

vzgoja i zobraževanje

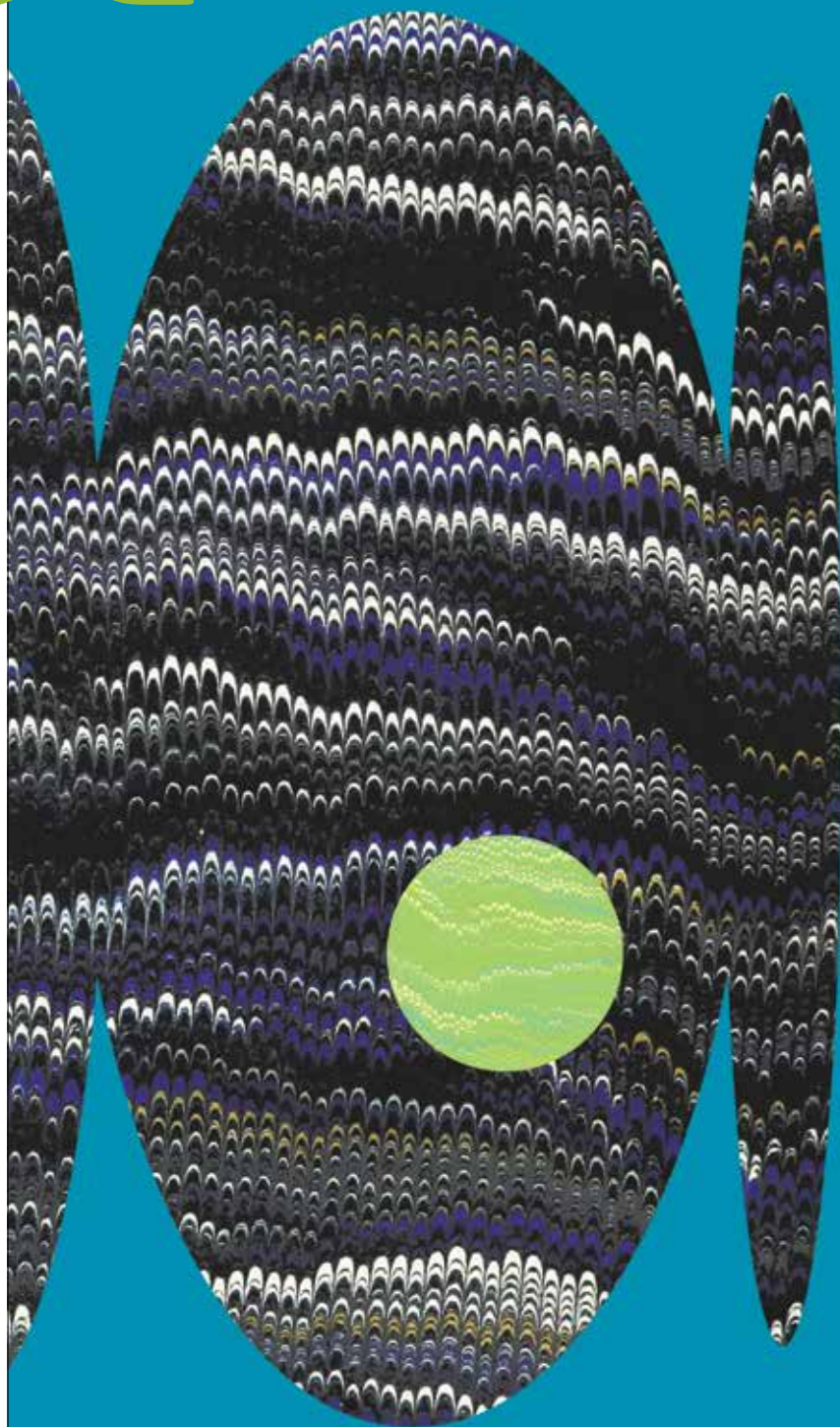


OPOLNOMOČENJE MLADIH
ZA PREMIŠLJENE
IZOBRAŽEVALNE
IN KARIERNE ODLOČITVE

KOGNITIVNI IN SOCIALNI VIDIKI
UČENJA V LUČI KOGNITIVNE
ZNANOSTI

SAPER VEDERE (ZNATI VIDETI)

SAMOPODOBA KOT GONILO
GLASBENEGA RAZVOJA



9 770350 50600 2

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

ISSN 0350-5065
Letnik LIV, številka 6, 2023

IZDAJATELJ IN ZALOŽNIK
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

PREDSTAVNIK
Dr. Vinko Logaj

UREDNIŠKI ODBOR

Dr. Ada Holcar
Dr. Milena Kerndl
Dr. Špela Bregač
Dr. Darja Plavčak
Dr. Katja Košir
Dr. Alenka Polak
Dr. Sonja Pečjak
Dr. Justina Erčulj
Dr. Robi Kroflič

ODGOVORNA UREDNICA

Dr. Zora Rutar Ilc

UREDNIKA ZALOŽBE

Damijana Pleša

JEZIKOVNI PREGLED

Tine Logar

PREVOD

Polona Luznik

OBLIKOVANJE

KOFEIN DIZAJN, d. o. o.

PRIPRAVA

Design Demšar, d. o. o.

TISK

Present, d. o. o.

NAKLADA

650 izvodov

NASLOV UREDNIŠTVA

Zavod RS za šolstvo,
Poljanska c. 28
1000 Ljubljana

zora.rutar-ilc@zrss.si,
vzgoja.izobrazevanje@zrss.si

www.zrss.si



NAROČANJE

Zavod RS za šolstvo
Poljanska c. 28
1000 Ljubljana

e-pošta:
zalozba@zrss.si

Cena posameznega izvida
6/2023 je 13,00 €.

Letna naročnina (6 števil):
50,00 € za šole in druge ustanove
37,50 € za individualne naročnike
18,50 € za študente, upokoјence

V cenah je vključen DDV.

NAVODILA ZA PRIPRAVO PRISPEVKOV

Prispevke (v eni od različic urejevalnika besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si ali zora.rutar-ilc@zrss.si). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.

Slikovno (sheme in slike) ter **grafično gradivo** priložite prispevku kot samostojne dokumente (v pdf, tif ali jpg datoteki za slike in sheme s čim boljšo resolucijo – več kot 1 MB) ter grafe v Excelovi datoteki. V glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k shemam, skicam, grafom ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.

Obseg prispevkov: razprave in analize do 24.000 znakov s presledki (največ 12 strani A4 formata, pisava *Times New Roman*, velikost 12, 1,5 razmika med vrsticami), utrinki (primeri) iz prakse, ocene in informacije pa do 10.000 znakov s presledki (do 5 strani A4 formata). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).

Prispevkom priložite **izvleček** (do 8 vrstic) in **ključne besede** v slovenščini.

Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993, str. 12).

Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.

Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.:

knjiga: Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Glota Nova.

članek: Rutar Ilc, Z. (2013). Kaj ima kognitivna znanost povedati učiteljem? *Vzgoja in izobraževanje*, 54(6), 2-10.

prispevek v zborniku: Jelen, S. (2015). Kaj je dobro vedeti o avtorskih pravicah pred izdelavo, objavo in uporabo e-vsebin. V A. Sambolič Beganović in A. Čuk (ur.), *Kaj nam prinaša e-Šolska torba: zbornik zaključne konference projekta e-Šolska torba* (str. 31-39). Zavod RS za šolstvo.

spletna stran: Marentič Požarnik, B. (2020). Visokošolska didaktika in didaktično usposabljanje visokošolskih učiteljev pri nas. *Andragoška spoznanja*, 26(2), 15-32. <https://doi.org/10.4312/as.26.2.15-32>

Če je sestavni del članka tudi **učenčev izdelek**, vas prosimo, da pridobite **soglasje** učenčevih staršev ali polnoletnega dijaka za objavo izdelka in podpisano soglasje pošljete na naš naslov.

Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo ter vas obvestijo o ustreznosti vašega članka za objavo v reviji.

Veselimo se vaših prispevkov.

Revija Vzgoja in izobraževanje je pod zaporedno številko 577 vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo RS.



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav

UVODNIK EDITORIAL

- 5 KOMPAS ZA PRIHODNOST**
Compass for Future
Dr. Zora Rutar Ilc

RAZPRAVE PAPERS

- 6 OPOLNOMOČENJE MLADIH ZA PREMIŠLJENE IZOBRAŽEVALNE IN KARIERNE ODLOČITVE**
Empowering Youth to Make Informed Educational and Career Choices
Alma Ahmetović, Alenka Andrin, Vanja Kavčnik Kolar, mag. Tamara Malešević, Amela Sambolić Beganović, Andreja Vouk
- 20 VIZUALNI ESEJ V FUNKCIJI RAZVIJANJA MULTIMODALNE PISMENOSTI**
Using Visual Essay for Multimodal Literacy Skill Development
Dr. Janja Batič, Daša Bojc, dr. Dragica Haramija
- 26 KOGNITIVNI IN SOCIALNI VIDIKI UČENJA V LUČI KOGNITIVNE ZNANOSTI**
Cognitive and Social Aspects of Learning in Light of Cognitive Science
Dr. Danaja Rutar

ANALIZE IN PRIKAZI ANALYSES AND PRESENTATIONS

- 31 SAMOPODOBA KOT GONILCO GLASBENEGA RAZVOJA**
Self-Esteem Facilitates Musical Development
Natalija Šimunović
- 36 ZORENJE UČEČE SE SKUPNOSTI IN SODELOVALNE KULTURE V OKVIRU PROJEKTA NA-MA POTI**
NA-MA POTI Project: Evolving Learning Communities and Collaborative Cultures
Andreja Klemenc

KOLUMNA COLUMN

- 43 SAPER VEDERE (ZNATI VIDETI)**
Saper vedere (Knowing How to See)
Mag. Bernarda Stenovec

UČITELJEV GLAS TEACHER'S VOICE

- 48 MED PORTRATOM IN VIZUALNO PISMENOSTJO**
RAZLIČNI PRISTOPI K MOTIVU
Between Portraiture and Visual Literacy
Different Approaches to Motif
Martina Žličar
- 56 SPODBUJANJE VIZUALNE PISMENOSTI Z OPAZOVANJEM IN DOŽIVLJANJEM LIKOVNIH PODOB**
Promoting Visual Literacy through Observing and Experiencing Visual Images
Tanja Šimek

INFORMACIJE INFORMATION

- 64 RECENZIJA KNJIGE SOČUTNA ŠOLA: OD INKLUZIVNE ŠOLE K SOČUTNI SKUPNOSTI**
Book Review: *Sočutna šola [Compassionate School]*
Dr. Darja Zaviršek

Digitalni arhiv člankov iz revij ZRSŠ

prek 1500
strokovnih in
znanstvenih
člankov

Arhiv člankov iz revij



Posamezne članke iz revij, ki jih izdaja ZRSŠ, lahko poiščete v spodnjem iskalniku. Želimo vam prijetno branje.
Več o posameznih revijah najdete [tukaj](#)

Iskanje po člankih (naslov, avtor, ključne besede ...)

Pošlji

V bogati zakladnici člankov enajstih strokovnih revij ZRSŠ lahko s preprostim iskalnikom poiščete članke z izbrano vsebino in jih takoj berete ali pa PDF-je člankov prenesete v svoj računalnik.

Arhiv člankov

Pojdite nazaj na celoten arhiv člankov.

medvrstniško nasilje

Pošlji

Rezultati za: medvrstniško nasilje

Nasilje v razredu – kaj pa varno in spodbudno okolje?

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 5/2018 • Avtorji: mag. Mojca Pušnik • Ključne besede: medvrstniško nasilje, razredna klima, varno in spodbudno učno okolje

PDF

Razredna klima kot varovalni dejavnik medvrstniškega nasilja v šoli

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 5/2018 • Avtorji: mag. Ingrid Klemenčič • Ključne besede: medvrstniško nasilje, razredna klima, varno in spodbudno učno okolje

PDF

Otroški parlamenti® o varnem in spodbudnem učnem okolju

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 5/2018 • Avtorji: Marko Rengeo • Ključne besede: medvrstniško nasilje, varno in spodbudno učno okolje, otroški parlament, participacija otrok in mladih

PDF

Strategije za vključevanje socialno zavrnjenega učenca v skupino vrstnikov

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 3-4/2018 • Avtorji: mag. Zlatka Čazvoda • Ključne besede: medvrstniško nasilje, socialna vključenost, socialni pedagog, spodbujanje socialne vključenosti učencev

PDF

Arhiv člankov

Pojdite nazaj na celoten arhiv člankov.

Jerneja Bone

Pošlji

Rezultati za: Jerneja Bone

Naloge utemeljevanja na Nacionalnem preverjanju znanja matematike: analiza nekaterih vidikov nalog in uspešnost reševanja

Članek iz: Matematika v šoli 1/2020 • Avtorji: Jerneja Bone • Ključne besede: Matematika, utemeljevanje, naloge

PDF

Preverjanje znanja učencev na daljavo s kompleksno zastavljenimi nalogami

Članek iz: Matematika v šoli 1/2021 • Avtorji: mag. Magda Čevdek, Jerneja Bone • Ključne besede: Matematika, preverjanje in ocenjevanje znanja na daljavo, naloge iz vsakdanjega življenja

PDF

Vloga skrbnika vzgojno-izobraževalnega zavoda v projektu: od informatorja do sodelavca

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 1-2/2018 • Avtorji: Jerneja Bone, mag. Mariza Skvarč • Ključne besede: skrbnik, vzgojno-izobraževalni zavod, kritični pristop

PDF

Poučevanje in učenje učenja matematike – iz teorije v prakso

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 3/2017 • Avtorji: Jerneja Bone, Aneta Sambolč Beganović • Ključne besede: Matematika, učitelji, učenje učenja, učne strategije, tematski sklop

PDF

Arhiv člankov

Pojdite nazaj na celoten arhiv člankov.

pedagoško vodenje

Pošlji

Rezultati za: pedagoško vodenje

Vloga hospitacij v pedagoškem vodenju ravnateljev

Članek iz: Vodenje v vzgoji in izobraževanju 2/2021 • Avtorji: Vesna Lešnik • Ključne besede: profesionalni razvoj, pedagoško vodenje, izobraževanje na daljavo, hospitacije

PDF

Pedagoško vodenje razrednikov s poudarkom na uvajanju nekaterih elementov varnega in spodbudnega učnega okolja ter s povezovalnim sodelovanjem s starši

Članek iz: Vodenje v vzgoji in izobraževanju 3/2022 • Avtorji: Alice Prinčič Röhler, dr. Milena Keml • Ključne besede: pedagoško vodenje, razrednik, varno in spodbudno učno okolje

PDF

Izhodišča za pedagoško vodenje v inkluzivni šoli

Članek iz: Vodenje v vzgoji in izobraževanju 3/2022 • Avtorji: dr. Natalija Vovk Ornik, Miriam Stanonik • Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, inkluzivna kultura, pedagoško vodenje

PDF

Pedagoško vodenje za spodbujanje učenja v učečih se skupnostih

Članek iz: Vodenje v vzgoji in izobraževanju 3/2022 • Avtorji: mag. Andreja Čuk • Ključne besede: učeča se skupnost, sodelovalna kultura, profesionalni razvoj, učenje drug od drugega

PDF

Arhiv člankov

Pojdite nazaj na celoten arhiv člankov.

digitalno državljanstvo

Pošlji

Rezultati za: digitalno državljanstvo

Razvijanje digitalnega državljanstva na razredni stopnji

Članek iz: Razredni pouk (3/2021) • Avtorji: Mojca Dolinar • Ključne besede: izobraževanje za digitalno državljanstvo na razredni stopnji, prisotnost na spletu, pravice na spletu, dobro počutje na spletu, metode in strategije za razvoj digitalnega državljanstva

PDF

www.zrss.si/arhiv-clankov

KOMPAS ZA PRIHODNOST

Compass for Future

Ta uvodnik nastaja v času velikih izzivov za šole in pedagoške delavce: številni se spoprijemajo s posledicami poplav in vsemi materialnimi in psihičnimi posledicami le-teh, vse več jih prestreza zahtevne čustvene stiske učencev, doživlja vzgojne izzive in soočanje z različnimi oblikami nasilja, strokovnjaki pa snujejo nove rešitve za šolstvo, ki naj bi spretno krmarile med didaktiko in predmetnim znanjem na eni strani ter skupnimi in vzgojnimi cilji na drugi.

Izredne razmere vedno znova pokažejo, kako pomembno je oboje: vrhunsko znanje, tehnika in tehnologija za popravljanje napak oz. sanacijo materialne škode in za bolj domišljeno izgradnjo novih projektov, solidarnost in empatija pa za celjenje duševnih stisk in ran ter za gradnjo osebnih, skupnih in skupnostnih dobrot.

Zato je tako pomembno, da se razmisleki o prihodnji šoli ne omejujejo le na znanje in učenje, ampak da ju znajo obravnavati v povezavi s t. i. skupnimi cilji: trajnostnim pristopom, osebnim zdravjem in dobrobitjo, umetnostno-kulturnim delovanjem, podjetnostjo ter digitalizacijo. Skupni cilji niso fraza, niso slab kompromis, niso izsiljeni rezul-

tat pogajanj različnih interesnih skupin, ampak prečijo vse znanje, so v jedru vseh didaktik in dajejo vsakemu znanju smer in vrednostno podstat. Temeljijo na univerzalnih vrednotah skrbi za okolje in človeka, odgovorni rabi tehnologije in kreativnem pristopu v najširšem smislu besede.

Upamo, da se bo torej »nova prenova«, ki poudarja pomen skupnih ciljev (ob predmetnih) in pomen varnega, spodbudnega oz. vključujočega učnega okolja za vse, uspešno ognila pastem škodljivih dilem, kot so: ali naj se v šoli dobro počutimo ali dobro znamo, ali sme učitelj biti prijazen ali naj »samo« poučuje, ali čustva spadajo v šolo ali ne ipd. V šoli se namreč bolje učimo, če se dobro počutimo: če smo dobro povezani s

samim seboj, z učiteljem, z vrstniki in aktivnostjo. Učitelj je pri tem tisti, ki to v čim večji meri podpira in četudi ne zmore vedno biti do vseh prijazen, je njegova pedagoška odgovornost, da vsem izkazuje, da mu je zanje mar in jih podpira – ne glede na to, kateri predmet uči in ali je v vlogi razrednika ali ne. In potemtakem čustva še kako spadajo v šolo: ne v smislu patetične razčustvovanosti, ampak v smislu zavedanja občutij drugih, ustreznega odzivanja nanje, v smislu empatije, sočutja in solidarnosti. In ne nazadnje v smislu uravnavanja lastnih čustev kot pogoja za to, da tako učenec kot tudi učitelj lažje vplivata na svoje vedenje, ga razumeta in izbirata konstruktivne odzive.

Zato ni naključje, da je za našo revijo vsebinsko izjemno bogato leto, v katerem smo se posvečali temam, ki šolo naredijo prijaznejšo (od pozitivne psihologije, vloge umetnosti in vizualne pismenosti v šoli do vpeljevanja projektov, ki prispevajo k različnim vrstam pismenosti). S tokratno številko zaokrožamo tudi sklop vizualnega opismenjevanja, ki smo ga skozi posamezne številke nitkali zadnji dve leti.

*Dr. Zora Rutar Ilc,
odgovorna urednica
Zavod RS za šolstvo*

Alma Ahmetović, Alenka Andrin, Vanja Kavčnik Kolar,
mag. Tamara Malešević, Amela Sambolić Beganović

Zavod RS za šolstvo

Andreja Vouk

OŠ Antona Janše Radovljica

OPOLNOMOČENJE MLADIH ZA PREMIŠLJENE IZOBRAŽEVALNE IN KARIERNE ODLOČITVE

Empowering Youth to Make Informed Educational and Career Choices

DOI: <https://doi.org/10.59132/viz/2023/6/6-19>

IZVLEČEK

V prispevku obravnavamo problematiko zgodnjega opuščanja šolanja (ZOŠ) pri mladih.¹ To je zapleten in dinamičen proces, ki se ne zgodi naenkrat. Povezan je z družbeno-ekonomskimi in drugimi dejavniki in zadeva mlade, ki predčasno prekinajo svojo izobraževalno pot, ker niso zmogli, znali ali želeli dokončati izobraževalnega programa, v katerem so se znašli, niti se niso želeli prepisati v drug izobraževalni program in vsaj enega zaključiti. Še posebej nas zanimajo ranljive skupine mladih² (RSM) med 14. in 17. letom, in sicer: priseljenci in begunci, Romi, otroci s posebnimi potrebami (OPP) in mladostniki s težavami v duševnem zdravju, mladostniki, ki prihajajo iz družin z zelo nizkim socialno-ekonomskim statusom (SES)³ ali izjemno nadarjeni mladostniki.

Skupina mladih, pri katerih obstaja tveganje za ZOŠ, spada med socialno ranljive. Brez izobrazbe so pogosto odrinjeni na rob družbe, kasneje kot odrasli pa brezposelni, kar pogosto vodi v revščino in socialno izključenost. V raziskavi, ki jo predstavljamo v drugem delu, smo empirično ugotavljali dobre prakse izobraževalcev pri delu z RSM. Izhajali smo iz njihovih odgovorov v spletni anketi in podatke razvrstili tako, da smo izpostavili tiste prakse, ki po subjektivni oceni izobraževalcev pomagajo pri zmanjševanju ZOŠ s poudarkom na vključujočem pedagoškem delovanju šol pri opolnomočenju RSM za premišljene izobraževalne in karierne odločitve na področju interesov, identitete, čustev, motivacije, samoregulacije (samouravnavanja), socialnih odnosov in didaktičnih pristopov.

Ključne besede: zgodnje opuščanje šolanja, ranljive skupine mladih, dobre prakse izobraževalcev

ABSTRACT

This paper addresses the issue of early school leaving among young people, a complex and dynamic process that does not happen overnight. It is related to socio-economic and other factors and concerns young people who drop out of education because they were unable or unwilling to complete the educational programme in which they found themselves or to transfer to another educational programme and complete at least one. We are particularly interested in vulnerable youth aged between 14 and 17, i.e., immigrants and refugees, Roma, children with disabilities and adolescents with mental health problems, adolescents from families with low socio-economic status or exceptionally talented adolescents.

Young people at risk of early school leaving are socially vulnerable. Without education, they are often marginalised and later unemployed as adults, often leading to poverty and social exclusion. In the research presented in Part II, we empirically identified good practices of educators in working with vulnerable youth. Based on their responses to an online survey, we categorised the data to highlight those practices that educators subjectively perceived as helping to reduce early school leaving, with a focus on the inclusive pedagogical action of schools in empowering vulnerable youth to make informed educational and career choices in the areas of interests, identity, emotions, motivation, self-regulation, social relationships and didactic approaches.

Keywords: early school leaving, vulnerable groups of young people, good practices of educators

1 V nadaljevanju bo kratica ZOŠ nadomeščala zgodnje opuščanje šolanja.

2 V nadaljevanju bo kratica RSM nadomeščala ranljive skupine mladih.

3 V nadaljevanju bo kratica SES nadomeščala socialno-ekonomski status.

TEORETIČNA IZHODIŠČA

Pojav zgodnjega opuščanja šolanja v Evropi in pri nas

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje (2017) opredeljuje zgodnje opuščanje šole (ZOŠ) kot pojav pri mladih, ki opustijo formalno izobraževanje, preden dokončajo srednješolsko šolanje. V Sloveniji je mladih, starih od 18 do 24 let, ki šolanje opustijo predčasno, trenutno 4,2 %.

Kljub temu da v Sloveniji beležimo spodbudne številke pri mladih na tem področju, skrb in stalna prizadevanja niso odveč. Zgodnje opuščanje šolanja (znano tudi kot zgodnje opuščanje sistema izobraževanja in usposabljanja, »osipništvo«⁴) je namreč večplasten in zapleten pojav, ki se, sledeč izsledkom mnogih raziskav, ne zgodi nenadoma, ampak je rezultat daljšega procesa šolske neuspešnosti (Banerjee, 2016; Cairns, Cairns in Neckerman, 1989, v Makovec, 2018).

Tveganje za ZOŠ se začne razvijati že zgodaj v učenčevem življenju; k njemu prispeva veliko razlogov. Po navadi pride do kritične napetosti med osebnimi problemi in pogoji, ki so povezani z družino ali socialnim okoljem učenca, ali s šolskimi procesi in odzivi (Makovec, 2018, str. 112). Po navedbah Geržine idr. (2001) se najzgodnejša opustitev šolanja zgodi že v osnovni šoli, kjer gre zlasti za učence, ki so izpolnili z zakonom določeno osnovnošolsko obveznost (torej devet let šolanja), vendar pa osnovne šole niso dokončali (Makovec, 2018, str. 112).

Če povzamemo raziskave, lahko dejavnike, ki vplivajo na ZOŠ, pripišemo individualnim razlikam med posamezniki, dejavnikom družinskega porekla in dejavnikom šolskega okolja (Makovec, 2018, str. 111). Ule navaja, da je pri vzorcu mladih v Sloveniji, ki so opustili srednješolsko izobraževanje, zaznati naslednje značilne vzorce: pretežno nizek SES družin, iz katerih izhajajo, slabša izobrazbena struktura staršev, manjše spodbude s strani staršev, slabši odnosi s starši, zaznava, da je bil odnos učiteljev do njih slabši kot do bolj uspešnih učencev. Značilna je torej slabša podpornost šol oz. učiteljev (Ule, 2003, v Makovec, 2018, str. 112–113). Tudi Peček s sodelavci (2006) ugotavlja, da slovenski učitelji ne prepoznavajo SES-a kot pomembnega za uspešnost šolanja (Peček idr., 2006, str. 72).

Zgodnje opuščanje šolanja (ZOŠ) pri mladih je možno prepoznati na osnovi sistema prepoznavanja zgodnjega opozarjanja na institucionalni ravni in pravočasnega nudenja pomoči, ko se pojavijo vsaj trije znaki od šestih: izostajanje od pouka, zniževanje uspeha, ponavljanje letnika, dolgotrajno pri pouku, drastične vedenjske spremembe (agresivnost, introvertiranost, ekstatičnost) in ustrahovanje. Opozorilni vzorci vedenja so (poleg navedenih) tudi stik z organi kazenskega pregona in drugi psihosocialni problemi kakor tudi neznanje uradnega jezika šole in okolja (Knava idr., 2019).

Skupina avtorjev v projektu *PREDIS* (2018) poudarja, da mora opolnomočenje izključenih učencev potekati na instrumentalnem nivoju reševanja konkretnih težav in po-

treb ter na strukturalnem nivoju, ki sega do ustanov. Tretji nivo je osebni, kar pomeni opolnomočenje posameznikove »komunikacije in jezika ter sposobnost samoizražanja (Lee, 1998), hkrati pa zajema tudi vidika identitete in uspešnega učenja« (PREDIS, str. 59).

V Sloveniji je bilo v preteklih letih narejeno veliko, tako na področju sistemskih rešitev kot tudi pri iskanju rešitev, ki prispevajo k zaježitvi in zmanjševanju ZOŠ in so bile v prvi vrsti usmerjene tako v pomoč mladim kot tudi strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju in ne nazadnje tudi staršem. Npr. Projekt *Preventivni ukrepi za preprečevanje osipa v poklicnem in strokovnem izobraževanju – PUPO* (2005–2008), Mednarodni projekt *CroCoos* (2014–2017), Mednarodni projekt *TITA – Team cooperation to fight early school leaving, Training, Innovative Tools and Actions* (2014–2017), Mednarodni projekt *PREDIS – Prevention of Early Dropout of VET Through Inclusive Strategies of Migrants and Roma* (2015–2018), Projekt *Odklanjanje šole – preprečevanje, prepoznavanje in pomoč* (2017–2010), *Metodologija spremljanja in preprečevanja zgodnjega opuščanja izobraževanja in usposabljanja* (2019), Razvojna naloga *Formativno spremljanje v podporo vsakemu dijaku in razvoju vključujoče šole* (2018–2019), Projekt *Prehod mladih, Zavod BOB*.

Priložnosti šole za uspešno socialno integracijo, spodbujanje osebnostnega razvoja in karierno orientacijo učencev in dijakov

Šola ima veliko priložnosti za sistematično obravnavanje ZOŠ. Šolska okolja, ki pravilno razumejo proces ZOŠ in ga obvladujejo, se najprej osredotočajo na šolsko kulturo, odnose med vsemi vključujočimi deležniki in vzgojno-izobrazevalni proces kot celoto. **Preprečevanje ZOŠ je verjetneje na področjih, na katera lahko šola neposredno vpliva, kot so na primer šolska klima, počutje dijakov, razvoj šolske skupnosti in seveda stalna skrb za kakovost pouka** (Knava, 2018, str. 10).

Posebej pomembno je, da strokovni delavci identificirajo načela, po katerih delujejo, ter skušajo prepoznati, kako njihova posamezna ravnanja dejansko vplivajo na učence in na šolsko skupnost kot celoto (Knava, 2018, str. 12). Od ločenih in kratkoročnih ukrepov, h katerim se šole zatečejo v okviru različnih projektov, se morajo premakniti k bolj celovitim rešitvam, ki delujejo v njihovih specifičnih šolskih okoljih. Organizacijska kultura se tako od kulture individualizma premakne proti kulturi učenja, v kateri je pomembno zavedanje o skupni odgovornosti in uvajanje novih načinov dela namesto ponavljanja starih, pogosto tudi manj uspešnih ali celo neuspešnih (Erčulj, 2006).

Prvi temelj za preprečevanje učne neuspešnosti in ZOŠ je uveljavljanje ciljev in načel inkluzivne šole in razvijanje kompetenc, potrebnih za življenje v družbi 21. stoletja (Knava idr., 2019, str. 45). Zasnovan je na priznavanju različnosti učencev, ki od učitelja zahteva, da svoje didaktično ravnanje prilagodi individualnim potrebam učencev. V inkluzivnih učilnicah se spodbuja čim bolj raznolik pristop z upoštevanjem različnih zaznavnih stilov učencev, predznanja, sposobnosti, motivacije in njihovih izkušenj.

Mnogi avtorji ugotavljajo, da je odnos učitelja do učencev eden od najpomembnejših dejavnikov pri dosežkih. Večina

4 Izraz »osipništvo« (angl. *drop-out*) je uсталjen v starejši literaturi, v strokovni javnosti pa se vedno bolj nadomešča z izrazi ESL (angl. *Early School Leaving*) in NEET (angl. *Not in Employment, Education nor Training*).

avtorjev izrecno poudarja, da je za odnos z učenci prvi odgovoren učitelj kot odrasli. Po Banduri (1997) predstavlja učitelj s svojim celotnim razmišljanjem, doživljanjem in ravnanjem učencu identifikacijski model za močno identifikacijo pod pogojem, da je učitelj z učenci v pozitivnih odnosih. Številne raziskave namreč potrjujejo:

- da učitelji, ki so naklonjeni učencem, jih sprejemajo, spoštujejo in spodbujajo, kažejo zanimanje za njihove čustvene, socialne in akademske potrebe, prispevajo k temu, da so učenci bolj zavzeti pri šolskem delu (Hattie, Pianta in Jull, v Rutar Ilc, 2019);
- da odnosi z učiteljem vplivajo na stopnjo učenčeve vključenosti, »ki se kaže v njegovem interesu za učenje in delo v šoli, manjšem izražanju jeze ter večjem vlaganju napora, večji pozornosti in daljšem vztrajanju pri nalogah« (Peklaj in Pečjak, 2015, str. 77);
- da učenci, ki čutijo več podpore s strani učiteljev in manj verjetno ocenjujejo učitelje kot nepravilne, čutijo tudi večjo pripadnost šoli, ki dviguje njihovo samopodobo, zadovoljstvo z življenjem in pripravljenost za učenje (PISA 2015, v Šterman Ivančič, 2017, str. 42).

Peklaj in Pečjak (2015) pojasnjujeta kakovost odnosa med učiteljem in učenci s kognitivnimi in čustveno-vedenjskimi spremenljivkami. Ugotavljata naslednje:

- najmočnejši vpliv ima odnos učitelj – učenci na sodelovanje in zadovoljstvo učencev (s skoraj 20 % pojasnjene variance);
- velik vpliv ima odnos učitelj – učenci na kritično/kreativno mišljenje in dosežke (pojasni 10 % variance);
- zmerni vpliv pa na samoučinkovitost, duševno zdravje, pozitivno motivacijo, na preprečevanje ZOŠ in na socialno povezanost.

V psihologiji je vse več raziskav, ki preučujejo vpliv osebnostnih lastnosti učencev na učni (ne)uspeh. Učenci, ki jih učitelji prepoznavajo kot vestnejše (npr. učinkovito si organizirajo delo, imajo dobro koncentracijo, pri svojem delovanju so usmerjeni k cilju, vztrajni) in bolj odprte do izkušenj (npr. so radovedni, iznajdljivi, želijo spoznati in vedeti veliko stvari, dajejo vtis, da se hitro učijo, veliko razumejo), imajo v povprečju višji učni uspeh od svojih manj vestnih in odprtih vrstnikov (Zupančič in Kavčič, 2004, str. 447, v Peček idr., 2013, str. 73).

Ranljivost mladih se kaže v njihovi slabši socialni vključenosti, učni uspešnosti oz. ZOŠ, pa tudi v zastoju razvoja njihove identitete, hkrati pa ti slabi izidi povečujejo njihovo ranljivost. Po Eriksonu (1994) je ključno obdobje za oblikovanje posameznikove identitete mladostništvo – od 12. do 24. leta (Marjanovič Umek in Zupančič, 2009, str. 512). Erikson definira identiteto kot način organizacije vseh preteklih in sedanjih identifikacij, značilnosti, želja, usmeritev. Gre za sintezo zaporednih identifikacij otrok s pomembnimi osebami, vlogami, nalogami, ki jih mladostnik preizkuša, sprejema, preoblikuje ali zavrača (prav tam, str. 571).

Marcia in Kroger (2011) govorita o razvoju identitete. Razlikujeta štiri identitetne položaje (faze) mladih: razpršeni, privzeti, odloženi in doseženi identitetni položaj. Razvoj poteka od razpršenega ali privzetega k odloženemu ter končno do doseženega identitetnega položaja. Razvoj

identitete gre od krize identitete (raziskovanja, premišljevanja) proti odločitvi. Ugodno razrešene pretekle psihosocialne krize vodijo k odloženemu identitetnemu položaju, neugodne pa k razpršenemu ali privzetemu identitetnemu položaju. Na to vplivajo dejavniki: intenzivnost identifikacije s starši, vzgojni stil staršev, homogenost širšega družbenega okolja, mladostnikova osebnostna struktura (Waterman, 1993, v Marjanovič Umek in Zupančič, 2009).

Dobri odnosi učencev z učitelji in starši ugodno vplivajo na njihove učne rezultate in na učno motivacijo, hkrati pa pomenijo iskreno zanimanje odraslih za porajajočo se osebnost mladih ljudi. Učiteljevo poznavanje razvoja mladostnikove identitete, razumevanje njegove edinstvenosti v času mladostništva in prehajanja v različne identitetne faze, pa tudi njegove osebnostne lastnosti delujejo kot varovalni dejavnik pred neugodnimi izidi za mladostnika, med katerimi je tudi ZOŠ.

Taylor (2004) v svoji opredelitvi pojma izpostavi odnosno dimenzijo identitete. Ni namreč identitete zunaj skupnosti in odnosov, niti zunaj moralnega prostora. Oblikovanje identitete tako za Taylorja (prav tam) pomeni tudi graditev moralnih orodij. Gre za vprašanje odgovornosti človeka, ki je lahko razumljena kot prilagoditev posameznika družbenim normam/vrednotam/pričakovanjem, ki naj bi jih ta ponotranjil s procesom identifikacije, lahko pa odgovornost razumemo tudi kot vzpostavitev odgovornega odnosa do bližnje osebe, skupnosti, naravnega okolja in smisla lastnega bivanja, ki je posledica posameznikovih osebnih izkušenj, ki jih pridobiva z refleksijo odnosov in dejavnosti v družbenem okolju (Kroflīč, 2007, v Jeznik, 2015, str. 48).

Razvoj identitete na različnih področjih ni sočasen. Najprej gre za identifikacijo glede na spol, prek pripadnosti skupinam, osebnostnih lastnosti, nato po poklicni in religiozni usmeritvi in končno pri vrednotah in življenjski filozofiji (Jeznik, 2015). Razvoj identitete gre v smeri večje celovitosti, večje organiziranosti in kontinuitete v pojmovanju sebe skozi čas.

Mladostnik preizkuša identiteto tudi skozi svoje karierne odločitve, najprej v času OŠ prek interesov, nato sposobnosti in priložnosti in nato prek izbire vpisa v srednjo šolo. Pri tem mu močno pomaga šola, pa tudi družina in širša družba. Karierno svetovanje je storitev, pri kateri se posameznik ob pomoči svetovalca odloča o kariernih ciljih in sprejema karierne odločitve na podlagi svojih želja, potreb, zmožnosti, lastnosti, interesov, vrednot, razvojnih priložnosti ter zastavljen karierni načrt tudi uresničuje (Kohont idr., 2011).

Žvokelj (2001) navaja, da so raziskave v primeru nenačrtovane karierne orientacije (v nadaljevanju KO) pokazale negativne posledice, npr. visoke deleže tistih dijakov, ki se po končani srednji šoli zaposlijo in ne želijo zaposlitve v pridobljenem poklicu, ali tistih, ki so zgrešili prvi korak, bili neuspešni ter iščejo zase najlažjo in ne najboljšo rešitev, ter tistih, ki so napravili napačen prvi korak in morajo, če želijo delati na področju, ki jih zanima, nadaljevati šolanje v oteženih okoliščinah ipd. Neustrezna KO pušča torej grenak občutek vsakega od teh učencev, zaradi katerega mnogi od njih postanejo družbeno vse manj prilagojeni ali celo okolju sovražni.

