

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 3|2014



VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 3|2014

29

Letnik 12

Odgovorni urednik Andrej Koren, *Šola za ravnatelje*

Glavna urednica Mateja Brejc, *Šola za ravnatelje*

Uredniški odbor Andreja Barle Lakota, *Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport*

Linda Devlin, *Univerza Wolverhampton, VB*

Justina Erčulj, *Šola za ravnatelje*

Breda Forjanič, *Združenje ravnateljic in ravnateljev vrtcev Slovenije*

Norbert Jaušovec, *Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta*

Olga Jukič, *Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport*

Alen Kofol, *Inšpektorat Republike Slovenije za šolstvo*

Vinko Logaj, *Zavod Republike Slovenije za šolstvo*

Polona Peček, *Šola za ravnatelje*

Nives Počkar, *Društvo ravnateljev srednjih šol, višjih šol in dijaških domov Slovenije – Ravnatelj*

Milan Pol, *Univerza Masaryk, Češka*

Cveta Razdevšek Pučko, *Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta*

Arthur Shapiro, *Univerza Južna Florida, ZDA*

Ian Stronach, *Univerza Liverpool John Moore, VB*

Tony Townsend, *Univerza Griffith, Avstralija*

Nada Trunk Širca, *Univerza na Primorskem, Fakulteta za management*

John West-Burnham, *St Mary's University College, VB*

Mihaela Zavašnik Arčnik, *Šola za ravnatelje*

Tajnica revije Eva Valant, *Šola za ravnatelje*

Jezikovni pregled Mateja Dermelj

Prevodi Mitja Sardoč

Tehnični urednik Alen Ježovnik, *Folio*

Tisk Birografika Bori, d. o. o., Ljubljana

Naklada 860 izvodov

Izdaja Šola za ravnatelje, Predoslje 59, Kranj

T 04 595 1260, F 04 595 1261

E revija.vodenje@solazaravnatelj.si

DŠ S173297216, TRR 01100-6030715946

Brezplačen izvod.

Prispevke pošljite na naslov izdajatelja, navodila za pisanje najdete na

<http://www.solazaravnatelj.si/zaloznistvo/revija-vodenje>

UDK 371(497.4)

ISSN 1581-8225

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 3|2014

Uvodnik

- 5 Uvod v razpravo in predstavitev primerov dobrih praks
spodbujanja socialnega in kulturnega kapitala
Mateja Brejc in Tatjana Ažman

Pogledi na vodenje

- 9 Socialni kapital, enake možnosti in izobraževalne politike
Andreja Barle Lakota in Mitja Sardoč

Izmenjave

- 29 Detabuizacija ali rušenje tabujev na območju Haloz
Silvestra Klemenčič
- 49 Vključevanje učencev priseljencev v življenje in delo osnovne šole
Bojana Škabar
- 65 Pogumno v svet
Irena Prašnikar
- 89 Krepitev sodelovanja s starši za dvig socialnega kapitala
Špela Udovič
- 101 Zakaj naj učenec ali dijak postane prostovoljec?
Nina Žnidarič
- 117 Prostovoljstvo v šoli: pomemben dejavnik za dvig socialnega
in kulturnega kapitala v lokalni skupnosti
Tjaša Mezinec
- 135 Spodbujanje in ohranjanje prostovoljstva za dvig socialnega
in kulturnega kapitala med učenci
Eva Osojnik
- 147 Tutorstvo kot medvrstniška učna pomoč
Vesna Selinšek Jahić
- 163 Učna ura s psom: vključevanje psa v vzgojno-izobraževalno delo
Iris Smolkovič

- 181 Z umetnostjo do dviga socialnega in kulturnega kapitala
Renata Sporn
- 195 Karierno-podjetniške dejavnosti in promocija tradicionalnih poklicev
Helena Fortič
- 217 **Abstracts**
- 225 **Recenzenti**



Obiščite nas na
<http://www.solazaravnatelj.si/zaloznistvo/revija-vodenje>

Uvod v razpravo in predstavitev primerov dobrih praks spodbujanja socialnega in kulturnega kapitala

Mateja Brejc

Šola za ravnatelje

Tatjana Ažman

Šola za ravnatelje

Povezanost med izobraževanjem in socialnim kapitalom je obojestranska: izobraževanje ustvarja socialni kapital in nasprotno, socialni kapital vpliva na izobraževalne dosežke. Po nekaterih raziskavah je vpliv socialnega kapitala na dosežke učencev kar 70- do 80-odstoten. V tem okviru pričujoča številka revije *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* tematsko, z vidika teorije in prakse obravnava pomen socialnega in kulturnega kapitala, njuno najširše pojmovanje v povezavi z enakimi možnostmi in njuno spodbujanje v praksi slovenskih vrtcev in šol.

V reviji so objavljeni prispevki, nastali kot rezultat dejavnosti v projektu *Dvig socialnega in kulturnega kapitala v lokalnih skupnostih za razvoj enakih možnosti in spodbujanje socialne vključenosti* (SKK), ki ga s sofinanciranjem Evropskih socialnih skladov od leta 2013 vodi Šola za ravnatelje. Projekt ima sicer dva namena, tj. (a) spodbujanje razvoja novih zaposlitvenih zmožnosti, alternativnih zaposlitev in fleksibilnih oblik zaposlovanja strokovnih delavcev ter (b) dvig socialnega in kulturnega kapitala, poudarek v reviji pa je namenjen predstavitvi primerov dobrih praks, s katerimi so v šolskem letu 2013/2014 spodbujali dvig socialnega in kulturnega kapitala. V tem obdobju so dejavnosti potekale na 136 šolah in vrtcih, ki so bile povezane v 34 mrež, od katerih je bila vsaka sestavljena iz štirih različnih vrtcev in/ali šol. V mreže je bilo tako povezanih deset vrtcev, petindevetdeset osnovnih in enaintrideset srednjih šol. Trinajst mrež so sestavljale samo osnovne šole, po eno samo srednje šole in samo vrtci, devetnajst mrež pa je bilo (glede na vključenost šol z različnih ravni izobraževanja) mešanih. Triindvajset od štiriintridesetih mrež je izvajalo dejavnosti v sodelovanju z okoljem, tri mreže so se osredotočile na sodelovanja s starši, v osmih pa so poudarek namenili predvsem dejavnostim za spodbujanje širitve socialnega in kulturnega kapitala zno-

traj vrtca, šole. Dejavnosti v šolah in vrtcih so izvajali in usmerjali strokovni delavci, ki so bili v času, ko je projekt potekal, delno zaposleni v Šoli za ravnatelje (Ažman, Čagran in Avguštin 2014).

Da bi dejavnosti lahko usmerjali in izvajali, je socialni in kulturni kapital v določenem kontekstu seveda treba opredeliti. Pri tem so izhodišče pomenile različne opredelitve pojmov socialni in kulturni kapital (glej npr. Bourdieu 1986; Killpatrick, Johns in Mulford 2010; OECD 2001; West-Burnham, Farrar in Otero 2007, West-Burnham 2010; 2011, Barle Lakota in Sardoč v pripravi). Vrtci in šole so pri izvajanju dejavnosti izhajali iz predpostavke, da socialni in kulturni kapital gradijo in širijo tako, da vzpostavljajo medsebojno zaupanje in spodbujajo kulturo dialoga z raznolikimi dejavnostmi znotraj vrtca ali šole ter z dejavnostmi, ki vrtce in šole povezujejo z okoljem. Načrtovane dejavnosti so bile tako usmerjene v eno ali več od t. i. sedmih sestavin obeh vrst kapitala, in sicer (West-Burnham, Farrar in Otero 2007, 32):

- *skupne norme in vrednote*: jasno soglasje o moralnih temeljih skupnosti, načela so znana, člani jih razumejo in ravnajo v skladu z njimi in so podlaga za osebne in skupne odločitve;
- *dobro razvite socialne mreže*: jasne in bogate poti komunikacije, skupen jezik in izrazi, zelo kakovosten dialog;
- *visoka raven zaupanja*: odprtost, konsistentnost in zanesljivost;
- *visoka državljanska zavzetost*: ljudje so dobri državljani – volijo, se zavzemajo za volitve in sodelujejo v civilni družbi;
- *simbole in obrede*: skupnost ima občutek pripadnosti, ki jo zaznamuje s skupnimi dogodki in obredi;
- *soodvisnost in vzajemnost*: ljudje skrbijo drug za drugega.
- *prostovoljstvo in dejavnosti skupnosti*: ljudje se vključujejo v društva in nevladne organizacije, ki sodelujejo za dobro skupnosti.

Pregled dejavnosti vključenih vrtecev in šol kaže na raznolikost pristopov, področij in vsebin, med katerimi lahko omenimo prostovoljstvo in medgeneracijsko sodelovanje, dobrotelost, spoznavanje in ohranjanje kulturne dediščine, lokalno in (med)šolsko sodelovanje pri pripravi in organizaciji prireditvev in dogodkov, bralno pismenost za dobro razvite socialne mreže, sodelovanje različnih skupin, sodelovanje s starši za krepitev odnosov med družinami, vrtci in šolami, spoznavanje vseživljenjske karijerne orientacije in podjetništva, informacijsko-komunikacijsko tehnologijo in raču-

nalniško opismenjevanje (npr. Simbioza) idr. (Ažman, Čagran in Avguštin 2014).

Definicij socialnega in kulturnega kapitala je torej več, prav tako dejavnosti in načinov, s katerimi ju je moč graditi in spodbujati. »Projektne definicije« pa je kljub temu ali prav zaradi tega nastajala počasi. Tako smo v začetku precej časa namenili spoznavanju konceptov in različnih opredelitev, sprotnim predstavitev dejavnosti, ki so potekale v vrtcih in šolah idr. Ko smo osnove dovolj teoretično poglobili in v praksi postavili na trdne temelje, smo na enem od rednih mesečnih srečanj strokovnih delavcev v projektu oblikovali naslednjo definicijo, ki pravi takole: »Socialni in kulturni kapital posameznika je bogastvo, ki izvira iz sodelovanja in vpetosti v socialne vezi in mreže. Povečuje občutek pripadnosti, zaupanja in solidarnosti ter omogoča razvoj posameznika in skupnosti.«

V uvodnem prispevku revije Andreja Barle Lakota in Mitja Sarđoč koncept socialnega (in kulturnega) kapitala povežeta s konceptom enakih (izobraževalnih) možnosti, pri čemer ugotavljata, da gre za koncepta, ki sta tako prenapolnjena s pomeni in odprta, »da je vanju mogoče spraviti vse, kar se vsaj malo dotika družbe, družbenega, procesov v njej in njenega delovanja.« Kljub temu je koncepte mogoče opredeliti, jim pripisati značilnosti in pojavnne oblike ter jih med seboj povezati, kar avtorja tudi storita. Osnovni problem pa, kot navajata, ostaja, ne kako koncepta uresničiti, temveč kako ju pravzaprav utemeljiti.

Uresničevanje oziroma spodbujanje socialnega in kulturnega kapitala v praksi prikazuje dvanajst prispevkov, ki sledijo uvodnemu. Primeri dobrih praks v vrtcih in šolah vsak na svoj način, v določenem specifičnem kontekstu, z izbranim vsebinskim poudarkom in dejavnostmi ter obliko sodelovanja prikazujejo, kako je široko teoretično opredelitev ali utemeljitev moč konkretnije uresničevati v praksi vrtcev in šol. Pri tem gre lahko za rušenje določenih tabujev v izbranem lokalnem okolju (S. Klemenčič), vključevanje učencev priseljencev v življenje in delo šole (B. Škabar), odpiranje šole navzven in izvajanje dejavnosti z večinsko populacijo za vzpostavitev stikov, medsebojno sodelovanje in spoznavanje oseb s posebnimi potrebami ter razbijanje stereotipov o njih (I. Prašnikar) ali za krepitev sodelovanja s starši in vzpostavitev zaupanja (Š. Udovič). Več dejavnosti za spodbujanje socialnega in kulturnega kapitala je bilo usmerjenih v prostovoljstvo in tutorstvo na različnih ravneh. Tako lahko preberemo, zakaj (in kako) naj učenec ali dijak, ki si želi graditi pozitivne socialne odnose, postane

prostovoljec in/ali tutor (N. Žnidarič), kako s prostovoljstvom v šoli izvajati medvrstniško pomoč in druženje ter krepiti medgeneracijsko sodelovanje (T. Mezinec), kaj s prostovoljstvom pridobijo uporabniki in prostovoljci (E. Osojnik) ter kako s tutorstvom povezati dijake, da spoznajo pomen medsebojne pomoči, pridobijo samozavest in razvijajo druge vidike svojega socialnega in kulturnega kapitala (V. Selinšek Jahić). Izkušnje iz tujine in primer slovenske šole kažejo, da lahko tudi vključevanje psa v vzgojno-izobraževalno delo pripomore k dvigu socialnega in kulturnega kapitala (I. Smolkovič), prav tako ju je moč spodbujati z umetnostjo ali natančneje z lutkovno dejavnostjo v osnovni šoli (R. Sporn). Zadnji prispevek v reviji prikazuje promocijo tradicionalnih poklicev in karierno-podjetniške dejavnosti z vidika širjenja socialne mreže, (samo)zaupanja, vzajemnosti, soodvisnosti in oblikovanja vrednot pri dijakih (H. Fortič).

Izbrani prispevki oziroma primeri dobrih praks seveda ne morejo prikazati kompleksnosti konceptov socialnega in kulturnega kapitala ter enakih (izobraževalnih) možnosti, obravnavanih v uvodnem članku. Prav tako predstavljajo zgolj del vsebine in dejavnosti v projektu *Dvig socialnega in kulturnega kapitala v lokalnih skupnostih za razvoj enakih možnosti in spodbujanje socialne vključenosti*. Namenjeni so v razmislek in kot spodbuda za graditev in širjenje socialnega kapitala tudi v vrtcih in šolah, ki v projektu niso bili vključeni. Poudarjajo pomen krovnega sodelovanja med vrtci in šolami ter različnimi deležniki in njegove sinergijske učinke, pokažejo »rezultate« takšnega sodelovanja oziroma vključenosti in bralca prijazno opozorijo na morebitne prepreke pri izvajanju dejavnosti. Z vidika vodenja v vzgoji in izobraževanju torej ponujajo ne le širši pogled, pač pa tudi konkretne primere, ki jih vodje na različnih ravneh v šolah in vrtcih lahko vzamejo kot izhodišče za razmislek o dejavnostih, za ovrednotenje lastne prakse na področju spodbujanja oziroma dvigovanja socialnega in kulturnega kapitala in kot namig, kako se zaradi vpliva obeh vrst kapitala lotiti izboljševanja izobraževalnih dosežkov otrok, učencev in dijakov.

Literatura

- Ažman, T., S. Čagran in L. Avguštin. 2014. »Poročilo o izvajanju projekta Dvig socialnega in kulturnega kapitala za leto 2013/2014.« Interno gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Barle Lakota, A., in M. Sardoč. V pripravi. *Enake možnosti in družbena (ne)enakost v družbi znanja*. Kranj: Šola za ravnatelje.

- Bourdieu, P. 1986. »The Forms of Capital.« V *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, ur. J. G. Richardson, 241–258. New York: Greenwood.
- Killpatrick, S., S. Johns in B. Mulford. 2010. »Social Capital, Educational Institutions and Leadership.« V *International Encyclopedia of Education*, ur. P. Peterson, E. Baker in B. McGaw, 113–119. Oxford: Elsevier.
- OECD. 2001. »The Well-Being of Nations: The Role of Human and Social Capital.« Executive Summary. <http://www.oecd.org/edu/country-studies/1870573.pdf>
- West-Burnham, J., M. Farrar in G. Otero. 2007. *Schools and Communities: Working Together To Transform Children's Lives*. London: Network Continuum Education.
- West-Burnham, J. 2010. »Vodenje za raznolikost: zagotavljanje enakosti, vključenosti in socialne pravičnosti.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 8 (1): 7–17.
- West-Burnham, J. 2011. »Kje so meje? Izobraževanje, šola in skupnost.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9 (2): 3–15.

- Dr. Mateja Brejc je glavna urednica revije *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*. mateja.brejc@solazaravnatelje.si

Dr. Tatjana Ažman je vodja projekta Dvig socialnega in kulturnega kapitala v lokalnih skupnostih za razvoj enakih možnosti in spodbujanje socialne vključenosti.
tatjana.azman@solazaravnatelje.si

Socialni kapital, enake možnosti in izobraževalne politike

Andreja Barle Lakota

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport

Mitja Sardoč

Pedagoški inštitut

Pričujoči prispevek analizira posamezne razsežnosti pojma socialni kapital ter njegovo povezanost z drugimi pojavnimi oblikami kapitala, npr. kulturnim kapitalom. Poseben poudarek je namenjen analizi povezanosti med idejo o enakih (izobraževalnih) možnostih ter socialnim kapitalom. Prva polovica prispevka analizira konceptualizacijo pojma socialni kapital, druga pa posamezne razsežnosti ideje o enakih možnostih ter njeno povezanost s konceptom socialnega kapitala. Sklepni del prispevka opozarja na vrsto vprašanj, ki jih odpirajo politike zagotavljanja oziroma uresničevanja enakih (izobraževalnih) možnosti, ter s tem povezane težave.

Ključne besede: socialni kapital, kulturni kapital, enake (izobraževalne) možnosti, edukacijske politike, družbena neenakost

Uvod in opredelitev problematike

Tako socialni kapital kot enake možnosti gotovo sodijo med najbolj aktualne koncepte družboslovnih znanosti zadnjih dvajsetih let, saj je za oba koncepta značilna interdisciplinarna obravnava različnih družboslovnih ved, npr. sociologije, politologije, ekonomije in organizacijskih ved ter (ne nazadnje) tudi teorije in filozofije vzgoje. Kakor opozarjajo številni avtorji, sta koncept socialnega kapitala ter koncept enakih možnosti pravzaprav tako prenapolnjena s pomeni, da dejansko ne označujeta ničesar več. Prenapolnjenost tako povzroči protisloven učinek, in sicer popolno izpraznitev. Zdi se, da sta oba koncepta tako odprta, da je vanju mogoče spraviti vse, kar se vsaj malo dotika družbe, družbenega, procesov v njej in njenega delovanja. Kakor je v primeru enakih možnosti opozoril Charles Frankel, so enake možnosti »verbalna formula, ki jo vsi uporabljajo in zatorej daje vtis splošnega dogovora o samih temeljih, kar je politično pogosto zelo koristno« (Frankel 1971, 192). Opozorilo, da bo – podobno kot sam pojem enakih možnosti – brez jasne konceptualizacije tudi socialni kapital kmalu vključeval vse, kar se bo

nanašalo na družbeno (Häuberer 2011, 35), je očitno torej povsem na mestu.

Morda je razloge za prenapolnjenost obeh pojmov z različnimi pomeni mogoče iskati tudi v tem, da vključujeta številne oziroma med seboj raznolike družbene procese, zato se ustvarja vtis, da se izgublja poseben vidik proučevanja, ki ga koncept prinaša, tj. proučevanje socialnih mrež, ki vplivajo tako na strukturo družbe kot neposredno na življenje posameznika. V tem prispevku bi radi torej opozorili na razumevanje socialnega kapitala kot pomembnega dejavnika pri ustvarjanju »presežne vrednosti« na področju ravnanja s človeškimi viri ter na njegovo povezanost z enakimi izobraževalnimi možnostmi oziroma na prepletenost in součinkovanje enakih (izobraževalnih) možnosti kot osrednjega mehanizma »konvertiranja« oziroma preobrazbe socialnega kapitala na potencialno ustvarjanje »presežne vrednosti« t. i. človeških virov. Prva polovica prispevka analizira konceptualizacijo pojma socialnega kapitala, druga pa posamezne razsežnosti ideje o enakih možnostih. Sklepni del prispevka opozarja na vrsto vprašanj, ki jih odpirajo politike zagotavljanja oziroma uresničevanja enakih (izobraževalnih) možnosti, ter s tem povezane težave.

Socialni kapital – konceptualizacija pojma

Koncept socialnega kapitala¹ je utemeljen na predpostavki, da družba ni sestavljena iz individuuumov, temveč izraža vsoto odnosov, v katerih so ti individuumi drug ob drugem. V socioloških teorijah je tako mogoče najti vrsto nastavkov za razumevanje družbene strukture kot omrežja. Družbo je mogoče videti kot kompleksen splet bolj ali manj trajnih, zavestnih ali nezavednih, mimobežnih ali usodnih vezi, vzpostavljenih med individuumi, ali pa morda kot omrežje dejansko obstoječih razmerij. James Coleman je v zvezi s tem opozarjal, da je še posebej v sodobni družbi pri analizi mrež nujno upoštevati tudi pravne osebe, kot so korporacije, državna administracija ipd., saj postajajo ti korporativni akterji zelo avtonomni in zunaj kontrole ljudi (1990). Na oblikovanje mreže socialnih odnosov tako pomembno vplivajo množstva prekrivajočih in sekajočih se različnih omrežij moči. Michael Useem govori o notranjem krogu, Charles Wright Mills o političnih, vojaških in korporativnih krogih, John Higley in drugi o ko-

¹ Za podrobnejšo predstavitev problematike socialnega kapitala glej Barle Lakota, Trunk Širca in Jošt (2013).

hezivnih vplivnih krogih, Joel Levin pa o področjih vpliva (Žerdin 2012, 46).

Ob tem se poraja vprašanje, kakšne so posledice takšne strukturiranosti družbe, in sicer ali imajo različna omrežja neposredne, npr. ekonomske učinke. Granovetter (1985) meni, da socialna omrežja vplivajo na ekonomske rezultate na tri načine, in sicer:

- vplivajo na kakovost in pretok informacij;
- so vir nagrad in kazni ter
- vplivajo na zaupanje kot pomemben element poslovanja; zaupanje temelji na vrednotah, ki se oblikujejo v določenem omrežju; vrednote kot skupna prepričanja so trdnejše v gostejšem omrežju.

Iz navedenih pogledov je očitno, da je koncept socialnega kapitala interdisciplinaren in povezuje razumevanje družbene strukture in odnosov med ljudmi, kot so zaupanje in sodelovanje, socialne mreže in družbena solidarnost. Posledice takšne strukturiranosti družbe je mogoče opazovati na različnih področjih življenja in na različnih ravneh, tj. tako na ravni družbe kot na ravni posameznika. V nadaljevanju bomo koncept socialnega kapitala osvetlili predvsem z vidika »ustvarjanja presežne vrednosti človeškega kapitala« prek izobraževanja.

Opredelitve in značilnosti socialnega kapitala

O začetkih konceptualiziranja socialnega kapitala obstajajo različna mnenja. Nekateri avtorji menijo, da so o tej ideji oziroma konceptu razmišljali že stari Grki, drugi pa navajajo predvsem avtorje zadnjih dveh stoletij. Kljub vsemu večina avtorjev poudarja, da je oblikovanje koncepta socialnega kapitala, kot ga razumemo danes, mogoče spremljati zadnjih nekaj desetletij, predvsem od osemdesetih let prejšnjega stoletja. Ob koncu devetnajstega stoletja je pojem socialni kapital uporabil John Dewey in nato L. J. Hanifan, vendar brez posebnega vpliva v strokovni javnosti. Robert Putnam (2000) tako ugotavlja, da so koncept socialnega kapitala »izumili« vsaj petkrat.

Opredelitve socialnega kapitala

Številne opredelitve socialnega kapitala bi lahko šteli za tautološke (Portes 1998), saj gre za koncept, ki je, kakor opozarja Virginia Morrow, tako zamegljen oziroma nejasen, da je že nebulozen

(Morrow 1999). Prav zato se zdi, da bi morali socialni kapital razumeti šele kot izhodišče za razvoj resnega koncepta (Woolcock 1998). Avtor, ki je v kontekstu izobraževanja aktualiziral vprašanje socialnih mrež oziroma socialnega kapitala, je Pierre Bourdieu. Bourdieu socialni kapital opredeljuje kot agregat aktualnih ali potencialnih virov, ki so povezani s posedovanjem bolj ali manj institucionaliziranih mrež in odnosov vzajemnega poznavanja ali priznavanja (Bourdieu 1985, 248). Odnosi, mreže, vezi so kapital, s katerim razpolaga posameznik, ki je vključen v določeno skupino (to je lahko le ugleden priimek, pripadnost določeni družini). Obseg tovrstnega kapitala je povezan z velikostjo mrež in vezi, ki jih lahko posameznik v določenem trenutku učinkovito mobilizira. Pri tem je pomembno, s kolikšnim obsegom drugih oblik kapitala (ekonomskega, kulturnega ali simbolnega) razpolagajo posamezniki, vključeni v mrežo.

Koncept socialnega kapitala je pomembno dopolnil Coleman (1990, 350), ki socialni kapital definira predvsem z vidika funkcije, saj izpostavlja, da so pomembni »tisti vidiki socialne strukture, ki jih akterji uporabljajo za uresničitev svojih interesov« (Coleman 1988). Hkrati loči tudi med različnimi oblikami socialnega kapitala, kot so npr. obligacije in pričakovanja.

Socialni kapital je mogoče opazovati tudi z vidika prispevka h krepitvi demokratičnih institucij in k ekonomskemu razvoju. S tega vidika je socialni kapital mogoče opredeliti kot pojavno obliko družbenih organizacij (za katere so značilni socialne mreže, skupne norme in zaupanje med člani), ki zagotavljajo koordinacijo in sodelovanje za skupno dobro (Putnam 1993), ali kot nabor formalnih in neformalnih vrednot in norm članov družbenih skupin, na podlagi katerih je posameznikom omogočeno, da sodelujejo drug z drugim.

Značilnosti socialnega kapitala

Socialni kapital ne more obstajati sam po sebi, če ne obstaja medsebojno priznavanje med posamezniki, ki so člani določene mreže ali skupine. Obstoj socialnega kapitala je torej odvisen najprej od medsebojnega priznavanja posameznikov kot članov skupine in solidarnosti med njimi. Oblikovane mreže tako niso nekaj, kar je naravno dano, niti niso oblikovane enkrat za vselej. Profit, ki izhaja iz članstva v mreži, pa temelji na vzajemnosti. Obstoj mrež je posledica določenih strategij, individualnih ali kolektivnih, zavestnih ali podzavestnih, ki so namenjene oblikovanju ali repro-

duciranju družbenih odnosov. Odnosi med člani so kratkoročno ali dolgoročno koristni in vključujejo subjektivno občutene (hvaležnost, spoštovanje, prijateljstvo) ali institucionalizirane medsebojne obveznosti (npr. pravica do dedovanja). Utrjevanje medsebojnih obveznosti poteka že v procesu posvetitve v skupino (prek simbolnih procesov, kot so npr. darila, besede) s spodbujanjem medsebojne pripadnosti (Bourdieu 1985).

V sodobni družbi se razvijajo subtilne oblike reproduciranja socialnega kapitala kot na primer: dajanje priložnosti (sodelovanje na lovu, določenih zabavah), sodelovanje v določenem prostoru (izbira sosedov, šol, klubov), sodelovanje pri določenih dejavnostih (izbira športov, iger, kulturnih prireditvev). Reprodukcija in utrjuje socialnega kapitala zato predpostavljata prizadevanje posameznikov v smislu angažiranja v določenih mrežah (Bourdieu 1985).

Hkrati ima delovanje mreže svoje zakonitosti. Znotaj skupine so jasno določene pozicije – tistega, ki skupino predstavlja, govori v njenem imenu, in tistega, ki je njen član. Vsaka mreža ima svoje značilne predstavnike, ki simbolizirajo njen socialni kapital in so pridobljeni socialni kapital sposobni preoblikovati v druge oblike kapitala. Mehanizmi pooblastil in predstavljanja (kot pogoj za koncentracijo socialnega kapitala) so močnejši, kadar je skupina velika in posamezniki, vključeni v mrežo, šibki. V tem primeru pooblastila dejansko omogočajo poneverjanje in zlorabljanje socialnega kapitala, ki ga skupina združuje (Bourdieu 1985).

Zloraba socialnega kapitala oziroma mreže je v resnici vseskozi prikrito navzoča, saj je mrežo mogoče predstavljati na različne načine. Lahko jo začne predstavljati podskupina vidnih posameznikov (tistih, ki vedo, so znani, so nekaj več), ki si lahko privoščijo, da govorijo v imenu celotne skupine in v njenem imenu nastopajo avtoritarno. Skupina je tako personificirana in prepoznavna samo prek konkretnega posameznika. Predstavljanje skupine prek posameznika vsebuje prikrito nevarnost, da bo prišlo do oblikovanja kulta osebnosti. Gre za celoto dejavnikov, ki povzročijo, da označevalec prevzame mesto označenega. Posameznik, ki je v zastopanju stališč izjemen, predstavlja simbolno moč, ki postane neke vrste znak, ravno ta znak pa skupini po drugi strani omogoči prepoznavnost in učinkovitost. Učinkovito družbeno moč skupine je torej mogoče doseči ravno prek reprezentativnosti. Notranji boji za posamezne položaje znotraj skupine pa ne smejo ogroziti ohranjanja in akumulacije kapitala. Ohranjanje in akumulacija kapitala skupine sta namreč temelj za njeno delovanje.

Pojavne oblike socialnega kapitala

Številni avtorji uvajajo različne kriterije za razlikovanje posameznih pojavnih oblik socialnega kapitala. V nadaljevanju bomo prikazali nekatere predloge za razlikovanje posameznih pojavnih oblik socialnega kapitala, ki so vezani predvsem na strukturalne dimenzije (sestava mrež, položaj posameznika znotraj njih ipd.).

Socialni kapital tako lahko razlikujemo glede na stopnjo, do katere je zagotovljen prenos informacij, in glede na vrednote, podprte s sredstvi kaznovanja. Na osnovi tega kriterija razlikujemo med socialnim kapitalom v družini, ki kaže naravo in intenzivnost odnosov v njej, med člani družine ter zunaj nje, kjer gre za odnose v skupnosti, prenos informacij, skupne vrednote (Coleman 1990).

V koncept socialnega kapitala so raziskovalci uvedli še druge oblike razlikovanja, kot na primer na t.i. mrežni socialni kapital in kolektivni socialni kapital (Dijkstra in Peschar 2005). Pri t.i. mrežnem pristopu se socialni kapital aktivira z vključevanjem v določene odnose. V tem primeru je vrednost socialnega kapitala odvisna od treh dejavnikov:

- števila posameznikov v mreži, ki so pripravljeni pomagati drugim;
- narave resursov (virov), ki jih ti posamezniki lahko preskrbijo;
- tesne povezanosti med posamezniki.

Kolektivni socialni kapital je zasnovan na skupnosti, npr. na tem, da starejši nadzorujejo mlajše člane skupnosti, in ne na posameznikovih »lastniških pravicah« (obveznostih posameznika A do posameznika B).

Socialni kapital je mogoče razlikovati tudi glede na zaprtost ali odprtost mrež. Glede na navedeni kriterij ločimo socialne mreže, za katere je značilna strukturalna zaprtost, in mreže, za katere so značilne t.i. strukturalne luknje (Morgan in Sørensen 1999a). Pri tem velja opozoriti, da mreže, za katere je značilna strukturalna zaprtost, lahko izgubijo avtonomijo in možnost za izmenjavo informacij. V zaprti skupnosti obstaja možnost uživanja samo tistega socialnega kapitala, ki je mreži na voljo, v skupnostih, kjer obstajajo strukturalne luknje, pa je mogoč dostop tudi do virov širše skupnosti (druge mreže). Pri tem je pomembno opozoriti, da ima socialni kapital lahko tudi negativne učinke, npr. omejevanje svobode dostopanja do nekaterih virov, zahteve, ki so do članov skupine omejujoče, povečane zahteve po prilagajanju (Porters 1998).

Podobno je razlikovanje socialnega kapitala glede na tip mreže in položaj posameznika v njej. Posameznik je lahko z mrežo tesno povezan, saj lahko odnosi med člani temeljijo na zaprti mreži ljudi, v kateri je vsak povezan z vsemi. Močne vezi je mogoče dokazati s pogostimi stiki in bližino med člani mreže, s skrbjo za dobrobit vseh članov. V tem primeru delujejo socialne mreže kot neke vrste lepilo pri ohranjanju lojalnosti do skupine. Veliko članov take skupine ima skupno identiteto in zgodovino. Tovrstni socialni kapital zagotavlja močan občutek pripadnosti, krepi solidarnost, vzajemnost in izmenjavo med člani skupine.

Drugi tip odnosov in socialnega kapitala se ustvarja v mreži, v kateri se povezujejo različni ljudje, v kateri so vezi šibkejše, manj intenzivne in bolj površinske. Glavna značilnost članov take skupine je heterogenost. Prav heterogenost lahko pomeni prednost, saj so člani lahko bolj kreativni, se učijo drug od drugega. Tovrstno mreženje pa hkrati prinaša nevarnost, da bi v mreži prišlo do konfliktov. Prav zato mora socialni kapital, oblikovan znotraj tovrstnih mrež, temeljiti tudi na zaupanju ljudem, ki jih slabo poznamo. Sodelovanje med ljudmi torej temelji na kulturi zaupanja (Boforta 2012), kar pa se dotika že t.i. kognitivnih vidikov socialnega kapitala. H kognitivnim vidikom socialnega kapitala tako sodijo: individualna kultura, tradicija in religija, stabilnost družbe, razmere, v katerih posameznik živi, trenutne okoliščine, percepcije posameznika ipd.

Učinkovitost posamezne oblike socialnega kapitala je odvisna od okoliščin in namena, zaradi katerega je socialni kapital angažiran. Strukturalni in kognitivni vidiki socialnega kapitala odpirajo tudi vprašanje, ali ga je mogoče razumeti kot javno ali zasebno dobro, ali koristi predvsem posamezniku ali družbi. Zdi se, da je že narava koncepta bliže javnemu dobremu. Strukturalne dimenzije socialnega kapitala so rezultat skupnih dejavnosti več posameznikov. Toda vstop v mrežo je lahko omejen in je zato socialni kapital mogoče razumeti tudi kot zasebno dobro. Z vidika kognitivnega socialnega kapitala (npr. stopnje zaupanja in obstoja norm) je mogoče socialni kapital razumeti kot pomembno javno dobro, saj večjega zaupanja, ki je pomemben element socialnega kapitala, ni mogoče razumeti samo kot zasebno dobro.

