

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1|2010



VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1|2010



Letnik 8

Odgovorni urednik Andrej Koren, *Šola za ravnateljce*
Glavna urednica Polona Peček, *Šola za ravnateljce*
Uredniški odbor Andreja Barle Lakota, *Urad za razvoj šolstva, MŠŠ*
Mateja Breje, *Šola za ravnateljce*
Linda Devlin, *University of Wolverhampton, vB*
Justina Erčulj, *Šola za ravnateljce*
Norbert Jaušovec, *Univerza v Mariboru*
Olga Jukič, *Ministrstvo za šolstvo in šport RS*
Branka Kovaček, *Skupnost vrteev Slovenije*
Vinko Logaj, *Ministrstvo za šolstvo in šport*
Nives Počkar, *Društvo ravnatelj*
Oton Račević, *Združenje ravnateljic in ravnateljev
osnovnega in glasbenega šolstva Slovenije*
Cveta Razdevšek Pučko, *Pedagoška fakulteta, UL*
Arthur Shapiro, *University of South Florida*
Ian Stronach, *Liverpool John Moores University, vB*
Shunji Tanabe, *Kanazava University, Japonska*
Tony Townsend, *University of Glasgow*
Nada Trunk Širca, *Univerza na Primorskem*
Eric Verbiest, *Fontys University, Nizozemska*
Mihaela Zavašnik Arčnik, *Šola za ravnateljce*
Boris Zupančič, *Ministrstvo za šolstvo in šport RS*

Tajnik revije Petra Weissbacher, *Šola za ravnateljce*

Jezikovni pregled Mateja Dermelj

Tehnična ureditev Alen Ježovnik, *Folio*

Tisk Dravska tiskarna, Maribor

Naklada 700 izvodov

Izdaja Šola za ravnateljce, Predoslje 39, Kranj

T 04 595 1260, F 04 595 1261

E revija.vodenje@solazaravnateljce.si

DŠ SI73297216

TRR 01100-6030715946


Letna naročnina 33,38 EUR

Posamezna številka 12,52 EUR

Prispevke pošljite na naslov izdajatelja, navodila za pisanje
najdete na www.solazaravnateljce.si

ISSN 1581-8225

UDK 371(497.4)



Nove oblike podpore ravnateljem in njihov vpliv na zasnovo *Vodenja*

Tako dobro se še spomnim snovanja revije *Vodenje*, da komaj verjamem, da izhaja že polnih sedem let. Sedem je sicer pravljico število, vendar ni med obletnicami, ki jih zaznamujemo ponavadi, omenjam ga zato, ker bomo delno spremenili zasnovo treh rubrik, kot smo jih zastavili v prvi številki in smo jih vse odtlej ohranjali.

Prva, Pogledi na vodenje, v kateri objavljamo teorije in raziskave s področja vodenja, je od začetka dobro zastopana, zaradi prispevkov v njenem sklopu je revija uvrščena med znanstvene revije pri ARRS. Bolj kot na začetku nam uspeva objavljati prispevke najuglednejših piscev in raziskovalcev iz različnih delov sveta. To *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* uvršča ob bok uveljavljenim tujim publikacijam, kar za revijo v neangleškem jeziku ni kar tako. V tretji rubriki, Zanimivosti, predstavljamo ravnatelje na področjih, ki niso vezana na ravnateljstvo, manj uspešni pa smo pri objavi zapisov o ravnateljih v drugih državah.

Z rubriko Izmenjave smo si zadali dva cilja: spodbujati ravnatelje k pisanju prispevkov in jo razširiti v priročnik za podporo ravnateljem. Z letošnjim letom bomo uresničili tudi ta drugi cilj, saj na naši spletni strani nastaja novo tematsko področje, namenjeno podpori ravnateljem, ki ga v veliki meri pripravljamo prav na podlagi izkušenj s to rubriko. S tem delamo konkurenco samim sebi, saj bo podpora ravnateljem močno posegla v revijo, ki v aktualnosti in odzivnosti ne more tekmovali s spletnimi objavami. Rubrike ohranjamo, a jih bomo spremenili in zaradi vsebin, ki jih prenašamo na spletno stran, prilagodili.

Žrtev zaradi »samokonkurence« bo smiselna, če bodo v reviji naši prostor poglobljeni prispevki, spletna stran pa bo ponudila

podporo, ki je v reviji ne moremo zagotoviti. In kaj prinaša nova oblika?

Zamisel, ki smo jo že dolgo snovali, je dobila zagon po dogovorih na mšš in potem, ko smo iz Evropskih strukturnih skladov pridobili sredstva za projekt Vseživljenjsko učenje – usposabljanje za vodenje šol in vrtcev. Program podpore bo zajel področji predpisov in pedagoškega vodenja. Dejavnost ni nova, saj bomo nadgradili tiste oblike podpore, ki jih že izvajamo (tu imamo v mislih na primer strokovna srečanja, enodnevne seminarje, program mentorstva, razvoj ravnateljstva, našo revijo).

Spremembe programa in njegovo širitev pripravljamo v Šoli za ravnatelje, kjer smo zaposlili pravnika s polnim delovnim časom, pri tem pa sodelujemo s koordinacijsko skupino za podporo ravnateljem, ki smo jo oblikovali v programu Razvoj ravnateljstva.

Na pripravljalnem sestanku so bili udeleženci programa Razvoj ravnateljstva enotnega mnenja, da ravnatelji pri opravljanju svojega dela že imajo določeno pomoč in podporo, ki pa nista zadostni, predvsem pa nista celoviti. Ko smo spodbudili razpravo, so ravnatelji ocenili, da bi morala podpora ravnateljem zajemati predvsem:

- sistem posredovanja oz. objavljanja aktualnih informacij s področja dela ravnateljev (sprotne informacije na pravnem področju ter na področju pedagoškega dela);
- seznam obrazcev, potrebnih pri delu šol (ob konferenci, zaključku leta ipd.);
- sestava protokolov za posebne postopke (hospitalizacija, disciplinski postopek ipd.);
- seznam obveznosti po mesecih – rokovnik opravil.

Oblikovali smo koordinacijsko skupino, v kateri so zastopani tudi predstavniki ravnateljev na vseh ravneh izobraževanja, njeni cilji pa so naslednji:

- pripraviti rokovnik za delo ravnateljev;
- pripraviti katalog obrazcev za ravnateljstvo;
- sestaviti vzorce obrazcev ter drugih aktov za ravnateljstvo;
- vzpostaviti sistem za sprotno obveščanje – objavljanje aktualnih informacij s področja dela ravnateljev.

Na svojem prvem sestanku je koordinacijska skupina že oblikovala sistem objavljanja opravil, ki jih morajo ravnatelji opraviti v določenem mesecu. Rokovnik bo poleg postavke o dejavnostih,

ki jih je treba izvesti v določenem mesecu, vseboval še postavke o odgovorni osebi in nosilcu izvedbe, o postopku, roku izvedbe, opombah.

Narejen je rokovnik za avgust, do jesenskih posvetov ravnateljev pa bo pripravljen rokovnik za vse leto. Hkrati nastaja Katalog obrazcev za ravnateljstvo; z njim bomo predstavili obrazce in druge akte, ki so potrebni za delo šol in vrtcev.

S podporo ne bi radi spodbudili nepotrebnega ali pretiranega osredotočenja na obrazce, zato bomo v Katalogu in Rokovniku jasno označili obvezne dokumente in tiste, ki jih ravnatelj lahko uporabi, če mu bodo pri delu koristili.

Ob podpori, ki bo objavljena na spletni strani šR, načrtujemo še:

- *Individualno vzajemno svetovanje* v okviru programa Razvoj ravnateljstva. Projekt bomo razširili na svetovanje posameznim ravnateljem; na prvi ravni ga bodo izvajali ravnatelji, ki sodelujejo v projektu, pri zahtevnejših vprašanjih pa bomo vključevali ustrezne strokovnjake. Del svetovanja bo potekal prek spletne strani, del pa bo predstavljal neposredno pomoč posameznim ravnateljem. S tem bi ohranili tradicionalno uspešno medsebojno kolegialno pomoč med ravnatelji in jo naredili bolj prepoznavno.
- *Svetovanje na ravni organizacije*, podpora na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti – pri uvajanju izboljšav, ki ga v okviru projekta zagotavljanja in ugotavljanja kakovosti ESS načrtujemo za leto 2011. Izvajali ga bodo usposobljeni timi na šolah in v vrtcih, sodelovali pa bodo še usposobljeni zunanji evaluatorji, ravnatelji iz programa Razvoj ravnateljstva, predavatelji šR in drugih javnih zavodov ter drugi strokovnjaki.
- *Timsko svetovanje* na šolah, na katerih se pojavljajo večje težave, oblikovanje timov za celostno pomoč, ki jo bo mogoče uvesti v sodelovanju z MŠŠ.

Ob pripravi podpore se zavedamo, da bi bilo treba zagotoviti še druge pogoje, ki so nujni za sistematičen pristop k podpori ravnateljem, in sicer:

- kolikor je mogoče zmanjševati pretirane zahteve na področju upravljanja šol in vrtcev;
- zagotoviti sodelovanje pravnih služb MŠŠ in drugih pristojnih ministrstev, da ne bo prihajalo do različnih razlag predpisov;

- vzpostaviti skupno bazo podatkov (MŠŠ in ŠR), povezanih z najpogosteje postavljenimi vprašanji in odgovori;
- ohraniti tradicijo medsebojne pomoči in vzajemnega svetovanja med ravnatelji;
- proučiti možnosti za zaposlitev poslovnih sekretarjev in računovodij s VII. stopnjo izobrazbe, ki so usposobljeni ravnateljem pomagati pri opravljanju poslovnih nalog;
- povečati odgovornost ravnateljev in zagotoviti, da se svetovanja ne bo osredotočilo na pojasnjevanje temeljnih predpisov, ki so že dolgo uveljavljeni in jih morajo ravnatelji poznati.

Skoraj si ne morem zamisliti, da nove oblike podpore ne bodo upravičile sprememb v rubriki Izmenjave.

Andrej Koren

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1|2010

- 1 Nove oblike podpore ravnateljem in njihov vpliv
na zasnovo *Vodenja*
Andrej Koren

Pogledi na vodenje

- 7 Vodenje za raznolikost: zagotavljanje enakosti,
vključenosti in socialne pravičnosti
John West-Burnham
- 17 Analiza letnih delovnih načrtov in poročil z vidika kakovosti
Alenka Jurič Rajh, Andrej Koren in Magnus Persson

Izmenjave

- 39 Bivanje na prostem kot možnost učenja otrok v vrtcu
*Alojz Širec, Marjanca Karba, Marjeta Meško, Marija Pušenjak,
Marjana Zupančič, Terezija Tabor in Erna Žgur*
- 63 Vodenje in profesionalni razvoj vrtca
Tatjana Prešern
- 67 Razlikovanje lahko boli – pasti raznolikosti v izobraževanju
Bernarda Kuzma
- 91 Izkušnje s poučevanjem slepega učenca v večinski šoli
Cilka Čibej

Ravnatelj se predstavi

- 99 Ko vi dvignete roke, vsi utihnemo!
Anton Baloh

- 109 **Povzetki | Abstracts**

Vodenje za raznolikost: zagotavljanje enakosti, vključenosti in socialne pravičnosti

John West-Burnham

St. Mary's College, London

Neenakopravnost je nasprotje socialne pravičnosti. Pravica v splošnem in ozkem pomenu besede pomeni enakopravnost pred zakonom na vseh področjih življenja v družbi. Poudarek je na konceptu pravične družbe, v kateri je enakopravnost navzoča tako v socialnem, političnem in ekonomskem življenju, za vse pa velja pravna enakost. Osnovno načelo pravne države je prisotno v vseh oblikah človekovega obstoja.

[...] biti pravičen do ljudi, ki so fizično ali mentalno prizadeti, ni preprosto. Nekateri ljudje doslej niso bili enakovredno vključeni v obstoječe družbe. Prilagajanje šolstva, zdravstvene nege, političnih pravic in svoboščin ter zagotavljanje enakovrednega statusa teh ljudi se zdi problem pravičnosti, in to velik problem. [Nussbaum 2006, 2.]

Vključenost in enakost ne pomenita samo prijaznosti in poštenosti, ampak sta povezani tudi s temeljnim uresničevanjem človekovih pravic in pravičnosti ter s priložnostjo živeti v demokratični družbi, ki temelji na vladavini prava. Vemo pa, da je družbeno in ekonomsko zaznamovanost že ob rojstvu mogoče premagati z izgradnjo pravične družbe, v kateri otroci odraščajo in se razvijajo. Konvencija Združenih narodov o otrokovih pravicah:

[...] otrokom med drugim zagotavlja pravico do svobode izražanja, povezovanja, razmišljanja, vesti in religije, do zaščite pred izkoriščanjem in nasiljem, vrhunskih zdravstvenih storitev, izobraževanja, počitka in igre ter zaščito pred ekonomskim izkoriščanjem in težkim delom.

Konvencija je pomembna, ker uveljavlja otroka kot pravni subjekt. Otroci so tako z velikim mednarodnim konsenzom postali moralni in pravni subjekti, ki jim pripadajo vse osnovne pravice. [Archard 2004, 54.]

Ta članek govori o tem, da je socialna pravičnost osnovna sestavina demokratične družbe in da je mogoča samo z brezpogojnim

spoštovanjem raznolikosti in zagotavljanjem vključevanja. V veliko razvitih družbah pa socialna neenakopravnost in nepravičnost še ostajata pomembni družbeni sili. Dorling (2010, 2) pravi, da je moč prepričanja, ki v sodobnih družbah vzdržujejo nepravičnost, povzeti takole:

[...] elitizem je učinkovit, izključitev je potrebna, predsodki so naravni, pohlep je dober in obup neizogiben. Vsako tako prepričanje pa ustvarja določen nabor žrtev – delinkvente, prikrajšane, zavržene, dolžnike in obupane.

Namen vodenja za raznolikost, enakost, vključenost in socialno pravičnost je zmanjševanje in izničenje negativnih učinkov družbe na življenje otrok. Sodobne družbe so vedno bolj heterogene, znotraj njih pa ni neposredne povezave med enakimi in vključujočimi družbami in dobrobitjo otrok.

Enakopravnost, enakost in socialna pravičnost

V tem članku obravnavamo enakopravnost pred zakonom, razširjeno na vse oblike človekovega obstoja; nič namreč ne more biti nad temeljnim kriterijem splošne človečnosti. Raznolikost v izobraževanju pomeni zlasti prepoznavanje razlik in spoštovanje posameznika ne glede na te razlike ter s tem skrb za zagotavljanje vključenosti in enakosti. Pojmovanje enakopravnosti se ne nanaša samo na vse oblike življenja, ampak je zakoreninjeno v načelu, da:

je vsaka oseba nedotakljiva, kar je osnovano na pravici, ki je tudi dobrobit družbe kot celote ne more preseči. Zato ni pravično, da je izguba prostosti upravičena, če služi večji dobrobiti drugih. [Rawls 1971, 3.]

Vendar biti samo splošno enakopraven ni dovolj. Poleg tega mora obstajati tudi enakost, katere posledica so izmerljivi rezultati življenja v družbi, kjer ni zadosti biti samo splošno enakopraven:

[...] enakost ni isto kot enakopravna možnost. Ko jo uveljavljamo v izobraževanju, se enakost osredotoča na rezultate in je utemeljena v spoznanju, da zato, ker imajo otroci različne potrebe in prihajajo iz različnih okolij, z vsemi ne moremo ravnati enako. [Noguera 2008, xxvii.]

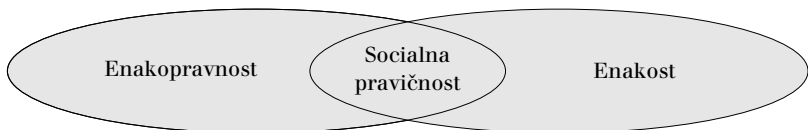
Na podlagi tega spoznanja se zdi, kot da vodenje za raznolikost uporablja naslednji kriterij, ki je, ne glede na osebne okoliščine, osnova za življenje v družbi:

1. občutek za lastno vrednost: vrednote, dostojanstvo in nedotakljivost;
2. enakost in vzajemno spoštovanje;
3. občutek za vrednost drugih: empatija in čustvenost;
4. priznavanje in spoštovanje drugačnosti.

Tako kot je dandanes splošno sprejeta enakopravnost pred zakonom in prizadevanje za splošno blagostanje ena ključnih demokratičnih vrednot sodobne družbe, tako tudi položaj v družbi ne bi smel vplivati na pravne postopke. Po tem načelu pa bi morali delovati tudi vsi ostali sestavni deli družbe. Socialna pravičnost mora biti nepristranska. Tako kot je Kip svobode slep, tako mora biti socialna pravičnost zakoreninjena v poštenosti. To pa pomeni, da nič ne more ogroziti temeljne enakosti, ki je osnova za vse družbene dejavnosti. V osnovi npr. politična enakopravnost ni sprejemljiva, če sistemska revščina zmanjšuje ter tako ogroža družbeno in ekonomsko enakopravnost in s tem marginalizira ljudi. To lahko spodbudi vprašljivo prepričanje, da je za zagotovitev socialne pravičnosti potrebna diskriminacija v korist določenih družbenih skupin. To je Rawlsov koncept različnih načel – ideja, ki pravi, da je neenakopravnost sprejemljiva samo toliko, kolikor omogoča korist najšibkejšemu. Enakopravnost in enakost morata biti uravnoteženi.

1. *Enakopravnost*: vsak človek ima popolno in enakopravno pravico do osnovnega dostojanstva in vzajemnega spoštovanja ter enakih pogojev za to, da uspe v družbi.
2. *Enakost*: vsak človek ima pravico do koristi družbe, ki nastajajo iz rezultatov na osnovi pravičnosti in potreb.
3. *Socialna pravičnost*: pravičnost zahteva namenske in posebne ukrepe za zagotavljanje enakopravnosti in enakosti.

Implikacije modela na sliki 1 so zelo preproste. Socialna pravičnost obstaja le, če je načelo enakopravnosti navzoče v konkretnih izkušnjah vseh ljudi v vsaki družbeni situaciji tako, da se mora enakopravnost izraziti v obsegu enakosti v koristih družbe kot ce-



SLIKA 1 Enakopravnost, enakost in socialna pravičnost

lote. Bolj ko sta oba dejavnika vključena, večja je stopnja socialne pravičnosti, kot npr. prikazuje diagram – bolj ko se kroga prekrivata, večji je učinek socialne pravičnosti. To vodi k drugi ugotovitvi – in sicer, da socialna pravičnost zahteva potrditev in sprejetje v obliki manifestacije enakosti in vključenosti kot praktičnega primera enakopravnosti.

Raznolikost in vključenost

Ko obravnavamo naravo socialne pravičnosti, nas Rawlsova načela vodijo do dveh temeljnih trditev. Prvič, o nedotakljivosti socialne pravičnosti se ne moremo pogajati – socialna pravičnost je ali pa je ni. Enako velja za prepoznavanje in spoštovanje raznolikosti in primerne vključenosti – ali sta ali pa ju ni. Drugič, načelo se nanaša na vse oblike človekovega življenja. Posameznik se v pravni sistem lahko vključi ali pa ne, in če se, potem bo zaščiten z vlada-vino prava. Vendar pa se socialna pravičnost nanaša na vse oblike vsakodnevnega življenja, ne samo na posebne ali izstopajoče okoliščine. Socialna pravičnost nas vodi od teoretičnega oziroma idealnega k praktičnemu – pravica do glasovanja se mora povezovati s pravico do povezovanja, razpravljanja itn.

Na začetku kakršnekoli razprave o socialni pravičnosti v kontekstu raznolikosti se je treba izrecno lotiti enega problema. Pri vsaki razpravi morajo biti vnaprej upoštevanj temeljno dostojanstvo in vrednote vsakega posameznika, do izražanja katerih *ima pravico*. Različnih »stopenj« človečnosti ne more biti; ne more biti meril ali pogojev, s katerimi bi določali, ali nekdo s svojo identiteto oziroma integriteto ustreza ali ne. Človekovo dostojanstvo je treba brezpogojno spoštovati, ne pa ga meriti z določenimi merili ali primerjati z ideali. Človekovega dostojanstva ne smejo ogroziti stanje zavesti, relativno bogastvo ali družbeni položaj.

Primerljivega znanstvenega kriterija za legitimno ali moralno razvrščanje ljudi, ki bi služil kot osnova za diskriminacijsko obravnavo, namreč ni. Tako morajo spol, etnična pripadnost, prizadetosti, relativna inteligenca, različne stopnje športne pripravljenosti, različne umetniške sposobnosti, uporaba jezika in socialne ter kulturne norme predstavljati zgolj razlike, ne pa služiti kot temelj za diskriminacijo, tako osebno kot institucionalno. To načelo je osnovno vsem razpravam o prepoznavanju in spoštovanju raznolikosti ter o zagotavljanju vključenosti – razlika je v priznavanju, da je raznolikost osnova za strategije zagotavljanja vključenosti na podlagi enakopravnosti in enakosti. Takega pristopa ne smemo

imeti za prirojenega, saj je proizvod kulture in prevladujoče moralne hegemonije:

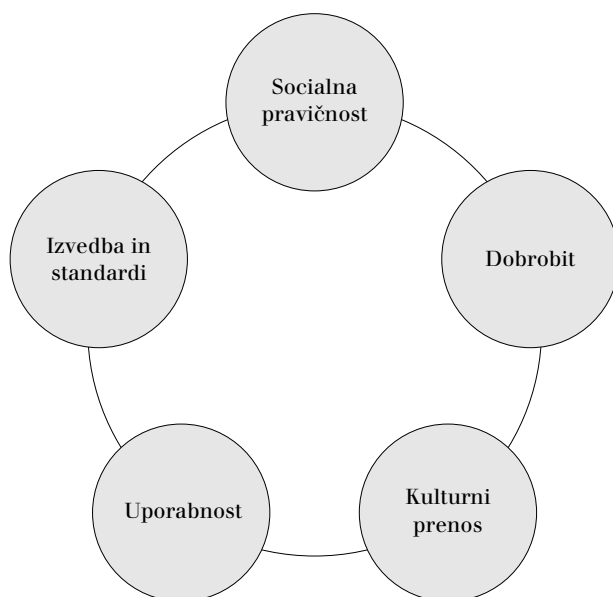
Visoka kakovost in delovanje finskega izobraževalnega sistema sta povezana s preglednostjo družbe, značilnostmi in širokim konsenzom o socialni podobi države. [...] Obstaja zavezujoča preglednost in zavezanost k vključevalnim, pravičnim in inovativnim socialnim vrednotam, tako znotraj kot tudi zunaj izobraževalnega sistema. [Pont, Nusche in Hopkins 2008, 80.]

Družbeni konsenz na Finskem pomeni, da lahko Učiteljska zbornica spodbuja spoštovanje kodeksa strokovne etike, ki vključuje naslednje trditve:

- Vrednost človeka mora biti spoštovana ne glede na [...] spol, starost, veroizpoved, izvor, prepričanja in spretnosti.
- Pri odnosih med učiteljem in skupino ali posameznim učencem [...] mora prevladovati pravičnost.
- Osnova za vse družbene odnose je spoštovanje svobode, ki je človekova bistvena vrednota.
- Učitelj sprejema učenca in si prizadeva za enakopravno obravnavo vsakega enkratnega posameznika.
- Pravičnost spremljata enakost, izogibanje diskriminaciji in pristranskosti ter vsakomur omogoča priložnost biti slišen ...

Moralni konsenz na Finskem je osnova za širok nabor družbenih, izobraževalnih in končnih političnih prepričanj. Tega se ne da preslikati v druge sisteme; to je proizvod zgodovine, kulture in nacionalne identitete. Da bi raznolikost v izobraževalnem sistemu resnično zaživel, bi morali sprejeti mnogo temeljnih odločitev, ne nazadnje tudi v zvezi s tem, kaj naj bi bil njegov temeljni namen. Vsak izobraževalni sistem ima svoj prevladujoči namen – skandinavske države si prizadevajo za dobro počutje in socialno pravičnost, angleški sistem pa je naravnani k učinku. Seveda je večina sistemov mešanica različnih elementov, ampak eden od njih zagotovo prevladuje, in ta daje izobraževanju poseben pečat. Prav tako šole uporabljajo različne kazalnike, na temelju katerih se lahko primerjajo druga z drugo.

Temeljna naloga vodenja na stopnji šole je, da izraža in zagotavlja delovanje v skladu z osnovnim namenom izobraževanja.



SLIKA 2 Namen izobraževanja

Vodenje za raznolikost in vključenost

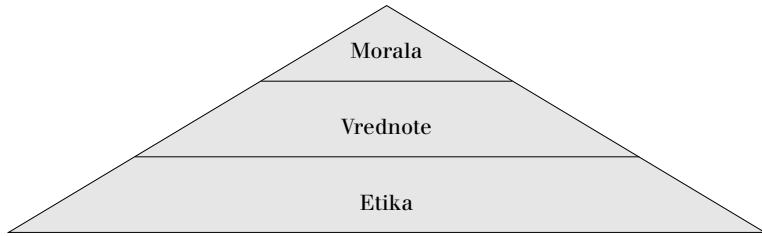
Ta načela zagotavljajo močno in praktično izražanje strateških temeljev za zagotavljanje raznolikosti, in to na mnogo načinov.

Srce šole kot moralne skupnosti je njena zaveza skupnim vrednotam. Ta zagotavlja osnovo za določanje moralnih načel. [...] Uspešna šola prispeva k tem načelom in jih uporablja kot osnovo za odločanje o tem, kaj so njene vrednote in kako jih bo uresničevala. [Sergiovanni 1992, 108.]

To odločilno vpliva na učinkovito vodenje, saj gre pri tem v bistvu za premikanje zgodovinskih mejnikov šole kot avtonomne institucije k mnogo širši moralni odgovornosti.

Najtežji del trajnostnega vodenja je tisti, ki nas sili k razmišljanju zunaj naše šole in nas samih. To je del, ki kliče po tem, da služimo v javno dobro vseh otrok znotraj skupnosti in zunaj nje, ne samo v korist lastnih interesov tistih, ki so povezani z našo institucijo. [...] Trajnostno vodenje je družbeno gledano le vodenje. [Hargreaves in Fink 2005.]

Vse to velja za vodje, ki se zavedajo, kakšni so njihovi cilji in ki močno zaupajo v tisto, v kar verjamejo, in vidijo svojo vlogo



SLIKA 3 Razvijanje moralnega zaupanja

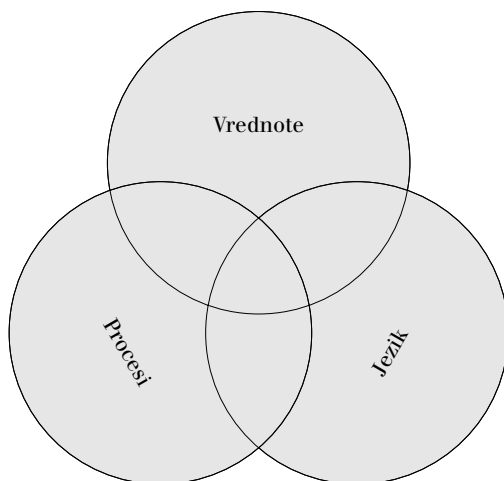
pri prenašanju načel v prakso. Če naj bosta vključenost in raznolikost trajno vključeni v šolsko kulturo in delovne procese, potem se mora vodenje osredotočiti na sklepanje moralnih konsenzov.

Nasprotno pa to pomeni, da so vodje globoko in povsem predani moralnim načelom raznolikosti in vključenosti. To mora predstavljati več kot le politiko, ki jo je treba vpeljati; to je temeljnega pomena za integriteto vodenja.

Učinkovito vodenje izvira iz modela, ki je v principu podoben modelu na sliki 3. Vodenje mora temeljiti na etičnem kodeksu, imeti mora jasen nabor načel, ki zagotavljajo temelje za osebno in strokovno življenje. Večina etičnih kodeksov in filozofij je zgodovinske in splošne narave, uporabljeni pa morajo biti v določenem času in prostoru, npr. sprejeti v osebni sistem vrednot. Učinkovit vodja tako upošteva splošna načela in jih sprejme v osebne vrednote, s katerimi lahko živi in ki lahko vplivajo na njegovo odločanje. Vendar morajo vrednote učinkovati v resničnem svetu, zato morajo biti prilagojene moralnim načelom, ki jim sledi vsakdanje življenje. Vodja šole, ki je predan socialni pravičnosti (etičnim načelom), le-to prilagaja prepričanju, da mora šola spoštovati raznolikost in biti vključujoča (osebne in strokovne vrednote), kar se na sistematičen in ustaljen način (v moralni praksi) kaže v šolskih pravilih in praksah.

Moralna vloga vodje šole lahko vključuje:

- jasno izražanje moralnih naukov in vrednot;
- interpretacijo in uporabo teh vrednot v posameznih primerih;
- zagotavljanje, da vsak posameznik na šoli razume načela in da jih je sposoben osebno osmisлити;
- delovanje, ki omogoča doseganje dogovora o načelih in zagotovil o spoštovanju le-teh;
- nadziranje šolskega življenja in s tem zagotavljanje, da se te-



SLIKA 4 Osebna verodostojnost

žnje spremenijo v dejansko izkušnjo (npr. izvajanje etičnega »pregleda« šole);

- spodbujanje primerne in sankcioniranje neprimerne vedenja;
- posvečanje časa spremljanju, pregledovanju in obnavljanju osebnih in organizacijskih sistemov vrednot.

Ni dovolj, da vodje razpravljajo o določenih načelih, ampak jih morajo posebej v svojem lastnem življenju in praksi; z drugimi besedami – biti morajo verodostojni.

Na sliki 4 je verodostojnost rezultat interakcije osebnih in strokovnih vrednot, osvojenega jezika in načinov vedenja. Verodostojnost je rezultat doslednosti prepričanj, jezika in vedenja – v izražanju prepričanj v jeziku (z besedami) in vedenju.

[...] verodostojno vodenje v izobraževanju mora širiti in podpirati osnovne vrednote šolanja. Verodostojni vodje šol spodbujajo druge k sodelovanju pri oblikovanju predmetnika, poučevanja in učenja; k vsemu, kar si zasluži pozornost in kar je smiselno delati in ustvarjati skupaj. [Duignan 2006, 128.]

Praktično to pomeni, da vodje večinoma uporabljajo naslednje oblike vedenja in strategije:

- Dialog in delovanje – vodje razvijejo skupen jezik in besednjak tako, da so v nenehni rabi enaki koncepti ter da je razumevanje vrednot enotno. Vodje govorijo o prihodnosti šole,

kakršno si želijo, in razvijajo scenarij, da bi zaposlenim pomagali razumeti, kakšen je njihov prispevek h gradnji šole kot moralne skupnosti.

- Vodje in vzori – vodje vodijo z zgledi – upoštevanje šolskih vrednot je pri celotnem njihovem ravnanju, delovanju zelo očitno.
- Šole in skupnosti – šola deluje kot vključujoča skupnost, ki v svojem vsakdanjem delovanju uteleša raznolikost. Deluje kot močno soodvisna in povezana mreža.
- Poosebljanje učenja – da bi zagotovili, da se raznolikost in vključenost jasno izražata v izkušnjah učencev, so predmetnik, poučevanje in učenje zasnovani na podlagi potreb učencev – *pristop à la carte*.
- Glas učenca in njegovo vodenje – ni dovolj samo predvidevati, da politike za spoštovanje raznolikosti in spodbujanje vključenosti delujejo. Da bi to preverili, moramo zbirati podatke o tem, ali storitve resnično ponujajo tisto, kar zahteva stranka. To pomeni, da se mora glas učencev in drugih udeležencev izobraževanja jasno slišati, da morajo biti udeleženi pri določanju vsake podrobnosti pri načrtovanju storitev, ki jih učenci potrebujejo. Konec koncev bo vključenost delovala le, če se bodo učenci počutili vključene.
- Od »najdi in popravi« do »predvidevaj in prepreči« – da je preventiva boljša od kurative, pove že znan rek. Vodenje za raznolikost in vključevanje mora zato delovati tako, da bo preprečevalo diskriminacijo in zagotavljalo vključenost. To je bolje kot pa se odzivati šele takrat, ko pride do pomanjkanja spoštovanja drugačnosti in kadar vključevanje ni ustrezno.
- Poravnalna pravica – spoštovanje raznolikosti in zagotavljanje vključenosti nista samo črki na papirju, ampak sta globoko osebni, z močnimi čustvi povezani konotaciji. Poravnalna pravica je strategija, ki zagotavlja, da se žrtev počuti varno, kadar jo ogrožata neprimerno vedenje in jezik drugih, ter je zmožna razvijati strategije, ki zmanjšujejo možnost podobnih odzivov v prihodnje.

Poravnalna pravica temelji na empatiji, vodenje za raznolikost in vključevanje pa na mnogo načinov tudi potrebuje empatijo kot ključni čustveni odziv. Na koncu bodo verodostojni vodje spoznali, da je prepoznavanje in spoštovanje raznolikosti ter zagotavljanje

vključenosti stvar osebne presoje. In tako kot so nujna pravila, tako je nujen nastanek visoko razvitih in čustveno inteligentnih šol.

