
Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta



Partnerstvo
Pedagoške fakultete
Univerze v Ljubljani in
vzgojno-izobraževalnih
inštitucij 2015

Urednica Tatjana Devjak

Partnerstvo

Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani
in vzgojno-izobraževalnih inštitucij 2015

Urednica
Tatjana Devjak

Ljubljana, 2015

**Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani
in vzgojno-izobraževalnih inštitucij 2015**

Urednica: izr. prof. dr. Tatjana Devjak

Uredniški odbor: asist. dr. Sanja Berčnik, izr. prof. dr. Iztok Devetak, izr. prof. dr. Tatjana Devjak, doc. dr. Jera Gregorc, doc. dr. Mojca Lipec Stopar, doc. dr. Darija Skubic, prof. dr. Igor Saksida, doc. dr. Jurij Selan, red. prof. dr. Darja Zorc Maver, asist. dr. Saša Ziherl

Slovenski jezikovni pregled: doc. dr. Tomaž Petek

Izdala: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Za izdajatelja: izr. prof. dr. Janez Krek, dekan

Oblikovanje naslovnice: doc. dr. Jurij Selan

Priprava: Igor Cerar

Dosegljivo na: www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/Partnerstvo_Posvet-PeF-2015_strokovna-monografija.pdf

© Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 2015



Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta

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

37.01(082)(0.034.2)

PARTNERSTVO Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih inštitucij 2015 [Elektronski vir] / urednica Tatjana Devjak. - El. knjiga. - Ljubljana : Pedagoška fakulteta, 2015

ISBN 978-961-253-176-8 (pdf)

1. Devjak, Tatjana

281022208

VSEBINA

PREDGOVOR	5
UČITELJEVA VLOGA, SUVERENOST IN MEJE NJEGOVE ODGOVORNOSTI PRI POUKU LITERATURE <i>Lidija Butina</i>	7
UČENJE IN POUČEVANJE NARAVOSLOVJA ZA 21. STOLETJE <i>Ana Gostinčar Blagotinšek</i>	17
UPANJE IN VNEMA: POMEMBNA NAPOVEDNIKA ZADOVOLJSTVA UČITELJEV <i>Polona Gradišek</i>	23
POSEBNE PRAVICE ŠTUDENTOV KOT PRIMER POZITIVNE DISKRIMINACIJE ZA ZAGOTAVLJANJE ENAKOSTI V VIŠJI STROKOVNI ŠOLI – ŠOLSLEM CENTRU KRANJ <i>Lidija Grmek Zupanc</i>	33
ENAKE MOŽNOSTI ZA ROMSKE OTROKE V KOČEVJU – MED PREPRIČANJI IN PRAKSAMI STROKOVNIH DELAVCEV <i>Lidija Jerše in Nada Turnšek</i>	45
»PREPOVEDI« V VRTCU <i>Dragana Jevtič, Erika Kastelic in Tamara Medja</i>	57
POUČEVANJE OKOLJSKIH VSEBIN TER ANALIZA UČNIH CILJEV V STARIH IN NOVIH UČNIH NAČRTIH ZA PREDMET NARAVOSLOVJE V 6. IN 7. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE <i>Neva Rebolj in Iztok Devetak</i>	63
FILOZOFIJA ZA OTROKE IN PARTICIPACIJA V ŠOLI <i>Marjan Šimenc</i>	77

PREDGOVOR

Strokovna monografija z naslovom *Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih inštitucij 2015* je monografiji, ki je nastala kot rezultat sodelovanja z vzgojno-izobraževalnimi inštitucijami, s katerimi Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani dolgoročno sodeluje. S partnerskimi inštitucijami pa ne sodeluje le pri izvedbi študijskih programov, ampak tudi pri večini svojih pomembnih projektov: od prenove študijskih programov do organizacij strokovnih in znanstvenih posvetov ter izvedbe znanstveno-razvojnih projektov.

Januarja 2014 smo na *Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani* prvič organizirali konferenco, ki je bila namenjena predvsem izmenjavi znanja in izkušenj z našimi partnerskimi vzgojno-izobraževalnimi ustanovami. V študijskem letu 2014/2015 pospešeno pripravljamo študijske programe za reakreditacijo na NAKVIS-u. Pri tem se ponovno potrjuje, da je z vidika razvijanja pedagoškega dela s študenti in z vidika prenavljanja študijskih programov nujno sodelovanje s šolami, z vzgojnimi zavodi, vrtci in z drugimi partnerskimi ustanovami, ki delujejo na področjih, za katera študente izobražujemo. Tako lahko preverjamo doseganje postavljenih ciljev in ustreznost izvajanja študijskih programov ter svojega dela. Ker so študijski programi in znanstvena področja, na katerih delujemo na Pedagoški fakulteti, zelo raznoliki, je tudi letošnji posvet široko zasnovan; omogoča izmenjavo spoznanj in izkušenj iz obeh smeri.

Drugi posvet, ki smo ga izvedli januarja 2015, smo naslovlili *Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih inštitucij 2015: Vpliv družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje*, ker smo vsebinsko spodbudili zlasti obravnavo vprašanj o razmerjih med družbo/kulturo in vzgojno-izobraževalnimi ustanovami ter o njihovih medsebojnih vplivih. V ta kontekst uvrščamo prispevke, ki predstavljajo poglede na otroštvo, vzgojo in izobraževanje v družbi, razmerja med starši, vzgojitelji in učitelji ter spremembe njihovih stališč, vrednotnih orientacij in praks. Zaradi družbenih sprememb se tudi na področju socializacije otrok in mladostnikov srečujemo s številnimi težko rešljivimi protislovji.

Medtem ko živimo v družbi tveganja, se zdi vzgoja otrok čedalje bolj zaščitniška. Poudarjamo participacijo in samostojno razmišljanje otrok, a kako to šolski sistem resnično razvija? V potrošniški družbi, ki naj bi bila družba materialne blaginje, živijo takšni otroci, katerih zdravje je ogroženo, in takšni, ki jim grozi socialna izključenost. Vedno večji izziv za vrtce in šole je spoprijemanje z načelnimi in s praktičnimi vprašanji inkluzije, z vprašanji strategij in praks, s katerimi ustanove odgovarjajo na potrebe otrok ranljivih družbenih skupin in otrok s posebnimi potrebami. Na drugi strani smo želeli

izpostaviti tudi vprašanja, kako vrtci in šole odgovarjajo na izzive diferenciacije in individualizacije, ki naj bi zagotavljali spodbudno učno okolje visokih pričakovanj in spodbujanja potencialov vseh učencev. Prispevki v monografiji so izjemno številni in raznoliki, tako da vseh vsebinskih vprašanj in dobrih rešitev, ki jih prinašajo k pedagoški praksi, na tem mestu ni mogoče navesti, a vsak prispevek dodaja svoj kamenček k mozaiku izboljševanja kakovosti pedagoškega dela.

Razvijanje sodelovanja prek posvetov z vključevanjem učiteljev oz. vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev iz partnerskih ustanov v različne oblike sodelovanja na pedagoškem področju in v projekte se je pokazalo kot pot v pravo smer, pomembno za kakovost dela nas vseh. Prepričan sem, da bo študij prispevkov zanimiv in koristen tudi za naše študentke in študente.

izr. prof. dr. Janez Krek,
dekan

UČITELJEVA VLOGA, SUVERENOST IN MEJE NJEGOVE ODGOVORNOSTI PRI POUKU LITERATURE

Lidija Butina

Srednja zdravstvena šola Ljubljana in Srednja šola Josipa Jurčiča Ivančna Gorica

Povzetek

Družbene spremembe so v zadnjih desetletjih učitelju zastavile nova vprašanja in nove naloge; učitelj je s svojo vlogo na razpotju. Živimo v času, ko je dostop do informacij pridobil nepričakovane razsežnosti. Razvoj medijev ter informacijske in potrošniške družbe ima poleg prednosti tudi svoje pasti. V takšnih okoliščinah se tudi učitelj in njegova vloga nahajata na razpotju: a) da bi se izognili vsakršnim težavam v pridobitniški, materialno naravnani družbi, se lahko s stanjem duha sprijazni in bolj ali manj uspešno za raje boljše kot slabše ocene pripravlja dijaka na zaključni izpit, poklicno ali splošno mature; b) motiviranje dijaka za branje klasične literature in vseživljenjsko ukvarjanje z umetnostjo, spodbujanje ustvarjalnosti, kritičnosti do literature in družbe (in ne kritiziranja), samostojnosti, prepoznavanja pravih vrednot, razkrivanja in pogovora o tabu temah. V prispevku predstavljamo tri primere pouka literature. Po obravnavanih literarnih delih s poudarkom na aktualizaciji se postavlja vprašanje, koliko »manevskega prostora« je ostalo učitelju za vzgojo in kje so meje izobraževanja. Z mnogimi vprašanji se srečuje učitelj pri pouku literature; pri tem se večkrat premalo zaveda lastne suverenosti, sam poskuša definirati svojo vlogo in si ob vsakem besedilu sproti postavlja meje lastne odgovornosti.

Ključne besede: učiteljeva vloga, suverenost, odgovornost, literatura, aktualizacija

Uvod

Družbene spremembe so v zadnjih desetletjih učitelju zastavile nova vprašanja in nove naloge; učitelj je s svojo vlogo na razpotju. Živimo v času, ko je dostop do informacij pridobil nepričakovane razsežnosti, zato je naša prva naloga pokazati poti do ustreznih informacij, naučiti dijaka ločiti dobre informacije od slabih, hkrati pa spodbujati njegovo ustvarjalnost in aktivnost ter mu omogočiti pridobivanje izkušenj. Razvoj medijev ter informacijske in potrošniške družbe ima poleg prednosti tudi svoje pasti. Če posplošim: naenkrat družba najstniku ponuja hitrejšo, dinamično, privlačno, zabavno okolje, v katerem samota, tišina, čas in vztrajnost niso več vrednote, čeprav so prvi pogoji za poglobljeno branje. Resničnostni šovi in množične nadaljevanke ali filmi z banalnimi vsebinami lahko tako zaposlijo najstnika, da za pogovore nima dovolj časa ali pa si ga preprosto noče vzeti, saj je udobneje sprejemati plehke vsebine, lažje je sanjariti kot si zastavljati visoke cilje,

sprejemati kot vztrajno iskati, lažje je poiskati tujo izvirnost kot gojiti lastno ustvarjalnost. V takšnih okoliščinah se tudi učitelj in njegova vloga nahajata na razpotju: a) da bi se izognili vsakršnim težavam v pridobitniški, materialno naravnani družbi, se lahko s stanjem duha sprijazni in bolj ali manj uspešno za raje boljše kot slabše ocene pripravlja dijaka na zaključni izpit, poklicno ali splošno mature. Pri takšni odločitvi za lažjo pot so sicer zadovoljni vsi: starši, dijaki, šola z dobrimi ocenami in uspehom na maturi, učitelj tudi, sicer z grenkim priokusom, da je bilo vse opravljeno korektno, da pa je pri tem izpustil dodano vrednost; b) motiviranje dijaka za branje klasične literature in vseživljenjsko ukvarjanje z umetnostjo, spodbujanje ustvarjalnosti, kritičnosti do literature in družbe (in ne kritiziranja), samostojnosti, prepoznavanja pravih vrednot, razkrivanja in pogovora o tabu temah – kar pomeni, da je pouk literature predvsem izobraževalno naravnani, izgubil pa je b), tj. svojo vzgojno funkcijo.

V prispevku predstavljamo tri primere pouka literature: a) obravnavo romana Franza Kafke *Proces* s primerjavo s sodobnim angleškim dokumentarnim filmom *Štirje jezdeci apokalipse*, pri kateri je jedro obravnave aktualizacija – Kafka in sodobna evropska družba; b) obravnavo romana Ivana Cankarja *Hiša Marije Pomočnice* s primerjavo s sodobnim slovenskim dokumentarnim filmom *Nikomur ne smeš povedati* Jelene Aščič, pri kateri je jedro obravnave aktualizacija – razkrivanje tabujevskih tem v Cankarjevem obdobju in danes na Slovenskem; c) obravnavo Kosmačevih besedil *Sreča in Tantadruj* s pogovorom o inkluziji.

Po obravnavanih literarnih delih s poudarkom na aktualizaciji se postavlja vprašanje, koliko »manevrskega prostora« je ostalo učitelju za vzgojo in kje so meje izobraževanja: najprej vprašanja smiselnosti poglobljenega branja klasične literature, potem smiselnosti obširne in utemeljene aktualizacije literarnih del, ki je pri pripravah na maturo zanemarljiva, postavlja pa se tudi vprašanje, koliko smo pričakovanja dijakov oddaljili od aktualizacije in smiselnega vseživljenjskega ukvarjanja z literaturo ter koliko smo skozi generacije »avtomatizirali« pouk na samo pripravo na maturo, koliko se je dijak najstnik sploh še sposoben in pripravljen pogovarjati o sodobnih problemih, ki so vzporedni s klasično literaturo, in katere so še vedno tabujevske teme, ki jih sicer znamo/-jo poimenovati, težko ali pa sploh ne pa se o njih pogovarjamo/-jo, kar ni samo vsebina pouka literature, ampak je povezano tudi z »odprtostjo« v prihodnost bolj ali manj naravnane družbe. S temi vprašanji se srečuje učitelj pri pouku literature; pri tem se večkrat premalo zaveda lastne suverenosti, sam poskuša definirati svojo vlogo in si ob vsakem besedilu sproti postavlja meje lastne odgovornosti.

Izhodišča

Pri pouku književnosti vedno izhajamo iz ciljev, zapisanih v učnem načrtu: »Dijaki/dijakinje razvijajo zmožnost literarnega branja kot specifično podvrsto sporazumevalne zmožnosti. Usposablja se za branje in interpretacijo literarnih besedil: doživljajo, razumevajo, aktualizirajo in s pomočjo svojih izkušenj, književnega znanja in splošne razgledanosti vrednotijo ter poimenujejo idejno-tematske in slogovno-kompozicijske plasti literarnih besedil iz domače in prevodne sodobne, novejše in starejše književnosti.

Dijaki/dijakinje se občasno preizkušajo v pisnem in govornem (po) ustvarjanju literarnih besedil in na ta način poglobljajo zmožnost estetskega doživljanja.

Dijaki/dijakinje ob interpretaciji literarnih besedil razvijajo zmožnost tvorjenja raznovrstnih neumetnostnih besedil; razumevanje in vrednotenje teh procesov spodbuja učenje učenja.

Dijaki/dijakinje ob interpretaciji razvijajo estetsko in kulturno zmožnost: literarna besedila opredeljujejo po zvrstno-vrstni pripadnosti, prepoznavajo in vrednotijo posebnosti njihove literarnoumetniške sestave, jih umeščajo v prostor in čas, se seznanjajo z njihovimi avtorji ter s temeljnimi kulturnozgodovinskimi okoliščinami njihovega nastajanja in sprejetosti pri bralcih.

Dijaki/dijakinje se ob razvrščanju besedil sistematično seznanjajo z razvojem slovenske književnosti in s sočasnimi smermi, z avtorji in deli iz evropske oz. svetovne književnosti ter prek tekstno-kontekstnih primerjav, presoj in medpredmetnih povezav razvijajo medkulturno zmožnost« (Učni načrt, 2008, str. 7–8).

Načrt vsakodnevno uresničujemo tudi s pomočjo številnih raziskav in ugotovitev na področju pouka književnosti, pri čemer se zavedamo, da je »temeljni cilj pouka književnosti 'vzgoja učencev za dejaven stik s književnostjo' različnih zvrsti, žanrov in časov. Temu dolgoročnemu cilju se približujemo procesno, z uresničevanjem izobraževalnih, funkcionalnih ter ožjih in širših vzgojnih ciljev na posameznih stopnjah in vrstah šolanja« (Krakar Vogel, 2004, str. 56).

»Literarna razgledanost raste tako iz motiviranega branja posameznih literarnih besedil kakor iz poznavanja in razumevanja dejavnikov konteksta. Literarna razgledanost nudi učencu referenčni okvir za ustvarjanje predstav o povezanosti posameznega v sklop širšega literarnega, družbeno-, kulturno- in duhovnozgodovinskega dogajanja ter priklic informacij pri novem branju in refleksiji novih literarno-kulturnih pojavov« (Krakar Vogel in Blažič, 2012).

»Kljub splošni družbeni marginalizaciji književnosti raziskovalci ugotavljajo, da se močno zmanjšajo doživljajske sposobnosti, kot so empatija, senzibilnost, domišljajska ustvarjalnost, kadar udeleženci izobraževanja niso bili deležni pouka literature (Krakar Vogel, 2004).

»Zavedati se moramo, da šole ne morejo rešiti problemov nestrpnosti do drugačnosti in diskriminacije, lahko pa veliko doprinesejo k izboljšanju odnosov, zmanjševanju napetosti in konfliktov med učenci« (Žbogar, 2010, str. 352).

»Sodobni pouk književnosti izhaja iz samostojnega in usmerjenega branja (ustvarjalnega, dejavnega in študijskega), ki bralca čustveno, domišljjsko in intelektualno vznemirja, kar terja opredeljevanje do vsega, kar je tuje. Predpogoj za prebujanje kulturne identitete je zato aktiviranje individualne, osebne vpletenosti, ta pa naj bo strpna do vsega drugačnega« (Žbogar, 2010, str. 358).

Naj citiram tudi T. Devjak (2008) v prispevku, ki govori o človekovih pravicah: »Edukacija mora biti usmerjena k popolnemu

- razvoju človekove osebnosti;
- ustvarjalnemu soočanju z družbenim in naravnim okoljem;
- učenca moramo postaviti v središče dela, v aktivno vlogo;
- učenec ima pravico do izkušenj.«

Na tak popoln razvoj človekove osebnosti imamo lahko učitelji književnosti še kako pomemben vpliv, saj nam paleta raznolikega bralnega bogastva kar ponuja kritične razmisleke o sebi in družbi, v kateri živimo in ki nas obkroža.

Pri delu nas vodi zavedanje, da dijaki težko sprejemajo frontalno in avtoritativno branje ter da potrebujejo izrazito motivacijo, saj je ukvarjanje z literaturo dejavnost, ki je po večini v nasprotju z interesi mladega človeka, ki rad živi hrupno, dinamično, hitro življenje. Zavedamo pa se, da so to leta, ki so ključna za pridobivanje bralne kondicije – težko bomo našli odraslega bralca z dobro bralno kondicijo in bralno širino, ki je imel v najstniških letih odpor do branja, negativna čustva do klasične književnosti ali celo negativno podobo učitelja, ki ga je z avtoritativnim frontalnim poučevanjem odvrnil od branja.

Danes je v primerjavi s prejšnjimi generacijami zaradi dostopnosti vsakovrstnih informacij in znanj izziv poučevanja še toliko večji, saj nas energična, dinamična mladina lahko sproti postavlja na preizkušnje – na takšen in drugačen način. Prav gotovo večina dijakov pregleduje vse spletne strani s povzetki, z obnovami, celo z diplomskimi nalogami in s številnimi priročniki iz srednješolskih predpisanih besedil iz učnega načrta, ki so res že velikokrat in na različne načine obdelana in razložena. Kaj nam torej preostane? Naša vloga pri pouku ni nič manjša, kvečjemu pomembnejša, saj postajamo mentorji, usmerjevalci, ki ločujemo dobre vire od pomanjkljivih, vodimo in negujemo kulturo dialoga ter pozitivno motiviramo ne samo za enkratno branje npr. domačega branja, ampak za večkratno branje istega besedila ter za vseživljenjsko ukvarjanje s književnostjo, ki mora postati izkušnja, da bi prispevala svoj delež k oblikovanju celovite osebnosti.

Kako preusmeriti pozornost mladega, energičnega potencialnega bralca iz pisane palete drugih možnosti za preživljanje prostega in manj prostega časa, ki je prepričan, da lahko z instant obnovami in interpretacijami doseže iste cilje kot z vztrajnim branjem, ki zahteva več truda; kako preusmeriti njegovo pozornost od stvari, ki ga ta čas najbolj vznemirjajo, med vrstice klasične literature? Najprej seveda z lastnim zgledom; beremo skupaj s svojimi dijaki, s provokativnimi, z življenjskimi vprašanji, ki zanje pomenijo izziv, z razkrivanjem tabu tem in s konkretno aktualizacijo, saj vsako klasično besedilo vsebuje univerzalna sporočila, neodvisna od kraja in časa nastanka.

Tudi v sodobnem času kljub raznovrstni literaturi, različni publicistiki, priročnikom, ki se kopičijo po knjižnicah in knjigarnah, obstajajo tabu teme. Čeprav to na videz niso, v manjši skupini, kot je razred, najstnik ob določenih temah obmolkne, mogoče še prej kot pred desetletjem. Učitelj se v takšnih trenutkih pogosto počuti nekompetentnega, premalo izobraženega ali izkušenega, kar je predvsem odraz nesamozavesti, včasih pa je nekompetentnost lahko tudi izgovor – tako kot pretirano zatekanje k strokovnim drobcem. Prepričana sem, da je pomen didaktike danes še vedno premalo poudarjen, saj bi morala biti to naša prva naloga – uro zgraditi tako, da postane motivacija in ne samo informacija.

Glavna motivacija za branje je aktualizacija literature. Dogaja se lahko na dveh ravneh. Makroraven je, ko v pogovoru dijaki razkrivajo zunanje povezave motivov, npr. v družini, družbi, novicah, časopisih, podobnih književnih besedilih, v drugih zvrsteh umetnosti, dokumentarnih in igranih filmih ter podobno – t. i. zunanja aktualizacija.

Na mikroravni pa dijaki – bralci dobesedno vstopajo v literaturo oz. z njo vzpostavijo osebni stik ali dialog, tako da razkrivajo sorodne intimne izkušnje med jazom in dogajanjem v besedilu, kar se lahko dogaja pri nekaterih sočasno, nekateri pa »izkušnje z literaturo« shranjujejo v spomin zavedno ali nezavedno in izkušnje ostajajo »orodje«, ki dijaka lahko »pripravi« na življenje – t. i. notranja aktualizacija.

Aktualizirati namreč pomeni razbiti pasivnost, sprožiti samostojno, svobodno, neomejeno misel zunaj klišejev in osmisliti branje »težke literature«. Najintenzivnejša aktualizacija je povezana z razkrivanjem tabu tem in s provokacijo.

Primer iz prakse

Z intenzivno aktualizacijo smo se v gimnazijskih razredih začeli ukvarjati ob Kafkovem romanu *Proces*, ko so dijaki spregovorili o stiskah sodobnega mladega človeka.

V razredu smo po govornem nastopu izvajali tudi vodeno samorefleksijo, da bi pri vseh dijakih spodbujali motivacijo za branje klasične literature.

Postavili smo vprašanja:

1. Ste se kdaj počutili ujete v času (gospodarske krize), obdobju (kapitalizma) in prostoru (družini, družbi, Sloveniji, Evropi)? Opišite svoje kafkovske dvome oz. občutke.
2. Kakšna je vaša vizija prihodnosti?
3. Ste kdaj občutili kafkovsko krivdo, ker se ne nameravate ukvarjati s profitno dejavnostjo in vaša najpomembnejša vrednota ni denar?
4. Ste se pripravljene odpovedati svojim sanjam?

Dijaki so spregovorili o *kafkovskih* občutjih, ki jih vzbuja sodobna družba, in to predvsem s sodobnimi mediji. Odgovarjali so, da občutijo krivdo, sram, slabo vest in tesnobo, ker so njihove želje večje od njihovih zmožnosti, ne uresničujejo pričakovanj svojih staršev, ne želijo biti poceni delovna sila, ne zmorejo, nikoli se ne potrudijo dovolj, ne znajo biti na vseh področjih uspešni, niso tekmovalni, nimajo prave ideje, verjetno ne bodo dobili zaposlitve v poklicu, za katerega se bodo izobraževali ...

Ta tema je bila sicer izziv, saj smo tvegali, da odziva v razredu ne bo. Očitno jih je besedilo skupaj z avtorjevimi življenjskimi izkušnjami spodbudilo, da so razkrili tudi drobce lastnih izkušenj. Pripomogel pa je tudi ogled angleškega dokumentarnega filma Štirje jezdec apokalipse iz leta 2012, v katerem smo iskali kafkovske občutke.

Po takšni pedagoški izkušnji smo si zastavili nov izziv – Cankarjev roman Hiša Marije Pomočnice. Zgodba se dogaja od pomladi do jeseni v eni izmed sob otroške bolnišnice, v kateri umira štirinajst deklet. Dogajanje v romanu lahko razdelimo na tri sklope: bolniški vsakdan na oddelku, spomini deklet na obdobje pred prihodom v bolnišnico ter svet hrepenenja in sanjarjenja. (Smrt je edina rešiteljica, edina njihova prijateljica, o njej mislijo, po njej hrepenijo.)

Cankarjevo besedilo govori o samih tabu temah: alkoholizem, nasilje, pedofilija – ta odlomek je v berilu, prešuštvovanje, malomeščanstvo, bolezen ...). Tudi sama smrt je še vedno do neke mere tabu tema.

V evropski literaturi so ti pojmi znani že v obdobju realizma in naturalizma. Za takratno slovensko družbo so bile te teme tabuji.

Poslanstvo Ivana Cankarja in njegove literature je bilo/je tudi družbena angažiranost, tj. opozarjanje na napake posameznikov in družbe, razkrivanje tabujevskih nepravilnosti, da se o njih javno spregovori, se jih posledično tudi obsodi, kar je prvi korak k izboljšanju stanja/duha družbe in poprave krivic. Samo ob soočenju s problemi v neki družbi se namreč lahko začne njihovo reševanje.

Kot vemo, v sodobni družbi prihaja do paradoksa, ki se je ob izvedbi pedagoške ure z omenjenim Cankarjevim besedilom izkazal za še kako resničnega. Dostop do informacij je dobil neslutene možnosti; splet tako ali drugače razkriva številne tabu teme v takšni ali drugačni podobi, tudi tabuje iz Marije Pomočnice. Ko pa mora posameznik v sorazmerno majhni skupini o

tej temi spregovoriti in zavzeti stališče, se zgodi, da je edini odgovor molk.

Po obravnavi odlomka iz berila sem v razredu skušala spodbuditi razpravo z vprašanji:

1. Ali evropska gospodarska kriza pomeni tudi duhovno krizo/krizo vrednot?
2. Ali so v sodobni slovenski družbi tudi prisotni tabuji?
3. Ali bi lahko osrednji motiv romana – smrt, umirajoči – označili kot tabu?
4. Kaj pa motiv iz odlomka – družinsko nasilje, pedofilija? Kolikokrat ste se že v vsakdanjem življenju srečali s to temo?
5. Kako bi ravnali, če bi se nasilje dogajalo v vaši bližini? Bi se obrnili stran ali bi ukrepali?
6. Ali je družinsko nasilje na Slovenskem prisotno in v kolikšni meri?

Odgovori so bili šablonski in naučeni: »da, duhovna kriza je; tabujev ni več, smrt je ali pa ni tabu; za pedofilijo smo že slišali, tudi o družinskem nasilju smo izvedeli marsikaj; ne vem, če bi ukrepal, družinsko nasilje je še vedno prisotno.«

Sledil je molk v razredu. Aktualizacija, ki sem jo pripravila ob obravnavi literarnega besedila, je povezana z dokumentarnim filmom Jelene Aščič Nikomur ne smeš povedati, in sicer sta na spletu objavljena dva krajša odlomka: prvi predstavlja izpovedi žrtev in je skrajno pretresljiv, drugi pa je iz oddaje Odmevi in gre za pogovor o dokumentarcu.

Na podlagi nevzpostavljenega iskrenega dialoga sem se suvereno odločila, da si bomo v razredu ogledali samo prispevek iz Odmevov, saj sem – po odzivih sodeč – spoznala, da se najstniki o tej temi niso pripravljali pogovarjati. Postavili so celo vprašanje, zakaj moramo o tem sploh govoriti oz. zakaj je Cankar sploh o tem pisal na tako pretresljiv način. Tabu teme pri nas torej še vedno obstajajo – paradoks je v tem, da vse vemo o vsem, tudi pogovarjamo se lahko, v glavnem anonimno po forumih, opredeljujemo pa se ne, tudi pri tako perečih problemih družbe. Dokler so na spletu, se zgražamo, ko so v naši bližini, pa si zatisnemo oči in ušesa.

Naslednji besedili, ki smo ju aktualizirali, sta deli pisatelja Cirila Kosmača Tantadruj in Sreča. Med drugim govorita o z današnjo terminologijo poimenovanih otrocih s posebnimi potrebami in odnosu družbenega okolja nanje – posameznikov, družine in družbe kot celote. Po klasični obravnavi besedil sem dijake provokativno povprašala po njihovih osebnih izkušnjah:

1. Kakšen je bil odnos posameznikov, družine in skupnosti do oseb s posebnimi potrebami, kot nam ga prikaže pisatelj Ciril Kosmač?
2. Kakšen je odnos do oseb s posebnimi potrebami danes?
3. Kakšen bi moral biti odnos vsakega človeka do omenjenih oseb?
4. Zakaj je odnos posameznikov in družbe do oseb s posebnimi potrebami tako pomemben?
5. Ali je slovenska družba odprta družba in spoštuje drugačne?

Dijaki so odgovarjali precej naučeno: »da je odnos do oseb s posebnimi potrebami danes pri nas ustrezen, odvisno je tudi od posameznikov, da bi morali osebe s posebnimi potrebami spoštovati, da je to pomembno, ker smo civilizirana družba, slovenska družba spoštuje drugačne«.

Provokativno sem jim pokazala odlomek s spleta Respect sports moment, ki govori o vključevanje oseb s posebnimi potrebami v družbeno okolje (gl. <https://www.youtube.com/watch?v=mRwwBUXGqRU>).