Socialni kapital kot ena od vrst kapitala

Socialnega kapitala ne moremo ustrezno opredeliti, če ne opozorimo na to, da je socialni kapital le ena od vrst kapitala, ki je ne-

sporno povezana z nekaterimi drugimi vrstami, še posebej s kulturnim. Tudi sicer je v zadnjem času moč zaslediti pravo poplavo različnih pojmovnih zvez, povezanih s kapitalom (nekaj podobnega se je pred leti dogajalo s pojmom inteligenca ali pismenost). Nekaj te evforije je mogoče pripisati prizadevanju po prikazovanju dodane vrednosti oziroma učinkov posameznih vrst kapitala na družbeni razvoj in vplivov na posameznika.

Kakor smo že poudarili, je Bourdieu razvil koncept različnih vrst kapitala na področju izobraževanja. Učinek izobraževanja na večjo učinkovitost »človeških virov«, tako na ravni družbe kot na ravni posameznika, je področje, ki se mu pričujoči prispevek posebej posveča, zato bomo v nadaljevanju podrobneje prikazali Bourdiejevo razumevanje različnih vrst kapitala, opredeljenih kot:

- *ekonomski/finančni kapital*, ki je takoj in neposredno spremenljiv v denar in je lahko institucionaliziran v obliki lastnine;
- *kulturni kapital*, ki je pod določenimi pogoji spremenljiv v ekonomski kapital in je lahko institucionaliziran npr. v obliki stopnje izobrazbe, ter
- *socialni kapital*, ki ga sestavljajo družbene obveze (povezave), ki so pod določenimi pogoji spremenljive v ekonomski kapital in so lahko institucionalizirane npr. v obliki častnih naslovov.

Glede na povezanost kulturnega in socialnega kapitala in zaradi njegovega vpliva na izobraževanje bomo v nadaljevanju nekoliko podrobneje opisali kulturni kapital. S samim pojmom kulturni kapital Bourdieu opozori, da dosežki učencev niso najprej odvisni od njihovih naravnih sposobnosti, temveč da so sposobnosti in talenti učenca rezultat vložnega časa in kulturnega kapitala (Becker 1964, 63–66).

Bourdieu (2003) tudi izpostavlja, da ima kulturni kapital tri pojavne oblike. Vsaka od njih ima svojo logiko prenosa, kar pomembno vpliva na njegovo kopičenje. Njegove pojavne oblike so:

- utelešenje kulturnega kapitala;
- objektivizirana oblika – kulturne dobrine (slike, knjige ...);
- institucionalizirana oblika.

Kultura oziroma vzgoja (*Bildung*) posameznika je utelešeni kulturni kapital. Tovrstni kapital je tesno vezan na konkretno osebo in je ravno zato omejen z biološkimi dejstvi (ohranjanje spomina,

smrt nosilca). Gre za preplet med podedovanim in pridobljenim. Njegova akumulacija poteka celotno socializacijsko obdobje.

Kulturni kapital je vezan na konkretno osebo in se lahko oblikuje le ob njenem udeleževanju. Zanj je potreben čas in se – za razliko od nekaterih drugih oblik kapitala (npr. denar, darilo) – ne more prenašati na druge osebe. Družbeni pogoji za prenos in pridobivanje kulturnega kapitala so veliko bolj zapleteni kot pri ekonomskem kapitalu, zato deluje kot simbolni kapital, ki je prepoznan bolj kot legitimna kompetenca. Hkrati posedovanje takega kapitala samim nosilcem zagotavlja materialne in simbolne profite, še posebno tam, kjer je določeno znanje oziroma védenje majhno (npr. biti sposoben brati v družbi, kjer je nepismenost velika). Vrednost tega kapitala je torej odvisna od:

- konkretne situacije;
- distribucije določenih znanj oziroma védenj;
- dostopnosti določenih virov;
- tekmovanja med nosilci istih znanj.

Prenos kulturnega kapitala dobi pravo moč šele v okviru določenih reprodukcijskih strategij, zato je njegova največja moč ravno v logiki prenosa. Povezava med ekonomskim in kulturnim kapitalom se oblikuje prek časa, potrebnega za usvajanje (pridobivanje) kulturnega kapitala. K razlikam v kulturnem kapitalu, ki ga posedujejo družine, sodijo tako razlike v zvezi s tem, kdaj (pri katerih letih) se akumulacija začne, kot tudi razlike glede na čas, ki ga lahko posamezniku namenja družina (prosti čas družine v nasprotju s časom, v okviru katerega družina dela zaradi ekonomske nujnosti).

Hkrati je kulturni kapital tudi v objektivizirani obliki, saj je objektiviziran v materialnih objektih in medijih (kot npr. pisanje, slikanje, spomeniki, instrumenti), ki so v svoji materialnosti prenosljivi. V tej obliki je lahko prenosljiv celo kot ekonomski kapital, toda način uporabe (npr. branje, razumevanje umetnosti) ima enake zakonitosti, kot to sicer velja za prenos kulturnega kapitala. Kulturne dobrine je tako mogoče uporabiti kot kulturni in kot ekonomski kapital. Ob tem je zanimivo, da v sodobni družbi kulturni kapital kot proizvodno sredstvo narašča. Moč lastnikov tovrstnega kapitala je zato velika. Značilnosti kulturnega kapitala v objektivizirani obliki so, da je avtonomen, koherenten in (čeprav je produkt preteklih dejanj) da ima svoje lastne zakone, tj. da ne glede na število subjektov, ki ga uporabljajo, ostaja nezmanjšan (npr. je-

zik). Hkrati ne gre pozabiti, da je kulturni kapital simbolno in materialno aktiven ter učinkovit, samo dokler ga ljudje uporabljajo, si ga prisvajajo, ga implementirajo oziroma ga uporabljajo kot orožje na področju kulturne produkcije (umetniško, znanstveno področje). Tako nosilci tovrstnega kapitala ohranjajo moč, pridobivajo profit, sorazmeren večščinam objektiviziranega kulturnega kapitala (znanstvenik – teorije, umetnik – umetniška dela), in tako ohranjajo objektivizirani kulturni kapital (Barle, Trunk in Lesjak 2008).

Institucionalizirana oblika kapitala so na primer (akademske) kvalifikacije, certifikati, ki jih podelijo nosilcu določene listine kot konstantno oziroma pravno zagotovljena vrednost. Gre za obliko kapitala, ki je razmeroma avtonomna. Prek sistema kvalifikacij institucionalizirani kulturni kapital omogoča celo primerjanje in vzpostavitev menjalnih razmerij (Barle, Trunk in Lesjak 2008).

Spreminjanje oblik kapitala

Razprave o možnostih spreminjanja (transformacijah) različnih vrst kapitala (npr. Dijkstra in Peschar 2003) kažejo, da je izraz kapital upravičen, saj imajo različne vrste kapitala značilnosti blaga, ki ima menjalno vrednost. Ideja o možnostih spreminjanja različnih vrst kapitala temelji na predpostavki, da imajo različne oblike kapitala menjalno vrednost in da je vsako obliko kapitala moč reducirati na menjalno vrednost (Dijkstra in Peschar 2003), ki vključuje princip konzervacije, tj. da se dobiček, pridobljen na enem področju, poravnava s stroški na drugem področju. Univerzalni ekvivalent ali mera vseh ekvivalentov pa je vloženo delo oziroma čas.

Konvertibilnost različnih oblik kapitala je osnova za reprodukcijo kapitala. Različni tipi kapitala se razlikujejo glede na to, kako hitro jih je mogoče prenesti. Problem socialnega in kulturnega kapitala je v tem, da ju je težko primerjati z različnimi drugimi vrstami kapitala, zato je za proces transakcije značilna visoka stopnja negotovosti. Pri prenosu kulturnega kapitala tako obstaja nenehna bojazen, da se izgubi (npr. akademske kvalifikacije niso prenosljive niti se o njih ni mogoče pogajati, kot to velja npr. za delnice). Kulturni kapital se prenaša dosti bolj prikrito kot ekonomski. Mera za kulturni kapital je v bistvu čas, potreben za to, da si tovrstni kapital pridobimo. Prav obseg in količina časa sta odvisna od možnosti – torej od tega, ali možnost za potrošnjo časa (npr. čas, ki ga mati lahko preživi z otrokom, kaj si lahko v tem

času privoščita, ali si družina lahko privošči podaljšano šolanje, številne tečaje) sploh obstaja. Podobno velja za socialni kapital, saj zahteva njegova preobrazba v ekonomskega še posebej veliko vloženega časa, pozornosti, skrbi. Na videz gre pri vlaganju v socialni kapital celo za izgubo časa, v resnici pa je lahko to ustrezna naložba. Osrednji mehanizem »konvertiranja« ali preoblikovanja socialnega kapitala pa predstavlja ideja o enakih (izobraževalnih) možnostih.

Enake (izobraževalne) možnosti in družbena (ne)enakost

V zadnjih nekaj desetletjih se razprave o javnem šolanju močno osredotočajo na problematizacijo treh funkcij ali vlog, ki naj bi jih v sodobni družbi opravljalo javno šolanje, in sicer gre za (i) z identiteto povezano vlogo, (ii) z znanjem povezano vlogo ter (iii) s statusom povezano vlogo. Prva vloga, s katero povezujemo javno šolanje, je njegova vloga pri vzpostavitvi »nacionalnega« značaja populacije (Anderson 1983; Gellner 1983). V okviru tega pojmovanja je prevladujoča vloga, ki naj bi jo opravljalo javno šolanje, socialnointegracijska. Monopol legitimnega izobraževanja tako postane, kakor opozarja Ernest Gellner, »pomembnejši od monopola legitimnega nasilja« (Gellner 1983, 35), saj je izobraževanje za posameznika »njegova najbolj dragocena naložba, ki mu v bistvu podeljuje identiteto« (str. 35).

Druga vloga, ki naj bi jo opravljajo javno šolanje, se osredotoča na vlogo šole kot »ideološkega aparata države« (Althusser 1981), katerega osrednja naloga je reprodukcija obstoječih produkcijskih razmerij. S tem je povezana tudi vloga t. i. »uradnega« znanja (Apple 1992; 1999). Za to pojmovanje vloge in pomena šolanja je tako kot za socialnointegracijsko vlogo značilna predpostavka, da je javno šolanje predvsem orodje za reprodukcijo obstoječih družbenih razmerij ter s tem povezano reprodukcijo oziroma distribucijo kulturnega kapitala.

Tretja vloga šolanja se osredotoča na zagotavljanje enakih možnosti² v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje, in to vsem posameznikom ne glede na socialno ali kulturno poreklo, spol, raso, veroizpoved, narodno pripadnost, telesno in duševno konstitucijo itn. Kakor izpostavlja John Rawls, bi morali imeti posamezniki »z enako stopnjo nadarjenosti in sposobnosti

² Za podrobnejšo predstavitev problematike enakih možnosti in družbene (ne)enakosti glej Sarđoć 2013a; 2013b; 2014.

enake možnosti za uspeh, ne glede na poreklo njihovega družbenega razreda« (Rawls 2001, 44). Prav ta vloga je z vidika zagotavljanja pravičnosti ključnega pomena, saj sta posameznikov družbeni status in njegova socialna mobilnost močno odvisna prav od njegove uspešnosti v procesu šolanja oziroma pridobivanja kvalifikacij. Enake (izobraževalne) možnosti – vsaj tako trdijo njihovi zagovorniki – so torej eden od osnovnih mehanizmov pravične oziroma poštene distribucije selektivnih družbenih položajev ter s tem povezane socialne mobilnosti in imajo zato, kakor upravičeno izpostavlja Charles Frankel, »osrednjo vlogo v panteonu sodobnih političnih idealov« (Frankel 1971, 195).

Pomen zagotavljanja enakih izobraževalnih možnosti ter upoštevanje in uresničevanje temeljnih človekovih pravic znotraj javnega sistema vzgoje in izobraževanja so v državah OECD in državah članicah Evropske unije naleteli na nekakšen splošen konsenz tako pri strokovnjakih kakor pri oblikovalcih izobraževalnih politik (Husén 1975). Kakor kaže zgodovina javnega šolanja, je problematika enakih (izobraževalnih) možnosti in družbene neenakosti v samem središču razprav o vlogi in pomenu javnega šolanja. To dokazuje tudi vrsta razprav o vlogi in pomenu javnega šolanja pri zmanjševanju ali odpravi družbene neenakosti (Brighouse 2010; Howe 1997; Jencks 1988).

Da so enake možnosti osrednje vprašanje vzgoje in izobraževanja, priča tudi dejstvo, da je Colemanova raziskava o enakih izobraževalnih možnostih (1966) oziroma t. i. »Colemanovo poročilo«, kakor sta izpostavila Geoffrey Borman in Maritza Dowling (2010), splošno sprejeta kot »najpomembnejša raziskava o šolanju, ki je bila opravljena«. Vse od objave Colemanovega poročila dalje, s čimer so analizo problematike enakih možnosti – kakor je opozoril Torsten Husén – »dvignili na višjo raven sofisticiranosti« (Husén 1975, 18), je bila večina emancipacijskih projektov na področju vzgoje in izobraževanja, kot npr. izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, enakost spolov, izobraževanje otrok migrantov, etničnih manjšin ter drugih kulturnih skupin, utemeljena prav na podlagi zagovarjanja enakih izobraževalnih možnosti.

Podobno kot v drugih strokovnih razpravah so – pravzaprav pričakovano – tudi na področju enakih (izobraževalnih) možnosti mnenja o njihovi vlogi, pomenu in učinkih deljena. Groba in redukcionistična poenostavitev teh razprav ponuja naslednjo sliko. Na eni strani imamo tiste, ki idejo o enakih (izobraževalnih) možnostih umeščajo ob bok drugim klasičnim liberalnim idejam, npr. ideji o pravičnosti, svobodi ali toleranci. Posameznikov druž-

beni status in socialna mobilnost sta nenazadnje močno odvisna prav od njegove uspešnosti v procesu šolanja oziroma pridobivanja kvalifikacij. Prav zaradi tega je na meritokraciji utemeljeno pojmovanje enakih možnosti – vsaj tako pravijo njegovi zagovorniki (tako tisti na »levem« kot tisti na »desnem« delu političnega spektra) – eden od osnovnih mehanizmov pravične ali poštene distribucije selektivnih družbenih položajev ter s tem povezane socialne mobilnosti.

Na drugi strani je ideja o enakih možnostih vse prej kot nepravšljiva in neproblematična, saj jo tudi John Rawls – kljub dejstvu, da predstavlja enega od treh temeljnih stebrov njegove teorije »pravičnosti kot poštenosti« – označi za »težavno in ne povsem jasno« (Rawls 2001, 43). Pravzaprav je edina trdna predpostavka različnih pojmovanj enakih možnosti, kakor opozarja Richard Arneson (2002), njihovo zavračanje nespremenljivih družbenih razmerij oziroma hierarhije, ne pa tudi hierarhije same po sebi. Na meritokraciji utemeljeno pojmovanje enakih možnosti tako ni povezano zgolj in samo z zagotavljanjem enakega dostopa ter s poštenostjo procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje, temveč predvsem s selekcijo najbolj kvalificiranega kandidata. Osnovno vprašanje problematike enakih možnosti je torej, kako zagotoviti, da bo proces konkuriranja za selektivne družbene položaje pravičen, neenakost, ki je rezultat tega procesa, pa legitimna, saj enake možnosti in družbena neenakost niso nekaj med seboj izključujočega se.

Anatomija enakih možnosti

Splošno sprejeta ideja o enakih možnostih temelji na treh različnih idealih, in sicer (i) da imajo vsi posamezniki dostop do ustrezne izobrazbe oziroma kvalifikacij; (ii) da moralno arbitrarni dejavniki, kot npr. spol, rasa, veroizpoved, etnična pripadnost, socialno-ekonomski položaj, nimajo vpliva na proces, v okviru katerega posamezniki konkurirajo za selektivne družbene položaje; ter (iii) da je določen položaj dodeljen najboljšemu kandidatu. Kot mehanizem distribucije selektivnih družbenih položajev so enake možnosti torej veljavne, če sta izpolnjena dva osnovna pogoja, in sicer (i) da imajo vsi posamezniki ne glede na moralno arbitrarne dejavnike enak oziroma pošten dostop do kvalifikacij (*načelo enakosti dostopa*) ter (ii) da so vsi posamezniki, ki so vključeni v proces konkuriranja za selektivne družbene položaje, obravnavani enako (*načelo enakosti obravnavanja*). Kdaj so torej v okviru procesa

konkuriranja za selektivne družbene položaje priložnosti posameznikov enake?

Da bi lahko odgovorili na to vprašanje, moramo zagotoviti ustrezen odgovor na t.i. »substantivno« vprašanje, in sicer »kaj je priložnost«. Brez jasnega razumevanja tega pojma je zagotavljanje poštenih enakih možnosti neuresničljivo. Pravzaprav gre za enega izmed ključnih korakov v razumevanju ideje o enakih možnostih, saj so razprave o tej problematiki, kakor opozarja Sven Ove Hansson, »pogosto ovirali zaradi nezadostne pozornosti, namenjene samemu pojmu priložnosti« (Hansson 2004, 315). Vsako pojmovanje enakih možnosti mora torej odgovoriti na dve ločeni – a med seboj povezani – vprašanji, in sicer (i) kaj je priložnost (*substantivno vprašanje*) ter (ii) kdaj so priložnosti enake (*referencialno vprašanje*).

Kaj je priložnost

Navkljub različnim pojmovanjem enakih možnosti sestavljajo vsako izmed teh pojmovanj, kakor poudarja Peter Westen, štirje temeljni elementi, in sicer (i) agent oziroma agenti enakih možnosti, (ii) cilj oziroma cilji, h katerim so enake možnosti usmerjene, (iii) razmerje med agentom in ciljem enakih možnosti ter (iv) ovire za uresničevanje enakih možnosti (1997, 837–838). Prvi element najprej določi obseg oziroma nabor posameznikov, ki so upravičeni do enakega obravnavanja, kar predpostavlja, da imajo – vsaj formalno – enake pogoje. Drugi element, kakor izpostavlja Peter Westen, opredeljuje cilj priložnosti, ki je lahko »delo ali izobraževanje, zdravstveno varstvo, politična funkcija, zemlja za poselitev, stanovanjski objekt, finančna naložba, vojaško napredovanje, »kulturno« življenje, razvoj naravnih sposobnosti ali kar koli« (1997, 838). Tretji element (razmerje med agentom in ciljem možnosti) še ne predstavlja zagotovila, da bo cilj enakih možnosti tudi dosežen. Priložnost torej »ni določeno stanje ..., temveč formalno razmerje med agentom X ter ciljem Y, v odnosu do ovire Z« (Westen 1997, 837). Pojem priložnosti lahko torej opredelimo kot odsotnost ovir za doseganje zastavljenega cilja (*negativna opredelitev*) in hkrati kot sposobnost posameznika, da lahko s svojim trudom doseže zastavljeni cilj (*pozitivna opredelitev*). Kdaj so torej priložnosti posameznikov enake?

Enake priložnosti

Ideal enakih možnosti kot »normativni standard za reguliranje določenih vrst tekmovanj« (Jacobs 2004, 12) oziroma kot regulativni

ideal procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje sestavljata dve načeli, ki sta na videz nezdružljivi, in sicer (i) načelo nediskriminiranja ter (ii) načelo izenačitve začetnega položaja.

Enake možnosti in nediskriminacija

Prvo načelo, in sicer naj imajo posamezniki »ne glede na« spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost, telesno in duševno konstitucijo itn. enake možnosti, zagotavlja vsakemu posamezniku ne glede na katerega koli od moralno arbitrarnih dejavnikov enake pravice oziroma enak dostop do selektivnih družbenih položajev. Kakor je izpostavil Lesley A. Jacobs, so enake možnosti koncept, da naj bodo postopki, namenjeni dodelitvi redkih virov ter distribuciji koristi in bremen družbenega življenja, urejeni z merili, ki veljajo za določeno obravnavano dobro v konkurenci in nenepomembnimi vidiki, kot so rasa, vera, razred, spol, invalidnost, spolna usmerjenost, etnična pripadnost ali drugi dejavniki, ki bi lahko ovirali možnosti za uspeh konkurentov (Jacobs 2004, 10).

Načelo nediskriminiranja tako zagotavlja, da so v nabor potencialnih kandidatov vključeni »vsi posamezniki, ki posedujejo lastnosti, ki so pomembne za opravljanje obveznosti določenega položaja, [...] ter da se za zasedanje položaja presoja posameznika le glede na te pomembne lastnosti« (Roemer 1998, 1). Za pozicijo egalitarnega liberalizma je to *nujen*, ne pa tudi *zadosten* pogoj za zagotavljanje enakih možnosti oziroma poštenosti procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje, zato so njegovi zagovorniki dodali načelo, ki naj bi nevtraliziralo, zmanjšalo ali celo izničilo negativne učinke načela nediskriminiranja.

Enake možnosti in kompenziranje neenakosti

Namen drugega načela splošnega modela enakih možnosti (t.i. načelo izenačitve začetnega položaja) je nevtralizirati, zmanjšati oziroma ublažiti ali celo odpraviti tako morebitne prednosti, ki naj bi jih imeli tisti posamezniki, ki so v boljšem položaju oziroma privilegirani, kot tudi potencialne ovire tistih, ki so – tako ali drugače – deprivilegirani. Hkrati naj bi enake možnosti oziroma pozitivni cilj načela izenačitve začetnih položajev vsem posameznikom ne glede na katerega od moralno arbitrarnih dejavnikov zagotavljali, da v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje dosežejo pošteno izhodišče, saj naj bi bilo »nepravilno in nepošteno«, kakor v svoji knjigi *Inequality* izpostavlja Larry Temkin, »da so nekateri v slabšem položaju kot drugi,

ne po lastni krivdi [ali izbiri]« (Temkin 1993, 13). Poleg nevtraliziranja okoliščin, zaradi katerih so bili posamezniki – tako ali drugače – deprivilegirani, naj bi ta vidik enakih možnosti hkrati zagotavljal kompenziranje za dejansko stanje neenakosti ter s tem povezano prikrajšanost. Priložnosti naj bi bile, kakor izpostavlja Alan H. Goldman, enake, »ko se posamezniki soočajo s približno enakimi ali približno enako težkimi [...] ovirami« (Goldman 1983, 88).

V okviru izenačevanja začetnega položaja lahko razlikujemo med dvema razsežnostma, in sicer (i) pozitivno ter (ii) negativno razsežnostjo izenačevanja začetnih položajev. Cilj pozitivne razsežnosti je vsem posameznikom ne glede na katerega od moralno arbitrarnih dejavnikov zagotoviti, da dosežejo prag izenačitve igralnega polja oziroma pošteno izhodišče. Poleg nevtraliziranja okoliščin, zaradi katerih so bili posamezniki – tako ali drugače – deprivilegirani, naj bi ta vidik zagotavljanja enakih možnosti hkrati zagotavljal kompenziranje za dejansko stanje neenakosti. Namen ali cilj negativne razsežnosti izenačevanja začetnih položajev pa je hkrati nevtralizirati, zmanjšati ali celo odpraviti prednost, ki naj bi jo imeli posamezniki, ki so nad pragom izenačitve konkurenčnih pogojev. Prav tako naj bi ti posamezniki ali skupine le-teh preko politik redistribucije oziroma različnih kompenzacijskih programov zagotavljali materialne in finančne vire.

Kompenzacijski programi, ki jih povezujemo z zagotavljanjem enakih možnosti oziroma s poštenim dostopom, so praviloma utemeljeni na dveh argumentih, in sicer (i) z začetnimi pozicijami utemeljenim argumentom (*argument ekvidistance*) ter (ii) z rezultatom procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje utemeljenim argumentom (*argument ekvivalence*). Pri prvem gre pravzaprav za klasičen argument, ki ga povezujemo z liberalnim pojmovanjem enakih možnosti. Glede na to, da so začetne pozicije posameznikov neenake, so posamezni kompenzacijski programi usmerjeni predvsem v zmanjševanje t. i. izhodiščne neenakosti oziroma v izenačevanje začetnih pogojev ter s tem povezano ekvidistanco. Če torej načelo nediskriminiranja zagotavlja, da moralno arbitrarni dejavniki nimajo nikakršnega vpliva oziroma da v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje niso omejitvev, pa na drugi strani načelo izravnave začetnega položaja zagotavlja *poštene* pogoje za implementacijo načela nediskriminiranja oziroma to, da neenakost, kakor je izpostavil T. M. Scanlon, »izhaja iz poštenega procesa ter da ne moti pravičnosti potekajočih tekmovanj« (Scanlon 2003, 205).

Zaključek

Navkljub – vsaj na prvi pogled – jasnemu sporočilu in emancipacijski naravi je ideja o enakih možnostih ter njena povezanost s konceptom socialnega kapitala vse prej kot enoznačna in neproblematična, saj odpira vrsto vprašanj ter s tem povezanih težav, npr. *motivacijsko* (zakaj izenačevanje začetnih položajev), *proceduralno* (kakšen naj bo proces konkuriranja za selektivne družbene položaje), *genealoško* (kakšno je pošteno izhodišče procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje), *substantivno* (katero naj bo merilo izenačevanja (je to npr. zgolj in samo dosežek ali rezultat ali pa so to lahko tudi vloženi trud, talenti, odrekanje, tveganje itn.)), *kompensacijsko* (kako naj se proces izenačevanja oziroma proces zagotavljanja poštenih enakih možnosti izvede) itn. Ne preseneča torej – kakor izpostavljajo Kenneth Arrow, Samuel Bowles ter Steven Durlauf –, da so tako snovalci politik kakor državljani nasploh »močno deljenega mnenja o tem, kako opredeliti enake možnosti, ter zmedeni zaradi nasprotujočih si trditev o tem, kako bi katera koli izmed konkurenčnih predstav lahko napredovala skozi socialne politike« (2000, ix). V okviru razprav o socialnem kapitalu in enakih možnostih osnovni problem torej ni, kako ju uresničiti temveč kako ju pravzaprav utemeljiti.

Literatura

- Althusser, L. 1981. *Ideologija in estetski učinek*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Anderson, B. 1983. *Imagined Communities*. London: Verso.
- Apple, M. W. 1992. *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Apple, M. W. 1999. *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. London: Routledge.
- Arneson, R. 2002. »Equality of Opportunity.« *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <http://plato.stanford.edu/entries/equal-opportunity/>
- Arrow, K., S. Bowles in S. Durlauf (ur.) 1999. *Meritocracy and Economic Inequality*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Barle, A., N. Trunk Širca in D. Lesjak. 2008. *Družba znanja: izzivi izobraževanja v 21. stoletju*. Koper: Fakulteta za management.
- Barle Lakota, A., N. Trunk Širca in V. Jošt. 2015. »Socialni kapital, izobraževanje in management človeških virov.« V *Sodobni izzivi managementa človeških virov*, ur. V. Dermol, 125–139. Celje: Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije.
- Becker, G. S. 1964. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Boforta, B. 2012. *Social Capital, Human Capital and Economic Development: Theoretical model*. Louvain: UCL Press.
- Borman, G., in Dowling, M. 2010. »Schools and Inequality: A Multilevel Analysis of Coleman's Equality of Educational Opportunity Data.« *Teachers College Record* 112 (5): 1–2.
- Bourdieu, P. 1985. »The Social Space and the Genesis of Groups.« *Social Science Information* 24 (2): 195–220.
- Bourdieu, P. 2003. *Against the Tyranny of the Market*. London: Verso.
- Brighouse, H. 2010. »Educational Equality and School Reform.« V *Educational Equality*; ur. G. Haydon, 15–70. London: Continuum.
- Coleman, J. S. 1966. »Equality of Educational Opportunity (COLEMAN) Study (EEOS).« ICPSR06389-v3. Inter-university Consortium for Political and Social Research, Ann Arbor, MI. <http://doi.org/10.3886/ICPSR06389.v3>
- Coleman, J. S. 1988. »Social Capital in the Creation of Human Capital.« *American Journal of Sociology* 94: 95–120.
- Coleman, J. 1990. *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Dijkstra, A. B., in Peschar, J. L. 2003. »Social Capital in Education: Theoretical Issues and Empirical Knowledge in Attainment Research.« V *The International Handbook on the Sociology of Education: An International Assessment of New Research and Theory*; ur. C. A. Torres in A. Antikainen, 58–82. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Frankel, C. 1971. »Equality of Opportunity.« *Ethics* 81 (5): 191–211.
- Gellner, E. 1983. *Nations and Nationalism*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Goldman, A. 1987. »The Justification of Equal Opportunity.« *Social Philosophy and Policy* 5 (1): 88–103.
- Granovetter, M. 1985. »Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness.« *American Journal of Sociology* 91 (3): 481–510.
- Hansson, S. O. 2004. »What are Opportunities and Why Should They Be Equal.« *Social Choice and Welfare* 22 (2): 305–316.
- Häuberer, J. 2011. *Social Capital Theory: Towards a Methodological Foundation*. Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haydon, G., ur. 2010. *Educational Equality*. London: Continuum.
- Howe, K. R. 1997. *Understanding Equal Educational Opportunity: Social Justice, Democracy, and Schooling*. New York: Teachers College Press.
- Husén, T. 1975. *Social Influences on Educational Attainment: Research Perspectives on Educational Equality*. Pariz: OECD.
- Jacobs, L. A. 2004. *Pursuing Equal Opportunities: The Theory and Practice of Egalitarian Justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jencks, C. 1988. »Whom Must We Treat Equally for Educational Opportunity to be Equal?« *Ethics* 98 (5): 518–533.
- Morgan, S. L., in A. B. Sørensen. 1999. »Theory, Measurement, and

- Specification Issues in Models of Network Effects on Learning.« *American Sociological Review* 64: 649–700.
- Morrow, V. 1999. »Conceptualising Social Capital in Relation to the Well-Being of Children and Young People: A Critical Review. *The Sociological Review* 47 (4): 744–765.
- Portes, A. 1998. »Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology.« *Annual Review of Sociology* 24: 1–24.
- Putnam, R. D. 1993. *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Putnam, R. D. 2000. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Rawls, J. 2001. *Justice as Fairness: A Restatement*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Roemer, J. E. 1998. *Equality of Opportunity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sardoč, M. 2013a. »Enake [izobraževalne] možnosti in družbena neenakost.« *Sodobna pedagogika* 64 (2): 48–62.
- Sardoč, M. 2013b. »Anatomija enakih možnosti.« *Šolsko polje* 24 (5–6): 145–159.
- Sardoč, M. 2014. »Paradoks(i) enakih možnosti.« *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo* 42 (256): 108–123.
- Scanlon, T. M. 2003. *The Difficulty of Tolerance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Temkin, L. S. 1995. *Inequality*. Oxford: Oxford University Press.
- Woolcock, M. 1998. »Social Capital and Economic Development: Toward a Theoretical Synthesis and Policy Framework.« *Theory and Society* 27 (2): 151–208.
- Westen, P. 1997. »The Concept of Equal Opportunity.« *Equality: Selected Readings*, ur. L. P. Pojman & R. Westmoreland, 158–167. Oxford: Oxford University Press.
- Žerdin, A. 2012. *Omrežje moči: epicentri slovenske in politične gospodarske elite*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Dr. Andreja Barle Lakota je državna sekretarkana na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport. andreja.barle@gov.si
- Dr. Mitja Sardoč je raziskovalec na Pedagoškem inštitutu. mitja.sardoc@guest.arnes.si

Detabuizacija ali rušenje tabujev na območju Haloz

Silvestra Klemenčič

Osnovna šola Žetale

V prispevku predstavljamo program mreže sodelujočih šol Spodnjega Podravja z naslovom »ZA rušenje tabujev«; šole sodelujejo v projektu Šole za ravnatelje Dvig socialnega in kulturnega kapitala v lokalnih skupnostih za razvoj enakih možnosti in spodbujanje socialne vključenosti (v nadaljevanju SKK). Opisali bomo vzroke za izbiro vsebin in navedli osnovne podatke o obravnavani populaciji. Izhodišča za razpravo temeljijo na zgodovinskem pregledu družbe in opredelitvi tabujev skozi čas. Uporabili smo kombinacijo kvalitativnih in kvantitativnih metod pridobivanja podatkov, prevladujeta pa deskriptivna in kavzalna neeksperimentalna metoda raziskovanja. Da bi uspešno izvedli načrtovane dejavnosti, smo se odločili za promocijo programa mreže oziroma tematik, o katerih se v obravnavanem okolju še vedno ne govori naglas, drugod pa so morda samoumevne.

Ključne besede: tabu, socializacija, socialni in kulturni kapital, Haloze

Uvod

Socializacija na podeželju je izredno pomembna in zahtevna, zato bomo predstavili, kako in zakaj nam sodelovanje v projektu daje priložnost, da v praksi izpostavimo vsebine, ki so drugod morda samoumevne, na območju Haloz pa se o njih še vedno ne govori naglas. Gre za vsebine, na področju katerih je nujno delovati skupaj (šola, družina in lokalna skupnost oziroma širša javnost), o katerih smo s članicami mreže, v dogovorih z vodstvi šol, še pred oddajo programa ugotavljali, kaj je tisto, kar je na področju socialnega in kulturnega kapitala (SKK) vsem skupno. Uskladili smo mnenja in se enotno odločili za značilno problemsko tematiko vseh sodelujočih občin, ki jo bomo podrobneje prikazali v nadaljevanju in katere izhodišča so pridobljeni javno veljavni podatki ter paradigme in definicije različnih avtorjev in leksikalnih ter drugih del o potencialnih tabujih: alkoholizem, druge odvisnosti, samomori, depresije, spolnost, nasilje, sprejemanje drugačnih, revščina kot tabu, pasti svetovnega spleta, drugo.

Vzroki za izbiro vsebin programa mreže

Najprej je treba pojasniti, zakaj smo se kot izvajalci projekta odločili za dvig socialnega in kulturnega kapitala v lokalnih skupno-

sti in ne le znotraj šol. Zato, ker na obravnavanem območju (Haloze)¹ ne le da ni nobenih institucij, kamor bi se lahko potencialne »žrtve« obrnile po pomoč, ampak ni niti osnovnih institucij za dvigovanje in rast SKK, kakor so na primer muzej, kino, gledališče, galerija in podobno. Prav tako v nekaterih občinah ni knjižnice, zdravstvenega doma, banke, zavarovalnice, doma starejših, tržnice, cvetličarne niti pekarnice ali slaščičarne, in v tem pogledu so ljudje prepuščeni sami sebi. V pomoč so nam bili le izbrane teoretične podlage, pregled družbenega razvoja na tem območju, pa tudi določeni javno dostopni statistični podatki ter podatki nekaterih javnih institucij (Center za socialno delo Ptuj, Policijska postaja Podlehnik in Ptuj s krajevnima pisarnama v Vidmu in v Žetalah, Zavod za zdravstveno varstvo Maribor), ki smo jih pridobili posebej za izvajanje tega projekta.

