno-povijesne spomenike pod zaštitom UNESCO-a i ostale najvrjednije građevine</i> Prijedlozi za metodičku obradbu: • <i>timski rad – referati učenika – prirodna i kulturna baština Primorske Hrvatske</i> • <i>demonstracija – PowerPoint prezentacija – razgovor</i>	Kako ću strukturirati referat? Mogu li koristiti ključne riječi ili koncept? Trebam li ponovno pročitati upute učitelja ?

SAMOEVALUACIJA	SAMOEVALUACIJA UKLJUČUJE SPOSOBNOST RAZMIŠLJANJA O ONOME ŠTO SMO URADILI, POVEZATI RAD I OTKRITI PODRUČJA NAPRETKA U PLANIRANJU, PRONALAZENJU INFORMACIJA, PISANJU I PREDSTAVLJANJU TEME.	Što sam naučio? Jesam li imao dobar koncept? Jesam li dobro pretraživao? Trebam li koristiti više ključnih riječi? Jesam li dobro organizirao referat? Jesam li koristio smjernice za pisanje referata? Kako bih mogao sljedeći puta to učiniti drugačije?
----------------	---	--

Ovaj se model može u potpunosti realizirati ako školski knjižničar upravlja strategijama rada, a učitelj geografije sadržajima i činjenicama učenja.² Ovakvim načinom rada nastava je usmjerena na učenika i na razvijanje sposobnosti kritičkog mišljenja te vježbanje. Modelom PLUS može se usvojiti sve navedeno u planu i programu rada za predmet geografija u 8. razredu. Ostvariva učenja:

- učenje sadržaja i činjenica – znanje, razumijevanje, prepoznavanje, prosudba
- učenje metoda i strategija – potražiti informaciju, strukturirati, organizirati, planirati, odlučiti, oblikovati, vizualizirati
- socijalno-komunikativno učenje – slušati, obrazložiti, argumentirati, pitati, raspravljati, surađivati, integrirati, voditi razgovor, prezentirati
- afektivno učenje – izgraditi samopouzdanje, angažirati se, zabaviti se, identifikacija, stvoriti vrijednosne sudove

Zaključak

Ovaj rad obrađuje područje informacijskog opismenjivanja i timskog rada. Posebice ističe model PLUS i ulogu školske knjižnice u provođenju informacijske pismenosti.

Ovakav model timskog rada prema PLUS modelu informacijskog opismenjivanja Jamesa Herringa zadovoljava sve zacrtane zadaće i ciljeve KIP-a u sklopu HNOS-a.

Takav nam rad omogućuje sagledavanje postojećeg stanja glede informacijske pismenosti učenika, a za postizanje boljeg te primjenu različitih modela informacijskog opismenjivanja potrebno je djelomično promijeniti rad školskog knjižničara u svakome pogledu, a napose uvesti timski rad u naše škole, a u svrhu modernog, otvorenog, kreativnog i fleksibilnog stvaratelja i poučavatelja. Navode budućih promjena pronašli smo i u Hrvatskome obrazovnom standardu tj., Nastavnom planu i programu za školsku godinu 2006./2007.³

Cilj nam je da školska knjižnica postane partner nastavnom osoblju u izvođenju nastave, jer kao što smo već naveli, komunikacijski proces, u koji se uključuje i školski knjižničar, počinje u razredu. Zaključujemo:

1. Školska knjižnica najvažniji je čimbenik u informacijskome opismenjivanju učenika u odgojno-obrazovnome sustavu.
2. Za provođenje informacijskog opismenjivanja u školi potrebno je:
 - a) izraditi dodatne dokumente kao što su katalog znanja i standard
 - b) odrediti kada, kako i gdje će se taj sadržaj kontinuirano provoditi
 - c) međupredmetno povezivati sadržaje rada na svim odgojno-obrazovnim područjima u školi
 - d) školske knjižničare i učitelje dodatno educirati .

² U Prilogu se nalazi plan rada za nastavnu temu Prirodna i kulturna baština Primorske Hrvatske koji je uključen u gornju tablicu prikaza rada prema modelu PLUS te se može vidjeti da se sve navedeno može realizirati. Zatim su nadalje navedena vrste učenja te koji se sadržaji usvajaju.

³ U samome Predgovoru Nastavnog planu i programu za 2006./2007. školsku godinu izrijekom stoji: S primjenom Hrvatskoga nacionalnoga obrazovnoga standarda oživljen je senzibilitet učitelja i drugih prosvjetnih djelatnika za promišljanjem bolje vlastite prakse i odlučnosti da se unaprijedi učenje u školi.

Potrebno je isključiti čimbenike koji negativno utječu na ulogu informacijskog opismenjivanja i podizanje svijesti o istome te pridati važnost ulozi školske knjižnice u provođenju aktivnosti kojima se pospešuje taj proces.

Viri

- ALLEN, L. 2000. *Professional and social aspects of information services*. INFO 520.[online].[upotrijebljeno 2008-05-07]. Dostupno na <http://www.ala.org/arcl>.
- HRVATSKI NACIONALNI OBRAZOVNI STANDARD ZA OSNOVNE ŠKOLE: Predmet: Geografija, str. 1, [online].[upotrijebljeno 2008-05-13]. Dostupno na URL:<http://public.mzos.hr>.
- Information Literacy models*. [online]. [upotrijebljeno 2008-05-17].Dostupno na URL: <http://ictnz.com/infolitmodels.htm>.
- IFLA-ine i UNESCO-ove smjernice za školske knjižnice. Zagreb: Hrvatsko knjižničarsko društvo, 2004.
- JAMES HERRING'S PLUS MODEL.[online]. [upotrijebljeno 2008-05-15]. Dostupno na <http://farrer.csu.edu.au/PLUS>.
- KOVAČEVIĆ, D. 2007. *Vrednovanje rezultata poučavanja korisnika školske knjižnice*: doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
- NASTAVNI PLAN I PROGRAM ZA OSNOVNU ŠKOLU. 2006. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- NORDSTROEM, K.A.,Ridderstrale, J.2002. *Funky business:kapital pleše samo s darovitima*.Zagreb:Differo.
- TERHART,E. 2001. *Metode poučavanja i učenja:uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*.Zagreb:Educa.

Prilog 1: GEOGRAFIJA 8. razred

Cjelina: II. PRIMORSKA HRVATSKE

Tema: 16. *Prirodna i kulturna baština Primorske Hrvatske*

1. Ključni pojmovi:

- prirodna i kulturna baština

2. Potrebno predznanje:

- razvedenost obale, nacionalni parkovi, parkovi prirode, UNESCO, kulturno-povijesne znamenitosti

3. Prijedlozi za metodičku obradbu:

- timski rad – referati učenika – prirodna i kulturna baština Primorske Hrvatske
- demonstracija – PowerPoint prezentacija – razgovor

4. Dodana ilustracija:

- slikovni materijal spomeničke i kulturne baštine nacionalnih parkova i parkova prirode
- tematske karte

5. Primjeri suodnosa s drugim predmetima:

- *glazbena kultura*: glazbeni zvuci Jadrana kao poticaj razvoju turizma
- *likovna kultura*: likovna djela, galerije i etnografska baština
- *hrvatski jezik*: zavičajni govor i narječje prema književnome jeziku
- *strani jezik*: zemlje engleskoga govornog područja i Hrvatska; Problemi čovječanstva
- *vjeronauk*: pokrštenje Hrvata i ulazak u zajednicu kršćanskih naroda; društveni i vjerski život Hrvata u srednjem vijeku (starohrvatske crkve)

6. Sadržaji koje treba ispraviti ili ispustiti: 0

7. Novo stručno nazivlje:

- prirodna i spomenička baština

8. Brojčani podatci koje učenik treba upamtiti: 0

9. Obrazovna postignuća:

- pokazati na geografskoj karti i imenovati NP i PP Primorske Hrvatske
- uz fotografije opisati geografske razloge odabira zaštite pojedinih područja
- imenovati kulturno-povijesne spomenike pod zaštitom UNESCO-a i ostale najvrjednije građevine
- upisati tradicionalno graditeljstvo sela, grada, suhozida i folklornu baštinu

10. Pridodani sadržaji koji dosad nisu bili uključeni: 0

11. Izborni sadržaji: 0

12. Prijedlozi za rad s učenicima s posebnim odgojnoobrazovnim potrebama:

- prikupiti i razvrstati slikovni materijal i tematske karte nacionalnih parkova (rad u skupini) – opisati važnost prirodne i kulturne baštine za Hrvatsku
- pokazati na geografskoj karti nacionalne parkove u Primorskoj navesti osobna iskustva s putovanja, prirodna i spomenička baština

13. Odgojni i socijalizirajući ciljevi i sadržaji:

- ljubav i ponos na zavičaj i domovinu
- osjećaj za lijepo i duhovnu dimenziju postojanja – prirodna i kulturna baština (Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovne škole: Predmet: Geografija, 2005/2006)

Prispevek k zgodovini šolskih knjižnic na Goriškem med svetovnima vojnama

A contribution to the history of school libraries in Goriško between the two world wars

> Irena Tul

Izvleček

Šolske knjižnice na Goriškem so v obdobju med svetovnima vojnama v nekaj letih popolnoma spremenile jezik in vsebino knjižnega fonda, ki so ga hranile pred tem. Razlog za takšen poseg sta bili politična in ideološka indoktrinacija kot posledica takratnega totalitarnega režima. Prispevek želi prikazati delovanje šolskih knjižnic v času, ko so bila navodila za delovanje šolske knjižnice pisana brez sodelovanja bibliotekarske stroke in niso upoštevala smernic vzgojno-izobraževalnega razvoja, ampak samo vladajočo politično ideologijo.

Ključne besede

šolske knjižnice, zgodovina, Goriška, 1919–1941, pregled

UDK 027.8(09)(497.4 Goriška)"1919/1941"(043.2)

Abstract

Between the two world wars school libraries in Goriška in a few years completely changed the language and content of their collections from what they had kept before. The reasons were political and ideological indoctrinations as a consequence of the then totalitarian regime. The paper attempts to show how the school libraries operated in the time when the instructions for their operation were prepared without the presence of library profession and did not follow the guidelines for educational development, instead they only reflected the governing political ideology.

Keywords

school libraries, history, Goriška, 1919-1941, overview

UDC 027.8(09)(497.4 Goriška)"1919/1941"(043.2)

»Dostop do storitev in zbirk naj bo utemeljen na Splošni deklaraciji o človekovih pravicah pri Združenih narodih in naj ne bo predmet ideološke, politične ali religiozne cenzure ali komercialnih pritiskov.«
(IFLA/UNESCO: manifest o šolskih knjižnicah, 2001, str. 138)

Razvoj šolskih knjižnic je bil, kot ugotavlja Novljan v prispevku Kakršna šola, takšna šolska knjižnica (1994), vedno tesno povezan s cilji in načeli ter nalogami vzgojno-izobraževalnega procesa. »Njihovo delo ni odvisno namreč le od knjižničarske stroke, ampak v enaki meri od pedagoške stroke, ki sprejme ali ne priporočila druge stroke, in od financerja, ki zagotovi njihovo materializacijo.« (Novljan, 1994, str. 213) Šolske knjižnice so torej vedno odvisne od strokovnosti ljudi, ki so v svojem delu povezani z njimi; od samega šolskega knjižničarja do vladnih služb, ki zagotovijo sredstva. Prav tako so po mnenju Novljanove (1994, str. 215) spremembe v šolskih knjižnicah »odziv na spremembe v izobraževanju, ki so rezultat spremenjenih ciljev izobraževanja, socialnih in političnih zahtev po novi izobrazbi, novih vsebinah, predmetih«. Vsaka politična stranka, ki je na oblasti, poskuša svojo ideologijo, nasilno ali nenasilno, vpeljati v izobraževalni proces: Althusser je glede tega zapisal, da oblast vlada bodisi z ideologijo bodisi z represijo (Althusser, 2000). Šolska knjižnica je (tako kot druge državne institucije) aparat države, ki ima nalogo, da ideje vladajočih, z represijo ali z ideologijo, predstavi in jih usidra v mislih svojih uporabnikov kot edini sprejemljiv in

najboljši možen način življenja. V primeru fašistične ideologije je šolska knjižnica, kot del vzgojno-izobraževalnega procesa, učencem ponujala knjige, katerih vsebina za samo vladajočo ideologijo ni bila politično sporna. Knjige so skupaj z učitelji skrbele za politično indoktrinacijo, poleg tega, pa je knjižnica sodelovala tudi v procesu jezikovne indoktrinacije – italianizacije. Zaradi teh sprememb v ideologiji, v našem primeru, razvoj šolskih knjižnic na Primorskem ni potekal tako kot razvoj knjižnic na območju preostale Slovenije.

Pričujoči prispevek je poskus povzemanja določenih vprašanj in problemov, ki sem jih odprla v svojem diplomskem delu z naslovom Preobrazba šolskih knjižnic na Goriškem med obema vojnama (Tul, 2006). Prav tako kot v diplomskem delu sem tudi v prispevku kot glavni vir uporabila fond Šolsko nadzorništvo Tolmin, ki ga hranijo v Pokrajinskem arhivu v Novi Gorici in ki je najpopolneje ohranjen dostopen vir za zgodovino šolskih knjižnic na Goriškem med svetovnima vojnama. Uporabljeni fond sicer hrani podatke le za šolske knjižnice na ozemlju današnjih občin Bovec, Kobarid, Tolmin, Cerklje, Idrija in Kanal, ki so po prvi svetovni vojni pripadle Italiji. (in bile priključene leta 1922 ustanovljeni Julijski krajini.)

Kratek pregled zgodovine šolskih knjižnic na Goriškem pred prvo svetovno vojno

Pod pojmom šolska knjižnica danes razumemo knjižnico v vrtcu ter v osnovni in srednji šoli. V času od uzakonitve učiteljskih knjižnic do prve svetovne vojne pa se je šolska knjižnica na Slovenskem delila na učiteljsko in šolarsko knjižnico. Učiteljska knjižnica, ki je bila uzakonjena leta 1869, je bila fizično ločena od šolarske in je bila namenjena izobraževanju učiteljev (Priročni zakonik o ljudskih šolah za pokneženo grofijo Goriško in Gradiško, 1891). Šolarska knjižnica je bila uzakonjena dve leti kasneje (1871), vendar se je njeno mesto omejilo le na omembo med najpotrebnejšimi učili in samoučili (Priročni zakonik o ljudskih šolah za pokneženo grofijo Goriško in Gradiško, 1891). Predpisi o namenu, delovanju in nalogah šolske knjižnice so bili nato objavljeni v časopisu Učiteljski tovariš leta 1872. Šolska knjižnica je bila takrat, tako kot današnja, v prvi vrsti namenjena potrebam pedagoškega procesa učencev in učiteljev (drugih delavcev na šoli, razen šolskih ravnateljev v večjih šolah takrat ni bilo), uporabljali pa so jo lahko tudi drugi prebivalci kraja. Bila je učni pripomoček, ki je učitelju pomagal pri pouku oziroma učence navajal k intelektualnemu in moralnemu razmišljanju (Red za biblioteke (knjižnice) ljudskih šol, 1872). Delo šolskega knjižničarja je, za razliko od današnjih strokovno usposobljenih šolskih knjižničarjev, opravljal šolski upravitelj ali za to določen učitelj. Nekateri učitelji so bili navdušeni in so se zavzeli za svoje šolske knjižnice ter se aktivno vključili v proces izobraževanja in širjenja bralne kulture med učenci. Da bi na svojo stran pridobili tudi šolske oskrbnike in druge učitelje, so v člankih v Učiteljskem tovarišu opisovali svoje sisteme izposoje in navajanja učencev na branje. Knjižničarji učitelji so takrat poskušali dosledno izpolnjevati namen šolske knjižnice, povečati pismenost in učence navajati na interpretacijo besedila ter s tem na kritično razmišljanje.

S prvo svetovno vojno (točneje s soško fronto leta 1915) je bila dejavnost šol in knjižnic na Goriškem prekinjena, večina šol v Posočju je bila porušeni, neporušene pa so služile kot zbirna mesta za vojake ali begunce. Moralo je miniti več kot pet let, da so učitelji s pomočjo oblasti znova začeli vzpostavljati šolske knjižnice. Po prvi svetovni vojni je Goriška pripadla Italiji in tako je bila vzpostavljena nova ureditev šole in njene knjižnice.

Šolske knjižnice pod italijansko oblastjo

Šolsko knjižnico so v Italiji uzakonili leta 1917, ko so v namestniški odločbi št. 1521, Ustanovitev razrednih knjižnic v vseh osnovnih šolah Kraljevine Italije, za katere je odgovoren učitelj (D.L. Lgt 2. 9. 1917, n. 1521, Istituzione obbligatoria delle biblioteche di classe nella scuola primaria, sotto responsabilit del maestro), zapisali, da mora imeti vsak razred svojo lastno knjižnico, za katero mora skrbeti razrednik. Šolska knjižnica naj bi denar za knjige pridobivala od učencev, za pohištvo pa bi poskrbela občina (Raccolta ufficiale delle leggi e dei decreti del regno d'Italia, 1917).

Šolske knjižnice so pod Italijo tako z novo državo najprej dobile novo zakonodajo. Namesto enotnih šolskih knjižnic naj bi vpeljali razredne knjižnice, ki bi bile dosegljive vsakemu razredu posebej, poleg tega pa bi denar za fond zbrali učenci sami, vendar se je ta sprememba vpeljevala zelo počasi. Do leta 1924 in nove šolske reforme sprememb sploh ni bilo opaziti.¹ Kot pred prvo svetovno vojno je tudi kasneje še naprej delovalo (ali se obnovilo) Učiteljsko društvo Tolmin,² ki je skrbelo za dobavo knjig po šolskih knjižnicah. Tako je knjižnicam na Tolminskem društvu kljub novi oblasti podarjalo knjige in je bilo pravzaprav edini vir, zaradi katerega so knjižnice, po uničujoči soški fronti, sploh imele knjige. Državne in nadzorne institucije oblasti so pred letom 1924 knjižnicam podarile le dva naslova (Pokrajinski arhiv v Novi Gorici, Šolsko nadzorništvo Tolmin,³ t.e. 23a, t.e. 27, t.e. 28, t.e. 29).

Poglejmo si šolski knjižnici za vasi Lazec in Otalež, da dobimo vsaj približno sliko o tem, koliko knjig je imela šolska knjižnica. Knjižnico je imela leta 1921 le šola v Lazcu, v Otaležu razen nekaj raztrganih knjig niso imeli knjižnice. Knjige so bile razdeljene na 5 kategorij. Pred vsako kategorijo je zaporedna črka. Tako imamo:

- A. Pripovedno
- B. Poezija
- C. Zemljepisno
- Č. Zgodovinsko in
- D. Znanstveno

Vsaka knjiga ima tudi zaporedno številko in z vsako kategorijo se začne ponovno štetje. Pripovedno obsega 85 zvezkov revij, pravljic in mladinskih zgodb. Pri kategoriji Poezija poleg štirih zvezkov različne poezije zasledimo knjigo Tri igre za žensko mladino. Zemljepisne knjige so Planinski vestnik od leta 1906 do leta 1912, trije izvodi knjige Na Jutrovem ter knjigi Avstralija in Pri severnih Slovanih. Kategorija Zgodovinsko je štela 12 knjig, vendar jih je učiteljica, ki je vodila knjižnico, štiri napisala na seznam knjig in jih nato prečrtala ter pripisala: »se je odstranilo«. Te knjige so: Naš cesar, Slovenski Branik, Cesar v Gorici in Kastora in Vis. Pod kategorijo Znanstveno sodijo knjige o kmetovanju in živalih (Imenik šolarske knjižnice ljudske šole v Lazcu, PANG, ŠNT, t. e. 31a). Šolski knjižnici v Otaležu sta kasneje Učiteljsko društvo Tolmin in Civilni komisariat v Tolminu podarila 14 knjig (PANG, ŠNT, t. e. 31a).

Dne 30. aprila 1924 se je začela prva italijanska – t. i. Gentilejeva – šolska reforma po prvi svetovni vojni.⁴ V Kraljevem dekretu (Reggio Decreto) št. 965 najdemo v členu

¹ Proces vpeljevanja nove oblasti ni bil preprost. Uradno na j bi se nova oblast začela vpeljevati po dejanski priključitvi leta 1921, vendar so sprva pustili več avtonomnih pristojnosti na novo priključenim pokrajinam. Tako so se obdržali tudi šolski sveti, značilni za avstro-ogrsko obdobje.

² Slovensko Tolminsko učiteljsko društvo s sedežem pri Sv. Luciji (današnjem Mostu na Soči)

³ V nadaljevanju PANG, ŠNT

⁴ Reforma je imela hude posledice za neitalijansko prebivalstvo. Četrty člen je določal, da morajo vse šole v državi vpeljati enoten, italijanski jezik, pouk drugih jezikov pa le v dodatnih urah. Sedemnajsti člen pa je določil način uvedbe italijanskega jezika. Pouk slovenščine se je lahko izvajal, če so zato pisno zaprosili starši otroka.

št. 121 tudi nekaj besed o šolski knjižnici (Raccolta ufficiale delle leggi e dei decreti del regno d'Italia, 1924). Prvič v italijanski zakonodaji je na tem mestu knjižnica za učence ločena od učiteljske. Za urejanje prostora in knjižne omare je kot prej odgovorna občina. Na čelu vseh knjižnic, ki so v šolski stavbi, stoji ravnatelj oziroma upravitelj šole ali učitelji, ki jih mora osebno nadzirati. Ravnatelj mora prav tako izpolniti letno poročilo z natančnimi podatki o delovanju knjižnice. Šolska reforma pa v praksi še nekaj časa ni zaživela. Tako imamo leta 1924 v šolah še vedno enotne šolske knjižnice s slovenskimi leposlovnimi deli in eno ali dvema italijanskima knjigama. Bolj kot problem enotnih ali deljenih knjižnic pa je zaskrbljujoče, da se večini knjižnic fond od šolskega leta 1921/22 do konec leta 1924 ni povečal. Vse, kar so dobile, so bile knjige Učiteljskega društva Tolmin v šolskem letu 1921/22. Kasneje je bilo delo društva ovirano in leta 1926 ukinjeno, tako da so knjižnice kar nekaj let stagnirale (Pokrajinski arhiv v Novi Gorici, Šolsko nadzorništvo Tolmin,⁵ t.e. 23a, t.e. 27, t.e. 28, t.e. 29). Premik se je zgodil šele nekaj let po novi šolski reformi, ko so začele šolske knjižnice dobivati italijanske knjige, število slovenskih knjig pa je ostalo enako. Vendar se število knjig tudi kasneje ni bistveno povečalo, nekatere knjižnice so celo beležile upad. Za primer spet vzemimo šolski knjižnici v Lazcu in Otaležu in primerjavo njunih knjig med letoma 1921 in 1927.

Tabela 1: Šolski knjižnici v Lazcu in Otaležu leta 1921 in 1927 (PANG, ŠNT, t.e. 31a in t.e. 73)

ŠOLA	ŠTEVILO UČENCEV		ŠTEVILO KNJIG V ŠOLSKI KNJIŽNICI		ŠTEVILO KNJIG NA UČENCA		PRIRAST KNJIG V ŠOLSKI KNJIŽNICI 1921–1927
	1921	1927	1921	1927	1921	1927	
LAZEC	85	62	110	85	1,3	1,4	-25
OTALEŽ	78	53	0	51	0	0,9	+51

Tako lahko vidimo, da knjižnici v sedmih letih nista pridobili veliko knjig, šolska knjižnica v Lazcu je celo beležila upad, šolska knjižnica v Otaležu pa je pridobila le 51 knjig.

Ureditev šolske knjižnice leta 1925

V vladni okrožnici leta 1925 najdemo podroben opis, kako naj bo knjižnica urejena in kako naj deluje (Circolare Ministeriale n. 28 del 15 marzo 1925 v: Raccolta ufficiale delle leggi e dei decreti del regno d'Italia, 1925). Navodila za osnove katalogizacije je podala Splošna uprava za akademije in knjižnice (Direzione generale delle Accademie e delle Biblioteche). Ponovna ureditev knjižnic je v okrožnici razdeljena na osem delov: splošni del, vpisnina, vpis knjige v knjižnični inventar, katalogizacija, register izposoje, učiteljska knjižnica, šolska knjižnica in razredna knjižnica.

V splošnih predpisih je zapisano, da morajo šolske knjižnice voditi tri različna opravila, da bi lahko med seboj ločevale posamezna dela, ki pridejo v knjižnico: vpis v inventarni register (seznam prirastkov knjižnice), inventarno knjigo (v predpisih imenovano tudi topografski katalog) in katalog (najverjetneje sta tukaj mišljena abecedni in imenski katalog) (povzeto po Raccolta ufficiale delle leggi e dei decreti del regno d'Italia, 1925).

V inventarnem registru mora biti za vsako knjigo napisano: kdaj je prišla v knjižnico, je bila nakup ali dar, kdo jo je priskrbel, zaporedna številka prihoda in cena knjige. Periodične publikacije je treba registrirati kot celoto. Zaporedno številko morajo napisati na spodnji rob prve strani prve številke publikacije (povzeto po Raccolta ufficiale delle leggi e dei decreti del regno d'Italia, 1925). Inventarni register bi lahko torej z današnjimi termini poimenovali inventarna knjiga.

⁵ V nadaljevanju PANG, ŠNT.

Topografski katalog predstavlja knjige, ki so temelj in dediščina knjižnice, zato mora biti urejen dosledno in natančno; naslov knjige, založba, kraj in leto izdaje (povzeto po Raccolta ufficiale delle leggi e dei decreti del regno d'Italia, 1925). V današnjem času bi topografski katalog preimenovali v knjižnični katalog.

Knjižnica mora imeti dva kataloga; abecedni in imenski. Abecedni katalog mora imeti vpisane vse knjižne naslove po abecednem redu, imenski pa mora vsebovati vsa imena avtorjev. Katalogi so sestavljeni iz kataložnih listkov, ki so hranjeni v narejenih predalih.

Preden postavi knjigo na polico, mora knjižničar knjigo opremiti z žigom knjižnice na knjižnem ovitku oz. platnici, naslovni strani in na vnaprej določeni posebni strani, ki mora biti enaka za vse knjige. Na zgornjem desnem robu naslovnice mora nato pripisati kratico oz. besedo (v črkah ali številkah, glede na postavitev, ki je bolj primerna), ki bo služila za signaturo. Knjige na policah morajo biti urejene po sistemu, ki določeni knjižnici najbolj ustreza in je najprimernejši za takojšnjo najdbo knjige.

Posveti z učenci glede prebrane literature in izposoje knjig morajo biti zapisani kronološko in označeni z zaporedno številko.

Okrožnica opredeli tudi razredne knjižnice, ki so sestavljene iz zbirk knjig, izdanih in zbranih med najbolj primernimi za določeno starost otrok. »Razredne knjižnice morajo biti nameščene znotraj učilnic in izročene v varstvo razredniku, ki mu lahko pri izposoji in skrbi za knjige pomaga voljan in prizadeven učenec.« (povzeto po Raccolta ufficiale delle leggi e dei decreti del regno d'Italia, 1925)

Šolske knjižnice in fašistična doktrina

Prav tako kot Gentilejeva reforma, ki je le počasi dobivala veljavo, tudi fašistična ideologija pred letom 1925 ni veliko posegala v samo vsebino knjig v šolski knjižnici. Eden od razlogov je verjetno ta, da italijanska Zveza ljudskih knjižnic, ki je skrbela za nabavo knjig po ukinitvi Učiteljskega društva Tolmin, pred tem letom še ni bila fašistično usmerjena in je po večini v complete za razredne in šolske knjižnice dajala knjige za osnovno izobrazbo učencev. Tudi druge knjige, ki jih je po večini podarjalo šolsko ministrstvo, so imele izobraževalni namen (po pregledu ohranjenih katalogov fonda ŠNT t.e. 23a do t.e. 48). Iz knjižnic so sicer izločali knjige, ki so poveličevale »avstrijske navade«, žalile italijanska domoljubna čustva ali pa so zgodovinska dejstva predstavljale drugače, kot si je želela takratna oblast. Vendar so te izločitve prisotne pod vladavino vsake ideologije. Pred samo ideološko indoktrinacijo pa se je začela pojavljati jezikovna. Prvi ukaz o nabavljanju knjig v italijanskem jeziku se je pojavil že 10. septembra 1923, ob odprtju šol, vendar ni bil neposredno nastrojen proti slovenskim knjigam. V njem je Okrajni šolski svet v Tolminu vse šole le pozival, da morajo v tujejezičnih šolah⁶ dobaviti tudi italijanske knjige, za katere bo skrbel učitelj italijanskega jezika (R. Consiglio Scolastico Distrettuale di Tolmino: Apertura dell'anno scolastico 1923/24, PANG, ŠNT, t.e. 41). Porast knjig v italijanskem jeziku in zmanjševanje tistih v slovenskem sta bila postopna. Slovenskih knjig v šolskih knjižnicah niso nabavljali, saj naj bi najprej vzpostavili enakovredno število italijanskih in slovenskih knjig (PANG, ŠNT, t.e. 71). Počasi pa se je število slovenskih knjig zaradi obrabe začelo zmanjševati. Tako v poročilih in šolskih kronikah po letu 1925 navajajo, da so začeli število slovenskih knjig zaradi obrabe in nezanimanja učencev ter učiteljev zmanjševati, nasprotno pa so zaradi velikega povpraševanja po italijanski literaturi knjižnice začele kupovati le knjige v italijanskem jeziku (PANG, ŠNT, t.e. 71 in PANG, ŠNT, t.e. 81). Po letu 1927 so začeli namerno odstranjevati knjige v slovenskem jeziku in pospešeno

⁶ Torej v šolah s slovenskim učnim jezikom.

nabavljati knjige v italijanščini, da bi zapolnile nastalo vrzel. Odstranitev slovenskih knjig je bila prikazana kot normalen pojav, ki je spremljal italijanizacijo učencev. Otroci, ki ne uporabljajo več slovenskega jezika oziroma ga tudi nimajo več v predmetniku, tudi ne potrebujejo slovenskih knjig v šolski knjižnici.

Po letu 1927 se je poleg izločitve slovenskih knjig začela tudi politična in ideološka indoktrinacija učencev. Po odstranitvi slovenskih knjig se je fond v šolskih knjižnicah kar naenkrat drastično zmanjšal in knjižnice so se znova znašle kot v času po prvi svetovni vojni, ko so morale knjige začeti zbirati na novo. Ker bi morali za knjižnico skrbeti učenci, ki pa za to niso imeli denarja, so se šolska skrbništva in didaktični ravnatelji ter šolsko ministrstvo zavzeli, da bodo knjižnice ponovno opremili s knjigami. Vendar so knjižnicam so začeli pošiljati knjige, ki so bile izrazito ideološko obarvane in najverjetneje za učence prvih razredov osnovne šole tudi vsebinsko prezahtevne. Naj za primer navedem seznam knjig, ki so bile podarjene za šolske knjižnice v Kobaridu in Kanalu ter okolici:

Tabela 2: Knjige, podarjene didaktičnima ravnateljstvom Kobarid in Kanal (PANG, ŠNT, t.e. 90)

ZAP. ŠT.	AVTOR	NASLOV
1	Attilio Teruzzi	La Milizia
2	Achille Starace	L'Opera Nazionale Dopolavoro
3	Achille Starace	Fasci Giovanili di Combattimento
4	Araldo di Crollalanza	Le opere pubbliche nel primo decennio fascista
5	Aldo Valori	Esercito e Marina
6	Ernesto Godignola	Il rinnovamento spirituale dei giovani
7	Bruno Biagi	La Cooperazione
8	Sileno Fabbri	L'Opera Nazionale per la protezione della Maternita e dell'Infanzia
9	Roberto Farinacci	Da Vittorio Veneto a Piazza San Sepolcro
10	Costanzo Ciano	Le Comunicazioni nel Decennio Fascista
11	Alberto Giaccardi	Dieci anni di Fascismo nelle Colonie Italiane
12	Alfredo de Marsico	La riforma della legislazione
13	Umberto Nani	La politica estera
14	Arturo Marpicati	L'Accademia d'Italia
15	Francesco Saponi	Il Fascismo e l'arte
16	Pietro Sessa	Fascismo e bolscevismo
17	Pietro Parini	Gli Italiani nel mondo

Z vsakim naslednjim letom je v dokumentih zaznati več fašističnih doktrin in večjo nabavo fašistične literature. Stanje v šolskih knjižnicah se kljub trudu ni nič izboljšalo, kvečjemu poslabšalo. Italija je leta 1937 sprejela poseben odlok o zmanjšanju uporabe papirja (Riduzione dell'uso di Carta). Država je vsa svoja sredstva vlagala v oboroževanje in v enakem duhu ji je sledila tudi osnovna šola. Po letu 1938, v času osvajanja »novih kolonij« in pričakovanju »velike vojne«, s katero bo lahko Italija vzela vse, kar ji pripada še od časa Rimske republike, so v knjižnice prihajale knjige z govori Mussolinija in Hitlerja, ki naj bi učence spodbujale k »pravilno naravnemu političnemu mišljenju« (Discorso del Duce, Discorso di Hitler. Darilo Šolskega skrbništva, Gorica, 27.9.1938, v: PANG, ŠNT, t. e. 103). Število knjig v šolskih knjižnicah je le počasi naraščalo, od leta 1936 do 1940 pa je ostalo celo nespremenjeno. Didaktični ravnatelji pa so v svojih opisih stanja šolskih knjižnic navajali enake probleme kot leta 1929 (PANG, ŠNT, t.e. 95 in t.e. 108). Bedno stanje šolskih knjižnic je v svojem letnem poročilu ob koncu šolskega leta 1940/41 opisal na novo postavljeni šolski nadzornik v Tolminu. »Problem šolske knjižnice je eden najbolj važnih in neodločljivih problemov na obmejnem območju, na katerega sem večkrat opozoril didaktične ravnatelje in jim poskušal vzbuditi zanimanje za rešitev. Po nekaj pregledih šolskih knjižnic sem dobil občutek, da so razredne knjižnice od vedno zelo malo urejali in da so postopoma začele propadati, dokler niso postale to, kar so sedaj; klavrne in uboge. Ne bom po-

dajal tabele števila obstoječih knjig, ker je to nemogoče, sploh pa ni razveseljivo; veliko naštetih knjig bi bilo namreč zaradi obrabe ali neprimerne vsebine težko poimenovati 'knjiga'.« (PANG, ŠNT, t. e. 118) To je bilo eno zadnjih poročil pred napadom Italije na Jugoslavijo 6. aprila 1941.

Sklep

Razmere, v katerih so delovale takratne šolske knjižnice, danes ne moremo označiti niti kot še zadovoljive. IFLIN Manifest o šolskih knjižnicah bi bil najverjetneje za takratne oblasti nesprejemljiv. Šolske knjižnice na Primorskem v času med obema vojnama na žalost niso imele nikakršnih splošno sprejetih idejnih načrtov in mednarodnih smernic, ki bi jim pomagali opredeliti vlogo in namen šolske knjižnice ter jo umestiti v vzgojno-izobraževalni proces. Učitelj knjižničar je knjižnico dojemal le kot podaljšek pouka branja. Tudi vzgoja učenca v samostojnega uporabnika knjižnice v tistem času ne bi bila na mestu. Knjižnice niso imele enotnih sistemov izposoje in uporabe. Poleg tega večina prebivalstva ni zahajala v knjižnice (razen v ljudske čitalnice). Seveda je primerjava takratnih šolskih knjižnic z današnjimi skoraj nemogoča, saj se učitelji med obema vojnama ne morejo kosati z znanjem in usposobljenostjo današnjih knjižničarjev. Tudi cilji takratnega političnega in družbenega sistema so se zelo razlikovali od današnjih načel. Dostopnost do zbirke in informiranosti ter enakopravnost se danes naslanjata na Splošno deklaracijo o človekovih pravicah, ta pa je nastala šele leta 1948 kot posledica totalitarizmov iz začetka 20. stoletja in kot mejnik ter opomin vsem nadaljnjim posegom v dostojanstvo in integriteto človeka. Vendar je poskus vpogleda v takratno stanje šolskih knjižnic in poskus njihove zgodovine ter opredelitve njihovih nalog in ciljev današnji šolski knjižnici lahko v spodbudo in pomoč, pri načrtovanju prihodnjih razvojnih smernic. Iz napak in izkušenj prejšnjih rodov se lahko naučimo veliko in samo s takim znanjem lahko postavljamo nove razvojne smernice, ki poleg preteklih dogodkov vključujejo tudi nove trende.

Viri

- ALTHUSSER, A. 2000. *Izbrani spisi*. Ljubljana: Založba *cf.
- ANDRI, A., MELLINATO, G. 1994. *Scuola e confine : Le istituzioni educative della Venezia Giulia 1915-1945*. Trieste: Istituto regionale per la storia del movimento di liberazione nel Friuli - Venezia Giulia.
- Idejni načrt razvoja slovenskih šolskih knjižnic. 1995. *Šolska knjižnica*, let. 5, št. 3, str. 4-30.
- IFLA/UNESCO: manifest o šolskih knjižnicah : šolska knjižnica pri učenju in poučevanju za vse. *Šolska knjižnica*, 11(2001)3, str. 138-139.
- NOVLJAN, S. 1994. Kakršna šola, takšna šolska knjižnica. *Knjižnica*, let. 38, št. 3-4, str. 211-229.
- NOVLJAN, S., STEINBUCH, M. 1994. *Šolska knjižnica v izobraževanju (za 21. stoletje)*. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.
- Priročni zakonik o ljudskih šolah za pokneženo grofijo Goriško in Gradiško*. 1891. Gorica: Coppag in Skert.
- Raccolta ufficiale delle leggi e dei decreti del regno d'Italia*. 1917-1941. Roma
- Red za biblioteke (knjižnice) ljudskih šol. 1872. *Učiteljski tovariš*, let. 7, št. 16, str. 254.
- TUL, I. 2006. *Preobrazba šolskih knjižnic na Goriškem med obema vojnama*. Diplomsko delo. Ljubljana: Tul Irena.
- Pokrajinski arhiv v Novi Gorici, fond Šolsko nadzorništvo Tolmin, t.e. 23a, t.e. 25, t.e. 27, t.e. 28, t.e. 29, t.e. 31, t.e. 31a, t.e. 33, t.e. 39, t.e. 40, t.e. 41, t.e. 42, t.e. 43, t.e. 47, t.e. 48, t.e. 51, t.e. 53, t.e. 54, t.e. 55, t.e. 56, t.e. 58, t.e. 61, t.e. 65, t.e. 66, t.e. 67, t.e. 68, t.e. 69, t.e. 71, t.e. 72, t.e. 73, t.e. 90, t.e. 95, t.e. 103, t.e. 108, t.e. 118.

> Irena Tul je zaposlena na domoznanskem oddelku v Goriški knjižnici Franceta Bevka. Naslov: Trg Edvarda Kardelja 4, 5000 Nova Gorica
Naslov elektronske pošte: irena.tul@ng.sik.si



Koncept medkulturnega dialoga v slovenski šolski zakonodaji

The concept of intercultural dialogue in Slovenian school legislation

> Jože Urbanija

Izvleček

Prispevek opredeljuje koncept medkulturnega dialoga v nacionalnem in evropskem prostoru. Predstavljen je njegov pomen z vidika agresivnosti in strpnosti. Analizirana je neposredna in posredna vključenost ideje o medkulturnem dialogu v dokumente, ki urejajo osnovno in srednje šolstvo v Republiki Sloveniji. Na podlagi ugotovitev so *predlagane možne izboljšave*.

Ključne besede

medkulturni dialog, Slovenija, Evropa, zakonodaja, šole

UDK 027.7/.8:34(497.4:4)
027.7/.8:316.7(497.4:4)

Abstract

The paper defines the concept of intercultural dialogue in national and European environment. It presents its meaning from the point of view of aggressiveness and tolerance. It analyses the direct and indirect inclusion of the idea of intercultural dialogue in documents which regulate primary and secondary education in the Republic of Slovenia. On the basis of this it suggests possible improvements.