Literatura

- Archard, D. 2004. *Children: rights and childhood*. London: Routledge.
- Dorling, D. 2010. *Injustice: why social inequality persists*. Bristol: Policy Press.
- Duignan, P. 2006. *Educational leadership*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, A., in D. Fink. 2005. *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Noguera, P. 2008. *The trouble with black boys*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nussbaum, M. 2006. *Frontiers of justice*. Cambridge, MA: Frontiers of Justice Cambridge.
- Pont, B., D. Nusche in D. Hopkins. 2008. *Improving school leadership*. Pariz: OECD.
- Rawls, J. 1971. *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sergiovanni, T. J. 1992. *Moral leadership: getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.

Analiza letnih delovnih načrtov in poročil z vidika kakovosti

Alenka Jurič Rajh
Šola za ravnatelje

Andrej Koren
Šola za ravnatelje

Magnus Persson
*Directorate of Education,
Karlstads kommun, Sweden*

Uvod

Izboljšanje kakovosti je skupno težišče reform in sprememb v izobraževanju v večini držav. Tako tudi Evropska skupnost, ki sicer omejeno posega na področje šolskih politik svojih članic, v 149. členu Pogodbe o ustanovitvi Evropske skupnosti navaja, da bo »skupnost prispevala k razvoju kakovostne izobrazbe s spodbujanjem sodelovanja med državami članicami in, če bo potrebno, s podpiranjem in dopolnjevanjem njihovih ukrepov, medtem ko se bo popolnoma upoštevalo odgovornost držav članic za vsebino učenja in organizacijo izobraževalnih sistemov ter njihovo kulturno in jezikovno raznolikost« (Treaty establishing the European Community 2001). V skladu s tem je izboljšanje kakovosti in učinkovitosti v izobraževanju prvi od treh strateških ciljev za področje izobraževanja in vzgoje. Da bi spodbudila uvajanje in zagotavljanje kakovosti, se je Evropska komisija zedinila glede omejenega števila pomembnih kazalnikov, od katerih so določili najprimernejše za posamezno področje. Izbrani so bili kazalniki, ki so temeljili na zadnjih podatkih, in kazalniki, za katere je bilo ugotovljeno, da so najbolj zanesljivi, primerljivi in politično bistveni (European Commission 2003).

Odločitev o uporabi kvantitativnih in kvalitativnih podatkov kot pomembnih kazalnikov se je v visokih političnih krogih vse bolj uveljavljala, dajala je pobude, ocene, pospeševala dialog in bila osnova za načrtovanje na področju izobraževanja in vzgoje (European Commission 2003). Na podlagi teh dokumentov in zaradi vrste drugih strokovnih razlogov tudi Slovenija uvaja več pristopov k uvajanju in zagotavljanju kakovosti (Brejc 2008).

Za uvedbo nacionalnega sistema uvajanja kakovosti je Ministrstvo za šolstvo in šport leta 2008 razpisalo projekt Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij. Projekt temelji na določilih Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki v 49. členu opredeljuje, da morajo šole/vrtci ugotavljati kakovost s samoevalvacijo ter ugotovitve vključiti v letno poročilo o samoevalvaciji šole oziroma vrtca.

V projektu kot konzorcijski partnerji sodelujejo javni zavodi s področja vzgoje in izobraževanja, Šola za ravnatelje kot nosilec, Zavod RS za šolstvo, Center za poklicno izobraževanje in Državni izpitni center ter strokovnjaki iz Slovenije in tujine. V razpisu opredeljeni namen projekta je postopno uvajanje sistema, ki bo v vrtcih in šolah pripeljal do celovite in usmerjene samoevalvacije ter do zunanje evalvacije.

Temeljni cilji projekta:

- zasnovati, razviti in poskusno uvesti sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji v štiridesetih pilotskih šolah/vrtcih;
- proučiti in predlagati potrebne pravne, formalne, institucionalne in finančne podlage, ki bi omogočile uspešno uvedbo sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji;
- opredeliti proces uvajanja sistema za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji in pripraviti predlog za uvedbo sistema na nacionalni ravni;
- opredeliti kazalnike kakovosti na nacionalni ravni in na ravni šol in vrtcev;
- razviti sistem zunanjih evalvacij;
- razviti sistem samoevalvacije;
- oblikovati predlog za vzpostavitev mehanizmov oziroma teles, ki bodo zagotavljala kakovostno in trajno delovanje sistema za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti.

Sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izobraževanju in usposabljanju v tem projektu upošteva dosedanje izkušnje pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti v izobraževanju in usposabljanju v Sloveniji (Modro oko, Uvajanje kakovosti v vrtcih, Mreže učech se šol, Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju poklicnega in tehničnega izobraževanja), temelji na evropskem

modelu poslovne odličnosti ter na izkušnjah uvajanja tistih pristopov h kakovosti, ki so bili preizkušeni v drugih storitvenih in proizvodnih organizacijah (sIQ idr.). Hkrati upošteva v tujini uveljavljene modele, raziskave in teorijo, pri čemer pri njihovem prenosu upošteva tako strokovne omejitve kot tudi dejstvo, da ni enoznačnih rešitev, ki bi delovale v vseh okoljih in bi jih bilo mogoče zgolj enostavno prevzeti (Koren 2006).

Projekt temelji na prepričanju, da se šole izboljšujejo z vlaganjem v znanje in da sistem napreduje z učenjem vsakega posameznika in vseh delov v sistemu. Strateške spremembe, uvedene s samoevalvacijo, morajo delovati do stopnje, ko se spremenijo ne le vidne značilnosti sistema, ampak tudi vrednote, prepričanja in pričakovanja ljudi, ki delujejo v vsakodnevni praksi (Elmore 2006).

Zato bodo na uspešnost projekta pomembno vplivali pripravljenost in sposobnost šol za začetek zahtevnega procesa izboljšav na podlagi samoevalvacije in to, ali ga bodo zmogle trajnostno vzdrževati. Tako smo pred začetkom projekta opravili vrsto raziskav, ki so nam omogočile vpogled v trenutno stanje na tem področju.

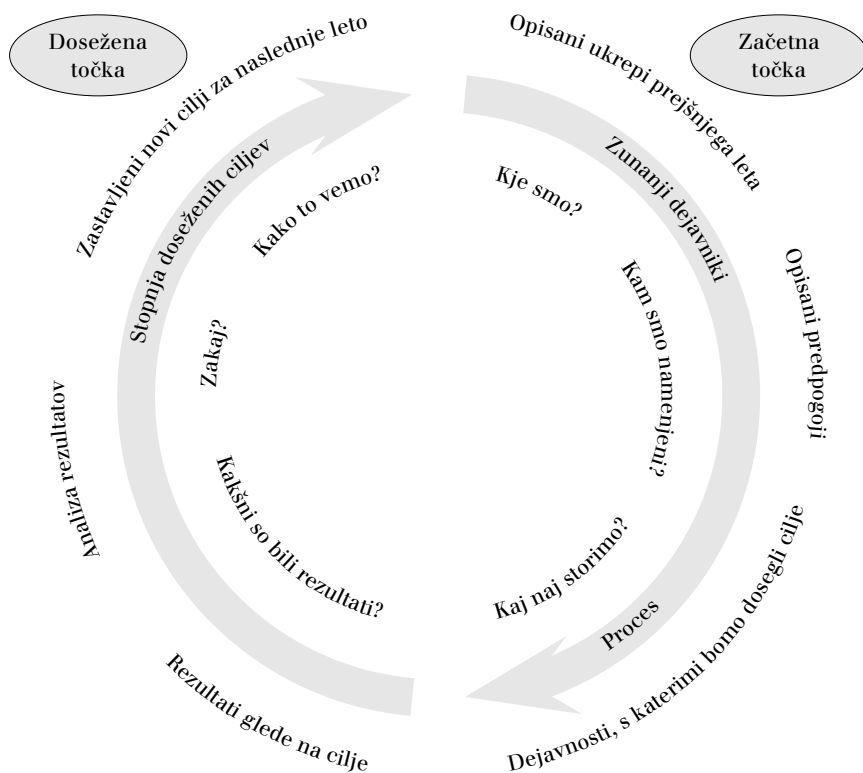
Izhodišča

Namen raziskave, opisane v nadaljevanju, je bil ugotoviti, koliko šole pri načrtovanju in poročanju že sedaj udeležajo elemente sistematičnih pristopov h kakovosti.

V izobraževanju ravnatelji in učitelji pogosto prikazujejo svoje delo, ustno ali pisno, v obliki mnenj in izjav brez podatkov oziroma dokazov za trditve. Ko pa uvajamo pristope h kakovosti, temelječe na sistematičnem prizadevanju za izboljšanje, morajo podatki o postopkih in rezultatih izvirati iz dokumentiranega, z dokazi podprtega znanja (Scheerens 2004). Tako znanje je mogoče pridobiti na različne načine, od uporabe statističnih podatkov do opazovanja, intervjujev, analiz, pa tudi z interpretacijami ali drugimi primernimi analiznimi metodami. Pridobljeno znanje bo tako pripravljeno za analizo, ocenjevanje, sklepi pa bodo dali natančne podatke, na katerih naj bi temeljile prihodnje odločitve (MacBeath 2008).

Z analizo letnih načrtov in poročil šol smo hoteli ugotoviti, kakšno je začetno stanje oziroma koliko ta dokumenta že sedaj upoštevata sistematične in strukturirane pristope, ki na šolah ustvarjajo predpogoje za razvoj kakovosti v organizaciji.

Takšno sistematično delo vključuje spremljanje in evalvacijo, analizo in vrednotenje, ukrepe za izboljšavo.



SLIKA 1 Sistematični pristop k razvijanju kakovosti (povzeto po Koren, Jurič Rajh in Persson 2008)

Dokumenti načrtovanja temeljijo tako na zakonskih zahtevah kot na smernicah. Predpisi so zakonske zahteve, smernice v izobraževanju pa so v večini primerov nasveti ali obvezne naloge za zaposlene in strokovnjake, načela za vodenje torej, ki jih je treba upoštevati.

Ker v Sloveniji enotni sistemi uvajanja in zagotavljanja kakovosti nastajajo šele v zadnjem času, smo pri analizi upoštevali zakonsko določene vzgojno-izobraževalne cilje, ki jih morajo vsebovati načrti na ravni šole. Nacionalni in politični ter izobraževalni cilji so del razvoja učencev in zato predstavljajo pomemben dejavnik pri uvajanju in zagotavljanju kakovosti.

Načrti in poročila morajo tako upoštevati vrsto zakonskih zahtev in smernic. Cilje slovenskega izobraževalnega sistema opredeljuje 2. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja.

Ker smo v analizo vključili osnovne šole in gimnazije, smo pregledali zakonske zahteve, ki jih morajo šole upoštevati pri načrtovanju in poročanju.

Na področju osnovnega šolstva navaja cilje Zakon o osnovnih šolah v 2. členu, člena 11. in 12. pa navajata, da morajo biti izpolnjeni potrebni pogoji za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, šole morajo poskrbeti za prilagojene metode in oblike dela, za dodatna navodila in druge oblike individualne in skupinske podpore zanje.

Člen 31., Letni delovni načrt, navaja, da letni delovni načrt določa:

1. vsebino, obseg in razporeditev vzgojno-izobraževalnega in drugega dela v skladu s predmetnikom in učnim načrtom;
2. obseg, vsebino in razporeditev interesnih in drugih dejavnosti, ki jih izvaja šola;
3. delo:
 - šolske svetovalne službe in drugih služb,
 - šolske knjižnice,
 - dejavnosti, s katerimi se šola vključuje v okolje;
4. obseg dejavnosti, s katerimi šola zagotavlja zdrav razvoj učencev;
5. oblike sodelovanja s starši;
6. strokovno izpopolnjevanje učiteljev in drugih delavcev;
7. sodelovanje z:
 - visokošolskimi zavodi, ki izobražujejo učitelje,
 - raziskovalnimi institucijami,
 - vzgojnimi posvetovalnicami oziroma svetovalnimi centri;
8. sodelovanje z zunanjimi sodelavci in
9. druge naloge, potrebne za uresničitev programa osnovne šole.

Letni delovni načrt sprejme svet osnovne šole v skladu z zakonom in drugimi predpisi najkasneje do konca septembra v vsakem šolskem letu.

Zakon o gimnazijah, člen 2, navaja naloge/cilje za splošne in strokovne gimnazije.

Člen 36, Prilagajanje izvajanja izobraževalnih programov, navaja: »Šola posebej nadarjenim dijakom in drugim dijakom s posebnimi potrebami prilagodi izvajanje in trajanje izobraževalnega

programa. Šola tem dijakom v skladu z normativi in standardi zagotavlja dodatno pomoč, organizira oddelke z manjšim številom dijakov in jim zagotavlja uporabo potrebne dodatne opreme in učnega gradiva.«

V gimnaziji morajo biti izobraževalne dejavnosti izvedene glede na letni načrt dela, ki vsebuje (35. člen):

- obseg in razporeditev pouka in drugih oblik izobraževalnega dela po predmetniku,
- načrt za vpis,
- razporeditev dijakov v oddelke in skupine,
- roke za opravljanje izpitov,
- strokovno izobraževanje strokovnih delavcev,
- sodelovanje z drugimi šolami, dijaškimi domovi, raziskovalnimi, športnimi in kulturnimi organizacijami ter
- druge naloge.

Raziskava

Namen in cilji pilotne študije

Namen raziskave je bil ugotoviti, kako se v letnih delovnih načrtih in poročilih o realizaciji na izbranih šolah kažejo elementi sistematičnih pristopov h kakovosti.

Cilj raziskave je bil analizirati letne delovne načrte in poročila o realizaciji; z njo smo si zadali naslednje naloge:

1. Ugotoviti prisotnost sistematičnih pristopov h kakovosti v letnih delovnih načrtih in poročilih.
2. Ugotoviti, ali so bili opisani postopki za poročanje o kakovosti.
3. Najti opise naslednjih ključnih elementov poročanja o kakovosti:
 - Osnovni podatki o šoli so prikazani v naslednjih točkah: organizacija šole, materialni in finančni viri, število učencev/dijakov in zaposlenih, formalna kompetenca zaposlenih.
 - Ali je bil izražen pomen usmerjanja v šoli?
 - Ali so bili na podlagi rezultatov prejšnjega leta določeni in opisani dodatni/novi ukrepi?
 - Ali so bile za doseganje ciljev izvedene ključne dejavnosti?

- Ali so bili prikazani in dokazani kvantitativni in kvalitativni rezultati za doseganje cilja?
- Ali so bili opisani, ocenjeni, analizirani in predstavljeni zaključki in rezultati dela?
- Ali so bili na podlagi zaključkov procesa za leto poročanja, rezultatov in analize zastavljeni novi cilji?

Znotraj teh področij smo v poročilih šol iskali naslednje elemente:

- poročanje o procesu in rezultatih;
- poročanje o primerjavi in napredovanju v daljšem obdobju;
- poročanje o udeležbi zaposlenih, učencev/dijakov in staršev (deležnikov);
- poročanje o specifičnih ciljnih skupinah, kot so npr. otroci s posebnimi potrebami, priseljenci ali manjšine, perspektiva enakosti spolov;
- prisotnost opazovanja, sklepanja, analiziranja in postavljanja ciljev v zvezi z dosežki;
- koliko je opis procesa, rezultatov in zaključkov dokazljiv;
- vlogo poročil pri nenehnih izboljšavah.

Za uvedbo kakovosti v šoli je potreben niz procesov z vmesnimi elementi kakovosti, ki naj bi se kazali v načrtovanju in poročanju znotraj samega programa dela. Zavestno razvijanje kakovosti pomeni, da se učitelji, ravnatelji in drugi vpleteni postavljajo bolj raziskovalno usmerjena, neposredna vprašanja, kot so »zakaj«, »kako« in »kako to veš«. Ta vidik se bistveno razlikuje od standardnih vprašanj, ki se pogosto začenjajo le z vprašalnico »kaj« (kaj delajo). Pri poročanju z vidika kakovosti bi moral biti uporabljen prvi vidik.

Študija je vključevala opazovanje dveh posebnih raziskovalnih področij, in sicer povezavo pedagoških dejavnosti in rezultatov z zakonskimi zahtevami: upoštevanje izobraževalnih ciljev in letnega delovnega načrta. Na teh področjih je študija raziskala, koliko se letna poročila šol nanašajo na splošne nacionalne izobraževalne cilje in ali vsebujejo vse točke letnega delovnega načrta, o katerih morajo šole poročati.

Osredotočili smo se na naslednja vprašanja:

- Ali obstaja dokaz za sistematičen pristop k razvijanju kakovosti in/ali eksplicitnih ali implicitnih elementov kakovosti procesov? In če, kateri so ti elementi?

- Kako je kakovost zaznana in izražena? Je bila kakovost določena?
- Ali obstajajo dejavnosti, načrtovanje in poročanje, povezani z izobraževalnimi cilji, in če, kako so izraženi v šoli in v poročilu?

Intervjuje z ravnatelji smo zasnovali glede na naslednja področja raziskovanja:

- vloga dokumentov,
- povezava poročila z letnim delovnim načrtom, finančnim načrtom in izobraževalnimi cilji,
- kako poročilo izraža in združuje šolske dejavnosti, dosežke in analizo rezultatov ter
- pristopi k poročanju o kakovosti in elementi poročanja.

Vzorec

Izbrali smo tri osnovne šole in dve gimnaziji iz različnih predelov Slovenije, mestnega in podeželskega okolja in območij z različnimi družbeno-ekonomskimi razmerami.

Utemeljitev, predpostavke projekta in področja raziskovanja

V osnovi je v vsaki organizaciji, tako tudi v šoli, kakovost natančno določena s sistematičnim pristopom k razvijanju kakovosti in s trenutnimi merljivimi cilji organizacije. Da bi dosegli trajno izboljševanje izobraževalne organizacije, mora biti kakovost na vsaki stopnji natančno določena.

Predpostavljamo, da je izražanje kakovosti povezano z obstojem sistematičnega pristopa, ki ponazarja in dokazuje proces, napredek in rezultate glede na naloge in cilje. Takšen sistematični pristop k razvijanju kakovosti bi moral prodreti do vseh dejavnosti in deležnikov šole ter biti predstavljen in prikazan tudi v letnem načrtu in poročilu šole.

Omejitve

Raziskava ni proučevala in ne vrednotila dejanskih šolskih dejavnosti in rezultatov kot takih; ravno tako ni presojala kontekstualnih dejavnikov kakovosti poročanja šol, ni vključevala obširne definicije kakovosti ter ni obravnavala tematike kazalnikov kakovosti. Temeljila je na analizi petih letnih delovnih načrtov in poro-

čil šol ter ni obravnavala procesov, ki niso prikazani pisno, četudi morda obstajajo.

Zavedali smo se, da teh načrtov in poročil ne smemo gledati zgolj z vidika kakovosti, saj imajo še druge opredelitve, vendar med obveznimi dokumenti šol omogočajo vpogled v trenutno stanje na področju kakovosti. V analizo nismo zajeli finančnih poročil in načrtov, čeprav se zavedamo njihovega pomena pri sistematičnih pristopih uvajanja in zagotavljanja kakovosti. V času raziskave še ni bila zakonsko opredeljena obveznost, ki šolam nalaga pripravo samoevalvacijskega poročila.

Omejeno število sodelujočih šol sicer ne izpolnjuje pogojev za posplošitve, kljub temu pa jasno prikazuje trenutno strukturo ter položaj načrtovanja kakovosti in poročanja o njej v slovenskih šolah.

Metodologija in postopki

Metode, izbrane za raziskavo, so kombinacija raziskave gradiva glede na program dela (letni delovni načrt in letno poročilo) in intervjujev z osebami, odgovornimi za gradiva (ravnatelji).

Besedilna gradiva so letni delovni načrti in poročila. Raziskava je temeljila na modelu opazovanja, ki smo ga razvili v projektu (preglednica 1). Model smo oblikovali kot opomnik, s katerim smo ugotavljali navzočnost sistematičnega pristopa k razvijanju kakovosti, vključno z upoštevanjem pravnih predpisov in izobraževalnih ciljev.

Analizi šolskih načrtov in poročil so sledili intervjuji z ravnatelji, odgovornimi za letna poročila; z njihovo pomočjo smo nameravali najti dodatne argumente ter razumeti pogled vodstva na obstoj sistematičnega pristopa k razvijanju kakovosti.

Podatke, zbrane s pomočjo dokumentacije in intervjujev, smo primerjali s slovenskimi zakonsko določenimi nacionalnimi izobraževalnimi cilji. Raziskali smo, ali ravnatelji pri pripravi letnega delovnega načrta šole upoštevajo zakonske predpise.

Ugotovitve in rezultati

Upoštevanje predpisov letnega delovnega načrta

Navodila za letni delovni načrt, kot jih navaja zakonodaja, izražajo usmeritve tako glede znanja kot tudi zdravja ter zahtevajo poročanje o vsebini, področju in urniku izobraževalnih ter drugih dejavnosti. Poskrbeti je treba za primerne pogoje za izobraževanje

PREGLEDNICA 1 Matrica – osnovni kontrolni opomnik za raziskovanje kakovosti

Oseba, odgovorna za poročilo (uradni nosilec odločitev), je navedena	DA	NE					
Prikazana so bila glavna dejstva o šoli	DA	NE					
Osnova in šolski procesi za razvijanje kakovosti so bili opisani	DA	NE					
Elementi procesa	(1)	(2)	(3a)	(3b)	(4)	(5)	(6)
Opazovanje v celoti							
Ciljne skupine							
Učenci/dijaki splošno							
Otroci s posebnimi potrebami							
Učenci/dijaki z drugim maternim jezikom							
Fantje in dekleta ločeno							
Dokazi/podatki							
Ključne številke/razmerje, statistika itd.							
Poročilo o vidikih zaposlenih in učencev/dijakov							
Dokumentirane kvalitativne informacije, npr. intervjuji							
Opisano skupno (učenci/dijaki in zaposleni) nadaljnje spremljanje doseženega cilja							
Zunanji nadzor in drugo							

OPOMBE (1) Izvedeni, doseženi in opisani so bili ukrepi za izboljšavo, določeni v predhodnem letnem poročilu. (2) Navedeni so bili pogoji in predpogoji za doseganje ciljev. Opisane so bile stalne akcije in dejavnosti, ki bodo zagotovile napredek šole: (3a) raziskovalno področje 1 v povezavi z nacionalnimi cilji, (3b) raziskovalno področje 2 v povezavi z letnim delovnim načrtom ... (4) Prikazani so bili rezultati in stopnja doseganja ciljev v povezavi z izobraževalnimi cilji. (5) Analiza in ocena doseganja ciljev na splošno sta bili razloženi, odločeno je bilo o novih ukrepih. (6) Na podlagi analize in evalvacije so bili opisani in točno določeni novi ukrepi, ki bodo omogočili napredek.

Navesti je treba tudi: naravo dela in organizacijo šole; materialne in finančni vire; formalno pristojnost zaposlenih; število učencev/dijakov in zaposlenih ter drugo.

otrok s posebnimi potrebami ter vzpostaviti sodelovanje s starši in določenimi organi. Navodilo postavlja v ospredje področja in dejavnosti, ki morajo biti prikazani, ne navaja pa nobene zahteve po načrtovanju napredka šole in poročanju o njem.

Prav tako ne zahteva, da bi šola sama določala svoje cilje, razen potrebe po prikazu dela v skladu s kurikulumom, razporeditve dela in učnih načrtov. Prav tako ni omenjena besedna zveza »zagotavljanje kakovosti« ali kakršnakoli definicija kakovosti.

Iz navodil za letni delovni načrt ni razvidno, ali mora biti poročilo kvantitativne ali kvalitativne narave. Ne obstaja jasno določena zahteva po analizi in zaključkih o dosežkih in rezultatih, prav tako ni nobene zahteve po primerjanju rezultatov skozi čas ali po prikazovanju razvoja. Navodilo zahteva samo poročilo o dejavnostih s sumativnimi rezultati.

V slovenskih šolah je zaradi razlike v obdobju med finančnim in

šolskim letom finančno poročilo ločeno od poročila o dejavnostih in rezultatih. Posledici tega sta, da je nekatera specifična poročila o dejavnostih in dosežkih mogoče najti le v finančnem poročilu in da finančni vidiki šolskega dela niso povezani z letnim delovnim načrtom in poročilom o njem. Gledano s stališča razvoja kakovosti ta položaj ni ustrezen.

Vse šole, ki so sodelovale v raziskavi, imajo letne delovne načrte, na koncu šolskega leta pa pripravijo poročila o delu. Poročila ne glede na šolsko stopnjo kažejo jasno in precej natančno upoštevanje področij letnega načrta, kot je navedeno v zakonu. Šolska poročila torej poročajo o teh področjih in v le malo primerih vsebujejo dodatne točke. Kakorkoli, pet različnih šolskih poročil se pomembneje razlikuje le v stopnji natančnosti, s katero so bile dejavnosti šole in rezultati opisani in razloženi.

Iz intervjujev smo pridobili podatek, da je poleg poročil na voljo mnogo druge pomembne in dosegljive dokumentacije, kot so poročila učiteljev, poročila o dejavnostih in projektih itd., vendar je šole v poročila o delu na splošno ne vključujejo oziroma se nanjo ne sklicujejo.

Dejanska vloga načrtov in poročil

Kakšna je strategija diseminacije in kakšen vpliv imata načrt in letno poročilo šole? Ravnatelj smo vprašali, katere so ciljne skupine in kdo so bralci delovnega načrta in poročila o delu ter od koga pričakujejo, da ju bo poznal. V vseh primerih, le v različnem obsegu, je bil letni delovni načrt predstavljen kot proces, pri katerem sodelujejo zaposleni, poročilo o delu pa je večinoma zadevalo le svet šole. Samo v majhnem obsegu so ta dva dokumenta dejavno uporabili kot orodje za nadaljnji napredek. Eden od ravnateljev osnovne šole je sicer navedel, da ob pripravi poročila pregledajo načrt, da lahko izpostavijo področja, na katerih so dosegli napredek. Drugi ravnatelj pa je povedal, da je poročilo temelj načrta za naslednje leto. Vendar te izjave v poročilih o delu niso razvidne.

Informacije iz teh dokumentov so pri usmerjanju in načrtovanju dela v šoli očitno omejene na določeno leto ter na statistične podatke o dejavnosti učencev in dijakov v obdobju, zajetem v poročilu.

Na dveh osnovnih šolah si želijo vključiti starše in jih motivirati za branje načrta ter obuditi zanimanje zanj. Ravnatelj ene od gimnazij ob začetku šolskega leta starše obvesti o nekaterih delih načrta. Dve šoli sta svoje načrte objavili na šolskih spletnih stra-

neh. Poročila o delu niso javna, razen v primeru šole, ki poskuša vsebino približati deležnikom ter na splošno vsej lokalni skupnosti.

Zakaj sta dokumenta pravzaprav pripravljena? Preprost odgovor na to vprašanje je, da zakon navaja, »da letni delovni načrt mora biti izdelan«. Samo v enem primeru je ravnatelj jasno izrazil željo, da bi načrt postal za zaposlene aktivno orodje, kar je značilno za strategijo sodelovalnega vodenja.

Če povzamemo: vloga dokumentov je opisati delo, ki mora biti izvedeno v obdobju enega leta, ter prikazati opravljeno delo, skupaj z dosežki, ki se nanašajo na dejavnosti učencev in dijakov na določenih področjih, npr. z ocenami in uvrstitvami na tekmovanjih. Neposredna povezava med finančnimi poročili in poročili o delu tako z vidika šole v primerih, ki smo jih proučili, ne obstaja.

Skladnost z nacionalnimi izobraževalnimi cilji

Namen enega dela te raziskave je bil raziskati, v kolikšnem obsegu so načrtovanje, dejavnosti in poročanje v skladu z izobraževalnimi cilji, in če so, kako so ti izraženi v šoli in na papirju.

Za napisane cilje šol, ki smo jih zajeli v raziskavo, lahko rečemo, da so samo implicitno v skladu z nacionalnimi izobraževalnimi cilji. Eden od ravnateljev je zadevo razložil z mislijo, da so cilji izraženi s poučevanjem in učenjem znotraj predmetov in projektov. Predmetni cilji iz učnega načrta in kurikula so najpomembnejše vodilo, manj pozornosti je namenjene slovenskim nacionalnim izobraževalnim ciljem.

Letni delovni načrti in poročila – z izjemo enega – povezave s slovenskimi nacionalnimi izobraževalnimi cilji ne izražajo izrecno. V osnovni šoli, ki je v tem pogledu izjema, so posebej izpostavili dva cilja v povezavi z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja: »zagotavljanje optimalnega napredka posamezniku« in »izobraževanje za vzajemno strpnost«.

Kljub temu sta bila prek organizacije poučevanja in učenja v šoli dosežena in v poročilu opisana izobraževalna cilja: »promovirati izbiro na vseh stopnjah izobraževanja« in »ponuditi izobraževanje, prilagojeno stopnji in starosti vsakega posameznika«.

V gimnazijah so, kot je bilo izraženo v analiziranih poročilih, v praksi uporabili tudi izobraževalni cilj »omogočiti udeležbo v evropskih integracijskih procesih«. Ena od obravnavanih šol je takšen cilj vključila v letni delovni načrt. V poročilih osnovnih šol lahko najdemo povezavo med poročili o zdravju in socialnem napredku učencev ter izobraževalnim ciljem za osnovne šole: »po-

speševati dobro usklajen kognitivni, čustveni, duhovni in družbeni napredek posameznikov«.

Zastavljanje ciljev šole

Šole, ki smo jih vključili v raziskavo, so izoblikovale vizije, bodisi vizijo šole bodisi vizijo na posameznem področju. Vizije se v večini primerov ponavljajo tudi v poročilih o delu, in to skupaj z opisom opravljenih dejavnosti. Rezultati dejavnosti, izvedenih zaradi želje po uresničitvi vizije, so razmeroma neopazni.

V delovnih načrtih manjkajo operativni in pedagoški cilji za dejavnosti v šolskem letu. Ena od osnovnih šol jasno opredeljuje namen letnega delovnega načrta kot »načrtovanje in pripravo procesa z namenom doseči cilj v skladu s šolskimi pogoji« ter nato našteje te pogoje. Vendar natančni cilji, ki naj bi jih dosegli, niso določeni in besedilo je nejasno: »poskušaj narediti več«. Druge šole navajajo nekaj ciljev, ki izražajo željo po osredotočanju na specifična področja, vendar brez konkretizacije.

Nobena izmed šol, ki smo jih vključili v raziskavo, ni pisno izrazila operativnih ciljev, jasnih, otipljivih ali merljivih, ki bi jih bilo mogoče doseči v enem letu. Prav tako v poročilih o delu niso bili izraženi rezultati, povezani s cilji in nameni šole.

Med intervjujem je eden od ravnateljev izpostavil potrebo po izboljšanju znanja o zastavljanju ciljev.

Oblika letnih delovnih načrtov in poročil

Delovni načrti so, splošno gledano, sezname zahtev iz kurikula, lastnih želja in šolskih dejavnosti, načrtovanih za šolsko leto. Z drugimi besedami – vsebujejo večino podatkov o tem, kaj bo opravljeno in kdaj. Vprašanje, kaj in kako, pa tudi interpretacija kurikularnih in operativnih ciljev, je v večini primerov predmet obravnave posameznega učitelja in zaposlenega ter tako ni sestavni del načrta in poročila. Največkrat so cilji šole implicitne narave in so večinoma povezani s kurikulumom in dosežki učencev/dijakov pri posameznih predmetih, kar v delovnih načrtih šole ni omenjeno.

Te zahteve tako pripeljejo do oblik letnih delovnih načrtov, ki so si glede na format, bistvo in vsebino podobni.

Dejavnosti, opisane v poročilih šole

Na splošno poročila šole pokrivajo točke letnega delovnega načrta, in sicer tako, da opišejo dejavnosti, ki so jih izvedli, in s predstavitvijo statistike merljivih rezultatov. Predstavljena so osnovna dej-

stva o šoli, kot na primer organizacija šole, materialna sredstva in stanje, število zaposlenih in učencev ter pristojnosti zaposlenih. Delno so opisani tudi socialni in pedagoški pogoji, na osnovi katerih si šola zastavlja določene cilje.

Ključne dejavnosti so opisane kot realizacija obveznih in razširjenih programov, dodatnih in drugih dejavnosti, dela zaposlenih, zdravstvene službe, uporabe knjižnice ter projektov in podobnih dejavnosti. Osnovne šole vključijo tudi poročilo o socialnih vidikih napredka učencev; izpostavljajo tudi težave in ukrepe za reševanje specifičnih problemov, da bi ustvarili prijetno vzdušje ter zagotovili pogoje za dobro počutje. Na gimnaziji posebej poročajo tudi o svetovalnih dejavnostih za dijake.

Navedena so strokovna izpopolnjevanja za učitelje, konference za zaposlene, omenjeno je delovanje knjižnice, pa tudi sodelovanje s starši in zunanjimi institucijami. Vendar namen teh dejavnosti ni opisan, prav tako pa niso navedeni pričakovane koristi ali cilji.

