

Naslov članka/Article:

Refleksije razrednega učitelja

Vodenje učencev začetnih razredov osnovne šole

Reflections of a Primary Level Teacher

Guiding Pupils in the First Grades of Primary School

Avtor/Author:

Tomaž Mikeln

DOI:

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Razredni pouk št. 3/2019, letnik 21

ISSN 1408-7820

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2019

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/razredni-pouk/>



Tomaž Mikeln

Center za komunikacijo,
sluh in govor Portorož

Refleksije razrednega učitelja

Vodenje učencev začetnih razredov osnovne šole

UČITELJ UČENCEV NE UČI, UČITELJ Z NJIMI RASTE.

IZVLEČEK: Pričujoči prispevek predstavlja razmišljanje in dojemanje dela učitelja ter skuša njegovo vlogo utemeljiti s pedagoško teorijo: predvsem z deli dr. Jane Bluestein, dr. Pavaa Brajše, dr. Shimi K. Kang, Diane Gossen ter predavanji dr. Mitje Kranjčana o odnosu kot osnovi za socialno pedagoško delo na Pedagoški fakulteti v Kopru.

Prispevek je zastavljen kot preplet strokovnih utemeljitev čisto konkretnih, praktičnih odločitev in ravnanj učitelja v razredu. Osnovni, nič kaj skromni, cilj tega pisanja je predstaviti in utemeljiti model poučevanja razrednega učitelja z desetletno pedagoško prakso na šoli s prilagojenim programom. Učitelja, ki želi delovati inkluzivno in razume, da je inkluzija vtkana že v samo življenje in delo osnovne šole, te izobraževalne institucije za vse.

Ključne besede: vloga učitelja, učenci s posebnimi potrebami, inkluzija, ciljna naravnost, osebnostna in strokovna rast

Reflections of a Primary Level Teacher

Guiding Pupils in the First Grades of Primary School

A TEACHER DOES NOT TEACH PUPILS, A TEACHER GROWS WITH THEM.

Abstract: The article presents the thoughts on and perceptions of the work of a teacher, and attempts to substantiate the teacher's role with pedagogical theory: mostly with the works of Dr Jane Bluestein, Dr Pavao Brajša, Dr Shimi K. Kang and Diane Gossen, and with the lectures of Dr Mitja Kranjčan on attitude as the basis for social and pedagogical work given at the Faculty of Education in Koper.

The article is designed as an intertwinement of experts' reasoning about specific, practical decisions and actions of a teacher in the classroom. The basic and not at all modest aim of the article is to present and substantiate the teaching model of a primary level teacher with ten years of experience in teaching at a school with an adapted programme. The model of a teacher who wants to work inclusively and who understands that inclusion is embedded in the life and work of a primary school, an educational institution that is open to all.

Keywords: role of a teacher, pupils with special educational needs, inclusion, targeting, personal and professional growth



Uvod

Če bi starše šoloobveznih otrok po Sloveniji povprašali, kaj zanje pomeni prvi september, bi verjetno dobili zelo različne odgovore. Eni bi govorili o ponovnem vstopu v urejeno vsakdanjo rutino, drugi o začetku neskončne borbe, tretji o željah in pričakovanjih, da bo njihov otrok uspešen. Pri tem bi verjetno uporabili tudi kaj vzdihljajev kot »ojj« in »ah«, kakšni bi dodali tudi »končno«, morda »že spet« in še kaj drugega.

Nekateri med njimi pa bi izrazili tudi željo in pričakovanje, da se bo njihov otrok v šoli »imel dobro«, da bo v šolo prihajal rad, da bo z veseljem sprejemal (znanje, spoznanja, poznanstva) in dajal (informacije, vedenje, naklonjenost, prijateljstvo), da se bo soočal z novimi izzivi, spoznaval nove ljudi in negoval prijateljstva.

TRUDIMO SE, DA SMO VSAK DAN BOLJŠI.

Pričujoči prispevek govori o poskusih razrednega učitelja, ki bi rad svojim učencem pomagal pri učenju, ob tem pa jim svet in ljudi v njem predstavil kot nekaj lepega.

Skrbimo drug za drugega in za naše okolje.

»Imeti rad sebe, druge ljudi in svet, v katerem živimo« je tista preprosta osnova, na kateri slonita vzgoja in izobraževanje. Seveda je treba ta slogan uresničevati skozi učne načrte, ob ciljnih in standardih, ob razvijanju kompetenc. Preprosto, pa vendar pogosto pozabljeno, spregledano. Zanemarjeno, lahko celo odvrženo, kot nepomembno oziroma nebitveno.

Pri tem pa je treba takoj poudariti, da se tudi pri tem učitelju marsikatera odločitev sprejme v veliki meri instinktivno. Pa najsi je to na podlagi lastnih osebnostnih značilnosti, izkušenj, latentno pridobljenih znanj ali pač trenutnih vzgibov, morda razpoloženj. Vsega v naprej načrtovati in strokovno podpreti pač ni možno. Pa tudi ni potrebno. Še več: tega ne smemo početi. Zakaj ne?

Učitelj kot mentor učencem

Če v spletni brskalnik vtipkamo »učitelj« in pokukamo v vseprisotno Wikipedijo, lahko preberemo naslednje: »Učitelj pomaga učencem pri pridobivanju in utrjevanju znanj in spretnosti.«

Učitelj torej pomaga, preostalo delo sloni na učencu.

Leon Lojk v predgovoru k delu *Restitucija: Preobrazba discipline v šolah* (Gossen, 1993) opredeljuje delo učitelja kot svetovanje, poučevanje ali vodenje.

Kadar učitelj »svetuje« ali »poučuje«, pravi avtor, dela z izrazito motiviranimi »strankami«: želijo si spremembe

ali novega znanja, so dobro notranje motivirani, svetovalca ali poučevalca sprejemajo, poslušajo, upoštevajo, ker predpostavljajo, da je to popolnoma v njihovo korist.

Pri vodenju ljudi, kot utemeljuje avtor, pa je drugače. Delo vodij je priprava ljudi, da bi opravili delo, ki ga sicer sami morda ne bi bili pripravljeni storiti. S čimer bodo uresničili cilje, ki jih v začetku procesa lahko še sploh ne čutijo, ne vidijo in ne razumejo kot svoje. Vodja mora vodene »prepričati, da je tisto, kar zahteva od njih, dobro tudi zanje« (Gossen, 1993, str. 7).

