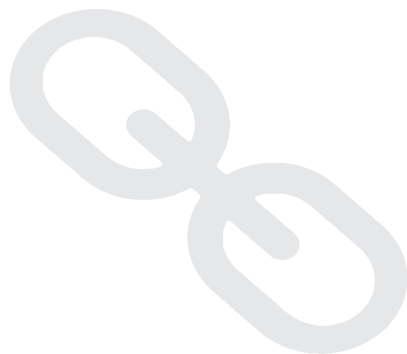




Noví svetoví

2/2021

Dušan Rutar, urednik



NOVI SVETOVI

*Letni zbornik Centra za izobraževanje, rehabilitacijo
in usposabljanje Kamnik*

Št. 2/2021

NOVI SVETOVI
ISSN 2738-4039
Številka 2, junij 2021

Zbornik *Novi svetovi* izhaja enkrat letno.

IZDAJATELJ
CIRIUS Kamnik, Novi trg 43a, 1241 Kamnik

DIREKTOR
Goran Pavlič

UREDNIK
Dušan Rutar

OBLIKOVANJE
Žiga Valetič

JEZIKOVNI PREGLED
Zala Hriberšek

TISK: Cicero, d. o. o., Begunje na Gorenjskem
Natisnjeno v 200 izvodih

Vsebinska zasnova te številke letnega zbornika je nastala v okviru izvajanja projekta Strokovnega centra za gibalno ovirane otroke in mladostnike, ki ga sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada. Operacija se izvaja v okviru Operativnega programa za izvajanje evropske kohezijske politike v obdobju 2014–2020, prednostna os Socialna vključenost in zmanjševanje tveganja revščine, prednostna naložba Aktivno vključevanje, tudi za spodbujanje enakih možnosti ter aktivne udeležbe in povečane zaposljivosti.

Denarno je izid zbornika omogočil CIRIUS Kamnik.

© CIRIUS Kamnik, 2021

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja gradiva ni dovoljeno reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (fotokopiranje) kot na elektronske oblike reprodukcije (snemanje ali prepisovanje na kakršen koli pomnilniški medij).



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI SKLAD
SOCIALNI SKLAD
NALOŽBA V VAŠO PRIHODNOST



Kazalo

UVOD

11 Goran Pavlič
UVODNIK

13 Dušan Rutar
**O RABI GRAMATIKE ŽENSKEGA SPOLA IN GRAMATIKI
NEBINARNIH OBLIK**


FILOZOFIJA IN PSIHOLOGIJA OSEBNOSTNE RASTI

17 Dušan Rutar
**PSIHOSOCIALNI RAZVOJ MLADIH S POSEBNIMI POTREBAMI ZA
BLAGOSTANJE IN OSEBNOSTNO RAST**

37 Irena Praznik
SVETOVALNO DELO IN SVETOVALNA SLUŽBA

PRIMERI ODLIČNE PRAKSE

61 Simona Janežič
**UČENJE SLOVENŠČINE ZA GIBALNO OVIRANE UČENCE BREZ
EKSPRESIJE GOVORA S POMOČJO UČBENIKA V SISTEMU PODPORNE
IN NADOMESTNE KOMUNIKACIJE**

- 
- 71 Ingrid Babič Podržaj
**BRALNI DUH V CENTRU ZA USPOSABLJANJE ELVIRA VATOVEC
STRUNJAN**
- 81 Andreja Gamser Abram
**INKLUZIVNO IZOBRAŽEVANJE UČENCEV POSEBNEGA PROGRAMA
VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA NA VEČINSKI OSNOVNI ŠOLI**
- 89 Matejka Zagožen
**UČENCI Z MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU IN GIBALNO OVIRANOSTJO
CIRIUS KAMNIK V ŠOLANJU NA DALJAVO**
- 99 Neža Adamič, Boštjan Kotnik
SPECIALNI ZDRAVKO – »ŽIVIM ZDRAVO. TE ZANIMA, KAKO?«
- 107 Ajda Eiselt Čreslovník
DELO NA DALJAVO S PREDŠOLSKIMI OTROKI
- 115 Simona Rogič Ožek, Veronika Lisjak Banko, Polonca Hartman, Simona Lesar,
Ana Jelovčan, Marija Cek
IZVAJANJE PODPORE NA DALJAVO V OKVIRU DOMA CIRIUS KAMNIK
- 147 Ana Jelovčan
VZGOJNE DEJAVNOSTI V OBDOBJU COVID-19
- 155 Marija Cek
**PERSONALIZACIJA PODPORE PRI VZGOJNEM DELU Z MLADOSTNICO:
PRILAGODITVE IN PRIPOMOČKI**
- 165 Simona Rogič Ožek
POGOVORIMO SE O PERSONALIZACIJI

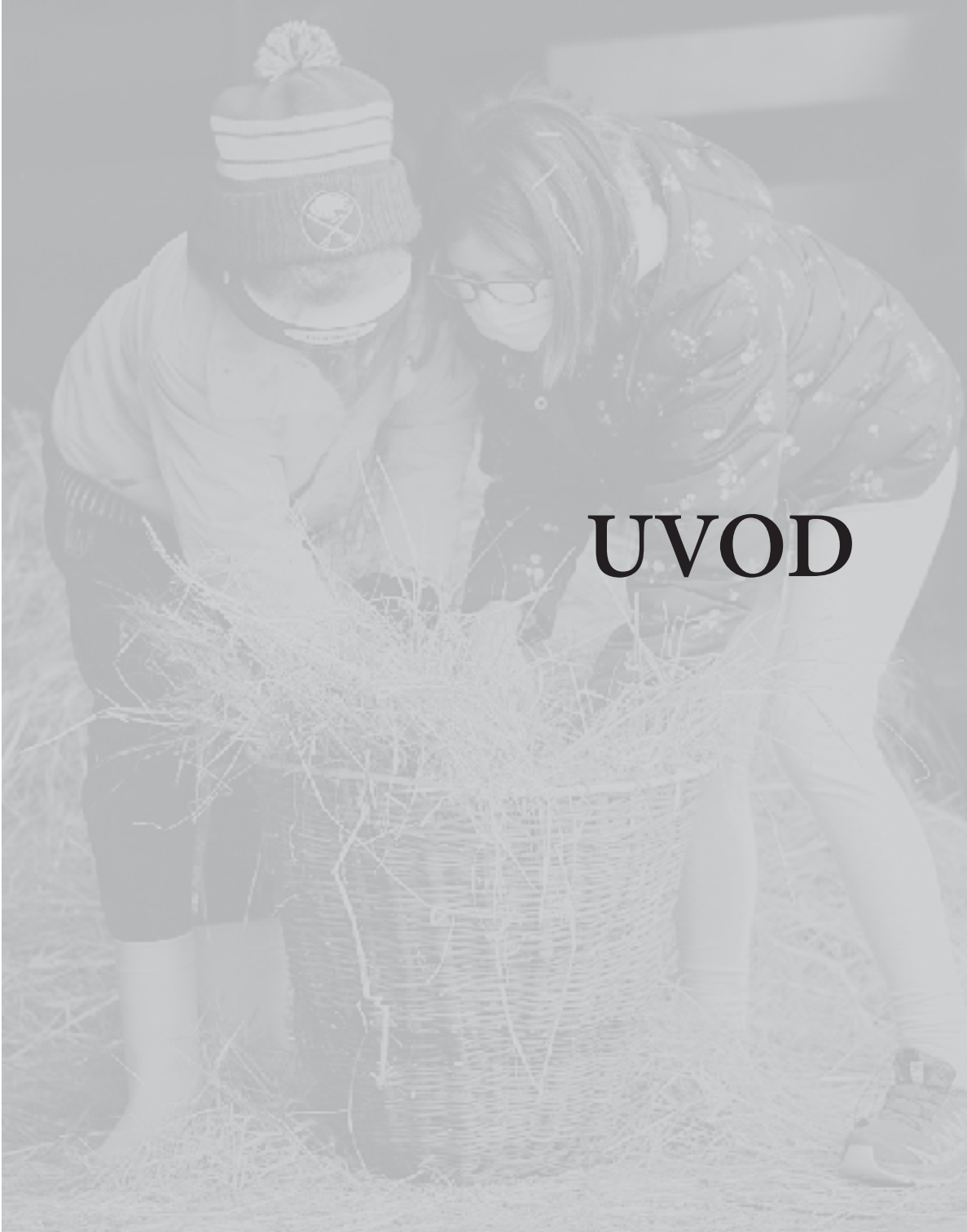


DEJAVNOSTI IN TERAPIJE

- 175 Jerneja Drame, Maja Kavčič
**VADENJE VOŽNJE Z INVALIDSKIM VOZIČKOM – UPORABA
NOTRANJEGA POLIGONA ZA URJENJE VOŽNJE**
- 183 Katja Logar
TERAPIJA/FIZIOTERAPIJA S POMOČJO PSA V CIRIUS KAMNIK
- 191 Anka Gerbec, Maja Kavčič
DELOVNA TERAPIJA S POMOČJO KONJA V POVEZAVI Z ASI
- 203 Martina Lenček
**METODA WERBECK OZIROMA DELO PO NAČELIH ŠOLE ZA
ODKRIVANJE GLASU**

RECENZIJE

- 219 Dušan Rutar
PSIHOLOGIJA BLAGOSTANJA IN ETIČNOST
- 223 Dušan Rutar
SODOBNI_A UČITELJ_ICA
- 227 Dušan Rutar
UMETNA INTELIGENCA IN ČUSTVA



UVOD



Goran Pavlič

direktor CIRIUS-a

Uvodnik

Zbornik *Novi svetovi* se je med bralci, ki so ga doslej prebrali, odlično »prijel«, kot se reče, in pred nami je druga številka. K sodelovanju smo pritegnili tudi avtorje in avtorice iz drugih slovenskih ustanov, v katerih se usposablajo in šolajo mladi s posebnimi potrebami, kar je posebej razveseljujoče.

Razveseljuje zlasti dejstvo, da nas pregled dejavnosti, ki so predstavljene v zborniku, zlahka prepriča, kako kakovostne in raznolike so dejavnosti, ki so na voljo mladim. To so dejavnosti, ki obenem odpirajo nova obzorja usposabljanja in nove svetove, v katerih se rojevajo drugačne, sveže ideje o ranljivih družbenih skupinah in njihovih pripadnikih oziroma pripadnicah, o tem, kar je zanje dobro, o njihovem blagostanju.

Ideje in dejavnosti, predstavljene v zborniku *Novi svetovi 2*, so obenem skladne s temeljnimi usmeritvami Evropske unije in zlasti Evropskega socialnega sklada, ki je od leta 2021 znan kot Evropski socialni sklad Plus. To je glavni evropski vzvod za spodbujanje zaposlovanja in socialne vključenosti – njegov cilj je pomagati ljudem do zaposlitve (ali boljše službe), vključevanje prikrajšanih ljudi v družbo in zagotavljanje pravičnejših življenjskih priložnosti za vse.

Prepričan sem, da so vsebine tokratne številke *Novih svetov* izvrsten smerokaz za pot v tako načrtano prihodnost, za katero verjamemo, da bo dejanska uresničitev velikih idealov in vrednot sodobne civilizacije.



Dušan Rutar

CIRIUS Kamnik

O rabi gramatike ženskega spola in gramatiki nebinarnih oblik

V zbornikih *Novi svetovi* se držimo pri pisanju besedil nekaterih sodobnih spoznanj o rabi izrazov, s katerimi določamo oziroma izražamo spol. Slovenščina je namreč zelo bogat jezik, njegovo bogastvo pa je izrazito zlasti pri izražanju ženskega in moškega spola, zato nam ni vseeno, ali piše avtor_ica ali samo avtor, kot da avtoric sploh ni.

Uveljavljanje novosti je po navadi kajpak zahtevno, naporno delo, zato je tudi zamudno, ker terja zlasti premagovanje odporov ljudi. Prav zato bo minilo precej časa, preden bodo avtorji in avtorice spontano uporabljali obe obliki, moško in žensko. V ozadju so kajpak navade in hierarhična razmerja moči, zato v vsakdanjem življenju še vedno prevladuje moška oblika. Taka je logika moči, proti kateri želimo uveljavljati drugačne rabe jezika, ki neposredno podpirajo to, kar imenujemo egalitarne simbolizacije, ki že po definiciji niso hierarhične.

Prav v luči egalitarnih simbolizacij smo se odločili, da čim pogosteje uveljavljamo zapis s poševnico in celo zapis s podčrtajem; poševnica predvideva dve spolni identiteti (moško ali žensko), podčrtaj pa celo več. To je trenutno edini način, s katerim zajemamo celotno družbo in vse ljudi, smo torej inkluzivni ali vključujoči, kar pomeni, da nobena spolna identiteta ni izpuščena, da nihče ni izključen.

Prispevati želimo k premagovanju ovir v obliki seksistične rabe jezika (nekateri ljudje to počnejo s spolno specifičnimi oblikami za ženski in moški spol, drugi pa z njihovo nevtralizacijo). Predlagamo torej neseksistične rabe jezika in skušamo kritično vrednotiti poskuse, da bi take rabe bodisi dejavno preprečevali ali pa spodbujali vsaj brezbržnost do njih.



**FILOZOFIJA IN
PSIHOLOGIJA
OSEBNOSTNE
RASTI**



Dušan Rutar

CIRIUS Kamnik

Psihosocialni razvoj mladih s posebnimi potrebami za blagostanje in osebnostno rast

Povzetek

Prispevek se umešča v tradicijo znanstvene novoveške razsvetljenske misli, ki vztrajno in dosledno utemeljuje človekove pravice na idejah egalitarnosti, univerzalne človekove narave in zmožnosti za razmišljanje.¹ Njegova ključna ideja je zato tale: *spreminjanje življenjskih perspektiv ljudi s posebnimi potrebami in psihosocialni razvoj skozi življenje terjata mnogo več kot obravnave motenj, defektov, poškodb, bolezni in oviranosti teh, za katere strokovnjaki domnevajo, da jih nujno potrebujejo*. Terjata spreminjanje družbenih in kulturnih norm, ki šele omogočajo, da določimo, kdo je invaliden in kdo ni, kdo potrebuje *obrnave* in kdo jih ne potrebuje, kdo je izključen in kdo vključen.

Razsvetljenska tradicija zato ohranja odprtost do vsakega človeka brez izjeme ter zastopa njegovo pravico do blagostanja, enakih možnosti in enakega dostopa. Osnovna ideja prispevka je skladna z naravo te tradicije in podpira novo razumevanje hendikepa onkraj prevladujočih predstav o invalidnem telesu in njegovi identiteti, saj je neločljivo povezana z idejo o človekovi neidentiteti ter je sestavni del

1/ Moderna znanost ne prinaša le nenehno spreminjajočega se znanja, temveč vnaša v življenja ljudi tudi novo zahtevo. To je zahteva po refleksiji, vnovičnem premisleku, kritični misli, s katero vedno znova preoblikujemo spontani zdravi razum. Nedvomno je največja ovira, pred katero se znajdejo nova znanstvena spoznanja, vsakdanji zdravi razum, ki jih zanika, spremeni ali pa se iz njih celo norčuje. Zgodovina novoveške znanosti to vedno znova potrjuje. Več o tej temi glej v: Richard S. Westfall. *The Construction of Modern Science: Mechanisms and Mechanics* (Cambridge University Press, 1978).

koncepta psihosocialnega razvoja in subjektivacije kot temeljnega procesa, s katerim se človeška žival učloveči v družbenem okolju.²

V tej luči je bistveno klasično filozofsko spoznanje, da je identiteta posameznega človeškega bitja bistveno zavezana recipročnemu prepoznavanju in odvisna od njega: *od mene je odvisno, kako prepoznavam drugo človeško bitje, na primer kot hendikepirano, od njega pa je odvisno, kako prepozna mene in mojo identiteto*. Tako sem lahko avtoriteta le, če mi drugi ljudje priznajo status avtoritete, če mi ga pripišejo; zanje kajpak velja enako (recipročna avtoriteta).

Ključne besede: egalitarnost, emancipacija, univerzalne pravice, neidentiteta, hendikep, subjektivacija, psihosocialni razvoj, recipročno prepoznavanje, recipročna avtoriteta.

Zelo kratek uvod

Invalidnost, oviranosti, defekti in motnje pomenijo pripisovanje telesnih in duševnih deviacij ljudem; tako pripisovanje ne pomeni egalitarnih simbolizacij teles in duše, saj je izključujoče. In to niso lastnosti ali značilnosti teles, temveč so učinek ali rezultat naključnih kulturnih norm, kakšna naj bodo telesa in kaj naj delajo. Drugačne kulturne norme zato že pomenijo povsem drugačne razlage telesnega in duševnega, zlasti pa omogočajo ljudem, da končno zaživijo samostojno, neodvisno in skladno z lastnimi željami.

Vsi trije izrazi iz naslova prispevka (psihosocialni razvoj, posebne potrebe, blagostanje) so neločljivo prepleteni, in jih težko mislimo vsakega posebej, ne da bi tvegali površnost, nedoslednost in slabo razumevanje njihove koristnosti, uporabnosti in pomembnosti.³ Pomembni pa so zato, ker nepravilnih družbenih razmerij, izključevanja

2/ Učloveči se kot bistveno simbolno, duhovno, spiritualno (*geistig*) svobodno bitje, kot bi rekla Hegel in Kant. Jezik je kot simbolni sistem zato obenem emancipatorična družbena institucija, ki nas opolnomoči natanko s tem, da nas omejuje (lahko rečemo karkoli, vendar moramo pred tem natanko premisliti, kaj reči).

3/ Naslov prispevka ni brez povezave z naslovom članka, ki je izšel davnega leta 1975: Dieter Misgeld. Emancipation, enlightenment, and liberation: An approach toward foundational inquiry into education. *Interchange*, let. 6, št. 3, str. 23–37. doi:10.1007/bf02145096.

nekaterih ljudi, njihovega diskriminiranja, potiskanja ljudi s posebnimi potrebami na rob družbenega življenja in hierarhičnih razmerij med ljudmi ne moremo presegati brez refleksij, kritične misli, brez idej o emancipaciji, solidarnosti in demokraciji.⁴ Pokazal bom, zakaj je tako.

To bom storil tako, da bom skiciral novoveški prehod v razmišljanju o človeku in njegovem položaju v svetu, in sicer prehod od Descartesa, preko Heideggerja do Adorna. Od sedaj že klasične revolucionarne ideje o ego, ki dvomi, misli in je domnevno identičen s seboj, do ideje o tem, kar ego izziva in vabi k razmišljanju, tudi o sebi in svoji identiteti (samonanašanje ali rekurzivnost), ter k sodobni ideji o neidentiteti in izkušnji neidentitete, k izkušnji torej, da ego v resnici ni identičen s seboj, čeprav sprva vselej spontano verjame, da je; prav tako verjame, da obstaja in da ni zgolj privid.

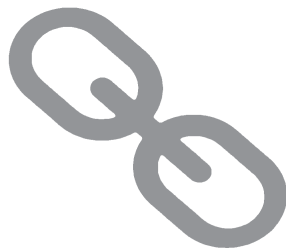
Človek na primer verjame, da je ego ali jaz nekakšno utrjeno središče njegovega simbolnega sveta in identitete. Zdi se mu, da celo jamči za njegovo identiteto in delovanje, na primer za močno svobodno voljo, vendar ne more pripadati množici vsega, kar tvori človeka. V resnici nima naravnega mesta, kot pravi Derrida, ni fiksni kraj, lokus. Je ne-lokus, kjer veliko elementov vstopa v medsebojno igro; prav zato govorimo o različnih življenjskih perspektivah. Ego tako ne more biti navzoč samemu sebi, kot je odkril in potrdil Freud, ne more imeti izkušnje samega sebe, ker se taki izkušnji kot razdrobljen ali fragmentiran nenehno izmika.

Tako bom prišel na prag teorije hendikepa ter simbolne in družbene izkušnje hendikepa, ki je emancipatorična; to je izkušnja razlike in drugačnosti, ki ni zgolj različica istega – v taki perspektivi je pač trivialno res, da je vsak posameznik drugačen od vsakega drugega posameznika.⁵ Ali na kratko: *razmišljanje ter usposabljanje in izobraževanje sta za emancipacijo ljudi v družbenem polju, ne za kopicenje znanja*

4/ Pomen kritične misli se polno uveljavi, ko razumemo, da pri empiričnem preiskovanju realnega sveta ne poskušamo samo pravilno ugotoviti dejstev, temveč skušamo sočasno ustrezno dojeti koncepte, da bi nam postalo jasno, kaj v resnici iz česa izhaja. Kot je Hegel slavno vztrajal, moramo sprejeti tudi nekakšen holizem glede samega objektivnega sveta (Italo Testa (2003). Hegelian Pragmatism and Social Emancipation: An Interview with Robert Brandom. *Constellations*, let. 10, št. 4, str. 558).

5/ Obenem je res tudi tole. *Ljudje smo simbolna, socialna in družbena bitja, to pa pomeni, da se zavezujejo (Habermasov Geltungsansprüche). To v bistvu vključuje zahteve po razumnem utemeljevanju, ki so načeloma naslovljene na vsakega člana skupnosti (prav tam, str. 562).*

in utrjevanje identitete.⁶ Vsak človek je zmožen za eno in drugo; nihče ni privilegirani in nihče ni v boljšem izhodiščnem položaju, pa čeprav so empirične razlike med ljudmi in njihovimi življenjskimi perspektivami velike. V samem jedru razmišljanja, usposabljanja in izobraževanja je tako ideja egalitarnosti.⁷



Preprosto rečeno: človek lahko razmišlja o katerem koli obstoječem simbolnem redu, v katerem živi ali bi lahko živel, kar pomeni, da se sprašuje o njem in njegovi identiteti. Vprašanja so lahko dobra, produktivna ali slaba, neproduktivna – to so vprašanja, ki ne vodijo nikamor in ne rodijo nobenega dobrega odgovora. Možno pa je tudi, da ne sprašuje, temveč sprejema (družbeni) red stvari in verjame, da je z njim vse v redu, da ga torej ni treba spreminjati in da naj vse ostane tako, kot domnevno je. Njegova želja je lahko taka, da si ne želi nobene spremembe. Želja je sicer paradokсна, a je še vedno želja.

Tak odnos do sveta pa je vendarle skoz in skoz problematičen, kajti intelektualna odgovornost vsakega posameznika je neločljivo prepletena s strastjo do egalitarnosti, to pa pomeni, da spoznavanje in razumevanje resnice sveta in njegove urejenosti nujno spremlja strast do egalitarnosti, saj svet nikoli ni tako pravično urejen, da bi bil lahko človek, zmožen za razumevanje in razmišljanje, zadovoljen in bi lahko

6/ Z izražanjem diskurzivnih izraznih sposobnosti nenehno odkrivamo nove opise, nove načine opisovanja in individualizacije potencialno moralno in politično pomembnih enot ter s tem nove oblike možnih in dejanskih krivic (prav tam, str. 567).

7/ Več o tej izvrstni ideji glej v: Lesley A. Jacobs. *Pursuing Equal Opportunities: The Theory and Practice of Egalitarian Justice* (Cambridge University Press, 2003); Gerald Allan Cohen. *On the Currency of Egalitarian Justice, and Other Essays in Political Philosophy* (Princeton University Press, 2011). O egalitarni zavesti in zavesti o egalitarnosti prim. Christine Sypnowich (ured.). *The Egalitarian Conscience: Essays in Honour of G. A. Cohen* (Oxford University Press, 2006).

strast do egalitarnosti preprosto zavrnil z zamahom roke, češ da ga ne zanima in da ne želi nobene spremembe v družbenem polju, v katerem živi in razvija svojo domnevno identiteto, osebnost oziroma subjektivnost in življenjski slog.⁸

Ko pa človek zastavlja dobra vprašanja o redu stvari, simbolnem ali družbenem, o življenjskih perspektivah, ko se odloči drugače, kot je sicer navajen, dela obenem to, kar imenuje Adorno *razmišljanje proti sebi*.⁹ Zakaj proti sebi? In kaj to sploh pomeni, kako razumeti tako nenavadno razmišljanje? Ali ne bi pričakovali ravno nasprotnega, poglobljenega spraševanja o sebi in svoji identiteti, morda pa bi dodali še enako poglobljeno in zavzeto razmišljanje o identitetah drugih ljudi?¹⁰

Spraševanje proti sebi je vendarle na mestu in je upravičeno, čeprav se sliši nekoliko nenavadno, ker je red stvari, o katerem se človek sprašuje, tak, da je v njem že vnaprej predvidena identiteta tega, ki se sprašuje. Ljudje zato v družbenem polju vselej spontano »vedo«, kakšna je identiteta posameznega človeka, vključno s seboj. Tako se jim na primer zdi, da dobro vedo, kaj pomeni biti hendikepiran, kaj pomeni imeti posebne potrebe, kdo je *normalen* in kdo ni, kdo je invalid; podobno je človek pripravljen pristajati na idejo, da obstaja njegov resnični, pravi jaz, ki je kajpak drugačen od neresničnega in nepravlega jaza.

Ko pa se začne človek spraševati o redu stvari in perspektivah, ki jih morda vse življenje samodejno in nevprašljivo sprejema, se nujno že sprašuje tudi o svoji identiteti znotraj njih; dokler se ne sprašuje, spontano sprejema red in identiteto celo tedaj, ko z njo ali redom ni zadovoljen. Torej jo postavlja pod vprašaj, sooča se s tem, kar imenujemo neidentično, saj je logični pogoj za tako razmišljanje razlika do sebe.

8/ Če naj bi bila kritika družbenih nepravilnosti sposobna, da nas zaveže, da spremenimo to, kar počnemo – še posebej, da spremenimo tisto, kar razumemo kot utemeljene razloge –, potem mora biti kraj, s katerega je artikulirana, v pomembnem smislu neodvisen od praks, o katerih kritika presoja (Testa (2003), str. 568–569).

9/ Prim. Michael A. Peters (2003). Truth-Telling as an Educational Practice of the Self: Foucault, Parrhesia and the Ethics of Subjectivity. *Oxford Review of Education*, let. 29, št. 2 (jun. 2003), str. 207–223.

10/ Tako razmišljanje je zelo zahtevno, kajti posameznik znotraj tega, kar lahko artikulira, na primer svojo identiteto, ne najde dobrega razloga za njegovo kritiko. Prav tako tega ni mogoče kritizirati od zunaj, iz nekakšne nevtralne razdalje. Zunaj namreč ne obstaja, zato ne moremo razumno kritizirati tega, kar je konceptualno artikulirano, saj le tisto, kar je mogoče trditi, lahko upraviči tisto, kar je mogoče trditi, kot bi rekel Brandom (prim. prav tam, str. 564).

Tako spraševanje je zato način, kako deluje človek proti svoji domnevni naravi in svojemu »pravemu jazu«; domnevni zato, ker tudi drugi ljudje od njega spontano pričakujejo, kakšen bi moral biti, kako bi se moral vesti, kako bi moral delovati in razmišljati; domnevno »vedo«, kakšna je njegova »prava« identiteta. Vse to človek lahko sprejme ali pa se sprašuje o tem, kar pomeni, da želi spremembe, ki vselej pomenijo nekaj, kar je večje od nič.¹¹

Sklenemo lahko takole.

Ne obstaja esencialna identiteta, ne obstaja naravno stabilno, nespremenljivo jedro človekove identitete. Obstaja samo to, kar imenuje filozofinja Barbara Cassin strateška identiteta.¹² To je identiteta človeka, ki se oblikuje skozi okoliščine, življenjske perspektive in človekovo upiranje. Taka identiteta torej ni dana in ni naravna, človek je ne prinese s seboj na svet. In čemu naj bi se človek upiral? Zlasti vsemu, kar ga lahko prizadene, poniža, poškoduje, vsemu, kar ni dobro, pravično in egalitarno.¹³

Usposabljanje mladih s posebnimi potrebami dobi tako močno in stabilno oprijemališče v konceptu psihosocialnega razvoja za emancipacijo, blagostanje in kakovostno življenje, zato velja o njem na kratko spregovoriti.¹⁴

11/ Zapletenost želje po spremembi, na primer v razumevanju lastne identitete, izhaja iz spoznanja, da smo ljudje konceptualna bitja. Konceptualno progresivno pa je tisto, kar prispeva k našemu samozavedajočemu razumevanju kognitivne in praktične konceptualnosti ali konceptualne dejavnosti (prim. prav tam, str. 565). Kar je konceptualno progresivno, tako ni napredno le za posameznika, saj je obenem tudi socialno, družbeno in politično napredno, kajti naslavlja se na vse ljudi; taka progresivnost je emancipatorična, zavezana ideji dobrega.

12/ Prim. Barbara Cassin. *Nostalgia: When Are We Ever at Home?* (Fordham University Press, 2016).

13/ Če obstajajo med ljudmi predsodki, na primer do invalidov, starejših ljudi, do gejev in lezbijk, do ljudi z drugačno barvo kože, kot jo ima večina, to pomeni, da imajo največji problem ljudje, ki take predsodke zastopajo in zagovarjajo, ne pa žrtve predsodkov. Torej ne bomo obravnavali ali zdravili slednjih, temveč bomo razmišljali, kako odstraniti predsodke iz družbenega polja in jih preprečevati.

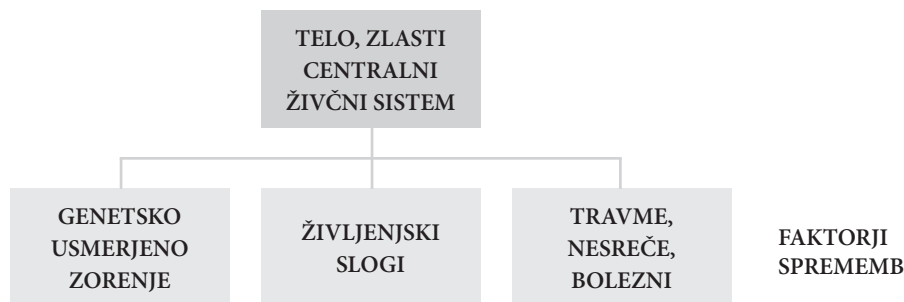
14/ Prim. Donna Ladkin (2005). The enigma of subjectivity. *Action Research*, let. 3, št. 1, str. 108–126. doi:10.1177/1476750305049968. Avtorica v prispevku natančno raziskuje idejo, da se subjektivnost ljudi in objektivnost sveta nujno prepletata pri ustvarjanju veljavnih resnic, zato je nov dokaz, kako pomembno je za emancipiranje ljudi pripovedovanje resnice o njihovem družbenem položaju.

Psihosocialni razvoj

Na mestu je torej zato kratek povzetek sodobnih spoznanj o naravi človekovega psihosocialnega razvoja, kajti prepogosto je razmišljanje, da so identitete ljudi nekako dane, da so naravne in določene, da se človek z identiteto kar rodi ali pa mu je usojena, kar pomeni, da je ne more spreminjati. Res je, prav nasprotno, da so naše kategorije, v katere umeščamo identitete, družbeno zgrajene, to pa obenem že pomeni, da so v hierarhično urejenih družbah v osnovi tudi razsežnosti privilegiranosti in podrejenosti ljudi.¹⁵

Morda je najbolje govoriti o razvijanju posameznika skozi jezikovne igre, kot jih imenuje Wittgenstein, in življenjske perspektive.¹⁶ In te so najrazličnejše, zato ne moremo smiselno medsebojno primerjati že dveh ljudi, kaj šele skupin ljudi, ter zatrjevati, kakšne so njihove identitete, te pa primerjati med seboj in jih vrednotiti.

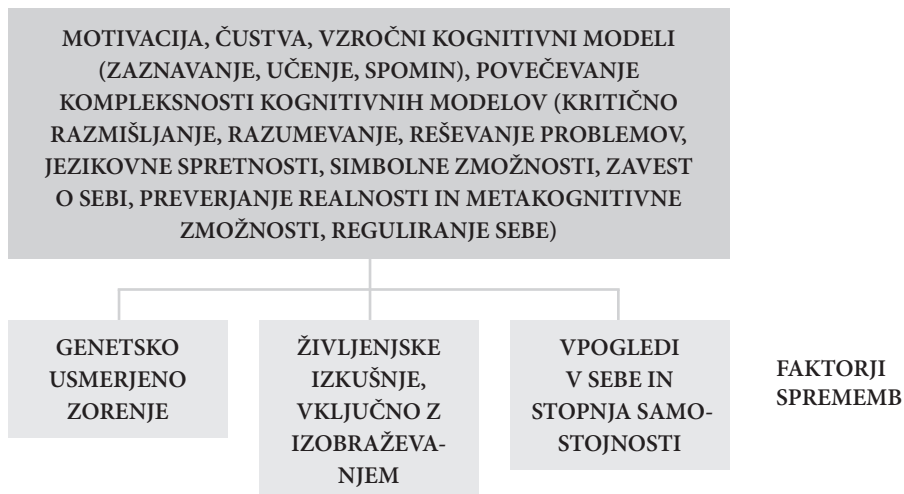
Koncept psihosocialnega razvoja izhaja iz sodobne evolucijske psihologije in socialne kognitivne nevroznanosti. Njegove osnovne koordinate so prikazane v nadaljevanju.



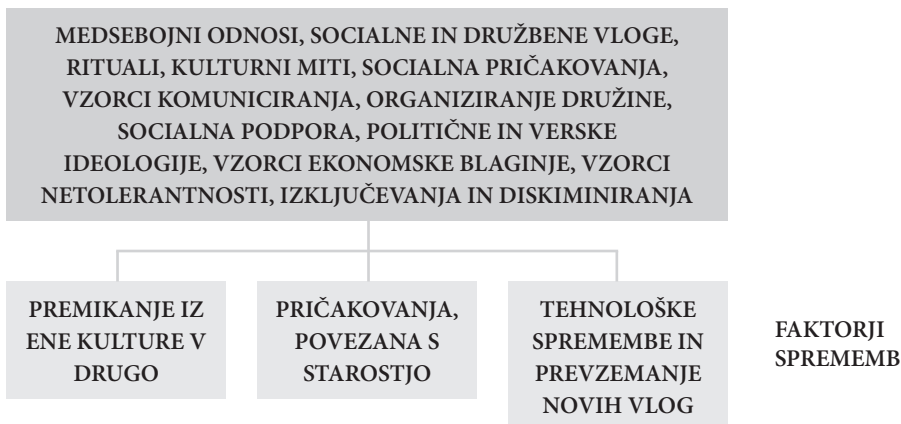
Slika 1: Biološki sistem in faktorji sprememb

15/ Prim. Elizabeth Barnes. *The Minority Body: A Theory of Disability* (Oxford University Press, 2016), str. 29.

16/ Barbara M. Newman, Philip R. Newman. *Development Through Life: A Psychosocial Approach* (Wadsworth Publishing, 2011), str. 3.



Slika 2: Psihološki sistem in faktorji sprememb



Slika 3: Societalni sistem in faktorji sprememb

Psihosocialni razvoj skozi najrazličnejše življenjske perspektive je kompleksen preplet delovanja in razvijanja vseh treh sistemov: *biološkega, psihološkega, societalnega*. Razvoj pomeni povečevanje kompleksnosti, ne pomeni le kopičenja, linearne rasti ali dodajanja novega k staremu. Pomeni tudi spreminjanje življenjskih perspektiv, jezikovnih iger, razvijanje novih interakcij in medsebojnih odnosov, oblikovanje novih kontekstov za socialne interakcije ter uvajanje zapletenih vzorcev vrednot in prioritete za družbeno vedenje ljudi.

In ko razmišljamo o hendikepu, so za razumevanje psihosocialnega razvijanja otrok in mladih ljudi s posebnimi potrebami ključni vzorci izključevanja in diskriminiranja, vzorci zmanjševanja blagostanja in dobrobiti posameznikov.¹⁷ Vzorci pomagajo posamezniku oceniti in ovrednotiti to, kar imenujemo *osebne domneve o življenjskih pričakovanjih* (Personal Assumptions about One's Life Expectancy).¹⁸

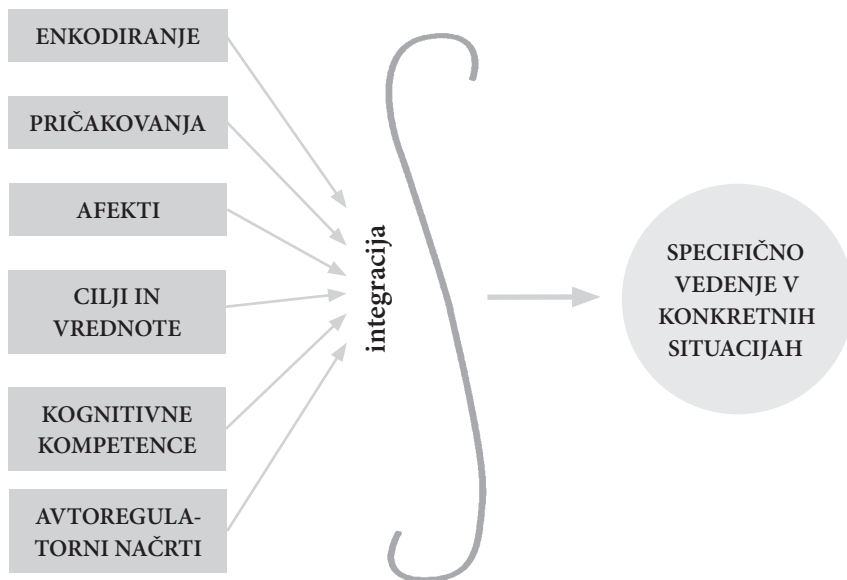
To spoznanje velja posebej poudariti. Preveč je namreč *obravnavanja* oseb s posebnimi potrebami, kot da nenehno potrebujejo pomoč, podporo ali terapije. Ali kot pravi Elizabeth Barnes: *Biti hendikepiran* (disabled, op. prev.) *je mnogo več kot biti obravnavan* (treated, op. prev.) *na poseben/specifičen način; nekateri ljudi obravnavajo kot invalide, čeprav niso (npr. ljudje s fiktivnimi motnjami in občasni goljufi), medtem ko so nekateri drugih ljudi zares hendikepirani, a jih nihče ne obravnava, kot da so, ali pa jih obravnavajo le redko.*¹⁹

Naj za konec tega poglavja dodam shemo, ki povzema šest kognitivnih in afektivnih dimenzij, ki vplivajo na vedenje ljudi in njihovo vsakdanje delovanje.

17/ Prim. prav tam, str. 6–10. Glej tudi: Paul Allin, David J. Hand. *From GDP to Sustainable Wellbeing: Changing Statistics or Changing Lives?* (Springer International Publishing; Palgrave Pivot, 2021).

18/ Glej prav tam, str. 17–18.

19/ Barnes (2016), str. 37.



Slika 4: Kognitivni in afektivni vplivi na vedenje ljudi²⁰

Nadaljujem z razmišljanjem o novoveškem aksiomu, ki vzpostavi izhodišče za nova razmišljanja o naravi človeških bitij, o njihovem nujnem odnosu do resnice in lastne subjektivnosti.²¹

Novoveški aksiom

Vsi ljudje znajo razmišljati, vsi so zmožni za razmišljanje. Natančneje: *vsak človek je zmožen za razmišljanje, zato se lahko nauči razmišljati*. V tej zmožnosti so ljudje enaki. Ne razmišljajo na enake načine, seveda, toda principi in algoritmi razmišljanja so za vse enaki, nihče ni izjema in ne more postati izjema, za katero zapisano ne bi veljalo.

20/ Newman & Newman (2011), str. 42.

21/ Prim. Anne Clausen (2018). Subjectivity and Transcendence: The Primacy of Truth and Goodness in Hegel and Levinas. *Hegel Bulletin*, let. 39, št. 2, str. 199–220. doi:10.1017/hgl.2018.21.

Najlepše in najboljše pri tem pa je, da za razmišljanje noben človek ne potrebuje ne diplome ne predhodnega znanja. Dovolj je, da ima voljo do razmišljanja, da je voljan biti učenec – odprt do odprtosti in odpiranja vselej že odprtega. Kasneje se vrnem k ideji odprtosti in povem, zakaj je tako pomembna za razmišljanje o identiteti, psihosocialnem razvoju, hendikepu in družbeni emancipaciji ljudi (s posebnimi potrebami).²²

Dokazal bom, da je hendikep, ki nima nobene resne zveze s posebnimi potrebami, z motnjami, defekti in ovirami, čeprav ga nenehno povezujejo z njimi, ničesar od tega namreč ne potrebujemo, da bi resno razmišljali in govorili o hendikepu, emancipatoričen natanko v perspektivi, ki jo odpira to začetno razmišljanje, ki povzema klasična filozofska spoznanja od Descartesa do sodobne evolucionistične psihologije in socialne kognitivne nevroznanosti.

Povzema spoznanja, da razmišljanje in interpretiranje ali razlaganje sveta ne preneseta nobene hierarhije, da je edina avtoriteta, ki se ji podreja razmišljajoči človek, njegov ego, razmišljanje samo, da izobraževanje za razmišljanje temelji na intelektualni dejavnosti učenca, ki razmišlja, kar pomeni, da sočasno izziva neenaka, nepravilna, neegalitarna hierarhična razmerja med učiteljem in učencem. Povzema pa tudi spoznanja, da je vsako razmišljanje, da se ne bi pogreznilo v sofistiko, da bi torej ostajalo kritično, ker tako tudi mora biti, saj sicer ni odprto, razmišljanje o samem razmišljanju. Tak je obenem temelj sodobne misli in novoveške filozofije, kot ga je postavil in s svojim razmišljanjem utrdil Descartes pred štirimi stoletji.

Vsak človek je torej zmožen misliti in se lahko nauči misliti o tem, kako misli; lahko razmišlja o razmišljanju – razmišljanje postane kompleksen objekt razmišljanja.

Zares kritično razmišljanje je zato brezkompromisno, izhaja pa iz odnosov razmišljajočega človeka s svetom, za katerega vselej domnevamo, da objektivno obstaja. Odnosi s svetom so zato taki, da omogočajo in podpirajo razmišljanje, samo razmišljanje o svetu pa mora biti tudi razmišljanje o odnosih s svetom.

Torej jih spreminja in preobraža; zlasti spreminja hierarhične, diskriminatorne odnose in nepravilne odnose, ki so sicer po nujnosti zaviti v sofistiko in ideologije

22/ Naj na tem kraju poudarim, da je vsak človek, ki je zmožen za refleksijo lastnega delovanja, zmožen tudi za to, da postane moralni družbeni agens. Prim. Gerald H. Pasko (1996). The emancipation of reason. *The Journal of Value Inquiry*, let. 30, št. 3, str. 399–414. doi:10.1007/bf00164549.

oziroma ideološke prakse.²³ Zaviti so zato, ker brez njih hierarhije in nepravčnosti sploh niso mogoče; ne bi mogle niti nastati. Spreminja jih tako, da so drugi odnosi odprti do sveta in njegove odprtosti, kar pomeni, da so v sozvočju z njim. Hierarhičnih odnosov zato ne moremo preoblikovati tako, da bi postali nehierarhični – lahko zgolj izginejo.

Vse to pa se dogaja le, če se človek odloči za razmišljanje o svetu, sicer se ne dogaja; razmišlja torej tako, da razmišlja tudi o samem razmišljanju. Taka odločitev ima zato pomembne posledice in empirične učinke – za posameznika in za svet, o katerem razmišlja.

Spreminjanje odnosov do sveta je namreč zavezano krepostim in etičnosti, kajti če ni, ima tudi Hitler pravico misliti po svoje in spreminjati svet, kot se mu zdi, češ da ima pavico do svojega mnenja ali pogleda na svet, ki ga imenuje razmišljanje o svetu. Ko tako razmišljamo o svetu, ne razmišljamo, kot da imamo pravico misliti po svoje, temveč razmišljamo po nujnosti.²⁴

Razmišljanje po nujnosti, ki so univerzalne, ne partikularne, kot so partikularna subjektivna mnenja posameznikov, pa pomeni tudi, da je koristno in dobro o nečem, o čemer smo že premislili, premisliti še enkrat. Možnost, da smo prvič kaj spregledali, da nismo bili dovolj pozorni in natančni, namreč zaradi več dejavnikov ni majhna, poleg tega pa obstaja možnost, da se zaradi svojih interesov prehitro zadovoljimo z doseženim oziroma s preišljenim.

Razmišljanje, ki spreminja odnose do sveta, je zaradi povedanega etično, emancipatorično in kreativno. To pomeni, da je generativno in da spreminja pravila, tudi pravila razmišljanja. Ustvarja nove simbolne prostore in pogoje za nova pravila razmišljanja in delovanja. Tako razmišljanje je obenem socialno in družbeno, saj govorimo o odnosih in njihovem spreminjanju, razmišljanje pa je mogoče le znotraj družbenih prostorov in v odnosih z drugimi ljudmi. Kreativno razmišljanje zato

23/ O naravi sofistike prim. Barbara Cassin. *Sophistical practice: toward a consistent relativism* (Fordham University Press, 2014). Sofistika je paradigma o diskurzu, ki utvarja stvari z besedami, poudarja filozofinja v tej knjigi.

24/ Jaz in Drugi, pravi Lévinas, morata biti navzoča drug za drugega, morata biti obrnjena drug k drugemu z obrazom, da bi se rodila etika; v njenem jedru je odgovornost do drugega/Drugega, ki je, ontološko, neskončna; Veliki Drugi je absolutno tam zunaj.

generira nove odnose, dolgoročno pa – novo družbo, saj družba ne more obstajati brez odnosov, ki jih ustvarjajo razmišljajoči ljudje.

Foucaultov obrat: *subjektivacija ljudi je refleksna zmožnost oblikovanja razmerij med seboj in resnico*. Drugače rečeno: subjektivacija je lahko tudi oblika samostojnosti ali avtonomije, zato Foucaultu ne bi smeli podtikati, da razume človeško bitje, subjekt kot podložnika, ki ga v celoti nekdo ali nekaj obvladuje. Dostop do resnice nujno preoblikuje subjektivnost ljudi, zato obstaja tudi etični subjekt, človek, ki preoblikuje samega sebe v odnosu do resnice tako, da postane etični subjekt. V takem primeru subjekt razen etičnosti ni podrejen prav nikomur in ničemu.²⁵

Izobraževanje otrok, ustrezno ugotavlja Vigotski, ki zastopa enega od mejnikov sodobnega razmišljanja o naravi razmišljanja, zato ne more biti nič drugega kot njihovo usposabljanje za razvijanje kritične misli in preoblikovanje družbe, za povečevanje blagostanja ljudi. Vse to so obenem načini, kako lahko človek na svež način izkuša oziroma doživlja, razlaga in interpretira svet. Da bi ga izkusili na tak način, pa je potrebna odprtost do sveta, kar je logično nujno.²⁶ Sedaj je čas za vrnitev k objubljenemu razmisleku o odprtosti in njenem pomenu za razmišljanje.

Pomen odprtosti do sveta

Odprtost do sveta ni le odprtost do tega, kar je dano, kar je torej pred nami, temveč je odprtost do posebne značilnosti sveta oziroma danosti, v kateri živimo in jo mislimo. Razlika je pomembna, kajti dokler se ne zavedamo te značilnosti sveta, spontano verjamemo, da je svet sklenjen ali zaprt, da je danost, da je dokončen in tak, kot se nam samodejno zdi, da je. Samodejno zaznavanje sveta pa veliko zadev prezre in trivializira.

Svet je namreč odprt. Kaj to pomeni?

Pomeni, da ni dokončno narejen ali sestavljen iz objektov, na primer iz atomov, da ni dokončan, da ni narejen iz tega, čemur lahko pripišemo identiteto, temveč je

25/ Več o tej temi glej v: Laurence Barry. *Foucault and Postmodern Conceptions of Reason* (Springer International Publishing/Palgrave Macmillan, 2020).

26/ Ali kot je zapisal Søren Kierkegaard: *človek je kot bitje, ki eksistira, vselej bistveno zainteresiran za lastno razmišljanje, saj eksistira v njem*. Kierkegaard, S. (n.d.). Truth, Subjectivity and Communication. Truth, str. 48–60. doi:10.1002/9780470776407.ch3

narejen tako, da obstaja v njem tudi to, kar imenuje Adorno neidentiteta. Kaj je torej neidentiteta?

Neidentiteta pomeni na primer razliko med pojmom objekta in objektom, na katerega se nanaša, med umom in materijo, med posamezniki in družbo, ki ni vsota ali množica posameznikov. Pomeni pa tudi radikalno razliko, ki je pogoj vseh drugih razlik.

Radikalna razlika pomeni, da na primer človek ne more dokončno odgovoriti na vprašanje, kdo je, kakšna je njegova identiteta niti v primeru, ko bi imel za odgovarjanje na voljo neskončno veliko časa. Ne more izčrpati opisovanja samega sebe, ne more določiti zadnje značilnosti sebe.

Posameznik tako ni identičen z nobenim drugim človekom, saj ni identičen niti s seboj; tu najde oprijemališče za obstoj teorija hendikepa. Identiteta se tako, malce paradokсно, dopolni z neidentiteto – in ostaja prav zaradi nje odprta, nedokončana. Hendikep je prav to – odprtost identitete. Obstaja in vztraja zaradi radikalne razlike. Paradoks identitete pa je, da je vsak človek enak vsakemu drugemu človeku prav v tej odprtosti in nedoločljivosti identitete.

Svet torej ni identičen s seboj in nima končne, določene identitete, ki bi jo lahko opisali brez ostanka oziroma izčrpali. Pravimo, da je radikalno odprt. Človek, ki ni identičen s seboj, je odprt do sveta oziroma do njegove odprtosti, tudi če tega ne ve. Odprtost je objektivna in je nujni pogoj vsakega subjektivnega odpiranja. Torej je mogoče biti odprt do odpiranja, mogoče se je prepustiti odpiranju odprtemu oziroma samemu odpiranju (sveta).²⁷

To je mogoče, ni pa nobene nujnosti, da se kadar koli zgodi. Podobno je posamezni človek zmožen za razmišljanje, ni pa nujno, da se loti razmišljanja o njem.

Izkušnje sveta torej ne zajemajo le izkušenj identitet, danosti, objektov, predmetov, ljudi, kot smo sicer navajeni, temveč prej ali slej zajemajo tudi posebne izkušnje nedoločljivosti, neidentitete ali razlike. Obstaja torej posebna izkušnja razlike, ki je ne moremo preoblikovati v nič drugega, v nič pozitivnega, in ji ne moremo določiti vsebine.

Sedaj lahko dopolnimo začetno definicijo razmišljanja, tega, za kar naj bi se usposobil vsak človek že v času šolanja.

27/ V tem je resnica sveta in vsakega človeka. Ali kot je dejal Kierkegaard: *Brez tveganja ni vere. Vera je protislovje med neskončno strastjo človekove notranjosti in objektivno negotovostjo* (sveta, op. prev.) (prav tam, str. 58). Strast notranjosti je neskončna in je resnična, kot je resnična objektivna negotovost sveta.

Razmišljanje v strogem pomenu besede ni proces pridobivanja in obravnavanja informacij, podatkov, dejstev ali doživetih izkušenj, temveč je odpiranje novim izkušnjam; razmišljanje dobesedno je odpiranje. Ni obdelovanje odpiranja ali njegovo razumevanje, temveč JE samo odpiranje in je vztrajanje v njem. Spoznanje o naravi razmišljanja ima zato daljnosežne posledice tako za učence kot za učitelje, ki v šolah še vedno pre pogosto verjamejo, da je njihovo poslanstvo prenašanje znanja na učence; od teh se obenem pričakuje, da si bodo čim več tako prenesenega znanja tudi zapomnili.

V šoli zaradi definicije razmišljanja, ki je pogoj vsakega spoznavanja in razumevanja oziroma interpretiranja sveta, ni v središču niti učitelj niti učenec; v nekaterih šolah poudarjajo pomen prve ideje, v nekaterih pa pomen druge. V središču je izkušnja odpiranja; odpiranje je objekt (intelektualne) izkušnje. V središču, če je o njem sploh še smiselno govoriti, je torej odpiranje samemu odpiranju. Zakaj je to pomembno?

Ker prihaja velik del znanja in vednosti do nas skozi to, kar imenuje Adorno mreža predsodkov, mnenj, stereotipov, klišejev, žargona, predpostavk ali nepotrjenih domnev in pretiravanja, skratka skozi gosto, trdno utemeljen, nikakor pa ne enotno pregleden medij [nakopičenih] izkušenj. Tako mrežo mora razmišljajoči človek izpostaviti ostremu kritičnemu razmisleku, sicer ne more resnično razumeti sveta in sebe v njem; ne more razumeti sveta v resnici, lahko razume le svet v orisani mreži, skozenjo, z njeno pomočjo.²⁸

Tako izpostavljanje tlakuje pot izkušnji neidentitete, ki med drugim pomeni tudi spoznavanje, da svet ni natanko tak, kot se nam spontano zdi, da je, ko smo potopljeni v mrežo, pa se tega niti ne zavedamo dobro.

28/ Adorno pisanje nam omogoča, da se lotimo tistega, kar je verjetno osrednji izziv sodobne filozofije, sočasno pa je tudi izziv za vsakega človeka, ki želi kritično misliti svet: *kako si predstavljati svet, ki presega trpljenje in krivice, ne da bi hkrati izdali njegov življenjski impulz*. Glej Sebastian Truskolaski. *Adorno and the Ban on Images* (Bloomsbury Academic, 2021).

Nekoliko daljši zaključek

Soočenje z neidentiteto je soočenje s hendikepom onkraj empiričnega hendikepa, ki ga ljudje spontano prepoznavajo kot oviranost, motnjo, defekt, poškodbo, bolezen, pomanjkljivost, nenormalnost, posebnost, invalidnost, čudaškost ali celo bizarnost. To je simbolni hendikep in izkušnja razlike obenem. Je odprtost kot pogoj egalitarnosti, o kateri moramo vedno znova razmišljati.