Navedene so dejavnosti s področja napredovanja znanja učencev in dijakov, vendar brez obrazložitve, kako so bile povezane z dosežki oziroma koliko so prispevale k predstavljenim dosežkom. Dejavnosti so opisane le kot sezname dejanj, brez navedenih komentarjev, razmislekov ter analiz dosežkov, uspehov ali koristi.

V vseh poročilih šol so bile dejavnosti omenjene kot tisto, kar je bilo izvedeno, opravljeno, dogovorjeno, vendar to ni bilo povezano z zelenimi ali predvidenimi dosežki. V nekaj primerih so bile enote didaktičnih ali socialnih dejavnosti opisane kot »sistem« ali »program« za napredek, vendar tudi to brez obrazložitve glede predvidenih rezultatov. Izidi dejavnosti niso bili predstavljeni. Šolska poročila ne govorijo o merilih za uspešno izboljševanje znanja učencev in dijakov; delno je opisano področje družbenega napredka in vedenja učencev ter dijakov.

Poročanje o težavah pri vedenju učencev in dijakov kaže nasprotno: na splošno preventivne dejavnosti ali cilji niso opisani, so pa opisani ukrepi, ki so jih uvedli, da bi rešili specifične vedenjske težave.

Dejanska poročila o delu ne omenjajo obstoja kakršnihkoli merljivih ali splošnih ciljev šole niti kurikularnih ciljev, ki naj bi jih dosegli ali za doseganje katerih naj bi si prizadevali. Tako med poročanjem o dejavnostih in pričakovano stopnjo napredka ni povezave. Poročila šol dejavnosti ne predstavljajo kot del procesa, ki vodi k ciljem ali napredku.

Delo z otroki s posebnimi potrebami ni predstavljeno ločeno od

podatkov o številu učencev in dijakov, ki obiskujejo te programe, in odstotkov o razporeditvi ocen. Na nobeni od analiziranih šol niso predstavili utemeljitev, ki bi bile povezane s spolom, ali dejavnosti, ločenih po spolu.

Letna poročila se nanašajo na leto poročanja, ne upoštevajo pa dejavnosti in rezultatov prejšnjih let in ne vsebujejo komentarjev o dejavnostih in načrtih za prihodnost. Glede na to šolska poročila ne vsebujejo nobenega dokaza o vsebinskem napredku skozi čas.

Rezultati šolskih dejavnosti

Rezultati, predstavljeni v poročilih, so merljivi, in to v obliki statističnih podatkov, niso pa deskriptivni ali kvalitativni. Predstavljajo posamezna področja, na primer prisotnost učencev ali dijakov glede na urnik in izvedene ure, rezultate dela učencev glede na predmete in leto šolanja, tabele prisotnosti in število ur posameznih programov, delo zaposlenih, kaznovanje, rezultate s tekmovalni in – za gimnazije – tudi podatke o odsotnosti dijakov, uspeh dijakov na različnih področjih ter rezultate mature. Osnovne šole statistiko ocen včasih predstavijo kot seštevek, včasih ločeno po razredih in predmetih ter v enem primeru tudi ločeno glede na dečke in deklice. Statistične tabele s podatki so pri gimnazijah obširnejše – tako številčno kot po področjih.

Ena od gimnazij rezultate v precejšnji meri tudi primerja: časovno (šolska leta), znotraj šole (oblike), začetne in končne rezultate ter rezultate šole z nacionalnimi rezultati. Ta šola poroča tudi o rezultatih glede na spol, ločeno za dekleta in fante.

Glede povprečnih ocen dve osnovni šoli primerjata svoje rezultate z rezultati prejšnjega leta, dve pa tudi rezultate ključnih predmetov z nacionalnim povprečjem. Ena osnovna šola je v zvezi s tem pripravila kratko poročilo ter oblikovala zaključke.

Nobeno poročilo ni vsebovalo analiz, s katerimi bi ugotavljali, zakaj so bili rezultati takšni, kot so bili. Prav tako ni bilo predlogov za dejavnosti ali spremembe, potrebne za izboljšanje rezultatov. Ena od gimnazij poroča o temeljiti analizi rezultatov dijakov, povprečnih ocenah, primerjavi skozi čas, odsotnosti dijakov, spremljanju učencev po končani srednji šoli itd. Ti podatki so dragoceni kot ocena in za razumevanje predstavljenih rezultatov, vendar te kvalitativne analize v poročilo šole niso bile vključene.

V osnovnih šolah je opaziti težnjo po doseganju ciljev in večje kakovosti z razvojem nivojev, individualizacijo in učenčevo individualno izbiro interesov. V poročilih se lahko ti ukrepi kažejo kot

zapis o številu udeležencev itd., vendar niso preneseni v doseganje ciljev, poročanje o rezultatih ali med sistematične ukrepe, da bi pokazali povezavo med dejanji in izboljšanimi rezultati.

V dveh primerih osnovnošolski poročili navajata, da »je bil načrt dela dosežen« in da »smo uspešno realizirali program«. Prav tako ena od gimnazij navaja, da so dosegli vse, kar so načrtovali. To lahko interpretiramo kot zaključek, da so bile predvidene dejavnosti izvedene. Poročilo ne kaže povezave med temi dejstvi in rezultati v zvezi z doseganjem ciljev. Popolna realizacija programa pa ni prikazana s stopnjo rezultatov ali podrobnejšo navedbo, kako so bile te dejavnosti izvedene. Beseda »uspešno« ni podprta z dokazi.

Sklenemo lahko, da so rezultati v poročilih sumativne narave, navedeni v obliki statističnih podatkov, nanašajo se predvsem na dejavnost učencev in dijakov. Rezultati so sicer prikazani, vendar niso razloženi. Poročila šol tudi ne navajajo komentarjev k rezultatom in analiz rezultatov.

Dojemanje razvijanja kakovosti

Razvijanje kakovosti v šoli. Ena od osnovnih šol poroča o udeležbi pri projektu o standardih kakovosti za nekatere predmete in v programu za individualizacijo v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo. Nobena konkretna dejavnost ali rezultat, povezana s tem, pa v poročilu o delu nista opisana.

Ena od gimnazij poroča o vključitvi v shemo kakovosti SIQ, zato da bi pridobili certifikat. Predstavljeni so primeri, povezani z razvojem elementov sistematičnega pristopa za zagotavljanje kakovosti, vendar poročilo ne razkriva, v katerih pogledih je razvijanje kakovosti vplivalo na pedagoške pristope, ne izpostavlja področij, na katerih so potrebne spremembe, prav tako niso navedeni dejanski sistemi, potrebni za začetek sistematičnega zagotavljanja kakovosti.

Raba besede »kakovost«. Poročila šol ne vključujejo definicije kakovosti. Če je – v nekaj primerih je tako – beseda kakovost v njih uporabljena, je v splošnem pomenu besede in brez definicije. V poročilu ene od osnovnih šol je zapisano, da je bila izvedena dejavnost »visoke kakovosti«, vendar razlaga, ki bi izjavo dokazala, ni navedena. Poročilo ene od šol zagotavlja, da so dijaki, ki zaključijo šolanje pri njih, »z vidika kakovosti« dobro pripravljeni na nadaljnje izobraževanje, vendar izjava spet ni podprta s kakršnokoli definicijo ali s podpornimi podatki, ki bi jo dokazovali.

Vodje treh osnovnih šol pri poročanju o obvezni organizaciji poučevanja in učenja v nivojih, individualizaciji in individualni izbiri interesnih dejavnosti uporabljajo besedno zvezo »doseči boljšo kakovost«. Te organizacijske metode so v skladu z nacionalnim izobraževalnim ciljem: »omogočanje osebnostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja«. Kakorkoli, v poročili domnevne povezave med boljšo kakovostjo in izvedenimi dejavnostmi znotraj teh programov niso bile razložene ali definirane.

V enem od poročil gimnazij je izražena želja po vključitvi vidikov kakovosti v delo šole, vendar koncept kakovosti ni pojasnjen.

Pomen »kakovosti« v šoli. V intervjujih smo ravnatelje vprašali: »Kaj vam pomeni »kakovost« v šoli?«

Vodje osnovnih šol so menili, da so komunikacija in dobri odnosi v šoli kazalniki visoke kakovosti. Drugi znaki, ki kažejo visoko kakovost, so razumevanje znotraj šole, »odprtost« zaposlenih, to, da pouk »dobro teče«, dobro počutje učencev, motivacija učencev – da si npr. izberejo dodatne dejavnosti, pristop učiteljev in ravnateljev k reševanju težav. Dva ravnatelja sta omenila tudi merilo prepoznavnosti šole. Ravnatelja gimnazij sta se strinjala s tem, kako pomembni so dobri odnosi in interes dijakov za dodatne dejavnosti. Kot merilo kakovosti sta izpostavila tudi dejavnost dijakov in rezultate preizkusov znanja.

Eden od ravnateljev osnovnih šol je omenil merilne instrumente, s katerimi je kakovost mogoče dokazati, npr. podatke o odsotnosti učencev, o pogostosti obiskov staršev in vprašalnike za učence in starše o njihovem odnosu do šole ter o njihovem pogledu nanjo. Dejanski načrti dela in poročila pa definicije kakovosti ne vključujejo in ne prikazujejo dokazljivih rezultatov v zvezi z zastavljenim vprašanjem.

Na kakšne načine ravnatelji vidijo letni delovni načrt in poročilo kot izraz razvijanja kakovosti v šoli? Vsi ravnatelji so odgovorili, da je na tem področju potreben razvoj, da pa obstaja nenehen proces vedno večjega vključevanja učiteljev, skupna priprava načrta ter distribuirano vodstvo.

Vloga letnega delovnega načrta kot orodja kakovosti? Kakšna je vloga letnega delovnega načrta in poročila kot orodja za nenehno izboljševanje šole in za boljše dosežke na šoli? Vključenost zaposlenih v proces izboljšanja dejavnosti in izboljšanja šole v letnih delovnih načrtih ni prikazana. Odgovor na to vprašanje lahko str-

nemo v naslednjo misel: »ker učitelji k načrtovanju prispevajo, kaj je treba storiti in kako to storiti, lahko razumemo, da delovni načrt takšno orodje je«.

Naklonjenost sistemu za poročanje o kakovosti? Ravnateljje smo povprašali po njihovem mnenju glede uporabe sistema opisovanja elementov kakovosti.

Vseh pet ravnateljev, ki so sodelovali v raziskavi, je odgovorilo, da bi bili naklonjeni sistemu opisovanja, izražanja kakovosti in poročanja o njej, če bi obstajala metodologija in model, ki bi takšno poročanje spremljala in podpirala. Dobrodošli bi bili tudi kazalniki kakovosti.

Predstavitev sistematičnega pristopa k razvijanju kakovosti

Namen raziskave je bil prikazati prisotnost razvijanja kakovosti na izbranih šolah – z raziskovanjem, ali obstajajo sistematične smeri delovanja; z ugotavljanjem, ali so postopki za poročanje o kakovosti opisani ali ne, in z iskanjem opisov ključnih elementov poročanja o kakovosti.

Zanimalo nas je, koliko je delo na šolah, vključenih v raziskavo, sistematično in strukturirano naravnano k razvoju ali ustvarjanju predpogojev za razvijanje kakovosti v organizaciji. Koliko šole določajo začetno točko, opisujejo dejavnosti in rezultate in vključujejo nadaljnje spremljanje in evalviranje, analizo in ocenjevanje ter ukrepe za izboljšanje?

Razvijanje kakovosti je bilo definirano kot sistematično in strukturirano delo, katerega namen je razviti ali ustvariti predpogoje za razvijanje kakovosti v organizaciji. Zavestno delovanje, ki bi si prizadevalo za vključitev elementov razvijanja kakovosti v šolske procese, bi bilo dokaz za razvijanje kakovosti.

Sedanji delovni načrti šol – kot je izraženo v obravnavanih načrtih in poročilih – ne prikazujejo sistematičnega pristopa, ki bi prepoznaval, izražal, meril in opisoval, analiziral in presojal določene dejavnosti, katerih namen je doseganja napredka.

V dokumentih šole so predstavljena osnovna dejstva o šoli in delno tudi predpogoji, ki so pomembni za načrtovanje in delo na šoli. Drugi elementi, povezani z načrtovanjem kakovosti in poročanjem o njej, v šolski dokumentaciji niso bili predstavljeni.

Da bi lahko prikazali napredek dela v šoli, mora biti jasno določena začetna točka. »Če ne veš, kje si, ne boš našel poti do svojega cilja.« V intervjujih so ravnateljji odgovarjali na vprašanje: »Kako vaša šola pozna in določa to začetno točko?« Odgovori so razkrili, da nobena od šol nima na voljo instrumenta ali procesa,

da bi lahko takšno začetno točko določila. V odgovorih so ravnateljji omenili »mesečne sestanke, letne pogovore z učitelji, obiske v razredih ali poročilo za minulo leto«, vendar to ni izraz sistematičnega pristopa k prepoznavanju trenutnega položaja šole glede na njene cilje. V šolskih načrtih in poročilih niso zabeleženi in opisani ukrepi, za izvedbo katerih bi se odločili na podlagi rezultatov prejšnjega leta.

Raziskava je pokazala, da si na izbranih šolah ne zastavljajo ciljev, s katerimi bi lahko določali ukrepe, merili napredek in poročali o rezultatih dejavnosti. Brez začetne točke in jasnih ciljev pa napredka v šoli ne moremo dokazati. Nobena od teh dveh ključnih sestavin namreč v letnih delovnih načrtih šol ni bila prikazana.

Izražanje kakovosti se navadno nanaša na proces in rezultate. Poročila ne opisujejo tistih procesov v šoli, ki so v ozadju rezultatov – čeprav so pomembni. Ne analizirajo ali ne pojasnjujejo razmerja med opravljenimi dejavnostmi in rezultati ter vzroki zanje. Vsebujejo precej statističnih, kvantitativnih podatkov brez kakršnihkoli komentarjev, ti rezultati tudi niso povezani s cilji šole in jih, z eno izjemo, ne primerjajo z začetno točko ali predhodnimi rezultati.

Opisane so ključne dejavnosti letnega delovnega načrta šole v skladu z zakonskimi zahtevami, vendar v poročilih šole ni zabeleženo, koliko so bile te dejavnosti uspešne ali povezane z rezultati.

Kvantitativni in kvalitativni rezultati zastavljenih ciljev niso bili prikazani in dokazani. Ravno tako niso bili zapisani sklepi o delu in rezultatih. Iz poročil ni razvidno, ali so bili dosežki ocenjeni in analizirani, prav tako niso navedeni analiza in sklepi, ki bi bili podlaga za zastavljanje novih ciljev.

V poročilih niso bila navedena vprašanja, ki bi omogočala dokazljivo opazovanje in zaključke o napredku. Novi cilji niso bili zastavljeni na podlagi zaključkov in rezultatov prejšnjega leta.

Glede letnih poročil o delu raziskava ni odkrila poročanja o šolskih procesih ali udeležbi zaposlenih, učencev ali dijakov in staršev (deležnikov) pri sistematičnem delu za napredek. Razen nekaj izjem tudi nismo zaznali poročanja o ločenih rezultatih za dekleta in fante (načelo enakosti spolov).

Pregled letnih načrtov in poročil kaže, da je njihova vloga pri pospeševanju napredka in kakovosti v šoli nejasna.

Najpomembnejše ugotovitve

Raziskava, ki smo jo opravili na izbranih šolah, kaže, da v letnih načrtih in poročilih, kot jih trenutno pripravljajo na šolah, ni pri-

kazana dokumentacija v zvezi z načrtovanjem razvoja kakovosti in poročanjem o njej.

- *Raziskava ugotavlja, da na izbranih šolah trenutno ne obstajajo opisi sistematičnega pristopa k razvijanju kakovosti ali dokazi zanj. Ravnatelji bi bili veseli izdelanega sistema za delo v tej smeri.*

V dokumentaciji letnih delovnih načrtov in intervjujih z ravnatelji ni mogoče najti opisa sistematičnega pristopa k razvijanju kakovosti v obliki, predstavljeni v tej raziskavi, ali dokaza zanj. Prav tako ni najpomembnejših elementov strateškega načrta in/ali sestavin sistematičnega razvijanja kakovosti, uporabljenega v praksi. Nadalje izraz kakovost ni definiran, prav tako niso na voljo ustrezne usmeritve za poročanje o kakovosti.

Ravnateljki šol, ki so sodelovale v raziskavi, se odsotnosti sistematičnega razvoja kakovosti zavedajo. Veseli bi bili sistema za opisovanje in izražanje kakovosti in poročanja o njej, če bi obstajala metodologija in model, ki bi takšno poročanje spremljala in podpirala. Dobrodošli bi bili tudi kazalniki kakovosti, če bi podpirali razvoj šole in razvoj kakovosti v njej.

- *Šole, vključene v raziskavo, trenutno pripravljajo poročila s sumativnimi rezultati in ne kvalitativnih poročil z vključenimi elementi formativne perspektive. Razlog je očitno sledenje navodilom za letni delovni načrt. Dokumentacija v obliki načrtov dela in poročil ne pomaga pri nenehnih izboljšavah in pri šolskih procesih in rezultatih ne igra nobene vloge ter nanje tudi ne vpliva.*

Ne glede na šolsko stopnjo izražajo poročila jasno in precej dosledno upoštevanje področij letnega načrta, kakor določa zakon. Navodila zahtevajo – sprašujejo po vsebini, obsegu in urniku dejavnosti – samo poročila o dejavnostih s sumativnimi rezultati. Ker šole upoštevajo navodila, je rezultat, izražen v dokumentaciji, poročanje o delu (dejavnostih) in ne poročanje o kakovosti.

Rezultati so sumativni, torej le v obliki statističnih podatkov – navedeni so splošni podatki o dejavnosti učencev in dijakov. V poročilih o delu so ti podatki prikazani, ne pa tudi analizirani, razloženi ali povezani s cilji in izvedenimi dejavnostmi. Poročanja o dejavnostih in rezultatih s formativnega ali kvalitativnega stališča nismo zasledili, prav tako ni povezave med procesi v ozadju rezultatov in dejanskimi rezultati.

Poročila o delu niso uporabljena kot orodje za trajen razvoj šole niti za razvijanje kakovosti znotraj organizacije. Ni videti, da bi imela velik vpliv na šolske procese in rezultate.

- Šole, vključene v raziskavo, ne prikazujejo merljivih ciljev, ki so potrebni za letno zastavljanje ciljev šole in na katere se lahko dejavnosti in rezultati nanašajo. Povezava z nacionalnimi izobraževalnimi cilji je nejasna, v načrtih in poročilih šol pa manjka tudi konkretna interpretacija kurikularnih ciljev za povečan obseg dejavnosti šole.

Izbrane šole ne prikazujejo merljivih ciljev. Merljivi cilji so potrebni za letno določanje ciljev šole – za prikaz dejavnosti šole in preverjanje natančnosti. Brez določene začetne točke ter realnih in otipljivih ciljev ni mogoče dokazati razvoja kakovosti in prikazati povečanega obsega dejavnosti.

Splošni nacionalni izobraževalni cilji v Sloveniji se v letnih delovnih načrtih šol ne odražajo, najbrž zaradi dejstva, da je poudarek na doseganju predmetnih in kurikularnih ciljev. Interpretacija splošnih izobraževalnih in kurikularnih ciljev ni del sistematičnega pristopa k razvijanju kakovosti.

Literatura

- Brejc, M., ur. 2008. *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Elmore, R. F. 2006. Leadership as the practice of improvement. Prispevek na konferenci International Perspectives on School Leadership for Systemic Improvement, London.
- European Commission. 2003. *European report on quality indicators of lifelong learning: fifteen quality indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Koren, A. 2006. Knowledge transfer and innovations in global world: reflections on headteachers training project. *International Journal of Innovation and Learning* 3 (2): 186–197.
- Koren, A., A. Jurič Rajh in M. Persson. 2008. Raziskava o trenutnem stanju izražanja kakovosti v letnih delovnih načrtih in poročilih na izbranih slovenskih šolah. Interno projektno poročilo.
- MacBeath, J., in A. McGlynn. 2006. *Samoevalvacija. Kaj je tu koristnega za šole?* Ljubljana: Državni izpitni center.
- Treaty establishing the European Community. 2001. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:12002E149:EN:HTML>.
- Scheerens, J. 2004. The evaluation culture. *Studies in Educational Evaluation* 30:105–124.
- Zakon o gimnazijah. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 1/2007.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 58/2009.

Zakon o osnovni šoli. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 102/2007.

Bivanje na prostem kot možnost učenja otrok v vrtcu

Alojz Širec

Šola za ravnateljce

Marjanca Karba, Marjeta Meško, Marija Pušenjak,
Marjana Zupančič, Terezija Tabor in Erna Žgur

Ravnateljice v programu Vodenje za učenje

Uvod

Pred dobrim letom je skupina ravnateljic vrtcev utemeljila vlogo in pomen učenja otrok v vrtcih (Širec in dr. 2008) ter posebej poudarila potrebo po sprotne spremljanju učinkov tega učenja. Spremljati proces učenja (vzgojiteljice/vzgojitelji, ravnateljice/ravnatelji), ga evalvirati in vrednotiti je osrednja naloga vodenja za učenje v vrtcu, so ugotavljale ravnateljice.

V preteklem šolskem letu pa so se ravnateljice, udeležene v projektu *Vodenje za učenje*, odločile, da se bodo osredotočile na učenje otrok na prostem. To se jim je zdelo dokaj pomembno, saj imajo vrtci in šole svoje neposredno in posredno delovno okolje in v njem izvajajo vsakodnevne dejavnosti (igra na igrišču ali na zelenici, sprehodi v naravo ali v mesto, obiski pomembnih in zanimivih ustanov, na primer muzeja, trgovine, obrtnika, kmetije itd.). Tudi glede na delež časa, ki ga otroci preživijo v vrtcu, ga je kar znoten del namenjenega igri na prostem. Ravnateljicam se je glede na opažanja v vrtcih, kjer delajo, zdelo, da je prav učenje na prostem nekoliko premalo domišljeno oziroma preveč improvizirano, saj možnosti za učenje otrok in spremljanje njihovih dosežkov pogosto niso dovolj izkoriščene.

Ker pa je bila med ravnateljicami v projektu tudi ravnateljica *Centra za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje* otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, je skupina želela preizkusiti, ali je tudi za šolarje (in še zlasti za otroke s posebnimi potrebami) učenje na prostem smiselno in potrebno. Učenci s posebnimi potrebami imajo namreč zaradi številnih motoričnih, nevroloških, psihosocialnih in kognitivnih primanjkljajev vrsto težav, ki jim lahko otežujejo naravne procese spoznavanja okolja, sveta, učenja temeljnih kognitivnih nalog ter uporabo ustreznih socialnih komponent. Ustrezna terapevtska ali specialnopedagoška po-

moč, ki so je ti učenci deležni v različnih vzgojno-izobraževalnih programih, je ključna za njihovo ustrezno napredovanje, glede na njihove razvojne danosti in intelektualne zmožnosti.

Naj na tem mestu še opozorimo, da usmerjanje ravnateljve pozornosti v učenje otrok zunaj igralnice oziroma učilnice *ne pomeni zmanjševanje pomena spontane otroške igre*, med katero se otroci samostojno navajajo na različne socialne in delovne veščine. Bolj gre za to, da znajo odrasli (vzgojitelji, učitelji) pripraviti *spodbudna učna okolja* za otroke, bolj sistematično opazovati in spremljati dejavnost in razvoj otrok ter po potrebi usmerjati učenje na različna kurikularna področja tudi na prostem.

Kaj je mogoče najti v literaturi

Vrtec je skozi zgodovino opravljal številne naloge: varstvo otrok zaposlenih staršev, priprava na šolo, učenje, izvajanje programov, posebej namenjenih zapolnjevanju primanjkljajev, itd. Danes bi lahko vrtec definirali kot posebno institucijo, ki se ukvarja s specifičnim področjem edukacijskega sistema, torej s predšolskimi otroki, njihovimi razvojnimi zakonitostmi in učenjem kot kontinuiranim procesom.

Splošni cilj predšolske vzgoje v vrtcih je spodbujanje različnih področij otrokovega razvoja v skladu z zakonitostmi razvojnega obdobja in seveda v skladu z značilnostmi vsakega posameznega otroka. Pri tem pa je »naloga« vrtca, da ustvari takšne pogoje, okoliščine, v katerih bo otrok sposoben razvijati svoje posebne sposobnosti in spretnosti.

Seveda se nam ob tem poraja vprašanje, katere so te okoliščine, ki omogočajo optimalen razvoj otroka.

Morda bi se najprej ustavili pri kurikulu za vrtce, ki predstavlja nekakšno osnovo, podlago za kakovostno strokovno delo v vrtcu. V njem so: »prepoznavna tako temeljna načela in cilji predšolske vzgoje, kot tudi spoznanja, da otrok dojema in razume svet celostno, da se razvija in uči v aktivni povezavi s svojim socialnim in fizičnim okoljem« (Bahovec 1999, 7).

Vse to predstavlja aktivno učenje – kot osnovno sredstvo, s katerim otroci konstruirajo znanje na področju socialnega, čustvenega, intelektualnega in telesnega razvoja. Definiramo ga torej lahko kot »učenje, pri katerem otrok deluje na predmete ter stopa v interakcije z ljudmi, zamislimi in dogodki, pri tem pa konstruira novo razumevanje« (Hohmann in Weikart 2005, 17).

Sama moč za aktivno učenje izhaja iz osebne pobude, kar po-

meni, da so otroci aktivni zaradi prirojene želje po raziskovanju – zastavljajo vprašanja in iščejo odgovore nanje; rešujejo probleme, ki so jim napoti do njihovih ciljev; oblikujejo nove strategije poskušanja. Z uresničevanjem svojih namenov pa se dejansko vključujejo v t.i. *ključne izkušnje*, ki jih Hohmann in Weikart (2005) opredeljujeta kot ustvarjalne, trajne interakcije z ljudmi, materiali in zamislimi, ki podpirajo njihovo umsko, čustveno in socialno rast.

Proces aktivnega učenja poudarja štiri pomembna področja ali sestavne dele, brez katerih aktivnega učenja ne bi mogli poimenovati tako: interakcija med odraslim in otrokom, učno okolje, vrednotenje in dnevna rutina.

Vsa štiri področja so zajeta tudi v kurikulumu za vrtce in so izredno pomembna za kakovostno izvajanje programa vzgoje in izobraževanja v vrtcu.

Eden od kurikularnih ciljev za vrtce je tudi: »dvig kakovosti medosebnih interakcij med otroki ter med otroki in odraslimi v vrtcu« (Bahovec 1999, 10). Odrasli v vrtcu naj bi s svojim vedenjem v celoti delovali spodbudno in pomirjajoče. Izredno pomembno je, da je odrasla oseba zgolj usmerjevalka, vendar ne direktivna. Aktivno učenje je v celoti odvisno od pozitivne interakcije med odraslimi in otroki. Odrasli, ki so pozorni na pomen psihološko varnega ozračja, si prizadevajo podpirati otroke, medtem ko se z njimi igrajo in pogovarjajo. Pri tem vseskozi uporabljajo pozitivne interakcijske strategije – z otroki si delijo vodenje, osredotočajo se na otrokove sposobnosti, z otroki vzpostavljajo pristne odnose, podpirajo otroško igro in za premagovanje socialnih konfliktov uporabljajo pristop reševanja problemov. Ta interakcijski slog omogoča otroku, da neovirano in samozavestno izraža svoje zamisli, občutja, se odloča o usmeritvi in vsebini pogovora. Odrasli in otrok sta v t.i. »partnerskem odnosu« (Hohman in Weikart 2005). Vse to najdemo tudi v kurikulumu za vrtce.

Kurikul za vrtce poudarja naslednja pomembna cilja, ki ju zajema tudi aktivno učenje (Bahovec 1999, 10):

- pestrejša in raznovrstnejša ponudba na vseh področjih dejavnosti predšolske vzgoje v vrtcih in
- večje omogočanje individualnosti, drugačnosti in izbire v nasprotju s skupinsko rutino.

Morda se zdi dejstvo, da odrasli »načrtuje dosledno dnevno rutino, ki podpira aktivno učenje«, nekoliko rigidno, vendar moramo pomisliti na to, da t.i. dnevna rutina ne vključuje samo procesa

izvedbe, temveč tudi načrtovanje in evalvacijo, »ki otrokom omogoča izražati njihove namere, jih izpeljati in razmisliti o tem, kaj so počeli« (Hohmann in Weikart 2005, 7).

In ko smo že pri procesu vrednotenja – tudi to je eden od ciljev kurikula za vrtce. Skupinsko delo predstavlja trdno podlago za skupno opravljanje dela. Skupine vzgojiteljev sprotno, vsak dan, na podlagi opazovanja otrok in na podlagi tega, da so z njimi v nenehni interakciji, zbirajo natančne informacije o otrocih. Na njihovi podlagi nastaja tudi dnevno načrtovanje, »v katerem si izmenjujejo svoja opažanja, jih analizirajo v okviru ključnih izkušenj ter sestavijo načrte za naslednji dan« (Hohmann in Weikart 2005, 7).

Prav našete oblike vedenja so uporabile sodelujoče ravnateljice kot okvir za svoje delovanje v skupnem projektu. V preteklem letu so se odločile, da se bodo osredotočile na *učenje otrok na prostem*. To ni naključje, saj je tudi glede na delež časa, ki ga otroci preživijo v vrtcu, kar njegov znatni del namenjen igri zunaj vrtca. Možnosti za učenje otrok zunaj zidov vrtca pogosto niso dovolj izkoriščene, saj se dopoldansko učenje otrok iz igralnice vse premalokrat prenese na prosto.

Tudi raziskav o tej temi je kar na pretek. V njih je mogoče najti potrditev, da je učenje zunaj zidov vrtca prav tako učinkovito in spodbuja razvoj otrok tako kot tisto v vrtcu (Henniger 1993). Še več, zunanje okolje ponuja možnosti za drugačen razpored dejavnosti otrok, kot se to dogaja znotraj vrtca (Talbot in Frost 1989). V zunanjem okolju občutijo otroci mnogo več svobode pri igri in učenju (Davies 1996). Učenje na prostem pomeni dopolnilo učenju znotraj vrtca in je enako pomembno (Effective practice 2007). Zato velja, da dobro zamišljeno, skrbno načrtovano, premišljeno spremljano in ovrednoteno delo zunaj vrtca omogoča otrokom optimalen razvoj njihovega znanja, njihovih sposobnosti, spretnosti in navad.

Nekdanje generacije otrok so imele možnost za obilico nenadzorovane igre na prostem, česar se danes, kot odrasli, z veseljem spominjajo (Effective practice 2007). Velja tudi načelo, da se v rani mladosti otroci bolje učijo skozi prosto (nevodeno) igro in raziskovanje (White in Stoecklin 2008). Otroška igra je namreč tipično razvedrilna, notranje motivirana, iznajdljiva in domiselna, brez jasnih ciljev, spontana, aktivna in neobremenjena s pravili odraslih. Zato kakovostna otroška igra zajame celega otroka, grobo in fino motoriko, vsa čutila, čustva in um.

Razvojne potrebe današnjih otrok po igri na prostem se niso

spremenile, spremenili pa smo se odrasli; vse več je strahu zaradi nevarnosti naraščajočega prometa, navzočnosti drog in drugih družbeno motečih dejavnikov. Ne smemo pozabiti na sodobne medije (televizija, video, računalniki), ki otroke (že v rani mladosti) močno odtegujejo od igre na prostem.

Da bi dejavnosti na prostem čim bolje organizirali, moramo premisliti o opremljenosti zunanjih površin (igrišč). Igralne površine zunaj vrtca namreč ponujajo boljše možnosti za dejavnosti, ki povzročajo več nereda in hrupa (Greenman 1988) in so od časa do časa prisotne. Tudi zgolj tradicionalno opremljena igrišča s fiksnimi igrali niso najprimernejša, saj ne ponujajo dovolj priložnosti za bolj ustvarjalno igro in omogočajo več *tekmovalnosti kot možnosti za sodelovanje* (Barbour 1999). Pomisliti je treba tudi na možnosti za igro otrok, ko so že utrujeni ali se dolgočasijo. V takih primerih so tudi poškodbe lahko pogostejše.

Upoštevati velja tudi ugotovitev (Effective practice 2007), da bi se morali odrasli bolj ukvarjati z vprašanjem, kaj naj otroci zunaj počno, kot s tem, kaj morajo imeti. Prav na prostem lahko otroci pridobijo številne pomembne izkušnje, ki pomagajo v njihovem razvoju: lahko so razburjeni, odločni, pustolovski, glasni, neurejeni; lahko govorijo, poslušajo, sodelujejo, sklepajo prijateljstva; lahko so zasanjani, spijo, raziskujejo, odkrivajo, eksperimentirajo; lahko ustvarjajo, izumljajo, gradijo, razdirajo in podirajo; lahko ustvarjajo najrazličnejše glasove in muzicirajo; izražajo čustva in občutke; raziskujejo različne medije in materiale; lahko so dejavni, tekajo, plezajo, kolesarijo, skačejo, mečejo, kopljejo; lahko se skrivajo, počivajo, so mirni, imajo določene zadolžitve, so prosti, sodelujejo z drugimi itd.