Vsekakor je nujno opozoriti, da za mestno občino Ptuj, vključeno v mrežo šol v tem projektu, v uvodu omenjeno pomanjkanje institucij ne drži, pa tudi v obravnavano območje Haloze občina ne sodi. V mrežo je vključena iz dveh razlogov: (1) večina dejavnosti za dvig SKK, ki jih druge šole in lokalne skupnosti izvajamo zunaj matičnega prostora, je na območju občine Ptuj; (2) v šolo z nižjim izobrazbenim standardom, ki v projektu sodeluje kot članica mreže šol, so vključeni pretežno haloški učenci, ti pa so, glede na sprejemanje drugačnih, žal, pri nas še vedno (pre)velik tabu.

Primerjava osnovnih podatkov o sodelujočih lokalnih skupnostih nam na prvi pogled ne pojasni odločitve o izbiri programa mreže, to je rušenje tabujev, kljub številnim kazalnikom podobnosti. Če pa prikazane primerjalne kazalnike analiziramo in jih nadgradimo s podatki, pridobljenimi izbranih javnih institucij, ter z rezultati analize posnetka trenutnega stanja, je izbor razprav o tabujih in načrtovanih dejavnostih argumentirano utemeljen.

Kratek pregled razvoja obravnavanega območja

Za razvojno problematiko Haloze so ključna tri obdobja. Za Haloze kot območje s posebnimi razvojnimi težavami je značilno dolgotrajno zaostajanje v gospodarskem in demografskem razvoju. Kot poudarjata avtorja Korošec in Pak (2010, 112), so neugodne razmere v kmetijstvu omogočile le intenzivno vinogradništvo. Zaradi specifičnih lastniških odnosov se je tukaj razvilo viničarstvo, kar je po

¹ V mreži šol oziroma lokalnih skupnosti sodelujejo: Osnovna šola Podlehnik, Osnovna šola Videm pri Ptuj, Osnovna šola z nižjim izobrazbenim standardom dr. Ljudevita Pivka Ptuj kot članice ter Osnovna šola Žetale kot koordinatorka mreže.

PREGLEDNICA 1 Osnovni podatki o sodelujočih lokalnih skupnosti (občinah) v mreži

Kategorija	Občine v mreži				Slovenija
	Žetale	Podlehnik	Videm	Ptuj	
Površina (km ²)	38	46	80	67	20.275
Število prebivalcev	1.338	1.899	5.632	23.729	2.049.261
Število moških	695	949	2.843	11.542	1.014.716
Število žensk	643	950	2.789	12.187	1.034.545
Naravni prirast	-1	7	6	-12	3.734
Skupni prirast	-18	6	15	-28	3.213
Število vrtcev	0	0	3	9	891
Število otrok v vrtcih	0	0	140	922	75.972
Število učencev v osnovnih šolah	102	121	395	1.694	159.508
Število dijakov (po prebivališču)	60	78	247	1.024	82.267
Število študentov (po prebivališču)	76	97	250	1.217	107.134
Število delovno aktivnih prebivalcev (po preb.)	523	818	2.332	9.288	835.039
Število zaposlenih oseb	78	379	371	11.016	747.194
Število samozaposlenih oseb	92	133	276	1.002	87.845
Število registriranih brezposelnih oseb	66	117	387	1.338	100.504
Povp. mesečna bruto plača na zap. osebo (EUR)	1.364,69	1.440,81	1.254,43	1.304,07	1.494,88
Povp. mesečna neto plača na zap. osebo (EUR)	922,34	961,90	841,07	863,43	966,62
Število podjetij	46	89	235	2.081	165.595
Prihodek podjetij (1.000 EUR)	3.361	15.861	20.095	784.917	86.705.208
Število stanovanj, stanovanjski sklad	511	1.086	2.541	9.626	844.349
Število osebnih avtomobilov	638	955	2.852	12.049	1.061.646
Količina zbranih komunalnih odpadkov (tone)	251	363	1.141	10.411	796.413

OPOMBE Prikazani so kazalniki – preračunani statistični podatki (npr. gostota prebivalstva, naravni prirast na 1.000 prebivalcev, stopnja registrirane brezposelnosti ...), ki omogočajo primerjavo med občinami in z državo. Povzeto po <http://www.stat.si/obcinevstevilkah/Vsebinsa.aspx?leto=2012&id=207>

letu 1945 sprožilo močno depopulacijo, ki je povzročila neugodno socioekonomsko strukturo tega območja. Danes se borimo z vse večjim zaraščanjem Haloz, ali povedano drugače, vinorodna zemljišča maloštevilni občani uporabljajo za sadovnjake, pašo, travinje in podobno ali jih opuščajo in se ta zaraščajo.

Haloze so nekoč veljale za pozabljen hriboviti del Slovenije, ki se le počasi prebujata. Mladi se še vedno selijo v mesta, doma ostajajo starejši ljudje, so pa v teh pozabljenih krajih svojo priložnost našli kmetje. Primerne so tudi za razvoj turizma, vendar je sredstev za ureditev te infrastrukture premalo, zato se v zadnjih letih razvija zgolj na redkih kmetijah. Zaradi nove družbene ureditve in delovanja lokalne samouprave se razmere izboljšujejo, predvsem na področju vzpostavljanja osnovne infrastrukture, ki je bila

na tem območju zares zapostavljena. To so ceste, vodovod, kanalizacija, telekomunikacije, trgovinske dejavnosti, zdravstvene in druge storitve. Čeprav gre za majhne občine (kakor je razbrati iz preglednice 1), so v letih od 1998 naprej z osamosvojitvijo veliko pridobile in zgradile, in negativni demografski trend se je spremenil tudi zaradi tega.

Vendar globalizacija z vsemi svojimi prednostmi in slabostmi v Halozah med mladimi, zlasti na področju spletne ozaveščenosti, povzroča (pre)velika »razgaljanja«, zato je, da bi jih zaščitili, potrebno nenehno preventivno in kurativno delovanje na tem področju.

Strokovne podlage za izbrani vidik SKK – rušenje določenega tabuja

Kultura, socializacija in resocializacija so temelji za detabuizacijo oziroma za rušenje tabujev na določenem območju, v našem primeru v Halozah, ter posledično s tem za rast in razvoj socialnega in kulturnega kapitala v lokalnih skupnostih, in to kljub pomanjkanju temeljnih institucij, ki so namenjene dvigu le-tega.

Preden predstavimo izhodišča za načrtovanje dejavnosti, ki smo jih izbrali, je prav, da pogledamo tudi strokovne podlage, s katerimi je mogoče pojasniti vidike SKK; opredeljujemo več področij/tematik, podrobneje pa bomo predstavili le tista/tiste, o katerih bi občani radi izvedeli več, saj menijo, da gre v tem okolju za tabu teme.

Na tem mestu navajamo vse predpostavljene vsebine in tabuje, po našem mnenju pomembne za obravnavani SKK na območju Haloz, predvsem glede na pridobljene statistične podatke, podatke javnih institucij in sklepanja na podlagi zgodovinskih dejstev.

Kultura in kulturni kapital

Za opredelitev pojma *kultura* ni enoznačnega odgovora ali definicije, saj ga lahko uporabljamo v različnih pomenih. Gre na primer za umetniško ustvarjanje, v normativnem smislu, za materialno in duhovno človekovo ustvarjanje (kar ločujemo zgolj v analitične namene), skratka, za način življenja v človeški skupnosti. In ker gre na območju Haloz za poseben način življenja zaradi oddaljenosti od mest, zaradi številnih omejitev in odsotnosti številnih možnosti ter zaradi velike razpršenosti krajev po hribovitem in nižinskem delu, so za ohranjanje in rast kulturnega kapitala toliko pomembnejša različna društva, ki se ukvarjajo s kulturno

dediščino, humanitarnimi in drugimi družbenimi dejavnostmi. Pri tem ne gre zgolj za ohranjanje tradicije in običajev, temveč za čim širšo vključenost prebivalstva in tudi za približevanje trenutnim družbenim normam, ki jih je sprejelo večinsko prebivalstvo, ter za spoznavanje drugih, drugačnih kultur.

Vrsta strokovnjakov in študij kaže na neposredno povezanost med količino kulturnega kapitala in izobraževalnimi dosežki družbenih skupin, zato je vloga izobraževalnega sistema za kulturno reprodukcijo zelo velika, v našem primeru pa je nenehno povezovanje in prepletanje dejavnosti med šolo in lokalno skupnostjo ključno. Zaradi tega so projekti, ki tovrstna sodelovanja omogočajo in spodbujajo, za majhne podeželske občine in šole izredno pomembni in dobrodošli.

Vendar, ali lahko na območju Haloz govorimo o kulturni drugačnosti, ki pomembno odstopa od splošno sprejetih norm? Poenostavljeno rečeno je odgovor pritrdilen, vsaj za določena področja, kamor sodi tudi del programa, ki smo ga zastavili v mreži; gre za tabuje in to kar bomo opisali v pričujočem članku. Odstopa pa tudi količina kulturnega kapitala, predvsem zaradi odmaknjenosti območja in s tem premajhnih možnosti. Toda za verodostojne trditve je treba to področje poglobljeno raziskati in morebitne razlike dokazati. Za zdaj se lahko strinjamo s ponujenimi teorijami o kulturi, kakor jo opredeljujejo Rack (je socialna konvencija, načrt vedenja), Taylor (je celota znanj, verovanj, umetnosti, morale, zakonov in navad, ki si jih človek kot oseba v družbi pridobi; je načrt za obnašanje, vzorec obnašanja), Zaviršek (je določen vrednotni sistem, po katerem vrednotimo drugo kulturo; kultura je zgodovinski produkt, ki ni vedno dosleden, je referenčni okvir in je umetno spreminjajoč se sistem), Keesing (kultura je naučena, nakopičena izkušnja), Goodenough (definicija kulture se nanaša na vzorce življenja znotraj skupine na redne, ponavljajoče se dejavnosti ter na materialno in socialno ureditev) (Zaviršek, 2009).

Za potrebe našega videnja problematike in naše dejavnosti smo se najbolj približali konceptu kulturnega relativizma, ki zavrača univerzalne koncepte in upošteva kulturne raznolikosti, drugačnosti ter zavedanje, da razlike med kulturami (tudi znotraj ene skupnosti) obstajajo, in to kljub temu, da naj bi bile enakovredne. Glede na to bi lahko z vidika rušenja tabujev govorili o marsičem, na primer o feminizaciji, o homoseksualnosti, o norosti oziroma o duševnih stiskah, samomorih ipd., a smo v program mreže umestili področja, ki za območje Haloz ne pomenijo tako »radikalno prepovedanih tematik«. Ob tem se zavedamo nevarnosti, da naša

izbira in naša interpretacija nista pravilni, saj temeljita na naših izkušnjah in na naši vpetosti v to območje. Zato težko govorimo o absolutni objektivnosti, saj v obravnavo vnašamo tudi subjektivne poglede in sta kritičen pregled ter primerljivost lahko napačno interpretirana.

Socializacija in resocializacija

»Človek je tak kot vsi drugi, tak kot nekateri drugi in tak kot noben drug človek,« je dejal antropolog Clyde Kluckhohn.

Socializacija je vseživljenjski proces, v katerem se ljudje v interakcijah z drugimi ljudmi – pomembnimi Drugimi, kot jih označujeta sociologa Peter Berger in Thomas Luckmann, prilagajamo družbi, v katero smo se rodili, se vključujemo vanjo in sprejemamo njeno kulturo (vrednote, norme, prepričanja, vzorce vedenja) (Andolšek idr. 2009, 25).

Socializacija je torej po eni strani individualno osebno oblikovanje posameznika oziroma posameznice, po drugi pa vključevanje v družbeni svet, razvijanje družbeno sprejemljivih, zahtevanih in/ali pričakovanih vzorcev vedenja. Njeni učinki so odvisni od lastnih pričakovanj, prizadevanj, dejavnosti itd., od posameznika in posameznice, toda vedno tudi družbeno določeni in odvisni od dejavnikov, na katere posameznik in posameznica ne moreta vplivati: od širših družbenozgodovinskih okoliščin, pa tudi od spola, družinskega in slojevskega izvora, etnične pripadnosti itd. Potek socializacije je v različnih tipih družb različen, različen je lahko glede na spol, razlikuje se v različnih družbenih slojih (Andolšek idr. 2009, 26). V tem kontekstu so bila tudi naša prizadevanja pri izvajanju začrtanega programa znotraj projekta SKK.

Čeprav je pomembno poznati in razlikovati socializacijske procese znotraj življenjskega poteka (primarna, sekundarna, terciarna socializacija), bomo na tem mestu podrobneje predstavili pojem resocializacije, ki je za obravnavano tematiko na območju Haloz pomembna, s poudarkom, da v dejanskem življenju večinoma ni mogoče postavljati jasnih mej med posameznimi ravnmi socializacije.

Resocializacija ali ponovna socializacija je proces, v katerem se izničijo učinki prejšnje socializacije in sprejmejo nove oblike vedenja, vrednotenja in čustvovanja. Gre za proces, v katerem se človek iz različnih razlogov bistveno preoblikuje. Kdaj lahko govorimo o resocializaciji? Ljudje se moramo nenehno – vsaj delno – znova socializirati ali resocializirati, ker živimo v nenehno spre-

minjajoči se družbi. Soočati se moramo s spremenjenimi življenjskimi okoliščinami. Soočamo se z negotovostjo zaposlitve, partnerskih in družinskih razmerij. O resocializaciji najpogosteje govorimo, ko gre za pojave odklonskega vedenja v neki družbi: npr. resocializacija kriminalcev, narkomanov, alkoholikov itd. Obstajajo posebne organizacije, ki naj bi skrbele za sistematično resocializacijo. To so npr. zapori, psihiatrične bolnišnice, komune za zdravljenje narkomanov itd. Ameriški sociolog Goffman imenuje tak tip organizacij totalne organizacije (institucije). Mednje sicer uvrščamo še taborišča, vojsko, samostane, kjer ne gre za resocializacijo odklonskih oseb, vsekakor pa tistim, ki bivajo v njih, zlasti v zadnjih dveh primerih poskušajo privzgojiti nove vrednote (Andolšek idr. 2009, 39–40).

Glede na obstoječe obravnave nas zanima predvsem resocializacija žrtev alkohola, drugih drog, kaznivih dejanj, samomorov, nasilja in revščine. V ta namen smo pripravili različne dejavnosti, k izvedbi smo povabili izbrane strokovnjake za posamezno področje, in sicer za vse vključene entitete (učence, starše, občane, širšo zainteresirano javnost in žrtve). Namen vseh dejavnosti je bil – poleg ozaveščanja in spodbujanja – o teh tematikah spregovoriti naglas, napotiti žrtve na prave naslove ter njihovo dejavno vključevanje v družbeno življenje skupnosti. Izkušnje so nam namreč pokazale, da se javnih dogodkov v vseh sodelujočih lokalnih skupnosti ljudje radi in množično udeležujejo, vendar se javno nihče noče izpostavljati. To smo predvideli kot oviro pri projektu, zato smo izvajanje programa temu ustrezno prilagodili (npr. anonimna anketa, možnosti šifriranih vprašanj in posplošeni odgovori strokovnjakov v medijih, javna objava rezultatov in spodbujanje morebitnih žrtev, da se obrnejo po pomoč, naštevanje vseh institucij, kjer lahko tako otrci kot starejši dobijo pomoč).

Tabu, stigma, stereotip, predsodek

Mnogi avtorji tabuje, stigme, stereotype ali predsodke vztrajno povezujejo z neformalnimi družbenimi normami, ki nastajajo spontano in so odvisne od vplivov okolja, vendar ni vedno tako. Na območju Haloz se namreč o nekaterih družbeno dogovorjenih, predpisanih in sprejetih vrednotah ter jasnih rešitvah in napotilih, kako ravnati, še vedno ne govori. Vse bolj se zdi, da je v tem okolju diskurz mladih enak ali podoben diskurzu starejših, vsaj glede (z)anje t. i. občutljivejših vsebin, pa tudi na primer glede sprejemanja subkulture.

V Sloveniji se je po 2. svetovni vojni začelo obdobje hitrih družbenih sprememb, kar je privedlo do hitrega in množičnega političnega organiziranja mladine. Po letu 1960 je mladina nastopila z zahtevami po demokratizaciji socializma, odpravi cenzure, policijske represije, po svobodi v umetniškem in znanstvenem ustvarjanju, avtonomiji univerze, odprtosti do tujine. S koncem sedemdesetih let se je izoblikovala mladinska scena, ki se je pojavljala v različnih oblikah mladinske kulture (pankovska glasba). Osemdeseta leta so bila obdobje, v katerem je imela veliko vlogo ZSMS (Zveza socialistične mladine Slovenije). Ekonomski standard je bil zadovoljiv, nezaposlenosti je bila majhna in vse to je mladim omogočilo, da so preizkušali različne življenjske sloge – individualizacija mladosti. Toda ne v odmaknjenih, zapostavljenih, pozabljenih in revnih Haložah.

Ponižnost, sram, občutek manjvrednosti, jasno izražena nesamozavest, predsodki ipd. so značilnosti, s katerimi bi lahko še danes »opremili« številne Haložane, predvsem starejše. Na srečo se vsaj pri mladih premika na bolje, tudi glede izobrazbe in posledično s tem glede glasne obravnave tabujev. Zato je vpetost šole, ki odprto govori o »zamolčanih vsebinah«, v lokalno okolje in širše, toliko pomembnejša. In če izhajamo iz definicije tabujev oziroma tega, kar je vsem avtorjem pri opredeljevanju tabuja skupno, in sicer da gre za nekaj prepovedanega, potem se ni čuditi, da jih je tako težko »rušiti«. Status svetega in/ali nečistega vedno spremlja izraz prepoved, in skupaj predstavljata le eno izmed oblik tabuja. Vse vrste tabuja imajo enako vsebino in končni cilj, razlikujejo se le po formi (Stojanovič 2003, 21).

Kot izhodišče za organizacijo dejavnosti smo za vsak potencialni tabu zbrali nekaj splošnih ugotovitev, definicij, pogledov, stališč teoretikov in praktikov ter jih javno predstavili (predavanja, intervju na radiu, spletna predstavitev ob vabilu, zloženka z osnovno vsebino in ključnimi vprašanji z določenega področja, idr.), zato da bi nakazali smer obravnave vsebine in k sodelovanju pritegnili čim več žrtev.

Alkoholizem in druge odvisnosti

Alkohol, tobak, kava, energijski napitki so pri nas sprejete droge, ki prav tako kot t. i. ilegalne droge povzročajo odvisnost (Kastelic 1999, 15). Zelo nizka raven samospoštovanja, težave pri prepoznavanju čustev, zadržana agresivnost, težave pri sklepanju in vzdrževanju socialnih stikov so skupne značilnosti mladostniških za-

svojencev (prav tam, 23). In ker je vse to na območju Haloz močno izraženo ne le pri mladostnikih, temveč tudi pri starejši populaciji, je v delovanje na področju ozaveščanja pomembno vključiti vse. Šola lahko pri tem naredi veliko, ker pa gre za vsesplošno problematiko in predvsem zato, ker na naše območje počasi prodirajo tudi težave z drugimi (prepovedanimi) drogami, moramo krog razširiti in jasno pokazati, kaj so težave in kakšne so mogoče rešitve.

Vzgoja pozna izjemne razsežnosti. Nevenka Gerl (2009, 69) v rezultatih raziskave o izkušnjah z različnimi drogami pri mladih na Ptuju in okolici navaja, da imajo mladi iz mesta nekoliko večjo podporo staršev od tistih iz okolice (kamor sodi tudi naše obravnava območje). Prav tako je v mestu več mladih, ki ne kadijo, ne pijejo alkohola ali ne vdihujejo plina ali lepila. Pri uživanju energijskih pijač in kajenju marihuane pa med mestom in okolico ni večjih razlik; več mladih iz mesta uživa pomirjevala, amfetamine in kokain, več mladih iz okolice pa je poskusilo heroin, ekstazi in LSD. Omenjene droge so dostopnejše mladim iz mesta, do športnih poživil pa laže pridejo tisti, ki živijo v okolici. Gerlova v sklepnih ugotovitvah (2009, 133) pravi, da so se mladostniki, ki so s svojim življenjem nezadovoljni, pokazali kot ranljiva skupina. Ti podatki kažejo, kako pomembno je intenzivno preventivno delovanje, tudi in predvsem na odročnih območjih, kot so Haloze.

O uživanju vseh drog se je treba pogovarjati. In ker je družina najpomembnejši dejavnik za preprečevanje odvisnosti, je nujno, da se pogovarjamo skupaj, vendar drog ne smemo mistificirati (Kastelic 1999, 11).

Nasilje v šoli

»Nobeno drugo živo bitje ne premore tolikšne mere agresivnosti, usmerjene proti pripadnikom svoje vrste, kakor človek.« (Aleksander Mitscherlich)

Šolski psihologi trdijo, da je najpogostejši vzrok za nasilje to, da v številnih družinah ne znajo več postavljati meja svojim otrokom. Starši so preobremenjeni s skrbjo za preživetje (Erb in Schneider 2004, 30). To je na območju Haloz zelo pogosto res res, zlasti če za primer vzamemo družino, v kateri je oče brez dela in se zateka k alkoholu, mati pa je ves dan odsotna, da preživi družino. Otroci so prepuščeni sami sebi, napačna prehrana, premalo gibanja in preveč televizije (in računalnika – op. p.) pa jih delajo neuravnotežene in agresivne (prav tam, 31).

Otroci, ki so neuspešni (Aničič 2002, 81), velikokrat razvijejo agresivne vzorce vedenja. Prisotni so introvertiranost, apatičnost, nizka stopnja pričakovanj, strah pred neuspehom. In če je s tem povezano še nasilje v družini (najpogosteje ga povzročajo moški), je to vzorec, ki ga otroci pogosto prevzamejo, predsodki in stereotipi v družbi pa še dodatno otežujejo reševanje problematike nasilja. In kakšen sistem preventive in kurative nam ponuja teorija? M. Pušnik (1996, 73) našteva predloge za zmanjšanje in preprečevanje nasilja v šoli in jih razdeli v tri večje sklope: razvit sistem preprečevanja; klima, ki ne dopušča nasilja; pripravljene ukrepi za takojšnje posredovanje, če do nasilja pride. Ne omenja pa mediacije (npr. vrstniške), ki se v zadnjem času pri nas vse bolj uveljavlja in je ravno pri nasilju v šoli zelo primerna.²

Pristopi k rušenju tabujev v lokalnih skupnostih določenega območja (Haloz)

Predpostavke in predhodne dejavnosti

Ko govorimo o tabujih, večina med nami najverjetneje najprej pomisli na alkohol in druge droge, na nasilje/spolnost/samomore/sprejemanje drugačnih/revščino kot tabu/spletno »razgaljanje«³ ipd. Da, vse to in še več je na območju Haloz tabu. Vse to so področja, za katera je vsaj v Halozah nujno začeti oziroma nadaljevati detabuizacijo. In to smo v mreži šol v tem letu tudi počeli. Izvedli smo vrsto dejavnosti, med katerimi so bile prednostne tiste, ki so jih kot pomembne prepoznali v javnih institucijah, od katerih smo posebej za potrebe projekta pridobili podatke o trenutnem stanju v sodelujočih lokalnih skupnostih. Najbolj pa smo upoštevali rezultate spletne ankete, na katero so odgovarjali učenci, starši in občani vseh starosti in poklicev, kar bomo podrobneje predstavili nekoliko kasneje.

Skratka, analiza zbranih javno dostopnih statističnih in drugih podatkov institucij je pokazala, da je v občini Podlehnik najbolj problematičen alkoholizem, v občini Videm revščina kot tabu, na Ptuj vandalizem in sprejemanje drugačnih, v občini Žetale pa nasilje v družini.

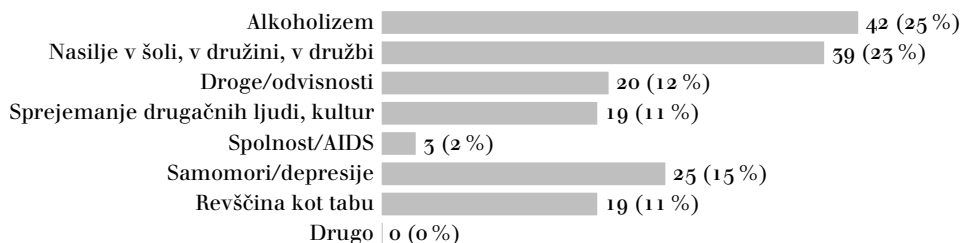
² Več o tem, kako prepoznati in preprečevati fizično in duševno trpinčenje otrok, v razširjenem zborniku 2. cikla seminarjev *Namesto koga roža cveti* (Satler, 1996).

³ Našteta področja so ločena s poševnico, ker gre le za naslove sklopov oziroma naslove širokega področja, ki smo ga v projekt zajeli, dejavnosti pa izvajali ožje, to je kot podpodročja za posamezno ciljno populacijo. Na primer: alkoholizem med mladimi; nasilje v družini; odraščanje in spolnost; ipd.

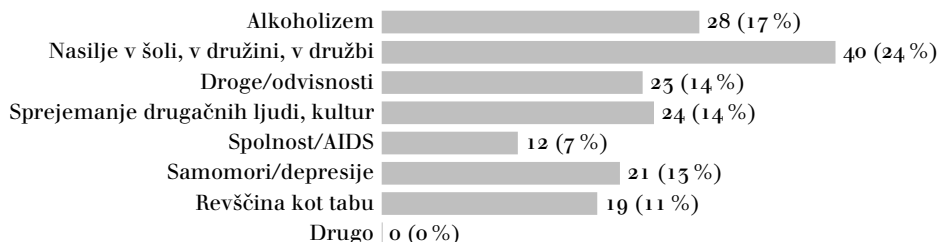
Preden smo začeli izvajati dejavnosti, smo članice projektnega tima mreže šol v t.i. »predfaznem« postopku poleg branja tematskih gradiv in literature, obstoječih raziskav za področje socialnega in kulturnega kapitala v zvezi s »potencialnimi tabu temami«, opravile še vrsto drugih dejavnosti, in to iz dveh razlogov: zaradi prepoznavnosti in promocije projekta, še preden bi dejavnost začeli izvajati, da tako bi pritegnile čim več prebivalstva, ter zaradi lažjega, učinkovitejšega izvajanja zastavljenega programa:

- Poiskati naslove ter pripraviti in odposlati dopise za donatorsko izdelavo logotipa in slogana.
- Poiskati naslove ter pripraviti in odposlati dopise za sodelovanje in pomoč občin (županom in svetnikom).
- Poiskati naslove ter oblikovati dopis za zbiranje podatkov javnih institucij (policija, center za socialno delo, Zavod za zdravstveno varstvo Maribor).
- Za donatorsko izdelavo (tisk) majic ter raznašanje nenaslovljene pošte (Pošta Slovenije).
- Za medijskega sponzorja zaradi predstavitve projekta SKK in predstavitve programa mreže širši skupnosti.
- Poiskati naslove ter pripraviti in odposlati dopise za zbiranje donatorskih sredstev za izvajanje dejavnosti.
- Opraviti analizo obstoječega stanja iz zbranih javno dostopnih (statističnih) podatkov.
- Oblikovati vsebino predstavitve projekta in programa mreže na spletni strani.
- Pripraviti orodje za merjenje – anketni (spletni) vprašalnik, ga razposlati, obdelati, sintetizirati.
- Navezati stike z morebitnimi deležniki (strokovnjaki, žrtvami, izvajalci delavnic, društvi).
- Na podlagi skupnih ugotovitev določiti dejavnosti.

Program smo torej predstavili ožji in širši javnosti ter pomembnim odločevalcem in jih zaradi zahtevnosti in kompleksnosti izvedbe prosili za pomoč in sodelovanje. S tem smo izpostavili pomen vsaj treh vidikov SKK, in sicer: (1) šola sooblikuje vrednote skupnosti, ta pa jih upošteva in uporablja; (2) integracija skupnih dejavnosti v širše okolje lokalne skupnosti z vidika socialne vključenosti in (3) šola kot središče lokalne skupnosti in kot povezovalec okolja pri sprejemanju drugačnosti – širitev ozaveščanja o tabujih.



SLIKA 1 Najbolj problematično področje v lokalni skupnosti



SLIKA 2 Drugo najbolj problematično področje v lokalni skupnosti

Spletna anketa

V tem času je v vseh štirih lokalnih skupnostih potekala tudi spletna anketa, rezultati (navedeni ob vprašanjih, ki smo ju zastavili sodelujočim), na podlagi katerih smo po analizi opredelili prednostna področja delovanja, so prikazani na slikah 1 in 2.

V anketi je sodelovalo 167 respondentov, iz občine Podlehnik 53 (32 %), s Ptujja 33 (20 %), iz Vidma 34 (20 %) in iz Žetal 47 (28 %), od tega je bilo 66 odstotkov žensk in 34 odstotkov moških, starih od 11 (najmlajši) do 58 let (najstarejši). Iz grafov lahko razberemo, da je po mnenju občanov, ki so na spletno anketo odgovorili, najbolj problematično področje, o katerem bi si želeli izvedeti več, alkoholizem, drugo najbolj problematično pa nasilje. Na podlagi sinteze vseh pridobljenih in analiziranih podatkov smo nato oblikovali skupna načela za delovanje na področju tabujev in pripravili akcijski načrt.

Akcijski načrt in določitev ciljev, metod, spremljanja in evalvacije

Vsebinsko jedro detabuizacije temelji na kritični teoriji razvoja družbe na območju Halož, kot smo ga opredelili v prejšnjem poglavju, pa tudi na negativnih razvojnih smernicah demografske realnosti.

Akcijski načrt vsebuje štirinajst temeljnih sklopov, znotraj njih

pa načrte za posamezne dejavnosti; v njih so navedeni cilji, metode zbiranja podatkov, načini spremljanja in sprotne (mesečne) ter končne evalvacije realiziranega ali nerealiziranega z navedbo vzrokov. Poudariti moramo, da smo v mreži šol poleg »novih« tudi obstoječe dejavnosti načrtno nadgradili z vidiki s k k. Tukaj izpostavljamo tri dejavnosti, po našem mnenju nujne za detabuizacijo na obravnavanem območju (Haloze), ki smo jih izvedli v vseh sodelujočih lokalnih skupnostih.

Dejavnosti na področju prepovedanih in družbeno sprejetih drog

Delavnice za učence in predavanja za kolektiv, starše in druge občane, namenjene ozaveščanju na področju alkohola in drugih prepovedanih, pa tudi družbeno sprejemljivih (!?) drog smo za posamezne deležnike izvajali ločeno, s pomočjo kompetentnih zunanjih sodelavcev (študentka, kriminalist, socialna delavka). Pri tem smo imeli pred očmi naslednje vidike s k k:

- Odnosi so odprti in pristni.
- Obstaja jasno soglasje o življenjskih vrednotah v učinkoviti skupnosti.
- Šola odseva vrednote lokalne skupnosti.
- Šola sooblikuje vrednote skupnosti.
- Obstaja svoboda komunikacije in odprta možnost za izražanje pogledov in mnenj.
- V skupnosti vidijo udeležbo v učenju kot pravico.
- Ljudje svoj čas in znanje namenjajo projektom v skupnosti.

Sodelovalo je okrog 250 deležnikov, med katerimi smo povratne informacije zbirali z zapisi vtisov in mnenj. Ker so izrazili zadovoljstvo, lahko rečemo, da je bilo ozaveščanje uspešno, vendar načrtovanega cilja (zagotavljanje pomoči in usmerjanje žrtev) nismo dosegli, saj jih k sodelovanju nismo mogli pritegniti. Morda pa je le kdo slišal ali prebral naše skupne ugotovitve in nasvete o tej problematiki in se bo odločil poiskati ponujeno pomoč.

Dejavnosti na področju internetnega izobraževanja (internetna samoobramba)

Izobraževanje kot strateško metodo proti nelegalni rabi interneta – šolo internetne samoobrambe⁴ je izvedlo podjetje B2 d.o.o., in

⁴ Več informacij o projektu je na spletni strani: <http://net-varen.si>

sicer v obliki ločenih delavnic za učence, učitelje in druge zaposlene, starše in zainteresirane občane. Gre za izredno aktualno tematiko, ki pri vseh deležnikih vzbuja nekakšen strah, predvsem zaradi nepoznavanja ali slabega poznavanja pasti, ki jim z uporabo svetovnega spleta lahko vsi podležemo. Dejavnostim smo najprej namenili promocijo v medijih, na razrednih urah, na roditeljskih sestankih, pedagoških konferencah, zborih zaposlenih ter na spletnih straneh šol in občin, pred izvajanjem in po njem pa smo stanje preverjali z anonimnimi vprašalniki, ločenimi za posamezne ciljne skupine deležnikov. Strahove pred neznanim s(m)o vsi nekoliko pomirili, počutij(m)o se varneje. Sodelovalo je okrog petsto deležnikov, zastavljeni cilj (ozavestiti sodelujoče, da spoznajo pasti svetovnega spleta in razmišljajo o njih) smo dosegli, prav tako lahko potrdimo, da so sodelujoči vidik SKK (skrb za kakovostno preventivo pri rabi spleta in oblikovanje podpornih mrež med šolo in lokalno skupnostjo) usvojili. Najbolj navdušujoče pa je dejstvo, da so bili prav vsi izredno zadovoljni, tako s tematiko kot z izvedbo (predavatelji), in so pisno izrazili željo po ponovitvi oziroma nadgradnji programa. Izobraževanje, prilagojeno starostni stopnji in specifični strukturi udeležencev, se je pokazalo kot dobra rešitev.

Dejavnosti na področju samomorov, depresij, stisk

A(se) štekaš?!? je podprojekt, ki smo ga izvajali s pomočjo zunanjih strokovnjakov – Univerza na Primorskem, Inštitut Andrej Marušič, Slovenski center za raziskovanje samomora. Gre za integrirani pristop h krepitvi duševnega zdravja in za primarno preventivo samomorilnega vedenja za mladostnike.

Ni zdravja brez duševnega zdravja. S tem sloganom je Svetovna zdravstvena organizacija (WHO) pred leti jasno poudarila, da bi moral sleherni program promocije zdravja vključevati tudi promocijo duševnega zdravja. Gre namreč za dimenzijo človekovega delovanja, ki je ni mogoče ločevati od telesne dimenzije, saj sta tesno povezani. S težavami v duševnem zdravju so (tudi pri mladostnikih) tesno povezani tvegani vedenjski vzorci, ki lahko v skrajnem primeru vodijo v poskus samomora ali izvršeni samomor. A vendar je tvegano vedenje mogoče učinkovito preprečevati, pri čemer je ključnega pomena ozaveščanje o duševnem zdravju ter izobraževanje o virih strokovne pomoči. V času ekonomske krize se nam zdi še toliko pomembnejše, da s skupnimi prizadevanji ustvarjamo široko socialno mrežo, na katero se lahko posameznik, ki se znajde v stiski, opre. Projekt *A (se) štekaš?!?* je

usmerjen prav v opolnomočenje čim širše mreže mladostnikov in odraslih. V skladu z njihovimi zmožnostmi jih uči učinkovitega soočanja z vsakdanjimi stresnimi situacijami, hkrati pa prepoznavanja resnejših težav pri sebi ali drugih in ustreznega ukrepanja.