Kdor misli ali verjame, da razmišlja, v resnici ne razmišlja, ne misli, temveč preoblikuje samega sebe v areno, kot pravi Adorno, v kateri je brez poenostavljanja izpostavljen posebni intelektualni izkušnji. Ima izkušnjo, za katero ve, da je ne sme poenostaviti; taka je dolžnost slehernega človeka, ki hoče resno razmišljati o svetu in sebi v njem.

Razmišljanje je zato, zaradi odprtosti, tudi umetnost, ne le algoritmična procedura. Kakšna umetnost?

Razmišljanje je umetnost odpora do napačnega, diskriminatornega in ne dovolj premišljenega življenja, zavitega v žargon, sofistiko ali ideološke mreže, je etični odpor do nepravilnosti z notranjo estetsko ureditvijo. Pogoj take umetnosti je odpiranje, ki ne pomeni ene same pravilne poti razmišljanja ali enega samega pravilnega algoritmično določenega odpiranja, temveč pomeni multipliciteto, množstvo, množico načinov – odpiranja in razmišljanja o odpiranju.

Ključno je torej odpiranje, kajti brez njega ne moremo smiselno govoriti o tem, da kritično mišljenje nujno vključuje samorefleksijo oziroma samonanašanje in da mora delovati tudi kot mehanizem samokorekcije. Razmišljanje zato ni le kognitivna funkcija, temveč je predvsem poseben odnos s svetom, z načini njegovega spreminjanja in preoblikovanja ali metamorfoz, saj svet ni statičen, je torej posebna, egalitarna, emancipatorična drža.

Prav imajo zato tisti avtorji, ki poudarjajo, da učitelj ne more ničesar naučiti učenca in da se lahko zgolj uči učiti se. Učenec se ob njem uči istega. Učitelj se zato mora obrniti proti samemu sebi in družbeno določeni vlogi prenašalca znanja, da bi vedno znova razumel pogoje lastnega delovanja, da bi globoko dojel, da je izobrazba, ki zares kaj šteje, izobrazba za kritično samorefleksijo, ne za to ali ono količino znanja, ki naj jo prenese na učence.

Naloga je zelo zahtevna in včasih celo prezahtevna, kajti ljudje se pogosto samodejno poistovetijo s seboj in kopičijo isto [znanje]. Vedo, kaj je dobro, vendar ne delajo dobrega. Poleg tega magično razmišljajo, podcenjujejo ali precenjujejo učinke lastnega delovanja na druge ljudi in se razvrščajo, ker želijo pripadati družbeni skupini.

Družbena razmerja med ljudmi so že dolgo hierarhična, to pa pomeni, da ljudje pogosto spontano verjamejo, da vedo, kdo je zmožen za kaj in kdo ni. Na primer za razmišljanje, za neodvisno življenje etc. Bolj ko se identificirajo s skupino, ki ji pripadajo, manj razmišljajo o identifikaciji v sicer hierarhičnem svetu.

Sedaj je jasno, da kritično razmišljanje o redu stvari nujno pomeni tudi kritično refleksijo sebe in lastne identitete znotraj njega. Drugo ime za tako refleksijo je odpiranje.

Šele odpiranje, kot je opisano v tem prispevku, omogoča zares dober vpogled v naravo življenjskih perspektiv, družbenega reda, njegove nepravilnosti in neenakosti, jezikovnih iger. Tako spoznanje je pomembno, kajti brez njega so ljudje prepuščeni delovanju mehanizmov, zaradi katerega verjamejo, da so družbena razmerja med njimi določena, celo naravna, usodna in zlasti nespremenljiva.

Ali kot piše Cohen: *Moje temeljno prepričanje je, da je v distribuciji krivica, kadar neenakost v dostopu do blaga ne odseva takih stvari, kot so razlike v napornosti dela, ki ga opravljajo različni ljudje, ali njihove različne preference ter izbire glede dohodka in prostega časa, temveč le nešteto oblik srečnih in nesrečnih okoliščin.*²⁹

Objektivne okoliščine družbenih neenakosti so v orisani perspektivi take, da se ljudje bolj ali manj brez ugovaranja učijo sprejemati neenakosti, pa tudi nepravilnosti; tudi če jih ne sprejemajo, o njih ne razmišljajo kritično. Nepravilnosti niso enako objektivne in nevtralne, temveč imajo globoke učinke na duševnost ljudi.

*Zagotovo je res, da posledice revščine niso le pomanjkanje določenega blaga ali storitve, temveč so tudi sramota, usmiljenje, prizanesljivost ali nevidnost, ki zastrupljajo odnose med revnimi ljudmi in drugimi člani družbe.*³⁰

Zastrupljanje odnosov med ljudmi pa ni nekaj, kar bi odpravili s psihološkimi nasveti ljudem, kako naj poskrbijo zase, pa tudi ne z obravnavami teh, ki so revni, izključeni, osramočeni, diskriminirani in prizadeti.

29/ Cit. po Will Kymlicka. *Left-Liberalism Revisited*, v: Christine Sypnowich (ured.) (2006), str. 18.

30/ Prav tam, str. 26.

Primerjanje med ljudmi zato ostaja nedotaknjeno in vtis je, da so razlike med njimi naravne, usodne in nespremenljive.

V takem svetu celo psihologi pozabljajo, da imajo pred seboj živa človeška bitja. Obremenjeni z obravnavanjem, s storitvami, ovenčanimi z diagnozami, se lotevajo dela z ljudmi, kot da se ujemajo s primeri iz učbenikov in bi se lahko ujemali, če se slučajno še ne. Vse skupaj pa ni niti malo čudno. Živimo namreč v svetu, v katerem je vse bolj očitno to, kar imenujemo s tujko *information overload* ali *info-obesity* – preobilje informacij ali informacijska debelost. Če dodamo spoznanje o pomenu čustvenega navezovanja ljudi na blagovne znamke, na primer, na slavne ljudi in politike kot blagovne znamke, smo že v areni, v kateri je povsem razumljivo, zakaj politiki tako veliko čivkajo in zakaj izgublja pomen pripovedovanje dobrih zgodb, zakaj pozitivna psihologija in ekonomija sreče vse bolj opozarjata na negativne učinke potrošništva, odtujenost in problematičnost izjavljanja strokovnjakov za trge, ki vztrajno ponavljajo, da so najboljši potrošniki čustveno zadovoljni potrošniki, ki sicer niso srečni, so pa vsaj za silo potešeni v svojih pričakovanjih, da bo imelo življenje na prostih trgih smisel in pomen.

Filozofija v taki perspektivi preprosto nima nobene vloge niti tedaj, ko jo skušajo sem in tja na hitro predelati v modrosti, za katere upajo, da se bodo prilegale psihološkemu spoznanju o pomenu zadovoljstva in dela na sebi, za katerega skrbijo osamljeni posamezniki, že dolgo razrešeni zahtevne spoznavne dolžnosti, da razumejo družbena in globalna dogajanja.

V taki perspektivi je psihologija pogosto način, kako družbi ni treba zreti v zrcalo, kako se zlahka izogne refleksiji in vpogledu v lastno delovanje. Ni čudno, da je že dolgo priljubljena ideja, da je treba državljanke spodbujati k sreči in jo promovirati s kaznovanjem in z nagrajevanjem, medtem ko jim ni treba razmišljati, kako deluje družba; vtis je, da o tem sploh ni treba nikomur razmišljati, zato so občasno na mizi tudi predlogi, da bi kar dramatično zmanjšali število družboslovcev, ki se še upirajo.

Katere so sploh koordinate takega življenja? V glavnem nimamo veliko vpogleda vanje, ker nam ga ni treba imeti, kot nam nenehno sporočajo, in nam predlagajo načine, kako se lahko zadevamo, da bi bili zadovoljni.

Prva koordinata je tale. Vsakdanje prakse ljudi naddoloča neomejeno dodeljevanje sredstev za življenje. Ne vsem ljudem, kajpak, zato se ti, ki jih imajo na voljo, zlahka zaslepijo, da velja isto za vse ljudi.

Druga koordinata. Nesorazmerne zahteve po globalnih in lokalnih ekosistemih. Vsakdanji vtis je, da je narava neizmerno velika in neomejena, da so živali preprosto na voljo nam, da jih lahko lovimo, ubijamo, jemo, si prisvajamo naravne habitate, kot pač ustreza našim interesom.

Tretja koordinata. Poceni delovna sila od drugod. Drugi ljudje so želeni, dokler so poceni delovna sila, sicer ne.

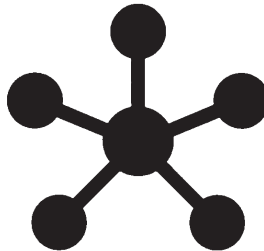
Četrta koordinata. Razpoložljivost blaga na svobodnih trgih. Vse je na voljo. In podprto z vojaško silo in/ali nesimetričnimi odnosi sil, kot so zapisani v mednarodnih pogodbah ali dogovorih.

Odnosi med ljudmi niti približno niso simetrični, harmonični, uravnoteženi, naddoločeni z blagostanjem. Niso po nobenem pomembnem kriteriju, kot so spol, družbeni razred, barva kože, spolna orientiranost, izobraženost, hendikep.

Imperativ je torej jasen. Imenujemo ga kapitalistični akumulacijski imperativ. Immanuel Kant je s svojim razmišljanjem o brezpogojnem etičnem imperativu zato obupno zastarel in povsem nepomemben. Cilj akumulacijskega imperativa je namreč tudi ta, da konkretni pogoji proizvodnje blaga postanejo nevidni v krajih, kjer se blago porablja. Veseli potrošniki niso nobena nevarnost, da bi se to izvedelo, saj so že sprejeli, da jim ni treba razmišljati, kaj se dogaja daleč od njihovih oči.

Dogaja se veliko tega, kar omogoča, da se imperialistični svetovni red normalizira z načinom proizvodnje in življenja, kot ugotavljata Ulrich Brand in Markus Wissen.³¹

*Težko je vprašanje, kako lahko levi liberalci spodbujajo norme individualne odgovornosti na način, ki je učinkovit, vendar nevsiljiv in ne pomeni primerjanja med ljudmi.*³²



31/ *The Imperial Mode of Living* (Verso, 2021).

32/ Christine Sypnowich (ured.) (2006), str. 32.

Usposabljanje za blagostanje, kritično misel in resno razmišljanje o svetu postavlja vse skupaj na glavo, ljudi pa opolnomoči za emancipacijo in egalitarni pogled na svet.



Irena Praznik

CIRIUS Kamnik

Svetovalno delo in svetovalna služba

Razvoj svetovalne službe v Sloveniji

Svetovalna služba kot organizacijska oblika podpore vsem udeležencem v vzgojno-izobraževalnih ustanovah ima v Sloveniji dolgo tradicijo. Nedavno tega smo obeležili že petdesetletnico. Sistem, s katerim se v tujini radi pohvalimo, je edinstven (identično ureditev v Evropi ima le še Hrvaška).

Svetovalno delo se je kot posebna oblika pomoči otrokom oz. učencem in vrtcu oz. šoli v Sloveniji pričelo torej razvijati v drugi polovici šestdesetih let prejšnjega stoletja, če štejemo za začetek uvajanja obdobje, ko so pričele šole zaradi nujenja pomoči učencem in staršem sistematično zaposlovati posamezne svetovalne strokovnjake (psihologe, socialne delavce in pedagoge) in so bili postavljeni temelji današnjega koncepta svetovalnega dela (Resman *et al.*, 1999). Kljub dolgi tradiciji svetovalne službe v Sloveniji pa je bilo narejenih relativno malo empiričnih raziskav, ki bi proučevale njeno delovanje. Resman (prav tam) navaja, da do leta 1996 ni bilo opravljene nobene resnejše strokovne raziskave o delovanju šolskih svetovalnih služb.¹

1/ Izjemi sta: Raziskava dr. Franca Pedička (Delovanje šolske svetovalne službe v osnovni šoli, 1972), katere namen je bil *izoblikovanje in uvedba organizacijsko-operativnega modela šolske svetovalne službe v okvir vzgojno-izobraževalnega procesa osnovne šole* in raziskava Benjamina Jurmana (1978), ki se je v okviru Pedagoškega inštituta ukvarjal z *načrtovanjem življenja in dela osnovne šole – predvsem sprejema otrok v šolo ter njihovega začetnega spremljana; ter s pripomočki in verifikacijo instrumentov za šolsko svetovalno službo*.

Na podlagi projekta iz leta 1996 (Koncept svetovalnega dela v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah), ki ga je financiralo Ministrstvo za šolstvo in šport, je nastal strateški dokument **Programske smernice za delo svetovalne službe**. Leta 1999 je bil potrjen na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje.

V njem najdemo vse dejavnosti, cilje in področja dela (učni, osebni, socialni in karierni razvoj); svetovalnemu delavcu dajejo ne glede na strokovni profil dovolj širok referenčni okvir za njegovo delovanje.²

V zadnjem desetletju postaja področje raziskovano intenzivneje, saj je postajala tematika z razvojem sodobne družbe ter množtvom nalog vse aktualnejša. Omeniti velja sledeče:

- Leta 2012 je v okviru Pedagoške fakultete izšla monografija z rezultati empirične raziskave *Delovanje svetovalne službe*. Raziskava je bila izvedena v okviru projekta *Analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu* (Vogrinc, Krek, 2012).
- Leta 2018 je izšel Zbornik *Konferenca o šolskem svetovalnem delu s prispevki strok za svetovalno delo v praksi*. Že 19. strokovni posvet svetovalne službe pod okriljem Zavoda RS za šolstvo je bil ob 50. obletnici zaposlitve prvih timov svetovalnih delavcev zastavljen kot konferenca.
- Leta 2020 je bilo v okviru Oddelka za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani izvedenih kar nekaj pomembnih razmislekov in študij:
 - Soočanje šolskih svetovalnih delavk in delavcev z epidemijo covid-19 (Gregorčič Mrvar *et al.*, 2020).
 - Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive (Gregorčič Mrvar *et al.*, 2020b).
 - Razmislek o vlogi in pomenu šolskih svetovalnih služb v času epidemije (Gregorčič Mrvar *et al.*, 2020a).
 - Nekaj predlogov za delo šolske svetovalne službe v času izolacije zaradi epidemije (Šarić *et al.*, 2020).

2/ Iz leta 2002 velja omeniti magistrsko delo Tanje Bezić, v katerem se je avtorica ukvarjala s *primerjalno analizo konceptov razvojnega in svetovalnega dela v osnovnem šolstvu*, leta 2008 pa je pričel Pedagoški inštitut izvajati evalvacijsko študijo *Vloga svetovalne službe v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (Vršnik Perše *et al.*, 2008).

- Zavod RS za šolstvo pa je pripravil *Analizo obremenjenosti šolske svetovalne službe* (Lep, 2020).

Iz mednarodnih primerjav je razvidno, da je malo držav (z izjemo Hrvaške), kjer so svetovalni delavci zaposleni na šoli oz. v vrtcu; večina držav za svetovalno delo najame strokovnjake, ki so zaposleni v strokovnih centrih (npr. vzgojne, pedagoško-psihološke ali mentalno-higienske posvetovalnice, svetovalni centri itd.), ki so najpogosteje organizirani lokalno oz. v večjih mestih in so zadolženi za več šol. (Vogrinc, Krek, 2012, str. 6).

Dr. Metod Resman (Resman *et al.*, 1999) je že pred dvema desetletjema dejal, da instituta svetovalne službe *ni mogoče več preprosto ukiniti, ker so svetovalni delavci postali logičen, organski, sestavni del vsake šole*. Svetovalne službe so postale dejanska potreba vodstva šol in vrtcev, učiteljev, vzgojiteljev, otrok in njihovih staršev. Zato bo tudi v prihodnje svetovalno delo imelo svojo vlogo v vrtcu in šoli in bo pomembno prispevalo h kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. (Vogrinc, Krek, 2012, str. 7).

Teoretična zasnova za delo svetovalne službe – programske smernice

Teoretično zasnovo za delo svetovalne službe, in sicer programske smernice, je pripravila Kurikularna komisija za svetovalno delo, sprejel in potrdil pa Strokovni svet RS za splošno izobraževanje (leta 1999), leta 2008 pa so bile izdane še v lični brošuri. **Smernice so oblikovane ločeno za vsak podsistem** (vrtec, osnovna šola, srednje izobraževanje), vendar pa so splošna izhodišča za vse podsisteme enaka.

V Programskih smernicah svetovalne službe (2008) so opredeljene osnovne vrste dejavnosti svetovalne službe: **dejavnosti pomoči, razvojne in preventivne dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije**.

Temeljno strokovno izhodišče za svetovalno službo v vrtcu oz. šoli je **svetovalni odnos**. Svetovalni odnos pomeni posebni strokovni pristop, ki bistveno opredeljuje vse različne oblike in metode dela svetovalne službe ter temelji na dogovoru z vsakim posameznim udeležencem. Svetovalna služba si s svetovalnim odnosom prizadeva vzpostaviti, razvijati in vzdrževati ustvarjalno soočanje in sodelovanje

vseh udeležencev v projektu pomoči in/ali sodelovanja. S svetovalnim odnosom si prizadeva vzdrževati odprte možnosti za stalno vzpostavljanje in razvijanje mreže pomoči ter sodelovanja svetovalne službe z vsemi udeleženci. Svetovalna služba je odgovorna, da vedno znova strokovno korektno vzpostavlja in vzdržuje svetovalni odnos z vsemi udeleženci v vrtcu oz. šoli (Programske smernice svetovalne službe, 2008, str. 8).

Zakonska podlaga in normativi

Svetovalna služba ima zakonsko podlago v 67. členu krovnega **Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanje**³ ter v podzakonskih pravilnikih o normativih za posamezna področja vzgoje in izobraževanja.

67. ČLEN (svetovalna služba)

V javnem vrtcu oziroma šoli deluje svetovalna služba, ki svetuje otrokom, učencem, vajencem, dijakom, učiteljem in staršem; sodeluje z vzgojitelji, učitelji in vodstvom šole pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji razvoja vrtca oziroma šole in opravljanju vzgojno-izobraževalnega dela ter opravlja poklicno svetovanje.

Svetovalna služba sodeluje pri pripravi in izvedbi individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami.

Delo svetovalne službe opravljajo svetovalni delavci, ki so psihologi, pedagogi, socialni delavci, socialni pedagogi in defektologi.

Pri opravljanju poklicnega svetovanja se povezuje z Republiškim zavodom za zaposlovanje.

3/ Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJE, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr. in 25/17 – ZVaj).

Za svetovalno službo v centru CIRIUS Kamnik velja **Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami**⁴ (nazadnje spremenjen leta 2018).

10. ČLEN (svetovalni delavec)

V šoli z 10 oddelki se sistemizira eno delovno mesto svetovalnega delavca, v šoli z večjim oziroma manjšim številom oddelkov pa v ustreznem deležu, vendar ne manj kot 0,50 delovnega mesta.

V zavodu, razen v zavodu, ki ima le stanovanjske skupine, se sistemizirata najmanj dve delovni mesti svetovalnih delavcev.

V zadnji izdaji **Bele knjige o vzgoji in izobraževanju** (2011) ostaja med predlogi navedeno:

- Trenutno zahtevana izobrazba za šolskega svetovalnega delavca temelji na pridobljenem izobraževanju, organiziranem na univerzitetni študijski ravni programov: psihologije, pedagogike, socialne pedagogike, specialne in rehabilitacijske pedagogike oz. visokošolski ali univerzitetni študijski program iz socialnega dela (Bela knjiga, 2011, str. 483).
- Svetovalno delo opravljajo pedagogi, psihologi, specialni in rehabilitacijski pedagogi, socialni pedagogi in socialni delavci.
- Svetovalna služba ostane integralni del vsake vzgojno-izobraževalne institucije (vrtca, šole oz. ustanove za izobraževanje odraslih ...) (prav tam, str. 485).

Na strokovnem posvetu na temo stroke in prakse svetovalnega dela je bilo na podlagi opisa kompetenc diplomantov za opravljanje dela v svetovalni službi izpostavljeno, **da sta profila socialni delavec in psiholog** v primerjavi z ostalimi zgoraj navedenimi profili (ter profili sodobne pedagogike – tj. inkluzivni pedagogi idr.)

⁴/ Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 59/07, 70/08, 5/11, 56/14, 66/15, 47/17 in 24/18).

širše profilirana. Vendar pa lahko ostali (*ožje profilirani*) delujejo v timu kot sodelavci svetovalnega delavca – kot pomemben člen tima (Bizjak, 2014, str. 53).

V pravilnikih o potrebni izobrazbi strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (samostojni pravilniki za določeno raven izobraževanja) je po zadnji spremembi leta 2012 navedeno, kateri profil je lahko zaposlen v svetovalni službi.

SVETOVALNI DELAVEC

Svetovalni delavec je lahko, kdor je končal:

- univerzitetni študijski program defektologije, pedagogike (smer pedagogika), psihologije, socialnega dela, socialne pedagogike ali specialne in rehabilitacijske pedagogike ali
- magistrski študijski program druge stopnje psihologija, pedagogika, socialno delo, socialno delo z družino, socialno vključevanje in pravičnost na področju hendikepa, etničnosti in spola, duševno zdravje v skupnosti, socialna pedagogika, specialna in rehabilitacijska pedagogika, supervizija, osebno in organizacijsko svetovanje, inkluzivna pedagogika ali inkluzija v vzgoji in izobraževanju.

Na posvetu 2014 je v razpravi Petra Mrvar (Filozofska fakulteta) poudarila, da se je leta 2012 brez kakršne koli javne razprave v strokovni javnosti s spremembo pravilnika⁵ o potrebni izobrazbi razširil nabor strokovnih profilov, ki lahko opravljajo delo svetovalnega delavca. Poudarila je, da *so za delo svetovalnega delavca potrebna široka znanja in veščine, ki obsegajo več kot le znanja in veščine za individualno delo s posameznimi udeleženci v vrtcih in šolah* (prav tam, str. 53).

Nekateri udeleženci posveta, ki na fakultetah izvajajo določene novejšje študijske programe, pa so celo soglašali, da ti niso bili predvideni za usposabljanje šolskih svetovalnih delavcev (prav tam, str. 54).

5/ Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu ... (Ur. l. RS, št. 10/2012).

Velja upoštevati priporočilo,⁶ da so v ekipi svetovalne službe izobrazbeni profili med seboj različni, vsekakor pa naj ima vsaj eden izmed njih izobrazbo, ki vsebuje splošne in širše kompetence (npr. pedagog, psiholog, socialni delavec) (Malašević, 2018, str. 33).

Predstavitev dela svetovalne službe – programske smernice za delo svetovalne službe

Svetovalna služba pri svojem delu v osnovi ter glede na strokovni profil upošteva in deluje skladno s sprejetimi Programskimi smernicami – za osnovnošolsko dejavnost in za srednješolsko dejavnost (kamor sodijo gimnazije, srednje poklicne šole, strokovne šole in dijaški domovi). Smernice so v splošnih izhodiščih enake, v osnovnih področjih dela pa se nekoliko razlikujejo – glede na starostno obdobje otrok oz. mladostnikov.

V smernicah so opredeljeni *standardi*. V obliki standarda je ponujena bodisi vsebina bodisi pričakovani obseg posamezne naloge svetovalne službe. Predvideni standard je treba brati pogojno. (Programske smernice. Svetovalna služba v srednji šoli, 2008, str. 19).

A. Temeljna opredelitev⁷

Temeljni vzgojno-izobraževalni cilj vrtca oziroma šole⁸ ter v tem okviru tudi temeljni cilj svetovalne službe v vrtcu oziroma šoli je **optimalni razvoj otroka ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo**.

Svetovalna služba v vrtcu oziroma šoli pomaga in sodeluje z osnovnim namenom, **da bi bili vsi posamezni udeleženci v vrtcu oziroma šoli in vzgojno-izobraževalna ustanova kot celota čimbolj uspešni pri uresničevanju temeljnega in v**

6/ Priporočila za: Sistemizacija, zaposlovanje, kompetence in profili SD (Malašević, 2018).

7/ Programske smernice. Svetovalna služba v srednji šoli, 2008, str. 5–6.

8/ Izraz *šola* vključuje osnovne, poklicne in strokovne šole, gimnazije, zavode za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, domove za učence in dijaške domove.

tem okviru vseh drugih sistemsko zastavljenih splošnih in posebnih vzgojno-izobraževalnih ciljev.

Svetovalna služba v vrtcu oziroma šoli opravlja **interdisciplinarno zasnovano strokovno delo** v vrtcu za vrtec oziroma v šoli za šolo.

Njena temeljna naloga je, da se **na podlagi svojega posebnega strokovnega znanja preko svetovalnega odnosa in na strokovno avtonomni način vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu oziroma šoli s tem, da pomaga in sodeluje z vsemi udeleženci⁹ v vrtcu oziroma šoli in po potrebi tudi z ustreznimi zunanji ustanovami.**

Svetovalna služba v vrtcu oziroma šoli je potemtakem strokovni sodelavec v vrtcu oziroma šoli, **ne pa strokovni servis vrta oziroma šole za vrtec oziroma šolo.**

B. Temeljna načela¹⁰

Temeljna načela predstavljajo osnovno orientacijo ali okvir za profesionalno opravljanje svetovalnega dela v vrtcih oziroma šolah. V kratkem jih povzemam:

1. NAČELO STROKOVNOSTI IN STROKOVNEGA IZPOPOLNJEVANJA

Svetovalni delavci v vrtcu oziroma šoli morajo delo opravljati strokovno korektno, tj. v skladu s strokovnimi spoznanji in s strokovno-etičnimi načeli. Temeljna strokovno-etična načela so načelo dobrobiti, načelo prostovoljnosti in načelo zaupanja.

Svetovalni delavci v vrtcih oziroma šolah imajo pravico in so se dolžni stalno strokovno izpopolnjevati ter preverjati lastno strokovnost v supervizijskih, intervizijskih in podobnih skupinah.

2. NAČELO STROKOVNE AVTONOMNOSTI

V strokovnem pogledu je svetovalna služba v vrtcu oziroma šoli pri svojem delu avtonomna. Vselej – ne glede na mišljenje ali pričakovanja drugih v vzgojno-izobraževalni

9/ Izraz *udeleženec* vključuje otroke, učence, vajence, dijake, vzgojitelje, učitelje, vodstvo vzgojno-izobraževalne ustanove in starše.

10/ Prav tam, str. 10–14.

ustanovi – *je dolžna posredovati korektna strokovna mnenja. Ko gre za strokovna vprašanja, o načinih svojega dela odloča sama.* Svetovalna služba v vrtcu oziroma šoli ima pravico in dolžnost odkloniti vse naloge in zadolžitve, ki so v nasprotju s strokovno-etičnimi načeli dela.

3. NAČELO INTERDISCIPLINARNOSTI, STROKOVNEGA SODELOVANJA IN POVEZOVANJA

Svetovalni delavec v vrtcu oziroma šoli je lahko pedagog, psiholog, socialni delavec, defektolog ali socialni pedagog. Interdisciplinarno povezovanje in sodelovanje velja za svetovalne delavce v svetovalni službi (če je zaposlenih več) kot tudi za vse strokovne delavce v vrtcu oziroma šoli. Svetovalna služba s svojo specifično strokovno držo spodbuja in pomaga vzdrževati kulturo interdisciplinarnega povezovanja in sodelovanja v vrtcu oziroma šoli kot celoti.

4. NAČELO AKTUALNOSTI

Program svetovalne službe v vrtcu oziroma šoli je del vsakokratnega programa vrtca oziroma šole.

5. NAČELO RAZVOJNE USMERJENOSTI

Delo svetovalne službe je usmerjeno v optimalni razvoj otroka, učenca, vajenca ali dijaka ter hkrati v razvoj vrtca oziroma šole kot celote.

6. NAČELO FLEKSIBILNEGA RAVNOTEŽJA MED OSNOVNIMI VRSTAMI DEJAVNOSTI SVETOVALNE SLUŽBE

Ne glede na to, ali gre za svetovalno službo v vrtcu ali šoli, in ne glede na to, ali svetovalno službo sestavlja pedagog, psiholog, socialni delavec, defektolog ali socialni pedagog, mora program svetovalne službe vsebovati vse tri osnovne vrste dejavnosti svetovalne službe: dejavnosti pomoči, razvojne in preventivne dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije. Samo tako je zagotovljena *celostnost prispevka svetovalne službe* v vrtcu oziroma šoli.

7. NAČELO CELOSTNEGA PRISTOPA

Pri svojem delu vselej pristopa celostno – da upošteva posameznika kot osebnost v celoti in da pri obravnavi posameznika ne spregleda, da je posameznik s svojim ravnanjem vselej del ožjega in širšega socialnega okolja. V svetovalnem odnosu zato nujno upošteva posameznikove povezave z ostalimi udeleženci oziroma podsistemi, ki tako ali drugače vplivajo na njegovo ravnanje.

Prav zato svetovalna služba v vrtcu oziroma šoli pomaga in sodeluje na obeh ravneh, na individualni, tj. na ravni posameznika, in na ravni konteksta in vzgojno-izobraževalni ustanovi ter širšem socialnem okolju, tj. na ravni celote.

Še posebno pomembno je, da ta dragoceni položaj vzpostavi in vzdržuje z vzgojitelji in učitelji, nosilci vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu oziroma šoli.

8. NAČELO SODELOVANJA V SVETOVALNEM ODNOSU

Svetovalna služba si preko svetovalnega odnosa prizadeva vzpostavljati in vzdrževati pogoje tako za stalne odprte možnosti sodelovanja svetovalne službe z vsemi udeleženci kakor tudi za ustvarjalno sodelovanje udeležencev med seboj v projektih pomoči in/ali sodelovanja.

Svetovalna služba je strokovni sodelavec vseh udeležencev, ne pa servis enega podsistema proti drugemu.

9. NAČELO EVALVACIJE LASTNEGA DELA

Eden od najpomembnejših pogojev profesionalnosti je evalvacija lastnega dela. Bistvo evalvacije je zato v prvi vrsti kritična analiza svetovalnega dela, ki sloni na primerjavi načrtovanih ciljev in rezultatov.

C. OSNOVNE VRSTE DEJAVNOSTI¹¹

Svetovalna služba se vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj v vrtcu oziroma šoli preko treh osnovnih, med seboj povezanih in pogosto prepletenih vrst dejavnosti svetovalne službe:

- dejavnosti pomoči,
- razvojnih in preventivnih dejavnosti ter
- dejavnosti načrtovanja in evalvacije.

Svetovalna služba preko teh treh osnovnih vrst dejavnosti pomaga vsem možnim udeležencem v vrtcu oziroma šoli (otrokom, učencem, vajencem, dijakom, vzgojiteljem, učiteljem, vodstvu, staršem) in z njimi sodeluje na naslednjih področjih vsakdanjega življenja in dela v vrtcu oziroma šoli:

- *učenja in poučevanja* (oziroma igre in poučevanja v vrtcu);
- *šolske kulture, vzgoje, vzdušja in reda* (oziroma kulture, vzgoje, vzdušja in reda v vrtcu);
- *telesnega, osebnega (spoznavnega in čustvenega) in socialnega razvoja*;
- *šolanja in poklicne orientacije* (oziroma sprejema otrok v vrtec in njihovega prehoda v šolo)
- *ter na področju socialno-ekonomskih stisk.*

DEJAVNOSTI POMOČI

Pomoč zajema vse tiste dejavnosti, naloge in projekte svetovalne službe, ki so odgovor na potrebo po pomoči kogar koli od možnih udeležencev vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu oziroma šoli. Ker je za svetovalno službo bistvenega pomena, da pri svojem delu pristopa celostno in kompleksno, dejavnosti pomoči obsegajo tako najrazličnejše neposredne oblike dajanja pomoči posamezniku ali skupini kakor tudi vrsto posrednih strokovnih dejavnosti, ki so potrebne znotraj ali tudi zunaj vrtca oziroma šole.

11/ Prav tam, str. 14–15.

RAZVOJNE IN PREVENTIVNE DEJAVNOSTI

Razvojne in preventivne dejavnosti svetovalne službe so del razvojnih nalog vrtca oziroma šole kot ustanove. Svetovalna služba se vključuje v razvojno-analitično delo v vrtcu oziroma šoli, s pomočjo katerega se spremlja in ugotavlja obstoječe stanje. Sodeluje pri načrtovanju raznih sprememb in izboljšav v vzgojno-izobraževalnem procesu, vodi ali koordinira različne razvojne, inovativne in preventivne projekte v vrtcu oziroma šoli. Del razvojnih nalog so različne preventivne oblike dela, za katere je z vidika opredelitve svetovalne službe posebno pomembno, da niso usmerjene le neposredno na posameznika ali skupino, temveč se praviloma usmerjajo tudi na odstranjevanje ovir in vzpostavljanje ustreznih pogojev v vzgojno-izobraževalnem okolju.

DEJAVNOSTI NAČRTOVANJA IN EVALVACIJE

Med temeljne dejavnosti svetovalne službe v vrtcu oziroma šoli nujno sodita tudi načrtovanje in evalvacija, ki se prepletata tako z nudenjem pomoči kot z razvojnim in preventivnim delom. Dejavnosti načrtovanja in evalvacije so pomembne za operacionalizacijo, vrednotenje ter zagotavljanje celostnosti in kontinuiranosti prispevka svetovalne službe pri reševanju individualnih, skupinskih in drugih kompleksnih problemov vrtca oziroma šole. Prav zato predstavljajo bistven pogoj za kvalitetno opravljeno delo in ustvarjalni razvoj tako same svetovalne službe kot vrtca oziroma šole v celoti.

Svetovalno delo in svetovalna služba v CIRIUS Kamnik – zavodu za vzgojo in izobraževanje

Svetovalna služba je strokovna in avtonomna služba, ki opravlja interdisciplinarno zasnovano strokovno delo centra. Preko svetovalnega odnosa in strokovno avtonomnega načina se vključuje v kompleksno reševanje socialnih, pedagoških in psiholoških vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela. Pri delu upošteva programe in obstoječo zakonodajo na področjih vzgoje in izobraževanja, socialnega varstva, zaposlovanja in zdravstva. Sodeluje z vsemi udeleženci v procesu v centru (poleg otrok in mladostnikov ter njihovih staršev oz. zakonitih zastopnikov z vsemi zaposlenimi

na področju vzgoje in izobraževanja kot tudi zaposlenimi na področju zdravstva) ter in po potrebi tudi z ustreznimi zunanji ustanovami.

Reševanje kompleksnih socialnih, psiholoških in pedagoških vprašanj se odvija preko osnovnih dejavnosti svetovalnega dela: *dejavnosti pomoči, razvojne in preventivne dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije*, skladno z veljavnimi Programskimi smernicami za delo svetovalne službe.

V okviru svetovalne službe v centru CIRIUS Kamnik delujejo: dva psihologa, dva socialna delavca, nazadnje se je ekipi (v manjšem deležu po t. i. *specifiki*) pridružil še socialni pedagog. Delo poteka koordinirano; dejavnosti, ki so lahko tako organizirane, so smiselno organizirane za celoten Center in se na tak način tudi izvajajo, medtem ko se druge dejavnosti izvajajo po enotah oz. so organizirane za področji osnovnošolcev in srednješolcev.

STROKOVNI PROFIL SOCIALNI DELAVEC

Za uspešno usposabljanje je nujna povezanost z družino in s širšim okoljem, iz katerega otrok ali mladostnik izhaja. Pomembno vlogo pri tem ima socialni delavec, ki skrbi za stik s starši in po potrebi z zunanji ustanovami ter vzpostavlja z vsemi vpletenimi in vključenimi socialno-delovni odnos ter je njihov spoštljiv zagovornik. Še posebej pomembna je njegova vloga pri urejanju potrebnih postopkov za sprejem, odpust ali ob drugih večjih spremembah v programih usposabljanja. Otrokom in staršem svetuje pri vključevanju v okolje, pomaga jim pri uveljavljanju socialno-varstvenih pravic in pri iskanju drugih virov pomoči.

STROKOVNI PROFIL PSIHOLOG

Znotraj svetovalne službe centra je zlasti psiholog tisti, ki lahko otrokom in mladostnikom na področju duševnega zdravja nudi podporo tako na področju preventive kot tudi zgodnje obravnave in intervencij. Problemi duševnega zdravja otrok in mladostnikov zahtevajo multidisciplinaren medinstitucionalen timski pristop. Tak pristop je otrokom, mladostnikom in družinam najbolj prijazen in učinkovit. Zato je sodelovanje zdravstvenih in svetovalnih služb ključnega pomena.

STROKOVNI PROFIL SOCIALNI PEDAGOG

Pomembne kompetence socialnega pedagoga so, da zna in zmore podpreti učitelja oz. vzgojitelja v njegovih prizadevanjih k izboljšanju odnosov v razredu oz. skupini, razrednega vzdušja in krepitvi varovalnih dejavnikov v otroku oz. mladostniku in v šoli (centru).

Skrb za nadaljnji razvoj svetovalne službe: Ugotovitve zadnjih aktualnih raziskav na področju dejavnosti svetovalnega dela v Sloveniji

V nadaljevanju navajam nekatere ključne ugotovitve, pomembne za nadaljnji razvoj dejavnosti svetovalne službe, ki izhajajo predvsem iz treh raziskav.¹²

Strokovni profili šolskih svetovalnih delavcev obetajo solidno jedro strokovnjakov, ki se lahko skupaj z vodstvenimi delavci in učitelji spopadejo s sodobnimi strokovnimi izzivi. Za take naloge pa so poleg razumevanja sodobnih pedagoških načel in vrednot ključna tudi načela sodelovanja šolskih svetovalnih delavcev z vsemi akterji šolskega življenja. Izhodišče kakovostnega medsebojnega sodelovanja je **dopuščanje svobode in avtonomnosti drug drugemu, zavedanje medsebojne soodvisnosti in skupnih ciljev.** (Gregorčič Mrvar *et al.*, 2020b, str. 197).

Izsledki teoretične in empirične analize kažejo **potrebo po resnem razmisleku in oblikovanju strokovnih rešitev za posodobitev in prenovu konceptualnih izhodišč šolskega svetovalnega dela** in drugih strokovnih konceptov, ki so povezani s šolskim svetovalnim delom. Drugi del posodobitev pa se nanaša na organizacijske vidike delovanja šolske svetovalne službe (spremembe na področju veljavnih normativov; potrebo po sistemski ureditvi delovnega mesta in bolj natančno opredeljenih nalogah svetovalne službe; razbremenitev glede administrativnega dela ipd.). Ob tem je **izpostavljena skrb tudi za profesionalni razvoj svetovalnih delavcev in omogočanje strokovne podpore** (supervizije) (Gregorčič Mrvar *et al.*, 2020b, str. 198).

12/ Gregorčič Mrvar *et al.* (2020b). Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive; Lep (2020). Analiza obremenjenosti šolske svetovalne službe; Vogrinc Janez, Krek Janez (2012). Delovanje svetovalne službe.

Na osnovi rezultatov ter raziskave o sodelovanju med svetovalnimi delavci in starši, ki je bila med svetovalnimi delavci opravljena pred leti (Mrvar, 2008; Kalin *et al.*, 2009), potrjuje, da je **sodelovanje med starši in svetovalnimi delavci v veliki meri dobro**. Večina svetovalnih delavcev v svoje delo vključuje starše, hkrati pa ima pri sodelovanju z njimi relativno dobre osebne izkušnje (Gregorčič Mrvar *et al.*, 2020b, str. 193).

Zelo pomembne so tudi ugotovitve rezultatov analize (Lep, 2020), ki potrjujejo, da sta navkljub izzivom ob porastu problematike oz. dejavnosti svetovalne službe v **ospredju dela svetovalne službe še vedno dobrobit otrok in dobro vzpostavljeno sodelovanje s sodelavci VIZ** (prav tam, str. 31).

Svetovalni delavci so opozorili na **veliko pomanjkljivost v sistemizaciji**, kjer se pravzaprav za večino drugega kadra, zaposlenega v VIZ, upoštevajo tudi oddelki OPB, le za svetovalne delavce ne. Preobremenjenost kadra v svetovalni službi vodi k pregorevanju. Porajala so se vprašanja: ali svetovalnemu delavcu za nadomeščanje oz. ure, ki jih opravi v oddelkih, pripada enaka normativna ureditev, kot velja za učitelje (prav tam, str. 35). Svetovalni delavci nimajo priznane pravice do priprave, kot jo imajo učitelji; izpostavili so, da je njihovo delo zahtevnejše od dela učitelja ne-razrednika. Med predlogi za izboljšanje je bila izpostavljena tudi *potreba po sistematizaciji in zaposlitvi strokovne osebe za izvajanje dodatne strokovne pomoči na vseh šolah* (lahko bi si jih več šol tudi delilo) (Vogrinc, Krek, 2014, str. 101).

Ob slednjem želim izpostaviti k sreči sicer redko prakso: vsakodnevne redne ure individualnih obravnav, ki jih izvaja svetovalni delavec (zlasti psihologi) individualno z učenci oz. dijaki v večjem dnevnem oz. tedenskem obsegu (npr. do 20 šolskih ur v tednu) poleg vseh ostalih svojih nalog v okviru svetovalne službe. Pravzaprav na drugi strani pomeni to za učitelja že izpolnjeno normativno obveznost! **V kontekstu svetovalnega dela temu seveda ni tako in pravzaprav tudi ni najti osnove za izvajanje tovrstne sicer redke prakse, zato sta razumevanje in praksa zaskrbljujoča.**

Šolski svetovalni delavci se pomoči posameznim učencem razumljivo ne morejo izogniti, saj je to ena od njihovih osnovnih vrst dejavnosti v šoli. Pa vendar takšen pristop, **če prevladuje** v delu svetovalnih delavcev, postavlja le-te v servisni položaj in položaj *gašenja požarov*, ki ni v skladu s konceptom šolskega svetovalnega dela (Gregorčič Mrvar *et al.*, 2020b, str. 180).

Šolsko svetovalno delo nikoli ni bilo mišljeno le kot svetovanje učencem v njihovem osebnostnem razvoju in pri učenju (Resman, 1999, str. 68–69). *Ne gre torej samo za svetovanje, za neposredno pomoč učencem v razvoju, temveč prvenstveno za delovanje svetovalne službe v smislu načrtovanja, izvajanja in evalvacije vsakdanjega vzgojno-izobraževalnega dela v šoli ter načrtovanja, vzpostavljanja in vzdrževanja ustreznih pogojev za varno in hkrati spodbudno vzgojno-izobraževalno okolje, ki omogoča učencu optimalno napredovanje* (prav tam).

To pomeni, da je treba v skrbi za učenčev optimalni celostni razvoj najprej zagotoviti pogoje za ta razvoj, da je treba ustrezno organizirati fizično in socialno okolje šole (prav tam). *Pomoč svetovalnega delavca učencu v njegovem razvoju ostaja na pol poti, če njegova dejavnost ne posega tudi v delo šole in oddelkov, v posvetovalno delo z učitelji, vodstvom šole, starši in zunanjim okoljem oz. lokalno skupnostjo, saj se večina varovalnih dejavnikov nahaja v vsakodnevnih dejavnostih in splošni kulturi sobivanja v šoli* (Mikuš Kos, 2017).

Lep (2020) v interpretaciji rezultatov ankete povzame ključne ugotovitve in jih konkretnije strne na osnovna področja svetovalnega dela. In sicer:

- **Dejavnost pomoči** pomeni največjo časovno obremenjenost delovnega področja: Področje problematike neželenega vedenja in medvrstniškega nasilja (spletno nasilje) se izkazuje v porastu. Med razlogi, da je s tem časovno obremenjena svetovalna služba je predvidevati, da je v kolektivu strokovnih delavcev zaradi pogostejših kadrovskih sprememb težje vzdrževati kontinuiteto interveniranja učiteljev, ki vpliva na kulturo odnosov (prav tam, str. 37).
- **Razvojno-preventivne dejavnosti:** Največ prevencije na področju socialnih in čustvenih kompetenc otrok in mladostnikov. Podpora kadru. Individualni pogovori s starši otrok, razgovori in svetovanje ob učnih težavah, ter razgovori in svetovanje ob težavah, povezanih s psihofizičnim zdravjem. Krizne intervencije. Učne težave (kot nikoli dokončana zgodba, kot zgodba zaradi primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami) – svetovanje otroku in njegovemu okolju (pedagoškemu kadru, staršem). Svetovanje staršem. Karierna orientacija. Srednja šola ni več obvezna, mladostniki se osamovajajo in tudi s tem vprašanjem je lahko povezana povečana potreba staršev po podpori in svetovanju. Nadaljnja kariera, bodisi vpis na univerzo, visoke

in višje šole ali zaposlitev (in zaposlitvena rehabilitacija), je dokaj zahteven postopek, ki ga običajno starši ne poznajo, celoten vpis in vnaprej določeni datumi ter termini ob zaključevanju obveznosti v zaključnem letniku pa zahtevajo dobro obvladovanje IKT in samoregulacijskih spretnosti in veščin, ki jih vsi srednješolci zagotovo niso usvojili (prav tam, str. 38).

- **Dejavnosti načrtovanja in evalvacije:** Predstavitev rezultatov dela na konferencah je zagotovo priložnost, ki jo je vredno izkoristiti. Odpira možnosti vzajemnega sodelovanja in hkrati omogoča seznanjanje učiteljskega zbora z različnimi vsebinami dela in podpore, hkrati pa odpira polje vzajemnega sodelovanja. Povezanost med svetovalnimi delavci in vodstvom šole je pomembna pri uresničevanju načel in ciljev šole. Presega osredotočanje na posamezni vidik in je usmerjena na vse učence ter dijake in na šolo, center kot celoto (prav tam, str. 39).

Ena izmed sklepnih ugotovitev vseh raziskav in anket je, da svetovalni delavci nujno potrebujejo čas za **stalno strokovno spopolnjevanje**, skupna srečanja, na katerih bi si izmenjali izkušnje, ter supervizijo. – Supervizija nedvomno prispeva k večji kakovosti strokovnega dela svetovalnih oz. pedagoških delavcev, poudarjajo strokovnjaki tega področja (Bezić, Malašević, 2018, str. 162).

Zaradi hitrih sprememb v družbi se spreminjajo tudi področja in dela oz. naloge svetovalne službe.

Zadnja raziskava ugotavlja, da **sodobno življenje ne zmanjšuje potrebe po svetovalnih delavcih, temveč jo povečuje**. Tudi v tujini, ne le pri nas, se poudarja, da bo šolska svetovalna služba ostala *osrednja strokovna institucija* v zagotavljanju blaginje, optimalnega razvoja in uspeha vseh otrok in mladostnikov (Gregorčič Mrvar *et al.*, 2020b, str. 195).

Kot takšna pa mora biti **razbremenjena neprestanega hitenja od ene do druge naloge**, ki so ali v okviru svetovalnega dela ali so del dopolnjevanja dela do polnega delovnega časa. **Velika razpršenost dela povzroča psihično obremenjenost**, kar povzroča občutek, da naloge niso nikoli končane, če pa so končane, niso opravljene strokovno korektno (Lep, 2020, str. 40).

Ob epidemiji COVID-19, ki je s šolanjem na daljavo prinesla nemalo težav na vseh ravneh trikotnika (učenec – šola – starši), se **stiske poglabljajo in v ospredje**

stopajo povsem novi izzivi in problematika. Ob tem pa je nadvse pomenljiva ugotovitev, da je vedno več ukrepov pomoči, ki sodijo v ozek medicinski model, kar pomeni bojazen za dejavnosti svetovalnega dela in ob tem za uresničevanje konceptov skupnostne skrbi ter blagostanja za otroke in mladostnike, učence in dijake. Svetovalno delo mora širiti meje v skupnost.

Pogled naprej: Pobuda Društva svetovalnih delavcev za spremembe v slovenskem prostoru

Smo v času, ko je aktualna pobuda¹³ za spremembo normativov in standardov svetovalne službe v slovenskih šolah. Nenazadnje je ta potreba postala očitnejša tudi ob dejstvu, da se stiske med otroki in mladostniki stopnjujejo in da smo po dolgih mesecih šolanja na daljavo priča še novonastalim težavam. Naloge svetovalnih delavcev so se torej močno spremenile in se množijo, raziskave pa potrjujejo visoko navzočnost izgorelosti zaposlenih.

Tudi v pobudi je poudarjeno, *da predstavlja svetovalno delo v vrtcih in šolah edinstveni sistem znotraj vzgoje in izobraževanja, s katerim se Slovenija večkrat pohvali v tujini, žal pa nikoli niso bili izpolnjeni pogoji, da bi tako kakovosten sistem v popolnosti zaživel tudi v praksi. Normativi so bili namreč, kot opozarjajo zaposleni v šolskih svetovalnih službah, že ob prelomu tisočletja daleč od tistih, ki so priporočeni v omenjenih programskih smernicah in se od takrat skorajda niso spremenili. Svetovalno službo je potrebno okrepiti, da bi lahko nudila bolj kakovostno preventivno podporo – tako neposredno otrokom, učencem in dijakom (individualno, skupinsko delo) kot tudi posredno prek podpore njihovim učiteljem in vzgojiteljem.*

Sistematično preventivno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah ter domovih in zavodih predstavlja tudi edini način, kako preprečiti popoln zlom sistema zdravstvene pomoči na področju duševnega zdravja.

13/ Dopis v celoti dostopen na: <https://www.sviz.si/sviz-podpira-svetovalne-delavce-pri-njihovi-zahtevi-za-spremembe-normativov/>.

Društvo svetovalnih delavcev je tako s podporo stanovskega sindikata (Sindikata vzgoje in izobraževanja – SVIZ) konec meseca marca 2021 naslovilo ministrici za izobraževanje, znanost in šport **dopis** z utemeljitvijo potreb in zahtev ter s pozivom k takojšnjemu ukrepanju in ustrezni spremembi normativov za svetovalne delavce.

Psihosocialna tveganja in stres, povezan z delom, so eden od najtežjih izzivov na področju varnosti in zdravja pri delu. Močno vplivajo na zdravje posameznikov, organizacij in nacionalnih gospodarstev.

Nedvomno je v veliko pomoč in podporo, če se **psihosocialna tveganja in stres ne obravnavajo zgolj kot pomanjkljivost posameznika, temveč kot organizacijsko vprašanje** in so zato lahko enako obvladljivi kot katero koli drugo tveganje za zdravje in varnost pri delu. – Upajmo, da bo tako k nujno potrebnim spremembam na tem področju pristopilo najprej tudi MIZŠ.

Zaključek

Naj prispevek zaključim s **priporočilom dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič**, predsednice Kurikularne komisije za svetovalno delo in moje profesorice na fakulteti, ob zasnovi in uvajanju Programskih smernic za delo svetovalne službe (1999), ki je in mora biti tudi v sedanjem času še kako aktualno:

Zelo pomembno se mi zdi, da koncept, kot smo ga nastavili v Programskih smernicah, podpira vse udeležene v ustanovi, svetovalne delavce, če jih seveda najprej omenim, ter otroke, učitelje in starše, v tem, da si upajo raziskati sedanost, v kateri delajo in živijo; za probleme, ki jih imajo, za nove projekte, ki jih želijo, za pomoč, ki jo potrebujejo, pa res prevzeti odgovornost in upati, da je problem mogoče rešiti. Zares želim, da se Programske smernice berejo na način, da svetovalna služba strokovno ravna tako, da bi vsi udeleženi v vzgojno-izobraževalnem procesu imeli boljše pogoje, bolj spodbudno okolje, več moči, več poti, več alternativ in več perspektive. /.../ Ne izključevati, temveč vključevati in podpirati vse sodelujoče v vzgojno-izobraževalnem procesu, to se mi zdi strašansko pomembno. Želim si ta način branja Smernic, ker smo jih tako zapisali za vse, ki sodelujemo v projektih za otroke, saj vedno gre zanje.¹⁴

14/ Programske smernice za svetovalno službo, 2008, str. 4.

VIRI

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Urednika Krek Janez in Metljak Mira. Znanstvena monografija. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana 2011. Dostopno: http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf.
- Bezić, Tanja (2008). Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb. *Sodobna pedagogika*, letnik 59 = 125, številka 2, str. 60–80. Dostopno: <https://www.sodobna-pedagogika.net/arhiv/nalozi-clanek/?id=343>.
- Bezić Tanja (2018). Zaključki devetnajste konference Prispevki strok za svetovalno delo v praksi. *Šolsko svetovalno delo*, št. 2, str. 28–36.
- Bezić, Tanja (2002). Primerjalna analiza konceptov razvojnega in svetovalnega dela v osnovnem šolstvu: magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Bezić, Tanja (2007). Svetovalna služba sedem let po sprejemu Programskih smernic za njeno delo. *Šolsko svetovalno delo*, letnik XII, št. 1–2.
- Bezić Tanja, Malešević Tamara (ured.) (2018). 19. prispevki strok za svetovalno delo v praksi: zbornik povzetkov Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno: <https://www.zrss.si/pdf/zbornik-konference-o-solskem-svetovalnem-delu-2018.pdf>.
- Bizjak Cvetka (2014). Vizija delovanja svetovalne službe in kompetence za svetovalno delo v aktualnih družbenih razmerah in v prihodnosti – zapisnik z okrogle mize (Celje, 11. 4. 2014). *Šolsko svetovalno delo*. Zavod RS za šolstvo. Ljubljana, letnik 18, številka 3/4, str. 50–55. Dostopno na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-047C8HDP/9ceb4661-4192-40bf-8a5f-64d455904755/PDF>.
- E-priročnik o obvladovanju stresa in psihosocialnih tveganj (pridobljeno 10. 10. 2020). Priročnik je nastal v okviru kampanje Evropske agencije za varnost in zdravje pri delu (EU-OSHA). Evropska agencija za varnost in zdravje pri delu. <https://osha.europa.eu/sl/themes/psychosocial-risks-and-stress>.
- Gregorčič Mrvar Petra, Mažgon Jasna, Šteh Barbara, Šarič Marjeta in Jeznik Katja (2020). Soočanje šolskih svetovalnih delavk in delavcev z epidemijo covid-19. Oddelek za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Dostopno: https://zdpds.si/wp-content/uploads/2020/06/SSS_epidemija_raziskava_FF_2020.pdf.
- Gregorčič Mrvar Petra, Jeznik Katja in Kroflič Robi (2020a). Razmislek o vlogi in pomenu šolskih svetovalnih služb v času epidemije. Refleksije v času virusa Covid-19. Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko. Dostopno: https://zdpds.si/wp-content/uploads/2020/06/SSS_epidemija_raziskava_FF_2020.pdf.
- Gregorčič Mrvar Petra, Jeznik Katja, Kalin Jana, Kroflič Robi, Mažgon Jasna, Šarič Marjeta in Šteh Barbara (2020b). Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Dostopno: <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/218/319/5186-1>.
- Jurman Benjamin (1974): Verifikacija instrumentov za šolsko svetovalno službo: »Akcija - šolski novinci«. Raziskovalna naloga. Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Jurman Benjamin (1975): Pripomočki šolske svetovalne službe za sprejem otrok v prvi razred osnovne šole. Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.