Po ogledu prispevka sem jih vprašala, ali poznajo kak podoben primer na Slovenskem. Malo jih je, ki so se udeležili kakšnega dobrodelnega teka, poznajo kakšno osebo s posebnimi potrebami, so že videli kakšno prireditev ali mogoče celo opazili kavarnico v Stari Ljubljani. In ko sem jim ponovno postavila že prej zapisana vprašanja, so se predstave o popolni inkluziji oseb s posebnimi potrebami iz idealiziranja stanja spremenile v dvom. Dijaki so ugotovili, da bi se dalo še marsikaj narediti na tem področju in da bi morali biti prizori, kot so ga videli pri uri na spletu in v katerem osrečijo dečka s paralizo, tako da zanj organizirajo posebno športno tekmovanje, nekaj običajnega, vsakdanjega, ne pa pretresljiva posebnost, ki vzbuja presenečenje.

Zaključek

Zaradi vsega navedenega se postavljajo pomembna vprašanja:

1. Koliko »manevrskega prostora« je ostalo učitelju za vzgojo?
2. Kje so meje izobraževanja?
3. Se otepamo odgovornosti in zatekamo k strokovnosti?
4. Koliko se je sploh še sposoben in pripravljen dijak najstnik pogovarjati o sodobnih problemih, ki so vzporedni s klasično literaturo?
5. Katere so še vedno tabu teme, ki jih sicer znamo/-jo poimenovati, težko ali pa sploh ne pa se o njih pogovarjamo/-jo, kar ni samo vsebina pouka literature, ampak je povezano tudi z »odprtostjo« v prihodnost bolj ali manj naravnane družbe?

S temi vprašanji se spoprijema učitelj pri pouku literature; pri tem se večkrat premalo zaveda lastne suverenosti, sam poskuša definirati svojo vlogo in si ob vsakem besedilu sproti postavlja meje lastne odgovornosti.

Menim, da je učitelj literature dolžen krepiti vse njene funkcije, tudi vzgojno. Dolžen pa je tudi spregovoriti o tabu temah, jih aktualizirati, še tem bolj, če do določene mere zaznava zaprtost družbe in nepripravljenost na dialog.

Med gospodarsko krizo se pogloblja tudi duhovna, zato so problemi revščine, alkoholizma, duševnih stisk, odnosa do drugačnosti še kako pereči. V takih okoliščinah je vloga učitelja še pomembnejša; skupaj z raziskovalnimi novinarji bi moral vsaj delno prevzeti Cankarjevo vlogo, torej biti družbeno angažiran.

Učitelj literature je dolžen najstniku ponuditi izkušnjo, ga spodbujati h

kritičnemu mišljenju, tudi če je pri določenih temah negotov.

»Nekompetentnost« je dober izgovor, da se ne lotevaš tabu tem, pri katerih je izid dialoga vedno negotov. Učitelj bi se moral zavedati lastne suverenosti pri pripravah na pouk. Pomembno je tudi učiteljevo kontinuirano izobraževanje, ki je včasih popolnoma spontano, a učinkovito, predvsem pri medpredmetnih povezavah.

Oblikovanje življenjskih vprašanj, aktualizacija, razkrivanje tabu tem in provokacija so elementi pedagoške ure, ki zahtevajo popolno učiteljevo angažiranost. To pomeni, da se učitelj tudi v svojem prostem času izobražuje na vsakem koraku – od razmislekov ob konkretnih življenjskih izkušnjah do prebiranja dnevnega časopisja, literature, sledenja dogajanju v družbi v različnih družbenih slojih in pri različnih generacijah, ki se iz dneva v dan in iz leta v leto, posebej v zadnjih desetletjih, intenzivno spreminjajo.

Literatura

Devjak, T. (2008). Človekove pravice kot vrednotna usmeritev vzgoje in izobraževanja v javni šoli. V E. Rustja in V. Sancin (ur.), *Vzgoja in izobraževanje za človekove pravice : zbornik* (str. 103–111). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Krakar Vogel, B. (2004). *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.

Krakar Vogel, B. (2013). Razvoj slovenistične didaktike književnosti. *Slovenska literarna veda danes*, 61(1), 157–167.

Krakar Vogel, B. in Mileva Blažič, M. (2012). *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Učni načrt. Slovenščina (2008). Pridobljeno s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_SLOVENSČINA_gimn.pdf

Žbogar, A. (2010). Kulturna identiteta in postmoderna družba pri pouku književnosti. *Slavistična revija*, 58(3), 349–360.

Viri

Kafka, F. (1991). *Proces*. Prevedel J. Udovič. Spremna beseda J. Udovič. Ljubljana: Založništvo slovenske knjige. Zbirka Svetovni klasiki, 4.

Kosmač, C. (1999). *Sreča*. Spremna beseda A. Jesenovec. Ljubljana: Gyrus.

Od Ivana Preglja do Cirila Kosmača: izbor novel (1995). Spremna besedila napisal P. Kolšek. 2. izd. Ljubljana: DZS – Zbirka Klasje.

Internetni vir

http://sl.wikisource.org/wiki/Hi%C5%A1a_Marije_Pomo%C4%8Dnice

UČENJE IN POUČEVANJE NARAVOSLOVJA ZA 21. STOLETJE

Ana Gostinčar Blagotinšek
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Pri oblikovanju strategije naravoslovnega izobraževanja za 21. stoletje moramo upoštevati novonastale okoliščine ter cilje, vsebine in metode ustrezno prilagoditi. Raziskovalni pouk naravoslovja nekateri imenujejo kar »pedagogika za 21. stoletje«, saj omogoča doseganje pomembnih ciljev, ki si jih zastavljamo pri pouku naravoslovja a tudi v izobraževanju na splošno. Raziskovalni pouk je v slovenski šolski praksi premalo uporabljan in za večino učiteljev novost. Pri implementaciji novosti v pouk je ključna vloga učiteljev, ti pa pri tem potrebujejo oporo. Primer celostne podpore učiteljem je projekt Fibonacci – učimo se z raziskovanjem, v katerem so učitelji izkušensjsko spoznavali raziskovalni pouk naravoslovja na izobraževalnih delavnicah, podpora za delo z učenci v razredu pa je bila organizirana v obliki didaktičnih materialov in izposojevalnic eksperimentalnih kompletov za praktično delo učencev pri pouku.

Ključne besede: naravoslovje, Fibonacci, raziskovalni pouk

Zakaj in čemu (se) učiti naravoslovje v 21. stoletju

Naravoslovna pismenost odraslega prebivalstva v Sloveniji je sorazmerno nizka (OECD, 2000). Življenje v 21. stoletju pa od vsakega posameznika zahteva vsakodnevno rokovanje s tehnološko zelo zapletenimi napravami, odgovorno državljanstvo in sprejemanje informiranih odločitev o lastnih ravnanjih pa tudi pri soodločanju o vprašanih širšega pomena. Nič od tega ni mogoče brez ustreznega naravoslovnega znanja. V 21. stoletju torej prav vsak potrebuje solidno osnovno naravoslovno znanje, da lahko prispeva k razvoju družbe in (p)ostane zaposljiv. Ustrezna izobraženost posameznika je torej koristna zanj individualno in za celotno družbo, katere del je. Aktualen zgled za to je skrb za trajnostni razvoj: od ljudi ni mogoče pričakovati ustreznih ravnanj in odločitev, če ne razumejo, kakšne so njihove posledice. To pa zahteva ustrezna znanja.

Trenutna realnost v razvitem svetu je, da naravoslovje v družbi ni cenjeno, da je med učenci in celo učitelji nepriljubljeno in da se vpis na naravoslovne študije zmanjšuje (Eurobarometer, 2010). Če negativnih smernic ne uspemo zaustaviti, je dosežena raven blagostanja ogrožena, prav tako nadaljnji razvoj, ki brez ustrezno izobraženih kadrov ni mogoč.

Strokovnjaki se strinjajo, da del »krivde« za nastalo situacijo nedvomno nosi tudi način poučevanja naravoslovja, in tudi, da prav ta lahko tudi

pripomore k izboljšanju razmer (Rocard, 2007; Osborne in Dillon, 2008). Naravoslovne znanosti in naravoslovno izobraževanje so tako na začetku 21. stoletja pred pomembnim izzivom presejanja negativne podobe v javnosti in zaustavitve upadanja zanimanja za naravoslovne študije.

Usmeritve za pouk naravoslovja v 21. stoletju

Rezultati nedavnih raziskav kažejo, da se odnos do naravoslovja oblikuje zelo zgodaj; različni viri sicer postavljajo mejo pri 4., 7. oziroma 9. letu starosti, karierna odločitev oziroma izbira nadaljnjega študija pa se odvije do 13. leta (Osborne, Simon, Collins in Collins, 2003; Lindahl, 2007). B. Lindahl še ugotavlja, da je spreminjanje odnosa do naravoslovja in poklicnih usmeritev po 13. letu izjemno težko.

Prvo vodilo pri načrtovanju naravoslovnega izobraževanja je torej začeti čim prej. Otrokom moramo omogočiti stik z naravoslovjem še pred vstopom v osnovno šolo; ob koncu osnovnošolskega izobraževanja so ključni starostni mejniki že zamujeni.

Naslednji pomembni dejavnik so vsebine, ki jih izberemo za poučevanje. Pouk naj bi učencem omogočal učiti se naravoslovje in o naravoslovju; poleg konceptov, spretnosti in veščin tudi stališč. Če povzamemo W. Harlen (2010), naj bodo vodila za izbiro vsebin:

- splošna uporabnost, univerzalnost, posplošljivost;
- relevantnost, zanimivost, motivacijski potencial;
- uporabnost v novih okoliščinah in pričakovanih življenjskih situacijah.

Pridobljeno znanje naj učencem:

- omogoča sprejemati informirane odločitve glede zdravja, prebivanja, okolja in rabe energije;
- omogoča zadovoljstvo ob razumevanju sebe in okolja;
- ima pomen v lokalni kulturi in zgodovini znanosti (Jožef Stefan, Friderik (Fritz) Pregl, Jurij Vega).

Po zgornjih merilih je skupina uglednih naravoslovcev in edukatorjev pod vodstvom W. Harlen (prav tam) sestavila seznam desetih tako imenovanih »velikih idej« v znanosti (Big Ideas of Science Education), ki naj bi jih poznal prav vsak:

- molekularna zgradba snovi;
- polje (sile na daljavo, elektromagnetno valovanje (EMV));
- sile in njihov vpliv na gibanje;
- energija in zakon o ohranitvi energije;
- zgradba Zemlje, atmosfera, klima;
- Osončje, vesolje;

- celična zgradba organizmov;
- živa bitja potrebujejo energijo in druge vire ter medsebojno tekmujejo zanje;
- genetika;
- evolucija in raznolikost živega.

Med procesom izobraževanja mora imeti posameznik tudi priložnost za oblikovanje ustreznih stališč. Za naravoslovje (in znanost v splošnem) je značilna domneva, da ima vsaka posledica enega ali več vzrokov, sprejeti modeli oziroma teorije pa so tisti, ki najbolj predstavijo vsa trenutno znana dejstva. Enako pomembno je tudi ozaveščanje, da dosežke znanosti in tehnike uporabljamo v izdelkih za vsakdanjo rabo, uporaba znanosti pa ima raznolike etične, družbene, ekonomske in politične vidike. Med ključna sporočila naravoslovnega izobraževanja sodijo tudi omejitve znanosti, najpomembnejše pa je, da učenci skozi pouk in spremljajoče aktivnosti uvidijo, da je naravoslovje dejavnost običajnih ljudi, vključno z njimi samimi.

Avtorji podajo še usmeritve za načrtovanje pouka, ki naj vzdržuje in razvija učenčevo radovednost, aktivnosti naj omogočajo zadovoljstvo ob udeleževanju v naravoslovju, naučeno naj učencem pomaga razložiti in razumeti svet, ki jih obdaja, pouk pa naj izhaja iz vsakdanjih in relevantnih primerov, a stremi k splošnim spoznanjem. Pouk naj razvija tudi stališča in usmerja v znanstveni pristop. Za zagotavljanje kakovosti pouka in presojo o njegovih učinkih je ključno sprotno formativno in sumativno spremljanje procesa.

Za doseganje navedenih ciljev ob primernih pristopih sta potrebni ozaveščenost in visoka strokovna usposobljenost učitelja, vendar dogajanje, če naj pomaga spreminjati razmere na bolje, ne sme ostati znotraj šolskih zidov. Za premik v odnosu do naravoslovja in vrednotenju njegovega pomena za skupnost v širšem okolju se morajo vzgojno-izobraževalne ustanove odpreti in povezati z lokalno skupnostjo: z gospodarstvom, javnimi ustanovami in lokalno upravo, raziskovalci ter s starši in z lokalnim prebivalstvom. Koristi je treba omogočiti vsem: šolarji se zavedo možnosti uporabe pridobljenega znanja v vsakdanjih okoliščinah, lokalna skupnost ozavešča koristi, ki jih izobraževalne ustanove posredno prispevajo k skupni blaginji, učitelji pa so deležni večje podpore okolja, pri čemer verjetno najmanj izkoriščamo možnosti sodelovanja uveljavljenih znanstvenikov pri podpori naravoslovnemu izobraževanju in motivaciji mladih za poklicno udeleževanje v naravoslovju.

Raziskovalni pouk za poučevanje naravoslovja v 21. stoletju

Raziskovalni pouk je pristop k poučevanju, ki posnema delo znanstvenikov pri njihovem raziskovalnem delu. Ker omogoča visoko vključenost učencev v vseh fazah načrtovanja izvedbe in evalvacije pouka, deluje motivacijsko

in čustveno angažira učence. Učenje poteka ob lastnem odkrivanju; s tem izkorišča in zadovoljuje učenčevu notranjo potrebo po razumevanju sveta, ki nas obkroža, hkrati pa omogoča spoznavati tudi zmožnosti in meje znanosti. Če učitelj ustrezno poskrbi še za povezovanje novih spoznanj z obstoječim znanjem, učence dodatno motivira za nadaljnje delo (Harlen, 2010). Za raziskovalni pouk velja, da je proces raziskovanja hkrati tudi cilj, ob pridobivanju konceptualnega znanja pa omogoča tudi razvoj veščin in komunikacije v znanosti oziroma strokovnem jeziku; sočasno torej potekata pouk naravoslovja in materinščine, po nekaterih rezultatih pa se napredek odraža tudi na področju matematike (AMSTI, 2014).

Raziskovalni pouk poleg pridobivanja veščin ter spoznavanja vsebin in stališč, značilnih za naravoslovne znanosti, omogoča tudi napredek pri razvoju kritičnega mišljenja, saj je refleksija o lastnem delu in delu drugih stalnica. Ker je znanost skupinsko prizadevanje za iste cilje, sodelovanje učencev pri raziskovanju razvija njihove socialne veščine in sposobnosti za skupinsko delo. Sodelovanje pri načrtovanju in izvedbi ter evalvaciji učnega procesa pa je idealna priprava na vseživljenjsko učenje.

Učitelji poročajo, da udejstvovanje pri raziskovalnem pouku zmanjšuje medvrstniško nasilje in omogoča boljšo vključenost učencev, ki so sicer neangažirani ali odrinjeni. Pozitivni vplivi na učence povečajo tudi naklonjenost staršev do šole. Posebej pomembno pa je, da je v središču procesa učenja učenec in ne učitelj. S tem se tudi odgovornost za učenje z učitelja prenese na učenca.

Poleg prednosti ima ta pristop k poučevanju seveda tudi slabosti. S tem pristopom ni idealno obravnavati katere koli tematike niti ni smotrno vsega pouka izvajati na ta način. Negativne strani raziskovalnega pouka, ki jih učitelji najpogosteje omenjajo, so z vidika učitelja časovna zahtevnost pri pripravi (nakup in priprava pripomočkov) in izvedbi ter pomanjkanje instrumentarija za evalvacijo in ocenjevanje napredka in dosežkov učencev. Raziskovalci pa opozarjajo tudi na učenčev vidik: ker so miselno hkrati zaposleni z načrtovanjem procesa raziskovanja in spoznavanjem novih konceptov, je njihov kratkoročni spomin močno obremenjen, kar lahko prepreči prenos in dolgoročni spomin, torej učenje (Kirschner, Sweller in Clark, 2006).

Podpora učitelju pri implementaciji raziskovalnega pouka

Večina bremena pri vpeljavi raziskovalnega pouka v šolsko prakso sloni na ramenih učitelja. Slovenski učitelji sami kot učenci niso bili deležni tega pristopa k poučevanju, večina pa ga ni spoznala niti med procesom študija. Za vpeljavo novosti se morajo ustrezno izobraziti tudi učitelji (NRC, 2000). Za uspeh novega načina poučevanja je torej ključna podpora učitelju v več fazah implementacije novega pristopa: pri usposabljanju učiteljev za vpeljavo

novosti, njihovem delu z učenci v razredu in pri evalvaciji učinkov tega dela.

Za trajne spremembe v šolski praksi naj bi predhodni program usposabljanja učiteljem omogočil dopolniti strokovno znanje, simulacijo učnih posegov v kontroliranih okoliščinah in povratno informacijo mentorjev ali kolegov na delovnem mestu (Jarvis, Pell in Hingley, 2011).

V Sloveniji smo množično vpeljavo raziskovalnega pouka izvajali v okviru projekta Fibonacci – učimo se z raziskovanjem. To je bil mednarodni raziskovalni in razvojni projekt, financiran v okviru 7. okvirnega programa (FP 7, Science and Society). Več informacij o projektu je na voljo na spletni strani <http://www.fibonacci-project.si/>. Za učitelje smo pripravili vrsto delavnic, na katerih so izkusili raziskovalni pouk kot učenci – usposabljali so se na način, kot naj bi pozneje sami poučevali svoje učence. Za implementacijo v šolski praksi smo pripravili tudi spremljevalna didaktična gradiva in eksperimentalne komplete pripomočkov. Ustanovili smo tudi izposojevalnice eksperimentalnih pripomočkov za praktično delo učencev v razredu, kar je novost v našem prostoru. Prav pomanjkanje ustrezne opreme so namreč učitelji pogosto navajali kot razlog za opuščanje aktivnosti in eksperimentov pri pouku. Izposojevalnice ob podpori lokalne skupnosti delujejo v Ljubljani, Kamniku in v Kranju. Skrbniki kompletov zagotavljajo brezhibnost pripomočkov in tako učitelja delno razbremenimo dodatnega dela s pripravo materialov za praktične dejavnosti učencev, kar je sicer ena izmed slabosti takega načina poučevanja. V gradivih (<http://fibonacci-project.si/gradiva/gradiva.html>) so pripravljene tudi delovni listi za pomoč pri načrtovanju in vodenju raziskav, ki pomagajo razbremeniti kratkoročni spomin učencev in omogočajo učenje. Skupina sodelavcev iz tujine je pripravila tudi orodje za evalvacijo dela učencev pri pouku in samoevalvacijo učiteljevih ravnanj ob tem, ki smo ga prevedli in vključili v gradiva za pomoč učiteljem pri tem delu procesa.

Zaključek

Spremenjene družbene okoliščine zahtevajo tudi spremembe v izobraževalnem procesu. Na področju naravoslovnega izobraževanja je hiter in ustrezen odziv še posebej nujen zaradi upadanja ugleda področja v javnosti in posledičnih negativnih smernic pri izbiri študija in poklicne poti med mladimi. Oboje ogroža napredek in doseženo raven blagostanja v družbi.

Strokovnjaki menijo, da je negativne smernice mogoče omiliti z vpeljavo in razširjanjem uporabe raziskovalnega pouka naravoslovja ter s povezovanjem šol z lokalno skupnostjo, saj tako učenci uvidijo možnost uporabe pridobljenih znanj, lokalna skupnost pa koristi, ki jih prispevajo izobraženi posamezniki. Učenje naravoslovja naj se začne zgodaj, osmišljeno naj bo z uporabnostjo v vsakdanjem življenju, prispeva naj k blagostanju in dobremu počutju posameznika ter ga motivira za nadaljnje delo in učenje.

Za implementacijo novih pristopov k poučevanju se morajo ustrezno izobraziti tudi učitelji. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani je okviru mednarodnega projekta Fibonacci omogočila usposabljanje učiteljev iz prakse za množično uvedbo raziskovalnega pouka v predšolskem obdobju in prvih dveh triletjih osnovne šole. Nekateri drugi projekti (PROFILES, ChReact) vzpostavljajo kontinuiteto raziskovalnega pouka skozi vso osnovno šolo. Ker je raziskovalni pouk vključen tudi v izobraževanje bodočih učiteljev, je upati, da bodo spremembe v šolski praksi trajne.

Literatura in viri

Alabama State Board of Education. *Math gains for AMSTI students compare to an average of 28 extra days of schooling*. Pridobljeno 12. 4. 2012 s https://docs.alsde.edu/documents/55/NewsReleases2012/2-21-2012_AMSTI%2ostudy%2oreresults.pdf

Eurobarometer. (2010). *Special Eurobarometer 340/Wave 73.1 – TNS Opinion & Social*. Research Directorate-General.

Harlen, W. (ur.) (2010). *Principles and big ideas of science education*. College Lane, Hartfield: Association for Science Education.

Jarvis, T., Pell, A. in Hingley, P. (2011). Variations in Primary Teachers' Responses and Development during Three Major Science In-Service Programmes. *CEPS Journal*, 1(1), 67–91.

Kirschner, P. A., Sweller, J. in Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.

Lindahl, B. (2007). *A Longitudinal Study of Student's Attitudes Towards Science and Choice of Career*. Paper presented at the 80th NARST International Conference New Orleans, Louisiana.

National Research Council (NRC). (2000). *Inquiry and National Science Education Standards*. National Academy Press. Washington DC. Pridobljeno 5. 2. 2010 s <http://www.nap.edu/openbook.php>

OECD. (2000). *Literacy in the Information Age: Final report of the international adult literacy survey*. Paris: EC.

Osborne, J. in Dillon, J. (2008). *Science Education in Europe: Critical Reflections. A Report to the Nuffield Foundation*. London: King's College.

Osborne, J., Simon, S., Collins, S. in Collins, S. (2003). Attitudes towards science: a review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049–1079.

Rocard, M. idr. (2007). *Science Education Now: A renewed Pedagogy for the Future of Europe*. Pridobljeno 1. 1. 2010 s http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_en.pdf

UPANJE IN VNEMA: POMEMBNA NAPOVEDNIKA ZADOVOLJSTVA UČITELJEV

Polona Gradišek

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Raziskovalci na področju pozitivne psihologije preučujejo dejavnike, ki pripomorejo k ohranjanju optimalnega človekovega delovanja in uresničevanja njegovih lastnih potencialov. Enega ključnih konceptov v pozitivni psihologiji predstavljajo vrline, opredeljene kot pozitivne lastnosti z visoko moralno vrednostjo. Peterson in Seligman (2004) sta oblikovala klasifikacijo 24 vrlin, ki se uvrščajo pod šest temeljnih vrlin: modrost in znanje, človečnost, pogum, pravičnost, zmernost in transcendentnost. Raziskovalci so v raziskavah na splošni populaciji ugotovili številne koristi posameznikovega poznavanja lastnih vrlin in njihovega udejanjanja v vsakdanjem življenju. Vrline se povezujejo z zadovoljstvom z življenjem in delom, v intervencijskih študijah pa so ugotovili višjo stopnjo sreče in nižjo stopnjo depresivnosti pri udeležencih iz eksperimentalnih skupin. Ker učitelji vstopajo v razred tudi s svojo osebnostjo ter imajo pomemben vpliv na učenje in osebni razvoj svojih učencev, se v prispevku osredinjam na vrline učiteljev. Raziskave kažejo na še posebej pomembno vlogo dveh vrlin, tj. upanja in vneme, ki prispevata k zadovoljstvu, delovni učinkovitosti in k psihičnemu zdravju. Dozdajšnja znanstvena dognanja v prispevku povezujem tudi z nekaterimi ugotovitvami iz raziskave v slovenskem prostoru, v katerem sta se ti vrlini izkazali pomembni tudi za učitelje. Učitelji z višje izraženima vrlinama upanje in vnema so poročali o višjem zadovoljstvu, svoje delo so zaznavali kot poslanstvo, hkrati pa so jih tudi učenci ocenili pozitivneje. V prispevku tako poudarjam pomen vrlin upanja in vneme ter predlagam strategije za njuno spodbujanje pri učiteljih.

Ključne besede: vrline, učitelji, upanje, vnema, pozitivna psihologija

Uvod

Kakovostno poučevanje od učiteljev zahteva visoko stopnjo strokovnega didaktičnega in pedagoško-psihološkega znanja, številne kompetence, hkrati pa sta za dobrega učitelja pomembna tudi njegova osebnost in poklicna identiteta. Učitelj namreč tudi s svojo osebnostjo močno vpliva na svoje učence: na njihovo pripravljenost in motiviranost za učenje pa tudi na njihov osebni, čustveni in socialni razvoj. V prispevku se zato osredinjam na učitelja kot vodjo razreda, ki s svojimi osebnostnimi lastnostmi in z vrlinami pomembno oblikuje učno okolje. Pri tem izhajam iz pozitivnopsihološke

paradigme, ki poudarja pomen optimalnega delovanja posameznikov in razvijanja lastnih potencialov.

Pozitivna psihologija

Pozitivna psihologija je razmeroma mlada psihološka paradigma, katere cilj je preučevanje dejavnikov, ki pripomorejo k t. i. dobremu življenju. Psihologi so namreč v preteklosti preučevali predvsem motnje in težave ter ugotavljali, kako jih preprečevati in odpravljati. Kot rezultat sistematičnega in poglobljenega preučevanja patologije so nastale medicinske klasifikacije bolezni, kot sta medicinska klasifikacija bolezni in klasifikacija duševnih bolezni DSM. Nasprotni pol, tj. optimalno človekovo delovanje in dejavniki, ki pripomorejo k doživljanju življenja kot izpolnjujočega, pa do pred kratkim še ni bil deležen dovolj velike raziskovalne pozornosti. To se je spremenilo s Seligmanovo in Csikszentmihalyijevo (2000) opredelitvijo pozitivne psihologije leta 2000, ko je bila tej psihološki paradigmi posvečena celotna izdaja priznane revije *American Psychologist*. Cilj pozitivne psihologije je tako sprememba smeri psihološkega raziskovanja – od preučevanja in zdravljenja bolezni k spodbujanju razvoja pozitivnih lastnosti vsakega posameznika (Seligman in Csikszentmihalyi, 2000). Pojem »pozitivna psihologija« je v svetu kmalu postal prepoznaven. Raziskovalci na področju pozitivne psihologije namenjajo veliko pozornosti korektnemu empiričnemu znanstvenemu raziskovanju, v čemer se pozitivna psihologija tudi razlikuje od humanistične psihologije, ki je v 60. letih prejšnjega stoletja s Carlom Rogersom in z Abrahamom Maslowom na čelu postavila temelje pozitivne psihologije. Hkrati je znanstveni empirični raziskovalni pristop pomembna ločnica med pozitivno psihologijo in t. i. poppsihologijo, ki ponuja »instant« nasvete za doseganje sreče in ne temelji na znanstvenem raziskovanju.

Raziskovanje na področju pozitivne psihologije se usmerja na tri področja: pozitivne lastnosti, pozitivna čustva in pozitivne institucije (Seligman in Csikszentmihalyi, 2000). Pozitivne institucije omogočajo in pospešujejo razvoj ter udeležanje pozitivnih lastnosti, te pa omogočajo doživljanje pozitivnih čustev in izkušenj (Peterson, 2006). V šoli kot eni najpomembnejših pozitivnih institucij je še posebej pomembno, da učitelji oblikujejo takšno učno okolje, v katerem bodo učenci lahko razvijali svoje pozitivne lastnosti in doživljali pozitivna čustva.

Klasifikacija vrlin

Christopher Peterson in Martin Seligman (2004) sta oblikovala klasifikacijo vrlin, ki predstavlja najboljširnejši konceptualni projekt v pozitivni psihologiji. Njun namen je bil oblikovati klasifikacijo pozitivnih lastnosti, ki bi

predstavljala nekakšno protiutež obstoječim klasifikacijam bolezni. V klasifikaciji sta zajela 24 vrlin (ang. *character strengths*), pozitivnih lastnosti z visoko moralno vrednostjo, ki so bile in so cenjene od antike do danes ter so prisotne v skoraj vseh kulturah (Peterson in Seligman, 2004). Vrline se povezujejo v šest temeljnih vrlin, kot prikazuje preglednica 1. Avtorja navajata, da naj bi vrline predstavljale temelje dobrega psihičnega stanja posameznika, aktivnost v smeri razvoja vrlin pa naj bi vodila k dobremu duševnemu zdravju.

Preglednica 1. *Klasifikacija vrlin po Petersonu in Seligmanu (2004)*

Temeljne vrline	Vrline
Modrost in znanje	Ustvarjalnost Radovednost Kritično mišljenje Ljubezen do učenja Perspektiva
Pogum	Pogum Vztrajnost Pristnost Vnema
Človečnost	Ljubezen Prijaznost Socialna inteligentnost
Pravičnost	Timsko delo Poštenost Vodenje
Zmernost	Odpuščanje Skromnost Previdnost Samokontrola
Transcendentnost	Cenjenje (lepote in) odličnosti Hvaležnost Upanje Humor Duhovnost

Osebnostne vrline

Iz klasifikacije vrlin izhajajo tudi t. i. osebnostne vrline (ang. *signature strengths*). To so vrline, ki jih oseba visoko vrednoti, jih pogosto uporablja in ravna skladno z njimi. Odrasle osebe lahko običajno brez napora naštejejo od tri do sedem zanje značilnih pozitivnih lastnosti (Peterson in Seligman, 2004), s pomočjo klasifikacije pa lahko posamezniki opišejo zanje značilen profil vrlin

(Park in Peterson, 2009). Tiste, ki so pri posamezniku najbolj izražene, lahko poimenujemo osebne vrline, saj so zanj najbolj značilne, ko jih uporablja, pa se počuti najbolj pristnega in v najboljši mogoči luči. Da bi se določena vrлина uvrstila med osebne vrline posameznika, mora zadostiti določenim merilom, kot npr. da posameznik čuti, da je vrлина del njega, da je ob izkazovanju vrline navdušen, vznemirjen in se dobro počuti, da posameznik z lahkoto najde nove načine izkazovanja te vrline ter občuti močno željo po ravnanju skladno s to vrolino in čuti, da predstavlja pomemben del njegove osebnosti (Peterson in Seligman, 2004). Ravnanje skladno s svojimi osebnimi vrlinami torej posamezniki doživljajo kot izpolnjujoče, Niemec (2011) pa navaja še, da pri osebnih vrlinah posamezniki občutijo t. i. zdrav ponos – v smislu »To sem jaz!«.