Keywords

intercultural dialogue, Slovenia, Europe, legislation, schools

UDC 027.7/.8:34(497.4:4)
027.7/.8:316.7(497.4:4)

Koncept medkulturnega dialoga

Bela knjiga o medkulturnem dialogu opredeljuje medkulturni dialog kot odprto in spoštljivo izmenjavo mnenj in pogledov med posamezniki in skupinami, ki pripadajo različnim kulturam, na temelju vzajemnega razumevanja in spoštovanja (White Paper 2008). Medkulturni dialog vodi k večjemu razumevanju vrednot in mnenj drugih oseb. Živimo v kulturnem okolju, ki se zelo hitro spreminja. Ta raznolikost na področju kulture ima ekonomske, socialne in politične vidike, prinaša pa tudi nove izzive, pogosto tudi negativne, kot so: nestrpnost, stereotipiziranje, rasizem, ksenofobija, diskriminacija in nasilje. Vse to pomeni grožnje miru v ožjih in širših skupnostih. Svet Evrope je prepričan, da je medkulturni dialog rešitev in zdravilo za nehumane odzive in nasilje. Njegov cilj je zagotoviti mirno in konstruktivno življenje v svetu različnih kultur, razviti občutek skupnosti in pripadnosti. Medkulturni dialog spodbuja spoštovanje človekovih pravic, demokracije in vladavine prava.

Temelj za koncept medkulturnega dialoga predstavlja individualno človekovo dostojanstvo, kot ga opredeljuje Evropska konvencija o človekovih pravicah. V medkulturnem dialogu, katerega poglavitno orodje je beseda, se uresničuje in preizkuša medsebojno spoštovanje.

»Temelj sožitja med narodi in različnimi kulturami je torej vsekakor spoštovanje besede ali govornice vsakega ljudstva. Toda prav tukaj smo pri ključnem vprašanju medkulturnega dialoga. Kulturno se je mogoče srečevati in se medsebojno bogatiti le, če

vzajemno priznavamo pomen »besede-med nami«. V tem je dobesedni pomen grškega izraza »dia-log«, ki pomeni, da je ista »beseda« ali logos šla »skozi« ali »preko« nas. Skupaj iskati isti pomen »besede«, ki jo izgovarjamo, in potem tudi etično spoštovati njeno pomenskost, to je začetek vsakršnega dialoga. Iz tega izhodiščnega spoznanja o etičnem odnosu do »besede«, ki je med nami in ki jo vzajemno izrekamo v različnih jezikih, pa izhaja tudi možnost vsakršnega drugega dialoga,« je prepričan Vasko Simoniti (2008).

Humanistični vidik medkulturnega dialoga je poudaril tudi Ján Figel (2008), evropski komisar za izobraževanje, usposabljanje, kulturo in mladino: "Naj na tem mestu citiram Jeana Monneta, ustanovitelja Evropske unije, ki je svoje spomine začel s stavkom: 'Nous ne coalisons pas des Etats, nous unissons des hommes.' (Ne združujemo držav, združujemo ljudi.) Združevati ljudi pa je veliko zahtevnejše in tudi pomembnejše kot oblikovanje zaveznitva držav. Le če bomo to vzajemno spoštovanje postavili za vodilno načelo Evrope, bomo evropskim narodom posredovali pravi občutek pripadnosti skupnemu prostoru ... Želimo preseči večkulturne družbe, v katerih kulture in kulturne skupine preprosto obstajajo ena ob drugi, kjer živijo »vzporedna življenja«, kot so to pred nekaj leti opisali v poročilu o skupnostih v Veliki Britaniji. Postati moramo medkulturne družbe, v katerih kulture pluralno sodelujejo skozi dialog in porazdelitev odgovornosti."

Pogodba o ustanovitvi Evropske skupnosti (2006) daje Skupnosti nalogo, da ustanovi vse tesnejšo zvezo med evropskimi narodi in prispeva k razcvetu kultur držav članic ob spoštovanju nacionalnih in regionalnih raznolikosti ter s poudarkom na skupni kulturni dediščini. Poleg tega določa, da "Skupnost pri svoji dejavnosti /.../ upošteva kulturne vidike, zlasti zaradi spoštovanja in spodbujanja raznolikosti svojih kultur." Uspeh te naloge je v veliki meri odvisen od medkulturnega dialoga, saj je v očeh EU prav ta najprimernejše orodje za spodbujanje stikov med kulturami, doma ali v tujini, ter tako prispeva k strpnosti in vzajemnemu spoštovanju, ki sta predhodna pogoja multikulturnega soobstoja.

Slovenija razume medkulturni dialog kot proces, ki spodbuja ustvarjanje odprtega in kompleksnega kulturnega okolja. Zaveda se priložnosti, ki jo ima kot predsedujoča EU v prvi polovici leta 2008, saj lahko prispeva k raznolikosti in dinamičnosti družbe znotraj EU, zasnovani na skupni, vendar raznoliki dediščini in izkazani skozi različne načine življenja državljanov in vseh, ki začasno ali stalno živijo v EU ali pa se skozi evropski prostor le premikajo in tudi na tak način puščajo sledi v njenih kulturah.

V procesu globalizacije se mnogokrat izgubljajo prvine manjših kultur in umirajo stare kulturne vrednote, na katerih so te zgrajene. Zato je izziv akcije medkulturnega dialoga pomembno prispevati k procesu nenehnega soočanja med trendi globalizacije in občutljivim področjem medsebojnega spoštovanja različnih kultur, zavesti o novi socialni, politični, gospodarski in kulturni situaciji znotraj EU v luči preteklih in napovedanih širitev. Tudi na tej ravni se Slovenija zaveda pomembne naloge, ki jo zaradi zgodovinske in geografske povezanosti že zdaj opravlja v povezavi z Balkanom.

Med drugim so cilji medkulturnega dialoga na različnih področjih vsakdanjega življenja naslednji:

- vzpostaviti civilnodružbeni dialog na čim več nivojih družbenega življenja;
- omogočati mobilnost znotraj in zunaj EU zlasti na področjih umetnosti, znanosti in izobraževanja;
- usklajena migracijska politika znotraj in zunaj EU;
- upoštevanje vidika nomadskosti na omenjenih ravneh;
- spodbujanje medgeneracijskega dialoga;

- obravnavanje državnih mej in mej EU kot točk sožitja;
- poudarjen pomen večjezičnosti;
- poudarjanje medkulturnega dialoga v vseh oblikah vzgoje in izobraževanja ter na vseh njunih stopnjah;
- vključevanje medkulturnega dialoga med prioritete slovenskega predsedovanja;
- vključevanje medkulturnega dialoga kot enega vodilnih načel slovenske zunanje politike;
- sodelovanje z nevladnimi organizacijami in mediji z vseh področij, ki vključujejo medkulturni dialog.

Na področju vzgoje in izobraževanja so med poudarjenimi cilji tudi vzgoja za strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi, razvijanje jezikovnih možnosti in spoštovanje enakih pogojev za poučevanje različnih jezikov v skladu z mednarodnimi pogodбами in Ustavo RS za narodnostno mešana območja (Slovenija in medkulturni dialog, 2008).

Nekatere značilnosti slovenske kulture

Razlike med nacionalnimi kulturami je ugotavljal nizozemski organizacijski antropolog Hofstede. Obravnaval je rezultate iz približno 70 držav v obdobju 30 let. Med drugim je ugotavljal tudi indeks individualizma. Po njegovih ugotovitvah je Slovenija v primerjavi z ZDA bistveno manj individualistična. Nadalje je ugotavljal, koliko je kultura egalitarna ali hierarhična – se pravi, koliko skuša zmanjšati razlike med ljudmi ali pa jih dojema kot dane. Pri egalitarnih kulturah skuša država zmanjšati neenakost med ljudmi z davki in drugimi ukrepi; take so npr. skandinavske države.

Marjeta Novak (2007) v svojem magistrskem delu navaja zanimiva mnenja udeležencev fokusne skupine o odnosu do konfliktov, iz česar odsevajo tudi značilnosti slovenske kulture. Obenem pa so ta mnenja tudi prispevek k spoznanju realnega slovenskega kulturnega okolja. Navajam dobesedno:

- Konflikti se ne rešujejo znotraj odprtega komunikacijskega kroga, ampak (se še stopnjujejo) v neformalnih skupinah npr ob kavi ...
- Če imata dva različni mnenji, ljudje tega ne sprejemajo kot dve različni mnenji, ampak se sprašujejo, kdo ima prav. To je tudi posledica našega šolanja, kjer se uči in prodaja eno resnico. Kar učitelj reče, je res. Če poveš tako, kot je povedal učitelj, dobiš pet, če ne cvek. Zaradi tega se ljudje nagibajo k temu, da izvejo in sprejmejo le eno resnico.
- Ne začenjaj s konflikti – konformizem! Premalo je osebne fleksibilnosti in prave empatije, da bi res skušali druge razumeti – da je treba nekoga razumeti tako, drugega pa drugače.
- Konflikt je pri nas negativno stigmatiziran. Če imamo konflikt, pomeni, da se ne znamo zmeniti. Ko pa priznamo, da ga imamo, potem je reševanje zelo hierarhično: če je druga stran v konfliktu pomembnejša od mene, potem bom jaz svoje interese nekako prikril in bom potem nekje ob kavici naprej reševal stvari ... V naši kulturi imamo neprestano tendenco, da se delamo, kot da je vse v redu. Dober odnos ni tisti, kjer ni konfliktov; dober odnos je, ko imamo konflikt, a se z njim takoj soočimo in ga zato veliko lažje rešimo.
- Pomembno je, kdaj neki proces prepoznamo kot konflikt. V Sloveniji je to precej pozno; pogosto šele takrat, ko se v službi dogajajo že res hude reči ali ko doma mož pretepe ženo. Prej ko neko situacijo prepoznamo kot konflikt, lažje jo bomo rešili.

- Konflikt med podrejenim in nadrejenim. V Sloveniji ljudje sploh ne dojamajo zares možnosti komunikacije med različnimi nivoji. »Ta ni možna, nikdar ni bila in nikdar ne bo,« pravijo. Podrejeni: »To se ne da, je nemogoče, potem bodo posledice. Ne poznate mojega šefa. Če bi ga poznali, bi vam bilo jasno, da v tem primeru to sploh ni možno.« V smislu naš šef je »najhujša žival«. Vse to je pogojeno z avtoritarno in kolektivistično kulturo.
- Ljudje vedno čakajo, da rešitve pridejo od zgoraj; »jaz kot posameznik sem nemočen«!
- Egalitarnost se kaže samo na površini (se tikamo ...), v resnici pa smo še globoko v hierarhičnosti.
- Nizka samopodoba: ljudje nimajo jasno zastavljenih ciljev. Nekateri jih tudi raje nimajo, ker bi jih ti zavezali, da je treba nekaj narediti. Včasih je lažje jamrati, kot pa si postaviti jasne cilje.
- Iskanje krivcev in ne rešitev. Zagledanost v preteklost in ne v prihodnost. V stilu: »Saj nimaš kaj narest ...« Pomanjkanje proaktivnega mišljenja v stilu: Kaj bomo naredili? Kar čakamo, da se bo nekaj zgodilo samo od sebe.
- V Sloveniji se kar naprej ukvarjamo z analizami, ne pa s tem, kaj naj naredimo.
- Slovenija je bila v zgodovini vedno podrejena: Avstro-Ogrska, Jugoslavija ... In ko si podrejen, če dvigneš glavo, ti jo odsekajo. Se pravi, preživijo tisti, ki znajo po tihem jamrati, pa živeti tako, kot da pač ni problemov. Prva stvar, ki so jo naredili Američani, je bila, da so sunili Angleže ven in so postali glavni. Osvobodili so se vladarjev. Oblikovanje vzorcev v smeri suverenosti pomeni, da mi nihče ne bo solil pameti. V Sloveniji je drugače, če mi nihče ne soli pameti, pomeni, da ni nikogar zraven. Tudi naš ne tako oddaljeni socialistični sistem je bil s tega vidika totalitaren. Pa dvigni glavo v podjetju, če si upaš. Povsod je bil kak partijec, ki je gledal, kaj boš naredil. Važno je bilo, da si bil tam od sedmih do treh, malo si se sončil, malo delal ... Ljudje so živeli veliko bolj enostavno, ni bilo ciljne naravnosti, storilnost ni bila zelo pomembna, ni bilo nekih težkih problemov. Tudi v šolah nas niso navajali da bi dajali svoje – bogne daj drugačne – ideje. Pri nas je ljudi preprosto strah, da bi pred vsemi kaj povedali. Ta strah izvira tudi iz šolskega sistema. Ko si šel pred tablo, da boš vprašan, nisi šel zato, da boš pred vsemi razgrnil bogastvo svojega znanja, ampak je učitelj iskal tvoje neznanje. Strah pred tem, kaj si bodo drugi mislili, je zelo zakoreninjen. Naša tendenca je biti tiho in si misliti svoje.
- Permisivna vzgoja
- Paradigma razmišljanja, ki je usmerjena na varovanje svoje resnice in nam je s tem onemogočeno ali oteženo vživljanje v stališče sogovornika. Že vnaprej zavzamemo defenzivni ali agresivni odnos.
- Šolski sistem ne uči reševanja konfliktov kot rednega dela šolskega kurikulumu, zato je njegov prispevek k medkulturnemu dialogu manjši.

Ta sproščeno izražena mnenja so odsev realnega stanja, čeprav gotovo ni povsod tako, vendar pa zaradi visoko postavljenega koncepta medkulturnega dialoga kar kličejo po rešitvah. Tudi teh so udeleženci nekaj navedli:

- Osebni razvoj, ki pa je časovno dolgoročen; zavedanje.
- Naravnost do konfliktov se izoblikuje v starosti nekje do 5 let. Pri odraslih jo je težko spreminjati. Ozaveščati družine, vzgojitelje, učitelje.
- Zavedati se, da niso samo »oni zgoraj« tisti, ki gojijo avtoritarnost; v veliki meri jo podrejeni sprejemajo in se s tem rešujejo odgovornosti oziroma jo predajajo naprej tistim »zgoraj«.
- Spoštovanje različnosti, spoštovanje drugega, spoštovanje mnenj, drugih zornih kotov.
- Ločevati je treba odnos do problemov od odnosa do oseb.
- Otroci imajo danes čisto drugačne možnosti: internet, globalizacija, komunikacija ...

- Dejavno poslušanje: pozorno zavedanje, da poslušam. Če dejavno poslušam, je veliko več možnosti za razrešitev konflikta. V dialogu ponovimo tisto, kar nam sogovornik sporoča. Zavedati se moramo dogajanj procesov zunaj in znotraj nas. Izraženo sporočilo je treba povzeti ali ponoviti.
- Ker se skozi šolski sistem nismo naučili reševanja konfliktov, kar pa je za medkulturni dialog pomembno, si moramo kot odrasli te veščine pridobiti, prav tako pa tudi večjo proaktivnost in ciljno usmerjenost.
- Pri vnašanju tujih modelov (ameriških) se moramo zavedati kulturnih razlik ter njihovih vplivov na učinkovitost uporabe teh modelov. (Novak, 2007)

Neposredna in posredna vključenost ideje o medkulturnem dialogu v dokumente, ki urejajo osnovno in srednje šolstvo v Republiki Sloveniji

Pregledani dokumenti,¹ ki urejajo osnovno in srednje šolstvo v Republiki Sloveniji na ravni zakonov, vključujejo ideje o medkulturnem dialogu, o spoštovanju drugačnih predvsem v členih, ki navajajo cilje. Členi, ki bolj operativno določajo ter opredeljujejo vzgojni in izobraževalni proces, neposredno ne navajajo zahtev, ki bi jih lahko uvrstili v koncept medkulturnega dialoga. V nadaljevanju navajamo zakonodajo, členi o medkulturnem dialogu so v poudarjenem tisku, v poševnem tisku pa je komentar.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja Uradni list RS, št. 16/2007 z dne 23. 02. 2007

2. člen (cilji vzgoje in izobraževanja)

Cilji sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji so:

- **zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo,**
- **vzgajanje za medsebojno strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi,**
- razvijanje jezikovnih zmožnosti in sposobnosti in ozaveščanje položaja slovenskega jezika kot jezika države Slovenije; na območjih, ki so opredeljena kot narodno mešana, pa ob slovenskem jeziku tudi ohranjanje in razvijanje italijanskega in madžarskega jezika,
- spodbujanje zavesti o integriteti posameznika,
- razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi,
- **omogočanje vključevanja v procese evropskega povezovanja,**

Koncept medkulturnega dialoga neposredno vključuje alineja o »vzgajanju za medsebojno strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi«. Izrazno in vsebinsko je zelo blizu Beli knjigi o medkulturnem dialogu.

¹ Pregledani so bili: Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakon o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja, Zakon o glasbenih šolah, Zakon o gimnazijah.

3. člen (učni jezik)

Vzgojno in vzgojno-izobraževalno delo v vrtcih oziroma šolah poteka v slovenskem jeziku.

Na območjih, kjer živijo pripadniki slovenskega naroda in pripadniki italijanske narodne skupnosti in so opredeljena kot narodno mešana območja, se v skladu s tem zakonom in posebnim zakonom ustanavljajo tudi vrtci oziroma šole, **v katerih poteka vzgojno oziroma vzgojno-izobraževalno delo v italijanskem jeziku (vrtci in šole v jeziku narodne skupnosti).**

Na območjih, kjer živijo pripadniki slovenskega naroda in pripadniki madžarske narodne skupnosti in so opredeljena kot narodno mešana območja, se v skladu s tem zakonom in posebnim zakonom ustanavljajo dvojezični vrtci in šole, v katerih vzgojno oziroma vzgojno-izobraževalno delo poteka v slovenskem in madžarskem jeziku (dvojezični vrtci in šole).

Člen sicer ne govori neposredno o dialogu, vendar pa vsebinsko vključuje skrb za pripadnike drugih narodnih skupnosti, jim zagotavlja njihov jezik in kulturo ter s tem nedvomno prispeva k ohranjanju njihove kulture ter k boljšim medsebojnim odnosom.

Zakon o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja, Ur. l. RS, št. 35/2001 z dne 11. 05. 2001

2. člen (vključenost v sistem)

Vzgoja in izobraževanje za pripadnike italijanske in madžarske narodne skupnosti **je sestavni del sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji** in poteka na podlagi predpisov, ki urejajo področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega izobraževanja, nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja, srednjega strokovnega oziroma tehniškega ter srednjega splošnega izobraževanja, če s tem zakonom ni drugače določeno.

Z opredelitvijo, da sta »vzgoja in izobraževanje za pripadnike italijanske in madžarske narodne skupnosti sestavni del sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji«, zakonodajalec zagotavlja enakopravnost v vzgoji in izobraževanju pripadnikom italijanske in madžarske narodne skupnosti ter s tem izpolnjuje zahteve medkulturnega dialoga.

3. člen (cilji)

Vzgoja in izobraževanja v vrtcih in šolah z italijanskim učnim jezikom in v dvojezičnih vrtcih in šolah na narodnostno mešanih območjih poleg ciljev, določenih s predpisi na področju vzgoje in izobraževanja, vključujeta še naslednje cilje:

- **ohranjanje in razvijanje italijanskega oziroma madžarskega jezika in kulture italijanske oziroma madžarske narodne skupnosti,**
- razvijanje jezikovnih zmožnosti in sposobnosti v prvem in drugem jeziku (za pripadnike narodnih skupnosti je prvi jezik italijanski oziroma madžarski, drugi jezik pa slovenski),

- razvijanje vedenja o zgodovinski, kulturni in naravni dediščini italijanske oziroma madžarske narodne skupnosti ter njunih matičnih narodov,
- razvijanje zavesti o pripadnosti k italijanski oziroma k madžarski narodni skupnosti ter ohranjanje in razvijanje lastne kulturne tradicije,
- **vzgajanje za spoštovanje in razumevanje narodne in kulturne drugačnosti, za sodelovanje med pripadniki slovenskega naroda in pripadniki italijanske oziroma madžarske narodne skupnosti ter razvijanje sposobnosti za življenje in sobivanje na narodnostno in jezikovno mešanem območju,**
- seznanjanje s položajem italijanske oziroma madžarske narodne skupnosti v sosednjih državah ter vzpostavljanje vezi in sodelovanja s pripadniki in ustanovami teh skupnosti.

Člen nedvomno upošteva visoke standarde medkulturnega spoštovanja, ko po eni strani spodbuja »ohranjanje in razvijanje italijanskega oziroma madžarskega jezika in kulture«, po drugi strani pa si prizadeva za »vzgajanje za spoštovanje in razumevanje narodne in kulturne drugačnosti, za sodelovanje med pripadniki slovenskega naroda in pripadniki italijanske oziroma madžarske narodne skupnosti ter razvijanje sposobnosti za življenje in sobivanje na narodnostno in jezikovno mešanem območju.«

4. člen (sodelovanje z institucijami matičnega naroda)

Za uresničevanje ciljev, določenih s tem zakonom, in v skladu z meddržavnimi sporazumi, **sodelujejo** javni vrtci oziroma šole v jeziku narodne skupnosti in dvojezični vrtci in šole (v nadaljnjem besedilu: vrtci in šole) **z ustreznimi institucijami matičnega naroda v sosednjih državah.**

Zakon o glasbenih šolah, Ur. l. RS, št. 81/2006, 31. 07. 2006

2. člen (cilji in naloge)

Cilji in naloge vzgoje in izobraževanja v glasbeni šoli so:

- odkrivanje in razvijanje glasbene in plesne nadarjenosti,
- sooblikovanje osebnosti in načrtno izboljševanje glasbene izobraženosti prebivalstva,
- doseganje ustreznega znanja in pridobivanje izkušenj za začetek delovanja v ljubiteljskih instrumentalnih ansamblih, orkestrih, pevskih zborih ter plesnih skupinah,
 - pridobivanje znanja za nadaljnje glasbeno in plesno izobraževanje,
- omogočanje umetniškega doživljanja in izražanja,
- omogočanje osebnostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja,
- **vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije,**
- **vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi,**
- **skrb za prenos nacionalne in občečloveške dediščine in razvijanje nacionalne zavesti,**
- **v zgajanje za multikulturno družbo, hkrati pa razvijanje in ohranjanje lastne kulturne in naravne dediščine.**

Pohvalno je, da je tudi zakon o glasbenih šolah med cilje in naloge vzgoje in izobraževanja v glasbeni šoli uvrstil alineje, ki se neposredno navezujejo na koncept medkulturnega dialoga.

Zakon o gimnazijah, Ur. l. RS, št. 1/2007 z dne 05. 01. 2007

2. člen (cilji)

Splošna in strokovna gimnazija (v nadaljnjem besedilu: gimnazija) ima nalogo, da:

- na mednarodno primerljivi ravni posreduje znanje, potrebno za nadaljevanje izobraževanja v visokem šolstvu,
- razvija samostojno kritično presojanje in odgovorno ravnanje,
- posreduje znanje o slovenskem jeziku in književnosti, na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, pa tudi o italijanskem oziroma madžarskem jeziku in književnosti, ter razvija sposobnost za razumevanje in sporočanje v knjižnem jeziku,
- vzpodbuja zavest o integriteti posameznika,
- razvija zavest o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi,
- **vzgaja za odgovorno varovanje svobode, za strpno, miroljubno sožitje in spoštovanje soljudi,**
- **razvija in ohranja lastno kulturno tradicijo in seznanja z drugimi kulturami in civilizacijami,**
- **vzgaja za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije,**
- **razvija pripravljenost za vzpostavljanje svobodne, demokratične in socialno pravične države,**
- vzbuja zavest odgovornosti za naravno okolje in lastno zdravje,
- razvija zavest o pravicah in odgovornostih človeka in državljana,
- razvija nadarjenosti in usposablja za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje in
- omogoča izbiro poklica.

Poudarjene so vrednote, ki imajo tudi v Beli knjigi o medkulturnem dialogu pomembno mesto in pomenijo izhodišče za koncept medkulturnega dialoga.

9. člen (izobraževanje pod enakimi pogoji)

Državljeni Republike Slovenije in državljani drugih držav članic Evropske unije imajo pravico do izobraževanja v gimnazijah pod enakimi pogoji.

Slovenci brez slovenskega državljanstva se lahko izobražujejo v gimnazijah pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije.

Slovenci brez slovenskega državljanstva po tem zakonu so potomci staršev slovenske narodnosti do tretjega kolena v ravni črti.

Tuji državljani se lahko izobražujejo v gimnazijah pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije, kadar se izobražujejo po načelu vzajemnosti.

Podrobnejše pogoje v zvezi z obsegom financiranja in načinom izobraževanja oseb iz drugega in četrtega odstavka tega člena ter tujcev določi minister v skladu s tem zakonom in zakonom, ki ureja financiranje srednješolskega izobraževanja.

Zakon izenačuje pravice državljanov Republike Slovenije in državljanov drugih držav članic EU. S tem pa seveda omogoča spoznavanje navad in kultur drugih narodov ter odpravlja morebitne predsodke in stereotipe.

Sklep

Odkar je človek naselil Evropo, se je srečeval ne le znotraj svojih plemen in rodov, kasneje ljudstev in narodov, ampak tudi s skupinami ljudi, ki jih še ni poznal. Zgodovinske je bilo vseskozi pozorno do medetničnih in meddržavnih sporov. Res je, da bi v evropskih zgodovinskih virih težko našli stoletje brez vojn in večjih konfliktov med sosednjimi narodi. Spore in vojne ni netila samo želja po preživetju in obup ob lakoti, ampak tudi sla po zemlji, pohlep po bogastvu in pustolovsko častihlepje. Toda ob vseh teh sporih, ki so se porajali v različnih evropskih kulturah in civilizacijah, rodovnih zvezah in meddržavnih odnosih, se je vendarle venomer javljala tudi želja po prijateljskih srečanjih, medosebnih in medkulturnih bogatenjih, težnja po prijateljskem sodelovanju, izmenjavi in skupni poti (Vasko Simoniti, Govor 8. 1. 2008 na otvoritvi Evropskega leta medkulturnega dialoga).

Morda bodo generacije 21. stoletja imele srečo, da bodo živele v stoletju brez vojn ter večjih konfliktov in »prepir iz sveta bo pregnan«, vsaj v Evropi, če že ne povsod v svetu.

Viri

- FIGEL, J. 2008. Medkulturni dialog kot dolgoročna prioriteta Evropske unije, (Govor 8. 01. 2008 na otvoritvi evropskega leta medkulturnega dialoga). Citirano po <http://evropa.gov.si/medkulturni-dialog/>, uporabljeno 7. 5. 2008.
- FISHER, R., URY, W., PATON, B. 1999. Kako doseči dogovor? Ljubljana: GV.
- HOFSTEDE, G. 1980/2001. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organisations across Nations (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage.
- HOUS, R. J. in dr. 2004. Culture, Leadership and Organisations. Thousand Oaks: Sage.
- HUNTINGTON, S. P. 2005. Spopad civilizacij. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- LANDIS, D., BENNET, J. M. IN BENNET, M. J. (ur.). 2004. Handbook of Intercultural Training (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- NOVAK, M. 2007. Medkulturne razlike v reševanju medosebnih konfliktov : magistrsko delo. Ljubljana: [M. Novak].
- POGODBA o ustanovitvi Evropske skupnosti (2006). Uradni list EU, 29. 12. 2006, čl. 151.
- SIMONITI, V. 2008. Medkulturni dialog kot temeljna vrednota EU, (Govor 8. 01. 2008 na otvoritvi evropskega leta medkulturnega dialoga). Citirano po <http://evropa.gov.si/medkulturni-dialog/>, uporabljeno 7. 5. 2008.
- SLOVENIJA in medkulturni dialog (2008). Citirano po <http://evropa.gov.si/medkulturni-dialog/>, uporabljeno 7. 5. 2008.
- ULE, M. 2004. Nove vrednote za novo tisočletje : spremembe življenjskih in vrednotnih orientacij mladih v Sloveniji. V: MLINAR, Z.(ur.). Demokratizacija, profesionalizacija in odpiranje v svet, (Teorija in praksa, letn. 41, št. 1/2). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, , str. 352–360, graf. prikazi.
- WHITE Paper on Intercultural Dialog. 2008. Strasbourg.

> **Dr. Jože Urbanija** je docent na Oddelku za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
Naslov: Aškerčeva 2, Ljubljana
Naslov elektronske pošte: joze.urbanija@ff.uni-lj.si

Družinsko branje s knjižno torbico: vzpodbujanje branja pri četrtošolcih

Family reading with a book bag: encouraging reading in fourth grade pupils

> Marijanca Ajša Vižintin

Izvleček

Razredničarke četrtil razredov so opozorile, da se zanimanje za branje pri četrtošolcih zmanjša. Šolska knjižničarka se je odločila za vzpodbujanje branja z metodo knjižne torbice in vključitvijo družine. V knjižno torbico je uvrstila devet enot gradiva, zanimivega tako za starše kot otroke: leposlovno in strokovno, knjižno in neknjižno gradivo. Poleg četrtošolcev na matični šoli so bili vključeni še otroci s podružnične šole od prvega do četrtega razreda. Zanje si je knjižničarka izmislila izštevanko. Izšteti otrok si je oblekel majico Bralček in v petek odnesel knjižno torbico domov. Naslednjo sredo je predstavil sošolcem in sošolkam, kaj je kdo v družini prebral in katero gradivo je bilo njemu najljubše. Poleg glavnih ciljev, da se pri četrtošolcih vzpodbudi in poglobi zanimanje za branje, so bili pomembni še: doživljanje literarnoestetskega ugodja ob leposlovju, kakovostno preživljanje prostega časa s knjigo, uporaba strokovnih knjig, pogovor o prebranem med vrstniki ter med otroki in (starimi) starši. Projekt je bil med sodelujočimi izjemno dobro sprejet. Sklenil se je z javno kulturno prireditvijo, s srečanjem s književnim ustvarjalcem Mikijem Mustrom.

Ključne besede

družinsko branje, knjižne torbice, vzpodbujanje branje, šolski knjižničarji, šolske knjižnice, bralna motivacija, bralna pismenost

UDK 028:373

Abstract

Class teachers of the fourth grade in primary schools have alerted that reading interest diminishes in the fourth grade. School librarian decided to encourage reading using the method of book bag and involving the family. She placed nine units of library materials in the book bag which is interesting to both, children and adults: fiction and professional literature, book and nonbook materials. Besides the fourth grade pupils from the main school also first to fourth grade pupils from branch school were included. For them the librarian has devised a counting out rhyme. The child who was counted out put on a t-shirt Little Reader and took the book bag home on Friday. Next Wednesday he presented to his schoolmates what every member of the family had read and which material was his personal favourite. Besides the main goal to encourage and deepen the reading interest in the fourth graders, also important were experiencing literary-aesthetic delight with fiction, spending quality time with a book, use of professional literature, children talking about the topics being read with peers and with their (grand) parents. The project was accepted remarkably well by the participants. It ended with a public cultural event, meeting the author Miki Muster.

Keywords

family reading, book bags, reading encouragement, school librarians, school libraries, reading motivation, reading literacy

UDC 028:373

Uvod

Ob koncu šolskega leta so me razredničarke četrtil razredov opozorile, da zanimanje za branje pri četrtošolcih upada. To je v nasprotju z njihovimi predvidevanji, saj se proces opismenjevanja s prvim triletjem konča, zato se pričakuje, da bodo otroci na začetku drugega triletja radi brali. Pri nekaterih bralcih pa se zgodi ravno obratno. Pri devetih letih izgubi veselje do branja kar tretjina otrok. Ta padec se pogosteje pripeti dečkom, čeprav tudi deklice niso izvzete. Otrok, ki se mu to zgodi, posveča branju

čedalje manj časa, koncentracija mu popusti in širjenje besedišča zastane. Razvoj otrokovihbralnih sposobnosti se ustavi takoj po začetku, kakor letalo, katerega motorji prenehajo delovati takoj po vzletu. Posledice obojega so katastrofalne. Otroci, ki pri devetih letih prenehajo intenzivno brati, za polovico slabše razvijejo svoje sposobnosti kakor njihovi vrstniki. Pri trinajstih berejo kakor enajstletniki. Ko začnejo obiskovati srednjo šolo, preprosto niso sposobni uporabljati učbenikov, ki pogosto zahtevajo bralno pismenost na ravni fakultete (Kropp 2000, str. 99–100).

Učiteljice, ki so se soočile s težavami pomanjkanja zanimanja za branje, so se obrnile name kot na šolsko knjižničarko. Zavedajoč se vpliva družine, sem se odločila, da bom v projekt vzpodbujanja branja vključila tudi starše, saj »s svojim ravnanjem, stališči in odnosom do branja starši že zelo zgodaj vplivajo na otrokov bodoči odnos do knjige. Raziskave so pokazale, da otroci dosežejo v povprečju raven pismenosti, kot so jo dosegli njihovi starši, in si pridobijo bralne navade, ki so zelo podobne navadam njihovim staršem.« (Knaflič 2003) Vsi otroci po Sloveniji dobijo v okviru dveh nacionalnih projektov na začetku prvega¹ in tretjega² triletja knjižno darilo. Otroci drugega triletja so, kljub zavedanju, da gre za prelomno obdobje, zaenkrat še spregledani. Zato sem zanje izbrala metodo knjižne torbice in projekt izvedla prvič v šolskem letu 2007/08.

1 Kaj že delamo v šolski knjižnici, da bi otroci radi brali?

Obstaja veliko različnih oblik vzpodbujanja branja, ki jih otrokom že ponujamo v šolski knjižnici:

- izvajanje ur knjižničnih informacijskih znanj, in sicer v vsakem oddelku vsaj štiri ure letno od prvega razreda naprej,
- glasno branje šolske knjižničarke ob obisku knjižnice,
- razstave novosti knjižničnega gradiva,
- tematske razstave,
- kvizi v šolski knjižnici,
- sooblikovanje seznama Priporočam (otroci sami razstavljajo svoje najljubše knjige),
- razredne knjižnice (po navadi pridejo gradivo zamenjat otroci enkrat mesečno),
- srečanja z literarnimi ustvarjalci (predvsem ob zaključkih bralne značke, včasih tudi za kulturne dneve),
- sodelovanje s kulturnim programom pri srečanjih z literarnimi ustvarjalci,
- priporočilni (in ne obvezni) sezname za bralno značko,
- obisk splošne knjižnice v tretjem razredu,³
- za mladega bralca zanimiva leposlovna besedila za domače branje (v kombinaciji s kanonskimi besedili),
- individualno svetovanje posamezniku glede na njegovo zanimanje,
- upoštevanje želja bralcev pri nabavi novega gradiva,
- podarjanje odpisanega knjižničnega gradiva (delavcem in) učencem šole,

¹ Za prvošolce poskrbita Društvo Bralna značka Slovenije in Zveza prijateljev mladine Slovenije v okviru zbirke Zlati bralec, zlata bralka. Knjižno darilo prejmejo prvošolci v Sloveniji, slovenski zamejci in izseljenci. Isti društvi obdarujeta konec osnovne šole tudi zlate bralne značkarje. V šolskem letu 2007/08 so prvo- in drugošolci dobili v dar *Martina Krpana* Frana Levstika. Izjemoma so bili obdarovani tudi drugošolci, ker v lanskem šolskem letu niso prejeli knjižnega darila. V šolskem letu 2005/06 so dobili prvošolci slikanico *Šola ni zame* Cvetke Sokolov, leto poprej pa *Medvedke sladkosnedke* Srečka Kosovela.

² V okviru projekta Rastem s knjigo: slovensko mladinsko leposlovno delo vsakemu sedmošolcu, ki ga pripravljajo Ministrstvo za kulturo, Ministrstvo za šolstvo in šport ter Zveza splošnih knjižnic, so dobili sedmošolci v šolskem letu 2006/07 v dar *Na drugi strani* Neli Kodrič, leta 2007/08 pa *Spričevalo* Slavka Pregla.

³ Med dejavnostmi za tretji razred je zapisano, da tretješolec: »obišče splošno knjižnico in se seznanj z mladinskim oddelkom« (Knjižnična informacijska znanja 2005, str. 9).

- v 2. in 3. triletju pa še:
- pomoč pri izdelavi plakatov in seminarskih nalog z iskanjem ustreznega strokovnega gradiva v šolski knjižnici,
- knjižničarski krožek (otroci od 6. razreda dalje sodelujejo pri obdelavi, razvrščanju in izposoji knjižničnega gradiva, preskusijo se pri svetovanju in iskanju informacij, pomagajo pri pripravi razstav),
- projekt Rastem s knjigo v 7. razredu (s podarjeno knjigo in obiskom splošne knjižnice),
- reševanje megakviza ...

V šolski knjižnici se torej izvajajo številne dejavnosti, s pomočjo katerih želimo mladim bralcem približati knjige in drugo knjižnično gradivo. V skladu s cilji in vsebinami knjižničnih informacijskih znanj ter drugimi knjižničnimi dejavnostmi poskušamo otroke navaditi na knjižnično okolje, v njih vzpodbuditi pozitiven odnos do knjižničnega prostora ter zanimanje za branje, jim ponuditi literarnoestetsko doživetje ob knjigi. Uvajamo jih v samostojno iskanje informacij z uporabo knjižničnega gradiva in drugih informacijskih virov. Učenci spoznavajo knjižnični fond, se seznanjajo z bibliografskimi podatki, spoznavajo primarne in sekundarne informacijske vire, učijo se uporabe globalnega informacijskega omrežja, spoznavajo pojme citat, citiranje in referenca za potrebe raziskovalnega in projektne delo – razvijajo se v samostojnega uporabnika knjižnice, njenega gradiva in informacijskih virov (Knjižnična informacijska znanja, 2005, v nadaljevanju: KIZ, 2005).

2 Cilji projekta Družinsko branje s knjižno torbico

»Med naloge knjižnice sodi tudi spodbujanje vsake vrste branja, naj bo to branje leposlovnih ali branje neleposlovnih besedil.« (Fekonja, 2004, str. 132–133) Glavna cilja projekta sta bila vzpodbujanje in poglobljanje zanimanja za branje, da torej učenci radi in z veseljem berejo. Ko je otrok odnesel domov knjižno torbico z izbranim gradivom, so se izpolnjevali še drugi cilji in vsebine:

- brskanje po knjigah in doživljanje branja - samostojno ali v družbi s (starimi) starši,
- doživljanje literarnoestetskega ugodja ob branju ali posredovanju literarne vsebine prek različnih medijev,
- širjenje literarnega obzorja,
- bogatenje besedišča,
- kakovostno preživljanje (prostega) časa s knjigo v roki,
- doživljanje knjige in drugih informacijskih virov kot motivacijsko sredstvo za različne dejavnosti – spoznanje, da se lahko ideje za kakovostno preživljanje prostega časa poišče v knjigah (družinski izleti, ustvarjanje, igre ...),
- seznanjanje s knjižnim in neknjižnim gradivom (knjige, revije, zgoščenke),
- seznanjanje z leposlovnim in strokovnim gradivom,
- ločevanje leposlovnega in strokovnega gradiva,
- spoznavanje besedilnih in slikovnih/grafičnih virov informacij,
- spoznavanje knjižnih zbirk,
- doživljanje knjižne zbirke kot motivacijo za branje in aktivno preživljanje prostega časa,
- pogovarjanje o prebranem med vrstniki,
- pogovarjanje o prebranem s (starimi) starši,
- spoznanje in/ali potrditev, da odrasli tudi berejo (otrok vidi (stare) starše s knjigo v roki),
- zapisovanje vtisov v zvezek o prebranem, o doživetjih in dejavnostih v družini, ko so imeli doma knjižno torbico,
- sodelovanje pri zaključnem kulturnem dogodku.