- Jurman Benjamin (1978). Načrtovanje življenja in dela osnovne šole: delo šolskih svetovalnih delavcev. Pedagoški inštitut pri univerzi v Ljubljani.
- Kalin Jana, Resman Metod, Šteh Barbara, Mrvar Petra, Govekar-Okoliš Monika in Mažgon Jasna (2009). Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši. Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani.
- Lep Biserka (2020). Analiza obremenjenosti šolske svetovalne službe. Spletna izdaja. Zavod RS za šolstvo. Ljubljana. Dostopno: <https://www.zrss.si/digitalnknjiznica/AnalizaObremenjenosti/>.
- Malašević Tamara (2018). Načrtovanje, spremljanje in evalvacija svetovalnega dela v vrtcu. Analiza stanja s poročili. Zavod RS za šolstvo. Ljubljana. Dostopno: <https://www.zrss.si/pdf/AnalizaStanjaSPriporocili.pdf>.
- Mikuš Kos Anica (2017). Duševno zdravje otrok današnjega časa. Radovljica. Didakta.
- Mikuš Kos Anica, Zlatar Franci, Uzelac Marina, Jamšek Primož (2017). Priročnik za psihosocialno pomoč otrokom beguncem. Radovljica. Didakta.
- Pediček Franc (1972). Delovanje šolske svetovalne službe v osnovni šoli. Ljubljana. Pedagoški inštitut.
- Programske smernice Predšolska vzgoja v vrtcu. Svetovalna služba v vrtcu. Kurikularna komisija za svetovalno delo. Zavod RS za šolstvo. Ljubljana. 2008. Dostopno: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Dokumenti-smernice/Programske_smernice_vrtec.pdf.
- Programske smernice Program osnovnošolskega izobraževanja. Svetovalna služba v osnovni šoli. Kurikularna komisija za svetovalno delo. Zavod RS za šolstvo. Ljubljana. 2008. Dostopno: http://www.ucnete-zave.si/files/2016/10/Programske_smernice_OS.pdf.
- Programske smernice. Program srednješolskega izobraževanja. Svetovalna služba v srednji šoli. Kurikularna komisija za svetovalno delo. Zavod RS za šolstvo. Ljubljana. 2008. Dostopno: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/smernice/Programske_smernice_SS.pdf.
- Resman Metod (1999). Pojem in karakteristike šolskega svetovanja v Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.
- Resman Metod (1999a). Posebnosti svetovanja učencem in dijakom v Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Zavod RS za šolstvo. Ljubljana.
- Resman Metod (2008). Svetovalno delo v vrtcih in šolah. Sodobna pedagogika, letnik 59 = 125, številka 2, str. 6-25.
- Šarić Marjeta in Gregorčič Mrvar Petra. (2020). Nekaj predlogov za delo šolske svetovalne službe v času izolacije zaradi epidemije. Refleksije v času virusa Covid-19. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko. Dostopno: https://zdpds.si/wp-content/uploads/2020/05/Predlogi_SSS_Sa-ric_GMrvar_apr_2020.pdf.
- Vogrinc Janez, Krek Janez. Delovanje svetovalne službe. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. Ljubljana 2012. Dostopno: file:///C:/Users/irenapr/Downloads/Vogrinc_Krek_Delovanje_svetovalne.pdf.
- Vršnik Perše Tina, Ivanuš-Grmek Milena, Lepičnik-Vodopivec Jurka, Arnejčič Beno, Javornik Krečič Marija, Rutar Leban Tina, Kozina Ana (2008). Vloga svetovalne službe v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah: preliminarna študija. Pedagoški inštitut. Ljubljana.

ZAKONI IN PRAVILNIKI

Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (Uradni list RS, št. 109/11, 10/12, 92/12, 49/13 in 75/15) Dostopno: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV10943>.

Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v prilagojenem izobraževalnem programu osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom (Uradni list RS, št. 65/15) Dostopno: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV12429>.

Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v posebnem programu vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 65/15) Dostopno: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV12432>.

Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju (Uradni list RS, št. 48/11 in 92/12) Dostopno: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV10817>.

Pravilnik o izobrazbi vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgojnem programu domov za učence s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 65/15) Dostopno: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV12430>.

Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v prilagojenih izobraževalnih programih osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom (Uradni list RS, št. 65/15) Dostopno: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV12433>.

Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 59/07, 70/08, 5/11, 56/14, 66/15, 47/17, 24/18 in 54/21) Dostopno: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV7972>

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJE, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr. in 25/17 – ZVaj) <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>.

Zakon o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJE, 63/13 in 46/16 – ZOFVI-L) Dostopno: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>.

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Uradni list RS, št. 79/06, 68/17 in 46/19) Dostopno: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4325>.

Zakon o gimnazijah (Uradni list RS, št. 1/07 – uradno prečiščeno besedilo, 68/17, 6/18 – ZIO-1 in 46/19) Dostopno: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO450>.



PRIMERI ODLIČNE PRAKSE



Simona Janežič

CIRIUS Kamnik

Učenje slovenščine za gibalno ovirane učence brez ekspresije govora s pomočjo učbenika v sistemu podporne in nadomestne komunikacije

Povzetek

Ko razmišljamo o jezikovnem razvoju gibalno oviranega otroka brez ekspresije govora, lahko že na začetku opazimo, da pogoji za razvoj jezika niso izpolnjeni. Odstopanja na govorno-jezikovnem področju pomembno vplivajo na vsakodnevno delovanje otroka. S sistemom podporne in nadomestne komunikacije (PINK) s slikovnimi znaki otroku brez ekspresije govora omogočimo sporazumevanje in učenje. Učenje uporabe nadomestne komunikacije je sestavni del celostne habilitacije v predšolskih, šolskih in rehabilitacijskih ustanovah.

V otroštvu je ena izmed osnovnih otrokovih nalog, da razvije jezikovno zmožnost tvorjenja besed in povedi v različnih govornih položajih, za različne potrebe. Za otroka brez ekspresije govora to pomeni učenje in vadenje uporabe slikovnih znakov, njihovo povezovanje v povedi ter oblikovanje sestavljenih sporočil.

V okviru internega projekta CIRIUS Kamnik z naslovom Učbenik *Pajkec Piko* v obliki nadomestne komunikacije smo prevedli učbenika *Pajkec Piko 2* in *Pajkec Piko 3* v slikovne znake. Namen prevoda je bila prilagoditev poučevanja in učenja slovenščine za gibalno ovirane učence brez ekspresije govora, spodbujanje njihovega kognitivnega in jezikovnega razvoja ter zmanjšanje neenakopravnosti v začetnem procesu

izobraževanja. Ker tovrstnega učbenika v slovenskem šolskem prostoru še ni, bi, če bi izšel, pomenil pomemben prispevek v izobraževanju oseb s posebnimi potrebami.

Ključne besede: podporna in nadomestna komunikacija, motnja v gibalnem razvoju, slovenski jezik, učbenik, učenci brez ekspresije govora.

Uvod

Procesi učenja omogočajo posamezniku, da si poišče mesto v svetu, se nauči s primernimi načini in sredstvi dosegati cilje, ki jih prepozna kot pomembne. Učitelju/ učiteljici je pri poučevanju vodilo optimalni osebni razvoj posameznega učenca/ učenke ter etična maksima zagotavljanja egalitarnih izobraževalnih možnosti za vse, ki se izobražujejo. Kot učiteljica v prvem in drugem triletju osnovne šole Centra za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Kamnik (CIRIUS Kamnik), kamor se vključujejo tudi gibalno ovirani učenci brez ekspresije govora, sem spoznala, da so učbeniki zanje neustrezni. To spoznanje je bilo povod za sodelovanje z logopedinjo Marino Kosmatin pri »prevajanju« učbenikov za slovenščino *Pajkec Piko* iz pisnega zapisa v slikovne znake, ki so del sistema podporne in nadomestne komunikacije, ki jo ti učenci uporabljajo za sporazumevanje z okoljem. Prevajanje je potekalo s pomočjo računalniških programov v angleščini in je pomenilo svojevrstni izziv.

Sporazumevanje v predšolskem obdobju in zgodnjem obdobju šolanja

Komunikacija je način oblikovanja in preoblikovanja pomena, ki terja dovolj medsebojno povezanih označevalcev in semiotičnih konvencij. Nujni koraki, ki so značilni za vsako komunikacijo, so: oblikovanje komunikacijske motivacije ali razloga za komuniciranje, sestava sporočila, ki ima lahko pomen, razumevanje sporočila (Rutar, 2021).

Obenem je temeljna človekova potreba. Sredstev in načinov komunikacije je veliko, najpogostejši sta govorna in pisna komunikacija. Podkrepljeni ali sinhronizirani sta z jezikom telesa in drugimi znaki nebesednega sporočanja.

Jezikovni oz. govorni razvoj otroka se začne kmalu po rojstvu. Že v obdobju od šestega meseca do prvega leta starosti otrok posnema govorne glasove in melodijo odraslega govora, glasove povezuje v zloge in se z njimi v različnih variacijah igra. V drugem letu je jezikovni razvoj hiter. Količina novih izkušenj se zaradi motoričnega razvoja in obvladovanja prostora neizmerno povečuje. Najpogostejše videne ali uporabljene predmete poimenuje, za odraslim ponavlja preproste vsakdanje besede in fraze ter združuje po dve enostavni dvozložni besedi v poved. Pripovedovati skuša s kombinacijo pravih in izmišljenih besed. S kratkimi povedmi izraža lastne želje in zahteve. Po tretjem letu otrok že uporablja kompleksnejše stavčne strukture, vključujoč zaimke, števila, veznike, pridevnike, stopnjevanja ipd., ki jih usvoji pri rokovanjih s predmeti in pozornim opazovanjem v različnih okoljih (povzeto po Levc, 2014). Ko razmišljamo o jezikovnem razvoju gibalno oviranega otroka brez ekspresije govora, lahko že na začetku opazimo, da niso izpolnjeni vsi potrebni pogoji za razvoj jezika.

Zaradi gibalne oviranosti je način sporazumevanja z znakovnim jezikom (kretanje), ki ga sicer uporabljajo negovoreči, neprimeren. V najzgodnejšem otroštvu družina in ožje okolje za sporazumevanje pogosto uporabljajo »interni, svoj« jezik. To največkrat pomeni postavljanje enostavnih vprašanj otroku tipa odgovora »da ali ne«, ki zadosti osnovnim potrebam in željam, ne omogoča pa kakovostnega izmenjavanja informacij in govornega razvoja. Zaradi gibalne oviranosti je količina pridobljenih motoričnih izkušenj in njihova uporaba majhna. Manipulacija s predmeti je otežena, prav tako obvladovanje prostora z lastnim gibanjem. Posledica poškodb centralnega živčevja ali govornega aparata je lahko delna ali popolna nesposobnost izreke. Motnji v gibalnem razvoju se lahko pridruži lažja ali zmerna motnja v duševnem razvoju. V primerih pridružene motnje pozornosti sta pridobivanje in zapomnitev podatkov iz okolja slabša. V širše okolje se zaradi obremenjenosti staršev s terapevtsko-zdravstvenimi obravnavami, strahom družine pred stigmatizacijo in preveliko zaščitenostjo otroka ne vključuje v tolikšni meri kot vrstnike, zato je slabša tudi socializacija. Na področju razvoja govorno-jezikovnih sposobnosti in različnih prvin jezika se skupek vseh naštetih dejavnikov lahko pokaže kot blag ali večji zaostanek. Lahko se pojavijo le odstopanja, ki vplivajo na kakovost sporazumevanja.

Odstopanja na govorno-jezikovnem področju pomembno vplivajo na vsakodnevno otrokovo delovanje, saj se odražajo na njegovi sposobnosti interakcije z okoljem, učenju preko jezika in vedenju že v predšolskem obdobju. V šolskem obdobju pa se kažejo tudi pri usvajanju in izkazovanju šolskega znanja, vedenju, čustvovanju in medosebnih odnosih (Kolenec, 2016).

Vprašanje, na katerega moramo v tem primeru odgovoriti, je, kako naj uvedemo ustrezen sistem komuniciranja. Namreč: »Nikomur ne bi smeli odrekati te pravice, ne glede na vrsto in/ali stopnjo motnje komunikacije, jezika, motorike, čutil, socializacije ali kakšne druge motnje« (ASHA, 2005, str. 1, v: Jurišič, 2012).

S sistemom podporne in nadomestne komunikacije (PINK) s slikovnimi ikonami otroku brez ekspresije govora omogočamo sporazumevanje in učenje. V nasprotju s prepričanji, ki so bila pogosta med letoma 1950 in 1990, sodobni model uporabe podporne in nadomestne komunikacije temelji na prepričanju, da *vsak* (ne le primerni kandidati) lahko komunicira in ima tako korist od storitev PINK, tudi osebe s težjimi in težkimi motnjami v duševnem razvoju. Podoben preskok je zaslediti tudi v okoliščinah – kje – naj se tovrstne storitve izvajajo. V preteklosti so bili strokovnjaki osredotočeni predvsem na izolirane spretnosti, ki so jih poučevali v individualnih obravnavah, sodobni pristopi pa narekujejo učenje funkcionalnih komunikacijskih spretnosti v naravnem otrokovem okolju, ki vključuje družino in vrstnike (Jurišič, 2012). Za vse otroke, ki imajo obsežne komunikacijske posebne potrebe, je nujno te oblike vpeljati čim bolj zgodaj v njihovem razvoju, da jim s tem omogočimo čim več možnosti, da se naučijo komunicirati in doseči ustrezní nadzor v svojem okolju (Beck, 2008, v: Jurišič, 2012).

Ko otrok razume vizualne podobe, se pravi slike kot nosilce informacij in jih kot take zna uporabljati pri sporočanju in sporazumevanju, so izpolnjeni pogoji za učenje nadomestne komunikacije (kot načina sporazumevanja) s slikovnimi znaki (kot sredstvom komuniciranja). Z njimi posameznik/posameznica sporoča svoje potrebe, želje, misli, občutke in vzpostavlja dialog z okoljem. Slikovni znaki so zbrani v komunikacijski mapi ali komunikatorju (pripomočku za komuniciranje), ki jo priskrbijo logopedi/logopedinje v razvojni ambulanti, člani/članice strokovnih skupin, ki otroka obravnavajo v razvojnem vrtcu, ali pa jo otrok pridobi v URI Soča. Nadomestno komunikacijo vpeljujemo postopno. Uporaba lahko traja vse življenje.

Učenje uporabe nadomestne komunikacije s slikovnimi znaki je sestavni del celostne rehabilitacije oseb brez ekspresije govora v predšolskih, šolskih in rehabilitacijskih ustanovah. Pomembno je spodbujanje vseh, ki se z otrokom sporazumevajo (starši, stari starši, sorojenci, vzgojiteljica ...), da slikovne znake uporabljajo v čim večji meri. Za kasnejše šolanje je uporaba komunikacijske mape nujna. Veliko staršev uporabo PINK v zgodnjem otroštvu odklanja, zato je strokovno in sistematično delo s starši (podpora, izobraževanje) in sodelovanje v tej fazi za uspešno otrokovo učenje nepogrešljivo.

Nekateri otroci imajo komunikacijsko mapo ob vstopu v šolo že pripravljeno ali usvojeno. Učiteljeva naloga je poiskati način izobraževanja, ki učencu omogoča pridobivanje, učenje ter ocenjevanje znanja. Iskanje ustreznega načina izobraževanja zahteva aktivno sodelovanje vseh članov strokovne skupine, staršev in učenca. Vključuje razumevanje vzrokov razvojnega zaostanka, izobraževalno-rehabilitacijske cilje ter razmislek o načinih, kako jih doseči. Ocena izbire sistema PINK obsega več različnih področij:

- 1) ocena možnosti v okolju (različni pogoji, ki morajo biti zakonsko zagotovljeni, da bo otrok lahko komuniciral, imel dostop do opreme in strokovnjakov, ki mu bodo zagotavljali storitve PINK, znanje in spretnost osebja, ki mora zagotoviti komunikacijsko podporo; ovire v stališčih učiteljev, terapevtov, sodelavcev, vrstnikov);
- 2) ocena posameznikovih zmožnosti, tj. prepoznavanje razkoraka med posameznikovimi sedanjimi komunikacijskimi zmožnostmi in njegovimi komunikacijskimi potrebami; ocena posameznikovega razumevanja simbolov – slike, fotografije, grafični simboli, pismenost, ocena kulturnih in drugih potreb družine – stališča, vrednote (Fossett, Mirenda, 2007, v: Jurišič, 2012).

Nabor znakov se v času izobraževanja, rehabilitacije ali usposabljanja povečuje glede na uporabnikove kognitivne sposobnosti in interese. Z izborom različnih besedil in dejavnosti, glede na učna in interesna področja, se ohranja motivacija za redno uporabo, s čimer se povečuje besedni oz. slikovni besedni zaklad in sposobnost razmišljanja, zato se učenec/učenka lahko izraža in vstopa v dialog z okoljem na popolnoma individualen način. Sistem map s slikovnimi znaki redno nadgrajujemo,

postopno uvajamo nove, pri čemer uporabljamo različne računalniške programe, narejene za potrebe nadomestne komunikacije (Board Maker with Speaking Dynamically, To bii). Slikovne znake v komunikator s pomočjo računalniškega programa vnaša logopedinja. Nabor izbranih znakov ji posredujejo starši, učiteljica, vzgojiteljica, ali kasneje lahko tudi učenec sam, glede na potrebe vsakdanjika, učne vsebine, vzgojne vsebine, aktualne dogodke, želje, interesna polja ipd. Število simbolov se s šolskim delom veča, zato se tudi povečuje slovar v komunikacijski mapi ali elektronskem pripomočku. Nadomestna komunikacija in prilagojena pisna gradiva niso namenjena le gibalno oviranim učencem brez ekspresije govora, temveč so lahko v pomoč pri razvijanju zakasnelega govornega razvoja, so didaktični pripomoček pri bralno-pisalnih težavah in rehabilitacijski pripomoček pri osebah z začasno ali s trajno izgubo govorne sposobnosti.

Učenje slovenščine in prilagojena učbenika za slovenščino

Pajkec Piko 2 in Pajkec Piko 3

Jezik je zmožnost ljudi za razvijanje strukturiranih kompleksnih sistemov, ki omogočajo komuniciranje, a ne le tega. Omogočajo tudi rabe, ki jih imenujemo govor (govorjeni jezik), in kretnje (znakovni jezik) (Rutar, 2021).

V otroštvu je ena izmed osnovnih otrokovih nalog, da razvije jezikovno zmožnost tvorjenja besed, besednih in stavčnih struktur ter povedi v različnih govornih položajih in za različne potrebe. Za otroka brez ekspresije govora to pomeni učenje in urjenje uporabe slikovnih znakov, njihovo povezovanje v povedi, oblikovanje sestavljenih sporočil in umetnostnih besedil. Povezovanje znakov vodi k raznolikim miselnim predstavam, ki so pogoj za fleksibilno mišljenje, asociativno učenje, učinkovite miselne strategije in dobro predstavljivost.

Pri poučevanju slovenščine v prvem triletju za podajanje učnih vsebin uporabljamo različne didaktične metode, med njimi je tudi metoda dela s pisnim gradivom, ki vsebuje delo z učbeniki, delovnimi zvezki, berili, učnimi listi, besedili in nalogami iz otroškega revialnega tiska ipd. Učbeniki so v pedagoškem procesu pomemben pripomoček za poučevanje in obenem učno sredstvo.

Učbeniki za slovenščino *Pajkec Piko 1*, *Pajkec Piko 2* in *Pajkec Piko 3* avtoric Helene Jeršan Kojek in Damjane Škof Pavlinec, so namenjeni učencem prvega triletnega osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom. Učencem omogočijo postopen prehod iz predopismenjevalnega obdobja v obdobje bralne in zapisovalne pismenosti. V prvi fazi opismenjevanja se učenec uči glasovne analize in sinteze ter se uri v predopismenjevalnih grafomotoričnih vajah, v drugi fazi se s pomočjo usvojene glasovne analize in sinteze uči glasove zapisovati v obliki črk, jih povezovati v zloge in besede, s katerimi sestavlja in zapisuje enostavne povedi. V tretji fazi usvojene bralno-zapisovalne spretnosti uporablja za razumevanje prebranega besedila, obnove ter ustvarjalno pisno literarno poustvarjanje.

Nekateri težje gibalno ovirani učenci brez ekspresije govora (pogosto s pridruženjo lažjo ali zmerno motnjo v duševnem razvoju) ne dosežejo stopnje črkovne analize in sinteze. Zato učbenikov v pisni obliki ne morejo učinkovito uporabljati, navkljub temu da za sporazumevanje učinkovito uporabljajo sistem nadomestne komunikacije.

Ob tej ugotovitvi sva z logopedinjo Marino Kosmatin začeli prevajati učbenika *Pajkec Piko 2* in *Pajkec Piko 3* v slikovne znake. Namen je bilo prilagoditi poučevanje slovenščine v 2. in 3. razredu osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom tako, da bi bilo učencem/učenkam s pomočjo slikovnih znakov omogočeno branje besedil v učbeniku, razumevanje in uporaba skladijskih pravil za tvorjenje in samostojno zapisovanje povedi ter kasnejša oblikoslovna nadgradnja povedi. Učencem/učenkam brez ekspresije govora sva želeli pri pouku omogočiti uporabo enakega učbenika, kot ga uporabljajo njihovi sošolci in sošolke.

V učbeniku *Pajkec Piko 2* se učenci in učence učijo opisovati vsakodnevne izkušnje in se urijo v sporazumevalnih veščinah (zahvala, prošnja, opravičilo ipd.). Spoznajo velike tiskane črke. Učencem/učenkam, ki uporabljajo PINK, uporabo črke kot prvega glasu v besedi ponazorimo s slikovnim znakom, podobno kot vrstniki uporabijo stavnico, npr. *K – KNJIGA*. Učenci/učence sprva berejo in zapisujejo posamezne črke, zloge, besede, nato enostavne povedi. Slikovne znake se naučijo postopno povezovati in sestavljati na enak način kot vrstniki sestavljajo posamezne besede v povedi. Besedila iz učbenika so namenoma zapisana neposredno pod slikovnimi znaki, da bi učencem/učenkam ves čas omogočali stik s črkami, saj določen

delež učencev brez ekspresije govora osvoji osnovno branje in zapisovanje s pomočjo globalne opismenjevalne metode (zapomnijo si zaporedje črk v besedi in njen pomen). V učbeniku *Pajkec Piko 3* se učenci učijo brati in pisati z malimi tiskanimi črkami. Besedila so zahtevnejša tako po obsegu kot vsebinsko. Nabor slikovnih znakov iz učbenika se v času šolanja močno povečuje, postopoma jih začnemo razvrščati tudi glede na besedno vrsto (glagol, pridevnik). V kolikor je učenec kognitivno dobro opremljen, jih zmore učinkovito pomniti, priklicati in uporabljati pri pouku. V primerih večjih razvojnih zaostankov se uporaba pogosto omeji le na uporabo največkrat uporabljenih.

Prevajanje učbenika je potekalo v okviru internega projekta CIRIUS Kamnik z naslovom Učbenik *Pajkec Piko* v obliki nadomestne komunikacije. Cilj projekta je bil ustvariti prilagojen učbenik v sistemu PINK kot dodatek obstoječemu učbeniku za slovenščino. Prevajanje je potekalo kot samostojno delo na domu. Z logopedinjo Marino Kosmatin sva se tedensko srečevali, da bi izmenjali informacije o poteku dela in iskanju rešitev za težave pri prevajanju. Pri prevajanju sva uporabljali znanje angleščine in računalniški program Board Maker With Speaking Dynamicly in To bii. Slikovni znaki so v računalniških programih zbrani v slovarju ali bazi besed (v angleščini), od koder sva jih črpali za prevajanje. S pomočjo računalniškega programa sva iz slovenščine preko angleščine prevajali v slikovne znake. V primeru, da slikovnega znaka v naboru ni bilo (nabor je omejen, vsebuje veliko znakov povezanih z angloameriško kulturo), sva sliko ali fotografijo poiskali v bazi slik na medmrežju. Včasih sva se znašli pred težko odločitvijo, kako prevesti posamezno besedo, npr. *trenutek*, *mnogokrat*, *poved*, npr.: »*Takrat moram zelo paziti nanj*«, ali vsebinsko zahtevnejše besedilo, npr. uganko: »*Tam na belem polju črne so sledi, če jih znaš razbrati, mnogo zveš stvari*«. Žal nama prevod včasih ni uspel, ker se nekaterih besednih zvez preprosto ne da prevesti v slikovne znake. Osebno me je to žalostilo, saj ljubezen do jezika pogosto vznikne ravno iz srečanja z domiselnimi besednimi zvezami, ki zmorejo opisati na prvi pogled neopisljivo doživetje ali občutek. Zahteven je bil tudi premislek ob umeščanju slikovnih znakov v mape v komunikatorju. Te so namreč organizirane v obsežne vsebinske sklope, posamezna mapa ima podmape, npr. »šola, šolski pripomočki«, »zima, zimska oprema«. Določen znak bi tako lahko uvrstili v več map (npr. led bi uvrstili v mapo *zima, zimski športi*, v mapo *naravoslovje*

in poskusi kot eno od agregatnih stanj vode, v mapo *pijače* kot dodatek za ohlajanje pijače, kot prvo pomoč pri poškodbah) ali včasih v nobeno, ker preprosto za izbrano besedo mapa še ni obstajala. Ker je smiselno slikovni znak v komunikator vnesti le na eno mesto, sicer postane nabor preobsežen in uporaba PINK v primeru preveč podmap prezapletena, je bil potreben tehten razmislek, kam bi bilo posamezni znak najbolj smiselno umestiti. Odgovornost, ki sem jo čutila v teh primerih, je bila velika. Zavedala sem se namreč, da z načinom razvrščanja znakov v mape in podmape otroku postopno sestavljam svet, v katerem razmišlja.

Ko sva s prevajanjem učbenikov zaključili, sva začeli iskati založnika za tisk. Obrnili sva se na Zavod za šolstvo, vendar se finančnih sredstev ni našlo. Prevedena besedila se tako trenutno posamično uporabljajo pri logopedskih obravnavah in pri nekaterih urah pri pouku.

Zaključek

Učitelju/učiteljici je vedno v veselje spremljati razvoj in napredek vsakega učenca/učenke. Ko opazimo, da so nekateri učenci/učenke v neenakopravnem položaju v procesu učenja, je naša dolžnost zagotoviti enakovredne možnosti. Učbenik, ki sva ga z logopedinjo prevajali, je plod takega prizadevanja. Ker je namenjen redni uporabi pri pouku in ker v slovenskem izobraževalnem prostoru učbenika v slikovnih znakih še ni, si želim, da bi čim prej izšel in zaživel kot pripomoček gibalno oviranim učencem z govorno-jezikovno motnjo pri učenju slovenščine.

VIRI IN LITERATURA

- Jurišič, B. D. (2012). Podporna in nadomestna komunikacija je za nekatere med nami edina možnost. *Naš zbornik*, 45(2), 3–15, doi: <http://www.downov-sindrom.si/prenosi/jurisc-clanek-PINK-zbornik.pdf>
- Kolenc, F. M. (2016). Zgodnje preprečevanje govorno-jezikovnih motenj: Prepoznavanje. *Vzgojna področja*.18(69), 44–45, doi: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-B2NZ8LTV/2d68b6b6-46f0-4ee4-9775-d39d37584542/PDF>
- Levc, S. (2014). *Liba, laca, lak* (Ljubljana: Samozaložba).
- Rutar, D. (2021). CIRIUS Kamnik, 2. 3. 2021.



Ingrid Babič Podržaj

CUEV Strunjan

Bralni duh v Centru za usposabljanje Elvira Vatovec Strunjan

Vsi zelo dobro vemo, da branje ugodno vpliva na človekov vsestranski razvoj. Spodbuja jezikovni in intelektualni razvoj, razvoj domišljije, empatije, bogati čustveno življenje, besedni zaklad, širi obzorja ... Raziskave celo kažejo, da imajo učenci in učence, ki berejo, boljši učni uspeh.

Zadnja leta v vzgojno-izobraževalno prakso intenzivno vključujemo spodbujanje veselja do branja pri svojih učencih. Z vsemi bralnimi dejavnostmi želimo poudariti pomen branja tudi za našo populacijo, da bi se ta misel čim bolj dotaknila učencev, učenk, staršev in širše okolice. Menimo tudi, da ni dovolj samo branje, temveč se je o prebranem dobro tudi pogovarjati. Branje – poudarek je na dobrih, kvalitetnih vsebinah – je za nas šola za življenje.

Večina idej in izzivov se porodi prav pri delu z učenci. Populacija je zelo pestra, poleg motnje v duševnem razvoju učence spremljajo še druge motnje. Spekter je zelo raznolik: avtistična motnja; govorno-jezikovna motnja; čustvena in vedenjska motnja; dolgotrajna bolezen; gibalna oviranost itd. Poleg tega večina naših učencev prihaja iz drugojezičnega okolja, torej slovenščina ni njihova materinščina. Njihova materinščina je bosanščina, albanščina, srbščina, hrvaščina, italijanščina Zato se nam zdi še posebej pomembno, da na najrazličnejše načine skušamo približati slovenščino in slovensko besedo. Ker so učenci zelo raznoliki, se trudimo z različnimi prilagojenimi oblikami projektov, namenjenih branju.

S šolskim letom 2019/2020 smo se kot šola vključili v mednarodni projekt Rastem s knjigo z učenci posebnega programa vzgoje in izobraževanja. Projekt sicer teče že

vrsto let za sedmošolce (tako rednih kot šol z znižanim izobrazbenim standardom) in dijake, toda za populacijo učencev v posebnih programih vzgoje in izobraževanja ni ničesar primernega. Menimo, da je branje tudi za to ciljno skupino pomembno, zato smo želeli tudi naše učenke in učence vključiti v projekt Rastem s knjigo. Idejo smo predstavili vodji projekta Javne agencije za knjigo in pobuda je bila odobrena. Vsako leto izberemo skupino »dobrih« bralcev, ki obiše Mestno knjižnico Izola, program pa je prilagojen tej ranljivi skupini. Na podlagi darovane knjige organiziramo razstavo knjižnih del avtorja darovane knjige in bralni krožek, v katerem poleg branja poudarimo sprotno preverjanje razumevanje vsebine. Pripravimo tudi debati krožek na teme, povezane s knjigo.



Slika 1: Zadovoljna skupina motiviranih bralcev in bralk pred odhodom nazaj v šolo (avtorica: Ingrid Babič Podržaj)



*Slika 2: Razstava knjižnih del Janje Vidmar
(avtorica: Ingrid Babič Podržaj)*

Prav tako smo v projekt bralne značke v našem centru povabili poleg učencev šole z nižanim izobrazbenim standardom še učence posebnega programa vzgoje in izobraževanja. Učenci si izberejo knjige v skladu s svojimi bralnimi sposobnostmi poljubno ali ob pomoči. Knjigo preberejo sami ali ob pomoči učiteljev, staršev. Vsi učenci se vključijo v projekt in večina jih tudi uspešno zaključijo. Učenci so zelo motivirani. Vsebino in vtise o knjigi povedo po svojih zmožnostih. V ta namen je pripravljen list, učenci pa vestno izpolnijo ključne podatke o knjigi in avtorju in ustvarijo ilustracijo. Tako se ob prebrani besedi učijo še zapisati pozitivne misli, občutke o knjigi in preko ilustracije izražati svoja mnenja.



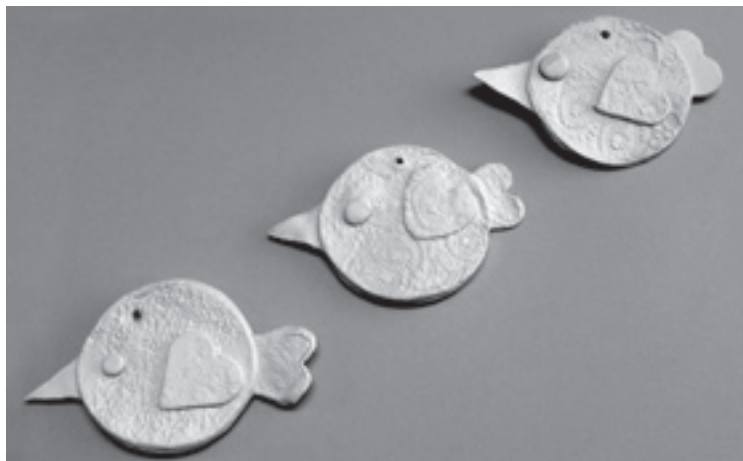
NASLOV KNJIGE Peter Klepec
 AVTOR Dušan Čotar
 V knjigi nastopajo
 (najtej vse osebe/junake)
Peter Klepec, fantinja, svetila, silbony,
benica, kova, slo
 Najbolj mi je bil(a) všeč Peter Klepec
 zato, ker ker je bil svetilnik
 V knjigi mi je bilo najbolj všeč ... (ilustracija)

 A simple drawing of a person in a long coat, possibly a character from the book. The person is wearing a long, dark coat with a wide collar and a hat. They are holding a long staff or stick. The drawing is done in a simple, sketchy style.

Sliki 3 in 4: Prav resno smo se lotili »povzetkov knjige« in naše ilustracije bi lahko krasile naslovnice knjig (avtorica: Ingrid Babič Podržaj)

Branje postaja v našem centru način življenja. Zato imamo tedensko bralne urice za učence in učenke posebnega programa vzgoje in izobraževanja, na katerih jim poskušamo približati literaturo ljudskega slovstva, otroško leposlovje, poučne zgodbe, vzgojne knjige, celo vsebine z Unicefovih delavnic. Ob vsaki prebrani knjigi jim podamo tudi nekaj informacij o zvrsti in avtorju. Ob poslušanju si učenci po svojih zmožnostih in interesu širijo literarna obzorja, bogatijo besedni zaklad in se poskušajo uživljati v prebrano. S skupnim pogovorom ob branju knjig delijo svoje poglede, se prizadevno učijo drug od drugega in poglobljajo, krepijo medsebojne odnose.

Prav tako izvajamo pravljичne urice z ustvarjalnimi delavnicami od prvega do petega razreda nižjega izobrazbenega standarda. Na prvem delu pravljične urice se učenci srečujejo z novimi knjižnimi junaki, njihovimi dogodivščinami in vragolijami. Učenci ob poslušanju pravljice krepijo pozornost (pazijo na časovno sosledje dogodkov), doživljajo estetsko ugodje, si ob tem širijo literarna obzorja ter bogatijo besedni zaklad in literarni okus. V drugem delu urice pa preizkusijo tudi svojo ustvarjalno plat. Trudimo se, da prebrano besedo učenci doživijo skozi več različnih zaznavnih kanalov. Z likovnim izražanjem, dramatizacijo in lutkovnimi predstavami spodbujamo njihovo kreativnost, izražanje in razmišljanje.



Slika 5: Zgodba *O Ptičku brez imena* nas je navdihnila in nastali so čudoviti ptički (avtorica: Ingrid Babič Podržaj)



*Slika 6: Z Muco copatarico se tudi težjih projektov lotimo – kar od krojenja pa do šivanja
(avtorica: Ingrid Babič Podržaj)*

V naš center smo vpeljali Mednarodni mesec šolskih knjižnic, tako da tudi mi praznujemo na šoli z različnimi dejavnostmi. Sodelujemo pri nacionalni in mednarodni izmenjavi knjižnih kazalk, pripravljamo priporočilne sezname slovenskih knjig, ki bi jih priporočali sovrstnikom po svetu (seznam objavljen na IASL), obiskujemo druge šolske knjižnice, rešujemo megakviz (v katerem so naši učenci celo nagrajenci).



*Slika 7: Knjižne kazalke v skupini PPVI ¾ so že gotove. Loče, prihajamo!
(Avtorica: Ingrid Babič Podržaj)*



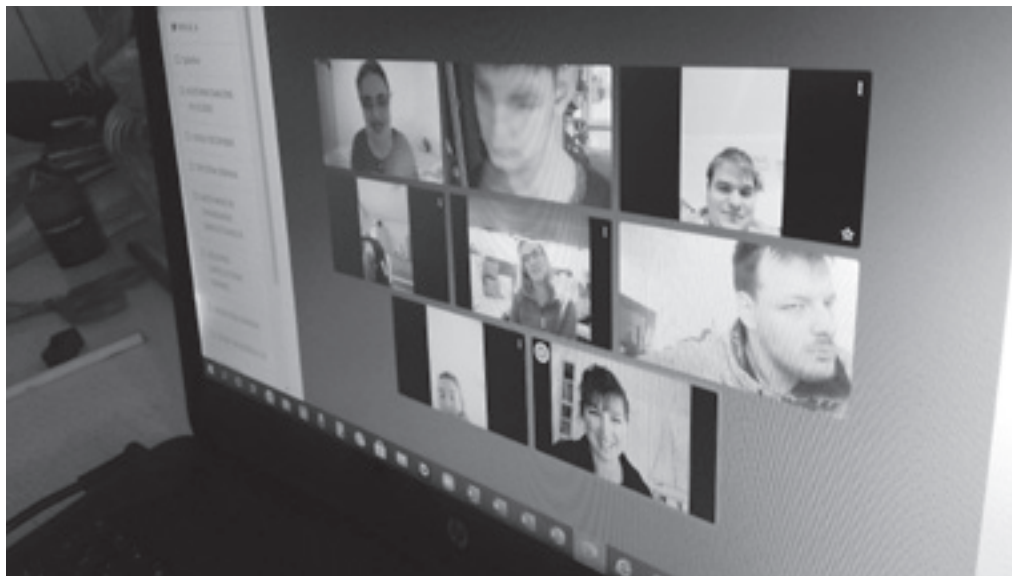
*Slika 8: Učenci 3. in 4. razreda OŠ z NIS so izdelovali dvoje kazalk.
Te so šle v Romunijo. (Avtorica: Ingrid Babič Podržaj)*



Slika 9: Hrbtna stran kazalke z našim Tonetom Pavčkom
(Avtorica: Ingrid Babič Podržaj)

Z različnimi dejavnostmi (izmenjava literarnega junaka, pismo presenečenja, najbralni kotiček, bralni vlakec ...) sodelujemo v projektu Naša mala knjižnica.

V času zaprtja šol je bralna dinamika potekala na daljavo. Z učenci smo se srečevali na videokonferencah tedensko v manjših skupinah in s tem omogočili, da so bralne urice še naprej živele. Prav zanimivo je bilo. Nekatere je vsebina prebranega tako motivirala in spodbudila, da smo se celo kuhanja lotili na daljavo.



Slika 10: »Kjer je volja, se vedno najde tudi pot« ... bralna urica na daljavo
(avtorica: Ingrid Babič Podržaj)

V našem centru izvajamo veliko projektov, s katerimi želimo bralno kulturo spraviti na visoko raven. Ker so naši učenci s posebnimi potrebami in je pri večini branje trd oreh, mora biti vse še toliko zanimivejše, inovativno, navdihujoče in motivacijsko. Naša ciljna skupina je ranljiva in zelo pestra, zato se trudimo, da se bralni duh vsaj malo dotakne vsakega izmed njih. Ker se zavedamo, da veliko teh učencev odrašča brez bralnih spodbud, jim poskušamo prebuditi veselje do knjige. Se pa močno zavedamo, da je to izredno težko, a kljub temu ne obupamo, ker močno verjamemo, da je osnova vsemu bralna pismenost in bralna kultura in se močno trudimo, da bi bilo branje in knjiga za naše učence del njihovega življenja, vir informacije in znanja. S promocijo branja bomo tudi v prihodnje z navdihom in novimi idejami srčno nadaljevali.



Andreja Gamser Abram

Center Janeza Levca Ljubljana

Inkluzivno izobraževanje učencev posebnega programa vzgoje in izobraževanja na večinski osnovni šoli

Idejna zasnova

Skladno z vizijo Centra Janeza Levca Ljubljana (CJL Ljubljana), ki je med drugim tudi iskanje raznolikih priložnosti za socialno vključevanje učencev z motnjo v duševnem razvoju med vrstnike z značilnim razvojem, organizacijska enota Oddelkov vzgoje in Izobraževanja Jarše (OVI Jarše) od septembra 2017 izvaja pouk ene skupine posebnega programa na večinski osnovni šoli, in sicer na Osnovni šoli Vide Pregarc v Ljubljani.

Skupina je bila oblikovana iz učencev, ki so zaključili tretje leto šolanja in so bili v enoti OVI Jarše med samostojnejšimi na področju skrbi zase in svoje varnosti ter niso izkazovali pretirane senzorne preobčutljivosti na hrup in gnečo. V njej so štirje fantje in dve dekleti, stari 9–13 let, ki so v šolskem letu 2020/2021 obiskovali kombinirani oddelek druge in tretje stopnje. Vsi učenci imajo diagnosticirano zmerno motnjo v duševnem razvoju (ZMDR), štirje med njimi tudi pridružene motnje avtističnega spektra (MAS) in nizke prilagoditvene spretnosti; še posebej na področju funkcionalnega komuniciranja in socialnih interakcij. Vseh šest učencev se dobro odziva na najrazličnejše informacije iz okolja, čeprav usvojeno znanje zelo omejeno prenašajo v vsakodnevno življenje. En učenec ima absolutni posluš, trije so nadarjeni za risanje, dva pa tekoče govorita angleščino. Dva učenca sta zelo družabna in klepetava ter hitro navežeta stike z novimi ljudmi.

Na uvodnem srečanju pred selitvijo so bili staršem predstavljeni razlogi za selitev in organizacija pouka na večinski šoli. Starši so bili na začetku zadržani, nekateri so

izrazili strah pred menjavo šole, predvsem jih je skrbelo, da bi se iz njihovih otrok kdo norčeval. Zagotovili smo jim, da se lahko v primeru stiske zaradi spremembe otrok vrne v šolo CJL. Za lažji prehod smo učencem izdelali slikovno oporo, s pomočjo katere so jim starši predstavili šolo, učiteljice in sošolce, starši pa so imeli priložnost ogledati si šolo. V prvih tednih po pričetku pouka je za učence prvega triletja, s katerimi smo si delili hodnik in skupni prostor za druženje, dr. Branka D. Jurišič pripravila delavnico na temo različnosti. Učenci ob menjavi šole niso kazali večjih sprememb v vedenju in so se na novo lokacijo hitro privadili. Učenca, ki se nam je pridružil kasneje, smo zaradi vidnega stresa in nelagodja po enem šolskem letu prešolali nazaj v Jarše.

Vključevanje učencev v pouk večinske šole

Osnovna šola Vide Pregarc ima veliko izkušenj z raznoliko populacijo učencev in učenk, učitelji in učiteljice so nas zelo lepo sprejeli. Naša učilnica je bila tri leta nekdanji kabinet učiteljic razrednega pouka, zadnje šolsko leto pa smo dobili svoj – večji razred v pritličju šole. Učenci radi prihajajo v šolo in se po poznanih delih šole dobro orientirajo in samostojno gibljejo. Lokacijska umeščenost razreda med tri razrede učencev prve triade je od vsega začetka omogočala številne priložnosti za neformalne in formalne oblike druženja ter učenja učencev obeh šol.

Učenci so se do uvedenih ukrepov, povezanih z epidemijo koronavirusa, vsakodnevno družili v času jutranjega varstva. Do pričetka pouka so se v mešanih skupinah prosto igrali v obeh razredih, skupaj risali ali se igrali družabne igre. Večina učencev drugih razredov je rada prihajala v naš razred zaradi večje izbire igrač, z nekaj učenci jutranjega varstva pa smo razvili posebna prijateljstva. K nam sta tri leta redno zahajali deklici, zdaj četrtošolki, ki sta ob prešolanju učencev CJL obiskovali prvi razred. Ker na gostujoči šoli s poukom pričenjajo pol ure kasneje, sta učenci večkrat pomagali izpeljati jutranji krog in druge jutranje dejavnosti. Občasno so jima sledili njuni sošolci ali drugi učenci iz jutranjega varstva. Ta druženja smo radi izkoristili za krepitev komunikacijskih in socialnih veščin ter povezovanje učencev obeh šol.



*Sliki 1 in 2: Druženje učencev obeh šol v času jutranjega varstva
(avtorica: Andreja Gamser Abram)*

Prvi šolski leti smo v posamezne ure pouka ali druge načrtovane šolske dejavnosti prvega triletja učence CJL ob spremljavi vsaj ene pedagoginje iz inkluzivnega oddelka vključevali kot celotno skupino. Učenci so se tedensko udeleževali ur športne vzgoje ter pouka likovne in glasbene umetnosti in sodelovali pri različnih interesnih dejavnostih, od katerih smo do danes ohranili pevski zbor in folkloro. Do epidemije smo vsa leta z učenci prvih štirih razredov večinske šole sodelovali na dnevih dejavnosti (športnih, kulturnih in tehniških dnevih), ki smo jih pedagoginje obeh šol večkrat tudi skupaj načrtovale in izvajale. Prvi dve leti smo za mešane skupine učencev različnih razredov obeh šol veliko dejavnosti izvajali po vseh učilnicah skupin, ki smo sodelovale, ob tem pa so učenci med dejavnostmi in razredi prosto prehajali. Pedagoginje inkluzivnega oddelka smo se pomešale med ostale učiteljice, občasno pa smo tudi me načrtovale in izpeljale ure za cele razrede. Eden lepših spominov ostaja na športno vzgojo, ki smo jo z učenci drugega razreda obiskovali prvo šolsko leto. Tako za učence kot za pedagoginje inkluzivnega oddelka je bila to izredno pozitivna izkušnja, iz katere smo se naučili, da lahko učenci z motnjo v duševnem



*Slika 3: Sodelovanje pri likovnem pouku
(avtorica: Andreja Gamser Abram)*

razvoju zmorejo več, kot se včasih od njih pričakuje, ter da z višjimi pričakovanji pridobijo tudi nove učne priložnosti in izkušnje. Učiteljica je svoje učence na skupne ure vnaprej pripravila, načrtovane in izvedene pa so bile tako, da so lahko vsi učenci v njih enakopravno in polno sodelovali.

Lansko, tretje šolsko leto smo pričeli učence glede na njihova močna področja in interese pogosteje vključevati individualno. Dva učenca sta enkrat tedensko obiskovala pouk angleščine v četrtem razredu, skupaj z učenci, s katerimi smo v preteklosti že sodelovali. Cilj tega vključevanja je bil pri učencih krepiti komunikacijske in socialne veščine ter osmisliti njuno, sicer dobro govorjenje angleščine, ki sta ga do tega šolskega leta redko uporabljala za sporazumevanje. Učenca sta se dve šolski leti zapored udeležila tekmovanja iz angleške bralne značke Reading Badge za učence prvega triletja redne šole, oba sta dobila zlato priznanje. Učenka, katere močno področje je likovno ustvarjanje, je pod mentorstvom učiteljic iz večinske šole sodelovala pri urah likovne umetnosti v drugem razredu in predmetu umetnost, v okviru izbirnih vsebin za učence drugega triletja. Učenec, ki ga zanimajo računalniki, je obiskoval interesno dejavnost grafično oblikovanje, tu se je učil osnov računalniškega oblikovanja. Dva učenca sta projektno sodelovala v šolski gledališki dejavnosti. K sodelovanju smo povabili tudi učence višjih razredov. Kot prostovoljki sta nas tedensko obiskovali učenki devetega razreda, ki sta se z učenci družili pod vodstvom pedagoginje v podaljšanem bivanju. V lepem spominu pa ostaja tudi skupna ekskurzija na slovensko obalo.

Okolje večinske šole lahko zaradi hrupa, gneče in velikega števila učencev v razredih za posamezne učence CJL hitro postane stresno, zato, razen druženj v naravi, učencev v organizirane oblike pouka ne vključujemo za več kot dve šolski uri dnevno in ne več kot do dvakrat tedensko.

Ker želimo učencem omogočiti čim več priložnosti, v katerih bodo lahko razvijali samostojnost in delovne veščine, jih spodbujamo, da že vsa leta po svojih močeh občasno pomagajo šolskemu hišniku pri enostavnejših delih, kot so spravljanje jesenskega listja, pobiranje odpadkov na šolskih površinah ter obešanje in zlaganje perila v šolski pralnici. Med zanimivejšimi zaposlitvami sta bili priprava razreda na zajtrk za učence v jutranjem varstvu in odvažanje servisnega vozička.

Socialna vključenost

K sprejetosti učencev CJL na Osnovni šoli Vide Pregarc najbrž pripomore tudi to, da je šola izrazito multikulturalna in multijezikovna. Z nami sodelujejo učiteljice s pozitivnimi stališči do inkluzivnega izobraževanja, večina med njimi se je v življenju osebno ali poklicno srečala s populacijo oseb s posebnimi potrebami. To so tudi učitelji, ki verjamejo, da v takšni obliki izobraževanja pridobijo prav vsi vključeni učenci in učenke.

V dobrih treh letih smo zaznali zelo malo situacij, v katerih so se učenci večinske šole iz učencev CJL norčevali, jih zbadali ali se do njih neprimerno vedli. Ko se pojavijo take situacije, jih izkoristimo kot učne priložnosti, s katerimi učence bolj predstavimo njihovim vrstnikom ter jim pojasnimo njihova, za okolico morda »smešna« ali »nenavadna«, vedenja in jim pokažemo, kako vzpostaviti ustreznejši odnos z njimi. Na stopniščih in šolskem igrišču s kar nekaj učenci, s katerimi smo sodelovali v preteklih letih, ohranjamo občasne stike preko pozdravov in vljudnostnih fraz. Tisti, ki učence CJL poznajo s preteklih sodelovanj, le-te pogosteje vključijo v igro na igrišču, kjer se skupaj igrajo preproste igre, kot so skrivalnice ali lovljenje. Skozi vsa leta opažamo, da imajo nekateri učenci večinske šole, ki radi zahajajo v razred učencev CJL in iščejo njihovo družbo, kasneje v šolanju sami učne ali vedenjske težave. Iz tega sklepamo, da učenci, ki težje navezujejo stike s sošolci, v inkluzivnem oddelku najdejo varen prostor na šoli in prijatelje, ki jih sprejemajo takšne, kakršni so.

Socialna vključenost učencev z ZMDR v okolje nevrotičnih vrstnikov ni samoumevna. Velik izziv predstavljajo predvsem neformalne oblike druženja, kot so prosta igra med odmori na hodniku ter druženje na igrišču, kjer so učenci CJL brez spodbujanja in pomoči pri vključevanju pogosto le opazovalci igre drugih. Da bi povečali pogostost in predvsem kakovost stikov, izvajamo v inkluzivnem oddelku vsa leta interesno dejavnost socialno vključevanje, v kateri za učence podaljšanega bivanja Osnovne šole Vide Pregarc organiziramo različna druženja in skupaj ustvarjamo ali se igramo športne, socialne in družabne igre, pred epidemijo pa smo pričeli tudi z izvajanjem delavnic na temo različnosti in posebnih potreb.



*Slika 4: Prosta igra med glavnim odmorom v razredu učencev CJL
(avtorica: Andreja Gamser Abram)*

Učenci CJL odraščajo v mladostnike, ki so se uspešno vključili v večinsko osnovno šolo. Radi se vključujejo v pouk ali samo opazujejo, kaj se v drugih razredih učijo, kasneje pa sami poskušajo posnemati ta vedenja. Štirje učenci so se naučili brati in pisati, dva sta na stopnji porajajoče se pismenosti, in motivirana, da bi usvojila to spretnost. En učenec z avtizmom se na vključevanjih pogosto popolnoma distancira od naše skupine in želi pripadati vrstnikom v večinski šoli. Največji napredek pri vseh učencih opažamo na področju njihove samostojnosti, komunikacijskih veščin, socialnih veščin, prilagajanju pri prehodih in v njihovem vedenju. Verjamemo, da k temu prispeva tudi spodbudno učno okolje.

Izzivi za prihodnost

Ob trenutno aktualnemu izzivu, kako ob epidemiji koronavirusa znova najti pot v vključujočo šolo, ostaja veliko izzivov inkluzivnega izobraževanja za učence z ZMDR in dilem o primernosti takšne oblike izobraževanja za različne skupine učencev znotraj posebnega programa vzgoje in izobraževanja.