Uporaba oziroma udejanjanje osebnih vrlin naj bi vodila do pozitivnih izidov, kar so preverjali tudi raziskovalci v različnih intervencijskih študijah. Tako so Seligman, Steen, N. Park in Peterson (2005) ugotavljali učinke intervencijske študije uporabe osebnih vrlin, v kateri so udeleženci en teden vsak dan uporabili eno izmed svojih osebnih vrlin na nov način. Udeleženci so še šest mesecev po intervenciji poročali o višji stopnji sreče in nižji stopnji depresivnosti v primerjavi s stanjem pred intervencijo, pri čemer je bil učinek izboljšanja največji pri tistih udeležencih, ki so tudi po enotedenski intervenciji nadaljevali uporabo svojih osebnih vrlin na nove načine. Gander, Proyer, Ruch in Wyss (2013) so ponovili in razširili opisano raziskavo Seligmana idr. (2005) v nemško govorečem prostoru. Njihovi udeleženci, ki so svoje osebne vrline prav tako en teden uporabljali na nove načine, so poročali o višji stopnji sreče in nižji stopnji depresivnosti en mesec, tri mesece in šest mesecev po intervenciji, in sicer v primerjavi s stanjem pred intervencijo in tudi v primerjavi s kontrolno skupino. J. Mitchell, R. Stanimirovic, B. Klein in D. Vella - Brodrick (2009) pa so pri udeležencih podobne intervencije ugotovile višje subjektivno blagostanje v primerjavi s kontrolno skupino po treh mesecih od intervencije, v drugih preučevanih merah pa ni bilo razlik v primerjavi s kontrolno skupino (zadovoljstvo z življenjem, pozitivni in negativni afekt). Niemec (2011) navaja, da so v intervencijskih študijah z uporabo osebnih vrlin raziskovalci ugotovili še pomemben prispevek na naslednjih področjih: pozitivne subjektivne izkušnje, sprejemanje samega sebe, samospoštovanje, spoštovanje s strani drugih, občutek lastne kompetentnosti, obvladovanje nalog in učinkovitosti, psihično in fizično zdravje, dobri socialni odnosi in zadovoljstvo pri delu. Navedene raziskave potrjujejo, da ima uporaba oz. udejanjanje osebnih vrlin pozitivne učinke na posameznike, ki se lotijo te preproste pozitivnopsihološke intervencije. Linley, Nielsen, Gillett in Biswas - Diener (2010) razlagajo, da si z uporabo osebnih vrlin lahko pomagamo tudi pri doseganju lastnih ciljev, saj nas vodijo v smeri uspeha; prav zato so osebne vrline pomembno področje za intervencije in podporo pri doseganju večjega blagostanja.

Vrline ter zadovoljstvo z življenjem in delom

V številnih raziskavah so raziskovalci ugotavljali odnos med vrlinami in zadovoljstvom z življenjem. Zadovoljstvo z življenjem predstavlja posameznikovo splošno oceno kakovosti njegovega življenja glede na osebna merila (Diener idr., 1985). Rezultati, o katerih poročajo različni raziskovalci na podlagi vzorcev različnih narodnosti, so v veliki meri enotni: z zadovoljstvom z življenjem se najmočneje povezujejo vrline upanje, vnema, hvaležnost, radovednost in ljubezen (Littman - Ovadia in Lavy, 2012; Park idr., 2004; Peterson in Park, 2006; Ruch idr., 2010), in to ne glede na starost, spol, državljanstvo in jezik, v katerem so udeleženci izpolnjevali vprašalnik vrtilin VIA-IS, ki izhaja iz klasifikacije vrtilin. Izmed naštetih vrtilin se z zadovoljstvom z življenjem najmočneje povezujeta vrtilini upanje in vnema. V raziskavi N. Park idr. (2004) so ugotavljali povezanost med zadovoljstvom z življenjem in osebnimi vrtilinami. Ugotovili so, da osebe, ki imajo med svojimi osebnimi vrtilinami upanje, vnemo, ljubezen in/ali hvaležnost, poročajo o višjem zadovoljstvu z življenjem kot tisti, ki teh vrtilin nimajo visoko izraženih.

Tudi z zadovoljstvom z delom, ki predstavlja posameznikovo področno specifično subjektivno kognitivno oceno njegovega življenja, ki je povezano z delom (Diener idr., 1999), se najvišje povezuje vrtilini upanje in vnema, sledijo še vrtiline hvaležnost, radovednost in ljubezen (Peterson in Park, 2006). Rezultate sta Peterson in Park (2006) ugotovila na vzorcu oseb z različnimi poklici – od nekvalificiranih delavcev do direktorjev.

H. Littman - Ovadia in Steger (2010) sta preučevala odnos med osebnimi vrtilinami in delovno učinkovitostjo. Ugotovila sta, da se uporaba osebnih vrtilin pozitivno povezuje z delovnim zadovoljstvom in doživljanjem občutka smisla pri delu. Tudi Mayerson in D. Mayerson (2012) poudarjata pomen udeležanja posameznikovih osebnih vrtilin pri delu. Poudarjata, da to pripomore k posameznikovi višji delovni učinkovitosti, kar razlagata s skladnostjo med posameznikovo osebnostjo in njegovim delovnim okoljem: menita, da osebe, ki pri svojem delu lahko uporabljajo oz. izkazujejo svoje vrtiline, s tem uporabljajo tudi svoje veščine, talente in sposobnosti, kar pozitivno deluje na njihovo delovno učinkovitost.

Pomen upanja in vneme pri zadovoljstvu učiteljev

Zadovoljstvo z delom je pomemben psihološki konstrukt, saj se pozitivno povezuje s številnimi izidi na delovnem mestu, npr. z delovno učinkovitostjo in z manj želja po menjavi delovnega mesta (Lobene in Meade, 2013).

Izmed vrtilin se v zvezi z zadovoljstvom z delom oz. s pozitivnimi izidi na delovnem mestu najpogosteje omenja vnemo, ki jo Peterson in Seligman (2004) opredeljujeta kot energičen in navdušen pristop k življenju. Pri delu

je pomembna zaradi povezanosti s psihičnim zdravjem. Peterson, N. Park, Hall in Seligman (2009) poudarjajo, da psihično zdravje napoveduje boljšo delovno uspešnost, povezuje pa se tudi z boljšim fizičnim zdravjem in tako vodi tudi do manj pogoste bolniške odsotnosti. N. Park idr. (2004) navajajo, da ni presenetljivo, da se prav vnema najvišje povezuje z zadovoljstvom z življenjem, saj si težko predstavljamo navdušene ljudi, ki bi bili nesrečni, z izjemo ljudi z manjjo.

Peterson idr. (2009) poudarjajo tudi pomen upanja, ki se poleg vneme v raziskavah konstantno povezuje z delovnim zadovoljstvom. Navajajo, da upanje omogoča ljudem premagati negotovost, poleg tega pa tudi povezuje posameznika s prihodnostjo, medtem ko vnema posamezniku pomaga v sedanjosti. Raziskave kažejo, da je upanje pomembno tudi pri učiteljih, saj so učitelji z visoko izraženim upanjem samozavestnejši, bolj optimistični, manj depresivni, doživljajo več pozitivnih in manj negativnih čustev, so zadovoljnejši; uspešno rešujejo težave, s katerimi se srečujejo med poučevanjem; ko naletijo na ovire, poiščejo pomoč, poskusijo z novimi strategijami in spremenijo svoje delovanje (Bullough in Hall - Kenyon, 2012).

Tudi v slovenskem prostoru se je pri učiteljih pokazal pomen vrlin upanja in vneme. V empirični raziskavi, v kateri je sodelovalo 408 učiteljev in 1.151 učencev, so učitelji, ki so imeli v večji meri izraženi ti vrline, poročali o višjem zadovoljstvu z življenjem in delom. Ti vrline sta predstavljali tudi pomemben napovednik učiteljevega zaznavanja lastnega dela kot poslanstva (Gradišek, 2014). Zaznavanje dela kot poslanstva se namreč pri učiteljih povezuje s številnimi pozitivnimi izidi. Buskist, Benson in Sikorski (2005) navajajo, da učitelji, ki svoje delo doživljajo kot poslanstvo, občutijo močna pozitivna čustva do predmetnega področja, ki ga poučujejo, učencev in do poučevanja na splošno. Svoje delo zaznavajo kot izpolnjujoče ter izžarevajo energijo in navdušenje za poučevanje. Day, Sammons, Stobart, Kington in Gu (2007) pa poudarjajo pomen učiteljevega doživljanja poučevanja kot poslanstva zaradi višje učinkovitosti učiteljev: učitelji, ki čutijo, da pomembno prispevajo k pozitivnim spremembam pri učencih, so pri svojem poučevanju učinkovitejši. Podobno se je pokazalo tudi v slovenski raziskavi, saj so bili učenci zadovoljnejši z učitelji, za katere je bila značilna višja stopnja upanja in vneme, njihovo vodenje razreda pa so učenci ocenili kot učinkovitejše (Gradišek, 2014).

Ob pregledu pozitivnih vidikov, s katerimi se povezujeta upanje in vnema, je treba izpostaviti tudi opažanje, da izraženost teh vrlin pri slovenskih učiteljih z delovno dobo konstantno rahlo upada (Gradišek, 2014). Tudi raziskovalci profesionalnega razvoja učiteljev omenjajo, da sta motiviranost in delovna vnema učiteljev najvišji pri učiteljih v zgodnejših fazah, nato pa sta postavljeni na preizkušnjo, še posebej pri učiteljih z dolgo delovno dobo (Day idr., 2007). Raziskovalne ugotovitve torej kažejo, da bi bilo smiselno ohranjati in spodbujati ti vrline pri učiteljih, s čimer bi pripomogli k zgoraj

opisanim pozitivnim izidom. Tako bi poleg višje delovne učinkovitosti učiteljev lahko pripomogli tudi k višji stopnji njihovega zadovoljstva z življenjem in delom ter k zaznavanju dela kot poslanstva. Seveda pa bi to (lahko) imelo pozitivne učinke tudi na strani učencev, npr. v višjem zadovoljstvu učencev, kar pomembno prispeva tudi k pripravljenosti na učenje in končno k učni uspešnosti.

Strategije za spodbujanje in razvijanje upanja in vneme pri učiteljih

Glede na pozitiven prispevek vrlin upanja in vneme pri doživljanju zadovoljstva z življenjem in delom ter s pozitivnimi izidi na strani učencev želim v nadaljevanju predstaviti nekaj mogočih strategij za spodbujanje in razvijanje teh vrlin pri učiteljih. Vrline namreč lahko načrtno razvijamo, kar so dokazale intervencijske študije.

Številni avtorji poudarjajo, da so za učinkovito vodenje razreda ključni pozitivni medosebni odnosi med učiteljem in učenci (Brophy, 2006; Evertson in Weinstein, 2006). Elbaz (1992, v Bullough in Hall - Kenyon, 2012) celo poudarja, da je izvor upanja pri učiteljih prav v medosebnih odnosih med učitelji in učenci ter v tem, da so učenci »vedno novi in rastejo«. Vzpostavljanje in vzdrževanje pozitivnih medosebnih odnosov z učenci tako predstavlja dobro osnovo za nadaljnje razvijanje upanja in vneme pri učiteljih, ti pa s svojo pozitivno naravnanoostjo do prihodnosti, svojo energijo in z navdušenjem nad učnimi vsebinami predstavljajo pomemben zgled učencem in jim tudi tako sporočajo, da jim je mar zanje.

Vrlina upanje je v klasifikaciji vrlin opredeljena s sopomenkama optimizem in usmerjenost v prihodnost (Peterson in Seligman, 2004), in sicer kot pričakovanje najboljšega v prihodnosti in delovanje v tej smeri ter kot posameznikovo prepričanje, da je dobra prihodnost mogoča. Tako je ena izmed mogočih strategij za povečevanje upanja prizadevanje za spreminjanje misli v pozitivno smer, s tem pa tudi oblikovanje pozitivnih pričakovanj do samega sebe kot učitelja in tudi do učencev. Podobne poudarke najdemo v konceptu t. i. pedagoškega optimizma (Woolfolk Hoy, Hoy in Kurz, 2008). Učitelji, ki verjamejo, da lahko pozitivno vplivajo na učenje svojih učencev, imajo do njih višja pričakovanja, v poučevanje vlagajo več truda in so spretnejši pri soočanju s težavami, kar se odraža v višji učinkovitosti učencev, njihovi pripravljenosti za šolsko delo in celo v učni uspešnosti (Tschannen - Moran, Woolfolk Hoy in Hoy, 1998). Pomembno je tudi, da učitelji zaupajo v učence in starše, v svoje lastne sposobnosti in sposobnosti učencev, kar so prav tako sestavine pedagoškega optimizma.

Vrlino vnema, ki je v klasifikaciji opredeljena tudi s sopomenkami energija, vitalnost, entuziazem in navdušenje, lahko razumemo kot prisotnost aktiviranih pozitivnih čustev (Nix, Ryan, Manly in Deci, 1999). Oseba, za

katero je značilna visoka stopnja vneme, je energična in polno funkcionirajoča, počuti se živo, usmerjena pa je v aktivnost, ki jo želi izvajati oz. v kateri želi sodelovati. Predpogoja za dovolj visoko stopnjo vneme naj bi bila fizično zdravje in telesna pripravljenost, kar poudarjajo predvsem raziskave, ki izhajajo iz biopsihološkega modela (ta poudarja povezanost med fizičnim in duševnem stanjem). K dvigu vneme lahko tako pripomore že sama skrb za lastno duševno in fizično zdravje, pri čemer naj bi že 10-minutni sprehod povečal subjektivni občutek energije in zmanjšal napetost tudi za do dve uri po aktivnosti (Thayer, 1996). Ne smemo pa pozabiti na udejstvovanje v aktivnostih, ki nam prinašajo veselje, in druženje z osebami, ki so nam blizu, saj nas to napolni z energijo in tako pripomore k višji stopnji vneme (Ryan in Frederick, 1997).

Navedene strategije lahko učiteljem pomagajo pri razvijanju upanja in vneme v vsakdanjem življenju, dobro pa je, če ju učitelji prek svojega poučevanja vnesejo tudi v razred. Učitelj, ki poučuje z navdušenjem in energijo, pritegne pozornost učencev in jih lažje motivira za učenje, učitelj z izraženim upanjem in optimistično naravnostjo pa učencem sporoča, da verjame vanje in zaupa, da se bodo učili, s čimer vpliva tudi na oblikovanje pozitivne samopodobe učencev.

Zaključek

V prispevku sem v kontekstu pozitivne psihologije predstavila vrline, opredeljene kot pozitivne lastnosti, ki so bile in so cenjene v različnih časovnih obdobjih in kulturah. Izmed 24 vrlin iz klasifikacije Petersona in Seligmanna (2004) sta se vrline upanje in vnema izkazali za pomembna napovednika zadovoljstva učiteljev pri delu in v življenju, povezujeta pa se tudi s pozitivnimi izidi na strani učencev. Predlagala sem nekatere strategije, s katerimi bi učitelji lahko pripomogli k ohranjanju in spodbujanju upanja in vneme pri sebi ter s tem pozitivno vplivali tudi na svoje učence. Pomembno je, da se učitelji še posebej v času družbenih sprememb zavedajo pomena skrbi za svoje duševno zdravje, pomena vzpostavljanja in vzdrževanja pozitivnih odnosov z učenci ter pomena ustvarjanja pozitivnih pričakovanj do sebe in svojih učencev. Upam, da bodo kljub številnim izzivom uspeli ohraniti delovno vnemo in navdušenje za poučevanje ter da bodo še naprej verjeli vase, v svoje učence in ohranjali optimistično naravnost.

Literatura

Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. V C. M. Evertson in C. S. Weinstein (ur.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bullough, R. V. in Hall - Kenyon, K. M. (2012). On teacher hope, sense of calling, and commitment to teaching. *Teacher Education Quarterly*, 39(2), 7–27.
- Buskist, W., Benson, T. in Sikorski, J. F. (2005). The call to teach. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(1), 111–122.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. in Gu, Q. (2007). *Teachers matter: connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. in Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. in Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276–302.
- Evertson, C. M. in Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. V C. M. Evertson in C. S. Weinstein (ur.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W. in Wyss, T. (2013). Strength-based positive interventions: Further evidence for their potential in enhancing well-being and alleviating depression. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1241–1259.
- Gradišek, P. (2014). *Vrline učiteljev, vodenje razreda in zadovoljstvo pri pouku: perspektiva učiteljev in učencev*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Linley, P. A., Nielsen, K. M., Gillett, R. in Biswas - Diener, R. (2010). Using signature strengths in pursuit of goals: Effects on goal progress, need satisfaction, and well-being, and implications for coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 5(1), 6–15.
- Littman - Ovadia, H. in Lavy, S. (2012). Character strengths in Israel: Hebrew adaptation of the VIA inventory of strengths. *European Journal of Psychological Assessment*, 28(1), 41–50.
- Littman - Ovadia, H. in Steger, M. F. (2010). Character strengths and well-being among volunteers and employees: Toward an integrative model. *The Journal of Positive Psychology*, 5, 419–430.
- Lobene, E. V. in Meade, A. W. (2013). The effects of career calling and perceived overqualification on work outcomes for primary and secondary school teachers. *Journal of Career Development*, 40(6), 508–530.
- Mayerson, N. in Mayerson, D. (2012). Neal and Donna Mayerson on Character Strengths (video posnetek). Pridobljeno 28. 2. 2013 s http://healthcare.partners.org/streaming/HMS/Institute_of_Coaching/2012_conference_presentations/2012_VIA.html
- Mitchell, J., Stanimirovic, R., Klein, B. in Vella - Brodrick, D. (2009). A randomised controlled trial of a self-guided internet intervention promoting well-being. *Computers in Human Behavior*, 25, 749–760.
- Niemec, R. (2011). *The activation of strengths: Bringing research on character strengths into practice (Via Intensive Online Course)*. Cincinnati: VIA Institute on Character (interno gradivo).
- Nix, G. A., Ryan, R. M., Manly, J. B. in Deci, E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 266–284.
- Park, N. in Peterson, C. (2009). Character strengths: research and practice. *Journal of College and Character*, 10(4), 1–9.
- Park, N., Peterson, C. in Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–619.
- Park, N., Peterson, C. in Seligman, M. E. P. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *Journal of Positive Psychology*, 1(3), 118–129.

- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C. in Park, N. (2006). Character strengths in organizations. *Journal of organizational behavior*, 27, 1149–1154.
- Peterson, C., Park, N., Hall, N. in Seligman M. E. P. (2009). Zest and work. *Journal of organizational behavior*, 30, 161–172.
- Peterson, C. in Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues. A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Ruch, W., Proyer, R. T., Harzer, C., Park, N., Peterson, C. in Seligman, M. E. P. (2010). Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS): Adaptation and validation of the German version and the development of a peer-rating form. *Journal of Individual Difference*, 31(3), 138–149.
- Ryan, R. M. in Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 529–565.
- Seligman, M. E. P. in Cziksentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Seligman, M. E. P., Steen, T., Park, N. in Peterson, C. (2005). Positive psychology progress – empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421.
- Thayer, R. E. (1996). *The origin of everyday moods: Managing energy, tension and stress*. New York: Oxford University Press.
- Tschannen - Moran, M., Woolfolk Hoy, A. in Hoy, K. W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K. in Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821–835.

POSEBNE PRAVICE ŠTUDENTOV KOT PRIMER POZITIVNE DISKRIMINACIJE ZA ZAGOTAVLJANJE ENAKOSTI V VIŠJI STROKOVNI ŠOLI – ŠOLSLEM CENTRU KRANJ

Lidija Grmek Zupanc
Višja strokovna šola, Šolski center Kranj

Povzetek

Novi Zakon o višji strokovni šoli (2004, 2013) prinaša pomembne spremembe, in sicer omogoča prilagajanje študija študentom s posebnimi potrebami in posebnimi pravicami. V članku se ukvarjamo s posebnimi pravicami študentov, ki jih je predavateljski zbor Višje strokovne šole Šolskega centra Kranj natančneje opredelil in sprejel v Pravilniku o prilagajanju študija študentom s posebnimi pravicami. Gre za pozitivno diskriminacijo študentov, ki vzporedno študirajo, so vrhunski športniki ali tekmujejo na mednarodnih tekmovanjih v znanju, pa tudi zaradi starševstva, vojaških obveznosti ali težkih bolezni. Študent lahko status študenta s posebnimi pravicami dobi na podlagi posebne vloge, ki ji priloži potrebna dokazila. Študentu se v dogovoru z njim dodeli predavatelj tutor, ki mu pomaga pri tem, da so mu omogočene prilagoditve, ki mu glede na status pripadajo. Pozitivna diskriminacija pravzaprav pomeni, da jim v določenem obdobju s podelitvijo statusa omogočimo ugodnejši položaj v primerjavi z drugimi študenti brez statusa, to pa zato, da bodo lahko pridobili takšno znanje, kot ga lahko pridobijo preostali študentje, in se na koncu z njimi srečali na izpitu, ki je enako zahteven za vse. Raziskovali smo, kako doživljajo študij in prilagoditve tri študentke, ki imajo status študentke s posebnimi pravicami: študentka mamica, študentka, ki ima status vrhunskega športnika, in študentka, ki študira vzporedno.

Ključne besede: pozitivna diskriminacija, pravičnost, študentje s posebnimi pravicami, višja strokovna šola

Uvod

Novi Zakon o višji strokovni šoli (ZVSI) (2004, 2013) v 40. členu določa, da se študentom, ki se vzporedno izobražujejo, in vrhunskim športnikom in študentom, ki se pripravljajo na mednarodna tekmovanja v znanju, na podlagi posebne prošnje prilagodi opravljanje obveznosti iz študijskega programa na način, ki ga določi direktor oz. ravnatelj. Predavateljski zbor Višje strokovne šole Šolskega centra Kranj (VŠŠ ŠC Kranj) je sprejel Pravilnik o prilagajanju študija študentom s posebnimi pravicami, že zgoraj omenjenim kategorijam študentov pa smo dodali še pravice študentov iz 22. člena ZVSI-A (2004, 2013) – to so študentje, ki niso napredovali ali končali študija zaradi upravičenih razlogov (zaradi posebnih okoliščin), kot so: starševstvo, vojaške obveznosti, težke bolezni.

Čeprav se je prostovoljno tutorstvo v šoli za študente s podobnimi potrebami izvajalo že pred sprejetjem tega novega pravilnika, smo ugotavljali, da je tovrstnih primerov iz leta v leto več. K tej problematiki smo želeli pristopiti bolj sistemsko s pravilnikom, praksa pa kaže, da bo po prvem letu izvajanja treba uvesti evalvacijo poteka in še izboljšati prakso.

Ker udeležba na predavanjih ni obvezna (seveda pa je zaželeno), na seminarskih in laboratorijskih vajah pa je obvezna 80-odstotna prisotnost, smo študentom s pravilnikom omogočili zmanjšano prisotnost in še druge prilagoditve na podlagi vloge za pridobitev statusa študenta s posebnimi pravicami in ustreznih dokazil, ki so lahko:

- študentje, ki se vzporedno izobražujejo: potrdilo o vpisu v drugo šolo oziroma v drug izobraževalni program oziroma visokošolski zavod;
- študentje tekmovalci: potrdilo državnega strokovnega društva, združenja ali drugega pristojnega organa, ki organizira ali vodi priprave na tekmovanja iz znanja, da se študent pripravlja in sodeluje v uradnem tekmovanju, potrdilo o izboru za udeležbo na mednarodnih tekmovanjih iz znanja, potrdilo odgovorne osebe v Višji strokovni šoli o vključenosti v tekmovanja iz znanja;
- študentje vrhunski športniki: listino o dodelitvi naziva vrhunski športnik;
- študentje, ki uveljavljajo podaljšanje statusa po 22. členu ZVSI zaradi:
- starševstva: izpisek iz matičnega registra o rojstvu (do dopolnjenega 1. leta otrokove starosti),
- vojaške obveznosti: s potrdilom o služenju vojaškega roka,
- težke bolezni: z zdravniškim potrdilom zdravnika specialista, s katerega je razvidno, da gre za kronično bolezen ali bolezen, ki bo predvidoma trajala še najmanj tri mesece in bo vplivala na študentovo opravljanje študijskih obveznosti.

Vlogo, v kateri navede študent/-ka kategorijo študenta s posebnimi pravicami, naslovi na študijsko komisijo ter odda v referatu za študijske in študentske zadeve. Študijska komisija vlogo obravnava in izda predlog sklepa. Na podlagi tega predloga sklepa ravnatelj izda sklep z ustrežno obrazložitvijo, v katerem opredeli prilagoditve za opravljanje študijskih obveznosti. V obrazložitvi smiselno upošteva predlagane ukrepe, ki jih v vlogi za pridobitev statusa navede študent.

Pravilnik o prilagajanju študija študentom s posebnimi pravicami (2014) v 15. členu določa tudi, da mora ravnatelj študentu/-ki za spremljanje in podporo imenovati predavatelja tutorja. Njegove naloge so:

- svetovanje pri izvajanju posebnih prilagoditev študija;
- priprava dogovora o prilagajanju študijskih obveznosti v sodelovanju s študentom;
- spremljanje izvajanja obveznosti, opredeljenih v dogovoru o prilagajanju študijskih obveznosti;
- posredovanje poročila o svojem delu s študenti s posebnimi pravicami

ravnateljju, ki s tem seznanj predavateljski zbor, strateški svet in svet zavoda (poročilo se navadno posreduje ob koncu študijskega leta in ne sme vsebovati osebnih podatkov o študentih);

- podajanje predlogov izboljšav pogojev za študij za študente s posebnimi potrebami ravnateljju.

Vloga tutorja je pri študentih s posebnimi pravicami zelo specifična, odvisna od posameznega študenta, ki spada v kategorijo posebnih pravic. Tutor mora spremljati študenta in razumeti njegove študijske potrebe, njegov drugačen način življenja, pa naj bo to zaradi materinstva, treningov ali tekmovanj, ki jih mora izvajati študent/-ka s statusom matere, vrhunškega športnika ali vzporednega študija, ko se študent/-ka sam odloči, da bo študiral na dveh smereh. Po spremembi Zakona o višjih strokovnih šolah je treba vedeti, da mora študent vzporedni – izredni študij tudi sam plačati, kar je podatek, ki govori v smeri, da študent/-ka, ki se za to odloči, res želi študirati na tej smeri, ker je zanj pripravljen tudi plačati.

Zakon o višji strokovni šoli (ZVSI) je torej sistemsko omogočil t. i. pozitivno diskriminacijo za že omenjene posameznike, ki imajo, če zapišemo zelo preprosto, poleg obveznosti, ki jih imajo drugi študentje, več drugih obveznosti, ki se jim priznata zahtevnost in družbena veljava. »T. i. pozitivna diskriminacija se je ustalila kot protidiskriminacijski instrument, s katerim na nekaterih področjih pravnega urejanja – za to, da bi preprečili manj ugoden položaj, odpravili oziroma preprečili posledice posredne diskriminacije, uveljavili bolj uravnoteženo zastopanost itn. – za določeno obdobje uveljavi različno (prednostno oziroma ugodnejše) obravnavanje določenih kategorij oseb pri uresničevanju pravic, ki so praviloma vsem pravnim naslovljencem zagotovljene v enakem obsegu in pod enakimi pogoji« (Flander, 2004, str. 11–12). Kot v nadaljevanju poudarja avtor citata, gre pravzaprav za razvoj vsebinske enakopravnosti, ki zamenjuje formalistični model. Menim, da tukaj prestopamo prav to mejo. Do zdaj smo govorili o formalnih stvareh – zakonu, ki prinaša že omenjeno spremembo. Zakon torej omogoča pozitivno diskriminacijo vsem študentom/-kam s posebnimi pravicami v Sloveniji, torej lahko govorimo o formalnem omogočanju pozitivne diskriminacije za že omenjene študente/-ke na nacionalni ravni. Osebno menim, da vsaka višja šola posebej nosi odgovornost za razvoj vsebinske enakopravnosti teh študentov/šudentk, zato se mora truditi, da se čim bolj približa razumevanju potreb teh študentov. Gre za to, da študentom/-kam omogočamo takšne prilagoditve, s katerimi na koncu pridobijo enakovredno znanje z drugimi, kar pomeni, da na koncu pišejo enak izpit kot drugi, pri čemer se upoštevajo ista merila.

Menim, da nas na tem področju čaka veliko dela in da vsaka generacija za šolo prinaša nove izzive. S tem smo že oblikovali problem raziskave, ki jo bomo izvedli v nadaljevanju.

Namen in cilj raziskave

Če razmišljamo z vidika pozitivne diskriminacije, ki jo mora šola zagotoviti študentom s posebnimi potrebami, moramo razmišljati v smeri razvoja vsebinske enakosti za te študente/-ke. To pomeni, da jim v določenem obdobju s podelitvijo statusa omogočimo ugodnejši položaj v primerjavi z drugimi študenti brez statusa, to pa zato, da bodo lahko pridobili takšno znanje, kot ga lahko pridobijo drugi študenti, in se na koncu z njimi srečali na izpitu, ki je enako zahteven za vse.

Namen raziskave je ugotoviti, katere prilagoditve bi bile za naše študente najprimernejše, kaj je pomembno z njihovega vidika, torej z vidika mater, vzporednih študentov, vrhunskih športnikov, ki želijo študirati in študij končati z diplomo. Želimo narediti tako raziskavo, v kateri bi uporabniki našega pravilnika prišli do besede, izrazili svoje stvarne, dejanske življenjske probleme, svoj dejanski življenjski koncept. Raziskujemo torej stvarne življenjske probleme teh študentov, in sicer z razlogom, da bi jim našli čim boljše prilagoditve za študij glede na njihov dejanski položaj. Našo raziskavo opredeljujemo kot kvalitativno raziskavo. »Pri kvalitativni raziskavi naj bi izbrali problem, ki je pomemben za ljudi, ki so udeleženi v raziskavi« (Mesec, 1998, str. 29).