Dobra in pravočasna KO deluje kot pomemben varovalni dejavnik pri ZOŠ. Nekatere tuje raziskave (Watts,

Guichard, Plant in Rodriguez, 1997) izpostavljajo koristi karijerne orientacije tako z ekonomskega kot socialnega vidika, saj vpliva na zmanjšanje ZOŠ v izobraževanju in usposabljanju, na zmanjšanje števila napačnih odločitev za izobraževanje in zaposlovanje, na povečanje motivacije učencev/dijakov, študentov in zaposlenih ter na izboljšanje usposobljenosti delovne sile.

V podpori osebnostnemu razvoju otrok in mladostnikov je tudi razvoj rezilientnosti (osebnostna odpornost, prožnost), ki jo Kiswarday (2013) razume kot kompleksen učno-odnosni proces, ki omogoča življenjsko odpornost v tveganih stresnih in kriznih situacijah in ki spodbuja k čimprejšnji normalizaciji stanja.

Strategije za spodbujanje rezilientnosti s strani učiteljev so:

- vzpostavite dober stik z otrokom,
- vzpodbujajte aktivnosti, ki otroka pehajo iz cone udobja in ga hkrati ne ogrožajo,
- spodbujajte stike z drugačnimi otroki,
- prepustite otroku reševanje njegovih problemov (podpora, vprašanja, tehnike reševanja problemov),
- poimenujte različna čustvena stanja in razložite pomen izražanja čustev,
- priznajte napake in jih dovolite pri sebi in otroku,
- promovirajte pozitivne strani izkušenj in otroka učite preokvirjanja mišljenja,
- pojdite ven v naravo,
- gibajte se,
- telovadite (prirejeno po Kuhar, 2020).

Sklenemo lahko z ugotovitvijo Southwortha (2009), ki omenja tri strategije za delo z učenci, in sicer: vzorništvu, spremljanje in dialog. Pri vzorništvu gre za moč zgleda, spremljanje vključuje skrbno analiziranje napredka učencev in podatkov o rezultatih ter ukrepanje na podlagi le-teh. Pri strategiji dialoga pa gre za ustvarjanje učnih priložnosti med učitelji za pogovor s kolegi in vodji o učenju in poučevanju. Omenjene tri strategije se med seboj podpirajo in utrjujejo (Earley, 2013, str. 8).

Priložnosti šole za diferenciacijo, individualizacijo in personalizacijo (DIP)⁵ vzgoje in izobraževanja ranljivih skupin

V zadnjem času postajajo učna okolja vedno bolj raznolika. Razrede oblikuje kulturna, družbena, akademska in jezikovna heterogenost (Skubic Ermenc, 2003). Celovito ali vključujoče delovanje šol v odnosu do učencev pomeni, da razumemo, da je raznolikost učencev neločljivo povezana z upoštevanjem njihovih izobraževalnih, socialnih in čustvenih potreb. Šola mora zato vsakodnevno obvladovati različnosti vseh vrst, da bi učencem širila izobraževalne možnosti ne glede na to, ali ima učenec posebne potrebe ali ne (Dupriez idr., 2008). Pri tem mora biti še posebej pozorna na učence oz. dijake iz RSM.

Nekatere tuje študije (Power in Hyde, 2002; Schmidt, 2006; Waldron in McLeskey, 1998) izpostavljajo, da ob ustrezni

podpori učiteljev in specialnega pedagoga učenci s posebnimi potrebami dosegajo učni napredek in kažejo dobro socialno prilagojenost, druge študije (Fox in Ysseldyke, 1997) pa opozarjajo, da neustrezno poučevanje in prilagoditve, ki premalo upoštevajo potrebe omenjenih učencev, ne vodijo do zadovoljive učne in socialne participacije (Schmidt in Čagran, 2016, str. 55).

Didaktični pristopi, ki predstavljajo odziv učitelja na heterogenost razreda ter zagotavljajo izobraževalno pravičnost skozi participatornost vseh in so povezani z vsemi vidiki inkluzivne prakse učitelja, so: diferenciacija, individualizacija in personalizacija (DIP). Cilj DIP-poučevanja in učenja je optimalen razvoj posameznika, razvijanje samostojnosti pri učenju in razvijanje boljše učenčeve predstave o samem sebi ob izboljšanju motivacije za učenje in napredek vseh učencev, ne samo RSM.

DIP kot inkluzivne prakse poučevanja in učenja zajemajo več različnih vidikov, ki pa so med seboj neločljivo povezani in se prepletajo: didaktično-metodični vidik, vidik sodelovanja in sodelovalnega dela, vidik ugotavljanja napredka, organizacijski vidik in socialno-čustveni vidik.

Če strnemo nekaj ugotovitev tujih in domačih raziskav o doživljanju učenja in lastne učne (ne)uspešnosti pri učenjih iz RSM v primerjavi z njihovimi vrstniki, lahko povzamemo (Schmidt in Čreslovnik, 2010, str. 131–139):

- da imajo lahko okrnjeno motivacijo za učenje, če so bili v preteklosti pogosto neuspešni in so imeli veliko negativnih izkušenj;
- da imajo nizko samopodobo, izgubo občutka lastne vrednosti ter naučeno nemoč;
- da so pri dijakih s posebnimi potrebami v programih nižjega poklicnega izobraževanja prisotne izrazite razlike na čustvenem področju v primerjavi z vrstniki, še posebej se to kaže pri toleranci do neuspeha in pri občutenju uspešnosti;
- da dijaki s posebnimi potrebami v primeru učne neuspešnosti in slabih ocen zaznavajo čustveno nemoč, potrnost, občutja manjvrednosti;
- da se odstopanja od vrstnikov kažejo tudi na socialnem področju: zaradi nizke stopnje zaznavanja lastne uspešnosti in nizke stopnje zaupanja v svoje sposobnosti iščejo pomoč v zunanjem okolju in tako ostajajo pretirano odvisni od drugih, tj. učiteljev, staršev.

Ugotovitve nekaterih raziskav izpostavljajo tudi globinski in vsestranski pomen branja kot podlage za šolsko uspešnost, saj se je branje potrdilo kot izjemno napovedovalen dejavnik šolske uspešnosti, ki ne vpliva samo na odnos do leposlovja, temveč tudi na odnos do učenja, do pridobivanja intelektualnih in poklicnih kompetenc (Flere, 2009).

Peček s sodelavci (2006) ugotavlja, da slovenski učitelji pri delu z različnimi skupinami učencev sicer zagovarjajo individualizacijo in diferenciacijo, vendar pa ju v praksi ne izvajajo tako pogosto oz. tega ne upoštevajo pogosto pri samem poučevanju (Peček idr., 2006, str. 74).

Učinkovita diferenciacija, individualizacija in personalizacija z vsemi navedenimi strategijami vodi do večje uspešnosti vsakega posameznika (in ne samo iz RSM), pri čemer seveda nimamo v mislih samo njegovega učnega uspeha, pač pa tudi njegov čustveni in socialni razvoj.

⁵ V nadaljevanju DIP nadomešča diferenciacijo, individualizacijo in personalizacijo.

EMPIRIČNA RAZISKAVA

Namen in raziskovalna vprašanja

Namen empirične raziskave je pridobiti nabor dobrih praks izobraževalcev pri delu z ranljivimi skupinami mladih (RSM), ki so lahko različne z vidika zgodnjega opuščanja šolanja (ZOŠ).

Kot dobre prakse smo šteli vse navedene odgovore po subjektivni presoji vprašanih, med katerimi so tehnike, strategije, metode, oblike, ukrepi ipd., ki predstavljajo koherentno celoto raznolikih pristopov. Dobre prakse izobraževalcev zagotavljajo varno in spodbudno učno okolje za RSM, ki na ta način širi in nadgrajuje trenutno strokovno delo na tem področju.

Podrobneje nas je zanimalo:

1. Katera ozadja, ki so povezana z učenci/dijaki, so se izobraževalcev v njihovi poklicni praksi najbolj čustveno dotaknila?
2. Katere prakse izobraževalcev se najbolj obnesejo pri spodbujanju raziskovanja posameznikovih interesov, močnih/šibkih področij, vrednot, vzornišva, kariernih izbir ter pri podpori na prehodu k naslednji stopnji izobraževanja?
3. Katere prakse se najbolj obnesejo pri razvijanju čustvene pismenosti, dobre samopodobe, odgovornega odločanja, miselne neodvisnosti, motivacije ter prečnih veščin učencev/dijakov?
4. Katere diferencirane, individualizirane in personalizirane prakse se najbolj obnesejo glede na specifične situacije, povezane z ZOŠ?
5. Katere organizacijske oblike podpore se najbolj obnesejo glede na specifične RSM?

Metodologija

Vzorec

Anketo je začelo reševati 64 izobraževalcev, v celoti pa jo je dokončalo 30 oseb. Upoštevali smo vse odgovore. Izobraževalci so zaposleni na različnih delovnih mestih,

njihova povprečna delovna doba je 20,5 leta. Prevladujejo učitelji iz srednjih šol (21), sledijo jim učitelji iz osnovnih šol (14), izvajalci usposabljanja ali izobraževanja odraslih (11), svetovalni delavci (9), izobraževalci v svetovalnih in svetovalnih centrih ter mladinskih domovih (6) ter svetovalci Zavoda RS za šolstvo (3).

Izobraževalci imajo največ izkušenj z dvema skupinama RSM, in sicer z učenci/dijaki s posebnimi potrebami (40) ter z učenci/dijaki iz družin z nizkim SES (27). Sledijo izkušnje s priseljenci (10), nadarjenimi učenci/dijaki (10), učenci/dijaki s kriminalnim ozadjem (2) ter Romi (1). Pod drugo so navedli tudi izkušnje z invalidi (3) in »osipniki« (1).

Značilnosti ankete

Anketa je obsegala 17 vprašanj, ki so bila razdeljena v dva sklopa. V prvem sklopu so izobraževalci navedli podatke o svoji izobrazbi, delovnem mestu, delovnih izkušnjah z RSM in dodatnih izobraževanjih. Drugi sklop vprašanj se je navezoval na njihovo delo, izkušnje in primere dobre prakse glede na raziskovalna vprašanja.

Postopek zbiranja podatkov in prikaz rezultatov

Podatke smo zbirali od 1. 7. 2020 do 30. 9. 2020 s pomočjo spletne aplikacije lka (<https://www.lka.si/>). Povabili smo jih osebno po e-pošti. Odgovore, ki so se pojavili vsaj dvakrat, smo pomensko združevali v kategorije, ki so jih poimenovali in uporabljali eksperti. Interpretirali smo jih glede na pogostost pojavljanja.

REZULTATI Z INTERPRETACIJO

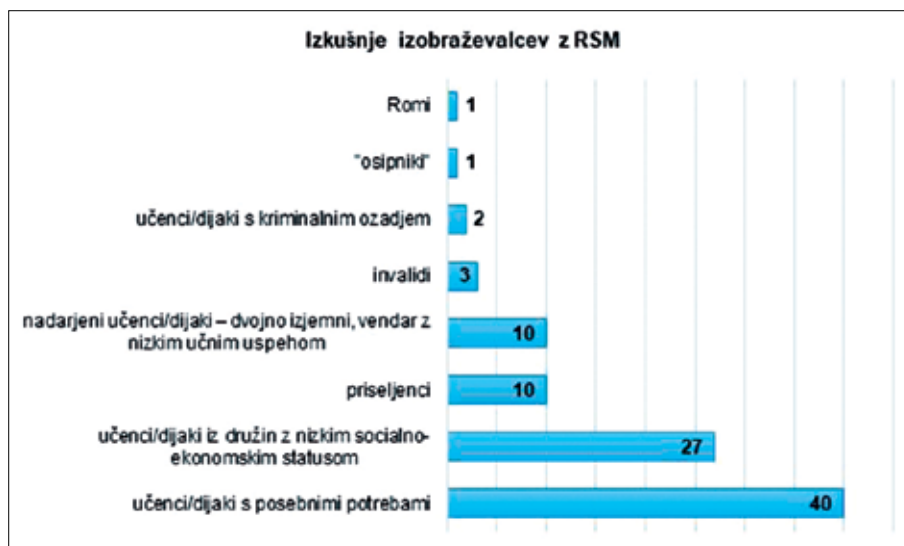
Sodelujoči izobraževalci glede na delovno mesto in njihove izkušnje z RSM

Graf prikazuje število odgovorov glede na delovno mesto. V vzorcu prevladujejo učitelji iz srednjih šol, sledijo jim učitelji iz osnovnih šol. Učitelji skupaj tvorijo dobro polovico vzorca. Drugo polovico vzorca sestavljajo izobraževalci z drugih področij.

Kot je razvidno iz Grafa 2, imajo izobraževalci največ izkušenj z dvema skupinama RSM, in sicer z učenci/dijaki s posebnimi potrebami ter z učenci/dijaki iz družin z nizkim



► GRAF 1: Izobraževalci glede na delovno mesto (izobraževalci so lahko izbrali več odgovorov)



► GRAF 2: Izkušnje izobraževalcev z RSM (izobraževalci so lahko izbrali dva odgovora)

socialno-ekonomskim statusom (SES). Sledijo izkušnje s priseljenci, nadarjenimi učenci/dijaki, invalidi, učenci/dijaki s kriminalnim ozadjem, »osipniki« ter Romi.

Glede na že dolga leta uveljavljeno sistemsko skrb za delo z otroki s posebnimi potrebami v Sloveniji nas ne preseneča, da imajo izobraževalci največ izkušenj prav s to skupino mladih. Sistem prepoznavanja in usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, ki je postavljen že od predšolske dobe, je prispeval k senzibilizaciji strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za to podskupino RSM.

Ozadje težav učenca/dijaka, ki so izobraževalce spravile v največjo čustveno stisko

V prikazu vseh rezultatov smo navedli odgovore, ki so se pojavili vsaj dvakrat. Razvrstili smo jih od tistega, ki se pojavi največkrat, do tistega, ki se pojavi le dvakrat.

Največ odgovorov smo uvrstili v kategorijo družinske razmere, temu po številu sledi kategorija ozadje težav povezanih z značilnostmi dijaka. V kategoriji širše socialno

► PREGLEDNICA 1: Ozadje težav učenca/dijaka, ki so izobraževalce spravile v največjo čustveno stisko

Kategorije ozadja	Odgovori
Družinske razmere	- Nasilje v družini, zlorabe, zanemarjanje - Ločene oziroma enostarševske družine, smrt ožjega družinskega člana - Stiska zaradi nizkega SES - Neurejene družinske razmere - Alkoholizem - Starši ne sodelujejo s šolo - Prenašanje vrednot z očeta, ki je prekupeval z orožjem, na sina - Problemi namestitvev otrok, ki so umaknjeni iz primarne družine - Perfekcionizem staršev - Duševna bolezen mame - Družina ne spodbuja nadaljevanja izobraževanja
Značilnosti učenca/dijaka	- Temperament, visoka impulzivnost, nizka stopnja samoobvladovanja ob frustracijah pri učencu - Samomorilnost - Učenec z disleksijo - Aspergerjev sindrom - Poskus samomora - Oseba, ki je imela težave z drogo
Širše socialno okolje	- Medvrstniško nasilje - Odsotnost možnosti izbire življenjske poti - Nerazumevanje okolice - Premalo sodelovanja med institucijami pri mladih, ki imajo več pridruženih težav

► PREGLEDNICA 2: Področja spodbujanja učenca/dijaka

Področja spodbujanja učenca/dijaka	Katera praksa se najbolj obnese?
Skupno raziskovanje močnih/šibkih področij in sooblikovanje poklicnih interesov učencev/dijakov	- Pogovor (individualni pogovor, soočenje različnih mnenj, pogovor z delodajalcem, pogovor na učenčevem nivoju, okrogla miza, pogovor o temah, ki jih pritegnejo, načrt dela) - Usmerjanje k močnim področjem in interesom učenca, spodbujanje (testiranja, vprašalniki, napotitev na ustrezno osebo/institucijo, pomoč pri sprejemanju odločitev, pomoč pri vključitvi v obšolske dejavnosti, tekmovanja, javna nastopanja, promocijske dejavnosti, predstavitev projektov, omogočiti učencem predstavitev na temo njihovih interesov) - Seznanjanje s poklici (spoznavanje poklicev v praksi, obiski podjetij, iskanje informacije na tržišču, spremljanje prostih delovnih mest, sejmi in podobno) - Samostojno raziskovanje, uporaba raznih virov (članki, video, književna besedila), različni načini dela, formativno spremljanje, delo v skupinah, timsko delo, preizkušanje v različnih vlogah, portfolio
Vplivanje na sistem vrednot učencev/dijakov	- Pogovor (individualen, odkrit, kritičen) - Osebn pristop izobraževalca (lastni zgled, iskrenost, ranljivost, pokazati razumevanje) - Razne metode dela (projektno delo, avtentične naloge, problemske naloge, tehnika sokratskih vprašanj) - Aktualizacija literarnih tem, učna priprava, branje sodobnih prispevkov, diskusija z dijaki
Izobraževalec v vlogi vzornika	- Pogovor (individualno, v skupini) - Lastni zgled, besede podkrepjene z dejanji - Osebn pristop izobraževalca (avtentičnost, zanimanje za posameznika, spoštljivost, strpnost, priznati svoje napake, individualni pristop in delo z učencem/dijakom)
Podpiranje izobrazbenih in kariernih izbir učenca/dijaka	- Pogovor - Spodbujanje učenca pri interesnih področjih, omogočanje za izbiro teme, ki učenca zanima, podpiranje in pomoč pri sprejemanju odločitev
Podpiranje učenca/dijaka na prehodu na naslednji/drugi nivo izobraževanja	- Pogovor (individualno delo z učenci/dijaki in starši) - Dnevi odprtih vrat, obiskovanje šol, predstavljanje poklicev

okolje se med okoliščinami večkrat pojavlja medvrstniško nasilje.

Kaže se tendenca, da izobraževalci pripisujejo ozadja najtežjih primerov učencev in dijakov okoliščinam, na katere v večji meri nimajo vpliva (npr. družina). Ti pri izobraževalcu izzovejo veliko čustveno stisko in občutke nemoči.

Področja spodbujanja učenca/dijaka z dobrimi praksami

V vprašalniku smo navedli področja, ki so povezana s podporo učencu/dijaku, da odkrije svoje interese in bodočo poklicno pot. Pri spodbujanju učencev/dijakov izobraževalci največkrat uporabljajo pogovor. Razvijanje učenčevih interesov temelji predvsem na informiranju, ugotavljanju interesov in močnih/šibkih področij ter dobrem pristnem stiku z učencem/dijakom, v katerem se izobraževalci zavajajo vpliva lastnega zgleda.

Nekateri odgovori govorijo o zavedanju izobraževalca o pomenu lastnega zgleda v komunikaciji/odnosu z učenci/dijaki, in sicer z umeščanjem osebnih zgodb učitelja v pogovor, s pristnim stikom z dijaki ter z načini, kako obrav-

navajo vsakega posameznega učenca/dijaka (strpnost, spoštljivost, razumevanje, povratna informacija o močnih in šibkih področjih). Učitelji, ki se v zvezi s tem bolj zavedajo svojega vpliva na učence/dijake, te načine večkrat umeščajo pod dobre prakse.

Kot uspešne prakse izobraževalci navajajo še različne didaktične pristope pri pouku (problemsko učenje, avtentični pristopi, projektno delo) ter sodelovanje z zunanjimi institucijami, še posebej pri poklicnem svetovanju (dnevi odprtih vrat, obiskovanje šol).

Iz Preglednice 3 je razvidno, da so nekatere dobre prakse omenjene večkrat (npr. pogovor, zgled, odnos z učencem), saj jih izobraževalci uporabljajo pri spodbujanju učencev na več področjih. Na izvedbeni ravni so te raznolike, npr. učenje čustvene inteligentnosti, delavnice o samopodobi, tehnika sokratskih vprašanj, tehnike sproščanja, načrtovanje učnih in drugih ciljev, mediacija, razvijanje kritičnega mišljenja in samouravnavanja.

Odgovore smo združili v tri kategorije: pravila (vedenja, enaka za vse in doslednost učitelja), pogovor (s formativno povratno informacijo in empatijo do učenca) in osebni pristop izobraževalca, ki se zelo približuje komponentam odnosne kompetence po Juulu

► PREGLEDNICA 3: Področja spodbujanja učencev/dijakov s strani izobraževalcev

Področja spodbujanja učenca/dijaka	Dobre prakse
Samozavedanje čustev in strategije za soočanje s stresom, neprijetnimi čustvi in konflikti	- Pogovor (individualno, skupinsko; manj strukturirane dejavnosti) - Spodbujanje k prepoznavanju in opisovanju lastnih čustev (igra vlog, učenje čustvene inteligence, delavnice o samopodobi, tehnike sproščanja (tehnike zmanjševanja stresa – umirjanje, dihanje, delavnice dihalnih tehnik, meditacija, čuječnost, sprehodi, gibanje, humor, nenavadne asociacije, druženje)
Razvijanje dobre, realne samopodobe	- Pogovor - Ustrezna povratna informacija - Biti vzornik/dober zgled
Sprejemanje etičnih in odgovornih odločitev	- Pogovor - Lastni zgled - Obravnavanje moralnih dilem, pogovor o literarnih besedilih, skozi zgodbe, delavnice, tehnika sokratskih vprašanj, manj strukturirane dejavnosti, vprašanja, ki se nanašajo na pravilno delovanje in odločitve, metoda za in proti, debatne skupine, igre vlog
Razvijanje miselne neodvisnosti učencev/dijakov: reševanje problemov, fleksibilnost	- Pogovor (individualno/skupinsko) - Osebn pristop izobraževalca (spoštljivost, zaupanje, spodbujanje, lastni zgled) - Samostojni projekti, predstavitve, raziskovalne naloge, spodbujanje k raziskovanju in preizkušanju, delavnice, obisk psihologa, okrogla miza z zunanjim strokovnjakom - Miselni izzivi (vprašanja odprtega oz. divergentnega tipa, manj strukturirane aktivnosti, pogovori o različnih temah, iskanje različnih virov, učenje pristopov/tehnik/strategij za reševanje problemov, vodenje, da sami poiščejo drugačno rešitev, učenje predvidevanja posledic, samorefleksija, kritični prijatelj, mediacija, razvijanje kritičnega mišljenja)
Podpora pri postavljanju osebnih učnih ciljev in vztrajanje kljub težavam	- Pogovor (spodbujanje in opogumljanje, ustrezne povratne informacije) - Osebn pristop izobraževalca (nudenje opore, izkazan interes za dijaka, svetovalčeva osebna drža, čustvena stabilnost, pozitivna komunikacija) - Načrtovanje učnih ciljev/dosežkov na začetku šolskega leta, sprotno spremljanje lastnega napredka – evalvacija in prilaganje načinov za doseg ciljev
Razvijanje prečnih veščin ⁶	- Učinkovito kritično mišljenje in reševanje problemov (argumentiranje, delo z viri in raziskovanje) - Sodelovanje in komuniciranje - Ustvarjalnost - Samouravnavanje - Uporaba digitalne tehnologije

(2014), in sicer: odgovornost za odnos, upoštevanje individualnosti ter pristnost učitelja.

Značilnosti dobro načrtovanega strukturiranega učnega procesa so: pravila so postavljena in dogovorjena vnaprej, vztrajanje pri spoštovanju pravil, pravila veljajo za vse – tudi za učitelja, jasno izražena pravila in pričakovanja.

V kategoriji pogovor so izobraževalci našli priložnosti za neposreden stik z učenci, na primer: opomnik na dogovor, ki vsebuje povratno informacijo, pohvalo, poslušanje učenca, empatija.

Tretja kategorija je osebni pristop izobraževalca, v katerem so vprašani našli vrednote v pedagoškem kontaktu: spoštljivost, pravičnost, doslednost, prijaznost, energičnost, priznati napako, če se zmotiš, osebna angažiranost, pozornost in skrb, negovanje pozitivnih pričakovanj, preživljanje časa z učenci, socialne igre, pristen odnos.

Dobre prakse glede na specifično ranljivih skupin mladih (RSM) in glede na situacije, povezane z znaki tveganja za ZOŠ

Skrb za OPP ima v slovenskem šolskem sistemu najdaljšo tradicijo, zato se zdi, da se nekatere navedene dobre prakse (npr. dodatna učna pomoč, individualni in individualizirani pristopi, vključevanje šolskih in zunanjih strokovnih služb) prenašajo tudi na preostale RSM (tj. na učence iz različnih družinskih razmer, iz družin z nizkim SES, kulturnim kapitalom in na tiste, ki so v slabšem položaju zaradi kulturnega ozadja). Z individualiziranim pristopom so povezane naslednje dobre prakse, npr. pogovor, prepoznavanje in upoštevanje močnih/šibkih področij ter učenčevih interesov.

V vprašalniku smo ponudili deset pogostih situacij v povezavi z ZOŠ. Ena izmed najbolj pogostih je močan upad

⁶ Pri opredelitvi te kategorije smo se sklicevali na projektno delo ATS STEM na povezavi <https://www.zrss.si/projekti/vrednotenje-precnih-vescin-na-podrocju-stem/>.

► **PREGLEDNICA 4:** Dobre prakse izobraževalcev za vzdrževanje dobrih medosebnih odnosov v skupini/razredu v načrtovanem/strukturiranem učnem procesu

Kategorije dobrih praks	Dobre prakse
Pravila	• Pravila so postavljena in dogovorjena vnaprej • Vztrajanje pri spoštovanju pravil • Pravila veljajo za vse – tudi za učitelja. • Jasno izražena pravila in pričakovanja
Pogovor	• Pri razrednih urah, delavnicah • Individualni pogovor • Pogovor ki vsebuje povratno informacijo, pohvalo • Opomnik na dogovor • Iskreni pogovor • Poslušanje učenca • Spodbujanje empatije pri učencu • Vživljanje v učenca • Odprti dialog
Osební pristop izobraževalca	• Spoštljivost, pravičnost, doslednost, prijaznost, energičnost, priznati napako, če se zmotiš • Osebna angažiranost, pozornost in skrb, negovanje pozitivnih pričakovanj • Zavedati se, da si vzor • Odzivati se na šikaniranje, zagotavljanje varnosti • Komunikacija, poslušanje, pogoste povratne informacije, spodbuda in pohvala • Preživljanje časa z učenci, socialne igre, pristen odnos

► **PREGLEDNICA 5:** Dobre prakse glede na specifično RSM

RSM	Dobre prakse
Učenci s posebnimi potrebami	• Individualizirani pristop do učenca/dijaka (individualen pristop, individualen pogovor) • Osební pristop izobraževalca (spoštljivost, razumevanje, prijaznost, umirjenost, transparentnost, vztrajnost ipd.) • Jasno dogovorjena pravila in naloge • Strokovna podpora (upoštevanje odločb o usmeritvi, sodelovanje z učiteljem DSP, nudenje ustrezne strokovne podpore) • Sodelovanje s starši
Družina z nizkim SES in kulturnim kapitalom	• Dodatna učna pomoč (dodatna strokovna pomoč, dodatne vaje, dopolnilni pouk, tutorstvo, učna pomoč, prilagojeno delo, pomoč dijak dijaku) • Učenje slovenščine • Individualna pomoč (individualno delo, pogovor, spodbude, individualni pristop)
Rizične družinske razmere	• Vključevanje strokovnih služb (šolska svetovalna služba, Center za socialno delo, Policija, strokovnjaki za različna področja) • Individualni pristop (individualno delo, nudenje pomoči, prilagajanje, vzpostavljanje zaupanja, podpora in pomoč) • Pogovor (z učenci, s starši, z ostalimi učitelji)
Slabši položaj učenca zaradi kulturnega ozadja	• Sprejemanje drugačnosti (ozaveščanje o kulturni raznolikosti in pestrosti, učenci izvedejo predstavitev religije, običajev, maternega jezika) • Individualno delo, iskanje močnih področij • Dodatna učna pomoč (zmanjšanje obveznosti, postopno učenje in realna pričakovanja, dodatna strokovna pomoč, vključevanje v aktivnosti šole, vključevanje v podaljšano bivanje in krožke) • Učenje slovenščine
Dvojno izjemen učenec (pri učencu se izkazujejo potenciali in primanjkljaji)	• Individualni pristop (spodbujanje močnih in šibkih področij, več praktičnega dela, vključenost v timsko delo in ostale projekte, naloge, ki učenca zanimajo, drugače zastavljena vprašanja, sodelovanje na področjih, kjer se je učenec izkazal za uspešnega, pohvala) • Dodatna učna pomoč (obiskovanje dopolnilnega pouka, obiskovanje delavnic za nadarjene) • Pogovor (z učencem, s starši, pogovor glede vzrokov)

► PREGLEDNICA 6: Dobre prakse glede na specifične situacije, ki predstavljajo znake tveganja za ZOŠ

Situacije	Dobre prakse
Učencu/dijaku močno upade šolski uspeh	- Individualni pristop (načrtovanje dela, spremljanje napredka, spodbujanje, učenje učenja) - Pogovor (individualni pogovor, iskanje vzrokov, pogovor s starši, z razrednikom) - Sodelovanje s šolsko svetovalno službo - Dodatna učna pomoč
Učenec/dijak odklanja šolo	- Individualni pristop (osebna angažiranost, prilagajanje učencu, načrtovanje učenja, spremljanje, motiviranje, poudarjanje močnih področij) - Pogovor (individualno, iskanje vzrokov in rešitev, s starši) - Sodelovanje s šolsko svetovalno službo
Učenec/dijak je žrtev nasilja	- Pogovor (individualno, s starši, s šolsko svetovalno službo, mediacija) - Iskanje zunanje pomoči (CSD, Policija, preostali strokovnjaki) - Zagotavljanje varnosti učenca, zaščita
Učenec/dijak neopravičeno izostaja od pouka	- Pogovor (z učencem, s starši, s svetovalno službo) - Individualni pristop: dosledno spremljanje in ukrepanje, motiviranje, iskanje vzrokov, načrtovanje prihodnosti, pohvale za dosežke) - Sodelovanje s starši
Učenec/dijak se je vedel nasilno	- Pogovor (postavljanje mej, pogovor s starši, iskanje vzrokov) - Vključevanje strokovnjakov, CSD, Policije, šolske svetovalne službe - Vzgojni ukrepi - Individualen pristop
Učenec/dijak je premalo vključen v razred/skupino	- Skupinsko delo (skupinske delavnice, pomoč dijak dijak, razredne delavnice, socialne igre, delo v parih, sodelovalne naloge, menjanje članov skupin in iskanje skupin, kjer se učenec dobro počuti) - Pogovor (iskanje vzrokov, motivacija, pogovor s preostalimi učenci) - Individualni pristop (iskanje aktivnosti, ki so za učenca prijetne, spodbujanje, vzpostavljanje varnega okolja)
Učenec/dijak ne doživlja uspeha, se ne uveljavlja med vrstniki in ima nizko samozaupanje	- Krepitev močnih področij, izpostavljanje močnih področij - Ustvarjanje spodbudnega učnega okolja - Individualni pristop (zanimanje za učenca, spodbujanje, individualno delo, učenci sami izberejo način ocenjevanje) - Pogovor (z učencem, s celotnim razredom)
Učenec/dijak kaže drastične vedenjske spremembe	- Pogovor (iskanje vzroka, pogovor s svetovalno službo, pogovor s prijateljem učenca, pogovor s starši) - Sodelovanje s šolsko svetovalno službo - Osebn pristop izobraževalca (interes za sočloveka, mirno odzivanje, razumevanje) - Individualni pristop (opažanje napredka, pohvala)
Učenec/dijak kaže nizko motivacijo za šolsko in domače delo	- Pogovor (individualni pogovor, iskanje ciljev in motivacije, pogovor s starši) - Ocenjevanje (možnost višje ocene, individualni način ocenjevanja, možnost izbire načina ocenjevanja) - Individualni pristop (spodbude, prepoznavanje napredka, zaupanje) - Dodatna učna pomoč
Slabi medvrstniški odnosi	- Skupinske dejavnosti (projektno delo, izleti, popoldanske aktivnosti, delavnice, timsko delo, razrednikove ure, prireditve za starše, dramatizacije pri slovenščini, možnost druženja pri prostočasnih aktivnostih, OIV, delo v parih, socialne igre) - Osebn pristop izobraževalca (sem zgled učencem, prijaznost, doslednost, jasna pravila, odprtost, sprejemanje) - Pogovor z učenci

šolskega uspeha. Med dobrimi praksami za podporo tem učencem/dijakom izobraževalci navajajo učenje učenja, pogovore in sodelovanje v obliki dialoga, v katerega so vključeni učitelj, razrednik, šolska svetovalna služba in starši.

Za učenca/dijaka, ki odklanja šolo, je posebej izpostavljena praksa izobraževalcev, da se osebno angažirajo, prilagodijo, spodbujajo in tako podprejo učenca/dijaka, še posebej na močnih področjih. Za razliko od učencev/dijakov, ki neopravičeno izostajajo od pouka, kjer se kot dobra praksa navaja doslednost pri spremljanju in ukrepanju ter načrtovanje prihodnosti ob pohvalah za dosežke. To potrjuje, da vprašani dobro razumejo vzroke in razlike med temi vedenji.

Za učenca/dijaka, ki je žrtev nasilja, izobraževalci izpostavljajo pomen povezovanja s šolsko svetovalno službo in s strokovnjaki iz zunanjih ustanov. Enake dobre prakse navajajo tudi za učence/dijake, ki se vedejo nasilno, poleg teh pa tudi izrekanje vzgojnih ukrepov.

Ko je učenec premalo vključen v skupino, anketiranci kot dobre prakse najpogosteje navajajo skupinske delavnice, razvijanje socialnih veščin in sodelovalnega dela v varnem okolju. Prav tako se izobraževalci odzivajo z organizacijo bolj aktivnih oblik učenja in tudi neformalnega druženja oziroma pritočnega druženja.

Kot dobre prakse za ustvarjanje pogojev, da bi posamezni učenec/dijak doživel uspeh, se uveljavil med vrstniki in/ali izboljšal svoje samozaupanje, izpostavljajo še ustvarjanje spodbudnega učnega okolja. Podobno, če želimo izboljšati sodelovanje in spodbudne odnose med učenci/dijaki, se dobre prakse naslanjajo na več skupinskih dejavnosti med poukom in zunaj njega ter več odprtosti in sprejemanja vseh s strani izobraževalca.

Pri učencu/dijaku, pri katerem opazijo drastične spremembe v vedenju, se kot dobre prakse pojavijo tudi: mirno odzivanje, razumevanje posameznika in interes za sočloveka.

Pri pomoči učencu/dijaku izboljšati lastno motivacijo in aktivnost pri pouku in domačem delu za šolo izobraževalci kot dobro prakso navajajo prilagoditve izobraževalnih ciljev in prilagoditve pri ocenjevanju.

Opažamo, da se v zahtevnejših situacijah izobraževalci naslanjajo na sodelovanje šolske svetovalne službe ali zunanjih strokovnjakov. Odgovori kažejo na angažiranost izobraževalcev v smeri razumevanja stiske učenca/dijaka kakor tudi spodbujanja, motiviranja in naslanjanja na močna področja učenca/dijaka.

Kako učitelji pri pouku diferencirajo, individualizirajo in personalizirajo vidik razumljivosti in osmišljenosti učnih ciljev, standardov znanja in vsebin?

Odgovori povedo, da posamezniki bolje razumejo učne cilje in si osmislijo njihov namen, če vidijo konkretne primere za uporabo znanja, pri praktičnih veščinah pa pomaga, če se cilji sistematično nadgrajujejo po smiselni korakih in z jasnimi navodili.

Izobraževalci navajajo tudi, da učencem (dijakom) prilagodijo načine doseganja znanja tako, da jim le-ti predstavljajo optimalen izziv, tudi s ponazoritvijo, katere kriterije uspešnosti vključuje posamezni standard.

Učne vsebine izobraževalci približajo učencem/dijakom z izbirnostjo, individualizacijo, raznolikostjo metod in oblik poučevanja.

Opažamo, da izobraževalci omenjajo avtentične naloge v vseh treh kategorijah. To potrjuje njihovo zavedanje, da se učenci/dijaki lažje učijo, če je pouk osmišljen z uporabnimi znanji.

Organizacijske oblike učne pomoči in psihosocialne podpore, ki se najbolj obnesejo pri različnih RSM

Pri vseh RSM se med odgovori pojavljajo običajne in v sistemu že znane oblike podpore za učence/dijake.

Med primeri dobre prakse za učence/dijake s kriminalnim ozadjem, učence iz družin z nizkim SES in Rome se pri strokovnih delavcih šole pojavlja potreba po zunanji pomoči prostovoljcev in društev zunaj šolskega okolja. Sprašujemo se, ali je to posledica zavedanja izobraževalcev o močni determiniranosti teh učencev/dijakov z družinskim okoljem, kar zmanjšuje vpliv šole na njihove okoliščine.

Spodbudno se nam zdi, da se v vseh RSM med primeri dobre prakse pojavljata tutorstvo in medvrstniška učna pomoč. Socialni vidik učenja je namreč izjemno koristen, tako za učne rezultate kot za bogatenje socialnih izkušenj in osebnostnega razvoja.

DISKUSIJA

K ranljivosti mladih prispevajo socialna izključenost, učna neuspešnost in ZOŠ. Lahko se pojavi tudi zastoj v razvoju njihove identitete, ki temelji na identifikaciji z osebami in nalogami, ki jih mladostnik preizkuša, sprejema, preoblikuje ali zavrača. V tem kontekstu smo spraševali po dobrih praksah s **področja raziskovanja močnih/šibkih področij in sooblikovanja poklicnih interesov** učencev/dijakov, podpiranja njihovih izobrazbenih in kariernih izbir ter prehodov na naslednji/drugi nivo izobraževanja. Na področju karierni orientacije so izobraževalci kot dobre prakse izpostavili predstavitev izobraževalnih ustanov, karierno svetovanje šolske svetovalne službe ter spoznavanje poklicev pri obisku različnih sejmov, delodajalcev ali pri izvajanju prakse za dijake. Med preostalimi kategorijami odgovorov izstopa pogovor izobraževalcev z učenci/dijaki (individualno ali v skupini), ki ga dopolnjujejo aktivnosti za bogatenje njihovih izkušenj v različnih interesnih področjih, nastopih, projektih.