Cilji in vsebine, ki sem jih poskušala doseči s projektom Družinsko branje s knjižno torbico, so zapisani tudi v KIZ (2005) – poleg drugih, ki sem jih sistematično izpolnjevala med urami knjižničnih informacijskih znanj.

2.1 Ciljni skupini

V šolskem letu 2007/08 smo imeli na Osnovni šoli Dragomirja Benčiča Brkina Hrpelje (v nadaljevanju: OŠ DBB Hrpelje) le en oddelek četrtošolcev, in sicer 17 učencev in učenk. Dve četrtošolki obiskujeta tudi Podružnično šolo Obrov (v nadaljevanju PŠ Obrov). Odločila sem se, da v projekt vključim vse otroke s podružnične šole, saj jih je vseh skupaj le 13 v dveh kombiniranih oddelkih (1. + 2. razred in 3. + 4. razred). Skupaj je torej sodelovalo v projektu 30 otrok s tremi razredničarkami.

2.2 Vključitev družine in knjižna torbica

»Številne raziskave dokazujejo, da otroci, ki jim starši v prvih letih življenja, že kar od rojstva dalje, veliko berejo in pripovedujejo, kasneje lažje osvojijo tehniko branja, saj imajo bogatejši besedni zaklad in bolj razvito domišljijo. Otrok uživa ob stiku s tistim, ki mu bere, med njim in starši (starimi starši, vzgojiteljico) se stkejo tople čustvene vezi. Estetsko ugodje je tako povezano z občutkom varnosti in topline, zato bo otrok tudi kasneje branje povezoval s prijetnimi čustvi.« (Hanus 2000, str. 117) Družina ima torej izjemno vlogo pri razvijanju otrokovega odnosa do branja. Ob vstopu otroka v šolo se odločilna vloga porazdeli še na učitelja ali učiteljico v prvem triletju ter šolsko knjižničarko ali šolskega knjižničarja. Med pomembna opozorila strokovnjakov za vzpodbujanje branja sodi tudi poziv staršem, naj ob vstopu otroka v šolo ne prenehajo z glasnim branjem otroku. Pennac (1996) uvršča pravico, da beremo na glas, med deset pravic bralcev.⁴

Otroci iz družin, v katerih se veliko govori in tudi potrpežljivo poslušajo najmlajše, bere in pripoveduje pravljice ter nadzoruje in usmerja otrokovo gledanje televizije, ohranijo veliko več začetne radovednosti in poznejšega zanimanja ter tako brez težav razvijejo učinkovito bralno sposobnost, medtem ko imajo otroci, ki so jih starši odpravili pred televizorje, da bi imeli pred njimi mir, ali skupaj z njimi gledali za otroka neustrezne programe, pogosto težave z branjem in usvajanjem drugih jezikovnih zmožnosti (Grosman, 2000, str. 23).

O pomenu branja za boljši razvoj različnih otrokovih sposobnosti pišejo tudi nekateri priročniki za vzgojo otrok. To se mi zdi pomembno, saj večina staršev ne bere strokovnih publikacij z bibliotekarskih ali slovenističnih posvetov ali kongresov. V upanju, da si starši kupijo vsaj en priročnik, ki jim pomaga pri reševanju zagat ob odraščanju otrok, se veselim ozaveščanja staršev in širjenja informacij na tak način. V priročniku *Uspešen otrok* (Sears, 2004, str. 80–81) ima v poglavju *Vzgojite inteligentnega otroka* šesti od dvanajstih nasvetov naslov *Otroku berite*.⁵ Poleg doživljanja literarno-estetskega ugodja je izpostavljen tudi praktičen vidik, ki ga včasih ponujajo leposlovnice, včasih pa otrokom prilagojene strokovne knjige: »Knjige so lahko iztočnica za pogovore o pomembnih dogodkih v otrokovem življenju. Knjiga o obisku pri zdravniku ga lahko pripravi na skorajšnji zdravniški pregled. Knjiga o preživljanju dneva ga lahko spomni na obisk živalskega vrta teden prej. Knjiga o potovanju z letalom ga lahko pripravi na počitnice. Knjiga o novem dojenčku vam lahko pomaga pojasniti spremembe, ki jih pričakujete v vašem domu.« (prav tam)

⁴ Deset neoskrnljivih pravic bralcev: 1. Pravica, da ne beremo. 2. Pravica, da preskakujemo strani. 3. Pravica, da knjige ne končamo. 4. Pravica, da ponovno beremo. 5. Pravica, da beremo kar koli. 6. Pravica, da »bovariziramo« (da beremo zaradi užitka). 7. Pravica, da beremo kjer koli. 8. Pravica, da listamo po knjigah. Pravica, da beremo na glas. 10. Pravica, da molčimo (Pennac, 1996) je zapisanih tudi na eni od majic, ki sodijo med motivacijsko gradivo Društva Bralna značka Slovenije. Na zaključni prireditvi projekta Družinsko branje s knjižno torbico bodo takšne majice nosile tudi razredničarke in šolska knjižničarka.

⁵ Navajam nekaj naslovov priročnikov za vzgojo otrok, v katerih je izpostavljen pomen zgodnjega branja v družini. ZALOKAR Divjak, Z. 2000. *Vzgajati z ljubeznijo*. Krško: Gora, str. 45–48. LAHKO vzgojim uspešnega otroka? 2003. Ljubljana: Epta. GRAY, J. 2002. *Otroci so iz nebes: večšine pozitivnega starševstva za vzgojo sodelujočih, samozavestnih in razumevajočih otrok*. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 85–86.

»Mnogi starši so pogosto negotovi glede tega, katere knjige so primerne za njihovega otroka, nekateri starši nimajo možnosti kupiti ali si izposoditi knjige, nekateri pa se tudi ne zavedajo pomembnosti knjig v življenju in razvoju otroka« (Hanuš, Vonta 2003, str. 149), zato sem menila, da je metoda knjižne torbice eden od primernih načinov vzpodbujanja branja, kadar vključujemo tudi družino.

2.3 Vsebina knjižne torbice

Glede na dve ciljni skupini sem pripravila dva (podobna) izbora za knjižni torbici. V vsaki je bilo devet enot različnega knjižničnega gradiva: dve tretjini leposlovna dela za otroke, štiri petine strokovnih del za otroke in odrasle (knjižno gradivo), revija in zgoščenka (neknjižno gradivo).

Preglednica 1: Izbor gradiva za knjižni torbici

Razlog za izbor	Knjižna torbica na OŠ DBB Hrpelje, 4. razred	Knjižna torbica na PŠ Obrov, 1.-4. razred
izvirna slovenska mladinska književnost	SUHODOLČAN, P. 2003. Ti kanta požrešna! V Ljubljani: Karantanija.	SUHODOLČAN, P. 2005. Kuža, zaljubljen kot pes. V Ljubljani: Karantanija.
slovenski strip (za šibkejše bralce)	MUSTER, M. 2006. Kamena doba; Šampion; Za volanom. Ljubljana: Delo.	MUSTER, M. 2005. Trije mušketirji; Težave z gradnjo. Ljubljana: Delo.
strokovna knjiga za otroke (UDK 61)	RUEBEL, D. 2005. Od kod prihajajo dojenčki? Ljubljana: Mladinska knjiga.	KAKO sem prišel na svet? 1994. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
priročnik za vzgojo otrok (UDK 37)	ŽORŽ, B. 2002. Razvajenost: rak sodobne družbe. Celje: Mohorjeva družba.	PODGORNIK, N. 2005. Izbrana pot k otrokom. Nova Gorica: Melior; Educa.
ideje za kakovostno in ustvarjalno preživljanje prostega časa (UDK 796/502)	WEATHERHILL, C. 2005. Igre na igrišču. Radovljica: Didakta.	WILKES, A. 2001. Spremljamo letne čase. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
(različno) (UDK 94/913)	IVANČIČ, M. 2006. Slovenska zgodovina v slikah. Ljubljana: Mladinska knjiga.	KOZINC, Ž. 2003. Lep dan kliče 3: 150 izletov. Ljubljana: Modrijan.
(različno) (UDK 796/leposlovje)	BERGANT, E. 1996. Slovenski olimpijci: 1912-1996. Ljubljana: Mladinska knjiga.	BITENC, J. 2005. Ciciban poje. Ljubljana: Mladinska knjiga.
zgoščenka	ANTIČNE legende 2005. Ljubljana: Gong.	BITENC, J. 2005. Ciciban poje. Ljubljana: Mladinska knjiga.
revija (z idejami za kakovostno in ustvarjalno preživljanje prostega časa)	PROSTOČASNIK jesen 2007. Allegro, št. 5.	PROSTOČASNIK jesen 2007. Allegro, št. 5.

Pri izboru gradiva za knjižno torbico sem upoštevala načelo, naj »vsebuje knjige, ki so namenjene otrokom, ter knjigo ali strokovni članek (o vzgoji, razvoju otroka, učenju, zdravju itd.), namenjene staršem« (Hanuš, Vonta, 2003, str. 149).

Otroci radi berejo kratke in duhovite zgodbe Primoža Suhodolčana iz zbirke Pozor, pravljice. Male tiskane črke so večje velikosti, poleg so zanimive ilustracije. Stripovski junaki Lakotnik, Zvitorepec in Trdonja, ki jih je ustvaril Miki Muster, se s pomočjo časovnega stroja vedno znova in znova zapletajo v različne pustolovske dogodivščine, iz katerih se z lastno iznajdljivostjo in medsebojnim sodelovanjem tudi srečno rešijo. Obe knjigi sta del zbirke, s čimer sem želela vzpodbuditi mlade bralce, da posežejo še po drugih delih iz zbirk. V PŠ Obrov so sodelovali otroci od prvega razreda naprej, zato sem se odločila za izbor Bitenčeve zbirke pesmi na zgoščenki in v knjigi. Pesmi

so napisane z velikimi tiskanimi črkami in mnogim poznane, s čimer sem želela opogumiti bralce na začetni stopnji opismenjevanja. Vsa leposlovna dela, razen Antičnih legend na zgoščenci, so slovenska. Po mojem mnenju zanimiva besedila so namenjena predvsem mladim bralcem, kratka pa so zaradi omejenega časa (od petka do srede), ko je imela posamezna družina knjižno torbico doma.

Nekatere strokovne knjige so bile namenjene mladim bralcem, druge njihovim staršem. Ker je v naši šolski knjižnici ena najbolj obiskanih (in razmetanih) polic tista s knjigami o spolni vzgoji (UDK vrstilec 613.88), knjig pa si skoraj nihče ne upa izposoditi za domov, sem dve uvrstila tudi v knjižni torbici. Za starše sem izbrala priročnika o vzgoji otrok, za vse skupaj pa knjige z idejami za kvalitetno preživljanje prostega časa: igre, izleti, ustvarjanje ... Želela sem jih spomniti, da obstajajo knjige, v katerih so različni predlogi, če nam zmanjka lastnih idej. Druge strokovne knjige ponujajo možnosti za izlete po Sloveniji, enostaven pregled slovenske zgodovine, pregled slovenskih olimpijcev ... Precej dobrih idej za prosti čas je tudi v reviji Prostočasnik, ki je skupaj z zgoščenkama predstavljala neknjižno gradivo.

2.4 Motivacijsko gradivo

Moj namen je bil vzpodbuditi zanimanje za branje, kar sem hotela storiti na otrokom čim bolj zanimiv način. Kot motivacijsko gradivo sem uporabila gradivo Društva Bralna značka Slovenije, kjer sem naročila torbici Palček, majici Bralček, nalepke Ostržek, v knjigarni pa smo kupili še zvezka za zapisovanje vtisov. V zvezek sem nalepila nagovor staršem z navodili o poteku projekta. Otroke oziroma starše sem prosila, da v zvezek napišejo ime in priimek otroka; čas, ko je pri nekom gostovala knjižna torbica; zapis, kdo je v družini kaj prebral. Po želji so lahko kaj narisali, nalepili fotografijo ali napisali zgodbico, pesem. Vabilo k sodelovanju sem zaključila z mislijo: »Ob branju v družinskem krogu vam želimo veliko smeha, topline, iger in bližine!«

Navodilom v zvezku za zapisovanje vtisov je sledila izštevanka, ki sem si jo izmislila sama:

V KNJIGI JE CVET,
V KNJIGI JE LUČ,
V KNJIGI JE SVET,
V KNJIGI JE KLJUČ.

BEREMO MI,
BERETE VI,
RADI BEREMO PRAV VSI,
DANES SI NA VRSTI TI.

Za izštevanko je bil nalepljen seznam gradiva v knjižni torbici, in sicer z namenom, da se gradivo ne izgublja. Sledila je izmišljena zgodbica o sovcu Koki, ki je predstavljala primer za zapisovanje vtisov.

2.5 Od petka do srede

Ob petkih so se otroci zbrali v svoji učilnici v krogu. S pomočjo izštevanke so izbrali srečneža, ki si je oblekel majico Bralček in odnesel knjižno torbico domov do naslednje srede. Takrat je prinesel knjižno torbico in majico nazaj v šolo. Sošolcem in sošolkam je predstavil, kaj je kdo v družini prebral in katera knjiga mu je bila najbolj všeč. Zavedati se moramo, kako učinkovito je priporočanje knjig med vrstniki že s preprostimi vprašanji (»Ali si to že prebral?«, »Ali si že slišal za to knjigo?«), saj učenci radi poslušajo nasvet sošolcev in prijateljev, ker je tako možnost, da jim bo izposojena knjiga všeč,

precej večja, kot če se znajdejo sami pred polnimi policami v knjižnici. Tovrstni nasveti so še posebej koristni za tiste, ki sami ne znajo izbirati knjig. Za spodbujanje k branju so posebej učinkovite razprave o knjigah z napeto in razburljivo vsebino, o knjigah z obilico humorja ali z zanimivimi osebam – takšne vsebine pogosto pritegnejo k branju tudi tiste, ki le redko berejo (Bralna ..., 2006, str. 49).



Slika 1: Učenec, oblečen v majico Brašček, pripoveduje sošolcem, katera knjiga mu je bila najbolj všeč. Poleg njega je torbica Palček.

3 Sodelujoči in njihovi odzivi na projekt

Projekt je finančno podprlo vodstvo šole OŠ DBB Hrpelje. Pri sami izvedbi so poleg šolske knjižničarke sodelovali razredničarke, učenci, starši in stari starši. Na slednje sicer prvotno nisem mislila, a so se spontano vključili, saj živi precej otrok v večgeneracijskih družinah. Najprej sem se o zamisli za vzpodbujanje branja pogovorila z razredničarkami, ki so projekt predstavile staršem. Otrokom smo ga predstavile razredničarke in šolska knjižničarka. Podpora razredničark je bila odločilnega pomena, saj so morale znotraj vzgojno-izobraževalnega procesa najti čas za izbor in poročanje. Otroci so se hitro naučili izštevanko. Nestrpnost so pričakovali petke, ko je bil izštet naslednji otrok, s ponosom so oblekli majico. Doma se je okrog knjižne torbice običajno zbrala vsa družina. O doživetjih, vtisih in pozitivnih učinkih knjižne torbice največ povedo odlomki iz njihovih zapisov:

- Že v šoli sem si oblekel majčko z Braščkom. Veselo sem prinesel torbo domov. Mama je po knjigah posegla prva, saj je v naši družini prav ona največji bralni navdušenec. Tata je bil kar malo presenečen, mama pa ne, saj je za bralno torbico slišala že na roditeljskem sestanku. (K. K.)
- Že ko me je mama prišla iskat v šolo, sem takoj odprla knjižno torbico, da bi ji pokazala, koliko zanimivih knjig je v njej. Noni in mami je bila zelo zanimiva Ti kanta požrešna. Nonotu je bila najbolj všeč knjiga Slovenska zgodovina, zraven pa nam je še pripovedoval, kako je bilo včasih. (S. U.)
- Zelo sem bil vesel, ko so me v petek izbrali, da nesem knjižno torbico domov. Z veseljem sem se usedel h knjigam in sestra mi je prebrala Kuža, zaljubljen kot pes. Sama si je izbrala knjigo Trije mušketerirji. Moja druga sestra si je izbrala revijo Prostočasnik. Tata je vzel v roke knjigo Lep dan kliče 3, mama pa si je izbrala knjigo Izbrana pot k otrokom. Veliko se je naučila. (T. S.)
- Mama je iz Prostočasnika preizkusila mnogo koristnih stvari. Strip Kamena doba je brala naglas. S Petrom sva jo z zanimanjem poslušala. Knjiga mi je bila na ta

- način bolj všeč, kakor če bi jo bral sam. Naslednji dan pa nam je bral tata. Ker smo že poznali vsebino, smo se vsi smejali. (M. Š.)
- Mama mi je povedala, da je knjigo Razvajenost že večkrat prebrala in našla marsikaj koristnega. Toda pri naju z bratom brez učinka. V Prostočasniku je našla dober recept. Naredila je super pecivo. Ob poslušanju Antičnih legend smo vsega pojedli. (L. P.)
 - Tata je prelistal strip Kamena doba. Zelo je navdušen nad stripi. Povedal mi je, da je to rad bral že kot mali deček in še danes si kakšnega izposodi in prebere. Mama je prebrala knjigo Igre na igrišču. Všeč ji je bilo veliko igrice, nekaj smo se jih kot družina naučili. Tudi prepisali smo jih. (U. P.)
 - Še isto popoldne sva z mamo pregledali vsebino torbe oz. nahrbtnika in si podrobneje ogledali in prebrali knjigo Kako sem prišel na svet. Po »napornem« spoznavanju tega »čudeža« sem si pa malce zapela in zaplesala ob CD-ju Ciciban poje. Žal nama je le, da nisva imeli več časa za prebrati vse knjige, ker je vsaka po svoje zanimiva pa poučna tudi. Z mamo si bova izpisali naslove knjig in si jih kasneje izposodili v knjižnici. (L. D. C.)
 - Od teh, ki sem jih prebrala, mi je bila najbolj všeč knjiga Spremljajmo letne čase. Ta knjiga mi je bila všeč zato, ker smo po receptu iz te knjige spekli pajkovo torto. Zelo okusno. (E. P.)
 - Knjižno torbico sem dobila in se je pošteno razveselila. Majico sem takoj oblekla in ponosna sem bila, da bodo knjige pri meni doma. Vsi v naši družini smo brali in se pošteno nasmejali. (N. P.)

Zapisi, tu je navedenih le nekaj, potrjujejo mnoge pozitivne učinke knjižne torbice: nestrpno pričakovanje knjižne torbice, medgeneracijsko branje – doživetje, da oče/mama/sestra/nona berejo (otrok to vidi, doživlja kot nekaj lepega, pozitivnega!), pečenje torte, nove igre, obisk splošne knjižnice, pogovor o prebranem in o odnosu do branja ... »Če tako starši kot učitelji otrokom sporočajo, da je branje pomembno, zanimivo, da prinaša zabavo in užitek, in se zavedajo, da lahko z njim otrok veliko pridobi v življenju, so rezultati zagotovljeni. Učitelji si morajo zato pridobiti sodelovanje staršev pri spodbujanju pozitivnega odnosa do branja.« (Bralna ..., 2006, str. 37)

Pogovor o prebranem se je odvijal na dveh nivojih: v šoli med vrstniki in doma v družinah. Sicer sem pričakovala, da bo kdo zapisal tudi, da je komaj čakal, da preberem knjigo, za katero je sošolec rekel, da je super, a se to ni zgodilo. Potrdilo se je moje predvidevanje, da je sodelovanje z družino pomembno, saj ima v tem obdobju družina še vpliv, ki ga kmalu zamenja vpliv vrstnikov. Tako v družinah kot v šoli pa je bil projekt sprejet z velikim veseljem in voljo do sodelovanja, ki sta presešla vsa moja pričakovanja.

3.1 Kulturna prireditev za nagrado

Na sklepno prireditev smo kot gosta povabili avtorja stripovskih junakov Mikija Mustra. Njegove stripe z Lakotnikom, Trdonjo in Zvitorepcem so otroci izbrali za najljubšo knjigo iz knjižne torbice.⁶ Nad stripi so bili navdušeni tako otroci kot njihovi starši, kar je razvidno iz zvezkov za zapisovanje vtisov. Zanimivo se mi zdi, da so imeli otroci na voljo tudi zgoščenki, a so kot najljubše gradivo izbrali knjigo.

Prireditev je bila izvedena na OŠ DBB Hrpelje konec maja 2008. Nanjo so bili poleg gosta Mikija Mustra povabljeni vsi sodelujoči: razredničarke, učenci, starši in stari straži. Prireditev je bila javna, tako da so se je lahko udeležili tudi drugi, ki v samem projektu niso sodelovali. Za popoldansko izvedbo smo se odločili z namenom, da se je lahko udeležiljo v čim večjem številu tudi odrasli. Sodelovali so otroci z glasbenimi

⁶ Druga najljubša knjiga iz knjižne torbice so bile kratke zgodbe Primoža Suhodolčana iz zbirke Pozor, pravljice. Na zaključno prireditev smo povabili tudi njega, a je zaradi prezasedenosti povabilo odklonil.

in dramskimi (zaigrali so eno od zgodb stripovskih junakov Mikija Mustra) vložki, prebrali so tudi nekaj odlomkov iz zvezkov za zapisovanje vtisov. Dogodek smo podprli tudi medijsko: najave ali poročila o zaključku projekta so bili objavljeni v Primorskih novicah, Občinskem glasilu občine Hrpelje-Kozina in na Radiu Koper.

Ko je bil posameznik izštet, si je lahko oblekel majico Bralček. Za nekaj dni je postal zvezdnik razreda. Oblečen v majico, ki je vidno simbolizirala dejavnost, povezano s knjižno torbico, se je odpravil domov. Majico Bralček so imeli otroci izjemno radi in velikokrat so vprašali, ali jo lahko obdržijo. Sklenila sem, da zaprosim Društvo Bralna značka Slovenije za pomoč. Na prošnjo za donacijo je odgovorila Manca Perko, ki je pohvalila projekt in zagotovila, da nam bodo podarili majice za vseh 30 sodelujočih otrok. Otrokom tega nismo povedali, ampak je bilo to zanje presenečenje na zaključni prireditvi.⁷

Poudariti želim, da ni bila sodelujočim na začetku projekta obljubljena nobena nagrada. Zaradi velikega navdušenja nad knjižno torbico pa sem se odločila, da sklenemo projekt s kulturno prireditvijo s književnim ustvarjalcem, kar se mi je zdela najboljša zahvala za njihovo sodelovanje.

4 Projekt živi naprej

Najbolje berejo prav otroci iz družin, v katerih se veliko bere in knjige predstavljajo vrednoto. Otroci iz takih družin navadno brez težav razvijejo tudi višjo bralno in pisno zmožnost. Mnogi starši pa žal ne vedo, da je ravno razvita bralna zmožnost prvi pogoj šolske uspešnosti, z dobrim šolskim uspehom pa tudi za življenjski uspeh (Grosman, 2004, str. 81).

V upanju, da bomo s tem projektom prispevali k vzpodbujanju branja v družinah, bomo na OŠ DBB Hrpelje s projektom nadaljevali tudi v šolskem letu 2008/09. Na matični šoli bodo sodelovali zdajšnji tretješolci, vsebina knjižne torbice bo verjetno ostala ista. Na PŠ Obrov pa se bo vsebina knjižne torbice spremenila, saj bodo novi sodelujoči le prvošolci, ostali otroci bodo isti. Spremenilo se bo tudi to, da bom na začetku šolskega leta izvedla med sodelujočimi anketo, s katero bom poskušala izvedeti, kakšne so bralne navade v družinah sodelujočih.

Z letošnjimi sodelujočimi, bodočimi petošolci, bomo vzpodbujanje branja nadaljevali, in sicer z obiskom splošne knjižnice. Vključeni bosta tudi četrtošolki iz PŠ Obrov, ker bosta obiskovali 5. razred na matični šoli. Obisk splošne knjižnice se bo od tistega iz 3. razreda razlikoval, saj bomo nanj povabili tudi starše in stare starše.

Sklep

Na OŠ DBB Hrpelje je bil v šolskem letu 2007/08 izveden program vzpodbujanja in poglobljanja zanimanja za branje pri četrtošolcih. Izbrana je bila metoda knjižne torbice, vključene so bile družine učencev. Poleg četrtošolcev na matični šoli so sodelovali tudi učenci PŠ Obrov od 1. do 4. razreda, skupaj 30 otrok. Učenci so imeli doma knjižno torbico od petka do srede. V družinskem krogu so prebrali ali prebrskali devet enot knjižnega in neknjižnega gradiva. V zvezek za zapisovanje vtisov so zapisali, kaj je kdo v družini prebral, in to predstavili sošolcem.

⁷ V času, ko sem pripravljala ta članek za objavo v Šolski knjižnici (do 15. 5. 2008), zaključna prireditev še ni bila izvedena, zato bom o njeni izvedbi povedala več na 3. Kongresu šolskih knjižničarjev Slovenije, ki bo od 15. do 18. oktobra 2008 v Radencih.

V projekt so se poleg šolske knjižničarke in razredničark vključili učenci, njihovi starši in stari straši. Projekt je bil izjemno dobro sprejet, doseženi so bili cilji vzpodbujanja branja. Za zaključek so bili vsi udeleženci povabljeni na sklepno prireditev z Mikijem Mustrom, saj so bili njegovi stripi iz knjižne torbice izbrani za najljubše gradivo sodelujočih. Projekt vzpodbujanja branja se bo nadaljeval v naslednjem šolskem letu z drugo generacijo četrtošolcev, petošolci pa bodo s starši in starimi starši povabljeni v splošno knjižnico.

Citirani viri

- BRALNA motivacija v šoli: merjenje in razvijanje 2006. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- FEKONJA, R. 2004. Branje in pismenost: vloga šolske knjižnice pri spodbujanju branja. *Šolska knjižnica*, let. 14, št. 3, str. 132–139.
- GROSMAN, M. 2000. Zakaj brati? Vprašanje, ki terja vedno nove odgovore. V *Bralna značka v tretjem tisočletju: zbornik ob 40-letnici bralne značke*. Ljubljana: Rokus, str. 21–26.
- GROSMAN, M. 2004. Mladi bralci med risanko in leposlovno pripovedjo. V *Zagovor branja: bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Sophia, str. 80–118.
- HANUŠ, B., VONTA, T. 2003. Različne oblike vzpodbujanja branja pri nas. V *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Madinska knjiga, str. 143–149.
- HANUŠ, B. 2000. Bralna značka in starši. V *Bralna značka v tretjem tisočletju: zbornik ob 40-letnici bralne značke*. Ljubljana: Rokus, str. 117–121.
- KNAFLIČ, L. 2003. Vzgoja bralca v družini. V *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Madinska knjiga, str. 34–39.
- KNJIŽNIČNA informacijska znanja: program osnovnošolskega izobraževanja 2005. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- KROPP, P. 2000. *Vzgajanje bralca: naj vaš otrok postane bralec za vse življenje*. Tržič: Učila.
- PENNAC, D. 1996. Čudežno potovanje: knjiga o branju. Ljubljana: J. Pergar.
- SEARS, W. 2004. Uspešen otrok. Radovljica: Didakta.

Drugi uporabljeni viri

- BUCIK, N. 2003. Motivacija za branje. V *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Madinska knjiga, str. 112–118.
- DEŽMAN, S. 1998. Bralna značka v osnovni šoli: aktivnosti spodbujanja branja in preverjanja prebranih knjig: priročnik za mentorje bralne značke. Radovljica: Skriptorji KA.
- KAKO naj šola razvija branje in širšo pismenost: zbornik Bralnega društva Slovenije, Ljubljana, 8. september 2005. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- KNAFLIČ, L. 2003. Programi družinske pismenosti. V *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Madinska knjiga, str. 150–151.
- JAMNIK, T. 2002. Kdor bere: prispevki h književni in knjižnični vzgoji učencev osnovne šole: izbor mladinskih knjig iz let 2000 in 2001: [priročnik za učitelje razrednega pouka in slovenščine, knjižničarje in mentorje bralne značke]. Ljubljana: Educy.
- PEČJAK, S. 1999. Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- PEČJAK, S. 2002. Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- PREDSTAVITEV projekta Leto kulture v šolskem letu 2006/2007, 2006-09-14. [online] [uporabljeno 2008-05-04]. Dostopno na URL: <http://www.mk.gov.si/nc/si/splosno/cns/novica/article/12009/5266>.

> **Marijanca Ajša Vižintin**, prof. slov. in univ. dipl. bibl., je zaposlena kot šolska knjižničarka in učiteljica slovenščine na Osnovni šoli Dragomirja Benčiča Brkina Hrpelje.
Naslov: Reška c. 30, Hrpelje, 6240 Kozina
Naslov elektronske pošte: marijanca.ajsa@gmail.com



Bralna kultura na Ekonomski šoli Novo mesto

Reading culture at Secondary school of Economics in Novo mesto

> Liljana Vovk

Izveček

V prispevku so predstavljeni načini spodbujanja in razvijanja bralne kulture. Učitelji in knjižničarji ugotavljajo, da je zanimanje za branje leposlovja vse manjše, s tem pa se manjša tudi bralna pismenost. Zaskrbljenost je upravičena, kajti bralna pismenost je podlaga tudi za druge oblike pismenosti in aktivno vključevanje v družbene dejavnosti. Raziskave kažejo, da je branje leposlovja ključno za dobro razvito bralno sposobnost. V času elektronskih medijev, ki ponujajo najrazličnejšo, predvsem pa hitro zabavo, je mlade zelo težko motivirati za branje leposlovja. Na Ekonomski šoli Novo mesto se dijaki izobražujejo v treh različnih programih, in sicer imamo gimnazijce, ekonomske tehnike, trgovce in študente Višje šole za poslovne sekretarje in računovodje, zato so potrebni različni pristopi za spodbujanje branja. Namen referata je predstaviti načine spodbujanja za branje, s tem pa posredno tudi dvig bralne pismenosti in kulture. Načini spodbujanja so: bibliopedagoške ure, individualni pogovori o knjigah, bralni krožek in enotedenske dejavnosti ob svetovnem dnevu knjige s predstavitvami novih knjig s sodelovanjem s Študijsko knjižnico Mirana Jarca.

Ključne besede

bralna kultura, bralna pismenost, bralni krožki, dan knjige, leposlovje, šolske knjižnice, srednje šole

UDK 028:371.3

Abstract

The paper presents various ways of encouraging and developing reading culture. Teachers and librarians have found that interest in reading fiction is diminishing thus also diminishing reading literacy. This concern is justified, because reading literacy is the base for other types of literacy as well as for active involvement in social activities. Studies show that reading fiction is crucial in developing good reading literacy. In time of electronic media offering various and above all, fast fun, it is very difficult to motivate the young for reading fiction. At Secondary School of Economics in Novo mesto there are three different programmes: high school, financial/accounts assistant, merchant and bachelor study for business assistants and accountants. This also requires different approaches to encouraging reading. The purpose of the paper is to present various ways of encouraging reading the consequence of which is also improved reading literacy and culture. The different ways of encouragement are: bibliopedagogical classes, individual talks about books, reading circle and one-week activities at the occasion of the World day of the book, which included presentations of new books through co-operation with Miran Jarc Public Library.

Keywords

reading culture, reading literacy, reading circles, day of the book, fiction, school libraries, secondary schools

UDC 028:371.3

1 Uvod

Učitelji in knjižničarji ugotavljamo, da je zanimanje za branje leposlovja vse manjše. Zaskrbljenost je upravičena, kajti bralna pismenost je podlaga tudi za druge oblike pismenosti in aktivno vključevanje v družbene dejavnosti. Raziskave kažejo, da je branje leposlovja ključno za dobro razvito bralno sposobnost. V času elektronskih medijev, ki ponujajo najrazličnejšo zabavo in hitro podajanje informacij, pa je mlade zelo težko motivirati za branje leposlovja. Vse informacije so vizualno podprte, za razumevanje vsebine se ni treba tako truditi, pisna komunikacija preko računalnika je pogovorna, slengovska, leposlovja se bere zelo malo, vse to pa siromaši bralno pismenost. Grosman (2008, str. 502) pravi, da »strokovnjaki štejejo branje za najbolj

zapleteno obliko človekovega vedenja in mu je zato kot predmetu preučevanja posvečeno neobvladljivo število študij«. Vzrok za raziskovanje branja je, da bralno razumevanje učencev, dijakov in študentov še vedno ni zadovoljivo, kar kažeta tudi raziskavi bralne pismenosti PISA in PIRLS. Podlaga za funkcionalno pismenost je zagotovo branje. V prispevku bom ugotavljala, kaj je branje in kaj bralna pismenost ter kako povečati motivacijo za branje leposlovja. Na Ekonomski šoli Novo mesto imamo gimnazijce, tehnike in trgovce. Predstavila bom možnosti motivacije in razvijanja bralne kulture pri tako različnih dijakih. To poskušamo z bibliopedagoškimi urami, individualnimi pogovori o knjigah, z bralnim krožkom in z enotedenskimi dejavnostmi ob svetovnem dnevu knjige, predstavitvami novih knjig, s sodelovanjem s Študijsko knjižnico Mirana Jarca. Cilj vseh dejavnosti pa je, da bi dijaki in učitelji spoznali pomen bralne zmožnosti.

2 Branje

Branje je glagolnik od glagola brati, ki pomeni »razpoznavati znake za glasove in jih vezati v besede« (SSKJ, 1987, str. 184). Branje sodi med štiri dejavnosti, ki definirajo pismenost, in sicer govorjenje in poslušanje, branje in pisanje. »Branje je zahteven družten proces, ki vsestransko bogati človekovo osebnost; iskanje informacij v poučni literaturi pomeni izobraževanje in pridobivanje znanja skozi vse življenje; branje leposlovja pa človeku omogoča, podobno kot druge umetniške zvrsti umetniško estetsko doživetje in eksistencialni pretres, ki odpira bistvene in temeljne reči človekovega bivanja in življenja sploh.« (Gradišnik, 1998, str. 41) Dobro razvita bralna sposobnost je pogoj za uspešno aktivno vključevanje v družbo, omogoča uspešnejše delo in kakovostnejše življenje. To potrjuje tudi ugotovitev Grosmanove (2000, str. 7), ki pravi, »da bralne sposobnosti ne moremo šteti za razkošje, ki si ga lahko privoščijo samo izobraženi posamezniki. Prav nasprotno, ves čas se moramo zavedati, da je nujno potrebna za človekovo smiselno preživetje v svetu neomejene besedilne ponudbe, saj je hkrati tudi učinkovito orodje moči. Dobro razvita bralna sposobnost namreč ne omogoča le prostega dostopa do različnih podatkov oziroma do vsega znanja, do raznih oblik leposlovja in do sposobnosti obrambe pred manipulacijo z raznimi besedili, marveč prispeva tudi k razvoju drugih jezikovnih zmožnosti, ki omogočajo uspešnejše delo in kakovostnejše življenje.« Dejstvo pa je, da želja po branju, predvsem leposlovja, začne upadati že proti koncu osnovne šole, nadaljuje pa se v srednji šoli. Eden izmed vzrokov za upadanje želje po branju je gotovo tudi ta, da je branje zahteven proces. Zmožnost branja pomembno vpliva na šolski uspeh. Objavljene so številne študije in raziskave, ki se ukvarjajo s tem, kako dijake motivirati oziroma jim približati branje leposlovja. Jelenko (2000, str. 164) pravi, da je motivacija v širšem smislu proces pospeševanja namena za branje. Vzpodbujamo ga lahko z zunanjimi ali notranjimi motivatorji, odvisen pa je od pozitivnih ali negativnih izkušenj. Poleg tega avtorica trdi, da je treba proces natančno načrtovati. Branje je najbolj učinkovito, kadar je prisotna notranja motivacija, saj branje tako postane užitek in potreba, bralci pa postanejo bralci za vedno. Bucik (2003, str. 63) pravi, da je motivacija oziroma interes za branje med najpomembnejšimi cilji vzgoje in izobraževanja. Tudi v mednarodno raziskavo bralne pismenosti mladostnikov PISA 2000 so vključili tudi bralno pismenost kot eno ključnih sestavin pismenosti. Bucikova (2003, str. 67) navaja več vrst in dimenzij motivacije in pravi, da »otroci niso splošno motivirani ali nemotivirani za branje, ampak so motivirani na različne načine in za različne bralne vsebine«. Pečjak et. al. (2006, v Janeš, 2008, str. 28) ugotavljajo, da na bralno motivacijo neugodno vlivajo tudi nekatere značilnosti pouka, in sicer: veliki razredi, večji poudarek na disciplini, manj stikov med učitelji in učenci, preveč frontalnega pouka, poudarek na ocenah kot zunanji motivaciji. McKenna (2001, v Bucik, str. 17) navaja dejavnosti, ki naj bi jih učitelji izvajali, da bi spodbujali pozitiven odnos do branja, in sicer mora učitelj:

- oceniti otrokov odnos do branja,
- pomagati do pozitivnega prepričanja o branju,
- ustvarjati okolje, ki je spodbudno za branje,
- načrtovati raznolik program,
- pomagati otrokom, ki imajo bralne težave,
- pokazati potrebnost in učinkovitost branja,
- zagotoviti pozitivne modele odraslih,
- zagotoviti pozitivne modele vrstnikov,
- sodelovati s starši,
- otrokom brati naglas,
- spodbujati učenje ob besedilu,
- pri izboru knjig upoštevati mnenje otrok.

Strokovnjaki so prepričani, da je eno najmočnejših motivacijskih sredstev glasno branje otrokom.

3 Bralna pismenost

Bralna pismenost je »zmožnost razumeti, uporabljati in razmišljati o pisnih besedilih, da bi dosegli lastne cilje, razvili svoje znanje ter potencialne in učinkovito sodelovali v družbi« (Grosman, 2006, str. 9). Za razvoj bralne pismenosti pa je zagotovo zelo pomembna šola na vseh nivojih, ki mora razvijati nove metode in oblike poučevanja pismenosti. Pečjakova (2005, v Grosman, 2006, str. 14) je ugotovila, da tisti učitelji, ki imajo več znanja o bralni pismenosti, pri učencih in dijakih lažje spodbujajo razvoj bralnih zmožnosti. Pomanjkljiva bralna pismenost dijakom onemogoča učno uspešnost, hkrati pa onemogoča uspešno vključevanje v družbo. Vzrok za slabo bralno pismenost pa ni samo v šoli, ampak tudi v spreminjanju komunikacijskih zmožnosti, kajti na hiter način je možno dobiti informacije in zabavo. Pečjakova in Gradišarjeva (2002) pravita, da k bralni pismenosti vodijo trije delni cilji, in sicer: ustrezno stališče do branja, razumevanje samega procesa branja in razumevanje izbrane vsebine. Dijaki morajo do branja razviti pozitivno stališče. To ne pomeni, da dijaki ugotovijo pomen besedila za učenje, ampak pomeni tudi pozitivne občutke, ki jih imajo ob branju. Razumevanje procesa branja se nanaša na razumevanje določenih bralnih spretnosti in strategij, ki so pomembne za učinkovito branje. Razumevanje vsebine besedila pa je pomembno v tem, da so bralci sposobni razumeti, kaj je avtor hotel povedati. Vončina (2008, str. 23) navaja družbenokulturne, tehnološke in ekonomske spremembe v sodobnosti, ki vplivajo na pismenost. Zaradi vsega tega morajo biti učitelji, ko načrtujejo bralne sposobnosti, pozorni na drugačnost bralcev, načrtovanje pismenosti, poučevanje branja in na pismenost prihodnosti kot odziv na spremembe tehnologije in način komunikacije.

Strokovnjaki so prepričani, da bralno kulturo razvijamo že od otroštva dalje. Prvi ključni dejavnik v razvoju je domače okolje, starši, ki so s svojim odnosom do branja in knjig zgled za svojega otroka. Začetki razvoja bralne kulture so tako v družini, nadaljuje pa se v šoli.