Cilj raziskave je dobiti podlago za morebitno izboljšanje prilagoditev pri teh dejanskih študentih in poznejše oblikovanje taksonomije – klasifikacije vrst prilagoditev na osnovi kvalitativne raziskave besedil študentk s posebnimi pravicami, to pa zato, da bi pri spreminjanju pravilnika lahko to že uporabili in se s tem še bolj približali dejanskim potrebam teh študentov.

Raziskovalna vprašanja

1. Ali je zmanjšana prisotnost na seminarskih in laboratorijskih vajah ustrezna?
2. Ali je število možnosti opravljanja izpitov ustrezno?
3. Ali je dejstvo, da študentom s posebnimi pravicami na njihovo željo prilagodimo tudi datum začetka opravljanja praktičnega izobraževanja, ustrezno?

Z raziskovalnimi vprašanji želimo preverjati, v kolikšni meri so podeljene prilagoditve ustrezne in kaj bi še lahko izboljšali.

Raziskovalno vprašanje se lahko razvija skozi raziskovalni proces in se tudi spremeni (Holliday, 2007). Raziskovalna vprašanja nam sicer pomenijo temeljno usmeritev, pa vendar je mogoče, kot je razvidno iz navedenega citata, da se bo smer raziskovanja mogoče tudi spremenila oziroma da bomo prišli do dejstev, na katera do zdaj mogoče nismo bili dovolj pozorni.

Raziskovalna metoda

Ker sem v letošnjem študijskem letu tutorica trem študentkam s posebnimi pravicami, sem z njimi v stiku, še največ prek elektronske pošte in telefona. Zaradi končnega poročila, ki ga bom morala napisati, si vsaj v grobem zapisujem tudi telefonske pogovore. Zbrala sem e-sporočila in zapiske o razgovorih s temi tremi študentkami, poprosila sem jih, če bi vsemu, kar so že povedale, še kaj dodale. Ena je mamica, druga uspešna športnica, ki trenira v tujini, tretja študira vzporedno na eni izmed fakultet v Ljubljani. Študentki mamici smo že omogočili podaljšanje statusa zaradi starševstva. Če povzamem napisano, se bomo usmerili na tri posamezne študentke, ki so zaprosile za status študentke s posebnimi potrebami. Posamezen primer bomo raziskali in opisali v obliki študije primera.

»Študija primera je celovit opis posameznega primera in njegova analiza, tj. opis značilnosti primera in dogajanja ter opis procesa odkrivanja teh značilnosti, to je procesa raziskovanja samega« (Mesec, 1998, str. 45). Ko razmišljamo o raziskovalni metodi, lahko dodamo naslednje: »Usmeritev na proučevanje posameznih primerov imenujemo idiografski pristop (gr. idios, poseben, lasten, svojski, zaseben)« (Mesec, 1998, str. 44).

Preden preidemo na posamezni primer, naj povem, da je vsaka študentka, ki smo ji na podlagi ustrezne dokumentacije odobrili status študentke s posebnimi pravicami, iz šole prejela Dogovor o prilagajanju študijskih obveznosti. V njem se je študentka s pomočjo zapisanih prilagoditev, ki so povzete po dokumentih, ki jih je predložila pri oddaji vloge, s predavatelji dogovorila o specifičnih prilagoditvah pri posameznem predmetu (predmet, predavatelj, prilagoditev), to pa je izhodišče za delo v študijskem letu. Pri tem so upoštevali:

- obdobja obvezne navzočnosti na predavanjih in praktičnem izobraževanju;
- obveznosti študenta pri drugih delih študijskega programa (laboratorijske in seminarske vaje, strokovne ekskurzije in drugo);
- način in roki za ocenjevanje znanja oziroma izpolnjevanje drugih obveznosti ter druge medsebojne pravice in dolžnosti.

Študentka mamica o svojem študiju razmišlja takole:

»Želim si doštudirati, vem pa, da bo vse skupaj trajalo malo dlje. Nič zato, študiram pač, kolikor zmorem. Ker sprašujete, kako mi napreduje študij, lahko odgovorim, da napreduje po pričakovanjih. Vaje in predavanja sem obiskovala, kolikor se je pač dalo, po zmožnostih. V obdobju, ki je pred menoj, bom postopoma začela opravljati izpite. Z organizatorjem praktičnega izobraževanja sem že govorila. Povedala sem, da bi sredi leta težko šla na prakso, kjer bi delala po 8 ur dnevno v podjetju. Dogovorila sva se, da bi šla na prakso poleti. Otrok bo takrat že večji, tudi z varstvom poleti ne bo takšnih težav, ker bo partner lahko vzel dopust, pomagala mi bo tudi mama. Res upam, da bom prakso lahko opravila poleti.

Trenutno imam polne roke dela z otrokom in je študij padel na stranski tir. Izpite bom verjetno opravljala v tretjem roku, saj je otrok zbolel, zbuja se ponoči in zato sem povsem neprespana; zmanjka mi moči in koncentracije, da bi lahko študirala.

Na srečo mi je šola že ponudila možnost manjše prisotnosti na vajah od predpisane, kar mi zelo pomaga pri vsej zadevi. Ker sem pri nekaterih predmetih manjkala, bi se mi zdelo koristno, če bi pred izpitom lahko snov ponovila skupaj z izvajalcem predmeta. Da lahko vprašam, če mi kakšna stvar ni jasna. Mogoče bi bilo fino tudi, če bi bil kak izpitni rok več.

Glede snovi se mi dozdeva, da bom potrebovala razlago pri predmetu finančno računovodstvo, vendar to šele po tem, ko bom predelala zapiske, do tedaj nima smisla. Se bom poskušala najprej sama dogovoriti s predavateljico za termin, je pa lepo vedeti, da se lahko obrnem tudi na vas, če se bo pri dogovarjanju z njo kaj zapletlo.«

I. Študentka mamica – razčlenitev besedila in odprto kodiranje

Št. postavke	Pojem
1. Želim si doštudirati, vem pa, da bo vse skupaj trajalo malo dlje. Nič zato, študiram pač, kolikor zmorem. Ker sprašujete, kako mi napreduje študij, lahko odgovorim, da napreduje po pričakovanjih. Vaje in predavanja sem obiskovala, kolikor se je pač dalo, po zmožnostih.	Želja po dokončanju študija Študira, kolikor zmore
2. V obdobju, ki je pred menoj, bom postopoma začela opravljati izpite. Z organizatorjem praktičnega izobraževanja sem že govorila. Povedala sem, da bi sredi leta težko šla na prakso, kjer bi delala po 8 ur dnevno v podjetju. Dogovorila sva se, da bi šla na prakso poleti. Otrok bo takrat že večji, tudi z varstvom poleti ne bo takšnih težav, ker bo partner lahko vzel dopust, pomagala mi bo tudi mama. Res upam, da bom prakso lahko opravila poleti.	Dogovor o praktičnem izobraževanju v poletnem času Študentka daje prednost otroku in možnostim v družini
3. Trenutno imam polne roke dela z otrokom in je študij padel na stranski tir. Izpite bom verjetno opravljala v tretjem roku, saj je otrok zbolel, zbuja se ponoči in zato sem povsem neprespana; zmanjka mi moči in koncentracije, da bi lahko študirala.	Zdravstvene težave otroka vplivajo na tekoče oz. redno opravljanje izpitov
4. Na srečo mi je šola že ponudila možnost manjše prisotnosti na vajah od predpisane, kar mi zelo pomaga pri vsej zadevi.	Študentka meni, da ji zmanjšana obveznost glede obiskovanja vaj zelo pomaga
5. Ker sem pri nekaterih predmetih manjkala, bi se mi zdelo koristno, če bi pred izpitom lahko snov ponovila skupaj z izvajalcem predmeta, da lahko vprašam, če mi kakšna stvar ni jasna.	Želja, da bi snov pred izpitom ponovila skupaj s predavateljem in razčistila morebitne dileme
6. Mogoče bi bilo fino tudi, če bi bil kakšen izpitni rok več.	Želja po več izpitnih rokih

- | | |
|---|---|
| <p>7. Glede snovi se mi dozdeva, da bom potrebovala razlago pri predmetu finančno računovodstvo, vendar to šele po tem, ko bom predelala zapiske, do tedaj nima smisla. Se bom poskušala najprej sama dogovoriti s predavateljico za termin, je pa lepo vedeti, da se lahko obrnem tudi na vas, če se bo pri dogovarjanju z njo kaj zapletlo.</p> | <p>Dodatne razlage pri posameznih predmetih</p> |
|---|---|

Študentka vrhunska športnica, ki trenira v tujini, o svojem študiju razmišlja takole:

»Čeprav sem s študijem precej pri koncu, ostala sta mi še dva izpita in diploma, sem pripravljena odgovarjati na vaša vprašanja, še zlasti zato, če bom mogoče komu od prihodnjih študentov, ki bodo v podobnem položaju kot jaz, s tem pomagala.

Če mi šola ne bi mogla prilagoditi študija, v tem času, ko se profesionalno ukvarjam s športom, sploh ne bi študirala. Vsak profesionalni šport, ne samo plavanje, zahteva veliko časa in drugačen način življenja, zato ga je težko uskladiti s študijem. V konkretno moji situaciji pa še dodaten problem predstavlja prebivanje v tujini, kjer sem zaradi plavanja. Sredi plavalne sezone si namreč ne morem vzeti treh mesecev pavze, da bi prihajala na predavanja in vaje, pa tudi finančno mi to predstavlja velik izziv (prebivanje v hotelu).

Največja in zame najpomembnejša prilagoditev, ki ste mi jo omogočili, je zmanjšano število ur prisotnosti pri vajah in predavanjih. Brez te prilagoditve bi bil študij zame v tem trenutku nemogoč. V redu je, ker učbenike, drugo gradivo in naloge dobim v e-učilnicah za posamezne predmete. To mi zelo pomaga takrat, ko se učim za izpite. Pomembno se mi zdi tudi, da lahko s predavateljico komuniciram na daljavo, v glavnem prek e-pošte in e-učilnic. To je še posebej pomembno za tuji jezik.

Posebna zgodba pa je opravljanje izpitov, saj moram, da pridem v Kranj, prevoziti skoraj 700 km, kar pomeni več kot 7 ur vožnje. Potem moram v Kranju za tiste dni, ko se dogovorimo, da bom prišla na seminarske in laboratorijske vaje predstavljati seminarske naloge ter opravljati izpite, tudi najeti hotelsko sobo za prenočevanje, tako da imam s tem precej stroškov.

Druga prilagoditev, ki mi gre prav tako na roko, je ta, da se lahko dogovorim za datum opravljanja izpitov zunaj razpisanega roka. To sem do zdaj redko izkoristila, saj res poskušam povzročati čim manj težav predavateljem, ki že tako pokažejo veliko razumevanja za moj način študija, za kar sem jim/vam tudi zelo hvaležna.

Da še sklenem: v letošnjem letu sem dobila vse prilagoditve, ki jih potrebujem, da opravim preostala izpita. Sicer bi si želela, da mi na vaje sploh ne bi bilo treba priti, vendar bom, tako kot smo se dogovorili, prišla pred preostale študente predstavljati seminarsko nalogo k vsakemu predmetu, v istem tednu v maju pa bom opravljala še oba izpita. Če bom uspešna, me čaka le še diplomatska naloga.«

II. Študentka vrhunška športnica – razčlenitev besedila in odprto kodiranje

Št. postavke	Pojem
1. Čeprav sem s študijem precej pri koncu, ostala sta mi še dva izpita in diploma, sem pripravljena odgovarjati na vaša vprašanja, še zlasti zato, če bom mogoče komu od prihodnjih študentov, ki bodo v podobnem položaju kot jaz, s tem pomagala.	Dokončanje študija Pripravljenost pomagati drugim športnikom
2. Če mi šola ne bi mogla prilagoditi študija, v tem času, ko se profesionalno ukvarjam z športom, sploh ne bi študirala. Vsak profesionalni šport, ne samo plavanje, zahteva veliko časa in drugačen način življenja, zato ga je težko uskladiti s študijem. V konkretno moji situaciji pa še dodaten problem predstavlja prebivanje v tujini, kjer sem zaradi plavanja. Sredi plavalne sezone si namreč ne morem vzeti treh mesecev pavze, da bi prihajala na predavanja in vaje, pa tudi finančno mi to predstavlja velik izziv (prebivanje v hotelu).	Brez statusa študij ne bi bil mogoč Prebivanje v tujini kot dodatna težava
3. Največja in zame najpomembnejša prilagoditev, ki ste mi jo omogočili, je zmanjšano število ur prisotnosti pri vajah in predavanjih. Brez te prilagoditve bi bil študij zame v tem trenutku nemogoč. V redu je, ker učbenike, drugo gradivo in naloge dobim v e-učilnicah za posamezne predmete. To mi zelo pomaga takrat, ko se učim za izpite. Pomembno se mi zdi tudi, da lahko s predavateljki komuniciram na daljavo, v glavnem prek e-pošte in e-učilnic. To je še posebej pomembno za tuji jezik.	Stroški zaradi prebivanja v tujini in dokončanja študija v Sloveniji Zmanjšana prisotnost na predavanjih in vajah kot pomembna prilagoditev
4. Posebna zgodba pa je opravljanje izpitov, saj moram, da pridem v Kranj, prevoziti skoraj 700 km, kar pomeni več kot 7 ur vožnje. Potem moram v Kranju za tiste dni, ko se dogovorimo, da bom prišla na seminarske in laboratorijske vaje predstavljat seminarske naloge ter opravljat izpite, tudi najeti hotelsko sobo za prenočevanje, tako da imam s tem precej stroškov.	Pomembnost e-učilnic Pomembnost komuniciranja na daljavo
5. Druga prilagoditev, ki mi gre prav tako na roko, je ta, da se lahko dogovorim za datum opravljanja izpitov izven razpisanega roka. To sem do zdaj redko izkoristila, saj res poskušam povzročati čim manj težav predavateljem, ki že tako pokažejo veliko razumevanja za moj način študija, za kar sem jim/vam tudi zelo hvaležna.	Težave zaradi fizične oddaljenosti pri opravljanju izpitov Izredni izpitni roki kot prednost
6. Da še sklenem: v letošnjem letu sem dobila vse prilagoditve, ki jih potrebujem, da opravim preostala izpita. Sicer bi si želela, da mi na vaje sploh ne bi bilo treba priti, vendar bom, tako kot smo se dogovorili, prišla pred druge študente predstavljat seminarsko nalogo k vsakemu predmetu, v istem tednu v maju pa bom opravljala še oba izpita. Če bom uspešna, me čaka le še diplomska naloga.	Prilagoditve ji omogočajo, da opravi še preostala izpita Izredni izpitni rok

Študentka, ki vzporedno študira (na fakulteti in višji strokovni šoli), o svojem študiju razmišlja takole:

»Kot sem vam že povedala, bi želela poleg univerzitetnega študija končati tudi program na vaši višji šoli, ker mi je bila ta smer všeč že od majhnega. Trenutno imam še 4 neopravljene predmete. V sredo imam izpit iz družine v sodobnem sistemu, s katerim ne bi smela imeti težav. Verjetno bi imela opravljen kakšen izpit več, ampak na žalost so se datumi določenih izpitov na obeh smereh prekrivali. Mislim, da vse poteka tekoče, manjši problem imam zaradi prakse, saj je skoraj nemogoče uskladiti dve šoli, študentsko delo in tisto malo prostega časa, vendar jo imam v načrtu opraviti od meseca aprila naprej. Kar se tiče vzporednega študija, sem delno zadovoljna. Zaradi vsega tega bom imela v mesecu juniju na višji strokovni šoli opravljenih premalo izpitov, da bi začela pripravljati že diplomsko nalogo. S profesorji sem zelo zadovoljna, saj so se maksimalno, kot se je le dalo, prilagodili mojemu načinu študija.«

III. Študentka, ki študira vzporedno – razčlenitev besedila in odprto kodiranje

Št. postavke	Pojem
1. Kot sem vam že povedala, bi želela poleg univerzitetnega študija končati tudi program na vaši višji šoli, ker mi je bila ta smer všeč že od majhnega.	Osebna želja po študiju na višješolskem programu
2. Trenutno imam še 4 neopravljene predmete. V sredo imam izpit iz družine v sodobnem sistemu, s katerim ne bi smela imeti težav. Verjetno bi imela opravljen kakšen izpit več, ampak na žalost so se datumi določenih izpitov na obeh smereh prekrivali.	Težave pri usklajevanju Pomanjkanje časa za izvedbo praktičnega izobraževanja Prekrivanje izpitov kot oteževalna okoliščina
3. Mislim, da vse poteka tekoče, manjši problem imam zaradi prakse, saj je skoraj nemogoče uskladiti dve šoli, študentsko delo in tisto malo prostega časa. Vendar jo imam v načrtu opraviti od meseca aprila naprej.	Delno zadovoljstvo, ker študij na višji šoli poteka počasi
4. Kar se tiče vzporednega študija, sem delno zadovoljna. Zaradi vsega tega bom imela v mesecu juniju na višji strokovni šoli opravljenih premalo izpitov, da bi začela pripravljati že diplomsko nalogo.	
5. S profesorji sem zelo zadovoljna, saj so se maksimalno, kot se je le dalo, prilagodili mojemu načinu študija.	Predavatelji so upoštevali vzporedni študij študentke

Ureditev pojmov po ravneh abstraktnosti

1. raven	2. raven	3. raven
Želja po dokončanju študija (I, 1) Želja po vzporednem študiju (II, 1)	Motivacija kot pomemben element za premagovanje težav	Odnos do študija
Dogovor o praktičnem izobraževanju v poletnem času (I, 2)	Pomemben datum opravljanja praktičnega izobraževanja	Prilagoditev pri praktičnem izobraževanju
Zmanjšana obveznost glede obiskovanja vaj ji zelo pomaga (I, 4), (II, 3)	Zmanjšana prisotnost pri seminarjskih in laboratorijskih vajah	Prilagoditev glede obvezne prisotnosti pri seminarjskih in laboratorijskih vajah
Pomembnost e-učilnic, pomembnost komuniciranja na daljavo (II, 3)	E-učilnice, e-pošta	Sodobne oblike dela
Izredni izpitni roki kot prednost (II, 5)	Izredni izpitni roki	Prilagoditev: izredni izpitni rok
Pomembnost prilagoditev za študij (II, 2, 6)		
Prekrivanje izpitov kot oteževalna okoliščina pri vzporednem študiju (III, 2)	Težave pri vzporednem študiju	Prilagoditev: izredni izpitni rok
Vzporedni študij – težave pri usklajevanju, pomanjkanje časa za izvedbo praktičnega izobraževanja (III, 3)	Težave pri vzporednem študiju	Prilagoditev: izredni izpitni rok, prilagoditev pri praktičnem izobraževanju, prilagoditev glede obvezne prisotnosti pri seminarjskih in laboratorijskih vajah

Interpretacija

Ugotavljamo, da je prvo raziskovalno vprašanje potrjeno, saj sta to poudarili študentka mamica in študentka vrhunska športnica. Pri drugem raziskovalnem vprašanju ugotavljamo, da študentka vrhunska športnica poudarja izredne izpitne roke kot pomembno prednost, študentka, ki študira vzporedno, pa navaja težave glede prekrivanja izpitov na obeh ustanovah, na katerih študira. Študentki bo treba opozoriti na možnost izrednega izpitnega roka, če bi to lahko rešilo njene težave. Pri tretjem raziskovalnem vprašanju ugotavljamo, da je prilagoditev, ki jo šola dopušča študentki, da sama izbere datum začetka izvajanja praktičnega izobraževanja, zelo pomembna za študentko mamico in študentko, ki študira vzporedno. Pojasnimo lahko, da je študentka vrhunska športnica praktično izobraževanje opravila v času, ko je bila še v Sloveniji in še ni odšla v tujino. To je razlog, da koristi te prilagoditve ne navaja.

Glavne ugotovitve, sklepi

Zakon o višji strokovni šoli (ZVSI) (2004, 2013) za višje strokovne šole prinaša pomembno spremembo, ker upošteva študente s posebnimi potrebami in študente s posebnimi pravicami. Pozitivna diskriminacija pomeni, da tem študentom za neki določen čas omogočamo prednosti, da jih izenačimo z drugimi.

V prispevku smo želeli opozoriti na težave, ki jih imajo študenti/-ke s posebnimi pravicami zaradi starševstva, statusa vrhunškega športnika, vzporednega študija. Tutorji moramo spremljati njihov potek študija in jim pomagati odstranjevati ovire, ki jih zaznavajo na svoji študijski poti, to pa za to, da bodo tudi oni pridobili znanje in ustrezne kompetence ter na koncu opravili izpite, ki so enaki za vse študente.

Literatura

Flander, B. (2004). *Pozitivna diskriminacija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Holliday, A. (2007). *Doing and Writing Qualitative Research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Pravilnik o prilagajanju študija študentom s posebnimi pravicami (sprejet 25. 9. 2014 s strani predavateljski zbor Višje strokovne šole ŠC Kranj). Pridobljeno 3. 3. 2015 s http://www.sckr.si/tsc/vss/documents/2014/35/Pravilnik_o_PSS_s_posebnimi_pravicami.pdf

Zakon o višji strokovni šoli (ZVSI) (2004, 2013). *Uradni list RS*, št. 86/2004, 100/2013. Pridobljeno 3. 3. 2015 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vs/Zakonodaja/Zakon_o_visjem_strokovnem_izobrazevanju.pdf

ENAKE MOŽNOSTI ZA ROMSKE OTROKE V KOČEVJU – MED PREPRIČANJI IN PRAKSAMI STROKOVNIH DELAVCEV

Lidija Jerše¹ in Nada Turnšek¹

¹Vrtec Kočevje

²Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Prispevek v prvem delu predstavlja koncepte uresničevanja pravičnosti in zagotavljanja enakih izobraževalnih možnosti za romske otroke na območju Kočevja. Študija primera (analiza dokumentacije) je pokazala, kakšna je povezanost med obdobjem vključenosti romskih otrok v vrtec in njihovim uspehom v osnovni šoli. Rezultati ankete (kvantitativna analiza) predstavljajo, katere politike in strategije zagotavljanja pravične obravnave in izboljšanja izobrazbene ravni romskih otrok – na sistemski in institucionalni ravni – so med strokovnimi delavci v Kočevju bolj in katere manj zaželene ter kakšna so njihova stališča do zagotavljanja ukrepov prednostne obravnave. V nadaljevanju so predstavljeni rezultati evalvacije projekta »Zagotavljanje dostopa do kakovostnih predšolskih programov romskim otrokom in njihovim staršem«, ki poteka v sodelovanju s Pedagoškim inštitutom, in aktivnosti, ki so se izvajale v obdobju od leta 2011 naprej na lokalni, institucionalni in mikroravni, s katerimi v Kočevju spodbujajo zagotavljanje pogojev za socialno vključevanje romskih otrok.

Ključne besede: Kočevje, romski otroci, socialno vključevanje

Zagotavljanje (poštenih) enakih možnosti v vrtcih

V Evropi poteka intenzivna razprava o učinkovitih naložbah v vzgojo in izobraževanje; sodobni izobraževalni sistemi so postavljeni pred dvojni izziv: zadostiti morajo načelu *učinkovitosti* in hkrati načelu *pravičnosti* (Sporočilo Komisije Svetu in Evropskemu parlamentu – učinkovitost in pravičnost v evropskih sistemih izobraževanja in usposabljanja (SEC, 2006)). Institucionalna predšolska vzgoja je prva stopnja v sistemu izobraževanja, zaradi česar ima ključno vlogo v zagotavljanju pravičnih izhodišč in enakih možnosti za razvoj in izobraževanje vseh otrok – ne glede na njihovo socialno in/ali kulturno ozadje. Visokokakovostni vrtci lahko zagotavljajo visoko raven pravičnih izhodišč za vse otroke, če obenem uveljavljajo tudi posebne ukrepe, s katerimi zagotavljajo enake izobraževalne možnosti za deprivilegirane otroke (ki izhajajo iz socialno šibkejšega družinskega okolja, so pripadniki etničnih manjšin ali priseljenci).

Leseman in van Tuijl (2005, v Predšolska vzgoja in varstvo v Evropi, 2009, str. 17) sta naredila analizo raziskav, ki kažejo, da imajo »revščina, nižji

družbeni razred, nizka stopnja formalne izobrazbe, funkcionalna nepismenost staršev, nekvalificirano slabše plačano delo, marginalizirano kulturno poreklo, določene verske tradicije in nizek kulturni življenjski slog močan vpliv na količino in kakovost domače vzgoje ter dobesedno pojasnijo vse vzgojne in izobraževalne razlike med družinami z nizkimi dohodki in družinami, pripadniki etničnih manjšin na eni strani in ‚večinskimi‘ družinami srednjega razreda na drugi«. Revščina vpliva na vso populacijo, posebej ranljivi pa so otroci. Ranljivost se pogosto odraža tudi v učnih in vedenjskih težavah v šoli. Otroci, ki so izpostavljeni revščini, imajo precej slabše izhodišče na začetku šolanja kot drugi otroci, ki prihajajo iz spodbudnejših okolij (Leseman in van Tuijl, 2005, v Predšolska vzgoja in varstvo v Evropi, 2009, str. 17).

Najuspešnejši v zmanjševanju začetnih (oz. izhodiščnih) razlik med otroki so programi predšolske vzgoje, ki dovolj zgodaj vključujejo otroke v institucionalni sistem predšolske vzgoje. Kot pravi Yoshikawa (1994, v Predšolska vzgoja in varstvo v Evropi, 2009, str. 31), je to »pri treh letih ali prej, vendar ne prezgodaj, skupaj z intenzivno, večsistemsko, zelo kakovostno in na otroka usmerjeno razvojno predšolsko vzgojo v kombinaciji z udeležbo staršev, izobraževanjem staršev in s podporo staršem.« Ti programi naj bi prinašali dolgoročne pozitivne učinke za posameznika in družbo. S tem je predšolska vzgoja postavljena na prvo mesto kot najpomembnejši prostor in čas za naložbo v človeški kapital (Yoshikawa, 1994, v Predšolska vzgoja in varstvo v Evropi, 2009, str. 31).

Največje pozitivne rezultate imajo prav kompenzacijsko naravnani programi, namenjeni prikrajšanim otrokom, ki »/.../ temeljijo na odlični kakovosti – to je čustveno varnih, senzibilnih, podpornih, nevsiljivih, verbalno spodbujajočih in usmerjevalnih interakcijah med vzgojitelji in otroki« (Predšolska vzgoja in varstvo v Evropi, 2009, str. 28). Čas vključenosti romskih otrok v kakovostne oddelke vrtca pa bi se moral podaljševati, kajti raziskave kažejo na povečanje kompenzacijskega učinka za otroke iz socialno šibkejšega okolja, če sta čas in kakovost programov, v katere so otroci vključeni, dovolj visoka (Predšolska vzgoja in varstvo v Evropi, 2009). Pomembno vlogo igra tudi starost otroka pri vključevanju v vrtec; omenjeni otroci bi se morali v organizirano predšolsko vzgojo vključevati dovolj zgodaj, že v prve starostne skupine (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2008).

Peček in Lesar (2006) na podlagi Rawlsovega načela *poštenih enakosti možnosti* ugotavljata, da za načelo enakih možnosti ne zadošča, da so možnosti dostopne le v formalnem smislu, ampak bi morali imeti vsi, ki so enako nadarjeni in imajo enako željo po napredku, tudi enake možnosti za uspeh, ne glede na njihov družbeni in socialni položaj. Na teh izhodiščih izvirajo kompenzacijski programi, ki težijo k zagotavljanju enakih možnosti. Zanimiva je razlaga kompenzacije francoskega pedagoga Denisa Maureta (Peček in Lesar, 2006), ki govori o programih na elementarni stopnji šolanja,

ki zagotavljajo kompetence, potrebne za dobro življenje v družbi; učenci naj bi pozneje izkoristili svoje (naravne in socialne) potencialne. Torej bi morali že na elementarni stopnji šolanja »kompenzirati vse vire neenakosti« (Peček in Lesar, 2006, str. 11).

Načelo difference v konceptu enakih možnosti dopušča neenakost v smislu neenake (prilagojene) obravnave deprivilegiranih učencev, ki ga lahko v šolskem okolju uresničuje učitelj skozi individualizacijo (prav tam). V tem pogledu se postavlja vprašanje velike vloge vzgojitelja, učitelja ter njegovih stališč in naravnosti, ki se kažejo skozi odnos do vsakega posameznega otroka. K navedenemu dodajata tudi *etiko skrbi*, katere temeljne značilnosti so »izpostavljanje primarnega odnosa skrbi za sočloveka, odgovornosti do sebe in drugih, po takih principih pa je šola dolžna poskrbeti za skrbne učitelje in učencem dati možnost, da se izkustveno naučijo skrbeti za sočloveka« (Peček in Lesar, 2006, str. 15).

Dokumenti, ki urejajo vzgojo in izobraževanje Romov (v Sloveniji)

V Konvenciji o otrokovih pravicah, katere podpisnica je tudi naša država, lahko v 2. členu preberemo, da naj bi bile vsem zagotovljene vse pravice; zagotovljeno je varstvo otroka pred vsemi oblikami razlikovanja (Konvencija o otrokovih pravicah OZN, 1990). Najpomembnejši dokumenti, ki urejajo položaj romskih otrok na področju (predšolske) vzgoje v Sloveniji, pa so: Kurikulum za vrtce (1999), Dodatek h Kurikulumu za vrtce za delo z otroki Romov (2002), Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS (1995, 2011), Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji (2004, 2011).