Rekel bi, da se svetovanje, poučevanje in vodenje v delu učitelja nenehno prepletata. Manj ko so cilji učencev v skladju s cilji učno vzgojnega programa, več je vodenja, poučevanje pa lahko pride v ospredje šele kasneje.

Diane C. Gossen (1993, str. 7) v svoji knjigi pravi:

»...če bi si zamislili šolski razred kot skupino cestnih delavcev, bi dobili pogosto takole sliko: eden ali dva delavca kopljeta jarek na vso moč, kakšnih pet delavcev tu in tam priskoči na pomoč; večina sloni na lopatah, nekateri poležavajo v senci, trije ali štirje pa na vse načine nagajajo tistim, ki delajo, in jim celo zasipavajo v že izkopani jarek.«

Vidimo v tem opisu svoj razred? Jaz ga vidim.

In naše delo je, da se delavci usmerijo v isti cilj in bo jarek nazadnje skopan. Najprej moramo imeti isti cilj, potem pa se bomo že naučili še skopati luknjo. To je delo vodje.

Pa še vprašanje: učenec noče sodelovati; ali je sedaj učitelj do njega brez odgovornosti? Ga lahko mirne vesti prepusti njegovim lastnim vzgibom? Ne, odgovornost ostaja. Če učenec noče sodelovati, je učitelj za to, da ga pripravi k sodelovanju, odgovoren. Kaj pa starši? Ja, vsekakor, prva odgovornost je (bila) njihova. Ampak oni se morajo s tem vprašanjem, s svojo odgovornostjo soočiti doma. V šoli pa je to naloga učitelja. Če je za otroka pomembno, da se nauči pisati črko »A«, sam pa to vztrajno zavrača, mu moramo pomagati, da bo to sprejel, s čimer se ustvari podlaga, da se bo lahko pisati tudi naučil. Brez pozitivnega odnosa do učne vsebine do učenja ne bo prišlo. Ali je lahko učitelj kdaj tudi neuspešen? Da, tudi to se lahko zgodi. Učitelju lahko ob vsem svojem znanju, navdušenju, vztrajnosti in delu v posameznih primerih ne uspe otroka usmeriti v učenje.

Zaradi vsega opisanega bi lahko rekli, da smo v osnovnih šolah učitelji v veliki meri mentorji.

Morda je res, da izraz sam pogosto povezujemo z neformalnim izobraževanjem oziroma da ga tudi v šolskem sistemu uporabljamo kot mentorstvo pri določenem projektu, nalogi. Pa vendar: Mentor je bil, po grški mitologiji, Odisejev prijatelj, ki mu je Odisej ob odhodu v vojno zaupal skrb za dom in vzgojo sina,

Telemaha. Beseda mentor torej predstavlja vodjo, učitelja, vzgojitelja, svetovalca in skrbnika mlademu človeku. Mentor ima v procesu mentorstva in v relaciji do mentoriranca več vlog. Lahko je zaupnik, svetovalac, pozitivni vzgled, spodbujevalec, usmerjevalec in še kaj. Mentor je spoštovana oseba, ki ima na dotičnem področju dovolj izkušenj ter znanja, lahko bi rekli modrosti, ob tem pa željo, da to svoje znanje, to svojo modrost prenaša na druge, navadno na mlajše. (Brečko in Painkret, 2018)

Učitelj, ..., mentor, kako bi se torej odločili?

Morda pa dileme, v resnici, sploh ni. Morda se izraza dopolnjujeta, morda se vlogi prepletata. Podobno, kot se prepletajo vloge svetovalca, poučevalca, vodje. Ključno je, da imamo kot strokovni delavci raznih šol pred sabo mladega človeka, ki ima svoje cilje, svojo voljo, svoje vzgibe, izkušnje, mi pa mu moramo pomagati priti od točke A do točke B. Pri tem moramo pogosto ti dve točki najprej opredeliti, nato poiskati pravo pot, ko pa končno štartamo, moramo vedeti, da bomo večkrat tudi lahko zašli, da bomo morali kdaj plavati proti toku, preskakovati ovire, ob poti pa nas bodo nenehno skušali tako ali drugače ovirati.

Soustvarjanje učnega procesa

Zakon o osnovni šoli – ZOsn-I (Uradni list RS, št. 63/13 z dne 26. 7. 2013) v 2. členu med cilji osnovnošolskega izobraževanja najprej izpostavi »zagotavljanje splošne izobrazbe vsemu prebivalstvu«, zaključni pa z »oblikovanjem in spodbujanjem zdravega načina življenja in odgovornega odnosa do naravnega okolja«.

Pomembne opredelitve, pravzaprav bistvene za naše vzgojno in izobraževalno delo.

Ampak od opredelitev do realizacije ciljev v Zakonu (ZOsn-I) je lahko včasih, zaradi ciljev in potreb, ki jih s sabo v šolo prinašajo učenci, precej dolga pot. To pot moramo z učenci v šolah prehoditi mi, učitelji. Naša naloga je, da učenca v šolo sprejmemo, mu učni proces primerno predstavimo in ustrezno zastavimo, nato pa v skladu z njegovo individualnostjo (in vsemi posameznostmi, ki jih ta prinaša) izvajamo. Izvajamo pa tako, da se ob tem dobro počutimo, zabavamo in uresničujemo zastavljene cilje. Pojdimo sedaj po vrsti.

Učitelj in učenec se srečata

»Vzgoja je odnos med ljudmi in konstantno lovljenje med bližino in distanco.«

Dr. Mitja Krajncan, (citat s predavanj)


Z vstopom v šolo postane učitelj za učenca ena izmed pomembnejših oseb v njegovem življenju. Pred to vlogo se učitelji ne smemo umikati. Učenec preživi v šoli velik del dneva, pravzaprav večino. Že v 30. letih prejšnjega stoletja je dr. Gogala moderno šolo osnoval na avtoriteti in pedagoškem erosu, osnovnih predpostavkah odnosa med učiteljem in učencem (Kroflič, 2000). Otrok mora šolo vzljubiti, za doseg tega pa najprej njenega predstavnika – učitelja. Ob osebni naklonjenosti med učencem in učiteljem se počasi vzpostavi tudi spoštovanje, kar pa je podlaga za vse tiste notranje spremembe, ki jih učenje predpostavlja (prav tam).