4 Razvijanje bralne kulture na šoli

Na Ekonomski šoli Novo mesto imamo tri različne izobraževalne programe, in sicer gimnazijsko izobraževanje, izobraževanje za ekonomskega tehnika in trgovca; skupaj 640 dijakov in 350 študentov. Tako kot so različni programi, so različni tudi dijaki glede branja in zanimanja za knjige. Zanimivo je to, da se je obisk knjižnice v zadnjih

letih povečal, izposoja leposlovja pa je ostala na isti ravni ali pa se je celo zmanjšala. Ugotavljamo, da je to predvsem zaradi računalnikov, ki so v knjižnici. Branje leposlovja mora tako vsak dan tekmovati z množico informacij, ki nas obkrožajo. Motivacija dijakov za branje zahteva veliko več napora kot pred leti. Z motivacijo in razvojem bralne kulture se na šoli ukvarjamo že vrsto let. Pred več kot desetimi leti smo se ukvarjali predvsem z bralno značko in različnimi načini motivacije za branje pri pouku. Te začetne dejavnosti pa vsako leto širimo in dopolnjujemo. Tako imamo sedaj na šoli bralni krožek, izvajamo bibliopedagoške ure, tudi v sodelovanju s Knjižnico Mirana Jarca, pripravljamo razstave in predstavitve knjižnih novosti, vsako leto povabimo enega ali dva gosta, pripravljamo različne mini projekte. Vse to z namenom, da bi med dijaki in tudi učitelji popularizirali branje, poudarili pomen branja, bralnih zmožnosti. Ker imamo na šoli različne srednješolske izobraževalne programe, morajo biti dejavnosti različne in prilagojene določeni skupini uporabnikov. Pomembno je tudi to, da večina učiteljev vsaj enkrat v šolskem letu pripelje razred v knjižnico in da izvedejo učno uro.

Ena najzanimivejših izkušenj je bila predstavitev izbirnega domačega branja dijakom prvega letnika, smer trgovec. Profesorica se je odločila za izbirno domače branje mladinske literature. Knjižničarka je izbrala mladinske knjige z aktualno vsebino, preprosto zgodbo in ne preveč obsežne; vsak dijak naj bi dobil drugačno knjigo. Vedeti je treba, da so to dijaki, ki nič ne berejo, tudi za domače branje ne. Dijaki so pri uri slovenščine prišli v knjižnico in knjižničarka jim je na kratko predstavila vsebino vsake knjige. Glede na izkušnje je branje in pripovedovanje zgodb najmočnejša motivacija. Dijaki so si izbrali knjige, ob branju so pisali dnevnik branja in na koncu prebrano knjigo predstavili sošolcem. Predstavitve sta ocenili profesorica in knjižničarka. Najlepša in najboljša povratna informacija pa je, ko posamezni dijaki pridejo v knjižnico in želijo knjigo, ki jo je predstavil sošolec.

Namen vseh teh dejavnosti je približati knjigo in branje na nevsiljiv in neobvezen način. O knjigah lahko samo poslušajo, lahko kaj vprašajo, lahko sodelujejo v pogovoru, o knjigah pišejo. Bistvo je, da si upajo besedilo doživljati po svoje in o teh občutkih brez strahu spregovoriti. Najboljša spodbuda oziroma motivacija za branje pa je priporočilo prijatelja ali sošolca. Tudi pojavljanje knjižnice in knjižničarke pri drugih dejavnostih na šoli opozarja na knjige in branje; tako knjižničarka sodeluje pri pripravi ekskurzij, kulturnih dni in pri razstavah ter se vključuje v projekt dela z nadarjenimi. Dijaki in učitelji morajo čutiti, da je knjižnica nekaj pomembnega, aktualnega, potrebnega, zanimivega.

4.1 Bralni krožki

Ena izmed oblik spodbujanja bralne kulture je tudi bralni krožek, ki je nastal po vzoru bralnih krožkov Beremo z Manco Košir in je bil nadaljevanje oziroma nadgradnja branja za bralno značko. Odločitev za bralni krožek se je porodila leta 1999, razlog za to pa je bilo nezadovoljstvo med dijaki in mentorji zaradi vnaprej predpisanih knjig za branje in zaradi načina preverjanja. Bralni krožek vodi knjižničarka, in sicer se srečujejo približno enkrat mesečno. Vključeni so dijaki in učitelji. Na prvem srečanju se na začetku šolskega leta dogovorijo, kaj in kako bodo brali, ter določijo merila za izbor knjig. Izberejo knjigo, ki jo bodo prebrali do naslednjega srečanja. Branje seveda ni obvezno in prisiljeno, saj lahko nekdo knjigo prebere, drugi samo preleti, je nad njo razočaran, mu je zelo všeč ... Na srečanje lahko pride tudi dijak, ki knjige ni prebral. Morda ga bo pogovor motiviral za branje. Ker so bralci neobremenjeni s prisilo, radi prihajajo na srečanja in se o knjigi pogovarjajo. Velika vrednost bralnega krožka pa je v tem, da sodelujejo dijaki in profesorji, berejo iste knjige in se o njih pogovarjajo ter

tako spoznavajo različne vidike dožemanja in sprejemanja nekega umetnostnega besedila. Bralni krožek sodeluje tudi pri pripravi dejavnosti ob svetovnem dnevu knjige, sodeluje z bralnim krožkom Gimnazije Novo mesto, obišče knjižni sejem.

4.2 Individualni pogovori

Individualni pogovori potekajo v knjižnici vsak dan. Dijaki prihajajo po knjige, povejo svoje želje, ki so pogosto zelo nedoločene. Pogovarjamo se o tem, kaj radi berejo, kaj jih zanima, kaj so že prebrali. Knjižničarka pa jim predstavi knjige, ki bi bile za bralce zanimive, na kratko jim predstavi tudi novosti. Za knjižničarja je najtežje to, da poišče ustrezno gradivo, ki za takega dijaka ni predolgočasno ali prezahtevno. Dijaki si v taki pogovorih bolj upajo spraševati, ker jih ni strah reakcije skupine, prav tako pa je o doživljanju knjige lažje spregovoriti na tak način. V teh kratkih pogovorih dijaki pogosto dobijo vzpodbudo oziroma motivacijo za branje, učitelj pa mora biti zelo pozoren na bralčeve besede, želje, obnašanje, odzive, delovati mora zelo spodbudno.

4.3 Predstavljanje knjižnih novosti

V knjižnici predstavljamo tudi knjižne novosti. Iščemo vedno nove načine, da bi do dijakov in učiteljev na šoli prišle informacije o novostih. Novo gradivo predstavljamo na posebnih policah, sezname z novostmi so objavljeni na oglasnih tablah, v zbornici, kabinetih, v knjižnici, plakati s fotografijami novih knjig so pred knjižnico, poleg tega pa učitelje o novostih obveščamo tudi po elektronski pošti. Nekajkrat na leto so v knjižnico povabljeni dijaki in učitelji, ki jih zanimajo knjižne novosti. Knjižničarka prinese in razstavi vse novosti in jih tudi predstavi. To je učinkovita metoda, saj knjigo vidijo in slišijo kratek povzetek vsebine.

4.4 Bibliopedagoške ure

Zelo učinkovita spodbuda za branje so tudi bibliopedagoške ure v knjižnici, ki jih izvajamo v vseh letnikih in razredih. Najbolj učinkovite so v tistih razredih, ki imajo izbirno domače branje. Po navadi se dogovorimo za sodobno mladinsko književnost. Knjižničarka pripravi različne knjige, toliko kot je dijakov, in jih na kratko predstavi. Dijaki si na podlagi predstavitve izberejo knjigo in jo preberejo. Ob tem pišejo dnevnik branja in na koncu z govornim nastopom prebrano knjigo tudi predstavijo sošolcem. Bibliopedagoške ure se navadno izvajajo v knjižnici, kot uvodna ura za obravnavo določene vsebine, sodelujemo pa tudi s Knjižnico Mirana Jarca oziroma knjižničarko, ki pripravlja ure. Povabili smo jo na šolo, da je v nekaterih razredih izvedla bibliopedagoško uro. Nekateri dijaki so aktivno sodelovali na prireditvi ob dnevu splošnih knjižnic in prireditvi na Univerzi za tretje življenjsko obdobje.

4.5 Dejavnosti ob dnevu knjige

Vsako leto pa je za spodbujanje bralne kulture na šoli najpomembnejši svetovni dan knjige. Vedno pripravimo celotedenske dejavnosti za vse dijake. Načrtuje in organizira jih knjižničarka, pomagajo pa ji še drugi učitelji. Letos smo se vključili v projekt Mestne občine Novo mesto, in sicer smo v knjižnici zbirali knjige, ki so jih podarili dijaki in učitelji. Zbrane knjige smo posredovali Mestni občini Novo mesto, ki jih je posredovala izseljenskim društvom v tujini za njihove knjižnice. V tem tednu vsi učitelji pri pouku nekaj časa namenijo branju. Učitelji dijakom preberejo odlomek iz knjige,

pesem, predstavijo svoj najljubšo knjigo in se o knjigah in branju pogovarjajo. To je eno izmed najučinkovitejših sredstev za spodbujanje branja, ker dijaki radi poslušajo zgodbe, radi to slišijo od profesorjev, ki jih učijo. Pogosto se zgodi, da po taki uri pride dijak v knjižnico in želi knjigo, ki jo predstavil profesor v razredu. Vsako leto povabimo enega besednega umetnika in za dijake pripravimo literarno uro; letos je bil to novomeški pisatelj Nejc Gazvoda. Dijaki so pred obiskom prebrali kako njegovo knjigo ali pa zgodbo, ki je bila objavljena, in pripravili razstavo njegovih del. Pogovor sta vodili dve dijakinji, ostali pa so z zanimanjem poslušali, tudi zato, ker je mlad in domačin.



Slika 1: Pogovor z Nejcem Gazvodo

Osrednji dogodek pa je bil mini projekt V vseh jezikih sveta znam piti in jesti, govoriti pa ne. Za ta projekt smo se odločili, ker je letos leto medkulturnega dialoga, to pa smo povezali z svetovnim dnevom knjige. V ta projekt smo vključili nadarjene dijake. Cilj projekta pa je bila bralno-pogovorna ura z dijaki in učitelji, ki so se preselili v Slovenijo. Povabili smo dijakinjo, ki je prišla iz Bosne, in dijakinjo, ki je prišla s Kosovega, poleg tega pa še dva učitelja, iz Srbije in Hrvaške, oba sta hodila tudi v italijansko šolo, povabili pa smo še gospoda, ki je v Slovenijo prišel s Češke. Pogovor sta vodili dve dijakinji. Pogovarjali so se o tem, zakaj so prišli v Slovenijo in kako, kakšni so bili prvi vtisi, kako so se spopadli s tujim jezikom, kakšne so razlike med šolo v Sloveniji in tujini. Vsi so s seboj prinesli njihovo značilno jed in knjigo v maternem jeziku, iz katere je vsak prebral en odlomek. En dan prej pa so dijaki v knjižnici zbirali informacije o državah, iz katerih so prišli gostje, in izdelali plakate. Iskali so tudi recepte za njihove jedi in jih prevedli v slovenščino. Naslednji dan so plakate predstavili svojim sošolcem in pripravili razred za pogovor z gosti. Ker je bil projekt povezan s kulinariko in so gostje s seboj prinesli tipično hrano, smo tudi mi prinesli tipično slovensko hrano, nekaj tega pa pripravili tudi v šoli. Pekli smo pico (povezava z Italijo), kuhali štruklje in od doma prinesli veliko peciva. Poleg razstavljenih plakatov so si vsi lahko ogledali tudi hrano, ki so jo na koncu seveda pojedli.



Slika 2: Gosti bralno-pogovorne ure



Slika 3: Poslušalci

Sklep

Pismenost je sposobnost rabe jezika; bralna pismenost pa je ena od sporazumevalnih zmožnosti, med katere sodijo še govorjenje, pisanje in poslušanje. Ustrezna bralna pismenost je pogoj za učno uspešnost v šoli in za razvoj drugih vrst pismenosti. Samo ustrezno pismeni ljudje se bodo lahko aktivno vključevali v družbeno življenje in dosegali uspehe. Za razvoj bralne pismenosti je najprej pomembno družinsko, potem pa tudi šolsko okolje. Interes za branje v današnjem komunikacijsko tako raznolikem svetu upada. Ker pa je branje pomembno, je treba iskati vedno nove načine motivacije za branje. Na Ekonomski šoli Novo mesto se bralna kultura širi med dijaki in učitelji tudi zaradi dejavnosti, ki tečejo na šoli. Pri teh dejavnosti niso navzoči vsi dijaki niti vsi učitelji, pomembno pa je, da se o tem pogovarjajo. Naš cilj je razvijati bralno kulturo še bolj načrtno in z več dejavnostmi, in sicer v okviru projektnih tednov, ki jih bomo izvajali v naslednjem šolskem letu.

Citirani viri

- BUCIK, N. 2006: Spodbujanje motivacije za branje. *Šolska knjižnica*, let. 16, št. 2, str. 63–72.
- GRADIŠNIK, S. 1998. Branje. V *Vzporedja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 41–52.
- GROSMAN, M. 2006. *Razsežnosti branja: za boljšo bralno pismenost*. Ljubljana: Karantanija.
- IVŠEK, M. 2000. Uvod. V *Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja: zbornik Bralnega društva Slovenije*, Postojna, november 1999. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 7–10.
- JANEŠ, L. 2008: Sodobni bralni pouk in vloga knjižnice. *Vzgoja in izobraževanje*, let. 39, št. 2, str. 27–30.
- JELENKO, T. 2000. Motivacija kot proces vzburjanja interesa za branje v srednji šoli ob upoštevanju recepcijskih interesov mladih bralcev. V *Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja: zbornik Bralnega društva Slovenije*, Postojna, november 1999. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 149–170.
- PEČJAK, S., Gradišar, A. 2002. *Bralne učne strategije*. Ljubljana : Zavod RS za šolstvo
- SLOVAR slovenskega knjižnega jezika I: A–H. 2008. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti
- VONČINA, V. 2008. Model načrtovanja razvoja pismenosti v osnovnih in srednjih šolah v Avstraliji. *Vzgoja in izobraževanje*, let. 39, št. 2, str. 27–30.
- ZABUKOVEC, D. 2008. Dušanka Zabukovec z dr. Meto Grosman. *Sodobnost*, let. 72, št. 4, str. 501–514.

> **Liljana Vovk**, prof. slovenskega jezika in univ. dipl. bibl., je zaposlena kot šolska knjižničarka na Ekonomski šoli Novo mesto.
Naslov: Ulica talcev 3 a, 8000 Novo mesto
Naslov elektronske pošte: liljana.vovk@guest.arnes.si



Vloga in vpliv knjižničarja pri medpredmetnem poučevanju: primer dobre prakse

Role of librarian in crosscurricular teaching: an example of good practice

> Katarina Zabukovec, Lidija Janeš

Izvleček

V referatu sta na uspešnem primeru iz prakse prikazana vloga in vpliv knjižničarja na aktivni proces pridobivanja informacijskih znanj pri medpredmetnem načinu poučevanja. Pri takšnem načinu poučevanja je pomembno sodelovanje med knjižničarjem in učitelji, ki skupaj načrtujejo ure tako, da delo učencev poteka sistematično s pomočjo informacijskega procesa. Pri tem je vloga knjižničarja nadvse pomembna, saj je ravno on tisti, ki poučuje, kako se je treba učiti in samostojno iskati informacije na sistematičen in učinkovit način. To hkrati zmanjšuje aktivno vlogo učitelja kot prenašalca znanja in povečuje aktivnost učencev, ki začnejo sami pridobivati znanje in informacije. Pouk je tako ne le veliko bolj življenjski, temveč tudi bolj razgiban in zanimiv. Učenci so zato mnogo bolj motivirani za delo. Celostno se izboljša kakovost učenčevih samostojnih nalog, saj se poudarja ustvarjalno in kritično mišljenje. S tako načrtovanim šolskim delom se krepi tudi vloga knjižničarja, saj ta opredeli opisnike za informacijski proces ter s tem posledično vpliva tudi na učiteljevo vrednotenje doseženih rezultatov učencev in ocenjevanje njihovih izdelkov.

Ključne besede

šolske knjižnice, osnovna šola, knjižnično informacijsko znanje, informacijski proces, medpredmetno poučevanje, kritično mišljenje, vrednotenje, opisno ocenjevanje, vpliv, vloga, knjižničar

UDK 027.7/.8:371.64

Abstract

The paper uses an example of good practice to show the role and influence of a librarian in the active process of learning information knowledge in crosscurricular teaching. In such type of teaching it is especially important that librarian and teachers work together when planning classes so that pupils work systematically and the information process is included. Here the role of the librarian is very important, because he is the one teaching how to learn and how to independently look for information in a systematical and effective way. This both diminishes the role of teacher as transmitter of knowledge and increases the activity of pupils who begin to acquire knowledge and information independently. In this way classes are much more realistic and also diverse and interesting. This strongly increases pupils' motivation. On the whole this improves the quality of pupils' independent tasks, because it emphasizes creative and independent thinking. Such design of school work also strengthens the role of librarian, because he is the one who defines the elements of the information process thus also influencing the teacher's evaluation of pupils' results and grading of their work.

Keywords

school libraries, primary school, library and information knowledge, information process, crosscurricular teaching, critical thinking, evaluation, descriptive grading, influence, role, librarian

UDC 027.7/.8:371.64

Uvod

Danes so dobre šolske knjižnice organizirane tako, da prostorsko omogočajo potek tako samostojnega kot tudi skupinskega raziskovalnega dela. Vsebujejo knjižnično gradivo, ki podpira predmetnik šole, hkrati pa tudi gradiva, ki jih za poučevanje in učenje potrebujejo učitelji in drugi strokovni delavci. Nasploh danes kurikuli vedno bolj poudarjajo samostojno učenje in pridobivanje znanj, zato je povezava s knjižnico pri načrtovanju pouka še toliko pomembnejša. Učenec se tako skozi skupinske sodelovalne ure in samostojne skupinske ure knjižničnega informacijskega znanja uči

uporabljati knjižnico in informacijske vire za samostojno pridobivanje in uporabo informacij, hkrati pa razvija motivacijo za branje.

Namen šolske knjižnice je torej razvijanje vseh vrst pismenosti s poudarkom na informacijski pismenosti (Steinbuch, 2007). Iskanje informacij je celovit in kompleksen proces, ne le iskanje odgovora na zastavljeno vprašanje (Fekonja, Nidorfer, Šašek 2006). Knjižnično informacijsko znanje pri poučevanju in posledično pri usvajanju znanja vpliva na celotno raven kakovosti pouka, kar se odraža tudi pri vrednotenju in ocenjevanju. Načrtovanje pouka v sodelovanju s knjižničarjem prinese nešteto pozitivnih sprememb, saj se učenca sistematično usposablja za informacijski proces. Učenec je posledično pri takem pouku zelo aktiven, razvija kritično mišljenje in presojanje in lažje odkriva medpredmetne povezave.

Kljub spodbudnim rezultatom, ki jih skupinske sodelovalne ure prinašajo v praksi, pa se tak način dela le počasi uveljavlja. Morda vloga knjižničarja velja za manj pomembno, kot je v resnici, ravno zato, ker velja splošno prepričanje, da znanja, ki ga je posredoval učencem, ne more jasno ovrednotiti in oceniti. Vse prevečkrat se žal zane-marja kriterije in merila vrednotenja in ocenjevanja, ki so mu na voljo.

Pomembno je, da se tako knjižničarji kot tudi učitelji zavedamo, da skupinske sodelovalne ure lahko načrtujemo le, če delo začnemo s konkretnimi vprašanji.

1 Kako torej načrtovati skupinske sodelovalne ure

Učitelj določi cilje učne enote. Pri načrtovanju učne enote se lahko vpraša (Lecis, 2007):

- Lahko učenci raziskujejo in pridobivajo znanje za to učno enoto v knjižnici?
- Ali lahko to učno enoto začnem v knjižnici?
- Lahko to učno enoto s pomočjo knjižnice povežem z drugimi predmeti?
- Kako naj to storim?

Naslednji korak je torej sodelovanje s knjižničarjem, ki je osredotočen na knjižnične informacijske cilje in učitelju pomaga pri vključevanju le-teh v učno enoto, njegovo načrtovanje pa temelji na medpredmetnem povezovanju. Pri informacijskem opis-menjevanju si knjižničar pomaga s cilji in vsebinami, določenimi v programu knjižnična informacijska znanja (Sušec, Žumer, 2005). Zelo pomembno je, da knjižničar poskrbi, da je učitelj poprej seznanjen s knjižničnim informacijskim znanjem, ki ga nato skupaj posreduje učencem.

2 Zakaj je pouk, načrtovan s pomočjo knjižnice, bolj življenjski

2.1 Modeli informacijske pismenosti

Pri pridobivanju informacij za reševanje določenega problema gremo vedno, zavestno ali ne, skozi določen proces. Tak proces se imenuje informacijski proces. Z različnih vidikov in s pomočjo različnih aktivnosti razvijamo spretnosti, ki jih za omenjeni proces potrebujemo. Korakov oz. modelov je več, najpogosteje uporabljeni pa so (Vilar, 2007):

1. Poti do znanja

Namenjen je otrokom in mladostnikom, torej primeren za osnovnošolsko rabo. Osredotoča se na iskanje informacij (poudarja postavljanje vprašanj v nelinearnem procesu iskanja), uporabo in vrednotenje informacij.

2. Tri vrata k informacijski pismenosti

Gre za trislopeski informacijski proces, ki ga predstavljajo informacijska potreba, pridobivanje informacij in njihovo oblikovanje.

3. Sedem stebrov informacijske pismenosti

Primeren je za delo dijakov v srednjih šolah in študentov na fakultetah. Ukvarja se z veščinami, pojasnjevanjem odnosov med informacijskimi veščinami in veščinami za delo z informacijsko tehnologijo.

4. Obvladovanje digitalnih informacij

Vključuje raziskovanje digitalnih informacij od tiskanih, razvoj veščin, potrebnih za uspešno delovanje v digitalnem okolju.

5. Velikih 6

Med modeli poučevanja informacijske pismenosti je ta pogosto vezan na okolje/delo z elektronskimi informacijskimi viri.

2.2 Velikih 6

Avtorja modela sta M. B. Eisenberg in R. E. Berkowitz (1996), ki sta ga natančneje predstavila v delu z naslovom *Information problem-solving: the big six skills approach to library & information skills instruction*. Opredeljujeta ga kot svojevrsten učni načrt za informacijsko pismenost; vezan je na proces reševanja problemov, vključuje spretnosti, potrebne za učinkovitost pri zadovoljevanju informacijskih potreb.

Model velikih 6 je kasneje povzela Jansen, B. A (2007). Razdelala ga je v knjigi *The Big6 in Middle School: Teaching Information and Communications Technology Skills*. Prilagodila ga je osnovnošolski rabi (po IBO – Middle years programme). Zaradi slednjega je veliko bolj primeren za uresničevanje osnovnošolskega načrta in doseganje ciljev informacijske pismenosti. Predstavlja okvir pri načrtovanju informacijskega procesa, kateremu sledijo učitelj, knjižničar in učenec. Glede na uporabnost pri šolskem raziskovalnem in seminarskem delu bodo v nadaljevanju natančneje predstavljeni koraki tega modela:

- opredelitev teme,
- metode iskanja primernih informacijskih virov,
- dostop in zbiranje potrebnih informacij,
- uporaba informacij,
- sinteza,
- vrednotenje.

V navedenem modelu ni nujno, da si spretnosti sledijo v linearnem zaporedju, res pa je, da moramo po navadi za uspešno razrešitev problema izkusiti vseh šest spretnosti/korakov:

2.2.1 Opredelitev teme

V prvi fazi se učenec sooči z zelo pomembnim vprašanjem, katero temo izbrati in morda tudi, pri katerem predmetu izbrati temo naloge. Včasih mu učitelj temo predlaga, občasno pa si jo mora izbrati sam. Vsekakor moramo učenca pri izbiri usmerjati tako, da ga spodbujamo k raziskovanju tistih tem in vprašanj, ki ga zanimajo dolgoročno, ne le trenutno. Za končno odločitev o ustreznosti teme je pomembno, da ima učenec za raziskovanje le-te na voljo primerne informacijske vire, dovolj časa za obdelavo podatkov ter potrebna znanja in sposobnosti. Tema naj ne bo preširoka in naj se nanaša na določen ožji problem, povezan z učnim predmetom (Ambrožič, 2004). Pri izbiri mu lahko pomagajo tudi sošolci, knjižničar, drugi učitelji in odrasli, na voljo

pa ima tudi nekatere spletne strani, kot je npr. KidsClick <<http://www.kidsclick.org>>. Vprašanja, ki naj si jih učenec zastavi, so:

- Kaj je predmet učenja?
- Katere so ključne besede za predmet učenja?
- Kaj že vem o predmetu?

2.2.2 Metode iskanja primernih informacijskih virov

Iskanje primernih informacijskih virov je za osnovnošolce lahko velik izziv. Da učenec v vsej tej obilici informacij izbere tiste, ki jih potrebuje za svoje raziskovalno delo, bo potreboval znanje o tem, kako učinkovito uporabljati sisteme za iskanje informacij, ter precej potrpljenja.

Ko učenec začne z raziskovalnim delom, naj sprva predela temeljno literaturo (npr. učbenike, enciklopedije, priročnike ipd.), saj bo tako pridobil temeljno znanje o izbrani temi, kar mu bo pomagalo pri nadaljnjem oblikovanju predpostavk. Takšen začetek je pomemben tudi, kadar gre za empirično preučevanje, saj mora učenec najprej pridobiti nekaj teoretičnega znanja in šele nato začeti z zbiranjem empiričnega gradiva oz. podatkov.

Pri izbiranju med primernimi informacijskimi viri imajo knjižničar in predmetni učitelji veliko vlogo. Vsekakor je dobro, če učenci npr. s tehniko možganske nevihte najprej sestavijo seznam možnih informacijskih virov, vendar pa naj knjižničar in učitelji pomagajo pri selekciji ter po potrebi dodajo še kakega, ki bi bil primeren. Glede na to, kako pomembni so danes računalniški sistemi za iskanje informacij, je koristno te ure načrtovati tudi v sodelovanju z učiteljem za računalništvo, saj jih ravno ta uči kritično prepoznavati verodostojne internetne strani.

Ob iskanju virov je koristno, če si učenec sproti izdeluje t. i. delovno bibliografijo. Ta se od tiste, ki jo ob koncu navedemo kot bibliografijo, razlikuje po tem, da je širša. Se pravi, da ni nujno, da bodo vsa zajeta dela na seznamu kasneje tudi uporabljena. Takšen pregled gradiva nam pomaga pri ugotavljanju, koliko je kateri vir za našo temo res pomemben oz. kateri deli besedil so tisti, na katere se bomo opirali (Ambrožič, 2004).

Nekaj osnovnih vprašanj, ki naj si jih učenec zastavi v tej fazi:

- Kakšne informacije potrebujem?
- V katerih informacijskih virih najdem potrebne informacije?
- Kako do potrebnih informacijskih virov?
- Kateri so ustrezni informacijski viri?

2.2.3 Dostop in zbiranje potrebnih informacij

Ko učenec poišče primerne informacijske vire, začne z zbiranjem informacij, kar pomeni, da mora potrebne podatke znati tudi poiskati v izbranih virih. Pri zbiranju informacij se mora učenec zavedati, da gre za večino, v kateri se mora pravzaprav večno uriti. Branje gradiva za raziskovalno nalogo ni enako npr. branju romana. Učenec naj za pregledovanje pisnih in elektronskih virov uporabi različne tehnike branja, npr. *informativno branje* (Steinbuch, 2004), pri katerem pregleda kazalo, naslove poglavij, prve povedi v odstavkih, povzetke poglavij, grafično gradivo, tabele in tako dobi predstavo o določenem viru oziroma delu vira.

Ko enkrat pregleda vire in ugotovi, kje so podatki, ki jih potrebuje, naj zbrane vire oziroma dele virov bere počasi in pazljivo ter kritično izlušči informacije, ki mu bodo pomagale pri odgovoru na vprašanje. Pri tej stopnji gremo skozi zanimiv proces, saj takšno branje vzpodbuja razmišljanje, ob katerem se nam poraja nešteto asociacij in novih vprašanj. Najbolje je, da si učenec lastne misli in porajajoča se vprašanja zapisuje hkrati z izpisanimi podatki, pozabiti pa ne sme tudi na oznake strani, poglavij ali odstavkov, saj mu bo to v pomoč kasneje, ko bo želel določene informacije uporabiti. Pri zapisovanju podatkov iz drugih virov, kot so pisni in elektronski (npr. intervjuji,

videoposnetki itd.), seveda zapisovanje podatkov poteka na drugačen način. Za intervju mora imeti učenec vprašanja pripravljena vnaprej, pogovor pa lahko tudi posname. Videoposnetke lahko po potrebi tudi zaustavi in si hkrati dela zapiske.

Učenca moramo navajati k temu, da si informacije izpisuje in hrani v elektronski obliki, saj mora v takšni obliki danes po navadi oddati tudi končni izdelek. Takšen način hranjenja podatkov mu bo v pomoč tudi v naslednjih fazah, ko bo začel z obdelavo informacij. Preglednica 1 (Jansen, 2007) prikazuje primer zbiranja in urejanja informacij in jo lahko učenec uporabi.

Vprašanja za to fazo:

- Kje najdem informacije?
- Kako poiščem informacije?

Preglednica 1: Zbiranje in urejanje informacij

Ime: Tema: Datum:	Vprašanje 1	Vprašanje 2	Vprašanje 3
Vir 1	Pomembne informacije za vprašanje 1 iz vira 1	Pomembne informacije za vprašanje 2 iz vira 1	Pomembne informacije za vprašanje 3 iz vira 1
Vir 2	Pomembne informacije za vprašanje 1 iz vira 2	Pomembne informacije za vprašanje 2 iz vira 2	Pomembne informacije za vprašanje 3 iz vira 2
Vir 3 ali povzetek			

2.2.4 Uporaba informacij

Zbrane podatke je treba zdaj temeljito pregledati, jih medsebojno primerjati, povzeti ali povedati s svojimi besedami. Sem lahko sodijo raznovrstne informacije, ki so bile pridobljene z branjem, poslušanjem, gledanjem. Tej stopnji moramo tako učitelji in knjižničarji kot tudi učenci posvetiti veliko pozornosti, saj se morajo učenci dobro zavedati pomembnosti avtorskega prava. Učenci se ukvarjajo s potencialno uporabnimi viri, iz njih pridobivajo relevantne informacije, zato je posebno pomembno, da jih nenehno opozarjamo in učimo citirati in navajati vire.

Ker nikakor ne želimo, da bi učenci tuje delo prepisali in ga prikazali kot lastno, jih moramo na pisanje povzetkov in parafraziranje navajati že od nižjih razredov dalje. Praktična vaja, ki nam jo priporoča Jansen (2007: 111), je, da iz revij izberemo dva krajša članka. Vsak naj vsebuje tri do pet odstavkov. Učence razdelimo v manjše skupine in vsaki skupini izročimo prvi članek, za katerega napišejo kratek povzetek. Ko nalogo opravijo, skupine na glas preberejo/predstavijo svoje izdelke in skupaj z drugimi učenci ovrednotijo opravljeno delo. Vajo ponovimo, le da morajo tokrat skupine ta članek interpretirati z lastnimi besedami. Nato vsak učenec dobi drug članek, za katerega najprej napiše povzetek, potem pa ga poskusi še parafrazirati. Njihovo delo tudi pregledamo in ugotovimo, kdo potrebuje dodatno pomoč ali razlago.

Pri izbiranju med podatki mora učenec razlikovati med mnenji in dejstvi. Preden se loti povezovanja informacij v smiselno enoto, naj pregleda, ali ima res zbrane vse potrebne informacije za odgovor na vprašanje.

Vprašanja za učenca:

- Kako prepoznam in izberem pravo informacijo?
- Kako zanesljiva je informacija?
- Ali imam vse potrebne informacije?

2.2.5 Sinteza

V tej fazi učenec informacije organizira, smiselno poveže ter oblikuje sklepe. Pri tem delu ga mentor vodi in mu pomaga pri izdelavi strukture besedila. Po navadi učitelj določi, katere dele mora vsebovati končni pisni izdelek (npr. naslov, povzetek, kazalo, uvod, vprašanje, hipotezo, teoretični del, opis in analizo praktičnega dela, sklep, vrednotenje in bibliografijo).

Učenec trditve in ideje najprej razporedi po pomenu v medsebojno povezane manjše ali večje skupine, ki jih obdeluje kronološko in v logičnem redu, tako da ustvari ustrezno strukturo dela (Ambrožič, 2004). Šele nato se loti spreminjanja, dopolnjevanja in predelovanja stavkov, s čimer doseže končen vrstni red in kakovostno besedilo. Na koncu besedilo večkrat kritično prebere, pregleda strukturo in organizacijo besedila, pregleda grafe, tabele, preglednice itd., popravi slovnične napake, izbrusi slog pisanja in izloči dele, ki ne prispevajo k osvetlitvi teme dela.

Medtem ko učence nižjih razredov navajamo na citiranje virov na koncu besedila kot sestavni del bibliografije, morajo v višjih razredih osnovne šole učenci že prehajati na citiranje tako znotraj besedila kot tudi na koncu. Pri pisanju navedkov in referenc na koncu dela morajo vsi učenci upoštevati določena pravila. Knjižničar in učitelji se poprej dogovorijo, katero različico mednarodnega standarda ISO bodo učenci upoštevali pri navajanju virov.

Zadnji del te faze je razmislek o primerni obliki predstavitve, o poslušalcih, slogu poročanja, organizaciji predstavitve ter priprava materialov za nastop. Večina zdajšnjih predstavitev vsebuje tudi predstavitev v programu PowerPoint. Pri teh urah knjižničar tesno sodeluje z učiteljem računalništva, ki učencem poda smernice in kriterije ocenjevanja.

Učenec naj se vpraša:

- Kako naj organiziram informacije?
- Kako sem citiral vire?
- Komu bom predstavil informacije?
- Kako naj jasno predstavim informacije?

2.2.6 Vrednotenje

Žal vse prevečkrat zanemarjamo fazo vrednotenja, vendar mora imeti učenec priložnost ovrednotiti svoje delo in trud, še preden odda končni izdelek. Zelo koristno je tudi vrednotenje v paru, pri čemer en učenec ovrednoti delo drugega in obratno. Smiselno je torej, da učenci vnaprej poznajo kriterije, v skladu s katerimi kasneje presojujejo kakovost izbranih veščin kritičnega mišljenja v konkretnih okoliščinah. Ob koncu dela učenec napravi samoevalvacijo glede na kriterije in napiše kratko refleksijo, ki ji priloži, izpolnjen kontrolni seznam in vse skupaj vloži v portfolio (Rupnik Vec, 2006). Tako se bo naučil prepoznavati svoja močna in šibka področja, bolj se bo zavedal novo pridobljenega znanja in spretnosti, hkrati pa bo načrtoval nadaljnje naloge in razmislil o načinu, kako naj se jih še uspešneje loti.

Ključna vprašanja za vrednotenje so:

- Kako učinkovit sem bil pri predmetu učenja?
- Kako uspešen sem bil v različnih korakih procesa?
- Kako uspešen sem bil pri predstavitvi?
- Kako bom nadaljeval?

Poučevanje knjižničnega informacijskega znanja je najuspešnejše, kadar je vključeno v učni načrt (Jansen, 2007). Rezultati so še spodbudnejši, kadar gre za medpredmetni način poučevanja. Eden takih primerov je naravoslovni projekt *Science Fair*, ki se v Sloveniji izvaja na mednarodnem oddelku Osnovne šole Danile Kumar.

3 Uspešen primer medpredmetnega načina poučevanja in vpliv knjižničarja na vrednotenje in ocenjevanje znanja

Med najuspešnejše didaktične sisteme danes uvrščamo projektno učno delo. Tudi na Osnovni šoli Danile Kumar učitelji in knjižničarji spodbujamo tovrstno poučevanje. Redno se izvaja naravoslovni projekt *Science Fair*, ki ga v okviru naravoslovnih predmetov opravi vsak učenec na predmetni stopnji mednarodnega programa. Gre za 11-tedenski projekt, ki ga vodijo učitelji naravoslovnih predmetov v sodelovanju s knjižničarjem, učitelji angleškega jezika, tehnologije in likovnega pouka. Vsak učitelj in knjižničar prevzame mentorstvo za svoj del in usmerja učence med poukom oziroma v okviru individualnih govorilnih ur. Gre za povezovanje teorije in prakse. Učenec je pri takšni obliki pouka nenehno aktiven, učitelj pa pouk usmerja v smislu problemskega pristopa.

Projekt se vedno začne z načrtovanjem. Učitelji in knjižničar timsko izdelajo preglednico dela za učitelje, knjižničarja in učence. Vsak mentor opredeli svoje učne cilje, ki jih integrirajo v pouk, skupaj pa oblikujejo tudi opisne kriterije oziroma opisnike ocenjevanja. Pri takem timskem delu ima knjižničar lahko velik vpliv na vrednotenje in ocenjevanje, saj opredeli opisnike za informacijski proces. Za vrednotenje in ocenjevanje izdelkov v sklopu omenjenega projekta smo na naši šoli izoblikovali opisnike, ki so priloženi v prilogi 2.

Knjižničar vseskozi sodeluje kot učitelj informacijskega opismenjevanja in mentor ter v okviru govorilnih ur pomaga učencem, če potrebujejo individualno pomoč. Učencem priskrbi kontrolni seznam za informacijski proces (priloga 1 – prav tako izdelano za interno rabo), s katerim nato sami sproti preverjajo, na kaj vse morajo biti še pozorni. Vseeno se mora učenec vsaj enkrat obvezno dogovoriti za individualni sestanek s knjižničarjem, na katerem nato skupaj pregledata učenčev napredek pri informacijskem procesu.

Ko se delo z učenci začne, pouk poteka v knjižnici, kjer delo vodijo predmetni učitelji, vključeni v projekt, v sodelovanju s knjižničarjem. Vsak učenec si izbere temo iz naravoslovja, kemije, fizike ali biologije, razmisli o ciljnih naloge, opredeli ključne besede ter oblikuje vprašanje, ki ga bo raziskoval. Gre za prvi korak informacijskega procesa – opredelitev teme.

Sledijo drugi, tretji in četrti korak informacijskega procesa, torej iskanje primernih informacijskih virov, pridobivanje potrebnih informacij in uporaba informacij. Ta del pouka poteka v sodelovanju s knjižničarjem, tako da skupinske sodelovalne ure potekajo v knjižnici. Hkrati poteka pouk tudi v učilnicah, kjer pouk vodijo učitelji naravoslovnih predmetov, saj morajo učenci v tem času postaviti hipotezo, načrtati izpeljavo praktičnega dela projekta in začeti eksperiment, oblikovanje zbirke ali pripravo demonstracije. Del raziskovalnega procesa vsekakor poteka tudi zunaj šole, ko učenci samostojno razvijajo svojo nalogo.

Ko se praktični del bliža koncu, učenci začnejo peto stopnjo raziskovalnega procesa, sintezo. Zbrane informacije v obliki poročila povežejo v celoto, v sklopu naravoslovnih ur obdelajo podatke, pridobljene s praktičnim delom, s pomočjo učitelja za tehnologijo pripravijo predstavitev v programu PowerPoint ter pri likovnem pouku izdelajo panoje za razstavo. Knjižničar pri tem delu projekta med urami, posvečenimi knjižničnemu informacijskemu znanju, učence usmerja pri pisanju poročila ter citiranju virov, s čimer jih ozavešča o pomembnosti avtorskih pravic. Glede na dogovor morajo nato učenci enkrat ali večkrat pokazati osnutke pisnega izdelka, preden oddajo končno različico.

Učenci še pred predstavitvijo ovrednotijo, kako učinkoviti so bili pri praktičnem delu, kako uspešni so bili pri informacijskem procesu ter kako zadovoljni so z izdelano predstavitvijo v PowerPointu in z razstavnim panojem.