Pri delu z mladostniki učitelji uporabljajo tri strategije: **vzornišvo**, **spremljanje** in **dialog** (Southworth, 2009). Odgovori iz naše ankete kažejo na to, da se izobraževalci zavedajo pomena vseh treh omenjenih strategij. Moč lastnega zgleda (vzornišva) izpostavljajo izobraževalci pri vplivanju na vrednote in prepričanja učencev/dijakov, na sprejemanje etičnih in odgovornih odločitev, na razvijanje njihove samostojnosti in miselne neodvisnosti, na oblikovanje sodelovalnih in spodbudnih odnosov med njimi. Po navedbah izobraževalcev lahko vzornišvo razvijamo tako, da »besede podkrepimo z dejanji«. Zavedanje o pomenu dialoga pa se potrjuje pri odgovorih na vprašanje o vzpostavljanju dobrih medsebojnih odnosov v razredu. Zavedanje izobraževalcev o pomenu strategije spremljanja pa se potrjuje z odgovori, kot so: izkazovanje zanimanja in spoštljivosti do posameznika, strpnost, timsko delo, sodelovalno učenje itd.

► PREGLEDNICA 7: Učni cilji, standardi znanja in učne vsebine z vidika razumljivosti in osmišljenosti

Vidik razumljivosti in osmišljenosti	
Učni cilji	• Uporabnost (konkretni primer, ponazoritev s praktičnimi veščinami, realni primeri, prevajanje ciljev v praktične veščine; realni primeri iz življenja ali stroke; kaj učni cilji pomenijo v praksi) • Razlaga učnih ciljev (nazorno in po korakih, jasna in kratka navodila) • Pojasnilo namenov učenja • Oblikovanje kriterijev uspešnosti z učenci • Poudariti minimalne standarde znanja • Razumljivost • Avtentične naloge
Standardi znanja	• Predstavitev minimalnih, temeljnih in višjih standardov znanja (prikaz na primerih, kaj morajo znati za določeno oceno – konkretizirano, ponazoritev z opisom širine uporabnosti standarda na posameznem nivoju in nujnosti za napredovanje) • Uporabno znanje • Jasno predstavljeni in zapisani standardi znanja • Prilagajanje učencu • Avtentične naloge
Učne vsebine	• Prilagajanje učencem (glede na tematiko učenci sami izberejo učno vsebino, prilagajanje učenčevemu učnemu stilu) • Različni načini poučevanja • Dodatno gradivo, razlaga sovrstnika, dodatne vaje, realne učne situacije, učni listi • Uporabnost

► PREGLEDNICA 8: Organizacijske oblike učne pomoči in psihosocialne podpore, ki se najbolj obnesejo pri različnih RSM

RSM/ Organizacijske oblike	OPP	Migranti, begunci	Dvojno izjemni, nadarjeni	Učenci/dijaki s kriminalnim ozadjem	Učenci/dijaki z nizkim SES	Romi
Dodatni pouk			✓			
Dopolnilni pouk	✓	✓			✓	
Individualna in skupinska pomoč strokovnih delavcev šole	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dodatna strokovna pomoč po odločbi o usmerjanju OPP	✓					
Asistent (npr. pri Romih, OPP ...)	✓					✓
Medkulturni tečajji in tečajji slovenščine za tujce		✓				✓
Medvrstniška učna pomoč	✓	✓		✓	✓	✓
Tutorstvo	✓	✓		✓	✓	✓
Individualno svetovalno delo	✓	✓		✓	✓	✓
Učna pomoč prostovoljcev, društev				✓	✓	✓
Različni personalizirani načrti, npr. osebni načrt izobraževanja, individualizirani načrt dela, individualizirani vzgojni načrt, INDEP, INA, IDPP ...	✓	✓		✓	✓	
Drugo						

Izobraževalci navajajo različne dobre prakse, s katerimi se trudijo pritegniti učence/dijake iz RSM ter jim s **prilagojenimi didaktičnimi pristopi** pomagati k optimalnim učnim izidom in zavzetosti za učenje. Izpostavljajo osmišljen in na uporabnih znanjih/veščinah zasnovan pouk, podprt s konkretnimi primeri za uporabo le-teh. Iz navedenih odgovorov lahko prepoznamo tudi, da v pouk vključujejo elemente formativnega spremljanja, npr. medvrstniško sodelovanje pri učenju, povezanost učne izkušnje z življenjem in predznanjem ter spremljanje učnega napredka s povratnimi informacijami.

Učenci/dijaki potrebujejo tudi **različne oblike učne pomoči**, ki temeljijo na diferenciranih, individualiziranih in personaliziranih (DIP) načinih dela. Iz odgovorov izobraževalcev lahko razberemo, da se individualna in skupinska pomoč strokovnih delavcev šole, medvrstniška učna pomoč, tutorstvo, individualno svetovalno delo in različni personalizirani načrti obnesejo pri večini učencev/dijakov iz RSM, nekateri DIP-načini pa so omenjeni samo pri eni skupini iz RSM, npr. dodatni pouk samo pri dvojno izjemnih. Ugotavljamo tudi, da je med navedenimi skupinami RSM največ DIP-načinov dela omenjenih pri OPP, sledijo migranti, begunci, učenci/dijaki iz družin z nizkim SES in Romi ter učenci/dijaki s kriminalnim ozadjem, najmanj pa jih je pri dvojno izjemnih (nadarjenih) učencih/dijakih. To lahko pomeni tudi, da smo sistemsko pripravili več možnosti za nekatere RSM v primerjavi za druge.

Odgovori izobraževalcev nakazujejo, da učenci/dijaki iz RSM lažje dosegajo optimalne učne izide, ko je **učno okolje bolj strukturirano**. To dosegajo z jasnimi pravili in z doslednim spoštovanjem le-teh ter z ukrepanjem v primerih kršenja; v tem kontekstu pogosto omenjajo sodelovanje s svetovalno službo in drugimi zunanjimi institucijami, tudi s starši/skrbniki. Poleg tega izobraževalci v svojih odgovorih pogosto omenjajo, da učenec/dijak potrebuje pohvalo, ko doseže napredek, in spodbude, ko mu zavzetost za učenje začenja upadati. Med dobrimi praksami navajajo koristi vključevanja učencev/dijakov v različne dejavnosti na šoli (tudi prostčasne).

Odgovori izobraževalcev potrjujejo tudi, da je pri specifičnih situacijah v povezavi z ZOŠ **podporen odnos z učencem/dijakom** ključnega pomena. Tak odnos temelji na pristnosti, razumevanju stiske učenca/dijaka, empatiji in zaupanju ter doslednosti pri upoštevanju dogovorov. Po Juulu (2014) je za odnos učitelj – učenec odgovoren učitelj kot odrasla oseba, zato mora ostajati umirjen in spoštljiv ter s tem učencem/dijakom predstavljati zgled.

Dobre prakse, ki jih izobraževalci navajajo pri **spodbujanju socialnega in čustvenega učenja** pri učencih/dijakih, samozavedanja, razvijanja dobre in realne samopodobe, kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti, kažejo na njihovo dobro poznavanje različnih konkretnih tehnik z omenjenih področij. Ugotavljamo, da so te prakse precej raznolike (npr. čuječnost, tehnike sproščanja, dihalne tehnike, delavnice za samopodobo ipd.) Tako celovito razvijajo njihovo rezilientnost (psihično trdnost), ki omogoča življenjsko odpornost v tveganih stresnih in kriznih situacijah. Glede na rezultate naše raziskave lahko sklepamo, da morajo izobraževalci v svoji vsakodnevni praksi **izkazovati veliko stopnjo fleksibilnosti, da so lahko v celovito pedagoško podporo vsem učencem/dijakom**. Omejitve raziskave so v majhnem vzorcu sodelujočih.

V znanstveni literaturi smo zasledili, da avtorji med dejavniki za ZOŠ izpostavljajo družinsko poreklo, nizek SES družine, slabšo socialno podporo v družini (manj spodbude, slabši odnosi). Največ odgovorov na naše vprašanje o ozadju težav pri učencih/dijakih, ki so se izobraževalcev čustveno dotaknila, smo uvrstili v kategorijo družinske razmere. Glede na naše rezultate, se kaže tendenca, da izobraževalci pripisujejo ozadja najtežjih primerov okoliščinam, **pri katerih kljub prizadevanjem šole zaznavajo majhne možnosti za izboljšanje tega stanja; omenjajo nasilje, zlorabe, zanemarjanje, stisko zaradi nizkega SES idr.**

Izobraževalci navajajo različne **oblike timskega dela na šoli** (npr. učitelj – vodstvo šole, učitelj – svetovalna služba, učitelj – razrednik, učitelj – specialni pedagog, učitelj – učitelj) in zunaj nje (npr. z zdravstvom pri delu z učenci s težavami v duševnem zdravju, s CSD za ureditev botrstva za učenca iz družine z nizkim SES ipd.). Z dobrim timskim delom se krepi zavedanje o skupni odgovornosti in povečuje motivacija strokovnih delavcev za celovite inovativne rešitve za njihova specifična šolska okolja za dobrobit vseh učencev.

SKLEP

Vzgojno-izobraževalni sistem igra eno ključnih vlog pri socialnem vključevanju posameznikov za aktivno družbeno življenje, vključevanje na trg dela, dostop do dobrih zaposlitev in vseh preostalih ravni družbenega življenja. Izobrazba je preventivni dejavnik zoper socialno izključnost, še posebej za ranljive skupine mladih (RSM). Če želimo podpreti mladostnike iz ranljivih skupin, pa moramo razumeti njihov izkušnjski svet.

V raziskavi smo empirično ugotavljali dobre prakse izobraževalcev za preprečevanje ZOŠ s poudarkom na usmerjanju RSM v premišljene karierne odločitve, ki se povezujejo z raziskovanjem njihovih interesov, identitete, čustev, motivacije, socialnih odnosov učencev/dijakov ter didaktičnih pristopov njihovih izobraževalcev. Predvidevamo, da so izobraževalci ob reševanju vprašalnika premišljevali in ozaveščali, koliko priložnosti imajo, da vplivajo na razvoj posameznikovih močnih/šibkih področij, samopodobe, razvoja vztrajnosti, fleksibilnosti ter postavljanja osebnih ciljev. To je še posebej ključno za RSM, saj imajo le-ti po navadi manj spodbude od doma in so lahko tudi slabše vključeni v vrstniško skupino. Ugotavljamo, da je med navedenimi dobrimi praksami premalo poudarjen pomen aktivne udeležbe učenca/dijaka iz RSM pri načrtovanju in izvajanju prilagoditev, kar posredno manj krepi njihovo odgovornost, samoodločanje, samournavanje, kot bi lahko. Želimo si, da bi izobraževalci načrtno in dosledno gradili optimalne odnose z RSM za celostno strokovno podporo pri razvoju njihove osebnosti, identitete in kariernih izbir, pa tudi pri stalnem izboljševanju DIP-pristopov na vsebinski, didaktični in organizacijski ravni.

Šola ima priložnost oblikovati spodbuden fizični prostor tako za učenje kot za interakcijo med učenci/dijaki, socializacijo in ustvarjanje. Pogoji za to je upoštevanje in ponotranjenje načel inkluzije, ki temelji na sprejemanju raznolikosti ter spodbujanju pripadnosti in socialnega vključevanja vseh učencev/dijakov. Pomemben vidik predstavljajo fleksibilnost strokovnih delavcev in organizacijske možnosti izvajanja različnih oblik dejavnosti. Med temi vidiki mora

obstajati sinergija. Naša izkušnja pri projektu CroCoos (2017) je potrdila, da lahko šola naredi veliko na razvijanju vključujoče šolske klime in pripadnosti. Ena od sodelujočih šol je za dijake uredila t. i. sobo za druženje. Šolski tim je v evalvaciji napisal naslednje: »Rezultati te intervencije so

pokazali, da so se na šoli izboljšali klima, občutek pripadnosti šoli in učna motivacija ter (glede na zaznani zmanjšani delež vedenjskih težav pri učencih) verjetno tudi socialne in čustvene kompetence pri učencih.«

VIRI IN LITERATURA

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Božič, B., in Škapin, D. (ur.) (2007). *OSTANI v šoli! Priročnik dobrih praks za preprečevanje osipa*. Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- CroCoos. <https://cpi.si/mednarodno-sodelovanje/erasmus-plus/crocoos/>.
- Dupriez, V., Dumay X., in Vause, A. (2008). How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity? *Comparative Education Review* 52(2), str. 245-273.
- Earley, P. (2013). V učenje usmerjeno vodenje: kako se uresničuje. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11(2), str. 3-16.
- Erčulj, J. (2006). Šole kot učeče se skupnosti. *Mednarodno znanje na poti k učečemu podjetju*. Založba Pivec.
- Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje. (2017). *Zgodnje opuščanje šole in učenci z invalidnostmi in/ali posebnimi izobraževalnimi potrebami: Končno zbirno poročilo*. <https://www.european-agency.org/Sloven%C5%A1%C4%B0ina/publications>.
- Flere, S. (2009). *Kdo je uspešen v slovenski šoli?* Pedagoški inštitut.
- Formativno spremljanje. <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/formativno-spremljanje-2/>.
- Janjušević, P. (ur.) (2019). *ODKLANJANJE šole: preprečevanje, prepoznavanje in pomoč. Priročnik za osnovne in srednje šole*. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Jeznik, K. (2015). Oblikovanje identitete otrok in mladostnikov med teorijo in šolskimi praksami. *Vzgoja in izobraževanje* 46(4/5), str. 49-56.
- Juul, J. (2014). Šolski infarkt. Kaj lahko storimo, da bo šlo otrokom, staršem in učiteljem bolje. Mohorjeva družba.
- Kiswarday, V. (2014). Model spodbujanja rezilientnosti v šolskem okolju. *Revija za elementarno izobraževanje* 7(2), str. 41-61.
- Knavs, S. (2018). Zakaj naj bi preprečevali zgodnje opuščanje izobraževanja in usposabljanja in kako lahko to storimo. *Vzgoja in izobraževanje* 49(5), str. 5-13.
- Knavs, S., Bauman, B., Sambolić Beganović, A., Bezić, T., Kranjc, T., in Malešević, T. (2019). *Metodologija spremljanja in preprečevanja zgodnjega opuščanja izobraževanja in usposabljanja*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje. <https://www.zrss.si/pdf/metodologija-spremljanja-in-prepre%C4%B0Devanja.pdf>.
- Kohont, A., Tacer, B., Hrovatič, D., Urbanc, K., Vidmar, T., in Toličič Drobež, Ž. (2011). *Terminološki slovarček karijerne orientacije*. Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje.
- Makovec, D. (2018). Mednarodna primerjava dejavnikov vpliva na zgodnje opuščanje izobraževanja. *Andragoška spoznanja* 24(4), str. 109-125.
- Marjanovič Umek, L., in Zupančič, M. (ur.) (2009). *Razvojna psihologija*. Knjižarna Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Medresorske smernice kakovosti vseživljenjske karijerne orientacije (2015). https://www.ess.gov.si/_files/8353/ZRSZ_Medresorske_smernice.pdf.
- Peček, M., Čuk, I., in Lesar, I. (2006). Kako obravnavati različne učence v osnovni šoli – dilema na formalni ravni in z vidika učiteljev. *Sodobna pedagogika* 57 Special Issue, str. 54-77.
- Peček, M., Čuk, I., in Lesar, I. (2013). Prepoznane lastnosti kot dejavnik učnega uspeha različnih skupin učencev. *Sodobna pedagogika* 64(4), str. 70-86.
- Pekljaj, C., in Pečjak, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v šoli*. Znanstvena založba Filozofske Fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pekljaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Juljan, M., in Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli* (Teacher competencies and achieving educational goals in schools). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- PREDIS Consortium (2018). *Preprečevanje predčasnega opuščanja šolanja v poklicnem izobraževanju s strategijami vključevanja za priseljence in Rome*. Metoda kombiniranega učenja. Priročnik. <https://www.idd.uni-hannover.de/en/research/projekte/predis/>.
- Programske smernice: Svetovalna služba v osnovni šoli (2008). <https://dun.zrss.augmentech.si/#/>.
- Programske smernice: Svetovalna služba v gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih šolah ter strokovnih šolah in v dijaških domovih (2008). <https://dun.zrss.augmentech.si/#/>.
- Projekt Prehod mladih: <https://prehodmladih.si/>.
- PUM-O, Projektno učenje mlajših odraslih. <https://www.acs.si/projekti/domaci/projektno-ucenje-mlaj-sih-odraslih/>.
- Rutar Ilc, Z. (2019) Preventivna vloga pozitivnih psihosocialnih odnosov v šoli. *Šolsko polje* 30 (3/4), str. 143-167.
- Schmidt, M., in Čagran, B. (2011). Stališča slovenskih učiteljev o vplivu integracije/ inkluzije na učence z različnimi vrstami posebnih potreb v osnovni šoli. *Šolsko polje* 22 (1/2), str. 55-72.
- Schmidt, M., in Čreslovnik, H. (2010). Učne navade dijakov s posebnimi potrebami v programu nižjega poklicnega izobraževanja. *Šolsko polje* 21(1/2), str. 127-145.
- Seršen Fras, A., Babič M., in Janjušević, P. (2018). *Maj otrok noče v šolo: preprečevanje odklanjanja šole – kako lahko pomagata starši in kako poteka strokovna pomoč?* Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Skubic Ermenc, K. (2003). Komu je namenjena interkulturalna pedagogika? *Sodobna pedagogika* 54(1), str. 44-59.
- Šterman Ivančič, K. (2017). *PISA 2015: Blagostanje učenk in učencev*. http://novice.pei.si/wp-content/uploads/sites/2/2017/04/PPT_PISA2015_blagostanje.pdf.
- Štremfel, U., in Lovšin, M. (2015). Karierni ter osebnostni in socialni razvoj mladih v sodobnem družbenem, evropskem in nacionalnem kontekstu. V: U. Štremfel, M. Lovšin (ur.), *Karierni ter osebnostni in socialni razvoj mladih: pogledi, pristopi, izzivi*, str. 11-21. Pedagoški inštitut.
- TITA: <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/projekti/tita/>.
- Watts, A. G., Guichard, J., Plant, P., in Rodriguez, M. L. (1997). *Izobraževalno in poklicno usmerjanje v Evropski skupnosti*. Izida.
- Zavod BOB: <http://www.zavod-bob.si/>.
- Žvokelj, M. (2001). Družbena potrebnost poklicne orientacije. V: B. Rupar, B. in M. Žvokelj (ur.), *Poklicna orientacija v petem in šestem razredu osnovne šole. Priročnik za poklicno vzgojo in svetovanje*, str. 7-8. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Dr. Janja Batič, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta
Daša Bojc,
Dr. Dragica Haramija¹, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta

VIZUALNI ESEJ V FUNKCIJI RAZVIJANJA MULTIMODALNE PISMENOSTI

Using Visual Essay for Multimodal Literacy Skill Development

DOI: <https://doi.org/10.59132/viz/2023/6/20-25>

IZVLEČEK

Pojem bralne pismenosti se je s pojavom multimodalnih sestavov razširil na razbiranje pomenov iz besedil, ki ob jezikovnem vsebujejo tudi druge kode sporočanja. Najpogostejše gre za sestave, ki vsebujejo jezikovni in vizualni kod sporočanja (revije, časopisi, učbeniki, delovni zvezki, slikanice ipd.). Problem multimodalne pismenosti, ki se nanaša na sočasno razbiranje pomenov iz različnih kodov sporočanja, po navadi izhaja iz vizualne nepismenosti. V kontekstu vzgoje in izobraževanja lahko vizualno pismenost razvijamo pri različnih predmetnih področjih in na različnih ravneh izobraževanja. Eden od načinov spodbujanja razvoja vizualne in multimodalne pismenosti je lahko vizualni esej.

Ključne besede: gradniki bralne pismenosti, multimodalna pismenost, vizualna pismenost, didaktika likovne vzgoje, vizualni esej

ABSTRACT

With the introduction of multimodal compositions, the concept of reading literacy has broadened to include decoding meanings from texts that contain modalities of communication other than linguistic. These are typically compositions that incorporate both linguistic and visual communication codes (magazines, newspapers, textbooks, workbooks, picture books, etc.). The problem of multimodal literacy, which refers to the simultaneous disambiguation of meanings from different communication codes, is usually rooted in visual illiteracy. Visual literacy can be developed in a variety of subjects and at different educational stages. One way of promoting the development of visual and multimodal literacy can be the visual essay.

Keywords: building blocks of reading literacy, multimodal literacy, visual literacy, didactics of art education, visual essay

MULTIMODALNA IN VIZUALNA PISMENOST

V izobraževalnem procesu je imela pisana beseda vrsto let vodilno vlogo, obvladovanje dela z besedili pa je pomembno vplivalo na uspešnost učencev (Serafini, 2014). Narava gradiv, s katerimi se vsak dan srečujemo v šolskem prostoru in zunaj njega, se je v zadnjih desetletjih spremenila na način, da se je izrazito povečal delež vizualnih podob. Gradiva so postala multimodalni sestavi, ki združujejo več kodov sporočanja. Z vidika multimodalnosti so ti kodi lahko slika, gesta, zvok, beseda, govor itd., multimodalna pismenost pa je sposobnost dekodiranja sporočil v multimodalnih sestavih oz. sposobnost razbiranja pomenov, ki jih skupaj ustvarjajo različni kodi sporočanja (Jewitt, 2008).

Multimodalna dela, ki vključujejo besedilo in sliko, so v šolskem prostoru in tudi v splošni rabi zelo pogosta (časopisi, revije, spletne strani, učbeniki, delovni zvezki ipd.). Ob besedilu se pojavijo vizualna gradiva, npr. sheme, ilustracije, fotografije, grafi, tabele, zemljevidi, ikone, simboli, diagrami poteka, miselni vzorci, sheme, načrti, oznake, risbe, slike, ilustracije, karikature. Vizualna gradiva v izobraževanju imajo več različnih funkcij, saj so lahko:

- 1) osrednji vir informacij,
- 2) uporabljena so za poudarjanje določene podrobnosti določene informacije,
- 3) sredstvo za razvijanje otrokovih kognitivnih učnih sposobnosti,

¹ Avtorica Dragica Haramija je prispevek napisala v okviru projekta OBJEM – Bralna pismenost in razvoj slovenščine (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacija, Modeli), šifra projekta OP20.01462, vodja dr. Sandra Mršnik, ki ga vodi Zavod RS za šolstvo. Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.
Avtorica Janja Batič je prispevek napisala v okviru projekta OBJEM – Bralna pismenost in razvoj slovenščine (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacija, Modeli), šifra projekta OP20.01462, vodja dr. Sandra Mršnik, ki ga vodi Zavod RS za šolstvo. Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

- 4) pomoč otrokom pri interpretiranju informacij, podanih v različnih oblikah, in
- 5) pomoč pri razumevanju zahtevnejših pojavov ali konceptov (Eilam, 2012).

Način branja multimodalnih besedil, ki vsebujejo besedilo in vizualno gradivo (sliko), ima določene posebnosti, ki izhajajo iz odnosa med besedilom in sliko. Če se naslonimo na raziskave na področju slikanic, ki so tipični primer multimodalnih sestavov besedila in slike (ilustracije), ugotovimo, da med besedilom in vizualnim gradivom obstaja t. i. sinergijski odnos, saj končni pomen ali učinek ni odvisen samo od zveze med besedilom in sliko, ampak tudi od zaznane interakcije med obema (Sipe, 1998). Sipe (1998) ugotavlja, da gre pri slikanicah za nihanje od znakovnega sistema besedila do znakovnega sistema ilustracij; kadar koli se premikamo od enega do drugega sistema, ustvarjamo nove pomene, saj si razlagamo besedilo glede na ilustracije in ilustracije glede na besedilo v potencialno nikoli končanem zaporedju. Sipe (1998) se nasloni na teorijo transmediacije (prevajanje vsebine enega znakovnega sistema v drugega). Marjorie Siegel pa pojasni, kaj se zgodi pri transmediaciji, in sicer pravi, da kadar se premikamo od enega do drugega znakovnega sistema, celoten semiotični trikotnik služi kot objekt (to, kar je označeno) novemu trikotniku (Haramija in Batič, 2020, str. 89, povz. po Sipe, 1998). Kakor preplet jezikovnega in vizualnega semioničnega trikotnika zasledujemo pri interakciji v slikanicah, gre tudi pri vizualnem eseju za spajanje znakovnega sistema besedila in znakovnega sistema ilustracij v neomejenem številu prekrivanj pomenov iz obeh kodov sporočanja.

Razumevanje pomenov v multimodalnih sestavih, ki vključujejo besedilo in vizualno gradivo, je v izhodišču tesno povezano z vizualno pismenostjo. Vizualna pismenost ne pomeni le gledanja, ampak je »/.../ sposobnost

- 1) branja in interpretiranja vizualnih podob in
- 2) posredovanja informacij z uporabo vizualnih podob« (Vasquez, Troutman in Comer, 2010, str. 2).

Učitelj je eden od ključnih dejavnikov razvijanja vizualne pismenosti v izobraževalnem procesu. Eilam (2012) vizualno pismenost učiteljev zato razširi, pri čemer poudari, da je vizualna pismenost učiteljev njihova sposobnost izbire relevantnih vizualnih gradiv in sposobnost kritičnega

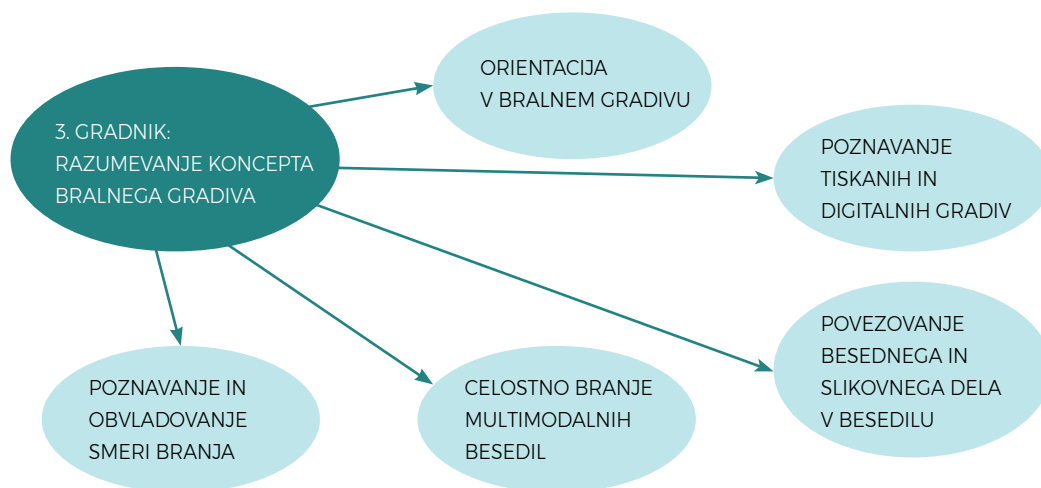
vrednotenja teh gradiv z vidika komunikacijske in učne vloge. Izobraževanje za vizualno pismenost oz. vizualna edukacija sledi naslednjim ciljem (Messaris, 1994, povz. po Newfield, 2011): razumevanje vizualnega medija v različnih oblikah (diagrami, grafi, spreminjanje podob z računalniškimi programi), izboljšanje kognitivnih sposobnosti (npr. prostorski odnosi), ozaveščanje o manipuliranju s podobami (popačenje in dezinformacije v svetu oglaševanja in politične propagande), estetsko vrednotenje likovne umetnosti in vizualnega izražanja v različnih oblikah vizualnega komuniciranja.

Multimodalno in vizualno pismenost lahko obravnavamo samostojno, hkrati pa ju lahko v okviru vzgoje in izobraževanja postavimo v širši kontekst gradnikov bralne pismenosti. Gre za devet gradnikov bralne pismenosti, in sicer: govor, motiviranost za branje, razumevanje koncepta bralnega gradiva, glasovno zavedanje, besedišče, tekoče branje, razumevanje besedil, odziv na prebrano in kritično branje. Tretji gradnik, **razumevanje koncepta bralnega gradiva**, osvetljuje pomen multimodalne pismenosti, poseben poudarek je na razumevanju in sestavljanju različnih kodov sporočanja za celostno branje raznolikih besedil (Slika 1).

Vizualno pismenost, ki jo lahko razumemo kot pogoj za multimodalno pismenost, razvijamo pri različnih predmetnih področjih. Učenci pri različnih predmetih pridobivajo informacije iz vizualnih gradiv (ilustracija v učbeniku ob besedilni nalogi, ilustracija kroženja vode, zemljevidi gostote poseljenosti prebivalstva itd.), hkrati pa svoje rešitve ali stališča izražajo s pomočjo podob (skica, shema, miselni vzorec, diagram poteka itd.).

VIZUALNI ESEJ

Vizualno pismenost v pedagoškem procesu razvijamo z aktivnim opazovanjem vizualnih gradiv, kar nadomesti pasivno in površno opazovanje. Opazovalec najprej neki objekt oz. vizualno gradivo gleda, kar mu omogoči, da ga vidi. Nato preide v drug znakovni sistem, saj preide iz vizualnega v jezikovni kod sporočanja. Vizualno gradivo namreč opiše z besedami, sledi analiza vidnega, interpretacija in razbiranje pomena (prim. Kennedy, 2010). Ob navedenem je treba razvijati še drugi del vizualne pismenosti,



► SLIKA 1: Tretji gradnik bralne pismenosti

Pedagoška praksa je bila.....zanimiva izkušnja.



Že kot majhna sem imela ogromno treme
pred nastopami...



Se posebej če sem sama morala govoriti
pred veliko skupino neznancev.
Zato, ko sem se vpisala na ta faks, sem vedela
v kaj se spuščam,



vendar sem se tega začela zavedati, ko sem
slišala besedo...



Zaradi svoje introvertnosti narave in socialne tesnobe
je pandemija bila skoraj kot nekakšen izhod, saj so
nam nastopi v razredu odpadli.



Oziroma morali smo delati videje učne ure od doma.



Kar je bilo
meni osebno
super.

Zato nisem bila najbolj navdušena, ko so februarja
javili, da bodo ponovno odpirali osnovne šole,
kar je pomenilo, da bomo opravljali
PEDAGOŠKO PRAKSO.



In se je strah takrat vedno bolj večal...



in večal...



dokler nisem imela prvega nastopa v razredu...



in ugotovila, da strah
sploh ni bil
potraben.

Učenci so bili prijazni in bili so zainteresirani v snov,
katero sem jim razlagala.

Kar sem pričakovala:

Kar sem dobila:



Na začetku je edino bila
težava z masko,



saj sem zaradi treme
govorila tišje...

in me niso najbolje razumeli...



Z nekaterimi učenci sem se uspela med odmorom
tudi povezati in pogovarjati o različnih temah.



Konec koncev, pedagoška praksa
je bila prijetna izkušnja!

a ne brez
napak...

► SLIKA 2: Klara Alatič, Refleksija strnjene pedagoške prakse (vizualni esej), 2021

in sicer sporočanje oz. podajanje vizualnih informacij s pomočjo vizualnega gradiva. Pri tem ne mislimo izključno na risarske veščine posameznikov, ampak predvsem na (ne) zmožnost oblikovanja kakovostnih vizualnih gradiv s pomočjo različnih orodij (oblikovanje vizualnih predstavitev, vabil za starše, plakato ipd.). To pomeni, da je razvijanje vizualne pismenosti v pedagoškem procesu zaupano pedagoškemu delavcu, ki so v času svojega izobraževanja (če izvajamo likovne pedagoge in učitelje razrednega pouka) temeljna znanja likovnega jezika pridobivali predvsem v času svojega osnovnošolskega izobraževanja in v zelo omejenem obsegu v srednji šoli (če izvajamo srednješolske programe oblikovalskih in umetniških smeri).

V nadaljevanju je predstavljen vizualni esej kot primer možnosti razvijanja vizualne in multimodalne pismenosti. **Za vizualni esej je značilno, da posreduje informacije z zaporedjem slik in sopostavljanjem slik (jukstapozicija prinese novo sporočilo).** Vizualni esej pogosto vključuje tudi krajše besedilo (naslovi, provokativna vprašanja, intraikonično besedilo² itd.) in/ali daljše besedilo (uvod, besedilo ob slikah in zaključek). Celoten multimodalni sestav kot bi lahko imenovali vizualni esej, ki vključuje tudi besedilo, po navadi predstavlja kritični komentar na neko temo in (razlage ali razprave). Slikovno gradivo je izvirno (fotografije, risbe, ilustracije) ali pridobljeno iz različnih virov in znatno spremenjeno (npr. Photoshop).

Kot primer vizualnega eseja je predstavljena *Refleksija strnjene pedagoške prakse na osnovni šoli*; esej je nastal kot komentar na izkušnjo poučevanja v času praktičnega usposabljanja študentov za poučevanje likovne umetnosti v osnovni šoli. Pri predmetu strnjena pedagoška praksa na osnovi šoli študenti likovne pedagogike opravljajo tritedensko prakso na izbrani šoli (izvajajo nastope, hospitirajo pri mentorju in pridobivajo bogate praktične izkušnje). Študenti so ob koncu praktičnega usposabljanja svoje refleksije strnili v vizualnih esejih, glede na uporabljene pristope tvorijo ti eseji tri oblike: avtorska risba (Slika 2), fotografije samega sebe (Slika 3) in fotografije umetnikov (prim. Bojc).



► SLIKA 3: Mihaela Ruhitel, *Refleksija strnjene pedagoške prakse* (vizualni esej), 2021, detajl

Podrobneje je predstavljen vizualni esej Daše Bojc, ki je vizualno podobo naslonila na obstoječe fotografije ikoničnega nadrealističnega umetnika Salvadorja Dalíja,³ besedilni del eseja je avtorsko delo študentke. V sodelovanju s številnimi priznanimi fotografi je umetnik skozi metamorfoze prikazal esence svojih mnogoterih duševnih stanj in v nekaterih od teh je avtorica prepoznala ekvivalentne paralele z občutji, ki jih je doživljala v času prakse.

Vizualni esej *Refleksija strnjene pedagoške prakse na osnovni šoli* je sestavljen iz desetih enot.

Prva enota (belo na črnem) vsebuje samo besedilo, in sicer naslov in podatke o avtorici.

Druga enota prav tako vsebuje samo besedilo (črno na belem) in je namenjena uvodu. V uvodu so predstavljeni osrednji tematski sklopi vizualnega eseja (potencial, teorija, praksa in vizija). Izhodišče pri izbiri tematskih sklopov je bilo vprašanje, kaj tvori pot do dela likovnega pedagoga. Najprej je to izbira študijske smeri (potencial), nato kvalifikacija za poklic likovnega pedagoga (preplet teorije in prakse) in na koncu ideja o lastni uveljavitvi ter poslanstvu v prihodnosti (vizija).

Tretja enota z naslovom *Potencial* vključuje dve fotografiji umetnika in avtorsko besedilo. Prva slika prikazuje skok Salvadorja Dalíja na strehi (*Salvador Dalí na strehi*, Charles Hewitt, 1955⁴), pri čemer s široko odprtimi rokami in v nebo usmerjenim pogledom, posega po neznanem. K tej sliki spada naslednje besedilo: »Začetek prakse je bil skok v neznano. Skok, poln navdušenja, vznemirjenja in pričakovanj, a hkrati brez védenja o tem, kakšen bo pristanek.« Na drugi sliki (*Salvador Dalí*, Willy Rizzo, 1950⁵) lahko vidimo glavo Dalíja, ki se z brado naslanja na bleščečo gladko površino (na kateri se zrcali njegova podoba). Njegov obraz prekrivata dve povečevalni stekli – pravokotno prekriva njegovo desno polovico brkov, okroglo pa levo oko. Dalí z neposrednim pogledom zre v gledalca, ob tem pa dviguje obrvi tako, da so na njegovem čelu vidne gube. Ob sliki je zapisano: »Prišel je čas, da delo likovnega pedagoga preučimo od blizu, ga občutimo z vsemi čutili in odkrijemo, ali se tam neke skriva potencial bodočega poslanstva.«

Analiza: Strnjena pedagoška praksa na osnovni šoli je bila prvi stik študentke z vsemi razsežnostmi poklica likovnega pedagoga. Novosti so prinesle določeno mero negotovosti, vznemirjenosti in vprašanj. Skok Dalíja na strehi, ki z odprtimi rokami sega po neznanem, dobesedno prikazuje občutke, ki jih je doživela študentka. Pogled Dalíja skozi povečevalno steklo lahko beremo kot željo po preučevanju in iskanju odgovorov (ali je delo likovnega pedagoga pot, na katero se želi avtorica podati). Pripadajoče besedilo izhaja iz obeh podob, hkrati pa določa, kako naj ju gledalec razume znotraj novega konteksta.

Četrta enota z naslovom *Teorija* vključuje dve fotografiji in pripadajoče besedilo. Na prvi fotografiji (*Salvador Dalí*, Arnold Newman, 1951⁶) v levem kotu vidimo do pasu prikazanega Salvadorja Dalíja, ki se z levo roko drži

3 Daša Bojc, *Refleksija strnjene pedagoške prakse na osnovni šoli* (vizualni esej).

4 <https://paintingsframe2000.files.wordpress.com/2013/08/549.jpg>, 22. 1. 2022.

5 <https://www.flickr.com/photos/128582903@N03/15776821942>, 22. 1. 2022.

6 <https://www.modernnow.com/salvador-dalis-birthday/>, 22. 1. 2022.