Vpeljimo še eno, morda banalno, pa vendar kar pomenljivo vprašanje: Ali se naj učitelj z učenci smeji? V razredu, med poukom, med odmori, na igrišču? Kaj pravimo o tem, da naj bo učitelj (sploh prve mesece pouka) strog, neizprosni in naj ne kaže svojih čustev?

Učitelj želi s svojimi učenci vzpostaviti stik, odnos, ki je podlaga za učenje. Kaj sporoča učitelj, ki se z učenci nikoli ne smeji? Ali to, da je pač takšna oseba ali pa to, da mu v njihovi družbi nikoli ni prijetno, da se nikoli ne zabava. Morda pa lahko vendarle vidijo, da se sicer rad zabava (v družbi kolegov, ostalih učiteljev, v zbornici in drugje), lahko si celo mislijo, da mu je v njihovi družbi povsem v redu. Vendar pa tega pokazal ne bo, da bo, torej, ostal neiskren. Katera od naštetih možnosti je najboljša?

Kot učitelj skoraj vedno pridem v učilnico pred učenci, vsekakor pa vsaj 10 minut pred pričetkom prve ure. Ta čas je zame zelo pomemben. Po eni strani potrebujem »aklimatizacijo« na prostor, ob tem izvedem še zadnje priprave na začetek dneva. Po drugi strani pa učence pričakam in jih tako, mehko, enega za drugim v šolski dan uvedem. Delo učitelja se začne s poslušanjem učencev. Čas pred poukom (kar se lahko pogosto raztegne tudi v prve minute prve šolske ure) je namenjen predvsem temu: da vzpostavimo stik, da skupaj zadihamo. Nato pa sedemo na mesta, pogledamo na tablo, kjer je zapisan dnevni urnik in preletimo vsebine ter izpostavimo ključne. Sedaj smo pripravljene na začetek pouka. Podobno ravnam tudi ob vseh ostalih prihodih v razred, med dnevom: najprej opazujem otroke, jih poslušam, šele po tem bodo morali tudi oni poslušati mene.

Skupno postavljanje ciljev

V četrti razred šole za otroke s posebnimi potrebami, z govorno jezikovnimi motnjami (enakovredni izobrazbeni standard), je hodil zelo zanimiv deček. Igriv otrok, ki je bil rad v družbi. Vendar pa je imel v odnosih z vrstniki težave: deček je govoril tako nerazločno, da ga je lahko razumelo le malo ljudi – predvsem so ga razumeli 

tisti, ki so imeli z njim pogost in reden stik. Njegova sposobnost besedne komunikacije je bila tako omejena, da je sčasoma govoril le najnujnejše, pogosto pa ga sošolci niso razumeli niti pri tem.

Deček je kazal odpor do šolskega dela. Brati skoraj ni znal, pisanje mu je šlo pa še slabše. Dober je bil pri matematiki, pri logičnem sklepanju, razumevanju povedanega, tudi razmišljal je veliko ... le povedati ni zmož. Med učnimi urami je še nekako sledil, večkrat je tudi kaj povedal (ali skušal povedati), domačih nalog pa ni delal - ne v oddelku podaljšanega bivanja, ne doma. Predvsem pa se ni trudil, ni kazal želje, da se želi naučiti. Tako je tudi posebna logopedska obravnava, ki je je bil deležen, vedno bolj ostajala neizkoriščena, vidnejših rezultatov ni dajala.

V nekem pogovoru je deček o svojih ciljnih razmišljal takole:

»Zakaj bi moral brat! Brat ni naravno. Človeku ni treba brat.«

Prva naloga učitelja je ta, da učencu pomaga najti smisel v učenju. Da mu pomaga najti pravi motiv, zaradi katerega se bo deček želel boriti. Cilj, ki bo vreden vsega napora, ki ga bo moral vložiti, če bo želel v tej svoji borbi biti uspešen. Nato, ko bo z učnim delom pričel, pa mu moramo pomagati na tej poti vztrajati. Pot bo dolga in naporna. Učenec potrebuje nenehno spodbudo, predvsem pa potrebuje notranjo moč, pozitivno naravnano družbo (vrstnike, učitelje, starše), pravo mero samokritičnosti in optimističen pogled nase in na cel proces. Shimi K. Kang (2016) v svojem delu opisuje razvijanje notranje motivacije kot spiralni proces. Najprej otrok še ne čuti potrebe po neki spremembi (predkontemplacija), nato to potrebo začuti (kontemplacija). Odloči se za ukrepanje (odločenost), naredi si načrt in po njem deluje (delovanje). Ta, nova ravnanja, so večkrat na preizkušnji, vendar otrok pri delovanju še vedno vztraja in se upira »recidivu« (ohranjanje vedenja). Če ali ko postane napor prevelik, ko otrok novega ravnanja ne zmora več, se vrne k prejšnjemu, neprimernemu ravnanju. Tukaj mu mora učitelj pomagati to stanje premagati, okrepiti odločenost in se vrniti k delovanju.

Ob tem dečku je njegov razrednik razmišljal naslednje (Mikeln, 2017):

Za dosego ciljev pomoči je ključno, da Jaka (ime je izmišljeno) vzpostavi do pouka in vsega, kar pouk spremlja pozitiven odnos. Jaka si mora svoj napredek želeti, nato pa mora biti pripravljen v pridobivanje znanj vložiti ustrezno mero napora. Preprosto: začeti mora delati, začeti se mora boriti. Brez te spremembe v svojem odnosu in ravnanju napredoval ne bo, brez tega se verjetno ne bo naučil pravilno govoriti, ne brati in ne pisati. Ker jim v pomembnih elementih

komunikacije ni enakovreden, je Jaka iz leta v leto bolj odmaknjen od vrstnikov. Opazujemo ga, kako oblikuje zgodbe, pogosto bogato in široko razmišlja, nato pa pride do frustracije, ko svojih misli ne zmora izraziti.