Po predstavitvi sledi še ocena učiteljev, ki so bili vključeni v projekt, in knjižničarja, ki učence z opisniki oceni pri informacijskem procesu, ta pa je razviden iz dnevnika dela, ki ga med projektom piše vsak učenec. Če so, na primer, iz dnevnika razvidni vsi koraki informacijskega procesa (opredelitev teme, uporabljeni informacijski viri, potrebne informacije, raziskovalno poročilo, citirani viri, načrtovanje predstavitve in samoovrednotenje), učenec doseže najvišjo oceno. Primer takega ocenjevanja je razviden iz preglednice 2.

Knjižničar seveda ocenjuje tudi natančnost pri citiranju virov in doslednost pri dogovorjenih sestankih. Knjižničar mora med celotnim projektom voditi evidenco učencev, spremljati njihov napredek in zapisovati svoja opažanja. Na koncu svojo oceno posreduje učiteljem naravoslovnih predmetov, ki jo dodajo končni oceni učenčevega projekta.

Projekt se vsako leto delno spreminja in izboljšuje. Išče se nove medpredmetne povezave, tako da je število sodelujočih učiteljev iz leta v leto različno.

Priloga 1: Informacijski proces

Kontrolni seznam

DA NE ŠE

OPREDELITEV TEME	Razmislil/-a sem o temi in o ciljih naloge.		
	Določil/-a sem temo in si zastavil/-a cilje.		
	Jasno sem opredelil/-a ključne besede.		
	Zastavil/-a sem si vprašanje, ki od mene zahteva raziskovanje, kritično mišljenje (npr. reševanje problemov, povezovanje, sklepanje, opazovanje, odločanje, razlago, vrednotenje itn.) in ustavrjalnost.		
METODE ISKANJA PRIMERNIH INFORMACIJSKIH VIROV	Razmislil/-a sem o tem, kateri informacijski viri bi bili za mojo nalogo koristni.		
	Poiskal/-a sem informacijske vire (ljudi, knjižnice, elektronske sisteme itd.).		
	Izbral/-a sem primere informacijske vire.		
	Pri iskanju informacij sem uporabil/-a klasifikacijske sisteme, kazala ...		
	Pri iskanju sem si pomagal/-a s ključnimi besedami in iskalnimi pojmi.		
DOSTOP IN ZBIRANJE POTREBNIH INFORMACIJ	Svojo izbiro virov sem utemeljil/-a.		
	Poiskal/-a sem vire (knjige, revije, elektronske vire itd.).		
	Izbral/-a sem raznolike vire.		
	Prebral/-a oz. pregledal/-a sem izbrane vire.		
	Iz virov sem izbral/-a in si izpisal/-a potrebne informacije.		
UPORABA INFORMACIJ	Uporabil/-a sem vsaj tri vire.		
	Izbral/-a sem potrebne informacije za odgovor na vprašanje.		
	Informacije sem povzel/-a s svojimi besedami ali citiral/-a.		
SINTEZA	Uporabil/-a sem raznolike in zanesljive vire.		
	Informacije sem smiselno povezal/-a.		
	S pomočjo izbranih informacij sem oblikoval/-a sklepe.		
	Odgovor na zastavljeno vprašanje sem natančno utemeljil/-a.		
VREDNOTENJE	Vsi viri so pravilno citirani.		
	Razmislil/-a sem o primerni obliki predstavitve, poslušalcih, slugu poročanja ter organizaciji predstavitve.		
	Natančno sem ovrednotil/-a učinkovitost pri reševanju problema.		
	Natančno sem ovrednotil/-a uspešnost pri informacijskem procesu.		
	Natančno sem ovrednotil/-a uspešnost pri predstavitvi.		
VREDNOTENJE	Razmislil/-a sem o možnih izboljšavah za prihodnje naloge.		
	Jasno sem si začrtal/-a cilje za prihodnost.		

Preglednica 2: Opismniki za informacijski proces

	ODLIČNO	PRAV DOBRO	DOBRO	ZADOSTNO	NEZADOSTNO	NEOCENJENO
Opredelelitev teme	Učenec je zelo jasno opredelil temo in ključne besede ter si zastavil vprašanje, ki od njega zahteva kritično mišljenje.	Učenec je jasno opredelil temo in ključne besede ter si zastavil vprašanje, ki od njega zahteva kritično mišljenje.	Učenec je dokaj jasno opredelil temo in ključne besede ter si zastavil vprašanje, ki deloma zahteva kritično mišljenje.	Tema ni natančno opredeljena, ključne besede niso najustreznejše. Zastavljeno vprašanje ne zahteva pravega izziva.	Tema in vprašanje nista opredeljena.	Neocenjeno. Izdelek ni dokončan.
Metode iskanja primernih informacijskih virov	Učenec je izbral primerne informacijske vire ter utemeljil svojo izbiro.	Večina izbranih informacijskih virov je ustrezni. Učenec je utemeljil svojo izbiro.	Nekateri izbrani informacijski viri so ustrezni. Učenec je svojo izbiro utemeljil le ponekod.	Le nekaj izbranih informacijskih virov je ustrezni. Učenec svoje izbire ni utemeljil.	Izbrani informacijski viri so neustrezni.	Neocenjeno. Izdelek ni dokončan.
Dostop in zbiranje potrebnih informacij	Učenec je uporabil raznolike vire ter zelo uspešno zbral potrebne informacije. Uporabil je vsaj tri vire.	Učenec je uporabil raznolike vire in uspešno zbral potrebne informacije. Uporabil je več kot dva vira.	Raznolikost uporabljenih virov je skromna. Učenec je še dokaj uspešno zbral potrebne informacije. Uporabil je več kot dva vira.	Raznolikost uporabljenih virov je skromna. Učenec je le deloma zbral potrebne informacije. Uporabil je le en vir.	Pri zbiranju informacij je učenec popolnoma zgrešil predmet učenja. Ni zbral potrebnih informacij.	Neocenjeno. Izdelek ni dokončan.
Uporaba informacij	Učenec je uporabil zanesljive vire in izbral potrebne informacije za odgovor na vprašanje.	Učenec je uporabil zanesljive vire in po večini izbral potrebne informacije za odgovor na vprašanje.	Le nekaj virov je zanesljivih. Del izbranih informacij je neustreznih.	Le en ali dva vira sta zanesljiva. Večina izbranih informacij je neustreznih.	Uporabljeni viri niso zanesljivi. Izbrane informacije so neustrezne.	Neocenjeno. Izdelek ni dokončan.
Sinteza	Učenec je povsem smiselno povezal informacije ter natančno utemeljil odgovor na zastavljeno vprašanje. Viri so pravilno citirani.	Učenec je smiselno povezal informacije ter jasno utemeljil odgovor na zastavljeno vprašanje. Večina virov je citiranih pravilno.	Učenec je le delno smiselno povezal informacije ter odgovoril na zastavljeno vprašanje. Nekaj virov je pravilno citiranih.	Informacije so zgolj občasno smiselno povezane. Učenec ni v celoti odgovoril na zastavljeno vprašanje. Le en ali dva vira sta pravilno citirana.	Informacije niso smiselno povezane. Učenec ni odgovoril na zastavljeno vprašanje. Viri niso pravilno citirani.	Neocenjeno. Izdelek ni dokončan.
Vrednotenje	Učenec je natančno ovrednotil učinkovitost pri reševanju problema in uspešnost pri informacijskem procesu kakor tudi pri predstavitvi. Jasno si je začrtal cilje za prihodnost.	Učenec je ovrednotil učinkovitost pri reševanju problema in uspešnost pri informacijskem procesu kakor tudi pri predstavitvi. Jasno si je začrtal cilje za prihodnost.	Učenec je le delno ovrednotil učinkovitost pri reševanju problema in uspešnost pri informacijskem procesu kakor tudi pri predstavitvi. Cilj za prihodnost je začrtan.	Učenec je ne zna jasno ovrednotiti reševanja problema in procesa. Cilj za prihodnost niso jasno začrtani.	Učenec ni ovrednotil svojega dela. Ni si začrtal ciljev za prihodnost.	Neocenjeno. Izdelek ni dokončan.

Sklep

Z medpredmetnim načinom poučevanja in načrtovanjem pouka v sodelovanju s knjižničarjem je pouk ne le veliko bolj življenjski, temveč tudi bolj razgiban in zanimiv. Krepi se terminološka usklajenost, kar tako pri učiteljih kot pri učencih spodbuja odkrivanje medpredmetnih povezav.

S projektnim delom uspešno dosegamo temeljne cilje informacijskega opismenjevanja. Učenci se naučijo opredeliti raziskovalni problem in izbrati temo, znajo se odločiti, katere vrste informacijskih virov bodo uporabljali, naučijo se poiskati vire, jih prebrati in uporabiti oz. predelati, izdelajo pisno poročilo o raziskovalnem problemu, hkrati pa ozavestijo spoštovanje do intelektualne lastnine, predvsem tiste s področja avtorskih pravic.

Tako učenci pridobivajo vseživljenjska znanja, poleg njih pa se v takem procesu ogromno naučijo tudi učitelji, saj pridobivajo znanja drugih predmetov, v katere se sicer morda ne poglobljajo. Pri tem je vloga knjižničarja nadvse pomembna, saj je ravno on tisti, ki poučuje, kako se je treba učiti in samostojno iskati informacije na sistematičen in učinkovit način. To hkrati zmanjšuje aktivno vlogo učitelja kot prenašalca znanja in povečuje aktivnost učencev, ki začnejo sami pridobivati znanje in informacije. Učenci so zato mnogo bolj motivirani za delo.

Celostno se izboljša kakovost učenčevih samostojnih nalog, saj se poudarja ustvarjalno in kritično mišljenje. Pomemben je spoznavni proces, ne le rezultat. Učenci ustvarjajo, sodelujejo drug z drugim, z učitelji in strokovnjaki, rešujejo probleme, analizirajo, povezujejo informacije, presojujejo in sproti vrednotijo svoje delo. Izdelki so zato verodostojnejši in dosegajo mnogo višji nivo strokovnosti, medtem ko so učenci bolj usposobljeni za samostojno delo in reševanje problemskih situacij.

Vpliv knjižničarja na vrednotenje in ocenjevanje je zato ponekod neposreden, v veliki meri pa posreden. Neposreden je pri vrednotenju in ocenjevanju informacijskega procesa, medtem ko je posreden pri tem, kako drugi učitelji spremenijo svoje opisne kriterije za učenčeve izdelke. Učitelji so bolj pozorni na poti, po katerih učenci prihajajo do določenih rešitev, saj ni najpomembnejši rezultat, temveč to, kako se učenec sooča z reševanjem problemov na poti do njega.

Viri

- AMBROŽIČ, M. 2004. Informacijski viri pri projektne in raziskovalnem delu. V *Informacijsko opismenjevanje: priročnik za delo z informacijskimi viri*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (Modeli poučevanja in učenja. Knjižnična dejavnost). Str. 40–66.
- EISENBERG, M. B.; Berkowitz, R. E. 1996. *Information problem-solving: the big six skills approach to library & information skills instruction*. Norwood (New Jersey): Ablex Publishing.
- FEKONJA, R.; Nidorfer, M.; Šašek, M. 2006. Naloge in delo šolskega knjižničarja. *Šolska knjižnica*, letnik 16, št. 3/4, str. 142–146.
- JANSEN, A. B. 2007. *The Big6 in Middle School: Teaching Information and Communications Technology Skills*. Ohio: Linworth Books.
- LECIS, A. 2007. *IBO Middle Years Programme Conference: Working Together, Working as a Team*. Istanbul: International Baccalaureate Organisation.
- RUPNIK VEC, T. 2006. Spodbujanje učenja kritičnega mišljenja pri učencih – poučevanje za kritično mišljenje. V *Kritično mišljenje v šoli: Strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 313–350.
- SUŠEC, Z.; F. Žumer. 2005. *Knjižnična informacijska znanja: program osnovnošolskega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- STEINBUCH, M. 2004. Učenje z informacijskimi viri. V *Informacijsko opismenjevanje: priročnik za delo z informacijskimi viri*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 161–222.

STEINBUCH, M. 2007. Šolska knjižnica v kurikulumu. *Šolska knjižnica*, letnik 17, št. 3/4, str. 123-129.

VILAR, P. 2007. Internet kot informacijski vir. *Šolska knjižnica*, letnik 17, št. 1, str. 2-11.

> **Katarina Zabukovec** je zaposlena kot knjižničarka in profesorica francoščine na Osnovni šoli Danile Kumar v Ljubljani.

Naslov: Godeževe 11, 1000 Ljubljana

Naslov elektronske pošte: katarina.zabukovec@guest.arnes.si

>> **Mag. Lidija Janeš** je zaposlena kot knjižničarka in profesorica slovenščine na Osnovni šoli Danile Kumar v Ljubljani.

Naslov: Godeževe 11, 1000 Ljubljana

Naslov elektronske pošte: lidija.janes1@guest.arnes.si

Dvojezične šolske knjižnice na območju Pomurja, na katerem živi madžarska narodnost. Kako uresničevati cilje dvojezičnih knjižnic v medkulturnem dialogu v Evropski uniji?

Bilingual school libraries in the area of Pomurje populated by Hungarian minority. How to realize the aims of bilingual libraries in the intercultural dialogue in European Union?

> Judit Zágorec - Csuka

Izvleček

V krajih v Pomurju, v katerih živi madžarska narodna manjšina, je bralcem na voljo blizu 120.000 madžarskih knjig. Na vsakega od 6243 prebivalcev madžarske narodnosti (statistični podatki iz leta 2007) pride približno 19 madžarskih knjig. Slovenska ustava zagotavlja madžarski narodni skupnosti posebne pravice, na temelju katerih imajo dvojezične knjižnice narodnostni program. To je tudi osnovni pogoj delovanja dvojezičnih šolskih knjižnic. Narodnostno knjižničarstvo v Sloveniji temelji na načelu pozitivne diskriminacije (nižji standardi), hkrati pa morajo biti v multikulturnem (slovensko-madžarskem) okolju dvojezične knjižnice prilagodljive ter se morajo do knjižnic in kulturnih ustanov, s katerimi sodelujejo tako v Sloveniji kot na Madžarskem, obnašati partnersko.

Ključne besede

dvojezične šolske knjižnice, partnerstvo, medkulturni dialog, kulturna raznolikost, madžarske knjige, mednarodne pogodbe, soglasje, evropska identiteta, integratorji, slovenski in madžarski jezik

UDK 027.8:323.15(497.4-18)

Abstract

In Slovenia, in Pomurje, where the Hungarian minority lives, there are almost 120.000 Hungarian books available for the readers. Considering the population, there are approximately 19 Hungarian books per resident of Hungarian nationality (according to statistical data from 1997, there are 6243 residents of Hungarian nationality in Slovenia). The Constitution of the Republic of Slovenia gives special rights to the Hungarian minority. Based on this, bilingual libraries have a nationality programme. This is the basic condition for the operation of bilingual school libraries. National librarianship of the Hungarian minority in Slovenia is based on the principle of positive discrimination (lower standards). At the same time, the bilingual libraries need to be adaptable in the multicultural (Slovene-Hungarian) environment, and also behave as partners towards the co-operative libraries and cultural institutions in Slovenia and Hungary.

Keywords

bilingual school libraries, partnership, intercultural dialogue, cultural diversity, Hungarian books, international treaties, consensus, European identity, integrators, Slovenian and Hungarian language

UDC 027.8:323.15(497.4-18)

1 Uvod

Slovenija razume medkulturni dialog kot proces, ki spodbuja ustvarjanje odprtega in kompleksnega kulturnega okolja. Zaveda se priložnosti, ki jo ima kot predsedujoča EU v prvi polovici leta 2008, saj lahko prispeva k raznolikosti in dinamičnosti družbe znotraj EU, zasnovani na skupni, vendar raznoliki dediščini, izkazani skozi različne načine življenja državljanov in vseh, ki začasno ali stalno živijo v EU ali pa se skozi evropski prostor le premikajo in tudi na ta način puščajo sledi v njenih kulturah.

V procesu globalizacije se prvine *manjših kultur pogosto izgublajo* in umirajo stare kulturne vrednote, na katerih so zgrajene. Za dvojezične knjižnice na dvojezičnem območju so še večji izziv akcije medkulturnega dialoga, saj prispevajo k procesu nenehnega soočanja med trendi globalizacije in občutljivim področjem medsebojnega spoštovanja različnih kultur. Dvojezične šolske knjižnice so *večkulturne knjižnice*, v katerih sobivajo učenci in učitelji že od ustanovitve dvojezičnih šol. Njihova petdesetletna tradicija jih je privedla do tega, da vedo, katere so njihove prednosti in tudi pomanjkljivosti ter katere so njihove medkulturne kompetence.

Naše kulturno okolje postaja iz dneva v dan bolj *raznoliko*, kar predstavlja ekonomsko, družbeno in politično prednost, ki jo je treba nadalje razvijati. Po drugi strani pa povečana kulturna mnogovrstnost prinaša *družbene* in *politične* izzive. Stereotipi, rasizem, nestrpnost, diskriminacija in nasilje lahko ogrozijo tako lokalne kot narodne skupnosti. Zato je danes dialog med kulturami nepogrešljivo sredstvo za zблиževanje evropskih narodov in njihovih kultur. Medkulturni dialog lahko prepreči konflikte. Imeti vpogled v drugo kulturo, pomeni tudi to, da se zavedamo, da okolje, v katero smo se rodili in v katerem živimo, ni edino na svetu. Dialog med kulturami nas varuje pred prepričanjem, da smo več vredni kot drugi, in tudi pred nacionalizmom ter pred nastajanjem predsodkov. Dialog je možen samo med dvema enakopravnima partnerjema. Če prisluhujemo drugim ali če jih opazimo, bomo gotovo boljši ljudje. Kaj pomeni medkulturni dialog knjižničarjem in kaj uporabnikom? Zakaj je knjižničarjem v dvojezičnih šolskih knjižnicah tako pomemben? Pomemben je zato, ker se lahko učimo od drugih – in drugi se lahko učijo od nas!

2 Knjižnice dvojezičnih šol v Pomurju

V Pomurju deluje na dvojezičnem območju pet dvojezičnih šolskih knjižnic, dve v Lendavi (Lendva), ena na osnovni in ena na srednji šoli; ena v Genterovcih (Göntérháza), ena v Dobrovniku (Dobronak) in ena v Prosenjakovcih (Pártosfalva). V Lendavi so dvojezične tudi splošna knjižnica, knjižnici v obeh dvojezičnih osnovnih šolah in v dvojezični srednji šoli.

Knjižnica Dvojezične osnovne šole I ima 12.000 madžarskih in 25.000 slovenskih knjig. Fond se letno poveča za 300–400 madžarskih knjig, ki jih kupimo večinoma iz sredstev Madžarske samoupravne narodne skupnosti občine Lendava (Lendva Községi Magyar Nemzeti Önkormányzati Közöség) in Pomurske madžarske samoupravne narodne skupnosti (Muravidéki Magyar Önkormányzati Nemzeti Közöség) ter iz sredstev, pridobljenih na razpisih na Madžarskem. V dvojezični šolski knjižnici delata dva knjižničarja, József Kocon skrbi za slovenske, dr. Judit Zágorec - Csuka, pa za madžarske knjige. Oddelek ima tudi na podružnični šoli v Gaberju.

Knjižnica na lendavski dvojezični srednji šoli deluje od leta 1960. Ima 18.000 enot, od tega 6000 madžarskih knjig. Od leta 1992 je tu s polnim delovnim časom zaposlena knjižničarka Klara Kepe. Madžarske knjige kupujejo predvsem s pomočjo sredstev, pridobljenih na različnih razpisih. V novi Dvojezični srednji šoli v Lendavi je leta 2005 dobila šolska knjižnica nove prostore in je tako najnovejša in najmodernejša dvojezična šolska knjižnica v Lendavi. V zadnjih dveh letih se je knjižnica povezovala večinoma s hrvaškimi šolskimi knjižnicami iz Murskega Središča in Čakovca in s srednješolskimi knjižnicami iz Lentija na Madžarskem. Knjižničarka uspešno vodi medkulturni dialog med omenjenima državama. Sodeluje tudi z založbo Canissa iz Nagykanizse in z založbo Rokus ter organizira sejme učbenikov za dvojezične osnovne in srednje šole v Lendavi.

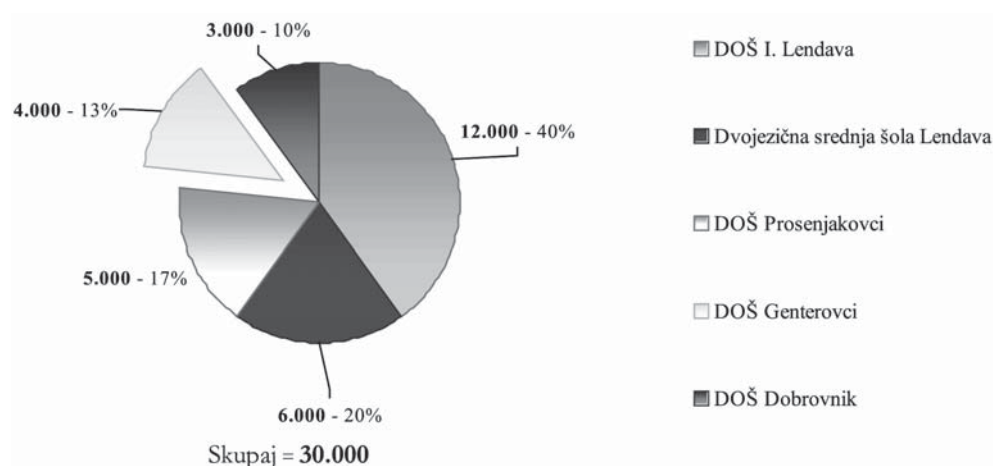


Slika 1: Šolska knjižnica Dvojezične srednje šole v Lendavi je s svojo dejavnostjo in gradivom pomemben del vzgojno-izobraževalnega dela. V njej dela knjižničarka Klara Kepe.

Dvojezična osnovna šola v Prosenjakovcih ima knjižnico od leta 1981. V njej je 5000 madžarskih knjig v okviru 10.000 enot. Z dvotretjinsko delovno obveznostjo je v njej zaposlena knjižničarka Gabriela David. Knjižnica ima večinoma otroško in mladinsko literaturo. Zaradi prostorske stiske se v njej v glavnem nahaja le leposlovje, strokovne knjige so v učilnicah za določene učne predmete, pedagoška strokovna literatura pa je v zbornici. V zadnjih letih so madžarske knjige kupovali iz sredstev sklada Illyés. Knjižnica sodeluje s Pokrajinsko in študijsko knjižnico iz Murske Sobotice. Knjižničar iz osrednje knjižnice na šoli občasno izvaja tudi ure knjižničnih informacijskih znanj (KIZ).

Na dvojezični osnovni šoli v Genterovcih deluje knjižnica od leta 1965, z dograditvijo in obnovo šole se je prostorsko tudi povečala, obsega 120 m² in je dobro opremljena. V knjižnici delata dva knjižničarja, Rudolf Toplak in Štefan Varga. Med 7000 enotami je 4000 madžarskih knjig, ki jih kupujejo s pomočjo sredstev, pridobljenih preko razpisov. Večina madžarskih knjig je leposlovnih, pretežni del je tudi računalniško obdelan. Leta 2005 je nabavila 50 računalniških programov v madžarskem jeziku (zemljepis, zgodovina, matematika, biologija, angleščina, nemščina, slovnica, branje, program poučevanja, Manó program). Te programe uporabljajo učenci v računalniški učilnici in v svojih učilnicah.

Knjižnica Dvojezične osnovne šole Dobrovnik deluje že od leta 1962. Ima 5000 enot gradiva, od tega 3000 enot madžarskega. V šolski knjižnici dela knjižničarka Agata Horvat. V šolskem letu 2002/03 se je začela gradnja nove šole in tako je knjižnica dobila nove prostore, ki so v središču šole in merijo 86 m². Sredstva za nakup knjižnega gradiva jim zagotavljata Ministrstvo RS za šolstvo in šport in Madžarska samoupravna narodna skupnost občine Dobrovnik. Madžarske knjige nabavljajo večinoma v knjigarni Bánffy v Lendavi.



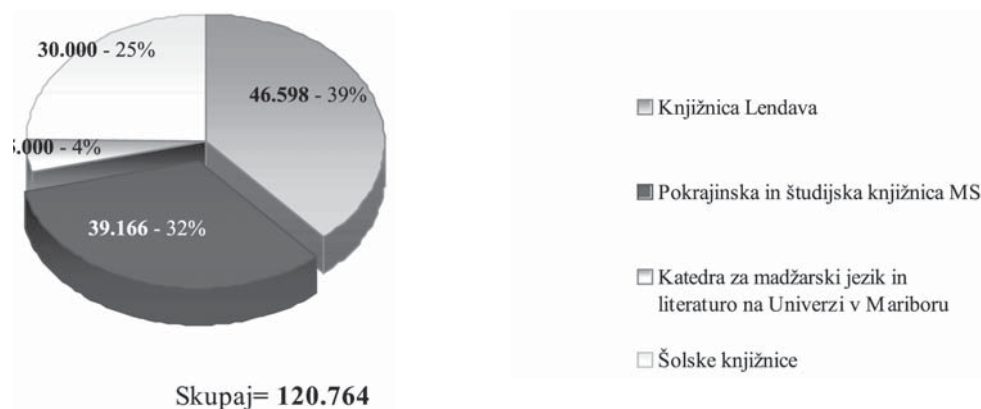
Graf 1: Fond madžarski knjig v dvojezičnih šolskih knjižnicah v Pomurju (Vir: Doktorska disertacija Judit Zágorec-Csuka: Zgodovina izdavanja madžarskih knjig, publicistike in knjižničarstva v Slovenji od leta 1945 do 2004)
Tabela 1: Fond madžarskih knjig in dokumentov v Sloveniji, v knjižnicah na narodnostno mešanem območju Pomurja in tudi zunaj njega

Tabela 1: Fond madžarskih knjig in dokumentov v Sloveniji, v knjižnicah na narodnostno mešanem območju Pomurja in tudi zunaj njega

Könyvtárak – Knjižnice							Összesen- Skupaj
Kétnyelvű könyvtár Lendva – Knjižnica Lendava	Lendva/ Lendava	Göntérháza/ Genterovci	Dobronak/ Dobrovnik	Gyerty- ános/ Gaberje	Petesháza/ Petešovci	Völgvyifalu/ Dolina	46.598
	32.997	4250	4462	1428	1571	1890	
Muraszombati Területi és Tanulmányi Kvk. – Pokrajinska in študijska (PIŠK)	Muras- zombat/ Murska Sobota	Szentlászló/ Motvarjevci	Pártosfalva/ Prosenjakovci		Hodos/ Hodoš	Domon- kosfa/ Domanj- ševci	39.166
	28.000	2000	2000		3500	3666	
Maribori Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke – Univerza v Mariboru, PA – Katedra za madžarski jezik	5000						5000
Kétnyelvű iskolai könyvtárak – Dvojezične šolske knjižnice	Kétnyelvű Általános Iskola Lendva/ DOŠ I Lendava	Kétnyelvű Közéiskola Lendva/ Dvojezična srednja šola Lendava	Kétnyelvű Általános Iskola Pártosfalva/ DOŠ Prosenjakovci	Kétnyelvű Általános Iskola Göntérháza/ DOŠ Genterovci	Kétnyelvű Általános Iskola Dobronak/ DOŠ Dobrovnik		30.000
	12.000	6000	5000	4000	3000		
Összesen/ Skupaj							120.764

(Vir : Doktorska disertacija dr. Judit Zágorec-Csuka: Zgodovina izdavanja madžarskih knjig, publicistike in knjižničarstva v Slovenji od leta 1945 do 2004)

Po statističnih podatkih iz leta 2004 je bilo v Sloveniji skupno 120.764 madžarskih dokumentov.



Graf 2: Fond madžarskih – knjig in dokumentov v Sloveniji

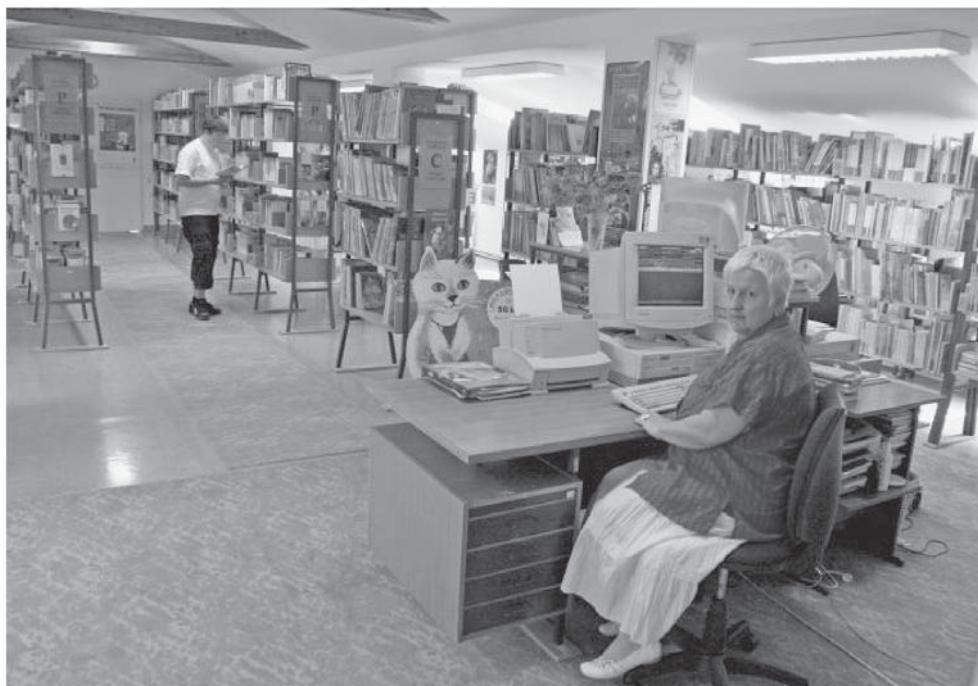
3 Narodnostne – dvojezične šolske knjižnice v novih razmerah

Z razvojem informacijske tehnologije se spreminjajo tudi dvojezične (slovensko-madžarske) šolske knjižnice na narodnostno mešanem območju Prekmurja. Knjižničarji, ki so obenem še učitelji, organizatorji izobraževalno-kulturnih dejavnosti, informacijski specialisti in administratorji, morajo slediti trendom multikulturalnosti in partnerstvom v dvojezičnem okolju. Novi načini sodelovanja z madžarsko knjižničarsko stroko so postali že kar nujni. Vzroki za sklenitev partnerskih odnosov morajo biti objektivni, torej moramo vedeti, pri čem hočemo sodelovati – pri nabavi gradiva, pri katalogizaciji gradiva –, ali pa nas vodijo skupni strokovni interesi. Sodelovanje je zanimivo v primerih, ki zagotavljajo skupne koristi, strokovno pa ga je treba podkrepiti z dobro izdelano strategijo. Vendar so temelj sodelovanja spoštovanje mnenj, želja po soglasju in podobni interesi. Navsezadnje nas meje v Evropski uniji več ne omejujejo, omejuje ta nas le neznanje in pomanjkanje interesa za skupne (narodnostne – madžarske in slovenske – manjšinske) projekte. Če so že meje povsem odprte, naj ne ostanejo predsodki! Torej: dvojezične knjižnice morajo biti do skrajnosti odprte za vse tokove in hkrati tudi skrajno zaprte vase – dvojezične knjižnice morajo biti dvosmerne – odprte za dve kulturi in za dva jezika, hkrati pa pripravljene na evropske trende in na sprejemanje evropske identitete. Morajo biti odprte, vendar kritične. Tudi knjižničarji morajo imeti svoje, izvirne predloge za izboljšavo stanja v tej multikulturalni skupnosti. Ni še čas za slavje, saj še ni dovolj samozavesti med samimi knjižničarji, ki to poslanstvo udejanjajo.

3.1 Knjižnica Dvojezične osnovne šole I Lendava in njena mednarodna dejavnost

Knjižnica dvojezične osnovne šole I Lendava deluje že od ustanovitve šole kot dvojezična, slovensko-madžarska knjižnica. Sodeluje z osnovno šolo v Monoštru (Szentgotthárd), z županijsko knjižnico Deák Ferenc iz Zalaegerszega, s šolskimi knjižnicami iz Lentija in z mestno knjižnico Halis István iz Nagykanizse, torej s knjižnicami na Madžarskem.

V zadnjih treh letih je avtorica članka kot knjižničarka organizirala dve spopolnjevanji v osnovni šoli DOŠ I v Lendavi in podpisala dve mednarodni pogodbi: eno z Društvom šolskih knjižničarjev Madžarske in drugo z Društvom knjižničarjev Madžarske. Poleg tega je organizirala mednarodno konferenco s tematiko Narodnostne knjižnice v okviru Evropske Unije, na kateri so sodelovali predavatelji iz Narodne in univerzitetne knjižnice (NUK) in iz narodne knjižnice Országos Széchenyi könyvtár (OSZK) iz Budimpešte ter knjižničarji italijanske narodnosti iz Kopra.



Slika 2: Šolska knjižnica Dvojezične osnovne šole I v Lendavi. V njej delata dva knjižničarja, Jožef Kocon in dr. Judit Zágorec - Csuka.

Leta 2006 je bila podpisana mednarodna pogodba o sodelovanju; podpisniki so bili ravnatelj šole Jožef Sobočan, knjižničarka dr. Judit Zágorec - Csuka in Erika Bondor, predsednica Društva šolskih knjižničarjev Madžarske. V mednarodni pogodbi o sodelovanju je bilo določeno, da je DOŠ I Lendava prevzela vlogo koordinatorja na dvojezičnem območju v Pomurju kot institucija z informacijsko bazo za vzdrževanje meddržavnega sodelovanja med madžarskimi šolskimi knjižnicami in pomurskimi dvojezičnimi šolskimi knjižnicami. *Društvo šolskih knjižničarjev Madžarske* posreduje informacije dvojezičnim šolskim knjižnicam v Sloveniji po svojih informacijskih kanalih: po spletni strani društva (<http://www.ktep.hu>), s pomočjo strokovnih publikacij (Levelezőlap, Hírlevél), strokovne literature ter z neposrednimi stiki. Oba pogodbeni partnerja bosta sodelovala ali bosta navzoča na prireditvah in konferencah, ki jih organizirata ločeno in na njih vabita svoje partnerje in predavatelje. Prav tako drug drugega podpirata na natečajih. Pogodba je sklenjena za nedoločen čas.

Novembra 2007 je knjižničarka DOŠ I organizirala strokovno posvetovanje z naslovom *Bralna kultura in identiteta v dvojezični osnovni šoli* za učitelje in profesorje DOŠ I. Predavali so knjižničarji iz Zalaegerszega in iz Nagykanizse ter iz Lendave in iz Murske Sobotne. Decembra 2007 sta knjižničarki Klára Kepe iz Dvojezične srednje šole in dr. Judit Zágorec - Csuka organizirali strokovno srečanje z naslovom *Medkulturna komunikacija in dialog – partnerstvo dvojezičnih šolskih knjižnic v Pomurju*. Udeležili so se ga šolski knjižničarji iz Medžimurja (Čakovec in Mursko Središče), iz Madžarske (Lenti, Zalaegerszeg, Monoštra-Szentgotthárd) in iz pomurskih dvojezičnih šolskih knjižnic.

Aprila 2008 so podpisali mednarodno pogodbo o sodelovanju, ki obsega številne dejavnosti na področju knjižničarstva, dr. Judit Zágorec - Csuka, knjižničarka DOŠ I, kot predstavnica narodnostih knjižničarjev, Ferenc Göntér, podpredsednik Pomurske madžarske samoupravne narodne skupnosti, in Klára Bakos, predsednica *Društva madžarskih knjižničarjev* (Magyar Könyvtárosok Egyesülete). Vsako leto se vedno več učencev udeležuje tekmovanja Petőfi Sándor, v okviru katerega je treba prebrati in podrobno analizirati eno od pomembnejših literarnih del madžarske književnosti.



Slika 3: Udeleženci mednarodne konference v Lendavi z naslovom *Narodnostne knjižnice v Sloveniji in njihovi partnerski odnosi v Evropski uniji*

Učencev na madžarski strani je več kot 50, sodelujejo v madžarski Bralni znački, v slovenski Bralni znački pa sodeluje več kot sto učencev.

Aprila 2008 je Društvo prekmurskih madžarskih znanstvenikov in raziskovalcev v Lendavi organiziralo mednarodno konferenco z naslovom *Narodnostne knjižnice v Sloveniji in njihovi partnerski odnosi v Evropski uniji*. Vodila jo je tajnica društva dr. Judit Zágorec - Csuka, na njej so predavali znani strokovnjaki iz narodne knjižnice v Budimpešti (Országos Széchényi Könyvtár; dr. Dippold Péter, Bánkeszi Katalin, Bánfi Szilvia), iz Narodne in univerzitetne knjižnice v Ljubljani (mag. Karmen Štular Sotošek) ter z mariborskega Instituta informacijskih znanosti (mag. Franci Pivec). Na konferenci sta bila navzoča tudi knjižničarka italijanske narodnosti Amalia Petronio in predsednik Samoupravne narodne skupnosti italijanske narodnosti Flavio Forlani. Ministrstvo za kulturo je zastopala državna sekretarka in svetovalka za knjižnice mag. Jelka Gazvoda. Konference so se udeležili tudi direktorica Knjižnice Lendava (Zsuzsanna Žoldoš) in direktorji knjižnic iz Županije Zala (Német Józsefné, Lenti; Kiss Gábor, Zalaegerszeg; Czupi Gyula, Nagykanizsa) ter direktorica regionalne knjižnice iz Szombathelyja (Pallosiné dr. Toldi Márta). Hrvaške knjižnice sta zastopali knjižničarka Leona Jug (Mursko Središče) in mag. Sonja Tošić-Grlac (Čakovec) svetovalka za šolske knjižnice iz Medžimurja.

4 Medkulturni dialog – medkulturno izobraževanje – večkulturne knjižnice – dvojezične (slovensko-madžarske) knjižnice

Večkulturnost je značilnost 21. stoletja. Kako se medkulturni dialog uresničuje v dvojezičnih šolskih knjižnicah? Imajo dovolj sredstev in dovolj knjižničarjev za izvedbo programov medkulturnega dialoga? Ali sploh imajo program za medkulturni dialog? Ali se knjižničarji v dvojezičnih knjižnicah dovolj zavedajo, da je to njihovo temeljno poslanstvo? Ali medkulturni dialog v dvojezični knjižnicah zajema:

- kulturne akcije, izobraževalne akcije, družbene akcije,
- prostor za srečanja kultur, madžarske in slovenske literature,



Slika 4: Spletna stran šolske knjižnice DOŠ I v Lendavi. (http://www.dos1-lendava.com/HTML/SLA_09_knjiznica.php)

- spremljanje mednarodnih, večinoma slovenskih in madžarskih projektov,
- povezavo v globalno knjižnično mrežo, v prvi vrsti v slovensko-madžarske on-line kataloge,
- ustrezen prostor, kjer se dvojna kultura izraža z napisi, nabavo gradiva itd.,
- v obeh jezikih usposobljene knjižničarje,
- dvojno prepletanje dvojezičnega pouka in knjižničnih projektov (npr. Bralna značka/ Bralno tekmovanje iz madžarske literature, Cankarjevo tekmovanje/Petőfi Sándor tanulmanji verseny – tekmovanje Sándor Petőfi iz madžarske literature),
- integrirane storitve dvojezične knjižnice,
- posebno skrb za kulturne in jezikovne vrednote narodnostne manjšine,
- je knjižnica okno v svet, ki posreduje poleg slovenske literature posebne pristope in pregled madžarske literature,
- povezovanje dveh kultur in jezikov ter knjižnega gradiva, kar močno podpira tudi Evropska unija?