2 To je besedilo, ki je umeščeno v sliko.

za glavo (si prekriva polovico obraza), z desno roko pa zaobjema levo roko. Glede na format je Dalí precej majhen, dominantno pozicijo slike pa zavzema žica na desni strani. Ta se iz zgornjega dela fotografije spušča v kader in se kaotično zvija ter prepleta. Naslov enote (Teorija) se dopolni v pripadajočem besedilu (»/.../ se zdi zapletena reč.«). Nadaljnje besedilo predstavlja mediacijo med eno in drugo sliko: »Vendar z vsakim usvojenim znanjem se ta kaos postopoma spreminja v red.« Na drugi sliki (*Salvador Dalí kot Kali (Shiva)*, Charles Hewitt, 1955⁷) namreč vidimo celopostavni portret Dalíja v sedečem položaju, pri čemer mu iz torza rastejo trije pari rok. V teh drži različne predmete (prepoznamo lahko pero, ravnilo, paletu, rastlino, antično masko), pred njim pa je na tleh zleknjena črna mačka. Ta navidezna sposobnost večopravilnosti je interpretirana v pripadajočem besedilu: »In ko človek že misli, da je nekoliko izučen, podkovan, oborožen z znanji, veščinami in različnimi prijemi, potem pride ...«

Analiza: Likovna metafora za teorijo je prepletena nit na fotografiji Arnolda Newmana, kjer Dalí zaskrbljen zre v kaotično gmoto, ki se počasi razpleta. Nasprotje tej fotografiji predstavlja fotografija Dalíja kot boginje Šive, kjer se že kaže obvladovanje določenih veščin (ponazarjajo jih različni predmeti, ki jih Dalí drži v šestih rokah). Podobi tako prikazujeta kontinuiran proces od na videz zapletene teorije preko usvojenega znanja do veščin oz. kompetenc za določeno delo.

Peta enota je sestavljena iz naslova *Praksa in fotografije (Dalí Atomicus)*, Philippe Halsman, 1948⁸). Slika prikazuje kaotičen trenutek v sobi (ki bi lahko bil slikarjev atelje), pri čemer Dalíja v skoku obkrožajo številni drugi predmeti in živali, ki prav tako lebdiyo oz. frčijo v zraku (tri črne mačke, stol, slikarsko stojalo in slike). Prek celotne fotografije se v loku razprostira curek vode, na tleh pa so vidne sence lebdečih predmetov in Dalíja.

Analiza: Praksa zmeraj odstopa od teorije, pri kateri se pogosto predpostavlja, da so pogoji za delo idealni. To značilnost situacijskega in nepredvidljivega dogajanja v razredu prikazuje fotografija *Dalí Atomicus*. Fotograf Philippe Halsman je s skokom subjekta želel preusmeriti Dalíjevo pozornost in tako ujeti njegovo resnično bistvo. Prav tako vsak razred ustvarja svojevrstno atmosfero in v skladu s tem je teoretično znanje treba ves čas fleksibilno prilagajati v dialogu z učenci. Podoba v svoji kaotičnosti deluje tudi humorno, s čimer ujame občutke, ki jih doživi novinec, vržen v nestanovitno okolje.

Šesta enota je sestavljena iz treh fotografij in pripadajočega besedila. Prva podoba (*Dalí Clock Face*, Philippe Halsman, 1953)⁹ prikazuje sploščen Dalíjev obraz, po katerem so v krogu razporejene številke (urna številčnica), njegovi brki pa simbolizirajo oba kazalca. Tej podobi pripada naslednje besedilo: »Učna ura teče prehitro.« Na sosednji fotografiji (*Salvador Dalí writing »The Secret Life of Salvador Dalí«*, Eric Schaal, 1941¹⁰) vidimo umetnika, zatopljenega v pisanje knjige. Okoli njega so zapisi razporejeni po celotni

mizi, v ozadju pa so vidne knjižne police s knjigami. Ekvivalent vizualne podobe je besedni zapis: »Učne priprave, didaktične priprave, materialne priprave se zdijo neskončne.« Tretja slika (avtor ni naveden) prikazuje Dalíja med spanjem, nad njegovo posteljo pa visi tabla z napisom: »Dalí is working.«¹¹ K tej sliki sovпада besedilo: »Delo pa ne pozna počitka. Razmišljanje se ne more odpočiti. Ne more odnehati. Ne more se ustaviti.«

Analiza: V času strnjene prakse čas teče hitreje. Spremembo dožemanja časa in pritisk zaradi časovnih omejitev prikazuje fotografija *Dalí Clock Face*. Veliko energije je treba nameniti pripravam, ki zahtevajo precejšnjo mero kreativnosti, zbranosti in doslednosti. Zdi se, da še v spanju človek melje o artikulaciji učnih ur in o možnih načinih realizacije. Podobe v grobem prikazujejo tri dnevna stanja v času prakse: delo v šoli, delo doma in spanje.

Sedma enota je sestavljena iz dveh fotografij in pripadajočega besedila. Fotografiji sta podobni, saj obe prikazujeta Dalíja v igri s svojimi brki. Na prvi sliki (*Dalíjevi brki*, Philippe Halsman, 1954¹²) umetnik z brkom riše podobo na papirju, pri drugi (*Salvador Dalí*, Philippe Halsman, 1954¹³) pa z nitjo brke uklanja. K podobama spada besedilo: »Vendar vsa vložena energija se povrne ... Ko vidiš kreativne učence, ki so pri delu iznajdljivi, eksperimentalni in sproščeni. Ko ti uspe na njih prenesti svojo navdušenost nad likovno umetnostjo. Ko v njih prebudiš zavest, da ima vsak potencial za ustvarjanje.«

Analiza: Vendar ni vse tako črno-belo. Delo v razredu je zaradi svoje dinamičnosti zanimivo in pisano. Pomembno je, da je učitelj suveren, odprt in da učence (individualno) spodbuja. To pripomore k njihovi sproščenosti in da se brez zadreg kreativno izražajo. Slednje prikazujeta fotografiji Dalíja, ki skozi igro in humor na različne načine uporabi svoje brke. In prav fluentnost, redefinicija in izvirnost so nekateri od bistvenih dejavnikov ustvarjalnosti, ki jih likovni pedagog želi spodbuditi pri učencih.

Osma enota je sestavljena iz naslova *Konec prakse in fotografije (Salvador Dalí, Marc Riboud, 1963¹⁴)*. Na fotografiji vidimo sedečega Dalíja, ki udobno nameščen in z zaprtimi očmi na terasi uživa v toplem poletnem dnevu. Na prsih ima odloženo odprto knjigo, gole noge ima prekrizane, za uho pa ima zataknjen cvet. V ozadju opazimo morje, skale in obalo.

Analiza: Konec strnjenosti prakse pomeni sprostitev in hkrati obogatitev, saj je izkušnja bistvena za razumevanje dela likovnega pedagoga. Praksa je stresna, naporna in intenzivna, a se trud na koncu obrestuje. In tak utrujen, a zadovoljen izraz lahko razberemo na Dalíjevem obrazu na fotografiji Marca Ribouda.

Deveto enoto sestavljajo naslov *Vizija*, dve fotografiji in besedilo. Prva slika (*Salvador Dalí z delfinom*, Robert Descharnes, 1959¹⁵) prikazuje pokončno stoječega Dalíja, ki desno roko upira v bok, z levo roko pa pridržuje igračo delfina na glavi. Pri tem strumno zre naprej v daljavo, v

7 <http://avax.news/pictures/36441>, 22.1. 2022.

8 https://www.moma.org/learn/moma_learning/philippe-halsman-dali-atomicus-1948/, 22.1. 2022.

9 <https://www.incollect.com/listings/photos-prints/photographs/philippe-halsman-dali-photograph-by-philippe-halsman-193954>, 22.1. 2022.

10 <https://www.artscape.fr/dali-paris-centre-pompidou/>, 22.1. 2022.

11 <https://www.pinterest.com.au/pin/403705554094997587/>, 22.1. 2022.

12 <https://www.artsy.net/artwork/philippe-halsman-dalis-moustache>, 22.1. 2022.

13 <https://www.pinterest.es/pin/660832945311746614/>, 22.1. 2022.

14 https://oscarenfotos.com/marc_riboud_49_salvador_dali/, 22.1. 2022.

15 <https://www.pinterest.com/pin/74731675056949535/>, 22.1. 2022.

ozadju pa lahko vidimo morje in obalo. K tej podobi spada naslednje besedilo: »Ko se ozrem na prakso nazaj, vidim pot za naprej. Kljub nekaterim izrednim okoliščinam, v katerih smo se znašli (nošenje mask, seljenje iz razreda v razred), je bila izkušnja zelo pozitivna. Stik in dialog z učenci sta tisto, kar učitelja žene, da strumno zre v prihodnost in si predstavlja ...« Na drugi fotografiji (*Dalíjevi brki*, Philippe Halsman, 1954¹⁶) je umetnikov potret, pri čemer so njegovi brki urejeni in spojeni tako, da prikazujejo znak za neskončnost. Korelat tej vizualni podobi je besedilo: »Delo likovnega pedagoga vidim kot nenehno ustvarjanje, ki se ne more odpočiti od tega, da živi ustvarjanje.«

Analiza: Izvirna fotografija Salvador Dalí z delfinom je zrcaljena, kar je razvidno iz narobe obrnjenega podpisa avtorja. S to manipulacijo je avtorica vizualnega eseja želela prikazati dvojnost pogleda (nazaj in naprej). Refleksija na prakso (kot pogled nazaj) odpira pogled za naprej (vizija). O zmožnosti predstavljanja in posledično moči uresničitve govori tudi John Lennon v svoji pesmi *Imagine*. Čeprav je tam glagol »predstavlja« si uporabljen v drugačnem kontekstu, znotraj tega vizualnega eseja sovpada z vizijo o delu likovnega pedagoga. Konkretno mimiko viziranja prikazuje druga fotografija Dalíja. Pri viziranju namreč zapremo eno oko in z drugim očesom izostrimo pogled na opazovani objekt. V prenesenem pomenu lahko to razumemo kot osredotočenost na neki cilj, ki nas žene, da napredujemo in postajamo boljši. Pri delu likovnega pedagoga gre za nenehno učenje, usposabljanje in ustvarjanje, kar simbolizirajo *Dalíjevi brki* v obliki znaka za neskončnost.

Deseta enota je sestavljena iz naslova Zaključek, fotografije (*Stropna slika/Da slika*, Yoko Ono, 1966¹⁷) in pripadajočega besedila. Slika na levem delu prikazuje instalacijo umetnice (lestev in na vrhu bel kvadrat/strop, iz katerega visi povečevalno steklo). Na desnem delu fotografije sta dva detajla – zgoraj umetnica, ki s povečevalnim steklom gleda proti stropu, in spodaj, kjer je skozi povečevalno steklo vidna beseda »YES«. K fotografiji spada naslednje besedilo: »Prakso na osnovni šoli bi lahko primerjala s *Stropno sliko* umetnice Yoko Ono. Bila je pot do potrditve. JA! Tam nekje se skriva potencial mojega bodočega poslanstva.«

Analiza: Za avtorico vizualnega eseja je bilo bistvo strnjene pedagoške prakse na osnovni šoli pridobiti odgovor na vprašanje, ali je delo likovnega pedagoga pot, na katero se

želi podati. V enoto, poimenovano Potencial, je vključila podobo Dalíja, ki gleda skozi povečevalno steklo. Podoba pomeni začetek iskanja odgovora na vprašanje o poklicni izpolnjenosti. V enoti Zaključek pa je fotografija umetnice Yoko Ono, ki skozi povečevalno steklo uvidi odgovor. Lestev simbolno predstavlja pot, prehojeno na praksi. Za avtorico vizualnega eseja je to bila pot do potrditve, da je delo likovnega pedagoga njeno bodoče poslanstvo. Umetniška instalacija *Stropna slika* v gledalcu na začetku zbudi zanimanje, nevednost in pričakovanje. Ko na vrhu lestve prebere drobno besedo »YES«, delo dobi humorno in pozitivno konotacijo. Na enak način je avtorica vizualnega eseja doživela strnjeno prakso na osnovni šoli.

Vizualni esej je študentki omogočil, da je skozi podobe lažje artikulirala vtise, ki jih je pridobila med opravljanjem strnjene pedagoške prakse na osnovni šoli. Izhajala je iz svojih občutkov, ki jim je nato izbrala fotografije, na katerih je Salvador Dalí. V besedilu, ki je dodano fotografijam, je podobe interpretirala v skladu s svojim konceptom. Spojitev že obstoječih podob in lastnega besedila ji je omogočila odkrivanje novih pomenov v sicer poznanih fotografijah. V enotah Praksa in Konec prakse je z besedo poimenovan samo naslov, pripadajočega besedila ni, saj naslov in fotografije ne potrebujejo dodatnega besedila. Podobe in besedilo se združijo v skupni ideji, se v medsebojni sinergiji podpirajo ter potencirajo sporočilo in izraz.

SKLEP

Potreba po razvijanju multimodalne in vizualne pismenosti izhaja iz spoznanja, da se je način podajanja informacij v preteklih letih preobrazil iz analognega v digitalnega ter iz črno-belih statičnih tiskovin v izrazito barvite predstavitve v različnih medijih. Količina vizualnih gradiv je povzročila, da je sprejemnik informacij postal pasivni opazovalec podob, hkrati pa so podobe postale pomembne, pogosto tudi osrednji ali edini vir informacij. Sodobni bralec se dnevno sooča s številnimi multimodalnimi sestavi, iz katerih težko razbira številne pomene, saj ga pri tem omejujeta inflacija podob in lastna vizualna (ne)pismenost. V izobraževalnem procesu je nujno nameniti posebno skrb razvijanju tretjega gradnika bralne pismenosti pri vseh predmetih in učence usposobiti za branje multimodalnih sestavov oz. multimodalnih gradiv.

VIRI IN LITERATURA

Eilam, B. (2012). *Teaching, Learning, and Visual Literacy: The Dual Role of Visual Representation*. Cambridge University Press.

Haramija, D., in Batič, J. (2020). 3. gradnik: Razumevanje koncepta bralnega gradiva. V: *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Univerzitetna založba Univerze v Mariboru, Pedagoška fakulteta, ZRSŠ. 81-105.

Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32, 241-267.

Kennedy, B. (2010). TEDxDartmouth - Visual Literacy: Why We Need It. <https://www.youtube.com/watch?v=E91fk6DOnwM&t=792s>.

Newfield, D. (2011). From visual literacy to critical visual literacy: An analysis of educational materials. V: *English teaching: Practice and Critique*, 1, 81-94.

Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.

Sipe, L. R. (1998). How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. V: *Children's Literature in Education*, 2, 97-108.

Vasquez, J. A., Troutman, F., in Comer, M. W. (2010) *Developing Visual Literacy in Science, K-8*. NSTA Press, National Science teachers Association. Pridobljeno iz eBook Academic Collection Trail.

16 <https://mignews.com.ua/modules/news/images/articles/photo/changing/14435977-salvador-dali.jpg>, 22. 1. 2022.

17 <https://www.wikiart.org/en/yoko-ono/ceiling-painting-1966>, 22. 1. 2022.

KOGNITIVNI IN SOCIALNI VIDIKI UČENJA V LUČI KOGNITIVNE ZNANOSTI

Cognitive and Social Aspects of Learning in Light of Cognitive Science

DOI: <https://doi.org/10.59132/viz/2023/6/26-30>

IZVLEČEK

Kognitivna znanost je interdisciplinarna disciplina, ki preučuje, kako deluje naš um s pomočjo različnih metodoloških pristopov. Zaradi tega ni presenetljivo, da je kognitivna znanost nadvse relevantna tudi v pedagoškem kontekstu. Natančno poznavanje mehanizmov, ki se sprožajo med učenjem in poučevanjem, nam lahko zelo pomaga pri diagnosticiranju učnih izidov. V članku bomo predstavili nekaj pomembnih implikacij kognitivne znanosti za pedagoški kontekst: najprej bomo osvetlili najnovejša spoznanja v povezavi s kognitivnimi vidiki učenja in njihove pedagoške implikacije, nato pa bomo predstavili raziskave s področja socialnih vidikov učenja in njihove pedagoške implikacije.

Ključne besede: kognitivna znanost, pedagoške implikacije, kognitivni vidiki učenja, socialni vidiki učenja

ABSTRACT

Cognitive science is an interdisciplinary field that studies how our minds work using various methodological approaches. It is, therefore, not surprising that cognitive science is also highly relevant in pedagogical contexts. A thorough understanding of the mechanisms activated during learning and teaching can be beneficial in assessing learning outcomes. This article addresses some relevant implications of cognitive science for teaching contexts. First, we discuss recent findings on the cognitive aspects of learning and their pedagogical implications, followed by present research on the social aspects of learning and their pedagogical implications.

Keywords: cognitive science, pedagogical implications, cognitive aspects of learning, social aspects of learning

UVOD

Kognitivna znanost je interdisciplinarna disciplina, ki meji na psihologijo, lingvistiko, računalništvo, filozofijo, nevroznanost in antropologijo (Bermúdez, 2014). Najbolj široko rečeno se ukvarja z vprašanji o tem, kako deluje um, kar preučuje s pomočjo najrazličnejših metodologij, kot so konceptualna analiza (filozofija), formalno in računalniško modeliranje (računalništvo), vedenjski eksperimenti (psihologija, lingvistika), nevrofiziološki eksperimenti (nevroznanost) in opazovanje (antropologija).

Zaradi svoje širine ima kognitivna znanost potencialne implikacije za najrazličnejša področja, med drugim tudi za področje vzgoje in izobraževanja. Za pedagoški kontekst so zlasti pomembne raziskave o emocionalnem delovanju, socialnih veščinah, socialnih vplivih, kognitivnem procesiranju in razvoju. V tem besedilu se bomo osredotočili na dve vrsti implikacij, ki sta na podlagi raziskav zadnjih let še posebej zanimivi v pedagoškem kontekstu: socialni vplivi in kognitivno procesiranje.

Kljub temu da ti dve implikaciji obravnavamo kot ločeni kategoriji, temeljita na skupni predpostavki, in sicer da **so otroci aktivni, intrinzično motivirani »lovci na informacije«, ki ves čas postavljajo in revidirajo hipoteze o tem, kako deluje svet okoli njih.**

V nadaljevanju bomo naprej predstavili najnovejša spoznanja v povezavi s kognitivnim vidikom delovanja in nato utemeljili pedagoške implikacije. Sledili bodo še raziskovalni izsledki, vezani na socialne vidike delovanja, in utemeljitev implikacij le-teh. Sočasno bomo izpostavljali različne metode, ki so bile uporabljene v navedenih raziskavah za ilustracijo interdisciplinarne narave kognitivne znanosti.

KOGNITIVNI VIDIKI UČENJA

Začenjamo s krajšim teoretičnim ovinkom, na temelju katerega bomo zasnovali pedagoške implikacije. Eno najbolj bolj perečih vprašanj v kognitivni znanosti in umetni

¹ Danaja Rutar je doktorica kognitivne znanosti. Doktorat je opravila na Nizozemskem (Donders Institute for Brain, Cognition and Behaviour), postdoktorsko raziskovanje pa na Univerzi Cambridge.

inteligenci v zadnjih letih je, kaj je osnovna gonilna sila našega vedenja. Povedano z drugimi besedami: kaj je tisto, kar nas motivira, da raziskujemo svet v najširšem pomenu besede.

Številne psihološke raziskave so pokazale, da je **motivacija** za raziskovanje največja, ko je razlika med našim znanjem in izzivom »ravno pravnja« oz. ko ni prevelika (Kidd idr., 2012). Učenje znotraj tega optimalnega območja, ljubkovalno imenovanega »območje Zlatolaske«² (Kidd idr., 2012) (in sorodno območje proksimalnega/potencialnega/bližnjega razvoja Vigotskega, Vygotsky in Cole, 1978), ima ugodne učinke, saj prispeva k boljšemu obvladovanju aktivnosti in učinkovitejšemu predvidevanju nadaljnega razvijanja aktivnosti. Takšen **učni napredek**³ je nagrajujoč sam po sebi, zaradi česar ljudje težijo k vedenjem, ki bodo maksimirala učni napredek (Oudeyer in Smith, 2016).

Posledica naraščajočega učnega napredka je zniževanje **epistemične negotovosti** (negotovosti, ki jo prinaša pomanjkanje informacij oz. »neznanje«), ki je obratno sorazmerna z ucnim napredkom; torej: ko se učni napredek povečuje, se epistemična negotovost zmanjšuje (Friston idr., 2012; Kidd idr., 2012; Oudeyer in Kaplan, 2007). To spoznanje je izjemno pomembno, saj je zniževanje epistemične negotovosti eden temeljnih fizikalnih in kemičnih procesov življenja – vsa živa bitja so nagnjena k dezintegraciji (oziroma entropiji) in zato se ji morajo skozi celotno življenje zoperstavljati (Friston, 2009, 2010). Najbolj pomemben mehanizem za zniževanje entropije pa je ravno zniževanje epistemične negotovosti.

Torej, če povzamemo, ljudje so **intrinzično motivirani** za aktivnosti, ki jim omogočajo kontinuiran **učni napredek**, le-ta pa znižuje epistemično negotovost. Povedano z drugimi besedami, ljudje smo torej inherentno intrinzično motivirani za kontinuirano učenje in s tem povezano maksimiranje informacij ne le z namenom doseganja konkretnih ciljev, temveč je pridobivanje informacij samo po sebi nagrajujoče.

Pri raziskovanju teh vprašanj ključno vlogo igra računalniško modeliranje v kognitivni znanosti, ki znanstvenikom omogoča formalno, matematično opredelitev psiholoških konstruktov na eni strani ter testiranje in preverjanje le-teh na podlagi vedenjskih in nevrofizioloških podatkov na drugi strani. Ena pomembnih raziskav v tem polju, ki preči računalniško modeliranje in nevrofiziološko raziskovanje, je naslednja: Poli in kolege (2020) je zanimalo, kateri algoritem najbolje opiše zgodnje učenje pri dojenčkih. Raziskovalci so v eksperimentu s sledenjem očesnih gibov najprej formalizirali tri različne algoritme, ki bi lahko usmerjali učenje (napovedljivost, presenečenje in učni napredek), nato pa izvedli eksperiment z dojenčki, kjer so

merili, kako dolgo so dojenčki opazovali eksperimentalne vizualne dražljaje. Vsak računalniški model, ki je implementiral enega od treh algoritmov, je naredil drugačno napoved o tem, kakšen bo vzorec učenja pri otrocih. Raziskovalci so nato primerjali prileganje napovedi vsakega modela s podatki dojenčkov. Ugotovili so, da je algoritem, ki najbolje napove, kako dolgo bodo dojenčki procesirali neki dražljaj, algoritem učnega napredka, kar je v skladu s prej omenjenimi izsledki vedenjskih eksperimentov.

Ta vprašanja, ki so bila nekdanj predvsem domena psihologov, so začela pospešeno zanimati tudi raziskovalce umetne inteligence z namenom ustvarjanja intrinzično motiviranih inteligentnih umetnih sistemov. Bolj natančno: zanje je ključno vprašanje, kakšen motivacijski sistem vgraditi v umetne sisteme, da se bodo le-ti sistematično učili o svojem okolju. Ali pa poenostavljeno rečeno: kaj je funkcija vedenja oz. kaj je tisto, kar poganja vedenje.

Pomembno vlogo je v raziskovanju tega vprašanja igrala raziskava z roboti raziskovalca umetne inteligence (Oudeyer in Smith, 2016). Zanimalo ju je, kakšen algoritem omogoča robotu najbolj sistematično in temeljito učenje v neznanem okolju. V njunem eksperimentu je bil robot postavljen v eksperimentalno igralnico, kjer se je moral naučiti funkcij predmetov v igralnici skozi prosto raziskovanje njihovih afordanc oz. funkcij. Robot je imel vgrajen algoritem za t. i. radovedno raziskovanje (angl. *curiosity-driven exploration*): vsako zniževanje epistemične negotovosti in poviševanje učnega napredka je vodilo k povišanju intenzitete nagrade. Zato je bilo glavno vodilo robota, da izbira tiste dejavnosti, ki bodo prinesle največjo mero učnega napredka. V seriji eksperimentov sta raziskovalca pokazala, da takšen algoritem za raziskovanje vodi k visoko učinkoviti samoorganizaciji in strukturiranju učenja v novem okolju. Bolj specifično so rezultati pokazali, da se je robot izogibal aktivnostim, ki se jih je že naučil (ali pa so bile zanj na tisti točki pretežke), osredotočil pa se je na aktivnosti, ki so mu omogočile največji učni napredek in največje zniževanje epistemične negotovosti. Ko pa se je učni napredek začel upočasnjevati, se je robot osredotočil na aktivnost, ki mu je omočila »drugi najboljši« učni napredek. Algoritem učnega napredka tako vodi k visoko učinkoviti samoorganizaciji in strukturiranju učenja v novem okolju (Oudeyer in Smith, 2016).

PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

Zakaj so ta visoko teoretska in bazična spoznanja kognitivne znanosti pomembna v pedagoškem kontekstu? Vsi verjetno poznamo fraze, kot so:

»Lena je.«

»Njemu se pa nič ne da.«

»Nič ga ne zanima in za nič ni motiviran.«

Te fraze so v luči zgornjih spoznanj zgrešene in delajo veliko škodo vsem vključenim v pedagoške procese. Z vidika kognitivne znanosti ni smiselno govoriti o lenobi, odsotnosti motivacije in zanimanja. Poleg tega to tudi niso naravna stanja, pač pa so »naraven« odziv na nekaj drugega.

2 Poimenovanje se nanaša na priljubljeno pravljico o treh medvedih, v kateri je Zlatolaska vedno izbrala ravno pravnjo mero vsega (ne preveč ne premalo).

3 Učni napredek v tem kontekstu se nanaša na *algoritem* učnega napredka (angl. *learning progress*), ki kognitivne organizme kontinuirano usmerja v situacije, ki nudijo največjo možnost za učenje.

V luči zgoraj zapisanega bi lenoba lahko pomenila, da za učenca okolje ne omogoča dovolj učnega napredka in bi le-ta potreboval bolj kompleksen ali pa njegovi radovednosti, interesom in zmožnostim primeren izziv. Morda pa je učni proces tako oddaljen od učenčevega obvladovanja, da ima učenec (pre)veliko mero epistemične negotovosti, za katero nima potrebnih (meta)kognitivnih orodij, da bi jo znižal. Učenec se verjetno v tem primeru ne nahaja v »območju Zlatolaske«, kjer je razmerje med znanim in neznanim dovolj ugodno, da spodbudi učenje (Kidd idr., 2012).

Seveda bi tehten pomislek lahko bil tudi ta: četudi je res, da so otroci (kot tudi odrasli) naravno motivirani za nabiranje novih informacij in za raziskovanje, se ta motivacija ne prevede nujno v šolski kontekst, kjer je potrebna določena mera navora, in preseganja. Z drugimi besedami, učitelj se ne sme zanašati na to, da bodo vsi učenci pri vsakem predmetu čutili intrinzično radovednost in željo po informacijah. Poleg tega med učenci obstajajo tudi razlike v interesih in razlike v zmožnostih, zaradi česar je nesmiselno pričakovati, da se bodo vsi učenci le na podlagi intrinzične motivacije za raziskovanje zagreto učili za vsak predmet. Sklep je torej, da šola ne more »staviti« na intrinzično motivacijo in mora zaradi tega učence »siliti« k učenju in samopreseganju.

Strinjamo se s tem, da **je učenje povezano ne samo z motivacijo, temveč tudi z naporom in preseganjem. A menimo, da obe psihološki stanji lahko sobivata, dokler sta v nekem ravnovesju.** Kot smo zapisali zgoraj, je največja motivacija za učenje, ravno ko razlika med našim znanjem in izzivom ni prevelika (Kidd idr., 2012).

To pomeni, da je lahko ena od podcenjenih oz. preveč rutinsko obravnavanih priložnosti npr. v **predznanju**. Ustrezni in premišljeni načini »iskanja« oz. izvajanja predznanja, pa naj gre za naivne predstave, celo neustrezne interpretacije ali pa ustrezne koncepte, ki so jih učenci pridobili po kaki drugi poti pred šolsko obravnavo, lahko pri učencih pomagajo premoščati razliko med občutkom, da je neka nova vsebina zanje povsem tuja, in tem, da imajo z njo opraviti na neki (pa čeprav oddaljen) način, kar jih lahko motivira, saj imajo začetno oprijemališče zanjo. To še posebej velja, če se v tej fazi raziskovanja, ozaveščanja in soočanja predznanja učenci počutijo dovolj varni in se lahko motijo ter naivne predstave ali napačne koncepte popravljajo, nadgrajujejo ob učiteljevi podpori in medsebojni izmenjavi brez negativnih posledic.

Izjemno pomembno je tudi iskati načine, kako za različne, včasih na prvi pogled za učence nezanimive teme in koncepte najti navezavo na njihove interese in prej omenjeno »naravno« radovednost.

Precej manevrskega prostora je tudi v sami obravnavi učnih vsebin. Kot potrjuje vrsta raziskav (npr. Istance idr., 2013; Hattie, 2012; Marzano idr., 2001), so lahko tudi najbolj zahtevne tematike predstavljene na **problemski način**, ki otroke naravno spodbuja k reševanju teh problemov. Vpogled v otrokove hevrstike iskanja možnih rešitev je hkrati odlična iztočnica za preverjanje globine njegovega razumevanja ter spoznavnih procesov.

V luči vsega povedanega je močno razbrati več implikacij tudi za **formativno spremljanje** pri preverjanju predznanja, sodelovalnem učenju, stopnjevanju podpori s strani učitelja in njegovi vlogi mentorja ter pri pomenu spremljanja učnega napredka in samouravnavanja učenja kot ključnih vidikov formativnega spremljanja.

SOCIALNI VIDIKI UČENJA

Do zdaj smo predstavili idejo, da otroci (kot tudi odrasli) ves čas težijo k nabiranju informacij in da so intrinzično motivirani za raziskovanje. Tako imajo otroci, še preden vstopijo v šolo, ogromno znanja o tem, kako deluje svet (npr. razumejo principe intuitivne fizike in psihologije, vzročna razmerja, koncept števila, znajo dobro govoriti, kategorizirati). Kljub temu da otroci veliko časa namenijo raziskovanju in se učijo iz lastnih izkušenj (Schulz, 2012), pa ima socialno učenje v tem kontekstu prav posebne učinke. Pomemben vidik socialnega učenja predstavlja **vrstniško sodelovanje**, vendar se bomo na tem mestu posvetili predvsem **vlogi odraslih** pri učenju oz. temu, kako učitelji in drugi odrasli lahko vplivajo na učni proces otrok.

Študije kažejo, da so otroci že zelo zgodaj dovzetni za socialne dražljaje, npr. že enoletni otroci iščejo in usmerjajo pogled prisotnih odraslih (Tomasello in Carpenter, 2007), 18-mesečni malčki zaznajo, ko odrasla oseba potrebuje pomoč, in jim priskočijo na pomoč (Warneken in Tomasello, 2006), tri- do štiriletniki razložijo svoje želje od želja drugih (Astington in Barriault, 2001) ... Tri- in štiriletni otroci pa so zmožni tudi zelo subtilnih socialnih opazanj, kot je ocenjevanje zanesljivosti posrednika informacij, npr. učitelja. Ta zadnji poudarek je še posebej zanimiv za šolski kontekst, saj so otroci ves čas izpostavljeni zanje najbolj pomembnemu posredniku informacij, učitelju, zaradi česar je pomembno, da otroci tega posrednika informacij označijo kot zanesljivega.

Raziskave so pokazale, da se otroci izogibajo učenju od posrednikov informacij, ki podajajo napačne (Birch idr., 2008; Jaswal idr., 2010) ali nezadostne informacije (Gweon idr., 2014). Gweon in kolegi (2014) so v svojem eksperimentu pokazali, da ko je učitelj otrokom predstavil eno od štirih možnih funkcij nove igrace (to je, kako se igračo uporablja), so otroci tega učitelja ocenili kot manj pomagajočega od učitelja, ki jim je pokazal eno funkcijo, ko je bila to edina funkcija igrace. **Torej so tudi otroci – tako kot odrasli – občutljivi na t. i. epistemična stanja (angl. epistemic states): ne zaznajo samo razlik med bolj in manj informativnim in natančnim učiteljem, temveč pri presojanju njegove vrednosti upoštevajo tudi predznanje prenašalca informacij** (Bass, 2017). Tako kot pri eksperimentu Gweon idr. (2014) so tudi v eksperimentu Bass idr. (2017) učitelji pokazali otrokom delovanje igrace. V eksperimentu so raziskovalci manipulirali dva dejavnika: raven učiteljevega znanja in kakovost njegovega prikaza. Dejavnik »raven učiteljevega znanja« so raziskovalci manipulirali tako, da so učencem povedali, da imajo nekateri učitelji že zelo veliko izkušenj, nekateri pa zelo malo. Dejavnik »kakovost demonstracije« pa so variirali tako, da so učitelji lahko prikazali eno, dve, tri ali štiri funkcije igrace, ki je sicer imela štiri funkcije.

Rezultati te raziskave so pokazali, da so otroci bolje ocenili učitelja, ki je poznal eno funkcijo (učitelj začetnik) in demonstriral samo eno funkcijo, kot učitelja, ki je tudi pokazal samo eno funkcijo, a je vedel za vse štiri funkcije (napredni učitelj). Torej so otroci za njegovo pomanjkljivo razlago bolj »oprostili« učitelju začetniku kot pa naprednemu učitelju.

V prvem delu tega članka smo pisali o naravni tendenci (otrok kot tudi odraslih) za pridobivanje informacij kot nekakšni naravni radovednosti, v drugem delu pa smo predstavili nekatere od socialnih dražljajev, za katere so učenci dovzetni. Zato so posebej zanimivi rezultati raziskave, ki so pokazali, da obstaja kompleksna interakcija med obojim, torej med naravno tendenco za raziskovanje in učiteljevim pedagoškim delovanjem (Bonawitz idr., 2011). Bonawitz in kolegi (2011) so testirali dve skupini otrok – v eni skupini je učitelj demonstriral eno funkcijo igrarice, v drugem kontekstu pa so se otroci sami prosto igrali z igraro. V obeh skupinah so bili otroci še pred eksperimentom spodbujeni, da raziščejo funkcije igrarice. Rezultati so pokazali, da so otroci v skupini z učiteljem manj raziskovali igraro in odkrili manj njenih funkcij v primerjavi s skupino brez učitelja. Temeljna predpostavka raziskave je bila, da pedagoški posegi zamejijo proces postavljanja hipotez pri otrocih. Torej, če učitelj ponudi dokaz za funkcijo igrarice, pa odsotnost dokaza za alternativne funkcije otrokom pomeni, da teh alternativnih funkcij ni. **Rezultati te zadnje raziskave torej kažejo na kompleksno ravnotežje med pedagoškimi posegi, aktivnim usmerjanjem in lastnim raziskovanjem.**

PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

Kakšne implikacije imajo zgoraj navedene raziskave za pedagoško prakso in kako misliti kompleksno interakcijo med socialnimi in intrapersonalnimi dejavniki? Na tem mestu predlagamo dve rešitvi. Prva je ta, da je izjemno pomembno, da se učitelji ne predstavijo kot absolutni nosilci znanja, ampak da so transparentni glede tega, da imajo tudi oni pomanjkljivosti in da ne vedo vsega, zaradi česar je pomembno, da učenci raziskujejo tudi sami.

Učitelji pa lahko nekaterih spoznanj ne podelijo z učenci z namenom, da jih eksplicitno spodbudijo k raziskovanju. Pri spodbujanju raziskovanja je pomembno, da učitelj identificira razmerje med težavnostjo problema in otrokovim predznanjem. Če ima otrok malo znanja in razumevanja o določenem problemu in dobi minimalno podporo učitelja, se bo njegovo raziskovanje kaj hitro končalo. Koncept proksimalnega območja, ki ga je

razvil Vigotski (1978), je lahko tu dobro vodilo. **Proksimalno območje učenja pomeni, da učitelj nastavi problemske situacije, ki so nekoliko nad zmožnostmi učenca, kar učenca omogoča, da se premakne na višjo raven razumevanja. Učitelj na tej točki ponovno predstavi letvico nekoliko višje, a ne preveč – ravno toliko, da jo učenec se lahko doseže, in tako naprej, dokler se otrok ne dokoplje do rešitve.** Takšno stopnjevanje podpore (angl. *scaffolding*) je v skladu tudi z raziskavami o intrinzični motivaciji in učenem napredku, navedenimi na začetku. Namreč, če je razkorak med trenutnimi informacijami in informacijami, potrebnimi za rešitev problema, prevelika, to vodi v zmanjšanje raziskovanja. Podobno kažejo tudi raziskave s področja psihologije čustev in motivacije, ki so ugotovile, da prevelik prepad med znanjem in zahtevami vodi v negativne emocionalne reakcije in znižanje motivacije.

Dejavnik, ki dodatno zaplete sliko, je, da bo območje proksimalnega razvoja, celo pri otrocih na isti razvojni ravni, različno. Prav tako so različne značilnosti učencev in njihovega okolja, recimo toleranca za negotovost, in stopnja navezanosti na učitelja in stopnja zaupanja – dejavniki, ki vsi vplivajo na učne izide. Drugačna je lahko tudi stopnja znanja. Zaradi vsega tega je morda še najbolj pomembno, da so učitelji dovzetni za omenjene razlike med otroki in jih upoštevajo pri individualni pomoči. Seveda je nemogoče pričakovati, da se bo učitelj individualno posvetil vsem dvajsetim otrokom, zato predlagamo, da učitelji med drugim uporabljajo tudi računalniške programe, ki prilagajajo (programirajo) težavnost nalog otrokovemu trenutnemu izkazanemu znanju. Morda bi to veljalo upoštevati, kot eno od priporočil v okviru v prizadevanj za večjo digitalizacijo slovenskega šolstva. V času vseprisotne umetne inteligence pa si sploh lahko obetamo vedno več vrhunskih, personaliziranih programov za spodbujanje posameznikovega učenja. Sočasno je pomembno razvijati tudi metakognitivne sposobnosti otrok, da lahko le-ti sami pri sebi zaznajo svoje potrebe in epistemična stanja in jih nato artikulirajo učitelju.