Menim, da je za Jaka potrebno postaviti vzgojno-izobraževalni proces na naslednje temelje:

- a) *RADOVEDNOST in POTREBA: Jaka si mora želeti vedeti, želeti si mora znati.*
- b) *MOČ in VZDRŽLJIVOST: Izgraditi mora odpornost do napora, naučiti se mora boriti se.*
- c) *VEDRINA: Kljub vsemu naporu, ki ga mora vložiti v svoj razvoj, mora ohraniti pozitiven odnos do sebe, svojega okolja in svoje prihodnosti.*
- č) *ODPRTOST: Jaka naj svoje zmožnosti razvija v sodelovanju z drugimi, išče in potrjuje se naj v družbi, odprt pa naj bo tudi do narave, živali.*
- d) *ODGOVORNOST: Razumeti in sprejeti mora, da je za svojo sedanost in prihodnost odgovoren sam. O svojem razvoju, o svojem učenju odloča sam, posledice odločitev pa bo tudi sam nosil.*

Kako smo to izvajali v razredu? Postopno, korak za korakom. Začelo se je z ustvarjanjem pozitivne klime v razredu: poslušanje, sprejemanje, odpiranje, imeti rad in biti drug drugemu pomemben. Nato pogovori o osebnih ciljnih ter, ob tem, razmislek o lastnih kompetencah, znanju, veščinah: kaj že znam, kaj bi si še želel znati in kaj bi se moral naučiti. Večina pogovorov, razmišljanj, vrednotenj je potekala v skupini. V kratkem času je prišlo do vzdušja, v katerem je učenec lahko prepoznal svoje učne težave, omejitve in začel iskati poti reševanja. Napake so postale nič več kot sestavni del učnega procesa, prav tako uspehi: ne prvega ne drugega nismo želeli preveč poudarjati. Učenec se je učil sam postavljati svoje cilje, opazovati in vrednotiti svoj napredek, ob tem pa iskati vedrino, zabavati se, smejeti se in tudi jokati, če je tako kazalo. Koliko smo bili pri tem uspešni? Ne dovolj, bi rekel. Eno šolsko leto je za takšen proces, za res kvaliteten razvoj premalo.

V šoli, pri pouku in pri ostalih dejavnostih lahko vpeljujemo in treniramo prav vse našete elemente. Problemsko naravnani pouk z elementi formativnega spremljanja spodbuja učence (še prej pa učitelje) najprej k iskanju osmišljanja učnih vsebinah, nato pa k vodenju učnega procesa na način, kjer je, ZAKAJ nekaj počnemo, prvo in bistveno vprašanje. Ljudje smo po naravi radovedni, otroci še toliko bolj. To mora biti osnova za načrtovanje učnih vsebin.

Šport, na primer, nas uči soočati se z naporom in vztrajati ob nekaterih dejavnostih tudi takrat, ko bi najraje obupali, se ustavili in sedli v kot. Morda bomo trpeli,

zagotovo se bomo močno zadihali, spotili, mišice bodo bolele. Ampak na cilj bomo prišli. Veseli, ponosni, zmožni. Cilji naj ne bodo prelahki, sicer niso izziv in občutka zmožnosti ne krepijo.

»ŽIVLJENJE JE LEPO!«

Opazimo to, čim večkrat v dnevu: ob opazovanju drugih, ob introspekciji, refleksijah, ob doživljanju narave; ob delu, učenju, tudi ob napakah, ki jih naredimo.

»SMEH JE POL ZDRAVJA.«

Nekoč je nekdo zapisal nekaj takšnega:

ALI IMA SPLOH SMISLA, DA NEKAJ OBSTAJA, ČE SE NIKOMUR NE ZDI SMEŠNO?

Učiti se je treba ob drugih: ob sošolcih, ob sodelavcih, ob mentorjih, učiteljih, kuharicah, čistilkah ... Človek je družbeno bitje. Vse, kar ustvari, se tako ali drugače odrazi tudi na drugih. Raziskovanje učne teme lahko poteka v skupinah, v dvojicah; predstavitve naučenega morajo biti vedno zanimive tudi za sošolce, sicer so bolj same sebi namen. In če ne zaradi drugega, se poslušamo vsaj samo zato, ker smo drug drugemu pomembni in s tem želimo slišati, kaj si imamo povedati.

Nenazadnje spregovorimo še o spodbujanju odgovornosti. Od kritičnega pogleda na rezultate dela do kritičnega vpogleda v delo samo. Lahko smo naredili dobro, lahko slabo, oboje je možno, sprejemljivo, dopustno in zaželeno. Ker le s tem zares spodbujamo zavedanje, da ne v prvem, ne v drugem primeru »ne bo konec sveta«. Vedno je lahko še bolje, vedno je lahko tudi slabše, jutri bo nov dan in potrudili se bomo, da bomo uspešnejši.

Načrtovanje delovnega dne

Vsak šolski dan ima svoj začetek, konec, vmes pa mnogo dogajanja. O stiku učitelja in učenca smo že govorili. Na tem mestu bi želeli proces učenja umestiti le še v hierarhijo potreb ameriškega psihologa iz 40. let prejšnjega stoletja A. Maslowa. S podrobnejšo predstavitvijo teorije tukaj ne bomo zgubljali časa, za naš namen jo poznamo dovolj. Poudariti želimo le naslednje: pred zadovoljitvijo osnovnejših potreb, se potrebe višje ravni pojavile ne bodo. Kognitivne potrebe (kot potreba po spoznavanju novih reči, radovednost, potreba po znanju in s tem učenje) se bodo pojavljale šele po tem, ko bodo nižje potrebe zadovoljene. Te, nižje potrebe, pa niso le fiziološke ampak tudi potreba po varnosti, sprejetosti, spoštovanju. Tako se učitelji v vsakem posameznem šolskem dnevu nenehno gibljemo med zahtevami učnih vsebin in pričakovanji učencev; med našimi, v standarde znanja usmerjenimi

cilji in potrebami učencev; med kaj (vsebine) ter kako (didaktični pristopi) in zakaj (nameni); med kognitivnim in emocionalnim, če že tako hočemo. Morda je bistvo dobrega pouka ravno v spoznanju, da se tega dvojega ločiti ne more. Oziroma, da je pouk, da je učni proces prav vse, kar se v šoli dogaja. Osnovna šola kot tista institucija, ki nosi v svoji zasnovi vsestransko rast človeka, mora biti naravnana v vse segmente otrokovega delovanja. Popolnoma razumljivo se nam zdi, da ne moremo od otroka zahtevati, naj napiše esej, če še ne pozna črk. Kako pa razumemo to, da se učenec ne nauči poštevanke, ker ... pač, se je ne nauči? Pri tem nimamo v mislih diskalkulije ali podobnih posebnosti. Zavedamo se, da bi otrok lahko, je zmožen, vendar tega ni uspel usvojiti. Pa vendar: kaj je tukaj znanje, kje je neznanje? Morda lahko »poštevanke« razumemo le kot produkt, kot pokazatelj tistega »znanja«, ki je na prvi pogled skrito. Morda so ključna vprašanja v motivaciji, v odporu; ali pa v organizaciji dela, spretnostih; morda pa otrok celo zna pa iz takšnih ali drugačnih razlogov znanja pokazati ne zmore. Kakšna je sedaj tukaj vloga učitelja? Kako naj zastavi učni proces?