4.1 Vizija dvojezičnih šolskih knjižnic v letu medkulturnega dialoga in v bližnji prihodnosti

Knjižničarji dvojezičnih šolskih knjižnic se morajo zavedati svojega poslanstva, ki temelji:

- na dvojezični knjižnih zbirkah, s pomočjo katerih lahko izvajajo kakovostnejše storitve;
- na takšnih strokovnih izhodiščih, ki presegajo meje Slovenije, in deluje tudi na Madžarskem (mednarodne pogodbe, strokovna srečanja, nadaljevanje študija ali podiplomskega študija, madžarsko-madžarski stiki med narodnostnimi knjižničarji in med knjižničarji na Madžarskem itd.);
- na digitalni zbirki podatkov in vključevanju v procese Madžarske digitalne knjižnice (Magyar Digitális Könyvtár, MEK) in Slovenske digitalne knjižnice (dLib.si);

- na sklepanju partnerskih odnosov (na družbenem, strokovnem in mednarodnem nivoju) z drugimi slovenskimi in hrvaškimi knjižnicami, torej na sklepanju pravih človeških odnosov, ki temeljijo na strokovnem delu;
- na pridobivanju znanja iz menedžmenta (nevidni viri človeškega kapitala – znanje), saj smo vse bolj družba znanja;
- na izdelavi svojih portalov v dvojezičnih knjižnicah in predstavitvi navzven;
- na izgradnji svojih programov s primernimi marketinškimi načrti – šolske knjižnice morajo slediti spremembam, ki se dogajajo v okolju, in tudi procesom v kulturi ter izobraževanju;
- na spremljanju domačih in mednarodnih razpisov v Sloveniji, na Madžarskem in v Evropski uniji;
- na dobrem poznavanju želja in potreb svojih bralcev.

5 Sklep

Dvojezične šolske knjižnice na narodnostno mešanem območju Pomurja, na katerem živi madžarska narodnost, so pomembni povezovalci v šolskem sistemu dvojezičnih šol Slovenije. V njih se poleg slovenskih učencev vključujejo tudi učenci madžarske narodnosti. Trenutno je v dvojezične osnovne šole v Pomurju vpisanih 844 učencev (statistični podatki iz leta 2007), od tega jih je približno ena tretjina madžarske narodnosti. Med učenci slovenske in madžarske narodnosti ter med učitelji in knjižničarji se uveljavljata medkulturni dialog in sodelovanje. Sprejemamo razlike v vzorcih obnašanja in tudi drugačne vrednote.

Po viziji Jacquesa Delorsa, ki velja za 21. stoletje, bi lahko rekli, »da je potrebno učiti se vedeti, učiti se delati, učiti se biti, torej učiti se živeti skupaj!« To velja tudi za strategijo dvojezičnih knjižnic. Neprilagojene knjižnice lahko izgubijo bralce (Pivec, 2005). Če se ne integrirajo v evropski prostor, bodo še bolj osamljene, kot so sicer, saj jih je v Pomurju samo šest. Vendar so že dobrih petdeset let pravi primer mostu, ki povezuje Slovenijo in Madžarsko (njuna skupna meja meri 102 km), sodelovanje na področju knjižničarstva in pravega medkulturnega dialoga ter večkulturnosti pa se lahko v Evropski uniji še okrepi. Danes si Evropa in tudi ves svet prizadevata za družbo, temelje-



Slika 5: Lendavski knjižničarki Klara Kepe in Judit Zágorec - Csuka Judit ter László Horváth, ravnatelj osnovne šole Vörösmarty Mihály iz Lentija (Madžarska), na regionalni konferenci šolskih knjižnic v Lendavi

čo na znanju. Vključevanje v Evropsko unijo odpira povsem nove, doslej neznane perspektive. Odgovor bo prinesel čas, saj ničesar ni mogoče predvideti z gotovostjo, razen tega, kar se je dejansko zgodilo: da smo namreč prav s svojimi knjigami in knjižnicami, ki so se kljub vsem težavam in preprekam ohranjale, razvijale in bogatile naš jezik, to, kar smo. Torej smo tudi s knjižnicami nadomeščali svojo številčno majhnost in gospodarsko šibkost. Bi torej brez dvojezičnih šolskih knjižnic sploh bili to, kar smo?

Viri

- A NEMZETISÉGILEG vegyesen lakott terület könyvtárainak helyzete – Knjižnice na narodnostno mešanem območju, 2006. Lendava/Lendva. Knjižnica Lendava.
- BONDOR, E. 2007. *Iskolai könyvtárak fejlesztése, menedzselése informatikai eszközökkel*. Budapest: Könyvtárostanárok Egyesülete.
- DEBELJAK, A. 2008. Pomisleki. Meje se razkrajajo, predsodki ostajajo. Delo, let. 50, 5. januar, št. 4, str. 40.
- ILICH, I. 2006. *Pota knjige*. Ljubljana : Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS, (Zbirka zalata bralka, zlati bralec).
- PIVEC, F. 2007. Knjižnice in večkulturnost: na pragu evropskega leta medkulturnega dialoga. *Šolska knjižnica*, Ljubljana, let. 17, št. 3/4, str. 118–122.
- PIVEC, F. 2007. Informatizacija šolskih knjižnic. *Šolska knjižnica*. Ljubljana, let. 17, št. 1. str. 22–25.
- SLOVENSKO šolstvo včeraj, danes, jutri, 2007. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- SKALICZKI, J. 2007. *Az első lépésektől a könyvtár stratégiai tervének elkészítéséig*. Budapest: Könyvtári Intézet.
- ZÁGOREC - CSUKA, J. 2007. *A szlovéniai magyar könyvkiadás-, sajtó- és könyvtártörténet 1945-től 2004-ig*. Alcím: A muravidéki magyarság könyvkultúrájának szellemtörténeti útja. Lendva: Magyar Nemzetiségi Művelődési Intézet.

> **Dr. Judit Zágorec - Csuka** je kot šolska knjižničarka zaposlena na Dvojezični osnovni šoli I v Lendavi.
 Naslov: Kranjčeva 44, 9220 Lendava
 E-naslov: judit.zagorec@siol.net

»Megažur« ali obravnava domačega branja: spodbujanje branja v obdobju mladostništva¹

»Mega party« or dealing with home reading: encouraging reading in the teenage years

> Leonida Zalar

Izvleček

Vse pogostejši negativni odzivi mladostnikov na branje, tudi na branje obveznih bralnih vsebin, pripeljejo k iskanju aktivnih metod poučevanja (medpredmetno povezovanje, sodelovalno učenje, projektno delo), pri čemer je vedno bolj izpostavljena vloga šolskega knjižničarja in sodobno organizirane šolske knjižnice. Avtorica v prispevku predstavlja primer obravnave domačega branja v osmem razredu osemletne osnovne šole, ki je potekalo v sklopu medpredmetnega povezovanja knjižničnih informacijskih znanj in pouka književnosti. Pri tem izhaja iz Mathewsonovega čustvenomotivacijskega modela, kognitivnega razvoja mladostnikov, upoštevanja bralnih stopenj, mladostnikovih bralnih interesov in zanimanj. Na podlagi analize celotnega dela nam podaja ugotovitve, ki so se izkazale kot dober model obravnave domačega branja na različnih nivojih zahtevnosti in kot primer usklajenega timskega sodelovanja šolske knjižničarke in slavistk.

Ključne besede

mladostniki, motivacija za branje, domače branje, pouk književnosti, knjižnična informacijska znanja, šolski knjižničarji, učitelji, šolske knjižnice, medpredmetno povezovanje, Mathewsonov čustvenomotivacijski model branja, projektno učno delo, sodelovalno učenje

UDK 028.5:372.882

Abstract

The growing negative responses of adolescents to reading, including reading compulsory literature, lead to looking up new active methods of teaching (crosscurricular connections, cooperative learning, project work), in which the role of school librarian together with modern, well equipped and organized school library is growing in importance. In her paper the author attempts to present an example of treating home reading in eighth grade of primary school that was included in crosscurricular connection of literature classes and library and information knowledge. She bases her arguments on the Mathewson's affective-motivational model, the cognitive development of adolescents, and takes into consideration the learner's reading stages, their reading interests and preferences. The analysis of total work provides findings that proved to be a good model for treating home reading on different levels and can serve as an example of successful cooperation of school librarian and teachers of Slovene language.

Keywords

adolescents, reading, reading motivation, home reading, literature classes, library and information knowledge, school librarians, teachers, school libraries, crosscurricular connections, affective-motivational factors, Mathewson's affective-motivational model, project work, cooperative learning

UDC 028.5:372.882

1 Uvod

Številni strokovnjaki, ki spremljajo bralno dejavnost osnovnošolcev, ugotavljajo, da ima osnovna šola z ustrezno organizirano šolsko knjižnico pomembno vlogo pri pridobivanju bralnih navad in pri dvigu bralne kulture.

Idejni načrt razvoja slovenskih šolskih knjižnic (1995) je korenito prispeval k prenovi šolske knjižnice, s tem pa prinesel vrsto novosti. Tako šolska knjižnica s sodobno

¹ Prispevek je nastal na podlagi diplomskega dela Vloga knjižničarja pri spodbujanju branja v obdobju mladostništva pod mentorstvom izr. prof. dr. Vlaste Zabukovec.

organizirano knjižnično zbirko vse bolj posega v vzgojno-izobraževalni proces in prispeva k aktivnim oblikam učenja, poučevanja ter uporabe knjižničnega gradiva.

Ustrezno timsko sodelovanje šolskega knjižničarja z drugimi pedagoškimi delavci je lahko zelo dober izziv za medpredmetno sodelovanje ob uporabi različnih kreativnih metod in spodbud, ki sistematično razvijajo pragmatično in literarnoestetsko branje, pomembna cilja knjižničnih informacijskih znanj.

2 Opredelitev problema

Pri večletnem spremljanju obveznega domačega branja v osnovni šoli sem ugotovila, da večina učencev, zlasti v 8. in 9. razredu, zavrača branje klasičnih del, ker je vsebina priporočenih knjig precej oddaljena od njihovih bralnih interesov. Zlasti slabši bralci, ki vsebine niso razumeli oz. so takoj vzpostavili negativen odnos do bralnega gradiva, ob teh knjigah niso razvijali književnih sposobnosti, niso pridobivali književnega znanja in ne dosegali poglobljanja književne kulture. Namesto veselja do branja se je širil odpor, ki je precej vplival tudi pri naslednje generacije.

Skupaj s slavistko sva želeli ustvariti drugačno bralno okolje, v katerem bi spodbujali bralni interes mladih, ga usmerjali in razvijali.

V šolskem letu 2002/03 sva se odločili za natančen pregled programov domačega branja in za zamenjavo nekaterih obstoječih vsebin z vsebinami, ki otroke privlačijo, so časovno aktualne in jim prinašajo možnosti razmišljanja, iskanja lastnega izraza in ustvarjanja samopodobe.

Ob vse pogostejšem pojavljanju vrstniškega nasilja in nestrpnosti tudi na naši šoli je zaživela ideja o šolskem projektu Imejmo se lepo, v katerem je imela pomembno vlogo tudi šolska knjižnica. Hkrati se je pokazala priložnost za medpredmetno sodelovanje knjižničarke (v sklopu KIZ) in slavistk pri obravnavi domačega branja.

Ob spremljanju dejavnosti sem hotela preveriti nekaj hipotez.

2.1 Hipoteze – predvidevanja

1. Učenci v 8. razredu osemletke oz. v 9. razredu devetletke radi berejo vsebine, ki obravnavajo mladostniške probleme.
2. Tema, ki obravnava mladostniške probleme: neuspeh v šoli, izostajanje od pouka, osebne stiske, droge, samomor, je primerna za učence 8. razreda osemletke oz. 9. razreda devetletke.
3. Projektno učno delo in metoda sodelovalnega projekta sta primerna modela za obravnavo domačega branja, ker spodbujata medsebojno sodelovanje in sinergično delo (ustvarjalnost, kreativnost).
4. Sodelovanje šolske knjižničarke in slavistk pri obravnavi domačega branja omogoča učencem uporabo različnih informacijskih virov in prispeva k razvijanju različnih spretnosti in sposobnosti (komunikacijskih, informacijskih, raziskovalnih, socialnih).
5. Srečanje s pisateljem spodbuja učence k razmišljanju, k pozornosti, krepi njihovo samozavest, sprošča frustracije in spodbuja k branju sorodnih tem.
6. Mladostniki v 8. oz. v 9. razredu veliko raje gledajo filme kot berejo knjige, čeprav ima doživljanje zgodbe ob branju knjige številne prednosti.

3 Izhodišča, ki jih je treba upoštevati pri prenovi bralnih programov, so:

- razvojne in kognitivne značilnosti mladostnikov,
- odnos mladostnikov do branja – odnos do obveznih bralnih vsebin,
- mladostnikovi interesi in zanimanja (fantje, dekleta),
- bralne stopnje (*J. Chall* – stopnja 4: Večstranski pogled na prebrano, *Duffy in Roehler* – Stopnja uporabe),
- motivacija za branje (notranja in zunanja),
- dejavniki branja, še zlasti Mathewsonov čustvenomotivacijski model branja,
- cilji pouka slovenščine,
- cilji KIZ,
- uporaba sodobnih aktivnih metod poučevanja (projektno delo, sodelovalno učenje, medpredmetno povezovanje), pri katerih je aktivnost usmerjena na učence.

4 Izbor bralnega gradiva

Pri izboru bralnega gradiva smo se odločile za knjigo *Zadnji mega žur*, pisatelja Ivana Sivca.

Knjiga je odsev socialnega stresnega okolja, ki mu pripadajo mladi. Prikazuje mladostnike – gimnazijce, ki se v določenih situacijah počutijo močne in popolne, spet v drugih ranljive, obremenjene in nedorasle. Osrednji lik je gimnazijec Matej, njegovo ljubezensko razmerje z dijakinjo Tjašo, maturantski izlet, neuspeh pri matematiki, krhajoči se odnosi z materjo, odpor do šole, iskanje samega sebe, srečanje s »Srečnimi angeli« (zavajajoča družčina), mladostniška objestnost, izključitev iz šole, maturantski ples in ne nazadnje samomor.

Kljub temu da so glavni junaki gimnazijci, smo se za to delo odločile, ker smo v njem našle precej sorodnih povezav z osmošolci oz. devetošolci (preverjanje znanja, vpis, valeta, zaljubljenost ...). Poleg tega večina naših učencev nadaljuje šolanje v Ljubljani in je bivanje v dijaških domovih neizogibno. Drugačno okolje, samopotrjevanje, naivnost, sklepanje novih prijateljstev in premalo izkušenj so lahko za marsikaterega mladostnika usodni.

Učenci bi knjigo prav gotovo brali z zanimanjem, tudi če ne bi bila vključena v domače branje. Vendar je to knjiga, ob kateri se porajajo številna vprašanja, dvomi, soočenje z bolečino in lahko tudi nepravilno razumevanje reševanja osebnih stisk.

V tem primeru nam ustrezna komunikacija omogoča, da moč knjige uporabimo za usmerjanje bralca v oblikovanje pozitivnih stališč, vrednot, v razumevanje samega sebe, na pogumno soočanje z življenjskimi težavami in za krepitev osebne rasti.

5 Pripomočki

Za potrebe empiričnega dela sem uporabila različne informacijske vire (knjižno gradivo, serijske publikacije, elektronske vire), učno pripravo (priloga 1), delovne liste (priloga 2) z vprašanji za posamezne skupine, različne vprašalnike odprtega tipa, in sicer dva za učence in enega za slavistki (priloga 3). Vprašalnik 1 je zajemal vprašanja o učenčevem mnenju o prebrani knjigi, o ustreznosti knjige glede na učenčevo starost ter o primerjavi doživljanja zgodbe ob branju knjige oz. ob gledanju filma. V vprašalniku 2 so imeli učenci možnost izraziti kritičen pogled na način obravnave domačega branja,

podati svoje predloge ali ideje glede obravnave domačega branja v prihodnje in napisati vprašanja za gostujočega pisatelja. Vprašalnik 3 pa je bil namenjen slavistki in je vključeval vprašanja glede primernosti teme oz. knjige za domače branje, o primernosti teme oz. knjige za to starost, o aktivnosti učencev, o postavljanju vprašanj, iskanju rešitev, ustvarjalnosti učencev, o načinu obravnave domačega branja, kaj bi ob ponovni obravnavi naredili drugače.

6 Potek dejavnosti

Program dela je bil skrbno načrtovan na začetku šolskega leta v sklopu medpredmetnega povezovanja knjižničnih informacijskih znanj (KIZ) in pouka književnosti. Ob predlagani temi sem izdelala časovni načrt poteka svojih aktivnosti in določila cilje KIZ za 8. razred osemletke, prav tako sta tudi slavistki pripravili okvirni načrt svojega dela ter določili cilje, ki sta jih želeli doseči.

Ker je bil to tudi del šolskega projekta Imejmo se lepo, smo okvirni načrt predstavile na uvodni konferenci in povabile k sodelovanju učitelje, ki bi bili pripravljene sodelovati v okviru svojih ur. Učenci obeh osmih razredov so bili že na začetku šolskega leta seznanjeni z izborom knjig za domače branje. Za branje knjige so imeli na voljo en mesec. Teden pred obravnavo domačega branja smo se znova sestale in pripravile podroben načrt o poteku dela v razredu. Odločile smo se, da bo delo učencev potekalo v štirih skupinah. Kriteriji za oblikovanje skupin so bili: znanje, sposobnosti in veščine učencev.

Pripravile smo delovne liste z vprašanji za posamezne skupine, dogovorile smo se o poteku projekta, se odločile za problemski pristop, za sodelovalno učenje smo izbrale metodo sodelovalni projekt – skupinska preiskava. Uskladile smo cilje KIZ in pouka književnosti, si razdelile vsebine pri delu v razredu, načrtovale okvirni čas za obravnavo in korake poteka dela. Učiteljice, ki so bile pripravljene sodelovati pri projektu v sklopu svojih ur, smo seznanile z načrtom in fazami poteka dela. Projektnemu delu so se pridružile: učiteljica računalništva, učiteljica etike in državlanske vzgoje, učiteljica likovne in učiteljica glasbene vzgoje. Okvirno smo predvidele, v kateri fazi dela se nam bodo pridružile in s katerimi vsebinami.

Sledila je obravnavo domačega branja, in sicer novembra za učence prvega osmega razreda ter decembra za učence drugega osmega razreda. Sredi decembra smo projekt sklenili z obiskom pisatelja Ivana Sivca. Strnjen prikaz poteka aktivnosti knjižničarke, slavistk in učencev je prikazan v preglednici 3.

Preglednica 3: Časovni prikaz poteka aktivnosti knjižničarke, slavistk in učencev

ČAS	KNJIŽNIČARKA	SKUPAJ	SLAVISTKI	UČENCI
začetek šolskega leta	<ul style="list-style-type: none"> - Ponudi sodelovanje slavistkama v sklopu KIZ pri obravnavi domačega branja. - Določi cilje KIZ za načrtovano temo v 8. r. 	<ul style="list-style-type: none"> - Skupaj pripravijo okviren časovni in vsebinski načrt za izvedbo projekta. Seznanijo ostale učitelje o projektu in jih povabijo k sodelovanju. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prebereta predlagano literarno delo. - Odločita se za medpredmetno povezovanje. - Načrtujeta cilje pouka književnosti, ki jih želita doseči pri obravnavi domačega branja. 	
oktober prvi osmi razred / december drugi osmi razred	<ul style="list-style-type: none"> - Priskrbi zadostno število izvodov knjig, - spremlja izposojlo, skrbi, da knjiga kroži med bralci, pri izposoji sprejema povratne informacije o prebrani knjigi, - spremlja izposojlo ostalega gradiva pri učencih 8. r., - preveri, ali je v knjižnici na voljo dovolj informacijskih virov na temo, ki je zajeta v literarnem delu, - poskrbi, da se izposojeno gradivo na to temo do predvidenega datuma obravnave domačega branja vrne v knjižnico, - vzpostavi stik s pisateljem in ga seznani s projektom ter se dogovori za srečanje. 		<ul style="list-style-type: none"> - Učence seznanita z izborom knjig za domače branje, - določita čas, do kdaj mora biti knjiga prebrana, - spremljata branje, preverjata, kako knjiga kroži med učenci. 	<ul style="list-style-type: none"> - Začnejo si izposojati in brati knjige za domače branje.
november prvi osmi razred / december drugi osmi razred	<ul style="list-style-type: none"> - Pripravi in oblikuje vprašalnika za učence in vprašalnik za slavistki, - pripravi različne informacijske vire, ki bodo učencem v pomoč pri delu, - pripravi učne liste z navodili o citiranju in navajanju virov. 	<ul style="list-style-type: none"> - Teden pred obravnavo pripravijo podroben načrt o poteku dela najprej v prvem osmem in nato v drugem osmem razredu, - uskladijo cilje pouka književnosti in KIZ, - si razdelijo vsebine pri delu v razredu, - načrtujejo korake poteka dela, - načrtujejo okviren čas za obravnavo, - oblikujejo in pripravijo vprašanja za posamezne skupine, - odločijo se za problemski pristop, 	<ul style="list-style-type: none"> - Oblikujeta skupine po kriterijih: sposobnosti učencev, znanje in veščine. 	

ČAS	KNJIŽNIČARKA	SKUPAJ	SLAVISTKI	UČENCI
		<ul style="list-style-type: none"> – za izvedbo obravnave izberejo sodelovalni projekt – skupinsko preiskavo. 		
november prvi osmi razred / december drugi osmi razred prva šolska ura	<ul style="list-style-type: none"> – V učilnici pripravi kotiček z različnimi informacijskimi viri. – Ob prosojnici in ob inf. virih v kotičku opozori učence na njihovo uporabo, – opozori jih tudi na upoštevanje avtorskih pravic, na pomembnost navajanja virov in na citiranje. 	<ul style="list-style-type: none"> – Učencem razdelita vprašalnike, – po preteku 10 min jih pobereta. – Vsem skupinam razdelita naloge. 	<ul style="list-style-type: none"> – Preverita, ali so vsi učenci prebrali knjigo, – učence povabita k izpolnjevanju vprašalnika 1. – Določita vodje skupin, – izpostavita problem, – učence opozorita na sodelovalno učenje in na pravila vedenja v razredu in v skupinah, brez katerih ni uspešnega sodelovalnega učenja. – Učencem razdelita učne liste z navodili o navajanju virov in o citiranju. 	<ul style="list-style-type: none"> – Tih berejo navodila in odgovarjajo na vprašanja. – Vodja skupine iz seznama prebere člane skupine, skupine se oblikujejo. – Skupine izberejo naloge. – Učenci osvežijo pravila vedenja, ki so jih oblikovali pri uri na začetku šolskega leta. – Tih preberejo navodila in razmišljajo o uporabi informacijskih virov. – Osvežijo znanje o navajanju virov in o citiranju.
druga šolska ura	<ul style="list-style-type: none"> – Učence usmerja pri uporabi inf. virov, – pospremi jih v računalniško učilnico, – pomaga pri oblikovanju iskalne zahteve in vrednotenju dobljenih zadetkov, – pomaga odpravljati težave pri citiranju in navajanju virov, – spodbuja učence k ustvarjalnosti. – Učence usmerja pri iskanju gradiva v knjižnici. 		<ul style="list-style-type: none"> – Skrbita za vzdrževanje reda, discipline v razredu. – Opazujeta in svetujeta v primeru konfliktov v procesu pogovora, – spodbujata učence k ustvarjalnosti, – učence opozarjata na izražanje v zbornem knjižnem jeziku in na pravopis, – spremljata delo v skupinah, – za nadzor dela v skupinah uporabljata pozitivno pozornost in pohvale. – Učence opozorita, naj delo dokončajo po pouku v šoli ali doma. 	<ul style="list-style-type: none"> – Izberejo ustrezne inf. vire za rešitev določene naloge, – izpišejo pomembne podatke, – oblikujejo iskalne zahteve pri iskanju v elektronskih virih, – kritično ovrednotijo informacije, – vključujejo citate, – navajajo uporabljene vire. – V skupini si razdelijo delo, debatirajo in ob prebranih besedilih oblikujejo povzetke debat in jih zapišejo, – opisujejo značaj in ravnanje književne osebe v odnosu do drugih književnih oseb, – iščejo pozitivne in negativne lastnosti književnih oseb, – pojasnjujejo, zakaj književne osebe kaj storijo, – iščejo vzroke in posledice določenega ravnanja, – razmišljajo o drugačnih rešitvah, – razdelijo si vloge in se pripravijo na dramatizacijo,

ČAS	KNJIŽNIČARKA	SKUPAJ	SLAVISTKI	UČENCI
				<ul style="list-style-type: none"> - v knjižnici poiščejo različno gradivo za predstavitev avtorja.
<p>tretja, četrta šolska ura, (tudi peta) pri učencih prvega osmega razreda</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Z učiteljico etike in državljsanske vzgoje se dogovori, da učenci nadaljujejo s poročanjem pri pouku etike. - Seznanjeni učence s pisateljevimi prihodom in jih povabi k sodelovanju pri izpeljavi zaključnega dela ter k likovnemu natečaju. 	<ul style="list-style-type: none"> - Učencem namenita 10 min za pripravo na poročanje. - Sledita predstavitev skupin, - spodbujata jih k postavljanju vprašanj, k razmišljanju, k diskusiji med skupinami, - skrbita, da se pri diskusiji ne oddaljijo od teme. - Usklajujeta mnenja učencev in pri vsaki skupini pohvalita dobre plati in opozorita na pomanjkljivosti. - Povabita učence, da rešujejo vprašalnik 2. 	<ul style="list-style-type: none"> - Učence povabita, da poročajo. - Povabita učence, naj kritično ovrednotijo delo vsake skupine. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pripravijo se na poročanje, - pripravijo prostor za igro vlog. - Poročanje poteka po metodi sodelovalnega učenja, kjer vsak učenec predstavi svoja razmišljanja, kot je delo v skupini tudi potekalo. - Skupine pozorno sledijo predstavitev drugih skupin, - postavljajo vprašanja, podajajo svoja razmišljanja, - pri poročanju uporabljajo plakate, miselne vzorce, različne informacijske vire. - Kritično razmišljajo o delu vsake skupine, pohvalijo dobre stvari in opozorijo na pomanjkljivosti.
<p>december po končani obravnavi v razredu</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pregleda in izbere vprašanja za pisatelja, - z učencema, ki sta izbrana za vodenje programa, oblikuje vezno besedilo, - z učiteljico glasbene vzgoje se dogovori, da bo učencem pomagala pri petju pesmi, - mnenja učencev o knjigi prepiše in oblikuje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dogovorijo se, katere skupine se bodo predstavile na zaključni prireditvi, - oblikujejo komisijo za ocenjevanje likovnih del, - skupaj z učiteljico likovne vzgoje pripravijo učilnico za zaključno prireditev. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pregledata mnenja učencev o knjigi, - zbirata predloge za zaključno prireditev. 	<ul style="list-style-type: none"> - V razredu dajejo pobude za zaključni program, - pri pouku pripravijo dramatizacijo Izpoved ljubezni, - pripravijo glasbene točke, - pri glasbenem pouku se naučijo pesmi Žametne vrtnice in Poleti lastovka, - povabijo na zaključno prireditev ravnateljico in učitelje, ki imajo prosto uro, - pomagajo pri pripravi učilnice za zaključno prireditev.
<p>SKLEPNI DEL – srečanje s pisateljem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sprejme pisatelja, - skrbi za nemoten potek kulturnega programa, - po končani prireditvi slavistki seznanjeni z vprašalnikom 3 in ju prosijo, da ga izpolnita. 		<ul style="list-style-type: none"> - Kritično ovrednotita celoten potek dela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sodelujejo pri kulturnem programu, - po končanem srečanju tematsko razstavo preselijo na šolski hodnik.

7 Primerjava med razredoma

Pri spremljanju poteka dela v obeh razredih lahko rečem, da je bilo celotno dogajanje odraz zelo poglobljenega doživljanja vsebine prebranega dela. Učenci obeh razredov so se s pozitivnim pristopom in z veliko mero odgovornosti uspešno soočili z načinom obravnave domačega branja (problemski pristop, sodelovalno učenje, iskanje informacij v različnih virih, analiza oseb, igra vlog, iskanje drugačnih rešitev). To lahko razberemo tudi iz njihovih odgovorov v obeh vprašalnikih. Malo manj spretni so bili učenci drugega osmega razreda pri postavljanju vprašanj in pri razpravah. Ravno razprave, ki so bile odraz zelo premišljenih vprašanj, so učencem v prvem osmem razredu omogočale spoznati mnenja sošolcev, ki so ob istem problemu razmišljali različno. Tako smo v tem razredu namesto štirih načrtovanih ur porabili za obravnavo pet ur. Nekaterim učencem iz obeh razredov je povzročalo preglavice vključevanje citatov in navajanje virov, vendar so pozneje pri poročanju ugotovili, da je tako podprto delo precej boljše.

Učenci so se izkazali tudi v ustvarjalnosti. Izbrali so zanimive prizore za igro vlog in jih na svojevrsten način uprizorili. Njihova izvirnost se je pokazala ob poročanju pri podajanju zanimivih predlogov in razmišljanj, ki so jih podkrepili na različne načine (z miselnimi vzorci, z razstavo del pisatelja, s komentarji o prebranih delih, z izbranimi zapisi zasvojenih mladostnikov, s petjem pesmi).

Pri vrednotenju sodelovalnega projekta so učenci najprej vrednotili delo posameznikov v skupini, nato pa so ostali sošolci v razredu ocenili nastop celotne skupine. Lahko rečem, da so bili učenci v obeh razredih dovolj kritični pri ocenjevanju in so našli motive za graje in pohvale. Presenetili so tudi pri ilustriranju prizorov iz knjige Zadnji mega žur. Prizori so bili različni (prikazi z maturantskega izleta, prizori iz razreda, mladostniška objestnost – zazidan vhod, prizor »Srečni angeli«, smrt Mateja, maturantski ples, Matejev pogreb).

Pokazali so veliko mero pripravljenosti za sodelovanje v sklepnem delu, saj so sodelovali čisto vsi. Še posebej me je presenetila pobuda, da bodo zapeli pesmi Žametne vrtnice in Poleti lastovka. Menim, da je to lahko le odraz visoke bralne motivacije. (Zelo težko si namreč predstavljam, da bi se mladostniki v 8. razredu osemletke oz. v 9. razredu devetletke bili pripravljene naučiti katero izmed teh pesmi.)

Sklepni del – srečanje s pisateljem – je bil za učence posebno doživetje. Namenili smo mu dve šolski uri. Na začetku je bilo pri učencih iz obeh razredov čutiti negotovost, potem pa je stekel pogovor, v katerem so poskušali razčistiti še zadnje nejasnosti v zvezi z obravnavanim delom. Po končanem srečanju so negodovali, da je prehitro minilo in da bi ga morali podaljšati.

Od začetka šolskega leta do maja sem pri učencih iz obeh osmih razredov spremljala izposojanje knjig v šolski knjižnici. Lahko rečem, da se je že med samo obravnavo povečala izposoja knjig z mladostniško problematiko in knjig pisatelja Ivana Sivca. Po knjige so začeli prihajati učenci, ki so bili dotlej le izposojevalci obveznega domačega branja. Dva izmed njih sta se celo pridružila bralni znački in jo tudi opravila. Eden izmed učencev iz drugega osmega razreda je po končanem srečanju izjavil: »Nisem vedel, da obstajajo tako zanimive knjige. To je prva knjiga za domače branje, ki sem jo v zadnjih dveh letih prebral do konca.«

8 Razprava

Šolski knjižničarji in učitelji si želimo, da bi učenci v današnjem času čim več brali, da bi razvijali svoje bralne spretnosti in sposobnosti ter s tem prispevali k dvigu bralne učinkovitosti posameznika in družbe v širšem kulturnem prostoru.

Z različnimi dejavnostmi, ki jih izvajamo v okviru svojega bibliopedagoškega dela, želimo bralcem približati knjižnico in jim omogočiti dostop in čim večjo izbiro knjižničnega gradiva, saj se z večjo ponudbo bralnega gradiva povečuje tudi motivacija učencev za branje. Pri motivaciji za branje pa moramo skrbeti tako za razvoj pragmatičnega kot literarnoestetskega branja, saj ne želimo, da bi nam v prizadevanju za informacijsko pismenost odraščale generacije, ki ne bi dovolj brale leposlovnih vsebin in bi zato ostajale domišljijsko revne in polpismene (Pennac, 1996). K spodbujanju pragmatičnega in literarnoestetskega branja v veliki meri prispeva medpredmetno povezovanje različnih predmetnih področij in KIZ.

Pri spodbujanju branja umetnostnih besedil se šolska knjižnica povezuje s poukom slovenskega jezika in književnosti. Njuno povezovanje omogoča učencem dostop do knjig, katerih odlomke spoznavajo v svojih berilih, omogoča jim dostop do zanimivih bralnih vsebin za prostočasno in za obvezno domače branje. Kljub številnim člankom, ki govorijo o vlogi in o pomenu branja tako v družini kot v šoli, smo vedno bolj priča upadanju zanimanja za bralno dejavnost, ki je še zlasti značilno za obdobje mladostništva. Na to opozarja tudi Paul Kropp (2000), ki pravi, da imajo ravno trinajsta, štirinajsta in petnajsta leta odločilen vpliv, ali bo branje zavzemalo pomembno vlogo v njihovem življenju ali ne. Zavzeti bralci to obdobje uspešno presežejo, pri marsikaterem učencu pa zasledimo upad bralne dejavnosti, še posebej je to vidno pri domačem branju.

Zakaj domača branja veljajo za nezanimiva, dolgočasna, prezahtevna

Mladostniki, ne glede na spol, imajo največkrat odpor do obveznega šolskega branja, še zlasti do kanonskih besedil. Redki so, ki bi brali to zvrst iz lastnega navdušenja in brez prisile. Dogajanje in literarni liki, ki so predstavljeni v teh delih, so za mladega bralca večkrat nerazumljivi, časovno odmaknjeni, zastareli. Bralci, ki ne poznajo zgodovinskega ozadja, v katerem je delo nastalo, težko vzpostavijo pozitiven odnos do takega dela. In kot pravi pisateljica Janja Vidmar (2000), petnajstletnik, ki ima komaj izoblikovano formalnologično mišljenje, ki še ni dojemljivo za metakognitivno presojo in še ne prepoznava različnih filozofskih stališč, si ne more ustvariti podobe o življenju in svetu skozi doživljajsko neprimerno oz. prezahtevno literaturo.

Pri teh učencih je težko vzpostaviti pozitiven odnos do drugih literarnih del, saj si predstavljajo, da imajo tudi druge knjige nezanimivo vsebino (Grosman, 2005).

Še posebej nezainteresirani bralci tarnajo, še preden se sploh lotijo branja. Navadno prevzamejo mnenja posameznikov iz prejšnjih generacij, ki jim knjiga ni bila všeč in so jo označili kot »brezvezno«. Pri branju izpuščajo strani, berejo površno, zanima jih le, kdaj bo konec knjige. Nekateri je niti ne preberejo do konca.

Odnos do obveznega branja pa je precej drugačen, kadar gre za knjige sodobnih mladinskih avtorjev, ki obravnavajo probleme mladostnikov. Če so predhodne generacije označile knjigo, da je »cool«, jo bodo brez pomislekov prebrali tudi drugi, tudi »nebralci«. Iz tega lahko sklepamo, kako močan je pri najstnikih vpliv vrstnikov oz. vzornikov tudi pri bralnem izboru (Reščič Rihar, 2001).

Tilka Jamnik (1998) ugotavlja, da mladostnike v današnjem času zanimajo sodobna realistična dela domačih in tujih avtorjev, ki prikazujejo mladostnike in njihove probleme. Zanimajo jih teme, ki so bile v preteklosti prepovedane oz. so jim bile nedosegljive (AIDS, droga, seks, brezdostvo, nasilje, narkomanija, splav, samomor ...). S to trditvijo se ujemajo tudi rezultati analize odgovorov učencev, ki potrjujejo hipotezo 1. Učenci so se navduševali nad vsebino obravnavanega dela. Knjigo so označevali: da je odlična, najboljša do sedaj, da je »zakon«, da je dobra, ker je realna, knjiga z izvirno zgodbo ... Iz njihovih ugotovitev lahko sklepamo, da je delo marsikateremu izmed njih odprlo drugačen pogled na življenje, da je dramatičnost dela prispevala k razmišljanju o vzrokih in posledicah tovrstnega ravnanja ter o nujnosti soočenja in o primernosti njegovega razreševanja. Menijo, da je tema primerna njihovi starosti, ker jih opozarja na različne pasti, ki v novih okoljih prežijo nanje. Iz različnih zornih kotov jim odpira vpogled v življenje srednješolcev, ob čemer se potrjuje trditev Paula Kroppa (2000), ki pravi, da si vsak mlad človek želi brati o malce starejših od sebe. Med drugim jim razkriva tabu temo samomor, o kateri v naši družbi še vedno neradi govorimo, čeprav tudi v slovenskem prostoru postaja tak izhod vse prevečkrat model reševanja mladostniških stisk in težav.

Darja Lavrenčič Vrabec (2001) pravi, da je tovrstne teme treba detabuizirati, čeprav se marsikaterim staršem, učiteljem, kritikom in strokovnjakom s področja mladinske književnosti zdijo povsem neprimerne. V nadaljevanju pravi, da bi morale te vsebine postati obvezno domače branje mnogim staršem in vzgojiteljem, ker jim odkrivajo svet čustev, razmišljanj in težav mladostnikov. Temu naj dodam mnenje enega izmed učencev prvega osmega razreda, ki pravi, da je to knjiga, ki bi jo dal brati svojim otrokom. Mogoče iz tega odseva njegova želja, da bi jo brali tudi njegovi starši.

Trditev Darje Lavrenčič Vrabec podpira tudi mnenje Polonce Kovač (1988), ki pravi, da »ni teme, ki bi jo morali prepovedati. Otroci so enako kot odrasli izpostavljeni najrazličnejšim življenjskim preizkušnjam, prav tako kot odrasli so različni po značaju in temperamentu, so pa neskončno bolj ranljivi in dojemljivi za vtise in razpolagajo z manj informacijami in izkušnjami.«

Iz tega lahko razberemo, da branje sodobnih tem omogoča bralcem, da se prek bralnih vsebin seznanjajo z različnimi življenjskimi preizkušnjami. Zato je v izbor domačega branja treba vključevati tudi sodobne aktualne vsebine.

Prav tako je nujno sodelovanje med učiteljem slovenščine in knjižničarjem.

Strokovno usposobljen knjižničar, ki pozna gradivo in sledi novostim, lahko učitelju priporoči nove kakovostne bralne vsebine, ki jih lahko učitelj po lastni presoji uporabi v komunikacijskem modelu pouka (Jamnik, 2001). Ob tem velja poudariti misel Aidna Chambersa (1996), da je nujno, da sta tudi sama navdušena bralca knjig, saj bomo bralce ustvarjali predvsem z zgledom, ne pa s siljenjem, s tarnanjem in prisilo.

Prav tako je pomemben tudi učiteljev pristop k sami obravnavi domačega branja. Grosmanova (2003) opozarja, da je treba organizirati tak pouk književnosti, ki ne bo izničil učenčeve motivacije za branje in zanimanja za književnost. V nadaljevanju pravi, da je na učenca osredinjen pouk tisti, ki spodbuja intenzivno interakcijo učenca z besedilom, ki razvija učenčevo bralno zmožnost in širšo pismenost z upoštevanjem učenca, njegovih potreb in zanimanj, z izborom besedil, z ustvarjanjem okoliščin za pogovor, s postavljanjem vprašanj in izražanjem učenčevega doživljanja besedila, pri čemer mora biti prisotno tudi učiteljevo zanimanje za učenčevo mnenje.