V Kurikulumu za vrtce je v uvodu zapisano: »Posebna skupina, ki jo tudi velja omenjati, pa ne velja za avtohtono manjšino v Sloveniji, so Romi. Pri tej skupini je pomembno načelo sobivanja dveh kultur, ki mora biti interakcijsko, ne samo enosmerno, kar pomeni, da je treba znati prepoznati in izbrati zlasti tiste metode in pristope, ki v večji meri posegajo na področje socializacije (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 9). Dodatek h Kurikulumu za vrtce za delo z otroki Romov (2002) konkretizira načela in cilje kurikuluma; njegov namen je pomagati vodilnim in strokovnim delavcem v vrtcu pri ustvarjanju takšnih pogojev, da bodo enake možnosti, ki so pravica romskih otrok, uresničljive. Poudarjeni so sodelovanje obeh kultur in iskanje skupnih prvin z namenom ohranjati kulturo Romov ter k sodelovanju pritegniti člane romskih družin in z njimi navezati osebne stike, po možnosti še pred vstopom v vrtec. Tu je omenjen tudi romski asistent, ki se počasi uveljavlja tudi pri nas in je komunikacijski most med obema kulturama (prav tam).

Med cilji, ki jih Dodatek zasleduje, so: odkrivanje in negovanje tistih kulturnih prvin, ki so skupne romski in slovenski kulturi; doseganje soglasja z Romi pri oblikovanju minimalnega programa kurikuluma; uvajanje romskih

pomočnikov v vzgojno delo vrtca; uvajanje specifičnih pristopov pri sporazumevanju in sodelovanju s starši« (Predšolska vzgoja in varstvo v Evropi, 2009, str. 171).

Pri uvajanju romskih otrok v vrtec ima sodelovanje s starši poseben pomen. Zato so v Dodatku podrobno opisani ukrepi, načela in pristopi, torej specifični načini dela tega zelo pomembnega področja. Romskim družinam je treba vzbuditi zaupanje do vzgojno-izobraževalnih ustanov, jim predstaviti pomembnost vzgoje in izobraževanja v nadaljnjem življenju njihovih otrok, prednosti dvojezičnosti in bikulturnosti ter pomen ohranjanja lastne kulturne identitete ob hkratnem vključevanju v večinsko kulturo. Strokovne delavke morajo v sodelovanju s starši same odkrivati skupne prvine slovenske in romske kulture.

Predlogi za sodelovanje s starši romskih otrok vključujejo vzpostavljanje osebnih stikov s starši oziroma z družino še pred vstopom otroka v vrtec (obiski strokovnih delavk na otrokovem domu, spodbujanje obiskov romskih staršev z otrokom v vrtcu). Predlagana je možnost posredovanja ustnih informacij, saj je zaradi slabe pismenosti večine staršev nujno, da se jim program vrtca predstavi tudi ustno; enako velja za vse druge informacije. V okviru sodelovanja s starši je treba vnesti vsebine s področja zdravja in varnosti. Odkrivanje skupnih in različnih prvin dveh kultur ter izmenjevanje prepričanj, izkušenj, spretnosti in znanja sta osnovi za iskanje soglasij o tem, kar je skupno in sprejemljivo za vse otroke in starše v vrtcu (prav tam, str. 179).

Rezultati

Kakšne so razlike v vključenosti v vrtec med romskimi in drugimi otroki v Kočevju?

Glede na izkušnje strokovnih delavcev v izobraževanju smo predpostavljali, da romski predšolski otroci niso v enakem deležu vključeni v vrtec kot drugi otroci; stopnja vključenosti romskih otrok v vrtec je tudi nižja v primerjavi s preteklimi leti (v upadu) in proporcionalno neustrezna. Opravili smo študijo primera; v kočevski občini smo v različnih ustanovah in njihovih bazah podatkov poiskali relevantne podatke.

Ugotovili smo, da je bilo v šolskem letu 2010/11 v Občini Kočevje po podatkih CSD okoli 126 romskih predšolskih otrok, od teh so bili v vrtec vključeni 4 otroci, kar pomeni le 3,2-odstotno vključenost. Primerjalno lahko po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije ugotovimo, da je ta delež za Kočevje 84,2-odstoten, kar je primerljivo s podatki za Slovenijo.

Potrdila se je tudi predpostavka, da je stopnja vključenosti romskih otrok v vrtec v preteklih šestih letih v upadu. V šolskem letu 2006/07 je bilo v Vrtec Kočevje vključenih šest romskih otrok, v šolskem letu 2007/08 osem otrok, nadalje v letih 2008/09 in 2009/10 po pet otrok in v zadnjih dveh

letih, tj. 2010/11 in 2011/12, le štirje romski otroci. V Vrtec Kočevje so v šolskem letu 2010/2011 vključeni 4 romski otroci. S septembrom 2010 je bilo vpisanih 6 otrok, vendar so starši 2 otroka izpisali (rojena leta 2007 in leta 2005). Po zgornjih podatkih sodeč, vključenost romskih otrok, ki je že tako daleč pod slovenskim povprečjem, nadalje upada.

Ali obstajajo razlike v učni uspešnosti v osnovni šoli med tistimi romskimi otroki v Kočevju, ki so bili predhodno vključeni v vrtec, in tistimi, ki niso bili?

Nadalje smo raziskovali povezanost vključenosti romskih otrok v vrtec s poznejšo uspešnostjo v osnovni šoli. Predpostavljali smo, da z obsegom vključenosti v vrtec narašča tudi število razredov OŠ, ki jih romski otroci uspešno končajo, oziroma da so romski otroci, ki so bili vključeni v vrtec, uspešnejši od romskih otrok, ki vrtca niso obiskovali. V okviru študije so bile pregledane evidenca vključenosti romskih otrok v Vrtec Kočevje v zadnjih desetih letih ter evidence, ki vsebujejo podatke o šolski uspešnosti in številu uspešno končanih razredov romskih otrok, vključenih v OŠ Zbora odposlancev Kočevje.

Zbrane podatke smo razvrstili v štiri kategorije, in sicer:

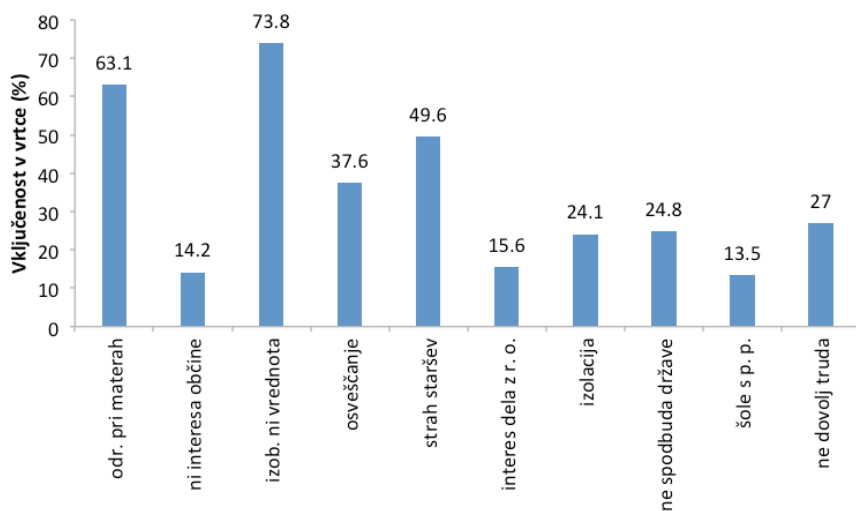
- Otrok, ki niso obiskovali vrtca in imajo zadosten šolski uspeh, je 41.
- Otrok, ki so obiskovali vrtca in imajo zadosten šolski uspeh, je 6.
- Otroka, ki nista obiskovali vrtca in imata dober ali prav dober šolski uspeh, sta 2.
- Otrok, ki so obiskovali vrtec in imajo dober ali prav dober šolski uspeh, je 6.

Otroci, ki niso nikoli niso obiskovali vrtca imajo potem nižjo učno uspešnost. Med otroki, ki imajo zadosten uspeh, je bistveno več tistih, ki predhodno niso bili v vrtcu, kot tistih, ki so bili. Med otroki, ki so nasprotno dosegli dober ali prav dober učni uspeh, pa je razmerje nasprotno.¹

Kakšna je percepcija vzrokov za nizko vključenost romskih otrok v vrtec?

Strokovne delavce v Kočevju smo vprašali, kateri so po njihovem mnenju vzroki za nizko vključenost romskih otrok v vrtec njihove občine; med desetimi navedenimi trditvami so izbrati do pet vzrokov.

.....
 1 Ker je v prvi triadi ocenjevanje na opisni ravni, smo učni uspeh definirali s pomočjo ravnatelja, in sicer na podlagi opisnega ocenjevanja in opažanja učiteljev. Zadosten učni uspeh pomeni, da otrok napreduje, dober oz. prav dober pa pomeni boljši učni uspeh (zaznan je napredek na vseh področjih).



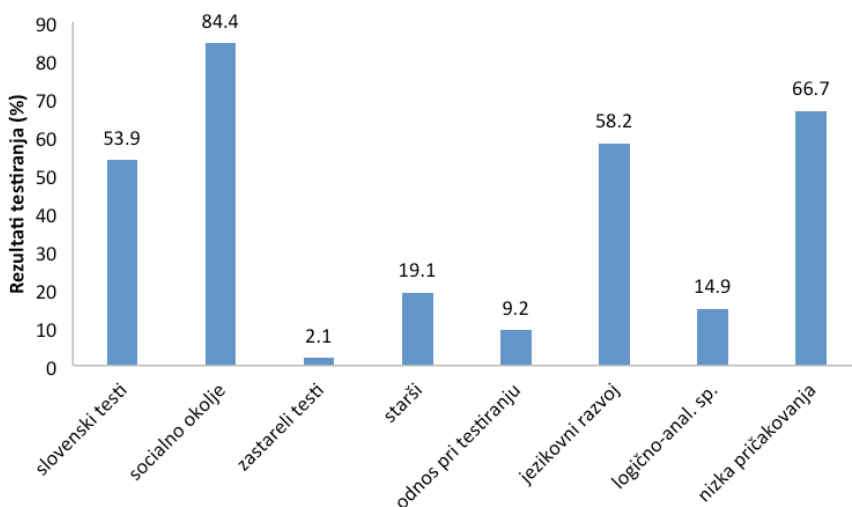
Slika 1: Vzroki nizke vključenosti v vrtec

Kot je razvidno s slike 1, se na prvem mestu (pri približno treh četrtinah respondentov) pojavlja trditev, da je v vrtcih malo romskih otrok, ker starši romskega izvora niso zainteresirani za vrtece, saj izobraževanje zanje ni vrednota. Sledi trditev (dveh tretjin respondentov), ki menijo, da starši romskega izvora verjamejo, da je za otroka najbolje, da odrašča pri materi. Sledi trditev, izbrana pri nekaj manj kot polovici respondentov, da je starše romskega izvora strah, da se bodo otroci v neromskem okolju počutili slabo. Slabi dve petini respondentov menita, da vrteci in druge organizacije staršev romskega izvora ne ozaveščajo dovolj o nujnosti zgodnje vključitve njihovih otrok v institucionalno predšolsko vzgojo. Nekaj več kot četrtina respondentov meni, da se vrteci in ključne osebe v občini ne potrudijo dovolj, da bi približali program vrtca otrokom in staršem romskega izvora ter jim dali vedeti, da so zaželeni. Četrtnina vprašanih trdi, da je vzrok, da je v vrtec vključenih malo otrok romskega izvora, ta, da država ne spodbuja dovolj ustanavljanja oddelkov za otroke romskega izvora. Skoraj četrtina vprašanih meni, da Romi ne želijo izolirati svojih otrok od drugih romskih otrok v naselju. Približno šestina vprašanih meni, da ni interesa za odpiranje oddelkov za otroke romskega izbora, saj ni veliko vzgojiteljic, ki bi delale s to populacijo. Sledi trditev ene sedmine vprašanih, da občina nima interesa, da bi bili otroci romskega izvora vključeni v vrtec, saj mora zanje plačevati polno ceno, ker so največkrat oproščeni plačila. Slaba sedmina pa se strinja s trditvijo, da je v vrtec vključenih malo otrok romskega izvora, ker starši romskega izvora niso zainteresirani za vrtece, saj navadno želijo, da so njihovi otroci vpisani v šole s prilagojenim programom.

Rezultati kažejo, da so najpogostejše tiste trditve, ki nakazujejo visoko odgovornost Romov za nizko vključenost njihovih otrok v vrtce. Pripisovanje odgovornosti zunanjim dejavnikom – zanimanje občinskih struktur – je bistveno nižje.

Kakšna je percepcija vzrokov, da otroci romskega izvora pri testiranju sposobnosti dosegajo slabe rezultate?

Respondenti so imeli možnost označiti do štiri trditve oziroma vzroke med osmimi navedenimi.



Slika 2: Razlogi za slabe rezultate na testiranjih

S slike 2 je razvidno, da je najpogostejše mnenje, da otroci romskega izvora pri testiranju sposobnosti dosegajo slabe rezultate, ker ti *izhajajo iz socialno prikrajšanega okolja, ki jim ne zagotavlja ustreznih vzgojnih in izobraževalnih spodbud* (naveden vzrok je izbralo kot pomemben kar 84 odstotkov respondentov). Sledi prepričanje, da imajo *starši romskega izvora nizka pričakovanja in ne podpirajo izobraževanja svojih otrok*, kar menita skoraj dve tretjini vprašanih. Približno tri petine vprašanih menijo, da *jezikovni razvoj pri otrocih romskega izvora ni na tako visoki ravni kot pri preostalih otrocih*. Malo več kot polovica vprašanih meni, da *slovenski testi pri njih ne pokažejo pravih rezultatov, saj je zanje slovenščina drugi jezik*. Ena petina vprašanih meni, da *dajo starši romskega izvora otrokom vedeti, da je testiranje nepomembno, saj jih bodo skušali uvrstiti v šole s prilagojenim programom, v katerih bodo deležni boljše podpore*. Nekaj več kot ena sedmina jih trdi, da *testi merijo v glavnem sposobnosti večinskih slojev družbe in pretežno logično-analitične*

sposobnosti. Slaba desetina vprašanih meni, da slovenski izvajalci testov ne znajo vzpostaviti takšnega odnosa z otroki romskega izvora, da bi ti čutili, da se lahko svobodno izražajo. Najnižji delež – 2 % – pa jih meni, da izvajalci uporabljajo zastarele teste in instrumente ugotavljanja sposobnosti.

Tudi na osnovi teh rezultatov lahko razberemo, da se strokovni delavci v veliki večini/najpogosteje strinjajo s tistimi razlogi/vzroki, ki so »na strani« Romov. Gre torej za pripisovanje vzrokov za doseganje nizkih rezultatov romskih otrok na testiranjih okoliščinam, za katere so »odgovorni« Romi sami, medtem ko je percepcija drugih okoliščin, ki izvirajo iz narave testov, bistveno nižja.

Rezultati evalvacije programov in praks spodbujanja socialnega vključevanja romskih otrok v Kočevju

V obdobju od leta 2011 je Vrtec Kočevje izvedel številne aktivnosti v okviru dveh projektov: 1) projekt *Vzgojno-izobraževalne delavnice* (2011–2013), podrobno opisan v Jerše (2012); 2) projekt *Zagotavljanje dostopa do kakovostnih predšolskih programov romskim otrokom in njihovim staršem PPROS* (2014–2016), ki se še vedno izvaja v sodelovanju s Pedagoškim inštitutom (<http://ppros.korakzakorakom.si/kontakt>).

V projektu *Vzgojno-izobraževalne delavnice* smo sledili naslednjim ciljem: približati delovanje vrtca in šole romskim otrokom in njihovim staršem; razvijati socialne veščine, govor, ročnih spretnosti itn.; prek dejavnosti in ciljev iz Kurikuluma za vrtce nuditi otrokom možnost za zabavo in druženje, pridobiti zaupanje za sodelovanje z romskimi starši. Izvedba projekta je vključevala izvedbo delavnic, ki so potekale tedensko v prostorih osnovne šole; prednovoletno srečanje z lutkovno igrico in obdaritvijo za otroke in starše; družabno srečanje na igrišču vrtca ob koncu šolskega leta, krožek ohranimo kulturo, v katerega so bili vključeni romski otroci.

Projekt *Zagotavljanje dostopa ...* vključuje obiske v posameznih romskih naseljih, ki potekajo enkrat mesečno, hospitacije v skupinah, v katerih so vključeni romski otroci (izvedba in hospitiranje pri dejavnostih z romskimi otroki, ki so vpisani v redne skupine vrtca z namenom dviga kakovosti inkluzivnega strokovnega dela) ter izobraževanja za strokovne delavce vrtca na temo socialna pravičnost. Dejavnosti z otroki in s starši se izvajajo v vseh štirih romskih naseljih v Kočevju. Dva strokovna delavca tvorita tandem in izvajata dejavnosti vedno v istem naselju; pridruži se jima še romska pomočnica, po potrebi tudi svetovalna delavka ali koordinatorica projekta.

Podatke o ovrednotenju prvega projekta smo pridobili na osnovi več virom oz. metod: zapisov timskih srečanj, sprotne dokumentacije in situacijskih intervjujev ter zapisa končnega poročila o projektu. Celovita evalvacija projekta *Zagotavljanje dostopa ...* je del projekta; vodi jo Pedagoški inštitut in vsebuje vse ravni projekta ter vse udeležence (poročila o srečanjih timov,

zapis hospitacij itn.) (<http://ppros.korakzakorakom.si/kontakt>).

Poudarjamo nekaj najpomembnejših evalvacijskih rezultatov navedenih projektov:

- Vzpostavljen je bil model inkluzivnega interdisciplinarnega tima, ki je vključeval predstavnike Romov in zagotavljal njihovo uspešno sodelovanje. Poleg vodstva Vrtca Kočevje in Osnovne šole Zbora odposlancev, svetovalnih delavk obeh ustanov, učiteljic in vzgojiteljic sta v timu sodelovala tudi romska pomočnica in romski svetnik. Romska pomočnica je bila povezava z vsemi udeleženi; pomagala je pri navezovanju stika s starši (vabila, sprejem, prevajanje v romski jezik in nasprotno) in izvedbi delavnic z otroki. Pri obiskih v naseljih nas je občasno spremljal tudi romski svetnik.
- Izvedene aktivnosti projekta so imele odločilen vpliv na oblikovanje javnega mnenja in prenos dobrih praks v strokovni in laični javnosti skupnosti; rezultati projektov so bili namreč diseminirani v številnih (lokalnih) medijih ter strokovnih in poljudnih revijah.²
- Izboljšalo se je sodelovanje med večinskim prebivalstvom in Romi v skupnosti. K temu sta pomembno prispevali skupna organizacija in izvedba odmevne prireditve ob dnevu Romov, h kateri so bile povabljene vse ključne družbene ustanove, vključno z romskimi.³ Prireditve je bila zelo obiskana in pozitivno ocenjena.
- Dejavnosti prireditve so uveljavile model medkulturnega dialoga v skupnosti (ne samo v izobraževalnih ustanovah), saj so javne prireditve potekale dvojezično. Na prireditvi ob Dnevu Romov je npr. prvič v dvorani Šeškovega doma v Kočevju zaigrala romska himna in program je potekal v dveh jezikih – v slovenščini in romščini.
- Vzpostavljeni so bili: tesnejša povezanost, komunikacija med strokovnimi delavci vrtca in šol ter sodelovanje med obema ustanovama pri uresničevanju nalog, povezanih z izobraževanjem romskih otrok.
- Zadovoljstvo in navdušenje otrok, vključenih v projekt, sta vključevala tudi motivacijo za vključevanje v ustanove. Navajamo izjavo otroka: *»Kako je lepo v vrtcu, nikoli nisem bil v vrtcu, še bi ostal; ko bom imel otroke, bodo hodili v vrtec.«*
- Predstavitve projektov v kolektivu vrtca in na seminarjih so pripomogle h graditvi stroke, k ozaveščanju strokovnih delavcev vrtca in omejevanju predsodkov.

2 Projektni tim vrtca je sestavil članek z naslovom Ob dnevu Romov, ki je bil objavljen v reviji Kočevski utrip (2012); članek z evalvacijskimi rezultati je bil objavljen v reviji Vzgojiteljica z naslovom Načelo enakih možnosti v vzgoji in izobraževanju (2012); objavili smo tudi prispevek v zborniku Ljudske univerze Kočevje ob koncu projekta (2012). Rezultati projekta so bili podani v intervjuju, objavljenem kot prispevki na Radiu Univox. Tim je sodeloval tudi pri snemanju dokumentarnega filma o delu romske pomočnice v sodelovanju z OŠ.

3 Center za socialno delo, policijo, klub mladih, zdravstveni dom, osnovne šole, romsko društvo, romski svetnik, romski umetnik idr.

- Vzpostavljen je bil tudi model uspešne promocije institucionalne vzgoje pred vstopom v vrtec in spodbujena inkluzivna naravnost vrtca. Romski otroci so bili povabljeni v vrtec v dopoldanskem času; pridružili so se igri otrok in drugim dejavnostim, obenem pa so otrokom iz vrtca pripravili kratek nastop v slovenščini in romščini. Občasno so starši in otroci povabljeni v vrtec tudi takrat, ko se izvajajo aktivnosti v igralnicah in na igrišču, npr. smučanje, sankanje, igre na snegu.
- Projekt je vzpostavil primer neformalnega sodelovanja in druženja v skupnosti. Kot ugotavlja udeleženka tima: »Zdaj smo že redni obiskovalci njihovih domov, kajti preden izvedemo delavnice v naseljih, jih prej obiščemo in se najavimo. Tu so nam v veliko pomoč romske pomočnice, ki so sicer zaposlene v šolah in ki poznajo družine. Velikokrat nas povabijo v svoja prebivališča, nam skuhamo kavo in pogovor steče v različne smeri: o težavah ki jih imajo v naselju, zdravju njihovih otrok, s pomočnicami se pogovarjajo o šolskih obveznostih otrok ...«
- Spodbudila se je tudi inkluzivna naravnost staršev. Ob obiskih vrtca imajo priložnost ogleda vrtca in so neredko presenečeni. Nekateri so povedali, da so si predstavljali vrtec drugače, bolj »po šolsko«, in so navdušeni nad prostori in igračkami; razmišljajo, da bi svoje otroke vpisali v redne skupine vrtca. Povečala se je naklonjenost romskih staršev do institucionalne vzgoje. V tem pogledu je bila »učinkovita« tudi lutkovna predstava, ki so jo starši zelo dobro sprejeli; nekateri so si namreč prvič gledali takšno predstavo.
- Razvil se je dialog, ki vključuje tudi potrebe in pričakovanja romskih staršev v odnosu do predšolske vzgoje. Ob obisku romskih naselij se člani tima pogovarjajo s starši predšolskih otrok o tem, kaj si želijo za svoje otroke, katere dejavnosti poleg teh, ki jih že izvajajo v vrtcu, kaj bi si želeli za svoje otroke.

Razprava

Rezultati raziskovanja in akcijskega dela, predstavljeni v prispevku, nakazujejo svojevrstno nasprotje: na eni strani empirična raziskava kaže precej »pesimistično sliko« (nizka vključenost romskih otrok, slaba učna uspešnost, pripisovanje odgovornosti za stanje primarno romskemu prebivalstvu). Kljub temu pa je razvidna visoka pripravljenost strokovne javnosti skupnosti Kočevje za spremembe, uvajanje dobrih praks in izobraževanje, ki prispeva – kot kažejo rezultati evalvacije – k boljšemu socialnemu vključevanju Romov ter sožitju med večinskim in manjšinskim prebivalstvom.

Uspešno inkluzivno delo terja kombinacijo treh pristopov: multikulturnega, medkulturnega in protipristranskega pristopa (angl. anti-bias approach) (Murray in Urban, 2012). Ne zadošča samo spoznavanje kulturne raznolikosti,

ki je značilna za prvi pristop; potrebne so dejavnosti, ki spodbujajo razumevanje in spoštovanje med večinskim in manjšinskim prebivalstvom, kar so značilnosti drugega pristopa. Nenadomestljivo dopolnilo je izobraževanje za *kulturo aktivne strpnosti*, ki nam pomaga pri prepoznavanju oblik nestrpnosti in diskriminatornih praks, ki zavirajo uresničevanje načela enakosti v izobraževanju (tretji pristop). Navedeni pristopi spodbujajo razvoj »gibanja« oz. *kritične javnosti*, ki – kot pravi M. Nastran Ule (1999) – delegitimira predsodke in jim odvzame motivacijsko moč.

Literatura

- Dodatek h Kurikulumu za vrtce za delo z otroki Romov* (2002). Pridobljeno 13. 3. 2015 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_Dodatek_-_ROMI.pdf
- Jerše, L. (2012). *Vloga institucionalne predšolske vzgoje v zagotavljanju enakih izobraževalnih možnosti za otroke romskega porekla na območju Kočevja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Jerše, L. (2012). Načelo enakih možnosti v vzgoji in izobraževanju. *Vzgojiteljica*, 2012(5), 23–25.
- Konvencija o otrokovih pravicah OZN* (1990). Pridobljeno 13. 3. 2015 s <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/>
- Kurikulum za vrtce* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Murray, C. in Urban, M. (2012). *Diversity and equality in early childhood: An Irish perspective*. Dublin: Gill & Macmillan.
- Nastran Ule, M. (ur.) (1999). *Predsodki in diskriminacije: izbrane socialno-psihološke študije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Predšolska vzgoja in varstvo v Evropi: odpravljanje socialne in kulturne neenakosti* (2009). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Sporočilo Komisije Svetu in Evropskemu parlamentu – učinkovitost in pravičnost v evropskih sistemih izobraževanja in usposabljanja (SEC, 2006).
- Statistični urad Republike Slovenije. Pridobljeno 4. 3. 2012 s <http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/Saveshow.asp>

»PREPOVEDI« V VRTCU

Dragana Jevtič, Erika Kastelic in Tamara Medja
Študentke Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani

Povzetek

V prispevku so predstavljene štiri ideje konkretnih situacij v vrtcu, za katere nas je zanimalo, ali so v vrtcu prepovedane. Te situacije so: piknik v vrtcu skupaj s starši, uporaba odpadnega materiala, samopostrežni obroki za otroke v drugem triletju in sadna kupa v vrtcu. Mnenja in odgovore glede ustreznosti smo pridobile na podlagi pregleda različnih dokumentov in odgovorov Ministrstva za izobraževanje znanost in šport, Ministrstva za zdravje RS, Zdravstvenega inšpektorata Republike Slovenije, Ministrstva za kmetijstvo in okolje, Zavoda za zdravstveno varstvo Ljubljana, direktorice Zasebnega vrtca Zarja, d. o. o., Kamnik, ravnateljice Vrtca Studenci Maribor, Centra za okolje in zdravje Maribor, Skupnosti vrtcev Slovenije, univerzitetne diplomirane inženirke živilstva in prehrane, Zdravstvenega inšpektorata in zaposlenih v Nacionalnem laboratoriju za zdravje, okolje in hrano. Cilj raziskave je bil priti do konkretnih odgovorov, katera dejavnost se lahko izvede in katera ne. Obenem želimo s prispevkom tudi spodbuditi kolege in kolegice k raziskovanju, spoznavanju zakonskih določil in vrtčevskih dogovorov, ne samo k sledenju slišnemu.

Ključne besede: prepovedi, vrtec, odgovori

Uvod

Inovativni pristopi in ideje so pomemben del pedagoškega dela. Služijo nam za spreminjanje utečene prakse, kar jo naredi bolj vablivo za otroke, starše ali sodelavce pa tudi za iskanje novih izzivov, iskanje in premikanje raznih omejitev. V sodelovanju z dr. Nado Turnšek in ravnateljico vrtca smo študentke v 1. letnika podiplomskega študija predšolska vzgoja zbrale štiri ideje, s katerimi bi popestrile dogajanje v vrtcu in hkrati oblikovale novo izkušnjo za otroke. Piknik v vrtcu skupaj s starši, uporaba odpadnega materiala, samopostrežni obroki za otroke v drugem triletju in sadna kupa v vrtcu. Takoj pa se pojavi vprašanje, ali je to realno izvedljivo brez kršenja zakonskih določil. Kaj se v vrtcu sme in česa se ne sme? S takšnimi in podobnimi vprašanji se skoraj vsakodnevno srečujemo vzgojitelji in vzgojiteljice na svoji poklicni poti. Velikokrat se zadovoljimo z odgovorom nadrejenih oziroma izkušenejših sodelavcev, ki pravijo, da sistem HACPP (analiza tveganja in ugotavljanja kritičnih kontrolnih točk) določeno stvar prepoveduje, le malokrat pa pereče vprašanje raziščemo, poiščemo zakonsko podlago, določila, pravilnik in tako pridobimo

odgovor, ki bo v pomoč nam samim pa tudi sodelavcem. Zanimalo nas je, ali za izogibanje naštetim idejam obstajajo tudi zakonska določila, zapisi, razlogi ali gre samo za namišljena pravila brez prave osnove. Raziskovale smo na podlagi pregledovanja različnih dokumentov, odgovore na konkretna vprašanja pa smo pridobile od Ministrstva za izobraževanje znanost in šport, Ministrstva za zdravje RS, Zdravstvenega inšpektorata Republike Slovenije, Ministrstva za kmetijstvo in okolje, Zavoda za zdravstveno varstvo Ljubljana, direktorice Zasebnega vrtca Zarja, d. o. o., Kamnik, ravnateljice Vrtca Studenci Maribor, Centra za okolje in zdravje Maribor, Skupnosti vrtcev Slovenije, univerzitetne diplomirane inženirke živilstva in prehrane, Zdravstvenega inšpektorata in od zaposlenih v Nacionalnem laboratoriju za zdravje, okolje in hrano.