Na šolah smo izvajali projekt z učenci 8. in 9. razreda, z vsemi starši, učitelji, drugimi zaposlenimi in pomembnimi odraslimi (npr. trenerji, glasbeniki ipd.), zunaj šol pa z vsemi zainteresiranimi občani oziroma širšo javnostjo, in sicer v sklopu projekta Dvig SKK.⁵

Metode, cilji, spremljanje, evalvacija

Uporabljene metode so odvisne od posameznih faz izvajanja projekta in od zastavljenih ciljev, zato so zelo raznolike: analiza podatkov, metoda notranjega pogleda, intervjuji in zbiranje vtisov udeležencev, vprašalniki – analiza, analiza spletne ankete, zbiranje mnenj, vtisov, stališč, opazovanje z udeležbo. Z vsemi navedenimi metodami smo sledili naslednjim ciljem:

- *Etapni cilji:* spoznati teoretične podlage; seznaniti se z etičnim, družbenim, ekonomskim in osebnim pomenom SKK – opredeliti potencialne tabuje; določiti dejavnosti, ki v povezavi s predvidenimi tabuji v našem okolju spodbujajo dvig SKK; opredeliti skupna načela za izvajanje programa; izdelati prepoznaven logotip in slogan našega programa; seznaniti širšo javnost s projektom, njegovim potekom, namenom ter cilji; promocijsko pritegniti čim več članov lokalne skupnosti k dejavni udeležbi; v življenje lokalne skupnosti vključiti deprivilegirane skupine; k sodelovanju v projektu pritegniti najvidnejše odločevalce v lokalni skupnosti (župane, člane občinskih svetov); pridobiti donatorje za uspešno izvajanje projekta; pridobiti statistične podatke od javnih institucij in zavodov; nadgraditi obstoječe projekte na šoli in vključiti širšo javnost; spodbuditi prenos znanja med generacijami; promovirati vrednote prostovoljstva, odgovornosti in odnosa do lastne prihodnosti; ozavestiti deležnike o pasteh svetovnega spleta; spodbuditi »žrtve«, da spregovorijo; z analizo ugotoviti potrebo po prednostni obravnavi tabujev v vseh sodelujočih občinah v mreži; seznaniti ožjo in širšo

⁵ Več o projektu, kontakti izvajalcev ter zloženka za starše so dostopni v priponkah na <http://www.sola-zetale.si/index.php/projekt-a-se-stekas>

javnost z rezultati ankete, predstaviti problematiko in možnosti za njeno zmanjševanje; z razpisom nagradnega literarnega in likovnega natečaja spodbuditi razmišljanje o tabujih, z razstavo pa dvigovati še kulturni kapital; zagotoviti prostor in usposobiti ljudi za zagotavljanje pomoči in usmerjanje (v slogu »varne točke«); mreženje različnih deležnikov in aktivna participacija žrtev.

- *Končni cilji* našega programa so: spregovoriti naglas; usmerjati žrtve na »prave naslove«; vključiti žrtve v dejavnosti skupnosti, ozaveščati prebivalce; predlogi šolam in občinam ter nasveti občanom in občankam.
- *Dolgoročni cilj* našega projekta je določiti poseben (tradicionalni) *Dan za rušenje tabujev*,⁶ ki ga bomo vsako leto tematsko zaznamovali v vseh štirih lokalnih skupnostih skupaj. S tem bomo v vseh štirih lokalnih skupnostih vsaj na ta dan znova oživili potrebo po rušenju tabujev, predvsem pa opozorili na nujnost razmišljanja o teh tematikah, zlasti pa o tem, da je treba spodbujati »žrtve«, da spregovorijo. Odločili smo se za 8. maj, ki nekako simbolizira čas, ko smo v Sloveniji (s podpisom Majniške deklaracije) začeli odkrivati nove tabuje, z vidika ljudi pa naj bi ta datum (svetovni dan Rdečega križa) pomenil odkrit boj proti revščini. Spremljanje in evalvacija sta potekali redno, in to na dveh ravneh: po vsaki izvedeni dejavnosti glede na fazo projekta ter na koncu vsakega meseca. Po pregledu realizacije in ugotovitvah vzrokov za morebitno nerealizacijo smo prilagodili nadaljnje dejavnosti in po potrebi spremenili načrt.

Rezultati

Podobno kot metode zbiranja in obdelave podatkov so tudi rezultati raznovrstni in predstavljajo posamezne etapne in končne ter dolgoročni cilj, interpretirali pa smo jih glede na deležnike, dejavnosti in tudi smiselne opredelitve zaključkov. To pomeni, da imamo nenehno v mislih pomembno dejstvo, da smo sami udeleženci in hkrati izvajalci projekta, kar lahko ima pri ugotavljanju rezultatov negativne in pozitivne učinke. Negativne zato, ker je močno navzoča subjektivnost, pozitivne pa, ker trdno verjamemo, da lahko z majhnimi koraki naredimo velike premike, vsaj velike

⁶ V *Leksikonu Cankarjeve založbe* (2002, 1065) so tabuji opredeljeni v prenesenem pomenu kot nekaj svetega, nedotakljivega, prepovedanega; prepoved.

premike k spodbujanju razmišljanja o tabujih in pomenu aktivne udeležbe žrtev v družbenem življenju.

Ko na izvajanje projekta pogledamo z različnih vidikov, lahko izpostavimo kar nekaj specifičnih ugotovitev, o katerih smo govorili na naših skupnih srečanjih, in sklenemo z nizom splošnih ključnih spoznanj (ki jih bomo upoštevali tudi pri nadaljevanju projekta):

- *Tehnično-organizacijski vidik* – po učinkoviti promociji pripraviti natančen akcijski načrt, za podporo izvedbi pa pridobiti zadostna sredstva.
- *Vsebinski vidik* – k izvajanju povabiti strokovnjake, objaviti izsledke kompetentnih in zaupanja vrednih javnih institucij, vsebinsko zasnovano zastaviti dovolj široko (a ne preveč).
- *Postopki izvedbe* (cilji, metode, spremljanje, evalvacija) – sproti evalvirati etapne cilje, metode in spremljanje pa prilagoditi ciljem, zlasti končnemu.
- *Komunikacija/diseminacija* (povratna informacija) – da bo vse obelodanjeno, da bodo namen, postopki in ugotovitve ter zaključki objavljeni v obliki članka in v elektronski obliki, ki bo nekakšen povzetek vsega, kar smo v mreži počeli, tega, kdo je sodeloval, kako smo delali in kašne povratne informacije smo dobili, kako in zakaj naprej; splošno spoznanje o rušenju tabujev v našem okolju ter o pomembnosti tega, da pri dvigovanju SKK delujemo skupaj.

Sodelovanje v projektu je največ dalo predvsem nam, članicam mreže oz. projektnege tima, ker smo se poleg tega, kaj SKK sploh pomeni, naučile tudi tega, kako pomembno je, da v uspešnost programa, ki smo ga začrtale ob prijavi, verjamemo najprej same, da lahko potem k izvajanju in udeležbi pritegnemo še druge deležnike (učence, učitelje, strokovne delavce, druge zaposlene, stare in občane) – k posameznim akcijam smo vključile prav vse, npr. tudi hišnika, kuharico in čistilko, in zelo radi ter s ponosom so sodelovali. Z zagretostjo smo k prostovoljnemu delu pritegnile množico sodelavcev različnih profilov, predvsem pa vodstva šol.

Ugotovili smo, da lahko z elementi SKK najprej nadgradimo obstoječe dejavnosti na šolah, ki jih tako rekoč že tradicionalno izvajamo (npr. Šport špas, Evropa v šoli, letna in zimska šola v naravi, tabori, dnevi dejavnosti ipd.), za potrebe dviga SKK pa izobrazimo in spodbudimo še druge zaposlene in v dejavnosti vključimo ne le starše, ampak vso lokalno skupnost.

Diskusija

Zaključek prispevka (zapisa primera dobre prakse) je namenjen zlasti utemeljitvi spoznanj, do katerih smo prišli ob naših dejavnostih, ter konkretnim predlogom šolam (učencem in zaposlenim) in občinam (sredstva za tradicionalni dan, namenjen tabujem) v zvezi s tem, kako in zakaj spodbujati razvoj SKK v lokalnih skupnostih, ter posameznim občanom (morda žrtvam).

Ključni sta podpora ravnatelja in možnost za predstavitev projekta in učinkov posameznih dejavnosti (npr. posebna točka na pedagoški konferenci, predstavitev na razredni uri oddelka, predstavitev in/ali izvedba dejavnosti na roditeljskem sestanku ipd.).

Ključna za dejavno soudeležbo je tako predstavitev projekta kot konkretnih dejavnosti pri posameznih deležnikih in širše (npr. preko lokalnih in regionalnih medijev, na spletnih straneh šol in občin, s plakati in letaki, z objavo ugotovitev strokovnjakov ipd.).

Ključno je dejavnosti za dvig SKK vnesti v letni delovni načrt šole in tovrstne elemente vključiti v prav vsak dan dejavnosti (kulturni, tehnični, naravoslovni, športni), v druge oblike kurikula, pa tudi v obšolske dejavnosti.

Na posameznih dejavnostih je bil obisk občanov slab, tisti, ki so prišli, so bili zadržani in s strokovnjaki niso upali odprto komunicirati, odgovarjanje na anonimne vprašalnike ali zapisi vtisov pa jim niso delali nobenih težav. Izpostaviti se ni hotel skoraj nihče.

Slabo je tudi to, da smo zaradi pomanjkanja sredstev zastavljeno mreženje, ki se nam je članicam projektnega tima zdelo izredno pomembno, lahko izvajali minimalno (koncert, razstava). Zadevo smo reševale tako, da smo v vsaki izmed sodelujočih lokalnih skupnosti enako dejavnost izvedle na podoben način, nato pa sintetizirale ugotovitve in vtise deležnikov (npr. internetna samoobramba, simbioza, *A (se) štekaš?!?* idr.).

Za uspešno dviganje SKK v lokalni skupnosti je sodelovanje šole in občine ključno. Ugotovili smo, da je predpogoj za to, da nam občina nameni določena sredstva z argumenti predstaviti problematiko občinskemu svetu; članom sveta je treba nakazati, katere so dejavnosti, ki zahtevajo minimalne vložke, in kakšen je pomen reševanja problematike za celotno skupnost. Za vse navedeno pa sta po našem mnenju najpomembnejša učinkovita in prepričljiva promocija projekta in zaupanje v izvajalce.

Tovrstni projekti so pomembni, saj z njimi otroke, učence, mladostnike (poleg tega, da jih učimo in jim posredujemo znanje) pripravljamo na življenje, starejše (učitelje in druge delavce šole,

starše, občinske funkcionarje in občane) pa ozaveščamo, da je o tabujih treba govoriti naglas in da je pri tem pomembno nenehno mreženje, zlasti medgeneracijsko (so)delovanje.

Šele ko nam bo vsem mar za vsakega posameznika v skupnosti, bomo lahko zadovoljni. To pa je žal dolgo trajen in, bojim se, nikoli končan proces. A spleča se truditi in delati prave stvari. Res je, ni nam uspelo uresničiti vsega načrtovanega, vendar smo ravno zaradi pozitivnih izkušenj pri dosedanjem delu, zaradi izkazanega zadovoljstva deležnikov, zaradi drobnih, a pomembnih napredkov pri posameznikih odločeni, da bomo delo (sicer brez tako široko zastavljenega mreženja) nadaljevali vsak v svoji lokalni skupnosti.

Literatura

- Andolšek, S., A. Barle Lakota, M. Počkar, in T. Popit. 2009. *Uvod v sociologijo*. Ljubljana: DZS.
- Aničić, K., D. Lešnik Mugnaioni, M. Plaz, N. Vanček, T. Verbnik Dobnikar, Š. Veselič, in K. Zabukovec Kerin. 2002. *Nasilje – nenasilje: priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol*. Ljubljana: iz.
- Erb, H. H., in S. Schneider. 2004. *Nasilje v šoli in kako se mu lahko zoperstaviš*. Radovljica: Didakta.
- Gerl, N. 2009. *Mladi in droge na Ptujju*. Ptuj: Center interesnih dejavnosti.
- Kastelic, A., in M. Mikulan. 1999. *Mladostnik in droga: priročnik za starše in učitelje*. Ljubljana: Domus.
- Korošec, V., in M. Pak. 2010. Razvojna problematika Haloz na primerih katastrskih občin Gorca in Slatina. *Dela*, št. 34: 91–114.
- Leksikon Cankarjeve založbe*. 2002. 3. izd. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Pušnik, M. 1996. »Trpinčenje med otroki in mladostniki.« Delovno gradivo, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
- Satler, A. J., ur. 1995. *Trpinčen otrok: kako prepoznavati in preprečevati fizično in duševno trpinčenje otrok; 2. ciklus seminarjev Namesto koga roža cveti*. Ljubljana: Meridiana.
- Stojanovič, V. 2003. Antropologija obreda: onkraj profanega. Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Zaviršek, D. 2009. »Zapiski predavanj iz antropologije.« Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Silvestra Klemenčič je doktorica znanosti na področju humanistike, smer lingvistika govora in teorija družbene komunikacije. Zaposlena je na Osnovni šoli Žetale, kjer poučuje šport, poleg tega pa se že vrsto let ukvarja z varno rabo interneta in socialnimi veščinami. silvestra.klemencic@gmail.com

Vključevanje učencev priseljencev v življenje in delo osnovne šole

Bojana Škabar

Osnovna šola Dragotina Ketteja Ilirska Bistrica

Prispevek opisuje konkreten projekt, s katerim smo na šoli želeli poglobiti nekatere vidike socialnega in kulturnega kapitala pri učencih priseljencih. Članek poudarja pomen celostnega pristopa k učencem priseljencem, ki s svojo navzočnostjo v življenju in delu osnovne šole predstavljajo ranljivo skupino učencev z nizko stopnjo socialnega in kulturnega kapitala. Učitelji se ob delu z njimi srečujemo z dilemo in moralnim vprašanjem, kako doseči, da bo integracija postala inkluzivni proces za otroka in starše, kar jim bo olajšalo vsakdanje življenje, ter kako preprečiti, da bi ta proces postal prisilna asimilacija učenca v novo družbeno in kulturno okolje. Delo smo zastavili kot celostno pomoč na materialni, informacijski, socialni in čustveni ravni, s projektom pa smo nameravali doseči lažje vključevanje učenca priseljenca in njegovih staršev v sistem izobraževanja in družbo.

Ključne besede: socialni kapital, kulturni kapital, učenci priseljenci, celostni pristop, šola

Uvod

V članku bi radi predstavili primer dobre prakse, in sicer poskus aplikacije socialnega in kulturnega kapitala na področje vzgoje in izobraževanja v primeru ranljive skupine učencev – učencev priseljencev. Različne študije kažejo vpliv socialnega in kulturnega kapitala na uspešnost posameznika v družbi. Raven socialnega in kulturnega kapitala je za učence priseljence posebej pomembna, saj pripomore k njihovi integraciji in uspešnosti v šoli.

Zrim-Martinjakova (2006) poudarja, da ima izobraževanje pomembno vlogo pri krepitvi socialne kohezije, saj preprečuje diskriminacijo, izključenost, sovraštvo do tujcev, kar spodbuja temeljni vrednoti, skupni evropskim družbam, in sicer strpnost in spoštovanje človekovih pravic. Izobraževanje je po Bourdieju polje medsebojnih odnosov, del kulture in del sistema (Zrim-Martinjak 2006, 172).

V literaturi lahko zasledimo različne definicije socialnega in kulturnega kapitala. »Socialni kapital je področje, ki zajema področje medosebnih odnosov, stališč o zaupanju in strpnosti do dru-

gih, institucionalnem zaupanju in vzorcih sodelovanja.« (Korošec 2008, 1) Ali kot piše Zrim-Martinjakova (2006, 172): »Socialni kapital predstavlja socialne mreže in participacijo v socialnem okolju. Socialne mreže usposablajo posameznika, skupine in skupnosti za deljenje skupnih norm, vrednot, kulture, navad in običajev ter spodbujajo zaupanje in razumevanje, kar krepi sodelovanje v ali med skupinami z namenom doseči skupni cilj. Socialni kapital se razume kot posameznikov in družbeni vir, pri katerem gre za investiranje v medosebne odnose in ki je v podporo socialnemu vključevanju v sodobni družbi.« Kulturni kapital pa predstavlja »znanje, veščine in izobrazbo, kar posameznik pridobi skozi življenje v določenem okolju. Kulturni kapital, kot so vrednote, veščine, jezik, pridobi posameznik tudi od svojih staršev.« (Korošec 2008, 6)

Glede na navedene definicije socialnega in kulturnega kapitala in glede na vlogo izobraževanja smo bile učiteljice, ki smo delovale v mreži,¹ enotnega mnenja, da ponuja projekt SKK² možnost celovitega pristopa k ranljivi skupini učencev priseljencev, ki s svojo »prisotnostjo« vse bolj dejavno vplivajo na življenje in delo v šoli, na vzpostavljanje in oblikovanje šolske klime in odnosov med vrstniki ter na rezultate učenja. Projekt smo razumele tudi kot ponujeno dodano vrednost za okrepljeno vzgojno delovanje šole. Zato se nam je zdelo, da se lahko v njegovem okviru bolj sistematično in kakovostno usmerimo v delovanje na področju izboljšanja šolske klime in vzpostavimo trdnejše zaupanje med vsemi akterji življenja in dela na šoli, torej učenci, učitelji in starši, zato smo ga že pri oblikovanju programa naslovile »Vzgoja za odgovornost, smisel, vrednote in samostojnost«.

Recipročnost je pomemben vidik socialnega kapitala. Zato smo sklenile, da se bomo v načrtovanih dejavnostih osredinile na ranljive skupine učencev, ki so nam predstavljale temeljni »poligon« za prejemanje in dajanje vsebin na področju socialnega in kulturnega kapitala, hkrati pa smo se zavedale, da so načrtovane dejavnosti del vzajemnega delovanja vseh udeležencev in akterjev življenja v šoli na področju dviga socialnega in kulturnega kapitala. Kogovškova idr. (2004) menijo, da je izvor socialnega kapi-

¹ Mreža je bila sestavljena iz štirih šol, dejavnosti znotraj nje je na vsaki šoli pripravljala in koordinirala ena učiteljica.

² V okviru sredstev Evropskega socialnega sklada in s sofinanciranjem Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013 poteka projekt Dvig socialnega in kulturnega kapitala v lokalnih skupnostih za razvoj enakih možnosti in spodbujanje socialne vključenosti (SKK).

tala v strukturi dobrih odnosov, torej v strukturi vezi med akterji. Iz te strukture izhaja in se kaže v lastnostih, kakršne so zaupanje, uporabnost informacij ter dostop do njih, veljavnost norm in odgovornih vezi v skupini. Zavedale smo se, da ima socialni kapital najvišjo vrednost takrat, ko koristi celotni skupnosti in ne samo nekaj posameznikom.

Zakaj so učenci priseljenci predstavljali osnovno ranljivo skupino, v kateri in okrog katere smo si prizadevale razvijati in dvigati socialni in kulturni kapital v okviru življenja in dela na šoli?

Posnetek stanja je pokazal naslednje:

- oš Dragotina Ketteja obiskuje 308 učencev. Od tega je 34 učencev, katerih materni jezik ni slovenski, kar predstavlja več kot 10 % celotne populacije učencev šole. V šolo se vključuje vse več otrok priseljencev, ki imajo nemalo težav pri pouku in pri vključevanju v skupnost. Priseljivanje še narašča, saj od 34 učencev priseljencev 13 otrok obiskuje prvo in 12 drugo triado.
- oš Košana obiskuje 74 učencev, od tega pri treh jezik staršev ni slovenski. Ker gre za majhen kraj, je njihova izključenost še toliko večja.
- oš Toneta Tomšiča Knežak obiskuje 108 učencev in med njimi so trije, katerih materni jezik ni slovenski.
- oš Pivka obiskuje 451 učencev, od tega je 58 učencev, katerih materni jezik ni slovenski – to predstavlja 13 % populacije šole –, kar 23 učencev pa šolo obiskuje prvo ali drugo leto po tem, ko so se priselili.

Cilji

Socialni in kulturni kapital sta pojma, ki ju je težko prikazati ali meriti. Socialni kapital osebno dojemata vsak po svoje in se pogosto niti ne zaveda, koliko ga premore.

Eno od pomembnih komponent, to je zaupanje, je tako rekoč nemogoče izmeriti. Vemo pa, da ima socialno bogatejši posameznik več možnosti za izbire in se posledično lahko bolje odloča.

Pri postavljanju ciljev smo sledile definicijam socialnega in kulturnega kapitala in se zavedale, da je to kompleksno in obsežno področje, zato smo dejavnosti že na začetku skrbno načrtovale. Zavedale smo se, da bo delovanje na področju projekta vzajemno vplivalo na vse akterje, zato smo nekaj ciljev postavile ločeno za učitelje, starše učencev priseljencev in učence.

Naš temeljni in končni cilj je bil vzpostavitev bolj kakovostne socialne mreže in večje sodelovanje učencev priseljencev v življenju in delovanju šole.

Delo z učitelji

Učenci priseljenci imajo zaradi slabšega znanja slovenskega jezika pogosto težave pri razumevanju učne snovi. Učitelj pri organizaciji ure nima časa, da bi z individualnim pristopom, ki ga tak učenec potrebuje, vplival na njegovo učno uspešnost. Ko smo učitelje povprašale, kaj menijo o delu z učenci priseljenci, se je v njihovih izjavah pokazalo, da bi bilo dobro namenjati več pozornosti tudi občutljivosti učiteljev za resnične težave učencev priseljencev in njihovemu ozaveščanju, da bi bili pripravljeni na medkulturno izobraževanje. Učitelji pogosto delujejo na podlagi stereotipa in slabše znanje učencev, ki je posledica nerazumevanja jezika, zamenjujejo z manjšo učno sposobnostjo.

Izvedene dejavnosti:

- Poročanje o pristopu k učencem priseljencem v okviru SKK na učiteljskih zborih.
- Individualni pogovori z učitelji o vrednotenju in prilagoditvah na področju učenja za učence priseljence (npr. prilagojena literatura za domače branje, bralno značko, prilagojeno učenje (miselni vzorci) za učenje zgodovine, geografije, biologije).

Delo s starši učencev priseljencev

Starši učencev priseljencev so glede na izkušnje skupina, ki se nerada vključuje v šolske dejavnosti. Po pogovoru z razredniki smo oblikovale seznam in starše povabile na sestanek, na katerem smo jim predstavile delo v projektu. Ponudile smo jim možnost, da so navzoči pri individualnih urah, vendar posebnega zanimanja niso pokazali. Uspešneje so sodelovali na čajanki, na kateri so širši javnosti šole predstavili svoje navade in recepte.

Delo z učenci

Najbolj okrepljeno smo delovale na področju razvijanja SKK z učenci; prizadevale smo si doseči naslednje cilje:

- razvijati in kvalitativno okrepiti mreženje predvsem na ravni učenec priseljenec – učenec, ki izvira iz domačega okolja;

- spodbuditi občutljivost šolskega okolja v odnosu do kulturne, jezikovne in socialne raznolikosti;
- doseči boljše razumevanje in večjo vključenost učencev, ki izvirajo iz drugačnega kulturnega in socialnega okolja, in posledično okrepiti zaupanje v odnosih na vseh ravneh življenja in dela šole;
- z organizacijo dejavnosti vplivati na to, da bodo učenci priseljenci ob lastni dejavnosti postajali odgovorni do sebe in drugih.

Če hočemo definiciji socialnega in kulturnega kapitala prenesti v okvir življenja učenca priseljenca na šoli, lahko zapišemo naslednje: priseljenci jezik in navade našega okolja slabo poznajo, torej imajo zelo malo kulturnega kapitala in so zato v slabšem položaju kot tisti, ki ga posedujejo. Še več: pri svojem delu z mlajšimi učenci ugotavljamo, da šolo obiskujejo predvsem kulturno in socialno prikrajšani otroci, pri katerih se kaže tudi slabše znanje njihovega maternega jezika. Opismenjevanje v drugem jeziku (slovenščini) praviloma poteka, še preden so otroci opismenjeni v maternem jeziku. Prvi jezik jim pri opismenjevanju tako ni v oporo, jezikovni primanjkljaji pa vplivajo na učno uspešnost. Posledično je to tudi razlog, da ostajajo ti učenci na robu socialne vključenosti, so osamljeni, nimajo prijateljev oziroma oblikujejo homogeno socialno mrežo, ki je samozadostna in zato še bolj izključena iz življenja in dela šole.

Opazile smo še, da je pogosta težava učencev priseljencev poleg jezikovne in kulturne različnosti drugačen sistem vrednot, kar pomembno vpliva na njihovo delovanje v šoli.

Učenci priseljenci se v šolsko okolje pogosto šele vključujejo. Zato so negotovi, preveva jih občutek drugačnosti, zaupanje v okolje, v katero prihajajo, morajo zato šele razviti. Prav tako se učenci, ki izvirajo iz domačega okolja, na nove učence odzivajo zelo negotovo. Največkrat z njimi ne zmorejo razvijati zaupljivega odnosa, saj jim oviro predstavlja jezikovno sporočanje, stigma ali pa nimajo potrebe po stikih, ker so že vzpostavili svojo socialno mrežo. Tudi oni morajo šele razviti zaupanje do vrstnikov, ki prihajajo iz drugačnega kulturnega in socialnega okolja.

Učenci priseljenci zato največkrat ostajajo izolirani in na obrobju razrednega dogajanja ali pa se družijo zgolj med sabo. Tako ustvarjajo močne in zaprte skupine, katerih značilnost je, da se zaupanje vzpostavlja v okviru obstoječih skupin, kar pa ni vedno kompatibilno z okoljem, v katerem delujejo. Učenec priseljenec se

v okviru take skupine počuti varnega, hkrati pa toliko bolj izključenega iz življenja in dela na šoli ali vrstniškega druženja. Taki učenci nimajo enakega dostopa do pomembnih virov znanja in pomoči in ostajajo zunaj pomembnih mrež, zato se nezaupanje in pasivnost v taki skupini še povečujeta.

Na podlagi izkušenj, ki sem smo jih pridobili pri delu z učenci priseljenci, ugotavljamo, da so pogoste težave, s katerimi se učenci priseljenci na naši šoli soočajo, naslednje:

- ne poznajo slovenskega jezika, ga slabo razumejo in imajo skromno besedišče;
- imajo težave pri vzpostavljanju stikov z vrstniki;
- med šolskimi sistemi obstajajo razlike;
- ni ustreznih gradiv za poučevanje slovenščine kot tujega jezika;
- ni ustreznih kriterijev za ocenjevanje teh učencev;
- otežena sta komunikacija in delo s starši;
- težave imajo zaradi kulturnega šoka oziroma medkulturnih razlik;
- zaradi svoje kulturne in jezikovne drugačnosti so pogosto stigmatizirani;
- največkrat izvirajo iz socialno in ekonomsko šibkega okolja, kar jih še dodatno ovira pri razvijanju pristnih socialnih stikov z vrstniki.

Zato smo učiteljice, ki smo sodelovale v projektu Dvig socialnega in kulturnega kapitala, hotele pomagati prav tem učencem in njihovim staršem, jim omogočiti boljše integracijo, zasnovati in izvajati programe na podlagi spodbujanja medvrstniške pomoči, prostovoljnega dela in ozaveščanja o medkulturnosti in strpnosti. Zavedamo se, da je socialni kapital področje, na katerem je dolgoročno in v prihodnosti mogoče omejiti prepad med vključenimi in izključenimi.

Celotno pomoč učencem priseljencem smo zastavile na več področjih. Poleg tega, da smo skušale okrepiti njihov socialni in kulturni kapital, so načrtovane dejavnosti dvigale socialni in kulturni kapital vsem učencem, učiteljem in staršem, saj je bil naš pomembni cilj spodbuditi in okrepiti mreženje vseh učencev naše šole in s tem prispevati k vzajemnemu dvigu socialnega in kulturnega kapitala vseh deležnikov, ki jih je projekt dosegel. Učenci naj bi ob aktivnem udeleževanju začutili, da takrat, ko nekaj vložimo, posledično tudi dobimo in nasprotno ter tako krepimo za-

upanje v okolje, v katerem delujemo. Ko sodelujemo v mreži, ni pomembno, ali smo v šoli uspešni ali ne, in ni pomembno, kakšno je naše družinsko ozadje.

Dejavnosti, ki smo jih izvedli, bi rade predstavile kot kompleksno socialno oporo, v kontekstu le-te pa tudi kot kulturno oporo učencem priseljencem.

Tako teorija kot empirični izsledki na področju socialne opore kažejo, da jo je smiselno razdeliti na štiri osnovne razsežnosti: materialno, informacijsko in čustveno oporo ter oporo v smislu neformalnega druženja (Kogovšek idr. 2004, 49). V skladu z navedeno definicijo smo učiteljice izvajale dejavnosti na področju socialnega in kulturnega kapitala prav na teh štirih razsežnostih, ki jih bomo predstavile v nadaljevanju.

Dejavnosti na področju dviga socialnega in kulturnega kapitala

Materialna opora

Izsledki raziskav kažejo, da otroci staršev z dobrim socialnim in ekonomskim ozadjem dosegajo večje uspehe kot tisti z manj ugodnim. Praviloma je tako zato, ker družinski, kulturni in ekonomski kapital odseva v človeškem kapitalu otrok, v njihovih veščinah, znanju in kvalifikacijah (Zrim-Martinjak 2006).

Po podatkih, ki smo jih pridobile v šolski svetovalni službi, živijo številni učenci priseljenci v ekonomsko šibkih družinah, tako da se poleg socialne stiske soočajo še z ekonomsko. Zato igrajo pri socialni vključitvi učenca priseljenca pomembno vlogo tudi njegovi starši oziroma socialno-ekonomski status družine.

Da bi se socialne razlike zmanjšale, smo v šolah izvedle naslednje dejavnosti:

- V okviru akcije »Računalniki za vse«, ki smo jo organizirale na šolah, smo učencem, ki doma nimajo računalnika, zagotovile, da so prejeli rabljene računalnike – dobilo jih je devet učencev šol, vključenih v mrežo, od tega štirje učenci priseljenci, ki dotlej doma niso imeli možnosti uporabljati računalnika.
- Ob novem letu smo na šolah organizirale akcije zbiranje šolskih potrebščin za socialno ogrožene vrstnike. Izvajalke akcije in projekta smo poskrbele, da je pomoč prejelo tudi osem učencev priseljencev.
- V okviru ekskurzij, ki smo jih organizirale v sklopu projekta, smo poskrbele, da so lahko učenci priseljenci, ki izvirajo iz

ekonomsko šibkih družin, za udeležbo prispevali manj. V ta namen smo za donatorstvo prosile podjetja, ki so učencem v nekaj primerih omogočila brezplačno udeležbo. Zahvaljujemo se Gospodarskemu razstavišču (vstopnice za razstavo), Hiši eksperimentov Ljubljana (vstopnice), agenciji Golea (material in pripomočki), Akvariju Piran (vstopnice), kavarni Cacao (brezplačen sladoled).

Informacijska opora

V. Korošec (2008, 6) pravi, da je kulturni kapital institucionaliziran v obliki izobrazbenih kvalifikacij. Z dejavnostmi, ki smo jih izvedle, smo si prizadevale doseči prepletanje socialnega in dvig kulturnega kapitala. Šole, ki so vključene v mrežo, izvirajo iz kulturno siromašnega okolja, zato smo v okviru projekta izvajale dejavnosti na področju dviga kulturnega kapitala za vse učence, hkrati pa smo bile še posebej pozorne, da so se jih udeleževali učenci priseljenci. Zanje smo dodatno organizirale dejavnosti (podrobneje o njih v nadaljevanju), katerih namen je bil učenje slovenskega jezika in boljše razumevanje učne snovi; zanje smo predlagale prilagoditve pri pouku in individualni pristop, katerega namen je hitrejši in bolj kakovostno učenje jezika.

Dejavnosti na področju informacijske opore:

- Nepoznavanje oziroma slabo poznavanje jezika je dejavnik, ki močno vpliva na otrokovo delo v šoli. Dejstvo je, da se mora učenec jezika kar najhitreje naučiti, saj ima sicer težave pri sporazumevanju z vrstniki in učitelji, torej se težava kaže neposredno pri njegovi socialni vključenosti. Učenci, ki ne znajo jezika, so izključeni iz skupnosti, prav tako ne morejo dobro spremljati pouka. Učenci priseljenci so bili v okviru pouka deležni individualne pomoči učitelja pri učenju in razumevanju učne snovi. Dejavnosti so potekale dvakrat tedensko za učence 1., 2., 3. in 7. razreda oziroma za tiste učence priseljence, ki slabo razumejo slovenščino in tudi zaradi tega dosegajo slabše rezultate pri učnem delu. Pri svojem delu smo učencem priseljencem ponudile dodatno pomoč pri razumevanju učne snovi.
- Učenci 1. in 2. razreda so enkrat tedensko prihajali v šolsko knjižnico na uro pravljic. Pravljičice so bile tematsko obarvane, npr. šolska, jesenska, novoletna, počitniška, zimska, pomladna, namen česar je bil usvojiti in obogatiti besedišče na področju »aktualnega dogajanja«. Pri uri pravljic so

se imeli možnost izražati vsi učenci, priložnost za govor je bila enakomerno razporejena. Potem ko smo jo prebrali, so učenci pravljico narisali in zapisali ključne besede, ki so se jih pri uri naučili in jim bodo koristile pri sporazumevanju.