V našem primeru je z odraščanjem učencev z ZMDR treba iskati nove smiselne priložnosti vključevanja, ki bodo v prihodnje ustrezale tako razvojni stopnji kot kronološki starosti učencev. Poseben izziv ostajata iskanje priložnosti za neformalne oblike druženja in vzpostavljanje pristnih stikov z vrstniki, saj bo razlika v mentalni starosti enako starih skupin učencev vedno večja. Za širjenje miselnosti o bolj vključujoči šoli se izkazuje potreba po dodatnem izobraževanju posameznih učiteljev večinske šole o poznavanju različnih oblik posebnih potreb in razumevanju načel inkluzije. Pri učencih z značilnim razvojem je treba razvijati empatijo in premagovati predsodke pred neznanim ter jih tako navajati na strpno sobivanje, ki pomeni, da cenimo različnost drug drugega in se v njej dopolnjujemo.

Z možnostmi povezovanja med specialnim in večinskim šolskim sistemom lahko prispevamo h kvalitetnejšemu izobraževanju za vse vključene v tako obliko izobraževanja. S sodelovanjem, spoštovanjem in sprejemanjem različnosti, taki so temelji inkluzivnega izobraževanja, lahko prispevamo k spreminjanju stališč in tako utrjujemo pot k bolj vključujoči šoli za vse učence ter spodbujamo sobivanje v strpnejši družbi. K temu je usmerjena tudi nastajajoča razvojna strategija vzgoje in izobraževanja Mestne občine Ljubljana, zato upamo, da bomo v naslednjih letih opisani model dobre prakse širili tudi na druge redne šole.



Matejka Zagožen

CIRIUS Kamnik

Učenci z motnjo v duševnem razvoju in gibalno oviranostjo CIRIUS Kamnik v šolanju na daljavo

Povzetek

Pojav koronavirusa (SARS-CoV-2) je povzročil nemalo sprememb na številnih področjih našega življenja. Ukrepi, povezani z njim, so močno vplivali tudi na področje šolanja učencev s posebnimi potrebami. Njihova vsakodnevna rutina šolskega dela, drugih obšolskih dejavnosti in bivanja doma je pravzaprav izginila. Učenje, ki je imelo temelje v konkretnih situacijah in materialih, se je spremenilo v učenje za računalnikom in bivanje doma.

Učitelji smo namesto individualiziranih pristopov, podprtih s konkretnimi pripomočki, prešli na delo preko spletnih okolij, družbenih omrežij in podobnega. Odprlo se je široko polje iskanja strategij, pripomočkov in prilagoditev, ki bi naredili poučevanje preko zaslona zanimivo, učinkovito in hkrati sproščujoče. Prav tako smo morali urnik pouka v šoli spremeniti in prilagoditi bioritmu posameznih učencev ter njihovih družin. Podobno je bilo treba določiti vsebine, ki naj bi jih obravnavali prednostno, in temu ustrezno prilagoditi izvajanje pouka na daljavo; pouk v živo je potekal preko spletnega okolja MS teams. Kot izredno pomembno se je izkazalo dobro in redno sodelovanje s starši, skrbniki in z drugimi osebami, ki so bile vsakodnevno ob učencih doma. Dodaten izziv je predstavljal način vstopanja v domove ter intimo učencev in njihovih družin. Ne glede na okoliščine pa je prizadevanje vseh udeleženih obrodilo sadove.

Ključne besede: učenci s posebnimi potrebami, posebni program vzgoje in izobraževanja, koronavirus (SARS-CoV-2), pouk na daljavo.

Uvod

Ministrica za izobraževanje, znanost in šport Simona Kustec je 5. 11. 2020 na podlagi 104. člena Zakona o začasnih ukrepih za omilitev in odpravo posledic COVID-19 (2020) izdala sklep, s katerim je zaradi resne epidemiološke situacije in izvajanja ukrepov za preprečitev širjenja virusa COVID-19 določila, da se bo od 9. 11. 2020 dalje vzgojno-izobraževalno delo v šolah za vse učence izvajalo na daljavo. Sklep je narekoval pouk na daljavo tudi zavodom za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.

Tako je tudi CIRIUS Kamnik upošteval omenjeni sklep in 9. 11. 2020 že drugič v enem letu pričel z izvajanjem pouka na daljavo.

CIRIUS Kamnik je že v času pred karanteno kot enoten in dogovorjen komunikacijski kanal izbral spletno platformo MS Teams, o čemer so bili učenci in njihovi starši pisno obveščeni. Z dnevom dejavnosti smo posebno pozornost namenili uporabi spletnega okolja MS Teams ter varni rabi medmrežja.

Učitelji in učiteljice osnovne šole so v dogovoru z ravnateljico po aktivih oblikovali prilagojen urnik oziroma prilagojen način izvajanja pouka na daljavo, saj so učenci potrebovali drugačne usmeritve in več časa, kot če bi bili v šoli. Predvideli so izvajanje obveznega in razširjenega programa. Izvajanje dni dejavnosti je bilo predvideno v obliki dela na daljavo.

Urn timer pouka na daljavo, določen na aktivu učiteljev, ki poučujejo v oddelkih Posebnega VIZ programa (nadalje PPVIZ) v CIRIUS Kamnik, je vseboval:

- dnevno eno uro (60 minut) skupinskega vzgojno-izobraževalnega dela;
- dnevno eno uro (60 minut) vzgojno-izobraževalnega dela z individualnim pristopom;
- tedensko eno uro (60 minut) dela razredne skupnosti;
- za ostale ure pouka so učitelji pripravili gradivo in ga objavili na MS Teams.

Teoretična izhodišča

Okrožnica Zavoda RS za šolstvo v zvezi s podporo pri izvajanju pouka na daljavo je tudi učiteljicam Osnovne šole CIRIUS Kamnik ponudila strnjena in strukturirana priporočila. Prav tako je bila v elektronski obliki na voljo tudi publikacija Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji v razmerah, povezanih s Covid-19 – modeli in priporočila (<https://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica>).

V publikaciji so od strani 10 do strani 17 na podlagi teoretičnih spoznanj opisane razlike med poukom v šoli in poukom na daljavo, razsežnosti pouka na daljavo in dejavnosti za kakovostno izvedbo pouka na daljavo. Opomnik v obliki vprašanj je bil pripravljen z namenom, da bi bili strokovni delavci še bolj usmerjeni pri načrtovanju učnega procesa k razmisleku o ključnih dejavnikih, ki vplivajo na učinkovitost učenja in poučevanja, še zlasti v razmerah, ko bodo šole izvajale pouk na daljavo (Opomnik z vprašanji, ki usmerjajo strokovne delavce pri pripravljanju pouka na daljavo, 2020). Vprašanja v opomniku so razdeljena na sedem področij:

1. vpogled v učni načrt/izbor vsebin in veščin;
2. ciljna skupina (učenci, ki jih poučujem);
3. didaktični pristopi;
4. preverjanje in ocenjevanje;
5. sodelovanje med strokovnimi delavci;
6. organizacija dela;
7. sodelovanje s starši.

Priporočila učiteljicam in učiteljem za izvajanje pouka na daljavo z učenci razredne stopnje (za OŠ in OŠ s prilagojenim programom) uvodoma navajajo:

Pouk na daljavo je za učence razredne stopnje posebna okoliščina. Učenci, ki komaj vstopajo v šolski sistem in šele pridobivajo ter razvijajo temeljno znanje in veščine kot npr. govorjenje, poslušanje, branje, pisanje, se morajo navaditi še na obvladovanje osnovnih digitalnih veščin, nove kanale učenja in drugačen stik z učitelji. Razumevanje učenčevega doživljanja te situacije in učenčeve perspektive, njegovega počutja in zdravja mora usmerjati ravnanje strokovnih delavcev pri načrtovanju in

izvajanju pedagoškega procesa. Poleg tehničnega vidika so pri izvajanju pouka na daljavo z mlajšimi učenci ključne tri faze:

- a) vzpostavljanje stika med učiteljem in učenci;
- b) razvijanje rutine pouka na daljavo;
- c) izvajanje dejavnosti za uresničevanje ciljev ter ohranjanje kontinuitete učenja.

Priporočila, omenjena v zadnjem odstavku, so bila dobra in zelo uporabna iztočnica za pripravo in izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela na daljavo tudi v oddelkih PPVIZ.

Praktični primer

Načrt izvajanja pouka na daljavo v oddelkih PPVIZ je nastal s pomočjo vprašanj, ki so bila zastavljena v publikaciji Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji v razmerah, povezanih s Covid-19.

Vsebinska znanja in veščine iz Posebnega programa smo medpodročno združili v eno uro. Prednostno smo obravnavali vsebine s področja splošne poučenosti s podpodročji spoznavanja okolja, matematike in jezika. Področje splošne poučenosti smo povezovali z vsebinami glasbene, likovne in delovne vzgoje, gibanja in športa ter drugimi področji. Ker v Posebnem programu standardi znanj niso določeni, smo usvojena znanja sprotno preverjali pri uri neposrednega pouka.

Da bi bil učni proces čim bolj usmerjen na posameznega učenca, smo tudi pri skupinski uri izvajali individualizirani pristop. K aktivnemu sodelovanju je bil preko vprašanj in interaktivnih nalog spodbujan vsak učenec, ki se je udeležil pouka na daljavo. Učencem je bila pogosto omogočena pomoč bralcev, govorcev in zapisovalcev. Spremljali so jih njihovi starši, stari starši, sorojenci in asistenti. Razlike med učenci so se kazale v kognitivnih, govornih in gibalnih sposobnostih. Zato je vsak učitelj predvidel naloge različnih stopenj zahtevnosti, omogočal uporabo sistema nadomestne komunikacije in tekstov, ki so omogočali lažje branje, predvidel vodena gibanja, ki so tudi težko gibalno oviranim omogočala aktivno sodelovanje ipd. Upoštevali smo tudi prilagoditve, ki izhajajo iz individualiziranega programa posameznega učenca.

Z normativi določeno manjše število učencev v posameznem oddelku je omogočalo sočasno komuniciranje udeležencev med videokonferencami ter aktivno sodelovanje vseh. Poudarjene so bile vsebine in dejavnosti, ki so na učence delovale motivacijsko in so jim omogočale doživljanje uspeha ob doseženem. Učitelji PPVIZ smo posebno pozornost namenili videorazlagam, ki so omogočale dvosmerno komuniciranje. Sodelovalno učenje, medvrstniško druženje in pomoč smo načrtovali in izvajali v tedenskih urah razredne skupnosti. Ta videosrečanja smo poimenovali klepetalnica, čajanka, vesela urica ipd. To je bil tudi čas, ko smo učitelji dobili možnost uvida, kako učenci razumevajo in doživljajo nastalo situacijo ter kakšna sta njihovo počutje in zdravje.

Navodila za vsakodnevno delo so bila podana v obliki dnevne priprave pouka. Vsebovala so vsebinski in časovni potek pouka z dodanimi učnimi listi in dostopi do interaktivnih vsebin. Pripravljene vsebine so si učenci lahko predvajali večkrat dnevno. Odločili smo se za fleksibilno izvedbo pouka na daljavo. Učencem smo tako omogočali zaposlitve z dejavnostmi, ki jih razbremenijo in motivirajo. Dnevno pripravo pouka smo učitelji vsakodnevno objavljali na komunikacijskem kanalu MS Teams, dodatno pa še v elektronski pošti učencev in/ali njihovih staršev. Uspešnost pri samostojnem delu smo preverjali vsakodnevno na začetku ure pouka na daljavo. Učenci so izpolnjene naloge in izdelke pokazali na videokonferenci in/ali jih objavili v MS Teamsih. Povratne informacije o doseganju ciljev so učenci in njihovi starši prejeli vsakodnevno, v času videokonference.

V času pouka na daljavo smo učitelji PPVIZ CIRIUS Kamnik predvideli tedenska srečanja aktiva učiteljev PPVIZ, kar je pripomoglo k medsebojnemu spodbujanju, delitvi pripravljenih gradiv ter razvijanju novih pristopov, ki smo jih uporabljali pri poučevanju na daljavo. Razredniki smo predlagali in načrtovali vključevanje drugih strokovnih delavcev (psiholog, dodatna strokovna pomoč, tiflopedagog in surdolog logoped) k posameznemu učencu. Redna, tedenska srečanja učiteljskega zbora OŠ CIRIUS Kamnik pa so omogočala sprotne sporočanja potreb učencev in družin, obravnavanje težav, nastalih s šolanjem na daljavo.

Prilagoditve pouka na daljavo smo tudi v oddelkih PPVIZ organizirali v skladu z dogovori na ravni šole. Opremljanje in usposabljanje učencev za videokonferenčno izvedbo pouka smo načrtovali in izvedli že pred uvedeno karanteno. Če so učenci/

učenke in njihovi starši potrebovali dodatno pomoč v času šolanja na daljavo, smo jim priskočili na pomoč tako šola kot posamezni učitelji in šolski računalnikar. Čas trajanja videokonferenc smo učitelji/učiteljice prilagajali sposobnostim in zmožnostim koncentracije posameznih učencev ali skupine učencev.

Sodelovanje je s starši učencev, ki so se vsakodnevno udeleževali pouka na daljavo, potekalo na začetku ali ob koncu videokonferenc in pa seveda v času tedenske ure razredne skupnosti. Če so bili starši neodzivni, so razredniki vzpostavili sodelovanje in omogočili iskanje skupnih rešitev s pomočjo šolske svetovalne službe.

Primer dnevnega pouka na daljavo za učence 4., 5., in 6. stopnje PPVIZ s povezavami in navodili za samostojno delo ali delo s pomočjo spremljevalcev.

Datum: 16. 11. 2020	
DEJAVNOSTI POUKA NA DALJAVO	
JUTRANJI KROG	
<p>Pozdrav: Kdo je navzoč in kdo manjka? Preštejmo vse navzoče (tudi asistente, starše). Zapišemo pesem »Zdravo ... kako si kaj?«. Vsak odgovori, kako se počuti. Poglejmo še fotografije, ki jih je poslal sošolec Miha.</p> <p>Naredili smo domače naloge: Kako vam je šla domača naloga? Poglejmo učni list »Deli obraza«.</p> <p>Časovna orientacija: Preko deljenega zaslona rešimo učni list <i>Časovna orientacija</i> (Kateri dan je danes? Kateri datum je danes? Poglej na koledarju. Poišči današnji dan in preberi številko. Včeraj smo bili 15., danes je? Kateri mesec teče? Kakšno je vreme? Kateri letni čas je?).</p>	
GIBANJE IN ŠPORT	<p>Danes vi, učenci, vodite razgibavanje. Zavrteli bomo »kolo z vašimi imeni« in tisti, katerega kolo določi, pokaže gib. Mi vsi pa bomo ponavljali za njim.</p> <p>https://wheelofnames.com/2aw-dxf</p> <p>Ko končamo, se vprašamo, kako se počuti naše telo. Je kakšna razlika? Kje čutimo večjo toploto in sproščenost?</p>

**SPLOŠNA
POUČENOST**

(SPO, JE, MA)

**LIKOVNA
VZGOJA**

**GLASBENA
VZGOJA**

Tema: ČLOVEŠKO TELO

- Danes začnimo temo z **zgodbo**.

Učenci, a veste, kaj se je zgodilo včeraj? Nekdo je v trgovini ukradel kar tri čokolade. V trgovino so prišli policisti in raziskali krajo, a kradljivca še iščejo. Pobrli so veliko prstnih odtisov, a noben se ni ujema s tistimi odtisi, ki jih je kradljivec pustil v trgovini. Policisti dobijo prstne odtise s pomočjo posebnega belega prahu, ki ga potresejo po predmetih, ki se jih je kradljivec dotikal. Ali veste, kako lahko pa mi naredimo svoj prstni odtis?

- **Izdelava prstnih odtisov:**

Vsak dobi list, ki je pobarvan z navadnim svinčnikom. S kazalcem ene izmed rok podrgni po listu. Nato pa na lepljivo stran koščka lepilnega traku naredi svoj odtis. To prilepi v zvezek (biti mora bela podlaga brez črt).

Se naši prstni odtisi med seboj kaj razlikujejo?


- Sedaj smo spoznavali svoj prstni odtis, v nadaljevanju ure pa se bomo posvetili **celotnemu telesu**.

Da se bomo spomnili, kje je kaj na našem telesu, vas povabim, da sledite mojim navodilom. (*Najprej se z vozičkom odpelji malo stran od mize.*)

- Visoko dvigni L/D roko.
- Primi se za L/D ramo.
- Pomigaj s prsti na rokah.
- Primi se za trebuh. Ali se lahko primeš za svoj pas?
- Udari z dlanmi.
- Dvakrat se nežno udari po stegnu.
- Primi se za kolena (če ne zmoreš, naj to stori druga oseba).
- Raztegni ustnice v nasmeh. Pošlji poljub.

- **Risanje obraza**

Upam, da imate doma manjše ogledalo. Naj ga prinesejo pred tebe. Glej se v ogledalo in sedaj nariši svoj obraz z vsem, kar je na njem. Ne pozabi na frizuro, očala in tako naprej ...

	<ul style="list-style-type: none"> • Risanje maske <p>Ker pa moramo sedaj nositi maske na obrazu, jo (ob pomoči) nariši še ti. Izreži jo in si jo daj na svoj narisani obraz.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=ozFtdd3B3-I</p> <p>Me res zanima, kaj ste ustvarili! Komaj čakam, da vidim!</p>
DEJAVNOSTI, KI JIH IZVEDEŠ, ČE ZMOREŠ IN ŽELIŠ	
LIKOVNA VZGOJA	S pomočjo navodil (v priponki) ustvari likovno delo JABOLČNE ŠTAMPILJKE .
VAŠI IZDELKI	

Zaključek

V prispevku sem predstavila pot od prejetih navodil, priporočil in nasvetov, ki smo jih dobili učitelji oddelkov Posebnega programa, do izvedbe pouka na daljavo z učenci z zmernimi in težjimi primanjkljaji v telesnem in duševnem razvoju. Velikokrat je delo preko računalniške tehnologije predstavljalo stres in bariero med nami. Vendar pa so nam bile tako nekatere vsebine zanimivejše, privlačnejše in učinkovitejše. Gotovo je to delo predstavljalo vsem nam, učiteljem, učiteljicam, učencem, učenkam in staršem velik izziv. Pogled na opravljeno delo, ki je za nami, kaže na dejstvo, da smo v danih razmerah s skupnimi močmi in dobrim sodelovanjem opravili največ, kar se je dalo.

VIRI IN LITERATURA

- Okrožnica MIZŠ osnovnim šolam, osnovnim šolam s prilagojenim programom, glasbenim šolam, zavodom za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami* (2020). Portal MIZŠ, številka 6030-1/2020/90 (5. 11. 2020). Pridobljeno s file:///C:/Users/matejazg/AppData/Local/Temp/mizs_izvajanje-viz-dela-od-9nov2020.pdf.
- Okrožnica Zavoda RS za šolstvo v zvezi s podporo pri izvajanju pouka na daljavo* (2020). Portal MIZŠ, številka 091-23/2020-2 (28. 10. 2020). Pridobljeno s https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/2020-10-30-okroznica-ss_oktober-2020.pdf.
- Opomnik z vprašanji, ki usmerjajo strokovne delavce pri pripravi na pouka na daljavo* (2020). Portal MIZŠ, številka 091-23/2020-3 (28. 10. 2020). Pridobljeno s https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/2020-10-30-opomnik-za-pripravo-nacrta-dela_os.pdf.
- Priporočila zavoda RS za šolstvo učiteljicami in učiteljem za izvajanje pouka na daljavo z učenci razredne stopnje za osnovne šole osnovne šole s prilagojenim programom* (2020). Portal MIZŠ, številka 091-24/2020-1 (5. 11.2020). Pridobljeno s <https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/2020-11-05-priporocila-uciteljem-rp-za-izvajanje-pouka-na-daljavo-1.pdf>.
- Publikacija Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji v razmerah, povezanih s COVID-19* (2020). Pridobljeno s <https://www.gov.si/novice/2020-08-27-publikacija-vzgoja-in-izobrazevanje-v-republiki-sloveniji-v-razmerah-povezanih-s-covid-19/>.
- Zakon o začasnih ukrepih za omilitev in odpravo posledic COVID-19* (2020). Uradni list RS, št. 152/20 (23. 10. 2020). Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO8254>.



Neža Adamič, Boštjan Kotnik

Center Janeza Levca Ljubljana



Specialni Zdravko – »Živim zdravo. Te zanima, kako?«

V Centru Janeza Levca Ljubljana (v nadaljevanju CJL), Društvu za kulturo inkluzije in Biotehniškem izobraževalnem centru Ljubljana, v sodelovanju z Ministrstvom za zdravje, izvajamo velik in pomemben korak k izboljšanju življenjskega sloga oseb s posebnimi potrebami. Projekt Specialni Zdravko (2020–2022) sofinancira Ministrstvo za zdravje in je del izvajanja Nacionalnega programa o prehrani in telesni dejavnosti za zdravje 2015–2025, ki se imenuje Dober tek, Slovenija. Namen nacionalnega programa je izboljšati prehranjevalne in gibalne navade prebivalstva in zmanjšati kronične nenalezljive bolezni.

V Slovenji je glede na podatke NIJZ 24,3 % otrok s prekomerno telesno težo (kot navaja SLOfit, otroci s posebnimi potrebami v to analizo niso vključeni), kar pomeni, da je ta delež še toliko večji pri populaciji s posebnimi potrebami (CDC, 2019). Čedalje več je raziskav, ki potrjujejo povezavo med debelostjo in posebnimi potrebami (Ellis, 2006). Razlogi so različni – kot navaja največji ameriški center za nadzor in preventivo bolezni, bi lahko bili razlogi naslednji: premalo izbire zdrave hrane; težave z žvečenjem in požiranjem hrane; tudi problemi s teksturo in okusom hrane; zdravila imajo lahko stranski učinek v obliki pridobivanja ali izgubljanja telesne teže ali pa vplivajo na spremembo apetita. Gibalne omejitve lahko omejijo zmožnost gibanja, rekreacije, bolečine, soočajo se s pomanjkanjem energije, premalo imajo dostopnih in primernih vadbenih okolij za rekreacijo, srečujejo se s pomanjkanjem ali omejenostjo drugih virov, kot npr. denar, prevoz, socialna podpora družine, prijateljev ... (CDC, 2019). Pri tej ranljivi populaciji v CJL opazamo podobne dejavnike,

kot so navedeni, hkrati pa bi izpostavili še nekaj drugih pomembnih dejavnikov. Menimo, da je eden od problemov ta, da hrana otrokom (vsem, tudi večinski populaciji) predstavlja motivacijski, nagrajevalni, tolažilni koncept, kar pomeni, da se skoraj ves urnik gradi okoli hrane. Na drugi strani pa bi izpostavili slabo ozaveščenost staršev in tudi pedagoških delavcev in delavk, da se zadeve ne rešuje sistematično – npr. zamenjava nezdravih prigrizkov in sladkanih pijač z zdravimi (zelenjava, sadje, oreščki) ter vodo ali z nesladkanim čajem. Drugi problem pa vidimo v tem, da je pogosto zaradi neprilagojenega vedenja fokus usmerjen k umirjanju, omejevanju gibanja, sedečim dejavnostim itd., kar pogosto vodi v pasivno preživljanje celotnega časa v šoli, pa tudi doma. Populacija s posebnimi potrebami ima omejeno ponudbo rekreativnih dejavnosti, zato popoldneve pogosteje preživljajo doma, neaktivno in mladi posegajo po nezdravih prigrizkih in sladkih pijačah, imajo zdravstvene težave ... Da je prekomerno težkih otrok med populacijo s posebnimi potrebami veliko, smo priča na CJL, kjer opažamo in ocenjujemo, da ima vsaj 50 % učencev prekomerno telesno težo.

Vzrokov za debelost je precej, moramo pa se zavedati najpomembnejših: *prehranjevanje, telesna nedejavnost in v našem primeru, pri naši populaciji tudi genske motnje, ki so pogosto del pridruženih bolezni naše populacije, ki zaradi nekaterih okvar genov lahko povečajo možnost za debelost* (Kotnik, 2017).

Neenakost v zdravju je svetovni problem današnje družbe, ki določa življenjsko dobo ter kakovost posameznikovega življenja, izhajajoč predvsem iz naslova slabšega socialno-ekonomskega statusa, kar je nepravilno. To torej velja tudi za Slovenijo (Buzeti, 2011). Starši otrok s posebnimi potrebami se pogosto zaradi visokih finančnih stroškov za terapije in drugih materialnih stroškov bojujejo s socialno-ekonomskim statusom, ki jim omogoča dostojno življenje. Rojstvo otroka s posebnimi potrebami družino psihično, socialno in ekonomsko bremeni. Pogostost rojstva otroka s posebnimi potrebami se poveča, če starši uživajo različne substance (alkohol, kokain, tobak ...). Določene motnje v duševnem razvoju pa so dedne, torej obstaja veliko možnosti, da se staršem s posebnimi potrebami rodi otrok s posebnimi potrebami. Posledice slabšega socialno-ekonomskega stanja so, da otroci uživajo manj zdravo hrano in so telesno manj aktivni (Buzeti, 2011), hkrati pa so zaradi nižjih intelektualnih sposobnosti še dodatno prikrajšani za razumevanje in pomen zdravega načina življenja.

Program Specialni Zdravko temelji na dejavnostih, ki jih vsi partnerji v programu že delno izvajamo. V CJL že nekaj let sledimo smernicam zdravega načina življenja na način, da učencem nudimo sadje in zelenjavo, čaja ne sladkamo, ocvrte hrane tako rekoč ne pripravljamo več. Prav tako smo bili nekaj časa v programu Zdrav življenjski slog, ki je omogočal dodatno uro športne vzgoje na teden. Društvo za kulturo inkluzije, ki izhaja iz ustanovnih članov, zaposlenih v Centru Janeza Levca Ljubljana, že izvaja naslednje programe: Specialni telovaj – telovadba za otroke in mladostnike z MDR, vikend izleti v naravo z družinami otrok s posebnimi potrebami, individualne športne ure ipd., prav tako partnerji na BIC-u kot strokovnjaki za prehrano upoštevajo smernice zdravega načina življenja. A žal trendi debelosti kažejo drugačne rezultate, saj je še vedno preveliko debelih otrok v populaciji oseb s posebnimi potrebami.

S programom merimo na dolgoročne učinke na ciljno populacijo, zato je nujno pristopati celostno. Pri populaciji z motnjo v duševnem razvoju in drugimi pridruženimi motnjami je pomembno tudi vseživljenjsko učenje, kar pomeni, da moramo otroke, mladostnike, starostnike ter druge osebe s posebnimi potrebami dodatno izobraževati in jih učiti, kaj pomenita zdravo prehranjevanje in redna telesna dejavnost, ter podpirati učne procese s praktičnimi izkušnjami. Zato smo v programu zasnovali tudi program delavnic, ki temelji na načelu spontane igre in interaktivnosti ter spodbuja spontano neobremenjeno učenje, kar ima trajnejše rezultate, predvsem pri populaciji z motnjami v duševnem razvoju. Za prenos znanja je ključno sodelovanje in izmenjava znanja med vsemi deležniki (CJL, BIC in DKI), kar v programu krepimo z namenom trajnostnih učinkov na udeležence. Dolgoročni vplivi na ciljno skupino vključujejo razvoj bolj zdravih prehranjevalnih navad (redno zajtrkovanje, manj sladkorja ...) in večji odstotek mladih s posebnimi potrebami, ki so redno telesno dejavni.

S tem namenom smo v okviru programa naredili brošuro »Živim zdravo. Te zanima, kako?«. Knjižica je v prvi vrsti namenjena osebam s posebnimi potrebami, zato je pisana v povsem razumljivi obliki – vendar pa je prav zaradi tega primerna čisto za vse. Veliko je tudi slikovnega gradiva, ki pripomore k nazornemu prikazu vsebin. V knjižici so zapisani recepti za zdrave obroke, usmeritve za telesno dejavnost, prostor pa smo namenili tudi igrivim vsebinam, da branje ni samo poučno, temveč

je tudi zabavno. Ugotavljamo namreč, da so sicer promocijske brošure pogosto pisane prezahtevno za osebe s posebnimi potrebami. Ker so to osebe, ki so pogosto nesamostojne in živijo v zavodih ali s starši/skrbniki, na ta način ozaveščamo tudi njihove skrbnike.

Opis programa

Z dejavnostmi programa želimo izboljšati zdravje oseb s posebnimi potrebami, predvsem otrok in mladostnikov z motnjo v duševnem razvoju. To je ciljna skupina, ki predstavlja kar 3 % celotne populacije Republike Slovenije (Rovšek, 2013), na tem mestu pa posredno tudi njihove starše oz. skrbnike. Program smo zasnovali na podlagi večletnih izkušenj dela z omenjeno populacijo. Študije kažejo, da je ta populacija prav zaradi zmanjšanih intelektualnih sposobnosti ter slabih življenjskih navad še bolj podvržena slabim prehranjevalnim navadam ter telesni nedejavnosti (Maskey *et al.*, 2013). Zanje je značilno, da v mladosti razvijejo rutine (navade), ki se jih potem držijo vse življenje, zato je zelo pomembno, da so te navade privzgojene v slogu zdravega načina prehranjevanja in redne telesne dejavnosti.

Ugotavljamo, da ciljna populacija najpogosteje posega po hrani, ki je enostavna za pripravo in neuravnotežena ter visokokalorična, glede na energijsko porabo (topli sendviči, testenine, hrenovke ...). Povečana telesna teža in debelost pa sta posledici neuravnoteženosti med energijskim vnosom in porabo. Udeležence spodbujamo k rednemu uživanju sadja in zelenjave, zajtrkov, spodbujamo jih, da jedo več manjših obrokov v dnevu ipd.

S programom osebam s posebnimi potrebami na razumljiv način predstavljamo pomen zdravega prehranjevanja in telesne dejavnosti ter spreminjamo njihove »nezdrave« rutine. Poudarek je na telesnih dejavnostih v naravi s ciljem po spoznavanju rekreativnih površin v lokalnem okolju ter nadaljnji uporabi le-teh, predvsem pa je pomembno, da so aktivni vsaj eno uro na dan.

V okviru programa smo zasnovali različne delavnice in dejavnosti, ki pa smo jih žal zaradi razglašene epidemije morali spremeniti. To pomeni, da smo vsebinsko program preselili na socialna omrežja in spletno stran ter ustvarili kanal na Youtube. Na ta način ozaveščamo širšo populacijo o ciljih našega programa ter jih nagovarjamo

k upoštevanju določenih smernic, ki jim jih svetujemo. Učenci so nam v času zaprtja šol pošiljali videogradivo svoje telovadbe ali pa kuhanja zdravega obroka. Mi pa skr-bimo, da se na naših socialnih omrežjih ves čas izmenjujejo novi zanimivi recepti, videoposnetki ali pa druge promocijske vsebine, ki nagovarjajo občinstvo. Pomembno orodje ozaveščanja je brošura, ki smo jo naredili v okviru programa in je na voljo v spletni, pa tudi tiskani obliki.

Pomemben del programa predstavlja ozaveščanje o zdravem načinu življenja v obliki delavnic, ki jih bomo s predstavitvijo izvajali po osnovnih šolah s prilagojenim programom, varstveno-delovnih centrih in drugih specializiranih vzgojno-izobraževalnih institucijah, ki vključujejo ciljno populacijo po Sloveniji. Program je vključen

v Mednarodno festivalsko leto Igraj se z mano. Otroci in mladi se v okviru festivalskih dogodkov družijo, nastopajo ter se preizkušajo v različnih delavnicah, ki so v veliki meri športnega tipa. V oktobru smo program vključili v Športno družabni dogodek – Bodi športnik, v katerem je naša maskota Specialni Zdravko spodbujala udeležence h gibanju. Poleg športnih delavnic pa je bilo na voljo tudi sadje in voda.

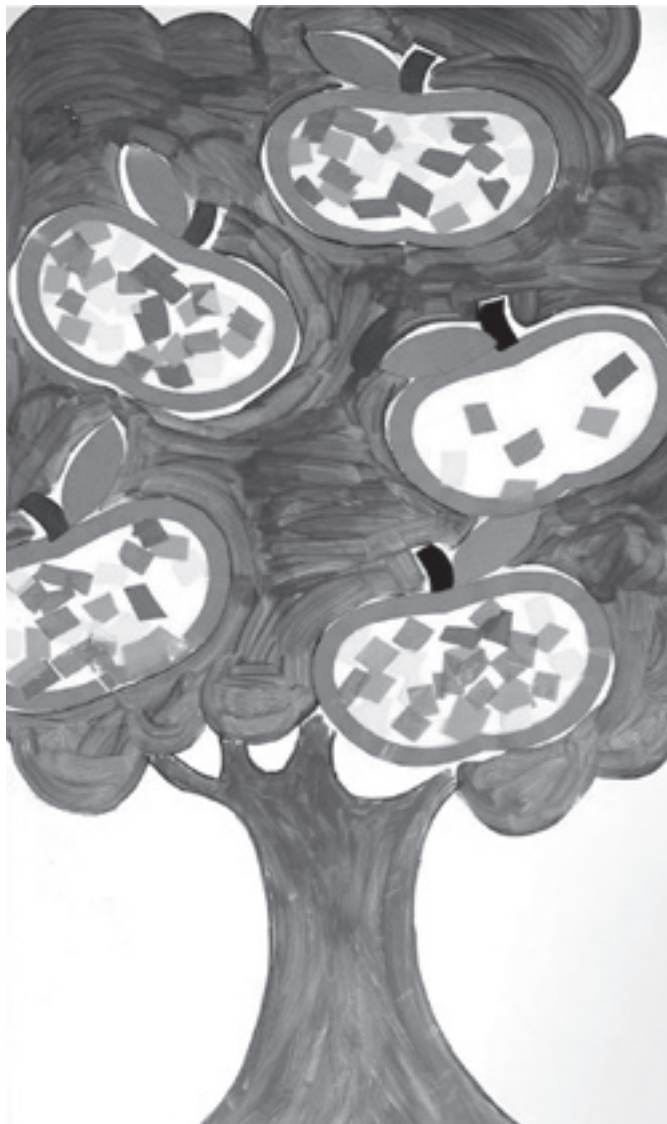
S programom smo se letos dotaknili tudi vseh, ki sodelujejo na Mednarodnem likovnem natečaju – Bodi umetnik, saj smo želeli skozi ustvarjalnost otrok, mladostnikov ali odraslih ugotoviti, kaj za njih pomeni zdrav način življenja. Tako smo razpisali dve temi likovnega natečaja: »Igraj se z mano« in »Dober tek, Slovenija. Zdravo uživaj in več gibaj«. Prejeli smo 3601 likovno delo, od teh jih je bilo zelo veliko



*Slika 1: Specialni Zdravko vabi k športni igri
(BODI ŠPORTNIK – IGRAJ SE Z MANO, 2020)*

na temo zdravega načina življenja. To bomo uporabili tudi kot iztočnico za nadaljnje delo, saj smo dobili vpogled v vsakodnevne navade populacije.

Naš program izhaja iz ugotovitev, na katerih temelji tudi resolucija o nacionalnem programu o prehrani in telesni dejavnosti za zdravje 2015–2025 (ReN-PPTDZ, 2015), predvsem kar zadeva prehranjevalne navade otrok in mladostnikov ter neenakosti v dostopu do zdrave prehrane in redne telesne dejavnosti glede na socio-ekonomski status. Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami spadajo med ranljive skupine, in so še toliko bolj izpostavljeni tveganjem za debelost in razvoj kroničnih bolezni. Preko dejavnosti programa bodo predstavniki ciljne skupine razvili pozitivne navade tako glede uživanja hrane (SZO, 2018), ki vsebuje manj sladkorja, transmaščob in soli, s poudarkom na rednem zajtrkovanju ter uživanju večjih količin sadja in zelenjave. Program smo zasnovali po omenjenih smernicah z namenom, da pri zagotavljanju zdrave populacije ne pozabimo skupine, ki so še posebno ranljive, in da to počnemo na način, ki upošteva njihove potrebe ter omejitve, predvsem pa preko igre in pozitivne podkrepitve omogoča razvoj zdravih vseživljenjskih navad.



Slika 2: Miha Michelizza, 5,6 let: Rad kolesarim z družino (BODI UMETNIK – IGRAJ SE Z MANO, 2021)



Slika 3: Inkluzivna športna igra (BODI ŠPORTNIK – IGRAJ SE Z MANO, 2020)

VIRI IN LITERATURA

- Centers for Disease Control and Prevention - CDC. (6. 9. 2019). *Disability and obesity*. Povzeto iz: <https://www.cdc.gov/ncbddd/disabilityandhealth/obesity.html>.
- Ells, L. J., Lang, R., Shield, J. P. H., Wilkinson, J. R., Lidstone, J. S. M., Coulton, S., & Summerbell, C. D. (2006). Obesity and disability - a short review. *Obesity Reviews*, 7(4), 341–345.
- Maskey, M., Warnell, F., Parr, J. R., Le, A., & Helen, C. (2013). *Emotional and Behavioural Problems in Children with Autism Spectrum Disorder*, str. 851–859.
- Matej Rovšek (2013). *Značilnosti usmerjanja otrok in mladostnikov z motnjami v duševnem razvoju*. Doktorska disertacija (Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta). Povzeto iz: http://pefprints.pef.uni-lj.si/1939/1/Disertacija_Matej_Rovsek_2013.pdf.
- Mojca Gabrijelčič Blenkuš, Monika Robnik (2016). *Prekomerna prehranjenost in debelost pri otrocih in mladostnikih v Sloveniji II* (Ljubljana: NIJZ).
- Primož Kotnik (2017). Debelost in zapleti debelosti pri otrocih in mladostnikih. *Slovenska pediatrija*, (24), 60–67.

Resolucija o nacionalnem programu o prehrani in telesni dejavnosti za zdravje 2015–2025 (ReNPPTDZ).

Uradni list Slovenije, številka 58. Povzeto po: Uradni list - Vsebina Uradnega lista (uradni-list.si).

Svetovna Zdravstvena organizacija (2020). *Healty diet*. Povzeto iz: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs394/en/>.

Tatjana Buzeti ... [*et al.*] (2011). *NEENAKOSTI v zdravju v Sloveniji* (Ljubljana : Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije).

VIRI SLIK

Osebni arhiv



Ajda Eiselt Čreslovník

CIRIUS Kamnik

Delo na daljavo s predšolskimi otroki

Uvod

V času COVID-19 je bilo delo na daljavo velik izziv, še posebej pri predšolskih otrocih z najrazličnejšimi motnjami v razvoju. Raziskave dokazujejo, da je učinkovitost dela na daljavo pri mlajših otrocih veliko nižja. Npr. Tomasik in Helbling¹ v svoji raziskavi primerjata učinkovitost srednješolskega in osnovnošolskega šolanja na daljavo. Ugotavljata, da srednješolci lahko kompenzirajo zaprtje šol z vidika trajnega učnega napredka. Pri osnovnošolskih otrocih se učinki šolanja močno razlikujejo. V splošnem se učenje upočasni, pri večini se v zelo kratkem času tudi znatno poslabša. Sama pripisujem boljše rezultate tistim učencem, ki so prevzeli odgovornost za svoj učni rezultat, ta pa je vsekakor odvisna od zrelosti, razumevanja in posameznikovih vrednot. Kako pa je z napredkom predšolskih otrok, ki jih imam sama v obravnavi? Seveda so še vsi predšolski otroci v razvojni fazi, še ne prevzemajo odgovornosti za svoj napredek in vrednostni sistem se šele začenja graditi. Mar to pomeni, da je šolanje na daljavo za predšolske otroke nesmiselno? Kljub temu sem verjela, da lahko skupaj z družinami delo organiziramo tako, da bo izpad neposrednega dela v vrtcu čim manjši. Seveda pa sem se tudi zavedala, da bom otrokovim staršem naložila precejšen kos dela in da je brez njih projekt obsojen na neuspeh.

1/ Martin Tomasik, Laura Helbling (2020). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*. DOI: 10.1002/ijop.12728.

V obravnavi imam tri predšolske otroke. V tem prispevku bom opisala le delo s štiriletno deklico z motnjo v duševnem razvoju in zaostankom v razvoju govora.

Težko sem si predstavljala učinkovito delo z njo preko videoklica, saj smo se z njo še pred nekaj meseci pogovarjali samo z nekaj besedami in gestami, za izražanje želja pa smo uporabljali nadomestno in podporno komunikacijo. Namen le-te je bil, da bi spodbudili njeno verbalno komuniciranje. Zaradi zelo omejene zmožnosti komuniciranja in mnogih drugih dilem, kot so npr. njena kratkotrajna in odkrenljiva pozornost, si nisem predstavljala, kako bom delo na daljavo izvedla.

Sodelovanje vrtca s CIRIUS Kamnik pred zaprtjem vrtcev

Eli je bila januarja 2019 dodeljena dodatna strokovna pomoč v obsegu dveh ur in vrtec se je obrnil na našo mobilno službo s prošnjo za izvajanje dodatne strokovne pomoči. Hkrati smo Elo vključili v projekt Strokovnega centra. Začelo se je s sodelovanjem z vrtcem, takoj so se pridružili še starši. Najprej sem vzpostavila stik z vzgojiteljico in s spremljevalko; skupaj smo si zastavile cilje, ki smo jih pri deklici želele doseči. Kasneje sem navezala stik še s fizioterapevtko in z logopedinjo iz zdravstvenega doma, kamor je Ela hodila na obravnave.

Obravnava deklice v vrtcu je prinesla viden napredek, dodatno dimenzijo je prispevalo sodelovanje z zunanjimi zdravstvenimi ustanovami. To sodelovanje je bilo pomembno s stališča spoznavanja smernic dela drugih strokovnjakov in tako smo celostno pristopili k razvoju deklice. Dragoceno je bilo tudi sodelovanje s spremljevalko, ki je ob močni lastni iniciativi in podpori strokovnih delavcev vrtca dobila dober vpogled v delo z deklico. Za razreševanje dilem, ki jih je imela spremljevalka, sem si vedno vzela čas za pogovor. Skupaj sva iskali alternativne odzive na dekličino vedenje, kadar so se pojavila neželena vedenja in razvojni regresii. Ela je v vmesnem obdobju prišla na pregled tudi v CIRIUS Kamnik. Pregled pri logopedinji in pogovor z njo je starše spodbudil, da so se vključili v URI-Soča, kjer so jim nudili podporo pri uvajanju nadomestne komunikacije. Nadomestno komunikacijo smo začeli uporabljati tudi v vrtcu. Sodelovala sem z mamo in pripravila material, ki je bil uporabljen za individualno delo in vzgojiteljičino delo. Uvajanje nadomestne in podporne komunikacije je zmanjšalo neželena vedenja in spodbudilo verbalni govorni razvoj. V

neposrednem delu pa sem pri deklci želela razvijati še grobo in fino motoriko ter zaznave; obenem sem skušala doseči gibalno ali vokalno imitacijo, prepoznavanje najpreprostejših konceptov in ob vseh teh vajah podaljševala deklčino pozornost.

Delo na daljavo

Ko so se vrtci zaprli, me je misel na delo na daljavo z gibalno oviranim otrokom z zmerno motnjo v duševnem razvoju navdala z negotovostjo. Sodim med tiste delavke, ki verjamemo v pristope, ki temeljijo na osebnem stiku, učenju skozi igro in delu z različnimi materiali. Prav tako mi je pomembno, da začutim otrokovo počutje in se nanj primerno odzovem. Delo preko računalnika ne omogoča rokovanja z različnimi materiali in popači otrokovo razpoloženje. Po prvem srečanju na videoklicu sem se zavedela, da bodo najina srečanja namenjena predvsem razvijanju govora. Kako bom to izpeljala, si nisem znala predstavljati, saj je bilo komuniciranje z Elo zelo omejeno. Živo sem se spomnila svojih začetkov z Elo in najine gradnje medsebojnega komuniciranja. Ob prihodu v vrtec sem Elo pozdravila in poklicala, ona se je le nasmehnila. Ob vprašanju, ali se bova igrali, je pokimala. Z namenom, da sem vzdrževala motivacijo za razvoj komunikacije, sem ji postavila nekaj vprašanj, na katere sem vedela, da zna odgovoriti, npr.: »Kdo te je pripeljal v vrtec?« (odgovorila je »mama« ali »tata«). Vprašala sem jo, kaj bi se igrala, in običajno je stisnila prekrížane roke pred prsi in se zazibala levo in desno, kar je pomenilo, da bi se igrala z dojenčkom. Vprašala sem jo, ali mu bo kaj skuhalo, in pokazala mi je na mesto, kjer je kuhinja. Dojenčka je odvelkla tja in si pripravila pripomočke, igrala se je, da mu kuha kosilo, vprašala sem jo, ali je dojenček lačen, prikimala je, nato sem jo vprašala, ali ga bo nahranila, pokimala je ter ga nahranila. Iz opisanega je razvidno, da je Ela še pred časom komunicirala le z nekaj besedami, z odkimavanjem in prikimavanjem, s kazanjem na stvari ter z nekaj drugimi gestami.

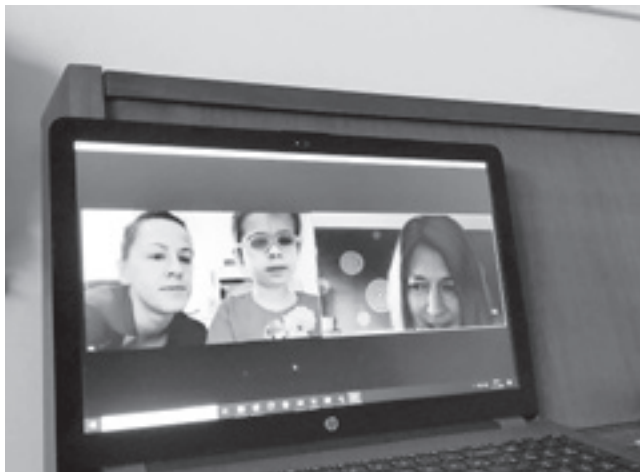
Hkrati z dilemami in s strahom pa me je navdajala tudi radovednost glede nove situacije in tega, kako se bom v njej znašla. Takoj sem stopila v stik s starši, se z njimi posvetovala, preverila njihove zmožnosti in pogoje za sodelovanje. Dogovorili smo se za način sodelovanja in začeli z delom. Naše sodelovanje je temeljilo na treh dejavnostih: pošiljanje materialov, srečevanja na videoklicih z otrokom in občasni pogovori s starši.

Z Elo in njeno mamo smo se srečevali na videoklicu vsak teden. Želela sem poustvariti podobno vzdušje kot pri srečanjih v živo, zato sem srečanja začejala na popolnoma enak način kot pred zaprtjem vrta. Nadaljevali sva z vajami za spodbujanje govornega razvoja. Kazala sem ji različne podobe, ki jih je poimenovala. Če jih ni poznala, je besedo ponovila za mano. Izjemno se je navdušila nad podobo dojenčka, ki ga je znova in znova želela videti, in spoznala sem, da bo ta podobica postala močno motivacijsko sredstvo. Slikico sem



*Slika 1: Delo na daljavo v času COVID-19
(avtorica: Ajda Eiselt Čreslovnik)*

pričela uporabljati kot glavno nagrado pri različnih nalogah (od spominskih vaj, do pomnjenja barv, poimenovanja barv ...). Ta dejavnost jo je zelo privlačila in navdušenje je kazala tako, da je ponavljala besedo še in mahala z rokami. Seveda sem poskušala tudi druge pristope in na drugih področjih. Pozornost in zaznave sem želela razvijati preko interaktivnih vaj tako, da sem z Elo delila zaslon. Vendar Ela ob umiku mojega obraza z zaslona ni več želela sodelovati. V takšnih primerih so se pokazale omejitve dela preko videoklica – da sem začutila spremembo v Elinem razpoloženju, nezainteresiranost, padec koncentracije ali pač slab dan, je enostavno trajalo dlje kot v živo. Pomembno je bilo zavedanje, da je še zelo majhna, da je zanjo vse novo in da nekateri pristopi delujejo, nekateri pa ne. Zavedala sem se tudi, da je Ela je v razvojni fazi, v kateri je neprimerno pričakovati, da bo njeno učenje v celoti temeljilo na interakciji z zaslonom. Spoznala sem, da bom preko videoklicev delala predvsem na govornem razvoju in motivaciji za komunikacijo, ostale vaje pa sem pošiljala mami v priponkah elektronske pošte. Delo na daljavo bi se na številnih področjih ustavilo, če starši ne bi poskrbeli za intenzivno in redno delo s prejetim gradivom. Delali so z materiali, ki sem jih pripravila, in sicer na področjih, ki jih preko videoklica nisem mogla ali znala



Slika 2: Delo na daljavo v času COVID-19
(avtorica: Ajda Eiselt Čreslovnik)

razvijati. Ves potek dela je bil torej močno odvisen od primerne načina komunikacije z Elo in angažiranosti staršev.

S starši smo si enkrat na teden po telefonu ali preko videoklepeta delili mnenja o načinu in vsebini dela. Mama mi je nudila povratne informacije o Elini uspešnosti ter kateri materiali se ji zdijo primerni in kateri ne. Elini starši so zelo motivirani za pridobivanje znanj na področju razvojne psihologije. V ta namen sem jim pošiljala gradivo o razvojnih mejnikih. Pri specialnopedagoškem delu je pomembno, da razumemo sodelje ciljev, in jim sledimo. Sodelovanje je bilo prijetno in učinkovito. Starši so cenili, da kljub temu da ne moremo biti skupaj,

lahko ostanemo v stiku, veliko jim je pomenilo, da mi je mar za njuno hčer.

Dragoceno je bilo tudi to, da smo si z nekaterimi sodelavkami delile material, ki smo ga uporabljale za delo na daljavo. Jaz sem jim pošiljala didaktično gradivo, ki sem ga pripravila, od sodelavke pa sem prejela njene filmčke z recitiranjem bibarij in s prstnimi igrami, ki jih je namenila najmlajšim. Smiselno si je deliti znanja članov svoje strokovno usposobljene ekipe in vredno je bilo poskusiti vsako njihovo idejo. Tako so tudi starši prejeli bolj raznoliko gradivo.

Zaključek

Opisala sem enega od otrok, ki jih obravnavam. Naj povem še nekaj besed o drugih otrocih.

Pri deklici s cerebralno paralizo (hemiplegijo), ki se letos vpisuje v večinsko osnovno šolo, je delo potekalo enostavneje. S pomočjo različnih računalniških interaktivnih iger (delila sem zaslon) sva lahko delali vaje vidne pozornosti (iskanje razlik in podobnosti, iskanje parov ...), logičnega mišljenja, slušne pozornosti in sledili sva

lahko tudi drugim ciljem, ki sem jih opredelila v individualiziranem programu (npr. razvoj grobe in fine motorike). Drugačen način dela in stik preko zaslona je že tako delovno deklico še dodatno motiviral. Rada je uporabljala najrazličnejše računalniške didaktične aplikacije in gradiva, ki sem jih pripravila sama. V času odsotnosti iz vrtca je napredovala tudi na področju vzdrževanja pozornosti.

Pri štiriletnem dečku s cerebralno paralizo (hemiplegijo), centralno okvaro vida ter hudo motnjo pozornosti dela preko videoklica ni bilo mogoče izvajati. To sva obe z mamu tudi pričakovali, saj že pri delu v živo ne zmore daljše osredotočene pozornosti, ob zaslonu pa se nisva mogla niti spontano pogovarjati. Po nekaj sekundah je stekel stran. Z mamu sva se dogovorili, da sem ji po spletni pošti pošiljala različna gradiva, po klasični pošti pa didaktične igre, prilagojene škarje in gradiva, ki sem jih pripravila sama ter so bila primerna njegovi razvojni stopnji in ciljem, ki smo jih določili v individualiziranem načrtu.

Iz opisanega je razvidno, da smo delo vedno organizirali tako, da je bilo prilagojeno otrokovim sposobnostim in zmožnostim sodelovanja pri delu na daljavo. Marsikaj smo poskusili in delali redne analize. Brez otrokovih staršev ne bi bilo mogoče ničesar izpeljati. Brez njih ne bi bilo rezultatov, ki so bili vidni po vrnitvi v vrtec. Ves čas sem se zavedala, da imajo družine tudi druge naloge in da sem jih s svojo težnjo po delu z otrokom dodatno obremenila. Mame in očetje so z otroki delali predlagane dejavnosti, hkrati so se tudi vključevali na videoklic, in priskočili na pomoč, ko je bilo potrebno. Z družinami sem se močno povezala: delili smo si mnenja o vsebini in načinu dela ter ustvarjali cilje, katere smo želeli doseči ali h katerim dolgoročno težimo. Le skupaj z družinami se je lahko vzpostavilo v otroke usmerjeno učenje.

Ničkolikokrat sem sama sebi potrdila dejstvo s poskusom, da je tudi pri individualnih srečanjih pomembno, da vzpostavimo pozitivno vzdušje. Strinjam se z raziskavo, ki navaja,² da je za dobro delo na pedagoških srečanjih v vrtcih pomembno troje: učiteljev odnos do otroka, pogled na učenje in vzdušje, ki ga ustvarjamo. Prav vsaka ura učenja in prav vse vsebine lahko ponujajo možnost izkazovanja različnih

2/ Eva Johansson (2004). Learning encounters in preschool: Interaction between atmosphere, view of children and of learning, *International Journal of Early Childhood*. Volume 36, Article number: 9. doi.org/10.1007/BF031681.

čustev. Vsa emocionalna stanja (radost, veselje, prijetna klima, vzdušje ...) pospešujejo otrokovo dejavnost in to velja tudi za delo na daljavo.