Vsekakor jaz, kot učitelj, vem, da je znanje poštevanke za učenca nujno, da je to specifično znanje pomembno za vsakdanje življenje in v različnih kontekstih. Pa vendar je še bolj kot obvladovanje poštevanke pomembno, da ima otrok do znanja pozitiven odnos (do znanja poštevanke in tudi do znanja na splošno), da se čuti sposobnega, zmožnega, da se zna učiti, da zna organizirati svoj (delovni) dan in še marsikaj drugega. In pogosto mora učitelj učencu pomagati naučiti se prav to. Pomagati mu mora znanje poštevanke umestiti v njegov vrednostni sistem, organizirati čas za učenje, predstaviti učne strategije. Učenje učenja, še prej pa izgradnja podlage, da lahko do učenja sploh pride. Vsestransko razvita oseba bi se morala začeti graditi od osnov, po Maslowu, od zadovoljevanja telesnih potreb naprej.

Pomembneje od tega, kaj lahko jaz učencu sporočim, je to, kaj lahko on sliši. Zaradi tega je pri naših sporočilih ključno vprašanje konteksta, okoliščin, v katerih nekaj sporočamo. Pomembne vsebine se z učenci skušamo vedno pogovarjati v zanje varnem okolju, navadno v učilnici. Za prenašanje sporočil se poleg zagotovitve varnega okolja predpostavlja tudi osebni stik. Pri tem je mišljena povezanost, ki ima začetka in konca na obeh straneh: pri učencu in učitelju. Če te povezanosti ni, sporočilo na cilj ne bo prispelo. »Da bi se lahko pogovarjali, moramo najprej želeli in hoteti pogovarjati se«, pravi v svojem delu dr. Pavao Brajša (1993, str. 12). K temu dodajmo misel Diane C. Gossen (1993, str. 49), da »frustracija pomeni negativni izkoristek energije«. Če otrok ne občuti



čustvene varnosti (no, in varnosti na sploh, seveda) ter če med sogovorcema (!) ni zadostne povezanosti, potem komunikacija v vlogi »oblikovalca osebnosti« ne bo nastopila.

Pouk v prvih razredih osnovne šole tako zahteva od učiteljev celovito razumevanje učnih ciljev. Poglejmo cilje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, kot so opisani v knjižici *Koncept dela, učne težave v osnovni šoli* (2008) in navedeni v Letnem delovnem načrtu za 5. razred v CKSG Portorož:

- *Razvijanje pozitivnega odnosa do sebe, drugih ljudi in okolja.*
- *Pridobivanje temeljnih veščin, potrebnih za uspešno soočanje z izzivi vsakodnevnega življenja.*
- *Spodbujanje miselnega razvoja, kritičnega mišljenja, domišljije in sposobnosti komuniciranja.*
- *Spodbujanje učenja v povezavi z okoljem in učenja kot družbene dejavnosti.*
- *Pridobivanje znanja za nadaljevanje izobraževanja in za stalno samoizobraževanje.*
- *Spodbujanje in razvijanje pozitivnih vrednot: poštenje, odprtost, razumevanje, delavnost ...*
- *Spodbujanje in razvijanje veščin sodelovanja in sobivanja.*
- *Razvijanje svojih močnih področij in spodbujanje ustvarjalnosti.*
- *Spodbujanje in razvijanje zdravega življenjskega sloga.*

Brez dvoma tehtne in smiselne opredelitve, ki smo jih učitelji že od študija naprej navajeni prepisovati na začetke svojih učnih priprav. Tja, med uvode, preden se posvetimo pravim vprašanjem in vsebinam, kot je na primer uporaba vejice, velike začetnice, oglatih ali zavitih oklepajev ... Veliko več se ukvarjamo z vprašanjem »kako« bomo neko znanje posredovali, kot pa »kaj«, še veliko manj pa »zakaj« se nekaj sploh učimo. Pouk mora biti osmišljen, vrednost mu morata pripisati tako učitelj kot učenec. Sicer nima smisla.

Kako se te opredelitve odražajo v praksi pri poučevanju na razredni stopnji?

Nič kaj glamurozno, bi rekel. Ali pa v nešteto majhnih posameznostih, podrobnostih, ki jih je nemogoče naštet. Predvsem se pouk začne z opazovanjem, s stikom med učenci in učiteljem, nato s postavitvijo in opredelitvijo (skupnih) ciljev, z dogovori o sprejemljivem in nesprejemljivem vedenju in ravnanju v razredu, z opredelitvijo poti do ciljev in ocenjevanja dosežkov. Vedeti moramo, zakaj se učimo, kaj se bomo učili,

kako bomo to počeli, kdaj bomo vedeli, da smo na cilju in kaj bo po tem. Pri vsem skupaj pa se moramo zabavati, ob delu in drugih se moramo imeti lepo. Cel proces spremljajo razumevanje, empatija in predvsem sprejemanje, da je vsak od nas individuum: s svojimi vprašanji in v iskanju svojih odgovorov.

Običajni šolski dan v razredu dotičnega učitelja je organiziran takole.