ZAKLJUČNE BESEDE

Učenje je izjemno dinamičen proces, v katerem se prepletajo socialni, kognitivni in emocionalni vidiki. Natančno poznavanje mehanizmov, ki se sprožajo med učenjem in poučevanjem, pa nam lahko zelo pomaga pri diagnosticiranju učnih izidov. Kognitivna znanost raziskuje prav te mehanizme in principe človekovega delovanja, zato menimo, da bo (kot včasih tudi že) kognitivna znanost igrala pomembno vlogo pri oblikovanju učnih praks in okolij.

VIRI IN LITERATURA

Astington, J. W., in Barriault, T. (2001). Children's theory of mind: How young children come to understand that people have thoughts and feelings. *Infants & Young Children*, 13(3), 1-12.

Bass, L. (2017). Didn't know, or didn't show? Preschoolers consider epistemic state and degree

of omission when evaluating teachers. *Proceedings of the Cognitive Science Society*.

Bermúdez, J. L. (2014). *Cognitive science: An introduction to the science of the mind*. Cambridge University Press.

Birch, S. A., Vauthier, S. A., in Bloom, P. (2008). Three-

e- and four-year-olds spontaneously use others' past performance to guide their learning. *Cognition*, 107(3), 1018-1034.

Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N. D., Spelke, E., in Schulz, L. (2011). The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontane-

ous exploration and discovery. *Cognition*, 120(3), 322-330.

Friston, K. (2009). The free-energy principle: A rough guide to the brain? *Trends in Cognitive Sciences*, 13(7), 293-301.

Friston, K. (2010). The free-energy principle: A unified brain theory? *Nature Reviews Neuroscience*, 11(2), 127-138.

Friston, K., Adams, R. A., Perrinet, L., in Breakspear, M. (2012). Perceptions as hypotheses: Saccades as experiments. *Frontiers in Psychology*, 3, 151.

Gweon, H., Pelton, H., Konopka, J. A., in Schulz, L. E. (2014). Sins of omission: Children selectively explore when teachers are under-informative. *Cognition*, 132(3), 335-341.

Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge.

Jaswal, V. K., Croft, A. C., Setia, A. R., in Cole, C. A. (2010). Young children have a specific, highly robust bias to trust testimony. *Psychological Science*, 21(10), 1541-1547.

Kidd, C., Piantadosi, S. T., in Aslin, R. N. (2012). The Goldilocks effect: Human infants allocate attention to visual sequences that are neither too simple nor too complex. *PloS One*, 7(5), e36399.

Marzano, R. J., Pickering, D., in Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Ascd.

Oudeyer, P.-Y., in Kaplan, F. (2007). What is intrinsic motivation? A typology of computational approaches. *Frontiers in Neurobotics*, 1, 6.

Oudeyer, P.-Y., in Smith, L. B. (2016). How evolution may work through curiosity-driven developmental process. *Topics in Cognitive Science*, 8(2), 492-502.

Istance, D., Salgado, M. M., in Shadoian-Gersing, V. (2013). Innovative learning environments. *Educational Research and Innovation*.

Poli, F., Serino, G., Mars, R. B., in Hunnius, S. (2020). Infants tailor their attention to maximize learning. *Science Advances*, 6(39), eabb5053.

Schulz, L. (2012). The origins of inquiry: Inductive inference and exploration in early childhood. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(7), 382-389.

Tomasello, M., in Carpenter, M. (2007). Shared intentionality. *Developmental Science*, 10(1), 121-125.

Vygotsky, L. S., in Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Warneken, F., in Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science*, 311(5765), 1301-1303.

Iz digitalne bralnice ZRSŠ

www.zrss.si/digitalna-bralnica/

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

Prijeto strokovno branje vam želimo.



Natalija Šimunović
Glasbena šola Jesenice

SAMOPODOBA KOT GONILO GLASBENEGA RAZVOJA

Self-Esteem Facilitates Musical Development

IZVLEČEK

Glasbeno samopodobo s psihološkega vidika obravnavamo kot del splošne samopodobe. Posameznik v njej združuje mišljenje in čutenje o samem sebi v odnosu do glasbe. Glasbeni psihologi od konca prejšnjega tisočletja koncepte sebstva – glasbeno samopodobo in v nadaljevanju glasbeno identiteto – obravnavajo kot ključen dejavnik glasbenega izobraževanja in glasbenega sporazumevanja z okoljem. Mnogi avtorji so prepričani, da k skladno in stabilno strukturirani glasbeni identiteti pomembno prispeva oblikovanje glasbene samopodobe v otroštvu. Sistem glasbenega šolanja v Sloveniji ponuja izjemen model za preučevanje oblikovanja glasbene samopodobe – ponuja namreč intenzivno medosebno dinamiko med učiteljem in učencem inštrumenta/petja pri individualnem pouku, vpetem v interakcijo socialnega okolja v glasbenih šolah.

Ključne besede: glasbena samopodoba, učitelj inštrumenta/petja, učenec, glasbena šola

ABSTRACT

Musical self-image is regarded as a subset of general self-image in psychology since it includes an individual's ideas and feelings about themselves in relation to music. Music psychologists have recognised the ideas of the self (i.e., musical self-image and, later, musical identity) as a fundamental aspect in music education and musical communication with the environment since the end of the past millennium. Several authors firmly believe that forming a musical self-image in childhood contributes significantly to a coherent and stably structured musical identity. Owing to the intense interpersonal dynamic between music teachers and their students in individual lessons embedded in the interaction of the social environment in music schools, the Slovenian music education system provides an exceptional model for studying the formation of musical self-image.

Keywords: musical identity, music instrument/singing teacher, student, music school

S amopodobo kot psihološki konstrukt zaradi njene kompleksnosti lahko opazujemo in raziskujemo z različnih zornih kotov njenega delovanja v različnih socialnih situacijah. Kot psihološki dejavnik glasbenega razvoja se v razpravah o glasbenih konceptih sebstva pojavijo še le ob koncu prejšnjega tisočletja (Hargreaves, 1986). V temeljnem delu *Musical Identities* (MacDonald idr., 2002) pa avtorji s konceptom glasbene samopodobe raziskujejo številne kognitivne, razvojne in socialne dileme glasbene psihologije, ki so po njihovem prepričanju prisotne tudi na področju glasbenega izobraževanja. Temelj za takšno raziskovanje predstavlja Jamesov (1890) empirični pristop k telesni, duhovni, materialni in čustveni samoznavi človeka. Dopolnjujejo ga številne študije, ki so okrepile in utemeljile socialne (Cooley, 1902; Mead, 1934), psihodinamske (Freud, 1961; Erikson, 1968), kognitivne (Higgins, 1999; Marcus, 1977; Oglivie, 1987) in fenomenološke (Lewin, 1936; Rogers, 1951) vidike dožemanja samega sebe. Ponotranjeni mehanizmi dožemanja samega sebe – sebstva, delujejo kot akter in kot opazovalec hkrati, kar Kobal (2000) zaobjame s slovenskim izrazom *samopodoba*.

Posameznikovo samopodobo po njenem mnenju predstavljajo lastnosti, poteze, občutja, podobe, stališča, sposobnosti in druge psihične vsebine, ki jih posameznik pripisuje samemu sebi (Kobal, 2000). Samopodoba je pomembna za oblikovanje lastne identitete, ki jo Musek (2004, str. 154) imenuje »ključen vidik samopodobe«, saj usposablja posameznika, da uveljavlja svoj temeljni položaj v svetu.

Tudi glasbena samopodoba služi kot ogrodje, s katerim se posameznik predstavlja v družbi in razlikuje od drugih, ter deluje kot koncept, ki omogoča oblikovanje in razvoj glasbenih potencialov ter občutje samopodobe. Povezanost konceptov sebstva z glasbenimi koncepti se pri posameznikih izraža različno – od tega, da je skoraj nezaznavna, do tega, da prevzame eno ključnih predstavitev sebstva (Spychiger, 2017).

Otroci, ki jih starši vpišejo v glasbeno šolo, že prek svojega primarnega socialnega okolja prejmejo pomembno sporočilo za oblikovanje lastne glasbene samopodobe – v njihovi družini igranje na inštrument predstavlja bodisi duhovno, kognitivno, čustveno ali kulturno vrednoto, ki jo je vredno

nadgraditi z glasbeno izobrazbo. Hallam (2011) je ugotovila, da pri tem izročilo prevladuje vloga glasbenega izvajalca na instrumentu, ki jo večina ljudi enači s pojmom *glasbenik*. Družbenokulturne vloge glasbenika, podprte z izobraževalnimi in glasbenimi ustanovami, ponujajo še vrsto drugih vlog: od glasbenega učitelja do dirigenta, pevca, glasbenega producenta, skladatelja, aranžerja, muzikologa itd., ki pa se tičejo že bolj vprašanja glasbene identitete. MacDonald idr. (2002), Spychiger (2017) in Vispoel (1995) glasbeno identiteto obravnavajo kot posledico razreševanja identitetne krize v mladostništvu (Erikson, 1968), pri čemer glasbena samopodoba – že značilno oblikovana na podlagi izkušenj iz otroštva – ključno usmerja posameznikova glasbena raziskovanja in odločitve.

INDIVIDUALNI POUK INSTRUMENTA/PETJA IN OBLIKOVANJE GLASBENE SAMOPODOBE

Učitelj instrumenta/petja v glasbeni šoli kot eden ključnih posredovalcev glasbenih informacij, dražljajev in izkušenj predstavlja pomemben dejavnik oblikovanja glasbene samopodobe učenca. Iz raziskav izvem, da se tudi v glasbenem izobraževanju v tem pogledu najbolj poudarja vloga *glasbenika izvajalca*, kar pomeni, da je pretežni del pouka usmerjen v tehnično obvladovanje glasbeno interpretativnih veščin (Hourigan in Scheib, 2009; Kavčič Pucihar, 2019; Šantl Zupan, 2019). To je verjetno tudi posledica razvoja glasbene umetnosti, ki je v 19. stoletju poudarila in izostrila vlogo glasbenega interpreta. Na izvajalskem odru je nastopajoči z igranjem tehnično zahtevnega dela zamenjal skladatelja, ki se je s svojo improvizacijo od tam zgodovinsko umaknil (Zhukov, 2004). Za pridobivanje glasbenih veščin so najboljši virtuoz tistega časa napisali tiskane vire, ki še danes služijo kot temeljna študijska literatura za glasbenika instrumentalista/pevca. Slednji v 20. stoletju postane visoko opismenjeni glasbeni poustvarjalec, ki se osredotoča na izvedbe del znanih skladateljev. Potemtakem ni nenavadno, da je virtuočnost postala tudi pglavitni glasbenoizobraževalni izziv 20. stoletja. Razcvet in popularizacijo vloge glasbenega interpreta v tem obdobju zaznamo tudi v povečanem zanimanju za akustične in glasbeno-psihološke študije. Številna glasbena dognanja na prehodu v novo tisočletje so povzročila tudi zaton nekaterih tabujev v zvezi z glasbenim razvojem posameznika. Ena takšnih so empirična spoznanja o *glasbenih talentih*, ki so razburkala izobraževalne vode. **Raziskave so namreč pokazale, da je razvoj nadarjenega glasbenika pravzaprav posledica sistematične in dolgotrajne namenske vadbe in spleta osebnostnih značilnosti posameznika, ki v prvi vrsti poseduje določene glasbene predispozicije** (Ericsson, 2008; Kavčič Pucihar, 2019; Olszewski-Kubilius idr., 2012). Talentiran posameznik torej ni trajni lastnik »čudežne« esence, temveč – kot utemeljuje tudi Dweck (2007) – ga bistveno zaznamuje njegova miselna naravnost, ki ni fiksirana s prepričanju o naravnih in nespremenljivih dano stih, temveč je usmerjena k rasti in iskanju različnih sredstev za doseg ciljev. Nadredni procesi, ki to omogočajo, pa predstavljajo prav sheme sebstev v vlogi načrtovalca, usmerjevalca, moderatorja, organizatorja in spodbujevalca vseh posameznikovih aktivnosti – tudi glasbenih (Schnare idr., 2011). Na podlagi negativnih in pozitivnih glasbenih pričakovanj posameznika se tako na čustveni, miselni in

tudi socialni ravni oblikujejo možna glasbena sebstva. Na zavednem in nezavednem nivoju delujejo kot neka kšen cenzor in izbirajo le določene dražljaje, da bodo sooblikovali strukturo glasbene samopodobe, ki bo – tako dopolnjena – lahko narekovala novo regulacijo vstopnih dražljajev. Plastenje in predelava glasbenih izkustev se s tem strukturira v številne komponente akademske in neakademske dimenzije glasbene samopodobe (Spychiger, 2017). Akademske dimenzije se odražajo v naboru sposobnosti, veščin in znanj, ki jih posameznik pripisuje sam sebi v zvezi z glasbo, medtem ko telesna, kognitivna, čustvena, socialna in duhovna dimenzija opisujejo njegove neakademske vidike glasbene samopodobe. Hedden (1982) trdi, da je od njenega oblikovanja v času osnovnošolskih let odvisna prihodnja glasbena uspešnost posameznika.

V našem okolju poznamo sistemsko podprto glasbeno izobraževanje, naravnano k materialnim, programskim in kadrovskim izboljšavam, ki omogočajo dostopnost in kakovostno učenje instrumenta/petja za širšo populacijo (Valant, 2016). V njem se je tudi po prenovi leta 2003 ohranil izrazito individualni pristop pri učenju instrumenta/petja, kar v učiteljeve roke polaga velik potencial za sooblikovanje učenčeve glasbene samopodobe. Po prepričanju glasbenih psihologov in sociologov bi moral učitelj k temu pristopiti kot subtilen soustvarjalec identitetnega kapitala, ki ga bo njegov učenec ponotranjil kot pomemben kontekst pri razvoju lastne osebnosti (Spychiger, 2017; Ule, 2017).

GLASBENA ŠOLA – OKOLJE SPREMEMB

Izzivi, ki se v 21. stoletju pojavljajo v formalnih glasbeno-šolskih okoljih, presegajo ločeno in odmaknjeno dogajanje med učencem in učiteljem ter odražajo napetosti vsesplošnih družbenokulturnih sprememb, ki se odražajo tudi na individualnih srečanjih pri pouku instrumenta/petja. Hargreaves in sodelavci (2003) so glede na analizo rezultatov raziskav iz 15 držav opredelili skupna problematična področja, ki se izražajo v okvirih učnih ciljev, vsebin in metod na področju glasbenega šolstva. Najbolj so se izrazile napetosti in trenja med:

1. neravnovesjem med tradicionalno zahodno klasično glasbo, med zahodno pop glasbo ter tradicionalno lokalno glasbo,
2. deležem vzgoje in izobraževanja glasbenega specialista/ljubitelja v glasbenih šolah,
3. cilji glasbenega izobraževanja,
4. načini učenja glasbe v šoli in zunaj nje.

Raziskave pri nas kažejo na podobno situacijo. Zasedimo lahko, da velika večina učencev v glasbenih šolah stremi k ljubiteljski ravni izobraževanja s poudarkom na popularnih skladbah ter meni, da so programi glede tega preveč togi (Bahun, 2014). Učitelji instrumenta poudarjajo izvajalsko perfekcijo ter se posledično največ ukvarjajo z obvladovanjem tehničnih glasbenih prvin (Pucihar, 2016); v glasbenih šolah pa se še vedno prakticira tradicionalistično prežet pouk instrumenta, ki zapostavlja učenčevo samoociativnost in poudarja predvsem akademski razvoj učenca (Kavčič Pucihar, 2019). Med drugim se izrisuje tudi vedno večja vrzel med zavidljivim deležem odličnih mladih izvajalcev in ustvarjalcev klasične glasbe na eni strani ter tistimi, ki z drugačnimi glasbenimi cilji ostajajo prezrti ali celo zapuščajo sistem glasbenega šolanja. Rotar Pance

(2019) se v *Vpogledu v vertikalo glasbenega izobraževanja* dotika vseh štirih problematičnih področij. Opisuje zametke integriranja popularne in jazz glasbe v nadstandardne programe in TEMSIG (Tekmovanje mladih slovenskih glasbenikov) ter ob tem poziva k razmisleku: »/.../ v kolikšni meri in na kakšne načine vključiti kakovostno popularno glasbo in jazz v redne programe javnih glasbenih šol« (Rotar Pance, 2019, str. 24). Prav tako poudarja, da morajo glasbene šole predstavljati izobraževalno okolje tako za glasbene ljubitelje kot tudi za bodoče glasbene profesionalce in temu ustrezno prilagoditi učne cilje. Ob tem izpostavlja pomen prožnih okolij glasbenega učenja, v katere lahko učinkovito vstopajo učitelji, ki so splet glasbenih veščin in znanj povezali in nadgradili z digitalnimi kompetencami (Rotar Pance, 2019).

Spremembe v institucionalnem glasbenem izobraževanju so plod družbenokulturnih pojavov, ki se na vsakodnevni ravni izpostavljajo tudi pri individualnem pouku. Čakanje na zakone, ureditve in dodatna formalna usposabljanja torej ne bodo dovolj hitro podprla priložnostnih kontekstov, ki se pojavljajo v učnih situacijah na urah inštrumenta/petja. Vrata učilnic so se namreč na obe strani odprla prek socialnih digitalnih načinov sodelovanja in razgalila pomanjkljivosti, ki so se prej za zaprtimi vrati kopičila v zaprašenih učnih načinih, navadah in morda tudi načrtih. Doživeli smo **fenomen YouTube in mladih glasbenih samorastnikov**, ki so se odvrnili od formalnih načinov šolanja ter se na neformalni ravni izšolali do zavidljivih razsežnosti. Mnogi so notalnost zavrgli kot nepotrebno in prezahtevno tradicionalno veščino, ki zavira njihovo impulzivnost in učni stil. Vrnili so se k tabulaturam, k slušnemu učenju s posnemanjem in morda so njihove metode logična posledica današnjega življenjskega sloga, ki ga bo vsaj delno treba sprejeti tudi pri individualnem poučevanju inštrumenta/petja. Pred učitelja inštrumenta/petja se torej postavlja kompleksna naloga oblikovanja demokratiziranega in k učencu usmerjenega pouka, ki kljub individualiziranim programom vzpodbuja sodelovalnost v inovativnih učnih okoljih ter obenem ohranja vrednote in pridobitve zahodnoevropske klasične glasbene izobrazbe. Takšno razmišljanje podpirajo študije, ki razkrivajo prenosljivost splošnih glasbenih znanj in veščin – še posebej pri učencih, ki so bili deležni tradicionalne izobrazbe v glasbenih ustanovah in ne le naključnega in fragmentarnega učenja iz nestrukturiranih glasbenih virov (Green, 2010). Smiselno je torej neformalne tehnike glasbenega učenja sistematično vključiti v poučevanje inštrumenta/petja v glasbenih šolah. Izbor literature na predlog učenca, učenje po posnetih predlogah, skupinsko glasbeno ustvarjanje, celostna obravnava glasbenih del in usmerjenost h glasbenemu komponiranju in aranžiranju namreč vzpodbujajo učenčevo motivacijo, metakognicijo, slušne sposobnosti, obvladovanje inštrumenta ter vzpostavljajo vitalen odnos s socialnimi okolji zunaj ustanove (Green, 2010; Jenkins, 2011). Holističen pristop k učenju glasbe na osnovnošolski stopnji pa je primeren tudi z razvojnega vidika, ki v tem obdobju potrebuje širino, medtem ko v adolescenci raste potreba po poglobljanju in specifikaciji glasbene identitete (Green, 2010).

Učitelj inštrumenta/petja torej ohranja svojo avtoriteto na račun znanja, saj se je sposoben z njim dobro prilagoditi in nadgraditi učne strategije s sodobnimi pristopi ter jih povezati v smiselne učne vsebine, s katerimi motivira učenca. Ne smemo pozabiti, da učenec v današnjih časih doživlja tudi obdobja poučevanja na daljavo, kar vpliva na njegovo

vedenje in delovne navade, s čimer se soočamo tudi pri urah inštrumenta/petja. Ob vsem tem učitelj individualnega pouka nemalokrat skuša vse svoje delovanje usmeriti v dva pglavitna cilja: prvič, da motivira učenca inštrumenta/petja k samostojnemu vadenju doma, ter drugič, da motivira učenca za ponovno srečanje pri individualni učni uri. Na mnogih glasbenih šolah s slabšim vpisom žal slednje prihaja vse bolj do izraza. Takšna vrednostna usmeritev, ki jo je v zavesti klasično izobraženih učiteljev inštrumenta/petja verjetno najteže preseči, pa v nadaljevanju ponuja pestro udejstvovanje učitelja – glasbenega strokovnjaka, kar lahko postane navdihujoče tako zanj kot tudi za učenca. Recimo, da zmanjša dostikrat prenapeto izraženo vlogo glasbenega izvajalca in ponudi učencu inštrumenta/petja segmente drugih glasbenih vlog, ki ga morda privlačijo, pa v učnih načrtih doslej niso bile dovolj podprte. Perfekcionizem glasbene izvedbe lahko ostaja najpomembnejši učni cilj bodočih glasbenih izvajalcev, medtem ko lahko pri preostalih izpolnimo vrzeli, ki so jih občutili v nesorazmerno interpretativno poudarjenih glasbenih dejavnostih. Glede na model potencialnih učnih ciljev v sodobnem glasbeno-izobraževalnem sistemu (Hargreaves idr., 2003) lahko v pouk vključimo dejavnosti, ki se prekrivajo, dopolnjujejo ali premoščajo vrzeli med njimi, usmerjene pa so k doseganju: glasbenoumetniških ciljev, osebnih in socialno-kulturnih učnih ciljev, kot prikazuje Slika 1.

Glasbenoumetniški cilji poudarjajo nastopanje, slušne zaznave, branje not, komponiranje in improvizacijo, kot bazičen prispevek k veščinam glasbenika specialista. Osební cilji so povezani s kognicijo in učenjem, uravnavanjem razpoloženja in s celostnim vpogledom v glasbo. Socialno-kulturni učni cilji pa poudarjajo moralni in duhovni razvoj ter oblikovanje osebnosti skozi skupinske glasbene dejavnosti. Vir delovanja v modelu predstavlja usmerjenost v koncepte sebstva. Prepričani smo, da zazrtost v glasbeno samopodobo učenca na neki način osvobaja tudi glasbene vloge in glasbeno identiteto učitelja inštrumenta/petja. Koncepte sebstva namreč zaznamuje spreminjajoča se struktura, odprta za nove izkušnje, razvoj in raziskovanje (Harter, 1999; Spychiger, 2017).

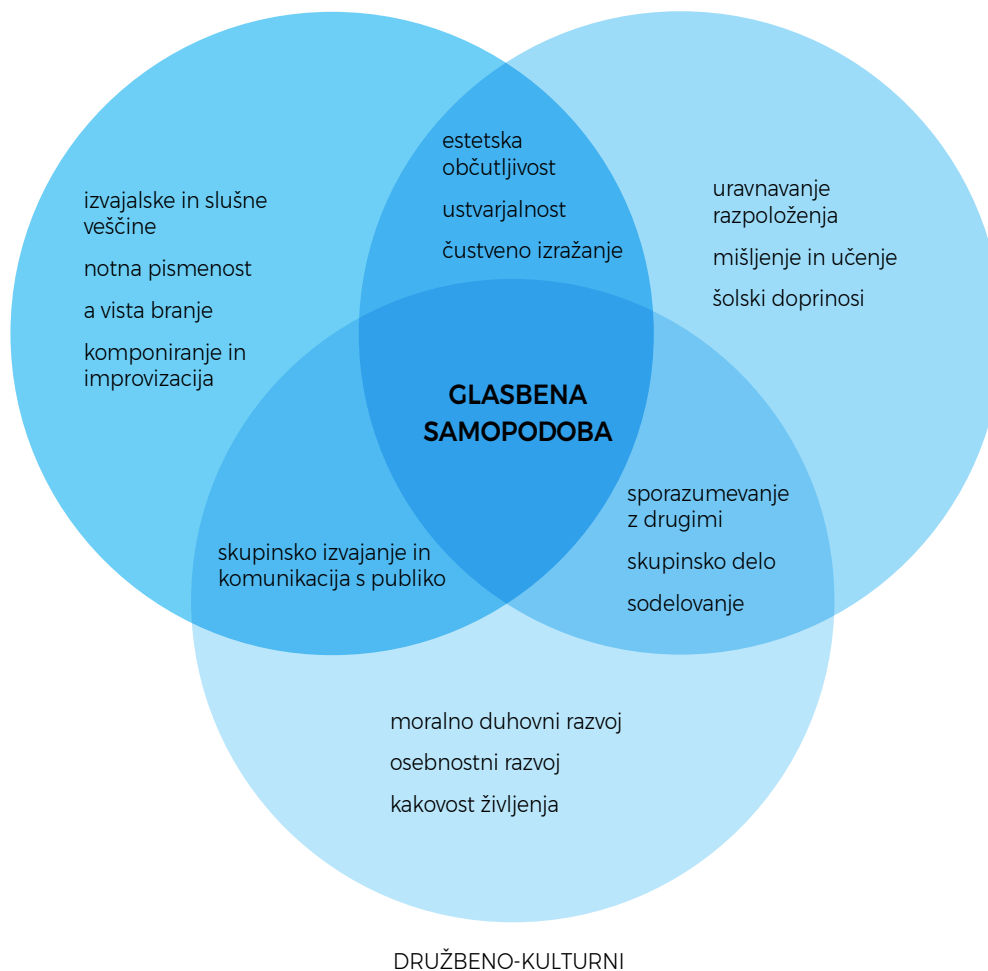
Vse našteje dejavnosti iz Modela potencialnih učnih ciljev v sodobnem glasbenoizobraževalnem sistemu (Hargreaves idr., 2003) v praksi lahko prepoznamo tudi v našem okolju. Nekateri učitelji jih bolj ali manj redno in smiselno znajo vključiti v svoj način poučevanja inštrumenta/petja. Mnogi izmed njih so prav z digitalnimi kompetencami uspeli obdržati korak z novostmi, ki prinašajo nove možnosti za snemanje, izvajanje in promoviranje njihovega dela. Osvežili so glasbene repertoarje in pestrost žanrov uravnovežili s temeljno literaturo, ki bo opremila mlade glasbenike s potrebnim tehničnim znanjem. Sodobni učitelji inštrumenta/petja poosebljajo informalne načine poučevanja glasbe in s tem opolnomočijo učenca v drugih socialnih okoljih, kjer se bo rad predstavil tudi s Schubertovim valčkom, ki se ga je naučil pri pouku klavirja.

PIGMALION V UČILNICI INŠTRUMENTA/PETJA

Akademsko dimenzijo v konceptu glasbenega sebstva obravnavamo kot tisti kazalnik glasbene samopodobe, ki ga delovanje glasbenošolskega učitelja najbolj nagovarja.

GLASBENA SAMOPODOBA

OSEBNI



► SLIKA 1: Potencialni učni cilji glasbenega izobraževanja (Hargreaves idr., 2023)

Z glasbenopedagoškimi načini in strategijami učitelj inštrumenta/petja namreč neposredno vpliva na učenčeve samopredstave o tem, kaj kot posameznik zna in zmore v zvezi z glasbo. Posredno s tem lahko krepí in stabilizira tudi vse neakademske vidike glasbene samopodobe.

Rosenthal in Jacobson sta že leta 1965 s teorijo *samouresničujočih se prerokb* skušala dokazati, da je učna uspešnost v veliki meri odvisna od učiteljevih prepričanj. Rezultate sta objavila v delu *Pigmalion v razredu*, kjer sta natančno opisala poskus v osnovni šoli, v katerem sta učiteljice opozorila na določen delež učencev, ki naj bi na uvodnem testiranju izkazali nadpovprečen potencial in bodo v enem letu najverjetneje akademsko uspešnejši od preostalih. Ob koncu eksperimenta se je pri merjenju intelektualnih in akademskih sposobnosti napoved potrdila, kljub temu da izbrani učenci v resnici niso imeli boljših predtestnih rezultatov. **Avtorja sta ugotovila, da so tisti učenci, ki so bili s strani učiteljev obravnavani z visokimi pričakovanji, tudi dejansko prikazali boljše rezultate od preostalih** (Rosenthal in Jacobson, 1968). Kljub temu da nekatere raziskave niso potrdile tako močnih učinkov, novejša študije še naprej prikazujejo povezanost med pričakovanji in spodbudami učiteljev ter negativnimi/pozitivnimi dosežki učencev (Babad, 1993; Brophy, 1983; Good, 1987; Weinstein, 2002). Poleg tega se je izkazalo, da pričakovanja učiteljev vplivajo na učenčeve dolgoročne izobraževalne cilje, kot je študij (Benner in Mistry, 2007; Mistry idr., 2009; Rubie-Davies idr., 2006), Mistry idr. (2009) pa so ugotovili,

da pričakovanja učiteljev vplivajo in imajo dolgotrajnejši učinek na dosežke kot pričakovanja staršev.

Psihološka ozadja samouresničujočih se prerokb lahko osvetlimo s teorijami o samoučinkovitosti (Bandura, 1977), odstiranju nezavednih vidikov vedenja (Korthagen, 1999), samodeterminiranosti (Deci in Ryan, 2012; Evans, 2015) miselni naravnosti in motivaciji (Dweck, 2007), pri katerih odločilno vlogo odigrajo koncepti sebstva. Najvidnejši avtorji na področju raziskovanja glasbene samopodobe (Hargreaves idr., 2003; Mac Donald idr., 2002; Spychiger, 2017) so prepričani, da ima sodoben učitelj inštrumenta/petja na podlagi teh spoznanj danes v rokah še eno zanesljivo sredstvo, ki lahko izboljša rezultate glasbenega poučevanja. **Glasbena samopodoba** – v kateri vidijo gonilo glasbenega razvoja, namreč ni determinirana samo z genetskimi predispozicijami ter vplivi domačega okolja, temveč v rokah učitelja inštrumenta/petja v glasbeni šoli doživi najpomembnejši in najbolj delikaten čas glasbenega zorenja.

Pigmalion v razredu inštrumenta/petja se mora torej zaveti, da ima v rokah škarje in platno ... Le da je posameznikova glasbena samopodoba bolj občutljiva od platna, škarje v učiteljevih rokah pa lahko krojijo z besedami, kot so: »Dobro si zaigral, vseč mi je tvoj vibrato«, ali pa zarežejo z opazko: »Nenehno igraš narobe, tvoji prsti so prepočasni ...« Spychiger (2017) trdi, da takšne in drugačne – enkrat izgovorjene sodbe za vekomaj postanejo del glasbene samopodobe.

VIRI IN LITERATURA

- Babad, E. (1998). Preferential affect: The crux of the teacher expectancy issue. V J. Brophy (ur.), *Advances in research on teaching: Expectations in the classroom* (Vol. 7, str. 183-214). JAI.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631-661.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Benner, A. D., in Mistry, R. S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 140.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. Charles Scribner's Sons.
- Deci, E. L., in Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. V P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski in E. T. Higgins (ur.), *Handbook of theories of social psychology* (str. 416-436). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Dweck, C. S. (2007). *Mindset*. Random House.
- Ericsson, K. A. (2008). Deliberate Practice and Acquisition of Expert Performance: A General Overview. *Academic Emergency Medicine* (15) 988-994. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18778378>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. Norton & Co.
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65-83. <https://doi.org/10.1177/1029864914568044>
- Fiedler, D., in Spychiger, M. (2017). Measuring "musical self-concept" throughout the years of adolescence with MUSCI_youth: Validation and adjustment of the Musical Self-Concept Inquiry (MUSCI) by investigating samples of students at secondary education schools. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 27 (3), 167-179. <https://doi.org/10.1037/pmu0000180>
- Freud, S. (1961). *The ego and the id*. W. W. Norton & Co.
- Good, T. L. (1987). Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, 38(4), 32-47.
- Green, L. (2010). *Informal Popular Music Learning Practice and Their Relevance for Formal Music Educators*. Anais Do Simpos.
- Habe, K., in Smolnikar, A. (2016). Dejavniki oblikovanja glasbene samopodobe učencev, ki obiskujejo glasbeno šolo. V B. Rotar Pance (ur.), *Javno glasbeno šolstvo na Slovenskem: pogledi ob 200-letnici: tematska številka. Glasbeno pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 25, 255-268.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28 (3):269-289. DOI: 10.1177/0255761410370658
- Hargreaves, D. J. (1986). Developmental psychology and music education. *Psychology of Music*, 14(2), 83-96. <https://doi.org/10.1177/0305735686142001>
- Hargreaves, D., Marshall, N. A., North, A. C. (2003). Music education in the twenty-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20, 147-156. DOI: 10.1017/S0265051703005357
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford.
- Hedden, S. K. (1982). Prediction of Music Achievement in the Elementary School. *Journal of Research in Music Education*, 30(1), 61-68. <https://doi.org/10.2307/3344867>
- Higgins, E. T. (1999). When do self-discrepancies have specific relations to emotions? The second-generation question of Tangney, Niedenthal, Covert, and Barlow (1998). *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1313-1317. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1313>
- Hourigan, R. M., in Scheib, J. W. (2009). Inside and Outside the Undergraduate Music Education Curriculum. *Journal of Music Teacher Education*, 18, 48-61. DOI:10.1177/1057083708327871
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*, in two volumes. Henry Holt and Company.
- Jenkins, P. (2011). Formal and Informal Music Educational Practices. *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), 179-197. <https://doi.org/10.2979/phil-musieducrev.19.2.179>
- Jorgensen, E. R. (2003). Western Classical Music and General Education. *Philosophy of Music Education Review*, 11(2), 130-140. <http://www.jstor.org/stable/40327206>
- Kavčič Pucihar, A. (2019). *Učiteljeve strategije poučevanja pri individualnem pouku flavte v glasbenih šolah* [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo]. <https://repozitorij.uni-lj.si/lzpisGradiva.php?id=125832&lang=slv>
- Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Pedagoški inštitut.
- Korthagen, F. A. J. (1999). Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 22:2-3, 191-207, DOI: 10.1080/0261976899020191
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. (F. Heider in G. M. Heider, Trans.). McGraw-Hill. <https://doi.org/10.1037/10019-000>
- MacDonald, R., Hargreaves, D., in Miell, D. (2002). *Musical Identities*. Oxford University Press.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 63-78. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.2.63>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago Press.
- Mistry, R. S., White, E. S., Benner, A. D., in Huynh, V. W. (2009). A longitudinal study of the simultaneous influence of mothers' and teachers' educational expectations on low-income youth's academic achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(6), 826-828.
- Musek, J. (2004). *Psihološke in kognitivne študije osebnosti*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani.
- Ogilvie, D. M. (1987). The undesired self: A neglected variable in personality research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(2), 379-385. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.2.379>
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., in Worrell, C. (2012). Proposed Direction Forward for Gifted Education Based on Psychological Science. *Gifted Child Quarterly* 56(4), 176-188. Pridobljeno s: <https://doi.org/10.1177%2F0016986212456079>
- Pucihar, I. (2016). *Improvizacija - integralni del ustvarjalnega učenja in poučevanja klavirja*. [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo]. <https://repozitorij.uni-lj.si/lzpisGradiva.php?lang=slv&id=12583>
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: its current practice, implications, and theory*. Houghton Mifflin.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *Urban Rev* 3, 16-20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Rotar Pance, B. (2019). Vpogled v vertikalno glasbenega izobraževanja. V L. Stefanija in S. Zorko (ur.), *Med ljubeznijo in poklicem: Sto let Konservatorija za glasbo in balet Ljubljana*. (str. 19-40). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. <https://doi.org/10.4312/9789610602736>
- Rubie-Davies, C., Hattie, J., in Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 429-444.
- Spychiger, M. (2017). From musical experience to musical identity: musical self-concept as a mediating psychological structure. V R. MacDonald, D.J. Hargreaves in D. Miell (ur.), *Handbook of Musical Identities* (str. 267-288). Oxford University Press.
- Spychiger, M. (2017). Teaching towards the promotion of student's musical self-concept. V R. Girdzijauskiene in M. Stakelum (ur.), *European perspectives on music education vol. 7. Creativity and innovation*. Helbling. ISBN 9783990357514M.
- Šantl Zupan, K. (2019). *Interakcija med umetniškim in pedagoškim izobraževanjem bodočih učiteljev pihalnih instrumentov*. [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Ule, M. (2017). Vloga identitetnih kapitalov v razvoju aktivne odraslosti v globaliziranih družbah. *An dragoška Spoznanja*, 23(4), 103-120. <https://doi.org/10.4312/as.23.4.103-120>
- Valant, M. (2016). Pouk v glasbeni šoli po šolski prenovi. V: Rotar Pance, Branka (ur.), *Javno glasbeno šolstvo na Slovenskem: pogledi ob 200-letnici*. Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani. 217-236.
- Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 134-153. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.1.134>
- Zhukov, K. (2004). *Teaching Styles and Student Behaviour in Instrumental Music Lessons in Australian Conservatoriums*. [Doktorska disertacija, University of New South Wales, Sydney]. <http://unsw.unsw.edu.au/fapi/datastream/unswworks.669/SOURCE1?view=true>
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Harvard University Press.

ZORENJE UČEČE SE SKUPNOSTI IN SODELOVALNE KULTURE V OKVIRU PROJEKTA NA-MA POTI

NA-MA POTI Project: Evolving Learning Communities and Collaborative Cultures

IZVLEČEK

V prispevku predstavljamo spremljanje napredka pri vzpostavljanju učeče se skupnosti v petletnem obdobju, v katerem se je projekt NA-MA POTI izvajal v vrtcu. Predstavljamo rezultate, ki se nanašajo na delovanje v timu, in refleksijo delovanja na delovanje učeče se skupnosti. Rezultate smo pridobili z instrumentariji, ki so jih člani projektnega tima v času trajanja projekta trikrat izpolnjevali. To nam je omogočilo spremljanje napredka. Ugotavljamo, da smo uspešno vzpostavili učečo se skupnost, k temu je pripomogla tudi vključenost v projekt NA-MA POTI in ustreznih usmeritev in podpore tudi na področju timskega dela. Rezultati kažejo, da so se člani med seboj mnogo bolj povezali, se strokovno odprli drug drugemu, vzpostavili prijateljskokritično komunikacijo in prižgali iskro raziskovanja pedagoških vsebin.