Prav je, da vstopamo v odnos s starši kot s partnerji. Vsak partner pričakuje od odnosa sodelovanje. Podlaga dobre komunikacije med pedagoškimi delavci in starši je dober odnos, ki mora temeljiti na zaupanju. Tega pedagoški delavec izraža tako, da je do staršev odprt, da ga zanimajo njihovo razmišljanje in pobude, da razume njihove reakcije, jih podpira in sodeluje z njimi. Starši tudi za fasado vedno skušajo začititi osebnost. In če pedagoški delavec daje vtis, da njega kot človeka ni nikjer, bo rezultat za obe strani frustrirajoč. Razlog za to je, da so vsi udeleženci v ta proces vpleteni zelo osebno: starši s svojo ljubeznijo do otrok, ki je obenem nekaj nerazumskega, in pedagoški delavec s svojim poklicem, katerega najosnovnejša bit in najučinkovitejše sredstvo je osebna kakovost.³ Staršem se zdijo pogovori smiselni, če začitijo tudi delavčevo človečnost. V času zaprtja vrtca zaradi pandemije smo imeli specialni in rehabilitacijski pedagogi za gradnjo odnosov s starši veliko časa in s tega vidika je bil ta čas zame dragocen.

3/Jesper Juul, Helle Jensen (2009). *Od poslušnosti do odgovornosti* (Ljubljana: Didakta).



Simona Rogič Ožek, Veronika Lisjak Banko, Polonca Hartman, Simona Lesar, Ana Jelovčan, Marija Cek

CIRIUS Kamnik



Izvajanje podpore na daljavo v okviru Doma CIRIUS Kamnik



Povzetek

Prispevek predstavlja izvajanje podpore na daljavo vzgojiteljic/vzgojiteljev v Domu CIRIUS Kamnik, v času epidemije, ko je bil Dom dva meseca zaprt in so bili vzgojitelji na čakanju na delo doma. Prispevek izpostavlja pomen iskanja personaliziranih poti za uspešno izvajanje podpore na daljavo in soočanje z epidemijo ter predstavi številne oblike in dejavnosti, ki so jih vzgojitelji izvedli. Uspešnost izvajanja podpore na daljavo so v Domu CIRIUS Kamnik preverili tudi z anketo za starše, ki so jo aplicirali v decembru 2020. Rezultati ankete so pokazali, da so bili starši s podporo na daljavo zadovoljni in da je pokrila veliko večino potreb, ki so jih imeli otroci in starši. Prispevek se zaključuje z ugotovitvijo, da je vzgojna podpora na daljavo v Domu CIRIUS Kamnik v veliki meri zadostila potrebam otrok in prispevala k lažjemu soočanju z epidemijo. Prav tako pa je izvajanje podpore na daljavo omogočilo realizacijo nekaterih vzgojnih ciljev.



Ključne besede: podpora na daljavo, vzgojno delo, vzgojitelji, Dom CIRIUS Kamnik, personalizirane poti.

Uvod

Vzgojno delo, ki ga izvajamo v Domu CIRIUS Kamnik, temelji na dveh javno veljavnih vzgojnih programih, ki veljata na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, in sicer na Vzgojnem programu domov za učence s posebnimi potrebami (Ur. list RS, št. 4/2012) in na Vzgojnem programu za gibalno ovirane otroke in mladostnike v dnevni obliki usposabljanja (Ur. list RS, št. 15/2014). Skladno z vzgojnima programoma so otroci in mladostniki vključeni v interni, to je celotedenski vzgojni program, ali v vzgojni program na dnevni obliki usposabljanja. Cilji vzgojnega dela, ki ga izvajajo vzgojiteljice tako izhajajo iz vzgojnih programov, ki vsebinsko zajemajo različna področja otrokovega delovanja, ki jih vzgojitelji pri svojem delu zajamejo. Tako izvajamo podpro pri izobraževanju in osebnostnem razvoju, utrjujemo socialne veščine in učimo čustvenega opismenjevanja, krepimo osamosvajanje ter veščine za samostojno in neodvisno življenje ter krepimo interesna in močna področja skupaj z otroki in mladostniki. V času epidemije, jeseni 2020, ko je bil Dom CIRIUS Kamnik zaprt in se je izobraževanje preselilo na daljavo, smo se vzgojitelji soočili s situacijo, ko smo na novo začeli postavljati okvire vzgojnega dela. Spraševali smo se, kaj je vloga vzgojitelja/vzgojiteljice, ko je Dom zaprt, in kako kljub temu vzpostaviti varno in spodbudno učno-vzgojno okolje na daljavo. Pri tem nas je vodilo spoznanje, da se je treba prilagoditi, podporno individualizirati ter upoštevati različne vidike soočanja z epidemijo, ki izhaja iz individualnih okolij posameznih otrok. Kmalu smo ugotovili, da lahko na daljavo izvajamo podporo tam, kjer je izražena potreba po njej. Tako smo se soočili s potrebami, ki so se pokazale pri otrocih, mladostnikih in starših, saj je bila situacija šolanja na daljavo nova za vse. Izkazalo se je, da je podpora zelo dobrodošla, stiske včasih velike in osamljenost ter izoliranost del vsakdana. V Domu CIRIUS Kamnik smo se odločili, da prispevamo svoj del pri soočanju z epidemijo in ponudimo podporo tako otrokom in mladostnikom kot družinam. V nadaljevanju bomo predstavili, kako smo podporo na daljavo načrtovali, iz česa smo izhajali, kaj vse smo pripravili in izvajali, kako smo iskali prilagajene individualizirane ter personalizirane pristope ter kakšni so bili rezultati ankete za starše o zadovoljstvu z izvajano podporo.

Načrtovanje in izvajanje podpore na daljavo

V času drugega zaprtja vzgojno-izobraževalnih ustanov zaradi epidemije COVID-19, novembra in decembra 2020, smo bili vzgojitelji CIRIUS Kamnik napoteni na čakanje na delo. Ker pa so se med otroki in mladostniki kmalu pokazale potrebe po dodatni podpori, smo se začeli vključevati v delo na daljavo z različnimi vsebinami z našega delovnega področja.

Pri načrtovanju podpore na daljavo smo v Domu CIRIUS Kamnik ugotavljali, da je šolanje na daljavo za otroke in mladostnike velikokrat naporno, saj sedenje za zaslonom ne prinaša takšnega zadovoljstva in aktivnega sodelovanja kot izvajanje pouka v živo. Zato smo pri načrtovanju upoštevali dejstvo, da bodo otroci oziroma mladostniki najbrž preobremenjeni, če jim bomo ponudili podporo tam, kjer so obremenitve že dovolj velike. Pri načrtovanju vzgojne podpore smo se tako soočili s potrebo po prilaganju podpore posamezniku v smislu iskanje tistih poti, ki posamezniku najbolj ustrezajo glede na interese, želje, zmožnosti in sposobnosti ter situacijo, v kateri so se otroci v času izvajanja pouka na daljavo znašli. Pokazalo se je, da ne more obstajati samo en pristop, ki bi odgovoril na potrebe vseh otrok, zato smo iskali ustrezne poti za vsakega posameznega posebej. Želeli smo biti vključujoči in podpreti vse in vsakega na način, ki je prilagojen vsakemu posamezniku. Vključujoča paradigma (Grah, R. Ožek, Žarkovič Adlešič, 2017), ki zagovarja podporo vsakemu otroku, mora tako vsebovati personaliziran vzgojno-izobraževalni proces, saj v nasprotnem primeru vključujoča naravnost izostane. Če je bila v času integracije individualiziranost nekaj, s čimer smo podprli razvojne značilnosti otrok s posebnimi potrebami, je v času inkluzije in vključujoče paradigme, to personalizacija (R. Ožek, 2018). Personalizirano učenja pomeni, da se sistem odzove na posameznika tako, da mu ponudi vzgojno-izobraževalno pot, ki upošteva njegove potrebe, interese in želje, da lahko doseže svoj potencial. Zajema sistemsko storitev, ki je smiselna za vsakega posameznika (Hopkins, 2007).

Tako smo oblikovali personalizirane oblike podpore za vsakega posameznika, da olajšamo otrokom in mladostnikom čas epidemije in izoliranosti ter opravimo svoje vzgojno poslanstvo. Da bi lahko dosegli otroke in mladostnike in jim v težkih časih ponudili stik, jih podprli tam, kjer to potrebujejo, smo v prvi fazi preverili konkretne

in individualne potrebe otrok in mladostnikov v času šolanja na daljavo. Na podlagi tega opisa obstoječega stanja potreb smo ugotovili, da so otroci potrebovali spodbude, razbremenitev, razvedrilo, smiselno preživljanje prostega časa, zanimive dejavnosti, ustvarjalne delavnice, socialno izmenjavo ter nenazadnje učno pomoč. Tako smo otroke, mladostnike, starše in celotne družine podprli tam, kjer smo presodili, da to najbolj potrebujejo.

Tako smo ponudili različne oblike podpore na daljavo:

- Srečevanje vzgojne skupine.
- Individualno delo z otroki oz. mladostniki.
- Vodene dejavnosti (sproščanje, glasbene urice, pravljice ...).
- Različna gradiva za preživljanje prostega časa, vzgojni nasveti ...
- Individualne pogovore s starši.
- Spletni dnevnik, klepetalnica ...

Znotraj teh oblik pa so smo izvajali raznovrstno podporo:

- Druženje z vrstniki, klepet, pogovore, učna pomoč, samostojno učenje, dramske vsebine, kvize, uganke, skupno gledanje videovsebin, skupno branje, poslušanje glasbe, joga, meditacija, družabne igre, učenje o čustvih, ustvarjalne dejavnosti, zabavni program, novoletna prireditve, kulturne vsebine in tako dalje.

Odzivi staršev na izvajanja podpore na daljavo (rezultati ankete)

Na vseh ravneh in v različnih programih se je kmalu pokazalo, da so naša izvajanja smiselna in prispevajo k uspešnemu soočanju z epidemijo v času izvajanja pouka na daljavo. Da bi potrdili naša predvidevanja, smo se odločili, da o zadovoljstvu s podporo povprašamo starše otrok in mladostnikov in za to uporabimo anketni vprašalnik. Prav tako pa smo želeli, da bi ob morebitnem nadaljevanju dela na daljavo ali ponovnem zaprtju lahko načrtovali in delovali še bolj v skladu s potrebami otrok/mladostnikov. Tako smo sredi decembra 2020 vsem staršem po elektronski pošti poslali anketo, v kateri smo jih povprašali po njihovih potrebah, zadovoljstvu z opravljenim delom vzgojiteljev/vzgojiteljic in morebitnih usmeritvah za naprej. Ker

smo glede na opravljeno delo in izkušnje pri vzgojnem delu na daljavo predvidevali, da so velike razlike med potrebami različnih otrok in mladostnikov, povezane s starostjo, programom, ki ga obiskujejo, smo anketo ločeno poslali štirim skupinam staršev, in sicer staršem srednješolcev, osnovnošolcev, posebnega vzgojno-izobraževalnega programa in (post)rehabilitacijskega praktikuma. Predvidevali smo, da se bodo rezultati in potrebe posameznih skupin med seboj razlikovali. Prav tako smo predvidevali, da se bodo odzvali v glavnem starši, katerih otroci so se udeleževali naših dejavnosti.

Anketa je bila izvedena v tednu od 14. do 18. 12. 2020, odzvalo pa se je 91 staršev (slaba polovica vprašanih). V anketi smo starše vprašali, katere oblike in vsebine vzgojne podpore na daljavo so uporabljali, kje vidijo pozitivne učinke podpore, kako ocenjujejo svoje zadovoljstvo s podporo, kaj bi še potrebovali, in jih pozvali, naj izpostavijo pozitivne vidike dela vzgojiteljev in morebitne dodatne predloge. V nadaljevanju predstavljamo rezultate po posameznih skupinah.

Rezultati ankete za starše srednješolcev

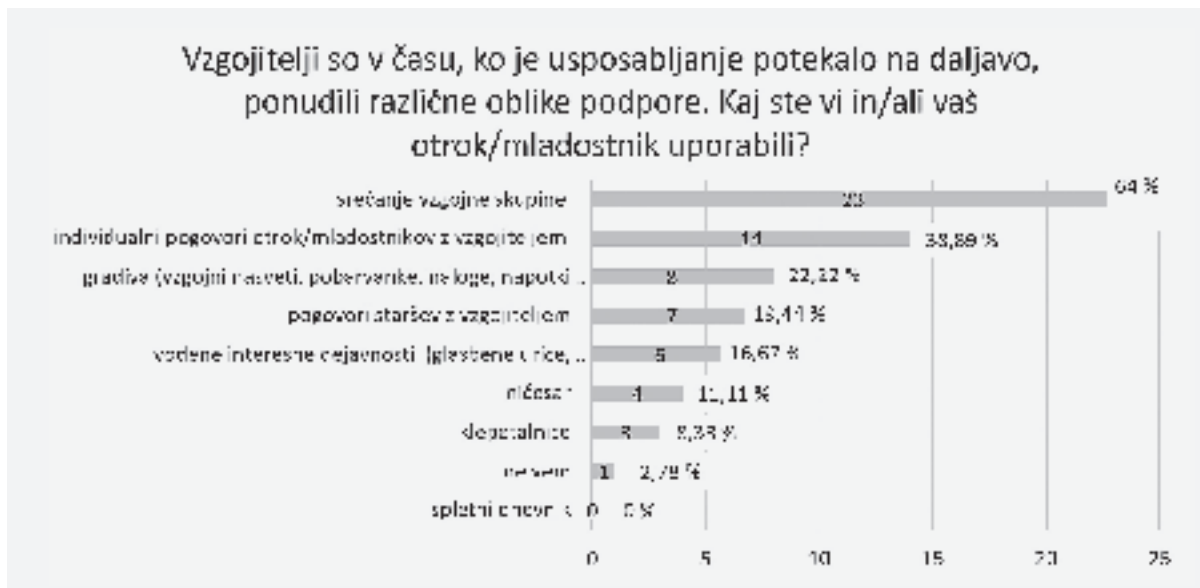
Anketo je izpolnilo 36 staršev srednješolcev, kar predstavlja dobro tretjino poslanih vprašalnikov. Srednješolski vzgojitelji so dijakom in dijakinjam v času karantene nudili raznovrstno podporo, glede na izražene potrebe in vsebine, ki jih sicer izvajajo v času rednih vzgojnih dejavnosti. Obdobje karantene je bilo dolgo, zato je bilo pomembno, da je vzgojitelj_ica ohranjal_a stik z mladostniki oziroma s celotno vzgojno skupino ter je ponudil_a različne oblike podpore. To je olajšalo preživeti težko in nenavadno obdobje marsikateremu mladostniku in tudi njihovim staršem. Odnosi so se pri nekaterih tudi poglobili in ostali so povezani med seboj, četudi na daljavo in preko računalnika. Mladostniki so podporo z veseljem sprejeli in izražali so željo po rednem ohranjanju stika, po pogovoru, druženju ter potrebo po pomoči (učna pomoč, pomoč ob nastalih stiskah, tehnična pomoč ...).

1. VPRAŠANJE:



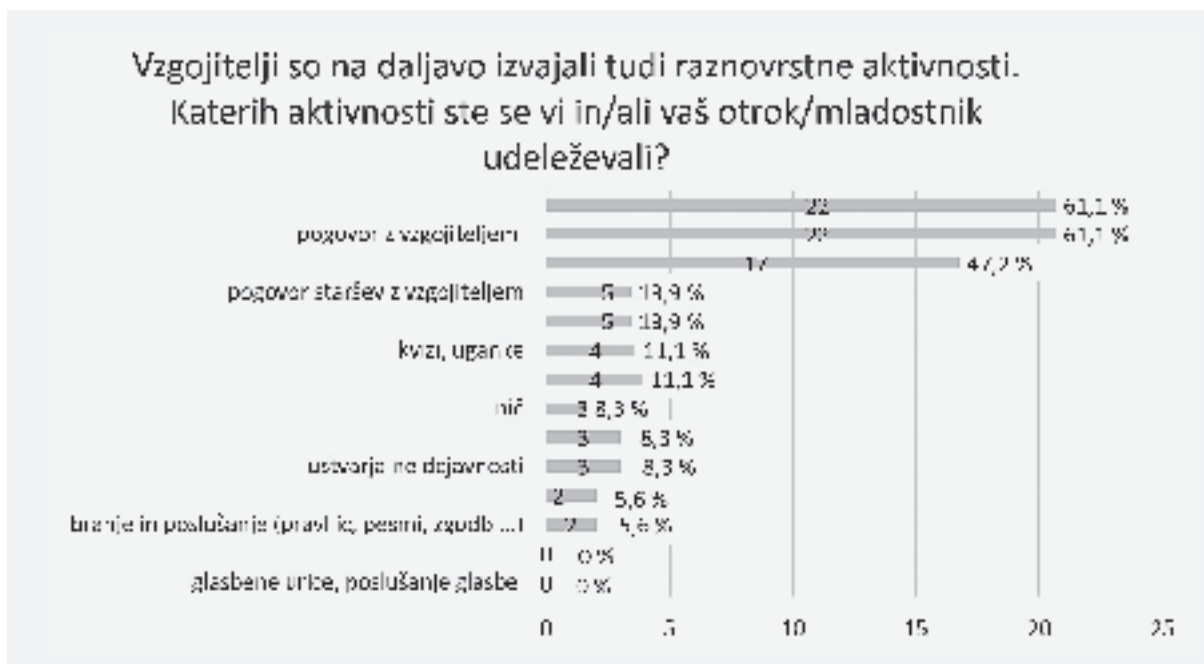
Tri četrtine odgovorov so prispevali starši internih mladostnikov in četrtno starši mladostnikov na dnevni obliki usposabljanja. Večji odziv staršev internih mladostnikov pripisujemo temu, da so bili njihovi otroci že v času pred epidemijo bolj vpeti v domsko življenje in je zaprtje bolj vplivalo na njihove dejavnosti in preživljanje (prostega) časa kot pri tistih na dnevni obliki usposabljanja.

2. VPRAŠANJE:



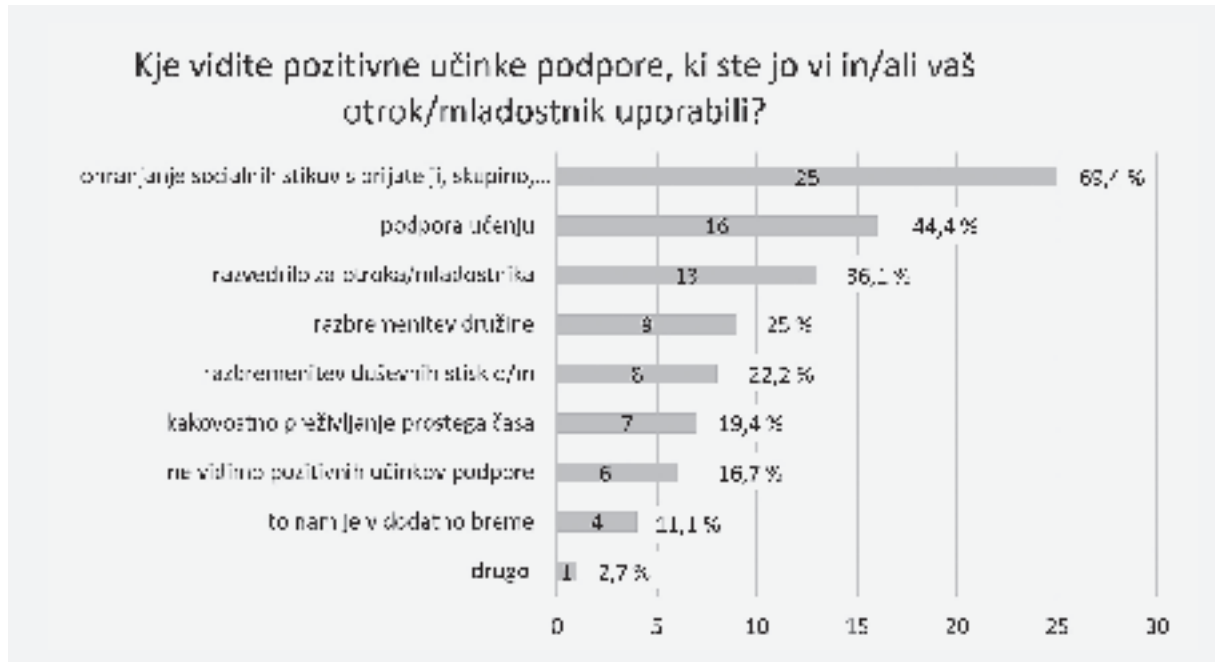
Med oblikami podpore so bili v ospredju srečanja vzgojnih skupin (64 %) individualni pogovori z mladostniki (38,89 %), posredovanje gradiv, vzgojni nasveti, napotki za dejavnosti doma ter pogovori staršev z vzgojiteljem/vzgojiteljico. Srečanja vzgojnih skupin so pomenila ohranjanje socialnih stikov, ki jih je v času karantene sicer najbolj primanjkovalo.

3. VPRAŠANJE:



Tudi tukaj so odgovori pokazali, da je bilo v ospredju druženje, klepet (61 %), pogovor z vzgojiteljem/vzgojiteljico (61 %). Na pomembnem mestu je bila tudi učna pomoč (47 %). Mladostniki so imeli kar nekaj težav pri spremljanju pouka na daljavo in učenju. V veliko primerih se je pokazalo, da je težavo predstavljala že tehnična plat uporabe digitalnih orodij in so potrebovali vodenje in pomoč pri spremljanju pouka, prav tako pa je marsikomu šola in učna uspešnost najpomembnejša vrednota in so želeli vso dodatno podporo, ki so jo lahko dobili, da bi bili uspešni.

4. VPRAŠANJE:



Starši so ovrednotili pozitivne učinke podpore v tem, da so njihovi otroci tako ohranjali socialne stike s prijatelji in skupino (69,4 %), imeli so podporo pri učenju (44,4 %), lahko so se razvedrili (36,1 %). Pozitivni učinek je bil tudi za starše same, saj je vzgojna podpora družino razbremenila (25 %), prav tako je vzgojitelj vplival tudi na razbremenitev duševnih stisk mladostnikov (22,2 %). Mladostniki so s podporo vzgojiteljev tudi kakovostno preživljali prosti čas (19,4 %). Zanimiv pa je odziv staršev (16,7 %), ki niso prepoznali pozitivnih učinkov podpore in jim je bila ta v dodatno breme (11,1 %). Predvidevamo, da zato, ker so veliko časa preživeli ob računalniku zaradi šolskih obveznosti. Dana situacija je bila naporna in vsako dodatno poseganje v družino je bilo za nekatere breme, sploh če so morali sodelovati pri vzgojnih dejavnostih.

5. VPRAŠANJE:



Starši so ocenili svoje zadovoljstvo vzgojne podpore z oceno 2 (5,6 %), z oceno 3 (5,6 %), z oceno 4 (36,1 %) in z oceno 5 (52,8 %). Rezultati kažejo, da je bila večina staršev zelo zadovoljna z našo podporo.

6. VPRAŠANJE:

(Prosimo vas, da zapišete en pozitiven vidik dela vzgojiteljev, s katerim ste bili še posebej zadovoljni.)

Starši so izpostavili pozitivne vidike dela vzgojiteljev/vzgojiteljic, s katerimi so bili še posebej zadovoljni: vzgojiteljeva fleksibilnost in dostopnost; zavzetost in pripravljenost prisluhniti mladostnikom; zanimanje, kako gre družini doma; pogovor z mladostnikom in njihovimi starši; organizacija srečanj celotne vzgojne skupine (povezovanje in druženje vrstnikov); učna pomoč; dodatna razlaga snovi; podpora posamezniku v teh težkih časih in poglobljen stik kljub medsebojni oddaljenosti.

7. VPRAŠANJE:

(Prosimo vas, da zapišete, kakšno podporo bi še potrebovali.)

Starši so v večini odgovorov izrazili mnenje, da je bila podpora dovolj pestra. Nekateri pa so menili, da bi bilo dobro, če bi se dijaki družili tudi z vrstniki in vrstnicami iz drugih vzgojnih skupin, želeli bi si še več videokonferenc, redno psihološko podporo, spodbujanje mladostnikov h gibanju ter boljše obrazložitve snovi v pisni obliki. Nekateri so odgovorili, da niso potrebovali nobene podpore. Mnenje enega starša je še, da je za njih največji izziv zaupanje v podporo.

8. VPRAŠANJE:

(Če bi nam za konec želeli še kaj sporočiti, prosimo, zapišite to spodaj.)

Starši so ob koncu ankete sporočili vzgojiteljicam nekaj misli in večina teh so želje, da bi se CIRIUS čim prej odprl, da bi ostali zdravi, da bi minili ti ukrepi dela na daljavo, saj potrebujemo osebne stike, ki pa jih v dani situaciji na žalost ni. Izražene so bile zahvale staršev za naš trud in želijo nam še naprej veliko uspeha. Misel enega starša je bila, da je bil glede na situacijo z delom na daljavo zelo zadovoljen, vendar opaža, da je njihov otrok kljub vsej pomoči nazadoval, predvsem v socialnih stikih.

Mnenje enega starša pa je bilo, da so razočarani, saj so pričakovali več podpore, več učne pomoči, terapije na daljavo pa so bile neučinkovite.

Nekaj odgovorov:

»Trudite se, mi se trudimo, otroci se trudijo, zmagali bomo.«

»Veliko uspeha še naprej.«

»Bodimo zdravi in upajmo, da bo leto, ki prihaja, boljše.«

»Želimo si, da bi se lahko mladostniki čim prej vrnili v CIRIUS, saj vas zelo pogrešajo.«

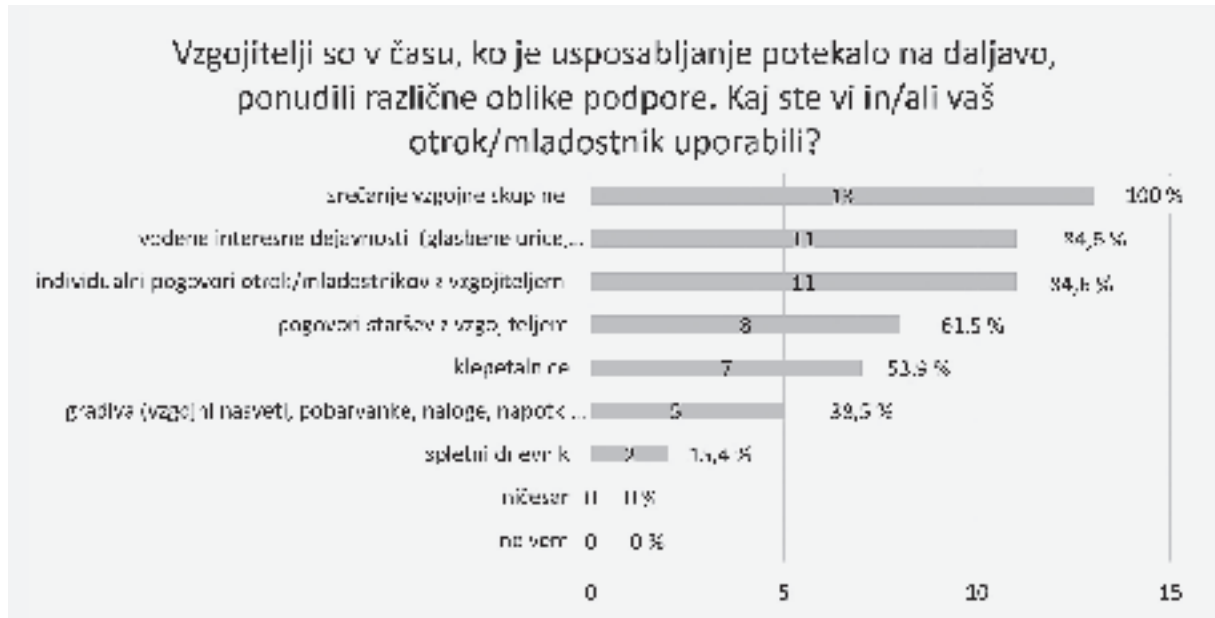
Rezultati ankete za starše mladostnikov v (post)rehabilitacijskem praktikumu

V anketi je sodelovalo 13 staršev mladostnikov, ki se vključujejo v (post)rehabilitacijski praktikum, kar predstavlja dobri dve tretjini vseh vprašanih (65 %). Vzgojiteljice so mladostnikom med karanteno nudile raznovrstne vsebine, ki so podpirale mladostnike in njihove starše.

1. VPRAŠANJE:

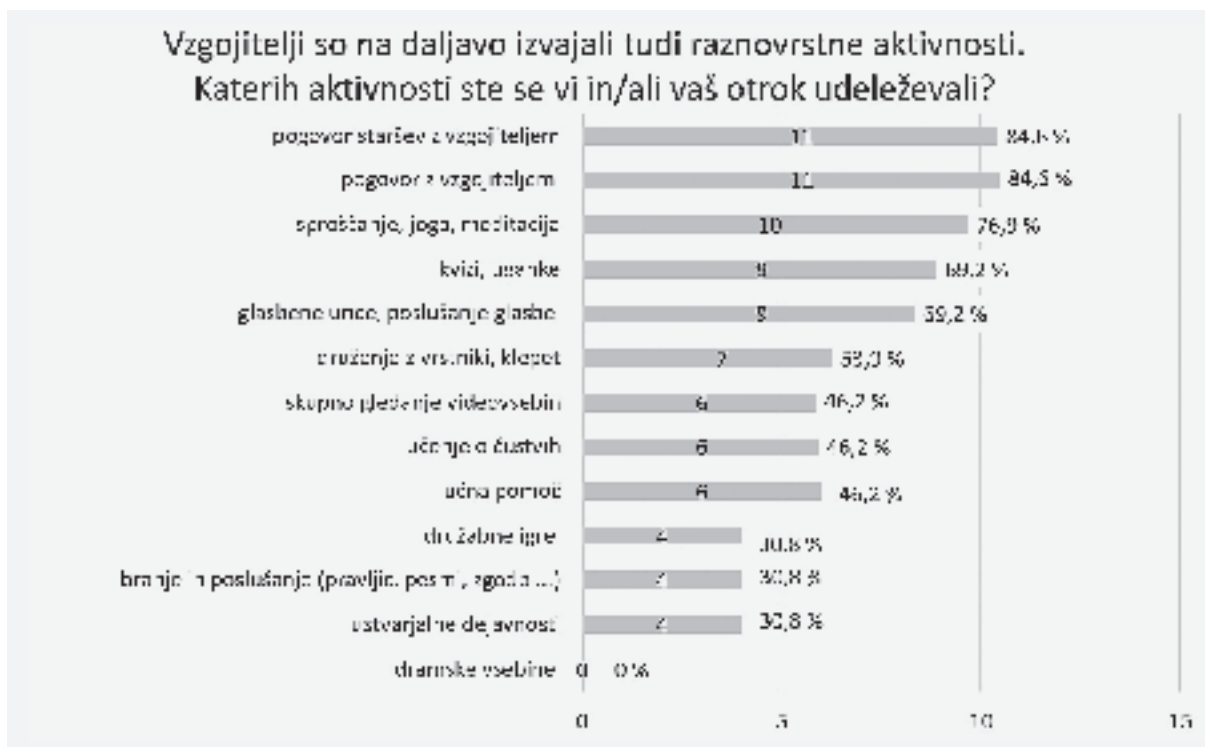
Presenetljiva je visoka odzivnost staršev mladostnikov, vključenih v tedensko obliko usposabljanja, saj le eden ni izpolnil ankete. To si lahko razlagamo kot večjo povezanost domske oblike s starši, občutek večje pripadnosti in s tem odgovornosti mladostnikov in staršev.

2. VPRAŠANJE:



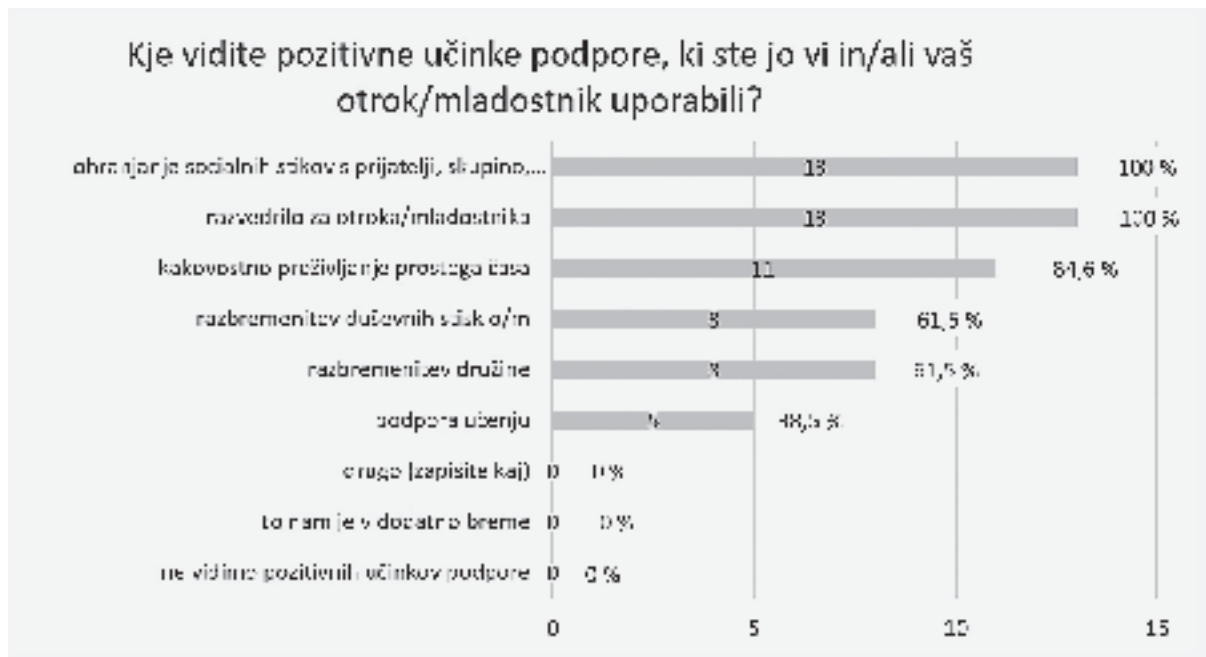
Starši oziroma njihovi mladostniki so v času usposabljanja na daljavo kot obliko podpore največ uporabljali srečanja vzgojne skupine (100 %), individualne pogovore mladostnika z vzgojiteljico (84,6 %) in vodene interesne dejavnosti (84,6 %), več kot polovica pa tudi pogovor staršev z vzgojiteljem (61,5 %). Nihče ni izbral odgovora *ne vem* ali *ničesar nismo uporabili*. Odgovori kažejo, da so najbolj pogrešali socialne stike, tako z vrstniki kot z vzgojitelji/vzgojiteljicami.

3. VPRAŠANJE:



Odgovori so se razpršili po vseh naštetih podporah, razen na dramske vsebine, ki je vzgojiteljice programa PRP niso izvajale. Največ (84,6 %) se jih je udeleževalo pogovorov z vzgojiteljem. Več kot polovica se je udeleževala sprostitvenih dejavnosti (sproščanje, joga, meditacija), dejavnosti za razvoj na kognitivnem področju (kvizi, uganke), dejavnosti, povezanih z glasbo (glasbene urine, poslušanje glasbe), druženja z vrstniki, klepeta, starši pa pogovorov z vzgojiteljem/vzgojiteljico.

4. VPRAŠANJE:



Na vprašanje o pozitivnih vidikih podpore so vsi odgovorili, da je bilo to mladostnikovo razvedrilo in tudi pomembno pri ohranjanju socialnih stikov s prijatelji, skupino in z vzgojiteljem/vzgojiteljico. Večini (84,6 %) je pomenila kakovosten prosti čas, razbremenitev družine (61,5 %) ali razbremenitev mladostnikovih duševnih stisk (61,5 %). Nihče od anketirancev na to vprašanje ni odgovoril negativno – da mu je bila podpora v dodatno breme ali da ni zaznal pozitivnih učinkov.

5. VPRAŠANJE:



Vidimo lahko, da so bili starši oziroma njihovi mladostniki s podporo vzgojiteljic programa PRP v času dela na daljavo zelo zadovoljni.

6. VPRAŠANJE

(Prosimo vas, da zapišete en pozitiven vidik dela vzgojiteljev, s katerim ste bili še posebej zadovoljni.)

Spodbudno je, da je na vprašanje odprtega tipa odgovorilo kar 11 (od vseh 13) anketirancev.

Pohvalili so posamezne dejavnosti, pomoč, čas in trud vzgojiteljic, njihovo sproščenost, optimizem, odkrit pogovor in pozitiven pristop.

7. VPRAŠANJE

(Prosimo vas, da zapišete, kakšno podporo bi še potrebovali.)

Na vprašanje, kakšno podporo bi še potrebovali, je odgovorilo pet udeležencev anketete. Od tega dva nista pogrešala še dodatne podpore, dva bi si želela še več miselnih vsebin, eden pa psihološko podporo.

8. VPRAŠANJE

(Če bi nam za konec želeli še kaj sporočiti, prosimo, zapišite to spodaj.)

Na zadnje vprašanje odprtega tipa so lahko anketiranci zapisali, kaj bi še želeli sporočiti. Dobili smo tri odgovore, vsi so pohvalili trud vzgojiteljic, izražali zahvalo in pozdravili tako odlično delo tudi naprej. »S takim delom kar ponosno nadaljujte, saj se (mladostnik, mladostnica) zelo nasmeji in sprosti pri popoldanskih dejavnostih«, »Zaslužite si vso pohvalo za trud!«, »Odlično, kar tako naprej! Hvala.«.

Rezultati ankete za starše osnovnošolcev, osnovnošolk

Vzgojiteljice osnovnošolskih učencev/učenk so, vsaka na svoj način, glede na svojo dinamiko odnosa s starši in z otroki, vstopile z njimi v stik in se pozanimale, kakšne oblike pomoči potrebujejo.

Nekatere dejavnosti so vzgojiteljice, zaradi dobre izkušnje iz prvega vala epidemije, nadaljevale na enak ali podoben način tudi v drugem, jesenskem valu. Druge so, po preteklih izkušnjah, spremenile, izpopolnile ali okrepile. Določene dejavnosti so bile izvedene medskupinsko (na srečanja so bili povabljeni otroci iz več vzgojnih skupin), druge pa je izvajal vzgojitelj sam s svojo vzgojno skupino ali na individualni ravni.

Otroci in mladostniki osnovne šole so heterogeni po starosti, intelektualnih in drugih sposobnostih pa tudi po socialnem okolju, iz katerega prihajajo, zato so se glede na razliko v teh lastnostih in značilnostih tudi različno udeleževali ponujenih dejavnosti. Starejši osnovnošolci, sploh tisti iz programov enakovrednega izobrazbenega standarda, so v večji meri potrebovali in se pogosteje udeleževali ponujene učne pomoči. Mlajši osnovnošolci ali tisti iz nižjega izobrazbenega standarda so v večini potrebovali manj učne pomoči in so se pogosteje udeleževali drugih, sprostitvenih dejavnosti.

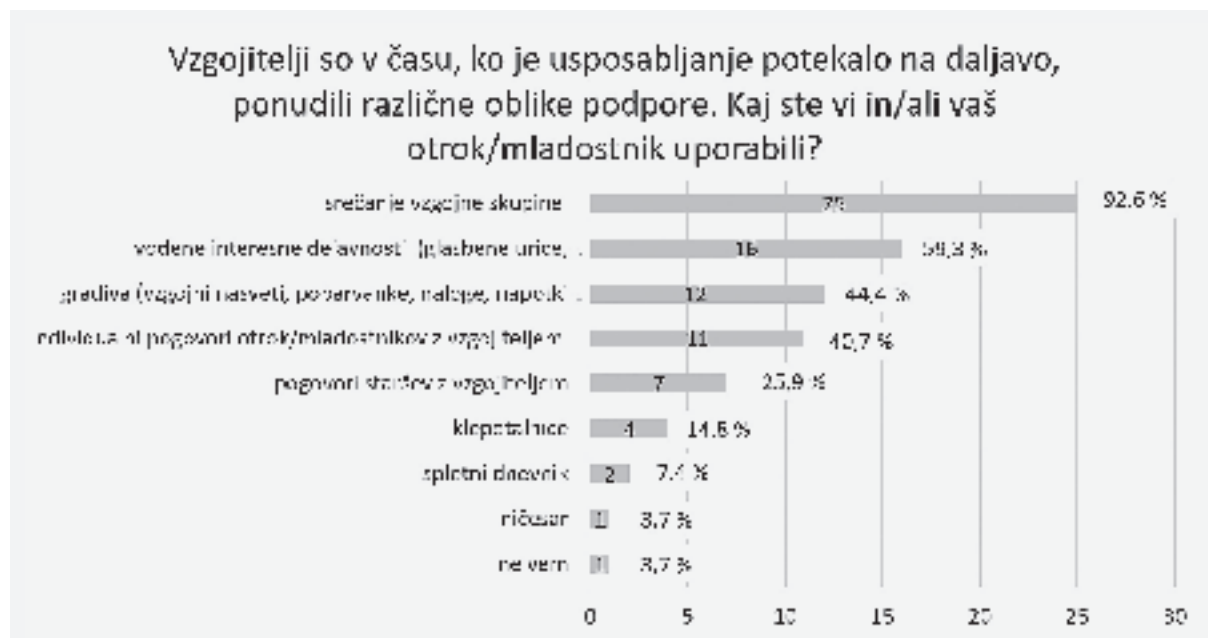
Anketo je izpolnilo 27 staršev otrok, ki se vključujejo v programe enakovrednega in nižjega izobrazbenega standarda osnovne šole. Število predstavlja približno 40 % vseh vprašanih.

1. VPRAŠANJE:



Od tega je bilo 25 staršev otrok, ki šolanje nadaljujejo v dnevni obliki usposabljanja, in 2 od teh, katerih otroci/mladostniki so nastanjeni v interni obliki Doma. Ker velika večina osnovnošolcev obiskuje dnevno obliko usposabljanja, je delež odgovorov pričakovan.

2. VPRAŠANJE:



Rezultati zgornjega prikaza kažejo, da so se vsi otroci in mladostniki staršev, ki so anketo izpolnili, udeleževali vsaj ene od dejavnosti. Odgovore enega od anketirancev, ki je označil hkrati odgovor *ničesar* in *ne vem*, smo namreč izločili zaradi neveljavnosti, saj je ista oseba označila tudi vse zgornje možnosti. Večina se je udeleževala srečanj vzgojne skupine. Ker so vzgojitelji glede na potrebe in interese vzgojne skupine izvajali različne dejavnosti, drugi rezultati smiselno prikazujejo, katerih dejavnosti so se v kolikšni meri udeleževali otroci in mladostniki. Pogosto (v 44,4 %) so starši uporabili tudi vzgojne nasvete in gradiva, ki so jih vzgojitelji posredovali preko elektronske pošte ali drugih spletnih poti. 40,7 % je bilo deležnih individualnih pogovorov z vzgojiteljem, pa tudi četrtina (25,9 %) staršev samih je poiskalo podporo v individualnem, svetovalnem ali razbremenilnem pogovoru z vzgojiteljem.

3. VPRAŠANJE



Ponujene vsebine dejavnosti so bile, kot prikazuje zgornji prikaz, pestre in so ustrezale potrebam oziroma interesom otrok in mladostnikov tudi iz časa, ko smo jih neposredno izvajali v CIRIUS-u. Največ, 77,8 %, se jih je družilo z vrstniki – to se je dogajalo tako na srečanjih vzgojnih skupin in navsezadnje tudi v okviru nekaterih drugih dejavnosti, ki so bile vsebinsko namenjene drugim vsebinam. Glasbene urice, družabne igre ter kvizi in uganke so bile kot dejavnosti ponujene medskupinsko, zato se jih je udeleževalo več otrok in mladostnikov kot nekaterih drugih dejavnosti, ki so jih vzgojitelji ponujali individualno le v svoji vzgojni skupini. Ideja po medskupinskih dejavnostih se je, po evalvaciji iz prejšnjega vala epidemije, v jesenskem času pogosteje izvajala kot poprej. Neobvezno ponujena dejavnost zgolj članom ene vzgojne skupine je bila namreč pogosto slabše obiskana in s tem okrnjena ter manj pestra in zanimiva.

Pogosto so vzgojiteljice nudile tudi učno pomoč učencem oziroma učenkam. Grafikon prikazuje le število otrok/mladostnikov, ki je to pomoč sprejelo, ne pa, v kolikšni meri (koliko ur tedensko) je bila ta pomoč posamezniku ponujena. Nekateri od vzgojiteljev so otroke in mladostnike podpirali vsakodnevno, pa bi si nekateri od staršev za otroke in mladostnike želeli (sodeč po izjavah, ki jih navajali na spodnjem, opisnem delu vprašalnika), da bi je bilo še več. Potreba po učni pomoči se je z podaljševanjem šolanja od doma, sodeč po povratnih informacijah staršev, še večala.

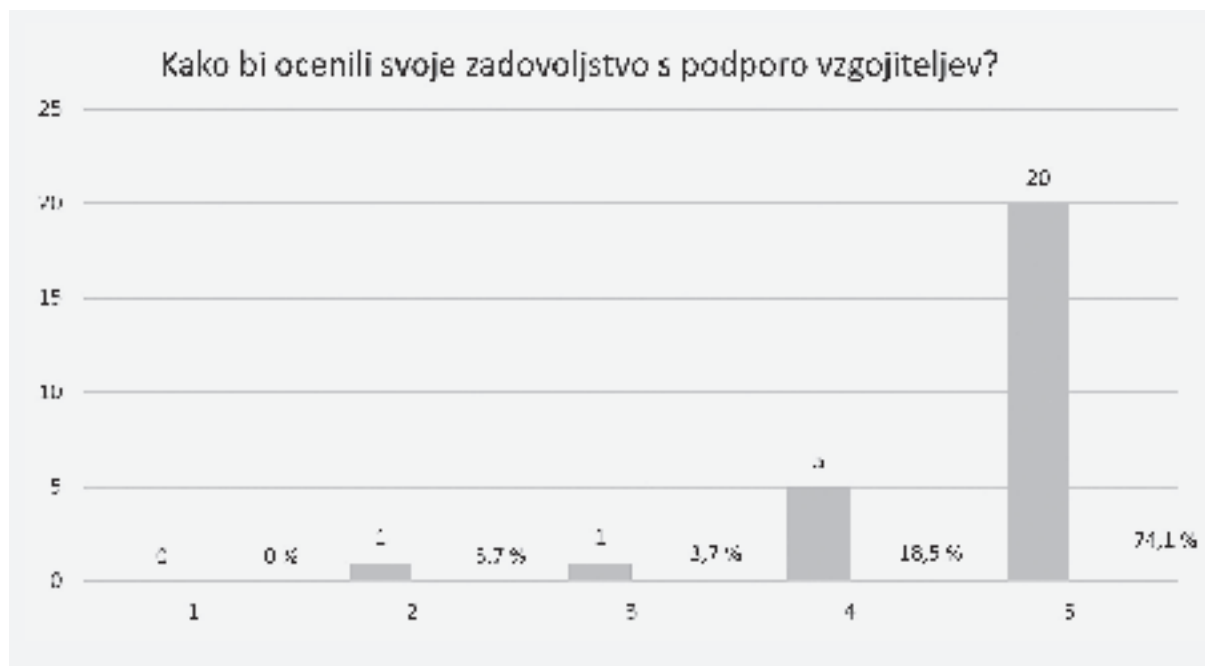
4. VPRAŠANJE:



V največji meri (oboje preko 85 %) so starši zaznali vrednost dejavnosti v ohranjanju socialnih stikov ter razvedrilu. Sledi podpora učenju (55,6 %) in razbremenitev družine (51,9 %).

Starši kljub dejstvu, da so morali nekateri biti zraven ali vsaj pomagati otrokom in mladostnikom, da so se priključevali na srečanja, niso označili, da bi jim bile dejavnosti v dodatno breme – nasprotno. Nekateri vzgojitelji so na dejavnosti povabili tudi sorojence, zaradi česar so nekatere družine še v večji meri čutile razbremenitev starševske dolžnosti v času, ko se je dejavnost izvajala.

5. VPRAŠANJE:



Ocene staršev kažejo njihovo veliko zadovoljstvo s ponujenimi dejavnostmi.

6. VPRAŠANJE:

(Prosimo vas, da zapišete en pozitiven vidik dela vzgojiteljic, s katerim ste bili še posebej zadovoljni.)

Starši so izpostavili veselje otrok ob druženju preko spleta, pozitivno naravnost vzgojiteljic, pomoč pri domačih nalogah in učenju, osebni stik, podporo družini in drugo.

»Potrpežljivost, vztrajnost, prijaznost, način učenja mojega otroka.«

»Ohranjen pozitivizem, ki ga otrokom že primanjkuje.«

»K. se z velikim veseljem udeležuje vsakovrstnih dejavnosti/druženj, ki jih organizirate preko Teams-ov. To jo izredno osrečuje, posredno pa seveda tudi nas vse v družini.«

7. VPRAŠANJE:

(Prosimo vas, da zapišete, kakšno podporo bi še potrebovali.)

Večina odgovorov je pokazala zadovoljstvo staršev s ponujenim, tako da niso izpostavljali potrebe po dodatni podpori. Eden od staršev je opozoril, da otrok ne zmore dela z računalnikom in bi potreboval drugačno podporo.

8. VPRAŠANJE:

(Če bi nam za konec želeli še kaj sporočiti, prosimo, zapišite to spodaj.)

Starši so izrazili hvaležnost za ponujene vsebine, pohvalili so delo, trud in dostopnost vseh zaposlenih v zavodu. Večkrat so poudarili željo po vrnitvi v CIRIUS in dejavnostih v živo.

»Otroci si želijo druženja z vrstniki. In šole v učilnicah.«

»Hvala za ves trud in pomoč, ki nam jo nudite. Vsekakor pa nič ne more nadomestiti osebnega stika, ki ga otrok dobi fizično v šoli.«

Rezultati ankete za starše otrok in mladostnikov v PPVIZ

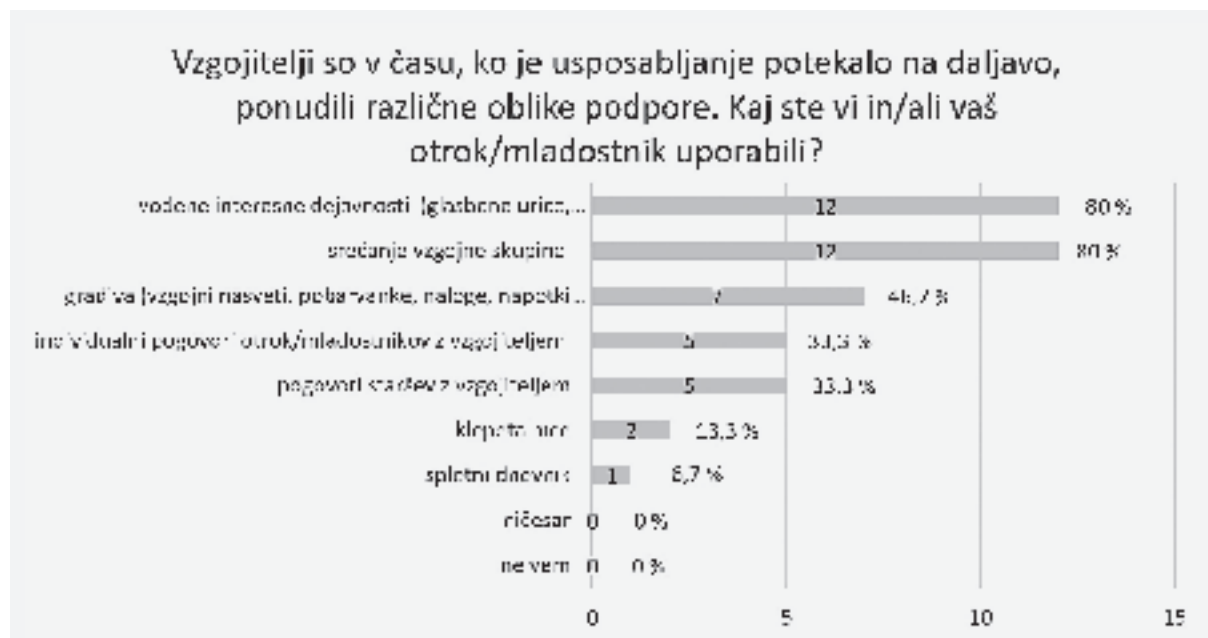
V posebnem programu osnovne šole je vključenih 39 otrok. V času čakanja na delo so vzgojiteljice v obdobju šestih tednov izvedle 18 medskupinskih vzgojnih dejavnosti. Vzgojne dejavnosti so imele vsak teden drugo tematiko, rdeča nit vsake se je nato vlekla skozi ves teden. Vzgojiteljice so se po potrebi vključevale tudi k razrednim uram ter bile na voljo za individualne pogovore. S starši so se sporazumevale preko e-pošte in jih sproti obveščale o terminih dejavnosti, vsebinah in prilagale tudi ustrezna gradiva. Na anketna vprašanja je odgovorilo 15 staršev, kar predstavlja 38 % vprašanih. Glede na odgovore so anketo izpolnili tisti, ki so se tudi udeleževali vzgojnih dejavnosti.

1. VPRAŠANJE:



Anketo so izpolnili trije starši internih mladostnikov in 12 staršev tistih otrok in mladostnikov, ki obiskujejo dnevno obliko usposabljanja.