Piknik v vrtcu skupaj s starši

Prvo zastavljeno vprašanje, postavljeno v konkretno situacijo, se je glasilo: »V vrtcu želimo v prihajajočih pomladnih mesecih organizirati **piknik**. Meso (hrenovke, pleskavice, čevapčiče) in zelenjavo (papriko, kumare, korenje, bučke, koruzo) bo priskrbel vrtec. Skupaj z otroki in s starši želimo to hrano pripraviti na žaru in jo nato tudi zaužiti. Ali je to dovoljeno ali ne? Če ne, zakaj ne in kateri zakon/dokument (člen/-i) nam to prepoveduje?« Po pregledu 8. različnih odgovorov različnih strokovnjakov lahko razberemo, da piknik z zakonom NI prepovedan. Največji poudarek je na upoštevanju smernic sistema HACCP, predvsem smernic za vrtce. Pomembna je hladna veriga, torej vzdrževanje predpisane dovolj nizke temperature živila od proizvodnje pa vse do zaužitja. Sodelovanje otrok pri pripravi hrane je dobrodošlo, NUJNO pa je, da ta poteka NADZOROVANO. Otroke in vse prisotne je treba zavarovati pred opeklinami in drugimi mogočimi poškodbami. Neposrednih zapisov, ki bi se nanašali na naše vprašanje, v dokumentih nismo ne zasledile ne pridobile od vprašanih. Posredne zapise pa smo našle, prav tako so nas nanje napotili tudi vprašani, v različnih smernicah in priporočilih o zdravi prehrani. Ravnateljica Zasebnega vrtca Zarja nam je odgovorila tako: »Jaz se ob tem **ne vprašam, ali je to dovoljeno, ampak je moje vprašanje, kako organizirati prireditev, da ne »spravljaš v nevarnost« vseh, ki bodo uživali na pikniku.**« Njeno mnenje so v odgovoru potrdili tudi na Ministrstvu za zdravje: »Menimo, da so aktivnosti, ki jih želite izvajati v vrtcu z aktivnim vključevanjem otrok, ob sočasnem opozarjanju in učenju varnega ravnanja z živili, **odlična popotnica otrokom ter priložnost za pridobivanje veščin priprave svežih in varnih živil.**«

Uporaba odpadnega materiala

»V vrtcu večkrat zbiramo **odpadni material** (embalaže, oprane plastenke, role toaletnega papirja, embalaže za jajca idr.), iz katerega izdelujemo

različne stvaritve in jih uporabljamo v spodbudnem učnem okolju kot nestrukturiran material za igro. Kakšne so mogoče prepovedi v zvezi z uporabo takšnega materiala in v katerih zakonih (členih), priporočilih ali prepovedih lahko zasledimo ta določila?» Nestrukturiran material je velikokrat vpet v razne dejavnosti, lahko predstavlja tudi inspiracijo za različne ideje. Kljub temu pa se velikokrat pojavijo interne prepovedi njegove uporabe. »Specifične zakonodaje, ki bi omejevala uporabo *odpadne embalaže za vaš predviden namen in način uporabe, ni,*« so zapisali na Zdravstvenem inšpektoratu in zaposleni v Nacionalnem laboratoriju za zdravje, okolje in hrano. Pomembno pa je, da tudi pred rokovanjem z nestrukturiranim materialom poskrbimo za skladnost z različnimi standardi, lastnostmi (fizikalne, mehanske in kemijske), na katere smo bile opozorjene. Material naj ne vsebuje majhnih delcev, ki bi jih otrok utegnil pogoltniti, ne sme imeti ostrih robov, ne sme biti radioaktiven, embalaže strupenih snovi pa nikakor niso primerne. Poskrbeti je treba, da je ves material očiščen in osušen. Največ strokovnjakov meni, da je lahko sporna uporaba embalaže za jajca, saj je lahko kontaminirana s salmonelo. Uporaba rolic toaletnega papirja je lahko sporna, če se te predhodno uporabljajo v sanitarijah, zato jih nadomestimo z rolami papirnatih brisač.

Samopostrežni obroki

*»Pedagogi stremimo k sodelovanju z otroki in jih **spodbujamo k samostojnosti** – oblačenje, hranjenje. V vrtcu zato uvajamo **samopostrežne obroke**, kar pomeni, da otroci sami razdelijo pribor in si tudi sami npr. servirajo primerno ohlajeno kosilo. Dobili smo ustno mnenje zdravstvene inšpektorice, da je to nedopustno. Zanima nas, v katerih dokumentih, predpisih je to mnenje utemeljeno.«* Pri tem vprašanju glede na prejete odgovore pridemo do nesoglasja. Večina strokovnjakov, ki je sodelovala v raziskavi, meni, da je treba spodbujati samostojnost, medtem ko drugi menijo, da otroci prek deljenja hrane lahko prenašajo veliko bolezni (nečiste roke, kihanje, kašljanje v hrano). Iz tega smo povzele, da mora biti pri pripravi pogrinjkov v igralnici dobro poskrbljeno za higieno (umite roke otrok), hrana primerne temperature (ta naj bi takšna prispela že iz kuhinje vrtca, tako da ni nevarnosti opeklin), stalen nadzor odraslih in izključitev otrok, ki so prehlajeni ter lahko okužijo druge med deljenjem pribora, skodelic in pripravljanjem pogrinjkov. Deljenje hrane pa po mnenju odgovorne osebe, zaposlene na Centru za okolje in zdravje Maribor, ni primerno, ker **»otroci lahko pri delitvi hrane hrano, ki je bila varno pripravljena, z nehigijskim ravnanjem okužijo oziroma onesnažijo in lahko privede do zastrupitve s hrano tudi drugih otrok«**.

Priprava sadne kupe

»V vrtcu želimo z otroki pripraviti sadno kupo, ki vključuje lupljenje, rezanje in serviranje sadja, postrežbo in zaužitje; pri vseh fazah so vključeni otroci – glede na starost in njihove zmožnosti. Zanima nas, ali je to dovoljeno in pod kakšnimi pogoji ter kje natančno je to zapisano in opredeljeno.« Na podlagi pridobljenih odgovorov smo ugotovile, da priprava sadne kupe (lupljenje, rezanje in serviranje sadja ter postrežba in zaužitje) ni sporna, če je ob tem poskrbljeno za varnost. Pomembni so predvsem higienski vidik (čiste površine, posode in roke), nadzorovano rezanje sadja (vedno prisotna odrasla oseba, ki rezanje nadzira), izvajanje te dejavnosti v času, ko v skupini ni aktivno prehlajenih otrok ali vzgojiteljev in čim krajša priprava ter takojšnje zaužitje sadja. Se pa strinjamo z Ministrstvom za izobraževanje znanost in šport oz. odgovorno osebo, ki nam je podala odgovore, da je takšna dejavnost avtonomija vsakega posameznega vrtca. S pomočjo dokumenta, pridobljenega na spletni strani Zavoda za zdravstveno varstvo Ljubljana, Higiensko ravnanje s svežim sadjem in zelenjavo, smo ugotovile, da je sadje ena najvarnejših skupin živil glede okužb, kar nam še dodatno potrди, da uporaba tega ni sporna. Vseeno pa se moramo zavedati, da lahko pride do zastrupitve s sadjem, saj je tudi to lahko onesnaženo na različne načine. Zato dodajamo velik poudarek čiščenju sadja pred zaužitjem.

Zaključek

Ne le za poklic vzgojiteljice, tudi za druge stroke je pomembno, da nenehno razvijamo in spremljamo novosti v, pa tudi to, kaj in zakaj nam je nekaj onemogočeno ali prepovedano. Ne smemo samo slepo slediti vodenju, temveč se je treba o stvareh prepričati, najti razloge, zakaj nečesa ne smemo oziroma znati zagovarjati, zakaj je določena dejavnost dovoljena in primerna. Po pregledu različnih mnenj strokovnjakov in zakonskih določil smo ugotovile, da nobena izmed štirih dejavnosti ni zakonsko prepovedana. Nujno pa je – ob izvajanju katere koli izmed njih – zagotoviti varnost, nadzor in prisotnost odraslih. S takim pristopom lahko oblikujemo veliko situacij, iz katerih se bomo skupaj z otroki naučili veliko koristnega.

Zahvaljujemo vsem sodelujočim za sodelovanje in pomoč pri razvijanju naše raziskave.

Literatura

Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije. (2007). *Osnovna higienska stališča za higieno živil, namenjena delavcem v živilski dejavnosti*. Ljubljana. Pridobljeno 23. 1. 2014 s <http://www.zzv-lj.si/strokovna-priporocila/OSNOVNAHIGIENSKASTALIAZAHIGIENOIVILNAMENJENADELAVCEMVIVILSKIDEJAVNOSTI.doc/view>

Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije. (2012). *Priporočila za ukrepanje v vrtcu ob nujnih stanjih in nenadno nastalih bolezenskih znakih*, druga dopolnjena izdaja. Ljubljana. Pridobljeno 23. 1. 2014 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/Priporocila_ukrepanje_nujna_stanja_18_6_12.pdf

Ješe, M. idr. (2002). *Kaj mora vsak zaposleni vedeti o sistemu HACCP. Informativno gradivo za interno uporabo*. ZZZV Kranj.

Mravljak, A., Tkavc, A. idr. (2009). *Smernice dobre higienske prakse za kuhinje vrtcev: Verzija 2*. Ljubljana: Skupnost vrtcev Slovenije.

Ministrstvo za zdravje RS. (2005). *Standardi zdravega prehranjevanja v vzgojno izobraževalnih ustanovah (brez jasličnih oddelkov v vzgojno-varstvenih organizacijah)*. Ljubljana. Pridobljeno 14. 1. 2014 s http://www.pravicebolnihotrok.si/UserFiles/File/prehranske_smernice_za_VVZ.pdf

Osnovna higienska stališča za higieno živil, namenjena delavcem v živilski dejavnosti (2007). Ljubljana. Pridobljeno 8. 1. 2014 s <http://www.zzv-lj.si/strokovna-priporocila/higiena/osnovna-higienska-stalisca-za-higieno-zivil-namenjena-delavcem-v-zivilski-dejavnosti>

Uredba Evropskega parlamenta in sveta z dne 29. aprila 2004 o posebnih higienskih pravilih za živila živalskega izvora. Pridobljeno 10. 1. 2014 s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/sl/dd/03/45/32004R0853SL.pdf>

Uršič, S. idr. (2004). *Vzpostavitev HACCP-sistema v kuhinjah vrtcev – osnutek smernic*.

Zavod za zdravstveno varstvo Ljubljana. (2008). *Jajca*. Pridobljeno 23. 1. 2014 s <http://www.zzv-lj.si/strokovna-priporocila/JAJCA.doc/view>

Zavod za zdravstveno varstvo Ljubljana. *Higiensko ravnanje s svežim sadjem in zelenjavo*. Pridobljeno 24. 1. 2014 s http://www.zzv-lj.si/strokovna-priporocila/hig_ravnanje_sadje_zelenjava_01122008.pdf/view

POUČEVANJE OKOLJSKIH VSEBIN TER ANALIZA UČNIH CILJEV V STARIH IN NOVIH UČNIH NAČRTIH ZA PREDMET NARAVOSLOVJE V 6. IN 7. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE

Neva Rebolj¹ in Iztok Devetak²

¹Doktorska študentka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani

²Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Okoljska vzgoja je tematsko področje, ki bi ga bilo koristno čim bolj vključiti v celotno vertikalno osnovnošolskega izobraževanja, saj se učenčev odnos in njegova stališča do okolja začnejo oblikovati zgodaj, kar potencialno pripomore k temu, da v višjih razredih učenci samo še okrepijo pozitivno naravnost do okolja. Učni načrti vsebujejo različne didaktične pristope za poučevanje vsebin in razvijanje učenčevih kompetenc na različnih področjih naravoslovja. V raziskavi so bili analizirani stari in novi učni načrti pri predmetu naravoslovje 6 in 7 z vidika okoljskih vsebin. Učni načrti so prenovljeni do te mere, da lahko trdimo, da se stanje glede okoljskega izobraževanja pri omenjenih predmetih izboljšuje. Stari učni načrti za naravoslovje za 6. in 7. razred niso vsebovali nobenega učnega cilja, povezanega z okoljskimi vsebinami, ali pa zelo malo. V novih učnih načrtih pa se je to spremenilo; oba prenovljena učna načrta vsebujeta učne cilje, povezane z okoljskimi vsebinami, in celotno poglavje o vplivih človeka na okolje. Čeprav so spremembe na področju okoljskega izobraževanja pozitivne z vidika zastopanosti vsebin, ciljev in kompetenc okoljske vzgoje, bo treba evalvirati, kako poteka pouk teh vsebin v osnovni šoli. Pomembno pa je tudi, da se okoljska vzgoja vključuje v karseda največ predmetov osnovnošolskega izobraževanja.

Ključne besede: analiza učnega načrta, okoljske kompetence, osnovna šola, učenje naravoslovja

Uvod

Naravoslovno izobraževanje ima veliko vlogo pri razvoju razumevanja pojmov, ki pojasnjujejo okoljska vprašanja in ki postopoma vodijo do okoljsko naravnane vedenja. Kognitivne domene je treba vključiti v naravoslovno izobraževanje, posebno v okoljsko izobraževanje kot razmerje med varovanjem okolja in odgovornostjo, kar vodi k obveščnemu ukrepanju glede okolja (Littledyke, 2008). Središče okoljskega vidika, ki lahko vodi k trajnosti, je »dojemanje realnosti kot odnos« (Julien Puzey, povzeto po La-Chapelle, 1991, str. 18). Osrednji izziv okoljskega izobraževanja je, kako pri otrocih spodbuditi in razvijati občutek odnosa do okolja, ki lahko v odrasli dobi pripelje do pozitivnega okoljskega ravnanja (Littledyke, 2008). Takšen

odnos vključuje kognitivne dimenzije izkušenj, vključno z mislimi in s čustvi, ki vplivajo na učenje, vedenje in stališča. Zato je razumevanje okolja povezano s spoštovanjem narave in z občutkom za živa bitja ter lahko vodi do motivacije za ukrepanje in občutka odgovornosti pa tudi skrbi za varovanje okolja (Juujarvi, 2006). Čeprav pogosto obstaja razkorak med znanjem o okoljskih problemih in ukrepih za podporo okolju (Kollmus in Agyeman, 2002), lahko ustrezni afektivni odzivi, ki izboljšujejo pozitivni odnos do okolja, potencialno podpirajo okoljsko izobraževanje, tako da spodbujajo pogoje za okoljsko naravnano obnašanje. V učnem programu naj bi bilo priznано čustveno področje kot pomemben vidik pri učenju (Cree, 2006; Kelly, 2004; Lee, 2005). O tem so bile opravljene številne raziskave v naravoslovnem izobraževanju, predvsem kar zadeva odnos do naravoslovja in njihov vpliv na učenje (Abell, 2005; Waters – Adams, 2006). Čustvena domena je pri okoljskem izobraževanju pomembna, saj spodbuja pozitiven odnos do okolja (Caro, Pelkey in Grigione, 1994). Študije kažejo, da obstajajo povezave med naravoslovjem, okoljskim izobraževanjem in pozitivnim odnosom do okolja (Gurevitz, 2002). Čeprav je okoljsko izobraževanje v bistvu medpredmetne narave, ima znanje naravoslovja pomembno vlogo pri razvoju razumevanja znanstvenih načel, na katerih temeljijo okoljska vprašanja. Raziskave kažejo, da odnos do naravoslovja skozi leta šolanja postaja čedalje slabši (Hassan in Fisher, 2005), kar je privedlo od tega, da se čedalje manj učencev odloča za nadaljnji študij na področju naravoslovja (Swindell, Jamieson - Proctor, Richmond in Parkinson, 2003). Okoljsko učenje ima veliko razsežnosti in razume se, da okoljsko izobraževanje poteka v najrazličnejših kontekstih, tudi zunaj formalnega izobraževanja (Brody, 2005). Vloga izobraževanja pri spoprijemanju z okoljskimi problemi je ključnega pomena. Del izobraževanja pa naj bi bila tudi okoljska vzgoja, ki omogoča učinkovite načine odzivanja na spreminjanje pojavov v okolju (Teksoz, Sahin in Ertepinar, 2010). Okoljsko vzgojo je treba vključiti na vseh ravneh izobraževalnega sistema. Pri tem je treba zagotoviti ključna znanja, vrednote in spretnosti, ki jih potrebujejo posamezniki v družbi in ki jim omogočajo sodelovanje pri oblikovanju rešitev za okoljske probleme (Unesco, 1977). Okoljsko vzgojo je mogoče razumeti kot most med naravoslovnim izobraževanjem in družbeno odgovornostjo (Özden, 2008). Fien in Tilbury (1996) trdita, da vključitev okoljske vzgoje v izobraževanje učiteljev omogoča spodbudo, da bodo te vsebine učitelji uporabljali tudi pozneje pri svojem delu. Pomembno je tudi, da bi imeli učitelji možnost učinkovitega stalnega strokovnega izobraževanja za pridobivanje kompetenc na področju okoljskega izobraževanja. Podobno ugotavlja tudi Teksoz s sodelavci (2010), in sicer da je treba oceniti razumevanje okoljskih problemov pri učiteljih ter njihov odnos do okoljskega izobraževanja pred začetkom njihovega dela v šoli in da je treba učitelje izobraževati v kontekstu okoljskih vsebin. Pri nas so že nekaj časa v študijskih programih izobraževanja učiteljev Pedagoške fakultete

vkjučene tudi okoljske vsebine – npr. prebivalstvo in okolje ter kemija okolja (www.pef.uni-lj.si). V enopredmetnih študijskih programih za učitelje biologije, fizike in kemije pa so okoljske vsebine zastopane z majhnim številom ur znotraj določenih predmetov. V študiju biologije je ekologija kot obvezni in naravovarstvena praksa kot izbirni predmet. V študijskem programu kemija je na voljo samo izbirni predmet kemija okolja, v študijski program fizike pa okoljske vsebine niso eksplicitno vključene (www.bf.uni-lj.si; www.fkkt.uni-lj.si; www.fmf.uni-lj.si). Ključna znanja, vrednote in spretnosti pa moramo posredovati tudi učencem, saj lahko le tako oblikujemo in razvijemo naravoslovne kompetence in bolj specifično okoljske kompetence. Roczen (2011) je okoljske kompetence definiral kot model, ki opisuje prepletanje okoljskega znanja, povezanega z naravo in naravovarstvenim obnašanjem. Stopnja ozaveščenosti posameznika, njegovih znanj in spretnosti, povezanih z okoljskimi kompetencami, pa je odvisna tudi od njegovih lastnih izkušenj z okoljem (Lackney, 2008). Raziskave so pokazale, da se povečanje znanja o okolju odraža v pozitivnem odnosu in stališčih do okolja ter v razvoju do odgovornega ravnanja in obnašanja na okoljsko odgovoren način (McMillan, Wright in Beazley, 2004) ali – kot ga poimenuje Stern (2000) – do »okoljsko pomembnega vedenja«. Okoljska vzgoja, ki je širše poimenovana tudi kot vzgoja in izobraževanje za trajnosti razvoj, pridobiva na pomenu pri nas pa tudi v mednarodnem merilu, še posebno mesto pa zaseda v učnih programih na vseh stopnjah izobraževanja. Eden izmed glavnih vzrokov za to so gotovo okoljske spremembe, ki jih je povzročil človek s svojim nepremišljenim ravnanjem in ki so ponekod dosegle že kritično raven (http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/K_OKOLJ_VZGOJA_gimn.pdf).

Okoljsko izobraževanje in okoljska vzgoja pri nas in v svetu

Definicij okoljske vzgoje je toliko, kot je raziskovalcev. Definicija Svetovne zveze za varstvo narave (IUCN) iz leta 1970 (Hlad, 1996) se glasi: »Okoljska vzgoja in izobraževanje sta procesa prepoznavanja vrednot ter razumevanja in spoštovanja medsebojne povezanosti človeka, njegove kulture in njegovega okolja. Okoljska vzgoja in izobraževanje praktično oblikujeta odločitve in pravila ravnanja z okoljem in odnosa do njegove kvalitete.« Unescova definicija iz leta 1977 (Hlad, 1996) pa se glasi: »Okoljska vzgoja in izobraževanje vzgajata jasno zavest in skrb glede ekonomske, socialne, politične in ekološke soodvisnosti v urbanih in kmetijskih območjih; vsaki osebi dajeta možnost za pridobivanje znanja ter spoznavanje vrednot, odnosov, obveznosti in sposobnosti, ki so potrebni za varstvo in napredek okolja; oblikujeta nove vzorce obnašanja posameznikov, skupin in celotne družbe do okolja.« Če primerjamo obe definiciji, lahko opazimo, da IUCN daje pri okoljskem

izobraževanju večji poudarek razumevanju medsebojne povezanosti elementov okolja in oblikovanju odgovornega odnosa do njega, medtem ko Unesco poudarja nujnost spremenbe odnosa do okolja, v katerem živimo. Perenič (1993) pa je okoljsko vzgojo definiral kot vzgojo za varovanje okolja, ki se začne v zgodnji mladosti, ko otrok čustveno izkuša naravo, odnos do nje pa posnema od staršev, vzgojiteljev in učiteljev. Z učenjem in oblikovanjem znanja o živi in neživi naravi ter z razumevanjem vseh procesov, ki potekajo v živih bitjih, usvoji tisto strokovno znanje, ki je potrebno za razumevanje dogajanj v življenjskem prostoru oz. okolju, katerega sestavni del je tudi sam.

Izraz okoljska vzgoja izhaja iz angleškega izraza Environmental education. V Sloveniji smo ga začeli uporabljati pred dvajsetimi leti. Z njim smo opisali določeno vrsto vzgoje, ki je nujno potrebna pri pripravi človeka na boljši odnos do okolja (Lepičnik Vodopivec, 2006). Delovno definicijo okoljske vzgoje pa so predložili malo pred letom 1970 na konferenci IUCD-ja (International Working Meeting on Environmental Education and the School Curriculum). Okoljsko izobraževanje v zadnjih letih dobiva na pomenu in tako se je uveljavilo v vseh evropskih državah pa tudi širše. Največjo zavzetost za okoljsko izobraževanje ima Norveška, saj imajo oblikovan tako imenovani komunikacijski model, pri katerem gre za povezavo med učnimi načrti naravoslovja in družboslovja (Marentič Požarnik, 1993). Tudi na Nizozemskem imajo razvit celovit pristop k okoljskemu izobraževanju (Marentič Požarnik, 1993a). Danska ima za potrebe okoljskega izobraževanja dobro poskrbljeno, saj imajo organizirano mednarodno mrežo Fundacije za okoljsko izobraževanje (Foundation for environmental education – FEE). Med aktivnostmi, ki jih fundacija ponuja, so trije programi, ki so namenjeni okoljskemu izobraževanju v šoli, in ti so: program Ekošole, program Mladi novinarji za okolje in program Učenje o gozdovih (<http://eee.fee-international.org/en>). Tudi v Belgiji so pozitivno naravnani do okoljskega izobraževanja, saj ga spodbujajo z nacionalnim projektom Zelene šole (http://ec.europa.eu/environment/youth/pdf/envedu_en.pdf). Med Rusijo in Finsko prihaja na področju šolstva do medsebojnega sodelovanja, pri čemer obe državi skupno oblikujeta metode okoljskega izobraževanja (Pulkinnen, 2000). V Švici je analiza projekta ENSI (Kyburz - Graber, 2000) pokazala, da njihovo načrtovanje pouka in izvedba projektov okoljskega izobraževanja temeljita na vidikih, kot so: socialni in ekološki odnosi, zgodovinski vidiki, vrednostni sistem ter medsebojna odvisnost med naravnim in družbenim okoljem. V Švici imajo tudi mednarodni program za učitelje, imenovan SITP (The Swiss International Teachers' Program), v katerega so poleg švicarskih učiteljev vključeni še učitelji iz Brazilije, Kanade, Južnoafriške republike in iz ZDA. S skupnim prizadevanjem in z novimi idejami poskušajo podati nove perspektive izobraževanja (Good Practices in Teacher Education Institutions, 2007). V ZDA šole izvajajo projekt nacionalnega okoljskega tedna, ki ga organizira NEEF (National

Environmental Education Fundation), nacionalna fundacija za okoljsko izobraževanje (<http://eee.neefusa.org>). V Avstriji pa se izvaja projekt Šole za evropsko okolje in naravo (School's for Europe's environment and nature), ki ga podpira svetovni sklad za naravo (WWF – World Wide Fund for Nature) (www.wwf.at/de). Pri uvajanju okoljske vzgoje v šolske sisteme so se države srečevale s problemi, kot so: primanjkovanje primernih učbenikov in pripomočkov, slab posluš lokalnih skupnosti za sodelovanje s šolo, učitelji niso bili vajeni sodobnejših učnih metod in oblik, primanjkovanje strokovnjakov, ki bi vodili projekte okoljske vzgoje in izobraževali učitelje (Marentič Požarnik in Anko, 1994a). Pri učinkovitem vpeljevanju okoljske vzgoje v šolski kurikulum so nastali trije osnovni modeli okoljske vzgoje: okoljska vzgoja kot samostojen predmet, okoljska vzgoja kot modul – interdisciplinarno predmetno področje in okoljska vzgoja kot sestavina večine predmetov – multidisciplinarni način (Golob, 2008; Marentič Požarnik in Anko, 1994a).

Preglednica 1. *Modeli vključevanja okoljske vzgoje v šolski kurikulum po nekaterih evropskih državah (Stokes, Edge in West, 2001)*

Okoljska vzgoja kot ...	Število držav	Države
samostojen predmet	5	Belgija, Finska, Francija, Grčija, Španija
vključena v druge predmete	12	Belgija, Danska, Španija, Francija, Grčija, Irska, Italija, Luksemburg, Nizozemska, Portugalska, Švedska, Združeno kraljestvo
interdisciplinarne teme	4	Avstrija, Nemčija, Danska, Finska

Iz preglednice 1 je razvidno, da je okoljska vzgoja največkrat vključena v druge predmete in da v kurikulumih le redko obstaja kot samostojni predmet. Okoljska vzgoja se v programu osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji pojavlja kot interdisciplinarno področje, kar pomeni, da naj bi jo učitelji na razredni pa tudi na predmetni stopnji vključevali v poučevanje posameznih predmetov, v dneve dejavnosti ter v šolske in obšolske dejavnosti (http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Okoljska_vzgoja_izbirni.pdf). V slovenskem izobraževalnem prostoru pa se okoljska vzgoja pojavlja tudi kot izbirni predmet v zadnjem triletju osnovnošolskega izobraževanja, in sicer v obsegu 35 oz. 32 ur letno. Osnovna filozofija predmeta je, da temelji na spodbujanju okoljske pismenosti, ki pa naj bi jo pridobili vsi državljani, saj jo glede na naraščajoče okoljske probleme našega planeta še kako potrebujemo. Cilj okoljske vzgoje je usposabljanje učencev, da bi lahko globlje razumeli okoljske pojave in probleme, njihove vzroke in načine reševanja, vključno s tveganji in konflikti, ki nastajajo ob tem. Hkrati pa je cilj okoljske vzgoje tudi, da bi učenci razvili tako imenovano akcijsko kompetenco, kar pomeni

pripravljenost in sposobnost zavzetega in odgovornega ravnanja v okolju, odločanja, ki bo zagotovilo kakovostno in zdravo življenje vseh živih bitij in bo hkrati ohranjalo možnosti za zadovoljevanje vseh življenjskih potreb tudi za prihodnje generacije ter upoštevalo obremenilne sposobnosti ekosistema (Marentič Požarnik, Milekšič, Plut, Šorgo, Pavšer in Pukl, 2004). Z uvedbo novih predmetov ali vsaj z vključitvijo vsebin trajnostnega razvoja v učne načrte bi vsakemu učencu omogočili ekološko opismenjevanje, razvoj ekološke etike ter pridobitev okoljskega znanja in spretnosti (Milat, 2009). Uvajanje in oblikovanje novih programov pa je vedno drag in dolgotrajen proces (Kostović - Vranješ in Jukić, 2011). Učitelji navajajo pomanjkanje časa, nezadostno usposobljenost, negotovost in strah pred neuspehom (Kostović - Vranješ in Jukić, 2011).

Okoljske vsebine v učnem načrtu za predmeta naravoslovje 6 in 7 v devetletni osnovni šoli

Učenci pri naravoslovju spoznavajo vsebine o gozdovih, celinskih vodah, o morju, v teh vsebinah pa so integrirane tudi okoljske vsebine s poudarkom na človeškem vplivu na ekosisteme. Pojavi pa se vprašanje, kako je ta vsebina predstavljena in predvsem, koliko časa in na kak način se uporabljajo okoljske teme v učnih načrtih. Uporaba Zakona o ohranjanju narave in Zakona o varstvu okolja lahko v učnih načrtih prispeva k boljšemu doseganju učnih ciljev na področju varstva okolja ter ohranjanja in izvajanja okoljske vzgoje v šolah (Ur. list RS, št. 96/2004, Ur. list RS, št. 41/2004). V letu 2011 je bil posodobljen učni načrti za predmet naravoslovje za 6. in 7. razred osnovne šole. Novi učni načrt za naravoslovje se nekoliko razlikuje od starega učnega načrta in na dolgi rok lahko upamo, da se bodo spremembe pozitivno odražale na okoljskih kompetencah učencev (Brumen idr., 2002; Škvarč idr., 2011; Verčkovnik idr., 2002). Okoljska vprašanja v učnih načrtih so pogosto zasnovana kot interdisciplinarne dejavnosti, kar pomeni, da bi jih morali učitelji vključevati v različne teme šolskih in obšolskih dejavnosti ter tako uspešneje razvijati celoten izobraževalni proces, saj bi lahko to le tako vodilo k razvoju okoljskih kompetenc pri učencih in oblikovanju okoljsko pismenih državljanov. Čeprav je v učnih načrtih mogoče najti vsebine, ki bi lahko spodbudile razvoj posebnih okoljskih kompetenc učencev, raziskave (Ernst, 2007, 2009; Rebolj in Devetak, 2012) kažejo, da se pojavijo problemi v poučevanju okoljskih vsebin. Med njima sta gotovo pomanjkanje znanja o okoljskih vsebinah pri učiteljih in pomanjkanja časa za pripravo na pouk. Druge ovire, ki se pojavljajo, so še pomanjkanje usposabljanja ali priložnost nenehnega strokovnega razvoja, pomanjkanje tehnične pomoči, skrbi glede varnosti, odgovornost učitelja za učenje zunaj učilnice, pomanjkanje sredstev, zanimanja in podpore lokalnih partnerjev ter pomanjkanje podpore staršev (Rebolj in Devetak, 2012).