Raziskave so se usmerjale tudi na področja otrokovega razvoja. Avtorji v njih ugotavljajo, da sta igra in učenje na prostem pomembno povezana s fizičnim razvojem (Davies 1996). Značilno je namreč, da v primerjavi z igro in učenjem v zaprtih prostorih igra zunaj poteka na večji površini in omogoča večjo svobodo gibanja. Tako naravna kot nabavljena oprema igrišč ponuja otrokom veliko priložnosti za motorični razvoj, igra in učenje na prostem pa lahko vplivata tudi na njihov kognitivni razvoj. Številnejšim spremenljivim okoliščinam so izpostavljeni otroci, več inventivnosti in ustvarjalnosti lahko pri njih zaznamo. Opazno je bilo celo, da dobri programi igre in učenja na prostem vodijo tako dečke kot deklice v bolj simbolično igro v primerjavi z učenjem v zaprtem prostoru (Frost, Wortham in Reifel 2001). Prav tako je na prostem celo več možnosti za socialne igre kot v zaprtem prostoru. Večje igralne po-

vršine in vrsta drugačnih materialov, opreme in gradiv ponujajo priložnost za večje projekte, ki zahtevajo timsko delo in sodelovanje (Davies 1996).

Področje posebnih potreb

Teorija integriranega razvoja avtorjev Ismaila in Gruberja je splošno priznana in temelji na spoznanju, da čustveno, socialno, telesno, intelektualno in motorično področje niso neodvisna področja, temveč sestavni del organiziranega sistema. Teorija upošteva skupno zasnovo in povezavo med številnimi senzoričnimi in motoričnimi dejanji, ki so neločljivo povezana z višjimi možganskimi centri. Po njunem mnenju so človekova osebnost, njegovo ravnanje in naravnost predvsem rezultat delovanja motoričnega, senzoričnega, kognitivnega, čustvenega in socialnega sistema. Vsa ta področja se z rastjo in zorenjem med seboj prepletajo (Ismail 1976).

Z ustrezno vodenim, strukturiranim in usmerjenim specialno-pedagoškim procesom so učenci s posebnimi potrebami prav tako uspešni in pridobivajo temeljna šolska znanja, ki so pogoj za uspešno napredovanje v šolskem sistemu. Za njihovo šolsko uspešnost je treba predvideti večjo prilagoditev, ne samo izbire ustreznih metod, ampak tudi izbiro sistematičnega šolskega procesa, ki mora upoštevati, da so sposobni usvajanja določenega šolskega znanja pod posebnimi pogoji ter na določene načine, ne smemo pozabiti tudi na to, da se zaradi skromnejših transformacijskih procesov počasneje učijo.

Vzrok za to je v:

- manjšem številu senzorno-motoričnih izkušenj,
- nižji ravni funkcioniranja,
- skromnejših in nedodelanih transformacijskih procesih.

Da bi bili njihovo učenje in bivanje na prostem uspešni, je treba zagotoviti:

- ustrezno naravno okolje, v katerem se učenci kljub več gibalnim primanjkljajem lahko prosto gibljejo, spoznavajo naravo, naravne procese in zakonitosti, brez nevarnosti za svoje zdravje ali osnovno bolezen;
- zadostno število ponavljanj učne situacije, saj le zadostno število ponovljenih vsebin omogoča zapomnitev in transformacijo v dolgoročni spomin, kar pa predstavlja zahtevano znanje;

- ponavljanje naravnih učnih situacij v različnih konkretnih situacijah, da jih učenci spoznajo, ponotranijo in si jih zapomnijo v sebi lastno obliko delovanja;
- učenje na različne, njim ustrezne načine, tako da usvojijo pomen podanih vsebin in jih s ponavljanjem pretvorijo v uporabno znanje, ki ga bodo lahko uporabili ne samo v prilagojenih šolskih modelih, ampak tudi v praktičnem življenju;
- ponavljanje učnih vsebin ter tem z uporabo večjega števila senzornih kanalov, pri čemer je treba upoštevati otrokov osnovni primanjkljaj (izpadlo senzorno-motorično področje), ob spodbujanju preostalih, delujočih kanalov;
- rabo čim več materialov, ki nam jih ponujata narava, okolje v različnih letnih časih.

Tudi pri vključevanju učenja na prostem je treba upoštevati, da mora učenec za to, da bi si uspešno zapomnil posredovane vsebine, vsa ponavljanja ozavestiti, tako da imajo določen, njemu razumljiv namen. Le tako jih bo ponotranjil in uporabil v novi situaciji.

Z vključevanjem učenja na prostem lahko pri učencih z več primanjkljaji izboljšujemo tudi njihove gibalne sposobnosti. Že od konca drugega leta starosti otroci obvladajo rudimentarne gibalne sposobnosti, ki so osnova, temelj, skozi katerega gre vsak otrok v zorenju, in se v zgodnjem otroštvu prečistijo v fundamentalne gibalne vzorce, nato pa se v poznem otroštvu in kasneje v adolescenci dograjujejo v specializirane in zahtevnejše gibalne veščine (Durward, Baer in Rowe 1999). V tej starosti so otroci že sposobni raziskati morebitne meje prostorskih gibalnih sposobnosti svojega telesa, saj njihova razvijajoča se lokomocija omogoča raziskovanje neposredne okolice. Šele nato postanejo sposobni izpiliti svoje gibalne sposobnosti in spretnosti glede kontrole telesa ter natančnosti kontakta do objekta v okolju, sposobnost manipulacije pa omogoča ravnanje s predmeti.

Mlajše otroke, tudi otroke z več primanjkljaji, lahko z gibanjem vključimo v razvojne procese in preko njih v prečiščevanje njihovih fundamentalnih gibalnih sposobnosti s širokim razponom stabilnostnega, manipulacijskega in lokomocijskega gibanja, kar lahko s pridom upoštevamo tudi pri učenju kognitivnih vsebin preko učenja v naravi (Bly 1994). Tudi učenec z več primanjkljaji lahko v naravnem okolju pridobiva lastne in nenadomestljive telesne izkušnje, preizkuša se z igrami, tekom, hojo, padci, skoki, vstajanjem, plezanjem, lazenjem, vzpenjanjem, kotaljenjem, rokova-

njem, izpuščanjem, grabljenjem, stiskanjem, mečkanjem, okušanjem, grizenjem, metanjem, udarjanjem ... (Gallahue in Ozmun 1998).

Tako z naravnimi materiali, ki jih ponuja okolica šole in bližnjega kraja, gradijo pomembne mejnike lastne zaznave, telesne predstavljalnosti in zmožnosti telesa. Zato so to dragocene in nenadomestljive izkušnje za življenje, saj predstavljajo prve osnove, na katere se nalaga celotno zaznavanje, vrednotenje in izvajanje vsake, enostavne ali kompleksne, gibalne naloge. Pri tem lahko motorične in kognitivne komponente spontano, nevsiljivo in strukturirano vključujemo v proces učenja, saj je učenje na prostem lahko zelo stimulatívno, zanimivo in prinaša veliko izkušenj, ki jih učenec ponotrani in si jih zapomni.

Pri učenju na prostem lahko pomembno vključimo vlogo motoričnega razvoja z vidika učenčevega celostnega zorenja, z vključevanjem vrste lokomotorne gibanja. Tako pridobljene izkušnje so kasneje temeljni gradbeni kamen za razvoj zahtevnejših in kompleksnejših gibalno-športnih dejavnosti (Carr 2005).

Pri učenju v naravi lahko pri učencih z več primanjkljaji pomembno vključujemo tudi samo igro, saj ima zlasti v predšolskem obdobju pomembno vlogo.

Igra kot preokupacija v otroštvu je ekvivalentna delu v odrasli dobi. Otroška igra je primaren in spontan način učenja in spoznavanja lastnega telesa, gibalnih sposobnosti, otrok prek igre z odkrivanjem neposredne okolice spoznava svet. Igra je pomemben spodbujevalec kognitivne in afektivne rasti pri majhnih otrocih in ima pomembno vlogo v razvoju grobe/velike in fine motorike. Otroci so prek igre dejavno vključeni v izboljšanje svojih kognitivnih veščin na več načinov. Zgodnja otroška leta so pomembno obdobje ne samo na gibalnem področju, ampak tudi v širšem kognitivnem razvoju (Piaget po Labinowicz 1989). Igra ima v razvoju višjih kognitivnih struktur pri vseh otrocih vitalen pomen (Gibson in Blandford 2005). Prav z različnimi igrami, s spodbujanjem k igri, omogočanjem igranja z različnimi materiali poskrbimo za povečanje otrokove kognitivne rasti, torej tudi vplivamo na razvoj šolskega znanja. Hkrati pa je igra zaradi postopnega vključevanja in povezovanja igralnih vidikov v vse komponente otrokovega gibanja nenadomestljivo vpeta v razvoj motorike. Učenje v naravi, spoznavanje naravnih zakonitosti sveta, ki nas obdaja, je tudi za učenca z več primanjkljaji neločljivo povezano z izkušnjami spoznavanja, doživljanja, razumevanja, občutenja, počutja in mišljenja.

Oblikovanje skupnega projekta vrtcev, katerih ravnateljice so bile vključene v projekt *Vodenje za učenje*

Za izvedbo naloge so se ravnateljice odločile zaradi:

- ugotovitev na osnovi neformalnega spremljanja bivanja na prostem;
- zapisov v dnevniku pedagoškega dela o bivanju na prostem;
- odgovorov staršev v anketi, v kateri so nekateri od njih negativno ocenili bivanje otrok zunaj, saj so izrazili mnenje, da se otroci zunaj samo spontano igrajo;
- stereotipnega prepričanja, da se mnogo stvari zunaj, v naravi, ne dá izvesti in da se otroci učijo le dopoldan, kasneje so deležni le varstva (to misli veliko staršev in precejšen del strokovne javnosti ...);
- spoznanj, da lahko veliko več idej uresničimo zunaj, v naravi, ne v zaprtem prostoru, saj otrok ob pomoči vzgojitelja v naravnem okolju vsako situacijo izkoristi za učenje, vzpostavljanje interakcij med otroki, med otroki in objekti na prostem;
- tega, ker se bivanje na prostem kot možnost za učenje otrok smiselno povezuje z drugimi projekti vrtca: eko vrtec, FIT gibanje, Pasavček, Bralni Ostržek ...

Ravnateljice so ugotovile tudi, da je sodelovanje otrok pri načrtovanju dejavnosti premajhno ali pa ga sploh ni. Cilji so pogosto preveč enostavni in ne omogočajo dovolj hitrega in ustreznega učenja otrok. Še vedno je preveč upoštevanja skupine kot celote, premalo pa posameznika in njegovih sposobnosti. Glede na to, da otroci na prostem zelo uživajo, je prav, da skušajo v vrtcih nameniti večjo pozornost načrtovanju, realizaciji in evalvaciji dejavnosti na prostem, da vključijo otroke v vse segmente dela, po potrebi pa tudi starše, ter izkoristijo okolje in naravo v vsem njenem bogastvu in otrokom omogočijo dejavno učenje na prostem.

Ko so ravnateljice utemeljile pomen skupne naloge, so opredelile nekaj skupnih raziskovalnih ciljev (ki so jih glede na potrebe v vrtcu oziroma šoli, ki jih vodijo, še dopolnile):

- ozavestiti spoznanje, da se otrok uči v vsaki življenjski situaciji;
- načrtovati različne možnosti za izvedbo dejavnosti za učenje na prostem, tako da se bodo med seboj zlila vsa področja kurikula;

- povečati dejavno vlogo otroka v vseh fazah vzgojno-izobraževalnega procesa na prostem (načrtovanje, izvedba, vrednotenje);
- spodbuditi več načrtovane in smiselno povezane igre zunaj;
- integracija izvedbe te naloge z drugimi projekti vrtca (eko vrtec, FIT gibanje itd.).

Nato je vsak zavod pripravil akcijski načrt, v katerem so razporedili svoje dejavnosti, jih dopolnili z nosilci in roki ter načini, kako bodo spremljali učinke in jih vrednotili. Vrtci so načrtovali, da bo projekt trajal v obdobju od oktobra 2009 do maja 2010.

Med prvimi nalogami projektnih timov v vrtcih je bilo izobraževanje v zvezi z načrtovano raziskovalno temo in zbiranje že znanih izkušenj.

Pred začetkom oblikovanja podrobnega akcijskega načrta so v vseh sodelujočih zavodih ocenili obstoječe stanje na izbranem področju. Strokovne delavke in delavci so kritično ovrednotili do tedanje delo in ugotavljali, koliko so se skrbi za učinkovitejše učenje (vodeno in nevodeno) tudi na prostem že posvečali.

Priložnosti za učenje otrok (skozi igro) na prostem

Naloga vrtcev in šole je, da omogočajo takšne pogoje in okoliščine, ki bodo otrokom pomagali, da se bodo razvijali v skladu s svojimi razvojnimi zmožnostmi in da bodo s svojo dejavnostjo zadovoljevali svoje interese in potrebe. Prav slednje bi nas moralo posebej voditi pri načrtovanju dejavnosti za otroke in pri omogočanju njihovega izvajanja. Ozavestiti moramo dejstvo, da je treba otroke dejavno vključevati v vse segmente življenja v vrtcu ter sprejemati, spoštovati in upoštevati njihove ideje.

Če bi otroke večkrat vprašali ali jim rekli, *poglejte, kaj je to; kako bi vi to storili; zakaj; kam gremo; kaj bomo tam počeli; kje to najdemo; zakaj se to uporablja; kako nastane; kaj vi mislite o tem; bomo poskusili; kaj za to potrebujemo*, bi najbrž dobili zelo zanimive pobude in zamisli kar od njih samih. Večina bi jih bila verjetno vezana na dejavnosti na prostem.

Empirično dejstvo je, da nobena razlaga, noben film, slika ali kako drugače pripravljena »umetna« situacija v igralnici otrokove pozornosti ne pritegne tako močno kot konkretno dogajanje zunaj, v naravi, v okolju, na cesti, pred vrtcem, na igrišču, v trgovini, v muzeju ... Povsod, kjer se najdemo, se nekaj dogaja, in to je tista prava motivacija za učenje, če jo seveda vidimo, izkoristimo

in načrtujemo. Otroci so nam pri takšnem načrtovanju lahko v veliko pomoč. Z aktivnim sodelovanjem že pri načrtovanju se prične aktivno učenje otrok. Aktivno se otroci učijo tudi med samimi dejavnostmi in pri refleksiji le-teh.

Aktivno učenje je kompleksen fizični in mentalni proces. Poteka takrat, ko je neposredno usmerjeno v doživljanje okolja, objektov, ljudi in dogodkov. O aktivnem učenju govorimo takrat, ko otrok manipulira s predmeti, deluje nanje, stopa v interakcije z ljudmi, zamislimi in dogodki in ob tem konstruira svoje znanje. To mora storiti otrok sam ob ustrezni podpori kompetentne odrasle osebe. Aktivno učenje je odvisno od uporabe naravnih in odpadnih materialov, gospodinjstskih predmetov, igrač opreme, orodij ... Bistveno je ravnanje s temi predmeti in njihovo raziskovanje z uporabo vseh čutov.

Pri tem pa je zelo pomembna podpora vzgojitelja, saj prav on kot odrasla in kompetentna oseba podpira otrokov razvoj. Vzgojitelj opazuje otroka, stopa z njim v interakcijo, da lahko odkrije, kako otrok razmišlja in sklepa. Odkriti skuša otrokove interese in sposobnosti in mu ponuditi primerno spodbudo. Pomembno je torej, da organizira in izbere spodbudno učno okolje, poskrbi za pozitivno klimo in socialne interakcije, spodbuja otroke k razmišljanju in reševanju problemov ter k verbalizaciji.

Igra na prostem je vsakodnevna priložnost za sprostitvev in učenje. Otrokom omogoča raziskovanje naravnega okolja, spoznavanje in doživljanje vremenskih razmer in letnih časov ter neposredno ravnanje z objekti. Otroci so med igro na prostem veseli, razigrani in telesno dejavni. Vzgojitelji jih pri tem podpirajo in spodbujajo. Oboji uživajo v razgledih, zvokih iz narave, v raziskovanju igrišča, parka, gozda, mesta, zgradb ... Priložnosti za učenje na prostem je torej zelo veliko, le zaznati jih moramo. Pogosto nas nanje opozorijo že otroci, če jih le dovolj pozorno poslušamo.

Otroško igrišče, ki je ob vrtcu, ponuja veliko možnosti za učenje otrok. Tam se lahko otroci gibajo prosto ali po pravilih, ki jih oblikujejo skupaj z vzgojiteljem. Gibanje jim omogoča tudi druge dejavnosti, pri katerih so miselno aktivni. Tako lahko po igrišču tekajo, skačejo, plezajo, se igrajo igre z žogo, kolesarijo, se igrajo igre vlog, plešejo, pojejo, se igrajo in ustvarjajo s peskom, premagujejo ovire, se igrajo na različnih igralih, lahko rišejo s kreda, iz odpadnih kartonskih škatel lahko naredijo različne zgradbe, prepletajo vrvice v ograji ... Navedene dejavnosti na igrišču vrtca otroke združijo, to so priložnosti za družabne igre, ki imajo socializacijski učinek, obenem pa otrokom omogočajo aktivno učenje.

Peskovnik je prostor, kjer se otroci igrajo s peskom, vodo, z različnimi oblikami posod in drugimi pripomočki. Pesek, lopatke in kanglice so bistveni element matematike, saj se otroci ob igri s peskom seznanijo s količinami, ki jih ne štejemo, ampak merimo z enotami (presipavanje, prelivanje). Zelo zanimivo je postavljanje maket v pesku. Otroci raziskujejo materiale, primerjajo, preizkušajo, napovedujejo, razvrščajo, preštevajo . . . , skratka spoznavajo osnove matematike, pridobivajo izkušnje s področja narave in družbe ter razvijajo jezikovne kompetence.

Ko otroci raziskujejo in se igrajo na prostem, doživijo različne ključne izkušnje:

- *ustvarjalno reprezentacijo* (mi smo nogometaši, igrate se z mano, jaz sem vaš vratar ali vodja);
- *jezik in opismenjevanje* (že vem, naredimo potičke, torte, grad . . .);
- *socialne odnose* (narediva predor v pesek vsak z ene strani, pomagaj mi kopati . . .);
- *rešujejo probleme* (kaj potrebujemo za izdelavo zmaja);
- *gibanje nasploh* (različni tereni, na igralih in z uporabo naravnih pripomočkov);
- *glasbo* (kot inštrumente uporabijo predmete iz narave, kamne, veje, liste . . .);
- *ples* (improvizirajo doživetja, plešejo ob poslušanju glasbe ali zvokov iz narave);
- *prostor* (znajo se orientirati v prostoru, ga organizirajo in pripravijo za dejavnosti);
- *čas* (opazovanje stolpne, sončne ure . . .).

Otroci se na igrišču in v naravi lahko izražajo glasneje kot v prostoru, igre na prostem so živahnije in z vidika učenja učinkovitejše (Hohmann in Weikart 2005).

Park, travnik in gozd otrokom omogočajo mnogo priložnosti in izzivov za opazovanje in raziskovanje. Čas, ki ga preživijo v naravi, jim omogoča opazovanje in spoznavanje sprememb v naravi, rastlin in živali, opazovanje njihovega spreminjanja skozi letne čase, odkrivajo njihove značilnosti glede na način razmnoževanja, prehranjevanja, medsebojno soodvisnost, boj za obstanek . . . Ob tem se otroci igrajo, pogovarjajo, raziskujejo in rešujejo probleme, na katere naletijo. Med igro na prostem doživljajo naravo in naravne pojave na svojstven, njim razumljiv način. Opazujejo žuželke, nabirajo in primerjajo cvetlice, plodove, liste, trave, vidijo potok, dre-

vesa, oblake, sonce, dež in luže. Primerjajo drevesa glede na višino, debelino debel in vrsto skorje, opazujejo in primerjajo liste, spoznavajo prebivalce travnika, gozda in potoka. Narava je tudi zelo primerna za zbiranje različnih podatkov in njihovo razvrščanje ali beleženje. Naravoslovno merjenje je bistveno lažje izvesti v naravi kot v igralnici ali v drugih prostorih. Otroci lahko merijo temperaturo na soncu ali v senci, merijo dolžino lastne sence ali sence različno dolgih palic, dolžine korakov, skokov, širine poti ali debelino drevesnih debel. Narava predstavlja idealno priložnost za prepoznavanje vseh čutov in njihov razvoj.

Mesto je zaradi svoje zgodovine, pomembnih zgradb, kulturnih ustanov, prometa in javnih služb bogato »skladišče« različnih zanimivih in poučnih situacij, v katere so otroci lahko dejavno vključeni in jim predstavljajo bogato učno okolje. Že sam sprehod po mestu jim omogoča pridobivanje številnih izkušenj s področja matematike; na primer števila – štetje: od zapisanih hišnih števil, števil na registrskih tablicah avtomobilov, na reklamnih panojih, na različnih plakatih s cenami pri trgovinah, na voznem redu avtobusov na avtobusni in vlakov na železniški postaji. Mesto z zgradbami različnih oblik in velikosti omogoča seznanjanje otrok z osnovami geometrije. Otroci iščejo in primerjajo like in telesa. Zelo pomembno je eksperimentiranje s telesi v gibanju. Otroci skozi igro sami ugotavljajo, zakaj se žoga kotali in kocka drsi (spušcanje žoge in kocke po toboganu).

Obiski posameznih zgodovinskih objektov omogočajo otrokom spoznavanje kulturne dediščine in razvijanje vedoželjnosti, zbudijo jim zanimanje za življenje in delo naših prednikov. Pogosto so to zgodbe, ki jih otroci zelo radi poslušajo in jih skozi lastno igro vlog podoživljajo na sebi lasten način. Ob obiskovanju trgovin, pekarn, slaščičarne in drugih proizvodnih objektov spoznavajo poklice, različne delovne procese in njihov pomen za življenje nasploh.

Primer načrtovanja vzgojiteljice in otrok, starih štiri do pet let, na temo »Igre na snegu«

Vzgojiteljica spodbudi otroke k razmišljanju in načrtovanju z naslednjimi vprašanji:

- *Kaj potrebujemo za igre na snegu?* Otroci so naštevili: kombinizon, škornje, kapo, rokavice, šal, bundo, hlače, topla oblačila, da nas ne bo zeblo.

- *Katere igre se bomo igrali?* Otroci so zopet naštevali dejavnosti: kepali se bomo, kotalili kepe in postavili snežaka, sanjali se bomo, smučali, skakali, tekali po snegu, metali sneg v zrak, delali poti, risali po snegu in se kotalili.
- *Katere pripomočke za vse te dejavnosti potrebujemo?* Otroci so našteali: sanke, smuči, palice, pancerce (vzgojiteljica vpraša, kaj so to, pancerji, otroci ji pojasnijo, da so to čevlji za smučanje), čelado, palice, obleko, ki ne premoči, očala, rokavice ...
- *Kje bomo pripomočke dobili?* Otroci so povedali, da jih bodo prinesli od doma (tisti, ki jih imajo), lahko jih kupimo, če imamo denar, lahko si jih izposodimo, lahko se igramo brez njih.
- *Kam se bomo šli igrat?* Otroci so predlagali bližnji hrib za smučanje in sankanje. Obenem so povedali še, da obstajajo urejena smučišča z žičnicami. Eden od otrok je povedal, da so olimpijske igre in da imajo tam tudi smučišča in se smučajo.
- *Kdo nam lahko pomaga?* Odgovor otrok je bil, da vzgojiteljice, mama, ata, brat in drug drugemu.

Sledil je dogovor o tem, kaj bodo otroci naslednji dan prinesli v vrtec, da bodo lahko izvedli načrtovane dejavnosti. Vzgojiteljica pa je ob tem načrtovala še svoje cilje, ki jim je lahko ob izvajanju dejavnosti sledila: upoštevanje pravil varnosti pri sankanju in smučanju; spodbujanje opisovanja dejavnosti pri posameznih otrocih (bogatenje besednega zaklada in razvijanje pozitivne samopodobe); bogatenje matematičnih predstav pri izdelovanju sneženega moža, kotaljenju kep, metanju kep (kako daleč je kdo vrgel kepo – merjenje ...), orientacija v prostoru, pridobivanje novih izkušenj pri ravnanju s snegom (taljenje), predvsem pa umestitev dogajanj na olimpijskih igrah v dejavnosti v naslednjih dneh.

Refleksija. Otroci so povedali, da jim je bilo na snegu lepo; bilo jim je vroče; uživali so, se smejali; se kepali in merili drug v drugega s kepami; povedali so, kdo je kepo vrgel najdlje; kdo ni upošteval dogovorjenih pravil; da so padali in jih ni bolelo, ker je sneg mehak; da se sneg v rokah topi; da sneg nastane iz vode; da so bili mokri od snega; da so v snegu naredili ozke, široke in vijugaste poti; da so naredili sneženega moža; našteali so, kaj vse so potrebovali, in si zaželeli, da bi šli naslednji dan spet na sneg in bi se igrali.

Vzgojiteljica jim je ustregla, le nekaj svojih ciljev je še dodatno

načrtovala. Sočasno z igrami na snegu so otroci spremljali dogajanja na olimpijskih igrah, prinašali so slike iz časopisov, poročali o tem, kar so videli na televiziji, predvsem pa so usvojili nekaj novih znanj o vrstah olimpijskih iger, o vrstah športa, o tem, kdo je prejel katero medaljo (naši športniki), kakšna je zastava, kaj pomenijo barvni krogi, od kod in zakaj olimpijski ogenj, primerjali so slovensko zastavo z zastavo Kanade ...

Vzgojitelji vedo, da otroci konstruirajo svoje znanje prek svojih pobud in interakcij z drugimi ljudmi in materiali, in to tako v prostoru (vrtec, dom) kot na prostem. Otrokovo socialno, fizično in kognitivno učenje ni omejeno na določene kraje in čase, zato je bistvenega pomena ozaveščenost vseh vzgojiteljev glede tega, da igre na prostem niso samo čas za sprostitev in da jih otroci potrebujejo za učenje.

Vzgojitelji bi se morali vključiti v vsako igro na prostem, se je veseliti in otroke v njej podpirati. To je tudi priložnost, ko vzgojitelji preko interakcij z otroki izvedo več o interesih otrok in njihovem razvoju.

Nekaj praktičnih razmislekov, pomembnih za učenje na prostem¹

Če strnemo teoretična in praktična spoznanja, lahko nanizamo nekaj pomembnih ugotovitev, ki lahko vzgojiteljicam/vzgojiteljem pomagajo pri razmisleku o igri, učenju in delu zunaj prostorov vrtca.

Ključne izhodiščne ugotovitve

1. zunanje okolje ima enkratne značilnosti in ponuja vedno nove učne priložnosti;
2. učenje na prostem je enakovredno učenju v prostorih vrtca;
3. za učenje otrok na prostem so potrebni skrbni odrasli (strokovni delavci);
4. učenje na prostem bo učinkovitejše v dobro opremljenem okolju z najrazličnejšimi pripomočki.

Zakaj je učenje na prostem pomembno

- podpira zdrav in dejaven življenjski slog,
- otrokom ponuja možnost za svobodo in fizično dejavnost;
- pospešuje občutek zaupanja vase in občutek dobrega počutja;

- ponuja veliko možnosti za urejanje medsebojnih odnosov otrok (s pomočjo sodelovanja pri delu in igri ter pogajanji);
- spodbuja učno zmogljivejše otroke;
- spodbuja razvoj otrokovega mišljenja (logično, funkcionalno, kavzalno itd.) in domišljijo;
- otrokom omogoča razvijanje ustvarjalnosti in samostojnega reševanja problemov;
- pomaga jim razvijati domišljijo, inventivnost, komunikacijske spretnosti itd.;
- otrokom ponuja tesen stik z naravo, stik z vremenskimi spremembami in spremembami, povezanimi z letnimi časi.

Otrokova igra in učenje

Otrokovo učenje na prostem bo učinkovitejše, če bodo odrasli poskrbeli predvsem za to, *kaj naj otrok dela, in manj za to, kaj mora imeti*. Učenje na prostem ponuja priložnosti za raznolike razvojne možnosti otrok:

- otroci govorijo, poslušajo, sodelujejo, sklepajo prijateljstva, burijo svojo domišljijo;
- lahko so vznikli, glasni, odločni, pustolovski, urejeni, neurejeni;
- lahko so ustvarjalni, inventivni, tudi razdiralni;
- otroci raziskujejo, preiskujejo, razvrščajo, odkrivajo, preštevajo, eksperimentirajo, primerjajo, sklepajo in zaključujejo;
- ustvarjajo ali posnemajo različne glasove, muzicirajo, izražajo svoje zamisli in občutja;
- opazujejo in raziskujejo različne materiale v okolju;
- so dejavni, tekajo, plezajo, skačejo in poskakujejo, plešejo, se skrivajo, počivajo;
- prevzemajo določene odgovornosti, se s tem osamosvajajo, sodelujejo z drugimi;
- otroci lahko na prostem tudi počivajo itd.

V Vrtnu pod gradom v zvezi s tem na primer pravijo:² »Spodbujamo opazovanje in raziskovanje, domišljijo in ustvarjalnost otrok. Ponudimo jim veliko priložnosti za pridobivanje novih izkušenj in odkrivanje okolja, ki nas obdaja. V ta namen povezujemo dejavnosti, ki potekajo v vrtnu, z različnimi drugimi dejavnostmi, ki jih ponuja neposredna okolica vrtna (grad, tržnica, železniška in avtobusna postaja, muzeji, galerije, gledališča in glasbene institucije,

knjižnice, šole, zanimive zgradbe in spomeniki v mestu ter različne prireditve in institucije v mestnem jedru).«

Kaj imajo otroci v svojem neposrednem zunanjem okolju radi

- vodo,
- rastline (drevesa, cvetlice, grmičke, travo),
- živa bitja v mlaki, v ribniku ali na suhem,
- pesek, še posebej če ga lahko mešajo z vodo in oblikujejo,
- naravne barve v vsej raznolikosti in spremembah,
- mesta, kamor se lahko skrijejo, sedejo, zlezejo (pod, nad, na, preko), se senčijo, se senčijo in sončijo itd.

Na kaj vse mora misliti vzgojitelj, ko načrtuje učenje na prostem

Vloga vzgojitelja pri pripravi na učenje na prostem je ključnega pomena. Zato naj upošteva nekatera pravila, izhajajoča iz dobrega poznavanja razvojnih značilnosti otrok.

Že ob pripravi na izvedbo (anketni vprašalnik za vzgojitelje) in med samim izvajanjem projekta so se izoblikovala določena pravila, ki naj bi jih vzgojitelj oziroma tandem skupine upošteval pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji učenja otrok na prostem:

1. Izhajati iz otrok: želje, potrebe, ideje, aktualni dogodki (nogomet, olimpijada ...), pobude ...
2. Biti pozoren na trenutno dogajanje v okolici (Zasliši se npr. zvok sirene. Otroci začnejo spraševati, kaj je to. Mimo se pelje bager in spodbudi razmišljanje otrok ... Vsebine morajo biti stvarne, zanimive tudi za tandem, da lahko otroke pravilno usmerja, vodi in pravilno motivira.).
3. Vzgojitelj mora omogočiti, da otroci spremembe in dogajanja v naravi in drugem okolju izkusijo, doživijo, začutijo in v pojavih tudi sodelujejo.
4. Treba je upoštevati vremenske razmere, skrbeti za varnost in prijetno vzdušje.
5. Učenje ponuja otrokom nove miselne izzive, odkrivajo namreč nove vidike, poglobljajo in razširjajo védenja, ki nastajajo z opazovanjem, sami iščejo poti do rešitev in novih spoznanj; spodbujanje informacijsko-komunikacijske tehnologije (splet, diktafon, fotoaparati, kamera ...) – pridobivanje kompetenc na področju IKT.

6. Pomembna so sredstva: pestra, zanimiva, izbrana glede na področje dejavnosti, zaradi doseganja ciljev. Pomembna je integracija dejavnosti v okviru različnih projektov vrta.
7. Upoštevati je treba starost otrok, predhodne izkušnje in načelo postopnosti, življenjske bližine in sistematičnosti.
8. Dobrodošla je pomoč pomočnice vzgojiteljice, staršev, zunanjih sodelavcev, sodelavcev v vrtcu, ravnateljice/ravnatelja, strokovne literature, pomembno je lastno izobraževanje, pridobivanje profesionalnih in socialnih kompetenc.
9. Otroku je treba ponuditi podporo, če izrazi potrebo po tem.
10. Vzgojitelj se mora osredotočiti na dejavnost otrok (z namenom, da sami iščejo pot do rešitve in novih spoznanj). To pa lahko doseže, če je pozoren na postavljanje vprašanj in iskane odgovorov (odprta vprašanja, ki spodbudijo miselne izzive in konkretno dejavnost otrok: opazovanje, primerjanje, razvrščanje, ugotavljanje ...).
11. Vzgojitelj omogoča in spodbuja govorno dejavnost otrok-otrok, otrok-odrasli ... in s tem pridobivanje govorno-jezičnih kompetenc.
12. Vzgojitelj oziroma tandem skupine redno spremlja in vrednoti učinke svojega dela in dela otrok ter ugotovitve upošteva pri nadaljnjem načrtovanju učenja na prostem.
13. Otroke je treba dejavno vključevati v vse faze pedagoškega procesa.