Gljučne besede: samorefleksija delovanja tima, spremljanje napredka, razvoj tima

ABSTRACT

This paper describes progress tracking in a learning community formation during the five-year NA-MA POTI project in a kindergarten. We discuss the teamwork outcomes and how the learning community functions. We gathered the data through questionnaires completed by the project team members three times, thus allowing us to monitor progress. We note that - aided by participation in the NA-MA POTI project and suitable team guidance and support - the learning community formed successfully. According to our findings, the members became more closely connected, blossomed professionally, developed friendly and critical communication, and lit a spark for exploring educational topics.

Keywords: team self-reflection, progress monitoring, team development

UVOD

S sodelovanjem v projektu NA-MA POTI smo v vrtcu OŠ Brusnice – Vrtec Brusnice dobili priložnost poglobljenega raziskovanja profesionalnih odnosov in vsebin ob strokovni podpori. Omenjeni projekt je bil izjemno obširen in vsebinsko razvejen. Poleg vsebin naravoslovne, matematične in finančne pismenosti, področij, kot so kritično mišljenje, reševanje avtentičnih problemov itd., smo poglobljali tudi vsebine profesionalnih odnosov in vzpostavljanja učeče se skupnosti. Naš vzgojno-izobraževalni zavod je v okviru projekta deloval tudi v delovnem timu sodelovanje in timsko delo. V omenjenem timu smo med drugim razvijali tudi področje kolegijskih hospitacij, ki so se v našem VIZ-u dobro »prijele« in z njimi nadaljujemo tudi po zaključku projekta. Kot vodjo projektnega tima in članico delovnega tima »sodelovanje in timsko delo« me je nagovorilo preverjanje oz. spremljanje napredka vzpostavljanja učeče se skupnosti tekom celotnega projekta v našem vrtcu. V ta na-

men sem uporabila dve preglednici in ju v petih letih trajanja projekta članom tima trikrat ponudila v izpolnjevanje.

GOJENJE SODELOVALNE KULTURE

Prvi koraki vzpostavljanja učeče se skupnosti in kulture sodelovanja so bili namenjeni analizi trenutnega stanja VIZ-a in seznanjanju članov z osnovnimi termini, kot so delovanje tima, učeča se skupnost, profesionalna komunikacija, značilnosti običajnih in sodelujočih skupin, kaj je kritični prijatelj ter pomen povratne informacije med člani. Spraševali smo se, kako delujemo kot tim, kako izboljšati klimo, kako vzpostaviti kulturo zaupanja ... Razjasnitev pojmov je bila smiselna tudi kot podpora za ustreznejše izpolnjevanje preglednic.

Na enem izmed prvih srečanj tima v VIZ-u smo izvedli delavnico *Zakaj me sodelavci cenijo* (Priloga 1), ki je okrepila pozitivno klimo, kulturo zaupanja, povezanosti med člani in dvignila motivacijo.

► PRILOGA 1: Protokol *Zakaj me sodelavci cenijo***Zakaj me sodelavci cenijo**

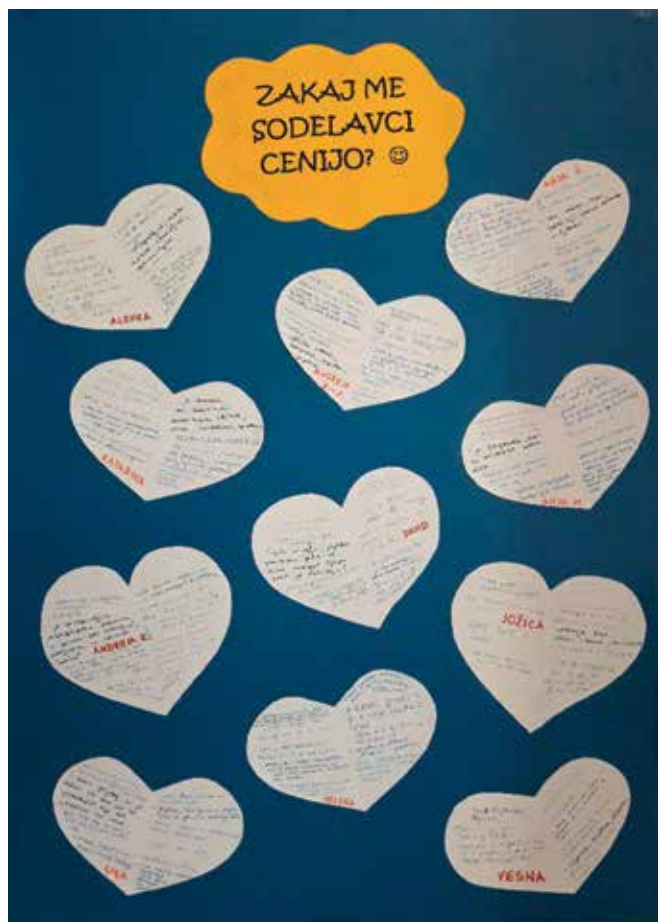
1. Cilj dejavnosti: vzpostavitev zaupanja, sprejemanja, povezanosti med udeleženci skupine

2. Potek

Za vsakega udeleženca dejavnosti pripravite srček. List A4 prepognete na pol in izrežete polovico srčka. Na prvo stran polovičke zapišete ime udeleženca. Ti se usedejo v krog. Vsak dobi en prepognjen srček z imenom. Udeleženec v srček zapiše nekaj misli, stavek ali dva, kaj ceni pri sodelavcu, čigar ime je na prvi strani. Ko vsi končajo z zapisom, moderator naznani menjavo srčkov. Postopek se nadaljuje ves krog, tako da vsi udeleženci zapišejo misli v vse srčke.

Ko poteče ves krog menjave, vsak udeleženec dobi v roke svoj srček s pozitivnimi mnenji sodelavcev o sebi. Srčke lahko prilepite na plakat in ga obesite v zbornico. Opominjal bo vas in kolege, kaj cenite drug pri drugem, in vas navdihoval s pozitivno naravnostjo.

Nastal je plakat (Slika 1), ki smo ga obesili v zbornici vrtca. Opominjal nas je, kaj cenimo drug pri pri drugem, in nas navdihoval s pozitivno naravnostjo. »Občutek varnosti in zaupanja je pogoj za premik iz območja udobja v območje učenja.« (Skvarč, Čuk, Rutar Ilc, 2017, str. 19).



► SLIKA 1: Zakaj me sodelavci cenijo, Vrtec Brusnice

Nadalje smo uporabili protokola in instrumentarija *Trditve o delovanju tima* (Skvarč, Čuk, Rutar Ilc, 2017, str. 16, in Skvarč, Bone, 2022, str. 20) in *Refleksija v učeči se skupnosti*. (Skvarč, Čuk, Rutar Ilc, 2017, str. 34). Omenjena instrumenta, uporabljena z namenom spremljanja napredka vzpostavljanja učeče se skupnosti, sta članom omogočila vpogled v delovanje tima in učeče se skupnosti. Člani so preglednici izpolnjevali marca 2018, novembra 2019 in ponovno novembra 2021 ter dodatno odgovarjali tudi na odprta vprašanja v sklopu vsebin učeče se skupnosti.

Statistični pregled predstavljenih podatkov v preglednicah je podan v nadaljevanju prispevka. Za interpretacijo rezultatov v preglednicah sem uporabila odgovore na naslednja odprta vprašanja (Skvarč, Čuk, Rutar Ilc, 2017, str. 34):

Razmislite o trditvah, ki za našo skupino NE veljajo, in zapišite, kar mi želite sporočiti:

- Kateri so vzroki za to, da opisanega v trditvah ne uresničujemo?
- Kako pomembni se nam zdijo ti vidiki za skupno učenje in uspešno delovanje skupine?
- Kateremu področju v svojem delovanju se bomo posvetili najprej?
- Kakšne možnosti imamo za to?
- Naš prvi korak bo ...
- Kaj potrebujete za to, da se počutite varne in si upate spregovoriti?

TRDITVE O DELOVANJU TIMA

Omenjeni instrumentarij vsebuje nabor trditev in 4-stopenjsko lestvico, kjer izpolnjevalci ocenjujejo, ali določena trditev velja. Pri tem ocena 1 pomeni »se ne strinjam«, ocena 4 pomeni »se zelo strinjam«, vmesne ocene pa odražajo manj izrazita mnenja.

Lestvica ne vsebuje nevtralne možnosti (se niti ne strinjam niti ne strinjam). Pri odgovoru se je bilo torej treba opredeliti za strinjanje (oceni 4 in 3) ali nestrinjanje (oceni 1 in 2).

Merili smo kategorije, ki tvorijo kakovostno vzpostavitev delovnega tima, kar vodi k učinkovitemu delovanju. Poučilec je na participaciji vseh vključenih, ustrezni medsebojni komunikaciji, spoštovanju in vzpostavitvi zaupanja.

Iz Prikaza 1 je razvidno, da je glede na primerjavo rezultatov treh merjenj trend zadovoljstva močno naraščal. Ob prvem merjenju so se člani seznanjali tudi z novimi vsebinami, torej kaj je tim, učeča se skupnost ..., in hkrati ugotavljali, da si v kolektivu premalo zaupamo in ni sodelovalne klime, prisotna je slaba komunikacija, visoka stopnja nezadovoljstva, nepovezanost med člani, šibko zaupanje ... Člani so si želeli pohvale, spoštovanja, sprejetosti, varnega okolja, povezanosti, zaupanja, medsebojne pomoči, strpnosti ... Kasneje lahko razberemo močan trend zadovoljstva, povezanosti med člani, vzpostavitve zaupanja, kakovostnejše komunikacije, kritičnega prijateljevanja, strokovne radovednosti, želje po novem znanju itd.

Pri nekaterih trditvah se je trend zadovoljstva odražal že po prvem merjenju (vsi vključeni, oblikovanje pravil), drugod pa je bilo za večji dvig zadovoljstva potrebnega več časa.

Skupina/tim	++	+	-	--
Vsi člani skupine smo vključeni v oblikovanje ciljev skupine.				
V skupini smo oblikovali pravila delovanja, ki jih vsi dosledno upoštevamo.				
Vsi člani enakovredno in odgovorno sodelujemo in prispevamo ideje, mnenja.				
V skupini vlada varno okolje in zaupanje med člani; vsi si upamo odkrito spregovoriti in soočiti nasprotujoča si mnenja.				
Smo strpni v komunikaciji; ne prekinjamo se, pozorno se poslušamo in si dopustimo dovolj časa za razmislek in izražanje misli.				
Med seboj se nesebično spodbujamo, podpiramo in kritično prijateljujemo.				
To, kar se dogaja oziroma o čemer razpravljamo v skupini, ostane med člani skupine.				
V skupini končni dogovor oziroma rešitev sprejmemo, ko je ta sprejemljiva za vse člane.				
V primeru neuspeha ali konflikta konstruktivno analiziramo vzroke in iščemo rešitve.				
Prizadevamo si, da bi naša skupina preraščala v učečo se skupnost s poudarkom na skupnem učenju.				
Zbiramo/dokumentiramo dokaze o našem učenju.				
Skupaj se odločamo, katere podatke bomo pridobivali/zbirali in kako (za raziskovanje lastne prakse, vrednotenje učinkov vpeljanih sprememb na dosežke učencev ...)				
Svoje rezultate dela in dognanja si prizadevamo širiti med preostale strokovne delavce vzgojno-izobraževalnega zavoda.				
Člani skupine na srečanjih redno reflektiramo o svojem delu in počutju.				

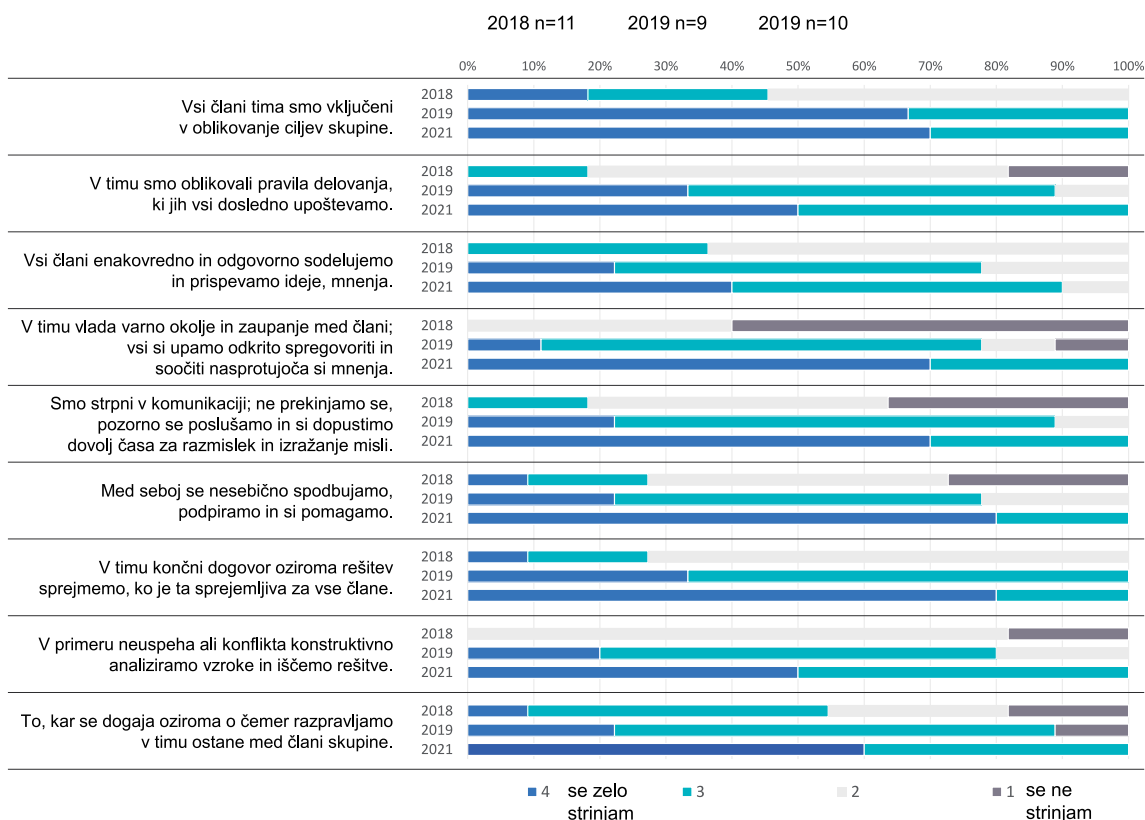
► SLIKA 2: Instrument s trditvami o delovanju tima

Vir: Skvarč, M., in Bone, J. (2022). *Protokoli in instrumentariji za refleksijo delovanja projektnega tima in načrtovanje izboljšav*. V S. Mršnik in J. Bone (ur.), *Opazovati, povezovati, sodelovati, učiti se drug od drugega: pomen kolegialnih hospitacij, mreženj in delovanja projektnih timov za razvojno delovanje vrtca in šole* (pp. 19–28). Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Opazovati_povezovati_sodelovati_prirocnik.pdf
 Instrument je nadgrajen na osnovi opomnika Rutar Ilc Z. in Založnik P., v Lesničar B. idr. (2017), str. 44.

Instrument *Trditve o delovanju tima* je vseboval te trditve:

- *Vsi člani tima smo vključeni v oblikovanje ciljev skupine.*
 Iz Prikaza 1 je razvidno, da je trend vključitve v oblikovanje ciljev skupine močno narastel ob trajanju projekta NA-MA POTI, s čimer se je večal tudi občutek pripadnosti projektu. Širši cilji skupine so nam bili podani v okviru projekta, sprotne korake, poti in parcialne cilje pa smo si postavljali sami in si širili maneverski prostor delovanja.
- *V timu smo oblikovali pravila delovanja, ki jih vsi dosledno upoštevamo.*
 Na enem izmed prvih srečanj smo z namenom vzpostavitve učinkovitejšega delovanja uporabili protokol *Oblikovanje pravil*. Postavljenim pravilom smo sledili na nadaljnjih srečanjih. Delovali naj bi v pozitivnem vzdušju, kritično prijateljevali (vzpostavitev zaupnosti), vsak naj bi imel možnost izraziti svoje mnenje, uporabljali naj bi se protokoli, vzpostavil naj bi se red v delovanju (čas, vsebina, organizacija), spoštovali naj bi dogovore, spremljali pedagoške novosti in spodbujali učenje ter bili pozitivno naravnani. Občasno smo se k nastalem plakatu vračali in opozarjali na skupne dogovore.

- *Vsi člani enakovredno in odgovorno sodelujemo in prispevamo ideje, mnenja.*
 Pri omenjeni trditvi je trend zadovoljstva manjši. Razlog lahko pripišemo različni vključenosti vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic v projekt ter angažiranosti posameznic. Dodaten razlog je tudi menjava kadra.
- *V timu vlada varno okolje in zaupanje med člani; vsi si upamo odkrito spregovoriti in soočiti nasprotujoča si mnenja.*
 V prvih merjenih je bilo zaznati veliko nezaupanja, slabe komunikacije, manj sodelovanja, več samozadostne prakse. V nadaljevanju je zaupanje med člani močno naraslo.
- *Smo strpni v komunikaciji; ne prekinjamo se, pozorno se poslušamo in si dopustimo dovolj časa za razmislek in izražanje misli.*
 Z vzpostavitvijo pravil v komunikaciji se je nivo le-te dvignil. Ob izpostavitvi potreb po zaupanju in dobri komunikaciji, oblikovanju pravil smo začeli kakovostneje sodelovati in komunicirati. V komunikaciji smo postali tudi bolj strpni.



► PRIKAZ 1: Prikaz primerjava rezultatov treh merjenj trditev o delovanju tima

- *Med seboj se nesebično spodbujamo, podpiramo in si pomagamo.*
V nesebični pomoči in spodbudi smo močno napredovali.
- *V timu končni dogovor oziroma rešitev sprejmemo, ko je ta sprejemljiva za vse člane.*
Z zadnjim merjenjem je tudi ta trditev dobila visoko stopnjo podpore.
- *V primeru neuspeha ali konflikta konstruktivno analiziramo vzroke in iščemo rešitve.*
Omenjena trditev je dobila precej podpore oz. je trend zadovoljstva naraščal, ostaja pa še manevrski prostor za izboljšave. Nekatere neuspehe in konflikte sicer izpostavimo, vendar ne vseh. Prav tako redkeje analiziramo vzroke. Ob pojavu neuspeha delujemo bolj prodorno kot ob pojavu konflikta.
- *To, kar se dogaja oziroma o čemer razpravljamo v timu, ostane med člani skupine.*
Izpostavitev teh vsebin v preglednici je močno pripomogla k udeležanju in tudi vzpostavitvi zaupanja.

Ugotavljam, da je k pozitivnemu trendu zadovoljstva pripomogla že sama osvetlitev določene vsebine (npr. obravnavane vsebine ostanejo med člani) ali pa seznanitev z določenimi pojmi (kaj je učeča se skupnost, delovni tim, kakovostna komunikacija ...).

REFLEKSIJA V UČEČI SE SKUPNOSTI

Pri instrumentariju *Refleksija v učeči se skupnosti* (Preglednica 1) so člani izbirali med možnostma »velja« oz. »ne velja«. Opredeljevali so se ob desetih trditvah in preverjali, ali kot tim delujemo po kriterijih učeče se skupnosti.

► PREGLEDNICA 1: Refleksija v učeči se skupnosti

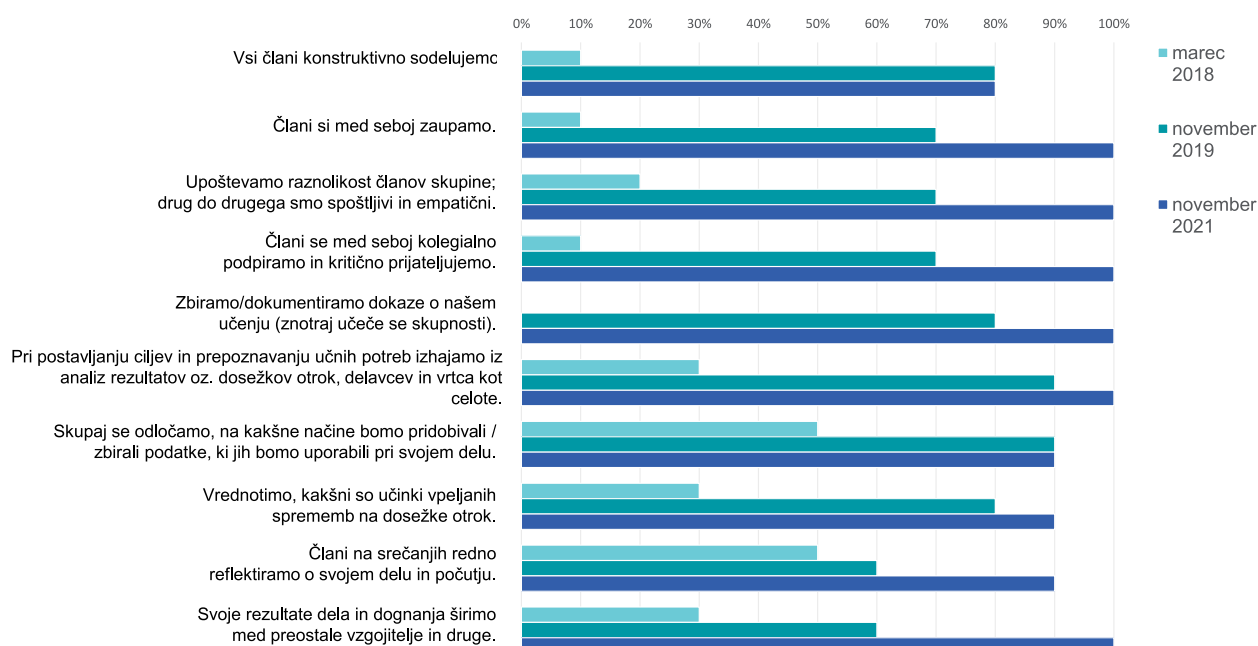
Vir: Instrumentarij je iz priročnika *Tudi učitelji smo učenci, v Vključujoča šola* (Skvarč, Čuk, Rutar Ilc, 2017, str. 34).

Trditev	Velja	Ne velja
Vsi člani konstruktivno sodelujemo.		
Člani si med seboj zaupamo.		
Upoštevamo raznolikost članov skupine; drug do drugega smo spoštljivi in empatični.		
Člani se med seboj kolegialno podpiramo in kritično prijateljujemo.		
Zbiramo/dokumentiramo dokaze o našem učenju (znotraj učeče se skupnosti).		
Pri postavljanju ciljev in prepoznavanju učnih potreb izhajamo iz analiz rezultatov oziroma dosežkov otrok, delavcev in vrtca kot celote.		
Skupaj se odločamo, kako bomo pridobivali/zbirali podatke, ki jih bomo uporabili pri svojem delu.		
Vrednotimo, kakšni so učinki vpeljanih sprememb na dosežke otrok.		
Člani na srečanjih redno reflektiramo svoje delo in počutje.		
Svoje rezultate dela in dognanja širimo med preostale vzgojitelje in druge.		

2018 n=10

2019 n=10

2019 n=10



► PRIKAZ 2: Prikaz primerjava rezultatov treh merenj refleksije v učeči se skupnosti

Tudi iz Prikaza 2 razberemo trend uspeha skozi vsa tri merjenja. Tekom let lahko prek refleksije članov ob odprtih vprašanih prepoznamo mnogo več učinkovitosti in povezanosti, rezultati pa izkazujejo popolnoma diametralna mnenja na mnogih področjih v primerjavi z rezultati prvega leta spremljanja. Člani pri zadnjem izpolnjevanju preglednice *Refleksija v učeči se skupnosti* – november 2021 skoraj vse trditve podprejo s tem, da držijo, torej da konstruktivno sodelujemo, si zaupamo, kritično prijateljujemo in se kolegialno podpiramo, analiziramo rezultate itd.

V zadnjih izpolnjevanjih je izražene mnogo manj potrebe po varnosti in sprejetosti, več pa želje po vodenem in usmerjenem razvijanju, po strokovnem raziskovanju ... V določenem trenutku se je v timu pojavila potreba po strokovni podpori po koncu projekta. Izrazili smo željo po izobraževanju na temo akcijskega načrtovanja, ki smo se ga kasneje tudi udeležili.

Med člani se je pojavila želja po strokovnem raziskovanju, postali smo mnogo bolj proaktivno naravnani.

Instrumentarij *Refleksija v učeči se skupnosti* je vključeval spodnje trditve:

- *Vsi člani konstruktivno sodelujemo.*

Pri tej postavki je viden očiten napredek, a glede na preostale trditve je ta najmanjši. Razlog pripisujem dejstvu, da so negativen odgovor podajale predvsem vzgojiteljice, ki prispevajo večji delež k načrtovanju in izpeljavi programa, in ne pomočnice vzgojiteljic. Slednje so prav tako manj seznanjene in večje uporabe gradnikov projekta. Razlog je tudi menjava kadra. Nekateri člani so v prvih letih tudi počasneje sprejemali novosti in se teže vključevali v projekt ter slabše konstruktivno sodelovali.

- *Člani si med seboj zaupamo.*

Trend rasti zadovoljstva je pri tej trditvi močno narasel. V zadnjem merjenju so vse članice izpostavile, da zaupajo

druga drugi. Prvo leto so kot razlog manjšemu zaupanju izpostavile oteženo komunikacijo med člani, slabo povezanost med posamezniki, več manjših skupinic ipd.

- *Upoštevam razliko članov skupine; drug do drugega smo spoštljivi in empatični.*
Tudi to trditev so ob zadnjem merjenju podprle vse članice, ob prvem mnogo manj.

- *Člani se med seboj kolegialno podpiramo in kritično prijateljujemo.*

V zadnjem merjenju so tudi to trditev podprle vse članice. Kritično prijateljevanje oz. tudi kolegialne hospitacije smo uvedli z vključitvijo v projekt. Ob prvem merjenju so nekatere članice menile, da za tovrstno obliko sodelovanja nismo dovolj zreli. Kasneje smo kolegialne hospitacije vpeljevali mehko in postopno. S tem namenom smo jih na začetku tudi poimenovali prijateljski obisk. Zavedala sem se pomena vzpostavitve varnega okolja in povezanosti med člani ter pomena dviga motivacije. To smo dosegli tudi z uporabo protokola *Odnos do hospitacij* in postavitev mehkih korakov ob vpeljavi prvih hospitacij oz. dogovorov, ki smo jih sprejeli na srečanju projektnega tima. Prve hospitacije so potekale le 15 minut, hospitacijski pari so se sami določili po prijateljskih navezah, namen hospitacije pa je bil odpiranje vrat prijateljem z namenom seznanitve drugega z lastno prakso.

- *Zbiramo/dokumentiramo dokaze o našem učenju (znotraj učeče se skupnosti).*

Projekt NA-MA POTI je bil zelo sistematično naravnčan – tudi v smer zbiranja, beleženja, evalvacije dokazov o učenju. Posledično je trend tudi pri tej postavki narasel. V prvem merjenju marca 2018 so vse članice menile, da tega ne počnemo, ob zadnjem merjenju novembra 2021 so obratno, da torej zbiramo/dokumentiramo dokaze, menile vse.

- *Pri postavljanju ciljev in prepoznavanju učnih potreb izhajamo iz analiz rezultatov oziroma dosežkov otrok, delavcev in vrtca kot celote.*
Projekt je tudi pri tej postavki omogočal izhajanje iz potreb vrtca v celoti, zato je v trikratnem beleženju rezultatov viden očitni trend.
- *Skupaj se odločamo, kako bomo pridobivali/zbirali podatke, ki jih bomo uporabili pri svojem delu.*
V prvem letu je polovica članic pritrdilo, da to že počnejo. Tudi tu je trend narasel. Omenjena trditev je bila nekaterim članicam manj jasna. Te so omenjale potrebo po podpori, kako pridobivati in zbirati podatke.
- *Vrednotimo, kakšni so učinki vpeljanih sprememb na dosežke otrok.*
To trditev so v zadnjem merjenju podprle skoraj vse članice. Dosežki vpeljanih sprememb so bili prepoznani dnevno v okviru formativnega spremljanja, v projektu NA-MA POTI pa je v času petih let trajanja projekta poteklo več evalvacij merjenja napredka najstarejše oz. predšolske skupine otrok.
- *Člani na srečanjih redno reflektiramo o svojem delu in počutju.*
V prvem merjenju je to trditev podprla polovica članov, kasneje sta trend zadovoljstva oz. pogostost refleksije o svojem delu in počutju narasla.
- *Svoje rezultate dela in dognanja širimo med preostale vzgojitelje in druge.*
Pri tej postavki so v zadnjem merjenju vse članice podprle to trditev. Dejstvo je tudi, da smo bili v projekt vključeni vsi delavci vrtca, zaradi česar je strokovno poglobljena komunikacija potekala med vsemi člani.

Pri nekaterih ciljih je videti, da se je dosežek zgodil že med prvim in drugim merjenjem. Take trditve so pri operativnih, procesnih ciljih in vsebinah, kot so postavljanje ciljev, zbiranje podatkov, vrednotenje rezultatov, in jih je očitno možno doseči hitreje. Omenjene cilje so nam narekovale tudi usmeritve in zadolžitve v okviru projekta.

Pri nekaterih drugih ciljih pa je razvidno, zakaj je smiselno načrtovati daljši proces. Trditve, kjer je opazno, da so se izboljšave izgrajevale postoma, vsebujejo vsebine vzpostavljanja psihološke varnosti (zaupanje, empatija, spoštljivost, konstruktivna kritičnost, delitev občutkov). Sem spada tudi cilj delitve pridobljenega znanja, kjer je bilo treba vzpostaviti nov proces, ki prej še ni bil del redne prakse.

Iz odgovorov na odprta vprašanja lahko razberemo, da so člani zaznavali tudi nekaj nezadovoljstva, predvsem v prvih merjenjih, in hkrati ugotavljali, da ni bilo priložnosti in znanja, da bi jih ustrezno izpostavili. Nezadovoljstvo so jim povzročali menjava kadra, nesodelovanje vseh članov, šibkost komunikacije nekaterih, nezaupanje med člani, prisotnost tekmovalnosti, odsotnost postavitve skupnih dolgoročnih ciljev in preverjanje njihove realizacije. Nekateri niso bili seznanjeni s termini učeča se skupnost, kriteriji dobrega tima itd. Pri odprtih vprašanjih so ob prvem merjenju skoraj vsi izrazili upanje, da imamo kot kolektiv možnost sprememb na bolje, in hkrati izrazili veliko potrebo po sodelovanju, spoštovanju, zaupanju, varnosti, odprtosti, pozitivnem razmišljanju, biti slišan, sprejetosti, potrebi po medsebojni pomoči, strpnosti, pozitivni kritiki, pohvali ob uspehu, možnosti pomoči, ko jo potrebuješ ...

SKLEP

Iz podatkov je moč razbrati uspešno vzpostavitev učeče se skupnosti z vsemi kriteriji, ki jih izpostavi tudi Lesničar idr. (2017, str. 43), kot so »vključenost, prispevki vseh, skupno načrtovanje, skupno sprejemanje odločitev, soodvisnost, spoštljiva komunikacija, refleksija, evalvacija, enakopravnost, skupna vizija, zaupanje, soodgovornost, kakovostni rezultati, pripadnost, kooperativnost, dobro počutje, ustvarjalnost, občutek zadovoljstva in izpolnitve«.

K omenjenemu je vsekakor pripomogla vključenost v projekt NA-MA POTI, s katero smo bili deležni ustreznih usmeritev in podpore tudi na področju timskega dela, kar je samo klicalo po sistematičnem spremljanju dinamike uspešnosti.

V 5-letnem obdobju smo se člani med seboj mnogo bolj povezali, se strokovno odprli drug drugemu, vzpostavili prijateljskokritično komunikacijo, prižgali iskro raziskovanja pedagoških vsebin itd. Manj je samozadostnega delovanja članov, delujemo kot tim. Napredovali smo v nesebični pomoči drug drugemu in spodbudi. Kot omeni Lesničar B. in sod. (2017) – bolj ko so skupine dobro delujoče in vključujoče, bolj so zadovoljene potrebe članov in večja je njihova pripadnost.

Izpostaviti velja tudi vsebine, kjer je trend rasti šibkejši oziroma jih lahko razumemo kot lastne neizkoriščene možnosti. Te vsebine so, glede na trditve v Sliki 2, v timu postavljena pravila vsi dosledno upoštevamo, v primeru neuspeha konstruktivno analiziramo vzroke in iščemo rešitve, vsi člani enakovredno in odgovorno sodelujemo in prispevamo ideje in mnenja.

S šolskim letom 2022/2023 se je omenjeni projekt zaključil. Ker pa smo zaznali smiselnost in koristnost nekaterih vsebin, smo prek akcijskega načrtovanja vključili vsebine projekta, ki jih želimo vpeljevati tudi v prihodnje – nadaljevanje s kolegialnimi hospitacijami ter nadaljnja uporaba gradnikov naravoslovne, matematične in finančne pismenosti. Seveda me zanima tudi moč trajnosti vzpostavitve kakovostne skupnosti, zaradi česar bom v članku omenjena instrumentarija članom kolektiva ponovno ponudila v prihodnjem šolskem letu in preverjala, ali se visok trend zadovoljstva in strokovnega delovanja ohranja ter kaj je razlog, če bodo rezultati slabši. Nekatere postavke so visoko stopnjo strinjanja prav gotovo dosegle zaradi vključenosti v projekt, ki je zagotavljal določen standard, npr. zbiranje dokazov, postavljanje ciljev, vrednotenje učinkov vpeljanih sprememb itd.

Visok trend zadovoljstva oziroma izpolnjevanja kriterijev, kaj je dober tim, in vzpostavljeno učečo se skupnost v okviru projekta prav gotovo lahko pripišemo več dejavnikom. V prvi vrsti seznanitev z novimi vsebinami o učeči se skupnosti, ki smo jih lahko preverjali v praksi. Sodelovalna kultura se je vzpostavljala počasi z rednimi mesečnimi srečanji delovnega tima VIZ-a. S tem smo ohranjali kontinuiteto dela, kakovostno delovno klimo in motivacijo. Vzdrževali smo ustrezen stik s projektom. Pomembno težo predstavljajo tudi kolegialne hospitacije, ki smo jih na novo ovrednotili – kot močno priložnost s potencialom za strokovni napredek in tudi osebno rast. Odprle so nov prostor kritičnega prijateljevanja in izmenjave kritičnih vsebin tudi na tej ravni.

Kot sem že omenila, je vključenost v projekt močno pripomogla k našemu uspehu tudi s skupnimi cilji, ki smo jim sledili z nalogami in vsebinami. Seznanili smo se z novimi vsebinami različnih pismenosti, sodelovali z implementacijskimi VIZ-i, se vertikalno in horizontalno mrežili, pregledovali primere kolegov in podajali povratne infor-

macije, na aktivih vrtca predstavljali lastne primere dobre prakse ter spoznavali in uporabljali izvedbeni kurikulum. To nas je povežalo, usmerjalo k skupnim ciljem in spodbujalo sodelovalno kulturo ter nam hkrati ponujalo pogoje za vzpostavitev učeče se skupnosti.

VIRI IN LITERATURA

Lesničar B., Peeters W., Rutar Ilc Z., Založnik, P., Bola Zupančič, K., Arh Šmuc, A., idr. (2017). Učitelji, raziskovalci lastne prakse. Zavod RS za šolstvo. www.zrss.si/pdf/linpilcare-ucitelj-raziskovalec-lastne-prakse.pdf

Skvarč M., Čuk A., in Rutar Ilc, Z. (2017). *Tudi učitelji smo učenci*. Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce. Zavod RS za šolstvo.

Bone, J. (2017). *Oblikovanje projektnega tima na VIZ in naloge sodelujočih v projektu*. Projekt NA-MA POTI. Delovno srečanje za ravnatelje in vodje projektnih timov. Zavod RS za šolstvo. Neobjavljeno interno gradivo.

Rutar Ilc, Z. (2018). *Vloga tima pri vpeljevanju sprememb in pri spodbujanju sodelovanja na šoli*.

Projekt OBJEM, NA-MA POTI in POGUM. Delovno srečanje za vodje projektnih timov. Zavod RS za šolstvo. Neobjavljeno interno gradivo.

Bone, J. (2018). *Kje smo in kam gremo v projektu NA-MA POTI na našem VIZ-u?* Projekt NA-MA POTI. Delovno srečanje za vodje projektnih timov. Zavod RS za šolstvo. Neobjavljeno interno gradivo.

Pevce Semec, K. (2018). *Sodelovanje in komunikacija. Vloge v timu*. Projekt OBJEM in NA-MA POTI. Delovno srečanje za vodje projektnih timov. Zavod RS za šolstvo. Neobjavljeno interno gradivo.

Bone, J., in sod. (2018). *Usmeritve za delo članov projektnih timov na razvojnih VIZ*. Projekt NA-MA POTI. Delovno srečanje za vodje projektnih timov. Zavod RS za šolstvo. Neobjavljeno interno gradivo.

Skvarč, M. (2019). *Jaz vodja projektnega tima*. Projekt NA-MA POTI. Projekt NA-MA POTI. Delovno srečanje za vodje projektnih timov. Zavod RS za šolstvo. Neobjavljeno interno gradivo.

Bone, J. (2019). *Pomembne informacije za vodje projektnih timov na VIZ za delo v šolskem letu 2019/2020*. Projekt NA-MA POTI. Delovno srečanje za vodje projektnih timov. Zavod RS za šolstvo.

Neobjavljeno interno gradivo.