1. Ob prihodu v učilnico učence pričaka razrednik. Jutranji čas je namenjen pozdravu in kratkemu klepetu, za razrednika pa je ta čas pomemben tudi zaradi prepoznavanja razpoložen ali posebnih čustev, s katerimi učenci pridejo zjutraj v razred.
2. Na beli tabli je s flomastrom zapisan dnevni urnik. Na začetku pouka se o urniku na kratko pogovorimo, izpostavimo najbolj zanimive vsebine, opozorimo na tiste, kjer vnaprej pričakujemo težave.
3. Del urnika je tudi »igra«. Na začetku leta smo zapisovali »nagrada«, vendar smo to kasneje opustili, ker smo videli, da je ta izraz učence vznemirjal. Igra je v dnevnem programu načrtovana v času, ko se je lahko udeležijo vsi učenci – ne glede na to, kdaj odhajajo domov.
4. Potek dneva si vsak učenec zabeleži v »zvezek«, ki smo jim ga za ta namen podarili. V »zvezek« se beležijo šolske učne ure, naslovi vsebin in kratek komentar učitelja. »Zvezek« morajo učenci vsak dan nesti domov in ga pokazati staršem.
5. Na tablo sproti pred uro zapišemo potek ure. Učne ure skušamo čim bolj organizirati po naslednjem postopku:
 - a) Uvod – frontalno: najava vsebine in poteka, razlaga pojmov, kratka razprava. Trudimo se, da je ta del ure čim krajši.
 - b) Samostojno delo: raziskovanje s pomočjo različnih virov (v učilnici potrebujemo vsaj dva računalnika s povezavo na svetovni splet), opazovanje pojavov, procesov, eksperimentiranje, naloge v delovnem zvezku, na delovnem listu ali kakšne druge naloge in zadolžitve, ki jih opravljajo učenci samostojno.
 - c) Pregled narejenega, kratek zapis v »zvezek«.
6. V učilnici sta izobešena dva seznama in dve pravili. Prvi je seznam dejavnosti, ki jih lahko učenci počnejo med odmori. Seznam smo z učenci sestavili skupaj, na njem so razne sprostilne dejavnosti, ki se lahko izvajajo v učilnici, na hodniku ali na igrišču, ki so dovolj mirne in ne motijo (morebitnega) pouka v drugih oddelkih in ne spodbujajo sporov med učenci. Na drugem seznamu so zapisani cilji, ki jih želimo z učenci v letošnjem letu doseči. O teh ciljeh se večkrat pogovarjamo, nekatere poudarjamo bolj, druge manj.

Prvo pravilo: »Trudimo se, da smo vsak dan boljši«. V vsem, kar počnemo. O našem uspehu ali neuspehu se redno pogovarjamo, vsaj ob koncu tedna, zadnjo šolsko uro, pogosto tudi v primeru kakšnega posebnega uspeha ali neuspeha.

Drugo pravilo: »Skrbimo drug za drugega«. To pravilo nam pogosto dela še večje težave kot prvo. Tudi o tem se redno pogovarjamo, za kar iščemo trenutke, ko smo v pogovoru lahko sproščeni in odprti.

7. V dnevnu večkrat sedemo v krog. Tako naredimo:

- ko pride do sporov,
- ko se moramo kaj pogovoriti (novica, posebna dejavnost ...),
- ko se je zgodilo kaj izrednega (kaj dobrega ali slabega),
- ko obravnavamo temo, za katero ne potrebujemo pisanja ali dela za klopjo.

Krog nam predstavlja povezavo, miren kraj, kjer se začutimo in si lahko povemo.

V skladu z opredelitvami v Letnem delovnem načrtu skušamo učence usmerjati k odgovornemu vedenju in soočanju s svojim delom. Vse, kar se zgodi v šoli (med poukom, v jedilnici, na igrišču ...), dojemamo in razumemo kot učni proces. Nikoli nobenega dejanja, ocene, naloge ne vidimo kot nekaj dokončnega, nekaj, kar učenca opredeljuje. Učencev med seboj ne primerjamo, vsakega skušamo obravnavati kot posameznika. Tako sprejemamo tudi njihove odločitve – tudi, če nam marsikatera ni všeč ali se nam zdi napačna. Prvo pravilo je, da se je treba učiti. Drugo pravilo pa pravi, da če se ta trenutek ne moreš učiti, vsaj ne smeš motiti ostalih. Če je v šoli dovolj strokovnih delavcev (učitelji, asistenti, svetovalna služba), si to lahko privoščimo in pogosto učence, ki potrebujejo v določenem delu dneva dodatno podporo, spremljamo povsem individualno.

Sprejemanje odločitev in odgovornosti za take odločitve je nekaj, kar v tem razredu jemljemo resno.

Vodenje težavnega razreda

Večkrat sem v težavah, ko skušam učencem nekaj na hitro dopovedati. Nekaj, kar se meni zdi povsem samo po sebi umevno in bi, kot takšno, moralo biti že izvršeno, brez opozarjanja, brez (odvečnih) besed. Ko začnemo šolsko uro, na primer učenec pa še ni pripravil svojih potrebščin ter sedi na tleh v zadnjem delu učilnice in se igra. Recimo, da se to zgodi v enem letu 200-krat. Pri tem skušam v 100 primerih učenca usmeriti z besedami »Hitro pripravi potrebščine

in na mesto!«, v 100 primerih pa »Kaj že moraš narediti?«. Kako sem pri tem uspešen? Površno rečeno okrog 80 proti 20: ko ukažem, bom uspešen 20-krat, ko povabim k razmisleku, pa bom uspešen 80-krat. Uspešnejši sem takrat, ko učenca usmerim v sprejemanje osebnih odločitev. Brez takšnega ali drugačnega opominjanja na razne skupne dogovore ali pravila. Saj ni potrebno nenehno opozarjati na pravila, otroci se jih zelo dobro zavedajo. Le držijo se jih ne. S postavljenim vprašanjem je učenec ob tem, ko sem ga spomnil na neizogibno, vendarle ohranil neko stopnjo suverenosti. Seveda je uspeh močno odvisen od trenutnega razpoloženja učenca, od števila in intenzivnosti njegovih poprejšnjih borb. Ampak razmerje je zagotovo pomenljivo. (Zanimivo pa je tudi to, da je pristop, ki ga sam izberem, v prvi vrsti odvisen od mojega razpoloženja, moje stopnje utrujenosti. Manj utrujen bom večkrat vprašal, bolj utrujen pa le še ukazal. In ko to trči ob razpoloženje učenca ...)

Najprej odgovorimo na vprašanje, kaj si pod pojmom »težaven razred« sploh predstavljamo.