Kako naj ravnateljica/ravnatelj spremlja udejanjanje učenja na prostem

Strokovne delavke in delavci morajo biti najprej prepričani, da je učenje na prostem enakovredno, če ne še pomembnejše kot učenje v prostoru (usmerjene zaposlitve, vodenje in podajanje informacij) oziroma da se eno in drugo učenje dopolnjujeta.

Izobraževanje, ki naj poteka na podlagi samoevalviranja lastnega dela, iskanja rešitev in dejanskega spreminjanja stanja, mora biti načrtovano, spremljano, podprto tako s teorijo kot s praktičnimi izkušnjami. Strokovne delavke in delavci morajo pri izvajanju te dejavnosti imeti ves čas oporo v vodstvu.

Spremljanje izvajanja dejavnosti na prostem naj bo vzgojiteljicam in vzgojiteljem dobrodošla pomoč in povratna informacija; udeleženske v projektu ugotavljajo, da je pri tem pomembna obojestranska izmenjava mnenj.

- Ravnateljica oziroma ravnatelj ali pedagoški vodja (ponavadi pomočnik ravnatelja), ki ga pooblasti ravnatelj, seznanj strokovne delavke oziroma delavce o tem, kako bodo spremljali izvajanje dejavnosti na prostem v vseh fazah (načrtovanje, izvedba, evalvacija).
- Najbolje je, če načrt pripravijo skupaj in se o njem dogovorijo (čas načrtovanja, spremljanje izvedbe, pogovor).
- Pri načrtovanju je pozornost vedno usmerjena na segment dejavnosti na prostem (kakšen je proces za uresničitev določenega cilja, kakšna je vloga otroka, kakšna je vloga vzgojitelja ipd.).
- Ravnatelj oziroma ravnateljica je navzoč/-a pri izvajanju dejavnosti (hospitacija).
- V pogovoru z vzgojitelji/vzgojiteljicami (po hospitaciji) skupaj evalvirajo dejavnost (proces in dosežke).

Osredotočiti se velja na nekatere pomembne vidike, na primer na:

- spremljanje participacije otrok,
- komunikacijo med otroki in odraslimi,
- sprejemanje odgovornosti otrok za določeno nalogo, ki so jo prevzeli v skupnem načrtovanju,
- sodelovalnost med otroki,
- vlogo odraslega v konkretni situaciji,
- to, kaj so otroci pridobili,
- to, kako so otroci ovrednotili dejavnost, dosežek,
- to, kako pridobljene informacije uporabiti za nadaljnje načrtovanje in nadgradnjo otrokovih izkušenj, veščin in znanj.

Pomembno je, da ugotovitve zapišejo, sodelovanje in spremljanje namreč ne smeta biti le enkratna priložnost.

Ravnateljica oziroma ravnatelj (ali pedagoški vodja) v pogovoru ugotavlja, ali so vzgojiteljice oziroma vzgojitelji zadovoljni, uspešni, spregovorijo tudi o ovirah in težavah, na katere so naleteli, in skupaj poiščejo možnosti za njihovo rešitev.

Ravnateljica oziroma ravnatelj spremlja proces na ravni vrtca (pedagoški vodja na ravni enote). Ugotovitve in nadaljnje usmeritve potem obravnavajo na strokovnih aktivih, kjer ima vsak strokovni delavec možnost izraziti svoje mnenje, dati pobude (velikost vrtca in število oddelkov onemogočata večkratno spremljanje).

Vzgojiteljica oziroma vzgojitelj ne sme imeti občutka, da ga/jo nadzorujejo, temveč mora biti prepričan/-a, da je ravnatelj oziroma pedagoški vodja tisti, ki mu/ji pomaga, svetuje in ga/jo spodbuja k razmišljanju o potrebnih spremembah v pristopih in ravnanjih pri delu.

Načrt spremljanja projekta

Ravnatelj/-ica si pripravi oporna vprašanja, da bo lažje spremljal/-a dosežene rezultate dela in jih primerjal/-a. Na primer:

1. Kje v načrtu vzgojiteljice (vzgojitelja) je opredeljena ali razvidna dejavna vloga otroka?
2. Kakšna je bila motivacija za aktiviranje otrok?
3. Kateri del dejavnosti je bil načrtovan s participacijo otrok?
4. Kako je potekala komunikacija med odraslimi in otroki?
5. Kako so se otroci odločali za prevzemanje odgovornosti za posamezne dejavnosti?
6. Koliko so izpolnjevali načrtovane dejavnosti, za katere so se odločali?
7. Kakšno je bilo sodelovanje med otroki?
8. Kakšna je bila vloga odraslega (opazovalec, moderator, pobudnik, usmerjevalec, organizator, posredovalec informacij)?
9. Kaj so otroci pridobili (si razvijali, česa so se učili in naučili)?
10. Kako vzgojiteljica (vzgojitelj) spremlja otrokov napredek?
11. Kako so otroci sami ovrednotili proces, dejavnost, dosežek?

Potek spremljanja

Spremljanje izvajanja dejavnosti na prostem in njegovih učinkov je potekalo vse leto v sodelovanju z vzgojiteljicami, tako med načrtovanjem kot med izvajanjem in analizo, in sicer v obliki pogovorov, delovnih srečanj in hospitacij. Na strokovnih aktivih, v posameznih tandemih ali drugače oblikovanih skupinah so se razvijale razprave o možnostih za doseganje določenih ciljev, pojavljale so se nove zamisli glede vsebine, načrtovali so nove dejavnosti.

V načrtovanje so bili močno vključeni tudi otroci, ki so bili zaradi lastnega sodelovanja močneje motivirani in tako bolj dejavni.

Izvajanje dejavnosti na prostem so spremljale predvsem vzgojiteljice na ravni oddelka ali enote. Dokumentirale so njen potek, opravile refleksije in evalvirale načrtovanje in izvedbo, nato pa so

na strokovnih aktivih ali skupaj s pedagoškim vodjem analizirale potek dejavnosti ter dosežke. Na podlagi ugotovitev so načrtovale nadaljnje dejavnosti.

Vzgojiteljice, ki so bile vključene v projekt, ugotavljajo, da se je njihova vloga močno spremenila; iz posredovalk informacij so ne-nadoma postale organizatorice prostora, spodbujevalke in moderatorke ter ne nazadnje opazovalke, saj so zaznavale podrobnosti, ki vplivajo na otrokovo učenje, njegove na novo pridobljene izkušnje, spretnosti, njegovo vlogo v skupini, njegovo samoiniciativnost in zmožnost uporabe že usvojenih znanj. S takšnim vpogledom jim je bilo omogočeno lažje načrtovanje v smislu individualizacije in hkrati skupinske dinamike.

Zaključne ugotovitve

Med izvajanjem projekta so ravnateljice prek neposrednega spremljanja učenja na prostem, analize posnetkov, anketnih vprašalnikov za pedagoške delavke/delavce itd. ugotavljale, da gre za proces in ne za nalogo določenega šolskega leta. Proces pa pomeni strokovni in sistematični pristop pedagoških delavcev k učenju na prostem. Zato je temeljnega pomena, da so začele spreminjati svoja stereotipna prepričanja, da je določene dejavnosti mogoče opraviti le v igralnici.

Zaznaven je tudi premik v mišljenju, da otrok lahko razvija svoje učne in miselne strategije na različne načine. Poleg tega je zelo pomembno, da dejavnosti na prostem tudi načrtujejo in jih smiselno povezujejo med različnimi področji in projekti, ki jih izvajajo v vrtcu (projekt EKO vrtec, FIT gibanje, Pasavček ...). Strokovni delavci so začeli rutinske dejavnosti (sprehod, bivanje na igrišču ...) spreminjati v ciljno usmerjene, in sicer kot nadgradnjo dejavnostim v zaprtem prostoru. Spreminja se vloga vzgojitelja, ki poleg tega, da organizira bivanje na prostem in spodbuja otroke pri dejavnostih, otroke tudi sistematično opazuje, zaznava njihov napredek, prepozna njihovo vlogo, različne spretnosti itd. Pohvalna je ugotovitev, da je med skupinami vedno več izmenjevanja idej, več je skupnega načrtovanja in izvajanja dejavnosti med skupinami. Prav na tem segmentu pa bo treba v prihodnje še delati.

Tako kot se spreminja vloga odraslega, se v projektu spreminja tudi vloga otroka, ki postaja vpet v vse faze pedagoškega procesa, od načrtovanja, izvajanja in spremljanja lastnega napredka, vrednotenja dejavnosti in na osnovi tega ponovnega načrtovanja.

Otroci so med tem procesom pridobili številne nove izkušnje in spoznali različne poti učenja, prek katerih lahko dosežejo enak cilj. Ob tem velja poudariti, da je treba v prihodnje prav refleksijam z otroki nameniti še več pozornosti. Tako bodo odrasli prek refleksij zaznali otrokove potrebe, ideje, želje in jih upoštevali pri načrtovanju. Ob tem vrtci ne smejo zanemariti vloge staršev, ki jih prav tako vključujejo v različne dejavnosti na prostem (pohodi, popoldanske gibalne dejavnosti na igrišču ...), starši pa sodelujejo tudi pri samem načrtovanju in izvedbi določenih dejavnosti na prostem.

Ob smiselnem načrtovanju učenja na prostem je tudi več možnosti za socialne stike otrok z različnimi ustanovami: knjižnica, osnovna šola, dom starejših, galerija, gledališče, obiski na domu, v delovnih organizacijah ...

Pri pripravi akcijskega načrta za učence z več primanjkljaji pa je bilo treba upoštevati predvsem:

- dostopnost terena oziroma lokacije, kjer so se odvijale različne dejavnosti učenja na prostem;
- oddaljenost kraja oziroma same lokacije, z upoštevanjem možnosti za morebitno bivanje (ustrezna namestitve);
- vrsto dejavnosti, ki so bile vključene v sam projekt (možnost večjega vključevanja otrok, ne glede na njihove primanjkljaje z različnih področij);
- prevoz otrok;
- vključenost zadostnega števila sodelujočih (poleg vodje dejavnosti še spremljajoča ekipa: vzgojitelj, fizioterapevt ali delovni terapevt, logoped, medicinska sestra, spremljevalec gibalno oviranih, voznik);
- predhodno pripravo učencev na obravnavano tematiko, individualno šolsko delo, zaposlitev učencev, razdelitev posameznih nalog;
- izbiro ustreznih didaktičnih metod in tehnik, ki so primerne za otroke iz posameznih razredov;
- razdelitev zadolžitev glede na uporabljene pripomočke, potrebne ortopedske pripomočke za posameznega otroka (hodulje, vozički, trokolesa, longete, stezniki, prilagojen jedilni pribor ...).

Temeljita izbira učenja na prostem za učence z več primanjkljaji pa mora upoštevati tudi določene omejitve:

- težje dostopen teren,

- neugodne vremenske razmere, letni čas,
- dolžino trajanja,
- težjo ponovljivost posameznih eksperimentalnih vsebin,
- upoštevanje trenutnega zdravstvenega stanja, psihofizične kondicije ter omejitev (pojav deformacij in kontraktur učencev) pri izbiri zadolžitve, izvedbe ...

Kljub določenim omejitvam in pomanjkljivostim je učenje na prostem tudi za učence z več primanjkljaji primerna in zanimiva oblika šolske dejavnosti. Velika prednost je tudi večja vključenost otrok v domače, neposredno okolje, kar omogoča spoznavne procese v okolju, ki je za otroka dosegljivo, primerno in ki ga pozna.

V prihodnje bo naloga vrtcev in šol, da bodo nadgrajevali doseženo, strokovni delavci pa se bodo morali vsak dan znova zavedati pomembnosti otrokovega učenja na prostem. Prihodnost je torej izziv za vse. Izzivom bodo strokovni delavci kos z novim znanjem in sposobnostjo, da novo znanje tudi ponotranjijo. Pedagoškega optimizma v vrtcih in šolah ne manjka.

Opombe

1. Povzeto po http://www.standards.dcsf.gov.uk/eyfs/resources/downloads/3_3_ep.pdf.
2. Glej spletno stran vrtca: <http://www.vrtec-podgradom.org/vizija>.

Literatura

- Bahovec, E. 1999. *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Barbour, A. 1999. The impact of playground design on the play behaviors of children with differing levels of physical competence. *Early Childhood Research Quarterly* 14 (1): 75–98.
- Bly, M. A. 1994. *Motor skills acquisition in the first year: an illustrated guide to normal development*. Tucson, AZ: Therapy Skill Builders.
- Carr, L. J., S. K. Reddy, S. Stevens, E. Blair in S. Love. 2005. Definition and classification of cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology* 47:508–510.
- Davies, M. M. 1996. Outdoors: an important context for young children's development. *Early Child Development and Care* 115:37–49.
- Durward, B. R., G. D. Baer, P. J. Rowe. 1999. *Functional human movement: measurement and analysis*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Effective practice: outdoor learning. 2007. [Http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/downloader/144048502154d40b6aa270cf0489aaab.pdf](http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/downloader/144048502154d40b6aa270cf0489aaab.pdf).

- Frost, J. L., S. C. Wortham in S. Reifel. 2001. *Play and child development*. Engelwood Cliffs, NY: Merrill Prentice Hall.
- Gallahue, D. L., in J. C. Ozmun. 1998. *Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Gibson, S., in S. Blandford. 2005. *Managing special education needs: a practical guide for primary and secondary schools*. London: Sage.
- Greenman, J. 1988. *Caring spaces, learning places: children's environments that work*. Redmond, WA: Exchange Press.
- Henniger, M. L. 1995. Enriching the outdoor play experience. *Childhood Education* 70 (2): 87–90.
- Hohmann, M., in P. D. Weikart. 2005. *Vzgoja in učenje predšolskih otrok: primeri aktivnega učenja za predšolske otroke iz prakse*. DZS: Ljubljana.
- Ismail, A. H. 1976. Integrirani razvoj: teorija i eksperimentalni rezultati. *Kineziologija* 6 (1–2): 7–28.
- Labinowicz, E. 1989. *Izvirni Piaget: mišljenje – učenje – poučevanje*. Ljubljana: DZS.
- Širec, A., L. Babuder, M. Brusnjak, M. Drogenik in L. Leskovar. 2008. Spremljanje procesa otrok v vrtcu. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, št. 2:37–53.
- Talbot, J., in J. Frost. 1989. Magical playscapes. *Childhood Education* 66 (1): 11–19.
- White, R., in V. Stoecklin. 1998. Children outdoor play and learning environments: returning to nature. *Early Childhood News Magazine*, marec–april.
- White, R., in V. Stoecklin. 2008. Children's outdoor play and learning environments: returning to nature.
[Http://www.whitehutchinson.com/children/articles/outdoor.shtml](http://www.whitehutchinson.com/children/articles/outdoor.shtml).

Vodenje in profesionalni razvoj vrtca

Tatjana Prešern

Vrtec Hansa Christiana Andersena, Ljubljana

V vrtcu Hansa Christiana Andersena smo že več let načrtno usmerjeni k dvigu kakovosti in spodbujanju zaposlenih k strokovni rasti, ki temelji na spremljanju lastne prakse in pripravljenosti za spremembe. Kakovost dela posameznika vpliva na kakovost vrtca kot celote. Bogate izkušnje zrelejših sodelavk so dragocene, prav tako pa novo znanje in iskričnost mlajših. Kot ravnateljica sem vedno spodbujala izobraževanje in sodelovalnost ter skupaj s sodelavkami iskala take organizacijske oblike, ki to omogočajo. Menim, da so se zaposleni v našem vrtcu močno poistovetili s svojim delom in svojo organizacijo in se veselijo njenih uspehov.

Povabilo Šole za ravnatelje k sodelovanju v programu profesionalnega usposabljanja je bilo tako zelo dobrodošlo. Temeljni cilj programa je bil vzpostaviti koncept usposabljanja vodstvenih in drugih strokovnih delavcev. Vsebine usposabljanj so se nanašale na načrtovanje in spremljanje strokovnega razvoja na organizacijski in osebni ravni, na vodenje letnih pogovorov, vodenje listovnika ter na aktualne teme s področja profesionalnega razvoja. Udeležbo v programu ŠR sem videla tudi kot priložnost za preverjanje dosežkov lastne organizacije v tem pogledu.

S pomočnicama in svetovalno delavko smo se kar hitro zedinile, da v usposabljanje vključimo strokovni organ, ki ga imenujemo razširjeni kolegij in ga poleg mene sestavljajo pomočnici ravnateljice, svetovalna delavka in vodje strokovnih aktivov. Deluje že več let in se je izkazal kot učinkovit posvetovalni organ vrtca, ki mi pomaga pri načrtovanju razvojnih smeri. Zaposleni imajo veliko znanja, veščin in sposobnosti, ki jih lahko izkoristijo vrtcu v prid. Izkazalo se je, da je odločitev prava, saj so se članice z veseljem odzvale, in tako se nas je kar osem podalo na usposabljanje na Brdo.

Sodelovanje v programu je bilo koristno v več pogledih. Poleg novega znanja, ki smo ga pridobile, je usposabljanje med nami spodbudilo živahne strokovne debate, v katerih se porajajo še nove zamisli za izboljšanje dela v vrtcu.

Poglavitni učinek programa pa je usmeritev in usposabljanje za

spremljanje lastnega razvoja prek listovnika. Za nekatere nov način spremljanja, za druge pa nadgradnja obstoječih map pomeni spodbudo, obveznost in odgovornost do samega sebe, da načrtujemo, spremljamo in dosegamo zastavljene cilje. Strokovne delavke več razmišljajo o sebi, o svojem lastnem razvoju in načrtovanje tega jim gre bolje od rok. Pridobile so osebno zadovoljstvo in samozavest.

Med usposabljanjem so se poglobili odnosi med nami, skupaj smo se učile, se lotevale novih izzivov, veliko smo komunicirale in ob vsem tem poglobile medsebojno zaupanje. To je še dodatno potrdilo moje prepričanje, da je naš razširjeni kolegij uspešen strokovno-razvojni tim vrtca.

Zelo zanimivi in koristni so bili moji pogovori s sodelavkami ob listovniku. Svoje sodelavke, njihova stališča, razvoj in prihodnje načrte sem tako še pristneje spoznala, posredovala sem jim konstruktivno povratno informacijo o njihovem lastnem razvoju in nadaljnjih možnostih zanj. Vse sodelavke so po pogovorih poročale o pozitivnih občutkih in potrditvi.

Velik dosežek se mi zdi tudi nastajanje letošnjega načrta strokovnega usposabljanja v vrtcu ter načrtovanje in izvedba delavnic, s katerimi razširjeni kolegij prenaša znanja o profesionalnem razvoju in uporabi listovnika sodelavkam.

Letošnji načrt strokovnega usposabljanja temelji na potrebah strokovnih delavk in se povezuje z razvojnimi nalogami vrtca. Nadgradili smo obstoječo prakso načrtovanja strokovnega usposabljanja in dosegli smo tako raven kakovosti, da je bistveno več strokovnih delavk pripravljenih znanje podeliti s svojimi kolegicami. Zato ni bilo težko najti izvajalk, ki so pripravile interna izobraževanja, s katerimi smo dodobra zadovoljile potrebe po izobraževanju. Pripravile smo pester nabor vsebin in načrt v celoti izpegljale. Gre za prenos znanj in dobre prakse, ob čemer veliko zadovoljstva izražajo tako udeleženke kot izvajalke teh izobraževanj. Izvajalke so naredile nov korak v profesionalni rasti in pridobile samozavest in samozaupanje. Evalvacija načrta je bila zato zelo pozitivna.

Po letu in pol sodelovanja s Šolo za ravnateljice smo bile pripravljene pridobljena znanja širiti med strokovne delavke vrtca. Skrbno načrtujemo in vodimo delavnice za spodbujanje profesionalnega razvoja in spremljanje prek listovnika. Delavnice pripravljamo zato, da bi sodelujočim približale razmišljanje o pomenu lastne odgovornosti za strokovni razvoj.

Uvodoma smo vsem strokovnim delavkam ponudile motivacij-

sko predavanje mag. Polone Peček o pomenu profesionalne rasti, sledila mu je diskusija v strokovnih aktivih in povabilo k sodelovanju. Sodelovanje v delavnicah je prostovoljno, saj smo prepričane, da se tako oblikuje pozitivno jedro, ki bo na podlagi izkušenj dobro prakso razširilo še med druge sodelavke.

Članice razširjenega kolegija sedaj vodijo pet strokovnih skupin, v katere je vključenih skoraj polovica strokovnih delavk vrtca. Uvajanje listovnika, kot sredstva za načrtovanje in spremljanje lastnega razvoja, poteka postopoma, prilagojeno je značilnostim posameznic v skupini in temelji na njihovih povratnih informacijah.

Po enem letu širjenja znanj so se v kolektivu zgodili pomembni premiki v stališčih do profesionalnega razvoja. Cilji programa Šole za ravnateljce se tako učinkovito udejanjajo, saj naš kolektiv v skladu s svojo vizijo skupaj raste.

Pogoji za kakovostno predšolsko vzgojo so vse boljši – napredek stroke same, ugodnejši normativi glede števila vključenih otrok in delavcev, boljše materialne razmere, spremenjeni in bolj odprti programi, možnosti za sodelovanje v projektih, izobraževanja. Uvedli smo timsko delo, aktivno učenje otrok, individualizacijo vzgojnega dela ter vse aktivnejše sodelovanje s starši. Že nekaj let v vrtcu poteka tudi projekt kakovosti, ki temelji na spremljanju lastne prakse in pripravljenosti za spremembe – za poklicno in osebno rast. Vanj so vpeti vsi delavci vrtca.

Kaj prispeva k profesionalni rasti zaposlenih, kaj jo spodbuja:

- naravnost ustanove kot celote k dviganju kakovosti,
- utrjevanje prepričanja v pomen dela, ki ga opravljamo,
- vodenje s konsenzom, sodelovanje pri sprejemanju odločitev,
- učinkovite organizacijske oblike, ki naj pritegnejo zdravo jedro zaposlenih,
- omogočanje samopotrjevanja, možnost predstavitve svojih dosežkov, dodeljevanje pomembnih nalog, sodelovanje zaposlenih pri sprejemanju odločitev,
- vzpostavljanje kulture sodelovalnosti, sodelovalno učenje, prenos znanj in veščin med strokovnimi delavci,
- zaznavanje in analiziranje potreb zaposlenih,
- načrtovanje izobraževanja, usklajevanje potreb posameznikov in celote,
- uporaba novih znanj pri delu z otroki,
- spremljanje in načrtovanje lastnega razvoja – listovnik.

Razlikovanje lahko boli – pasti raznolikosti v izobraževanju

Bernarda Kuzma

Ekonomska šola Murska Sobota

Uvod

Doslej so bili sprejeti številni mednarodni dokumenti o človekovih pravicah, ki jih je ratificirala tudi Slovenija in se s tem zavezala k njihovem spoštovanju. Z vstopom Slovenije v Evropsko unijo smo zavezani spoštovati tudi protidiskriminacijsko zakonodajo EU, ki vsem, ki živijo in delajo v Evropski uniji, zagotavlja minimalne pravice do enakega obravnavanja in zaščite. V letu 2009 smo praznovali 20. obletnico sprejetja Konvencije o otrokovih pravicah, katere namen je otrokom zagotoviti boljše življenje in lepšo prihodnost.

Upravičeno pa se sprašujemo, kako se sprejeti mednarodni dokumenti in zakoni uresničujejo in udejanjajo v vsakdanjem življenju, saj smo vsak dan še vedno lahko priča številnim kršitvam človekovih in še posebej otrokovih pravic. Prisotna sta neenakost in razlikovanje zaradi socialnih in družbenih razmer, v katerih posamezniki odraščajo, kar še posebej zaznavamo v šolah.

Upoštevanje in spodbujanje raznolikosti ni le moralna dolžnost ravnateljev in učiteljev, pač pa jih k temu zavezujejo tako mednarodni dokumenti kakor tudi šolska zakonodaja. Spoštovanje načela enakosti in prepoved diskriminacije velja za vse, še posebej za javne uslužbence v šolstvu. Ravnatelj pa ne more pričakovati spoštovanja tega načela od sodelavcev, če se sam ne zavzema za spoštovanje raznolikosti.

Vodenje za raznolikost zato gotovo najprej zadeva vodstvene delavce – ravnatelje, ki s svojim načinom vodenja lahko bolj ali manj spodbujajo upoštevanje raznolikosti pri učiteljih, ti pa nato posledično s svojim vzgojno-izobraževalnim delom vplivajo na odnose med učenci oziroma dijaki. Odločitve v zvezi s tem, kako in s kakšnimi učnimi strategijami spodbujati raznolikost na šoli, ravnatelji nikakor ne smejo prepustiti učiteljem, ne da bi pri tem sami tvorno sodelovali. Če se učitelji čutijo prepuščene samim sebi, bodo kljub precejšnji svobodi večinoma nezadovoljni, saj vsak zaposleni potrebuje podporo, spodbudo in priznanje, ki mu potrjuje, da dela prav. Zato tudi ni vseeno, kakšna je ravnateljeva koncep-

cija menedžmenta ali zamisel o načelih vodenja (Schneider in Potočnik 2005, 12) in za kakšen stil vodenja se zavzema ravnatelj kot pedagoški in strokovni vodja in hkrati menedžer. V zvezi s krepitvijo raznolikosti se bo ravnatelj gotovo posvetoval s sodelavci, skupaj bodo oblikovali predloge in iskali rešitve za probleme v zvezi z morebitnim neenakim obravnavanjem učencev oziroma dijakov in sprejemali ukrepe za zmanjševanje in preprečevanje neenakosti. Izvajanje samih dejavnosti bo ravnatelj seveda prepustil učiteljem, ki morajo pri svojem delu ostati avtonomni, sam bo le ugotavljal, ali in kako se cilji uresničujejo.

Kakšno je dejansko stanje na tem področju na naših šolah, bom poskušala prikazati v nadaljevanju prispevka. Ugotovitve bodo morda lahko iztočnica tudi ravnateljem pri vodenju kolektiva za raznolikost. Dejstvo je namreč, da šole postajajo središče raznolikosti, ki ni le zaželena, pač pa tudi nujno potrebna za medsebojno sožitje in uspešno vzgojno-izobraževalno delo.

Pravne podlage za raznolikost

Izhodišča za raznolikost moramo najprej iskati v mednarodnih dokumentih o človekovih pravicah in temeljnih svoboščinah, ki jim je sledila večina držav po vsem svetu in sprejela zakonodajo, ki spodbuja raznolikost in vsaj poskuša preprečevati različne oblike diskriminacije.

Ustava Republike Slovenije

Na nacionalni ravni moramo na prvem mestu omeniti ustavo kot najvišji pravni akt Slovenije. Njeno celotno drugo poglavje je namenjeno človekovim pravicam in svoboščinam. Ustava prepoveduje kakršnokoli diskriminacijo. Njen 14. člen določa, da smo pred zakonom vsi enaki. V skladu z načelom enakosti ne sme nihče imeti nobenih privilegijev. Določba 22. člena vse organe zavezuje k spoštovanju načela pravne enakosti. Vsakomur mora biti zagotovljeno enako varstvo pravic. Pravice se uresničujejo neposredno na podlagi same ustave, kar pomeni, da za njihovo udejanjanje ni potreben zakonodajalčev poseg (Perenič in dr. 2004, 60).

Kadar omenjamo pravne vire, seveda ne moremo mimo zakonov in izvedbenih predpisov. Na področju šolstva pa niso zane-marljivi niti interni pravni akti znotraj posameznega zavoda, kot so npr. na področju srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja Šolska pravila ocenjevanja. Z njimi so namreč kar precej

natančno opredeljene pravice in dolžnosti dijakov, hkrati pa so izhodišče za spodbujanje raznolikosti zaradi koristi, ki jih prinaša.

Mednarodni dokumenti o človekovih pravicah

Temeljni dokument, ki je s soglasjem svetovne skupnosti sleherno državo zavezal k spoštovanju človekovih pravic, je Splošna deklaracija o človekovih pravicah, iz katere izhajajo regionalne zakonske ureditve. Evropski standardi o varovanju človekovih pravic so dogovorjeni in zapisani v obliki konvencij, priporočil in resolucij. Najbolj znana med njimi je Evropska konvencija o človekovih pravicah in temeljnih svoboščinah.

Kadar govorimo o človekovih pravicah, ne smemo pozabiti tistih členov iz Splošne deklaracije, ki opredeljujejo naše odgovornosti. Pravice niso napisane samo za nekatere ljudi, ampak se nanašajo na vsakega posameznika. Vsi smo torej odgovorni za zagotavljanje zaščite pravic drug drugega. Ravnati moramo tako, da drugega ne prizadenemo; spoštovati moramo splošna pravila vedenja. Vsebine Deklaracije si tudi ne smemo napačno razlagati, saj se lahko pokaže kot protislovna. Sporočilo Deklaracije si moramo razlagati v duhu naslednje misli: »Delaj, kot želiš, da bi drugi delali s teboj.« V mirnem in urejenem svetu bomo lahko živeli le, če bomo do ljudi poštene in pravični. Toda to mora biti pomembno za vse (Bakyayita 1999).

Konvencija o otrokovih pravicah je dokument, katerega izhodišče je Splošna deklaracija o človekovih pravicah, ki določa, da so otroci upravičeni do posebne skrbi in pomoči. Otrokom je priznано tisto, kar odrasli terjamo zase. V Konvencijo o otrokovih pravicah pa so vključene še tiste pravice, ki izhajajo iz položaja otrok kot specifične družbene skupine in glede na doseženo stopnjo njihovega razvoja. Konvencija določa, da morajo biti preživetje, zaščita in razvoj otrok prednostna naloga, in to ne glede na njihov spol, vero, raso, socialno poreklo ali druge razlike. Otrok mora biti zavarovan pred vsemi oblikami razlikovanja in kaznovanja. Tako bogate kot revne države morajo storiti vse, da izpolnijo vsaj minimalni obseg obveznosti, ki jih določa konvencija. Pri vseh odločitvah, ki so povezane z otroki, je treba upoštevati predvsem njihove koristi. Zavedati se je treba, da mora otrok, če naj doseže poln in skladen razvoj svoje osebnosti, odraščati v družinskem okolju, v vzdušju sreče, ljubezni in razumevanja. Za otroka je treba skrbeti tako, da bo povsem pripravljen na samostojno življenje v družbi in vzgojen v duhu miru, dostojanstva, strpnosti,

svobode, enakosti in solidarnosti (*Konvencija o otrokovih pravicah* 2002, 2).

***Protidiskriminacijska zakonodaja* EU**

Evropska unija namenja krepitvi raznolikosti in preprečevanju diskriminacije posebno pozornost tudi v svoji zakonodaji in dejavnostih.

Ukrepi Evropske unije v boju proti diskriminaciji so bili več let osredotočeni na preprečevanje diskriminacije na podlagi narodnosti in spola. Leta 1997 so države članice soglasno sprejele Amsterdamsko pogodbo, katere 13. člen daje Skupnosti nove pristojnosti v boju proti diskriminaciji na podlagi spola, rasne ali etnične pripadnosti, vere ali prepričanja, invalidnosti, starosti ali spolne usmerjenosti. Odkar je leta 1999 stopila v veljavo, sta bili sprejeti dve novi direktivi ES, ki veljata na področju boja proti diskriminaciji, in sicer Direktiva o rasni enakosti in Direktiva o enakosti pri zaposlovanju. Države članice EU so morale obe direktivi prenesti v nacionalno zakonodajo. Če Komisija meni, da je država članica kršila zakonodajo EU, lahko proti njej uvede postopek za ugotavljanje kršitev. Na podlagi uspešne uvedbe okvirne strategije proti diskriminaciji v letu 2005 in evropskega leta enakih možnosti za vse (2007) je Komisija 2. julija 2008 v okviru prenovljenega socialnega programa sprejela protidiskriminacijski paket, ki vključuje predlog za novo direktivo o enakem obravnavanju. V večini držav članic EU obstajajo tudi nacionalni organi za enakost. To so neodvisne organizacije, ki pomagajo ljudem, ki so bili kakorkoli izpostavljeni diskriminaciji. V Sloveniji deluje Urad za enake možnosti, ki v letu 2010 izvaja projekt Enaki v raznolikosti (Equal in Diversity). Projekt je namenjen ozaveščanju o prepovedi in škodljivosti diskriminacije v Sloveniji in ga sofinancira Evropska komisija (<http://ec.europa.eu>).