Skvarč, M., in Bone, J. (2019). *Pomen vloge ravnatelja pri izvajanju aktivnosti projekta na RVIZ, podpora vodjem PT, PT kot učeča se skupnost*. Projekt NA-MA POTI. Delovno srečanje za ravnatelje. Zavod RS za šolstvo. Neobjavljeno interno gradivo.



Publikacijo najdete
v Digitalni bralnici
Zavoda RS za šolstvo.



Mag. Bernarda Stenovec

Škofijska klasična gimnazija, Zavod sv. Stanislava

SAPER VEDERE (ZNATI VIDETI)

Saper vedere (Knowing How to See)

S*aper vedere*. Znati videti. Videti in vedeti. To misel je izpostavil renesančni mojster Leonardo, ki pravi, da je »oko, ki se imenuje okno duše, glavna pot, po kateri lahko razum obsežneje in veličastneje opazuje neskončna dela narave kot z drugimi čutili«, in da je »oko okno človeškega telesa, skozi katerega duša opazuje lepote sveta in uživa v njih« (Uršič, 2005, str. 6). Tudi likovni kritik, romanopisec in slikar John Berger je v svojem delu *Načini gledanja* izpostavil, da je vidno zaznavanje pred besedami; tudi otrok gleda in prepoznavna, še preden zna govoriti. Vidno zaznavanje pa je pred besedami še v nekem drugem smislu, saj nas prav vidno zaznavanje umesti v svet, ki nas obkroža; razlagamo ga z besedami, vendar besede ne morejo zabrisati dejstva, da je svet okrog nas. »Odnos med tem, kar vidimo, in tem, kar vemo, se nikoli ne razreši. Nadrealistični slikar Magritte je to ves čas prisotno vrzel med besedami in vidnim zaznavanjem komentiral na sliki z naslovom ‚Ključ do sanj‘. Tisto, kar vemo oziroma verjamemo, vpliva na to, kako stvar vidimo« (Berger, 2016, str. 21).

Živimo v svetu izjemno hitrega tehnološkega razvoja, digitalizacije in vzpostavljanja številnih virtualnih okolij, široke dostopnosti najrazličnejših elektronskih naprav, kar nas pogosto navdaja z občutkom brezmejnih možnosti in suverenege obvladovanja komunikacijskih elementov. In če samo pomislim na dijake, kako očarani so nad tem čarobnim informacijskim svetom, kako nenasitno polnijo svoje telefone in tablice, se večkrat vprašam, kakšen odnos imajo do te nepregledne množice slikovnih in drugih zapisov. V šoli namreč pogosto opažam, da so mladi kljub (popolni) potopljenosti

v digitalni svet podob presenetljivo slabo vizualno pismeni – lahko bi celo rekli, da velikanska količina slik sama po sebi mladim še ne odpira oči, temveč jim morda celo zamegljuje pogled. Verjetno je razlog v tem, da je »danes preveč informacij. Samo kopičimo jih in nič več ne analiziramo ali komentiramo, nič več se ne čudimo in potem skušamo razumeti, ampak samo še pasivno sprejemamo« (Ivanc, 2017, str. 7). Poleg tega sodobna potrošniška, medijska in informacijska kultura čedalje bolj manipulira s človekovim umom s pomočjo tematiziranih okolij, tržnega pogojevanja in poneumljajoče zabave, ki nas zavaja in slepi, »da človek misli, da ničesar ni, izgubil pa je samo par oči«. Zato ima šola še toliko bolj pomembno in odgovorno nalogo, da išče čim bolj učinkovite poti in načine, kako otroke in mlade vzgajati

za vizualno pismenost ter krepiti in razvijati to sposobnost. Strokovnjaki, ki osvetljujejo naravo učenja s kognitivne, psihološke in biološke perspektive, opozarjajo na neločljivo prepletenost kognicije in emocij ter na pomen socialnih interakcij pri delovanju možganov in posledično tudi pri učenju; kako možgani sodelujejo pri učenju in kako učenje vpliva nanje, ima zato pomembne implikacije za učne poti učečih se in za to, kako učitelji pripravljajo učne situacije za učinkovito učenje (Dumont, 2013).

Kako torej razvijati vizualno pismenost v našem šolskem prostoru? Sama vidim (ključno) vlogo prav v okviru pouka umetnosti oz. umetnostne zgodovine – umetnost je pomembna osebna in družbena praksa, ki nam pomaga razumeti različne vidike sveta, saj avtor skozi umetniško delo



► SLIKA 1: Pogovor z dijaki o likovnih delih – priprava na ogled tematske razstave
Foto: vse fotografije so iz arhiva Škofijske klasične gimnazije

izraža svoj odnos do sebe, do drugih in do sveta, v katerem živi. Pri pouku umetnostne zgodovine se mi zato zdi temeljnega pomena »branje podob«, saj želim dijaka vpeljati v aktivno doživljanje umetniških del, učenje vizualnega jezika ob analiziranju likovnih podob (tako njihovih motivnih kot oblikovnih elementov), razumevanje likovno izraženih idej, občutij in spoznanj. Ob opazovanju del dijaki spoznavajo na eni strani osnovne znake in elemente likovnega jezika, njihove medsebojne odnose in učinkovanja, na drugi pa prek razumevanja motivov in slogovnih načinov, s katerimi so le-ti likovno izraženi, odkrivajo, kako jih delo nagovarja.

V razredu tudi opažam, kako se učenje tovrstnega branja podob poglablja s primerjavami del različnih slogovnih obdobij z istim motivom, saj dijaki hitreje in bolj argumentirano interpretirajo dela, odkrivajo različne elemente likovnega jezika in njihove učinke ter jih prevajajo v besedni jezik. Na drugi strani ob raznolikih tematikah in motivih iz bogate umetnostnozgodovinske zakladnice odkrivajo široko paletu pomenov in sporočil, pri čemer se učijo tudi pomembnosti poznavanja in razumevanja konteksta nekega dela, biografskih in družbenozgodovinskih okoliščin ipd. Zelo učinkovito se mi zdi tudi nadgrajevanje tovrstnih nalog in metod z aktualizacijo posameznih motivov in nalogami ustvarjalnega tipa, ko npr. na podlagi poznavanja vizualnega jezika oz. govorce nekega sloga sami ustvarijo likovno delo v izbrani tehniki – ob čemer vedno bolj suvereno prehajajo od branja do ustvarjanja podob in obratno.

Tovrstne naloge razvijajo dijakovo vizualno pismenost, likovno občutljivost, spodbujajo interes za različne oblike izražanja in njegovo lastno kreativnost ter prispevajo tudi k osebnemu zorenju in celostni vzgoji; ustvarjalnost, radoživost, pa tudi mladostna iskanja, negotovosti in kritična spraševanja se lepo odražajo v vrsti raznolikih nalog, izdelkov in projektov, ki jih med šolskim letom pripravijo dijaki.

Mladi ob interpretiranju likovnih del tudi spoznavajo povezanost in soodvisnost med ustvarjanjem, umetniškim delom in družbenim okoljem (vplivom kulture na oblikovanje osebne in družbene identitete), kar naj bi jih navajalo na strpnost in kritično sprejemanje različnih stališč in



► SLIKA 2: Živa slika, ustvarjena po Primaveri ob obisku Galerije Uffizi

na kulturo dialoga ter jih spodbudilo k zavedanju o vlogi vizualne kulture v sodobni družbi. Umetnina nikoli ne kaže samo na svojega avtorja, obdobje, v katerem je nastala, ampak tudi na nas, na našo sodobnost in na naš svet, četudi nas ločujejo mnogotere daljave; ob srečevanju z umetniškim delom gledalec poskuša razbrati, prevesti poteze, barve in oblike v svoj svet, v sebi lastno govorico – morda za kompozicijami in podobami, ki jih je upodobil nekdo drug, prepozna svojo lastno zgodbo, morda se celo zgodi, da nenadoma nima več občutka, da on gleda in prisluškuje umetnini, temveč doživi, da je umetnik »legel v njegovo dušo in poslušal ...«.

Žal je kot obvezni predmet v gimnazijskem predmetniku umetnost oz. umetnostna zgodovina vezana samo na 1. letnik, zato iščemo različne možnosti uresničevanja predmetnih ciljev tudi v okviru drugih šolskih in obšolskih dejavnosti, npr. z ustvarjalnimi delavnicami, medpredmetnimi povezavami, obiski galerij, mednarodnimi projekti, sodelovanjem na likovnih natečajih in festivalih, oblikovanjem likovne podobe šolskih glasil in dijaških predstav itd.

Tovrstne dejavnosti pri dijakih krepijo poznavanje in uporabo vizualnega jezika ter jih navajajo na njihovo aktivno vlogo v učnem procesu, poleg tega pa jim odkrivajo vlogo in moč



► SLIKA 3: Dijaški literarni prispevek ob razstavi naše likovne šole – na temo o vlogi umetnosti v različnih obdobjih



► SLIKA 4: Ustvarjalna naloga za učence ob razstavi Janeza Bernika

podob v naši kulturi ter jih spodbujajo k doživljanju in vrednotenju likovnih del, k zavedanju o uporabnosti likovnega tako v zasebnem kot družbenem in poklicnem življenju ter tudi k samostojnemu ustvarjanju, kreativnemu izražanju, da lahko različna osebna in družbena vprašanja opredmetijo v likovni govorici.

Najbolj učinkovito se mi zdi uresničevanje tovrstnih ciljev in razvijanje vizualnega jezika ob obiskih muzejev in galerij ter pri ogledih umetnin in situ, saj le-to dijakom omogoča neposredno doživljanje umetnine, poleg tega pa nudi tudi možnosti za uresničevanje socialno-emocionalnih vidikov učenja. Zato se mi zdi tako pomembno skrbno organizirati obiske razstav in muzejev, premišljeno pripraviti program ekskurzij, dijakom ponuditi prostor in čas za njihovo lastno ustvarjanje. Ničlikokrat sem že videla, kako dragoceno je za dijake tovrstno »izkustveno učenje« – v različnih umetnostnih izrazih se namreč pomen rojeva iz doživetij, iz izkustev; umetniška dela so neke vrste zapisi o tem, »kako se nas svet dotika«. Na naši gimnaziji imamo še posebne možnosti, saj v okviru zavoda deluje tudi Galerija Staneta Kregarja, kjer poleg obsežne

stalne zbirke Kregarjevih del (pa tudi del drugih slikarjev) redno postavlja tudičasne razstave sodobnih ustvarjalcev v različnih likovnih zvrsteh, večkrat pa svoja likovna dela razstavljajo tudi naši dijaki in alumni.

Pustiti podobo do besede, z otroško radovednostjo in odprtostjo prisluhniti umetninam, ki nas vedno znova postavljajo pred neodkrite svetove, nikoli dokončane zgodbe – in nas s tem vabijo, da se odpovemo enoznačnemu razumevanju in vrednotenju sveta v nas in okrog nas. »V svetu, kjer si je navsezadnje vse podobno in kjer vse postaja nepomembno, mora umetnost ohranjati razlike v pomenih /.../ umetnik ostaja odgovoren za to, da ščiti enigma življenja.« (Pallasmaa, 2012, str. 181) Prav v tem vidim pomen in nikoli dokončano nalogo umetnosti v šoli: da mlade spodbujamo, da bi znali zaustaviti svoj pogled, se zazreti v umetnine in ob njih odpreti svojega duha, dopustiti, da jih podoba nagovori, da jih vabimo k razpiranju sveta, v katerem živijo, da jih v tem času informacijske preobloženosti ob vseh tehnoloških sredstvih in sirenskih potrošniških ponudbah »krasnega novega sveta« vztrajno vabimo, da prek umetnin in ob njih začutijo, kako se jih svet

dotika. Ko se z dijaki pogovarjam o umetnosti, vidim, da srečevanja z likovnimi deli v njih pogosto spodbudijo prav ta (nikoli dokončan) proces in da nekaterim pomaga pri odkrivanju njihovega nenadomestljivega enkratnega obraza in njihove lastne poti. Verjetno je to tisto, za kar si prizadevamo pri vzgoji mladega človeka, da bi v umetniških delih odkrival in prek tega lažje razumel sebe, sočloveka in svet okoli sebe.

VIRI IN LITERATURA

Berger, J. (2016). *Načini gledanja*. Emanat.

Davidson, C. N., in Goldberg, D. T. (2015). Šola v digitalni dobi. V: Rifel, T., Weilguny, M. (ur.), *Onkraj klasične šolske ustanove* (str. 59–69). IREŠ.

Dumont, H., Istance, D., in Benavides, F. (ur., 2013). *O naravi učenja*. Uporaba raziskav za navdih prakse. OECD, Zavod RS za šolstvo.

Ivanc, J. (2017). Petkrat se popraviš, pa je že tvoje. V: *Sobotna priloga*, 13. 5. 2017.

Pallasmaa, J. (2012). *Misleča roka*. Ekstencialna in utelešena modrost v arhitekturi. Ljubljana: Studia humanitatis.

Plevnik, P. (2010). *Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Uršič, M., Detela, A. idr. (2005). *Razprave o Leonardu*. Ljubljana: Studia humanitatis.

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

NOVO



Priročnik za kakovostno pripravo in evalvacijo individualiziranega programa za otroke s posebnimi potrebami temelji na sodobnih teoretičnih in empiričnih raziskavah ter primerih iz prakse

- Celovito in sistematično obravnava **procesnost** in vse **ključne elemente individualiziranega programa**,
- jasno opredeljuje **naloge članov strokovne skupine**,
- predstavi **pomen aktivne vloge staršev in učenca**,
- prikaže načrtovanje **konkretnih, merljivih ciljev in prilagoditev** ter sprotno in končno **evalvacijo učinkovitosti**,
- **izpostavi pristop sodelovalnega poučevanja** med učiteljem in izvajalcem DSP z možnimi modeli izvedbe,
- pripomore k **profesionalnemu razvoju pedagoških delavcev** in kakovostnejšemu uresničevanju inkluzivne šole,
- pomembno dopolnjuje skrb za celostno **vključevanje** otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.

Priročnik bo strokovnim delavcem v podporo, saj podaja pomembne usmeritve in ponazoritve, doprinaša k razvoju inkluzivne šole ter na najpomembnejših področjih omogočila poenotenje strokovnega dela z učenci s posebnimi potrebami.

Priročnik prinaša praktične napotke in zgleds iz prakse, ki vam bodo v pomoč pri načrtovanju in kvalitetnemu delu z učenci s posebnimi potrebami.

Prijazno vas vabimo k oddaji naročila.

Priročnik lahko naročite po pošti (Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana), elektronski pošti (zalozba@zrss.si) ali na spletni strani **www.zrss.si**.

Cena
18,00 €



UČITELJEV GLAS *TEACHER'S VOICE*

48 **MED PORTRATOM IN VIZUALNO PISMENOSTJO**

RAZLIČNI PRISTOPI K MOTIVU

Between Portraiture and Visual Literacy

Different Approaches to Motif

Martina Žličar

56 **SPODBUJANJE VIZUALNE PISMENOSTI Z OPAZOVANJEM IN DOŽIVLJANJEM LIKOVNIH PODOB**

Promoting Visual Literacy through Observing and Experiencing Visual Images

Tanja Šimek

Martina Žličar

Osnovna šola Vransko - Tabor

MED PORTRETOM IN VIZUALNO PISMENOSTJO

RAZLIČNI PRISTOPI K MOTIVU

*Between Portraiture and Visual Literacy
Different Approaches to Motif*

IZVLEČEK

V prispevku je predstavljeno, kako na Osnovni šoli Vransko - Tabor poteka razvijanje vizualne pismenosti skozi kreativne načine raziskovanja motiva portreta. Z ekološkim ozaveščanjem, raziskovanjem različnih likovnih tehnik, kombinacijo že poznane in še ne preizkušene, s poglobljanjem v svojo osebnost in spoznavanjem drug drugega smo spodbujali vizualno in kreativno izražanje učencev. Pri tem smo uporabili medpredmetno povezovanje tako, da smo z učenci med ustvarjanjem odprli tematike drugih šolskih predmetov, se o tem pogovarjali ter spoznanja skušali vnesti v likovni izdelek.

Ključne besede: vizualna pismenost, likovna umetnost, portret, medpredmetno povezovanje, identiteta

ABSTRACT

The article presents how the Vransko-Tabor Primary School fosters visual literacy by exploring the portrait motif creatively. We encouraged the students' visual and creative expression through developing ecological consciousness, exploring new art techniques, merging the familiar and the unknown, diving into their personalities, and getting to know each other. We employed cross-curricular integration by opening up themes from other school subjects, discussing them with the students as they were creating, and trying to incorporate the insights into the artwork.

Keywords: visual literacy, fine arts, portrait, cross-curricular integration, identity



»Vizualnost sveta je osnova vizualnega doživljanja, pa tudi vizualnega izražanja, s katerim želi človek s pomočjo vizualnih znakov prenesti svoje doživljanje drugim ljudem.«

(Karlavaris in Berce - Golob, 1991, str. 40).

Kot zapisujeta Karlavaris in Berce - Golob (1991) v priročniku za učitelje razrednega pouka, se plasti umetniškega dela lahko razumevajo na dveh nivojih: kot vidna plast in kot duhovna, nevidna plast. Pri opazovanju umetniškega dela lahko ugotovljamo več plasti, in sicer: »motiv ali temo, material ali tehnike, likovni jezik in kulturo, likovne ideje ali sporočilo, likovnostvarjalne sposobnosti, individualne značilnosti umetnika, metodologijo oblikovanja, čas, stil in smer oblikovanja, okolje, nacionalno tradicijo in umetnikov družbeni položaj in njegov odnos do socialnih vprašanj« (Karlavaris in Berce - Golob, 1991, str. 41).

V prispevku predstavljamo razvijanje vizualne pismenosti pri urah likovne umetnosti ob različnih pristopih k motivu portreta. Pri tem raziskujemo vse zgoraj omenjene plasti in jih poskušamo vnesti v učenčevo likovno delo.

Portret je zelo star umetniški motiv, ki sega vsaj v stari Egipt, kjer je umetnost cvetela pred približno 5000 leti. Pred izumom fotografije je bil naslikan, izklesan ali narisani portret edini način za beleženje videza nekoga. Motiv portreta so uporabljali za prikaz moči, pomembnosti, vrline, lepote, bogastva, okusa, učenosti ali drugih lastnosti portretiranca. Sprva so umetniki portrete izdelovali po naročilu. Kasneje, v moderni umetnosti, so umetniki slikali portrete po svojih željah. Portret je lahko slika, fotografija, kip ali druga umetniška upodobitev osebe, pri katerih prevladujeta obraz in njegov izraz. Namen portreta je prikazati podobo, osebnost in celo razpoloženje osebe. Na portretu je lahko upodobljena tudi žival.

»Pri predmetu likovna umetnost se ustvarjanje in učenje prepletata skozi procese ustvarjanja in odzivanja na

umetnost. Ustvarjalnost pomeni dejanski proces likovnega ustvarjanja, s katerim učenci pridobijo veščine in tehnike likovnega ustvarjanja. To je proces učenja s čuti, ki zahteva usmerjanje ter sproži razumevanje sebe in okolja» (Duh in Herzog, 2020, str. 13).

Razvijanje vizualne pismenosti pri učencih pri urah likovne umetnosti temelji predvsem na čustvenem doživljanju likovne naloge.

Urukalo (b. d.) v svojem spletnem članku razjasni, da se morajo mladi za uspešnejše vizualno opismenjevanje seznaniti z dejavniki, ki vplivajo na procese nastanka vizualnega sporočila. Spoznati pa se morajo tudi z orodji in znanjem, s katerimi sporočila nastajajo.

»Individualnost in likovno sposobnost ustvarjalca odseva ustvarjalna plast likovnega izraza. Umetnik (v našem primeru učenec) je tisti, ki likovni problem zazna in ga ustvarjalno reši, torej, če uspe ustvarjalno povezati posamezne komponente v likovni izraz« (Duh in Herzog, 2020, str. 47). Tako pri pouku zelo pogosto izhajamo iz interesa učenca, njegovega trenutnega navdih in iz njega samega. Vsakozi v proces vključujemo otrokove lastne življenjske izkušnje. Učenja opazovanja podob se učimo skozi trenutne družbene ali socialne razmere in skozi občutke, ki jih pri tem raziskovanju občutimo. Z likovnimi deli se soočamo na način, da se jih učimo brati, analizirati in kasneje tudi poustvariti.



► SLIKA 1: Izdelek učenke, Polomija v savani, barvni linorez; portret živali; kompozicija.



► SLIKA 2: Izdelek učenke, Prikupna čebelica, barvni linorez; detajlni portret živali; problematika živali v ujetništvu, krivolova, pobijanja z insekticidi.

Skozi motiv portreta lahko rešujemo naslednje izzive:

- razmišljanje o identiteti, o samem sebi ter o osebah, ki nas obkrožajo,
- razmišljanje o vrednotah v življenju,
- opazovanje različnih podob oseb ali živali,
- ozaveščanje o ekološkem načinu življenja,
- raziskovanje likovnih tehnik.

Vse omenjeno povezujemo v likovne naloge, ki učence nagovarjajo k raziskovanju likovne tehnike in likovnega motiva ter jih navdihnejo za ustvarjanje likovnega izdelka.

Law (2010) v spletnem članku utemeljuje, da je predstavljenost sveta podvržena osebnim, socialnim in kulturnim dejavnikom, ki določajo oblikovanje našega vidnega polja. Pravi, da je umetnost nekakšen vizualni jezik in znak interpretacije.

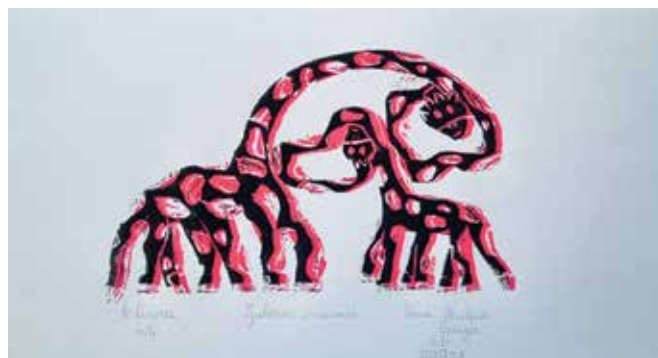
V nadaljevanju so prikazani različni načini razvijanja vizualne pismenosti z motivom portreta skozi klasične in digitalne likovne tehnike.

Ob tem se skozi različna likovna področja razvrstijo živalski in domišljjski motivi, skupinski portreti in avtoportreti.

RAZVIJANJE VIZUALNE PISMENOSTI S POMOČJO ŽIVALSKIH PORTREROV

Z uporabo klasične grafične likovne tehnike smo se z učenci 6. in 8. razreda ukvarjali s kompozicijo v tehniki linoreza. Linorez je grafična tehnika visokega tiska. Kot navaja Berce - Golob (1993, str. 21) v knjigi *Likovna vzgoja, načini dela pri likovni vzgoji*, »linorez pri učencih razvija in bogati črtno izražanje z razčlenitvijo ploskev, ploskovno izražanje s črno-belimi ploskvami ter razvija občutek za iskanje tekstur«. Raziskovali smo detajle in se ukvarjali z motivom portreta živalskih družin (Slike 1, 2 in 3).

S svetlostnimi odtenki in z iskanjem tekstur smo eksperimentirali v tehniki suhe igle. Suha igla je tehnika, pri kateri praskamo z iglo neposredno v cinkovo ali bakreno ploščo. Ko tako ploščo odtisnemo, dobimo na papirju mehko zalite črte, kot bi risali po pivniku. Pred tiskanjem moramo papir namočiti v vodo ter ga tik pred tiskanjem rahlo osušiti, da ostane vlažen. S to tehniko smo se s sedmošolci srečali prvič. Pri tem smo ob določanju motiva razmišljali o problematiki divjih in domačih živali, o njihovi svobodi oz. ujetništvu, pobijanju žuželk z insekticidi, krivolovu, razliki



► SLIKA 3: Izdelek učenke, Ljubezen v savani, barvni linorez; portret živalskega para; kompozicija.



► SLIKA 4: Izdelek učenke, Svoboda, suha igla; portret živali.

med domačimi in divjimi živalmi. Lastne izkušnje učencev ter znanje, ki so ga pridobili pri biologiji in naravoslovju, smo poskušali prenesti v likovno nalogo (Slika 4).

Skozi področje kiparstva smo obdelali celostni portret živali. Izbrali smo tehniko montažnega kiparstva, zaradi možnosti uporabe različnih odpadnih materialov. Vodila nas je ekologija, saj smo raziskovali, kakšne možnosti nam ponuja naključen odpadni material za ustvarjanje obhodnega živalskega kipa. Učenci so sami prihajali do svojstvenih rešitev, nadzorovati in voditi jih je bilo treba le v smislu varnosti, saj so delali s tapetnimi nožki in pištolami za vroče lepljenje. Demonstrirana jim je bila tudi tehnika kaširanja, tudi pri tem smo uporabili star papir.

Likovna problema, ki smo ju reševali, sta bila barvno nasprotje ali barvna harmonija. Učenci so si problem za reševanje lahko izbrali sami. Teoretično znanje omenjenega jim je bilo podano že prej (Slika 5).

OD IDENTITETE DO AVTOPORTRETA

V knjigi *Likovni razvoj in simbol v vizualni komunikaciji otroka* avtorici Tacol in Šupšak (2014) ugotavljata, da v dobi mladostništva (11–15 let) »mladostnik doživlja hiter telesni in spolni razvoj ter postaja individuum z lastnimi posebnostmi, značilnostmi in čustvi. Mladostnik na podlagi lastnih želja in izkušenj postopoma oblikuje poklicne interese ter začne pridobivati izkušnje z nasprotnim spolom. Začne se ukvarjati z lastnim videzom. Postane kritičen in občutljiv, posledica česar je lahko nižje samospoštovanje, zaskrbljenost in razdražljivost. Okrepi se abstraktno logično mišljenje, kakor tudi zmožnost obdelave večje količine informacij in razumevanje socialnega okolja. /.../ Sposoben je razmišljati o moralnih vprašanjih, v socialnih stikih pa pridobiva nove spretnosti. Poveča se izražanje čustev, opazimo pa lahko tudi večjo zaskrbljenost, napetost, zmedenost, nezbranost, zaprtost, željo po pripadnosti, samostojnosti in pomembnosti. Opazimo tudi željo po potrjevanju lastnih mnenj, vrednot in stališč« (str. 174).

Z devetošolci smo se pri ustvarjanju avtoportretov poglobili sami vase in se podali na raziskovanje identitete. Kdo sem jaz, kaj predstavljam v tem svetu, v prostoru, kjer se nahajam ... in še kaj smo se spraševali ob ustvarjanju. Razmišljali smo o tem, kako vidijo sami sebe, in o tem, kako si predstavljajo, da jih vidijo drugi (Slika 6).

Izvedli smo tudi kompleksnejše zastavljeno likovno nalogo na področju slikanja in risanja. Z učenci smo posneli fotografijo doprsnega portreta. Fotografijo smo v šoli natisnili. Nato so učenci na prosojen papir prenesli svoje linije obraza s konturno risbo. Na isti papir so se naslikali v toplo-hladnem kontrastu ali pa se tonsko izrazili z eno barvo. Izbrali so lahko sami. V časopisih in revijah so iskali besede, podobe ali sličice, ki se nanašajo na njih in jih predstavljajo. Ustvarili so avtoportret, ki v celoti predstavlja njihovo identiteto (Sliki 7, 8).

Ko smo se lotili likovne naloge slikanja s kolažem, smo se najprej pogovarjali o tipografiji in o različnih vrstah pisav. Ko je bil del teorije usvojen, smo najprej izbirali med raz-



► SLIKA 5: Izdelek učenca, Domišljajska žival, montažni kip iz odpadnega materiala, portret živali.



► SLIKA 6: Izdelki učencev, Različni naslovi, barvni linorez; avtoportreti devetošolcev.

ličnimi formati in barvami podlage. Na prepognjen barvni papir smo vsak s svojo pisavo zapisali svoje ime ali besedo, ki spominja na poletje (npr. Lana, sonce ...). Sledilo je izrezovanje besede iz kolaž papirja. Papir so nato razprli in motiv prilepili na izbrano podlago. List papirja so obračali na različne načine, da so uvideli podobo. Nekateri so imeli kar nekaj težav z abstrakcijo in vizualizacijo podobe. Iz prilepljenih črk so namreč morali prepoznati neki motiv, ki so ga zaznali na papirju. Nato smo abstraktno podobo dopolnili s ploskvami kolaža kontrastne barve in s črtno

risbo. Ugotovili smo, da imajo učenci, ki so po naravi natančnejši in strukturirani pri svojem delu, in tisti, ki radi uporabljajo šablone, največ težav pri vizualizaciji izrezane abstraktno podobe. Kljub temu je vsem uspelo prestopiti okvir in izdelki so zaživel v različnih oblikah in barvah (Sliki 9, 10).

Pri delu na daljavo smo se ukvarjali s tonskim slikanjem. Učenci so imeli na razpolago revije ali časopisni papir. Pred izdelovanjem portreta so se fotografirali in svoj avtoportret ustvarili v črno-beli fotografiji, da so lahko potem natančno opazovali različne tone in razmerja na obrazu. Ob tem so si tudi že pripravljali natrgan papir – odenke sive, od bele do črne. Različne koščke natrganega papirja so zložili v avtoportret (Sliki 11, 12).

Portrete z voščenkami in tušem smo z učenci ustvarjali na večji format. Učenci so delali v paru, sedeli so nasproti drug drugega in sošolca so morali prikazati na zabavnejši način, vendar vseeno upoštevati njegove značilnosti, da je prepoznaven. Pri likovni nalogi so upoštevali toplo-hladni kontrast. Dogovoriti so se morali tudi, kdo bo za portret uporabil katere barve, se uskladiti v kompoziciji in ozadju. Ob ustvarjanju smo se pogovarjali o odraščanju in o puberteti, o pasteh življenja, s katerimi se morajo v tem obdobju spopadati, in o tem, kje lahko poiščejo pomoč, če se znajdejo v težavah (Slika 13).

Uspešno izvedena likovna naloga je bila tudi spoznavanje in portretiranje sošolca po opazovanju. Naloga se je izvajala dlje časa zaradi njene večplastnosti. Berce - Golob (1993) navaja, da o umetniškem delu pravimo, da je večplastno, odprto in večpomensko. Pravi, da je ta zapletenost izizvalna tako za ustvarjalca kot za tistega, ki delo doživlja. Pristopili smo k multimodalnosti likovnega dela z različnimi likovnimi tehnikami, ker smo želeli, da učenci sami raziščejo različne načine, kako se lahko nekatere likovne tehnike med sabo povežejo v smiselno celoto. Učenci so po opazovanju naslikali drug drugega. Uporabili so nasprotno barve iz barvnega kroga. Potem so narisali isto osebo na prosojen (paus) papir, kjer so se spopadali z opazovanjem sošolca, njegovih izraznih linij, upoštevanjem proporcev obraza, sencami. Na koncu so s svojo pisavo zapisali na sli-



► SLIKI 7, 8: Izdelka učenek, Identiteta, tempera, kolaž; avtoportret.



► SLIKA 9: Izdelek učenke, Sonce, slikanje s kolažem in črna risba; abstrakten portret iz besede SONCE.



► SLIKA 10: Izdelek učenke, Lana, slikanje s kolažem in črna risba; abstrakten portret iz imena LANA.

ko besede oz. povedi, ki se nanašajo na sošolčevo osebnost. Ker je bil ravno teden pisanja z roko, smo z likovno nalogo povezali tudi to dejavnost (Slike 14, 15 in 16).

S konturno risbo, teksturo in celostnim portretom smo se ukvarjali s šestšolci. Učenci so obrisali drug drugega, nato pa so z naravnimi materiali, ki so jih našli v bližnjem gozdu, zapolnili podobo. Figura je morala biti narisana v gibanju. Paziti so morali, da so ob tem iskali in našli različne teksture, ki nam jih daje narava. Potem so se s svojim avtoportretom še fotografirali v taki obliki, kot so jo prej zarisali. Primerjali smo tudi učinek nastale fotografije in iskali podobnosti med realnim portretom in nastalim izdelkom (Slika 17).



► SLIKI 11, 12: Izdelka učenca in učenke, Avtoportret, kolaž; avtoportret.



► SLIKA 13: Skupinsko delo učencev, Portret sošolca, voščena in tuš; portret osebe.



► SLIKE 14, 15, 16: Izdelki učencev, Moj sošolec, tempera, svinčnik; portret sošolca.



► SLIKA 17: Izdelek učenca, Jaz v gibanju, konturna risba, polnjenje ploskve z naravnimi materiali; celostni portret.

RAZVIJANJE VIZUALNE PISMENOSTI SKOZI EKOLOGIJO

Skozi kiparske izdelke, kjer je bilo vodilo razmišljanje o ekološkem ravnanju z odpadki, predstavljamo naslednje pristope k motivu portreta.

Pogovori in razmišljanja so tekli o opazovanju človeškega telesa kot celote in poglobljenem opazovanju delov telesa.

Pri kipu iz žice smo se učenci ukvarjali s tem, kako sestaviti portret obraza tako, da bodo deli obraza razdeljeni na posamezne ploskve in bo domišljjski portret dovolj razgiban. Ploskve smo kaširali. Vsaka ploskev predstavlja en del obraza. Uporabljene so bile čiste in nečiste barve. Žico smo pritrdili v kos trde penjene plošče (za termoizolacijo hiše). Ves material je bil ponovno uporabljen. Učenci so materiale prinesli od doma, preden bi jih zavrgli (Sliki 18, 19).

Kiparili smo z materiali, ki jih je mogoče ponovno uporabiti. Pri delu smo uporabili odpadno žico in odpadno blago. Z eno potezo žice smo sestavili avtoportret, kip, ki je moral stati samostojno. Izdelek so učenci dopolnili s koščki blaga. Pri tej likovni nalogi so močno občutili sporočilo – vse lahko ponovno uporabimo in spremenimo v umetnost (Slika 20).



► SLIKI 18, 19: Izdelek učenca, Pazi ta fris, oblikovanje iz žice in kaširanje; razdelan portret.



► SLIKA 20: Izdelek učenca, Zero Waste jaz, kip iz žice in blaga; avtoportret.

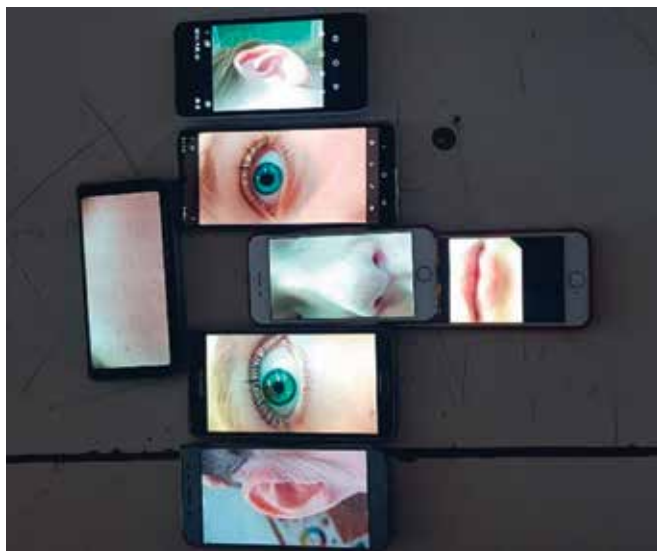
Iz odpadnega kartona in papirja ter iz škatle, ki smo jo dobili v šolski kuhinji, smo izdelali reliefni portret. Z oblikovanjem in različnimi načini prepogibanja papirja smo ustvarili videz različnih tekstur (Slika 21).

DIGITALNE LIKOVNE TEHNIKE

Z učenci smo se umetniško izražali tudi z najsodobnejšimi mediji. Z likovnim eksperimentiranjem in raziskovanjem sodobnih digitalnih orodij so v ustvarjalno delo vnesli svoje zamisli, izkušnje in problem sodobnega vizualno usmerjenega sveta – vizualne kulture. Ena izmed zanimivih likovnih tehnik je bila tehnika dela s pametnimi telefoni. Navdih smo dobili ob ogledu animacije, ki so jo naključni otroci ustvarjali pod mentorstvom mag. Hane Repše na delavnicah animiranega filma. Fotografirali smo posamezne dele obraza in obrazne detajle. Vsak je prispeval fotografijo dela obraza (nos, usta, lice, uho ...). Ko so bile vse fotografije zbrane, smo sestavili skupinski portret, tako da smo vse telefone položili na temnejšo podlago, poiskali posamezen del obraza in tako sestavili portret iz fotografij na telefonih. Pri tem so se srečevali z različnimi težavami, npr. kako na koncu fotografirati celoten portret, da bodo vsi telefoni usklajeni in se zasloni ne bodo ugašali. Rešitev smo našli v nastavitvah telefona, kjer smo čas osvetljenega zaslona podaljšali, da ni ugasnil ravno takrat, ko smo želeli posneti fotografijo. Zanimivo jih je bilo opazovati pri delu, saj so bili nekateri učenci zelo sramežljivi in so se sramovali svojega obraza v smislu: »Imam preveč mozoljev, ne fotografiraj obraza s tega profila, nisem lep/-a ...«. Priložnost smo izkoristili za pogovor o samopodobi posameznika in kako jo izboljšati, kako se znebiti določenih predsodkov in podobno. Ob nastalih izdelkih so bili učenci zadovoljni z rezultati in presenečeni, kako so s skupnimi močmi ustvarili edinstven izdelek (Slika 22).



► SLIKA 21: Izdelki učencev, Osebe, karton; reliefni avtoportreti.



► SLIKA 22: Skupinsko delo učencev, detajli, digitalna fotografija; digitalni portret.

PORTRETI, KJER SE ZDRUŽITA KLASIČNA IN DIGITALNA UMETNOST

Z učenci smo pri šolanju na daljavo naleteli na nekaj težav, s katerimi prej nismo imeli opravka. Ena izmed teh težav je bila ta, da je učenec naredil posnetek zaslona videokonference in pri tem izrezal fotografijo učiteljice. Njena fotografija je bila predelana, opremljena z žaljivimi besedami in poslana naprej med sošolce.