Zagotovo bi na to vprašanje dobili približno toliko odgovorov, kot je učiteljev v šolah: govorili bi o disciplini, poslušanju, upoštevanju pravil, (ne)znanju, morda tudi o komunikaciji s starši, o odsotnostih od pouka in še o čem. Razred sestavljajo učenci in učitelji. Na razredni stopnji bi to, nekoliko površno gledano, pomenilo enega učitelja (razrednika) in skupino učencev. Verjetno bi lahko rekli, da je razred težaven takrat, ko je razkorak med učiteljem in učenci prevelik. Razkorak v pričakovanjih, ciljih, metodah, delu, vrednotenju, doživljanju. V vsem tem ali v posameznih segmentih šolskega življenja in dela, boljše, življenja in dela učencev in učiteljev v šoli.

Kako »težaven razred« voditi?

»Težaven razred« bi lahko poimenovali tudi »zahteven razred«. No, s tem pa se že nekako približujemo odgovoru. Načela ostajajo ista, samo držati se jih je treba še toliko bolj: zahtevnejši ko so otroci, bolj mora učitelj vedeti, kaj in zakaj nekaj počne. Zahtevnejši ko je razred, več zahteva od učitelja: časa, energije, miselne naravnosti, dela, doslednosti, strokovnosti, poslušanja, razumevanja, poštenja, potrpežljivosti, sprejemanja, humorja, igrivosti in še veliko drugega. Zahtevnejši, kot je razred, zahtevnejši morajo biti učitelji, ki vanj vstopajo.

Ob neki priložnosti me je znanka vprašala: »Pa koliko vaši učenci, otroci s posebnimi potrebami, sploh znajo? Koliko se morajo učiti, koliko je na vaši šoli pouk zahteven?«



Ogromno se morajo učiti in pouk je izredno zahteven. Učenje je spreminjanje. Spremembe, ki jih morajo učenci s posebnimi potrebami narediti, so pogosto zelo velike. Ali lahko zatrdimo, da je razumevanje in pojasnjevanje procesa fotosinteze težje, zahtevnejše od tridesetminutnega sedenja v šolski klopi? Ali lahko z gotovostjo rečemo, da se je prvi otrok, ki se je naučil pojasniti proces fotosinteze, naučil več, kot drugi, ki se je naučil sedeti v klopi? Kateri je vložil več napora? Kaj je več vredno, bolj pomembno, odločujoče; kaj je, pravzaprav, sploh ta »več«? Tega odgovora ne moremo dati. Nimamo dovolj podatkov. Manjkajo nam podatki o otroku. Njegovo »začetno stanje«, bi lahko rekli.

Ko je govor o »težavnem razredu«, je tega »spreminjanja« veliko. Ker je razkorak med pričakanji učenca in učitelja še večji, otrokovo upiranje pa še bolj izrazito. Kljub temu (morda pa prav zato) je dosledno sledenje nekemu načrtu za učitelja še toliko bolj pomembno. Načrtu, procesu, ki naj bo dovolj strokovno podprt in zastavljen in predvsem takšen, da učitelj vanj verjame.

Načrt za vodenje »težavnega razreda« tega učitelja bi tako lahko strnili v nekaj osnovnih točk:

- 1) »Poslušanje« otrok, na podlagi tega in standardov znanj pa opredelitev ciljev, vsebin in metod.
- 2) Čim večji del pouka je osnovan na podlagi raziskovalnih vprašanj.
- 3) Pot do ciljev je dovolj natančno določena.
- 4) Sprejemanje svobodne odločitve otrok: vse do tiste točke, ko posegajo v pravice drugega.
- 5) Spodbujanje vrednotenja svojih dejanj, svojega znanja ter doživljanja drugih.
- 6) Skupno učenje, skupna vsestranska rast.
- 7) »Življenje je lepo«.

Razmislek o inkluziji

Vrnimo se ponovno k prvi alineji drugega člena že omenjenega Zakona o osnovni šoli (2013): *Zagotavljanje kakovostne splošne izobrazbe vsemu prebivalstvu*. Druga opredelitev iz tega člena vpeljuje naslednje: *Spodbujanje skladnega telesnega, spoznavnega, čustvenega, moralnega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika z upoštevanjem razvojnih zakonitosti*. Nekoliko kasneje pa ta isti člen Zakona o OŠ med zahtevami opredeli še naslednje: *Omogočanje osebnostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja*.

Pouk, ki izhaja iz učenca, je nujno in vedno individualiziran, s tem pa inkluziven. Druge možnosti preprosto ni. Če želimo stremeti k doseganju osnovnih ciljev osnovnošolskega izobraževanja, če želimo z našim

vzgojnim in izobraževalnim delom vplivati na vse otroke, moramo pogledati in videti, poslušati in slišati vse in vsakega. Če želimo k (včasih tako napornemu) spreminjanju spodbuditi vsakega mladega človeka, moramo vsakega posameznika sprejeti najprej mi, učitelji. Le to je lahko podlaga za pripravo osebnega vzgojnega in izobraževalnega načrta in s tem za kakovostno šolo.

Namesto sklepa: neuspešen učitelj

Težak naslov, pa vendarle: soočiti se moramo tudi s tem.

Kdaj smo učitelji neuspešni?

Ko ne dosegamo dovolj dobrih rezultatov, seveda, povsem preprosto.

V redu, razumemo, pojdimo naprej.

Kakšni so »dobri« rezultati? Ali, drugo vprašanje: kaj »rezultati« sploh so?

Na to vprašanje bi verjetno dobili zelo veliko odgovorov. Nekoč smo vpeljali nacionalno preverjanje znanja. Ti preizkusi bi naj pokazali znanje pri nekaterih, ključnih šolskih predmetih. S tem »merilnikom« bi lahko dobili precej natančno klasifikacijo kvalitetnih učiteljev in kvalitetnih šol. Če želimo to merilo obdržati; če želimo, da nas (učitelje, šole) opredeljuje izključno uspeh naših učencev pri preizkusih ob zaključku posameznih izobraževalnih obdobj. Morda k temu dodamo še rezultate kakšnih drugih preizkušanj znanja, raznih šolskih tekmovanj in podobnega. Nam je to dovolj dober pokazatelj naše uspešnosti? Če je odgovor pritrdilen, je naša naloga zelo preprosta: vse naše delo moramo usmeriti v to, da bodo rezultati na (zunanjih) ocenjevanjih znanja čim boljši. Da bomo to dosegli, bi bilo dobro stanje v razredu najprej nekako poenotiti. Idealno bi bilo, če bi se lahko tistih »slabših« učencev nekako znebili, jih usmerili drugam. Ampak tega ne moremo storiti, vsaj ne takoj in ne dosledno za vsakega, ki nam kvari povprečje. Tako lahko po eni strani njihovo (ne)znanje nekako marginaliziramo (»saj iz tistega tako ali tako ne bo nič, takšen pač je, ne moremo pomagati«), ob tem pa se vseeno trudimo, da bi tudi ti učenci napredovali vsaj toliko, da ne bi na zunanjih preverjanjih znanja izkazanega povprečja preveč nižali. Postavimo si natančne cilje, ki jih spremljajo natančno opredeljena pravila in upamo, da bodo številke ob koncu leta ali šolanja na naši strani.