Opredelevitev diskriminacije

Beseda diskriminacija je latinskega izvora in pomeni »razlikovanje«; družbena diskriminacija pomeni zapostavljanje, zaničevanje, podcenjevanje posameznikov ali skupin zaradi pripadnosti spolu, rasi, narodu ali veri; stopnja diskriminacije je odvisna od stopnje prežetosti temeljnih institucij s predsodki ter od tolerance do neenakih vzorcev ravnanja v vsakdanjem življenju (*Leksikon Cankarjeve založbe* 1998, 199). Pri preprečevanju razlikovanja vedno več govorimo o t. i. pozitivni diskriminaciji. V širšem pomenu besede

je pozitivna diskriminacija vzpostavljanje posebnih pravnih položajev in/ali posebnih pravic, ki so namenjeni preprečevanju manj ugodnih (izhodiščnih) položajev in ustvarjanju enakih možnosti za določene kategorije oseb (šibkejših, socialno ogroženih članov družbe, pripadnikov etničnih manjšin, žensk, starejših, mladine, brezposelnih, invalidov itd.). Toda nekateri pozitivno diskriminacijo že na splošno zavračajo z argumentom, da je pozitivna diskriminacija v korist nekoga hkrati vedno negativna diskriminacija v škodo nekoga drugega, kar v osnovi celo drži. Kako se torej odzvati na vedno znova aktualno vprašanje o razmerju med pravno in dejansko enakostjo? Pozitivna diskriminacija v številnih primerih vsaj na začetku sproža vrednostne in drugačne kritike oziroma lahko na razvoj posameznikov in družbe učinkuje celo destimulativno, na dolgi rok pa se bo takšna situacija izkazala za pravično ali koristno, saj bo prispevala k odpravi neenakih možnosti. Ključni problem je torej, kako čim bolj zanesljivo predvideti dolgoročne učinke pozitivne diskriminacije. Nikakor namreč ni nujno, da so ti vrednostno in funkcionalno vedno pozitivni. Zato je pomembno, da so politiki, pravniki in vsi drugi, ki sodelujejo pri iskanju rešitev, čim bolj izobraženi in široko razgledani ter da imajo dober občutek za dolgoročno predvidevanje posledic sedanjih dejanj (zapis M. Cerarja na <http://www.ius-software.si/ForumPravniki>, 13. september 2006).

Raznolikost na naših šolah

Na vsaki šoli se soočamo z raznolikostjo. Vedno več je dijakov s posebnimi potrebami, ki potrebujejo dodatno učno pomoč, in tudi sicer se srečujemo z vedno več »drugačnimi« dijakmi. Raznolikost je potrebna in zaželena. Žal pa dijaki pogosto niso enako obravnavani. Pojavljajo se različne oblike diskriminacije. Toda šole so zavezane k spoštovanju človekovih pravic in so dolžne preprečevati neenakost in razlikovanje. Naučiti se moramo sprejemati drugačnost, saj ima vsak posameznik pravico do varstva svoje osebnosti in dostojanstva, in dolžnost vseh je, da vsakogar sprejemamo takšnega, kakršen je, brez slehernega razlikovanja. Zato pa je potrebno veliko strpnosti, potrpežljivosti, razumevanja in posluha za potrebe drugih.

Čeprav v naših šolah obstajajo raznovrstni problemi, se omejimo le na neenakost glede dostopnosti in ciljev izobraževanja. S stanjem na naših šolah ne moremo biti zadovoljni. Šola starše zelo veliko stane. Brezplačno doseganje enostavnejše poklicne uspo-

sobljenosti je še vedno problem. V srednjem, višjem in visokem šolstvu je navzoče večje nezadovoljstvo glede dostopnosti nadaljnega izobraževanja. Slovenska izobrazbena struktura je znatno nižja od tiste v razvitih državah. Problemi nastajajo že pri vpisih po devetletki, zlasti če gledamo na to problematiko z vidika otrokovih želja in interesov. Starši vedno težje pokrijejo stroške za otrokovo bivanje v drugem kraju, za prevoz in prehrano, tudi štipendijska politika je vedno bolj restriktivna. Šolski sistem posveča več skrbi štiriletnim srednjim šolam in gimnazijam kot pa usposabljanju v krajših programih. Starši otrok, ki se vpisujejo v zahtevnejše šole, so tudi bolj izobraženi, bolj so sposobni dajati in iskati različne oblike učnih pomoči kot pa starši otrok, ki so vključeni v manj zahtevne programe. Zato so ti v slabšem položaju, njihovi starši so manj izobraženi in med njimi je več otrok s psihosocialnimi problemi (Strojin 1995).

Pasti raznolikosti

»Nikomur ne sme biti odvzeta pravica do izobraževanja« (Evropska konvencija o človekovih pravicah, protokol št. 1, 2. člen). Ob tem se upravičeno sprašujemo, kako da je »med povprečnim osmošolcem iz Kranja ali Celja [...] v znanju naravoslovja le pet točk razlike, toda med povprečnim osmošolcem iz novomeške regije in povprečnim osmošolcem iz Pomurja znaša razlika v znanju naravoslovja kar 44 točk« (<http://www.dnevnik.si/novice/slovenija/1042328086>).

Na omenjeni članek se je odzvala varuhinja človekovih pravic, dr. Zdenka Čebašek Travnik, ki opozarja, da so slabši učni dosežki lahko posledica kršitev človekovih pravic. Slabši dosežki otrok in mladine s tega območja lahko namreč pomenijo neenake pogoje za izobraževanje v primerjavi z vrstniki iz drugih regij, torej je njihov položaj »neenakopraven«.

Gre za politično in socialno vprašanje, na katero bi moralo šolsko ministrstvo odgovoriti z raziskavami in ukrepi, toda doslej na tem področju še ni bilo storjenega pravzaprav nič. Po mnenju šolskega ministra so vsem učencem in dijakom v Sloveniji zagotovljeni enaki pogoji izobraževanja (<http://www.dnevnik.si/novice/slovenija/1042328086>).

Mnenje varuhinje je torej drugačno kot mnenje ministra za šolstvo. Kje torej iskati vzroke za ugotovljene razlike v znanju, je gotovo kompleksno vprašanje, ki zahteva temeljito analizo in ustrezno ukrepanje. Ugotovitve prizadevajo več ali manj vse, ki živijo in delajo na območju Pomurja. Ob tem ne moremo mimo dejstva, da

je 18,5-odstotna stopnja brezposelnosti v Pomurju najvišja v Sloveniji. Struktura brezposelnosti v Pomurju je zelo neugodna, saj se je število brezposelnih žensk povečalo za več kot 2200 in predstavlja dobrih 51 odstotkov vseh brezposelnih, glede števila brezposelnih invalidov pa je Pomurje na tretjem mestu v Sloveniji (<http://krog.sta.si>).

Na navedene ugotovitve glede slabšega učnega uspeha bi se morali ustrezno odzvati ravnatelji Pomurske regije, saj so prav oni tisti, ki imajo največji pregled nad vzgojno-izobraževalnim delom na svoji šoli in so odgovorni za njeno uspešno delovanje. Lotiti bi se morali reševanja problema in ugotoviti, kolikšen delež odgovornosti za ugotovljene slabše učene dosežke učencev nosi posamezna šola. Ugotovitev namreč ne bi smeli posploševati. Hkrati pa bi morali pri ugotavljanju vzrokov in iskanju ukrepov za rešitev problemov angažirati širšo družbeno skupnost tako na lokalni kot nacionalni ravni.

Dijaki s posebnimi potrebami

Posebno skrb na področju vzgoje in izobraževanja namenjamo otrokom s posebnimi potrebami. Toda v srednjem poklicnem in strokovnem šolstvu bo treba tem dijakom posvečati večjo pozornost kot doslej. Razlogi za posebno skrb so predvsem preveliko število dijakov s posebnimi potrebami, ki so vključeni v oddelke, kar prinaša nestrpnost, preobremenjenost učiteljev, sili v zniževanje minimalnih standardov znanja. Problem je tudi finančni primanjkljaj ob kombiniranju oddelkov in upoštevanju MOFAS-a in znižanega normativa. Dijaki s posebnimi potrebami potrebujejo povsem drugačne pristope, kar za šolo in učitelje predstavlja preveliko odgovornost. Učiteljem usihajo energija, empatija in dobra volja, težave nastajajo pri izvajanju ogromnega števila ur dodatne pomoči ob neustrezni zakonski ureditvi. V nižje poklicno izobraževanje se vključujejo dijaki, ki mu niso kos, ne zmorejo programa, zanje ni zaposlitev. V spremembi zakonodaje bi morali vsem otrokom s posebnimi potrebami omogočiti enak standard, ne glede na to, v katerem delu Slovenije je šola, in ne glede na to, v kateri zavod je dijak vključen, ter zagotavljati pogoje za celostno optimalno napredovanje učencev (<http://www.drustvo-defektologov.si>).

Dijaki Romi

Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole določa normative in standarde za vzgojo in izobraževanje na območjih s posebnimi razvojnimi problemi, otrok Romov

in otrok ter mladostnikov s posebnimi potrebami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov. Priznane so tudi ure dodatne strokovne pomoči za učence s posebnimi potrebami na podlagi odločbe o usmeritvi in ure dodatne strokovne pomoči za učence Rome.

Učenci Romi imajo torej v osnovni šoli pravico do posebne pomoči, ki pa se ob vstopu v poklicno in srednješolsko izobraževanje ne nadaljuje. To je verjetno tudi eden temeljnih razlogov za neuspešnost teh učencev oziroma dijakov in za težave, s katerimi se soočamo. Z ukrepi pozitivne diskriminacije bi se stanje na tem področju izboljšalo. Posebne pomoči bi morali biti Romi deležni tudi v nadaljnjem izobraževanju, saj iz izkušenj učiteljev vemo, da potrebujejo dodatno pomoč in prilagoditve.

Ugotovitve iz anketnih vprašalnikov

Z anketnimi vprašalniki sem želela ugotoviti, kako se na naših šolah soočamo z raznolikostjo, kakšne oblike neenakosti in razlikovanja se pojavljajo in kako se dijaki in učitelji na šoli počutijo. Pripravila sem dva anketna vprašalnika. V vzorec so bile vključene štiri šole:

- Ekonomska šola Murska Sobota, v nadaljevanju EŠMS,
- Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer, v nadaljevanju GFML,
- Srednja poklicna in tehnična šola Murska Sobota, v nadaljevanju SPTŠ,
- Dvojezična srednja šola Lendava, v nadaljevanju DSŠL.

Omejila sem se na območje Pomurja, ki je v primerjavi z drugimi regijami v Sloveniji ekonomsko, socialno in družbeno specifično.

Struktura anketirancev

V obdelavo sem zajela 202 dijakov in 129 učiteljev, skupaj 331 anketirancev. Anketirala sem dijake prvih letnikov, ker so najbližji osnovnošolski populaciji, in četrtyh letnikov, ker so že večinoma polnoletni, bolj zreli in odgovorni, kar se je pokazalo tudi pri odgovorih. Razvidna je tudi razlika v razmišljanju med dijaki, ki obiskujejo gimnazijski program, in tistimi, ki se šolajo v drugih programih, predvsem v programu poklicnega izobraževanja. Prav tako se mnenja anketirancev razlikujejo po spolu: dijakinje so v

primerjavi s fanti, dijaki, bolj tenkočutne in občutljive. Iz strukture anketiranih učiteljev je razvidno, da gre za kolektive, kjer prevladujejo mlajši učitelji, le na SPTŠ je starostna struktura enakomerno razporejena. Razmišljanje v »mlajših« kolektivih je nekoliko drugačno od tistega v »starejših« kolektivih.

Anketni vprašalnik za dijake je predstavljen v prilogi 1 (vprašanja 1 do 29, v nadaljevanju P 1, 1 ...), anketni vprašalnik za učitelje pa v prilogi 2 (vprašanja 1 do 21, v nadaljevanju P 2, 1 ...). V nadaljevanju bom zaradi preglednosti uporabljala le eno, moško obliko izrazov.

Navzočnost diskriminacije na šolah

Analiza ankete je pokazala, da se na vseh šolah včasih pojavlja diskriminacija, ponekod celo zelo pogosto. Najmanj diskriminacije je na GFML, največ pa na DSŠL (P 1, 4, P 2, 4). Večina anketirancev tudi zaznava, da je diskriminacija velik problem današnje družbe, le za dijake SPTŠ diskriminacija ne predstavlja posebnega problema (P 1, 28). Tudi učitelji jo čutijo kot velik problem, še posebej učitelji na DSŠL (P 2, 16).

Ukrepanje učiteljev v primeru diskriminacije

Približno polovica anketiranih dijakov meni, da učitelji v primerih, ko prihaja do diskriminacije, ukrepajo (P 1, 15). Večina učiteljev se s problemom sooči in se z dijaki o tem pogovori. Nekoliko manj je takih, ki o problemu obvestijo tudi starše in svetovalno službo, le neznamenit delež učiteljev pusti problem nerazrešen in se obnaša, kot da se ni nič zgodilo (P 2, 5). Sklepamo, da učitelji probleme prepoznajo, toda ne ukrepajo vedno, saj se glede na to, da jih šolska zakonodaja pri možnostih ukrepanja zoper dijake, ki kršijo pravila, kar precej omejuje, počutijo nemočne. Ukrepi tudi niso vedno učinkoviti, zato se raje umaknejo.

Poznavanje kampanje »Za raznolikost. Proti diskriminaciji.«

Analiza vprašalnika je pokazala, da slaba četrtnina učiteljev s cilji kampanje ni seznanjena, večina pa je zanje že slišala. Kljub tej ugotovitvi pa je učiteljev, ki cilje kampanje tudi uresničujejo v vzgojno-izobraževalnem procesu, le malo (P 2, 3). Iz tega lahko sklepamo, da je tudi učitelje nujno treba ozaveščati o ciljnih in ukrepih proti diskriminaciji.

Odnos dijakov do »drugačnih« dijakov

Slaba polovica anketiranih dijakov sprejema drugačne brez pomislov, polovica je takih, ki imajo ob tem, ali bi imeli za prijatelja dijaka, ki je drugačen od njih, pomisleke, nekaj je tudi takih, ki drugačnosti ne sprejemajo. Predvsem na SPTŠ so dijaki kot pripombe navedli problematiko Romov, češ da povzročajo težave, se pretepajo in jih motijo. Dijaki imajo torej predsodke predvsem do Romov. Drugačen pa je njihov odnos do dijakov s posebnimi potrebami – DSP (npr. invalidov). Večina (80 %) take dijake sprejema enako kot vse ostale, nekaterim se smilijo, nekaj dijakov pa meni, da jih cenijo bolj kot druge. Večina jih je dijakom s posebnimi potrebami vedno pripravljenih ponuditi pomoč, nekaj pa je takih, ki menijo, naj jim pomoč zagotovijo drugi (P 1, 5, 6, 7, 8). Iz rezultatov je razvidna razlika med dvojezično šolo in drugimi šolami. Sprejemanje drugačnosti je poseben problem na narodnostno mešanem območju.

Vpliv materialnega stanja in izobrazbe staršev na izbiro prijateljev

Kar polovica anketiranih dijakov meni, da je pomembno ali celo zelo pomembno, kakšno je materialno stanje sošolcev, ko gre za odločitev o tem, s kom se bodo družili, izobrazba njihovih staršev pa na izbiro prijateljev ne vpliva (P 1, 9, 10).

Izkušnje dijakov o doživljanju diskriminacije

Kar 70 % dijakov je že doživelo razlikovanje, zapostavljanje, posmehovanje in druge oblike diskriminacije. Izjema so dijaki na SPTŠ, kjer omenjenega ravnanja ne zaznavajo kot diskriminacije, iz česar lahko sklepamo, da se jim to zdi »normalen« pojav in sestavni del družbenega dogajanja. Diskriminacijsko ravnanje dijake tudi prizadene. Dijaki svoje težave večinoma komu zaupajo. Več kot polovica je takih, ki težave zaupajo svojim prijateljem, sledijo starši, nihče pa se v težavah najprej ne obrne na razrednike, druge učitelje, ravnatelje ali svetovalno službo (P 1, 11 do 17). Dijaki o tem tudi ne komunicirajo po blogih, facebooku, plaxu, iz česar lahko sklepamo, da je diskriminacija resen problem, o katerem je težko spregovoriti.

Od anketiranih dijakov posebej izstopajo dijaki SPTŠ; razlog je najbrž spol, saj fantje niso tako občutljivi na diskriminacijsko ravnanje ali pa tega pred sošolci seveda ne pokažejo.

Možnosti (ne) vključevanja dijakov v zunajšolske interesne dejavnosti

Na vprašanje, ali si lahko privoščijo ekskurzije, izlete in druge dejavnosti (glasbena šola, šport, tečaji tujih jezikov), ki so povezane s finančnimi sredstvi, je 50 % dijakov navedlo, da nimajo finančnih težav, le 10 % jih je menilo, da to za starše pomeni finančno breme (P 1, 16, 17, 18). Nekoliko drugače so glede tega odgovarjali učitelji, ki zaznavajo, da si dijaki sicer privoščijo dejavnosti, vendar zelo težko. Ugotovitev velja za vse šole v Pomurju (P 2, 6, 7, 8). Iz tega lahko sklepamo, da dijaki niso odgovarjali realno. Razlog bi lahko iskali v tem, ker se sramujejo pred sošolci oziroma jim je neprijetno in nelagodno pokazati ali povedati, da nimajo denarja. Nekateri dijaki se morda niti ne zavedajo, da so starši v finančni stiski. Iz izkušenj z roditeljskih sestankov naj omenim, da starši, vsaj nekateri, odkrito povedo, da imajo finančne težave.

Naj navedem še primer iz prakse glede organizacije in izvedbe maturantskih plesov. Starši za to prireditve žrtvujejo vse, kar premorejo, najemajo celo kredite, da lahko financirajo plesno prireditev za svojega otroka, da ga ne bi razočarali in da bi pokazali, da zmorejo toliko kot drugi. Čim šibkejši je socialni status staršev, toliko bolj si želijo v družbi pokazati, da ni tako. Torej se tudi starši pogosto sramujejo svoje revščine.

(Ne)enaka obravnava dijakov s strani učiteljev

Dijaki zaznavajo, da učitelji pogosto delajo razlike med dijaki in da imajo nekateri privilegije (60 %). Po mnenju večine anketiranih prihaja tudi pri učiteljih do neenake obravnave dijakov glede učnega uspeha. Večina dijakov meni, da učitelji dajejo prednost tistim, ki imajo boljši učni uspeh. Na podobna vprašanja so odgovarjali tudi učitelji, ki menijo, da z njihove strani ne prihaja do neenake obravnave dijakov, le 30 % jih priznava, da se to včasih vendarle dogaja. Glede dajanja prednosti dijakom z boljšim učnim uspehom učitelji pojasnjujejo, da so teh prednosti deležni dijaki, ki se udeležujejo raznih tekmovanj. Sklepamo lahko, da tako dijaki kot učitelji vidijo problem neenake obravnave vsak s svojega zornega kota. Gotovo pa drži dejstvo, ki so ga navajali učitelji, in sicer, da veliko časa posvetijo prav dijakom s slabšim učnim uspehom, predvsem ko gre za popravljanje negativnih ocen in z dodatnim poukom. Torej so pravzaprav prikrajšani in v neenakem položaju dijaki, ki imajo povprečen učni uspeh, in nadarjeni dijaki, ki bi lahko bolje napredovali, če bi učitelji zanje imeli več časa.

Obojim, tako dijakom kot učiteljem, primanjkuje tudi samokritike.

Spodbudno pa je zaznavanje dijakov, da se učitelji prilagajajo in prisluhnejo potrebam posameznega dijaka, ki ima npr. učne težave ali osebne probleme, kar sovpada tudi z mnenjem večine učiteljev (P 1, 20–24, P 2, 9–12).

Vpliv drugačnih dijakov na učiteljevo vzgojno-izobraževalno delo

Drugačni dijaki za nekatere učitelje pomenijo oviro pri opravljanju njihovega dela (20 %), za nekatere njihovo vzgojno-izobraževalno delo zato ni nič drugačno (30 %) in kar precejšnjemu številu učiteljev (50 %) pomenijo drugačni dijaki izziv za njihove nadaljnje dejavnosti (P 2, 13, 14, 15). Vse anketirane šole pripravljajo individualne (osebne) izobraževalne načrte (OIN), večinoma za dijake, ki imajo več negativnih ocen oziroma ne dosegajo minimalnih standardov znanja, za dijake, ki imajo učne ali druge osebne težave, in za dijake s posebnimi potrebami. Ti podatki so spodbudni, saj iz njih lahko sklepamo, da se na področju OIN zadeve le premikajo v pozitivni smeri. Razlog je gotovo v uvajanju prenovljenih programov v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju, kjer je vodenje priprava OIN predpisana s šolskimi pravili.

Vzroki za slabše učne rezultate učencev in dijakov v Pomurski regiji

Analiza anketnega vprašalnika je pokazala, da tako dijaki kot učitelji vidijo vzroke za slabše učne rezultate dijakov v primerjavi z vrstniki iz drugih regij Slovenije zelo raznoliko. Skoraj polovica dijakov meni, da nimajo dovolj motivacije in vztrajnosti za učenje, sledijo brezposelnost staršev in slab socialni status v družini (20 %), izostanki od pouka (15 %), slaba gospodarska razvitost regije (15 %), slabe materialne razmere šole. Nizka stopnja izobrazbe staršev in premalo strokovno usposobljeni učitelji po mnenju dijakov ne predstavljajo problema (P 1, 25, 26). Z razliko od dijakov pa učitelji vidijo vzroke za slabši učni uspeh prav v nizki stopnji izobrazbe staršev in v slabem socialnem statusu družine (50 %), sledijo slaba motivacija dijakov za učenje (20 %), slaba gospodarska razvitost regije (15 %), izostanki od pouka (10 %), slabše materialne razmere šole pa se jim za učni uspeh ne zdijo bistvene. Tako kot dijaki tudi učitelji ne vidijo vzroka za slabši učni uspeh v premajhni strokovni usposobljenosti učiteljev (P 2, 17).

Odgovornost za zmanjševanje razlik v znanju je po mnenju anketiranih dijakov in učiteljev enakomerno porazdeljena na dijake, ki bi se morali bolj potruditi, na šolo, saj bi morala vsaka šola sama poskrbeti za višjo raven znanja, ter na Ministrstvo za šolstvo in šport ter druge državne institucije, in to v enakih deležih odgovornosti (P 1, 26; P 2, 18).

Iz ugotovitev lahko sklepamo, da dijaki vidijo vzroke predvsem pri sebi, torej so dokaj kritični do svojega odnosa do učenja. Dijaki tudi ne poznajo širšega družbenega problema in nimajo dovolj znanja o tem, kako sta gospodarska razvitost in izobrazbena struktura med seboj povezani. Če ni dovolj visoko izobraženega kadra, gospodarstvo ne more biti uspešno in nasprotno, če imamo visoko izobražen kader, ki nima zaledja v gospodarsko uspešnih podjetjih, ostane regija nerazvita oziroma zaostaja v razvoju. Zato se dogaja, da usposobljeni kader odhaja iz Pomurske regije in se zaposluje v osrednji Sloveniji ali celo v tujini, ker v domači regiji ne vidi možnosti za napredovanje in kariero. In tako smo spet na začetku, začarani krog nerazvitosti gospodarstva in slabše izobrazbene strukture se tako nadaljuje.

Učitelji so v anketnih vprašalnikih zapisali svoje komentarje, v katerih opozarjajo predvsem na problem oddaljenosti regije od centra, kar vpliva na to, da se ne morejo udeleževati različnih oblik izobraževanja, saj za to potrebujejo veliko časa, odsotni so od pouka, posledica so nerealizirane ure. Ne smemo pa prezreti tudi finančnega vidika izobraževanja učiteljev.

Povezanost slabših učnih rezultatov s kršitvami pravice do enakih možnosti

Po mnenju tretjine anketiranih dijakov pomenijo slabši učni rezultati kršitev pravice do enakih možnosti, več kot polovica dijakov pa ne ve, ali gre za kršitev pravic ali ne (P 1, 27). Anketirani učitelji večinoma menijo, da slabših učnih rezultatov ne moremo povezovati s kršitvami pravice do enakih možnosti, nekaj pa je takih, ki ne vedo, ali slabši učni rezultati pomenijo tudi kršitve pravice do enakih možnosti ali ne (P 2, 19).

Ravnateljeve spodbude za spoštovanje raznolikosti in počutje dijakov in učiteljev na šoli

Učitelji na SPTŠ, DSŠL in EŠMS so le redko deležni spodbud vodstva, nekateri celo nikoli. Sicer pa se večina dijakov na svojih šolah

počuti dobro, izstopa GFML, kjer se počutijo zelo dobro, in DSŠL, kjer se več kot 20 % dijakov počuti slabo (P 1, 29).

Podobne so ugotovitve iz ankete učiteljev (P 2, 20, 21), iz česar lahko sklepamo, da obstaja tesna povezanost med počutjem in odnosom do spoštovanja raznolikosti. Čim boljše je vzdušje na šoli, toliko bolj učitelji spodbujajo raznolikost in dijaki se bolje počutijo.

Za spodbujanje raznolikosti je potrebno uspešno sodelovanje ne le med dijaki in učitelji, pač pa tudi med ravnateljem in učitelji, saj ti potrebujejo njegovo podporo in priznanje za svoje delo. Učinkovitost učiteljevega vzgojno-izobraževalnega dela je močno odvisna od stila vodenja, za katerega se zavzema ravnatelj v svojem kolektivu, in tega pri uresničevanju zastavljenih ciljev ne smemo spregledati.

Spodbujanje koristi raznolikosti

Za preprečevanje razlikovanja je potrebno dosledno spoštovanje dokumentov o človekovih pravicah in šolske zakonodaje. Toda to je le prvi korak k morebitnim ukrepom za spodbujanje raznolikosti. Da bi dosegli cilje, torej izoblikovali take družbene odnose, v katerih naj ne bi prihajalo do diskriminacije, se moramo potruditi vsi, ki smo kompetentni za vzgojo in izobraževanje otrok, da bi postali odrasle in odgovorne osebe.

Ključni dejavniki za spodbujanje in sprejemanje raznolikosti:

1. vzgoja za vrednote;
2. učenje in ozaveščanje o temeljnih človekovih pravicah in svoboščinah;
3. krepitev pravne zavesti in pravne kulture.

Kako spodbujati in sprejemati raznolikost?

Najprej je treba ugotoviti, kakšno je dejansko stanje glede raznolikosti na šoli, in ohraniti tisto, kar je že bilo storjenega in se je pokazalo kot dobra praksa. Zastaviti si moramo cilje, poti in ukrepe za njihovo uresničevanje. Šele nato začnemo načrtovati dejavnosti in izdelamo akcijski načrt. Realizirane dejavnosti evalviramo in ugotavljamo njihovo učinkovitost.

Raznolikost lahko krepimo v vseh segmentih vzgojno-izobraževalnega dela. V proces izobraževanja vključujemo različne učne strategije, in sicer že pri pripravi grobih in finih kurikulumov oziroma v letnih pripravah, pri izvajanju interesnih dejavnosti in obveznih

izbirnih vsebin ter pri projektnih tednih. Prav slednji dajejo veliko možnosti za vzpostavljanje dobrih medčloveških odnosov in priložnosti za sprejemanje drugačnosti.

Posebno vlogo pri krepitvi raznolikosti pa imajo gotovo osebni oziroma individualni izobraževalni načrti (OIN), ki pa jih večinoma pripravijo le za dijake s posebnimi potrebami in za tiste, ki imajo učne ali druge težave. OIN je instrument individualizacije, ki dijaku omogoča, da svoje delo načrtuje po lastnih zmožnostih, željah in potrebah. Hkrati omogoča sodelovanje dijaka z učitelji in starši in spodbuja komunikacijo. Priprava OIN je za spodbujanje raznolikosti izjemno pomembna, saj se v njem zrcali posameznik – individuum z vsemi svojimi lastnostmi in v vsej svoji drugačnosti ter hkrati kot sestavni del heterogene skupine.

Smiselno bi bilo, da bi vsak dijak sam pripravil svoj osebni izobraževalni načrt, učitelj naj bi bil le njegov mentor. O tem seveda odloča ravnatelj, ki je pristojen za sprejemanje šolskih pravil ocenjevanja, pri čemer mora najti konsenz z učitelji, da ti ne bi bili dodatno obremenjeni z administrativnimi opravili.

Odgovornost šole, državnih in drugih ustanov in posameznikov za spodbujanje raznolikosti

Za spodbujanje raznolikosti je potrebno sodelovanje vseh, ki skrbijo za vzgojo in izobraževanje otrok in dijakov. Zagotavljanje pogojev za enako obravnavanje vseh dijakov in preprečevanje diskriminacije ni le odgovornost staršev, učiteljev in šole, temveč vseh državnih in drugih ustanov ali posameznikov. Vzgoja za vrednote, krepitev pravne zavesti in kulture ter ozaveščanje o človekovih pravicah je del širše družbene vloge, ki jo je treba načrtovati na nacionalni ravni in ne le kot sestavino vzgojno-izobraževalnega dela.

Starši in skrbniki so tisti, ki bi morali biti svojim otrokom zgled in ki so dolžni poskrbeti za njihov skladni osebni razvoj. Prav oni svojega otroka najbolj poznajo in vplivajo na to, kako ga bodo vzgojili in katere vrednote mu bodo privzgojili. Zato se morajo ves čas, ko je njihov otrok vključen v različne oblike izobraževanja, aktivno vključevati v dejavnosti šole. Starše pa mora ozaveščati ne le šola, ampak tudi širša družbena skupnost.

Sami *dijaki* imajo lahko v okviru oddelčne in dijaške skupnosti velik vpliv na medsebojne odnose. V osnovnih šolah se učenci vključujejo v otroški parlament, v srednješolskem izobraževanju pa imajo ali bi morali imeti na vsaki šoli varuha dijakovih pravic,

ki bi bil dolžan ukrepati vselej, ko bi na šoli zaznal probleme v zvezi z diskriminacijo.

Šola. Kadar se otrok vključi v poklicno in srednješolsko izobraževanje, je njegova osebnost pravzaprav že izoblikovana, sledita le še nadgradnja v osebnostnem razvoju posameznika in usmerjanje. Tako je učitelj lahko za dijaka le mentor in oseba, za katero ve, da se nanjo lahko zanese in ji zaupa, kadar zaide v stiske in težave. Vsak učitelj posebej lahko pri svojem predmetu/programski enoti vzporedno z učnimi vsebinami spontano in nevsiljivo tudi vzgaja. Že pri pripravi kurikulumov oziroma v letnih pripravah bi moral načrtovati tudi integrirane ključne kompetence oziroma kompetence za vseživljenjsko učenje.

Tudi *razredniki* imajo v okviru razrednih ur veliko možnosti, da se z dijaki pogovorijo o težavah in iščejo skupne rešitve za preprečevanje razlikovanja in zapostavljanja. Z vsakim dijakom spremljajo njegov osebni izobraževalni načrt, ga skupaj z njim dopolnjujejo in ugotavljajo, ali se zastavljeni cilji uresničujejo. Učitelji imajo na voljo publikacije, priročnike in druga učna gradiva, s pomočjo katerih lahko izvajajo dejavnosti, ki spodbujajo raznolikost.

Na učiteljskih zborih, še posebej oddelčnih oziroma programskih učiteljskih zborih (PUZ-i), lahko sodelujoči, če se redno sestajajo (tedensko, mesečno), sproti spremljajo in ugotavljajo, kaj bi bilo treba storiti. Vsak posamezni učitelj ne more delovati zase, tudi razrednik ne, pač pa je nujno potrebno sodelovalno delo. Učitelji se srečujejo na pedagoških in tematskih konferencah, se udeležujejo različnih oblik usposabljanj znotraj in zunaj kolektiva. Posebno vlogo imajo svetovalni delavci, saj najboljše od vseh poznajo posebnosti posameznega dijaka.

Ravnatelji so seveda tisti ključni segment, brez katerega zastavljenih ciljev ni mogoče uresničevati. Učitelji pri uvajanju projektov najprej potrebujejo ravnateljevo podporo in predvsem njegovo zaupanje, da delajo dobro. Ravnatelji morajo upoštevati, da morajo učitelji vložiti veliko prizadevanj in tudi svojega prostega časa za izvedbo dejavnosti in projektov. In večina dejavnosti tudi finančno ni podprtih. Zato bi moral ravnatelj, ki opravlja tudi vlogo menedžerja, s finančnimi sredstvi gospodariti tako, da bi dejavnosti in projekte za spodbujanje raznolikosti vsaj deloma finančno ovrednotil. V okviru EU se izvajajo razni projekti in šole se lahko prijavijo na razpise ter si tako zagotovijo dodatna finančna sredstva.

Država in njene institucije bi morale z ustrežno zakonodajo (pozitivna diskriminacija za zmanjševanje razlik v tistih segmentih

družbenih odnosov, kjer so razlike največje), z vlaganjem denarnih sredstev za oživitev gospodarskega razvoja in odpiranjem novih delovnih mest zagotavljati pravico do enakih možnosti izobraževanja in zaposlovanja za vse. Denarna pomoč manj razvitim regijam je namreč lahko le prehodnega značaja, potrebni so dolgoročni ukrepi na nacionalni ravni, da se bodo razlike postopoma zmanjšale ali odpravile.