Po poglobljenih pogovorih o spletnem nasilju in kraji identitete so učenci dobili navodilo, da drug drugemu poslikajo roke s tempera barvami, tako da si bo sošolec, ki ima poslikane roke, lahko z njimi prekril svoj obraz in tako zakril svojo identiteto. To smo naredili zato, da so učenci razumeli, da ni pametno imeti svoje lastne fotografije izpostavljene na socialnih omrežjih, saj se vsakemu lahko zgodi, da mu ukradejo identiteto in se s fotografijo nepriumno poigrajo.

Po delu smo posneli fotografije in tako prikazali, da smo na fotografiji še vedno lahko mi sami, ob tem pa popolnoma skrijemo svoj obraz oz. identiteto. Da nismo več prepoznavni.

Nastali so umetniški avtoportreti. Fotografije smo kasneje predelali in jih digitalno uredili, dodali filtre, jim dodali napise ali jih nadgradili z risbo. Ustvarjali smo z urejevalnikom fotografij, ki je bil naložen na pametni napravi.

Z devetošolci smo z nalogo šli še malo dlje. Dobili so navodilo, da iz dane fotografije ustvarijo plakat s sporočilom, ki poziva k temu, da se ljudje izogibajo profilnih fotografij, ki razkrivajo identiteto posameznika (Sliki 23, 24).

SKLEP

Likovne naloge, kjer nas vodi motiv portreta, smo z učenci predelali v obdobju dveh šolskih let. Kar nekaj del je nastalo pri delu na daljavo.

Poglobljanje v osebnost, razpoloženje, izkušnje in navdih posameznika so prinesli marsikatero spoznanje. Z učenci smo odprli tudi zahtevne razprave o neprijetnih pasteh



► SLIKI 23, 24: Izdelka učencev, identiteta na spletu, tempera in digitalna fotografija; avtoportret.

odraščanja, ozaveščali smo pomen ekološkega načina življenja, kar je v današnjem času zelo pomembno. Pomembno pa je tudi, da se v vsakem trenutku ustvarjalnega procesa vprašamo, kaj bodo učenci od tega odnesli s sabo za življenje. Ugotovili smo, da je vizualno izražanje zelo pomemben del našega življenja. Učenci so povedali, da se med ustvarjanjem sprostijo in se posledično z lahkoto izrazijo skozi vizualno sporočilo, ki ga namenijo okolici. Učencem se je odprlo novo spoznanje, ko so ugotovili, da se različna predmetna področja lahko dejansko povežejo v celoto, ko predebatiramo poglavja iz zgodovine, biologije in matematike pri urah likovne umetnosti. Ugotovili smo, da se skozi motiv portreta lahko pridobi širina splošnega znanja in razgledanosti, če znamo dobro sodelovati in raziskovati.

Marsikatera mladostnikova duša je torej našla navdih v svojem življenju, ga prenesla v umetniški izdelek in se

ob tem učila vizualno izražati skozi raziskovanje likovnih tehnik in problemov.

VIRI IN LITERATURA

Berce - Golob, H. (1993). *Likovna vzgoja, Načini dela pri likovni vzgoji, Priročnik za učitelje na predmetni stopnji osnovne šole*. DZS.

Duh, M., in Herzog, J. (2020). *Likovna apreciacija v vzgoji in izobraževanju: primeri kvalitativnih raziskav*. Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.

Karlavariš, B., in Berce - Golob, H. (1991). *Likovna vzgoja, Priročnik za učitelje razrednega pouka* (1. izd.). Državna založba Slovenije.

Law, S. (2010). An Interdisciplinary Approach to Art Appreciation. *New Horizons in Education*, 58/2, 93-113.

Tacol, T., in Šupšáková, B. (2019). *Likovni razvoj in simbol v vizualni komunikaciji otroka* (1. izd.). Debora.

Urukalo, S. (b. d.). *Kako vzgojiti medijsko vizualno pismeno osebo že v osnovni šoli*. <http://www.irdo.si/skupni-cd/cdji/cd-irdo-2011/referati/b-urukalo.pdf>

Tanja Šimek

Osnovna šola Starše

SPODBUJANJE VIZUALNE PISMENOSTI Z OPAZOVANJEM IN DOŽIVLJANJEM LIKOVNIH PODOB

Promoting Visual Literacy through Observing and Experiencing Visual Images

IZVLEČEK

V prispevku je predstavljeno, kako na Osnovni šoli Starše poteka razvijanje vizualne pismenosti. Z opazovanjem in aktivnostmi za razumevanje vizualnih podob spodbujamo učence k ustvarjalnemu vizualnemu, likovnemu izražanju. Prikazana vizualna sporočila oz. likovni izdelki učencev od 6. do 9. razreda so nastali s povezovanjem predmetnih področij. Medpredmetno povezovanje likovne umetnosti in drugih predmetov pripomore k bolj celovitemu in poglobljene- nemu razumevanju lastnega razumevanja vizualnega izražanja učencev.

Ključne besede: vizualna pismenost, likovna umetnost, medpredmetno povezovanje, opazovanje

ABSTRACT

This paper describes how visual literacy is developed at the Starše Primary School. Through observation and activities to understand visual images, we encourage students to express themselves creatively in visual, artistic ways. 6th to 9th graders generated visual messages or artwork by connecting subject areas. Integrating visual arts and other subjects across the curriculum provides a more comprehensive and in-depth students' understanding of visual expression.

Keywords: visual literacy, visual arts, cross-curricular integration, observation

UVOD

V sodobnem svetu prevladujejo vizualna sporočila, za- znavamo jih na vsakem koraku. Vizualno zaznavanje oz. vizualni govor »je nekakšen nem notranji dialog zavesti z zunanjim svetom, ki ga omogočajo čutila in ki je nadvse resničen za vsako doživljajočo zavest« (Butina, 1995, str. 32). Uporaben je predvsem »za komuniciranje s prostorom, človek z njim stopa v vizualni dialog z obdajajočim ga pro- storom« (Butina, 1995, str. 36).

Na Osnovni šoli Starše poskušamo tudi s povezavami likovne umetnosti in drugih predmetov razvijati zazna- vanje, razumevanje in ustvarjanje vizualnih sporočil, da bodo učenci znali ustvarjalno sporočati svoje mnenje, ideje, misli in znali komunicirati. Pavlič Škerjanc (2010, str. 23) ugotavlja, da s povezavami med predmeti »disciplinarno znanje obogatimo, saj mu omogočimo vzporedne zorne kote in dodatne perspektive«.

VIZUALNA PISMENOST IN MEDPREDMETNO POVEZOVANJE PRI POUKU LIKOVNE UMETNOSTI

Opazovanje, analiza, vrednotenje in apreciacija likovnih del so pogoste aktivnosti za razvijanje vizualne pisme- nosti, s katerimi spodbujamo tudi vizualno sporočanje in likovno ustvarjanje. Duh in Hercog (2020, str. 26) kot enega izmed dejavnikov likovne apreciacije definirata percepcijo likovnih del in pojasnjujeta njen pomen: »Ob razvijanju percepcije spoznavajo otroci, učenci in dijaki posamezne probleme likovne umetnosti in se ob tem usposablajo, da umetniško delo vidijo, ga razumejo in v njem uživajo.« V 6. razredu smo pri obravnavi likovnega motiva povezali likovno umetnost in zgodovino, da bi učenci aktivno opazovali umetniška likovna dela, jih doživeli tudi kot zgodovinski vir ter tako boljše razumeli vizualna sporočila. Učenci so na podlagi podatkov poiskali reprodukcijo na spletu, jo opazovali in svoja spoznanja zapisali. Opisali so, kar vidijo, ugotavljali, iz katerega stoletja je slika, v katero



► SLIKA 1: Izdelek učenca, Zabavne igre, 2016, flomaster, mešana tehnika.



► SLIKA 2: Izdelek učenca, Med vadbo, 2016, flomaster, mešana tehnika.

zgodovinsko obdobje spada in kaj lahko iz nje razberejo o zgodovinskem obdobju in vsakdanjem življenju upodobljencev. Zapisali so tudi, kaj ob tem čutijo, kako so doživeli likovno delo in ga ovrednotili. Tako se je vzpostavil odnos v obliki recepcije, ki »je notranji odziv na umetniško delo, nekakšna refleksija na doživeto in sprejeto, kjer se prepleta tako kognitivna kot afektivna komponenta« (Duh in Hercog, 2020, str. 27). Z uporabo znanja o žanru, simetrični in asimetrični kompoziciji ter likovnih spremenljivkah so nato učenci pri likovni umetnosti upodobili sebe med vsakdanjimi opravili v prihodnosti (Sliki 1 in 2).

Učenci 7. razreda so opazovali umetniška dela, jih analizirali in iskali povezavo med vsebino ter obliko likovnega dela. Spoznali so različne vrste kompozicij, razmišljali, katera jim je najbolj všeč in zakaj. Poskušali so ugotoviti, kako umetnik izbere določeno vrsto kompozicije. Opazili so, da posamezna postavitve v nas vzbujajo določene občutke, in ugotavljali katere ter kako pomembno je, da sta vsebina in zgradba povezani, da dojamemo sporočilo likovnega dela.

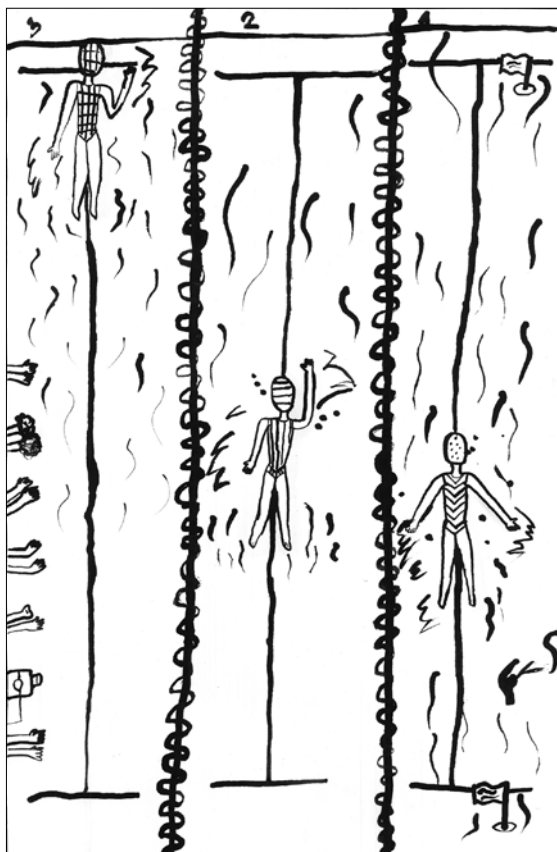
Kot pojasnjuje Butina (1997a, str. 206): »Z urejanjem odnosov med liki likovnik na enem planu organizira likovno kompozicijo, na drugem planu pa pripoved. Toda oba plana morata biti med seboj koordinirana na tak način, da se zlijeta v celoto, da likovna kompozicija ureja pripoved tako, da ji dodaja posebne likovne pomene, ki utemeljijo pripoved kot likovno pripoved.« Nato so fotografirali sošolce, tako da so povezali vrsto kompozicije in zgodbo: npr. učenec fotograf je sošolce postavil v položaje, ki nakazujejo gibanje, in figure razporedil v poševno kompozicijo (Slika 3) ali je prikazal trenutek povezanosti s krožno postavitvijo (Slika 4). Računalnikarka je učencem nudila tehnično pomoč pri fotografiranju. V nadaljevanju so učenci narisali perorisbo z naslovom Na tekmi. Zanimivi so izdelki, ki prikazujejo plavanje, zaradi izbire vrste kompozicije pa v gledalcu vzbudijo drugačne občutke in sporočajo drugačno doživetost motiva, celo osebno izkušnjo, svoje razmišljanje. Učenka je izbrala navpično kompozicijo, ker je želela prikazati, kako raste napetost med tekmovalci in gledalci v zadnjih sekundah tekme (Slika 5). Druga učenka je



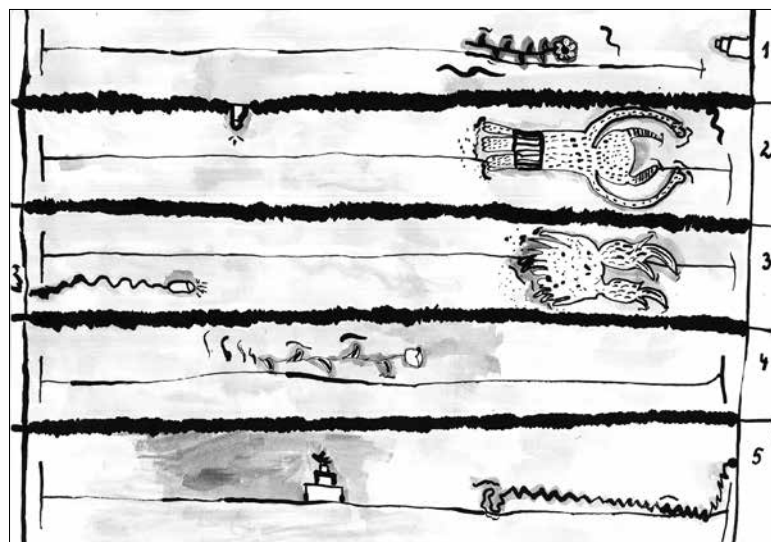
► SLIKA 3: Izdelek učenca, Portret sošolcev, 2019, digitalna fotografija.



► SLIKA 4: Izdelek učenca, Portret sošolcev, 2020, digitalna fotografija.



► SLIKA 5: Izdelek učenke, Na tekmi, 2019, tuš.



► SLIKA 6: Izdelek učenke, Na tekmi, 2019, tuš.

izbrala vodoravno kompozicijo, saj v njeni zgodbi nastopajo rastline in bitja iz vesolja, ki plavajo skupaj, sproščeno in umirjeno. Ni jim pomembno tekmovanje, ampak sodelovanje in sprejemanje različnosti (Slika 6).

Z osmošolci smo se učenja prostorskih ključev in risanja po opazovanju lotili postopoma. Učenci so preverili svoje predznanje z risbo enakih predmetov (tri enake plastenke, tri enake škatle ...). Razporejeni so bili v skupine, ki so štejele tri do štiri člane, vsak član je narisal en predmet. Za to je imel na voljo le 3 minute časa. Tihožitje so fotografirali in nato primerjali risbo ter fotografijo, pri tem pa ugotavljali, kako so narisali to, kar vidijo, kaj so narisali dobro, kaj bi lahko bilo bolje, česa še ne znajo (Sliki 7 in 8). Tako so samostojno in z opazovanjem prišli do spoznanj in nekaterih

rešitev problema, kako pretvoriti vizualni v likovni prostor tako, da je vidna iluzija prostora na ploskvi. S pomočjo viziranja so v nadaljevanju učnega sklopa narisali tihožitje (Slike 9, 10, 11 in 12) in opazovali, kako je isto tihožitje dobilo različne podobe, vsak učenec je izrazil svoje dojemanje vidne stvarnosti s svojo vizualno »abecedo«. Podobno nalogo smo izvedli tudi na daljavo z medpredmetno povezavo likovne umetnosti ter tehnike in tehnologije. Učenci so iz polizdelkov in izdelkov iz kovin oblikovali poljuben predmet, ga narisali po opazovanju ter dopolnili likovni prostor s svojo zgodbo (Sliki 13 in 14).

S povezovanjem geografije in likovne umetnosti so devetošolci spoznali učna sklopa Zračna perspektiva in Površje Obpanonskih pokrajin. V skupinah so s pomočjo besedila



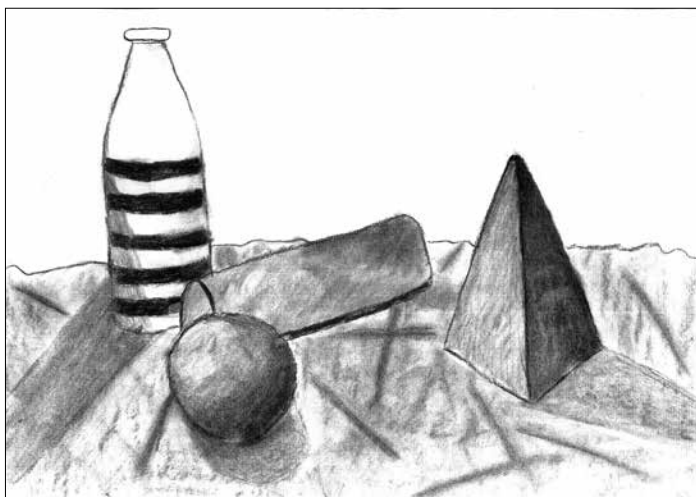
► SLIKA 7: Fotografija tihožitja, 2020.



► SLIKA 8: Izdelek učencev, Tihožitje, 2020, svinčnik.



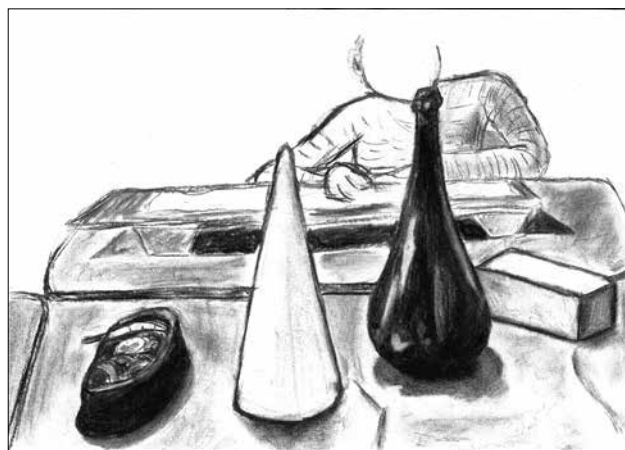
► SLIKA 9: Fotografija tihožitja, 2019.



► SLIKA 10: Izdelek učenke, Tihožitje, 2019, oglje.



► SLIKA 11: Fotografija tihožitja, 2019.



► SLIKA 12: Izdelek učenke, Tihožitje, 2019, oglje.



► SLIKA 13: Izdelek učenke, Smreka, 2020, kovina.



► SLIKA 14: Izdelek učenke, Božič, 2020, svinčnik.



► SLIKA 15: Učenci v učilnici na prostem med slikanjem po opazovanju, 2020.



► SLIKA 16: Učenci v učilnici na prostem med slikanjem po opazovanju, 2020.



► SLIKA 17: Izdelek učenke, Obpanonske pokrajine, 2017, gvaš.



► SLIKA 18: Izdelek učenca, Obpanonske pokrajine, 2019, gvaš.



► SLIKA 19: Izdelek učenke, Panoramska slika, 2020.

poiskali razlago likovnih in geografskih pojmov, si zastavili vprašanja in na njih odgovorili. Po ogledu primerov krajinskega slikarstva in panoramskih risb smo se odpravili v učilnico na prostem. Učenci so opazovali pokrajino, o kateri so se učili, nazorno so lahko videli površje Obpanonskih pokrajin, obrise gričevja in ravnino ter motiv naslikali (Sliki 15 in 16). Med likovnim ustvarjanjem so

izbirali in iskali informacije, zaznavali svetlobo, barve, oblike in posebnosti tekstur. Upoštevali so zakonitosti zračne perspektive, lokalno barvo bližnjih predmetov so z oddaljenostjo spreminjali, ji dodajali belo, sivo in modro barvo, da so prikazali globino na ploskvi (Sliki 17 in 18). Pri upodabljanju pokrajine so sporočili, kako dojemajo vizualni prostor na svojstven način. Kot pojasni Butina (1997b, str. 20), »umetnikova slika pokrajine ni nikoli ta stvarnost, ta pokrajina sama, ampak je vedno samo izraz njegovega občutenja in pojmovanja te pokrajine«. Svoje dokončane izdelke so učenci opremili s podatki, ki so značilni za panoramske risbe. Zapisali so stojišče, pogled, datum in svoje ime (Slika 19).

Do začetka 20. stoletja je bil temelj umetnosti reproduciranje podobe sveta in umetniki so s težavo naredili korak k abstrakciji – umetnosti brez predstavljanja predmeta upodabljanja (Graham-Dixon, 2012). Tudi učenci po navadi težijo k temu, da imajo njihovi likovni izdelki prepoznaven motiv, po ustrezni pripravi na nefiguralno izražanje pa laže sporočajo svoje zamisli. Na tehniškem dnevu so oblikovali kocke in kvadre, računali njihovo ploščino ter prostornino. Razdelili so se v skupine in izbirali med pojmi prijateljstvo, sreča, sodelovanje, ljubezen, spoštovanje ali svoboda. Geometrijska telesa so razprli, zmečkali, razrezali, dodali še nekaj drugih elementov in jih v instalacijo povezali tako, da so na ustvarjalen način upodobili izbran pojem. Skupina



► SLIKA 20: Izdelek učenka, Povezani prijatelji (prijateljstvo), 2021, karton, les, plastika.

učenka je različnost ljudi in prijateljev predstavila s kockami in kvadri različnih velikosti, oblik in nasprotnih barv. Slamice in paličke simbolizirajo prijateljske vezi. Črne prerezane slamice so slabi spomini in pretekla prijateljstva (Slika 20). Na izdelku druge skupine barve simbolizirajo eksplozijo čustev med sodelovanjem (Slika 21).



► SLIKA 22: Izdelek učencev, $2^2 \cdot 2^3 = 2^5$, 2018, plastika.



► SLIKA 21: Izdelek učenka, Eksplozija barv (sreča, sodelovanje), 2021, karton, les.

Z medpredmetno povezavo likovne umetnosti in matematike so učenci v skupinah oblikovali nefiguralni kip za izraz $2^2 \cdot 2^3 = 2^5$. Nato so na podlagi kipa in s pomočjo vodenih nalog na učnem listu izpeljali in utrdili matematično pravilo, ki velja za množenje potenc z enakimi osnovami. Oblikovanje abstraktnih kipov je sovpadalo z matematičnim problemom, kjer so učenci prehajali od konkretnega izraza do abstraktnega pravila. Skupina učencev je za osnovo, ki se prepiše, izbrala modre kozarčke, eksponente, ki jih seštejemo, pa prikazala z mešanjem rumene in rdeče, saj je za enačajem oranžna barva (Slika 22). Učenci so kasneje ugotovili, da so z vizualno podobo priklicali v spomin pravilo in ga boljše razumeli.

Pri pouku slovenščine so učenci opisali in označili sošolko ali sošolca, na podlagi opisa in oznake so pri likovni umetnosti oblikovali instalacijo z naslovom Nenavaden portret. Njihovi kipi so polni kompleksnih, večplastnih, izvirnih in presenetljivih vizualnih sporočil o portretirancu na podlagi spominov, osebnih izkušenj in asociacij (Slike 23, 24 in 25). Vrednotenje izdelkov smo organizirali v obliki predstavitve, prisotni so bili razredniki in nekateri učitelji. Učenci so prepričljivo in pogumno sporočili, kako vidijo svoje prijatelje in sošolce.



► SLIKA 23: Izdelek učenca, Tijina škatla, 2021.



► SLIKA 24: Izdelek učenke, Skrita roža, 2021.



► SLIKA 25: Izdelek učenke, Sijaj ustvarjalke, 2021.

SKLEP

Izkazalo se je, da so vizualne podobe pomemben medij za učenje. Opazovanje in aktivnosti za razumevanje vizualnih sporočil so učence spodbudili k ustvarjalnemu vizualnemu in likovnemu izražanju. Učenci so sporočali svoj pogled na svet, se zavedali moči vizualnih podob in vrednosti lastnega vizualnega izražanja, pri tem pa razvijali kritično mišljenje in spoštovali vizualna sporočila drugih. Medpredmetne povezave so bile smiselno zasnovane. Dokazi učenja izkazujejo celovitejše in poglobljeno razumevanje snovi. Povezovanje predmetnih področij zahteva veliko časa, dobro organizacijo in kakovostno sodelovanje med učitelji, omogoča pa osebno in strokovno rast, posredno tudi vizualno pismene posameznike, ki bodo znali komunicirati.

VIRI IN LITERATURA

Butina, M. (1995). *Slikarsko mišljenje: od vizualnega k likovnemu*. Cankarjeva založba.

Butina, M. (1997a). *Prvine likovne prakse*. Debora.

Butina, M. (1997b). *Uvod v likovno oblikovanje: priročnik za likovne šole*. Debora.

Duh, M., in Hercog, J. (2020). *Likovna apreciacija v vzgoji in izobraževanju: primeri kvalitativnih raziskav*. Univerzitetna založba Univerze v Mariboru

Graham-Dixon, A. (2012). *Likovna umetnost, velika ilustrirana enciklopedija*. Mladinska knjiga.

Pavlič Škerjanc, K. (2010). Smisel in sistem kurikularnih povezav. V Z. Rutar Ilc in K. Pavlič Škerjanc (ur.), *Medpredmetne in kurikularne povezave: priročnik za učitelje* (str. 19–42). Zavod RS za šolstvo.

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO



Serijski trije priročniki so v prvi vrsti namenjeni učiteljicam in učiteljem, ki v srednješolskih programih poučujejo obvezni vsebinski sklop **aktivno državljanstvo**, pa tudi tistim, ki poučujejo druge družboslovne predmete. Priročniki izhajajo iz pristopa **izkustvenega učenja o Evropski uniji**, s čimer želijo dijakom približati tematike, povezane z evropskimi integracijskimi procesi. Zato poglavja zaokrožujejo didaktični primeri, ki temeljijo na vključujočem in aktivnem učenju, pri katerem so dijaki ključni akterji v demokratični skupnosti. Poudarek je na njihovem sodelovanju, komunikaciji, načrtovanju, izvajanju in refleksiji dejavnosti ter uporabi in krepitvi kompleksnih miselnih procesov, kot so razumevanje, analiza, sinteza in vrednotenje ter povezovanje znanja.

Priročnik **Aktivno EU državljanstvo** je zasnovan kot podpora učiteljicam in učiteljem pri usmerjanju mladih k aktivnemu delovanju ne le v Sloveniji, temveč tudi v širšem evropskem okviru. V treh poglavjih so prikazane številne razsežnosti aktivnega državljanstva (Evropske unije – EU).

Priročnik **Identiteta in EU v vsakdanjem življenju** ponuja večdimenzionalen vpogled v vprašanje identitete in želi sistematično prikazati, kako Evropska unija vpliva na identitete posameznikov, skupin, posebej mladih, ter na naš vsakdan, obenem pa, kako imamo kot državljani držav članic možnost vplivati na delovanje EU. Zadnji priročnik v seriji, **Zelena EU**, naslavlja številne dimenzije okoljske problematike, procesov ter ukrepov, povezanih z varovanjem okolja, predvsem v kontekstu Evropske unije.

Serijski trije priročniki smiselno dopolnjuje znanstvena monografija **Izkustveno učenje: od teorije k praksi**, ki je namenjena vsem, ki se želijo seznaniti z izkustvenim učenjem ali nadgraditi njegovo poznavanje. Monografija omogoča vpogled v ključne koncepte ter zgodovinski razvoj izkustvenega učenja in osmišlja sistematično vpeljevanje tega pristopa predvsem v formalnem, pa tudi v neformalnem izobraževanju. Temeljni cilj je bralcu približati izkustveno učenje ter odpirati možnosti njegovega specifičnega in učinkovitega vključevanja v proces poučevanja in učenja.



Dostopno v digitalni bralnici ZRSS

www.zrss.si/digitalna-bralnica/aktivno-drzavljanstvo/

Dr. Darja Zaviršek

Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo



Dr. Dušan Rutar

Sočutna šola
Od inkluzivne šole k sočutni skupnosti

360 strani

Za-misli, 2023

RECENZIJA KNJIGE **SOČUTNA ŠOLA: OD INKLUZIVNE ŠOLE K SOČUTNI SKUPNOSTI**

Knjiga Dušana Rutarja »Sočutna šola« prihaja med bralstvo kot naročena in v obdobju naraščajočega pomanjkanja vseh vrst in napredujočih ekoloških kriz odpira nove perspektive za izobraževanje in skupno življenje vseh ljudi. Danes mnogi upajo, da je ključ dobre šole njena digitalizacija, nekateri pa celo menijo, da se bo šolanje izboljšalo, ko bodo iz njega, v paralelne izobraževalne strukture, iztisnjeni vsi, ki »motijo pouk«, hendikepirani, etnično drugi, jezikovno ovirani, tisti z izzivalnim obnašanjem. Zato je v izobraževanju veliko človeškega izključenega in zdi se, da je prav le tisto, kar je uspešno, zdravo in tekmovalno.

Čeprav je sočutje evolucijska izkušnja ljudi, poudarja avtor, potrebujemo učenje, da ga krepimo, negujemo, se o njem pogovarjamo, da ne prevladajo zavist, neobčutljivost, sortiranje ljudi, osredotočanje na tisto, kar nam je v drugem tuje in kar posledično zaznavamo kot sovražno in hočemo zato potisniti stran od sebe, celo izbrisati. Učenje za sočutno šolo vsebuje pripoznanje drugega, empatijo in zavedanje, da se življenje neprestano spreminja in da je tudi trpljenje njegov del. Sočutna šola torej povečuje zanimanje in skrb za drugega, zagotavlja varne prostore in spodbuja deljenje zgodb, kjer smo ljudje enkrat pripovedovalci in drugič pozorni poslušalci.

Knjigo razumem kot avtorjevo nadaljevanje več desetletij trajajočega napreznja za tisto, kar imenuje »pedagogika globalnega državljanstva«. Dušan Rutar je v svojih številnih delih zavrnil idejo šolske »inkluzije«, ki v resnici reproducira delitev ljudi na »večino«, ki je »vključena«, in »manjšino«, ki jo je treba šele dovolj »socializirati«, da bo ustrezala večini. V takšni matrici ni samoumevno, da so vsi ljudje del nedeljive človeškosti, temveč se mora nekatere najprej podrediti najrazličnejšim metodam strokovnjaštva, da se jih lahko »vključi« v tisto, kar je v resnici nedeljiva celota. Tako je »socialno vključevanje« obenem že tudi »izključevanje«, saj je lahko posameznik »vključen«, šele če je najprej »izključen«.

Knjiga je tako avtorjevo nadaljevanje razmišljanj o pripoznanju skupne človeškosti in nedeljivosti, družbeni pravičnosti, o medsebojnem zaupanju, predanosti in o pomenu človekove avtentičnosti. Teme, ki jih naslavlja, pokažejo, da se šole preveč posvečajo »prenašanju znanja« in premalo sočutju. Razvijanje socialne in čustvene inteligentnosti, ki bi ljudi naučili, kako živeti skupaj, v skupinah in skupnosti, je postalo povsem obrobno. Dušan Rutar poudarja, da je učenje pomembno, ampak ne katero koli učenje, temveč prav učenje sočutja, ki ga vidi kot vrlino, kot poseben odnos z drugimi ljudmi, v katerem bi bilo manj sumničavosti, zamer in sovraštva in ki bi se uprlo diktatu storilnosti, tekmovanja, narcisizmu. Sočutje je individualno in družbeno dejanje obenem, ni le nekaj za sebe in »za svoje«, temveč je za vse ljudi, za slehernega človeka.

Pisec knjige »Sočutna šola« je tako tudi subtilni kritik neoliberalnih vrednot produktivnosti, nasmejanih obrazov, »vse je v redu«, pa tudi neoliberalnih inidividualiziranih metod »dela na sebi«, »vseživljenjskega učenja«, »pozitivnih misli«. Kot v prispodobni zenovskega mojstra, ki do roba in čezenj polni čajno skodelico, da bi pokazal, da je nemogoče pridobivanje novega znanja, ne da bi odvrgli vsaj nekaj starega (»kufer je poln«). Ni čudno, da imajo ljudje drug drugega »poln

kufer« in da imajo odrasli »poln kufer« otrok. Zato se moramo korenito preprišati, kako prenašamo znanje, koliko »dialoškega premišljevanja« premoremo, kako se prepletata nujna avtoriteta odraslega z demokratičnim vzdušjem v šoli in zunaj nje. Se v šoli lahko učimo o ljubezni, sreči, resnicoljubnosti in lepoti, o dobrem življenju in njegovem smislu, ki so za avtorja pomembni elementi »sočutne šole«, ali se naučimo predvsem hierarhij, kdo je »znotraj« in kdo »zunaj« in da nam nekaj manjka?

Pripovedovanje zgodb ima v knjigi osrednje mesto. Avtor se sprašuje, kako bi se lahko bolje učili s pomočjo pripovedovanja in katere zgodbe ostajajo pred vrati, utišane in zakaj: »Ljudje smo družbena bitja pomena, smisla, zgodb in pripovedovanja. Delimo si zgodbe, pripovedujemo jih drug drugemu. Vselej smo usmerjeni v prihodnost in zanima nas nadaljevanje zgodb.« Ob tem mi je v spomin privrela osebna zgodba o pomanjkanju sočutnega učenja.

Zavzeti in kreativni učiteljici sta starše spodbudili, da učenec predstavijo svoje poklice in delovna mesta, zato sem otroke drugega razreda osnovne šole povabila v največjo predavalnico na fakulteti in kot »zvezdo« dogodka nanj povabila Eleno. Moj namen je bil, da tematike socialnega dela, podporo ljudem v najrazličnejših stiskah, otrokom približam tako, da o njih spregovori ženska na vozičku. Otroci naj bi ob tem dobili tudi telesno izkušnjo, saj so se lahko po predavalnici sami vozili z električnim invalidskim vozičkom, ki ga je s seboj pripeljala moja gostja. Veselje je bilo veliko,

v predavalnici je vladala kreativna napetost. Vsi smo uživali v skupnem učenju. Otroci ki so avtentična bitja, so brez zadržkov spraševali: »Kako greš z vozička na posteljo? Kdo ti umije zobe? Kako lahko rišeš?« Elena je na nekatera vprašanja odgovorila neposredno, na nekatera pa tako, da se je navdušenje otrok še stopnjevalo: »Včasih dobim krila in začnem leteti okoli. /.../ V resnici sem Supermenka in ponoči letim nad strehami hiš in gledam v vaše sobe.«. Takšno pripovedovanje imamo v teoriji hendikepa za razumno dejanje, saj »žalostnim« zgodbam o »ubogih revčkih« dodajamo zgodbe in podobe, ki bi vsaj nekoliko ublažile stigmo in odpor do ljudi z ovirami. Oči otrok so postajale vse večje in videti je bilo, da so zgodbe o »letečem vozičku« uspele zasenčiti zgodbe o »nesrečnih invalidih«. Zanimanje otrok je doseglo drugo raven dialoškega učenja in začeli so pripovedovati o lastnih izkušnjah: »Moja babica je imela tudi roko v gipsu in smo ji morali pomagati!« /.../ »Moja mamica ni mogla vstati s postelje.« /.../ »Moj bratranec je tudi na vozičku.«

Ustvarili smo izkustveno, empatično učenje, temelječe na skrbi za drugega. A ni trajalo dolgo. Učiteljici sta se začeli nemirno presedati, oči so jima začele begati sem in tja in sta pogovor prekinili; v kotu predavalnice je na otroke čakala malica. Iz analogno-digitalne šole bi lahko nastala sočutna skupnost, a je bil strah, da bodo na dan privreli občutki in misli, ki ne bodo le površne, ampak morda težke in boleče, na katere se učiteljici ne bosta znali odzvati, z njimi ravnati, da bo prišlo do transformativnega učenja, novega znanja, do sočutne skupnosti,

v kateri so ovirani in neovirani otroci in odrasli njen enakovredni del, prevelik. Morda sta se učiteljici ustrašili trpljenja drugih, morda imata sami izkušnjo s trpljenjem in sta doživeli premalo sočutja drugih ljudi.

Vse se je vrnilo v stare tirnice. Zato Dušan Rutar poudarja, da potrebujemo »skrbno skupnost«, ko se ljudje »veliko pogovarjajo o bolečini in trpljenju, o stiskah, o dobrem in zlu, o pomenu in smislu življenja in vsega, kar prinaša«. In otroci so tudi ljudje. Odrasli so prevečkrat prepričani, da so otroci le polbitja, ki jih bo šele »trda šola« preobrazila v prave ljudi. Ali kot napiše avtor: »V sočutni šoli ne vztraja domneva, da so odrasli že opolnomočeni, otroci pa še ne, da odrasli vse znajo in zmorejo, otroci pa se morajo vsega tega šele naučiti, ker so pač – otroci. Prav zato skupaj oblikujejo sočutno okolje.«

Več kot zapleteno je bralstvo popeljati, da razbira, tako delovanje struktur in strukturnih neenakosti, ki uničujejo medčloveške odnose, skupnosti in biodiveziteteto, kot vpliv neenakosti, ki jih povzročajo zgodnje otroške travme, bolezni, nasilje, ki človeka poškodujejo, in se odzvati tako na telesne bolečine kot na socialno trpljenje, ki ju je avtor knjige izkusil in dodobra spoznal v svoji psihološki praksi. Težko mora biti vključiti kompleksnost človeškosti v eno knjigo. To je avtorju uspelo, ker je izhajal iz dveh pomembnih predpostavk; da smo vsi ljudje simbolna bitja in da je človeškost vseh ljudi popolnoma enaka.

Sočutna šola in etična skupnost sta realni utopiji, poizkusimo ju ustvarjati.



dvig digitalne kompetentnosti



Dostopno v Digitalni bralnici ZRSŠ:

www.zrss.si/digitalna-bralnica/dvig-digitalne-kompetentnosti



NAROČANJE

Zavod RS za šolstvo
Poljanska c. 28
1000 Ljubljana

e-pošta:
zalozba@zrss.si

Cena posameznega izvoda

6/2023 je 13,00 €.

Letna naročnina (6 številk):

50,00 €
za šole in druge ustanove
37,50 €
za individualne naročnike
18,50 €
za študente, upokojence

V cenah je vključen DDV.