Kot razredni učitelj večkrat razmišljam o najboljši možni razporeditvi učnega dela v konkretnem dnevu pouka. Omejen sem s svojim urnikom in urnikom razreda (z razredom sem okvirno dve tretjini njihovih šolskih ur, pri ostalih urah imajo druge, predmetne učitelje).

Posebno ob delu v težavnih razredih, kjer je velik poudarek na ozaveščanju in pridobivanju osnovnih veščin prilagajanja, sobivanja in dela redno prihaja do situacij, ko bi si želel naslednjega:

- z razredom na razredni stopnji dela tim učiteljev: razrednik, učitelj v oddelku podaljšanega bivanja, asistent, v delo pa se vključujejo tudi predmetni učitelji (tuji jezik, šport, umetnost);
- tim učiteljev je z razredom od prihoda v šolo do odhoda domov;
- strokovni delavci bi si delo organizirali tako, da bi imeli znotraj tega časa tudi čas za pripravo materialov, načrtovanje ...;
- ločnice med »poukom« in »podaljšanim bivanjem« ne bi bilo (celodnevna šola).

Ena skupina učiteljev za eno skupino učencev. Skupno delo od prihoda v šolo do odhoda domov.

kako jih bo uspel uresničevati. Vsi, jaz prvi; tudi v soboto in nedeljo. Cilji so bili zelo različni, vsak si jih je resnično izbral sam, kakšni so bili bolj poglobljeni, kakšni preprostejši, nekdo si je določil tudi samo enega: tako se je nekdo odločil, da bo pred računalniškim zaslonom sedel največ eno uro dnevno, drugi, da bo vsak dan bral, tretji, da bo resnično vsak dan naredil domačo nalogo. (Sam, mimogrede, sem si postavil cilja, ki sta mi omogočila pridobiti čas za ustvarjanje tega prispevka.) Vsako jutro, za začetek šolskega dneva, smo si tako povedali, kako smo bili uspešni in dosežke označili vsak v svoji razpredelnici. Moja je bila izpostavljena, na tabli, učenci pa so si svoje zalepili v zvezek. Tudi pri poročanju smo se držali podobnega pravila: najprej sem o uspehih poročal jaz, sledil mi je tisti, ki je želel. Smo bili uspešni? Smo, zagotovo: Učitelj učencev ne uči, učitelj z njimi raste.

Lahko pa uspeh ali neuspeh dojemamo tudi drugače. Še vedno ob preizkusih, zunanjih ocenjevanjih. Le da nam tako pridobljeni rezultati pripovedujejo nekaj drugega. Rezultati so pokazatelj, koliko (uradno predpisanega) se je konkreten učenec uspel naučiti. Kar pa spet ni bistven podatek, ampak je pokazatelj, koliko je uspel v nekem času napredovati, koliko se je uspel spremeniti. Na vseh tistih področjih, na katerih se je moral spremeniti, da je uspel doseči rezultat, ki ga je dosegel.

UČENJE = SPREMINJANJE.

Kdaj je torej učitelj neuspešen? Takrat, ko učenca ni uspel pripraviti k spreminjanju, ko ga v njegovem spreminjanju ni uspel usmerjati k novim spoznanjem, k vedenju, znanju, k osebni rasti. Iz takšnih ali drugačnih razlogov, ni pomembno. Takrat je za učitelja pomemben najprej uvid, nato pa možnost podpore, ki bo pripeljala do lastnega (strokovnega in osebnostnega) razvoja.

Kot za učenca, velja tudi za učitelja: »Trudimo se, da smo vsak dan boljši«. Kar pa počnemo tudi ob tem, ko »skrbimo drug za drugega«.

Na neki običajen šolski dan smo se v razredu malo pogovarjali o osebnih ciljih, o učenju in podobnem. Beseda je dala besedo, odmor pa čas, v katerem sem pripravil preprosto preglednico: vsak si bo postavil en ali dva cilja, sprejel bo en ali dve odločitvi in bo prihodnjih deset dni spremljal,

Viri in literatura:

- Bluestein, J. (1997). *Disciplina 21. stoletja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Brajša, P (1993). *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: GLOTTA Nova.
- Brečko, D., Painkret, S. (2018). *Mentor in mentorski proces, gradivo za Slovenski kadrovski kongres*, Ljubljana. Pridobljeno s <https://sofos.si/wp-content/uploads/2018/02/Mentor-1.pdf>.
- Gossen, D. C. (1993). *Restitucija: Preobrazba discipline v šolah*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Kang, S.K. (2016). *Delfinja vzgoja*. Radovljica: Didakta.
- Kranjčan, M. (2017). *Interno gradivo – zapiski s predavanj*. Koper: Pedagoška fakulteta.
- Krofilč, S. (2000). Avtoriteta in pedagoški eros – temeljna koncepta Gogalove vzgojne teorije. *Sodobna pedagogika*, Ljubljana 2000, 51/117 (5), str. 56–83.
- Letni delovni načrt za 5. razred (interno gradivo)*. Center za komunikacijo, sluh in govor Portorož. Portorož, šolsko leto 2018/19.
- Magajna, L., et al (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Mikeln, T. (2017). *Mentorstvo učencu z GJM, seminarska naloga*. Koper: Pedagoška fakulteta.
- Wikipedija., prosta enciklopedija*. Mentorstvo. (2018). Pridobljeno s <https://sl.wikipedia.org/wiki/Mentorstvo>.
- Wikipedija., prosta enciklopedija*. Učitelj. (2018). Pridobljeno s <https://sl.wikipedia.org/wiki/U%C4%8Ditelj>.
- Zakon o osnovni šoli*. (2013). Uradni list RS, št. 63/13 (26. 7. 2013). Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2013-01-2519?sop=2013-01-2519>.