Tudi nevladne organizacije in ostale institucije lahko s svojimi dejavnostmi veliko prispevajo k spodbujanju raznolikosti na vseh ravneh družbe.

Sklep

Analiza anketnih vprašalnikov je pokazala, da se na naših šolah še vedno pojavlja diskriminacija, zato bo treba narediti vse, da bomo razlikovanje in neenakosti zmanjšali in postopoma odpravili.

Že na začetku šolskega leta bi morala šola pripraviti akcijski načrt za dejavnosti, s katerimi bo vzpodbujala in krepila raznolikost, in sicer kot sestavino letnega delovnega načrta. Možnosti je veliko, ne le v samem učnem procesu, temveč tudi v okviru interesnih dejavnosti, pri obveznih izbirnih vsebinah, projektih (npr. Evropske unije) in v sodelovanju z različnimi zunanjimi institucijami.

Glede na ugotovitve iz raziskave so dejavnosti, ki ustvarjajo enake možnosti za vse učence oziroma dijake, nujno potrebne. Posebno pozornost bo treba nameniti dijakom iz socialno šibkih družin in tistim, ki so kakorkoli drugačni (Romi, dijaki s posebnimi potrebami). Pri tem imajo ključno vlogo ravnatelji, ki v enakopravnem sodelovanju s sodelavci sprejemajo končne odločitve. Morda bodo naleteli na nejevoljo, odpor in kritiko učiteljev, saj zavzemanje za raznolikost pomeni tudi dodatno delo, žrtvovanje prostega časa, kar kratkoročno negativno vpliva na zadovoljstvo učiteljev, toda dolgoročno lahko zanesljivo pričakujemo učinkovitost in pozitivne rezultate. Z ustrezno motiviranostjo učiteljev, predvsem z ustvarjanjem pozitivne klime v kolektivu in primernih medčloveških odnosov, in tudi z večjim upoštevanjem potreb delavcev – učiteljev ter z usposabljanjem za krepitev raznolikosti pa bo ravnatelj učitelje uspelo pritegniti k sodelovanju. Bistvenega pomena pri tem je, da ravnatelj učiteljem zaupa in jim omogoči samostojno in odgovorno izvajanje nalog.

Prav tako je ravnatelj tisti, ki je dolžan ukrepati v primeru kršitev, ki se pojavljajo glede neenakosti v odnosu med učenci ozi-

roma dijaki in učitelji in med samimi dijaki, pri čemer je treba obravnavati vsak primer posebej, in to z veliko razumevanja in tenkočutnosti. Zavzemanje za raznolikost bi moralo postati prednostna naloga vsakega zaposlenega na šoli.

Za zmanjševanje in preprečevanje neenakosti bo gotovo treba narediti še veliko. Vsekakor pa šola pri tem potrebuje tudi podporo širše družbene skupnosti. Zato smo vsi, ki skrbimo za vzgojo in izobraževanje otrok, da bi ti postali zrele in odgovorne osebe, dolžni ustrezno ukrepati. Šele ko ljudje poznamo in razumemo svoje pravice, se lahko zanje tudi zavzemamo. Učenje in ozaveščanje o temeljnih človekovih pravicah in svoboščinah zato ni le vloga šole, pač pa je potrebno v vseh segmentih družbe. Veliko več bi se morali pogovarjati o problematiki in spremljati aktualna dogajanja na tem področju. Naučiti se moramo biti bolj strpni in spoštljivi do drugačnih in spodbujati raznolikost zaradi koristi, ki jih prinaša. Prizadevati si moramo, da bi ustvarili pogoje za enako obravnavo vsakega posameznika in tako zagotavljali dobre medčloveške odnose.

Literatura

- Bakyayita, J., ur. 1999. Postavi se za svoje pravice. [Murska Sobota:] Pomurska založba.
- Konvencija o otrokovih pravicah.* 2002. Ljubljana: Slovenski odbor za Unicef.
- Leksikon Cankarjeve založbe.* 1998. Dop. 3. izd. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Perenič, A., M. Juhart, P. Grilc, B. Kuzma in A. Igličar. 2004. *Uvod v pravo.* Ljubljana: DZS.
- Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 115/2003, 65/2005.
- Schneider, W., in V. Potočnik. 2005. *Gospodarsko poslovanje 4.* Celovec, Ljubljana, Dunaj: Mohorjeva.
- Strojin, M. 1995. *Položaj otroka v Sloveniji danes.* Ljubljana: Slovenski odbor za Unicef.

Priloga 1: Anketni vprašalnik za dijake

Pozdravljen/-a!

Na šolah si prizadevamo za preprečevanje neenakosti in razlikovanja učencev in dijakov, toda zavedamo se, da bo na tem področju treba še marsikaj storiti, saj še vedno prihaja do različnih oblik diskriminacije. Pred tabo so anketna vprašanja, s katerimi nam boš pomagal/-a ugotoviti dejansko stanje v zvezi z diskriminacijo. Zato te prosimo, da odgovoriš

na vprašanja tako, da obkrožiš odgovore, s katerimi se strinjaš. Anketa je anonimna!

1. Spol: M Ž
2. Starost: _____ let
3. Šola: _____
4. Ali meniš, da na tvoji šoli prihaja do diskriminacije – razlikovanja glede na barvo kože, spol, narodnost, vero, prepričanje ali katero kolidrugo lastnost?
 - a) pogosto b) včasih c) nikoli
5. Ali bi sprejel/-a za svojega prijatelja/-ico dijaka/-injo, ki je kakorkoli drugačen/-na od tebe (npr. drugačne narodnosti, Rom idr.)?
 - a) da, brez pomislekov b) da, z nekoliko pomisleki
 - c) ne bi ga/je sprejel/-a
6. Ali imaš oz. si imel/-a v osnovni šoli sošolca/-ko, ki je učenec oz. dijak s posebnimi potrebami?
 - a) da b) ne
7. Če si na prejšnje vprašanje odgovoril/-a z DA, kakšen je tvoj odnos do takih dijakov? (Možnih je več odgovorov.)
 - a) se mi smilijo b) se mi zdijo manj vredni c) cenim jih bolj kot druge d) sprejemam jih enako kot vse druge dijake e) taki dijaki me sploh ne zanimajo
8. Ali bi dijaku s posebnimi potrebami ponudil/-a prostovoljno pomoč?
 - a) da, vedno b) da, le pod določenimi pogoji c) ne, naj jim pomoč zagotovijo drugi
9. Ali je pri izbiri tvojih prijateljev/prijateljic pomembno, kakšno je njihovo materialno oz. premoženjsko stanje?
 - a) da, to je zelo pomembno b) da, to je pomembno c) ne, to ne vpliva na izbiro prijateljev
10. Ali je pri izbiri tvojih prijateljev/prijateljic pomembno, kakšna sta izobrazba in poklic njihovih staršev?
 - a) da, to je zelo pomembno b) da, to je pomembno c) ne, to ne vpliva na izbiro prijateljev
11. Ali se ti je že kdaj zgodilo, da te je kdo zapostavljal, se ti posmehoval, te »šikaniral« ipd.?
 - a) da b) ne
12. Če si na prejšnje vprašanje odgovoril/-a z DA, ali te takšno ravnanje prizadene?
 - a) da, zelo b) da, nekoliko c) ne, za to se sploh ne zmenim
13. Če si diskriminiran/-a, ali komu zaupaš, da so bile tvoje pravice kršene?
 - a) ne b) da

14. Če si na prejšnje vprašanje odgovoril/-a z DA, izberi tistega, ki bi mu o tem najprej povedal/-a:
 - a) prijatelju/-ici
 - b) staršem
 - c) razredniku/razredničarki
 - d) drugim učiteljem
 - e) ravnatelju
 - f) svetovalni službi
 - g) komuniciral bi na blogih, facebooku
 - h) drugo
15. Ali učitelji ukrepajo, če ugotovijo, da prihaja do razlikovanja oz. diskriminacije?
 - a) da
 - b) ne
16. Ali se vključuješ oz. si se v osnovni šoli vključeval/-a v različne zunanjske interesne dejavnosti, kot so npr. glasbena šola, šport, ples, tečaji tujih jezikov idr.?
 - a) da
 - b) ne
17. Če si na prejšnje vprašanje odgovoril/-a z NE, kje je razlog za to?
 - a) ker me ne zanimajo
 - b) ker zanje nimam časa
 - c) ker mi niso dostopne
 - d) ker nimam denarja
 - e) drugo
18. Ali si finančno lahko privoščiš ekskurzije, izlete, potovanja ipd.?
 - a) da, saj nimam finančnega problema
 - b) da, vendar zelo težko
 - c) ne, ker je to veliko finančno breme za starše
19. Ali meniš, da je tvoj odnos do diskriminiranih:
 - a) odgovoren
 - b) neodgovoren
20. Ali meniš, da učitelji delajo razlike med dijaki in da imajo nekateri dijaki/dijakinje privilegije?
 - a) da, to se pogosto dogaja
 - b) da, to se dogaja, vendar bolj poredkoma
 - c) ne, do tega sploh ne prihaja
21. Ali prihaja do neenake obravnave dijakov/dijakinj s strani učiteljev glede učnega uspeha?
 - a) da, pogosto
 - b) da, včasih
 - c) ne, nikoli
22. Če si na prejšnje vprašanje odgovoril/-a z DA, komu učitelji dajejo prednost?
 - a) dijakom, ki imajo boljši učni uspeh
 - b) dijakom, ki imajo povprečen učni uspeh
 - c) dijakom, ki imajo slabši učni uspeh
23. Ali učitelji dajejo dijakom/dijakinjam možnosti, da izrazijo svoja mnenja, skrbi, pomisleke?
 - a) pogosto
 - b) včasih
 - c) nikoli
24. Ali se učitelji prilagajajo in prisluhnejo potrebam posameznega dijaka, ki ima npr. učne težave ali osebne probleme?
 - a) vedno
 - b) redko
 - c) nikoli
25. Kje so po tvojem mnenju vzroki za slabše učne rezultate učencev in dijakov v Pomurski regiji v primerjavi z vrstniki z drugih območij Slovenije? (Možnih je več odgovorov.)
 - a) slaba gospodarska razvitost regije
 - b) brezposelnost staršev, slab socialni status
 - c) nizka stopnja izobrazbe staršev
 - d) slabi materialni pogoji/slabe materialne razmere šole
 - e) premalo

strokovno izobraženi učitelji f) dijaki nimajo dovolj motivacije za učenje g) preveliko število izostankov od pouka
h) drugo: _____

26. Kdo bi po tvojem mnenju moral največ narediti za zmanjševanje razlik v znanju pomurskih učencev in dijakov v primerjavi z učenci in dijaki drugih območij Slovenije?
a) mšš in druge državne institucije b) vsaka šola bi morala sama poskrbeti za višjo raven znanja c) dijaki sami bi se morali bolj potruditi
27. Ali meniš, da pomenijo slabši učni rezultati tudi kršitev pravice enakih možnosti izobraževanja za vse?
a) da b) ne c) ne vem
28. Ali se ti diskriminacija zdi problem današnje družbe?
a) da, to je zelo velik problem b) da, vendar ni zaskrbljujoče c) ne, to se mi sploh ne zdi problem
29. Kako se počutiš na svoji šoli?
a) zelo dobro b) dobro c) slabo d) zelo slabo

Hvala za sodelovanje!

Priloga 2: Anketni vprašalnik za učitelje

Spoštovani/-a!

Sem Bernarda Kuzma, učiteljica na Ekonomski šoli Murska Sobota, in pripravljam referat na temo Razlikovanje lahko boli. Kljub temu da si učitelji prizadevamo za čim boljše počutje dijakov na naših šolah, še vseeno prihaja do neenakosti in razlikovanja, zato bi rada ugotovila, kakšno je dejansko stanje na tem področju.

Vljudno prosim, da odgovorite na zastavljena vprašanja. Anketa je anonimna.

1. Spol: M Ž
2. Starost: _____ let
3. »Za raznolikost. Proti diskriminaciji.« je informativna kampanja v okviru EU. Ali poznate njene cilje?
a) s cilji nisem seznanjen/-a b) sem že slišal/-a zanje c) s cilji sem zelo seznanjen/-a d) cilje uresničujem pri svojem delu
4. Ali menite, da na vaši šoli prihaja do razlikovanja glede na barvo kože, spol, narodnost, vero, prepričanje ali katerokoli drugo lastnost?
a) pogosto b) včasih c) nikoli
5. Kaj storite, če ugotovite, da prihaja do diskriminacije med dijaki ali med dijaki in učitelji?
a) s problemom se soočim in se pogovorim z dijaki b) s problemom se soočim in se pogovorim z dijaki, starši in obvestim svetovalno službo c) o problemu le obvestim ravnatelja in

- svetovalno službo d) problem pustim nerazrešen in se obnašam, kot da se ni nič zgodilo e) drugo: _____
6. Ali se dijaki vaše šole vključujejo v različne zunajšolske interesne dejavnosti in dejavnosti, ki jih izvajate na šoli kot prosto izbiro dijaka?
 - a) da, v velikem številu b) da, toda v manjšem številu c) ne, takih dejavnosti ne ponujamo
 7. Če se v interesne dejavnosti vključuje le manjše število dijakov, kje je po vašem mnenju razlog za to? Interesne dejavnosti:
 - a) dijakov ne zanimajo b) dijakom niso dostopne c) dijaki jih ne potrebujejo
 8. Ali si dijaki vaše šole finančno lahko privoščijo ekskurzije, izlete, potovanja ipd.?
 - a) da, saj večinoma nimajo finančnih težav b) da, vendar zelo težko c) ne, ker je to veliko finančno breme za starše
 9. Ali prihaja z vaše strani do neenake obravnave dijakov/dijakinj, ali dijakove/dijakinje tudi sami neenako obravnavate glede na učni uspeh?
 - a) pogosto b) včasih c) nikoli
 10. Če ste na prejšnje vprašanje odgovorili z DA, katerim dijakom dajete prednost?
 - a) dijakom, ki imajo boljši učni uspeh b) dijakom, ki imajo povprečen učni uspeh c) dijakom, ki imajo slabši učni uspeh
 11. Ali dajete dijakom možnosti, da izrazijo svoja mnenja, skrbi, pomisleke?
 - a) pogosto b) včasih c) nikoli
 12. Ali se prilagajate in prisluhnete potrebam posameznega dijaka, ki ima npr. učne težave ali osebne probleme?
 - a) vedno b) redko c) nikoli
 13. Ali pomenijo drugačni dijaki (npr. tisti s posebnimi potrebami) za vas:
 - a) oviro pri opravljanju vzgojno-izobraževalnega dela b) izziv za nadaljnje dejavnosti c) moje delo zaradi takih dijakov ni nič drugačno
 14. Ali na vaši šoli pripravljate in vodite individualne oziroma osebne izobraževalne načrte?
 - a) da b) ne c) ne vem
 15. Če ste na prejšnje vprašanje odgovorili z DA, ali individualne načrte vodite: (Možnih je več odgovorov.)
 - a) za vsakega dijaka, ne glede na učni uspeh b) za dijakove, ki imajo več negativnih ocen ali ne dosegajo minimalnega standarda znanj c) za dijakove, ki imajo učne in druge osebne težave d) za dijakove s posebnimi potrebami e) drugo

16. Ali se vam diskriminacija zdi problem današnje družbe?
 - a) da, to je zelo velik problem
 - b) da, vendar ni zaskrbljujoče
 - c) ne, to se mi sploh ne zdi problem
 17. Kje so po vašem mnenju vzroki za slabše učne rezultate učencev in dijakov v Pomurski regiji v primerjavi z vrstniki iz drugih območij Slovenije? (Možnih je več odgovorov.)
 - a) slaba gospodarska razvitost regije
 - b) brezposelnost staršev, slab socialni status
 - c) nizka stopnja izobrazbe staršev
 - d) slabi materialni pogoji šole/slabe materialne razmere šole
 - e) premalo strokovno izobraženi učitelji
 - f) dijaki nimajo dovolj motivacije za učenje
 - g) preveliko število izostankov od pouka
 - h) drugo:

 18. Kdo bi po vašem mnenju moral največ storiti za zmanjševanje razlik v znanju pomurskih učencev in dijakov v primerjavi z učenci in dijaki drugih območij Slovenije?
 - a) MŠŠ in druge državne institucije
 - b) vsaka šola bi morala sama poskrbeti za višjo raven znanja
 - c) dijaki sami bi se morali bolj potruditi
 19. Ali menite, da pomenijo slabši učni rezultati tudi kršitev pravice enakih možnosti izobraževanja za vse?
 - a) da
 - b) ne
 - c) ne vem
 20. Ali ravnatelj na vaši šoli spodbuja raznolikost?
 - a) zelo pogosto
 - b) pogosto
 - c) redko
 - d) nikoli
 21. Kako se počutite na šoli?
 - a) zelo dobro
 - b) dobro
 - c) slabo
 - d) zelo slabo
- Če želite, dodajte, prosim, še kakšno svoje mnenje.
Hvala za sodelovanje!

Izkušnje s poučevanjem slepega učenca v večinski šoli

Cilka Čibej

Osnovna šola Poljane nad Škofjo Loko

Vključitev slepega učenca na našo šolo je bila za vse zaposlene in učence pomembna novost. Vsi smo čutili veliko odgovornost, nekaj strahu pred neznanim pa tudi pričakovanje, kako bo velik del dneva preživeti s slepim otrokom. Tudi v literaturi je moč zaslediti, da so v zvezi z inkluzijo slepih otrok v večinske šole mnenja zelo različna (Schmidt 2006). V raziskavah učitelji kot zaviralne dejavnike najpogosteje navajajo velikost razreda, neustrezne prilagoditve, nezadostno pripravljenost učiteljev na inkluzijo, dvom o koristnosti za ostale učence. Napačne predstave in negativna stališča kažejo, da učitelji slepih in slabovidnih učencev ne poznajo dovolj dobro.

Na naši šoli pa smo inkluzijo slepega učenca vzeli kot izziv.

Od ideje do izvedbe

Priprave na sprejem slepega učenca so se začele skoraj celo leto pred všolanjem. Ko me je gospa ravnateljica prvič povabila, naj razmislim o poučevanju slepega otroka, sem čutila veliko skrb in strah, da tega ne bom zmogla. Še nikoli dotlej nisem imela nika-kršnega stika s slepoto, zato se mi je zdela ta naloga pretežka.

Po daljšem obdobju razmišljanja, po pogovorih s strokovnjaki in prebiranju literature so se moji strahovi počasi manjšali. V pomladnih mesecih sem se že zelo intenzivno pripravljala na sprejem slepega učenca. Nekajkrat sem ga obiskala tudi v njegovem razredu na Zavodu za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani, kjer se je šolal v obdobju prve triade. Ob prisostvovanju pouku sem spoznavala, kako zahtevno je delo s slepim učencem, koliko individualnega dela je potrebnega in kako težko bo to uskladiti v razredu z videčimi. Navduševala pa me je neverjetna volja in prizadevnost dečka za šolsko delo. Hvaležna sem učiteljicama, ki sta me sprejeli v razred in mi velikodušno pokazali osnove dela s slepimi. Navezala sem tudi stik s knjižničarko na Zavodu, ki se je potrudila pri pripravi učnih gradiv v Braillovi pisavi.

Obiskala sem vse razpisane seminarje, ki so bili na voljo na Zavodu za slepo in slabovidno mladino. Tako sem spoznavala tiflopedagoške posebnosti slepih otrok, specialnopedagoške dejavno-

sti za delo s slepimi ter se seznanila z osnovno uporabo posebne opreme za slepe.

Slepi učenec je že v lanskem šolskem letu obiskal bodoče sošolce na naši šoli in tako navezal prvi stik z njimi. Nekaj dni pred začetkom šolskega leta je prihajal vsak dan, da se je naučil orientacije v okolici in v šolskih prostorih.

Tudi sodelovanje s starši je bilo že od samega začetka zelo intenzivno. Dogovarjali smo se o vseh podrobnostih in skupaj iskali najboljšo pot za njihovega otroka. Na šoli smo oblikovali strokovni tim, ki sodeluje z Zavodom za slepo in slabovidno mladino, z drugimi strokovnjaki ter učenčevimi starši.

Priprava učilnice

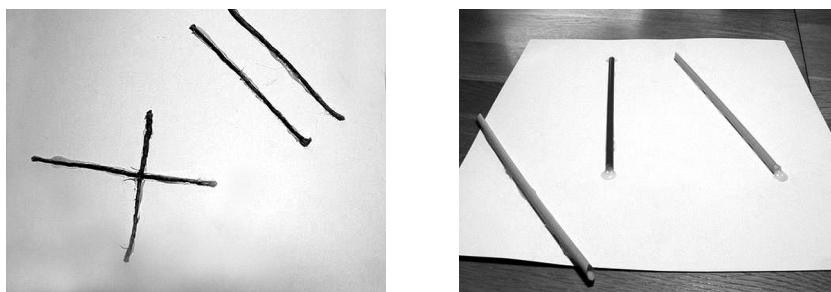
Pred začetkom šolskega leta smo pripravili vse potrebno za uspešno vključitev slepega učenca.

V garderobi smo označili prostor s tipno oznako. Vhod in stopnišče smo označili s trakovi v kontrastni barvi, na ograji stopnišča smo označili nadstropja. Tudi učilnico, sanitarije ter prostore, ki so za slepega učenca pomembni (pisarno delavke za dodatno strokovno pomoč, pisarno psihologinje, tajništvo, knjižnico), smo označili s tipnimi oznakami.

V učilnici smo pripravili večjo mizo, ki jo učenec uporablja za delo z računalnikom, ter omaro za odlaganje šolskih potrebščin in didaktičnega materiala. Za učenca je zelo pomembno, da v učilnici pohoštva ne premikamo brez njegove vednosti. Enako velja tudi za hodnik in druge prostore, ki jih uporablja slepi učenec.

Zdaj gre pa zares

Šolsko leto se je začelo in slepi učenec je postal del mojega razreda. Že takoj na začetku se je pokazalo, kako potrebuje družbo vrstnikov, med katerimi se počuti enakovrednega. Takoj prvi dan pouka sem spoznala, da taka ureditev pohoštva, pri kateri slepi učenec sedi sam pri mizi ob tabli, ni ustrezna, ker je ločen od sošolcev. Še isti dan smo učilnico uredili tako, da odslej sedi med sošolci, le pri delu na računalniku se presede k mizi ob tabli. Njegov prihod v razred je bil tudi za videče učence zelo pozitivna izkušnja. Vsak dan znova spoznavajo kvalitete pa tudi omejitve slepega učenca, se učijo strpnosti in pomoči. Izkazalo se je, da je bila predhodna priprava sošolcev in njihovih staršev zelo dobra, saj se nikoli ni zgodilo, da bi se kdo izmed njih pritožil, ker je slepi učenec del razreda. Celo več, učenci kar tekmujejo, kdo bo sedel ob



SLIKA 1 Vzporednice in pravokotnice, ponazorjene s pomočjo vrvice in slamic

njem. Zato smo naredili sedežni red, da bodo preko celotnega šolskega leta vsi enakovredno sedeli poleg njega.

Tehnični pripomočki

Slepi učenec je ob prihodu na našo šolo dobil nekatere tehnične pripomočke, ki so mu v pomoč pri pouku:

- osebni računalnik z Braillovo vrstico;
- učbenike v Braillovi pisavi;
- Braillov pisalni stroj;
- pribor za merjenje;
- ključek USB.

Vendar pa se je kmalu pokazalo, da to za nemoteno delo v razredu ne bo dovolj. Določenih ciljev iz učnega načrta na tak način enostavno ni mogoče doseči. Zato vedno znova iščem nove poti, po katerih bi slepi učenec dosegel enakovredne cilje kot njegovi vidni vrstniki. Kot primer navajam pisno seštevanje in odštevanje pri matematiki. Podpisovanja na računalniku ni mogoče doseči. Zato sem učencu načrtala povečano kvadratno mrežo z odebeljenimi črtami in je ta cilj dosegel po vidni metodi. Enako je pri pridobivanju pojmov iz geometrije. Vzporedne in pravokotne premice sem ponazarjala kar s pomočjo slamic in vrvice, ki sem jih pritrdila na papir. Učenec jim je sledil s prsti in pridobil ustrezne predstave (slika 1).

Igro spomin smo izdelali v obeh pisavah in je bila uporabna za vse učence (slika 2).

Ker učenec nima zvezkov, v katere bi zapisoval snov, sva uredila mape za vsak predmet posebej. Vanje vpenjava liste, ki so rezultat dela na računalniku. Tako nastaja pripomoček za učenje doma,



SLIKA 2 Igra spomin v Braillovi in običajni pisavi

da mu lahko pomagajo tudi starši. Poleg tega staršem vsak začetek tedna po elektronski pošti pošljem načrt dela za ves teden. Vanj zapišem cilje za posamezne predmete, ki jih mora otrok usvojiti. Starši tako lažje spremljajo šolsko delo in vodijo otroka pri učenju. Pri pripravi prilagoditev za slepega učenca si pomagam z elektronsko obliko učbenikov, ki sem jih ob posredovanju ravnateljice in knjižničarke dobila od nekaterih založb. To mi je delo močno olajšalo, saj vsega besedila ni treba prepisovati.

Prednosti pri izvajanju pouka

Slepega učenca odlikuje neverjetna motiviranost za delo. Sam in njegovi starši so si močno želeli inkluzije v redno šolo in zato si sedaj oboji izredno prizadevajo, da bi bila uspešna. Učenec ima tudi dobre intelektualne sposobnosti, ki mu omogočajo, da kljub težavam uspešno sledi pouku.

Težave in izzivi, ki jih še rešujemo

Srečujemo pa se tudi s težavami. Potrebno je izredno veliko dodatnega prilagajanja in pripravljanja materiala za slepega učenca. Prilagoditi je treba skoraj vsako uro pouka. Ker slepi učenec nima delovnih zvezkov, pa tudi večine učbenikov ne, je treba učno snov zanj pripraviti na USB ključku. Pred poukom te vsebine prenesem na njegov osebni računalnik in tako lahko sledi pouku. Za pri-

pravo učnih pripomočkov pa tudi za branje in zapis na Braillovi vrstici potrebuje več časa kot videči učenci. To ga ovira pri delu skupaj z razredom. Še večji problem pa je menjava učilnic. Če pri pouku potrebujemo interaktivno tablo, video rekorder ali druge pripomočke, ki jih v naši učilnici ni, se pojavljajo težave s prenosom osebnega računalnika in Braillove vrstice. Potrebna je kar nekaj časa, da vse prenesemo v drugo učilnico in ponovno zaženemo. Tudi podaljšani čas pri pisnem preverjanju in ocenjevanju znanja lahko predstavlja oviro pri sami organizaciji pouka. Pri tem si pomagam z delavko dodatne strokovne pomoči, ki slepemu učencu pomaga tri ure na teden, dogovarjam pa se tudi z drugimi učitelji. V veliko pomoč mi je predvsem učiteljica likovnega pouka, ki učencu pomaga, da lahko likovno ustvarja po vidni metodi. Pri športni vzgoji pa prav tako dela z njim in še dodatno skrbi za njegovo varnost.

Slepi učenec obiskuje vse dneve dejavnosti, ki so načrtovani za četrti razred. Športne dneve smo preživljali v bazenu, kjer smo se učili plavanja, na pohodu ter pri igrah na snegu. V okviru naravoslovnih dni smo obiskali Zavod za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani, kjer smo na delavnicah spoznali, kako je živeti s slepoto. Ogleдали smo si tudi Slovenski šolski muzej ter gledališko predstavo, ob ogledu katere je slepi učenec še posebej užival. Vedno je z njim učitelj, ki mu omogoči, da lahko spremlja dogajanje oziroma opravlja vse naloge kot videči sošolci, ter skrbi za njegovo varnost. Če je le mogoče, organiziramo dejavnosti tako, da jih izvaja skupaj s sošolci.

Sporočila sošolcev in staršev o inkluziji slepega učenca

Ob slepem učencu so v razredu tudi videči, ki ravno tako potrebujejo učiteljevo pomoč in pozornost. Zanimalo me je njihovo mnenje o novem sošolcu in bilo je zelo pozitivno. Petnajst učencev je na vprašanje, kaj jim je v razredu všeč in kaj ne, odgovorilo:

Všeč mi je:

- ker je zelo prijazen (7 ×),
- ker rad pomaga (3 ×),
- ker se z njim pogovarjam (3 ×),
- ker se z njim igram in hecam (1 ×),
- ker v razred hodi več učiteljev (1 ×),
- ker vsak sedi pri njem dva tedna (1 ×).

Ni mi všeč:

- ker se iz računalnika slišijo zvoki (6 ×),
- ker zmeraj odgovarja on (1 ×),
- ker se mi zdi, da mu poveste rešitve (1 ×),
- ker ste z njim bolj prijazni kot z nami (1 ×).

Tudi anketa, ki so jo reševali starši na roditeljskem sestanku, je pokazala pozitiven odnos do slepega učenca. Na petstopenjski lestvici so bili odgovori petnajstih staršev naslednji:

- Moj otrok se v šoli dobro počuti (4,4).
- Z odnosom učiteljice do otrok sem zadovoljen (4,4).
- Učenci v razredu pomagajo drug drugemu (4,1).
- Učiteljica spodbuja razumevanje drugačnosti (4,2).
- Učiteljica spodbuja sodelovanje med učenci (4,4).

Seveda pa je najpomembnejše počutje slepega učenca in njegovih staršev. Navajam mnenje učenca o tem, kako se počuti na naši šoli:

V novi šoli v Poljanah se počutim dobro. Všeč so mi sošolci in učitelji. Zelo dobro se razumem tudi z učenci iz 4. b razreda. Zelo fino se mi zdi, da pri športni vzgoji lahko delam, če ne istega, pa približno take vaje kot ostali. Ali pa vadim tisto, pri čemer nisem najbolj spreten. Učiteljica je zelo razumevajoča in potrpežljiva. Zdi se mi, da zelo dobro delava. Moti me edino to, da učiteljica pri urah dodatne strokovne pomoči prehitro oceni, kaj lahko in kaj ne.

Za mnenje sem poprosila tudi starše. Odgovor je bil takle:

Na osnovi preteklih izkušenj sem z veliko gotovostjo ocenila, da se moj otrok bolje počuti in deluje med polno čutnimi vrstniki.

Moja izkušnja z oš Poljane nad Škofjo Loko je zelo pozitivna. Skupina, v katero je vključen moj otrok, je izredno homogena in prijetna. Človek kar težko verjame, da so ga takoj sprejeli kot sebi enakega. Dobro ga je sprejela celotna šola, od najmlajših do najstarejših.

Izpostavila bi tudi to, da slepi in slabovidni po zakonu niso opredeljeni kot osebe, ki so gibalno ovirane. Pa vendar ima moj otrok po zaslugi šole vedno, kadar se aktivnosti odvijajo izven šole, dodeljeno osebo, ki je na voljo samo njemu. Zelo pomembno je to, da ima spremljevalca tudi pri športni in likovni vzgoji.

Mislim, da je naše sodelovanje zelo dobro.

Kot enega izmed zaključkov za starše, ki se bodo še odločali za tovrstne prelomnice, bi svetovala: Nikakor integracija za vsako ceno! Tega naj se lotijo zelo premišljeno, počasi in previdarno iščejo pravo šolo.

Hvaležna sem sebi, otroku, partnerju in vsem iz oš Poljane nad Škofjo Loko, s katerimi smo sodelovali in pripravljali temelje za tako pomemben in velik korak.

Še naprej si želim tako dobrega sodelovanja.

Zaključek

V teh nekaj mesecih poučevanja slepega učenca v večinski šoli, skupaj z videčimi sovrstniki, sem spoznala veliko lepega, doživela veliko toplih nasmehov, drobnih hvaležnosti, pa tudi utrujenosti, skrbi, pogovorov s sodelavci, kako kaj narediti bolje. Strah je sčasoma zbledel, ostal pa je povečan obseg dela. Obeta se mi še eno leto poučevanja slepega učenca, vendar bo z izkušnjami, ki jih pridobivam iz dneva v dan, lažje.

Kadar je najtežje, se spomnim izjave njegove mame: »To, da sva dala najinega otroka v vašo šolo, je bila najina najboljša odločitev v življenju!« Od takrat mi nobeno dodatno delo za njenega otroka ni pretežko.

Pri delu s slepim učencem sem ponovno spoznala, da je vredno razdajati svoje moči za pomoč drugemu, pa čeprav gre za slepega otroka (ali pa ravno zato).

Literatura

- Schmidt, M. 2006. Zaznavanje integracije/inkluzije v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika* 57 (posebna izdaja): 320–337.

Ko vi dvignete roke, vsi utihnemo!

Anton Baloh

Osnovna šola Koper

Dvig rok v višino srca.
 Trenutek popolnega miru.
 Tišina.
 Prelet pogledov pripravljenosti.
 Potop v zamisel, v notranjost.
 Zadržan dih.
 Vzdihi.
 Prvi zamah ...