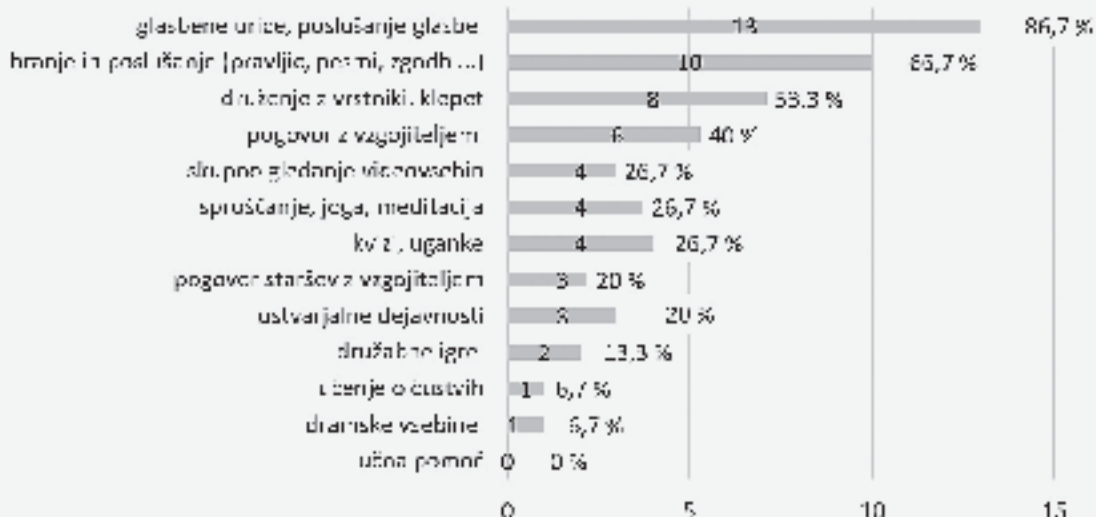
2. VPRAŠANJE:



Največ staršev (80 %) je odgovorilo, da so se udeleževali srečanj vzgojne skupine in vodenih interesnih dejavnosti. To so tudi bile glavne oblike podpore, ki so jo vzgojiteljice ponudile in otroke in mladostnike tudi redno spodbujale, naj se pridružijo.

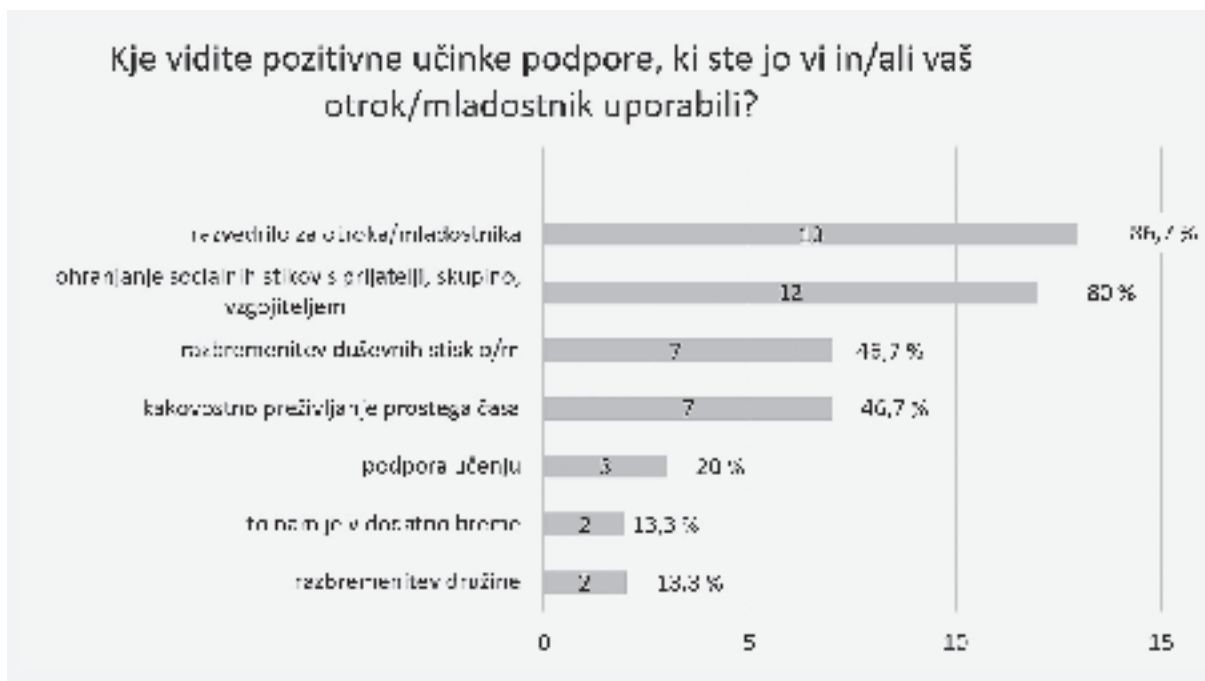
3. VPRAŠANJE:

Vzgojitelji so na daljavo izvajali tudi raznovrstne aktivnosti.
Katerih aktivnosti ste se vi in/ali vaš otrok/mladostnik udeleževali?



Starši so odgovorili, da so se največkrat udeležili glasbenih uric oziroma poslušanja glasbe (86,7 %), kar se sklada z internim beleženjem navzočnosti, ki je pokazalo, da so bile glasbene dejavnosti najbolj obiskane. Sledi branje in poslušanje pravljic, pesmi in zgodb (66,7 %). Pomembno mesto zaseda tudi druženje z vrstniki in klepet (53,3 %); oboje je v PPVIZ zajemalo vodene pogovore in usmerjena vprašanja.

4. VPRAŠANJE:



Starši so kot najbolj pozitiven učinek podpore izpostavili razvedrilo za otroka/mladostnika (86,7 %) ter ohranjanje stikov s skupino in vzgojiteljem (80 %). Pomembno število staršev (46,7 %) pa je poudarilo kakovostno preživljanje prostega časa in razbremenitev duševnih stisk. Dva starša (13,3 %) sta opredelila podporo kot dodatno breme družini, kljub temu da so vzgojiteljice ves čas poudarjale, da je navzočnost na dejavnostih prostovoljna in neobvezna.

5. VPRAŠANJE:



Splošna ocena zadovoljstva z delom vzgojiteljev je dobra, saj je kar trinajst od petnajstih staršev, ki so odgovarjali, podporo vzgojiteljev ocenilo z oceno 4 ali 5.

6. VPRAŠANJE:

(Prosimo vas, da zapišete en pozitiven vidik dela vzgojiteljev, s katerim ste bili še posebej zadovoljni.)

Starši so izpostavili pozitivno vzdušje, pripravljenost in dostopnost vzgojiteljev, pozitivnost takšnega povezovalnega načina dela, prav tako dobro voljo in optimizem. Posebej pohvaljena je bila iznajdljivost pri organizaciji, vodenju in izvedbi samih dejavnosti. Opazili in pohvalili so tudi stik, ki ga imajo vzgojiteljice z otroki, da kljub težkim primanjkljajem uspejo prepoznati, kaj otrok sporoča.

7. VPRAŠANJE:

(Prosimo vas, da zapišete, kakšno podporo bi še potrebovali.)

Starši so si želeli dodatnih terapij, pogovora tudi preko telefona in pa seveda, da se šola čimprej odpre.

8. VPRAŠANJE:

(Če bi nam za konec želeli še kaj sporočiti, prosimo, zapišite to spodaj.)

Nekateri so izpostavili težavno delo prek računalnika za otroke, ki so tako odvisni od drugih in potrebujejo stalno pomoč ter imajo težavo s komuniciranjem. Veliko je bilo pohval za prizadevanje, veselje, komuniciranje z negovorečimi mladostniki.

»Hvala, ker ste!«

»Sin odšteva dneve in ure do skupnih srečanj!«

Skupna interpretacija rezultatov ankete za starše

V obdobju šolanja na daljavo smo vzgojitelji kljub statusu čakanja na delo skušali ohraniti stike z otroki in mladostniki ter jim ponuditi različne vrste podpore. Rezultati ankete so pokazali, da je bil trud uspešen in poplačan z zadovoljstvom otrok mladostnikov in staršev. Ker nas je karantena oropala pestrih in kvalitetnih socialnih stikov, je bilo v ospredju ohranjanje socialnih stikov, druženje, pogovori. Kot smo predvidevali, so se pokazale pomembne razlike med posameznimi skupinami udeležencev vzgojnih dejavnosti, predvsem na področju učne pomoči, srednješolci in osnovnošolci so potrebovali vedno več podpore pri učenju, pri posebnih programih pa so bilo v ospredju kvalitetno preživljanje prostega časa, razbremenitev družine, komuniciranje. Glede na odgovore predvidevamo, da so anketna vprašanja izpolnili predvsem starši, katerih otroci in mladostniki so sprejeli vzgojno podporo.

Na vprašanja, katero podporo bi še potrebovali, so v glavnem odgovarjali, da jim ta podpora zadošča in so z njo zelo zadovoljni. Skupna ugotovitev vseh pa je bila, da komaj čakajo, da se Dom in šola odpreta ter da nič ne more nadomestiti kontaktov v živo.

V manjšem delu so starši odgovarjali, da bi potrebovali še pogovore preko telefona oziroma kako drugače, ne preko računalnika, več terapije, več psihološke podpore in miselnih vsebin. Raznovrstnost ponudbe in prilagodljivost ter personalizirani pristopi so omogočili, da so otroci in mladostniki dobili podporo, ki so jo potrebovali. Hkrati pa lahko zaključimo, da je v prihodnje potrebno razmisliti še o možnostih za iskanje dodatnih oblik in vsebin podpore na točkah, kjer so starši sporočali, da bi jo še potrebovali. Tukaj se nakazujejo tudi možnosti v vključevanju ostalih strokovnih delavcev, ki bi lahko izvajali terapije in podporo v duševnih stiskah na daljavo.

Sklep

Izvajanje vzgojnih programov zajema posebno mesto v šolskem prostoru, saj pomeni zasledovanje ciljev, ki izhajajo iz področij, kot so odnos do sebe, osebnostni razvoj, socialni in čustveni razvoj, učenje ustreznih vedenjskih vzorcev, interesna in močna področja ter podpora pri izobraževanju. Že v razmerah pred epidemijo je izvajanje vzgojnih programov zahtevalo veliko prilagajanja in iskanja raznovrstnih

poti za izvajanje vzgojnega dela, podpore in učenje veščin in spretnosti v varnem in spodbudnem vzgojnem okolju. V času epidemije in zaprtja Doma CIRIUS Kamnik pa smo se znašli v položaju, ko je bilo potrebno vzgojno delovanje preseliti na računalnike in ga izvajati na daljavo.

Celotne okoliščine, v katerih smo izvajali podporo na daljavo, so prispevale, da smo iskali različne poti za podporo, ki je, če smo želeli, da je uspešna, morala biti v skladu s posameznikovim položajem, interesi, željami, zmožnostmi in sposobnostmi. Lahko bi rekli, da je bila personalizirana, če smo se želeli odzvati na vse potrebe. Rezultati ankete potrjujejo, da smo uspeli tudi v času šolanja na daljavo ustvariti varno in spodbudno vzgojno okolje, v katerem je vsak pridobil podporo na področjih, kjer jo potrebuje. Prav tako smo dobili nekaj izhodišč za načrtovanje podpore na daljavo v prihodnje, če bi se Dom še kdaj zaprl.

VIRI IN LITERATURA

- Grah, J., Rogič Ožek, S., Žarkovič Adlešič, B. (2017). Zakaj vključujoča šola. 1 zvezek. V: Grah, J. Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in strokovne delavce (Ljubljana: Zavod RS za šolstvo).
- Hopkins, D. (2007). *Vsaka šola odlična šola: Razumeti možnosti sistemskega vodenja* (Ljubljana: Državni izpitni Center).
- Rogič Ožek, S. (2018). Pogovorimo se o inkluziji. *Iskanja : vzgoja prevzgoja*, 36, št. 57, str. 7–12.
- Vzgojni program domov za učence s posebnimi potrebami (Ur. list RS, št. 4/2012). Pridobljeno s: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Vzgojni-programi/Vzgojni_prog_domov_PP.pdf.
- Vzgojni program za gibalno ovirane otroke in mladostnike v dnevni obliki usposabljanja (Ur. list RS, št. 15/2014). Pridobljeno s: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Vzgojni-programi/Gibalno_ovirani_brez_namestitve.pdf.



Ana Jelovčan

CIRIUS Kamnik

Vzgojne dejavnosti v obdobju Covid-19

Uvod

V času ko se je izobraževanje preselilo na splet, smo vzgojiteljice v posebnem programu na podlagi povpraševanja pri starših ustvarile koncept medskupinskih vzgojnih dejavnosti in načina dela z otroki na daljavo, ki se je izkazal za zelo uspešnega. Dejavnosti so bile dobro obiskane in povratna informacija staršev, ki smo jo pridobile z anketo, je naše delo ocenjevala kot nadpovprečno in kar je najpomembneje, v korist otrokom in mladostnikom ter v razbremenitev njihovim družinam. Za individualizacijo je značilno, da poteka v heterogenih razredih in naj bi z variiranjem učnih ciljev, vsebin, socialnih učnih oblik, metod, z učno tehnologijo in vključevanjem individualizirane učne pomoči ter drugih specialnih korektivnih in kompenzatornih ukrepov upoštevali individualne zmožnosti, potrebe in želje učencev,¹ in vse te cilje smo zasledovale tudi vzgojiteljice pri načrtovanju in izvajanju vzgojnih dejavnosti na daljavo.

Diferenciacija in individualizacija

Na začetku je treba razlikovati med pojmom učna diferenciacija, ki je pretežno organizacijski ukrep (v našem primeru je to diferenciacija načina dela s populacijo otrok in mladostnikov posebnega programa) ter učno individualizacijo, ki pa je

1/ Blažič, M., Ivanuš Grmek M., Kramar, M., Strmčnik, F. (2003). *Didaktika* (Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo), str. 2016–2017.

didaktično načelo (v našem primeru je bilo to vključevanje vsakega posameznika po njegovih zmožnostih in interesih).² Z diferenciacijo smo lahko zajele skupinske posebnosti, za katere je znotraj vsake skupine poskrbela matična vzgojiteljica, individualizacija pa je potekala na ravni vseh in za vsakega, saj smo ob vsaki dejavnosti poskrbele, da je bila pripravljena in izvedena na način, da je lahko sodeloval in bil vključen vsak posamezni otrok.

Priprave smo se lotile tako, da smo povezale celoten posebni program (5 vzgojiteljic, 39 otrok), združile smo dnevno in interno obliko. Dejavnosti se je udeleževalo vsak dan od 10 do 15 otrok in mladostnikov, kar glede na populacijo otrok ocenjujemo kot dobro. Glede na povratno informacijo staršev, smo izbrale uro in dneve v tednu, ko smo izvajale dejavnosti. Otroci in mladostniki so različno stari, tako da je bil izbor dejavnosti zahteven proces. Dobro poznavanje otrok in mladostnikov ter poznavanje njihovih individualnih potreb in interesov je bilo v tej fazi ključnega pomena. Na drugi strani pa sta bila zelo pomembna naša odzivnost in sodelovanje med nami. Izkazalo se je, da dobro sledimo načelu sodelovalnega poučevanja, ki se v zadnjem času vedno bolj izpostavlja kot dober način dela z otroki, sploh s tistimi, ki imajo različne primanjkljaje.

Predstavljam eno od oblik dela, pri kateri najmanj dva ustrezno usposobljena strokovnjaka skupaj načrtujeta in izvajata pouk ter spremljata napredek učencev v razredu.

Skupno poučevanje je torej inkluzivna strategija, za katero je značilno, da v oddelku sočasno poučujeta dva ali več pedagoških delavcev, ki s svojim delom in specifičnimi znanji in pristopi prispevata k uspešnejšemu izvajanju pouka in aktivnejši vključenosti vseh učencev, predvsem učencev s posebnimi potrebami.³

Ta oblika ne pomeni nujno skupne fizične navzočnosti v razredu, pač pa sodelovanje pri načrtovanju in pripravi specifičnih prilagoditev za izvajanje pouka glede na potrebe učencev (izbiranje učinkovitih učnih pripomočkov, poučevalnih pristopov,

2/ Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije* (Ljubljana: ZOTK in IS Slovenije), str. 12.

3/ Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.

metod in oblik dela).⁴ Vsa ta načela so bila vključena v način priprave in izvedbe omejenih vzgojnih dejavnosti na daljavo. Po vsaki končani dejavnosti smo vzgojiteljice imele tudi kratko refleksijo dela in evalvacijo, da smo ob pripravi naslednje upoštevale uvide in spoznanja, želje otrok in strategije dela, ki so se izkazale za uspešne.

V članku, ki je bil objavljen v zborniku Vzgoja inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju, beremo, da »u/čiteljice menijo, da sodelovalno poučevanje zagotavlja bolj sproščeno okolje zaradi pozitivnega vzdušja, sinergije idej, razbremenitve zaradi razdelitve vlog in nalog ter več humorja, ki je ublažil običajen poklicni stres. Delo v timu je omogočalo več časa za raziskovanje novih pristopov pri poučevanju in uporabo že znanih na drugačen način. Ob usmerjenosti v veččutno poučevanje in učenje je sodelovalno poučevanje omogočalo pripravo raznolikih veččutnih didaktičnih materialov in pripomočkov.«⁵ In vse to smo izpostavljale kot pozitivno pri takšnem načinu dela tudi vzgojiteljice, ki smo sodelovale med seboj. Hkrati pa je takšen način dela ponudil prostor za individualizacijo dejavnosti za vsakega posameznika, saj smo vzgojiteljice imele možnost, da znotraj posamezne medskupinske dejavnosti vsaka poišče načine, kako posamezni otrok iz njene skupine lahko sodeluje in se vključuje na način, ki je zanj najprimernejši.

Način dela

Pri delu smo se večkrat znašle pred izzivi, kako vzgojne dejavnosti pripraviti na način, da bo otrok pri dejavnosti lahko aktivno sodeloval kljub visokim primanjkljajem na področjih prilagoditvenih spretnosti. Prilagoditvene spretnosti so naučena vedenja, ki vključujejo posameznikovo zmožnost prilagoditve in obvladovanje okolja z namenom učinkovitega delovanja v skladu s socialnimi pričakovanji.⁶ V posebnem programu, ki ga je izdalo ministrstvo za šolstvo, beremo, da »je dejavnost

4/ Kiswarday, V., Drljić, K. (2017). Sodelovalno poučevanje: priložnost za inkluzivne pedagoge. V: M. Schmidt *et al.* (ured.). *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju* (Zbornik prispevkov na mednarodni konferenci v Mariboru).

5/ Prav tam.

6/ Harrison, P. L., Oakland, T. (2008). *Adaptive behavior assessment system* (2. izd.) (Los Angeles: Western Psychological Services).

udeležencev načelo, ki le-te postavlja ne glede na njihovo stopnjo motnje v duševnem razvoju v aktiven odnos, jih vidi kot subjekte vzgojno-izobraževalnega procesa, ki jim je zagotovljena pravica do izbire, ki se udejanja preko samozagovornišva in zagovornišva«. ⁷ To, da je res vključen in slišan vsak posameznik, se nam je zdelo zelo pomembno.

Že po nekaj začetnih dejavnostih smo na skupni evalvaciji ugotovile, da je otrokom in mladostnikom všeč, če se jih tvorno vključi v samo dejavnost. To je za nas pomenilo, da je prav vsaka dejavnost vključevala multisenzorni način izvedbe, saj je koncentracija nekaterih naših otrok in mladostnikov kratka in zahteva hitro prilagajanje ter nenehno motiviranje in stimuliranje njihove pozornosti. V posebnem programu beremo, da »individualizacija zagotavlja enake možnosti glede na posebne potrebe vsakega posameznika in mu zagotavlja možnost vstopanja in sodelovanja v izobraževalnem sistemu z ustreznimi prilagoditvami vsebin, oblik in metod dela«, ⁸ kar se sliši preprosto; pri izvedbi pa vzgojitelj ob otrocih in mladostnikih v skupini z zelo raznolikimi motnjami in primanjkljaji in ob dejstvu, da vse skupaj poteka na daljavo, ugotovi, da je to zahtevno delo. Vzgojni program za gibalno ovirane otroke v dnevni obliki usposabljanja nam takole da usmeritev za individualizacijo: »Pomembno je, da je gibalno ovirani otrok oz. mladostnik aktivno vključen v vse organizirane dejavnosti. Zagotoviti mu je treba časovne, prostorske in organizacijske prilagoditve. Pri organiziranih dejavnostih v skupini je pomembno, da jih prilagodimo oz. izberemo takšne, da lahko sodelujejo in so aktivni vsi, tudi najtežje ovirani.« ⁹

Po prvem tednu dejavnosti na takšen način smo prišle do prvih spoznanj in zaključkov, ki jih navajam spodaj.

1. Tema mora biti enotna ves teden.
2. Tema mora biti takšna, da jo otroci in mladostniki lahko povežejo s svojim domačim okoljem.

7/ Jan Ulaga, Stanka Grubešič, Zvonka Štefančič. *Posebni program vzgoje in izobraževanja* (Ljubljana, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo, 2008), str. 6.

8/ Prav tam, str. 5.

9/ Vinko Logaj, Petra Korenčan, Veronika Lisjak Banko, Katja Antosiewicz, Ana Zadnik (ured.). *Vzgojni program za gibalno ovirane otroke in mladostnike v dnevni obliki usposabljanja* (Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo, 2014), str. 11.

3. Otrok ali mladostnik mora biti aktivno vključen v dejavnost (v praksi to pomeni, da ga pokličemo vsaj dvakrat na dejavnost – to ohranja pričakovanje in podaljšuje njihovo koncentracijo).
4. Otroci in mladostniki radi sodelujejo tako, da pripravijo predmete, ki so povezani s tematiko in jih pokažejo drugim.
5. Video in slikovno gradivo, ki smo ga podajale med dejavnostmi, mora biti jasno in kratko.
6. Glasba za kratke premore med različnimi deli dejavnosti pri sami izvedbi.

Vse opisano nam je pomagalo pri načrtovanju in izvedbi vzgojnih dejavnosti na daljavo, za katere lahko rečem, da so bile kvalitetne, da so jih otroci in mladostniki z veseljem obiskovali; namen dejavnosti je bil večji od tega, da omogočimo zgolj druženje. V šestih tednih smo tako izvedle osemnajst različnih dejavnosti. Opisala bom dejavnosti tedna, ki smo jim dale naslov »Bilo je nekoč«. V sklopu te teme smo izvedle tri dejavnosti, in sicer:

1. sproščanje ob glasbi, ki so jo poslušale naše babice;
2. spoznavanje starih predmetov skozi interaktivni kviz;
3. moje otroštvo in stare družinske fotografije.

Dejavnost sproščanja ob glasbi smo ob različnih tematikah izvedle vsak teden. Na takšen način smo naredile uvod v teden in tematiko, otroke spodbudile k razmišljanju o temi, ki je sledila še v nadaljevanju tedna, jih spomnile na kakšne lepe občutke, dogodke in jim podale navodila, kaj naj pripravijo za naslednji dejavnosti, ki sta vsak teden vključevali aktivno sodelovanje tudi s pripravo različnih predmetov. V tednu, ki ga opisujem, smo v sredo pripravile interaktivni kviz o starih predmetih. Za uvod smo naredile kratko predstavitev »življenje nekoč« s podporo slikovnega in videogradiva, sledil je glasbeni premor, nato pa smo po skupinah ugibali starinske predmete (ob slikah in opisih). V četrtek je bila dejavnost namenjena otrokovim fotografijam iz otroštva in njihovim spominom. Vsaka vzgojiteljica je svoje otroke in mladostnike vodila skozi pogovor ob slikah, ki so jih pripravili. Pripovedovali so zelo ganljive in zanimive zgodbe. Opisan način dela nam je omogočil, da smo lahko v dejavnosti vključevale veliko različnih tematik. Izvedle smo poskuse »plava – potone«, pripravile smo sestavljanje

jesenske košare in nato še zimske košare. V tednu ko smo spoznavali različna glasbila, so otroci izvajali zvoke tudi kar iz domačih predmetov. Pripravile smo zvočno pravljičico in kamišibaj (kamišibaj je oblika pripovedovanja zgodb ob slikah), pekli smo piškote in z željami otrok in mladostnikov skupaj okrasili novoletno smrečico.

Dejavnosti so bile pripravljene na način, da so otroci kljub popoldanskemu času obdržali koncentracijo in zanimanje ter vedno znova radi prihajali. Izvajanje posebnega programa vzgoje in izobraževanja je prav tako prilagojeno učencem in glede na njihovo šibko ter kratkotrajno pozornost zahteva drugačno razporeditev pouka oziroma vzgojnih dejavnosti. Osnovna časovna enota ni šolska ura, temveč je učenje v najširšem smislu – kot stimulacija čutil, sproščanje, komunikacija, spoznavanje in vzpostavljanje primernih odnosov, kot so igra, razvijanje preprostih učnih strategij, pridobivanje izkušenj, spretnosti in veščin, kot delo, razdeljeno na krajša časovna obdobja, v katerih se izmenjujejo, dopolnjujejo in prepletajo bolj ali manj zahtevne naloge učenja in sprostitev z najrazličnejšimi metodičnimi in didaktičnimi pristopi, tehnikami in oblikami, vezanimi na obravnavano učno temo in zastavljene cilje.¹⁰ Lahko bi celo rekli, da smo uspele koncept UDL (*universal design for learning*) prenesti v virtualni svet. UDL je inkluzivni pristop, ki odstranjuje ovire za učenje in poučevanje otrok. Temelji na načelih zbujanja interesa in motivacije, multisenzorne predstavitve in obravnave ter uporabe in izkazovanje oziroma izražanje naučenega na različne načine, vsak otrok in mladostnik po svojih zmožnostih. Vsak učenec je edinstven, pa vendar je izvajanje programa fleksibilno, zato nagovori in podpre vse otroke in mladostnike.¹¹

Zaključek

Naj ob zaključku povem, da je bila izkušnja takšnega načina dela tako pozitivna, da tudi v času, ko že delamo z otroki v živo, še vedno pa moramo zaradi epidemije ohranjati mehurčke in zato medskupinskih dejavnosti ni, v določenem obsegu izvajamo dejavnosti na daljavo. Dejavnosti organiziramo na način, ki je preizkušen,

10/ Jan Ulaga, Stanka Grubešič, Zvonka Štefančič. *Posebni program vzgoje in izobraževanja* (Ljubljana, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo, 2008), str. 21.

11/ Hazmi Ahmad (2018). *Universal Design for Learning to Support Access to the General Education Curriculum for Students with Intellectual Disabilities*.

otroci vedo, kaj pričakovati in zelo so veseli, ker se vseeno na neki način vidijo še s prijatelji, ki niso znotraj njihovega mehurčka. Tako smo že izvedle virtualno maškarakado, v mesecu marcu pa načrtujemo izvedbo petih dejavnosti (vsak ponedeljek), ki bodo povezane s pomladno tematiko. V času dela na daljavo smo torej dokazale visoko stopnjo rezilientnosti, saj le-ta po definiciji pomeni prožnost, fleksibilnost, vzdržljivost in odpornost. V kontekstu pedagoških delavcev pa je rezilientnen nekdo, »ki bo zmožen inkluzijo uresničevati z empatijo in optimizmom ter jo s svojim pedagoškim delovanjem udejanjati tudi z vidika ustvarjalnosti ter inovativnih in s sodobno tehnologijo podprtih pristopov v vzgoji in izobraževanju«. ¹² Hitra odzivnost, prožnost, dobro poznavanje otrok in njihovih posebnosti, iznajdljivost, strokovna podkovanost, pestrost naših znanj in značajev, zanesljivost in predvsem sodelovalnost so lastnosti, na katerih temelji naše sodelovanje. Dokazale smo, da je ob dobri organizaciji, premišljeno zastavljenih ciljih, ki jih želimo doseči, iskrenem namenu in medsebojnem sodelovanju mogoče kvalitetno izvajati vzgojne dejavnosti tudi na daljavo in to v posebnem programu gibalno oviranih otrok in mladostnikov.

12/ Kiswarday, V., Drljić, K. (2015). Rezilientnost kot orodje za udejanjanje inkluzije v vzgoji in izobraževanju. Obzorja učenja: vzgojno-izobraževalne perspektive, ured. Tomaž Grušovnik (Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta), str. 249.



Marija Cek

CIRIUS Kamnik

Personalizacija podpore pri vzgojnem delu z mladostnico: prilagoditve in pripomočki

Uvod

Mladostniki in mladostnice, vključeni v celotedensko obliko usposabljanja v zavodu CIRIUS Kamnik, so si med seboj različni, prihajajo z različnimi gibalnimi oviranostmi, sposobnostmi, potrebami, interesi ter željami. Vzgojiteljice z ozirom na to različnost organiziramo in vodimo popoldansko delo s skupino kot tudi individualno delo s posameznikom/posameznico. Delo s skupino zame vedno predpostavlja, da imam pred seboj vsakega posameznika z njegovimi posebnostmi, in dejavnost temu tudi ustrezno prilagodim.

Članek sloni na moji seminarski nalogi iz specialno-pedagoškega izpopolnjevanja za delo z izbrano skupino otrok s posebnimi potrebami. V teoretičnem delu predstavim definicije gibalno ovirane osebe, dolgotrajno bolne osebe in osebe s težavami iz avtističnega spektra. Članek je študija primera mladostnice: v praktičnem delu mladostnico predstavim, opišem prilagoditve vzgojnega dela, prilagoditve v vsakdanjem življenju in pripomočke, ki jih uporablja. Mladostnici sem bila matična vzgojiteljica več let, vključena je bila v interno, to je celotedensko obliko usposabljanja.

Teoretična izhodišča

Gibalno ovirane osebe

Gibalno ovirani otroci oziroma otroci z zmanjšanimi zmožnostmi gibanja imajo prirojene ali pridobljene okvare gibalnega aparata, centralnega ali perifernega živčevja in zato imajo težave pri vključevanju v nekatere dejavnosti in pri sodelovanju v njih. Glede na gibalno oviranost razlikujemo otroke z lažjo, zmerno, težjo in težko gibalno oviranostjo (Vovk-Ornik, 2015, str. 18).

Gibalno ovirane osebe imajo različne motnje ali okvare, ki jim povzročajo težave pri hoji, uporabi rok in drugih vsakodnevnih gibalnih dejavnostih (Kesič Dimic, 2010, str. 11).

Vzroki gibalne oviranosti so različni, od bolezni, različnih stanj, obolenj ali kot posledica poškodb. Bolj poznane in pogoste so cerebralna paraliza, spina bifida, mišična in živčno-mišična obolenja (miopatije, atrofije, nevropatije), multipla skleroza, stanja po poškodbi glave in hrbtenice, kronične bolezni in obolenja (prav tam, str. 25).

Skolioza je tridimenzionalna deformacija hrbtenice in telesa, ki se povečuje z rastjo. Nastane lahko zaradi prirojenih napak pri oblikovanju vretenc in hrbtenjače, zaradi prirojenih ali pridobljenih bolezni živčno-mišičnega tkiva, lahko pa tudi zaradi prirojenih ali pridobljenih napak v vezivnem tkivu. Vendar v 80 % primerov ne poznamo natančnega vzroka za njen nastanek. Zdrava hrbtenica je ravna; pogledano od zadaj so vretenca v vertikalni osi simetrična desno-levo; pogled od strani kaže fiziološke krivine v obliki črke S, in sicer vratno lordozo (vbočenost), prsno kifozo (izbočenost) in ledveno lordozo. Pri skoliozi se hrbtenica in telo spremenita v vseh treh razsežnostih: pojavi se stranski odklon od normalne vertikalne osi, v navpični ravnini se spremeni fiziološka prsna krivina, nastopi pa tudi osna rotacija vretenc, ki oblikujejo krivino. Deformacija, ki lahko nastane pri otrocih od rojstva do konca rasti (do 16. leta), nastane v vseh treh ravninah hkrati. Krivina lahko nastane vse do konca rasti mladostnika, narašča v obdobjih pospešene rasti. Z večanjem krivine se spreminjajo tudi okoliški deli telesa, ki postane zvito in nesimetrično (Čuček Pleničar, 2010).

Dolgotrajno bolni

Dolgotrajno bolne osebe so osebe s sladkorno boleznijo, dermatološkimi boleznimi, astmo, revmo, imunsko pomanjkljivostjo, Crohnovo boleznijo in ulceroznim kolitisom, dokončno odpovedjo ledvic, rakom, anoreksijo, psihozo ter osebe z nezgodno možgansko poškodbo (Žagar, 2012).

Posledice nezgodne možganske poškodbe so lahko zelo različne – lahko so motnje gibanja, občutenja, zaznavanja, komuniciranja, kognitivnih funkcij, čustvovanja in vedenja. Vplivajo na otrokovo sposobnost izobraževanja, vključevanja v socialno okolje in na samostojno življenje (prav tam).

Avtistični spekter

Za avtizem so značilne posebnosti na socialnem področju, v kakovosti komunikacije ter posebnosti na področju dejavnosti in interesov. Otroci z avtizmom so manj družabni, stik z drugimi iščejo predvsem zaradi lastnih interesov in potreb, njihovi odnosi so instrumentalni. Večkrat kot z vrstniki imajo stik z mlajšimi otroki ali z odraslimi. Slabša je tako verbalna kot neverbalna komunikacija. Vzpostavljajo malo očesnega stika, slabše izražajo čustva, lahko ne govorijo ali govorijo malo, govor je instrumentalen – izražanje potreb ali govorjenje o stvareh, ki zanimajo njih. Lahko so zelo navezani na kakšen predmet, ki jim nudi občutek varnosti, v neko dejavnost so lahko vključeni dalj časa in nočejo prenehati, če jih zmotimo, se pojavljajo jeza in agresivna reakcija. Pogosto kažejo posebno zanimanje za števila (matematiko) in so v tem tudi uspešni (Žagar, 2012).

Druge značilnosti oseb z avtizmom so prepoznane kot odpor do sprememb, zaostajanje v intelektualnem razvoju, drugačen odziv na senzorne dražljaje, nenavadni vzorci pozornosti in drugačno učenje. Oseba ima lahko tudi nadpovprečne sposobnosti na nekaterih področjih, recimo zelo dober mehanski spomin za številke in zna izračunati, na kateri dan je določen datum v letu. Imajo obsesivno željo po rutini, spremembe lahko pripeljejo do paničnega strahu, jeze. Lahko so preveč ali premalo občutljivi na senzorne dražljaje. Otroci z avtizmom niso sposobni pozornosti preusmeriti od enega dražljaja k drugemu (zato ne morejo biti pozorni na več ljudi

ali stvari sočasno), pozornost usmerjajo na omejen del okolja, ne glede na to ali je to bistvena ali nebistvena informacija (prav tam).

Praktični del

Predstavitev mladostnice

Mladostnico, ki jo obravnavam, bom v študiji primera zaradi anonimnosti in lažjega pisanja poimenovala Lara. Lara je bila vključena v program (Post)rehabilitacijski praktikum in je že zaključila z usposabljanjem pri nas, zato se navedbe nanašajo na preteklo obdobje. Dejstva, ki jih navajam, so odraz dela z mladostnico in navedbe iz internega dokumenta CIRIUS Kamnik – Individualiziranega programa mladostnice (IP).

Mladostnica je bila v zavod usmerjena kot težje gibalno oviran in dolgotrajno bolan otrok. Ima diagnosticirano avtistično motnjo.

Utrpela je poškodbo možganov, ki ima zanjo dolgotrajne posledice, zato je uvrščena v skupino dolgotrajno bolnih. Zaradi poškodbe leve strani možganov in lobanje ima desnostransko hemiparezo, prizadeto ima desno stran telesa – desna rama je dvignjena, roka je v spastičnem položaju. V mladosti je bila operirana zaradi spondilodeze hrbtenice – zdrsa vretenca. Posledica spondilodeze je skolioza – deformacija hrbtenice in telesa.

Že zelo zgodaj so se pri Lari začele pojavljati vedenjske in čustvene motnje, zaradi katerih se je Lari nudila psihološka pomoč. Zaradi znižane frustracijske tolerance je ob neuspehu in v situacijah, ki jih je dojela kot ogrožajoče, včasih poškodovala sebe.

Lara ima specifičen način sporazumevanja. To je princip asociacij, ko mladostnica pričakuje, da bi sogovornik moral vedeti oziroma uganiti, kaj misli ali želi. Pogosto ne najde izraza za nekaj, kar želi povedati, ali ga pozna, pa ne izgovori, včasih s kretnjami nakaže prvo črko besede.

Mladostnica se v zavodu in v svoji skupini počuti varno in sprejeto, z vrstniki, vrstnicami se razume. Postala je bolj odprta v komuniciranju z vrstniki in zaposlenimi. Več se obrača na odrasle zaposlene, rada debatira o tematikah iz knjig in revij, kot so: *zdrav način življenja, medicina, prehrana, matematika, datumi, družinska drevesa*. Do odraslih bližnjih je lahko posesivna, zahteva individualno pozornost in

posvečanje. Je kritična do svojih napak in napak drugih, a tudi tu je opazen napredek. Zelo je sočutna do drugih, če se dva spreta, če vzgojitelj povzdigne glas in kaj prepoveduje, dopoveduje vrstniku – jo prizadene, občuti krivico, žalost, odreagira čustveno, lahko začne jokati, je agresivna do sebe.

Avtistični simptomi se kažejo kot vrsto nenavadnih, specifičnih ritualov, določene stvari počne po natančno določenem zaporedju, na enak način. Vse to ji zagotavljajo občutek nadzora in miru. Mladostnica zelo dobro opazuje in spremlja dogajanje okoli sebe. Če gledamo film, se zdi, da ga ne spremlja, da računa na kalkulator, večkrat ne gleda v zaslon, ko pa jo vprašamo o vsebini, vse ve, kaj se je v filmu dogajalo.

Mladostnica svoj prosti čas posveča računanju, branju raznih enciklopedij, poslušanju glasbe. Ves čas ima ob sebi večji kalkulator in telefon. Telefon uporablja za uro in komuniciranje z bližnjimi, ki poteka preko vsakodnevnih sms-ov. Kalkulator mladostnica prevaža na sedalu vozička, kadar gremo ven, ga damo v nahrbtnik na vozičku, če ima vsaj malo časa, z njim računa. Tipka zelo hitro in računa različne enačbe. Zahtevne enačbe lahko računa ves dan, a s premori, ko so na urniku dejavnosti; zapomni si, kje je ostala, in nato računa dalje. Postane živčna, če »številke niso prave« (njena interpretacija in logika) ali če nima dovolj časa, da bi izračunala vse, kar si je zamislila. Uporabo kalkulatorja ji omejujemo, da ga uporablja manj, saj bi sama lahko ob računanju preživela veliko časa. Larino močno področje so števila nasploh. Zapomni si in pozna rojstne dni ljudi okoli sebe, zaposlenih in mladostnikov iz CIRIUS-a. Če jo vprašamo za datum, kdaj smo imeli kakšno dejavnost, takoj ve, kateri datum je to bil, tudi če jo vprašamo, kateri dan v tednu bo čez tri mesece, takoj izračuna ... Zelo rada prebira enciklopedije – zanimajo jo področja medicine, matematike, zdravja, prebira osmrtnice, vice, rešuje bolj preproste križanke, sudoku. Ob prebiranju rada z zaposlenimi tudi debatira o kakšni temi, vpraša, kaj neki izraz pomeni. Lara zelo rada posluša različno glasbo, zapomni si besedila pesmi, razume angleško, hitro prepozna pesem. Pri poslušanju sedi na stolu, poje besedilo, izraža se z obrazno mimiko, z zgornjim delom telesa pa se trese in tako pleše na svoj način.

Prilagoditve in pripomočki

PRIPOMOČKI

Lara uporablja več različnih pripomočkov, ki ji omogočajo lažje gibanje in ohranjajo držo njenega telesa v pravilnejšem položaju.

Navaden voziček mladostnica uporablja kot oporo pri hoji, in sicer tako, da ga potiska pred seboj. Vanj sede zunaj zavoda, kadar hodimo na daljše razdalje, ali če hodimo hitreje; v zavodu pa le v primeru, ko se slabše počuti. Za gibanje med nadstropji v zavodu uporablja klančino in dvigala. Na desni nogi ni popolne iztegnitve v desnem kolenskem sklepu, zato uporablja ortopedsko obutev in ortoza za desno stopalo in gleženj. Na kratke razdalje (med sobo in dnevnim prostorom, po hodniku) hodi samostojno, brez kakršnega koli pripomočka. Na večje razdalje (od učilnice do sobe, od učilnice do jedilnice, od jedilnice do sobe) potrebuje oporo – voziček ali pomoč osebe, na katero se lahko pri hoji opira. Nekaj časa je namesto vozička uporabljala bergle, ki pa se iz vidika funkcionalnega gibanja niso izkazale za boljšo alternativo vozičku. Voziček je tudi boljši od bergel zato, ker lahko Lara na njem prevaža svoj nahrbtnik, v katerem ima zanj pomembne vsakodnevne pripomočke: kalkulator, mobitel, ortoze za roke, kakšno knjigo ali revijo, ključke od sobe, denarnico. Če ne bi imela vozička, bi ji nahrbtnik moral nositi spremljevalec, kar pa bi bilo tudi iz vidika njene samostojnosti slabše.

Steznik (ortoza za hrbtenico) Lara uporablja zaradi skolioze hrbtenice – le-ta preprečuje, da se stanje ne poslabša, da se hrbtenica ne seseda in ne krivi. Mladostnica ima dve opornici: ortozi za desno roko, tršo in mehkejšo. Opornici za roki omogočata in ohranjata funkcionalni položaj roke. Bela opornica je statična, trša, nudi večjo oporo. Omogoča razteg spodnjih mišic in preprečuje, da bi se zgornje mišice preveč raztegnile, vse skupaj preprečuje zatrditev mišic in s tem položaja roke. Opornico mladostnica nosi v dopoldanskem času, nekaj ur. Črna opornica je mehkejša in delno zadržuje funkcionalni položaj roke. Nadenemo ji jo, kadar gremo iz zavoda in Lara hodi na daljše razdalje ob podpori vozička. Z opornico učinkoviteje in funkcionalno drži voziček.

Cilj na gibalnem področju in s tem tudi namen vseh pripomočkov, ki jih ima mladostnica, je ohranjanje obstoječega stanja, vzpostavljanje večje simetrije gibanja

in preprečevanje nastanka novih kontraktur in deformacij. Cilj na področju uporabe rok je, da bi mladostnica dejavnosti opravljala čim več soročno.

PRILAGODITVE PRI VZGOJNEM DELU Z MLADOSTNICO

Mladostnica potrebuje pri gibanju spremstvo, saj sama ne zmore samostojno preiti iz enega v drug prostor. Sama bi se ustavila, mogoče bi jo kaj zmotilo in bi kje obtičala. Potrebuje spodbude – predvsem za izstop iz prostora –, večkrat se ustavi pri nihajnih vratih, pri dvigalu, pri registrskih tablicah ...

Lara ima »svoj prostor«, stalno mesto, kjer sedi, tako v šoli kot v domu v dnevnem prostoru vzgojne skupine. Znano je, kje sedi in tudi drugi mladostniki upoštevajo njeno mesto in ji ga ne zasedejo. Je pa postala bolj prilagodljiva, zgodilo se je, da je bilo mesto zasedeno z raznimi predmeti, prosila sem jo, če se usede drugam, in je bilo v redu. Z določenim sedežnim redom mladostnica dobi občutek predvidljivosti, obvladljivosti in s tem varnosti.

V popoldanskem času, po kosilu, imajo mladostniki uro časa za počitek. Mladostnica gre v tem času vsak dan počivat v posteljo, včasih zaspi, večinoma samo počiva, včasih računa na kalkulator. Potrebuje dovolj kvalitetnega spanca, da čez dan dobro funkcionira, zato ji ga poskušamo vsakodnevno omogočiti. Potrebuje tudi čas za sprostivne dejavnosti in za svoje interese, za računanje, branje knjig. Ta čas ji omogoča sprostitev. Potrebuje čas, namenjen samo njej, in čas za individualni pogovor, da se lahko izrazi.

Lara potrebuje veliko vodenja in spremljanja pri vsakodnevni življenjskih dejavnostih. Potrebuje več časa in spodbude pri osnovnih potrebah, hranjenju, oblačenju, dejavnostih, tudi pri hoji («ob zamrznitvi»). Njeno delovanje je odvisno od njenega razpoloženja, razpoloženje vpliva na njeno motivacijo in na njeno storilnost. Mladostnica potrebuje veliko časa, spodbude in delno pomoč pri osebni negi, higieni, urejanju. Na tem področju se poskuša doseči čim večjo samostojnost. Ob pohvalah in uspehih se veseli. Pri vsakodnevni dejavnosti se poskušamo z mladostnico držati nekaterih časovnih omejitev in te skrajševati. Tako imamo z Laro dogovor, da poje kosilo v 45 minutah in večerjo v pol ure. Sama gleda na uro in ji uspe pojesti v času, če jo le nekdo občasno spodbudi. Nekdo ji prinese pladenj s hrano, hrano razreže.

Spodbuja jo, da ob koncu obroka sama odnese lonček, prtiček v koš, s tem je samostojnejša, dejavnejša in nekaj prispeva.

Pri delu z Laro je pomemben ustrezen, umirjen in individualen pristop. S pozitivnimi spodbudami ter pohvalami se ji povečujeta samozavest in samospoštovanje. Zelo je vesela pohvale, dobra volja in veselje ob njenih uspehih vzgojiteljic in drugih jo motivira, saj rada vidi veselje drugega. Pri tem postane učinkovitejša in uspešnejša.

Mladostnica potrebuje varno, predvidljivo okolje in upoštevanje dogovorov. K njenemu dobremu počutju prispeva strukturiran, predvidljiv čas, da stvari potekajo po ustaljenem redu. Spremembe ali možnosti spremembe urnikov, dejavnosti, terapij, odsotnosti zaposlenih ji je dobro javljati vnaprej. Mladostnica lažje sprejema okoliščine sprememb, če jih vnaprej razložimo in pojasnimo. Nasploh je na področju fleksibilnosti in sprejemanju sprememb pri mladostnici viden velik napredek.

Lara zelo ceni čas, ki ga preživim z njo, ko prebira knjige, brska po spletu in se izobražuje na različnih specifičnih področjih. Zna uporabljati računalnik, tipkovnico in miško, je vedoželjna in rada brska po spletu o temah, ki so ji ljube, pregleda elektronsko pošto, a pri tem potrebuje nekoga, da jo spodbuja. Zelo uživa tudi ob glasbi, ko zraven poje in pleše.

Za komuniciranje si je za mladostnico potrebno vzeti dovolj časa. Njen način komuniciranja je bolj razumljiv osebam, ki dlje delajo z njo. Lahko jo zmoti kaj iz okolice, kakšna podrobnost, beseda, dogodek, številka, hrup ..., veliko je stvari, ki so lahko povod in jo iztirijo, kar lahko sproži slabe občutke, jezo in avtoagresijo. Mladostnica je zelo dovzetna za stiske drugih, nase projicira občutke drugega, občuti krivdo, slabe občutke, stres. Zato je pomembno pozorno spremljati dogajanje okoli nje ter njeno razpoloženje, ji nuditi individualen pristop, pogovor, se potruditi za odgovore. Treba jo je spodbujati za izražanje čustev, potreb in želja, obenem pa ji postavljati tudi meje v njenem vedenju, meje v osebnih odnosih. Cilj na področju vzgoje je ozaveščanje neustreznih in ustreznih odnosov, postavljanje meja pri posesivnosti in odvisnosti. Postala je strpnejša do svojih in tujih napak, in zato postavljene omejitve lažje sprejema. Ob spodbudi, stiku z drugo osebo je lahko zelo učinkovita. Čustvenih in vedenjskih težav (samopoškodbenih vedenj) je bilo v zadnjih letih manj in so bili manj intenzivni. Možnosti izpadov smo predvideli in jih preprečevali ali omilili, poleg tega se je povečevala tudi njena frustracijska toleranca. Ko opazimo, da mladostnici nekaj ni po godu, da se

želi poškodovati, jo hitro ustavimo – besedno ali tudi fizično (primemo jo za roko, jo objamemo). Ob tem so pomembni pogovori v varnem okolju, da se pomiri.

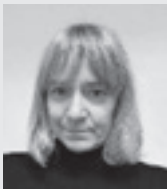
Zaključek

Pomembno pri delu vzgojiteljice v domu je, da pripravi skupinske dejavnosti, ki izhajajo iz skupine in iz vsakega mladostnika posebej. Tudi cilji vzgojnega dela z mladostnikom so individualizirani, sestavimo jih skupaj z mladostnikom. Izhajamo iz njegovih potreb, interesov, sposobnosti, močnih in šibkih področij ter želja. Le s tem lahko resnično dosežemo cilje, se približamo samemu mladostniku in je naše vzgojno delo kvalitetno, strokovno in osmišljeno.

Mladostnica, ki sem jo opisala v študiji primera, je zelo specifična, posebna v vedenju in delovanju, uporablja različne pripomočke in potrebuje veliko prilagoditev v vsakdanjem življenju. Preko individualiziranega in personaliziranega načina dela smo mladostnico opolnomočili, zato je napredovala na številnih področjih: pridobila je občutek varnosti, umirjenosti, njeno vedenje je postalo na nekaterih področjih učinkovitejše (soočanje s konfliktnimi situacijami, obvladovanje stisk, sprejemanje postavljenih meja), postala je aktivnejša in samostojnejša. Delo je bilo usmerjeno v opolnomočenje mladostnice za čim samostojnejše in kakovostno življenje. Cilji so bili ob zaključku usposabljanja pri nas uspešno doseženi.

VIRI IN LITERATURA

- Drago Žagar (2012). *Drugačni učenci* (Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete). Individualizirani program mladostnice (IP). CIRIUS Kamnik – interni dokument.
- Katarina Kesič Dimic (2010). *Vsi učenci so lahko uspešni: Napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami* (Ljubljana: Rokus Klett).
- Marjana Čuček Pleničar (2010). *Skolioze – deformacija hrbtenice in telesa*. Pridobljeno s <http://www.viva.si/Kosti-in-sklepi-Ortopedija/3785/Skolioze-deformacija-hrbtenice-in-telesa>, dne, 14. 1. 2019.
- Natalija Vovk-Ornik (ured.) (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (Ljubljana: Zavod RS za šolstvo). Objavljeno na: <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>.
- Tjaša Filipčič (2019). *Študijski zapiski pri predmetu Učenje in poučevanje gibalno oviranih v različnih starostnih obdobjih* (Ljubljana: Pedagoška fakulteta).



Simona Rogič Ožek

CIRIUS Kamnik

Pogovorimo se o personalizaciji

Povzetek

Prispevek izpostavlja personalizacijo kot nadgradnjo obstoječih pristopov pri izvajanju vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami, da bi lahko bolje podprli otroke tam, kjer je to najbolj ustrezno. Personalizirano izobraževanje predstavlja na otroka osredinjeno vzgojno-izobraževalno delo, kjer se sistem odzove na posameznika tako, da mu ponudi izobraževalno pot, ki upošteva njegove potrebe, interese in želje. Na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je tako poleg diferenciacije in individualizacije pomembna priložnost za podporo otrok še personalizacija. Avtorica v prispevku ugotavlja, da bi veljalo na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami premišljeno načrtovati uvajanje personalizacije z namenom, da se odprejo možnosti oblikovanja kurikula glede na otrokove zmožnosti, interese in želje. Tako zaključuje, da je čas, da spregovorimo o personalizaciji in jo začnemo, vsaj poskusno, premišljeno udejanjati.

Ključne besede: personalizacija, vzgoja in izobraževanje, otroci s posebnimi potrebami, kurikul.

Uvod

Na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami se vedno znova srečujemo z izzivi, ki narekujejo bolj poglobljeno, na posameznika osredinjeno vsebinsko prilagajanje oziroma individualni izbor učnih vsebin. Pri tem naletimo na nekaj težav, predvsem pa nas ovira predpisan predmetnik in uniformirani pristopi, ki sledijo bodisi predmetniku bodisi sprejetim prilagoditvam znotraj posameznih skupin otrok s posebnimi potrebami. Po zgledu tujih praks, na primer s Finske, kjer v primerih, ko otrok ne dosega učnih ciljev, uporabijo tudi personalizacijo (Rogič Ožek, 2015), bi bilo smiselno tudi pri nas iskati učinkovitejše poti za izvajanja učnega procesa. Ena izmed možnih izbir je uvajanje nadgrajenih obstoječih didaktično-metodičnih pristopov, kot je na primer personalizacija. Tovrstne možnosti izvajanja poučevanja otrok s posebnimi potrebami bi si želeli tudi v slovenskem šolskem prostoru, vendar zaenkrat teh možnosti na sistemski ravni še nismo odkrili. Zato se bomo tej temi v nadaljevanju prispevka poglobljeno posvetili ter opredelili potrebo, da spregovorimo o personalizaciji v vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami in jo skupaj s strokovnjaki/strokovnjakinjami s tega področja in na sistemski ravni načrtujemo ter postopno uvajamo.

Izzivi izvajanja vzgoje in izobraževanja pri otrocih s posebnimi potrebami

Ko govorimo o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, govorimo tudi o inkluzivni naravnosti oziroma vključujoči šoli (Grah, Rogič Ožek, Žarkovič Adlešič, 2017). To je civilizacijska norma, ki nas zavezuje, da na vseh ravneh delujemo vključujoče (Lesar, 2009). Za vključujoče delovanje vzpostavljamo takšna okolja, pristope in načine dela ter znotraj tega takšno komunikacijo in takšne odnose, da se bodo vsi otroci in mladostniki počutili vključene. Vključenost zajema možnosti za sodelovanje in participacijo vseh vpletenih (Grah *et al.*, 2017). Na konceptualni ravni obstaja o inkluziji v vzgoji in izobraževanju visok strokovni in družbeni konsenz, malo manj pa je družbenega in strokovnega konsenza o tem, kaj to pravzaprav pomeni za vsakdanjo operativno vzgojno-izobraževalno delo (Rogič Ožek, 2018).

Poleg dobrih praks na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, se kažejo tudi izzivi, ki jih bomo v nadaljevanju izpostavili.

Raznolikost populacije otrok s posebnimi potrebami pred strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju postavlja številne izzive pri načrtovanju in izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa. Izzivi se kažejo na različnih ravneh.