Iz tega lahko sklepamo, da uporaba sodobnih aktivnih metod poučevanja pri obravnavi domačega branja (projektno delo, sodelovalno učenje, problemski pristop) omogoča doseganje boljših rezultatov in intenzivnejše interakcije z bralnimi vsebinami, kar potrjujeta hipotezi 2 in 3. S tem se strinjata tudi slavistki, ki sta sodelovali pri obravnavi. Obe sta menili, da so bili učenci pri delu zelo aktivni, ustvarjalni, sodelovali so med seboj, se dogovarjali, usklajevali. Pokazala se je spontanost učencev pri postavljanju vprašanj, izvirnost pri iskanju rešitev in premišljenost pri podajanju predlogov. Te trditve potrjujejo tudi učenci. Vsi so se počutili enakovredno, vsi so imeli svoje mesto v skupini, vsak je bil pomemben, med njimi se je oblikovala pozitivna soodvisnost. Vsi so se preizkusili v vseh elementih sodelovalnega projekta – skupinska preiskava: v izbiri problemov – nalog, v načrtovanju raziskave, v izvajanju raziskave, v načrtovanju skupinskih predstavitev, v predstavitvi skupinskih izdelkov in v vrednotenju dela. Tak način dela se jim je zdel veliko boljši kot pisanje za oceno. Delo je potekalo bolj sproščeno, preizkusili so se v igri vlog, v oblikovanju miselnih vzorcev, v poročanju, postavljanju razstave. Projektno delo jim je omogočalo, da so po obravnavi v razredu poustvarjali tudi na likovnem (likovni pouk) in glasbenem področju (glasbena vzgoja), da so razpravljali in poglobljali svoja razmišljanja tudi pri pouku etike in državljske vzgoje, kar je prispevalo k osebnostnemu razvoju učencev ter k poglobljanju in vzdrževanju njihovih medsebojnih odnosov. Prav tako jim je v sklepnem delu nudil možnost vpogleda v delo sosednjega 8. razreda, soočanje z različnimi razmišljanji in razpravami, z različnimi oblikami poročanja, hkrati pa prispeval k nadgradnji drugih aktivnosti učencev v sklopu šolskega projekta.

Naj dodam še mnenja slavistk, ki sta o primernosti teme menili, da je ta primerna le ob taki obravnavi, kot smo jo opravili, ker le na tak način učenci dobijo odgovore na vprašanja, ki se jim porajajo ob branju. Poleg tega tak način dela in vsebina knjige omogočata obravnavo na različnih nivojih zahtevnosti in iz različnih zornih kotov. S tem pa se potrjuje tudi hipoteza 2.

Sodelovanje šolskega knjižničarja in učitelja slovenščine z uporabo različnih informacijskih virov omogoča tudi bolj dinamično izvajanje obravnave domačega branja in prispeva k razvijanju različnih spretnosti in sposobnosti (komunikacijskih, informacijskih, raziskovalnih). To nam potrjujejo tudi rezultati analize odgovorov, pri preverjanju hipoteze 4.

Učenci so ugotovili, da smo knjigo dobro in temeljito obravnavali. Medpredmetno povezovanje s KIZ je učencem omogočalo, da so se aktivno preizkusili v vlogi raziskovalcev. Pri samostojnem reševanju problemov so se soočali z vrednotenjem informacijskih virov, z oblikovanjem iskalne zahteve, vrednotenjem dobljenih zadetkov, s citiranjem, navajanjem virov. Tak pristop k obravnavi je bil za učence popolna novost in za nekatere tudi precej trd oreh. Toda kljub težavam so na koncu priznali, da so se s takim načinom dela veliko naučili in je tako podprto delo veliko boljše. Žal pri tem nismo mogli uporabiti knjižničnega prostora,² kar bi prav gotovo imelo določene prednosti. Nekatere študije uporabnikov šolskih knjižnic so pokazale, da že sam prostor z ustreznim številom sedežev vpliva na pogostost obiska učencev (Shoham, 1991; Steinbuch, 2002).

Tudi slavistki menita, da so se učenci s takim načinom dela veliko več naučili in si tudi v prihodnje želita sodelovanja s šolsko knjižničarko.

Prav tako se jima zdi, da je srečanje s pisateljem nadgradnja celostne obravnave, kar potrjuje hipotezo 5. Tudi učenci so bili nad srečanjem navdušeni. Srečanje jih je spodbudilo k razpravljanju, razmišljanju, svoja dognanja so lahko predstavili širšemu

² Knjižnica je bila tedaj nameščena v eni izmed učilnic, ker je bil del šole v gradnji.

občinstvu, vzpostavili so stik z avtorjem, razreševali še zadnje nejasnosti, ki so se jim porajale ob branju in obravnavi.

V današnjem času vse bolj opažamo, da mladi veliko raje kot berejo, gledajo filmske zgodbe, ki prinašajo predstave o osebah, okolju, ki so podobne okoliščinam iz resničnega življenja, marsikdaj pa so tudi vsebinsko zelo vprašljive in ne terjajo nobenih bralnih naporov, domišljjskih predstav, jezikovnih aktivnosti. Pri preverjanju hipoteze 6. ne moremo trditi, da so odgovori učencev hipotezo potrdili, saj se v našem primeru večji delež učencev navdušuje nad branjem, kar pa je prav gotovo v veliki meri odvisno od posameznikov in od posameznih generacij. Mogoče bi že odgovori naslednje generacije učencev dali drugačne rezultate. Grosmanova (2003, str. 22) pravi, da je zato »vse bolj pomembno iskanje novih vzgojnih potencialov umetnostnih besedil, ki bi pouk književnosti približali učencem in spodbudili njihovo trajno zanimanje za leposlovje«.

9 Sklepi in smernice za nadaljnje delo

Pri analizi celotnega dela sem ugotovila, da smo le s skupnimi močmi in le z ubranostjo celotne ekipe uspeli doseči zastavljene cilje, kar pa je zagotovo rezultat našega večletnega sodelovanja v okviru različnih šolskih projektov. Ob primeru obravnavane knjige smo dobili številne ideje tudi za obravnavo drugih literarnih del in kar je najpomembnejše – ob tej temi nam je uspelo približati bralno dejavnost učencem, ki so jo že nekaj let vztrajno zavračali. Projektno načrtovanje, sodelovalno učenje in medpredmetno povezovanje so se izkazali kot dober model pri spodbujanju bralnih interesov mladostnikov, kar lahko postane dober vzorec za obravnavo domačega branja na različnih nivojih zahtevnosti, tako v naši knjižnici kot tudi v drugih šolskih knjižnicah. Posebej pa zato, ker je analizirana vloga knjižničarja pri takšnem delu. Knjiga je ostala na bralnem seznamu obveznih bralnih vsebin tudi v naslednjih letih, vendar je bil način obravnave in celoten potek dela malce drugačen. V šolskem letu 2007/08 smo predstavljeno dejavnost nadgradili in jo ponovili z učenci 9. razreda.

In kaj naj rečem? Knjiga Zadnji mega žur še vedno kraljuje na vrhu lestvice »naj« knjig v 9. razredu. Obravnava domačega branja pa je ostala nepozabna kot »mega žur« med domačimi branji.

Citirani viri

- CHAMBERS, A. 1996. Ustvarjanje bralcev. *Otrok in knjiga*, let. 23, št. 42, str. 64–70.
- GROSMAN, M. 2003. Leposlovno branje in pouk po meri današnjih mladih in njihovih potreb. *Otrok in knjiga*, let. 30, št. 57, str. 19–29.
- GROSMAN, M. 2005. Kako naj šola razvija branje in širšo pismenost. *Otrok in knjiga*, let. 32, št. 64, str. 72–75.
- JAMNIK, T. 1998. Koliko in kaj bere mladina do 15. leta v času elektronskih medijev. *Otrok in knjiga*, let. 25, št. 45, str. 73–80.
- JAMNIK, T. 2001. Knjižnica in branje književnosti. V Zbornik bralnega društva Slovenije. *Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih bralnih strategij*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- KOVAČ, P. 1998. Ali obstajajo teme, ki jih je treba otrokom zamolčati. *Otrok in knjiga*, let. 25, št. 46, str. 76–78.
- KROPP, P. 2000. *Vzgajanje bralca : naj vaš otrok postane bralec za vse življenje*. Tržič: Učila.
- LAVRENČIČ VRABEC, D. 2001. Bolečina odrasčanja: droge, seks in...* *Otrok in knjiga*, let. 28, št. 52, str. 40–51.
- PENNAC, D. 1996. *Čudežno potovanje: knjiga o branju*. Ljubljana: J. Pergar.
- REŠČIČ RIHAR, T. 2001. Bralni interesi dijakov Srednje šole za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo v Ljubljani: dijak kot bralec in uporabnik knjižnice. V Zbornik bralnega društva Slovenije. *Različne*

- vrste branja terjajo razvijanje različnih bralnih strategij. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- STEINBUCH, M. 2002. Šolska knjižnica v luči kurikularne prenove osnovne šole. V *Učenje in poučevanje s knjižnico v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 10–16.
- VIDMAR, J. 2000. Mladinska književnost v času o času. *Otrok in knjiga*, let. 27, št. 49, str. 58–61.

Drugi uporabljeni viri

- PEČJAK, S. 1999. *Osnove psihologije branja*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- PEČJAK, S., GRADIŠAR, A. 2002. *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Idejni načrt razvoja slovenskih šolskih knjižnic. 1995. *Šolska knjižnica*, let. 5, št. 3, str. 4–30.
- SIVEC, I. 2001. *Zadnji mega žur*. Ljubljana: Karantanija.
- ZWITTER, S. 2001. Bi raje Danteja ali Nejko? V *Zbornik bralnega društva Slovenije. Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih bralnih strategij*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

PRILOGA 1: Priprava na učno uro knjižničnih informacijskih znanj v obeh osmih razredih

Razred	8. razred (osemletke)
Predmet	slovenščina
Učna tema	mladinska literatura in informacijski viri
Učna enota	obravnavo domačega branja Zadnji mega žur z uporabo informacijskih virov
Vsebine iz KIZ	mladinska literatura od 13. leta dalje in uporaba informacijskih virov pri obravnavi domačega branja
Povezava s predmetom	knjižnična informacijska znanja, likovna vzgoja, glasbena vzgoja, računalništvo, pouk etike in državlanske vzgoje
Učne oblike	frontalna, skupinska, individualna
Učne metode	učenje z informacijskimi viri, sodelovalno učenje – skupinska raziskava, razlaga, pogovor, igra vlog, razprava, delo z elektronskimi viri
Učna sredstva	grafoskop, računalnik, LCD-projektor
Učni pripomočki	delovni listi, prosojnice, različni informacijski viri, vprašalnika 1 in 2
Operativni cilji KIZ	<ul style="list-style-type: none"> – Razume pomembnost uporabe informacij, – izbere ustrezen informacijski vir za rešitev določene naloge, – kritično ovrednoti informacije, – izpiše pomembne podatke in napiše opombe, – navaja in razume pomen vključevanja citatov za potrebe projektne dela, – doživlja knjigo in druge informacijske vire kot motivacijsko sredstvo za različne dejavnosti, – razvija kritično mišljenje, – si oblikuje stalno potrebo po novih znanjih, – se tekoče seznanja z novitetami za njegovo starostno obdobje, – sodeluje pri pripravi in postavitvi tematske razstave, – pripravlja srečanje z ustvarjalcem.
Funkcionalni cilji KIZ	<ul style="list-style-type: none"> – Razvija različne raziskovalne in informacijske spretnosti, – spozna knjižnični fond in druge informacijske vire šolske knjižnice, – pogloblja interes za branje, – z usvojenim znanjem si širi literarno obzorje in se seznanja z aktualno problematiko mladostnikov današnjega časa, – spozna pomen reševanja problemov v širšem okolju.

Razred	8. razred (osemletke)
Operativni cilji pouka književnosti	<ul style="list-style-type: none"> – Razvija sposobnost branja, razumevanja in vrednotenja književnih besedil, – razvija zavedanje o sprejemanju besedila, – identificira se s književno osebo in se od nje kritično distancira, – loči glavne in stranske književne osebe, poskuša razumeti psihološke, etične in socialne lastnosti književne osebe na podlagi dogajanja, dialoga, ravnanja književne osebe v odnosu do drugih in glede na avtorjeve komentarje, – zaznava perspektive književnih oseb, – prepozna motive za njihovo ravnanje, – opisuje književne osebe (zunanost, značaj) in se na podlagi dialogov, ravnanja ter avtorjevih komentarjev vživi v njihova čustva ter govorno izrazi njene socialne, etične in psihološke lastnosti, – z igro vlog oblikuje in predstavi književne osebe, – tvori pisne izdelke, v katerih posebej pojasnjuje, zakaj književne osebe kaj storijo, – oblikuje domišljjsko čutne predstave književnega prostora, – zaznava in razume, v kateri dogajalni čas in prostor je postavljeno dogajanje, – spozna književne zvrsti in vrste.

PRILOGA 2: Delovni list z vprašanji

1. skupina

1. Analizirajte odnose v družini (Matej – mama; njune dobre in slabe lastnosti, vzroki nesoglasij, načini reševanja konfliktov).
2. Pozorno preberite besedilo in si izberite eno izmed kritičnih mest spora med mamo in Matejem. Predstavite ga z nemo in negibno sliko.
3. Postavite se v vlogo svetovalne službe. Kaj bi svetovali Mateju in njegovi mami?

2. skupina

1. Analizirajte odnose med učitelji in učenci (Andreja, Psiho, ravnatelj, pomočnik ravnatelja, Matej; njihove pozitivne in negativne lastnosti, vzroki nesoglasij, načini reševanja konfliktov ...).
2. Kaj bi lahko storili posamezni učitelji in ravnatelj, da bi preprečili tragedijo?
3. Izberite si eno izmed spornih situacij med Andrejo in Matejem in jo odigrajte z igro vlog.

3. skupina

1. Analizirajte odnose med Matejem in sošolci, Matejem in Tjašo (priprave na maturantski izlet, Krf, Matejeve težave pri matematiki, poskusna matura, maturantski ples, Matejeva smrt).
2. Postavite se v vlogo Matejevih sošolcev. Kaj bi lahko storili, da bi preprečili najhujše?
3. Predstavite pisatelja Ivana Sivca.

4. skupina

1. Klubi samomorilcev, negativne družčine, mladostniška objestnost, droge. Z vsem tem se srečamo tudi v knjigi Zadnji mega žur. Na kratko predstavite vse to. Pojasnite, zakaj je prav Matej postal žrtev. Opišite, kako se je Sven »polastil« Mateja.
2. Kaj veste o negativnih pojavih v naši družbi? Kako gledate na vse to? Kdo so žrtve?
3. Kakšne načine si izberejo tisti, ki poskušajo pridobiti nove odjemalce drog? Kje lahko poiščejo pomoč žrtve, ki se znajdejo v stiski?

PRILOGA 3: Vprašalniki

Vprašalnik za učence 1:

1. Napiši svoje mnenje o knjigi.
2. Če si že kdaj bral knjigo s podobno vsebino ali si pogledal film, kako si doživljal zgodbo ob branju oz. kako si jo doživljal ob gledanju filma?
3. Se ti zdi tema knjige primerna tvoji starosti? Zakaj?

Vprašalnik za učence 2:

1. Kaj meniš o načinu obravnave domačega branja Zadnji mega žur? delo v skupinah – sodelovalno učenje, uporaba različnih informacijskih virov, vključevanje citatov, navajanje virov, poročanje, postavljanje vprašanj, dramatizacija, izražanje svojega mnenja, izmenjava mnenj, srečanje s pisateljem ...)
2. Imaš kakšen predlog ali idejo glede obravnave domačega branja v prihodnje?
3. Obravnava domačega branja v razredu bo sledil pisateljev obisk. Napiši vprašanja, ki jih želiš postaviti pisatelju.

Vprašalnik za slavistko (vprašalnik 3):

1. Ves čas si spremljala dogajanje v razredu (delo v skupinah, poročanje, izmenjavo mnenj, mnenja učencev ...). Zanima me, kakšno je tvoje mnenje o:
 - primernosti teme oz. knjige za domače branje,
 - primernosti teme oz. knjige za to starost,
 - aktivnosti učencev,
 - vprašanjih, ki so jih postavljali,
 - iskanju rešitev,
 - ustvarjalnosti učencev.
2. Zanima me tvoje mnenje o načinu obravnave domačega branja.
3. Če bi imela možnost še enkrat izpeljati obravnavo domačega branja ob knjigi Zadnji mega žur, kaj bi naredila drugače?

> **Leonida Zalar**, univ. dipl. bibl., je zaposlena kot šolska knjižničarka na Osnovni šoli heroja Janeza Hribarja Stari trg pri Ložu
Naslov: Cesta Notranjskega odreda 32, 1386 Stari trg pri Ložu
Naslov elektronske pošte: knjiznica.osljjh@guest.arnes.si

Za izvedbo medpredmetnih povezav ni dovolj, da hodimo z roko v roki

Implementation of crosscurricular connections requires more than just walking hand in hand

> Savina Zwitter, Mojca Osvald

Izveček

Izkušnje medpredmetnega povezovanja iz mednarodnih in evropskih oddelkov ter iz didaktične prenove so pokazale, da je tesnejše medpredmetno povezovanje nujno. Pri tem ima šolska knjižnica lahko zelo pomembno vlogo. Prvi koraki medpredmetnega povezovanja so šli v smeri hkratne obravnave iste tematike pri več predmetih. Nadaljnji razvoj tega pa je pravo povezovanje znanja, nadgrajevanje in usvajanje spretnosti in veščin, ki nazadnje vodijo v vseživljenjsko izobraževanje.

Ključne besede

medpredmetne povezave, šolska knjižnica, slovenščina, glasba, etnologija, ples, nemščina, angleščina, matematika, knjižnična informacijska znanja, kroskurikularnost

UDK 371.2:373.5

Abstract

Experience from crosscurricular connections of international and EU classes, as well as from didactical reform, have shown that tighter crosscurricular connections are essential. Here school library can play an important role. The first steps of crosscurricular connections have been made in the direction of symoultaneous coverage of the same topic in various subjects. Further development, however, has shown real connections of knowledge, building on and acquiring skills which in the end lead to longlife learning.

Keywords

crosscurricular connections, school library, Slovenian language, Music, Ethnology, Dance, German language, English language, Mathematics, Library and information knowledge, crosscurricularity

UDC 371.2:373.5

Uvod

Samo klasično predavanje je v šoli že dolgo preživeti način pristopa k pouku. S prenovami učnih načrtov so se nekatera znanja vezala le na posamezni predmet, povezav med predmati pa skoraj ni bilo. Danes so medpredmetne povezave nujne zato, da bogastvo znanja sploh pride do izraza.

Bistvo medpredmetnega povezovanja je predvsem v tem, da dijake navadimo na uporabo znanja. Pred vpeljevanjem teh povezav se je namreč pogosto dogajalo, da so neko znanje usvojili pri enem predmetu, ko pa so delali pri drugem predmetu, pa je bilo to znanje v njihovem spominu težko poiskati. Če se obravnava enake ali podobne snovi časovno poveže in osvetli iz različnih zornih kotov, pa je to znanje mnogo bolj celovito.

Začetki medpredmetnega povezovanja so bili verjetno večinoma taki, da smo časovno uskladili določeno temo med različnimi predmeti in področji. Ker pa učitelji med seboj v resnici nismo bili dovolj povezani, je šlo bolj za vzporedno obravnavo. Izvedba je bila pogosto v smislu projektnega tedna, torej ločena obravnava iste snovi ali teme pri različnih predmetih v omejenem časovnem okviru.

Prave medpredmetne povezave pa nastanejo šele takrat, ko učitelji med seboj tesneje sodelujemo in tudi gostujemo drug pri drugem na urah. Zakaj je tako pomembno, da ne hodimo le z roko v roki, torej le eden ob drugem?

Če v nekem razredu obravnavamo isto temo časovno usklajeno, učenci tega ne doživljajo dovolj povezano, učitelji se ne sklicujemo na delo kolegov, ko dijaki naletijo na vprašanje, ki se navezuje na drug predmet, iščejo odgovore kasneje (ali pa na vprašanje celo pozabijo).

1 Načrtovanje medpredmetnih povezav

Pristop k načrtovanju medpredmetnih povezav je nekoliko drugačen kot pri načrtovanju ure, ki jo samostojno izvede en učitelj. Zelo pomembno je, da že vnaprej opredelimo, katere cilje želimo doseči in na kakšne načine, poleg tega pa je treba usklajevanju nameniti kar nekaj časa. Zato je ključno, da začnemo medpredmetno povezavo načrtovati dovolj zgodaj. Vsi vključeni učitelji morajo predvideti čas, ki ga bodo namenili temu delu, tako da se bo tudi sicer normalno vključilo v njihov potek dela. Med seboj se morajo dobro dogovoriti, kaj bo kdo od njih obdelal, da se snov ne bi večkrat ponovila, temveč sa se bo le navezovala in dopolnjevala. Slabost takega pouka je namreč časovna potratnost: dijaki veliko delajo sami, zato potrebujejo precej časa. Ni smotno, da bi ga trčili še s številnimi ponavljanji – ponavljanje in utrjevanje je vključeno v poročanje skupin in navezovanje med predmeti.

Če želimo doseči tudi navzočnost kolega učitelja pri svoji uri ali če želimo sami sodelovati pri njegovi, moramo posebej pazljivo načrtovati urnik. Ob tem ne smemo pozabiti dejavnosti, ki v rednem urniku niso napisane.

V povezavi s knjižničnim informacijskim znanjem (v nadaljevanju KIZ) je dobro, če se učitelji in knjižničar dogovorijo vnaprej in preverijo, katere vire bodo dijaki potrebovali. Če šola nima vseh virov, jih morda lahko zagotovimo z medknjižnično izposojjo. Ta pa spet terja svoj čas.

2 Primer dobre prakse

V nadaljevanju bomo opisali primer medpredmetnega povezovanja, ki je združeval več predmetov in učiteljev ter vključeval tudi KIZ.

2.1 Projektni teden ljudsko slovstvo in njegovi vplivi na današnje življenje

Ljudsko slovstvo je tema, ki se jo po učnem načrtu obravnava v prvem letniku tako pri glasbi kot pri slovenščini, zato se je ideja za projektni teden porodila iz izkušenj iz preteklih let, ko sta se povezovala le ta dva predmeta. Da bi se lahko smiselno vključili še drugi predmeti, smo temo raztegnili iz ljudskega slovstva na ljudsko slovstvo in njegove vplive na današnje življenje.

Ker se nam zdi nujno, da se dijake nauči tudi samostojno brskati po virih in literaturi ter se na vire sklicevati (zaradi množice različno verodostojnih informacij), smo v delo vključili tudi knjižnico. Poleg tega je knjižnica prostor, kjer so različni viri in literatura najhitreje dostopni, zaradi česar je idealna za raznoliko skupinsko delo.

Tako je nastal sklop naslednjih tem:

- pravljичno število 9 pri matematiki,
- angleška junaška pesem pri angleščini v povezavi s slovenskimi junaškimi pesmimi,
- germanizmi v slovenski ljudski pesmi in vsakdanjem življenju pri nemščini v povezavi s slovenščino,
- vremenski pregovori in geografske strokovne resnice,
- ljudski plesi v povezavi z glasbo in športno vzgojo,
- ljudska pesem v povezavi z glasbo in slovenščino,
- ljudski motivi v umetnem slovstvu v povezavi z umetnostno zgodovino in slovenščino,
- rastline in živali v stalnih besednih zvezah (fraze in pregovori) v povezavi z biologijo in slovenščino.

Potek dela

Dijaki so se razdelili v različne skupine, ki so dobile vsaka svoja navodila za delo:

1. skupina: Lastnosti ljudskega slovstva

Navodilo: Po vsaj petih različnih virih se poučite o lastnostih ljudskega slovstva. Se da glede na količino informacij sklepati, komu so viri namenjeni (npr. širši javnosti, ožji strokovni javnosti ...)? Se da naslovnika prepoznati še iz česa drugega? Kateri vir bi priporočili srednješolcem in zakaj?

Medpredmetne povezave: slo-gla

2. skupina: Zeleni Jurij

Interpretacija besedila s pomočjo Branj 1. Razmislek o pojavljanju tega lika v današnjem življenju in o pomenu ohranjanja ljudskih običajev. Etnološka razlaga pojava lika; navezava na poganstvo (idealno, če je kdo na šoli po izobrazbi etnolog). Zakaj je lik zelenega Jurija zanimiv tudi za druge umetnosti, npr. slikarstvo?

Medpredmetne povezave: slo-gla (petje/poslušanje odlomkov)-nem (germanizmi)-umetnost (slikarstvo)-etnologija (motiv zelenega Jurija)

3. skupina: Definiranje pojmov; vrednotenje različnih virov

bajka uganka

pravljica pregovor, rek

pripovedka basen

Po petih različnih virih se poučite o pomenu danih pojmov. Katerega od virov bi za tovrstno delo (razlaga literarnoteoretičnih pojmov) priporočili svojim sošolcem? Zakaj? Poleg tega zberite čim več vremenskih pregovorov (izhodišče Branja 1, str. 398) za obravnavo pri geografiji.

Medpredmetne povezave: slo-geo (pregovori), slo-mat (pravljična števila, 9)

4. skupina: Primerjava Prešernove Lepe Vide z dolenjsko različico

Opreделите podobnosti in razlike. Zapišite mnenje, zakaj je prišlo do razlik. Bodite pozorni na rabo germanizmov. V katerem besedilu jih je več? Zakaj?

Medpredmetne povezave: slo-nem (germanizmi)

5. skupina: Primerjava dolenjske, gorenjske, ihanske, rezijanske in prekmurske različice Lepe Vide

Opreделите podobnosti in razlike. S čim utemeljujete velike vsebinske razlike med prekmursko različico in vsemi ostalimi? Vam je razumevanje katerega besedila povzročalo preglavice? Katerega in zakaj?

V različicah poiščite germanizme in jih nadomestite s knjižnimi ustreznici. Vrednotite novonastalo besedilo.

Medpredmetne povezave: slo-nem (germanizmi)-gla (petje, poslušanje odlomkov)

6. skupina: Izbor ljudskih pesmi; vrednotenje virov

Iz različnih pesniških zbirk oblikujte izbor pesmi, ki bo ponazoril tematsko raznolikost v slovenski ljudski pesmi. Izbor naj bo takšen, da boste pesmi lahko zapeli. V vsaki pesmi poiščite tudi vsaj en germanizem. Koliko ta kriterij oteži izbor?

Iz katerega vira ste izbrali največ pesmi in zakaj? (V tem primeru so zelo pozorni na kazala, če je zbirka tematsko razdelana, ter na to, ali je ob pesmih tudi notni zapis.)

Medpredmetne povezave: slo-gla (petje)-nem (germanizmi)

7. skupina: Rošlin in Verjanko

Interpretacija besedila po vprašanjih iz Branj 1. Posebej bodite pozorni na germanizme. Poiščite jih in jih nadomestite s knjižnimi ustreznici. Vrednotite novonastalo besedilo.

Medpredmetne povezave: slo (moška balada)- gla (posnetki)-nem (germanizmi)

8. skupina: Motiv junaškega boja

Primerjava motiva v zgodovini in pri različnih narodih. Zakaj je motiv v literaturi tako pogost? Analizirajte zlasti podobnosti med junaki. Zakaj so posebej izpostavljene lastnosti junaka praviloma podobne?

Medpredmetne povezave: slo (Pegam in Lamberger, Iliada)- gla (poslušanje odlomka iz Pegama in Lambergerja)-ang (junaške pesmi, tudi Beowulf)

Skupinsko delo je potekalo eno šolsko uro v knjižnici. Poleg knjižničarke in profesorice slovenščine je bila navzoča še profesorica nemščine, da so jo lahko dijaki ves čas spraševali glede germanizmov, če jim Etimološki slovar ni bil dovolj dobra ali dovolj hitra pomoč. V idealnih razmerah bi bilo odlično, če bi bila na uri še profesorica glasbe.

Poleg skupinskega so dijaki opravili tudi individualno delo. Vsak med njimi je namreč na intranetu izpolnil tabelo o poznavanju stalnih besednih zvez na temo rastlin in živali. Poleg stalne besedne zveze so napisali tudi vir, v katerem so ga našli (ločevanje primarnih in sekundarnih virov je tudi tema, povezana z zgodovino).

Dijaki so se pri treh urah športne vzgoje seznanili z ljudskimi plesi. Določen izbor so se naučili tudi plesati. Na teh urah sta se povezali profesorici športne vzgoje in glasbe.

Celotna izpeljava ur je potekala intenzivno en teden, pri slovenščini je tema tekla 7 ur.

3 Analiza primera dobre prakse

V čem so prednosti takega dela?

Dijaki uzavestijo povezanost šolskih predmetov. Na isto temo se naučijo gledati iz različnih zornih kotov. Tako npr. so stalne besedne zveze že same po sebi lahko zanimive, ob tej obravnavi pa so dijaki hkrati uzavestili še kako biološko resnico, torej je bila ura zlasti za tiste, ki jih biologija bolj zanima, še toliko bolj zanimiva. Zelo začudeni so bili tudi, ko so spoznali, kolikšna je povezanost med načinom plesanja ljudskega plesa in načinom življenja kmečkega človeka in njegovimi vrednotami.

Delo v povezavi s knjižnico se nam zdi nujno zaradi dostopnosti virov. Omogočeno je tudi vrednotenje virov. Hkrati se trudimo, da se dijaki naučijo sklicevati se na vire in da se postopoma zavedo pomena intelektualne lastnine (prav na tem področju so sicer izjemno šibki).

Kaj pa pomanjkljivosti?

Glede na obsežen učni načrt je težava gotovo ta, da potrebujemo za obravnavo več

ur. Sama tega ne vidim kot pomanjkljivost, saj se v tem času razvija toliko dijakovih kompetenc, da se je vredno potruditi.

4 Vključevanje knjižničnega informacijskega znanja v medpredmetne povezave

Dijaki so ob nalogah, za katere so bili razdeljeni v manjše skupine, uporabljali raznovrstno gradivo. Med viri so bili učbenik, literarnoteoretične razprave in druga strokovna besedila, leksikoni, enojezični, dvojezični in tematski slovarji, članki, zvočni posnetki ... Ob uporabi tega gradiva so spoznavali raznolikost virov in njihove posebnosti; ker je bilo nekaj gradiva na voljo le v enem izvodu, potrebovalo pa ga je več skupin, so se morali med seboj tudi uskladiti, kako si ga bodo izmenjevali med skupinami.

Pri uri v knjižnici je bila navzoča tudi profesorica nemščine, da so dijaki takoj lahko preverjali, katere od besed, ki so jim zvenele kot tujke, sodijo med germanizme. Njihov prvi korak je bil preverjanje v virih (Slovar tujk, SSKJ, Etimološki slovar), če pa so ostale stvari nejasne, so se obrnili na profesorico nemščine. Ob tem velja povedati, da so imeli nekateri težave že z razpoznavanjem izvornega jezika besede, ki so jo iskali. Ker se v slovenskem pogovornem in narečnem jeziku germanizmi danes kar hitro izgubljajo, jih dijaki tudi vse manj poznajo. Zaradi jezikovnih pretvorb jim je včasih tudi težko poiskati izvorno obliko besede in pravi pomen, če ga ne uganejo iz sobesedila. Težava se pojavlja tudi zato, ker smo doslej tovrstno delo izpeljali z dijaki, ki so se nemščine šele začeli učiti.

Sklep

Pri medpredmetnem povezovanju, pri katerem učitelji ne hodijo le eden ob drugem, temveč je njihovo delo tesneje prepleteno, pride do izraza timsko delo; vzpodbujamo skupinsko delo dijakov, temo osvetlimo celostno, kar prispeva h globljemu in širšemu znanju snovi, ki je osvetljena iz različnih zornih kotov. Kljub nekaterim pomanjkljivostim tako delo nudi dijakom toliko prednosti, da je vredno zanj nameniti nekaj šolskih ur na leto.

Viri

- AMBROŽ, D. [et al.]. 2000. *Branja 1: berilo in učbenik za 1. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana, DZS.
- Od opazovanja do znanja, od znanj h kompetencam*. 2005. Uredila A Zupan. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- PEKLAJ, C. [et al.]. *Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve*. 2001. Ljubljana: DZS.
- POLAK, A. 2007. *Teamsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. 1997. Ljubljana: DZS.
- SNOJ, M. 1997. *Slovenski etimološki slovar*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu : zbornik prispevkov*. 2005. Uredila T. Rupnik Vec. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Veliki slovar tujk*. 2002. Ljubljana: Cankarjeva založba.

> **Mag. Savina Zwitter** je zaposlena kot šolska knjižničarka na Gimnaziji Bežigrad.

Naslov: Peričeva 4, 1000 Ljubljana
Naslov elektronske pošte: zsavina@gimb.org

>> **Mojca Osvald** je zaposlena kot profesorica slovenščine na Gimnaziji Bežigrad.

Naslov: Peričeva 4, 1000 Ljubljana
Naslov elektronske pošte: osvald@gimb.org

Bibliografija kot sredstvo za spodbujanje branja v šolski knjižnici

Bibliography as encouragement of reading in school library

> Franciska Žumer

Izvleček

Članek predstavlja pomen bibliografij pri spodbujanju učencev za branje kot vseživljenjski proces. Bibliografije so pomembno orodje šolskih knjižničarjev pri različnih vrstah izvajanja pedagoškega dela v šolski knjižnici ali v razredu. Šolski knjižničar z njimi vpliva na spodbujanje in navajanje učencev na aktivno branje ter na motivacijo za branje sploh. Bibliografije, ki prinašajo obširen seznam gradiva na določeno temo, učencem omogočajo širok prostovoljni izbor gradiva od nezahtevnega do najzahtevnejšega branja ne glede na starostno stopnjo, bralni interes in stopnjo bralne pismenosti posameznika. Bibliografije so v devetletki koristen in nepogrešljiv pripomoček učiteljem pri vzgojno-izobraževalnem delu, pri oblikovanju razrednih »knjižnic« in tekočem menjavanju gradiva glede na obravnavano učno snov. So tudi pomembno motivacijsko sredstvo za sodelovanje med šolskimi in drugimi vrstami knjižnic, saj pridejo učenci z njihovo pomočjo hitreje in uspešneje do želenega gradiva ne glede na vrsto knjižnice (ali knjižnic), ki jo (jih) obiskujejo. Poznavanje bibliografskih prvin in urejenost bibliografskega zapisa za učence pomeni tudi seznanjanje z vsebinami in cilji knjižničnih informacijskih znanj. Bibliografije nudijo učiteljem in učencem možnost samostojnega kreativnega dopolnjevanja in ustvarjanja lastnih bibliografij, kar jih navaja na vseživljenjsko izobraževanje.

Ključne besede

bibliografije, osnovna šola, šolske knjižnice, spodbujanje branja, bralna motivacija, trajnostni razvoj, pedagoško delo

UDK 011/016:028.5:373.3

Abstract

The paper presents the importance of bibliographies in encouragement of pupils to take up reading as a long-life sustainable process. Bibliographies are an important tool of school librarians in various kinds of teaching in school library or in classroom. Using bibliographies school librarian encourages and teaches pupils active reading and influences their overall reading motivation. Bibliographies which include a wide list of materials on a certain topic enable pupils to make a wide and voluntary choice ranging from nondemanding to most demanding reading level regardless of their age group, reading interest or level of reading literacy. In primary school bibliographies are a useful and indispensable tool of teachers in their work, in building classroom libraries and in continuous changes of materials according to the topic being taught. Bibliographies are an important motivational means for co-operation between school libraries and other types of libraries, because they enable pupils to find desired materials more quickly and successfully regardless of the type of library which they use. They may even visit several libraries with equal success. Learning bibliographical elements and arrangement of bibliographical record is to pupils also learning the content and goals of library and information knowledge. Bibliographies enable pupils and teachers to autonomously and creatively complement and create their own bibliographies which teaches them long-life learning.

Keywords

Bibliographies, primary school, school libraries, encouragement of reading, reading motivation, sustainable development, teaching

UDC 011/016:028.5:373.3

*Na to, kakšni boste čez pet let, vpliva predvsem dvoje:
ljudje, ki jih boste spoznali, in knjige, ki jih boste prebrali.*

Charles E. »T« Jones

1 Vloga šolske knjižnice pri motivaciji za branje

1.1 Naloge šolske knjižnice

V prispevku se bom osredotočila na vlogo šolske knjižnice kot enega temeljnih dejavnikov pri spodbujanju in razvijanju bralne pismenosti v spremenjeni devetletni osnovni šoli¹ (Sušec, Žumer, 1997) s posebnim poudarkom na uporabi bibliografije. Vsekakor je bralna pismenost odraz večjega števila medsebojno povezanih različnih dejavnikov, saj nanjo vplivajo tako elementi, ki izhajajo iz otroka samega, kot drugi, ki izhajajo iz okolja (Pečjak, 2003, str. 119). Tudi Gradišarjeva (1995) trdi, da je »dosegljivost primernih knjig ključni dejavnik bralne pismenosti«. Tudi mednarodne raziskave so pokazale, da imajo učenci iz držav, ki dosegajo boljše rezultate, doma, v knjižnicah, knjigarnah in v šoli na voljo več knjig in da dosegajo tudi boljše rezultate pri bralni pismenosti.

1.2 Branje

Obstaja več definicij branja, odvisno od tega, katere dejavnike oz. procese posamezni avtorji posebej poudarjajo, in sicer: proces dekodiranja in prepoznavanja simbolov, proces razumevanja prebranega in povezava prepoznavanja in razumevanja prebranega kakor tudi skupek večstopenjskih interakcijskih procesov, ki poleg omenjenih vključuje različne sposobnosti, npr. ohranitev v delovnem in dolgoročnem spominu, kar omogoča ponoven priklic prebranega in ustvarjalno uporabo v novih oblikah sporočanja (Pečjak, 1999).

Razbiranje grafičnega besedila je naporno opravilo, saj mora bralec ukrivljene in ravne črte, ki sestavljajo vse črke in pisave, razbrati, pretvoriti v besede, povedi in pripoved. Strokovnjaki so izračunali, da človeški možgani za to potrebujejo nekaj tisoč operacij. Na zgodnji stopnji opismenjevanja imajo učenci zelo različno razvito bralno pismenost, ki ni odvisna le od prepoznavanja simbolov. Prebrano besedilo ali pravljico morajo najprej pretvoriti v svoje mentalne predstave o osebah in dogajanju. Pri tem morajo poleg prebranega besedila uporabiti svoje predhodno znanje, predstave o pomenu besede in vse druge izkušnje. Učenci različno razumejo isto besedilo in zato imajo o isti pravljici oz. o istem prebranem ali slišnem besedilu različno različno predstavo, pojavljajo pa se tudi zelo različna čustva (Grosman, 2003, str. 10).

Bogata ponudba najrazličnejših informacij na različnih medijih je prizadela tudi branje. Tako je branje s pojavom in uporabo drugih informacijskih virov postalo resen problem. O slabi pismenosti ne govorimo le na osnovnošolski, ampak celo na univerzitetni ravni. V zvezi z branjem leposlovja Grosmanova (2007, str. 9) navaja, da »čeprav književni pouk na deklarativni ravni vzgaja bralce za samostojno branje, zaradi obilja literarnozgodovinskih podatkov in odlomkov ne omogoča niti dovolj časa za potrebno vajo v branju in razumevanju celotnih besedil niti pozitivnih izkušenj z leposlovnim branjem, ki bi spodbujalo zanimanje zanj.« (Grosman, str. 9)

Razumevanje določenega besedila je torej rezultat interakcije med bralcem in besedilom. Pečjakova (2008, str. 31) meni, da »so iz psihološkega zornega kota pomembni zlasti tisti dejavniki bralnega razumevanja, ki izhajajo iz bralca« in ki se delijo na kognitivne in motivacijsko-emocionalne dejavnike. Čeprav imajo slednji po njenem mnenju manjšo vlogo, jih vsekakor ne moremo prezreti, saj upoštevanje več spremenljivk daje tudi relevantnejše rezultate raziskav, še posebej pa kažejo na »intenzivnost, vztrajnost in usmerjenost bralnega vedenja posameznika« (Pečjak, str. 32).