... in odpre se svet v harmonijo zavutih besed, svet čaranja trenutkov, slik, zgodb, svet posebnih barv, svet zvoka in glasov. Vonj teles v soustvarjanju, vibracija množice pričakovanj v ospredju in v ozadju, rahla, mehko občutena energija povezanosti živega in neživega v prostoru vabijo k užitku, k popolnosti, k ekstazi. Gibu rok sledita moč in hitrost. Gibu prstov, izrazu ličnic, položaju ustnic, pogledu oči sledijo čustva: veselje, žalost, ljubezen, obup, strah. Stóji, telesu in oblikovanim dlanem sledijo ponos, ponižnost, poudarek, odločnost, prošnja. Ples rok, vrtinec besed, izrazi obrazov, sozvočje glasov rišejo sliko, zgodbo, ustvarjajo še neustvarjeno.

In ko se vse ujame, je samo to – pred tabo, za tabo in vse naokoli. Takšna doživljanja, ko jih enkrat dosežeš in spoznaš njihovo moč, te nenehno ženejo, da do njih prihajaš ... znova in znova. So kot ljubljenje.

Kaj pravijo drugi

Profesorica slovenščine, gledališka režiserka, pevka v več zborih, ki sem jim in jim še dirigiram, je v tekstovnem delu zgoščenke Ženske vokalne skupine Korala Koper zapisala nekoliko nenavadno predstavitev zborovodje:

Poznam ga. Toneta. Visok, mestoma resen, v tihi pozornosti čakajoč na misel trenutka, mestoma tako duhovit, da »padeš dol«. Oče, mož, ravnatelj šole, človek s premnogimi funkcijami in zadolžitvami, dirigent uspešnim zborom (od Tržaškega zamejstva do Istre in Krasa), funkcionar v Zvezi pevskih zborov Primorske, nagrajenec Zveze kulturnih Društev

Mestne občine Koper za opravljeno delo na kulturnem področju v širšem prostoru, dobitnik občinskega priznanja Mestne občine Koper, dobitnik občinskega priznanja občine Divača, glavni tajnik Univerze na Primorskem, pa spet ravnatelj Osnovne šole Koper. Obrnjen k naravoslovju, eksaktnosti. Kot zborovodja zaljubljen v lepo, v glasbo, iščoč v besedilih nadpomen izpovedi v globini pete pesmi – in njen izvorni ton, signal za ganotje v srcu, za srečo v trenutkih miru, misel na druge.

Kot da s seboj nosi košaro, polno idej, za katere se z otroškim veseljem zavzema tudi mimo mrkosti drugih dvomečih pogledov. Rad bere in knjige so njegova tiha kamrica obredij, v kakršna se utaplja, komur sta iskanje in raziskovanje vtisnjeni v gene. V svojih Kortah (nad Izolo) za hip obmiruje, nato skoči z barko na morje, s hčerjo po šparglje, po gobe, s sinom na tekmovanje, z ženo in hčerjo pet k Ženski vokalni skupini Korala in k Mešanemu pevskemu zboru v Divačo, sam pa še dirigirat Moškemu pevskemu zboru Tabor v Lokve, pa, oh, k jagrom, Lovskemu pevskemu zboru v Dekane. No ja, saj pesem ne ubija.

Tonetov dan je bistveno daljši od povprečja. Šteti bi moral še enkrat toliko ur, kot je naravna mera. Dokaz, da kdor gleda s srcem, vidi vsaj za en dan več in zmore za enega človeka več.

Da, Tone, Anton Baloh, je dirigent Ženski vokalni skupini Korala. In »fejst« smo ponosne na to!

Korala je »moj zbor«. Ustanovil sem ga pred šestimi leti. Moj ponos ob prepevanju teh deklet očesu in javnosti ne ostane skrit. Pevke, pretežno učiteljice, čudovito stkejo svoje glasove in več kot uspešno ponašajo vokalno glasbo vseh zvrsti po Sloveniji in širše. Tedensko si matere, žene, učiteljice, medicinske sestre odrežejo po dve dobri uri svojega dragocenega časa, da z neizmerno energijo in tenkočutnostjo sprejemajo in podajajo poustvarjalne sheme pretežno nežnih »ženskih« skladb, ki jih izbiram prav zanje. Odlikuje jih izredno hitra učljivost, doživeta interpretativnost, razumevanje in podoživljanje zapetega, čist in prijetno obarvan zvok ..., skratka zbor, kakršnega si ga lahko samo želiš.

A to ni »moj« edini zbor. Tu so še pevke in pevci Mešanega pevskega zbora Divača, ki so svojemu županu v juniju 2010 naslovili naslednje besede:

Pod njegovim vodstvom Divaški zbor prepeva od leta 1992.



Skupno delo nas torej druži že 18 let, kar je mogoče šteti že za zrelo polnoletnost. Zbor je s prihodom prof. Antona Baloha dobil nov polet. Strokovno je nadgradil naše pevsko znanje na vokalnem in interpretativnem področju. Naučil nas je prave tehnike petja, spodbudil je v nas podoživljanje skladb, navadil nas je ceniti naše delo. Razširil je zborovski program tako, da posegamo na vsa področja pevskega poustvarjanja. Njegova strokovnost in delavnost je zbor pripeljala do visokega nivoja. Naš zborovodja je dosleden do sebe in to pričakuje tudi od nas pevcev. Iz njega vejejo zagnanost, vztrajnost, strogost, natančnost, kar zna vedno povezati tudi s sposobnostmi posameznega pevca. Zna poiskati prave priložnosti, ki zboru omogočajo, da se predstavi. Pod njegovim vodstvom zmoremo s petjem navdušiti še tako zahtevnega pevskega sladokusca, saj zna izvabiti iz nas melodije, ki se dotaknejo slehernega poslušalca. V obdobju skupnega poustvarjanja je zbor praznoval visok jubilej, 115-letnico. Nadaljujemo tradicijo zborovskega petja na Divaškem, ki nam je bila zaupana z željo, da jo ohranjamo, razvijamo in izročimo prihodnosti. Izdali smo tudi dve zgoščenki, ki še posebej prispevata k prepoznavnosti zbora. Ponosni smo na svoje delo in še toliko bolj veseli, da smo skupaj s prof. Antonom Balohom pevsko doživeli Rim, Prago, Kutno Horo, Berlin, Dubrovnik, Dunaj ...

Prof. Anton Baloh je prejemnik več priznanj na glasbenem področju, saj je glasba pomemben del njegovega življenja, prav tako pa s svojo ustvarjalnostjo sooblikuje zborovsko dogajanje ne samo v Občini Divača, temveč v širšem glasbeno-vokalnem prostoru. Je predsednik Zveze pevskih zborov Primorske, predsednik Zveze kulturnih društev Mestne občine Koper. Je človek, ki bi mu radi v okolju, kjer trdo dela, stisnili roko ob občinskem prazniku z najvišjim priznanjem, za katero smo prepričani, da si ga zasluži.

V meni je

In kaj je to, kar me že trideset let vleče v posebne užitke, v poslanstvo zborovodstva, ki bi se mu danes ne mogel odreči? Zagotovo je vsem bralcem tega mojega prispevka znan Bloom in njegova taksonomija učnih ciljev! Morda bom skozi lahko najbolj nazorno prikazal svoje dirigentsko poslanstvo; sem pač učitelj po poklicu (učitelj razrednega pouka), kar vedno s ponosom povem! Pa ne zamerite, če se moje razumevanje Blooma v kakšnem delu ne ujame z vašim! Naj živi različnost!

Znanje

Izberem skladbo, takšno, ki ustreza meni, moji duši in mnogokrat mojim trenutnim čustvom, morda programu, ki ga v nekem obdobju postavljam zboru, morda namenu (tekmovanju ali tematsko zastavljenemu koncertnemu programu), morda posebni priložnosti, bodočemu gostovanju zbora v tujini ..., vsekakor pa mora biti skladba primerna sestavi, ki jo bo prepeval. Pregledam besedilo, ga interpretiram, zberem podatke o avtorjih in pripravim njihovo kratko predstavitev za pevke in pevce. Preverim tonske razpone po posameznih glasovih, glasbene posebnosti, harmonijo in melodične fraze, agogične in dinamične izpeljave, težavne prehode med deli skladbe ...

Ko na vaji to v govorni in glasbeni predstavitvi pesmi posredujem zboru, moje oči poželjivo opazujejo odziv pevk in pevcev. Mnogokrat se zgodi, da po predstavitvi skladbe, le-te sploh ne pripravljamo, ker zbor že v uvodu spontano sporoča (največkrat neverbalno), da jim zgodba ni všeč. Če pa se »stvar« ujame, se začne učenje, urjenje, ponavljanje, razlaga posameznih glasbenih in tekstovnih izpeljav, memoriranje ..., delo od note do note, od zloga do zloga, od akorda do akorda – najbolj »tečen« del dirigentskega dela.



Razumevanje

Ko so posamezni deli skladbe naučeni in memorirani, se začne oblikovanje fraz, razumevanje povezave besedila z glasbeno strukturo, izpeljava melodičnih lokov, dinamika (z glasnim, tihim in jakostno prehajajočim petjem), hitrost in spreminjanje hitrosti posameznih segmentov pesmi, čemur v glasbenem svetu pravimo agogika, poudarki – ostro, dolgo, kratko, poudarjeno pojemajoče, poudarjeno naraščajoče petje. Ob tem razkrivam svoja čustva, svoje slike, svoje asociacije, svoje razumevanje besedila pesmi, in vse to zelo natančno, nekako razgaljeno, podrobno in najgloblje. Prav zaradi tega je zveza med zborovodjo in pevci izredno močna, globoka in občutljiva, mestoma tudi zelo ranljiva. Pevke in pevce skušam prepričati v svoje umetniško razumevanje in videnje skladbe ali pa jih zgolj pozvati, da moji viziji sledijo. Razumevanje mojega videnja in moje interpretativne slike skladbe pri pevcih je za nadaljnje uspešno delo ključno. Tu »glasbenik in inštrument« postajamo eno!

Uporaba

Pripravljeno novo skladbo prvič uprizorimo na javnem nastopu. Največkrat je to lokalni nastop, pred domačo publiko, takšno, v kateri hitro prepoznamo odzive ob sprejemanju novega, razumevanje in odobravanje ali ne. Pozorno se pripravimo na prvo izvedbo, ponovimo vse dodelane izpeljave v petju, besedno ozave-stimo celoto, se dodatno prepričamo o poznavanju interpretacij-skega modela skladbe, o poznavanju vsebine besedila, sporočila in jo končno prvič zapojemo poslušalcem. Poseben občutek, v ka-terem sem največkrat »paznik«, vzpodbujevalec, popravljaivec – skratka niti najmanj sproščen dirigent. Kar je bilo na vajah prede-lanega, naučenega in »zvežbanega«, skušamo v največji meri upo-rabiti, uprizoriti, udejanjiti na odru. Vsi smo opazovalci nastajanja novega, rojstva nečesa našega, po napornem učenju zasluženega, a vendar z drobno skepso: »Ali bo sprejeto?«

Analiza

In nato prva vaja po nastopu in po prvič zapeti »novi« skladbi. Po-sredovana različna mnenja poslušalcev, nabrane informacije ob-činstva, mnenja naših domačih in najbližjih, sorodnikov (kaj je rekel ta, kaj oni ...), mnenja in občutki glasbenikov, ki so sprem-ljali nastop kot poslušalci, in seveda moja, dirigentova, analiza: kje smo se v skladbi počutili kompetentne, gotove, kje smo pretiravali v interpretacijskih izpeljavah, kako je trema vplivala na izvedbo skladbe, na hitrost, na glasnost, kako so zveneli akordi v akustič-nem ali manj akustičnem prostoru, kako so bile izpeljane fraze, kje je bil poudarek besedila in ali je bil dobro izpeljan, kako je bilo z dikcijo, je bilo besedilo razumljivo, kako smo upravljali s ši-rokimi in ozkimi vokali, kje nismo ujeli ritma in sozvočja, kakšna je bila celostna podoba, kje dirigiranje ni bilo jasno, kaj moram kot dirigent bolj nazorno pokazati ...

Sinteza

In ponovno se začne vaja. Počasi, intenzivno, ob prepoznanih na-pakah, pomanjkljivostih, nerodnih izpeljavah in ob spoznanih ele-mentih analize se sestavlja dokončna slika skladbe, tista, v ka-terem se znanje, razumevanje in podrobno poznavanje nastajajo-čega prevesijo v sporočilnost, izraženo čustvo, v poustvarjeno pe-tje. Neštetokrat ponovljeno večja kompetenco, memorirano omo-goča nadzorovanje drugih drobnih, a pomembnih spremenljivk

petja (izpeljave posameznih akordov, postavljanje vodilnih glasov v harmoniji, barvanje zvoka ...) – in nastane pesem, takšna, kot si jo vsi želimo, naša, bogata s čustvi, »lepa«, kot to skromno povedo pevci. Vnovič jo predstavimo poslušalcem, tokrat v izbranem kontekstu celote, ob skrbno pripravljenem koncertu ali pevskem dogodku, in tedaj smo eno! Skupno telo, prepletено z najtršimi, a hkrati najrahljšimi, nevidnimi vezmi skupnega poustvarjanja, čustvenega doživljanja. Skupek posamičnih energij, glasbenih vedenj in znanj, pevskih sposobnosti posameznikov in posameznih glasovnih skupin, ujetih v celoto. Takrat presegamo sebe z močjo biti skupaj.

Vrednotenje

S petjem spremljati sveto mašo in po maši izvesti koncert v cerkvi cerkva, v prvi papeževi lateranski baziliki svetega Janeza v Lateranu (San Giovanni in Laterano) v Rimu, je veličasten občutek. Pozlačen mogočni centralni oltar, moč zidov, prepojenost objekta z zgodovino in veličasten obred te ponesejo v neskončnost in v občutek vesoljnosti, ko se gib in skupni glas zlijeta v večni prostor, se zboru in dirigentu uresničijo trenutki, zapisani v uvodu ...

Dvigniti roke v višino srca in odidirigirati sveto mašo in božični koncert v Plečnikovi cerkvi Srca Jezusovega v središču Prage v adventnem času je nepozabno, še zlasti če sta pokrovitelja koncerta pomembna državnika, takratni predsednik Češke Václav Havel in takratni predsednik Slovenije Milan Kučan.

Ko pozno v poletno noč postaviš zbor na *skaline* dubrovniškega Straduna, ko te osvetlijo odrske luči in reflektorji, tako da ne opaziš tisoč radovednih obrazov, ki pričakujejo pesem in koncert, ko z osvetljenim pročeljem dubrovniške katedrale spojiš slovensko »Že pada mrak v dolino« Petra Jereba, te mora spreleteti tisto najlepše, saj postajaš del neizmerno bogate zgodovine kulture teh stopnic – *skalin*.

Ko v katedrali svetega Štefana na Dunaju, v najpomembnejšem sakralnem objektu prestolnice svetovne klasične glasbe, ob maševanju tamkajšnjega škofa dirigiraš mašne stavke ob obredu in za zaključek odidirigiraš koncert slovenskih sakralnih skladb ter za konec dodaš še Schubertovo »Zum Sanctus« iz njegove vsem znane *Deutsche Messe*, občutiš, da je Dunaj kulturni magnet, ki mu ni enakega ...

Dirigiranje s stisnjeno pestjo in s srcem primorstva ob dnevu upora proti okupatorju v do zadnjega kotička napolnjeni veliki



dvorani Cankarjevega doma, ob navzočnosti predsednika države, predsednika vlade in članov državnega zbora, je posebno doživetje. Partizanske pesmi, »Jutri gremo v napad«, »Domovina naša je svobodna«, »Pesem o svobodi« ... , zapete iz grl združenih primorskih zborov, so nagrajene z aplavzom, ki pritisne, ruši, bodri in opominja ... Nepozaben občutek pripadnosti, predanosti in vztrajnosti.

Petje v stoterih krajih po Sloveniji, koncertiranje v Avstriji, na Madžarskem, v Nemčiji, Italiji, Grčiji, Franciji, Kanadi ... to so izkušnje, ki se jim ne bi nikoli odrekel, so moje bogastvo, so nekaj, kar me izpolnjuje, mi daje posebno moč in motivacijo, kar me polni.

Kot Primorec vedno znova doživljam neizmerno energijo in ponos ob petju in dirigiranju slovenske zborovske poustvarjalnosti, še zlasti pa ob izvajanju Simonitijeve skladbe »Vstajenje Primorske«, ki smo jo vsi Primorci sprejeli kot svojo himno in ob petju katere se napev sliši tako s strani pevcev kot s strani poslušalcev, starejših, mlajših, vseh. In takrat vsakič najgloblje začutim domoljubje, ljubezen do naše zemlje, do slovenske besede, začutim pripadnost, ki preseže besedo. Priložnosti za takšne občutke je bilo na

državnih in krajevnih prireditvah, na koncertih in družabnostih po njih veliko in vedno je bilo goreče, nikoli naveličano.

Pa še tri anekdote (od stotih)

Pred leti mi je na eni od državnih prireditev, na kateri sem dirigiral stočlanskemu združenemu pihalnemu orkestru in velikemu dvestočlanskemu združenemu pevskemu zboru, po prireditvi naproti prišel predsednik države Milan Kučan. Ustavil se je neposredno pred mano! Nekoliko sem zadržal dih in plahoma pozdravil. Odločno se je postavil predme in dejal: »Tega gospoda pa moram pozdraviti! Vi ste najpomembnejši človek! Ko vi dvignete roke, vsi utihnemo!«, mi ponudil roko, se iskrivo nasmejalo in odhitel dalje. Od takrat »se poznavam«.

Nedolgo tega je moški zbor Tabor iz Lokve v atriju evropskega parlamenta v Strasbourgu odpel krajši koncert. Odpirala so se okna v notranjost velikanskega ovalnega atrija mogočne stavbe, in zaposleni so prisluhnilo prelepi slovenski pesmi. K pojočemu zboru je prvi med mnogimi pristopil tudi Lojze Peterle, naš tamkajšnji poslanec. Kot pozoren dirigent sem, kljub dirigiranju, opazil, da si je med skladbo »Mojo srčno kri škropite« – poezijo Simona Gregorčiča in glasbo Vinka Vodopivca (oba sta bila duhovnika) rahlo privzdignil očala in si nežno pomel desno oko. Nekaj se je v njem pred tem zalesketalo. Nikoli nisem izvedel kaj. Nato smo na njegovo željo zapeli še nekaj skladb in pevsko se nam je pridružil!

Ko sem z zamejskim Mešanim pevskim zborom Primorsko iz Mačkolj pri Trstu, ki sem ga vodil osemnajst let, nastopil v grškem mestu Larisi na tamkajšnjem pomembnem zborovskem tekmovanju, katerega posebni in povabljeni gostje iz Italije smo bili ravno in samo mi, sem se počutil neizmerno »majhnega«. Ogromni in številčni grški zbori – petdeset in veččlanski, vsi z izvedbami skladb ob spremljavi ogromnega koncertnega klavirja sredi odra, so zveneli veličastno, mogočno, odlično. Nato se prikažemo mi ... petindvajsetčlanski mešani »zborček« iz vasi s tristo prebivalci in dvema zboroma, s programom *a capella* (brez instrumentalne spremljave), s slovenskimi umetnimi in ljudskimi skladbami, ki jih tam vsebinsko nihče ni razumel, na odru po poti z letalom in avtobusom, po prebedeni noči in ... smo zapeli. Po mojem skromnem mnenju neverjetno dobro! Močan aplavz! Naslednje jutro pa presenečenje! Lokalni časopis objavi o nas celo stran. Škoda, da nisem znal prebrati niti ene grške črke. Sporočilna, da gre za nas, sta bila le moje ime »Anton Baloh«, edino sredi popi-

sanega časopisnega lista napisano v latinici, in fotografija našega zbora! Pevke, pevci, spremljevalci in jaz kot dirigent smo rekli oziroma smo se zmenili, da o nas piše vse dobro in odlično ...! Ponosno smo pokupili nekaj izvodov tega časopisa, kljub temu da grške pisave ni znal brati nihče med nami. Prevod, ki je nastal po nekaj tednih, že doma, je našo domnevo potrdil ... To je bilo smeha in veselja!

Zdržati ali popustiti

Mnogi so me v tridesetih letih dela v kulturi zaskrbljeno povprašali: »Kako zmoreš toliko zborov, pa šola, pa dom in delo v kulturi?« Odgovor je sila enostaven: Ko zvečer ležem k počitku (no ja, resda tam nekje okoli pol enih), zaspim z mislijo na petje, na družabnost v zboru, na nadaljnje dejavnosti zborov, na skladbe in ... zaspim v lepem, v optimistično pozitivnem. Kaj je boljšega kot to?

Zjutraj pa? Nov dan, šola, učitelji in otroci, neusmiljeno zahtevni starši, menedžment, reševanje sprotnega in načrtovanega, lokalna skupnost, skrb za kar najbolj kakovostno vzgojno-izobraževalno delo, inšpekcijski pregledi, investicijska vzdrževanja, ministrstvo, projekti, Pedagoška fakulteta, Zavod za šolstvo, Center za socialno delo ..., vse, kar je slehernemu ravnatelju dobro znano, pri nas za 110 zaposlenih in 730 učencev, v povsem novi stavbi s »posebnim« statusom novega v Mestni občini Koper, s Sve-tovalnim centrom za otroke, mladostnike in starše kot storitvijo za širšo regijo, s pomembno večnamensko športno dvorano, ki obratuje sedemnajst ur dnevno, z Glasbeno šolo Koper v šolskih prostorih ...

In zvečer? Vaje! Ustvarjanje, družabnost, smeh ... Upam, da še dolgo!

Po pravici povedano, izkušnje s področja dirigiranja in glasbe mi v ravnateljevanju velikokrat pridejo prav! In obratno!

John
West-Burnham

**Vodenje za raznolikost: zagotavljanje enakosti,
vključenosti in socialne pravičnosti**

Članek govori o tem, da je socialna pravičnost osnovna sestavina demokratične družbe in da je mogoča samo ob brezpogojnem spoštovanju raznolikosti in zagotavljanju vključevanja. V številnih razvitih družbah pa socialna neenakopravnost in nepravilnost še ostajata pomembni družbeni sili. Namen vodenja za raznolikost, enakost, vključenost in socialno pravičnost je zmanjševanje in izničenje negativnih učinkov družbe na življenje otrok. Sodobne družbe so vedno bolj heterogene, znotraj njih pa ni neposredne povezave med enakimi in vključujočimi družbami in dobrobitjo otrok.

Ključne besede: vodenje za raznolikost, enakopravnost, enakost in socialna pravičnost

**Leadership for Diversity: Securing Equity, Inclusion
and Social Justice**

This article argues that social justice is an essential component of a democratic society and is only possible with unconditional respect for diversity and strategies for inclusion. However in many developed societies social inequality and injustice remain significant social forces. The purpose of leadership for diversity, equity, inclusion and social justice is to work to minimise and eradicate the negative aspects of society in children's lives. Modern societies tend to be increasingly heterogeneous and there is a direct correlation between equal and inclusive societies and children's well-being.

Keywords: leadership for diversity, equality, equity and social justice

VODENJE 1|2010: 7–16

Alenka
 Jurič Rajh,
 Andrej Koren,
 Magnus Persson

Analiza letnih delovnih načrtov in poročil z vidika kakovosti

V prispevku je predstavljena analiza letnih delovnih načrtov in poročil šol z vidika udejanjanja elementov sistematičnih pristopov h kakovosti, ki vključuje tudi upoštevanje v zakonu predpisanih izobraževalnih ciljev in vsebin letnega delovnega načrta. Raziskava temelji na analizi dokumentov in intervjujih z ravnateljji šol, na podlagi vzorca petih osnovnih in srednjih šol. Kaže, da v letnih delovnih načrtih in poročilih izbranih šol upoštevanje elementov sistematičnih pristopov h kakovosti ni posebej opredeljeno, so pa o kakovosti spregovorili ravnatelji v intervjujih. V sklepu so podana priporočila za vključevanje elementov sistematičnega pristopa h kakovosti v letni delovni načrt in poročilo.

Ključne besede: kakovost, vodenje, šole, letni delovni načrt, poročilo o realizaciji, izobraževalni cilji

The Analysis of Annual Work Plans and Reports in the Light of Quality

In the article is presented the analysis of annual work plans and school reports on conducting the systematic approaches to quality improvements with regard to the educational objectives regulated by law and the contents of the annual work plan. The research is based upon the analysis of the documents and interviews with head teachers of five primary and secondary schools. It shows that the consideration of the elements of systematic approach to quality improvement is not specifically described in the work plans, yet it was mentioned in the interviews with the head teachers. At the end, there are recommendations how to include the elements of systematic approach to quality improvement in the annual work plans and reports.

Keywords: quality, leadership, schools, annual work plan, realisation report, educational objectives

VODENJE 1|2010: 17–38

Alojz Širec,
 Marjanca
 Karba,
 Marjeta Meško,
 Marija
 Pušenjak,
 Marjana
 Zupančič,
 Terezija Tabor,
 Erna Žgur

Bivanje na prostem kot možnost učenja otrok v vrtcu

Ravnateljice, sodelujoče v projektu Vodenje za učenje v letu 2009, so ocenile, da je učenje otrok sicer ves čas v ospredju, toda v praksi premalokrat izkoristijo priložnosti za učenje zunaj zidov vrtca ali šole. Zato so oblikovale projekt, pripravile vsebinski in organizacijski akcijski načrt ter vrsto svojih strokovnih delavk motivirale, da so se vključile vanj. Odziv je bil – presenetljivo in nepričakovano – zelo dober. Strokovne delavke in delavci, ki so se odločili za sodelovanje, so razvili zelo inovativne pristope pri učenju in poučevanju na prostem, v načrtovanje dejavnosti, izvedbo in vrednotenje doseženega so aktivno vključili otroke ter zbudili zanimanje staršev, da so se prav tako vključevali v posamezne dejavnosti. Na podlagi spremljanja svojega dela so izoblikovali mnogo koristnih pobud za nadaljnje delo. Vse bolj so načrtovali svojo vlogo pri spremljanju dogajanja z otroki in med njimi, tudi v primerih povsem spontane otroške igre na igrišču. Ravnateljice ugotavljajo, da je projekt pomagal temeljiteje povezati strokovne delavce, ki so skupaj z njimi razvijali dejavne oblike učenja in poučevanja.

Ključne besede: vodenje za učenje, učenje otrok na prostem, spremljanje učenja

Children in Kindergarten Learning Outdoors

The head teachers who participated in the 2009 programme Leadership for Learning estimated that learning of the children is the prevailing activity, but also that, in the practice, the possibility of learning outdoors is not being used often enough. Therefore they designed a project, prepared the contents and action plan, and motivated a series of their colleagues to participate in it. The project was surprisingly and unexpectedly well accepted. The professionals who decided to participate in the project developed some really innovative approaches to learning and teaching outdoors. They provided that the children actively participated in the planning, realization and assessment of the project, and that the parents could also participate in individual activities. Monitoring their own work, they established a series of useful incentives for future work. The head teachers gradually increased planning of their role in monitoring the interaction between children, even in the instances of a spontaneous child's play in the playground. The head teachers conclude that the project deepened the interaction between the professionals who helped them develop the active learning and teaching styles.

Keywords: leadership for learning, children learning outdoors, monitoring the learning

Tatjana Prešern **Vodenje in profesionalni razvoj vrtca**

V vrtcu Hansa Christiana Andersena se že več let načrtno usmerjajo k dvigu kakovosti in spodbujanju zaposlenih k strokovni rasti, ki temelji na spremljanju lastne prakse in pripravljenosti za spremembe. Povabilo Šole za ravnatelje k sodelovanju v programu profesionalnega usposabljanja je bilo tako zelo dobrodošlo. Temeljni cilj programa je bil vzpostaviti koncept usposabljanja vodstvenih in drugih strokovnih delavcev. Vsebine usposabljanj so se nanašale na načrtovanje in spremljanje strokovnega razvoja na organizacijski in osebni ravni, na vodenje letnih pogovorov, vodenje listovnika ter na aktualne teme s področja profesionalnega razvoja. Udeležbo v programu šR je avtorica prispevka videla tudi kot priložnost za preverjanje dosežkov lastne organizacije v tem pogledu.

Ključne besede: kakovost, profesionalni razvoj, listovnik, letni pogovor

Leadership and Professional Development of a Kindergarten

Kindergarten Hans Christian Andersen is already for several years committed to quality improvement processes and enhancing the professional growth of the staff based on the monitoring of their own practice and their willingness to make changes. The National School for Leadership in Education invitation to participate in the programme for professional training was thus very welcoming. The programme's main objective was to design a concept for training the school leaders and other professional staff. The training content addressed various topics, such as planning and monitoring the professional development at organizational and at personal level, annual interviews, portfolio management, and other current themes of the professional development. In this aspect, the participation in the programme presented an opportunity for me to assess the achievements of our own organization.

Keywords: quality, professional development, portfolio, annual interview

VODENJE 1|2010: 63–65

Bernarda
Kuzma

Razlikovanje lahko boli – pasti raznolikosti v izobraževanju

V prispevku so predstavljeni dokumenti o človekovih pravicah in protidiskriminacijska zakonodaja Evropske unije, ki so izhodišče za spodbujanje raznolikosti in zavezujejo Slovenijo k doslednemu spoštovanju. Toda to je le prvi korak na poti k spodbujanju raznolikosti, pri tem pa je bistvenega pomena ozaveščanje ne le učencev in dijakov, temveč vseh, ki skrbijo za vzgojo in izobraževanje otrok. Izpostavljena je odgovornost šole, pri čemer imajo še posebej pomembno vlogo ravnatelji, saj je od njihovega stila vodenja močno odvisno, kako šola spodbuja raznolikost. Na podlagi analize anketnih vprašalnikov bomo prikazali, kako se na naših šolah soočamo z raznolikostjo, kje so pasti na tem področju in kakšne so izkušnje dijakov in učiteljev v zvezi z diskriminacijo. Zagotoviti je treba pogoje za enako obravnavanje vseh dijakov in preprečevati diskriminacijo, ki je na naših šolah še vedno navzoča.

Ključne besede: raznolikost, razlikovanje, diskriminacija, dijaki, učitelji, ozaveščanje, človekove pravice in svoboščine

Inequality Can Hurt – Traps of Diversity in Education

In the article, we present the documents related to the human rights and European Union antidiscrimination acts supporting the diversity and obliging the Republic of Slovenia to exercise them. However, this is only the first step en route to exercise the diversity. The basis is raising awareness not only of students, but of all the stakeholders in the educational process. The responsibility of schools is stressed out, where the especially important role play the head teachers, since it depends upon their leadership how any school promotes diversity. On the basis of questionnaires, we will present how we cope with diversity in our schools, where the traps are, and how students and teachers feel about inequality. It is our responsibility to provide equal treatment for all students, thus preventing the discrimination, which is still present in our schools.

Keywords: diversity, inequality, discrimination, students, teachers, raising awareness, human rights and freedoms

VODENJE 1|2010: 67–89

Cilka Čibej **Izkušnje s poučevanjem slepega učenca v večinski šoli**

Avtorica se je v minulem šolskem letu prvič srečala s poučevanjem slepega učenca, kar je bilo zanjo velik izziv. Vse šolsko leto pred tem so potekale priprave na sprejem slepega učenca na različnih področjih: osebna priprava, priprava prostora, priprava sošolcev, priprava kolektiva, iskanje literature, izobraževanje na Zavodu za slepo in slabovidno mladino, sodelovanje v strokovnem aktivu. V članku je predstavila izkušnje, ki jih je pridobila pri delu s slepim učencem.

Ključne besede: inkluzija slepega učenca, prilagajanje, dodatno delo, zadovoljstvo

Experience with Teaching a Blind Student in a Majority School

In the present school year, I am for the first time teaching a blind student, which is a great challenge for me. In the last school year there were all sorts of arrangements for admitting this student: my personal preparation, classroom setting, peer preparation, staff preparation, literature consultation, training at the institute for blind and partially sighted youth, and participation in a professional working group. In this article I would like to present the experience I have obtained while working with a blind student.

Keywords: inclusion of a blind student, adaptation, extra work, satisfaction

VODENJE 1|2010: 91–97

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1|2010



Letnik 8

Napovedujemo strokovna srečanja in posvete v šolskem letu 2010/2011:

xvi. strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev vrteev
GH Bernardin, Portorož, 11.–13. oktober 2010

xvii. strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev srednjega šolstva
GH Bernardin, Portorož, 8.–10. november 2010

xix. strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev osnovnega šolstva
GH Bernardin, Portorož, 22.–24. november 2010

Nadaljevalni program šole za ravnatelje
Hotel Slovenija, Portorož, 18.–19. ter 20.–21. januar 2011

xii. strokovni posvet pomočnikov ravnateljev:
Vloga vzgoje in izobraževanja pri ustvarjanju družbe znanja
Hotel Slovenija, Portorož, 1.–3. marec 2011

xv. strokovni posvet Vodenje v izobraževanju:
Samoevalvacija kot temelj izboljšav
Hotel Slovenija, Portorož, 29.–31. marec 2011

*Več informacij in programe najdete na spletni strani
www.solazaravnatelj.si*



šR

ISSN 1581-8225



9 771581 822503