Prvo raven predstavljajo programi, ki opredeljujejo vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, saj je znotraj njih opredeljen izobrazbeni standard, enoznačen predmetnik in druga določila, kar vzgojno-izobraževalni proces omejuje in strokovnim delavcem ne omogoča dovolj ustreznega prilagajanja posebnim značilnostim otrok s posebnimi potrebami. Druga raven je raven normativov in standardov, možnosti hitre in celostne podpore, izobrazbe strokovnih delavcev, izobraževanj za strokovne delavce in tako dalje (Rogič Ožek, 2018a). Tretja raven izzivov pa zajema pristope in načine dela v vsakdanji pedagoški praksi.

Kako se odzvati na zelo specifične potrebe vsakega otroka, če so predmetniki togo zastavljeni, programi omejujoči in kot taki ne odpirajo dovolj širokega prostora za iskanje in preizkušanje ustreznih poti, prilagojenih na potrebah, zmožnostih, interesih in željah posameznika? Z drugimi besedami, ne dovoljujejo uporabe nadgradnje obstoječih didaktično-metodičnih pristopov, kot je na primer personalizacija.

Ne more obstajati samo en pristop, ki bi odgovoril na potrebe vseh otrok, ali en pristop za posameznega otroka skozi celotno pot njegovega izobraževanja. Tako smo pri vzgojno-izobraževalnem delu z otroki s posebnimi potrebami soočeni z izzivom, kako za vsakega otroka posebej oblikovati njegovo vzgojno-izobraževalno pot, ki ne more vsebovati samo prilagoditev obstoječega načina vzgoje in izobraževanja, temveč mora zajemati tudi vsebine (Rogič Ožek, 2018a). Personalizacija učenja pomeni, da se sistem odzove na posameznika tako, da mu ponudi izobraževalno pot, ki upošteva njegove potrebe, interese in želje, da lahko vsak otrok uresničuje svoje potencialne (Hopkins, 2007). Pri vzgojno-izobraževalnem delu z otroki s posebnimi potrebami nas vodi splošno načelo individualizacije, ki je opredeljeno med drugim tudi v Zakonu v usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 58/11, 40/12-ZUJF in 90/12 in 41/17 – ZOPOPP -1).

Individualizacija je skozi individualizirani program za otroke s posebnimi potrebami dobro umeščena v sistem vzgoje in izobraževanja. Pustimo ob strani, koliko je

in kako ustrezno je umeščena v vsakdanjo pedagoško prakso, vsekakor pa pogosto ne zadošča, da bi lahko otroke s posebnimi potrebami ustrezno podprli. V otroka usmerjen vzgojno-izobraževalni proces je postulat, ki se je pri nekaterih otrocih s posebnimi potrebami izkazal kot pravilo, in ne izjema, in individualizacija podpore kot še nerešen izziv. Brez individualizacije in personalizacije nekateri otroci s posebnimi potrebami ne morejo uresničiti svojih potencialov, in ne napredujejo skladno s svojimi razvojnimi značilnostmi (Rogič Ožek, 2016). Zato kaže nadaljevati razprave v slovenskem šolskem prostoru o personalizaciji in tudi o možnostih njenega sistemskega uvajanja.

V nadaljevanju se bomo posvetili personalizaciji in jo predstavili kot nadaljevanje diferenciacije in individualizacije.

O čem govorimo, ko govorimo o personalizaciji

Ko govorimo o personalizaciji, se ne moremo izogniti didaktično-metodičnem trojčku diferenciacija, individualizacija in personalizacija. Diferenciacija je v slovenskem šolskem prostoru vsaj na teoretični ravni zelo navzoča, individualizacija pa se intenzivneje uporablja pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Pri zavedanju, da se raznolikost otrok kaže v zdravstvenem stanju, vzgojno-izobraževalnih potrebah, interesih, učnih slogih, okoljih, iz katerih vstopajo v šolski prostor, pa je izziv, kako podpreti vse na način, da se bodo počutili vključene in bodo uresničevali svoje potenciale (Grah, Kruh, Vovk *et al.*, 2019). Ta izziv bi lažje zmogli, če bi diferenciaciji in individualizaciji pridružili še personalizacijo. Da bolje razumemo personalizacijo, je dobro, da prej razumemo diferenciacijo in individualizacijo.

Diferenciacija je »pretežno organizacijski ukrep, s katerim šola demokratično, humano usmerja učence po učnih in drugih razlikah v občasne ali stalne, homogene ali heterogene učne skupine z namenom, da bi jim čim bolje prilagodili pouk« (Strmčnik 1993, str. 8; Strmčnik 2001, str. 377). Poleg tega diferenciacija predstavlja tudi spreminjanje in ločevanje posameznih učnih dejavnosti ter prilagajanje učnih dejavnikov, kot so učni cilji, vsebina, učna sredstva, metode, didaktično vodenje, učni čas in tako dalje. V ozadju diferenciacije je »spoštovanje različnosti učencev, medsebojna pomoč in učenje, solidarnost ter prizadevanje, da bi vsi učenci kar

najbolje razvili svoje intelektualne, osebnostne in socialne zmožnosti in bi pri tem krepili samodejavnost, samostojnost ter socialno-komunikacijske in kooperativne sposobnosti« (Strmčnik, 2001 v: Nolimal, 2012).

Individualizacija je didaktični princip, »ki obvezuje šolo in učitelja, da učne cilje, vsebine, metode, odnose in pomoč pri pouku prilagajajo učencu, da odkrivajo, upoštevajo in razvijajo znanstveno priznane razlike med učenci in si prizadevajo, da skupinsko poučevanje in učenje čim bolj individualizirajo in personalizirajo ...« (Pedagoška enciklopedija, 1989, str. 265). »Pri individualizaciji gre za odkrivanje, spoštovanje in razvijanje utemeljenih razlik med učenci in temu ustrezno prilagajati pouk« (Strmčnik, 1993, str. 8; Strmčnik, 2001, str. 377).

Lahko bi zaključili, da je diferenciacija ločevanje posameznih učnih dejavnosti, medtem ko je individualizacija prilagajanje učnih ciljev, vsebin, metod, odnosov otrokom. Kaj potem predstavlja personalizacija?

To je pristop, ki pomeni korak naprej, in sicer personalizacijo lahko opredelimo kot »... razvoj poučevanja glede na različne tipe učencev« in za namen »... skrbnega negovanja edinstvenih talentov vsakega učenca« (Miliband, v: Hopkins, 2007, str. 66). Pri personalizaciji govorimo o personaliziranem učenju, kar predstavlja nadgradnjo individualizacije, ki je na področju vzgoje in izobraževanja že dodobra uveljavljena. Personalizirano učenje pomeni, da se otroku omogoči sorazmerno samostojno in samoiniciativno učenje, usklajeno z družbenimi in splošnimi nalogami pouka; s tem se otroku prizna originalnost njegove osebnosti in podpira njegove hobije, želje in potrebe, četudi le-te nimajo občega pomena« (Pedagoška enciklopedija 1989, str. 265). Zajema sistemsko storitev, ki je smiselna za vsakega posameznika, zato mora biti nacionalni kurikulum ohlapnejši, in ne enak za vse (Hopkins, 2007). Personalizacija izobraževanja tako pomeni personalizirani kurikulum in predmetnik. Na eni strani tako govorimo o tem, da lahko učenci sami odločijo, v katerem zaporedju in s kakšnim tempom bodo dosegli določena znanja in spretnosti. Tako je lahko kurikulum za učence iste starosti v določenem časovnem obdobju povsem različen. Po drugi strani pa se po finskem vzoru na primeru vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami posamezniku, ki je neuspešen pri določenih učnih vsebinah, opredeli druge vsebine, ki se lahko izvajajo modulsko (Rogič Ožek, 2015). V teh primerih mora biti obvezno oblikovan personalizirani program oziroma kurikulum, v

katerem so poleg prilagojenih načinov izvajanja vzgoje in izobraževanja opredeljene tudi posamezne učne vsebine, ki so ustrezne za posameznega otroka.

Sklep

Personalizirana podpora se kaže kot ustrezen pristop, ko se želimo odzvati na raznolikost potreb in značilnosti otrok s posebnimi potrebami. Ovira, ki se na tem področju postavlja, je premalo prožen kurikulum. Ohlapnejši kurikulum bi omogočal ustreznejše odzive strokovnih delavcev, ki ne bi ostajali na ravni uniformirane individualizacije, ki se giblje znotraj kurikula, ki je za vse enak. Vzgojno-izobraževalni proces bi moral v središče pozornosti postaviti otroka z vsemi njegovimi značilnostmi, celostno, ne pa samo standardov znanja znotraj posameznega vzgojno-izobraževalnega programa in omejenih možnosti prilagajanja. Z odpiranjem prostora za iskanje personaliziranih poti vzgoje in izobraževanja bi lahko temu pogoju zadostili ter dejansko uresničili inkluzivno paradigmo.

Začetki systemskega soočanja s problemom ustrezne podpore vseh otrok v vzgoji in izobraževanju se kažejo v ponovnem zagonu idejnih zasnov, ki predstavljajo inkluzivno naravnost. Kažejo se v vključujoči paradigmi, s spodbujanjem zagotavljanja varnega in spodbudnega učnega okolja, formativnim spremljanjem in odzivanju na raznolike potrebe otrok. Da se bomo premaknili od idejnih zasnov in posameznih implementacij do širokega umeščanja v celoten šolski prostor, bo potrebno še veliko navora in prizadevanj predvsem pa vztrajanja na začrtani poti. Na koncu začrtane poti nas vsekakor čaka bolj inkluzivno naravnano vzgojno-izobraževalno okolje, ki bo spodbudno za vse otroke. Da pa bo res tako, si moramo prizadevati za uvajanje personalizacije, saj brez nje ne bomo dosegli plemenitega cilja. Zato je v luči idejnih zasnov, ki ponovno pridobivajo na moči v slovenskem šolskem prostoru, na mestu tudi poziv, da se vsi deležniki na tem področju pogovorimo o personalizaciji. Na ta način bomo odprli prostor za resnične inovacije v šolskem prostoru ter razvoj slovenskega šolstva v prihodnje. Tako bi veljalo vsaj na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami premišljeno načrtovati uvajanje personalizacije z namenom, da se odprejo možnosti izbirnega oblikovanja kurikula glede na otrokove

zmožnosti, interese in želje. Čas je, da odpremo razpravo o personalizaciji in jo začnemo, vsaj poskusno, premišljeno udejanjati.

VIRI IN LITERATURA

- Grah, J. *et al.* (2017). *Vključujoča šola* (Ljubljana: Zavod RS za šolstvo).
- Grah, J., Rogič Ožek, S., Žarkovič Adlešič, B. (2017). Zakaj vključujoča šola. 1 zvezek. V: Grah, J. *Vključujoča šola*. Priročnik za učitelje in strokovne delavce (Ljubljana: Zavod RS za šolstvo).
- Grah, J., Kruh, J., Vovk-Ornik, N., Rogič Ožek, S. (2019). Raznolikost v vrtcu in šoli: priročnik za vzgojitelje in druge strokovne delavce. *Zv. 1* (Ljubljana: Zavod RS za šolstvo), str. 6–7.
- Hopkins, D. (2007). *Vsaka šola odlična šola: Razumeti možnosti sistemskega vodenja* (Ljubljana: Državni izpitni Center).
- Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih* (Ljubljana: Univerza v Ljubljani).
- Nolimal, F. (2012). Učna diferenciacija v teoriji in praksi osnovne šole. V: Bezić, T. *et al.* *Vzgojno izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole* (Ljubljana: Zavod RS za šolstvo), str. 98–114.
- Pedagoška enciklopedija (1989) (Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva).
- Rogič Ožek, S. (2016). Razvoj zmožnosti otrok s posebnimi potrebami - utopija ali realna možnost? : uvodnik. *Učiteljev glas : priloga revije Vzgoja in izobraževanje*, letn. 3, št. 2, str. 2–3.
- Rogič Ožek, S. (2018). Pogovorimo se o inkluziji. *Iskanja: vzgoja prevzgoja*, let. 36, št. 57, str. 7–12.
- Rogič Ožek, S. (2018a). Personalizacija podpore pri vzgojno-izobraževalnem delu z otroki z avtističnimi motnjami. Zbornik prispevkov konference Avtizem v Sloveniji - kje smo leta 2018?, Maribor, 11. april 2018, str. 13–17.
- Strmčnik, F. (1993). *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli* (Ljubljana: Zavod RS za šolstvo).
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika – Osrednje teoretične teme* (Ljubljana: Filozofska fakulteta).
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (Ur. l. RS, št. 58/11, 40/12-ZUJF in 90/12 in 41/17 – ZOPOPP -1).



**DEJAVNOSTI
IN TERAPIJE**



Jerneja Drame, Maja Kavčič

CIRIUS Kamnik



Vadenje vožnje z invalidskim vozičkom – uporaba notranjega poligona za urjenje vožnje

Povzetek

Varna samostojna vožnja invalidskega vozička ali drugega pripomočka za gibanje je ključnega pomena za posameznikovo/posamezničino uspešno vključevanje in sodelovanje v ožjem in širšem okolju. Upravljanje pripomočka za gibanje je kompleksno in zahtevno. Na uspešnost vožnje vpliva več dejavnikov, med drugimi tudi uporabnikove spretnosti. Na izboljšanje le-teh pomembno vpliva vadba vožnje, ki se lahko izvaja v notranjem ali zunanjem okolju. Za razliko od zunanjega je notranje okolje sprva primernejše, saj lažje nadziramo morebitne moteče dejavnike in prilagajamo zahteve nalog uporabnikovim zmožnostim. Vadenje vožnje lahko poteka na ustreznem poligonu in obsega naloge, ki simulirajo ovire v zunanjem okolju in spodbujajo razvijanje uporabnikovih spretnosti vožnje.

Za gibalno ovirane osebe, ki uporabljajo pripomočke za mobilnost, kot so invalidski vozički na aktivni pogon, elektromotorni invalidski vozički, skuterji ali drugi pripomočki, le-ti pomenijo možnost participacije v ožjem in širšem okolju. Posledično je varna vožnja zelo pomembna za samostojno socialno vključenost. Uporaba pripomočka za mobilnost je kompleksna in zahtevna. Na uspešnost uporabe vpliva več faktorjev, kot so motorične in procesne spretnosti uporabnika, tehnične značilnosti pripomočka, okolje in zahtevana naloga (Moghaddam *et al.*, 2011). Vadenje vožnje spodbuja ter krepi uporabnikovo vidno-prostorsko predstavo, vzdrževanje pozornosti, koordinacijo oko-roka, roka-predmet in omogoča hitrejšo usposobljenost za

samostojnejšo in varnejšo mobilnost (Nilsson *et al.*, 2011). Pri načrtovanju vadenja vožnje je pomembno določiti okolje, saj okolijski dejavniki pomembno vplivajo na uporabnikovo zmožnost uspešne vožnje (Letts *et al.*, 2007). V članku se bomo osredotočili na vadenje vožnje invalidskega vozička na aktivni pogon, elektromotornega invalidskega vozička in skuterja na notranjem poligonu – namen takega vadenja je izboljšanje spretnosti za varno in samostojno mobilnost v zunanjem okolju.

Namen članka je predstaviti pomen vadenja vožnje na notranjem poligonu za varno in samostojno mobilnost v ožjem in širšem okolju. Prav tako smo želeli pridobiti čim več informacij o tem, kako je poligon za vadenje vožnje sestavljen ter katere ovire in naloge vključuje. Na podlagi zbranih podatkov nameravamo realizirati postavitev testnega poligona v CIRIUS Kamnik, ki bi postal pomemben del terapijskega programa.

Za pisanje članka smo uporabili deskriptivno metodo dela. Literaturo smo iskali v bazah podatkov Medline in Google Scholar. Pri iskanju smo se omejili na prispevke, napisane v slovenskem in angleškem jeziku, izdane leta 2005 in kasneje.

Ključne besede: vožnja invalidskega vozička, spretnosti vožnje, vadenje vožnje invalidskega vozička.

Rezultati

Aktivno vključevanje in sodelovanje v družbi zahteva uporabnikovo zmožnost izbire, odločanja in participacije v dejavnosti ter je odvisno od posameznikovih motoričnih, procesnih, socialnih spretnosti in okolijskih dejavnikov. Za mnoge gibalno ovirane posameznike je uporaba pripomočka za gibanje predpogoj za samostojno izvedbo ožjih in širših dnevnih dejavnosti, izvajanje dela in pristočasnih dejavnosti (Svensson, Nilsson, 2020).

V zadnjih desetletjih se je število uporabnikov in uporabnic invalidskih vozičkov povečalo. Sorazmerno se je povečalo tudi število nesreč in poškodb, povzročenih med vožnjo. Eden od razlogov za to je nezadostna usposobljenost za vožnjo za tiste uporabnike, ki pripomoček za mobilnost prejmejo prvič. Pomanjkanje vadenja vožnje v varnem okolju privede do omejene zmožnosti krmiljenja in manevriranja

med vožnjo, s čimer se zmanjša možnost varnega in samostojnega vključevanja v okolje in posledično stopnja neodvisnosti uporabnikov pripomočkov (Kamaraj *et al.*, 2014). Pripomočke za samostojno mobilnost v grobem delimo na invalidske vozičke na aktivni pogon, invalidske vozičke z dodatnim elektromotornim pogonom, elektromotorne invalidske vozičke ter skuterje. Pripomoček mora biti ustrezno izbran in prilagojen glede na uporabnikove potrebe.

Uspešnost uporabe pripomočka za gibanje je odvisna od uporabnikovih spretnosti upravljanja pripomočka, zahtev naloge ter dejavnikov okolja, kjer se naloga izvaja (Torkia *et al.*, 2015). Vadenje vožnje vpliva na učinkovitost vožnje, povečuje varnost za uporabnika in ostale posameznike v njihovem okolju (Mortenson *et al.*, 2011). Cilj urjenja vožnje pripomočka za gibanje je opolnomočenje uporabnika, da usvoji opravljanje invalidskega vozička ali skuterja in se samostojno ter varno vključuje v dejavnosti v ožjem in širšem okolju (Routhier *et al.*, 2005).

Uporabnikove spretnosti in sposobnosti, ki pomembno vplivajo na učenje upravljanja pripomočka za gibanje, temeljijo na kogniciji, percepciji ter zaznavanju sprememb, ki se dogajajo okoli njega (Mortenson *et al.*, 2011).

Za varno in samostojno vožnjo mora imeti uporabnik dovolj dobre zmožnosti usmerjanja in vzdrževanja pozornosti, zmožnosti občutenja in procesiranja predvsem slušnih in vidnih dražljajev, dovolj dobre kognitivne zmožnosti, dobro vidno prostorsko predstavo, primerno motivacijo ter zmožnost prilagajanja izvedbe dejavnosti in reševanja problemov. Na uspešnost vožnje pomembno vplivajo tudi uporabnikove motorične spretnosti in telesno funkcioniranje. Na podlagi slednjega se izbira tip pripomočka za gibanje ter prilagaja način krmiljenja (Massengale *et al.*, 2005).

Za uporabo invalidskega vozička na aktivni pogon mora uporabnik obvladovati ustrezni telesni položaj med vožnjo, ki mu zagotavlja gibanje glave ter optimalno vidno polje. Potrebna je dobra koordinacija rok, razvit prijem za držanje in poganjanje pogonskega kolesa, zadosten obseg giba zgornjih ekstremitet, zadostna mišična moč in vzdržljivost (Trontelj *et al.*, 2020). Upravljanje elektromotornega invalidskega vozička ali vozička z dodatnim elektromotornim pogonom je lahko zaradi hitrosti in teže pripomočka zelo zahtevno, zato je ustrezno pozicioniranje telesa ključnega pomena za učinkovito upravljanje enote za krmiljenje (Massengale *et al.*, 2005).

Delovni terapevti pri usposabljanju uporabnikov za samostojno upravljanje pripomočka za mobilnost upoštevajo uporabnikove zmožnosti in značilnosti okolja, v katerem poteka učenje. Značilnosti okolja, kot so hrup, osvetljenost, opremljenost in drugi dejavniki pomembno vplivajo na uspešnost učenja. Urjenje vožnje zato običajno sprva poteka v notranjem, nadzorovanem okolju. To nam omogoča vožnjo v predvidljivem in varnem okolju, kjer so dejavnosti izolirane in spodbujane (Mortenson *et al.*, 2011). Ko uporabnik usvoji osnovno upravljanje pripomočka, kot so vožnja naravnost, zaviranje, obračanje in preprosto manevriranje, je smiselno učenje nadaljevati na poligonu. Nadzorovano okolje s poligonom je v nasprotju z zunanjim – realnim okoljem najprimernejše za začetno vadbo vožnje z vozičkom in ocenjevanje napredka pri učenju veščin, saj uporabniku omogoča varno urjenje ter najbolj racionalno izrabo časa, ki je namenjen vadbi (Trontelj *et al.*, 2020). Poligon za vadenje vožnje lahko sestavljajo različne ovire in naloge, ki simulirajo ovire v zunanjem okolju in uporabniku omogočajo urjenje spretnosti vožnje v varnem, nadzorovanem okolju. Te naloge so na primer: vožnja naravnost, vzratna vožnja, zaviranje na ravnini in na klancu, vožnja skozi ozek koridor, vožnja po klančini različnih naklonov navzgor in navzdol, prečkanje praga različnih višin, vožnja po različnih terenih (preproga, pesek, beton ipd.), prečkanje vrzeli, prečkanje ovir, kot je na primer grbina na cestišču, manevriranje okrog stožcev, parkiranje in druge. Vse te ovire in naloge vplivajo na izboljšanje uporabnikovih spretnosti vožnje (Routhier *et al.*, 2005). Za ocenjevanje napredka upravljanja invalidskega vozička ali drugega pripomočka je najprimernejše testiranje vožnje na poligonu. Tako testiranje omogoča standardizirane pogoje za ocenjevanje posameznega uporabnika (Trontelj *et al.*, 2020).

Na začetku usposabljanja za vožnjo invalidskega vozička je uporabnikova neodvisnost omejena, saj mora biti terapevt najprej prepričan v njegove sposobnosti za samostojno vožnjo. Vadenje vožnje invalidskega vozička običajno vključuje terapevte ustne ukaze ali vizualne znake. Uporablja se učenje s poskusi in z napakami, kar spodbuja uporabnika, da preizkuša svoje spretnost in ozavešča napake, ki jih naredi in jih je treba odpraviti. Posameznik se mora naučiti spretnega in varnega manevriranja v okolju, umikanja statičnim ter dinamičnim oviram in se zavedati, kdaj in v kateri situaciji potrebuje pomoč druge osebe (Mortenson *et al.*, 2011). Pomembno

je, da zna uporabnik naučeno znanje na notranjem poligonu prenesti v zunanje okolje in v promet (Trontelj *et al.*, 2020).

Pri urjenju vožnje je na prvem mestu skrb za varnost voznika, drugih udeležencev in predmetov v okolju. Strokovnjaki ta varnostni parameter ocenjujejo po številu trkov, ki jih je voznik imel med ocenjevanjem vožnje oziroma po uporabnikovi sposobnosti, da bližajočo se nevarnost ali možnost trka opazi in se nanjo odzove tako, da trk prepreči in zagotovi varnost. Učinkovitost vožnje strokovnjaki opisujejo kot uporabnikovo sposobnost nadzorovanja hitrosti in položaja vozička v določeni nalogi v okolju. Pri ocenjevanju uspešnosti vožnje strokovnjaki običajno ocenjujejo hitrost vožnje in čas, potreben za izvedbo naloge, uspešnost tekočega manevriranja pripomočka, izogibanje statičnim in dinamičnim oviram ter preprečevanje trkov. Kot merilo vozniških spretnosti se šteje tudi sposobnost sprotnega korigiranja vozička ter ohranjanje smeri vožnje (Kamaraj *et al.*, 2014). Pomemben neposreden cilj vadenja vožnje je opolnomočenje uporabnika, da doživi in vzdržuje prijetno in spodbudno gibanje s pripomočkom, kar mu olajša vključevanje v okolje. Na tej točki je potrebno izpostaviti pomen uporabnikove motivacije na uspešnost učenja vožnje (Nilsson *et al.*, 2011).

Pri učenju vožnje otrok je pomembna motivacija, saj radovednost za raziskovanje okolja, usvajanje in prilagajanje novim izzivom postavljajo temelje razvoja (Guerette *et al.*, 2013). Uspešno sodelovanje v otrokovem okolju in pridobivanje izkušenj gradijo občutke kompetentnosti in nadzora. Pri otrocih s posebnimi potrebami omejene motorične spretnosti ovirajo možnost raziskovanja, posledično otroci postanejo odvisni od skrbnikove pomoči, kar lahko vpliva na otrokovo pasivnost in ranljivost. To lahko zavira radovednost in samoiniciativno vedenje. Zato je pomembno, da otroku omogočimo pridobitev ustreznega pripomočka za gibanje in mobilnost. Vadenje vožnje pripomočka zagotavlja otroku priložnost za izkušnjo neodvisnosti gibanja. Skozi urjenje vožnje otrok pridobiva nove čutno-gibalne izkušnje, izboljša motorične spretnosti in razvija učenje o vzrokih in posledicah (Nilsson *et al.*, 2011).

Razprava

Po pregledu literature ugotovimo, da zagotavljanje možnosti za urjenje vožnje na poligonu in v varnem, umetno ustvarjenem okolju pozitivno vpliva na uspešnost vožnje v zunanjem, realnem okolju. Pomembno je, da usposabljanje za samostojno vožnjo vsebuje tudi zahtevne in problematične situacije, ki uporabnika učijo pravočasnega načrtovanja in odzivanja (Torkia *et al.*, 2015).

Študije, ki raziskujejo urjenje in značilnosti vožnje pri uporabnikih pripomočkov za mobilnost, nam omogočajo lažje razumevanje vzrokov za težave pri vožnji, ki so jih uporabniki doživeli ali se z njimi še vedno soočajo med vsakodnevnim delovanjem. Pomembno je, da terapevti spremljajo in preverjajo posameznikovo poznavanje funkcij pripomočka in njihove sposobnosti vožnje ter opremljenost s pripomočkom, ki mora biti primeren in ustrezen (prav tam).

Številni avtorji/številne avtorice navajajo, da je nadzorovano okolje s testnim poligonom v nasprotju z realnim okoljem primernejše za začetno učenje vožnje z invalidskih vozičkom in za ocenjevanje napredka vožnje. Urjenje vožnje v nadzorovanem okolju uporabniku omogoča varno učenje in racionalno izrabo časa tako za uporabnika kot za strokovnega delavca (Trontelj *et al.*, 2020).

Ob pregledu literature ugotovimo, da urjenje vožnje v nadzorovanem okolju pomembno vpliva na hitrost učenja in uspešnost vožnje. Delovni terapevti/delovne terapevtke v CIRIUS Kamnik želimo postaviti poligon za urjenje vožnje z invalidskim vozičkom, ki bi obsegal temeljne naloge, kot so manevriranje med statičnimi ovirami, prečkanje pragu in talne ovire, vožnjo skozi ozek koridor, vzpenjanje in spuščanje po klančini ter naloge vzvratne vožnje in parkiranja. Menimo, da je večletna vključenost otrok in mladostnikov v terapevtske programe pomembna prednost našega zavoda, saj nam zagotavlja dovolj časa za temeljito urjenje vožnje v nadzorovanem okolju, kjer uporabnik usvoji spretnosti, potrebne za varno in samostojno obvladovanje zunanjega okolja. Urjenje lahko poteka sistematično in večkrat tedensko, saj je terapevtski program individualno prilagojen posameznemu otroku oziroma mladostniku. To predstavlja prednost, saj omogoča več časa in ponovitev za utrjevanje naučenega ter posledično lažje premagovanje strahu pred kasnejšim, samostojnim manevriranjem v prometu.

Obvladovanje invalidskega vozička in vožnjo bi v sklopu individualnih terapij tudi ocenjevali. Sprva nameravamo za ocenjevanje uporabljati interni testni list. Z njim bi preverjali fizične veščine obvladovanja vozička, kot so prevedanje, uporaba zavor ter odstranjevanje podnožnikov. Preverjali bi tudi osnovne veščine vožnje vozička, kot so vožnja naravnost in vzvratno, obračanje na mestu, ustavljanje na ukaz in samostojno ustavljanje ob primerni razdalji do ovire. Pri zahtevnejših veščinah vožnje bi ocenjevali vožnjo preko klančine, prečkanje pragov ter odpiranje in zapiranje stanovanjskih vrat. Načrtujemo, da bi poligon v CIRIUS Kamnik vseboval tudi talne oznake, kot so prehod za pešce, označba vzratnega in bočnega parkirišča in osnovne prometne znake ter semafor, kar predstavlja dodatno prednost pri učenju posameznikovega vključevanja v promet.

Izbira različnih pristopov k urjenju vožnje, v katero vključimo učenje skozi igro, v cilj usmerjeno zmožnost premikanja in uporabnikovo lastno raziskovanje, priprave, da uporabnik zaživi čim bolj samostojno in neodvisno (prav tam).

Zaključek

Več avtorjev/avtoric navaja, da na uspešnost vožnje invalidskega vozička vplivajo osebni dejavniki, okolijski dejavniki in naloge ter značilnosti pripomočka. Varna in samostojna vožnja je kompleksna dejavnost, na uspešnost pa pomembno vpliva urjenje vožnje. Za učenje vožnje je najprimernejše notranje okolje, saj lahko moteče faktorje, kot so hrup, osvetljenost, statične in dinamične ovire kontroliramo in prilagajamo uporabnikovim spretnostim ter potrebam. Pri učenju vožnje je na prvem mestu varnost uporabnika in ostalih udeležencev v prometu, zato je pomembno, da uporabnik dobro pozna karakteristike pripomočka za gibanje, ki ga uporablja. Spretnosti vožnje, ki jih mora uporabnik dobro usvojiti, so vožnja naravnost, zaviranje na ravnini in na klancu, vzvratna vožnja, obračanje ter manevriranje v manjših prostorih, vožnja po različnih terenih, prečkanje pragu in vrzeli, prečkanje ovir na cesti, vožnja skozi ozek koridor in parkiranje. Vse naštetje naloge lahko uporabnik najprej usvoji na notranjem poligonu, v kontroliranem in spodbudnem okolju, kar mu bo omogočalo lažji prehod k gibanju v zunanem okolju. Notranji poligon za urjenje

vožnje predstavlja odlično okolje za ocenjevanje posameznikove spretnosti vožnje, saj omogoča vožnjo v standardiziranih pogojih.

VIRI IN LITERATURA

- Guerette P., Furumasu J., Tefft D. (2013). The Positive Effects of Early Powered Mobility on Children's Psychosocial and Play Skills, *Assistive Technology: The Official Journal of RESNA*, 25:1, 39–48, DOI: 10.1080/10400435.2012.685824.
- Kamaraj D.C. in sod. (2014). Quantifying Power Wheelchair Driving Ability. *Conference Proceedings, RESNA 2014*.
- Letts L. in sod (2007). Reliability and Validity of the Power-Mobility Community Driving Assessment, *Assistive Technology*, 19:3, 154–163.
- Massengale S. in sod. (2005). Effect of Visual Perception, Visual Function, Cognition, and Personality on Power Wheelchair Use in Adults, *Assistive Technology*, 17:2, 108–121.
- Moghaddam A. K. *et al.* (2011). Mobility Profile and Wheelchair Driving Skills of Powered Wheelchair Users: Sensor-Based Event Recognition Using a Support Vector Machine Classifier. 33rd Annual International Conference of the IEEE EMBS Boston, Massachusetts USA, August 30 - September 3, 2011. 7336–7339.
- Nilsson, L., Eklund, M., Nyberg, P., Thulesius, H. (2011). Driving to learn in a powered wheelchair: The process of learning joystick use in people with profound cognitive disabilities. *American Journal of Occupational Therapy*, 65, 652–660. doi: 10.5014/ajot.2011.001750.
- Routhier F., Desrosier J., Vincent C., Nadeau S. (2005). Reliability and construct validity studies of an obstacle course assessment of wheelchair user performance. *International Journal of Rehabilitation Research* 2005, Vol 28 No 1. 49–56.
- Mortenson W, Miller WC, Backman CL, Oliffe JL. (2011). Predictors of Mobility Among Wheelchair Using Residents in Long-Term Care. *Arch Phys Med Rehabil*, 92(10): 1587–93.
- Svensson E., Nilsson L. (2020). Inter-rater reliability of the assessment of learning powered mobility use, version 2.0, when applied with children and adults engaged in Driving to Learn in a powered wheelchair. *Aust. Occup. Ther. J.* 2020; 00: 1–9.
- Caryne Torkia, Denise Reid, Nicol Korner-Bitensky, Dahlia Kairy, Paula W. Rushton, Louise Demers & Philippe S. Archambault (2015). Power wheelchair driving challenges in the community: a users' perspective, *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 10:3, 211–215.
- Trontelj B., Brodnik J., Brezovar D., Korelc S., Merhar A., Groleger Sršen K. (2020). Ocena zmožnosti vožnje z vozičkom za otroke na testnem poligonu: začetni rezultati. *Rehabilitacija – letnik XIX, št. 1 (2020)*. 41–47.



Katja Logar

CIRIUS Kamnik

Terapija/fizioterapija s pomočjo psa v CIRIUS Kamnik

Povzetek

Terapija s pomočjo živali (angl. animal-assisted therapy – AAT) je ciljno usmerjena terapija, v kateri je sestavni del procesa žival, ki ustreza določenim merilom (Kruger, Serpell, 2010).

V CIRIUS-u smo začeli s terapijo/fizioterapijo s pomočjo psa septembra 2018. Terapije s pomočjo psa ni brez terapevtskega para, uporabnika in terapevta, ki pripravi program terapije in sledi zastavljenemu terapevtskemu cilju.

Namen prispevka je predstaviti potek terapije/fizioterapije s pomočjo psa v CIRIUS-u Kamnik.

Ključne besede: terapija s pomočjo psa, terapevtski pes, fizioterapija.

Uvod

Živali so imele v preteklosti ključno vlogo za življenje ljudi. Na začetku so predstavljale le vir prehrane, ponekod so jih začeli religiozno častiti. Kasneje so spoznavali, da so živali uporabne za mnogo stvari; začeli so jih uporabljati za transport, za pomoč pri delu na poljih, v gozdovih, za pomoč pri lovu, za svojo varnost. Počasi so spoznali, da je žival lahko prijatelj, družabnik. Poznane so fiziološke koristi stika z živaljo. Večina ljudi se ob prisotnosti živali sprosti. Pride do zmanjšanja hitrosti

srčnega utripa in znižanja krvnega tlaka. Živali sprejemajo človeka brezpogojno. Ne zanima jih, kako je človek videti, ali je slep, gluh, bolan, zdrav, zasvojenec, kriminalec. Njihovo sprejemanje je brez obremenjevanj, obsojanj. Prisotnost živali je razvedrilna. Posebno med dolgotrajno hospitalizacijo se ljudje razvedrijo, če vidijo žival. Živali spodbudijo ljudi k razmišljanju. Njihova prisotnost povečuje komunikacijo med ljudmi in vzbuja spomine. V morečih situacijah živali razvedrijo atmosfero, povečujejo veselje, smeh in igro. Takšno ozračje pomaga, da se ljudje ne počutijo odtujene. Veliko je znanega o vplivu dotikov na zdravljenje. Otroci, ki se jih nihče ne dotika, se ne razvijejo normalno. Stari ali osamelci posamezniki so mnogokrat na tem področju nepotešeni. V bolnišnicah, kjer je večino dotikov bolečih in neprijetnih, je dotik živali prijeten in varen. Žival, ki jo bolnik lahko objame, se je dotakne, privede do ugodnih sprememb. Druženje z živaljo poveča empatijo in ugodno vpliva na socializacijske procese. Raziskave so pokazale, da je med obiskom živali v zdravstvenih ustanovah veliko več interakcij med ljudmi kot med katero koli drugo terapijo. Še tako zaprti ljudje lažje začnejo govoriti, če se srečajo z živalmi. Živali spodbujajo interakcijo med bolniki, med bolniki in osebjem, ter osebjem in sorodniki (Tušak, Marinšek, 2007).

Terapija s pomočjo živali (AAT)

Terapijo s pomočjo živali (angl. animal-assisted therapy – AAT) Kruger in Serpell definirata kot ciljno usmerjeno intervencijo, v kateri je sestavni del procesa žival, ki ustreza določenim merilom. Izvajajo jo strokovnjaki/strokovnjakinje, ki so usposobljeni/usposobljene na področju posredovanja s pomočjo živali in izvajajo tako posredovanje v okviru svoje stroke (Kruger, Serpell, 2010).

Terapija s pomočjo živali pomeni sodelovanje živali kot del terapije za pospeševanje zdravljenja oziroma rehabilitacije bolnikov z akutnimi ali s kroničnimi boleznimi. Terapija s pomočjo živali ima kar nekaj prednosti pred tradicionalnimi načini. Omogoča terapevtu, da naenkrat vpliva na več funkcionalnih ciljev. Tako se lahko terapevt osredotoči na povečevanje bolnikove moči kot tudi na povečevanje njegove vztrajnosti, gibljivosti sklepov, ravnotežje, okretnosti in pozornosti. Hkrati lahko pride tudi do izboljšanja na psihičnem področju (Tušak, Marinšek, 2007).

Pri terapiji s pomočjo živali sodelujejo različne živali, najpogosteje konj, pes, delfin (Tušak, Marinšek, 2007).

Terapija s pomočjo psa je podporna, ciljno usmerjena terapija. Pomembna je naveza človek – pes (Elmaci, Cevizci, 2015). V članku, v katerem so zapisani izsledki pregleda literature, navajajo terapevtske učinke terapije s pomočjo psa (AAT), in sicer: izboljšanje po klasifikaciji GMFSC (Gross Motor Function Classification System), izboljšanje socialnega funkcioniranja in interakcij, zmanjšanje stresa, anksioznosti in osamljenosti, zmanjšanje zvišanega mišičnega tonusa in izboljšanje ravnotežja (Lasa *et al.*, 2015).

Dejavnosti, v katerih sodelujejo živali, imajo za posledico motivacijske, izobraževalne, sprostitvene in terapevtske koristi, ki izboljšujejo kvaliteto življenja (Tušak, Marinšek, 2007).

Poznamo tri programe AAT:

DRUŽABNIŠTVO S POMOČJO PSA: to so spontani obiski in ni določen terapevtski cilj ali pripravljen program dejavnosti oziroma terapije. Druženje s psom posamezniku popestri dan (Jurjevič Ogrin 2012).

DEJAVNOSTI S POMOČJO PSA: je program dejavnosti, ki jih uporabnik izvaja s pomočjo terapevtskega psa. To pomeni, da se pri uporabniku izvajajo dejavnosti, ki temeljijo na stiku človeka z živaljo. Dejavnosti so sestavljene tako, da jih lahko izvaja več različnih uporabnikov ali skupin. Ni potrebno, da program izvaja strokovna oseba, je pa zaželeno. Dejavnosti nimajo določenega cilja, vendar so smiselne za uporabnika. Dejavnosti se lahko med srečanjem prilagajajo (Lasa *et al.*, 2015).

TERAPIJA S POMOČJO PSA: je terapevtski program, kar pomeni, da se s pomočjo psa, ki ustreza določenim kriterijem, doseže zastavljen terapevtski cilj. Ta program izvajajo usposobljeni strokovnjaki v okviru svoje stroke (fizioterapevt/fizioterapevtka, delovni terapevt/delovna terapevtka, specialni pedagog/specialna pedagoginja, psiholog/psihologinja ...). Poteka individualno ali skupinsko (največ 8 uporabnikov), največ 60 minut.

Terapijo izvajajo: terapevtski par (vodnik in pes) in usposobljena strokovna oseba.

Terapevtski pes je dobro socializiran, vzgojen in šolan pes z visokim pragom tolerance do ljudi in drugih živali. Odločilen je njegov miren, prijazen in potrpežljiv značaj. Pogoj za delo psa in vodnika so uspešno opravljen test značaja in sposobnosti



Slika 1: Dejavnosti s pomočjo psa



Slika 2: Terapija s pomočjo psa

psa, praktično usposabljanje in uspešen zaključni izpit. Pes lahko postane terapevtski pes, ko dopolni dve leti, za izvajanje posredovanja s pomočjo psa mora imeti tudi veljavno veterinarsko spričevalo. Seveda mora biti redno negovan in v dobri psihofizični kondiciji. Vodnik/vodnica terapevtskega psa je fizično zdrava in osebno zrelo osebo, izobrazbo na področju posredovanja s pomočjo psa. Imeti mora dodatna znanja s področij kinologije in veterine ter specifična znanja o stanjih in boleznih uporabnikov, s katerimi se srečuje. Svoje znanje mora redno obnavljati (6). Skupaj s psom opravi približno enoletno usposabljanje v skladu z društvenimi pravili. Pred vsakim obiskom oz. vsako terapijo psa uredi, sprehodi, poskrbi za njegove fiziološke potrebe. Med izvajanjem dejavnosti je pozoren na znake pasje telesne govorice. Če pes kaže znake neugodja ali utrujenosti, vodnik dejavnosti prekine ali preusmeri (Trampuš, 2020).

Strokovna oseba je lahko terapevtka, specialni pedagog, psihologinja, vzgojitelj, učiteljica in drugi. Njegova/njena naloga je, da glede na uporabnika izbere primerne terapevtske cilje in glede na potek programa tudi primerne terapevtskega psa. Strokovna oseba mora sodelovati z vodnikom terapevtskega psa, da določita, kateri način dela ter veščine terapevtskega psa bosta uporabila pri delu. Strokovna oseba je



Slika 3 : Terapija v ležečem položaju



Slika 4 : Terapija v položaju na vseh štirih



Slika 5: Učenje prehoda v višji položaj



Slika 6: Zadrževanje sedečega položaja



Slika 7: Vadba hoje po štirih (plazenje)

odgovorna za dobro počutje vseh udeležencev v programu ter za strokovno voden in izveden program (Jurjevič Ogrin, 2013).

V Sloveniji je terapija s pomočjo psa organizirana preko treh društev: Tačke pomagačke, Ambasadorji nasmeha in Zavod pet. Vodnik/vodnica psa v ustanove prihaja kot prostovoljec/prostovoljka.

V CIRIUS-u smo začeli s terapijo/fizioterapijo s pomočjo psa septembra 2018. Sodelujemo z društvoma Tačke pomagačke in Ambasadorji nasmeha. V terapijo s pomočjo psa je bilo v šolskem letu 2018/2019 vključenih 10 otrok, v šolskem letu 2019/2020 pa 12 otrok. Terapija je potekala 45 minut, največkrat individualno (otrok, fizioterapevt in terapevtski par – vodnik ter pes).



Slika 8: Učenje prenosov teže na desno in na levo stran



Slika 9: Vadba ravnotežja



Slika 10: Vadba hoje



Slika 11: Hoja po stopnicah

Terapija/fizioterapija s pomočjo psa poteka kot vsaka od rednih fizioterapevtskih obravnav, le da zraven sodeluje tudi terapevtski pes. Fizioterapevt/fizioterapevtka pred obravnavo postavi terapevtski cilj, preuči, če pes zmore zahtevane dejavnosti, vodnika psa seznaniti s potekom terapije. Terapija se izvaja v različnih telesnih položajih, pri čemer je pes vključen v naloge, vaje, ki jih mora otrok/mladostnik izvajati.

Terapija s pomočjo psa je pri otrocih in mladostnikih zelo pozitivno sprejeta, otrok/mladostnik sprašuje po psu, pozna njegovo ime, pripoveduje o njem, je zelo motiviran za delo, s ponosom pelje psa (trening hoje) po Centru do razreda. Ob psu zmore biti dejavnejši, gibanje je kvalitetnejše, v pravilnejšem gibalnem vzorcu. Kljub kratkotrajni pozornosti otrok/mladostnik pri terapiji s pomočjo psa, zmore sodelovati skozi celoten program. Terapevtski pes je zame najboljši terapevtski »tovariš«, saj iz otroka/mladostnika izvabi največ.

VIRI IN LITERATURA

- Tušak M., Marinšek M. *Človek Žival zdrava naveza* (Maribor, 2007).
- Kruger, K. A., Serpell, J. A. (2010). Animal-assisted interventions in mental health: definitions and theoretical foundations. V: A. H. Fine (ured.). *Handbook on animal-assisted therapy: theoretical foundations and guidelines for practice* (str. 31–48) (Oxford: Elsevier Inc.).
- Elmaci D. T., Cevizci S. Dog assisted Therapies and Activities in Rehabilitation of children with Cerebral Palsy and Physical and Mental Disabilities, *Int. J. Environ Res Public Health*. maj 2015; 12 (5).
- Lasa S. M. *et al.* Animal assisted interventions in neurorehabilitation: a review of the most recent literature. *Neurologia*. 2015;30 (1): 1–7.
- Jurjevič Ogrin N. Priprava, izvedba in ocenjevanje terapije s pomočjo psa, gradivo za delavnico (Vrhnika, november 2012).
- Terapevtski pes, terapevtski vodnik: <http://www.zavod-pet.si/terapevtski-pari/>; februar 2021.
- Trampuš M. Tačke na delu. Priročnik za vodnike terapevtskih psov in strokovne delavce; 2020.
- Jurjevič Ogrin N. Kako in na kakšen način lahko izvajamo terapijo s pomočjo psa? (Gradivo za delavnico) (Vrhnika november 2013).



Anka Gerbec, Maja Kavčič

CIRIUS Kamnik



Delovna terapija s pomočjo konja v povezavi z ASI

Povzetek

Namen senzorne integracije (ASI) pri otrocih s težavami predelave čutnih dražljajev je opolnomočiti otroke do te mere, da se lažje vključijo in funkcionirajo v multi-senzornih okolij. Ta okolja že sama po sebi ponujajo pester spekter dražljajev vseh vrst. Otroci, ki s predelavo senzornih dražljajev nimajo težav, se zlahka, spontano in popolnoma naravno vključijo v multisenzorno okolje, kot je hlev z okolico. Otrok ali mladostnik s težavami pa bo morda za lažje vključevanje v to okolje potreboval samo določene senzorne strategije, da bo v hlevu funkcioniral uspešno in brez stresa. Nekaterim je potrebno prilagoditi okolje, jih opremiti z ustreznimi pripomočki, ki jim omogočijo občutek varnosti. Cilj delovne terapije s pomočjo konja je samostojen otrok in mladostnik, ki bo znal prenesti usvojene spretnosti in veščine tako v šolo, domače okolje, kasnejše delovno mesto, kot v družbo in lokalno skupnost.

Delovna terapija je zdravstvena stroka, ki se osredotoča na terapevtsko uporabo vsakodnevnih dejavnosti, z namenom omogočiti posamezniku ali skupini sodelovanje v vlogah, navadah in rutinah, ki jih izvaja doma, v šoli, na delovnem mestu, v skupnosti ali drugih okoljih. Delovna terapija promovira zdravje in dobro počutje uporabnika skozi dejavnosti, ki so zanj pomembne in smiselne. Osredotoča se na izvedbo, prilagoditve dejavnosti in/ali okolja tako, da bo uporabnik karseda samostojen v dnevnem funkcioniranju (American Occupational Therapy Association, 2014; Bracher, 2000; Pihlar, 2013). Konj in njegova okolica zaradi emocionalnih, socialnih in motivacijskih



Slika 1: Prikaz terapevtskega jahanja. Vključevanje vaj za razvijanje ravnotežja, koordinacije, izgrajevanja telesne sheme.



Slika 2: Vodenje konja pri otroku spodbuja spretnosti orientacije v prostoru, zaznavanje in zavedanje sebe in konja v prostoru. Otrok pridobiva občutek za učinkovito in varno vodenje konja. Krepi pozornost, koncentracijo.

dejavnikov predstavljata odličen medij za izvedbo terapij. Delovna terapija s pomočjo konja obsega dejavnosti na konju in ob njem, z namenom izboljšanja funkcioniranja in samostojnosti (Llambias *et al.*, 2016). Z namenom načrtovanja obravnave delovni terapevt izvede ustrezno ocenjevanje posameznikovega delovanja na posameznih področjih okupacije. Okupacija je v cilj usmerjeno, za posameznika smiselno delovanje, sestavljeno iz nalog (Christiansen, Baum, Bass-Haugen, 2005).

Izhajali smo iz dolgoletnih delovnih izkušenj, tako pri delu s konji, delu ob konju, v hlevu, v maneži in neposredni okolici, kar skupno predstavlja multisenzorno okolje. Ker to okolje ponuja otrokom in mladostnikom toliko različnih čutno-gibalnih izkušenj, se ta oblika dela delovne terapije prepleta z senzorno integracijo po dr. Ayres (ASI). Le-ta se izvaja v senzorni sobi, ki je prav tako multisenzorno okolje, kjer otroci pridobivajo na čutno-gibalnih izkušnjah do te mere, da se lažje vključijo v delovno terapijo s pomočjo konja, kjer je sočasno na preizkušnji več čutil, s katerimi se otrok ali mladostnik sooča in jih uspešno integrira. Naše strokovno delo pri pisanju prispevka



Slika 3: Skrb za urejeno okolico v maneži, navaja otroke na čistočo in odgovornost do drugih jahačev.

smo podkrepili s strokovno literaturo, ki smo jo iskali v bazah podatkov Medline in Google Scholar iz obstoječe strokovne literature. Za pisanje članka smo uporabili deskriptivno metodo dela. Želimo poudariti pomen povezovanja obeh multisenzornih okolij, tako dela v hlevu kot v senzorni sobi.

Ključne besede: delovna terapija s pomočjo konja, terapevtsko jahanje, multisenzorno okolje, senzorna integracija po dr. Ayres.

Rezultati

Delovna terapija je zdravstvena stroka, ki promovira zdravje in dobro počutje preko posameznikove vključenosti v dejavnost. Delovni terapevt je pri svojem delu osredotočen na uporabnika in njegove potrebe, zmožnosti in želje. Terapevtski cilji so maksimalna uporabnikova samostojnost pri izvedbi dejavnosti s področja skrbi zase, dela oziroma izobraževanja, igre in prostega časa (Bracher, 2000).

Senzorna integracija je po Dr. Ayres definirana kot nevrološki proces, ki organizira občutke iz lastnega telesa in okolja ter pomaga pri tem, da telo učinkovito uporabimo znotraj določenega okolja (Ayres, 1972). Njena pozornost je bila najbolj usmerjena v vestibularni, proprioceptivni in taktilni

sistem, ker je menila, da jih drugi znanstveniki zanemarjajo na račun vidnega in slušnega sistema. Teorija senzorne integracije temelji na predpostavki, da se nevroplastičnost in senzorna integracija zgodita le, če se funkcije možganov integrirajo. Otrokova sposobnost zaznave, razumevanja in organizacije senzornih prilivov so osnova za njegovo učenje, igro, pozornost, prilagojeno vedenje in vključevanje v vsakdanje življenjske dejavnosti (Ayres, 2008, Bundy, Lane, 2019). Čeprav so bile



Slika 4: Vodenje in jahanje konja. Otroci se učijo sprejemati odgovornost drug do drugega, krepi se zaupanje, znanje pa utrdi.



Slika 5: Skrb za urejenost boksov v hlevu. Težja fizična dela otroke, ki delajo s srcem, tudi zelo sprostito. Otroci se bolj začutijo (proprioceptivni čut).

raziskave na področju senzorne integracije v zadnjih petdesetih letih usmerjene v iskanje vzorcev senzornih in motoričnih težav ter spremljanje učinkov obravnav, je še vedno na prvem mestu povezava med težavami senzorne integracije in otrokovim sodelovanjem v vsakdanjem življenju. Že Ayres je definirala senzorno integracijo kot »organizacijo občutkov za uporabo« (Gričar, Kovačič, 2020).

Naravna privlačnost živali pogosto spodbudi ljudi k izvedbi dejavnosti, povezanih z živalmi, kar rezultira v pozitivnih izkušnjah, ki jih lahko posameznik prenese v dejavnosti vsakdanjega življenja (Vakrinou, Tzonichaki, 2020). Ena izmed oblik terapije z živalmi je tudi terapija s pomočjo konja. Konj nikakor ne predstavlja zgolj sredstva za izvedbo terapije, ampak pomembnega člana tima in sočasno tudi močan emocionalni in motivacijski dejavnik. Uspešno delo s konjem in ob njem predstavlja priložnost za pridobivanje senzornih izkušenj, ki vplivajo na izboljšanje motoričnih, procesnih in socialno-interakcijskih spretnosti (Llambias *et al.*, 2016).

Delovna terapija s pomočjo konja je oblika rehabilitacije, kjer delovni terapevt pri delu uporablja konja ali njegovo neposredno okolico z namenom izboljšanja



Slike 6, 7 in 8: Delo v neposredni okolici hleva daje otrokom občutek za urejenost okolja, občutijo zadovoljstvo, ko je delo narejeno.



posameznikovih spretnosti in tako vplivati na kvalitetnejše funkcioniranje na področjih človekovega delovanja (Murphy, Wilson, Greenberg, 2017).

Delovna terapija s pomočjo konja ponuja celo paleto dejavnosti, ki so za posameznika pomembne in namenske (Llambias *et al.*, 2016). Primerna je za različne ciljne skupine, kot so npr.: osebe z gibalno oviranostjo in motoričnimi primanjkljaji, osebe z izrazitimi težavami na področju senzornega procesiranja, osebe s čustveno-vedenjskimi in psihičnimi težavami, osebe s primanjkljaji na področju duševnega zdravlja, osebe s težavami na govornem področju, pri učenju ter drugo



Slika 9: Mali leseni konjički – pipicanerji so priljubljena igrača, ki otrokom ponuja številne vaje za razvijanje koordinacije, grobe in fine motorike.