V šestem razredu se učenci učijo, kako lahko prispevajo k varovanju okolja z ustreznim ravnanjem; zavedajo se pomembnega vpliva vsakega posameznika na okolje, se naučijo, da pridobivanje in predelava energetskih in drugih naravnih virov vpliva na okolje, se učijo o pomembnosti učinkovite rabe energije, se seznanijo s problemi pomanjkanja in prekomernega izkoriščanja naravnih virov, vode, surovin in energentov ter se zavedajo nujnosti gospodarnega ravnanja z omenjenimi sredstvi. V sedmem razredu se učenci učijo o učinkih in posledicah gnojenja in uporabe pesticidov v kmetijstvu, naučijo se, da se zaradi naravnih vzrokov in človekovih dejavnosti lahko poveča koncentracija onesnažil v vodi, zraku in tleh, kar negativno vpliva na organizme, spoznavajo glavne vzroke za onesnaževanje vode, podtalnice, zraka in tal, pogovarjajo se o posledicah njihovega vpliva na organizme in okolje ter iščejo načine in ukrepe za zmanjševanje in preprečevanje onesnaževanja. Spoznajo tudi učinke različnih vrst prometa na okolje in organizme ter vzroke za povečanje emisij in z njimi povezanega globalnega segrevanja, ki se odraža v podnebnih spremembah ter kopenskih in vodnih ekosistemih.

Namen raziskave in raziskovalna vprašanja

Kakovostno pripravljene in oblikovane učne načrte, ki predvidevajo različne didaktične pristope za poučevanje določenih učnih vsebin, lahko pripomorejo k oblikovanju učenčevih kompetenc na različnih področjih. Študija se osredinja na učne cilje, povezane z okoljskimi vsebinami, katerim se danes pripisuje čedalje večji družbeni pomen. Glavni namen raziskave je ugotoviti, v kolikšnem deležu so učni cilji, povezani z okoljskimi vsebinami, zastopani v starih in novih učnih načrtih za predmeta naravoslovje 6 in 7 v devetletni osnovni šoli in ali se je delež učnih ciljev, povezanih z okoljskimi vsebinami, po prenovi učnih načrtov za omenjena predmeta povečal. Postavljeno je bilo raziskovalno vprašanje, in sicer kakšne so razlike v učnih ciljih med starih in novimi učnimi načrti za naravoslovje glede zastopanosti in vrste okoljskih vsebin.

Metoda

Vzorec

Analizirani so bili stari in novi učni načrti za poučevanje predmeta naravoslovje v 6. in 7. razredu devetletne osnovne šole.

Instrument

Podatki so bili zbrani s pomočjo kvalitativne tehnike zbiranja podatkov, in sicer z analizo dokumentov. V analizo so bili vključeni učni cilji v učnih načrtih za naravoslovje 6 in 7 s poudarkom na okoljskih vsebinah.

Potek raziskave

V raziskavi je bila uporabljena deskriptivna metoda dela. Podatki so bili statistično analizirani s pomočjo računalniškega programa Excel. Rezultati so prikazani s pomočjo preglednic.

Rezultati

Rezultati predstavljajo analizo starih in novih učnih načrtov za predmet naravoslovje v 6. in 7. razredu devetletne osnovne šole glede na okoljske vsebine in učne cilje, ki se nanašajo na pridobitev in razvoj učenčevih okoljskih kompetenc.

Stari učni načrt za naravoslovje v 6. in 7. razredu osnovne šole je bil v veljavi do leta 2011, ko je Ministrstvo za šolstvo in šport potrdilo prenovljene učne načrte za naravoslovje. Število učnih ur v vsakem razredu je ostalo enako, tako da imajo učenci v 6. razredu 70 učnih ur naravoslovja in v 7. razredu 105 učnih ur, kar velja za celotno šolsko leto; skupno je v dveh šolskih letih na voljo 175 učnih ur naravoslovja. Stari in novi učni načrt se razlikujeta po obsegu vsebine (preglednici 2 in 3). Stari učni načrt vsebuje poglavje Opredelitev predmeta, v katerem so predstavljeni njegov položaj v primarnem izobraževanju, njegova filozofija in narava predmeta, nato pa so predstavljeni splošni in operativni cilji. Prav tako vključuje cilje, dejavnosti, vsebine, koncepte in medpredmetne povezave, specifična didaktična priporočila, splošne cilje preverjanja in ocenjevanja znanja (v katalogu znanja so navedeni tudi osnovni in minimalni standardi znanja). Novi učni načrt tudi podobno vključuje opredelitev predmeta, splošne cilje, operativne cilje in vsebine, ki opisujejo postopke in spretnosti na področju naravoslovja in tematskih sklopov. Naprej pa je poglavje Standardi znanja, ki opisuje postopke in spretnosti na področju naravoslovja ter tematsko navaja nekaj predlogov za ocenjevanje za učitelje. Na koncu učnega načrta pa je poglavje Didaktična priporočila, ki določa učne metode in pristope, smernice za načrtovanje in izvajanje dejavnosti učencev za vsako posamezno temo, individualizacijo in diferenciacijo ter predlagane vidike medpredmetnih povezav. Stari učni načrt za 6. razred je veliko bolj izražen in natančneje določa teme predmeta kot nov; ker so teme predstavljene bolj splošno lahko učitelj sam izbere te specifični kontekstualni pristop za poučevanje določenih vsebin, čeprav je zastopanost okoljskih vsebin v obeh učnih načrtih precej redka ali pa je sploh ni. V starem učnem načrtu ni učnih ciljev, ki bi bili neposredno povezani z okoljskimi vsebinami. Nekatere učne cilje, povezane z okoljskimi vsebinami, je mogoče najti v poglavju Didaktična priporočila, vendar to niso učni cilji, ki naj bi jih učenci dosegli, vendar so le smernice za vključitev ciljev v tematske sklope. Novi učni načrt vsebuje poglavje Vpliv človeka na okolje, ki vključuje štiri izmed osmih učnih ciljev, ki so neposredno povezani

z okoljskimi vsebinami. To predstavlja 4,3 % vseh učnih ciljev v 6. razredu (preglednica 2). Na splošno učni načrt vsebuje malo učnih ciljev, povezanih z okoljskimi vsebinami. Novi učni načrt je spremenjen v tolikšni meri, da zajema učne cilje, ki so neposredno povezani z razvojem učenčevih okoljskih kompetenc, medtem ko takšnih učnih ciljev v starem učnem načrtu ni bilo.

Preglednica 2. *Primerjava med starim in novim učnim načrtom za predmet naravoslovje v 6. razredu devetletne osnovne šole glede na učne teme in učne cilje, povezane z okoljskimi vsebinami*

Vsebina ali učna tema	Stari učni načrt		Novi učni načrt	
	Okoljski cilji	Vsi cilji	Okoljski cilji	Vsi cilji
Snovi	0	12	0	14
Živa in neživa narava	0	7	/	/
Energija	/	/	0	11
Živa narava	/	/	0	60
Vpliv človeka na okolje	/	/	4	8
Vrt	0	18	/	/
Žive meje, zelenice in parki*	0	10	/	/
Rastlinjak*	0	10	/	/
Njiva in polje	0	19	/	/
Sadovnjak*	0	15	/	/
Vinograd*	0	10	/	/
Travnik	0	7	/	/
Tokovi in energija	0	22	/	/
Barve	0	18	/	/
Skupaj	0	148	4	93
Odstotek učnih ciljev, povezanih z okoljsko vsebino	0	/	4,3	/

* Izbirna tema

Stari učni načrt za naravoslovje v 7. razredu (preglednica 3) je veliko bolj definiran glede specifičnih tematskih sklopov kot nov. V primerjavi z učnim načrtom za 6. razred stari in novi učni načrt vsebujeta učne cilje, ki so neposredno povezani z okoljskimi vsebinami. V starem učnem načrtu obstajajo štiri učni cilji v različnih tematskih sklopih (3,7 %), v novem učnem načrtu pa se v poglavju Vpliv človeka na okolje pojavi pet učnih ciljev od enajstih, kar predstavlja 5 % vseh učnih ciljev v sedmem razredu. Stari učni načrt vsebuje poglavje Didaktična priporočila, v katerem lahko najdemo vsebine, povezane z okoljsko tematiko, vendar naj bi te vsebine učitelji vključili v

ustrezne tematske sklope. Čeprav ni veliko učnih ciljev, ki bi se nanašali na okoljske vsebine, lahko vseeno rečemo, da oba učna načrta za sedmi razred prispevata k razvoju učenčevih okoljskih kompetenc.

Preglednica 3. *Primerjava med starim in novim učnim načrtom za predmet naravoslovje v 7. razredu devetletne osnovne šole glede na učne teme in učne cilje, povezane z okoljskimi vsebinami*

Vsebina ali učna tema	Stari učni načrt		Novi učni načrt	
	Okoljski cilji	Vsi cilji	Okoljski cilji	Vsi cilji
Snovi	/	/	0	21
Energija	/	/	0	21
Živa narava	/	/	0	47
Vplivi človeka na okolje	/	/	5	11
Snovi, njihove lastnosti in spremembe	0	4	/	/
Čiste snovi in zmesi	0	4	/	/
Zrak	1	5	/	/
Gozd	0	26	/	/
Zvok	0	8	/	/
Svetloba	0	15	/	/
Valovanje	0	7	/	/
Voda	1	4	/	/
Celinske vode	1	22	/	/
Morje	1	13	/	/
Skupaj	4	109	5	100
Odstotek učnih ciljev, povezanih z okoljsko vsebino	3,7	/	5	/

Zaključek

Okoljsko izobraževanje v zadnjem desetletju pridobiva na ugledu, zato se ga v razvitih evropskih državah vključuje v šolsko okolje. Pri tem pa nič ne zaostaja Slovenija, saj ima na voljo izbirni predmet okoljska vzgoja, ki je namenjena učencem tretje triade osnovnošolskega izobraževanja, hkrati pa se vsebine okoljske vzgoje pojavljajo tudi že v prenovljenih učnih načrtih, tako da postaja okoljska vzgoja tudi že kot interdisciplinarna sestavina določenih obveznih predmetov. Kljub vpeljevanju okoljske vzgoje v izobraževalni sistem pa so se vse države srečale z nekaterimi problemi, kot so: pomanjkanje primernih učbenikov, didaktičnih pripomočkov za poučevanje okoljskih vsebin, naletele so na zaprta vrata lokalnih skupnosti za sodelovanje s šolo, primanjkuje strokovnjakov, ki bi uspešno vodili projekte okoljske

vzgoje, hkrati pa tudi znanje učiteljev za uporabo sodobnejših učnih metod in oblik dela pri okoljski vzgoji ni vedno zadostno. Vsekakor bi morali preverjati usposobljenost bodočih učiteljev na področju okoljske vzgoje, učiteljem, ki že delajo, pa bi morali omogočiti stalna in učinkovita strokovna izpopolnjevanja na področju okoljskega izobraževanja. Smiselno bi bilo organizirati tudi razne delavnice z minimalno kotizacijo, na katerih bi lahko na konkreten način predstavili pristope poučevanja okoljske vzgoje, ki so še posebej primerni za tak predmet. Taki pristopi so npr.: učenje z raziskovanjem, izkustveno učenje, učenje zunaj učilnice, delo na terenu ... Omenjeni pristopi pa bi bili lahko vključeni tudi v učne načrte, ki so temelj za poučevanje vsakega predmeta. Analiza starih in novih učnih načrtov za predmeta naravoslovje 6 in 7 je pokazala, da je bil stari učni načrt za predmet naravoslovje v 6. in 7. razredu osnovne šole veliko bolj vsebinsko razdeljen in natančneje je opredelil vsebino predmeta kot nov. Stari učni načrt za 6. razred ni vseboval nobenih učnih ciljev, povezanih z okoljskimi vsebinami. Vseboval je poglavje Didaktična načela, v katerem je bilo navedenih več učnih ciljev, povezanih z okoljskimi vsebinami, vendar to niso bili cilji, ki so potrebni, da jih učenec doseže. Z novim učnim načrtom se je to spremenilo in ta že vsebuje celotno poglavje o vplivu človeka na okolje. Stari učni načrt za 7. razred je že vseboval učne cilje, povezane z okoljskimi vsebinami, vendar so te vsebine v novem učnem načrtu zastopane v nekoliko večjem deležu. Čeprav ni veliko učnih ciljev, ki so povezani z okoljskimi vsebinami, še vedno lahko trdimo, da je bila reforma učnega načrta v korist okoljskih vsebin in da je to dobrodošlo, ker vsebine prikaže na način, ki spodbuja razvoj okoljskih kompetenc.

Literatura

- Abell, S. K. (2005). University science teachers as researchers: Blurring the scholarship boundaries. *Research in Science Education*, 35(2–3), 281–298.
- Brody, M. (2005). Learning in nature. *Environmental Education Research*, 11(5), 603–621.
- Brumen, M., Glažar, S., Logaj, V., Pufič, T., Verčkovnik, T. in Zupan, A. (2002). *Učni načrt. program osnovnošolskega izobraževanja. Naravoslovje 7*.
- Caro, T. M., Pelkey, N. in Grigione, M. (1994). Effects of conservation biology education on attitudes toward nature. *Conservation Biology*, 8(3), 846–52.
- Cree, J. (2006). Emotional attachment. *Primary Geographer*, 59, 14–6.
- Ernst, J. (2007). Factors Associated With K-12 Teachers' Use of Environment-Based Education. *Spring*, 38(3), 15–32.
- Ernst, J. (2009). Influences on US middle school teachers' use of environment-based Education. *Environmental Education Research*, 15(1), 71–92.
- Fien, J. in Tilbury, D. (1996). *Learning for a sustainable environment: An agenda for teacher education in Asia and the Pacific*. Bangkok: Unesco.
- Good Practices in Teacher Education Institutions* (2007). France: Unesco. Pridobljeno 10. 7. 2013 s <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001524/152452eo.pdf>

Golob, N. (2008). Modeli vključevanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. V M. Duh (ur.), *Razvojno-raziskovalni koncepti ekologije od vrtca do fakultete in naprej v prakso*. Maribor, Pedagoška fakulteta in Rakičan, RIS Dvorec.

Gurevitz, R. (2002). Affective approaches to environmental education: Going beyond the imagined worlds of childhood? *International Journal of Science Education*, 24, 645–660.

Hassan, G. in Fisher, D. (2005). Factors associated with declining interest and motivation in science among secondary and tertiary students in Australia. V D. Fisher (ur.), *Sustainable communities and sustainable environments: Envisioning a role for science, mathematics and technology education*. Proceedings of the Fourth International Conference on Science, Mathematics and Technology Education.

Hlad, B. (1996). Okoljska vzgoja in izobraževanje-pot k spremembi. V B. Hlad (ur.), *Zbornik posvetovanj Varstvo narave-predstavitev in primerjava nemških in slovenskih izkušenj in okoljska vzgoja in izobraževanje – pot k spremembam*. Ljubljana, Ministrstvo za okolje in prostor.

Intergovernmental Conference on Environmental Education organized by Unesco in co-operation with UNEP Tbilisi (USSR) 24.–26. October 1977.

Juujarvi, S. (2006). Care reasoning in real-life moral conflicts. *Journal of Moral Education*, 35(2), 197–211.

Kelly, B. (2004). Applying emotional intelligence: Exploring the promoting alternative thinking strategies curriculum. *Educational Psychology in Practice* 20(3), 221–240.

Kollmuss, A. in Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behaviour? *Environmental Education Research*, 8(3), 239–260.

Kostović-Vranješ, V. in Jukić, T. (2011). *Ekološka pismenost, sodobna vzgojno-izobraževalna paradigma. Raziskovalni vidiki ekologije v kontekstu edukacije*. Maribor: Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.

Kyburz-Graber, R. (2000). Critically Reflective Inquiry. V J. Mayer in H. Bayhuber (ur.), *Empirical Research on Environmental Education in Europe* (str. 145–153). Munchen: Waxmann.

LaChapelle, D. (1991). Educating for deep ecology. *The Journal of Experiential Education*, 14, 18–22.

Lackney, J. A. (2008). Teacher Environmental Competence in Elementary School Environments. *Children, Youth and Environments* 18(2), 133–159.

Lee, Y. P. (2005). Forces shaping the future of teaching and learning of mathematics. *Educational Research for Policy and Practice*, 4(2–3), 169–179.

Lepičnik Vodopivec, J. (2006). *Okoljska vzgoja v vrtcu*. Ljubljana: AWTS.

Littledyke, M. (2008). Science education for environmental awareness: approaches to integrating cognitive and affective domains. *Environmental Education Research*, 14(1), 1–17.

Marentič Požarnik, B. (1993). Razvijanje ekološke zavesti terja drugačno učenje in poučevanje. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Okolje in šolske iniciative*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Marentič Požarnik, B. (1993a). Kako je z okoljsko vzgojo v svetu. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Okolje in šolske iniciative*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Marentič Požarnik, B. in Anko, B. (1994a). Okoljska (ekološka) vzgoja kot nepogrešljiva sestavina varstva okolja. V A. Lah (ur.), *Okolje v Sloveniji*. Ljubljana, Tehnična založba Slovenije.

McMillan, E. E., Wright, T. in Beazley, K. (2004). Impact of a university-level environmental studies class on students' values. *Journal of Environmental Education* 35(3), 19–28.

Milat, J. (2009). Različne vrste inteligenc in ekološka inteligenca. V M. Duh (ur.), *Edukacija za trajnostni razvoj* (str. 5–17). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Maribor in RIS Dvorec Rakičan.

Özden, M. (2008). Environmental awareness and attitudes of student teachers: An empirical research. *International Research in Geographical & Environmental Education* 17(1), 40–55.

Perenič, I. (1993). Ekološka ali okoljska vzgoja, to ni več vprašanje. *Vzgoja in izobraževanje*. Ljubljana: ZRSŠŠ.

Pulkinen, E. (2000). *Finnish-russian co-operation in environmental education*.

Rebolj, N. in Devetak, I. (2012). Teachers' opinion about the development of environmental competences in primary school. *Mednarodna konferenca Eduvision, zbornik referatov*, 497–506.

Roczen, N. (2011). *Environmental competence: the interplay between connection with nature and environmental knowledge in promoting ecological behavior*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.

Stern, P. C. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues* 56(3), 407–424.

Stokes, E., Edge, A. in West, A. (2001). *Environmental education in the educational systems of the European Union*. Centre for Educational Research London School of Economics and Political Science, Synthesis Report.

Swindell, R., Jamieson - Proctor, R., Richmond, J. in Parkinson, P. (2003). Reimagining primary science education at Griffith University. V B. Bartlett, F. Bryer in D. Roebuck (ur.), *Reimagining practice: Researching change*. Brisbane: School of Cognition, Language and Special Education, Griffith University.

Škvarč, M., Glažar, S. A., Marhl, M., Skribe Dimec, D., Zupan, A., Cvahte, M., Gričnik, K., Volčini, D., Sabolič, G. in Šorgo, A. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Naravoslovje*.

Teksoz, G., Sahin, E. in Ertepinar, H. (2010). A new vision for chemistry education students: Environmental Education. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5(2), 131–149.

Verčkovnik, T., Zupan, A., Glažar, S., Pufič, T., Kregar, M., Ferbar, J., Harej, V. in Hostnik, I. (2002). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Naravoslovje 6*.

Zakon o ohranjanju narave (2004). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 96/2004. Pridobljeno 22. 2. 2013 s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200496&stevilka=4233>

Zakon o varstvu okolja (2004). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 41/2004. Pridobljeno 22. 2. 2013 s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200441&stevilka=1694>

Waters - Adams, S. (2006). The relationship between understanding of the nature of science and practice: The influence of teachers' beliefs about education, teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 28(8), 919–944.

Elektronski viri

www.pef.uni-lj.si (27. 6. 2012)

www.bf.uni-lj.si (27. 6. 2012)

www.fmf.uni-lj.si (27. 6. 2012)

www.fkkt.uni-lj.si (27. 6. 2012)

www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Okoljska_vzgoja_izbirni.pdf (10. 7. 2013)

www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/K_OKOLJ_VZGOJA_gimn.pdf (10. 7. 2013)

<http://eee.fee-international.org/en> (10. 7. 2013)

http://ec.europa.eu/environment/youth/pdf/envedu_en.pdf (10. 7. 2013)

<http://eee.neefusa.org> (10. 7. 2013)

www.wwf.at/de (10. 7. 2013)

FILOZOFIJA ZA OTROKE IN PARTICIPACIJA V ŠOLI

Marjan Šimenc

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Prispevek predstavi program filozofija za otroke z zornega kota participacije učencev v šoli. Analiza pokaže, da je program strukturiran tako, da odpre prostor za učence in njihovo sodelovanje ne samo pri obravnavi tem, temveč tudi pri izbiri tem, ki se bodo obravnavale. To aktivno vlogo učencev omogočata dva strukturna elementa programa. Prvi je predpostavljena sposobnost učencev za participacijo: program predpostavi sposobnost učencev za participacijo, ta predpostavka pa mu omogoča, da to sposobnost pri učencih dejansko razvije; drugi je »aktivna« pasivnost učitelja, ki se umakne, da bi odprl prostor za dejavnost učencev, vendar pa to dejavnost strukturira, usmerja in podpira, tako da privede do razvoja sposobnosti za participacijo, ki je bila na začetku samo predpostavljena. Participacija je v drugem delu prispevka bolj formalno opredeljena v kontekstu konceptualizacije državljske vzgoje kot enotnosti trojice avtonomija –sodelovanje – participacija, ki pokaže na vzporednico med pluralizacijo strukture filozofije za otroke in tematizacijami participacije v okviru konceptualizacij državljske vzgoje.

Ključne besede: državljska vzgoja, filozofija za otroke, participacija, skupnost raziskovanja

Uvod

Filozofija za otroke (FZO) je program filozofiranja oziroma skupne refleksije z otroki, ki ga je na začetku sedemdesetih let prejšnjega stoletja začel razvijati ameriški profesor filozofije Matthew Lipman. Program se je postopno razširil po vsem svetu, tako da ga danes v različnih oblikah prakticirajo v več kot 40 državah, tudi v Sloveniji.

Ključni trenutek v zgodbi o nastanku FZO je Lipmanova odločitev, da preneha delovati kot univerzitetni profesor in se posveti razvoju programa filozofija za otroke. Vzrok za to odločitev je bil spoznanje, ki ga je strnil v tezo, da njegovi »študentje ne mislijo« in da je poučevanje mišljenja prepozno začeti na univerzi. Pri tem velja opozoriti, da Lipman z mišljenjem ni imel v mislih samo kognitivne sposobnosti.

Šestdeseta leta prejšnjega stoletja so v ZDA zaznamovali študentski nemiri, vojna v Vietnamu, splošno nezadovoljstvo v družbi. Reševanje nakopičenih in zaostrenih družbenih problemov je sicer terjalo več sposobnosti za mišljenje, a boljše reševanje družbenih problemov ni bilo povezano

samo s kognitivnimi sposobnostmi posameznikov. Potrebna je bila tudi pripravljenost uporabiti svoje sposobnosti za razmislek o svetu, to pa je terjalo oblikovanje navade, ki bi vodila do spontane oziroma samodejne uporabe mišljenja pri oblikovanju vsakdana in posameznikovih stališč do družbenih dogodkov. Lahko bi torej rekli, da je bil Lipmanov cilj oblikovati kulturo mišljenja oziroma z delom v šolskem sistemu prispevati k oblikovanju družbe z bogato kulturo angažiranega mišljenja.

Opis programa

Lipmanov program filozofije za otroke¹ najlaže opišemo, če ga vpeljemo kot specifično metodo dela v razredu. Prva specifična lastnost je prostorska: otroci sedijo v krogu, tako da vsi vidijo vse in lahko slišijo vse. V tradicionalno organiziranih učilnicah učenci sedijo v vrstah drug za drugim, posledica pa je, da gledajo druge učence v hrbet, tako da sta medsebojno poslušanje in dialog med njimi otežena. Ker FZO želi v pogovor vključiti vse učence in poudarja sodelovanje med njimi, je nujna drugačna organizacija šolskega prostora.

Kot rečeno, je drugačno oblikovanje prostora odraz zahteve po drugačni strukturi komunikacije: pri FZO ta ne poteka predvsem od učitelja do učencev, temveč bistveno med posameznimi učenci ter posameznim učencem in celotno skupino. Lahko bi rekli, da je to tudi prvi moment participacije: učenci so vključeni v komunikacijo v razredu. Ta poudarek terja dopolnilo, saj so učenci pri vsakem pouku vključeni v komunikacijo, vendar pretežno kot naslovniki učiteljevih izjav. Specifičnost FZO v primerjavi s tradicionalnim poukom je v tem, da so učenci vključeni kot proizvajalci novih izjav in neposredni naslovniki izjav drugih učencev. S spremenjeno prostorsko strukturo se tako spremeni tudi mesto učencev v komunikacijski strukturi.

S tem se spremeni vloga učiteljice: učiteljica ne predava, ne posreduje vednosti, temveč organizira dejavnost v razredu in vodi oziroma omogoča dialog med učenci. Opisovalci programa pogosto poudarjajo, da se mora učitelj umakniti, da bi napravil prostor za učence, se pravi za njihovo aktivno participacijo, in jim omogočil, da imajo bistveni vpliv na potek dela v razredu.

Izhodišče pouka je branje zgodbe. Učenci skupaj preberejo poglavje iz berila, tako da vsak učenec na glas prebere en odstavek. V berilu nastopajo junaki podobne starosti kot učenci, se srečujejo z vprašanji in s problemi, o njih premišlujejo, se o njih pogovarjajo s sošolci, prijatelji in s starši ter jih poskušajo rešiti. Zgodba tako anticipira dejavnost učencev in ji tiho služi kot model: tudi učenci, ki berejo berilo, naj bi pri FZO razmišljali o svojem

1 Na ta program se opirajo tudi učni načrti izbirnega predmeta *filozofija za otroke* v zadnjem triletju osnovne šole.

življenju in poskušali rešiti vprašanja, ki se jim zastavljajo. V berilo so vgrajeni vrsta vprašanj in množica idej pa tudi različna stališča in pogledi, ki jih srečamo v vsakdanjem življenju, imajo pa tudi filozofsko razsežnost. V berilo se torej v življenju literarnih junakov uresniči teza, da je vsakdanje življenje prepletenost s filozofijo in da so filozofski problemi pravzaprav problemi, s katerimi se vsak srečuje v svojem vsakdanjem življenju, le da se ne zavedamo, da gre za filozofske probleme.

Naslednji strukturni korak je čas za vprašanja. Vsak učenec zapiše vprašanje, ki mu je prišlo na misel ob branju. Ta formulacija je nekoliko nenančajna: posebej na začetku se učencem samo od sebe ne zastavi nobene vprašanje, tako da morajo sami ustvariti oziroma iznajti neko vprašanje. Na misel jim namreč ne pridejo vprašanja, temveč prej vrsta stališč in prepričanj – program pa nasprotno zahteva prav vprašanja. Vsak učenec pove svoje vprašanje, ki ga učitelj zapiše na tablo. Učenci nato skupaj razpravljajo o vprašanjih, jih analizirajo, primerjajo med seboj, na koncu pa glasujejo, o katerem želijo v nadaljevanju ure skupaj razpravljati. Vprašanje je tako tudi izbrano – namreč tisto, ki se otrokom zdi najzanimivejše, ne pa tisto, ki bi ga izbral učitelj ali je zapisano v učnem načrtu.

Nato sledi razprava o izbranih vprašanjih. Prva razprava pri na novo vzpostavljaljoči skupnosti, ki ji v FZO pravijo skupnost raziskovanja, je razprava o skupnosti in pravilih, ki se jih bodo držali pri svojem delu. Pravila, ki se jih bodo držali pri skupnem delu, so sama predmet razprave, vendar pa je tudi tu logika nekoliko zapletenejša: če ne bi bila neka pravila predpostavljena, se pravi, da so predpostavljena in veljavna še pred razpravo, se razprava o pravilih sploh ne bi mogla začeti. Razprava sama pa je najbolj odprt in najbolj nepredvidljiv del procesa. Učenci raziskujejo, učitelj pa pomaga, da se vzpostavlja in ohranja forma skupnega raziskovanja – več je vnaprej težko reči.

Pojasnila, zamejitve in omejitve

Temu opisu procesa, ki je značilen za FZO, je treba dodati nekaj opozoril. Naj začnemo pri imenu: filozofija za otroke je ponesrečeno poimenovaje. Program filozofije za otroke ni program, ki filozofsko tradicijo pripravi in predela, da bo primerna za otroke, in se jo nato posreduje otrokom. V resnici je prav nasprotnje takega pristopa; nekoliko zaostreno bi lahko celo rekli, da uteleša kritiko vsakega pristopa, ki hoče preprosto posredovati neko vnaprej dano področje znanja in vednosti otrokom. In v tem je bila radikalnost programa v začetku sedemdesetih let prejšnjega stoletja, ki se je ujela s splošno radikalnostjo tistega časa.²

.....
 2 Lipman (Lipman, 2008) v svoji avtobiografiji opozarja na pomen študentskih nemirov za njegovo odločitev, da zapusti varen akademski položaj in tvega z nečim radikalno novim, s pedagoško inovacijo, poimenovano filozofija za otroke.

Lahko bi rekli, da FZO uteleša tezo, da je treba otroka postaviti v središče in izhajati iz njega. FZO namreč nima seznama snovi, ki bi ga bilo treba »obdelati« ali »vzeti«, niti učbenika, v katerem so napisani pravi odgovori. Program izhaja iz vprašanj otrok in temelji na tem, da učitelj (oziroma *olajševalec*, kot mu pravijo) učencem pomaga razmišljati o njihovih vprašanjih. A ta poudarek že prehitava: prva naloga učitelja je, da otroke postopno uči zastavljati vprašanja.

Nad vse pomembna je torej vloga vprašanj. Raziskovanje izhaja iz vprašanj, ki se zastavljajo učencem, vendar je raziskovanje tudi proces, v katerem se učenci učijo biti pozorni na vprašanja in na to, kako jih zastaviti, da bodo čim boljše vodilo pri raziskovanju. Učenci se morajo torej najprej (v logičnem pomenu, praktično seveda učenje poteka v krogih) naučiti zastavljati dobra vprašanja.