¹ Na to vplivajo sodobno postavljeni cilji posameznih predmetov poučevanja v šoli.

1.3 Branje in vloga šolske knjižnice

Med motivacijsko-emocionalne dejavnike branja vsekakor sodi tudi šolska knjižnica s svojim knjižničnim fondom, s katerim se učenci srečajo ob vstopu v šolo. Marsikje, tako tudi v naši šolski knjižnici, se že predšolski otroci ob rednih obiskih vzgojnih skupin že v predšolskem obdobju srečajo s šolsko knjižnico. Ob pedagoških urah v šolski knjižnici si prizadevam, da bi vsak zase našel vsaj eno knjigo oz. da bi knjiga našla njega; razmišljam o dejanskem upoštevanju in o uporabi vseh Pennacovih načel v šolski knjižnici. (Pennac, 1996). Ob upoštevanju vseh omenjenih dejavnikov tudi bibliografije vsekakor sodijo med motivacijsko-emocionalne dejavnike pospeševanja branja oz. bralne pismenosti.

Funkcionalni vidik bralne pismenosti pa nam omogoča, da se znajdemo v svetu. Pomembna je stopnja branja z razumevanjem, ko se ne ukvarjamo le s tehniko branja, ampak so v ospredju estetski užitki. Učencem, ki ne dosežejo stopnje branja z razumevanjem, je onemogočen pravi stik z literaturo, kar dokazujejo tudi sodobne raziskave (Berimo skupaj, str. 51).

Ko berete o tujem življenju, se vam zazdi, kot bi brali o svojem. Prav v tem je lepota knjig in zato jih imam tako rada.

Oprah Winfrey

2 Bibliografije v šolski knjižnici

2.1 Kaj je bibliografija

Beseda bibliografija se je pojavila v 5. stoletju pri Grkih in je pomenila *pisanje ali prepisovanje* knjig. *Biblion* pomeni knjiga, *grafein* pa pisati. Tako pojmovanje se je ohranilo do prve polovice 17. stoletja, ko se je začel izraz bibliografija pojavljati v pomenu *popisovanja knjig*.

Po Logarju, ki je povzel definicijo po francoski bibliografinji L. N. Malces, je bibliografija *strokovno-znanstvena dejavnost, ki zbira, vrednoti, izbira, vsebinsko analizira in opisuje tiskane ali drugače razmnožene javnosti namenjene tekste – bibliografske enote – ter te opise klasificira, ureja in navadno v obliki urejenih popisov tudi publicira z namenom dati informacije o literaturi in s tem pripomočke za strokovno delo* (Logar, 1970, str. 15; Wagner, 1993).

Logar navaja tudi, da »z izrazom *bibliografija* poimenujemo tudi rezultate bibliografskega dela, to je *bibliografske sezname in urejene popise vseh vrst ter delo z njimi*«, in da je »*nauk o teoretičnih in metodičnih osnovah bibliografovega dela*« (Logar, 1970, str. 15).

Bibliotekarski terminološki slovar (1996: 18):

1. *Veda o zbiranju, vrednotenju, opisovanju bibliografskega gradiva,² urejanju bibliografskih enot³ in posredovanju bibliografskih informacij.*
2. *Strokovno urejen popis bibliografskih enot.*
3. *Seznam literature kot dodatek k razpravi, članku.*

² Besedilni, zvočni, slikovni zapisi, predmeti intelektualne in/ali umetniške vsebine, ki so predmet bibliografske obdelave (Bibliografski, 1996).

³ 1. Publikacija, dokument, ki je predmet bibliografske obdelave 2. Posamezni vpis publikacije, dokumenta v bibliografiji..

2.2 Bibliografije kot motivacija za branje

Branje je pomembno vzljubiti že v otroški dobi. S tem se strinja precej avtorjev prispevkov o branju, npr. (Lubšina Novak, 2008; Grosman, 2006; Jamnik, 2000; Žumer, 2000). Ali v mladih lahko vzbudimo interes za branje z izborom primerne gradiva oz. s tematskimi bibliografijami? O pomembnosti primerne izbora knjižničnega gradiva kot enem od dejavnikov, ki uspešno in učinkovito spodbujajo tako razvoj bralnih navad kakor tudi interes za branje s kakovostnim in starostni stopnji primernim izborom gradiva ter z različnimi oblikami in metodami vzgoje za knjigo, piše tudi Mlakarjeva (2003).

Bibliografije nudijo učencem obširen izbor gradiva, iz katerega izbirajo po lastnem interesu ne glede na kraj in čas, tudi neodvisno od številnih drugih motečih zunanjih dejavnikov, saj je aktivnost odvisna le od uporabnika samega in njegovih trenutnih interesov, ki pa ne predstavljajo neke stalnice, ampak se prilagajajo trenutnim interesom. Kako pomembno je z motivacijsko-emocionalnega vidika, da učencem ponudimo nekaj »neobveznega«, ki je prav zaradi tega na neki način vabljivo in zanimivo, piše tudi Grosmanova (2006, str. 163).

Ocena zanimivosti besedila ne glede na to, ali v končni fazi branja ali v fazi iskanja, pridobivanja in izbiranja ustreznega besedila za branje, kaže na učenčev interes do branja. Na tej točki se lahko pojavi šolski knjižničar, ki učencu ponudi bibliografijo gradiva, med katerim le-ta izbira sam ne samo glede na lastni interes, temveč tudi glede na svojo stopnjo uspešnosti branja. Po Grosmanovi (2006, str. 11) in Jamnikovi (2001a, b) imajo otroci pravico »do raznih pozitivnih spodbud«. Taka pozitivna spodbuda je vsekakor lahko tudi bibliografija. Seveda sama »gola« bibliografija brez dodatnih aktivnosti oz. motivacijskih spodbud šolskega knjižničarja še ni dovolj za to, da bi šolski knjižničar prepoznal učenčev interes. Še več, šolski knjižničar naj motivacijske dejavnosti ozavešči, tako da bo tudi v prihodnje učencu ponudil gradiva, ki jih bo bral glede na svoj interes. Za tako obojestransko sodelovanje so potrebni tudi učenčeva povratna informacija ter, dodatna preverjanja in vprašanja šolskega knjižničarja, ki mora z učencem izpeljati referenčni pogovor (Žumer, 2002). Z bibliografijami učencu omogočamo, da si ob branju razvija svoj lastni bralni interes oz. ga razširja z enega na več področij branja.

2.3 Praktična uporaba bibliografij za potrebe pedagoškega dela v šolski knjižnici

Pri izboru bralnih gradiv za bibliografije vedno izhajam iz sebe, iz lastnega poznavanja besedil na podlagi njihovega predhodnega branja. Ob branju besedila moram prepoznati možne motivacijske vidike tudi za učenca, sama moram ob branju uživati in začutiti navdušenje nad prebranim. O pomembnosti uživanja odraslega ob besedilu, pri čemer se njegovo navdušenje v naslednji fazi prenaša tudi na učence, piše tudi Tilka Jamnik (2003, str. 131). To se mi zdi še toliko bolj pomembno, saj Pennac (1996, str. 68) celo zapiše, da izgleda, »kot da bi šola zaprla neposredno pot do knjig s prepovedjo, da pri branju uživamo«.

Učencem predstavim bibliografije⁴ pri pedagoških urah kot del načrtovanih vzgojno-izobraževalnih aktivnosti. Uporabim jih kot del pedagoškega procesa pri pedagoški uri. Po navadi jim jih predstavim kot motivacijsko gradivo za branje po končani uri. Nikoli jim bibliografij ne pošiljam prek druge osebe, ampak jih jim predstavim sama

⁴ Izraz bibliografija uporabim šele v tretjem triletnju osnovne šole. Vse dotlej učencem govorim o predlogih za branje, priporočilnih seznamih gradiva na določeno temo, o zanimivem gradivu itd.

v razredu in kasneje tiskane⁵ sezname tudi razdelim. Prepričana sem, da knjižničarjeva osebna zavzetost in njegov predvsem čustveni odnos do že prebranega besedila pomembno vplivata na odločitev učencev, katere knjige bodo brali.

Pri skupinskih obiskih v šolski knjižnici jim po možnosti, če mi dopušča čas, iz knjig, ki so v bibliografskih seznamih, preberem tudi krajše zanimive odlomke, za katere predvidevam, da ih bodo navdušili. Poleg besedila zlasti mlajšim predstavim tudi knjižne ilustracije in se ob njih po potrebi ustavim dalj časa, da se otroci lahko razgovorijo. Zelo pomembno je, da se med knjižničarjem in učencem vzpostavi sinergičen odnos, ki dodatno prispeva k navajanju učenca na branje.

Pri motivaciji za izbor in branje knjig, navedenih v bibliografijah, so prav tako pomembni tisti učenci, ki so določeno knjigo že prebrali. Ti s svojimi poročanji, načinom pripovedovanja in aktivnostjo pri pedagoški uri še posebej pomembno vplivajo na odločitev sošolcev za izbor določenega gradiva za branje. Sestavni del, točneje nadaljevalni del sklopa takih pedagoških ur je lahko tudi poustvarjalo pisanje. Bogato založena šolska knjižnica in raznolik seznam različnih naslovov gradiva omogočata vsakemu učencu večjo možnost prave izbire gradiva kakor tudi čim bolj individualni pristop do vsakega učenca posebej.

Sestavljalec bibliografije mora zelo dobro poznati tako najrazličnejše gradivo kakor tudi psihološkorazvojne zmožnosti uporabnikov in njihove interese.

2.3.1 Bibliografije in otroci s specifičnimi učnimi težavami

Bibliografije prinašajo tudi seznam gradiva, ki ni primerno le za učence z običajnimi sposobnostmi, ampak je tudi ustrezno tudi za otroke s specifičnimi učnimi težavami. Gradivo, ki je namenjeno slednjim, je v bibliografiji enakovredno med ostalim ponujenim gradivom. Torej tudi te knjige učencem predstavim kot enakovredne drugim knjigam. Posebej je pomembno, da učenci knjigo vidijo – tudi če ima malo besedila in veliko ilustracij ali je drugače grafično zasnovana⁶ – in jo sprejmejo kot enakovredno drugim oz. se ob branju počutijo enakovredni sovrstnikom ne glede na individualne prednosti ali pomanjkljivosti svojih sposobnosti. Pomembno je, da branje otroke pritegne in da ga vzljubijo. V takih situacijah jim znova predstavim Pennacova načela (1996) – skušam jim ponotranjiti zavedanje o pomembnosti branja ne glede na obseg prebranega oz. jih seznanim s pravicami glede branja. Dogaja se, da učenci, zlasti v prvem letu šolanja, knjige samo »tovorijo« domov in jih ne preberejo, niti jim jih ne preberejo starši. Učenci zelo hitro pridobijo manjvrednosti kompleks oz. odpor do branja knjig, ko poslušajo svoje sovrstnike, koliko knjig so že prebrali in kako obsežne so bile. V zadnjih letih, zlasti z vpeljavo devetletke, sem na temelju opažanj, pogovorov in pedagoških dejavnosti v šolski knjižnici ugotovila, da učenci prvega in deloma tudi drugega razreda knjige bolj gledajo kot berejo. Načeloma je to sprejemljivo in konec koncev jim to dopuščajo tudi Pennacove pravice bralcev. Prav je tudi, da knjige in njihova sporočila spoznavajo prek ilustracij ter morda ustvarijo tudi svojo »zgodbo« na temelju videnega. Težave pa se pojavijo, ko niso pripravljeni (znova ali celo prvič) prisluhniti knjižničarju ali učitelju, ker menijo, da »besedilo že poznajo«. V takih primerih mora biti knjižničar bolj angažiran, če jih želi pri pedagoški uri zadovoljivo motivirati. Za te učence je pogovor še posebej pomemben. Poleg tega je v njih treba vzbuditi njihovo lastno samozavest in prepričanje, da so uspešni pri vsakem prebranem besedilu ne glede na njegov obseg.

⁵ Na tem mestu se sprašujem, koliko motivacijske so lahko sodobne informacijske tehnologije pri posredovanju bibliografij učencem, do kakšne medsebojne interakcije med predmetom (bibliografija) in osebkom kot živim bitjem pri tem prihaja, kar bi v končni fazi dejansko pomenila stopnja uporabnosti bibliografij. V tej smeri bi bila zanimiva raziskava o uporabi spletnega portala www.simos.si.

⁶ Npr. knjige Mojiceje Podgoršek Medo reši vsako zmedo, Črviva zgodba. idr.

Bibliografije ne selekcionirajo besedil oz. gradiva glede na zahtevnost in so primerno spodbujevalno motivacijsko sredstvo za vse učence.

2.3.2 Bibliografije kot sestavni deli razredne knjižnice

Z vpeljavo devetletke, v kateri poteka delo v vsebinskih sklopih, so bibliografije postale nepogrešljiv in sestavni del mojega sodelovanja z učiteljicami posameznih razredov. Z učiteljicami že več let sodelujem pri pripravi tematskih bibliografij na določeno temo v posameznih razredih. V začetku so mi učiteljice samo predstavile naslov sklopa oz. temo, ki jo bodo obravnavale. To se je izkazalo za pomanjkljivo, saj so se moje predstave o ustreznem knjižničnem gradivu razlikovale od njihovih predstav. Začela sem pregledovati učne načrte in spoznavati vsebinske sklope po posameznih razredih ter na temelju pridobljenih informacij v naslednji fazi pridobivati relevantne informacije s temeljitimi referenčnimi pogovori z učiteljicami. Tako sem dodatno podrobno spoznala vsebino tematskih sklopov in predvsem cilje, ki jih morajo učenci doseči, ter obenem dobila tudi povratno informacijo o mojih smereh iskanja gradiva. V zadnji fazi je sledilo iskanje, pridobivanje in izbiranje ustreznega leposlovnega in strokovnega gradiva.

Prvi pogoj je bilo poznavanje vseh vrst gradiva, ki sem ga upoštevala pri izboru za bibliografijo, zaradi česar sem morala prebrati veliko del. Dobro poznavanje vsebine posameznega gradiva je bil pogoj, da sem določeno gradivo, brez pomislekov uvrstila na seznam. Naslednje informacije sem našla v vzajemni podatkovni zbirki Cobib, na podlagi katere sem prav tako morala prebrati prav vse gradivo in ga šele nato, če je ustrezalo kriterijem bibliografije, uvrstiti na seznam. Do mnogih koristnih podatkov o ustreznih knjigah za izbrano bibliografijo sem prišla predvsem na srečanjih centrskih knjižničark, pa tudi s telefonskimi pogovori ali prek e-pošte. Zelo so mi pomagali bibliotekarji iz Mestne knjižnice Ljubljana oz. Mladinskega oddelka v Knjižnici Otona Župančiča, ki so s svojimi tematskimi katalogi in osebnim poznavanjem neizčrpen vir podatkov. Tu so tudi njihovi Letni priporočilni sezname s številnimi bibliografskimi kazali, ki omogočajo odkriti iskane knjige. Kljub vsemu je zadnja odločitev o ustreznosti izbire in uvrstitvi na seznam sprejeta šele potem, ko knjigo tudi preberem. Sprotno dopolnjevanje bibliografij z novimi naslovi je naslednji nepogrešljivi korak pri njihovem sestavljanju.

Na podlagi izkušenj iz preteklih let ne pripravljam več bibliografij za vsak razred posebej, ampak po triletjih. Diferenciacija med učenci je izjemno velika in nemogoče je predvideti, da bo gradivo, ki je ustrezno za enega učenca, enako močno nagovorilo tudi druge v razredu. Razlike v stopnji bralne pismenosti med posameznimi učenci znotraj razredov so izjemno velike, kar lahko z gotovostjo trdim vsaj za prvo triletje. Bibliografije z obsežnim seznamom gradiva z različno stopnjo zahtevnosti so zato odličen pripomoček za spodbujanje branja prav vsakega učenca posebej. Preden bibliografije posredujem učencem, po navadi je to ob skupinskem obisku šolske knjižnice, le-te ne pozabim spomniti na deset pravic bralcev (Pennac, 1996), kar je še dodatna motivacija za enakovredno počutje med njimi ne glede na to, kako obsežno knjigo si bo kdo izmed njih izbral v nadaljevanju. Prav ob pogovoru o posamezni pravici se razvijejo zanimive razprave in učencem se tedaj res razvežejo jeziki. Mogoče je to čas, ko pride na dan njihova ljubezen do branja, njihovi čustveni odzivi in pravo občutenje branja.

*Modri ljudje si v življenjskih težavah
poiščejo tolažbo v knjigah.*

Victor Hugo

3 Pozitivni vidiki uporabe bibliografij kot motivacije za branje v šolski knjižnici

Bibliografije imajo vlogo motivacijsko-emocionalnega dejavnika, ki je tudi eden od dejavnikov pri spodbujanju bralne pismenosti med mladimi bralci.

- Bibliografija posredno z branjem vpliva na višjo samozavest in pozitivno samopodobo. Vsako prebrano delo, ne glede na njegov obseg in zahtevnost, vzbuja v učencu občutek ugodja in potrditev o lastni zmožnosti in uspešnosti. Bibliografija tako učencem omogoča postopno prehajanje od manj do bolj zahtevnih besedil. Vsaka pohvala otroka za prebrano delo, četudi je to manj zahtevno besedilo, torej v otroku vzbudi pozitivne občutke, zato bo z večjim veseljem in zavzetostjo segel po novi, verjetno zahtevnejši knjigi.
- Bibliografija po navadi prinaša obsežnejši seznam gradiva. Čim obsežnejše je število bibliografskih enot, tem večja verjetnost je, da bo učenec na seznamu našel tudi gradivo, ki ga bo pritegnilo in motiviralo v tolikšni meri, da ga bo prebral.
- Bibliografije dajejo učencu možnost, da se srečuje z različnimi vrstami knjižničnega gradiva glede na nosilec medija.
- Bibliografija vsebuje gradiva z različno stopnjo bralne zahtevnosti. Tako lahko učencem ponudimo v branje tudi zahtevnejša besedila, ne da bi ti občutili odpor ali da bi imeli občutek obveze.
- Učenec lahko po lastni želji izbere iz obsežnejšega seznama sebi primerno knjigo glede na svoje psihološko-razvojne sposobnosti in zmožnosti.
- Bibliografija vsebuje naslove, izmed katerih učenec izbira gradivo glede na svoje potrebe v fazi razvoja, predvsem tudi glede na probleme, ki jih zaznava.
- Bibliografija prinaša seznam gradiva, ki ni predpisano kot obvezno, ampak je le ponujeno, kar pomeni nekaj drugega kot »obvezno« branje.
- Bibliografija prinaša vsebinsko in jezikovno raznoliko gradivo, zato je tudi večja verjetnost, da učenci najdejo ustrezno gradivo zase.
- Učenci potrebujejo redne dejavnosti in predloge za branje. Predvidevam, da se z vsakim branjem razvija tudi bralni interes in se širi učenčevo besedišče. Večje besedišče pa pomeni boljše razumevanje prebranega besedila, s čimer se večja motivacijski krog za nadaljnje branje. Posledica tega je podaljšan bralni interes oz. zanimanje za branje tudi potem, ko določena bibliografija ni več aktualna. Ko učenec prinese knjige nazaj v knjižnico, vstopi v knjižnično okolje, ki ga nezavedno s svojim gradivom nagovori k ponovnemu iskanju knjižničnega gradiva in torej k ponovnemu branju. Le redki posamezniki ob vsaj minimalni knjižničarjevi spodbudi ne vzamejo nobenega knjižničnega gradiva in praznih rok zapustijo šolsko knjižnico.
- Bibliografija podaljšuje bralni interes učenca. Interes za branje traja vsaj še nekaj časa tudi potem, ko učenec knjigo že prebere. Ko mine oz. se izkaže, da določena bibliografija ni več v zavesti učencev, jo lahko nadomestimo z drugo bibliografijo.
- Bibliografija prinaša popoln bibliografski opis z vsemi potrebnimi bibliografskimi elementi. To omogoča učencu hitrejšo pot do želenega gradiva.
- Poznavanje bibliografskih prvin in urejenost bibliografskega zapisa za učence pomeni tudi seznanjanje z vsebinami in cilji knjižničnih informacijskih znanj oz. z navajanjem na citiranje virov.
- Bibliografija je navajanje na ustvarjanje lastnih »podatkov« o prebranem gradivu z navajanjem vseh potrebnih bibliografskih elementov ali prvin za identifikacijo posameznega zapisa.
- Bibliografija je povezovalni člen med posameznimi vrstami knjižnic. Bibliografski seznam gradiva, ki ga dobi učenec, mu kadar koli omogoča iskanje v kateri koli knjižnici. Učenec tako ni vezan izključno na gradivo šolske knjižnice in na izposajo med šolskim letom.

- Uporabnost bibliografij ni niti časovno niti vsebinsko omejena. Bibliografije lahko sestavljamo ob najrazličnejših priložnostih, ki nam jih nudijo tako vzgojno-izobraževalni učni načrt šole in šolski predmetnik kot splošne, kulturne, politične, zgodovinske, krajevne, memoarske situacije in dogodki.
- Bibliografija navaja učence tudi na kritičnost, saj lahko med ponujenim gradivom sami izbirajo. Ob branju si ustvarjajo lastna razmišljanja, občutke, prepoznavajo tako prednosti kakor tudi pomanjkljivosti prebranega.

Pomembnosti bibliografij se zavedajo tudi šole, ki so članice projekta SIMOS – slovenska internetna mreža osnovnih šol (www.simos.si, [online]. [uporabljeno 2008-05-19]. Dostopno na URL: www.simos.si), saj svojim učencem nudijo množico različnih »zbirk knjig« za posamezna področja, ki prinašajo naslove knjig za branje in jih strokovno lahko imenujemo bibliografije.

*V najboljših knjigah nam veliki ljudje govorijo
in zaupajo svoje najdragocenejše misli,
svoje duše pa zlijejo v naše.*

William Ellery Channing

Sklep

Vpeljava devetletnega izobraževanja in sodobni cilji vzgoje in izobraževanja tudi od šolskega knjižničarja zahtevajo nov pristop poučevanja oz. višje oblike učenja in poučevanja zahtevajo poleg kognitivne dimenzije tudi več poudarka na socialnih in čustvenih dimenzijah vzgojno-izobraževalnega procesa. Učenci se morajo naučiti živeti se v skupnosti, k čemur pa lahko veliko pripomore tudi šolska knjižnica z novimi oblikami seznanjanja z gradivom, ki ni le v šolski knjižnici, ampak je učencem dostopno tudi v drugih knjižnicah. Bibliografije omogočajo in spodbujajo uporabnike⁷ tudi k vseživljenjskemu učenju, kar jim omogoča sprejemanje in razumevanje drugih ljudi, njihove zgodovine, navad in vrednot ter sposobnost miroljubnega obvladovanja konfliktov.

Sestavni del članka o koristnosti vključevanja bibliografij – s posebnim poudarkom na tematski bibliografiji – v vzgojno-izobraževalno delo šolske knjižnice je v letu medkulturnega dialoga bibliografija na temo drugačnosti, predvsem v smislu razumevanja tega problema v odnosu do drugih narodov, njihovih običajev in zgodovine, rasne in verske pripadnosti. Pri skupini C se izbor gradiva na temo drugačnosti nanaša tudi na oblike drugačnosti, ki so povezane s telesnimi in duševnimi razlikami ne samo pri ljudeh, temveč tudi pri živalih. Mlajše učence lahko seznanjamo z drugačnostjo prek njihovega spoznavnega sveta in junakov.

*Naj vam pride v kri, da vsak dan malce berete,
tudi če je to samo po en stavek.
Če pa boste brali vsak dan četr ure,
se bo to poznalo ob koncu leta.*

Aldous Huxley

Citirani viri

BEREMO skupaj: priročnik za spodbujanje branja. 2003. Ljubljana: Mladinska knjiga.
ELLEY, Warwick B. 1995. *Kako berejo učenci v svetu in pri nas* : mednarodna raziskava o bralni pismenosti. Nova Gorica: Educa.

⁷ Uporabniki bibliografij niso le učenci, ampak jih pri svojem delu koristno uporabljajo tudi učitelji za svoje lastne potrebe ali potrebe razredne knjižnice.

- GROSMAN, M. 2006. *Razsežnosti branja*. Ljubljana: Karantanija.
- GROSMAN, M. 2008. Pismenost za medkulturni dialog. *Vzgoja in izobraževanje*, let. 39, str. 4–13.
- HEDGES, B. 2001. Z branjem do bogastva. Ljubljana: Amalietti&Amalietti.
- JAMNIK, T. 2001. Pravice otrok do uspešnega branja. *Glas Bralnega društva Slovenije*, let. 2, št. 2, 5–8.
- JAMNIK, T. 2001. Pravice otrok do uspešnega branja. *Slovenščina v šoli*, let. 6, št. 5, str. 19–22.
- PEČJAK, S. 1999. *Osnove psihologije branja*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- PENNAC, D. 1996. *Čudežno potovanje*. Ljubljana: Julija Pergar.
- SIMOS. Slovenska internetna mreža osnovnih šol. [online]. [uporabljeno 2008-05-19]. Dostopno na URL: www.simos.si.
- SUŠEC, Z., F. ŽUMER. 1997. Vpliv različnih metod komuniciranja na stopnjo bralne pismenosti v osnovni šoli. V *Branje – skrb vseh*. Ljubljana: Bralno društvo Slovenije, str. 127–145.
- ŽUMER, F. 2000. Šolsko glasilo Matijev rod na OŠ Matija Valjavec v Preddvoru: spomini preteklosti za ustvarjalnejšo prihodnost. V *Od mravljice, vrabčkov do Murnov in Sončkov*. Ljubljana; Slovenski šolski muzej, str. 40–53.
- ŽUMER, F. 2002. Referenčni pogovor tudi v šolski knjižnici. *Šolska knjižnica*, let. 12, št. 2, str. 61–65.
- ŽUMER, F. 2004. Bibliografije. V *Informacijsko opismenjevanje : priročnik za delo z informacijskimi viri*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 128–145.

> **Mag. Franceska Žumer**, univ. dipl. bibl., je zaposlena kot šolska knjižničarka na Osnovni šoli Poljane. Naslov: Zemljemerska 7, 1000 Ljubljana
Naslov elektronske pošte: franceska.zumer@guest.arnes.si

Bibliografija gradiva na temo drugačnosti

C skupina

- ANDERSEN, Hans Christian: Grdi raček. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1993. (Zbirka Cicibanov vrtljak)
- AVELINE, Claude: Baba Dijen in Košček Sladkorja. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1953. (Knjižnica Sinjega galeba ; 11)
- BALL-SIMON, Daniele: Bee, je zablejal volkec. Ljubljana: Kres, 2002
- BARBER, TOM: Zgodba o dveh kozah. Radovljica: Didakta, 2005
- BARBERO, Maria: Kako je mišek Stanislav mucu Hugu nataknil zvonček. Ljubljana: Epta, 2002
- BAUSSIÉ, Sylvie: Egipt in faraoni. Ljubljana: Modrijan, 2005. (Zbirka Modrijanček)
- BEER, Hans de: Leonardov veliki sen. Ljubljana: Kres, 2003
- BERNER, Rotraut Susanne: Ah, ne – daj no: zgodba o ljudeh in kurah. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2005. (Zbirka Čebelica; 410)
- BITENC, Janez: Zlata hišica. Celovec, Ljubljana, Dunaj: Mohorjeva družba, 2003
- BOONEN, Stefan: Leti leti leti Vili. – Ljubljana: Kres, 2003
- BOONEN, Stefan: Leti leti Vili. Ljubljana: Kres, 2003
- BOURGEOIS, Paulette: Franček sklence kupčijo. Ljubljana: Tehniška založba, 2006. (Zbirka Frančkove TV-zgodbe)
- BREZINA, Thomas: Abu: mali slon, ki je hotel postati severni medved. Celovec; Ljubljana; Dunaj: Mohorjeva družba, 2003
- BROWN, Janet Allison: Čisto poseben muc. Radovljica: Didakta, 2002
- CAVE, Kathryn: Drugačen. Ljubljana: Educy, 2001
- FRIES, Claudia: Pujsa imamo za soseda. Radovljica: Didakta, 2000
- GENECHTEN, Guido van: Rik in prijatelji. Ljubljana: Kres, 2004
- GENECHTEN, Guido van: Uhlji takšni in drugačni. Ljubljana: Kres, 2004
- GRAHAM, Bob: Cvetka obišče gospoda Zimo. Ljubljana: Epta, 2003
- JOUMANI, Yasmina: Marička nima tička. Ljubljana: Kres, 2003
- KOŽELJ HORVAT, Sabina: Siv las. Celje: Mohorjeva družba, 2003
- MAKAROVIČ, Svetlana: Kokoška Emilija. Ljubljana: Mladika, 1993. (Zbirka trepetlika)
- MARINŠEK, Marjan: Ježkova torta. Ljubljana: Karantanija, 2003. (Zbirka Lastovka: najlepše zgodbe sveta). Vsebuje: Sanje z odprtimi očmi, str. 45–48.
- MARINŠEK, Marjan: Ježkova torta. Ljubljana: Karantanija, 2003. (Zbirka Lastovka: najlepše zgodbe sveta). Vsebuje: O deklici, ki se ni rodila, str. 20–25.
- MERTENS, Dominique: Franček strašni. Ljubljana: Kres, 2002
- MOSSOUX, Mureil: Huhu. Ljubljana: Kres, 2002.
- MUCK, Desa: Kakšne barve je svet. Celovec; Ljubljana; Dunaj: Mohorjeva družba, 2002
- OSOJNIK, Mojca: Polž Vladimir gre na štop. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2003. (Zbirka Velike slikanice)

PETRLIK HUSEINOVIĆ, Andrea: Malček. Ljubljana: Karantanija, 2006
 ROGAČ, Franci: Prašiček in čarobna zvezda. Ljubljana: Karantanija, 2002
 RYAN, Margaret: Robi in bitje iz veselja. Ljubljana: Educy, 2002. (Zbirka Zakladnica. Zlatnik)
 SCHIMMEL, Lawrence: Sosedje in prijatelj. Ljubljana : ŠKUC, 2008. (Zbirka Lambda; 69)
 SCHNEIDER, Antonie: Mala miška Mini. Ljubljana: Kres, 2003
 SVETINA, Peter: Mrožek dobi očala. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2003. (Zbirka Čebelica; 402)
 ŠTAMPE ŽMAVC, Bina: Škrat s prevelikimi ušesi. Ljubljana: Rokus, 2002
 ŠTEFAN, Anja: Bobek in barčica. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2005. (Zbirka Velike slikanice)
 ULLRICH, Hortense: Ko najdeš pravega prijatelja. Tržič: Učila International, 2002
 VIDMAR, Janja: Prijatelj. Ljubljana: Mladika, 2003. (Zbirka Liščki)
 VRHUNC, Tina: Muren Murč. Ljubljana: Karantanija, 2003

P skupina

ABEDI, Isabel: Lola polni časopisne strani. Tržič: Učila Internationala, 2006
 ABEDI, Isabel: Lola postane tajna agentka. Tržič: Učila Internationala, 2006
 ABEDI, Isabel: Prihaaj Lola!. Tržič: Učila Internationala, 2006
 BOYNE, John: Deček v črtasti pižami. Dob pri Domžalah, 2007. (Zbirka Nekoč/Miš)
 CENTKIEWICZ, Alina in Czesław: Odarpi, Egigov sin. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1985. (Zbirka Knjižnica Sinjega galeba ; 225)
 FIEDLER, Christamaria: Primer: Buča. Ljubljana: DZS, 2004. (Zbirka Dober dan, roman!; 29)
 GREENWOOD, Kerry: Tavajoča ikona. Dob: Miš, 2004. – (Zbirka Krimči)
 KUIJER, Guus: Naj ljubezen gori kot plamen, amen. Dob pri Domžalah: Miš, 2006
 MAL, Vitan: Žardna in Četrtek. Ljubljana: Karantanija, 2006. (Zbirka Najhit)
 MALEŃSEK, Mimi: Lučka na daljnem severu. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1975. (Cicibanova knjižnica)
 MALEŃSEK, Mimi: Počitnice v Bayangi. V Ljubljani: Prešernova družba, 1986
 Moj Bog, tvoj Bog: zbirka novel o iskanju smisla življenja. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2005. (Zbirka Odisej)
 NEKOČ je bilo – in bo: inkovske in azteške pripovedke. Ljubljana: Karantanija; Nova Gorica: Branko, 2004
 PAVER, Michelle: Izobčenci. Dob pri Domžalah: Miš, 2007
 SOMMERFELT, Aimée: Pot v Agro. Ljubljana : Mladinska knjiga, 1966. (Zbirka Cicibanova knjižnica)
 SZEKELY, Tibor: Padma, mala plesalka. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1988. (Zbirka Pisanice)
 VIDMAR, Janja: Nimaš pojma. Ljubljana: Mladika, 2006. (Zbirka Trepetlika; 44)
 VUJAČIČ, M : Kako dremljejo krokodili. Ljubljana : Borec, 1978. (Zbirka Kurirčkova knjižnica ; 64)
 WRIGHTSON, Patricia: Simon in kamniti tujec. Ljubljana : Mladinska knjiga, 1979. (Cicibanova knjižnica)

M skupina

BARVA kože: zgodbe o rasizmu. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2006. (Zbirka Knjižnica Sinjega galeba; 319)
 BENNETT, William J.: Moralne vrednote za mlade. Tržič: Učila, 2001
 CARMİ, Daniella: Samir in Jonatan. Tržič: Učila, 2002
 CESTNIK, Mare: Hiša za goste. Ljubljana : Prešernova družba, Vrba, 1994
 CHOW-CHUNG-CHENG: Mala Sampan. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1969. (Zbirka Knjižnica Sinjega galeba ; 134–135)
 CHUNSHU: Pekinška punčka: Kontraverzni roman o krutem odraščanju nove generacije. Tržič: Učila International, 2005
 DESAI, Anita: Vas ob morju. Ljubljana : Mladinska knjiga, 1992. (Zbirka Odisej)
 DOHERTY, Berlie: Abela, deklica, ki je videla leve. Ljubljana: Grlica, 2008. (Zbirka Romani Grlica)
 FLEGG, Aubrey: Dekle v zelenem. 1, Krila nad Delftom. Dob pri Domžalah, 2006
 FLEGG, Aubrey: Dekle v zelenem. 2, Mavrični most. Dob pri Domžalah, 2007
 FLISAR, Evald: Čarovnikov vajenec. Murska Sobota: Pomurska založba, 1990
 FLISAR, Evald: Popotnik v kraljestvu senc. Ljubljana: Ganeš, 1992
 GÜNDISCH, Karin: Cosmin. Ljubljana: Grlica, 2006. (Zbirka Na robu)
 HENDRY, Frances Mary: Chandra. Ljubljana: Grlica, 2005
 KARLIN, Alma: Modri mesec. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1997. (Zbirka Odisej)
 KORUN, Borut: Kača in jaguar : po sledovih azteških in majevskih božanstev. Velenje: samozaložba, 1993
 KRIŽNAR, Tomo: Drugačne zvezde. Ljubljana : samozaložba, 1990
 KRIŽNAR, Tomo: Nuba : čisti ljudje. Naklo : samozaložba, 1999
 KRIŽNAR, Tomo: O iskanju ljubezni ali Z biciklom okoli sveta. Ljubljana : samozaložba, 1997
 KRIŽNAR, Tomo: Samotne sledi. Ljubljana: samozaložba, 1999
 LAIRD, Elizabeth: Košček zemlje. Ljubljana: Grlica, 2005

- LAWRENCE, David Herbert: Jutra v Mehiki. Ljubljana: Cankarjeva založba, 1998. (Zbirka S poti)
- MARCHETTA, Melina: Kdo si, Alibrandi?. Dob: Miš, 2004. (Zbirka Zorenja +)
- MARTEL, Yann: Pijevo življenje. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2004. (Zbirka Roman)
- MORGAN, Sally: V objemu korenin. Dob pri Domžalah: Miš, 2007
- NAIDOO, Beverley: Druga stran resnice. Ljubljana: Grlica, 2008. (Zbirka Romani Grlica)
- OPELJHAM, Ralph: Tujec v Indiji. Maribor: Obzorja, 1963. (Zbirka Križem sveta; 2)
- PARKINSON, Siobhan: Zrno ljubezni. Dob: Miš, 2004. (Zbirka Srečanja/Miš)
- PROVOST, Anne: Padec. Dob pri Domžalah, Miš, 2005
- RAI, Bali: (Ne)dogovorjena poroka. Ljubljana: Grlica, 2003.
- RAI, Bali: Ekipa. Ljubljana: Grlica, 2004
- ROGELJ PETRIČ, Silvestra: Savitri. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2000. (Knjižnica Sinjega galeba; 301)
- SCHAMI, Rafik: Dlan, polna zvezd. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1990. (Zbirka Knjižnica Sinjega galeba ; 274)
- SCHMITT, Eric-Emmanuel: Gospod Ibrahim in cvetovi iz Korana. Ljubljana: Vale-Novak, 2005
- SCHMITT, Eric-Emmanuel: Noetov otok. Ljubljana: Vale-Novak, 2005
- STRATTON, Allan: Chandine skrivnosti. Dob pri Domžalah: Miš, 2006. (Zbirka Zorenja)
- SWINDELLS, Robert: Sramota. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2000. (Zbirka Odisej)
- ŠERUGA, Zvone: Potovanje k ljudem. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1986
- ŠTANTE, Milan: S poti po Indiji. Ljubljana: Karantanija, 1990
- THOMPSON, Craig: Odeje: roman v stripu. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2006. (Odisej)
- VOJNOVIČ, Goran: Čefurji raus!. Ljubljana: Študentska založba, 2008. (Zbirka Beletrina)

Strokovno gradivo

- BEN JELLOUN, Tahar: Kako sem hčerki razložil rasizem. Ljubljana: Urad za mladino republike Slovenije, 1999
- BROWN, Alan [in] Andrew Langley: Kaj verjamem. Radovljica: Didakta, 2004.
- GENERI, Anita: Prihajam iz Bosne. Tržič: Učila, 1997. (Zbirka Ne pozabite na nas)
- GENERI, Anita: Prihajam iz Indije. Tržič: Učila, 1997. (Zbirka Ne pozabite na nas)
- GENERI, Anita: Prihajam iz Kitajske. Tržič: Učila, 1997. (Zbirka Ne pozabite na nas)
- GENERI, Anita: Prihajam iz Kurdistana. Tržič: Učila, 1997. (Zbirka Ne pozabite na nas)
- GENERI, Anita: Prihajam iz Palestine. Tržič: Učila, 1997. (Zbirka Ne pozabite na nas)
- GENERI, Anita: Prihajam iz Romunije. Tržič: Učila, 1997. (Zbirka Ne pozabite na nas)
- KINDERSLEY, Barnabas [in] Anabel KINDERSLEY: Otroci vsega sveta: spoznajmo otroke z vsega sveta. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1996
- MATTHEWS, Jo: Prihajam iz Somalije. Tržič: Učila, 1997. (Zbirka Ne pozabite na nas)
- MATTHEWS, Jo: Prihajam iz Vietnoma. Tržič: Učila, 1997. (Zbirka Ne pozabite na nas)
- Moj Bog, tvoj Bog: zbirka novel o iskanju smisla življenja. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2005. (Zbirka Odisej)
- SENEKER, Cath: Odnosi med ljudmi. Ljubljana: Grlica, 2006. (Zbirka Zdrava izbira)
- TELLO, Antonio [in] Jean-Pierre PALACIO [in] Daniel COMA-CROS: Vodnik po svetovnih verstvih s kratkim pregledom verstev na Slovenskem. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije, 2006