Slika 10: Otroci se najprej naučijo voditi konja s pomočjo igrače in delovnega terapevta.

(Vakrinou, Tzonichaki, 2020). Z dejavnostmi ob konju in na konju terapevt spodbuja izboljšanje motoričnih, procesnih in socialno-interakcijskih spretnosti. Motorične spretnosti zaznavamo pri uporabnikovem gibanju ter interakciji s predmeti. To so stabilizacija trupa in nadzor ravnotežja med interakcijo s predmetom, ohranjanje pokončne, poravnane telesne drže med gibanjem, hoja, seganje, koordinacija enega ali več delov telesa sočasno, uravnavanje in doziranje moči, hitrosti in obsega giba, manipulacija s predmeti ter druge spretnosti. Procesne spretnosti opazujemo skozi posameznikovo zaznavanje predmetov, razumevanje naloge, izvedbo in prilagajanje izvedbe. To so vzdrževanje, usmerjanje ter deljenje pozornosti med izvedbo naloge, uporaba ustreznih pripomočkov na pravi način, sledenje in upoštevanje navodil, organizacija pripomočkov, materialov ter zaporedja dela, prilagajanje izvedbe ali okolja ter druge spretnosti. V sklopu socialno-interakcijskih spretnosti zaznavamo uporabnikov pristop do drugih prisotnih oseb med izvedbo naloge, vzpostavljanje očesnega kontakta, usmerjanja položaja telesa glede na ostale prisotne, smiselno spraševanje ter iskanje ustreznih informacij, odgovarjanje na



Slika 11: Krtačenje konj in nega krtač, pomaga razvijati O/M odgovornost do zdravja konj in tudi do lastnega zdravja. Ideja skrbi za konja je v tem, da če zmorem skrbeti za konja, bom zmoget poskrbeti tudi zase.

sporočila socialnega partnerja ter druge spretnosti (Bracher, 2000; Llambias *et al.*, 2016; Park, Fisger, Velozo, 1993).

Terapevtsko jahanje je ena izmed oblik terapije s konji in obsega uporabo jahanja za doseg terapevtskih namenov (Heffernan, 2016). Jahanje prinaša prednosti za fizično kot tudi psihično zdravje (Marcia, Smith, 2000). Gibanje konja v koraku stimulira gibanje medenice podobno hoji, posledično se izboljša regulacija mišičnega tonusa in koordinacija, telesna drža in kontrola trupa ter glave (Benda, McGibbon, Grant, 2003). Najpogosteje navajane pozitivne posledice terapevtskega jahanja so posledično izboljšano ravnotežje, izboljšana telesna drža, koordinacija, mišična moč in vzdržljivost in povečan obseg gibljivosti (Heffernan, 2016; Marcia, Smith, 2000). Raziskave potrjujejo prednosti terapevtskega jahanja tudi pri otrocih z motnjami avtističnega spektra. Terapevtsko jahanje je pozitivno vplivalo na zmanjšanje iskanja dražljajev v okolju, zmanjšanje stereotipnega vedenja, izboljšanje motivacije in senzornega procesiranja med dejavnostjo ter večjo motivacijo za socialno vključevanje (Heffernan, 2016; Pérez-Gómez *et al.*, 2020; Murphy, Wilson, Greenberg, 2017; Llambias *et al.*, 2016).



Slika 12: Skupina otrok s pipicanerji; obiskovalcem prikažejo različne načine gibanja konja (hod, kas in galop). S tem se učijo orientacije, občutka za razdaljo, sledenja navodilom, koordinacije.

Pomemben del delovne terapije s pomočjo konja predstavljajo dejavnosti ob konju in dejavnosti v konjevi okolici. Dejavnosti skrbi za konja obsegajo čiščenje in nego konja, uzdanje in sedlanje, vodenje konja in druge. Dejavnosti v okolici hleva pa so med drugimi tudi čiščenje in urejanje boksa, hleva in izpusta, nega konjeniške opreme itd. Skrb za konja pozitivno vpliva na osebni razvoj uporabnika in izgrajevanje odgovornosti do živali (Heffernan, 2016). Delovni terapevt je pri svojem delu osredotočen na uporabnika, nalogo in okolje. Pomembno je, da terapevt dejavnost, izvedbo ali okolje ustrezno prilagodi glede na uporabnikove potrebe (Pihlar, 2013). Če na primer uporabnikova fotosenzibilnost vpliva na sproženje epileptičnega napada, je pomembno, da terapevt potek dejavnosti in okolje ustrezno prilagodi, da se izogne potencialni nevarnosti. V primeru, da je uporabnikovo funkcioniranje zaradi gibalne oviranosti upočasnjeno, mora terapevt ustrezno prilagoditi zahtevnost naloge, da zagotovi varnost. Terapevt



Slika 13: Na videz preprosta dejavnost, kot je zapiranje vrat, zahteva kar nekaj spretnosti (razvijanje prijema, mišične moči, koordinacije).

s prilagoditvijo naloge, izvedbe ali okolja uporabnikova šibka področja podpre in mu omogoči samostojno participacijo v dejavnosti (prav tam).

Delovna terapija s pomočjo konja lahko poteka skupinsko ali individualno. Pomembno je, da terapevt postavi individualne cilje za posameznega uporabnika in prilagodi dejavnosti tako, da bodo namenske za vse sodelujoče.

Razprava

V praksi opažamo porast izrazitih težav senzoričnega procesiranja dražljajev pri otrocih in mladostnikih. Pogosto zaradi težav s predelavo senzornih dražljajev niso sposobni učinkovitega ali sproščene sodelovanja v programu delovne terapije s pomočjo konja. Nekateri otroci si sicer želijo stika s konji, pa jih je strah jahanja

zaradi strahu pred višino. Nekateri imajo radi lik konja kot prelepe živali, a se bojijo, da bi se sploh približali njegovi veličini. Tretji ne prenesejo hlevskega vonja, četrtri ne zmorejo fizičnega stika z živaljo. Pozimi je tu še mraz, nekatere moti kovinski hrup med odpiranjem vrat v boksih. Veliko otrok in mladostnikov ne prenese daljši čas trajajočega vztrajanja v gibanju, ki zahteva tolikšno koncentracijo, dolgotrajno pozornost na gibanje konja v njihovi bližini. Nemalokrat opažamo strahove, kot so: konj me želi ugrizniti, posliniti, pohoditi, stisniti v kot. V takih primerih je potrebno najprej podpreti otrokovo senzorno integracijo. Delo v senzorni sobi omogoča, da se otrok z raznovrstnimi dražljaji srečuje in sooča postopno in povsem prilagojeno glede na njegovo individualno predelavo senzoričnih dražljajev. Ko otrok oziroma mladostnik integrira svoja čutila do te mere, da je pripravljen na soočanja s kompleksnejšimi multisenzornimi okolji, takrat ga na postopen način vključimo v dejavnosti, povezane s konjem in njegovo okolico.

Glavna pozornost senzorne integracije po Dr. Ayres je usmerjena v vestibularni, proprioceptivni in taktilni sistem. Izhajajoč iz tega dejstva, ASI delovni terapevti prav zato na izoliran način razvijamo vestibularni sistem (čut za ravnotežje) v senzorni sobi s pomočjo raznolikih gugalnic, ki omogočajo otrokom gibanje v različnih smereh. Najrazličnejši viseči rekviziti in kotaleči rekviziti na tleh, predstavljajo otrokovemu čutu za ravnotežje velik izziv. Potem je tu še žičnica, ki ponuja tako vestibularne, proprioceptivne, taktilne, vidne in slušne dražljaje. Senzorna integracija se najučinkoviteje izgrajuje, če je v dejavnost vključenih več senzornih sistemov. Seveda mora biti otrok na to pripravljen. Za prilagajanje na različne vonje in okuse uporabimo sobo in kuhinjo snoezelen, ki sta prav tako multisenzorni okolji. Težave pri senzorni integraciji lahko vplivajo na vsa področja otrokovega delovanja že od rojstva dalje. Osebe, ki imajo težave z zaznavanjem, toleriranjem in integriranjem prilivov, imajo pogosto težave pri prilagajanju na nepričakovane in spreminjajoče prilive, ki so prisotni v socialnem okolju. Udejstvovanje v dejavnostih znotraj kulturnega okolja zahteva sposobnosti in spretnosti, ki temeljijo na podlagi senzomotoričnih izkušenj, njegove vključenosti in uspehov na področju športa, hobijev, šole, in druženja z vrstniki (Spitzer, Smith, 2001).

Zaključek

Delovna terapija s pomočjo konja ne vključuje le samega jahanja in pestrih dejavnosti na konju, temveč tudi vključenost posameznika v same dejavnosti ob konju in v njegovi neposredni okolici. Te dejavnosti so npr.: spoznavanje in opazovanje konjev; navezovanje stikov s konjem; čiščenje in skrb za konja; uzdanje; sedlanje; hranjenje; vodenje konja in skrb za urejenost okolice. Pogosto hlev, maneža in pašnik predstavljajo učni prostor, naravno multisenzorno okolje, ki otrokom ponuja možnosti in priložnosti tako za igro kot tudi za spoznavanje narave v vseh štirih letnih časih ter spoznavanje težjih fizičnih dejavnosti. Delovni terapevt ali terapevtka otroka oziroma mladostnika v dejavnosti usmerja v individualnih ali v skupinskih terapevtskih obravnava. Pri terapiji s pomočjo konja določimo cilje terapije, beležimo in spremljamo napredek ter fotografiramo in snemamo elemente izvedbe terapij. Delovno terapijo s pomočjo konja kombiniramo z različnimi delovnoterapevtskimi metodami, tehnikami in koncepti. Glede na naraščajoče število otrok s težavami senzoričnega procesiranja, pogosto predhodno izvajamo senzorno integracijo po dr. Ayres. Kombinacija obeh terapevtskih pristopov je zelo redka in zaradi tega posebna. Terapijo prilagajamo glede na terapevtske učinke ter analiziramo dobljene rezultate. Glavni cilj terapije je samostojen in zadovoljen otrok oz. mladostnik, ki se s pomočjo skrbi za konja uči poskrbeti tudi zase.

Zahvala

Avtorici tega prispevka se želiva zahvaliti dolgoletni sodelavki Bernardi Antonin. Adi je na področju delovne terapije s pomočjo konja ustvarjalno in predano delovala v CIRIUS Kamnik skoraj štiri desetletja. Svoje znanje in izkušnje je prenesla na naju, v želji, da bi lahko zagotovili kvalitetno terapijo s pomočjo konja čim večjemu številu otrok in mladostnikov. Adi, hvala za vso predano znanje in izkušnje.

VIRI IN LITERATURA

- American Occupational Therapy Association (2014). Occupational therapy practice framework: Domain and process (3rd ed.). American Journal of Occupational Therapy.
- Ayres, J. A. (1972). Sensory Integration And Learning Disorders. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Ayres, J. A. (2008). Sensory integration and the Child. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Bracher M. (2000) Therapeutic Horse Riding: What has this to do with Occupational Therapists? *British Journal of Occupational Therapy*. 63(6).
- Bundy, A. C., Lane, S. J. (2019). Sensory integration: A. Jean Ayres Theory Revisited. Philadelphia: F . A. Davis Company. 3; 2–20.
- Christiansen, C.H., Baum, C.M., Bass-Haugen, J. (2005). Occupational therapy: Performance, participation, and well-being (3rd ed.).
- Gričar, N. in Kovačič, A. (2020). Vprašalnik o otrokovi predelavi senzornih prilivov (VOP- SI). Priročnik. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Heffernan K. (2016). The effect of an equine assisted therapy (EAT) programme on children's occupational performance – a pilot study. *Irish Journal of Occupational Therapy*, Vol. 45 No. 1, 28–39.
- Pérez-Gómez J. in sod. (2020). Equine-assisted activities and therapies in children with attention deficit hyperactivity disorder: A systematic review.
- Murphy L., Wilson J., Greenberg S. (2017). Equine-Assisted Experiential Learning in Occupational Therapy Education. *Journal of Experiential Education*, 1–11.
- Llambias, C., Magill-Evans J., Smith V., Warren S. (2016). Equine-assisted occupational therapy: Increasing engagement for children with autism spectrum disorder. *American Journal of Occupational Therapy*, 70, 7006220040. <http://dx.doi.org/10.5014/ajot.2016.020701>.
- Marcia S. M., Smith B. A. (2000). Occupational Therapists and Therapeutic Riding, *Anthrozoös*, 13:3, 174–181.
- Park S., Fisser A. G., Velozo C. A. (1993). Using the Assessment of Motor and Process Skills to Compare Occupational Performance Between Clinic and Home Settings. *The American Journal of Occupational Therapy*. Volume 48, Number 8. 697–709.
- Pihlar Z. (2013). Nove metode v delovni terapiji. *Rehabilitacija XII*, supl. 1. 121–128.
- Spitzer S., Smith R.S. (2001). Sensory Integration revisited: A philosophy of practice. V: S. Smith Roley, E. Blanche in R. Schaaf, *Understanding the nature of sensory integration with diverse populations* (1. izdaja, str. 3–23). Thorofare: Communication Skill Builders/Therapy Skill Builders.
- Vakrinou P., Tzonichaki I. (2020) Animal assisted therapy and occupational therapy. *Health & Research Journal*, 6(3), 85-92. doi:<https://doi.org/10.12681/healthresj.25152>
- William Benda, McGibbon N. H., Grant K. L. (2003). Improvements in muscle symmetry in children with cerebral palsy after equine-assisted therapy (hippotherapy). *The journal of Alternative & Complementary medicine*. 9(6), 817–825.



Martina Lenček

CIRIUS Kamnik

Metoda Werbeck oziroma delo po načelih šole za odkrivanje glasu

Povzetek

Metoda Werbeck Šole za odkrivanje glasu spodbuja napredek na telesnih, zaznavno-spoznavnih, senzomotoričnih in socialnih funkcijah. Je skupinska vadba, ki jo vodi izobražena delovna terapevtka za delo po načelih Šole za odkrivanje glasu. Osnovni namen vadbe je osvoboditev glasu s pomočjo izvajanja gibalnih vzorcev, spremljanih z glasom.

V prispevku so predstavljeni učinki modificirane vadbe po metodi Werbeck pri izbranih udeležencih v delovni terapiji. Povzeti so rezultati dnevniškega zapisa terapevta ter intervju z udeleženci skupine. Metoda Werbeck v Sloveniji v delovni terapiji še ni razširjena; kot terapija pa se v svetu uporablja na različnih področjih rehabilitacije. Z modificirano obliko vadbe v delovnoterapevtski obravnavi razvijamo in krepimo pri osebah s posebnimi potrebami telesne funkcije, razvijamo spretnosti in jim olajšamo izvedbo dejavnosti.

Ključne besede: delovna terapija, osvoboditev glasu, gibalni vzorec, zaznava.

Izhodišča

CIRIUS Kamnik je javni zavod, specializiran za vzgojo, izobraževanje in celostno usposabljanje otrok in mladostnikov z gibalno oviranostjo ali z različnimi dolgotrajnimi obolenji (CIRIUS Kamnik, 2020). Poleg vzgojno-izobraževalnih programov potekajo tudi zdravstveni programi, med njimi igra pomembno vlogo delovna terapija. Otroke in mladostnike (O/M) strokovno podpira na njihovi poti osamosvajanja na vseh področjih življenja. Pri tem se delovni terapevti poslužujejo različnih delovnoterapevtskih tehnik in pristopov. Ker so otroci in mladostniki v Centru daljše obdobje, v času osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja, mora biti pristop strokoven in inovativen. Eden izmed novih inovativnih pristopov je tudi vadba po metodi Werbeck. Šolo za odkrivanje glasu je razvila švedska operna pevka Valborg Werbeck-Svårdström. Na vrhuncu svoje pevske kariere je izgubila glas in si ga kasneje s samoopazovanjem in oblikovanjem posebnih vaj povrnila. V sodelovanju z dr. Rudolfom Steinerjem (1912–1924) je terapevtske vaje poglobila in ustanovila Šolo za odkrivanje glasu. Ob delu z osebami s posebnimi potrebami je razvila inovativen program vadbe s terapevtskim učinkom (Orpheus, 2020a).

Izobraževanje v tej smeri je možno v tujini. V Sloveniji potekajo le občasne kratke delavnice.

V Šoli za odkrivanje glasu petje ni odraz posameznih organov ali delov telesa, temveč izraz celotnega človekovega bitja. Osnovni namen vadbe je osvoboditev glasu (Orpheus, 2020b). V delovnoterapevtski obravnavi je uporabljena modificirana oblika vadbe po metodi Werbeck. Glasovna vadba s ciljem osvoboditve glasu je izvajana na modificiran način v smislu izvajanja gibalnih vzorcev, spremljanih z glasom.

S pomočjo samoglasnikov in soglasnikov, naravnih glasbenih elementov in ritmičnega dihanja se oblikuje vadba specifičnih gibalnih vzorcev, ki se pod vodstvom terapevtke izvajajo v določenem tonu, ritmu, melodiji ali lestvici (Orpheus, 2020c). Izvajanje gibalnih vzorcev ob spremljanju glasbe spodbuja usklajeno delovanje obeh možganskih hemisfer. S ponavljanjem vplivamo na razvoj motoričnih, procesnih, komunikacijskih in socialnih spretnosti (Pihlar, 2013).

Vsebina

V prispevku je predstavljena modificirana oblika vadbe Šole za odkrivanje glasu po metodi Werbeck v delovni terapiji. Prilagoditve so usmerjene v vadbo telesnih funkcij, razvijanje spretnosti in lažjo izvedbo dejavnosti.

Osnova za vadbo gibalnih vzorcev je stabilen in uravnotežen položaj telesa. Če je to sedeči položaj, je pomemben dober stik stopal s tlemi, centraliziran položaj medenice in sproščena vzravnava.

Medenica je nekoliko odmaknjena od hrbtnega naslona stola, tako da je možno gibanje. Pri stoječem položaju je pomembna stabilnost in nenapetost telesa. Vsekakor pa je najpomembnejše, da udeleženske začutijo, v katerem položaju lahko svoje telo najbolje obvladujejo (The Alexander technique center Ireland, 2020).

Vadba se izvaja sede ali stoje in je usmerjena v izvedbo gibalnih vzorcev, ki se izvajajo z različnimi deli telesa. Najpogosteje se izvajajo:

- gibanje medenice naprej in nazaj;
- kroženje z rameni;
- gibanje z rokami;
- gibanje z nogami;
- poudarjena mimika.

Gibalno ovirani O/M imajo zaradi posledic okvare pogosto težave v stabilnem sedenju in stoji. Delovna terapevtka ima v modificirani obliki vadbe pomembno nalogo, da s pomočjo dotika in vizualizacije vodi in pomaga posamezniku, da gibalne vzorce izvaja na pravilen način (Jović, 2011). Pri vadbi po načelih Šole za odkrivanje glasu se gibalni vzorci ponavljajo v ritmu, pozornost je usmerjena v glas, zato gib steče samodejno.

Potek terapevtske ure

Vadba traja 45 minut. O/M sami pripravijo prostor: hodeči pripravijo stole, primerne višine in jih razporedijo v polkrog, uporabniki vozičkov se sami postavijo

v polkrog. Poskrbijo za pravilen izhodiščni položaj telesa in pozornost usmerijo na terapevta in nase. Usvojitev tega rituala je pri nekaterih zaradi velikih težav na področju procesnih spretnosti trajala vse šolsko leto.

Vadba se prične s sproščanjem. Poudarek je na dihanju. Dihanje se običajno močno poglobi, mišice se sprostijo, posledica pa je močno zehanje. Dovolimo, da ima zehanje prednost pred izvajanjem vaj, da ga udeleženci/udeleženke ne prekinjajo in da zehajo tako, da si ne prekrivajo ust. To je zaradi družbene nesprejemljivosti v začetku večini povzročalo nelagodje.

Sledi vadba gibalnih vzorcev, pri čemer je poudarjena mimika. Tudi ta je na socialnem področju težje sprejemljiva, zato je večini v začetku nerodno. Prav tako so prisotne težave na področju zaznave in nadzora mišic obraza. Zato se pri tem pogosto sprostijo čustva in reakcije sramu, nelagodja, smeha ...

Učinek vadbe se spremlja ob zaključku vsake terapevtske ure. V ta namen se uporabljajo različni ocenjevalni inštrumenti, ki so usmerjeni v:

1. Fiziološke meritve
 - a. Meritve dihalnih funkcij
2. Dnevni intervju z udeleženci – polstrukturirani intervju
3. Dnevniški zapis terapevta
 - a. Telesno področje
 - Zaznavanje telesa
 - Zmožnost izvedbe izoliranih gibov
 - Zmožnost izgovorjave
 - Jasnost izgovorjave
 - Zmožnost koordinacije giba in izgovorjave
 - Položaj telesa
 - b. Čustveno področje
 - Doživljanje
 - Počutje

- c. Socialno področje
 - Sodelovanje
 - Motivacija
 - Sprejemljivost za nova znanja
 - d. Kognitivno področje
 - Koncentracija
 - Spomin
4. Vprašalnik o počutju pred vadbo in po njej

Fiziološke meritve

Fiziološke meritve potekajo periodično. Predvidene so bile dvakrat letno. Pred vadbo in po njej jih je izvajala fizioterapevtka. Zaradi pomanjkanja časa ponovitvenih testiranj v večini primerov nismo izvedli.

Rezultati izvedenih meritev so nakazali izboljšane dihalne funkcije pri O/M z nezgodno poškodbo glave in pri zdravi populaciji (zaposleni), ter zmanjšanje dihalnih sposobnosti pri O/M z živčno mišičnimi obolenji. Pri O/M s cerebralno paralizo meritve zaradi nezmožnosti prijema ustnika oziroma kontroliranega vdiha in izpiha niso bile izvedljive.

Dnevni intervju z udeleženci

Dnevni intervju z udeleženci se izvaja po vadbi. Izvede ga delovna terapevtka.

Vprašanja, ki jih postavi O/M:

1. Katera vaja ti je bila najbolj všeč?
2. Ali si danes spoznal/a, zaznal/a kaj novega?
3. Ali zaznaš kakšno spremembo od zadnjič/od začetka ure?

Izjavo dajo tisti udeleženci, ki to želijo. Namen je povečati pozornost pri vadbi, zaznati spremembe in dati možnost, da ubesedijo svoja opažanja. Pri tem pride pogosto do zelo močnih in za vsakodnevne dejavnosti zelo pomembnih samoopažanj:

- »Celo uro sem imela roke sproščene in ob telesu. Ponosna sem nase. Nisem verjela, da to zmorem!«
- »Lažje je delati v skupini, ker se poslušamo in opazujemo.«
- »Imam večji nadzor nad telesom. Velikokrat se spomnim in korigiram položaj.«
- »Zdaj zaznam povišan tonus in lahko sprostim napetost v rokah in ramenih.«
- »Bolj sem sproščena in polna energije. Bolje spim.«
- »Ko sem izpostavljena in moram nekaj narediti sama, mi je veliko lažje.«
- »Osredotočena sem lahko na več stvari hkrati. Ob spominu na te vaje se lahko sprostim in skoncentriram tudi v drugem prostoru.«

Na podlagi dnevnega intervjuja je bila najbolj priljubljena vaja MI MI MI (12/32), nato pa M na dva tona (8/32). Obe vaji sta intervjuvancem omogočili sprostitvev celega telesa, predvsem njim vidnim, najbolj spastičnim delom (roke). Udeleženci so zaznali boljše osredotočenost na sebe, normalizacijo mišične napetosti, poglobljeno slušno zaznavo – sprejemanje tonov (pustimo, da ton zaznamo in ga pustimo naprej).

Terapevtov dnevniški zapis

Terapevtov dnevniški zapis je dokaj obsežen zapis, ki ga delovna terapevtka izvede po vadbi. Zapiše opažanja o O/M, pri katerih so bile zaznane največje spremembe ali posebnosti.

Pri večini udeleženk so bila izvedena začetna opažanja, nadaljevalna pa pri tistih, pri katerih so bile zaznane posebnosti. V prikazanih primerih (tabela 1, 2 in 3) je viden napredek, hkrati pa tudi dnevna nihanja posameznika v funkcioniranju. Glede na izvedene intervjuje lahko zaključimo, da so bili razlogi za nihanja predvsem v čustvenih motnjah, ki so pridružene osnovni diagnozi ter v utrujenosti, ki je bila večinoma posledica zanje prenapornega šolskega ritma.

Tabela 1: Rezultati ocenjevanja na telesnem, čustvenem, socialnem in kognitivnem področju pri mladostnici N. G.

Terapevtov dnevniški zapis /zaporedno ocenjevanje	1	2	3	4	5	6
Zaznavanje telesa	4	4	4	4	4	4
Zmožnost izvedbe izoliranih gibov	3	4	4	4	4	4
Zmožnost izgovorjave	4	4	5	5	5	5
Jasnost izgovorjave	3	4	5	5	5	5
Zmožnost koordinacije giba in izgovorjave	4	4	4	5	5	5
Položaj telesa	3	4	4	4	3.5	4
Doživljanje	4	5	3	0	0	0
Počutje	4	4	3	5	4	5
Sodelovanje	5	5	5	5	5	5
Motivacija	4	5	3	5	5	5
Sprejemljivost za nova znanja	4	5	3	5	5	5
Koncentracija	0	0	5	5	4	5
Spomin	0	0	5	5	5	5

Ocenjevalna lestvica je bila v razponu od 1–5, ocena 0 prikazuje nezmožnost ocenjevanja.

Tabela 2: Rezultati ocenjevanja na telesnem, čustvenem, socialnem in kognitivnem področju pri mladostnici M. N.

Terapevtov dnevniški zapis /zaporedno ocenjevanje	1	2	3	4	5	6
Zaznavanje telesa	4	4	4	4	3	4
Zmožnost izvedbe izoliranih gibov	3	4	4	3	4	4
Zmožnost izgovorjave	3	4	4	4	4	4
Jasnost izgovorjave	4	3	3	3	3	4
Zmožnost koordinacije giba in izgovorjave	4	4	4	4	4	4
Položaj telesa	4	4	4	3	4	5
Doživljanje	4	5	0	5	0	5
Počutje	5	5	5	4	5	5
Sodelovanje	4	5	4	4	4	5
Motivacija	5	5	5	5	5	5
Sprejemljivost za nova znanja	5	5	4	4	4	5
Koncentracija	0	4	3	3	3	4
Spomin	0	5	5	5	4	4

Ocenjevalna lestvica je bila v razponu od 1–5, ocena 0 prikazuje nezmožnost ocenjevanja.

Tabela 3: Rezultati ocenjevanja na telesnem, čustvenem, socialnem in kognitivnem področju pri mladostnici A. B.

Terapevtov dnevniški zapis / zaporedno ocenjevanje	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Zaznavanje telesa	4	3	0	3	4	3	3	3	4	3	3	5	4.5
Zmožnost izvedbe izoliranih gibov	1	1.5	2	2	4	2	2	3	3	3	3	3	4
Zmožnost izgovorjave	2	3.5	3	3.5	4	3	3	3	3	3.5	3	4	4
Jasnost izgovorjave	1	0	2	3	4	2	3	2	3.5	3.5	3	4	4
Zmožnost koordinacije giba in izgovorjave	2	0	2	2	4	2	2	2	2	2.5	2	3	2
Položaj telesa	3	0	3	3	5	0	3	4	4.5	3	2.5	4	4
Doživljanje	3	0	2	5	5	0	3	3	4	3	3	4	4
Počutje	3	0	3	5	5	1	3	2	5	3	3	4	4
Sodelovanje	4	0	3	5	5	2	4	4	5	3.5	4	5	5
Motivacija	4	0	3	5	5	3	3	3	4	3	3	5	5
Sprejemljivost za nova znanja	5	0	3	4	5	1	3	3	4	3	3	5	5
Koncentracija	0	0	1	4	4	1	3	3	4	3	4	4.5	5
Spomin	0	0	5	5	4	4	0	5	5	5	5	5	5

Ocenjevalna lestvica je bila v razponu od 1–5, ocena 0 prikazuje nezmožnost ocenjevanja.

Interpretacija rezultatov ocenjevanja na telesnem, čustvenem, socialnem in kognitivnem področju:

TELESNO PODROČJE: opazovane so bile motorične spretnosti – zaznava in položaj telesa in možna samokorekcija položaja, mišični tonus, gibalni vzorci med dejavnostjo, funkcija zgornjih udov in posameznih delov telesa ter koordinacija.

- Zaznavanje telesa (tonus, zaznava posameznih delov telesa in možna samokorekcija) se je izboljšala predvsem pri tistih udeležencih, ki so prihajali redno (tabela 3).
- Zmožnost izvedbe izoliranih gibov se je z vadbo vidno izboljševala. Razlika je bila vidna predvsem pri težko gibalno ovirani udeleženci s cerebralno paralizo (tabela 3).
- Zmožnost izgovorjave: z vajami, ki so zahtevale izrazito mimiko in s samomasažo obraza, so udeleženci začutili in aktivirali mišice, potrebne za izgovorjavo. Pri vseh udeležencih je bil viden napredek.
- Jasnost izgovorjave se je prav tako vidno izboljšala pri vseh udeležencih.
- Zmožnost koordinacije giba in izgovorjave se je z vadbo gibalnih vzorcev izboljševala. Izjema je bila mladostnica A. B. (tabela 3), katere psihofizično stanje je veliko bolj nihalo kot pri drugih udeležencih.
- Položaj telesa: pri večini udeležencev, ki so redno obiskovali vadbo, je bil viden boljši položaj telesa. Pomembno je bilo tudi, da so pridobljeno zaznavo znali uporabiti izven terapije.

ČUSTVENO PODROČJE: opazovano je bilo doživljanje in počutje izbranega udeleženca. Opazni so bili pogosti odmiki v svoj svet, nenadzorovani izbruhi smeha, skepsa, evforija, utrujenost in na drugi strani ponos ob samonadzoru čustvenih reakcij.

- Doživljanje: z redno vadbo se je zmanjšal nekontroliran smeh, kar je udeležencem dalo občutek zanesljivosti in možnost vpliva na svoje reakcije. Prav tako je sprejetost in uspešnost pri vadbi pripomogla k zadovoljstvu. Največkrat je bil viden ponos.

- Počutje je v veliki meri vplivalo na sodelovanje. Slabše je bilo, kadar so bili utrujeni, zaspani ali jih je kaj bolelo.

SOCIALNO PODROČJE: na tej ravni je bilo ocenjevano sodelovanje, motivacija in sprejemljivost za nova znanja. Pri tem je bilo opazno, da so O/M vložili veliko truda, vendar so zaradi težav na kognitivnem področju (odkrenljivost, motnje pozornosti in koncentracije) le s težavo sodelovali.

- Sodelovanje je bilo v večini srečanj zelo dobro, saj so bili vključeni mladostniki, ki so se za vadbo odločili sami. Na slabše sodelovanje so pogosto vplivala stanja na telesnem ali čustvenem področju. Pomembno je tudi, da so se udeleženci radi javili, da vadbo izvedejo sami, čeprav niso radi izstopali.
- Motivacija je bila v povprečju visoka. Vsi so želeli napredovati, za kar so se močno trudili. Motivacija je upadla le v primeru zaskrbljenosti, utrujenosti ali bolečine.
- Sprejemljivost za nova znanja je bila kljub visoki motivaciji nekoliko nižja. Pri mnogih je bil prisoten strah pred novim, bolj varne so se počutili pri vadbi gibalnih vzorcev, s katerimi so se že srečali.

KOGNITIVNO PODROČJE: opazovani sta bili koncentracija in spomin.

- Koncentracija je nihala glede na razpoloženje udeležencev. V začetku so nanje v veliki meri vplivali zunanji faktorji (sodeleženci, motnje iz okolja, čas), kasneje so jih lahko dokaj dobro izključili. Notranji dejavniki (misli, skrbi, prihajajoče obveznosti ...) so bili trdovratnejši, tako da včasih niso zmogli slediti vadbi niti deset sekund. Največja odstopanja v koncentraciji so bila opazna pri mladostniki s cerebralno paralizo A. B. (tabela 3).
- Spomin je bil ocenjen na nivoju zapomnitve postopka izvedbe vadbe. Izstopala je udeleženka, ki si zaradi velikih težav na področju spomina ni mogla zapomniti vaj, ki so se ponavljale vsak teden. Lahko pa si je naziv vaje priklicala z gibom. O podobnih učinkih govorijo tudi raziskave, ki nakazujejo, da sta percepcija in dejavnost močno medsebojno povezani in da motorična izkušnja lahko pripomore k aktivaciji spomina (Mathias *et al.*, 2015).

Vprašalnik o počutju pred vadbo in po njej

Kadar je bilo opazno razpoloženje, ki je bilo drugačno kot običajno, je bilo izvedeno tudi ocenjevanje počutja, pripravljenosti na delo in utrujenosti pred in po vadbi. Mladostniki so se za samooceno javili sami. Ocenjevanje je potekalo na ocenjevalni lestvici od 1–5. Prednost vprašalnika je, da je hiter in enostaven ter da nudi terapeutu in udeležencu takojšen uvid v doživljanje posameznika. Delovni terapevt ga izvede na koncu vadbe.

Povzetek stanja petnajstih srečanj je prikazan v tabeli (tabela 4). O/M so večinoma zelo radi prihajali na vadbo v skupino, saj udeležba ni bila obvezna, temveč le priporočljiva.

Tabela 4: Rezultati ocenjevanja utrujenosti, pripravljenosti na sodelovanje in počutja pri mladostnikih pred vadbo in po njej.

	enako	več	manj
UTRUJENOST	8	4	3
PRIPRAVLJENOST NA SODELOVANJE	5	7	3
POČUTJE	5	8	2

- Utrujenost je bila pogosto posledica obremenjenosti v šoli. Ker je vadba potekala takoj po pouku, se je utrujenost z vadbo včasih tudi povečala (v 26,6 %). Največkrat je ostalo stanje enako (53,3 %), v treh primerih pa se je utrujenost zmanjšala (20 %).
- Pripravljenost na sodelovanje se pogosto izboljšala (46,6 %). Razlog je bila običajno zainteresiranost za vadbo, sprejetost in uspešnost v skupini. Prav tako je udeležencem omogočeno, da se v vadbo ne vključujejo, če čutijo, da tega ne zmorejo. Ker jim je dovoljeno počivanje, ker ni pritiskov, kmalu z vadbo nadaljujejo. Pripravljenost na sodelovanje je v nekaj primerih po vadbi tudi ocenjena slabše (20 %), v 5 primerih pa je ostala ista (33,3 %). Razlog za slabšo pripravljenost na sodelovanje je bil vedno povezan s slabim počutjem ali z utrujenostjo.

- Počutje se je v večini primerov izboljšalo (53,3 %), enako je ostalo v 33,3 %, v 13,3 % pa se je poslabšalo. Razlog za poslabšanje je bilo običajno stanje po daljši odsotnosti zaradi bolezni ali pa prevelika obremenitev v šoli. Pri oceni izboljšanja počutja so udeleženci največkrat omenili, da jim je vadba pomagala, da so pozabili na skrbi.

V procesu rehabilitacije so pri O/M izvedeni tudi standardizirani delovnoterapevtski testi, ki pa zaradi kroničnih stanj ne prikažejo sprememb dovolj natančno.

Zaključek

Delo po načelih Šole za odkrivanje glasu omogoča aktivacijo posameznika s posebnimi potrebami in pogloblja zavedanje na telesnem, čustvenem, socialnem in kognitivnem nivoju. Osebe s posebnimi potrebami večinoma napredujejo počasi, vendar pa so ti napredki močni in nanje delujejo zelo spodbudno. Jedro skupine je stalno, pogosto pa se priključijo še O/M, ki želijo spoznati dejavnost ali pa jih terapevt vključi, da bi ocenil primernost vadbe. Iz dosedanjih izkušenj je opazno, da nekateri udeleženci takoj začutijo učinke in prijetnost vadbe, drugi pa jih, ker so drugačne kot druge terapije, težko sprejmejo. Modificirana vadba po metodi Werbeck se je izkazala za primerno pri O/M z različnimi psihomotoričnimi težavami. Pri težji gibalni oviranosti so opazni večji napredki, zaradi kombiniranih motenj pa pogosto tudi večja nihanja v funkcioniranju.

Učinkovitost dela po načelih Šole za odkrivanje glasu v delovni terapiji CIRIUS Kamnik je primer dobre prakse in še ni podprta z znanstvenimi dokazi. Vendar pa pozitivni učinki vadbe spodbujajo k nadaljevanju.

VIRI IN LITERATURA

1. Alexander Technique Centre Ireland. Improve your posture with the Alexander technique Dostopno na: <http://www.alexander.ie/improveposture.html>. <20. 6. 2020>
2. CIRIUS Kamnik. Dostopno na: <http://www.cirius-kamnik.si/>. <1. 4. 2020>
3. Natalija Jović. Aleksanderova tehnika i unutrašnji pokret – paradoks statičnosti. Zbornik radova trinaestog pedagoškog foruma scenskih umetnosti Beograd: Fakultet muzičke umetnosti (Beograd, 2011), str. 123–128.
4. Brian Mathias et al (2015): Sensorimotor learning enhances expectations during auditory perception, *Cerebral Cortex* 25(8): 2238–2254. Dostopno na: <https://academic.oup.com/cercor/article/25/8/2238/312573>. <3. 5. 2020>
5. Orpheus (2020a) Valborg Werbeck-Svärdström Dostopno na: <https://orpheus.hr/hr/valborg-werbeck-swardstrom/>. < 21. 6. 2020>
6. Orpheus (2020b) Werbeck pjevanje Dostopno na: <http://orpheus.hr/hr/werbeck-pjevanje/> < 21. 6. 2020>
7. Orpheus (2020c) Terapija pjevanjem Dostopno na: <http://orpheus.hr/hr/terapija-pjevanjem/> < 21. 6. 2020>
8. Zdenka Pihlar (2013). Nove metode v delovni terapiji Ljubljana: Univerzitetni rehabilitacijski inštitut Republike Slovenije – Soča. 12(1): 125 Dostopno na: http://ibmi.mf.uni-lj.si/rehabilitacija/vsebina/Rehabilitacija_2013_S1_p121-128.pdf. <1. 5. 2020>

A grayscale photograph of a woman with blonde hair tied back, wearing a dark long-sleeved top, sitting on a bed and petting a large, fluffy dog. The dog is lying down, looking towards the left. The woman's hands are resting on the dog's front legs. The background shows a window with blinds and a wall with a light switch. The word "RECENZIJE" is overlaid in the center in a bold, serif font.

RECENZIJE



Dušan Rutar

CIRIUS Kamnik

Psihologija blagostanja in etičnost

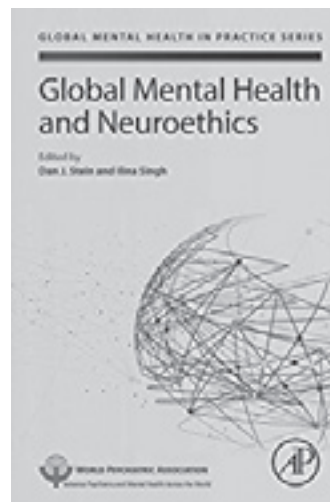
Dan Stein, Iina Singh (ured.).

Global Mental Health and Neuroethics

(Academic Press, 2020), 294 str.

V rokah imam knjigo, ki podrobno in zelo skrbno razišče revolucijo v razumevanju duševnega zdravja, razgrne koordinate za drugačno interpretiranje duševnih izzivov in težav, s katerimi se srečujejo ljudje po vsem svetu, potem pa nam prepusti v razmislek kompleksen izziv, ki ga sicer že dolgo ponuja filozofija, v 20. stoletju pa morda zlasti Emmanuel Lévinas z obsežnim opusom, v katerem dolgo in natančno raziskuje koncept etičnosti ozirom človekove etične odgovornosti do drugega človeka.

Zelo dobra definicija učenja pravi, da je učenje povečevanje kompleksnosti vzročnih kognitivnih modelov sveta, ki jih spontano razvijajo že zelo majhni otroci. Oblikujejo in preoblikujejo strukturirane vzročne modele sveta ter spreminjajo stopnje prepričanosti v teorije, kar pomeni prenašanje verjetnosti z enih hipotez na druge. Kompleksnejši modeli zato na podlagi verjetnejših hipotez bolje razlagajo svet in pojave v njem. Cilj učenja so torej zelo kompleksni modeli sveta.



Za učenje o človekovi duševnosti in za njeno razumevanje je v izpostavljeni perspektivi ključen prenos od poudarjanja duševnih motenj (*mental disorders*) k psihološki prikrajšanosti (*psychological disadvantage*). Taka prikrajšanost je sorazmerno stabilna značilnost ljudi in njihovega vsakdanjega delovanja, zaradi katere se zmanjšuje njihovo blagostanje. Zmanjševanje psihološke prikrajšanosti ima za cilj povečevanje blagostanja. Ali kot je dejal Freud, ko so ga vprašali, kaj je značilno za pacienta po uspešni psihoanalizi. Takole je odgovoril: *večja zmožnost za kreativno delo in ljubezen*.

Tudi etabrirana psihiatrija končno spreminja svoj ozki medicinski pogled na duševne motnje in poudarja pomen blagostanja, ki se povečuje s krepitvijo človekovih zmožnosti. Navsezadnje je bil Lacan psihiater.

Druga značilnost prehoda, o katerem razmišljajo avtorji knjige, ki je pred menoj, je dokončno zavračanje zastarele in predvsem neustrezne definicije *normalnega duševnega zdravja*. To je mogoče narediti v luči egalitarnega pogleda na distributivno pravičnost, ki upošteva socialne in družbene, kulturne in civilizacijske kontekste, v katerih živijo posamezni ljudje. Avtorji prispevkov to tudi naredijo – na zelo dober način, z močnimi argumenti.

Tretja značilnost je izjemno pomembna, saj pomeni globok vpogled v problematiko precej neproduktivnega spraševanja, ali imajo duševne motnje organske vzroke in organsko patologijo ali pa so samo problemi v načinu življenja tega ali onega posameznika. Za psihiatrijo blagostanja je tako spraševanje nepomembno in neproduktivno.

Produktivno je nekaj drugega. Pomemben je koncept blagostanja. Z njim si pomagamo pri razumevanju faktorjev ali dejavnikov, zaradi katerih se lahko povečuje blagostanje posameznika tudi onkraj njegovih čustvenih odzivov ali občutkov, kako srečen je. Upoštevamo namreč posameznikovo mnenje o tem in skušamo biti obenem konsistentni z načeli distributivne pravičnosti. Primer.

Če obstajajo med ljudmi predsodki, na primer do invalidov, starejših ljudi, do gejov in lezbijk, do ljudi z drugačno barvo kože, kot jo ima večina, to pomeni, da imajo največji problem ljudje, ki take predsodke zastopajo, ne pa žrtve predsodkov. Torej ne bomo *obravnavali* ali *zdravili* slednjih, temveč bomo razmišljali, kako odstraniti predsodke iz družbenega polja.

Knjiga *Global Mental Health and Neuroethics* ponuja izvrsten zagovor dobrih argumentov, s katerimi se prepričamo, kako psihiatrija preveč in neustrezno patologizira duševno zdravje ljudi, ga pogosto narobe diagnosticira, preveč diagnosticira in zlasti preveč neustrezno obravnava oziroma terapevtizira (str. 43). Nujno je drugačno razumevanje in interpretiranje duševnosti.

Tega niti ni težko razviti, saj sta sodobni nevroznanost in kognitivna znanost že tako napredovali, da je skoraj nemogoče prezreti vrednost vzročnih kognitivnih modelov, s katerimi na zelo kompleksne načine, ki daleč presegajo linearno sklepanje, kaj je normalno in kaj ni, razlagamo duševne pojave.

Kompleksni modeli prav tako segajo daleč onkraj ugotavljanja, kaj k duševnemu zdravju posameznikov prispevajo geni in kateri endogeni dejavniki naj bi vplivali nanj. Socialni odnosi, osebnostni razvoj in duhovna stanja, za katera so zmožna človeška bitja. Presegajo celo najkompleksnejše vzročne modele in terjajo globoke vpogled v kaotične razsežnosti človeških eksistenc, zlasti pa v to, kar imajo ljudje med seboj, ne da bi bili zaradi tega moteni, nenormalni ali potrebni psihiatričnega zdravljenja.

Čisto na koncu velja izpostaviti še razkošno predstavljene koncepte etičnosti in neuroetičnosti, ki skupaj s koncepti egalitarnosti in pravičnosti razstavijo povsem nove koordinate za družbeno življenje ljudi, ki ga tako dobro povzema tale izjava: *družbeno blagostanje bi se povečalo, če bi ljudje sprejemali hendikepirane ljudi kot svobodne in enake*. In biti hendikepiran ni isto kot biti moten, defekten, nenormalen in potreben *obravnavanja* na podlagi diagnoz, ki jih je že zdavnaj povozil čas.

Skupni imenovalac vseh prispevkov v tej izvrstni knjigi je tale: *prvo vprašanje o tem, kar imamo ljudje med seboj, je vprašanje o etičnosti*. O naši zmožnosti in pripravljenosti zanjo, bi smeli dodati.



Dušan Rutar

CIRIUS Kamnik

Sodobni_a učitelj_ica

Wesley Imms, Thomas Kvan (ured.).
*Teacher Transition into Innovative
Learning Environments:
A Global Perspective*
(Springer, 2021), 334 str.

Knjiga o inovativnih učnih okoljih je obenem tudi knjiga o sodobnem učitelju/sodobni učiteljici. Ta zlasti ni prenašalec/prenašalka znanja in ne deluje v tradicionalnih učilnicah. Njegovo/njeno vlogo lahko opredelimo tako, da prepoznamo njegova/njena pričanja. Teh je šest.

Prvič. Sodobni učitelj/sodobna učiteljica verjame, da je njegova/njena temeljna naloga vrednotiti učinke lastnega poučevanja. Torej ne vrednoti in ne ocenjuje le učenčevega dela in znanja, temveč tudi učinke, ki jih sproža pri učencih. Lahko rečemo, da dela refleksije lastnega početja in prepoznava učinke pri teh, za katere skrbi. Drugič. Verjame, da učenčev uspeh sloni na tem, kar naredi/ali ne naredi učitelj/učiteljica. Učenčev uspeh ali neuspeh zopet ni le stvar njegovega prizadevanja, njegove volje ali njegovih učnih navad, temveč je tudi nekaj, kar je neposredno povezano z



učiteljevim delom, z njegovim odnosom do učencev, ki terja refleksijo, kot je opredeljena pod točko ena. Tretjič. Verjame, da mora iskati nove načine učenja namesto poučevanja. Sam se mora učiti, kako poučevati, da bodo učinki njegovega dela bolj usklajeni s sodobnimi definicijami učenja: *povečevanje kompleksnosti kognitivnih modelov sveta, ki jih razvijajo učenci*. Četrtrič. Vstopa v dialoge namesto v monolog. Ne predava učencem, ne poučuje jih, kot da zliva vanje znanje, ki ga ima, temveč se pogovarja z njimi in zlasti jim zastavlja dobra, produktivna vprašanja. Petič. Uživa v izzivih, namesto da trdi, da daje vse od sebe. Ne vztraja na simbolnem kraju, kjer že stoji, temveč uživa v izzivih, da bi se premaknil drugam. Šestič. Verjame, da je njegova naloga, da oblikuje pozitivne odnose. Ne trdi, da je avtoriteta, ki jo morajo učenci brezpogojno upoštevati, še manj se obnaša tako, da se ga učenci bojijo. Prizadeva si, da bi ga spoštovali in da bi spoštovali vednost, ki jo spoštuje tudi sam.

Sodobni učitelj počne vse, kar je izpostavljeno zgoraj, v sodobnih učnih okoljih, ki so predvsem bistveno drugačna od okolij, v katerih se je rojevalo javno šolstvo po francoski revoluciji, v času, ko so bile učilnice precej podobne tovarniškim dvoranam.

Danes so že precej drugačne, to pa še ne pomeni, da jih ni mogoče redizajnirati in posodabljati.

Inovativna učna okolja v 21. stoletju so tako okolja, v katerih se učenci počutijo prijetno, obenem pa so izzvani k napredovanju, k učenju. Avtorji knjige zato poudarjajo sodelovanje med učenci in učitelji. Predstavijo šest načinov takega sodelovanja (str. 321–332).



Prvič. Učitelj spodbuja učence k predstavitvam svojih dosežkov, daje navodila ali sodeluje pri diskusijah v velikih skupinah.



Drugič. Učitelj spodbuja diskusije v majhnih skupinah in sodeluje v njih.



Tretjič. Učitelj kot del ekipe (*team teacher*) spodbuja predstavitve učencev, daje navodila in spodbuja diskusije v velikih skupinah.



Četrtič. Učitelj podpira sodelovalno učenje (*collaborative/shared learning*), ko je potrebno.



Petič. Učitelj ponuja posameznemu učencu instrukcije.



Šestič. Učitelj omogoča učencu individualno učenje.

Izvrstna knjiga o inovacijah in prehajanju v drugačna učna okolja, kot so jih navajeni številni učenci, ima jasno sporočilo: *upoštevajte znanost, ki najbolj razume, kako se učenci učijo, v kakšnih okoljih je njihovo blagostanje veliko ter kakšna naj bi bila razmerja med njimi in učitelji, kakšni naj bi bili učitelji, kaj naj bi zastopali v 21. stoletju.*



Dušan Rutar

CIRIUS Kamnik

Umetna inteligenca in čustva

Roland T. Rust, Ming-Hui Huang.
*The Feeling Economy: How Artificial
Intelligence Is Creating the Era of
Empathy*

(Palgrave Macmillan, 2021), 179 str.

Podnaslov sicer ne preobsežne, a izjemno kompleksne knjige je zgovoren, obenem pa tudi izzivalen. Je nov, neobičajen in nas sili k dodatnemu razmisleku. Nismo si namreč predstavljali, da bo umetna inteligenca ustvarjalna. Še manj smo mislili, da bo ustvarjala obdobje empatije in prispevala k njemu. Kaj naj bi sploh prispevala, saj ni živa, se sprašujemo. Pravzaprav ni nujno domnevati, da živimo v obdobju empatije. In kaj naj bi to obdobje sploh pomenilo, če že obstaja? To so nekatera izmed vprašanj, ki se nam porodijo takoj ob prvem pregledu te dragocene knjige.

Zgovoren in izzivalen pa ni le podnaslov knjige, tak je tudi njen naslov. Očitno se nanaša na posebno ekonomijo. To je ekonomija občutkov in čustev. Tako smemo sklepati.



In se ne motimo. To je res knjiga o ekonomiji tega, kar imamo ljudje zelo radi in zelo cenimo. To so naša čustva in naši občutki. Le da se povezujejo s tem, kar zmore umetna inteligenca.

Umetna inteligenca je že nekaj časa med nami. Številni ljudje imajo o njej sponšana mnenja. Zagotovo so prepričani, da umetna inteligenca računa, kalkulira, celo razmišlja. Vedo, da lahko premaga svetovnega prvaka v šahu in igri go. Sprašujejo pa se, ali tudi čuti in ima čustva, ali presoja naša dejanja in ali je lahko zlobna. Se moramo umetne inteligence bati?

Spraševanje je dobro oziroma koristno in v knjigi naletimo na številne odzive, ki sicer ne ponujajo zadnjega in dokončnega odgovora, zato pa so izvrstne odskočne deske za nadaljnje razmisleke. Prevladujejo tisti odzivi, ki poudarjajo pomen umetne inteligence za naša vsakdanja življenja, tudi za naše medsebojne odnose, za našo dobrobit, za to, kar utegnemo imeti v prihodnosti med seboj in nam bo v korist. Odpirajo se namreč povsem nova obzorja odnosov, ki ne bodo le odnosi med ljudmi, temveč bodo tudi odnosi med umetno inteligenco in ljudmi.

Kaj se bo torej dogajalo z našimi sanjami, z našimi upi, z našimi občutki in s čustvi v navzočnosti umetne inteligence, ki bo kmalu vsepovsod? Zanje že danes ne moremo konsistentno trditi, da zgolj razmišlja in da ne čuti. Poleg tega razume nekatera čustva in jih tudi izraža. Za ljudi je to spoznanje zelo pomembno.

Smo zaradi tega dejstva ljudje vse bolj primorani resno upoštevati umetno inteligenco in se bolj osredotočati na odnose (z njo), pa tudi na empatijo? Prvi odgovor na zapisano vprašanje je pritrdilen.

Osredotočenje na medsebojne odnose poudarja zlasti pomen recipročnega altruizma in empatije. Ne želimo namreč poškodovati drug drugega. Bo to veljalo tudi za umetno inteligenco? Bo empatična do ljudi? Kakšen bo njen odnos do drugačnosti, do hendikepa? Kakšna bo njena čustvena in socialna inteligenca? Kako se bomo ljudje prilagodili navzočnosti umetne inteligence, kaj se bo dogajalo z našo čustveno in socialno inteligenco? Še več vprašanj.

Obdobje empatije, to lahko rečemo, povečuje pomen čustvene inteligence, pomen čustev in občutkov, refleksij medsebojnih odnosov. Avtorji knjige so zato prepričani, da bo umetna inteligenca kreativno prispevala k uveljavljanju zapisanega. Podpirala bo ekonomijo občutkov in čustev, zato bodo dobili nove priložnosti otroci in starejši

ljudje, ženske, hendikepirani ljudje, kajti taka ekonomija po definiciji izenačuje ljudi in pomeni uveljavljanje egalitarnosti.

V novi ekonomiji odnosov med ljudmi in umetno inteligenco bomo razvijali nove veščine, nove spretnosti, zlasti pa se bomo veliko več kot doslej posvečali občutkom in čustvom, ker bomo k takemu delovanju preprosto siljeni.