- Učenci, ki slabo razumejo in govorijo slovenski jezik, nimajo možnosti, da bi jim doma kdo pomagal pri učenju in pisanju domačih nalog. Zato smo učencem priseljencem druge triade, ki po pouku nimajo možnosti za organizirano varstvo, da bi pisali domačo nalogo in se učili, dodelili prostovoljca, učenca, ki jim je pomagal pri pisanju domačih nalog in učenju.
- V 5., 6. in 7. razredu šole smo izvedle dodatno izobraževanje »Internetna samoobramba« v organizaciji šole B2. Prav 7. razred obiskujeta dva učenca priseljenca, ki sta v šolo prišla letos in imata precej težav pri vključevanju med vrstnike. V pogovoru z njima sem ugotovila, da sta doma pogosto sama in v novem okolju osamljena. Krog socialnih stikov nekritično širita s sklepanjem prijateljstev na družabnem omrežju Facebook. Njuni sošolci so me opozorili, da imata na svojem družabnem omrežju pogosto neprimerne in žaljive komentarje. Zato sem jima v načrtovani dejavnosti »internetna samoobramba« posvetila posebno pozornost in jima na čim bolj razumljiv način pojasnila, katere so pasti in nevarnosti družabnih omrežij. Dober socialni kapital ima tisti, ki ga z njegovo socialno mrežo povezujejo skupne vrednote, prijateljstvo, ideje. V pogovoru z učencema sem zasledila, da imata rada nogomet, da pa k njemu ne hodita, ker ne vesta, kako bi se vključila. Dodelila sem jima učenca prostovoljca, ki ju je spremljal na trening, posredoval pri pogovoru s trenerjem in jima pomagal, da sta se vključila v nogometni klub, kjer od pomladi naprej redno trenirata.
- Kot dodatno pomoč pri sporazumevanju med učenci, katere namen je spoznavanje različnih jezikov, smo šole v mreži s skupnim sodelovanjem izdelale večjezični slovar v obliki kazalke za knjige in ga ob koncu bralne značke razdelile vsem učencem.
- V sklopu projekta smo organizirale več izobraževalnih, kulturnih delavnic in ekskurzij za vse učence. Iz izkušenj vemo, da se učenci priseljenci takih dejavnosti po navadi ne udeležijo. Zato smo pri njihovem načrtovanju posebno pozornost namenile prav njim; učence in tudi njihove starše smo indi-

vidualno nagovorile, jim na razumljiv način pojasnile namen in cilje načrtovanih dejavnosti in jih motivirale, naj poskrbijo, da se jih bodo njihovi otroci udeleževali. Ugotavljamo, da je bil to pravi pristop, saj je večina učencev, ki smo jih »pridobile« na ta način, aktivno sodelovala. Če so prihajali iz ekonomsko problematičnega okolja, smo poskrbele za subvencijo oziroma donatorstvo.

Opora pri neformalnem druženju

Socialni kapital je investicija v medosebne odnose. Oblikuje se med povezanimi skupinami in znotraj njih. Dejavnosti na šolah, vključenih v mrežo, so potekale v demokratičnem, neformalnem in prijateljskem vzdušju. Dejavnosti, katerih namen je bila opora pri neformalnem druženju:

- Socialni kapital temelji na tem, da si ljudje med seboj zaupamo in pomagamo drug drugemu. Vsaka skupina učencev priseljencev iz posameznega razreda je imela svojega prostovoljca, učenca šole, ki jim je pomagal pri pisanju domačih nalog v podaljšanem bivanju ali pri druženju; namen je bilo hitrejšo učenje slovenskega jezika, omogočili smo jim pomoč, za katero so učenci omenili, da jo potrebujejo.
- Izdelale smo spletno stran oziroma blog radsemjaz (<http://radsemjaz.blogspot.com>) kjer je poseben kotiček namenjen spoznavanju držav, od koder prihajajo učenci priseljenci. Na blogu se imajo možnost povezati z učenci iz vseh šol v mreži, izmenjati svoje primere »dobre prakse« na področju branja, glasbe, mode ali pa poiskati pomoč v stiski.
- Ugotovile smo, da se bolje in hitreje integrirajo tisti učenci, katerih starši aktivno sodelujejo s šolo. Torej lahko sklepamo, da se bolje znajdejo učenci iz družin, ki posedujejo višji socialni kapital. Neposredno smo v svoje dejavnosti vključile starše učencev priseljencev prav z namenom, da bi izboljšali tudi njihov socialni kapital. Največkrat so učenci priseljenci stigmatizirani zaradi drugačnosti v jezikovnem izražanju, drugačnih navad, pogosto tudi zaradi drugačnih vrednot. Naš namen je bil doseči medkulturno razumevanje kljub različnemu socialnemu, kulturnemu in jezikovnemu izvoru. Udeleženci delavnic so ozaveščali tista področja, na katerih so si podobni, in tista, na katerih se razlikujejo. Učencem priseljencem in njihovim staršem smo ponudile mož-

nost, da svojo kulturo predstavijo okolju, v katero so prišli. Naš namen je bil, da bi začutili, da jih zaradi njihove kulturne različnosti nihče ne zaničuje, ocenjuje. Hkrati pa smo se zavedale pomena integracije, zato smo proces izvajale tudi v nasprotni smeri – učencem priseljencem smo predstavili, razložili naše običaje in kulturne navade in jih vključili vanje, in to zato, da bi se bolje vključili v okolje, v katero so se priselili. V sklop teh dejavnosti je sodila tudi »čajanka«. Popoldan so se na njej družili učenci in starši različnih narodnosti, predstavili so svoje pesmi, običaje in plese, se spoznavali med seboj ...

- Pripravile smo »jezično popoldne«, v okviru katerega so učenci v zamenjanih vlogah skušali pripovedovati vsem znano pravljico *Rdeča kapica*. Učenci priseljenci so jo pripovedovali v slovenščini, učenci, katerih materni jezik je slovenščina, pa so skušali usvojiti besede drugega jezikovnega območja. Tako so si izmenjevali jezikovne izkušnje. Namen popoldneva je bil tudi, da se učenci empatično vživijo v to, kako se počutijo drugi, kadar se ne znajo izraziti v jeziku svojega prijatelja. Za konec so učenci izdelali mini knjigo z ilustracijami in slovarjem uporabljenih besed. Učenci priseljenci so ob timskem delu bogatili besedišče in razvijali socialne kompetence.
- Izvedli smo dejavnost z naslovom »Ob bistrem potočku je mlin«; njen namen je bil spoznavati navade, posebnosti in preteklost domačega okolja. Učenci priseljenci so med druženjem ob reki in ob izdelovanju mlinčkov, kar je v našem kraju tradicija, spoznavali še tradicionalne slovenske družabne igre.

Čustvena opora

Učenci priseljenci so pogosto socialno izključena skupina in imajo poleg jezikovnih tudi čustvene, vedenjske in socialne težave, kar dodatno vpliva na neuspeh v šoli, na to, da se neustrezno odzivajo na svoja čustva in čustva drugih, da nekonstruktivno rešujejo spore, na njihovo slabo opremljenost s komunikacijskimi veščinami; zato z vrstniki vzpostavljajo nesodelovalno naravnane medosebne odnose in imajo težave pri socialnem vključevanju.

Dejavnosti, ki smo jih izvedli na področju čustvene opore:

- Spletanje vezi v socialni mreži je za učence izredno pomem-

ben dejavnik pri gradnji lastne identitete. Učenec s pomočjo iskanja in navezovanja stikov krepi zavedanje o samem sebi in ljudeh okrog sebe. Zato je v šolskem prostoru vzpostavljanje zaupanja pri vseh vrstah odnosov zelo pomembno. Na začetku šolskega leta smo učiteljice v razredih, ki jih obiskujejo učenci priseljenci, izdelale sociogram, ki je pokazal, da je etnična pripadnost pomemben dejavnik in eden izmed kriterijev pri oblikovanju osebnega socialnega omrežja. Pokazalo se je, da so vezi močne med učenci, ki jih družijo etnična pripadnost. Naš namen je bil opazovati, ali bodo ob načrtovanih dejavnostih ti učenci zmožni okrepiti vezi z vrstniki zunaj svoje etične skupine. Z učenci priseljenci smo opravile neformalne intervjuje, da bi bolje razumele njihovo doživljanje okolja, v katerem so se znašli. Ugotovile smo, da so etnične vezi še vedno zelo močne, se je pa v sociogramu, ki smo ga znova izdelale ob koncu šolskega leta, pri štirih od desetih učencev pokazalo, da so kot prijatelja navedli tudi učenca, ki ni iste etnične pripadnosti. Tudi v nasprotni smeri je bilo podobno: na začetku šolskega leta se je v sociogramu izkazalo, da učenci, ki prihajajo iz domačega okolja, za prijatelje največkrat ne izbirajo učencev priseljencev. Ob koncu šolskega leta pa smo opazile razliko, in sicer sta dve učenki iz domačega okolja kot prijateljici navedli učenki priseljenki, ki ju v začetku leta nista.

- V okviru projekta smo učiteljice v dogovoru z učitelji razredniki enkrat mesečno pripravile uro, katere namen je bil razvijati strpnost in sprejemati drugačnost. Pri učencih smo razvijali veščine sodelovanja, komunikacije in empatičnosti, zato da bi vzgojno-učno okolje postalo čim bolj spodbudno.
- Kot pravi Gabi Čačinovič Vogrinčič (2006, 98), je lahko »socialna mreža otroka vir moči, prijateljstva, samospoštovanja, lahko pa je vir stresov, pritiskov, izkoriščanja in zlorabe, kar je pomembna ovira za dober razplet«. Da bi bil razplet čim boljši, smo v šolski vsakdan načrtno uvajale mediacijo. Posebno pozornost smo posvečale mediaciji v sporih, ki so nastali zato, ker so domači učenci zmerjali in žalili učence priseljence, in nasprotno, ker jim tudi ti niso ostali dolžni. Učitelj mediator je bil na voljo, ko so učenci ali učitelji med učenci zaznali spor, ki ga je bilo mogoče razrešiti z mediacijo.
- Učencem in njihovim staršem smo ponudile ure, namenjene

psihosocialni pomoči, pogovoru v stiski ali svetovanju v težavah; tako smo si prizadevale zmanjšati izključenost, okrepiti duševno zdravje in zmanjšati stres. Zaradi drugačnosti se učenci priseljenci pogosteje kot drugi otroci znajdejo v stiski. To stisko mnogokrat izražajo z agresivnim vedenjem. Iz izkušenj, ki smo jih pridobile pri svojem delu, lahko potrdimo dejstvo, da se posledice socialne izključenosti kažejo kot moteče tudi pri učenčevem zdravem osebostnem razvoju, oblikovanju pozitivne samopodobe in posledično pri gradnji njegove identitete. Zato smo učencem in njihovim staršem omogočili, da v primeru različnih težav in stisk poiščejo oporo v učitelju, ki jim je ponudil psihosocialno pomoč in je učenecem predstavljal vir socialne opore. V pogovoru je učenec ubesedil svoje težave, z učenjem veščin, kako stiske premagovati, pa se je naučil, kako jih premagovati na način, ki mu omogoča pozitiven osebostni razvoj, samozaupanje, boljšo vključenost v okolje in posledično širitev socialne mreže, v kateri učenec priseljenec deluje.

Dosežki in ovire pri izvajanju dejavnosti, katerih namen je krepitev socialnega in kulturnega kapitala

Z vidika zastavljenih ciljev lahko potrdimo, da je bilo naše delo dobro zastavljeno, načrtovano in izvajano. V celotno obliko pomoči so se vključili prav vsi učenci priseljenci, ki so v različnih dejavnostih dobili možnost, da se izrazijo, se dejavno vključijo v proces življenja in dela na šoli in tako postanejo njen aktivni del, ki daje šoli celovitost v različnosti. Občutno se je izboljšala integracija učencev in tudi njihovih staršev v življenje in delo naše šole. Rezultati so se pokazali na več področjih. V okviru individualnih ur so imeli učenci priseljenci možnost, da dobijo razlago za pojme, ki jih med poukom pri določenih predmetih niso razumeli. Večkrat so me nagovorili kar na hodniku in me vprašali, kaj določena beseda pomeni. Kako težko je slediti navodilom in učni snovi v razredu, če jezika ne razumeš, je pokazal prav primer deklice iz 1. razreda, ki je med odmorom zadihana pritekla k meni in me vprašala: »Učiteljica, kaj pomeni peresnica?«

Razredne ure, na katerih smo obravnavali drugačnost, strpnost in razumevanje medkulturnosti, so pozitivno vplivale na socialne stike, medvrstniško druženje in senzibilizacijo šolskega vzdušja. Učenci priseljenci in učenci, ki izvirajo iz domačega okolja, so dobili možnost, da so izrazili svoja prepričanja, glasno so lahko spre-

govorili o svojih dilemah in jih razreševali v okviru življenja in dela v šoli. Peter iz 7. a je ob tem povedal: »Sedaj bolj razumem in se zato počutim bolj varnega.« Strpnejši in bolj empatičen socialni medvrstniški dialog so opazili tudi učitelji, ki poučujejo v teh oddelkih.

Posledično so se bistveno izboljšali stiki na področju neformalnega druženja, konfliktov, ki so izvirali iz nestrpnosti, je bilo manj. Zaupanje v odnosih se je zaradi dela prostovoljcev okrepilo na vseh ravneh. Rečemo lahko, da smo cilj, to je razvijanje in kvalitativno krepitev mreženja, dosegli. Dežurni učitelji, ki so imeli nalogo, da posebej opazujejo medvrstniško druženje v odmorih, so poročali, da je bilo nasilnega obračunavanja, zmerjanja in socialne izključenosti učencev priseljencev manj, kar lahko imamo za pozitiven učinek našega delovanja. Pet učencev je poiskalo psihosocialno pomoč. Trije od njih so kasneje prepričali še starše, da so se udeležili tovrstne pomoči. Začutili so, da nam ni vseeno za njihove stiske, ki so največkrat posledica stigmatizacije. Tudi mediacija, na katero smo jih najprej povabili, potem pa so se je učenci priseljenci, ki so prihajali v spor z drugimi učenci šole, prostovoljno udeležili, je prinesla pozitivne izkušnje: kulturo dialoga in izražanja čustev, sprejemanje drugačnosti na miren način, odgovornost do sebe in drugih.

Ugotavljamo pa, da omenjene dejavnosti še niso utečene, zato je potrebno večje ozaveščanje učencev in staršev, za kaj gre in kako je mogoče te dejavnosti ustrezno izkoristiti. Z razredniki se je treba dogovarjati, da bomo te vsebine vključevali v razredne ure. Oviro pri izvajanju projektne dejavnosti je pomenila organizacija urnika. Učenci priseljenci namreč izobraževalnim vsebinam prisostvujejo pri pouku in so po njem že naveličani učenja. Ena izmed ovir je tudi strokovna literatura, ki izvajalcem ne zagotavlja sistematične strokovne podpore na področju obravnave učencev priseljencev v osnovni šoli. Nujno bi potrebovali učbenike in delovne zvezke za učenje slovenskega jezika. Kljub številnim poskusom različnih avtorjev in izdajam tovrstnih učbenikov in delovnih zvezkov še vedno ni ustreznega gradiva, s katerim bi se lahko sistematično lotili poučevanja slovenščine predvsem pri učencih prve triade.

Kljub oviram z veseljem ugotavljamo, da smo z izvajanjem opisanega primera dobre prakse izboljšali integracijo učencev priseljencev v življenje in delo šole in tako pripomogli k dvigu njihovega socialnega in kulturnega kapitala, kar je temeljna podlaga za nadaljnjo uspešnost posameznika pri šolskem delu in osebnosti

rasti. Seveda je logična posledica vplivanja na dvig socialnega in kulturnega kapitala pri učencih priseljencih vzajemna interaktivnost – med učenci priseljenci in učenci, ki prihajajo iz domačega okolja. Obojestransko so širili svoje znanje o kulturnem poreklu enih in drugih, spoznavali navade, običaje in praznovanja. Hkrati so se učili veččin strpnosti, sprejemanja drugačnosti in enakosti v različnosti. Kljub temu da se starši učencev priseljencev niso enako motivirano udeleževali vseh dejavnosti, smo dosegli, da se je njihovo zaupanje do šole kot institucije bistveno izboljšalo. Z vključevanjem v dejavnosti, ki smo jih pripravili zanje, so starši dobili možnost, da začutijo, da so lahko dejaven del skupnosti, v kateri se prepletajo vzajemni vplivi in se tkejo vezi in vplivajo na vse, ki so del skupnosti, v našem primeru šole. Z zadovoljstvom in željo po več takih dogodkih so potrdili tezo, da je osnova za dvig socialnega kapitala prav zaupanje, ki, če ga spodbudno nadgrajujemo, vpliva tudi na dvig kulturnega in ne nazadnje človeškega kapitala.

Družba, v kateri bodo živeli ljudje z močno razvitim človeškim kapitalom, bo zagotovo družba, v kateri bodo strpnost, drugačnost, raznolikost vrednote in poligon za osebnostno rast, zorenje in učenje.

Literatura

- Čačinovič Vogrinčič, G. 2006. *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Kogovšek, T., V. Hlebec, P. Dremelj in A. Ferligoj. 2004. »Omrežja socialne opore Ljubljančanov.« V *Omrežja socialne opore prebivalstva Slovenije*, ur. M. Novak, 61–70. Ljubljana: Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo.
- Korošec, V. 2008. »Socialni in kulturni kapital kot dejavnika razlik v uspešnosti na trgu dela med staroselci, priseljenci in potomci priseljencev.« Delovni zvezki UMAR 17 (12), Urad Republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj, Ljubljana. http://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/publikacije/dz/2008/dz12-08.pdf
- Zrim-Martinjak, N. 2006. »Socialna pedagogika v kontekstu edukacijskih politik in koncepta socialnega kapitala.« *Socialna pedagogika* 10 (2): 169–180.
- Bojana Škabar je profesorica razrednega pouka in učiteljica v podaljšanem bivanju na Osnovni šoli Dragotina Ketteja Ilirska Bistrica. Bojana.skabar@guest.arnes.si

Pogumno v svet

Irena Prašnikar

Osnovna šola Jela Janežiča

Kot mreža osnovnih šol s prilagojenim programom, v katerih izobražujemo otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, smo v projekt Dvig socialnega in kulturnega kapitala vstopali s predpostavko, da smo tovrstne šole marginalne skupnosti, v katerih in med katerimi obstaja visoka stopnja pripadnosti in kohezivnosti, navzven pa povzročamo nelagodje in smo stigmatizirane. Zavest večine se spreminja le ob vložku manjšine, zato smo se odločili za aktivacijo in naredili korak proti večini. Temeljni cilj projekta je omogočanje stikov in mreženje. Z odpiranjem šole navzven in z izvajanjem dejavnosti skupaj z večinsko populacijo smo prispevali k vzpostavitvi stikov, medsebojnemu sodelovanju in spoznavanju oseb s posebnimi potrebami ter razbijanju stereotipov o njih. Omogočili smo vzpostavljanje in ohranjanje novih stikov (mreženje) ter pridobivanje novih veščin ter znanj (kvalifikacije in kompetence) vseh deležnikov. S tem smo pridobivali socialni in kulturni kapital ter se medsebojno spoznavali in si zaupali, kar vpliva tudi na spreminjanje predstave o osebah s posebnimi potrebami.

Gljučne besede: osebe s posebnimi potrebami, osnovna šola s prilagojenim programom, marginalna skupnost, socialni in kulturni kapital, zaupanje, sodelovanje, deležniki

Uvod

Kot mreža šol s prilagojenim programom, v katerih izobražujemo otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, smo v projekt s k k vstopili s predpostavko, da je šola, ki izobražuje učence s posebnimi potrebami, sama po sebi marginalna skupnost. Tovrstne šole so skupnosti z veliko notranjo kohezivnostjo in občutkom pripadnosti, saj se zaposleni in uporabniki (učenci ter njihovi starši) v krogu svoje skupnosti čutijo varne in sprejete. Šole s prilagojenim programom med sabo dobro sodelujejo in širijo mrežo, vendar z golj »med svojimi«. Težava nastopi ob odpiranju šole kot skupnosti v okolje, v katerem deluje. Naši učenci oz. osebe s posebnimi potrebami pri vključevanju v okolje pogosto naletijo na težave in nerazumevanje, predvsem zaradi slabšega poznavanja te populacije ter s tem povezanih stigem.

Poleg naštetega opažamo, da so učenci kljub rednemu učnemu programu, ki pripomore k dvigovanju socialnega in kulturnega

kapitala, ob izstopu iz šole in vključevanju v okolje preslabo opremljeni. Prav tako potrebujejo več podpore pri pridobivanju, širjenju in vzdrževanju socialnih mrež za dejavno vključevanje v okolje. Opaziti je splošno nezadostno opremljenost na področju kulturnega kapitala in funkcionalnega znanja.

Zaradi naštetih razlogov smo se odločili, da bomo učencem skušali omogočiti širitev socialnih mrež, hkrati pa bomo drugim deležnikom v okolju predstavili populacijo oseb s posebnimi potrebami, njihove značilnosti in sposobnosti. Tako z dejavnostmi v okviru projekta omogočamo sodelovanje manjšine z večino in pripomoremo k mreženju ter pridobivanju različnih znanj in veščin vseh sodelujočih.

Glavni cilj projekta je ponuditi učencem nenehno in kakovostno vključevanje v okolje. Z dejavnostmi, ki potekajo v sodelovanju z zunanjimi partnerji, jim omogočamo pridobivanje novih izkušenj, znanj, veščin in kompetenc, povečuje se njihovo zaupanje v skupnost ter občutek koristnosti. Ob stiku z našimi učenci pa vse našeto pridobivajo tudi zunanji deležniki. Aktivno sodelovanje v širšem okolju namreč pomembno pripomore k posameznikovi vpetosti v skupnost, vpliva na občutek sprejetosti in prinaša pozitiven obojestranski prispevek.

V projektu *Pogumno v svet* smo se osredotočili predvsem na dva za našo populacijo najpomembnejša cilja: predstav o osebah s posebnimi potrebami in taljenje predsodkov o njih in pridobivanje (izobrazbenih oz. poklicnih) kompetenc.

Vodilo pri našem delu je misel, da sreča posameznika ni odvisna zgolj od njega samega, temveč se (so)oblikuje v (so)delovanju z ljudmi, ki ga obdajajo.

Ciljna populacija – učenci z motnjami v duševnem razvoju

Mreža projekta SKK vključuje štiri osnovne šole s prilagojenim programom, ki izobražujejo otroke in mlade s posebnimi potrebami, konkretnije otroke z motnjami v duševnem razvoju.

D. Žgavc (2011, 59) osebe s posebnimi potrebami opredeli s tremi termini:

- »invalidnost«, je izraz, ki se uporablja tudi v zakonodaji,
- »hendikep«, pod tem izrazom razumemo osebnostno lastnost, ki posamezniku ali skupini otežuje oz. onemogoča povsem samostojno zadovoljevanje njegovih osnovnih življenjskih potreb (potrebujejo posebno obravnavo in podporo),

- »posebne potrebe«, izraz se najpogosteje uporablja v zvezi s skupinami otrok in mladostnikov, ki so pod posebnim varstvom države.

Našteje deset skupin oseb s posebnimi potrebami, med njimi so tudi osebe z motnjami v duševnem razvoju (MDR), ki so naša ciljna skupina.

Otroci z motnjami v duševnem razvoju

Otroci z motnjami v duševnem razvoju sodijo v kategorijo otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1 2011, 2. člen) v kronološki starosti od rojstva do 26. leta starosti: »Otroci z motnjami v duševnem razvoju imajo znižano splošno ali specifično raven inteligentnosti, nižje sposobnosti na kognitivnem, govornem, motoričnem in socialnem področju ter pomanjkanje veščin, kar vse se odraža v neskladju med njihovo mentalno in kronološko starostjo.« Poznamo štiri kategorije oseb z motnjami v duševnem razvoju: lažja, zmerna, težja in težka, ki opredeljujejo stopnjo posameznikove prizadetosti in sovpadajo z zmanjševanjem zmožnosti skrbeti zase in s potrebo po dodatni pozornosti in skrbi.

Ko so otroci v skladu s predpisanimi postopki prepoznani kot otroci s posebnimi potrebami, sledi strokovna obravnava v integracijskih in/ali prilagojenih skupinah.

Otroke z motnjami v duševnem razvoju ob kronološki starosti šest ali sedem let, ko nastopi obvezno osnovnošolsko šolanje, lahko pa tudi pozneje, na podlagi odločbe, ki jo izda Zavod Republike Slovenije za šolstvo, vključijo v osnovno šolo s prilagojenim programom (oš PP). Glede na stopnjo primanjkljajev je mogoča vključitev v dva programa, in sicer prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom (kratica NIS) za učence z znižanimi sposobnostmi za učenje ali posebni program vzgoje in izobraževanja (kratica PP) za učence z zmernimi, težjimi ali težkimi primanjkljaji. Projekt SKK *Pogumno v svet* izvajamo zlasti s starejšimi učenci obeh programov, kar pa ni pravilo, saj glede na trenutne potrebe vključujemo vse starostne skupine.

Mreža osnovnih šol s prilagojenim programom

Mrežo projekta SKK *Pogumno v svet* sestavljamo osnovne šole s prilagojenim programom (oš PP): oš Jela Janežiča Škofja Loka, oš Poldeta Stražišarja Jesenice, oš Antona Janše Radovljica in Center za vzgojo, izobraževanje in usposabljanje Velenje. Na vseh izva-

jamo posebni program vzgoje in izobraževanja (PP) in prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom (NIS) in zagotavljamo dodatno strokovno pomoč (DSP) na večini osnovnih šol. Po številu šolajočih se gre za majhne šole (od 45 do 85 učencev) in normativno majhne oddelke (povprečno 7 učencev).

OŠ PP pokrivajo širša krajevna področja in niso toliko vezana na šolski okoliš. Učenci običajno prihajajo iz več različnih občin in tako jih je večina vozačev. Projekt smo usmerili zlasti v aktivno delovanje v kraju oz. okolišu šole, individualno pa smo glede na potrebe učencev (zlasti pri delovni praksi) delovali tudi v krajih, kjer učenci živijo.

Specifika oš PP je majhnost, zato je poznanstev in možnosti za vzpostavitev pristnih vezi znotraj šole precej. Zaradi drugačnosti navzven se v šoli kot skupnosti razvijata velika pripadnost (enakim) in občutek varnosti znotraj šolskih zidov. Zunanji opazovalci tako običajno poudarjajo pristnost odnosov, toplino in povezanost, ki jih je zaznati v taki skupnosti.

Osnovna šola s prilagojenim programom kot skupnost

Razlikujemo med pojmom skupina in skupnost (Lenarčič 2010, 85):

- *Skupino* obravnavamo kot določeno število posameznikov, ki se med seboj družijo, vendar brez posebnih obveznosti, so skupaj, vendar brez občutka pripadnosti, ni identifikacije s skupino kot celoto.
- *Skupnost* pa predstavlja skupino posameznikov, ki se med seboj družijo z določenim skupnim ciljem; med njimi obstaja občutek pripadnosti in solidarnosti, v skupnosti veljajo skupne norme in vrednote, v njej je opazno medsebojno zaupanje.

Po izkušnjah sodeč lahko o osnovnih šolah s prilagojenim programom govorimo kot o skupnostih (ne zgolj skupinah), v katerih in med katerimi vlada visoka stopnja kohezivnosti, močan je občutek pripadnosti in zaupanja ter kooperativnosti. Vse to predstavlja najpomembnejše organizacijsko-sinergetične vidike za razvoj socialnega kapitala (Adam in Rončević 2005). Ta vidik socialnega kapitala pomembno vpliva na razvojno uspešnost, vendar ob dejstvu, da se mora šola kot majhna skupnost vključevati tudi v ožje in širše okolje, ki je pomemben vir informacij za doseganje ciljev, ne zadostuje. Ob tem je treba vključiti še druge vrste kapitala, kot

so kulturni, človeški in čustveni, ki prav tako pomembno vplivajo na uspešnost neke skupnosti.

Stigme o osnovni šoli s prilagojenim programom

Stigme so poseben odziv okolja na drugačnost. »Stigmatizirane osebe se pogosto dojema kot manjvredne. Posledica stigmatizacije se pogosto izraža v socialni distanci do stigmatiziranih oseb in skupin.« (Žgavc 2011, 55) Na temelju primerov, ki jih bomo navedli, lahko trdimo, da so oš PP stigmatizirane skupine.

Na tem mestu smo si drznili naštetih nekaj konkretnih (povsem neznanstvenih) stigem, vezanih na populacijo otrok z motnjami v duševnem razvoju. Pripombe, na katere naletimo ob našem delu in s katerimi se naši učenci in njihovi starši srečujejo vsak dan, smo poskusili razložiti z nepoznavanjem oš PP in oseb z motnjami v duševnem razvoju.

1. *Joj, ubogi, ker mora hoditi na posebno šolo.* Oš PP ljudje razumejo kot kazen, ne pa kot šolo, ki s prilagojenimi in zelo uspešnimi pristopi opolnomoči otroka in starše za uspešno nadaljnjo življenjsko pot.
2. *Ja, saj ta fant zgleда čisto normalno, zakaj je potem na vaši šoli?* Osebe z motnjami v duševnem razvoju naj bi bilo mogoče prepoznati po telesnih značilnostih, običajna populacija pričakuje, da se jim že na zunaj vidi, da so »prizadeti«. Gre za nepoznavanje stopenj prikrajšanosti in populacije šolajočih se v oš PP.
3. *O, koliko stvari vaši znajo. A tudi učite se?* Splošna predstava o oš PP je, da se otroci tam samo igrajo. Ljudje največkrat spregledajo, da ravno tako sledijo učnemu načrtu, uporabljajo zvezke in druge učne pripomočke. To je povezano s splošno predstavo o tem, kako mora šolski sistem delovati. Res pa je, da oš PP večji poudarek namenjajo izkustvenemu usvajanju znanja in spodbujanju deduktivnega načina razmišljanja.
4. *Kako ste luštni!* Večina ljudi v oš PP opazi otroke z Downovim sindromom, vendar ti predstavljajo neznamen del učencev. Ob splošni predstavi, da so ti otroci simpatični, se zunanji opazovalci osredotočijo nanje, saj jim ne povzročajo toliko nelagodja kot drugi otroci, ki so vizualno drugačni.
5. *Splošno zavračanje* oš PP. Opažamo, da pri ljudeh sprožamo splošno nelagodje in strah. To pripisujemo zlasti strahu pred verjetnostjo, da bi se to zgodilo tudi njim ali njihovim svoj-

cem. Strah je primarno čustvo, ki običajno povzroča zavračanje ali beg pred realnostjo – zanikanje, da ljudje s posebnimi potrebami sploh obstajajo.

Osebe s posebnimi potrebami kot marginalna skupnost

Osebe s posebnimi potrebami, konkretnije skupina oseb z motnjami v duševnem razvoju, so bile v Sloveniji prepoznane kot marginalna skupina (Zaviršek 2013; Žgavc 2011), vendar ni zaslediti, da bi bila problematika v strokovni literaturi posebej obravnavana.

Izraz marginalen se uporablja za označevanje ljudi, ki jih določajo (Žgavc 2011, 56):

- njihove osebnostne, intelektualne, socialne, čustvene, kulturne, ekonomske idr. posebnosti,
- posebnosti fizičnega, duhovnega, duševnega značaja,
- način in pogoji življenja.

Določajo jih lastnosti, zaradi katerih so odrinjeni na rob družbe ali celo izključeni iz nje in so zanjo nepomembni. Gre za njihove bolj ali manj stalne posebnosti in ne za razpoloženja, čustva, namere, ki jih utegnemo imeti vsi v nekem določenem trenutku zaradi različnih okoliščin.

Žgavc (2011, 58) osebe s posebnimi potrebami umesti med marginalne skupine kot del prebivalstva, ki »svojih potreb ne zmore v celoti zadovoljiti v okviru obstoječih družbenih okvirov vsakokratne družbe«. OŠ PP so umeščene v kategorijo marginalnih skupin, vendar gre za skupnosti, ki navzven niso nevarne, večinski populaciji pa povzročajo nelagodje in strah.

Manjšina na poti k večini

Ker oš PP kot marginalna skupnost za večino ni moteča oz. problematična, je ni treba korigirati, vendar je postavljena na stranski tir in prepuščena sama sebi. Če je manjšina za večino nemo-teča, potem večina nima interesa, da bi se sploh ukvarjala z njo. Ob tem spoznanju smo se na oš PP odločili za aktivacijo in da stopimo proti večini, saj verjamemo utopični misli, da se zavest večine lahko spremeni. Sodelovanje je obojestranski proces, vendar ni mogoče brez prvega stika, ki ga mora vzpostaviti manjšina. Tako je osnovni cilj projekta vzpostavljanje (in pozneje vzdrževanje) stika, torej mreženje navzven in s tem spreminjanje (čeprav

se zavedamo, da zgolj neznatno) predstav o osebah s posebnimi potrebami.

Socialni in kulturni kapital v okviru projekta SKK

Pogumno v svet

Družboslovne teorije koncept kapitala obravnavajo neekonomsko, kot simbolno posedovanje nečesa, kar ni vidno, tako kot je viden ekonomski kapital, vendar ima posledično ekonomske učinke, določeno (ekonomsko) korist.

Omembe koncepta socialnega kapitala so v strokovni literaturi, zlasti od 90-ih let 20. stoletja dalje, ko je postal nekako moderne, zelo pogoste; razlagajo ga na vse mogoče načine, kulturni kapital pa obravnavajo redkeje in ne tako poglobljeno. Za potrebe projekta smo se osredotočili na ožje razlage. Izkazalo se je, da sta termina socialni in kulturni kapital preozka za razlago določenih segmentov posameznikove angažiranosti. Zato smo posegli še po definiciji človeškega in čustvenega kapitala.

Kulturni kapital

Kulturni kapital bi lahko obravnavali v širšem in ožjem kontekstu. V širšem pomenu gre za obvladovanje kulturnih vzorcev družbe, ki ji posameznik pripada, v ožjem pa za posedovanje znanja in kompetenc za uspešno življenje v družbi oz. skupnostih, ki jim posameznik pripada. Kulturni kapital (Lenarčič 2010, 105) deluje na simbolni ravni, je nekaj neoprijemljivega in ni dobesedno prenosljiv kakor ekonomski kapital. Vendar se konkretizira v obliki različnih prenosljivih kulturnih materialnih dobrin, kot so likovna umetnost, knjige, glasba, filmi ipd., zlasti pa v obliki izobrazbenih kvalifikacij in kompetenc.

V projektu SKK *Pogumno v svet* gradimo na funkcionalnih znanjih, ki so pri pridobivanju izobrazbenih in poklicnih kompetenc pomembna, zato učencem (z delovno prakso in na delavnicah funkcionalnega znanja) pomagamo na poti iz osnovne šole k nadaljnjemu izobraževanju in na trg dela.