Učitelj torej učencem pomaga pri zastavljanju pravih vprašanj, nato njihova vprašanja vzame resno in jim tako pomaga najti njihov glas. Zastaviti pravo vprašanje je ena izmed definicij kritičnega mišljenja. Lipman je kot bralec Vigotskega stavil na to, da bodo učenci ponotranjili vprašanja, ki se zastavljajo v skupnosti raziskovanja, in si jih bodo postopno začeli zastavljati sami ter tako postali kritični misleci. Nato pa v dialogu učence postopno oskrbi z miselnimi orodji, da lahko premislijo o svojih vprašanjih pa tudi stališčih drugih, da svoje mnenje lahko postavijo v kontekst. Pri tem je ključna usposobljenost učiteljice, ki zna zastavljati vprašanja (in) med razpravo spodbuja določene miselne procese v učencih.³ Vidimo, da je poudarek na procesu, ne pa na rezultatu, na dejavnosti, ne na korpusu vednosti, na učencih, ne na učitelju, na raziskovanju, ne na prisvajanju že dane vednosti. A videli bomo tudi, da so te dihotomije preveč preproste, da bi zajele tisto, kar se pri FZO dogaja, in da binarna logika, sicer pogosta pri govoru o šoli, včasih – nasprotno – prepreči, da bi videli, za kaj gre v razredu.

Učitelj pri FZO ni v ospredju, a to ne pomeni, da je pasiven, sploh odsoten ali da je samo moderator pogovora med učenci. To razumevanje je včasih prisotno med praktiki (»Samo utihnite in dovolite učencem, da se izrazijo, pa se bodo dogajale neverjetne reči, vas bodo tako lepo presenetili ...«), a izrazi samo eno stran učiteljeve naloge in lahko zavaja. Učitelj mora skrbeti za oblikovanje skupnosti raziskovanja: narediti mora prostor za učence, a to ne pomeni umika v pasivnost. Aktivno mora delovati, čeprav čim bolj neopazno, da se strukturirata prostor in čas v razredu, tako da učenci nimajo samo možnosti, da postanejo aktivni, temveč so k temu ves čas povabljeni in nenehno spodbujani. Učitelj je tisti, ki skrbi za dinamiko razprave in ki zagotavlja, da je torej razprava res razprava in ne samo izmenjava mnenj. Učitelj torej sam ne sodeluje, temveč daje besedo, sprašuje, se čudi in modelira

3 Običajno se med usposabljanjem učiteljem uporablja spisek vprašanj, ki spodbujajo določene kognitivne procese. Lep povzetek vprašanj v Fisher (2008, str. 122).

način razmišljanja, ne ponuja pa pravih odgovorov. Še več – njegova naloga je prav posredovati spoznanje, da na nekaterih področjih nimamo dokončnega odgovora, temveč je naša naloga, da skupaj iščemo odgovor, ki se v premisleku skupine izkaže za najsprejemljivejšega. Poudarek na čudenju in spraševanju je povezan s sprejetjem dejstva, da ne vemo, da ni vnaprej jasnega odgovora in edine prave rešitve. Sprejeti nevednost in svet, v katerem ni vse jasno in so stvari negotove, a vztrajati pri razmisleku in ne preprosto reči, da je tako pač moje mnenje, je del etične drže FZO.

Vpeljali smo pojem skupnost raziskovanja, ki je za FZO odločilen. V neki meri nasprotuje tistemu, kar smo zapisali na začetku, tj. da FZO izhaja iz otroka. Izhaja namreč iz otrok. Njeno bistvo je, da otrok ne razmišlja samo sam, temveč da se vključuje v skupnost. Oblikovanje skupnosti raziskovanja je regulativni ideal in ključni cilj FZO. Skupnost pomaga posamezniku bolje misliti; je vir različnih idej, povratnih informacij za ideje posameznika, alternativnih pogledov. V tem smislu je FZO pravzaprav kritika pogleda, da moramo v šoli postaviti otroka v središče, ki smo ga poudarili zgoraj. Ta pogled v resnici prinaša pomembne poudarke za delo učitelja: poslušati učenca, mu dati prostor, da se izrazi, se posvetiti njegovemu načinu razumevanja itn., a kot vsi poudarki imajo svoje meje in eden bistvenih elementov mišljenja je po FZO prav v tem, da samoumevnim poudarkom izmerimo njihov doseg. Vsako stališče ima svoje meje, in če se ne zavedamo meja posameznih stališč, vodil in resnic, smo v nevarnosti, da jih narobe razumemo.

Navedimo dva primera: pogosto poslušamo, da je družina osnovna celica družbe. Poudarek izraža globoko resnico, saj se vsak človek nekemu rodi; za to, da preživi in se učloveči, potrebuje skrb in ljubezen drugih ljudi. Po drugi strani pa odnose v družini opredeljujejo tesni stiki, močna čustva in skrb za drugega, življenje v sodobni družbi pa opredeljuje prav dejstvo, da skupnost, v kateri danes živimo, ni majhna vas, v kateri se vsi med seboj poznajo, temveč veliko večja enota, v kateri moramo znati sobivati z ljudmi, ki jih ne poznamo in ki se od nas lahko precej razlikujejo. V tem smislu družina ni osnovna celica družbe, temveč se družba od družina bistveno razlikuje. Če preprosto mislimo, da je družba samo zelo velika družina, ne moremo razumeti procesov, ki potekajo v njej. Izrek, da je družina osnovna celica družbe, tako zabriše dejstvo, da med obema ravnema obstajajo bistvene razlike.

Podobno je z vodilom, da mora biti otrok v središču. V sodobni družini je otrok res pogosto v središču, razen če ima družina veliko otrok, kajti takrat v središču nastane gneča. Ena izmed nalog šole pa je prav to, da se otrok navadi, da ni vedno v središču in da na svetu obstaja še marsikdo, ne le on sam. Pa ne gre samo za to, da mora otrok v svetu zunaj družine dopustiti, da ni sam na svetu in da so enako pomembni tudi drugi ljudje. Otrok mora v šoli spoznati, da mora iz svojega središča v svet, da je pomembno spoznavati druge in drugačno ter dati drugim ljudem, drugim stvarjem in drugim idejam

možnost, da postanejo središče njegovega sveta. Samo tako, da sam izstopi iz središča svojega sveta in vanj prepusti drugo, bo njegov svet postal bogat ter življenje zanimivo in smiselno.

Pogosto se tudi sliši, da je odprtost prostora za diskusijo povezana s stališčem, da »ni pravilnih oziroma napačnih odgovorov«. To drži, saj strah pred tem, da ne bi pred vrstniki izpadel neumen, blokira marsikaterega učenca in mu preprečuje, da bi izrazil svoje stališče in sodeloval v razpravi. Podobno oviro lahko predstavlja pravilo: trikrat premisli, preden se oglasiš. Ko učenec trikrat preveri, ali je to, kar bi rad povedal, res smiselno, se je razprava že pomaknila naprej in ni več pravi trenutek, da se oglasi.

Kritično mišljenje tako ne more biti edino vodilo pri vodenju razprave v razredu, saj je »vsak udeleženec potencialni vir uvida in vreden dovetnega poslušanja ... Cenimo bogata odpiranja, ki jih filozofsko poučevanje ustvarja za vse udeležene za svobodno igranje z novimi idejami. Cilj edukacije tako ne bi smel biti osredotočenje na pridobivanje vednosti ali proces socializacije v obstoječi red, temveč da posameznik govori s svojim glasom in prinese nekaj novega v svet ...« (Haynes in Murriss, 2011, str. 295). Za srečanje z drugim in drugačnim ne zadošča kritično preiskovanje vsakega mnenja, temveč je nadvse pomembna tudi odprtost, ki omogoča, da novo in drugačno vznikne v diskusiji. Strogost razmisleka, ki ga poudarja kritično mišljenje, mora biti v dialogu s FZO obogatena z odpiranje novih prostorov ter odprtostjo do drugačnega in tujega. Aparat kritičnega premisleka bi lahko, če se ga brez pravega občutka postavlja v ospredje, vnaprej zaprl prostor, v katerem otroci iščejo svoj glas.

Vendar pa to ne pomeni, da so vsa mnenja enakovredna. Cilj dialoga je ravno preiskati mnenja in v tej preiskavi se nekatera mnenja izkažejo za neustrezna, druga pa so bolj utemeljena in sprejemljivejša, tako da »raziskovanje ni zgolj konverzacija«, kot se glasi naslov vplivnega članka o nevarnosti relativizma pri FZO (Gardner, 1996), temveč tudi iskanje resnice. Pri tem je ključna vloga učitelja moderatorja, ki mora zagotoviti, da skupnost raziskovanja, ki se oblikuje pri FZO, postane enotnost raznolikih elementov: poslušanje drugega, izražanje lastnega mnenja učencev, ustvarjanje novih idej, iskanje alternativnih pogledov pa seveda tudi kritična preiskava ter iskanje utemeljitev in argumentov.

Participacija

Kako je torej program FZO povezan s participacijo učencev? Odgovor je odvisen od tega, kako razumemo participacijo. Koncept je običajen pri analizah različnih vidikov državljske vzgoje, v katerih je podrobneje razdelan, vendar je tudi različno tematiziran. A preden si ogledamo ta vidik, se ustavimo pri »opisnem« razumevanju participacije, ki ni vezano na nobeno

specifično teoretsko elaboracijo koncepta. Na tej prvi stopnji ga torej razumemo kot vključenosti učencev v pouk in njihovo možnost vplivati na pouk, torej kot udejstvovanje in angažma, kot dajanje glasu in poslušanje otrok ter za odprtost pouka za soudeležbo otrok oziroma učencev pri odločanju. Tak opis se navadno na neki osnovni ravni in zelo splošnem pojmovanju dajanja glasu ter poslušanja otroka opira na npr. 12. člen *Konvencije o otrokovih pravicah*, ki govori o tem, da ima otrok pravico do izražanja lastnega mnenja, ne da bi pri tem poskušali sistematično razdelati, kaj tovrstni poudarek pri poučevanju predpostavlja in kakšne specifične posledice lahko ima.

Lahko bi rekli, da FZO spodbuja participacijo otrok, tako da jih neposredno vključuje v pouk in jim da besedo. Pri tem se možnost vplivanja ne nanaša samo na formo pouka, temveč učenci dobijo besedo tudi o vsebini: del strukture FZO je, da učenci sami izbirajo teme, ki bodo predmet razmisleka (vendar znotraj meja, ki jih vedno že vzpostavlja berilo in v njem nakazane vsebine). Raziskujejo svoje življenje – bolje si prisvojijo tisto, kar sicer implicitno že vedo, vendar še niso premislili in predelali.

Ko se pritožujemo, da učenci spravijo naučeno snov v neki predal, ki nato nima več vpliva na to, kar so, kako zaznavajo, čutijo in razmišljajo, merimo prav na ta moment: da vednost, ki jo imajo, ni dovolj prisvojena, da jim ne bi bila v breme, kot pogosto doživljajo, in bi jim omogočala boljše razumeti svet. Tako učenci vedo, da Sonce samo navidezno vzhaja na vzhodu in se vrti okrog Zemlje, a to pogosto povezujejo z dejstvom, da se Zemlja vrti okrog Sonca, manj pogosto pa s tem, da se Zemlja vrti okrog svoje osi.

Znanstvene resnice, ki jih posreduje šola, se ne skladajo nujno z vsakdanjim izkustvom. Da bi jih polno razumeli, je treba opraviti posredovanje med znanstvenimi teorijami in tem, kar učenci doživljajo v vsakdanjem življenju. Tega šola ne opravi vedno najbolje. Tako posredovanje namreč terja, da se izkustvo učencev eksplicitno vključi v šolsko prakso in tako posredovanje med znanstveno vednostjo in tem, čemur so učenci izpostavljeni v vsakdanjem življenju in se neopazno ter brez vsake jasne logike preprosto nabira v njih, naredi za enega izmed ciljev pouka.

Vendar odpreti prostor ni dovolj. Videli smo, da FZO učence tudi usposablja: zastavljanje vprašanj je tak primer procesa, pri katerem učenci ne zastavljajo samo preprostih vprašanj, temveč se postopno učijo, kako jih dobro zastavljati. Podobno velja za mišljenje: cilj skupnosti raziskovanja je, da učenci z učiteljevo pomočjo in s prakso postajajo boljši misleci. In za sodelovanje: počasi se naučijo poslušati drugega, razumeti njegov zorni kot itn. Od tod izvirajo poudarki, da pri FZO poteka učenje za demokracijo in demokratično državljanstvo. In ker je, kot bomo videli, demokracija bistveno povezana s participacijo, je to tudi vzgoja za participacijo v ožjem, teoretsko bolj zamejenem smislu. Pouk je na eni strani tak, da so učenci zelo eksplicitno vključeni v proces dela, ki ga sodoločajo, obenem pa je ta proces tudi

tak, da počasi vzpostavlja predpogoje za svojo uspešnost. Seveda lahko rečemo, da imajo otroci radi »aktivni pouk« in da radi razmišljajo, a na drugi strani je mišljenje naporno in so aktivnosti lahko naporne, saj marsikaj predpostavljajo, zato je treba učence na strukturni ravni ves čas usposabljeni, da bodo sposobni sodelovati v teh aktivnostih. Brez tega se lahko skupnost raziskovanja, ki je cilj FZO, spremeni v skupnost izražanja različnih mnenj, ki so sicer zanimiva, vendar ne gre več za mišljenje in raziskovanje, ki ima za cilj formiranje učencev, temveč predvsem za neobvezen pogovor.

Struktura državljske vzgoje

Kot je bilo rečeno, ima participacija v nekaterih koncepcijah državljske vzgoje bistveno bolj določen pomen. Pri Claudine Leleux (Leleux, 1997) je participacija eden izmed treh momentov državljske vzgoje. Druga dva sta avtonomija in sodelovanje. Ti trije elementi se ločijo glede na raven delovanja: avtonomija meri na posameznika, sodelovanje na intersubjektivnost, participacija pa na skupnost oziroma angažma v javnosti. Vsi trije momenti so med seboj povezani. Avtonomija in kritično mišljenje sicer zadevata posameznika, sodelovanje pa delo skupaj z drugimi, vendar se avtonomija bistveno oblikuje v sodelovanju z drugimi, tako da že predpostavlja sodelovanje. Participacija pa meri na usposabljanje mladih, da sodelujejo pri oblikovanju pravil in vsebine skupnega življenja, tako da tudi sama že predpostavlja avtonomijo in sodelovanje, ju na neki ravni vključuje in je za svojo uspešnost odvisna od njiju.

Participacija po Claudine Leleux zavzema ključno mesto v sodobnem političnem sistemu. Temu manjka legitimnosti zaradi oddaljenosti med izvoljenimi predstavniki in ljudstvom v sodobnih družbah pa tudi zato, ker je v sodobnih družbah tudi vse manj zunanjih vezi med ljudmi, ki v njih živijo. Zato so potrebne nove povezave. Te pa ne morejo imeti oblike močne notranje zavezanosti, saj za sodobno individualizirano družbo in zanjo značilno predstavniško demokracijo velja načelo »delegiranja individualne politične moči državljanov na predstavnike« (Leleux, 1997, str. 97) in s tem povezan umik posameznikov v zasebnost. Lahko pa imajo obliko parcialnih vključitev posameznikov v procese odločanja, ki blaži težave, ki jih ima sodobna družba z individualizmom. A tudi to delno in omejeno vključevanje v urejanje skupnega življenja ljudi predpostavlja oba druga momenta trojice, tj. avtonomijo in sodelovanje.

Participacija igra pomembno vlogo tudi v koncepciji Kahna in Westheimerja (Kahn in Westheimer, 2004), vendar se njeno mesto strukturno bistveno razlikuje od Leleuxove. Joseph Kahn in Joel Westheimer analizirata vsebino programov vzgoje za demokracijo in pri tem identificirata tri koncepcije dobrega državljana, ki so v temelju različnih programov vzgoje za demokratično državljanstvo: osebno odgovoren državljan, participacijski

državljan in k pravičnosti usmerjen državljan. Konceptije so poimenovane glede na lastnost, ki jo posamezna konceptija državljanstva postavlja v ospredje. Prva konceptija poudarja osebno odgovornost državljana in oblikovanje pozitivnih osebnostnih lastnosti, tj. vrlin in značaja. Druga poudarja angažma državljanov in zavzeto delovanje v skupnosti. Tretja v osredje postavlja državljana, ki se zavzema za pravično urejeno družbo.

Odgovorni državljan je pri svojem delovanju odgovoren: spoštuje zakone, varuje okolje, sodeluje pri dobrodelnih akcijah. Ideal dobrega državljana je pri konceptiji participacijskega državljanstva državljan, ki dejavno sodeluje v družbenem življenju na lokalni in državni ravni. Demokracija pri tem pojmovanju državljanstva postane način delovanja, delovanje pa ni participacija na oblasti, kot bi lahko razumeli poimenovanje, ampak delovanje v (lokalni) skupnosti, vzpostavljanje novih odnosov, zavezanosti in zaupanja.

Tretji tip je državljan, ki si prizadeva za pravičnost. Tako kot participacijskemu državljanu gre za skupno delo v skupnosti, vendar skupnost ni več lokalna, poudarek ni na konkretnih problemih, temveč je perspektiva širša: cilj ni samo sprememba konkretnih okoliščin, temveč predvsem vplivanje na splošne družbene strukture, ki oblikujejo te konkretne okoliščine.

Videli smo, da imamo pri državljanski vzgoji opraviti z vsaj tremi ravnimi – z ravno posameznika, skupnosti in države. Osredinjenje na eno raven, npr. na osebno odgovornost posameznika, poudarja eno raven, v danem primeru posameznika, in s tem zanemarja druge ravni, v danem primeru raven skupnosti in družbe kot celote. S tem lahko zamegli razumevanje državljanske vzgoje, ki je, če jo razumemo dovolj široko, nujno povezana z vsemi tremi ravnimi.

Vzgoja za odgovornega državljana meri na spremembo posameznika. Vzgoja za participacijskega državljana meri na angažiranost v skupnosti. Vzgoja za k pravičnosti usmerjenega državljana pa meri na raven države. Vsaka torej meri na svojo raven delovanja. Te tri ravni lepo ustrezajo trem ravnem državljanske vzgoje, kot jih opredeli Claudine Leleux: individualna raven, raven skupnosti in javna raven oziroma raven političnega. Za nas je bistveno, da raven participacije, moment dejavnosti, ni samo poseben vidik državljanske vzgoje, temveč je vsebinsko povezan z vsemi tremi vidiki. Vsak vidik državljanstva ima svojo prakso, vsak je povezan z neko dejavnostjo. Zato je pomembno, kako dejavnost razumemo: kot individualno, sodelovanje skupaj z drugimi v lokalni skupnosti, kot refleksijo in spreminjanje najsplošnejših okvirov, ki presegajo lokalno skupnost. In celostna državljanska vzgoja tematizira vse tri ravni delovanja pa tudi preplet in medsebojno odvisnost vseh treh ravnih.

Iz izpeljanega bi sledilo, da lahko filozofija za otroke bistveno pripomore k razumevanju angažmaja v skupnosti, k osmišljanju prakse in evalvaciji njenih dosežkov. Sama sicer je praksa skupnega razmisleka in vzpostavlja

minimalno skupnost, ne omogoča pa izkušnje delovanja v družbeni realnosti zunaj lokalne skupnosti raziskovanja, kjer akterji niso drugi člani skupnosti raziskovanja, temveč vključujejo tudi nediskurzivne družbene strukture, odnose moči in konkretne interese. Skupnost raziskovanja je omejena na skupino, razred, mogoče šolo, participacijo v pomenu, kot ga razume Claudine Leleux (in kot ga koncipirata Kahn in Westheimer s koncepcijo k pravičnosti usmerjenega državljana), pa presega te okvire.⁴

Modifikacije metode FZO

Zgoraj opisani sklep o mejah participacije v programu FZO je korekten, vendar v celoti ne drži. Notranje diskusije v gibanju FZO, modifikacije metode, do katerih je prišlo v procesu asimilacije in akomodacije Lipmanovega programa v različnih kulturnih kontekstih, in dialog z zunanjimi kritiki so postopoma privedli do pluralizacije metode (ki se odražajo tudi v drugačnih poimenovanjih FZO: najbolj razširjena je filozofija z otroki) ter posledično do različnih artikulacij temeljne procedure. Del sprememb je povezan s tem, da se dialoškost in sodelovalnost, ki je značilna za program, nadgradi s samostojnim delom učencev, del sprememb pa je povezan z intervencijami učencev, ki segajo onkraj razmisleka v razredu, čeprav na njem temeljijo. Na kratko si oglejmo nekatere bistvene spremembe.

V leta 2008 objavljeni *Philosophy for Children, Practitioner Handbook* je shematsko predstavljena metoda FZO, kot jo razumejo neposredni nadaljevalci Lipmanovega dela na *The Institute for Advancement of Philosophy for Children*, ki ga je ustanovil Lipman. Prikaz sloni na ortodoksnem Lipmanovem pristopu in še vedno vsebuje pet klasičnih korakov, vendar nekaj drobnih modifikacij. Navedimo korake: 1) branje filozofske zgodbe; 2) zastavljanje vprašanj in oblikovanje programa dela; 3) razprava o vprašanih v skupnosti raziskovanja; 4) samoevalvacija prakse, filozofske vaje in dejavnosti; 5) med epizodami moderator vpelje eno miselno vajo in eno vodeno filozofsko razpravo o pomembnem konceptu po načrtu razprave iz priročnika. V strukturo je dodatno uvrščen korak, da moderator vodi učence pri eni nedialoški filozofski aktivnosti (kot primer so navedeni: intervju s starši o pomembnem filozofskem vprašanju, slikanje, fotografija itn.) (Gregory, 2008, str. 9). Iz opisa korakov je razvidna želja po bolj sistematični ureditvi dela, osrediščenega okrog dialoga v skupnosti raziskovanja, nova pa je samostojna vključitev nedialoških dejavnosti, ki sežejo prek dialoga v skupnosti raziskovanja in vključujejo delovanje na podlagi uvidov, razvitih v tej skupnosti. V tem koraku je tako eksplicitno formulirano, da se elemente, ki presegajo skupinski dialog v razredu, formalno vključi v program FZO.

4 Več o odnosu med koncepcijami državljske vzgoje in Lipmanovim konceptom filozofije za otroke v Šimenc (2009).

Da bi spremembe postavili v kontekst, jih primerjamo z nekaterimi navodili za delo pri filozofiji z otroki, ki so nastala v kontekstu dela v angleških šolah. Sara Stanley, mogoče najvplivnejša praktičarka filozofije z otroki na angleških tleh, predlaga naslednjo strukturo dela z otroki: 1) predstavitev stimula; 2) čas za razmislek; 3) čas za zapis razmisleka; 4) zbiranje vprašanj; 5) analiza vprašanj in odločanje o njih; 6) dialog; 7) sklep in evalvacija (Stanley, 2006, str. 31). Zdi se, da velikih razlik ni, samo drugi korak (zastavljanje vprašanj) se razčleni na več korakov, vendar sta na novo vpeljana momenta »čas za razmislek« in »zapis razmisleka« vendarle pomembni inovaciji, saj v delo z otroki eksplicitno vključita element tišine in element pisanja, ki ju filozofija za otroke v klasični izvedbi ni ne vključevala v formalno strukturo in ne kako drugače omenjala.⁵ Novi elementi so mesta, na katerih se pri filozofskem delu z otroki ne poudarja dialoga in skupinskega dela, temveč se v postopek eksplicitno vpiše elemente, ki ne temeljijo na sodelovanju učencev, temveč se nanašajo na delo posameznika, ločenega od skupine.

Nekatere spremembe so nastale tudi v »uradnih navodilih« za prakso filozofije za otroke. V članku »*Framework for Facilitating Classroom Dialogue*«⁶ Gregory dialog v skupnosti raziskovanja razčleni na šest stopenj: 1) identifikacija teme; 2) formuliranje in organiziranje relevantnih vprašanj; 3) formuliranje in organiziranje hipotez; 4) eksperimentiranje s hipotezami; 5) udejanjanje potrjene hipoteze (Gregory, 2007, str. 62). Učitelju začetniku je taka struktura v pomoč pri vodenju skupnosti raziskovanja, tako da so tovrstna navodila nedvomno koristna. Navodila so vpeljana previdno; njihov avtor opozarja, da ne gre za edino mogočo razdelavo, temveč je predlagani model samo »kompatibilen s kurikulumom in prakso filozofije za otroke«, in da je mišljen kot »zemljevid za učitelje, ki jim je teren še nekoliko tuj« (Gregory, 2007, str. 60). Ob teh zadržkih glede uporabnosti predstavljenega modela znotraj filozofije z otroki pa avtor uporabo modela širi onkraj filozofije za otroke: »Tu predstavljeni model je namenjen strukturiranju skupinskih diskusij v različnih disciplinah pa tudi v nepedagoških kontekstih, kot je mediacija med vrstniki, ter za različne starosti in ravni ekspertize« (Gregory, 2007, str. 60). Skupnost raziskovanja tako ni več vezana na filozofijo za otroke, temveč postopno postaja splošni model dela v edukaciji.

Iz povedanega je razvidno, kako FZO postopno širi področje dela. Z osredinjenosti na skupino, se pravi sodelovanje z vrstniki, se poudarek širi na druge oblike dela. Analiza v njih odkrije nov poudarek, povezan s samostojnim

5 V smeri večje strukturiranosti raziskovanja z otroki gresta tudi Sutcliffe in Hymer v svojem modelu 10 korakov. Zanju je značilno, da stopnjo dialoga razčlenita na tri različne korake: prva beseda, gradnja, zadnja beseda. Prva beseda je namenjena začetnim sugestijam učencev, kako se lotiti problema, zadnja beseda pa vsakemu omogoča izreči njegovo zadnjo misel o temi, sklep, mogoče novo vprašanje (Hymer in Sutcliffe, 2012, str. 10). Zadnja beseda je tako sklepni komentar posameznega otroka, ki ni več del dialoga skupine in ni izpostavljen njeni presoji, temveč naknadna refleksija posameznika o delu skupine. Več o tem v Šimenc (2013).

6 Ta članek je vključen v *Practitioner Handbook* kot dodatek.

delom posameznika, ki je ločen od skupine, se pravi moment avtonomije v terminologiji Claudine Leleux. Če je poudarek na avtonomiji širitev FZO v notranjosti skupnosti raziskovanja, pa so druge spremembe povezane s širitvijo zunaj in onkraj skupnosti raziskovanja. Širitev prek okvirov dela v razredu ter vključevanje delovanja in udejstvovanja na podlagi potrjenih hipotez merita na angažma v širši javnosti, torej na raven participacije v strožjem pomenu besede. Tako se novejše različice programa FZO navezujejo na vse tri ravni, ki jih je razvila Claudine Leleux: na avtonomijo, sodelovanje in na participacijo.

Program FZO torej temelji na sposobnosti za participacijo otrok v »opisnem« pomenu besede in razvija predpogoje zanje. A tudi če izhajamo iz močnejšega pomena participacije in jo navežemo na trojico avtonomija – sodelovanje – participacija, lahko identificiramo nekaj elementov v sodobnih različicah strukture programa, ki nakazujejo, da se program navezuje na vse tri elemente trojice posameznik – intersubjektivnost – skupnost ter da spodbuja tudi participacijo otrok v močnem pomenu besede.

Literatura

- Fisher, R. (2008). *Teaching Thinking*. London: Continuum.
- Filozofija za otroke. Učni načrt* (2006). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Gardner, S. (1996). Inquiry is No Mere Conversation: It is Hard Work. *Analytic Teaching*, 16(2), 41–50.
- Gregory, M. (2007). A Framework for Facilitating Classroom Dialogue. *Teaching Philosophy*, 30(1), 59–84.
- Gregory, M. (2008). *Philosophy for Children, Practitioner Handbook*. Montclair: The Institute for Advancement of Philosophy for Children.
- Gregory, M. (2011). Philosophy for Children and its Critics: A Mendham Dialogue. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 199–219.
- Haynes, J. (2002). *Children as Philosophers*. London: RoutledgeFalmer.
- Haynes, J. in Murris, K. (2011). The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 285–303.
- Hladnik, A. in Šimenc, M. (ur.) (2008). *Šola, mišljenje in filozofija: filozofija za otroke in kritično mišljenje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kahne, J. in Westheimer, J. (2000). Education for Action. Preparing Youth For Participatory Democracy. *The School Field*, 11(1–2), 21–40.
- Kahne, J. in Westheimer, J. (2003). Teaching Democracy: What Schools Need to Do. *Phi Delta Kappan*, 85(1), 34–40.
- Kahne, J. in Westheimer, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.
- Konvencija o otrokovih pravicah* (1997). Ljubljana: Slovenski odbor za Unicef.
- Leleux, C. (1997). *Repenser l'éducation civique*. Pariz: Cerf.

- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2008). *A Life Teaching Thinking*. Montclair: The Institute for Advancement of Philosophy for Children.
- Stanley, S. (2006). *Pocket Pal: Creating Enquiring Minds*. London: Network Continuum Education.
- Šimenc, M. (2008). The status of the subject in the classroom community of inquiry. *Theory and research in education*, 6(3), 323–336.
- Šimenc, M. (2009). Državlјanska vzgoja, filozofija za otroke in vprašanje participacije. *Sodobna pedagogika*, 60(5), 10–24.
- Šimenc, M. (2013). Dijalog u filozofiji s djecom i razvoj filozofije za djecu. *Metodički ogledi*, 19(2), 13–27.

Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta



Uredniški odbor

izr. prof. dr. Tatjana Devjak doc. dr. Darija Skubic
doc. dr. Jera Gregorc red. prof. dr. Igor Saksida
izr. prof. dr. Iztok Devetak asist. dr. Sanja Berčnik
red. prof. dr. Darja Zorc - Maver doc. dr. Jurij Selan
asist. dr. Saša Ziherl doc. dr. Mojca Lipec Stopar

ISBN 978-961-253-176-8



9 789612 531768 >