Socialni kapital

Pri socialnem kapitalu smo se osredotočili na naslednje točke: socialne mreže in njihove lastnosti, korist posameznika oz. skupine, recipročnost (vzajemnost: sistem daj – dam), sodelovanje.

Socialni kapital označuje vključenost posameznika ali kolektivnih akterjev v družbene vezi in omrežja, ki mu omogočajo dostop do informacij, pomembnih za doseg ciljev (Adam idr. 2003). Če je v primeru oš P P eden izmed poglavitnih ciljev zmanjševanje stereotipov in predsodkov, povezanih s populacijo oseb s posebnimi potrebami, sta nujna sodelovanje in podpora okolja. Kljub poplavi sodobnih tehnologij, ki prav tako ponujajo možnosti oblik sodelovanja, smo se omejili na »nostalgičen« telesni stik iz oči v oči.

Večina avtorjev (Lenarčič 2010) poudarja socialne mreže, ki pospešujejo koordinacijo in sodelovanje zaradi obojestranskih koristi. Tako je bil največji strah oš P P, kako »prepričati« zunanje deležnike, da bodo imeli od sodelovanja z nami korist. Ker se nismo mogli opreti na materialno (ekonomsko) korist, smo gradili na prepoznavanju socialnega in kulturnega kapitala. Nekatere organizacije, zlasti t. i. socialne, imajo že v osnovi predvideno sodelovanje z določenimi drugimi skupinami, podjetja in posamezniki s področja gospodarstva pa tovrstnega sodelovanja ne predvidevajo. Da bi našim učencem ponudili možnost za pridobivanje znanj in veščin na področju bodočih poklicnih kompetenc, smo se povezali tudi z gospodarstvom (izvajanje delovne prakse).

Socialni kapital je predvsem kolektivna dobrina in je največ vreden takrat, kadar je koristen za celotno skupnost in ne le za posameznika (Dragoš in Leskovšek 2003). Tako je cilj projekta graditi s k k celotne skupnosti, najprej tako, da vzpostavljamo nove socialne mreže, pozneje pa mreženje nadgradimo s kakovostjo in poskušamo vplivati na lastnosti socialnih mrež.

Socialni in kulturni kapital

Za potrebe projekta s k k *Pogumno v svet* smo se omejili na aplikativne poteze in definicijo socialnega in kulturnega kapitala povzeli podobno, kot so to naredili Komac idr. (2010):

- *socialni kapital* – vključenost posameznikov (v našem primeru učencev in učiteljev oš P P) v družbene vezi in omrežja znotraj šole ter njihova vključenost v družbeno dogajanje v širšem okolju ter pripravljenost večine (v našem primeru lokalne skupnosti) za vzpostavljanje vezi s pripadniki oš P P;
- *kulturni kapital* – obvladovanje kulturnih vzorcev družbe, zlasti pa posedovanje znanja in kompetenc za dejavno vključevanje v družbo.

Med nekajmesečnim izvajanjem projekta in uporabo besedne zveze »projekt s k k« smo marca 2014 ob evalvaciji dneva dejavno-

sti v sklopu projekta od vključenih deležnikov dobili zanimive definicije socialnega in kulturnega kapitala. Povzemamo jih po evalvacijskih vprašalnikih za učence, učitelje, zunanje udeležence in izvajalce delavnic:

- delo, zabava, druženje, vključevanje, socializacija;
- pomoč in dobro delo;
- povezovanje med ljudmi, medsebojno povezovanje;
- da se dobro »ujamemo« z drugimi;
- povezovanje, druženje s prijatelji, sošolci in novimi obiskovalci;
- medgeneracijsko povezovanje;
- socialno povezovanje, socialni stiki in kulturno povezovanje;
- spoznavanje zunanjih ljudi in njihovih poklicev;
- znanje, igranje in učenje;
- povezanost z okoljem in vključevanje vanj;
- projekt, sosednja šola in peka piškotov;
- povezovanje šol;
- delavnice;
- da smo na praksi;
- dogajalo se bo nekaj novega, zabavno bo, spoznali bomo nove ljudi in se naučili kaj koristnega;
- boljša kakovost življenja, sožitje;
- usmerjeno druženje in navezovanje stikov;
- stopimo skupaj!

Druge dimenzije kapitala

Med projektom so se izrazile še druge dimenzije kapitala, zlasti t. i. človeški in čustveni kapital. Človeški kapital razumemo kot zalogo »znanj in izkušenj, ki jih posamezniki akumulirajo v procesu izobraževanja in opravljanja določenih nalog« (Lenarčič 2010, 105), in je tesno povezan s kulturnim kapitalom, vendar obsega zlasti osebno posameznikovo dimenzijo (je nekaj, kar je v naših glavah). Čustveni kapital pa je »skupek emocionalnih kompetenc in sposobnosti, ki jih posamezniki in organizacije potrebujejo za učinkovito reševanje problemov« (Lenarčič 2010, 106). Izkazalo se je, da večina zunanjih deležnikov, ki so bili pripravljene prostovoljno (brez finančnega dobička) sodelovati z nami, že v osnovi poseduje veliko čustvenega in človeškega kapitala. Vsi so poudarili, da so se za sodelovanje odločili zaradi sebe, da bi (in tudi dejansko so) pridobili na osebni ravni in napredovali v osebni rasti.

Sodelovanje kot oblika socialnega in kulturnega kapitala

Pri izvajanju projekta SKK *Pogumno v svet* izhajamo iz predpostavke, da kakršna koli oblika sodelovanja pripomore k povečevanju socialnega in kulturnega kapitala. Sodelovalna kultura, temelječa na skupnem pogovoru, načrtovanju, izvajanju in evalvaciji narejenega, je največje darilo, ki ga lahko damo učencem. Po West-Burnhamu (2014) je ravno sodelovanje tisto, ki nam omogoči, da se zavemo svojih kompetentnosti, s čimer spodbuja večjo odprtost in dejavno vključenost pri spremembah in izboljšavah. Zlasti pri gradnji socialnega in kulturnega kapitala se izboljšuje socialna mobilnost, s tem se pokaže možnost za življenjske priložnosti. To pa posledično pomeni povečanje izbir za nadaljnje izobraževanje in poklicnih poti ter več splošne uspešnosti v življenju (manj asocialnega vedenja, večje blagostanje, boljše zdravje, učinkovitejše starševstvo ipd.).

Potočnik Slavič (2009) navaja tri vrste povezav med ljudmi:

1. *povezovanje* – povezovanje znotraj ozkega socialnega kroga, ki temelji na medsebojnem zaupanju med znanci (družina, prijatelji);
2. *mostiščenje* – mreže horizontalnih zvez, povezane z medsebojnim zaupanjem med tujci (klubi, društva);
3. *prepletanje* – vertikalne povezave, ki temeljijo na institucionalnem zaupanju v javne in zasebne ustanove (institucije).

Želimo si vseh treh ravni povezav oz. sodelovanja med ljudmi. Ocenjujemo, da znotraj šole kot skupnosti obstaja zadovoljivo visoka stopnja socialnega (manj kulturnega) kapitala, ki ga gradimo tudi s sodelovanjem znotraj skupnosti. Veliko pa je še treba narediti na ravni lokalne in širše skupnosti. Med izvajanjem projekta smo ugotovili, da je sodelovanje znotraj šole (ki jo vseskozi poimenujemo skupnost in ne zgolj organizacija) lažje predvsem zato, ker delujemo znotraj homogenih skupin. Dojemamo se kot manjšina, saj smo navzven drugačni. Tudi sodelovanje znotraj šole pa lahko nadgradimo s povezovanjem in odpiranjem navzven.

Dvig socialnega in kulturnega kapitala v okviru projekta SKK *Pogumno v svet*

Projekt SKK *Pogumno v svet* govori o dvigu socialnega in kulturnega kapitala. Šole so že v svojih preteklih programih pomembno prispevale k dvigu SKK. Ob predpostavki, da znotraj šole ne moremo več veliko pridobiti, smo se osredotočili na sodelovanje z

okoljem. Z izvajanjem konkretnih dejavnosti bi radi pripomogli k dvigu socialnega in kulturnega kapitala tako predstavnikov šole kot lokalne skupnosti. Dejavnosti, ki jih izvajamo v sodelovanju z okoljem, so: delovna praksa zunaj šole, skupne delavnice z večinskimi osnovnimi šolami, skupne delavnice z društvi, klubi in drugimi organizacijami, dan dejavnosti v okviru projekta SKK, teden vseživljenjskega učenja ter druge spremljevalne dejavnosti.

V akcijskem načrtu projekta smo zastavili cilje, vezane zlasti na učence, vendar smo jih pozneje razširili na vse deležnike v projektu. Splošni cilji so:

- Učenec pridobiva nova znanja, spretnosti in veščine ter ima realno predstavo o svojih delovnih in drugih zmožnostih.
- Potencialni delodajalci spoznajo populacijo naših učencev.
- Deležniki aktivno sodelujejo v dejavnosti, predlagajo izboljšave/spremembe in izrazijo svoje mnenje.
- Deležniki premagajo strah, se izpostavijo in okoliščinam primerno odzovejo.
- Učenec in drugi deležnik javno nastopata in sodelujeta pri pripravi dejavnosti.
- Učenec in drugi deležnik navezujeta stike in se znajdetata v novi situaciji.
- Učenec in drugi deležnik se odzivata socialni situaciji primerno.
- Deležniki prostovoljno pomagajo in prispevajo k skupnemu cilju.
- Deležniki se med seboj dopolnjujejo, sodelujejo in si pomagajo.

Spremljanje, ovire in njihovo premagovanje

Projekt SKK *Pogumno v svet* je bil vseskozi zelo »živ organizem«. Ob tkanju novih socialnih mrež in pridobivanju novih možnosti za sodelovanje, smo dejavnosti vseskozi nadgrajevali in plemenitili. Sproti, zlasti v pogovorih z izvajalci in v projekt vključenimi učenci, smo preverjali njegovo učinkovitost in ga po potrebi korigirali. Pokazal se je zlasti pomen osebnega stika in opazovanja učinkov izvedenih dejavnosti ter sprotnega spreminjanja in prilagajanja. Kljub temu da je bil projekt na splošno zelo pozitivno sprejet, se je pokazalo, da je po določenem času prišlo do zasičenosti in potrebe, da ga zapeljemo v drugo smer. Kar nekaj ovir na

začetku nismo predvideli, vendar so, ko smo dejavnosti izvajali, zahtevale takojšen odziv.

1. Kmalu smo se soočili s tem, da smo projekt zastavili preobsežno. Izvajalci vsega zastavljenega nismo zmogli izpeljati oz. smo delali čez svoj predvideni delovni čas. V šoli nam je uspelo angažirati del strokovnih delavcev, ki so se – poleg svojega pedagoškega dela – z veliko osebnega angažmaja lotili dela v projektu. Med njegovim izvajanjem so se kazale vedno nove možnosti za sodelovanje, vendar nekaterih ravno zaradi časovne stiske nismo mogli uresničiti. Pokazalo se je tudi veliko možnosti za sodelovanje, ki jih nameravamo v prihodnosti omejiti, konkretizirati in poglobiti.
2. Glavna cilja projekta sta razbijanje stigem o osebah s posebnimi potrebami in taljenje osebnih travm ter občutka sramu pri naših učencih. To sta dve oviri, s katerima se oš PP srečujejo od ustanovitve dalje, zato je treba vsako generacijo vedno znova ozaveščati na novo. Stigme in predsodki so zelo trdovratni in globoko zakoreninjeni in obsegajo široko polje socializacije, kjer ima šola omejen vpliv. Tako bi bilo utopično pričakovati, da jih bomo povsem spremenili ali celo odpravili.
3. Osebne travme učencev (ki izvirajo iz družine in družinskega okolja) so najtrdovratnejša težava, s katero se srečujemo in se bomo srečevali v prihodnje pri sprejemanju kakor koli drugačnih. Kar nekaj učencev (upamo si trditi, da to opazamo zlasti pri tistih, ki so jih kasneje oz. prepozno usmerili na oš PP) se srečuje z občutkom sramu in manjvrednosti, ker hodijo na šolo s prilagojenim programom. Na splošno in tudi v sklopu projekta smo obravnavali vsakega učenca posebej in iskali možnosti za lajšanje teh težav. Učenci so pripovedovali, da imajo občutek strahu pred okolico in da jih vrstniki zasmehujejo. Te težave smo poskušali presežati s skupnimi dejavnostmi učencev naše šole in učencev iz šol, od koder naši učenci prihajajo. Nekaterim je stisko, ravno ob skupnih dejavnostih z učenci večinskih šol, uspelo preseči. Učenci večinskih šol pa so nekdanje sošolce (ki zdaj obiskujejo oš PP) lahko srečali v drugačnih, bolj enakovrednih okoliščinah in jih spoznali kot enakovredne partnerje, ne pa kot tiste, ki jim v šoli ne gre. Več dejavnosti smo zastavili tako, da so naši učenci učili učence večinske šole ali jim kaj pokazali.
4. Ovira, ki se je pokazala kot največja, tudi glede tega, kako

- jo preseči, je fizična oddaljenost učencev od kraja šolanja. Ker šole s prilagojenim programom delujejo na širšem območju, je večina otrok vozačev, pogosto tudi iz zelo odročnih hribovskih krajev. Tako se veliko učencev ni moglo udeleževati dejavnosti, ki so potekale popoldan. Lahko bi se udeležili zgolj tistih v kraju bivanja, vendar te običajno ne predvidevajo dejavnega vključevanja oseb s posebnimi potrebami.
5. Večja ovira je bila tudi omejena oz. skoraj nična socialna mreža izvajalcev projekta v krajih, kjer učenci bivajo. Tako smo se večinoma osredotočili na dejavnosti v kraju delovanja šole in jih prenesli v dopoldanski čas. Kljub temu je vsaka šola izpeljala okoli deset dejavnosti, ki so potekale popoldan. Takrat je največ organizacijskih in logističnih težav predstavljal ravno prevoz učencev do kraja izvajanja dejavnosti. Zato smo delovali individualno, se dogovarjali s starši in običajno dosegli, kar smo nameravali. V takih primerih se je pokazala pripravljenost nekaterih staršev, da se osebno angažirajo, kar je posledično pomenilo vključitev celotne učenceve družine v projekt; to pa je prav tako pozitiven prispevek projekta, ki ga v začetku nismo predvideli.
 6. Dejavnosti v sklopu projekta so, predvsem zaradi oddaljenosti kraja bivanja učencev od šole, največkrat potekale v kraju, kjer šole delujejo, in dopoldan. Če so se odvijale popoldan, so se jih udeleževali tisti učenci, ki so jih starši (lahko) pripeljali, in tisti, ki živijo v bližini. Zaradi omejenih vezi izvajalcev projekta v krajih bivanja učencev nismo mogli delovati ravno tam, kjer bi bilo najbolj potrebno – torej v domačem kraju tistih učencev, ki živijo v odročnih predelih in kjer sta zaradi življenjskih razmer socialni in kulturni kapital majhna. Zato smo bili pozorni, da smo te učence še pogosteje in intenzivneje vključevali v dejavnosti, ki so potekale dopoldan. V prihodnje bi bilo treba okrepiti SKK v krajih, kjer učenci prebivajo.
 7. Zaradi velikega števila dejavnosti in njihovega izvajanja predvsem v dopoldanskem času je v določenem trenutku prišlo do zasičenja, zlasti pri pedagoških delavcih, ki zaradi specifikke učencev ali svojih osebnostnih lastnosti dejavnosti SKK niso zmogli smiselno vključiti v svoj pedagoški proces in je to motilo pedagoški ritem. Tako smo se med izvajanjem osredotočili predvsem na tiste razrede in učence, ki jim sodelovanje v projektu ni povzročalo dodatnih težav.

8. Zlasti v začetku projekta se je kazala velika verjetnost, da nam v šoli ne bo uspelo vzpostaviti pozitivne naravnosti do projekta SKK in utemeljiti smiselnosti izvajanja projekt-nih dejavnosti. S podporo vodstva šole in smiselne vključitve projekta v načrtovanje dejavnosti in življenje šole se je stanje tako izboljšalo, da so dejavnosti v okviru projekta postale že vsakdanji šolski ritem. Izbranih dejavnosti tako ne bo težko prenesti v prihodnje šolsko leto.
9. Znano je, da je najlažje graditi in delati spremembe (zlasti kar zadeva stigme in osebno dožemanje) pri najmlajših učencih, pri katerih predstave še niso ukoreninjene, in med projektom se je to potrdilo. Tako smo veliko dejavnosti izvajali že v prvih razredih osnovne šole. V skupne dejavnosti smo si želeli vključiti tudi naše najmlajše učence, vendar se je največkrat izkazalo, vsaj na prvi pogled, da imajo še veliko socializacijskih težav v sami matični šoli in da na skupnih delavnicah niso kaj dosti pridobili. Vendar bomo kljub temu v prihodnje še gradili skupne dejavnosti tudi pri najmlajših.
10. Ovira, ki nas je najbolj presenetila, je bil nasproten učinek druženja naših učencev z večinsko populacijo. Ker se nekateri učenci komaj navajajo na bivanje v naši šoli in še niso dovolj zreli, da bi se soočili z vrstniki, so ob skupnih dejavnostih doživljali dodaten stres, ki mu niso bili kos. To je zahtevalo naš takojšnji odziv in pogovore ter usmerjanje, vendar nam v vseh primerih teh težav ni uspelo razrešiti. Upoštevati moramo, da se vsi počutimo najbolje med svojimi oz. med sebi enakimi, in učenci se dobro počutijo znotraj šole. Zato nekaterim, ki na to še niso pripravljeni, sodelovanje navzven pomeni dodaten stres.

Primer dobre prakse – dan dejavnosti v okviru projekta SKK

Osnovna ideja dneva dejavnosti v okviru projekta SKK

Z dejavnostmi, ki smo jih izvajali med letom, smo se pospešeno vključevali v okolje, konkretnije: naše učence smo večinoma vključevali v zunanje dejavnosti skupaj z zunanjimi organizacijami, institucijami, društvi in klubi v dopoldanskem in popoldanskem času. V povezavi z lokalno skupnostjo smo skrbeli tudi za okolico šole in urejenost kraja. Običajno so se naši učenci udeleževali dejavnosti zunaj šole in šolskih prostorov. Namensko smo se izognili pretiranemu obiskovanju drugih v naši šoli, saj smo v preteklosti že izkusili, da tovrstne predstavitve navzven dajejo laž-

ne oz. napačne (največkrat pokroviteljske) predstave o naši šoli. Ko pa smo se dejavno vključevali v okolje in prispevali svoj aktivni delež, nas je okolica spoznala in sprejela kot enakovredne, kot nekoga, ki lahko prispeva in ni zgolj pomoči potreben. Tako smo veliko pridobili vsi, šola in posamezne skupnosti v okolici.

Ker šole, vključene v mrežo, delujemo na različnih lokacijah, nas družijo v akcijskem načrtu zastavljena podobna področja sodelovanja z okolico, način izvedbe in zunanji partnerji pa so prilagojeni lokalnemu okolju in se od šole do šole razlikujejo. Stično dejavnost, ki smo jo v vseh šolah izvajali podobno, smo predvideli v dnevu dejavnosti v sklopu projekta SKK, ki smo ga izpeljali marca. Gre za enkratno izvedbo v enem dnevu, na matični šoli. V šolo smo povabili zunanje deležnike, izvedba je bila namenjena celotni šoli (vsem zaposlenim in vsem učencem). Zunanji deležniki so pripravili delavnice, strokovni delavci šole so bili spremljevalci, zato so imeli možnost izvedbo in potek delavnic opazovati od zunaj in videti učence v drugačni luči – manj obremenjene z učnimi cilji. »Delavnica je potekala nad mojimi pričakovanji, neverjeten [je bil] odziv nosilcev delavnic do učencev. Učenci so uživali in spoznali veliko novega,« je v evalvacijskem vprašalniku zapisala ena od učiteljic.

Praktična izvedba dneva dejavnosti

Dan dejavnosti v okviru projekta SKK, ki smo ga poimenovali *Z roko v roki za lepši jutri*, smo na podoben način izvedli v vseh štirih šolah mreže, ob upoštevanju posebnosti lokalnega okolja. Potekal je v mesecu marcu, njegov namen pa je bil v dejavnosti vključiti celotno šolo. Na delavnice smo povabili zunanje deležnike, s katerimi smo do takrat že sodelovali. Na delavnicah so sodelovali vsi učenci in zaposleni (strokovni delavci in tehnično osebje) šole in zunanji deležniki (izvajalci in udeleženci delavnic).

Najprej so učenci, ki so bili v preteklosti že vključeni v dejavnosti SKK, aktivno sodelovali pri pripravi in izvedbi dneva. Koordinatorica projekta SKK na šoli je prevzela organizacijsko in povezovalno vlogo. S fotografijami, filmi in nastopi učencev smo predstavili projekt SKK in dosedanje delo. Pridružili so se nam zunanji deležniki; v zahvalo so jim naši učenci obeh programov pripravili kratek kulturni program. V drugem delu programa so navzoči učenci in učitelji ter gostje aktivno sodelovali v različnih delavnicah, ki so jih večinoma izvajali zunanji deležniki in so pomenile praktičen povzetek in prikaz dosedanjega sodelovanja z okoljem.

Udeležiti se je bilo mogoče različnih delavnic, slikopleskarske, keramične, frizerske, delavnice urejanja nohtov, športnih delavnic (karate, namizni tenis, terapevtska telovadba), glasbene, plesne, pravljичne delavnice, in spoznavati delo s terapevtskim psom. Po zaključenih praktičnih delavnicah je sledila evalvacija dneva – učenci so po razredih izdelali plakate in reševali vprašalnike, prav tako smo pripravili vprašalnik za zunanje deležnike, ki so se ob manjših prigrizkih sproščeno in neformalno družili ter sklepali nova poznanstva in načrtovali nova sodelovanja: »Z vodjo delavnice smo izmenjali veliko izkušenj, od nje sem se veliko naučila in se dogovorila za nadaljnje sodelovanje.«

Rezultati

Splošni namen in splošni cilji dneva dejavnosti v okviru projekta SKK so bili naslednji:

- Predstaviti že izvedene dejavnosti celotnemu kolektivu in učencem šole. Program, ki smo ga izvedli na dan dejavnosti v okviru projekta SKK, je zbir in praktična strnjena predstavitev dejavnosti, ki največkrat potekajo zunaj šole in se jih lahko udeleži le del učencev. Tokrat je bila vanje vključena celotna šola. Tako smo ustvarili pogoje za dvig SKK na raven celotne šole oz. šole kot skupnosti, ne zgolj posameznih učencev.
- Odpreti vrata šole in povabiti zunanje deležnike k dejavnostim na naši šoli. Največkrat smo se mi vključevali v dejavnosti v okolju oz. se »pogumno podajali v svet«, tokrat pa je »svet prišel k nam« oz. so nas obiskali drugi. Zunanji deležniki oz. izvajalci dejavnosti so spoznali, kako so učenci dejavni v okolju, ki je zanje varno. Tako smo ustvarili pogoje za predstavitev šole navzven, vzpostavile so se nove socialne mreže in prišlo je do dviga SKK tako šole kot zunanjih deležnikov.
- Na enem mestu združiti deležnike projekta in omogočiti pogoje za mreženje. Ustvarili smo pogoje, ki omogočajo vzpostavitev različnih mrež na več ravneh: učenec – učenec, učenec – učitelj, učenec – zunanji izvajalec, učenec – zunanji udeleženec, učitelj – zunanji izvajalec, učitelj – zunanji udeleženec, zunanji izvajalec – zunanji udeleženec, zunanji izvajalec – zunanji izvajalec, zunanji udeleženec – zunanji udeleženec.

- Učenci in strokovni delavci kot spremljevalci učencev so se vključili v različne dejavnosti, ki so jih izvajali zunanji deležniki. S tem so nastali pogoji za pridobivanje novih (funkcionalnih) znanj in veščin ter za izmenjavo mnenj in izkušenj. Novi stiki, ki smo jih vzpostavili, so omogočili dogovarjanje o nadaljnjem sodelovanju.
- Po izpeljanih dejavnostih smo opravili (vmesno) evalvacijo in refleksijo poteka celotnega projekta; ob tem smo iskali možnosti, kako bi lahko sodelovanje nadgradili. Evalvacija dneva je potekala po oddelkih (priprava plakata in reševanje evalvacijskega vprašalnika za učence na ravni oddelka); pripravili smo različne vprašalnike za deležnike: za učence in druge zunanje udeležence, za strokovne delavce šole in za zunanje izvajalce dejavnosti.

Skupaj z učenci smo pripravili zapis za spletno objavo; izsek iz njega ponuja kratko predstavitev celotnega projekta s k k Pogumno v svet.

Zapis z oš Jela Janežiča Škofja Loka (glej <http://www.os-jela-janezica.si/projekt-skk>):

Od septembra 2013 smo vključeni v mrežo šol in izvajamo vseslovenski projekt s k k – Dvig socialnega in kulturnega kapitala v lokalnih skupnostih za razvoj enakih možnosti in spodbujanje socialne vključenosti. S projektom želimo oplemenititi že tako pester program šole in učencem omogočiti spoznavanje novih ljudi, vzpostavljanje (novih) prijateljstev in pridobivanje novih veščin ter znanja. Običajno smo se vključevali v dogajanje šole, tokrat pa smo svet povabili v šolo z namenom, da vsem učencem in kolektivu pokažemo, kaj vse smo s projektom že dosegli, ter da omogočimo zunanjim sodelavcem, da spoznajo našo šolo tudi od znotraj. Na dnevu dejavnosti se je zvrstilo več različnih delavnic, na katerih so se učenci in učitelji preko izkustev srečali z različnimi praktičnimi, kulturnimi, naravoslovnimi in športnimi znanji, spretnostmi in veščinami ter tako pridobivali kompetentnost.

Zapis z oš Poldeta Stražišarja Jesenice (glej <http://www.poldestrazisar.si/portal/index.php/projekt-skk>):

V sredo smo imeli dan dejavnosti. Učiteljica Špela nas je spomnila, kaj vse se je že dogajalo v šoli v tem šolskem letu. Obiskale so nas študentke višje šole za zdravstveno nego.

Predstavile so nam prvo pomoč. Povile so nam rane. V te-
lovadnici smo spoznali dva nova kužka. Ime jima je bilo Tisa
in Sky. Tisi je manjkal spodnji del tačke.

V sredo nas je obiskal kuža Louis. Skupaj smo brali besede
in črke. Jaz sem poslušala prve črke. Jon se je naučil črko
U. Ponavljali smo pisano abecedo. Louis je bil priden, zato je
dobil briket. Želim si, da kuža pride še kdaj.

Evalvacija

Na koncu dneva dejavnosti je sledila evalvacija – učenci so po ra-
zredih izdelali plakate in reševali vprašalnike. Prav tako smo pri-
pravili vprašalnik za strokovne delavce šole in zunanje deležnike
(izvajalce delavnic in druge udeležence). Kot pomemben del eval-
vacije se je pokazal zlasti osebni stik in intervju v obliki nefor-
malnih pogovorov z vsemi deležniki. Sledil je evalvacijski pregled
dneva dejavnosti. V njem smo prepletli misli različnih deležnikov.

Splošen vtis po izvedenem dnevu dejavnosti je bil pozitiven, dan
je bil uspešen in vsi si tovrstnih sodelovanj še želijo: »Vse delav-
nice so bile super, upam, da jih bomo imeli še kdaj. Večkrat bi se
morali družiti ob takšnih projektih.« Deležniki so bili navdušeni,
učenci so se z velikim veseljem in zagonom udeleževali dejavno-
sti in krepili občutek sodelovanja ter prostovoljstva ob pomoči dru-
gim: »Pomagati drug drugemu, brati na drugačen način, spoštovati
se, nuditi pomoč in se zabavati. Nismo vedeli, da je tako lahko pre-
magovati ovire in odpraviti postavljene probleme, če je med nami
pristno sodelovanje in pomoč.«

Bil je dan, ko se je veliko dogajalo in ko smo se drug od drugega
ogromno naučili. In prav medsebojno (zlasti strokovno) izmenjavo
so poudarile učiteljice iz gostujočih šol: »Kup idej se mi poraja –
kaj od tega bi lahko naredili tudi za naše otroke. Vaše učiteljice
imajo ogromno znanja in če bi se srečali na kakšni skupni delav-
nici in združili moči, delo, ustvarjalnost in ideje, bi lahko nastali
odlični pripomočki za vaš in naš pouk.«

Učenci so brez težav srkali nova znanja in se urili v veščinah,
posebej pa so poudarili zlasti delavnice, na katerih so se kaj no-
vega naučili. In opažanje ob koncu dneva, »da smo bili vsi utru-
jeni«, velja v pozitivnem smislu. Kar nekaj učencev je poudarilo
druženje in spoznavanje novih ljudi: »Spoznal sem druge ljudi, ni
bilo pouka. Sodelovanje obrodi sadove.«

Zunanji udeleženci so spoznali našo šolo in učence v okolju, ki
je zanje varno. Marsikoga je presenetila njihova velika motivira-

nost za delo, sposobnost ohranjanja pozornosti in koncentracije, spet drugi so opazili ravno nasprotno: »Pri vodenju delavnice ne smem prehitro obupati (nad slabo izvedbo določene vaje oz. giba) in se moram naučiti še kakšnega od načinov večanja motivacije. Vseeno je delavnica uspela, a bilo je naporno, predvsem mislim na motivacijo otrok. Naučila sem se, da je treba biti potrpežljiv.« Nekateri izvajalci dejavnosti so se srečali s težavami, saj niso vedeli, kako delati oz. se odzivati v odnosu do naših učencev, kljub temu da so že prej delali z njimi. Izkazalo se je, da so bili tokrat zunanji izvajalci v podobni vlogi, v kakršni so bili največkrat naši učenci, ko so prihajali k njim na delavnice. Tokrat so zunanji deležniki prišli v novo okolje, torej v okolje, kjer veljajo določena nenapisana pravila, ki jih učenci že poznajo, in se zato v šoli počutijo bolj suverene, zdaj pa so se zunanji deležniki morali prilagajati njim.

Učenci so izvedbo delavnic ocenili zelo pozitivno, bili so navdušeni: »Presenetilo me je, da so bili učenci tako zagreti, da so toliko spraševali in bili navdušeni, čeprav mi ni šlo vse po načrtih.« Poudarjali so prav odprtost, prijaznost in razumljivost vodij delavnic: »Najbolj všeč mi je bil, ker je bil prijazen, razumljiv ter se je šalil in ker je bil spreten. Ker je vse razložno povedal.« Tudi učitelji so pohvalili zlasti odprtost in primerno vodenje (razumljivo, sproščeno in zabavno) delavnic, kljub temu da večina zunanjih izvajalcev nima strokovne izobrazbe za delo z osebami s posebnimi potrebami in so ravnali po občutku.

Pomen dneva dejavnosti v okviru projekta SKK in pomen projekta samega lahko povzamemo z besedami, zapisanimi v evalvacijskem vprašalniku: »Projekt je prinesel v šolo višjo kvaliteto, več je povezovanja z zunanjim okoljem, vključeni so v realne življenjske situacije. Današnji dan je bil celovit prikaz vsega dogajanja in tudi drugi so spoznali vso kvaliteto in razsežnost dela.«

Kako naprej?

Z izvajanjem projekta SKK *Pogumno v svet* smo vzpostavili veliko novih znanstev in vezi z različnimi organizacijami in posamezniki, odprli smo mnogo novih vrat, skozi katera si prej nismo upali stopiti. Izpeljali smo lepo število skupnih dejavnosti, katerih cilj je bilo spoznavanje ob vzajemnem sodelovanju, in to brez moraliziranja in teoretiziranja. S sodelovanjem na različnih prireditvah smo se vključevali v (kulturno) življenje lokalne skupnosti in se vzajemno bogatili tako na socialnem kot na kulturnem področju. V okviru individualne in skupinske delovne prakse smo

učencem omogočali izboljšanje (delovnih) kompetenc in vzpostavljanje mrež na trgu dela, hkrati pa smo zaposlovalcem predstavili pozitivne lastnosti naše populacije.

Z delavnicami, ki smo jih izvedli, smo presegli marsikatero oviro, predvsem pa se je znova pokazalo, da bomo ljudje uspešni v okolju, kjer se počutimo varne. Naši učenci se kljub temu, da smo veliko hodili na delavnice zunaj šole, najbolje počutijo v šoli, med svojimi. Tudi zaradi dejstva, da je dan dejavnosti potekal v znanem, »domačem« okolju, je bil tako uspešen. Opazili smo, da podobno čutijo tudi zunanji deležniki – kadar so določeno delavnico izvajali v že ustaljenem okolju na običajen način, ni bilo težav, ko pa so enako delavnico imeli pri nas, v šoli, so občutili stisko. Ob tako dragocenih izkušnjah smo se vsi največ naučili. Tako smo izvajalci projekta spoznali, kako projekt za dvig SKK voditi oz. kako pri učencih in drugih deležnikih prepoznati njegove učinke.

Predvsem smo vzpostavljali komunikacijo in ponujali roko za skupna sodelovanja; največkrat smo bili pozitivno presenečeni nad dobrim odzivom zunanjih deležnikov in njihovo pripravljenostjo, da so povsem prostovoljno sodelovali z nami. Kot da bi večina čakala, kdaj bomo naredili korak proti njim, so se brez težav odzvali in vsi so videli prednosti že zgolj v tem, da smo vzpostavili stik, da sodelujemo, da s tem vsi pridobimo na osebni in skupnostni ravni. Ob konkretnih zgodbah se je pokazala veličina teh na videz majhnih korakov. Zato si upamo trditi, da smo vsi deležniki projekta veliko pridobili in da se je v naših skupnih dejavnostih udeležil dvig socialnega in kulturnega kapitala.

Spletli smo mnogo vezi in začeli vrsto sodelovanj, ki jih bomo v prihodnje še vzdrževali in poglobljali, saj bomo le tako uspešno tvorili in ohranjali sodelovalno skupnost. Nekatero dejavnosti, kot so delovna praksa pri zunanjih delodajalcih, sodelovanje v kulturnem in športnem življenju kraja, prostovoljstvo, interesne dejavnosti in dnevi dejavnosti, ki smo jih pripravili skupaj z drugimi osnovnimi šolami, bomo vključili v redni letni delovni načrt šole. Ohranili bomo tudi dan dejavnosti za celotno šolo, dopolnili pa ga bomo tako, da bomo k sodelovanju povabili tudi starše učencev. Tako bomo gradili in utrjevali definicijo socialnega in kulturnega kapitala, ki nam je najbližja in ki pravi, da je SKK vseživljenjski proces vzpostavljanja in vzdrževanja socialnih vezi in pripadnosti in temelji na sodelovanju, zaupanju, skupnih pravilih in vrednotah ter prispeva k solidarnosti, kompetentnosti in napredku skupnosti.

Zaključek

Namesto zaključka prilagamo razmišljanje, ki ga je avtorica članka pripravila za objavo v reviji društva Sožitje in je v sklepni fazi projekta še kako aktualno (Prašnikar 2014, 26–28):

Utrujena po dnevu beganja po nakupovalnih središčih in iskanju daril se v sebi še vedno počutim prazno. Sledi trenutek, ko se predte postavi en velik zakaj in enostaven odgovor: predmet ti ne bo dal nič, odnos in lastna dejavnost sta tisto, kar te napolnjuje in dela živo. Odnos, ki je tako pogosto lahko še kako izčrpavajoč, ki lahko pobere vse atome moči, je hkrati tisti, ki daje občutek, da bivam, da preprosto sem. Skozi odnos, skozi lastno delovanje si nabiram izkušnje, dobre in slabe, vendar me te kalijo in mi dajejo občutek, da živim. Vsi moji uspehi pa so brez pomena, če nimam s kom deliti.

Prepogosto se zapiram v svoj intimni svet bivanja in razmišljanja, in tako težko je stopiti čez, ven iz svojega »varnega« kokona. Ob tem pomislim, kaj je moj mikro svet. Prvo je družina, a več časa in (miselne) energije preživim drugje. Šola je tisti moj svet, ki me definira in drugim daje predstavo o meni. Delam na šoli s prilagojenim programom, delam s posebnimi otroki. Čeprav s ponosom povem, kje preživim večino časa in kaj me definira, se zavedam, da me »zunanji« svet dojemajo kot drugačno. Kot drugačno dojemajo pravzaprav celotno šolo – drugačni otroci, drugačni starši in drugačni učitelji. Torej, smo drugačni in kot taki tvorimo drugačno skupnost. Za marsikoga iz zunanjega sveta predstavljamo eksote, na eni strani smo tako simpatični, na drugi se nas bojijo, ker bi se »to utegnilo zgoditi tudi njim«. Mi kot šola pa se počutimo varne zgolj v svojem ozkem šolskem svetu. In tako stojimo vsak na svoji strani – šola kot majhna skupnost drugačnih na eni in zunanji svet običajne populacije na drugi strani. Med tema dvema stranema ni povezav, so le neke predstave, ki jih imamo drug o drugem, vendar se ob bežnih trčenjih izkažejo za popačene ali celo napačne. Potem sledijo besede v smislu »o, saj pri vas je pa povsem drugače, kot sem mislil«. In to pravzaprav ugotavljata obe strani. Tudi mi, šola, imamo določeno predstavo o zunanjem svetu in s temi predstavami nastopamo navzven, kar nas pogosto ovira. Vendar si le ob druženju obeh svetov nabiram potrebne izkušnje in razbijamo stereotipe oz. predstave drug o drugem. Torej, oba sve-

tova morata stopiti v odnos, kajti če tega odnosa ni, čepimo vsak na svojem bregu in se čutimo prazne.

Ker pa običajno svet ne pride k nam, je na nas, da gremo v akcijo. Šola, učitelji in učenci smo tisti, ki se moramo podati v svet, iskati stike in ob tem dajati drugim izkušnje, kdo dejansko smo. Hkrati moramo to narediti predvsem zaradi nas samih, saj le tako dobivamo potrebne izkušnje o tem, kakšen je svet, kakšna so pravila igre zunaj in kako ravnati, da bomo v svetu preživeli in se ob tem počutili zmagovalce. Zaradi želje, da bi našim učencem dali čim več možnosti za nabiranje izkušenj v zunanjem svetu, se v zadnjem obdobju še bolj pospešeno trudimo in iščemo kontakte z različnimi zunanjimi organizacijami. Tako opogumljamo učence, da so aktivni tudi zunaj varnega sveta šole in si s tem nabirajo izkušnje. Ob tem, ko vzpostavljamo stike navzven, ugotovljamo, da se zunanji svet odziva na naše pobude in seže v dlan, ki mu jo ponujamo. Tako ustvarjamo odnos, ki nas vse bogati.

Zahvala

Zahvaljujem se sodelavcem mreže Špeli Kerštajn, Janji Urevc, Nataši Kotnik in Maticu Kovšetju za ponotranjenje ideje projekta in kvalitetno izvajanje v njihovem kraju. Zahvala gre vsem našim ravnateljicam in ravnatelju ter Šoli za ravnatelje, brez podpore katerih tega projekta sploh ne bi bilo. Hvala tudi vsem sodelavcem za aktiven in izjemen prispevek pri izvajanju dejavnosti.

Literatura

- Adam, F., in B. Rončević. 2003. »Socialni kapital: opredelitve in raziskovalne strategije.« V *Socialni kapital v Sloveniji*, ur. M. Makarovič, 5–32. Ljubljana: Sophia.
- Blazinšek, A., A. Luštrek, Š. Gorjan in U. Rozman. 2011. *Socialni kapital in mladi: priručnik z delavnicami socialnega kapitala pri mladih*. Ljubljana: Salve d. o. o. http://issuu.com/mladinski_ceh/docs/socialni-kapital-in-mladi-print
- Dragoš, S., in V. Leskovšek. 2003. *Družbena neenakost in socialni kapital*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Komac, M. 2010. »Dvig socialnega in kulturnega kapitala v okoljih, kjer živijo predstavniki romskih skupnosti.« Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana.
- Lenarčič, B. 2010. *Socialni kapital v virtualnih skupnostih*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Potočnik Slavič, I. 2009. »Socialni kapital na slovenskem podeželju.« *Dela*, št. 31: 21–36.

- Prašnikar, I. 2013. »Pogumno v svet.« *Glasilo društva Sožitja Škofja Loka*, št. 27: 26–28.
- West-Burnham, J. 2011. »Kje so meje? Izobraževanje, šola in skupnost.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9 (2): 3–15.
- West-Burnham, J. 2014. »Spodbujanje socialnega in kulturnega kapitala.« Predavanje na Šoli za ravnatelje, Kranj, 16. januar.
- »Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1).« 2011. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 58/2011.
- Zaviršek, D. 2013. »Človekove pravice ljudi z ovirami.« Predavanje, Fakulteta za socialno delo, Ljubljana, n. d. <http://za-misli.si/video-svet/predavanja/1239-clovekove-pravice-ljudi-z-ovirami-prof-dr-darja-zavirsek>
- Žgavc, D. 2011. *Marginalne družbene skupine*. Ljubljana: Zavod IRC.
- Irena Prašnikar je učiteljica na Osnovni šoli Jela Janežiča.
irena.prasnikar@os-jela-janezica.si

Krepitev sodelovanja s starši za dvig socialnega kapitala

Špela Udovič

Osnovna šola Otočec

Dobro sodelovanje med šolo in domom prispeva k boljši kakovosti življenja na šoli v korist vseh udeležencev. V prispevku predstavljamo dve dejavnosti, s katerima smo preko neformalnih oblik okrepili ali vzpostavili sodelovanje med šolo in starši, s čimer smo si želeli pridobiti njihovo zaupanje. Na vseh šolah se srečujemo z dvema tipoma staršev – eni s šolo redno sodelujejo, udeležujejo se govornih ur in roditeljskih sestankov, ki so še vedno prevladujoča oblika sodelovanja med šolo in domom, na drugi strani pa govorimo o t. i. »odsotnih starših«, ki le redko ali pa celo nikoli ne pridejo v stik z učitelji. Pri prvih smo z najrazličnejšimi dejavnostmi skušali doseči, da bi čim bolj aktivno sodelovali pri procesih znotraj šole, druge pa smo skušali spodbuditi k osnovnemu sodelovanju. Opisali bomo tudi težave ob izvedbi neformalnih oblik sodelovanja s starši in spoznanja, ki smo jih ob tem pridobili.

Ključne besede: socialni in kulturni kapital, partnerski odnos med šolo in starši, zaupanje, neformalne oblike sodelovanja s starši

Uvod

Socialni kapital pomeni prednosti, ki so jih deležni posamezniki ali družine zaradi vrednosti njihovih vezi z drugimi. Bistvo socialnega kapitala so strategije investiranja posameznika oz. posameznice ali skupnosti v socialne mreže. Socialni kapital je vsota virov, dejanskih ali virtualnih, ki so nastali kot posledica trajnih mrež v bolj ali manj institucionaliziranih razmerjih zaradi skupnega poznanstva in prepoznavanja posameznika ali skupine. Del socialnega kapitala so tudi razmerja, ki jih utrjujejo, krepijo in povezujejo srečanja, rituali, praznovanja, pikniki, sprejemi ipd. Predpogoj, ki mora biti izpolnjen, da menjave socialnega kapitala tečejo, je, kot pravi Bourdieu, nujno vzajemno poznavanje akterjev in njihovo prepoznavanje kot »naših in vrednih« (Valenčič Zuljan 2012, 10–11).

West-Burnhamin in Otero (b.l.) pravita, da se socialni kapital znotraj šolske skupnosti aktivira s poudarjanjem in izboljševanjem odnosov (učenec – učna snov, učenec – učitelj, učenec – drugi učenci, učenec – širša skupnost). Šola se mora obrniti k

skupnosti in ji priznati enakovredno vlogo, pridobiti si mora enakovredne partnerje v izobraževalnem procesu.

Ob prebiranju teorije o socialnem kapitalu smo torej ugotovili, da bomo morali graditi medsebojno zaupanje in vzpostaviti dialog med soudeleženci v procesu izobraževanja, katerega vse pomembnejši del so zlasti starši. Sodelovanje s starši je opredeljeno v Zakonu o osnovni šoli (ZOSn 2006–2013, 31. člen), kjer je zapisano, da se z letnim delovnim načrtom med drugim določijo oblike sodelovanja s starši. Po zakonu mora imeti šola tudi vzgojni načrt, v katerem morajo biti opredeljene vzgojne dejavnosti in oblike vzajemnega sodelovanja šole s starši ter njihovo vključevanje v uresničevanje vzgojnega načrta. Pri pripravi vzgojnega načrta sodelujejo strokovni delavci šole ter učenci in starši (60.d člen). V šolah prevladujejo zlasti formalne oblike sodelovanja, kot so govorilne ure in roditeljski sestanki. Zavedamo pa se, da ima sodelovanje med šolo in domom oziroma med učitelji in starši večjo moč, če ni zamejeno le v formalne oblike vzpostavljanja komunikacije in formalizirane odnose; treba je namreč vzpostavljati tudi bolj neformalne oblike sodelovanja, ki odpirajo vrata zblizovanju in tesnejšemu sodelovanju.

Vsak učenec v šolo »prinese« svojo družino: vsi učitelji so vsak dan v stiku z družinami svojih učencev, ki živijo v okolju bolj ali manj blizu šole. Zavedati se moramo, da so otroci, družina in šola dragocen kapital za okolje, v katerem prebivajo. Učitelji morajo razumeti okoliščine, v katerih učenec živi in dela, drugače izločijo družino, s tem pa pomoč in podporo staršev in sorodnikov pri otrokovem razvoju in učenju. Ugotovitve raziskav zadnjih dvajsetih let kažejo, da vključenost družine prispeva k boljšim učnim dosežkom učenca, vpliva na rednejše obiskovanje pouka in večjo odgovornost učencev pri napredovanju in izpolnjevanju šolskih obveznosti. Šola mora oblikovati načrtovani program partnerstva med šolo, družino in okoljem, ki bo združil in povezal družino in šolo v dejavnostih, ki spodbudno vplivajo na učenčevo uspešnost in napredovanje. Verjetno bi se več staršev odločilo za učinkovitejše sodelovanje in pomoč pri šolanju otrok, če bi vedeli, kako to storiti. Pri razvoju in udeležanju programov partnerstva med šolami, starši in lokalnim okoljem je pomembno, da imajo pobudo učitelji (da starši pri iskanju možnosti glede vključevanja v vzgojo in izobraževanje svojih otrok niso prepuščeni samim sebi), pomembna pa je tudi vloga vodstva, ki mora takšnemu partnerstvu zagotoviti podporo (Cankar 2009, 13–15).

Starši so lahko šoli partnerji ali uporabniki. Po mnenju Kali-

nove (2009, 84) je najboljši odnos med njimi in učitelji partnerski, saj daje staršem več pravic in povečuje njihovo odgovornost za socializacijo in učenje otrok doma. Za dober potek sodelovanja so srečanja in pogovori med starši in učitelji nujni, sodelovanje pa ne sme biti samo formalno, ne sme izhajati iz občutka obveznosti in dolžnosti, kot je opredeljeno v zakonu, ampak iz spoznanja o tem, da je tako sodelovanje potrebno ne glede na predpise in zakone.

Največja ovira za partnersko sodelovanje med starši in učitelji so različna pričakovanja, ki jih bolj ali manj poznamo. Starši se zanimajo zlasti za svojega otroka, učitelj pa gleda na razred kot skupino, starši se raje udeležujejo individualnih sestankov in ne skupnih akcij za dobrobit skupnosti, saj v tem ne vidijo dobrobiti za svojega otroka. Starši se v odnosu do učiteljev velikokrat počutijo podrejene zaradi znanja, ki ga ti imajo, in zaradi občutka učiteljeve nadmoči nad otrokom, saj je učitelj tisti, ki otroka ocenjuje in odloča o njegovem napredku, zato v pogovorih niso tako iskreni ali odkriti, kot bi si želeli biti (Kalin 2009, 87). Prav tako je pogost razlog, ki ga starši navajajo za nesodelovanje, preobremenjenost, pomanjkanje časa in tradicionalen pogled na šolo (šola naj poskrbi za izobraževanje).

Ovire za sodelovanje s starši so tudi na strani učiteljev in šole. Resman (1992, 135) opozarja, da učitelji prihajajo s fakultet brez dodatnega znanja o sodelovanju, zato sta toliko pomembnejši sprotna pomoč in podpora vodstva in svetovalne službe; prav tako smo vključeni v projekt SKK začutili, da smo lahko sodelavcem na tem področju v pomoč in podporo.

S sodelovanjem med šolo in domom pridobijo vsi udeleženci v vzgojno-učnem procesu. Učenci dosegajo boljši učni uspeh, bolje napredujejo v svojem razvoju, želijo si in zmorejo več, imajo višje cilje, so bolj motivirani za učenje, razvijejo večjo samozavest, imajo boljšo samopodobo in bolj redno obiskujejo pouk. Starši so bolj obveščeni o delu otrok in njihovem napredku, poveča se njihova pripadnost šoli in povezanost z njo, bolj razumejo učiteljevo delo in ga podpirajo, bolj so pripravljeni aktivno sodelovati s svojimi otroki pri šolskem delu doma, bolje poznajo potrebe svojih otrok, uporabljajo več pozitivnega spodbujanja in manj kaznovanja, predvsem pa bolj zaupajo v svojo starševsko vlogo. Učitelji spoznajo družinske okoliščine, v katerih otrok živi, zato lažje obvladujejo dogajanje v razredu, izboljšajo komunikacijo s starši in vodstvom šole, pridobijo si naklonjenost staršev in njihovo zaupanje; ker občutijo večje poklicno zadovoljstvo, so bolj motivirani za kakovostno delo (Ažman 2012, 154).

Pogostost in oblike sodelovanja med šolo in domom

Omenili smo že, da je sodelovanje med šolo in domom opredeljeno v Zakonu o osnovni šoli, načine, oblike in količino pa določa šola sama. Kalinova (2009, 90) meni, da šole, ki dejavno vključujejo starše in skupnost v okolju, uživajo veliko zaupanje in imajo podporo v lokalni skupnosti. Oblike sodelovanja s starši so lahko formalne in neformalne. Nekateri poudarjajo, da so boljše neformalne, ker bolj izhajajo iz potreb in interesov učiteljev in staršev ter bolj povezujejo in delovno združujejo učitelje in starše. Z individualnimi in manj formaliziranimi oblikami sodelovanja lahko vzpostavimo medsebojno zaupanje in tudi pri starših razvijamo odgovornost in samozavest pri vključevanju v šolo in sodelovanju z njo in učitelji. Pomembno je, da vsaka šola in vsak učitelj zase poiščeta in uvedeta tiste načine in oblike, ki bodo kar najboljše za učitelje in starše, ter da se te odločitve oblikujejo na ravni dogovora med starši in učitelji. Odnos med starši in učitelji mora temeljiti na empatičnosti – učitelj mora dobro poznati družinske razmere, predvsem pa je izredno pomembno zaupanje in spoštovanje zasebnosti staršev. Upoštevati in spoštovati mora osebnost staršev, individualne razlike med njimi, njihove interese in potrebe (zlasti v povezavi z vsebinami roditeljskih sestankov, načinom komuniciranja, npr. preko elektronske pošte ...), omogočiti jim mora aktivno sodelovanje, izražanje in upoštevanje mnenj, stališč, pričakovanj ... Pri sodelovanju je pomembno opredeliti in pojasniti medsebojna pričakovanja ter kaj je kdo pripravljen storiti (Kalin 2009, 92–93). Ob razmišljanju o sodelovanju med starši in šolo moramo poudariti, da ni za vse veljavnega recepta, kako se lotiti partnerstva; najustreznejši način sodelovanja je treba odkrivati skupaj z družino.

Da ni recepta in enotnega pristopa, smo ugotavljali tudi med skupnim delovanjem naše mreže, v okviru projekta Dvig socialnega in kulturnega kapitala v lokalnih skupnostih za razvoj enakih možnosti in spodbujanje socialne vključenosti – SKK. Mrežo so sestavljale štiri novomeške osnovne šole, in sicer oš Otočec kot šola koordinatorica ter oš Brusnice, oš Stopiče in oš Šmihel. Mreža si je za prednostno področje izbrala sodelovanje s starši, saj ravnateljice šol naše mreže že več let spremljajo obisk staršev na šolah in si želijo sodelovanje povečati in okrepiti. Izhajali smo iz dejstva, da bi z okrepitvijo sodelovanja s starši ter z boljšo komunikacijo med šolo in starši okrepili oziroma vzpostavili medsebojno zaupanje ter tako dvignili otrokov socialni kapital, to pa bi naredili zlasti s po-

večanjem neformalnih oblik sodelovanja med šolo in starši. Svojevrsten izziv je predstavljalo predvsem mreženje. Člani mreže so morali biti izredno prilagodljivi zlasti pri načrtovanju skupnih srečanj, ki smo jih pogosto opravili korespondenčno preko elektronske pošte, predvsem pa je bilo pomembno, da član dobro pozna delo na šoli, na kateri uvajajo dejavnosti, za katere so se dogovorili v mreži.

Znotraj mreže smo člani in ravnateljice pripravili akcijski načrt, v katerem smo opredelili, katere dejavnosti bomo izvajali, da bi okrepili zlasti prostovoljno sodelovanje staršev pri šolskem in občolskem delu (povečati kakovost dela s starši, ki sicer z obiski nimajo težav), predvsem pa bi se lotili dejavnosti, ki bi v šolo pritegnile tiste starše, ki z njo sicer ne sodelujejo. Načrt je nastal avgusta 2013; namenoma smo ga zapisali ohlapno oziroma dovolj široko, da smo vanj lahko septembra vnesli predloge, ki so jih na uvodnem roditeljskem sestanku omenili starši. Z dejavnostmi, ki smo si jih začrtali v akcijskem načrtu mreže, smo si želeli torej izboljšati komunikacijo med šolo in starši, jih vključiti v dejavnosti, ki potekajo na šoli med rednim poukom in po njem, povečati zaupanje v delo šole in starše pridobiti k skupnemu cilju – izboljšati učni uspeh učencev in okrepiti njihovo samopodobo. Tako bi hkrati prispevali k dvigu socialnega in kulturnega kapitala učencev na šoli.

Zavedamo se, da je zaupanje zelo težko izmeriti, zato smo med izvajanjem dejavnosti beležili odzive staršev, učiteljev in učencev; ti naj bi opisno pokazali, koliko se je povečalo zaupanje v šolo oziroma okrepilo sodelovanje med vsemi deležniki. Oceno zaupanja smo vključili tudi v anketo o zadovoljstvu s sodelovanjem med šolo in starši, analiza pa je pokazala, da je zaupanje tako širok pojem in da nam povprečna ocena zaupanja ne pove ničesar, zato smo se naslonili le na odzive, izjave in intervjuje tistih, ki so se udeleževali dejavnosti na šoli.

Na vseh šolah se tako vsak mesec odvijajo različne dejavnosti. Nekatere smo izvajali že v preteklosti, zato smo jih v letošnjem šolskem letu le še podkrepili z vključitvijo staršev prostovoljcev. Povabili smo jih k sodelovanju v akciji zbiranja starega papirja, pri izvedbi srečelova, tematskih delavnic ipd. Nekatere dejavnosti pa smo začrtali na novo; pri tem je vsaka šola izhajala iz lastnih potreb, upoštevala pa je predloge in odzive staršev.

V nadaljevanju članka bomo podrobneje predstavili dejavnost, s katero smo okrepili sodelovanje s starši (aktivno sodelovanje staršev pri izvedbi dneva šole), in dejavnost, s katero smo pridobili

starše, ki s šolo sicer ne sodelujejo (delavnice za starše romskih otrok).

Izvedba dneva šole v sodelovanju s starši na oš Otočec

8. oktobra 2013 smo na oš Otočec izvedli dan šole, ki ga prirejamo vsako leto. Vsakoletna praksa je bila, da smo dan šole organizirali tako, da smo v dopoldanskem ali popoldanskem času izvajali delavnice za učence na določeno temo, nato pa popoldne povabili starše, da so si ogledali razstavo oziroma točke, ki so jih pripravili učenci pod vodstvom učiteljev. Starši so bili tako le opazovalci, nikakor pa ne sodelavci. Letošnji dan šole smo izvedli bistveno drugače. Temo dneva šole smo učitelji hoteli povezati tudi s ciljem, ki smo si ga v letnem delovnem načrtu zadali kot prednostno nalogo v letošnjem šolskem letu, in sicer izdelati didaktične in učne pripomočke ter z njimi opremiti šolske površine. Vsak učitelj je dobil nalogo, naj razmisli, kateri didaktični oziroma učni pripomoček, ki ga bo uporabljal pri pouku, bo izdelal in kako. Nato smo učitelji k sodelovanju z vprašalniki ali osebno povabili starše. Kar nekaj se jih je bilo pripravljanih dejavno vključiti v izvedbo dneva šole. Vsak učitelj se je nato s temi starši dogovarjal o tem, kako bo delo potekalo. Učitelji so starše seznanili s svojimi pričakovanji, starši pa so izrazili svoja, nato so si razdelili naloge in odgovornosti. V tej fazi so bili starši zadolženi zlasti za iskanje in nabiranje primerne materiala in njegovo predpripravo. Na samem dnevu šole so starši prostovoljci pomagali učencem pri izdelavi učnih pripomočkov, zlasti pri tistih, kjer je bilo potrebne več natančnosti, izkazali pa so se tudi v vlogi demonstratorjev in spodbujevalcev. Na dnevu šole so tako nastali naslednji didaktični pripomočki: lesene pretikanke za krepitev drobne motorike, črkovne stavnice, magnetna tabla, geometrijski liki, namizne in družabne igre za utrjevanje snovi s posameznih predmetnih področij (npr. literarni črni Peter, spomin – poštevanke, domine z rimami, človek, ne jezi se s slovničnimi nalogami, keglji s poštevanke ipd.), model za difuzijo in osmozo, model za preizkušanje gibanja žogice, maketa reliefa okolice šole, hodulje in še kaj. V sklepni fazi, ki je potekala zgodaj popoldne, pa so se nam pridružili še starši opazovalci, ki so skupaj z otroki preizkusili izdelane pripomočke. Na koncu so učitelji skupaj s starši in učenci ovrednotili potek dneva. Staršem je bila zelo všeč že zamisel sama, počutili so se koristne, občutili so zadovoljstvo, da so lahko pomagali. Omenili so še, da je bil ta dan odlična priložnost, da so se lahko družili s svojimi otroki in da so

spoznavali delo učitelja ter da ga bodo v prihodnje znali bolj ceniti. Učencem je bilo zelo všeč, da so bili dejavni, da so izdelali nekaj koristnega in da so se lahko družili tako z vrstniki kot s starši. Prav tako so ta dan pozitivno ocenili učitelji, ki so izpostavili predvsem uporabnost izdelkov in možnost za osebno rast na področju sodelovanja s starši.

Najtežja faza za učitelje je bilo zagotovo načrtovanje. Ker so didaktični pripomočki vezani na specifično strokovno področje učitelja, je bilo pričakovati, da bodo starši v tej fazi izključeni, kar se je v večini primerov tudi zgodilo. Po pogovoru, ki sem ga opravila z učitelji, je bilo jasno, da so učitelji osnovno idejo izpeljali sami.

Ko smo načrtovali dan šole, so učitelji predvsem izrazili dvom, kako se bodo starši prostovoljci odzvali njihovem vabilu k sodelovanju. Po naših izkušnjah se za sodelovanje bolj zanimajo starši mlajših učencev (do 4. razreda), starši starejših pa se odzivajo redkeje in tudi tokrat je bilo tako. Ugotavljamo pa, da ni splošnega recepta za vse starše in vse učitelje, ki bi vodil do sodelovanja. Vsak učitelj je odgovoren za to, da s starši vzpostavi komunikacijo, kako bo to naredil, pa je odvisno od več med seboj povezanih dejavnikov (starosti otrok, odzivnosti staršev, načina komunikacije, predhodnih izkušenj s sodelovanjem ipd.). Naloga vsakega učitelja je, da razmisli, kakšna je njegova delovna praksa – v omenjenem primeru o tem, kako sodeluje s starši učencev, ki jih poučuje. Veliko učiteljev se strinja, da je treba marsikaj spremeniti, nimajo pa orodij, znanj, veščin, ki bi jim pomagale to storiti. Znotraj zavoda si lahko sodelavci pomagamo le s širjenjem primerov dobre prakse.

Podobno velja za starše. Glede na rezultate ankete lahko ugotovimo, da večina staršev meni, da je sodelovanje med učitelji in starši pomembno, hkrati pa navajajo tudi ovire zanj. Med njimi so najpogosteje omenili pomanjkanje časa ter preobremenjenost staršev in učiteljev, slabo medsebojno poznavanje, manj pogosto pa podcenjujoč odnos učiteljev.

Prav gotovo pa ostaja vsem šolam izziv, kako k sodelovanju spodbuditi starše, ki s šolo ne sodelujejo. Vec (2009, 71) meni, naj bi šole pomagale razvijati socialni in kulturni kapital zlasti privilegiranim staršem in družinam.

Neformalne oblike sodelovanja s starši romskih otrok na Osnovni šoli Šmihel

Z anketnimi vprašalniki smo starše tudi na oš Šmihel povprašali o tem, kako so zadovoljni s sodelovanjem s šolo, kar nam je omogo-

čilo boljši vpogled v njihove potrebe in pričakovanja. Zaupanje v šolo in kakovost sodelovanja sta zelo velika, predvsem pri starših, ki se redno udeležujejo vseh ponujenih oblik sodelovanja (govornilne ure, predavanja, delavnice, prireditve ...). Starši so omenili, da poleg formalnih oblik sodelovanja, ki jih šola ponuja s skrbno izbranimi temami in uglednimi predavatelji s področja vzgoje in izobraževanja ter jih organizacijsko dobro izpelje, pogrešajo več neformalnih oblik druženja (pikniki, izleti, športne dejavnosti ...). Delavci in vodstvo šole se zavedamo pomena izražene želje, ki kaže potrebo po tesnejših in pristnejših odnosih, ti pa prispevajo k večjemu zaupanju, zato pri načrtovanju dejavnosti skrbno upoštevamo tudi ta vidik in ga uresničujemo v praksi. Vsekakor je lažje sodelovati in krepiti odnos s tistimi starši, ki se redno odzivajo na dejavnosti, ki jih šola zanje organizira in ki jim jih ponudi; ti se brez zadržkov vključujejo v skupne dejavnosti in pri njihovem načrtovanju pomagajo s svojimi zamislimi in predlogi, širijo socialno mrežo in s svojim odnosom in vključenostjo bistveno prispevajo tudi k boljši samopodobi učencev.

Težavnejša skupina pa so romski starši; našo šolo obiskuje namreč 44 romskih učencev (11,5 odstotka vseh). Delo in sodelovanje z njimi je zelo odgovorno in nam hkrati predstavlja velik izziv. V iskanju novih poti do skupnega jezika in rednejšega sodelovanja se je vodstvo odločilo, da se bo šola vključila v projekt Dvig socialnega in kulturnega kapitala v lokalnih skupnostih za razvoj enakih možnosti in spodbujanje socialne vključenosti; projekt bi namreč lahko ponudil nove pristope in načine povezovanja, sodelovanja in bogatenja socialnega kapitala pri omenjeni populaciji ter nadgradil in nadaljeval dobro prakso na področju sodelovanja z drugimi starši. V akcijskem načrtu smo se osredotočili tudi na tiste dejavnosti, ki bodo namenjene predvsem njim, staršem romskih otrok, naš cilj pa je bil, da se v letošnjem šolskem letu udeležijo vsaj ene od ponujenih oblik sodelovanja. Pripravljenost na zblíževanje in izboljševanje odnosov smo pokazali že v začetku šolskega leta, ko smo septembra uvodni roditeljski sestanek organizirali v romskem naselju in se z romskimi starši pogovorili v njihovem domačem okolju. Sestanka so se udeležili tudi predstavniki Centra za socialno delo Novo mesto, Društva za razvijanje prostovoljnih dejavnosti in šolska svetovalna služba; vsi so poudarili pomen in nujnost medsebojnega sodelovanja v največjo korist otrok. Nekateri starši romskih otrok so odkrito povedali, da jim je neprijetno obiskovati redne govorilne ure, ker bi se radi izognili stiku z drugimi starši. Zato jim bolj ustreza, da se lahko individualno dogo-

vorijo z razrednikom, in to skuša šola kar najbolj upoštevati. Poleg tega, da vsako leto pripravi prireditve in delavnice, s katerimi počastimo romski praznik (starši ta dogodek radi obišejejo), pa šola za romske učence organizira tudi praznične ustvarjalne delavnice, vezane na projekte in prednostne naloge šole; gre za primer dobre prakse, ki prispeva k izboljševanju odnosov na vseh relacijah.

Tako smo decembra v predprazničnem času pripravili božično ustvarjalno delavnico, ki je potekala v dveh delih in je vključevala romske učence na razredni in predmetni stopnji. V samo načrtovanje dejavnosti smo poleg svetovalne delavke in izvajalke učne pomoči za učence Rome vključili romski pomočniki, ki sta zaposleni preko javnih del in ljudske univerze. Pri izbiri dejavnosti so sodelovali učenci in starši, ki so povedali, da med prazniki veliko kuhajo, pečejo in to tudi radi pojedjo. Zato smo se odločili, da bomo organizirali kuharsko delavnico, na kateri bomo pekli mafine, in ustvarjalno delavnico, na kateri bomo izdelovali novoletne voščilnice; delavnici sta zaradi lažje organizacije potekali izmenično. Pred delavnico smo izkoristili kot priložnost in se predvsem z mlajšimi učenci pogovorili o higieni pri delu s hrano (umite roke, čisti nohti ...), o pripomočkih, ki jih potrebujemo v kuhinji (predpasnik, gospodinjske naprave), o njihovi varni uporabi (kako pravilno držimo nož in ga podamo drugemu) ter o pospravljanju po končanem delu. Zanimanje med učenci je bilo zelo veliko in z navdušenjem so spraševali, kdaj bodo spet delavnice. Vabila smo pravočasno posredovali tudi romskim staršem, ki so jim otroci povedali, kaj bomo počeli in da so lepo vabljeni, naj se nam pridružijo. Medtem ko je prva skupina pekla pecivo, je druga izdelovala novoletne voščilnice, na katere so napisali lepo misel in voščilo, s čimer smo se navezali na šolski projekt in večino meseca (Obdarimo se z voščilnico). Na dan delavnic je bilo vznemirjenje čutiti že ob prihodu učencev v šolo, presenetljivo je prišlo tudi nekaj tistih, ki jih že več dni ni bilo; povedali so, da celotno romsko naselje govori o tem. Starši so znova preverjali točnost informacij in spraševali, kdaj lahko pridejo in kam. Učenci so bili pred peko mafinov čisti in so z veseljem sodelovali pri delu. Ob tej priložnosti so se razgovorili o tem, kako v kuhinji pomagajo doma, kaj najraje jedo in kakšno hrano pripravljajo ob praznikih. Počasi so začeli prihajati še njihovi starši, ki so izvajalce opazovali pri delu, bili so nasmejani in tako kot učenci so nestrpno čakali, da bo pecivo pečeno in ga bodo lahko pokusili. Po degustaciji so starši od svojih otrok dobili še novoletne voščilnice in se z lepimi željami in zahvalo poslovili.

Evalvacija po izvedenih delavnicah je bila zelo pozitivna; podkrepilo jo je zadovoljstvo vseh udeležencev (učencev, izvajalcev in staršev), kar je razvidno tudi iz slikovnega gradiva. Trdno smo odločeni, da bomo tovrstno obliko neformalnega druženja, ki za druge starše že poteka, nadaljevali. Prispevala je namreč k dvigu socialnega kapitala, saj je pripomogla k pristnejšim odnosom, večjemu zaupanju, razvijanju skupnih vrednot in pričakovanj, vse to pa so pomembni vidiki socialnega kapitala. Želimo si, da bi starše pridobili že med načrtovanjem dejavnosti, vendar bo za to gotovo potrebnih še nekaj srečanj, na katerih bodo starši romskih otrok le opazovalci, saj so v zvezi s tem še zelo nesamozavestni.

S pritegnitvijo staršev romskih otrok v šolo se v naši mreži soočata tudi oš Otočec in oš Stopiče. Približevanje tem staršem je na teh dveh šolah še bolj oteženo, saj je odstotek romskih otrok tam bistveno nižji (na oš Otočec 3,8 %, na oš Stopiče pa 5,3 %), zato nista upravičeni do romskih koordinatorjev, ki prav gotovo predstavljajo pomembno vez med šolo in romsko skupnostjo. Zato se moramo strokovni delavci toliko boljše živeti v kulturo in običaje Romov, saj gre za populacijo, ki je zelo občutljiva, nesamozavestna, raven izobrazbe je zelo nizka (le redki posamezniki imajo dokončano osnovno šolo, večina jih je za silo pismenih, težave pa imajo predvsem z znanjem slovenščine, ki je zanje jezik okolja), prav tako imajo nizek socialno-ekonomski standard. Na oš Otočec predstavlja dodatni problem tudi dejstvo, da je romsko naselje majhno, zato za predšolske otroke ni organiziranega predšolskega varstva, tako da šoloobvezni otroci prihajajo v šolo brez osnov socializacije in brez poznavanja slovenskega jezika. Zato je še toliko pomembnejše, da s starši navežemo stik in jih prepričamo o pomenu sodelovanja s šolo.

Sklenemo lahko torej, da je sodelovanje s starši zelo pomembno z vidika otrokovega napredka, vendar gre za izjemno občutljivo področje, za katerega odgovornost nosijo prav vsi posamezniki v izobraževalnem procesu, od vodstva, svetovalne službe do posameznih učiteljev in tudi staršev samih. Po naših izkušnjah je še največ odvisno od učiteljeve sposobnosti, kako starše učencev pritegne v šolo. Najpogosteje to uspe tistim učiteljem, ki iskreno menijo, da je sodelovanje potrebno, in jih ni strah »odpreti učilnice« zunanjim obiskovalcem. Ključ do zaupanja staršev v šolo je torej v posameznih učiteljih, ti pa lahko veliko naredijo, če v vse faze delovanja (v načrtovanje, izvajanje, zlasti pa evalvacijo) pritegnejo učence in starše. Po odgovorih in odzivih učiteljev sodeč, je še veliko učiteljev, ki menijo, da je izvedba pouka stvar učitelja,

zato s starši komunicirajo le na formalnih oblikah sodelovanja, s sklopu katerih jim posredujejo informacije o razredu ali posameznem učencu (gojijo torej le enosmerno komunikacijo). Zato se bo treba posvetiti zlasti ozaveščanju učiteljev – menimo, da je tu še posebno pomembna vloga vodstva, ki lahko načrtuje izobraževanje na tem področju, podpira, spodbuja in ceni učiteljeva prizadevanja za vključevanje učencev in staršev v njihovo delo. Starši pa bodo rade volje sprejeli tiste učitelje, ki jim bodo pripravljene prisluhniti in ne le posredovati informacij. Tako se bo krepilo zaupanje v šolo, učenci pa bodo bolj zadovoljni, bolj motivirani za učenje, posledično pa bodo dosegali boljše učne rezultate.

Najbolj zgovoren je podatek, da je bil na oš Otočec na dnevu šole kot neformalni obliki sodelovanja s starši obisk staršev 81-odstoten, povprečen obisk na roditeljskih sestankih in govorilnih urah pa je bil v letošnjem šolskem letu 73-odstoten. Glede na lansko leto, ko je bil obisk staršev na govorilnih urah in roditeljskih sestankih 72-odstoten, predlani pa 58-odstoten, je zaznati rahlo povečanje obiska staršev.

Spoznanja in priporočila

Na začetku smo bili vsi zaposleni z vodstvom vred prepričani, da je najpomembneje povečati obisk staršev. Kasneje smo ugotovili, da obisk staršev sam po sebi ni edini pomemben podatek, pomembna je tudi kakovost sodelovanja ter to, kako in koliko so starši vpeti v dejavnosti, ki potekajo na šoli. Zadovoljstvo staršev je zelo težko izmeriti, zato se bomo v prihodnje usmerili v analizo podatkov, ki bodo povedali, koliko je šola zadovoljila njihova pričakovanja. Učitelji so zabeležili veliko pozitivnih odzivov na izvedbo dneva šole, pohvalili so ga tudi predstavniki staršev v svetu zavoda. Na šoli smo odločeni, da bomo tovrstne oblike sodelovanja nadaljevali in iskali čim več novih načinov partnerskega sodelovanja s starši, osredotočili pa se bomo tudi na dodatna izobraževanja za usposabljanje učiteljev in na njihovo motivacijo za dejavno vključevanje tako učencev kot staršev v vzgojno-izobraževalno delo.

Vsem, ki se bodo lotili krepitve sodelovanja s starši, priporočamo, da z njimi vzpostavijo dvosmerno komunikacijo, saj bodo lahko eni in drugi izrazili svoja mnenja, predloge in pričakovanja. Kolikor pogosteje jih bodo upoštevali, uresničili in izpolnili, toliko bolj bodo starši zadovoljni, toliko bolj bodo zaupali šoli, posledično pa bodo v šoli uspešnejši tudi otroci. Če bodo starši aktivno sodelovali pri načrtovanju in izvedbi vsebin v vzgojnih načrtih in v let-

nem delovnem načrtu šole, bodo te vsebine dobile široko podporo in jih bo mogoče uresničevati.

Literatura

- Ažman, T. 2012. *Sodobni razrednik: priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčnih skupnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Cankar, F. 2009. »Sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja – priložnost za izboljšanje uspešnosti otrok.« V *Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok*, ur. F. Cankar in T. Deutsch, 9–17. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kalin, J. 2009. »Pedagoški vidiki sodelovanja učiteljev in staršev – izzivi za učitelje, šolo, starše in družbeno skupnost.« V *Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok*, ur. F. Cankar in T. Deutsch, 85–93. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M. 1992. »Partnerstvo med šolo in domom.« *Sodobna pedagogika* 43 (3–4): 135–146.
- Vec, T. 2009. »Partnerstvo med šolo in starši – enoznačni cilj in različnost poti.« V *Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok*, ur. F. Cankar in T. Deutsch, 63–82. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Valenčič Zuljan, M. 2012. »Kazalniki družbenega kapitala, kulturnega kapitala in šolskega vzdušja v napovedovanju šolske uspešnosti otrok in mladostnikov.« Univerza v Ljubljani, Ljubljana; Univerza na Primorskem, Koper. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/evalvacija/pdf/POROCILO-Kazalniki_socialnega_kulturnega_kapitala_in_solske_klime....pdf
- West-Burnham, J., in G. Otero. *Leading Together to Build Social Capital. What are we learning about ...?* Nottingham: National College for School Leadership.
- »Zakon o osnovni šoli (ZOSN).« 2006–2013. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13.
- Špela Udovič je učiteljica slovenskega jezika na Osnovni šoli Otočec. spela.udovic2@guest.arnes.si

Zakaj naj učenec ali dijak postane prostovoljec?

Nina Žnidarič

Osnovna šola Velika Nedelja

V šolskem letu 2013/2014 smo se v okviru projekta za dvig socialnega in kulturnega kapitala povezale tri osnovne in ena srednja šola iz občine Ormož, oš Velika Nedelja je prevzela vlogo koordinatorke in skupaj z oš Ormož, oš Miklavž pri Ormožu ter Gimnazijo Ormož oblikovala mrežo, ki smo jo poimenovali »Z roko v roki«. Za prednostno nalogo smo si zadali spodbujanje prostovoljstva in tutorstva pri učencih in dijakih, naš namen pa je bil graditi pozitivne socialne odnose med ljudmi. Da pa bi v razmeroma individualistično naravnem okolju spodbudili čim večjo vključenost posameznikov v družbo, smo se ob dejavnostih nenehno povezovali z zavodi in društvi iz lokalne skupnosti. V prispevku predstavljamo primer dobre prakse, in sicer načrtovanje in potek dejavnosti ter metode merjenja in rezultate. Ugotavljamo, da prostovoljstvo in tutorstvo prispevata h krepitvi vzajemnosti, pomagata pri oblikovanju pristnih odnosov, povezovanja in izboljšujeta kakovost življenja v današnji družbi.

Ključne besede: prostovoljstvo, tutorstvo, socialni in kulturni kapital, šola

Uvod

Življenje v današnji družbi zaznamuje nešteto možnosti in vsakodnevni odločitvi, hkrati pa tudi veliko tveganj in nevarnosti. Beck (2001) govori o (post)moderini družbi kot o t. i. »družbi tveganja«, ki je posledica družbenih sprememb, prevelike industrijske proizvodnje, ki uničuje naravo, in sprememb v družbenem vedenju ter načinih sporazumevanja v vsakdanjem življenju. Današnja družba pa vedno večji poudarek namenja individualizaciji in zaradi svoje fleksibilnosti, odprtosti ter pluralistične usmerjenosti hkrati omogoča nastanek številnih novih liberaliziranih življenjskih slogov, ki so osvobojeni spolnih vlog, družbenega razreda, družine in organizacije dela. V poudarjanju pomena individuuma pozabljamo na pomembno vrednoto skupnega dobrega in solidarnosti, ki zaradi hitrega načina življenja, življenjskega sloga, prežetega s sodobno tehnologijo, znanostjo, novimi načini komunikacije ter vedno večjimi zahtevami po dodatnem znanju, številne posameznike, ki vseh teh hitrih sprememb niso sposobni obvladovati, potiska na

rob družbe (Beck 2001). Zato je pomembno, da spodbujamo medsebojno soodvisnost in vzajemnost, saj tako krepimo skupne vrednote in načela, ki prispevajo k zdravi družbi s trdnimi temelji.

Današnja družba tako kljub številnim priložnostim postaja družba velikih pasti in razlik med vključenimi ter izključenimi. Zato je treba najti pot, ki bo vključenim omogočala obstanek, izključenim pa zagotovila čim večjo vključenost, predvsem pa bo poskrbela za to, da bo izključenih posameznikov čim manj (Blazinšek idr. 2011, 5). Prostovoljno delo gradi most med tistimi, ki so privilegirani, in tistimi, ki so deprivilegirani. Prostovoljstvo je hkrati najdostopnejši način oblikovanja povezav in interakcij med zaposlenimi in nezaposlenimi, med socialno izključenimi in vključenimi, med bogatimi in revnimi. Ne samo da pripomore k humanejšemu in pravičnejšemu svetu, ampak tudi na prostovoljce deluje pozitivno in krepí vrednote, dviguje socialni in kulturni kapital.

Najpomembnejša značilnost socialnega kapitala so pozitivni odnosi, osredotočanje na povezanost v okviru že obstoječih odnosov in krepitev zaupanja med različnimi družbenimi skupinami. Socialni kapital predstavlja torej socialne mreže in udeležbo v socialnem okolju. Socialne mreže usposablajo posameznika, skupine in skupnosti za sprejemanje skupnih norm, vrednot, kulture, navad in običajev ter spodbujajo zaupanje in razumevanje, kar krepí sodelovanje v skupinah ali med njimi, namen tovrstnega sodelovanja pa je doseči skupen cilj (Blazinšek idr. 2011, 9). Socialni kapital pa naj bi po mnenju številnih avtorjev vplival tudi na zmanjševanje družbenega kriminala, uspešnejšo integracijo priseljencev, na izboljšanje šolskega uspeha in zmanjševanje družbenih anomalij. Zato v socialnem kapitalu vidijo rešitev, ki bo v postmodernejši družbi povečevala kakovost življenja (Blazinšek idr. 2011).

Prostovoljstvo in tutorstvo v mreži šol »Z roko v roki«

V okviru projekta Dvig socialnega in kulturnega kapitala v lokalnih skupnostih za razvoj enakih možnosti in spodbujanje socialne vključenosti (SKK) smo se v šolskem letu 2013/2014 povezale štiri šole iz občine Ormož – oš Velika Nedelja, oš Ormož, oš Miklavž pri Ormožu ter Gimnazija Ormož. Gre za šole, ki med seboj niso pretirano oddaljene, vendar v preteklosti niso bile sodelovalno naravnane, vsaj ne tako, da bi se odločale za skupne dejavnosti, kakršne smo izvajali v okviru projekta SKK. Pomen mreženja je bil v povezovanju med šolami in z lokalno skupnostjo, namen pa izvajanje skupnih in ločenih dejavnosti, katerih cilj je bil enak – predvsem

spodbujanje prostovoljstva in tutorstva pri učencih in dijakih, kar naj bi vplivalo na dvig socialnega in kulturnega kapitala. S tem smo si prizadevali spodbujati soodvisnost in vzajemnost med ljudmi, zato smo mrežo šol poimenovali »Z roko v roki«. Oblikovali smo tudi logotip in vse projektne dejavnosti oglaševali z njegovo pomočjo.

Občina Ormož, v kateri deluje naša mreža šol, je del podravske statistične regije. Meri 142 km². Statistični podatki Statističnega urada Republike Slovenije za leto 2012 (glej <http://www.stat.si/obcinevstevilkah/Vsebinska.aspx?leto=2014&id=116>) kažejo o njej naslednjo sliko: sredi leta 2012 je imela približno 12.550 prebivalcev, torej je bila gostota naseljenosti tu manjša kot v celotni državi. Naravni prirast na 1.000 prebivalcev je bil v občini negativen, znašal je -2,1 (v Sloveniji 1,3). Število tistih, ki so se iz občine odselili, je bilo višje od števila tistih, ki so se vanjo priselili. Tudi povprečna starost občanov (42,4 leta) je bila višja od povprečne starosti prebivalcev Slovenije in se v povprečju povečuje hitreje kot v celotni državi.

V vrtce je vključenih 72 % otrok, kar je manj kot v vseh vrtcih v Sloveniji skupaj (75 %). Med 1.000 prebivalci v občini je bilo povprečno 40 študentov in 10 diplomantov, v celotni Sloveniji pa je bilo na 1.000 prebivalcev povprečno 47 študentov in 10 diplomantov. Med osebami, starimi od 15 do 64 let (tj. med delovno sposobnim prebivalstvom), je bilo približno 55 % zaposlenih ali samozaposlenih, kar je manj od slovenskega povprečja (57 %). Med aktivnim prebivalstvom občine je bilo v povprečju 14,5 % registriranih brezposelnih, kar je več od povprečja v državi (12 %). Med brezposelnimi je bilo – kot v večini slovenskih občin – več žensk kot moških.

Iz navedenega je torej razvidno, da občino Ormož pestijo višja brezposelnost, hitrejša staranje prebivalstva in nižja stopnja vključevanja otrok v vrtce, kot to velja za slovensko povprečje. Brezposelnost je kritična predvsem pri mladih, ki vstopajo na trg dela. Mladi v slovenski družbi so tista generacija, ki jo po koncu izobraževanja in pri iskanju zaposlitve doleti velik šok. Naše okolje je namreč prežeto s pomanjkanjem delovnih mest in brezposelnostjo. Da bi ta prehod čim bolj olajšali, smo učencem in dijakom s prostovoljnimi delom ponudili širitev socialnih mrež – in s tem zvišali njihov socialni kapital. Pri tem smo izhajali iz naslednje predpostavke: več kot bodo poznali ljudi, ki jih cenijo in jim zaupajo, več bodo imeli možnosti za uspeh. Zato je bistveno, da tkemo vezi med virom socialnega kapitala in mladimi prostovoljci. Ker pa je

socialni kapital neposredno povezan s kulturnim, vse dejavnosti v sklopu prostovoljstva dvigujejo tudi kulturni kapital posameznikov.

Zaradi tega smo načrt dejavnosti v mreži oblikovali tako, da smo sledili ciljem, ki so spodbujali čim večjo vključenost posameznikov v družbo, gradili pozitivne socialne odnose med različnimi generacijami in hkrati s širjenjem soodvisnosti ter vzajemnosti pomagali pomoči potrebnim. Ker smo torej pri načrtovanju projektnih dejavnosti izhajali iz opisanega stanja, se nam je zdela krepitev prostovoljstva in tutorstva najprimernejše sredstvo, s katerim bi lahko dosegali zastavljene cilje.

Najprej smo v mreži šol pripravili skupen načrt, ki smo ga vse šole partnerice oblikovale vzajemno, glede na potrebe našega okolja in zmožnosti posamezne šole. Po tehtnem premisleku smo najprej izbrali najboljše primere dobre prakse, ki jih na posamezni šoli že izvajajo, jih nadgradili in obogatili s cilji projekta ter jih prenesli na celotno mrežo. Prostovoljstvo so v preteklih letih že vpeljali na oš Ormož, vendar je bila to edina šola iz mreže, na kateri so se z njim bolj načrtno ukvarjali. Zato so bile njihove izkušnje za vse nas izjemno dragocene in pomembne. Tem dejavnostim pa smo seveda dodali nove, za katere se nam je zdelo, da jih bomo zmogli uresničiti in ki jih ponuja naše lokalno okolje. To so bile razredne humanitarne naloge, prostovoljstvo v povezavi s Centrom starejših občanov Ormož (cso), delovanje v družbeno koristnih akcijah (čistilne, zbiralne), prostovoljno delo, povezano z otroki in starejšimi, dobrodelne prireditve ter tutorstvo. S pomočjo rednih srečanj v okviru projekta smo zagotovili zelo preprost prenos primerov dobre prakse z ene šole na druge. Tako je naše povezovanje prispevalo k temu, da se je izboljšala kakovost omenjenih dejavnosti na vseh šolah, vključenih v mrežo, hkrati pa je imelo močno motivacijsko vlogo.

Značilosti prostovoljnega dela v šoli

Dejavnosti v okviru prostovoljstva smo razdelili na kontinuirano prostovoljno delo in na občasne akcije ter dejavnosti, ki smo jih izvedli na posameznih šolah, in na skupne dejavnosti v okviru mreže »Z roko v roki«.

Med občasne akcije spadajo npr. čistilne akcije, humanitarne zbiralne akcije ali dobrodelne prireditve, ki smo jih pripravili priložnostno in je v njih sodelovalo veliko prostovoljcev. Kot zelo uspešno lahko ocenimo uvedbo razredne humanitarne naloge, v

okviru katere so se učenci v razredu ali med razredi povezali z dobrodelnim namenom. Nekatere izmed nalog so bile zastavljene tako, da so potekale vse šolsko leto, nekatere krajše obdobje. Predvsem pa je zbiranje pomoči povezovalo vse učence šole. Učenci in dijaki so zbirali oblačila, igrače, hrano za ljudi in živali, zamaške, šolske potrebščine ipd. Njihova naloga je bila, da se v okviru razreda povežejo, prepoznajo potrebe lokalne skupnosti in predvidijo, kakšna pomoč je potrebna in kje, nato pa samostojno oblikujejo načrt in nalogo izpeljejo. Pri takšnih občasnih akcijah je bila učiteljeva naloga spodbujati učence in poskrbeti za promocijo. Zbrano pomoč smo posredovali lokalnim humanitarnim organizacijam, ki so po svojem ključu poskrbele za to, da je bila ustrezno razdeljena.

Vendar smo v okviru projekta skušali spodbuditi predvsem kontinuirano prostovoljno delo, ki pa je praviloma vezano na delovanje manjših mrež učencev na posamezni šoli pod mentorstvom učitelja koordinatorja (iz projekta); njegova naloga je poskrbeti za izvajanje dejavnosti. Posamezne skupine prostovoljcev smo povezali med seboj v mreži vseh štirih šol in z lokalno skupnostjo. S povezovanjem smo hoteli zagotoviti, da bi mreže postale trajne in bi bile sposobne delovati v dolgoročnih projektih tudi po tem, ko projekta »Z roko v roki« ne bo več. Zato smo izbirali dejavnosti, ki so bile tesno vezane na lokalno skupnost, društva in zavode, da bi prostovoljstvo v okviru šolske ponudbe prenesli na učence in dijake, ti pa bi ga ohranjali tudi pozneje v življenju.

Prostovoljno delo je obsegalo predvsem medgeneracijska srečanja: delo s starostniki (obiskovanje varovancev Centra starejših občanov v Ormožu, srečanja s starostniki iz društev upokoјencev), delo z otroki in mladimi, računalniško opismenjevanje in dejavnosti, ki izboljšujejo življenje v celotni lokalni skupnosti. Učenci in dijaki so v sklopu prostovoljnega dela sodelovali v programih različnih društev in zavodov z mladinskega, socialnega, kulturnega, zdravstvenega in naravovarstvenega področja ter vzpostavljali, gradili in z vzpostavljanjem pozitivnih odnosov v okolju, v katerem živijo, krepili kakovostne socialne mreže.

Zakaj sem postal prostovoljec ali prostovoljka?

... ker me veseli osrečiti starejše ljudi in jim polepšati dan z nasmehom in dobro voljo. (Žan)

... v pogovorih s starejšimi se pogovarjamo o tem, kako so živeli nekoč. (Ines)

... spoznavam nove ljudi in poklice. (Sara)

Nekatere dejavnosti so potekale na posameznih šolah, vključnih v mrežo, druge so bile skupne. Učenci prostovoljci dveh šol so v istem terminu organizirano skupaj z učiteljico odhajali v Center starejših občanov Ormož (cso) in se tam družili z varovanci. Ob novem letu se je osem devetošolcev iz oš Velika Nedelja in petnajst učencev iz zadnje triade oš Ormož odpravilo v cso, kjer nas je pričakala vodja delovne terapije, nam opisala dom, nam predstavila različne poklice in delo, ki ga zaposleni tam opravljajo. Učenci so z zanimanjem poslušali in spraševali o tem, katera izobrazba je potrebna za posamezno delo v domu starejših.

Nato so se razporedili v skupine po tri in se odpravili po domu ter varovancem podarili voščilnice, ki smo jih že prej pripravili na delavnicah. Učenci so se z varovanci pogovarjali in jim ponudili pomoč pri pisanju voščil za sorodnike. Starostniki so jim pripovedovali o svojem življenju, družini, otroštvu, lepih in tudi temačnih spominih. Na koncu pa so izrazili izredno veliko hvaležnost za napisano voščilo in podarjeno voščilnico. Skoraj v vsaki sobi, skupnem prostoru ali na hodniku, kjer so se srečali, se je pogovor sklenil z željo varovancev »Pa pridite še kaj ...«

Tako smo tudi naredili. Srečanja smo nadaljevali ob praznovanjih rojstnih dni, na katerih smo z njimi prepevali ob spremljavi harmonike, se pogovarjali in celo zaplesali. Na naslednjih družinjah so prostovoljci s starostniki igrali družabne igre, jim brali knjige in se z njimi pogovarjali.

Učenci oš Ormož so varovance cso, ki so to še zmogli, povabili, naj obišejo šolo, in zanje pripravili prav posebno druženje v okviru delavnice, na kateri smo pekli piškote. Pokazali pa so jim tudi nove možnosti za uporabo tehnologije in jim s tabličnega računalnika prebrali časopis. Takšna srečanja so bila mogoča v Ormožu, kjer varovanci cso do šole lahko pridejo peš. Na drugih, bolj oddaljenih šolah pa so se vabilu učencev večkrat odzvala lokalna društva upokoencev ali babice in dedki. Na šolah smo ob posebnih priložnostih (božič) pripravljali medgeneracijske ustvarjalne delavnice ali delavnice, na katerih so se otroci učili starih obrti (pletanja košar, kvačkanja, šivanja ...), ki gredo že počasi v pozabo. Na medgeneracijskih srečanjih smo utrjevali spoštovanje izkušenj, znanja starejših, drugačnosti in zaupanje. Če bi se tovrstni stiki ohranili tudi v prihodnje, bi prostovoljstvo v življenju mladostnikov lahko dolgoročno postalo vrednota in bi ga popolnoma samoiniciativno udejanjali še naprej.

Sodelovanje z društvi upokoencev smo nato nadaljevali tako, da smo jim ponudili možnost za učenje osnov računalniškega

opismenjevanja v šoli. Takrat so vloge zamenjali: učenci prostovoljci so postali mentorji in so sledili potrebam ter željam upokojencev, ki so se udeležili računalniškega opismenjevanja. Pred začetkom dejavnosti smo z učenci, ki so se odločili, da bodo sodelovali, opravili krajšo izobraževalno delavnico o računalniških vsebinah in načinih komunikacije.

Vse prostovoljne dejavnosti, ne glede na to, ali so bile občasne ali so potekale kontinuirano, so povezovalе šolo in lokalno skupnost, hkrati pa so na šole, vključene v mrežo, prinašale sodelovalnost.

Povezovanje šol z zavodi in društvi iz lokalne skupnosti v okviru prostovoljstva

Z vidika povezovanja šol iz mreže z organizacijami in zavodi v lokalni skupnosti je bila izredno pomembna na primer dejavnost ob vseslovenskem dnevu za spremembe (dan slovenske filantropije). To je dan, ko v različnih krajih po Sloveniji potekajo številne prostovoljske akcije, namen katerih je opozoriti na pomanjkljivosti in zapostavljene v lokalnih skupnostih ter dejavno pripomoči k izboljšanju in spremembam. V mreži šol smo otroke nagovorili, naj stopijo iz ustaljenih smernic, zavihajo rokave in vsaj za en dan postanejo prostovoljci in dejavni člani družbe. Ta dan smo šole, povezane v mrežo »Z roko v roki«, skupaj z Mladinskim centrom Ormož (MCO), Centrom starejših občanov Ormož (CSO), Splošno knjižnico Franca Ksavra Meška Ormož, Vzgojno-varstvenim centrom Ormož (VDC) in v povezavi z Občino Ormož organizirali čistilno akcijo na javnih površinah. Najprej smo se pozanimali, kateri so tisti kraji, ki potrebujejo preureditev ali čiščenje. Nato smo se na skupnem sestanku z zavodi pogovorili o načrtovanju, ovirah in izvedbi čistilne akcije. V okviru dneva za spremembe so učenci oš Velika Nedelja in oš Miklavž pri Ormožu, kjer se je akcije udeležila celotna šola, pobirali smeti v okolici šol. Osnovnošolci iz Ormoža so skupaj z varovanci Vzgojno-varstvenega centra in gimnazijci urejali okolico igrišča in skate parka (beljenje sten in barvanje skate ploščadi). Sočasno z varovanci CSO so gimnazijci čistili park, narisali so nove grafite v skate parku, barvali klopi v mestnem parku ter ob pomoči zaposlenih iz knjižnice kratkočasili starejše in skrbeli za njihovo socialno vključenost. Vse dejavnosti so naletete na izjemen odziv prostovoljcev, ki so si želeli v družbo in okolje vnesti pozitivne spremembe. Predvsem pa so bile za skupine, ki so sicer potisnjene na rob družbe, torej za starostnike in invalide, iz-

redno integrativne, vanje pa so bili vključeni tudi uporabniki skate parka. Takšna oblika prostovoljstva močno omili razkorak med zaposlenimi in brezposelnimi, med tistimi, ki jim je omogočena brezskrbna uporaba različnih materialnih, kulturnih in socialnih dobrin, in tistimi, ki so jim te tako rekoč nedosegljive.

Zakaj sem postal prostovoljec ali prostovoljka?

... ker rad pomagam tistim, ki ne morejo več vsega opraviti sami. (Toni)

... ko smo pripravljali darila, sem se počutila kot Božiček. Bilo mi je v čast, da sem lahko obdarila druge otroke. (Maša)

... bilo mi je všeč, da so se ljudje počutili dobro. (David)

Največjo vlogo v projektu so imele ravno takšne dejavnosti, ki so skupno dejavnost povezovale z individualnimi dejavnostmi na šolah, hkrati pa so zagotavljale povezovanje z deležniki iz lokalne skupnosti. Za zgled bom opisala dobrodelni bazar, ki smo ga kot mreža pripravili v trgovskem centru v Ormožu in na katerem smo zbirali sredstva za šolski sklad. Na posameznih šolah smo sprva pripravili ustvarjalne delavnice in na njih oblikovali izdelke za bazar (praviloma smo jih naredili iz odpadne embalaže in recikliranih materialov). Tako smo poudarili pomen predelave materialov in varovanja okolja, hkrati pa smo otroke spodbujali k aktivnemu sodelovanju, ko so razmišljali o tem, kaj bodo iz ponujenega materiala izdelali. Delavnice po potekale po pouku, v okviru podaljšanega bivanja in počitniških ustvarjalnih delavnic. Na vsaki šoli se je zvrstilo najmanj šest delavnic, ki se jih je udeležilo okrog štirideset učencev ali dijakov. Nato smo se povezali z Mladinskim centrom Ormož (MCO) ter skupaj organizirali bazar. K sodelovanju smo povabili še varovance Vzgojno-varstvenega centra in krajevne rokodelce, da se nam pridružijo z lastnimi stojnicami, in tako učencem in dijakom ponudili možnost, da jih spoznajo in se z njimi (glede na interese) povežejo. Dijaki gimnazije Ormož so pripravili tudi kulturni program in pevske točke, ki so privabljale ljudi, bazar pa smo obogatili še z ustvarjalnimi delavnicami za obiskovalce, ki so jih izvajali učenci osnovnih šol pod mentorstvom učiteljic iz mreže. Bazar je potekal v soboto dopoldne, v predbožičnem času.

Skupne dejavnosti, kot je ta, so s poplavo idej, ki so potovale od ene šole do druge, nadgrajevale načrtovane dejavnosti in tako sprotno bogatile vsebinski in izvedbeni del že zastavljenega načrta. Bistvenega pomena pa je bila tudi motivacija, ki je zaradi

mreženja in skupnih srečanj in zaradi uspešne izvedbe iz dejavnosti v dejavnost rasla.

Pomen tutorstva na šolah

V prostovoljno dejavnost so se vključili tudi učenci prostovoljci, ki so postali tutorji drugim učencem v šoli. Tutorstvo je medvrstniško učenje in ima pri krepitvi socialnega in kulturnega kapitala izjemno veliko vlogo, ker posamezniki s socialnimi stiki v skupini oblikujejo socialni kapital, hkrati pa drug drugemu pomagajo pri navezovanju stikov. Učenci in dijaki tutorji so svoje znanje in veščine prenašali na sošolce in na druge učence na šoli (starejši postajajo »starejši bratje in sestre« mlajšim), jim pomagali pri domačih nalogah v oddelkih podaljšanega bivanja, mlajšim pa na dnevnih dejavnosti. Vzpostavili smo tudi tutorstvo med šolami v mreži (dijak – učenec) na področju poučevanja jezikov.

Kot mentorji smo zagotavljali dostop uporabnikov do tutorjev in skrbeli za nenehno promocijo in spodbujanje tutorstva med tutorji in uporabniki, pri čemer so nam bili v veliko pomoč razredniki. Posameznih izobraževalnih delavnic za tutorje sicer nismo pripravili, smo pa tutorjem ponudili podporo, če so jo potrebovali. Učenci druge in tretje triade, ki so postali tutorji, so vodili dnevnik dejavnosti, ki so jih opravili. Vanj so zapisali število opravljenih ur in navedli področje, na katerem je potekala njihova tutorska pomoč. Tutorstvo smo na začetku promovirali na šolskem jezenskem krosu, tako da smo organizirali skupni tek prvošolcev z devetošolci. Devetošolci so tako postali »starejši bratje in sestre« prvošolcev in so jih s skupnim tekom spodbujali k nadaljnjemu sodelovanju. Povezave s »starejšimi sestrami in brati«, ki so ostale stalne, smo kasneje uporabljali še priložnostno ob dejavnostih, ki so se jih udeležili vsi učenci šole.

V sklopu tutorstva je potekal prenos znanj in veščin, ki niso bile vezane zgolj na šolsko učno snov; šlo je za učenje inštrumentov, plesa in fotografiranja. Učenke, ki so hodile v glasbeno šolo, so v drugem triletju leto starejšim ali mlajšim vrstnicam, ki jih je to zanimalo, v času podaljšanega bivanja omogočile individualne ure učenja kitare, klavirja in flavte. Naloga učitelja mentorja pa je bila motivirati učence in jih med letom spodbujati k sodelovanju ter jim omogočati ustrezne razmere za izvajanje tutorstva.

Koristi, ki jih je prinesla uvedba prostovoljstva na šolah, so vsekakor krepitev vrednot in večja vzgojna vloga šole. S prostovoljnim delom si učenci in dijaki pridobivajo nove veščine in znanja ter po-

stajajo bolj fleksibilni, predvsem pa ponotranjijo skupne družbene vrednote. Vzpostavljajo in krepijo se socialne mreže, zaradi tutorstva pričakujemo tudi upad medvrstniškega nasilja na šolah, širše pa prihaja do vedno pogostejšega povezovanja šole in lokalne skupnosti, zaradi česar okolje z vedno večjim zaupanjem sprejema šolo.

Vpliv prostovoljstva na dvig socialnega in kulturnega kapitala pri otrocih in dijakih

Pri ugotavljanju vplivov prostovoljstva na dvig socialnega in kulturnega kapitala smo uporabili kvantitativne in kvalitativne metode. Dejavnosti in udeležence smo številčno merili in spremljali, koliko učencev se istovrstnih dejavnosti udeležuje večkrat. Ugotovili smo, da so učenci, ki so se odločili za določeno dejavnost, v glavnem vztrajali pri večini istovrstnih dejavnosti (npr. pri sodelovanju s CSO, računalništvu ipd.). Učenci so se za prostovoljstvo odločali na lastno pobudo, včasih pa so jih k temu nagovorili prijatelji, ki so že sodelovali kot prostovoljci, ali pa je spodbuda prišla od razredničarke, predvsem kadar smo se pripravljali na kakšne večje priložnostne skupne akcije.

Za prostovoljno delo v osnovnih šolah se je odločilo več deklic kot dečkov. Najmočneje so bili zastopani učenci druge triade, torej tisti od 4. do 6. razreda. Izjema so bili devetošolci, ki so glede na število prostovoljcev v razredu najbolj izstopali. Pri tutorstvu je bilo več aktivnih učencev med 1. in 7. razredom; veliko vlogo pri tem pripisujemo razrednikom, ki večino časa preživijo z enim razredom in zato močneje spodbujajo vrstniško pomoč.

Da bi ugotovili razloge, zaradi katerih se učenci odločajo za prostovoljstvo, in njegove učinke, smo med prostovoljci po koncu dejavnosti opravili evalvacije s pomočjo intervjuja in refleksij. Spraševali smo jih, zakaj so se odločili za prostovoljstvo, kakšne koristi so od izvedenih dejavnosti imeli sami oziroma kakšne koristi pričakujejo. Glede vzrokov, zaradi katerih so se odločili za prostovoljno delo, so učenci prvega in drugega triletja najpogosteje navedli, da si želijo delati nekaj koristnega ali pomagati ljudem v stiski. Učenci tretjega triletja pa so ob omenjenih razlogih najpogosteje navajali še željo po delu z različnimi ljudmi in spoznavanje različnih področij, poklicev in oblik dela z ljudmi.

Med gimnazijci je bilo največ prostovoljcev iz 1. in 2. letnika. Tudi med njimi je bilo statistično gledano več prostovoljk kot prostovoljcev. Za dejavnosti v okviru prostovoljstva so se odlo-

čili sami. Čeprav lahko za opravljeno prostovoljno delo pridobijo nekaj ur v sklopu izbirnega dela obveznih izbirnih vsebin, je bila večina dijakov ob koncu dejavnosti navdušenih in si želijo tovrstno delo nadaljevati. Kljub temu da so torej delno zunanje motivirani, je pomembno, da jim prostovoljstvo predstavimo tako, da bodo tudi po tem, ko bodo prostovoljne ure opravili, svoj prosti čas še vedno z veseljem posvečali tem dejavnostim. Gimnazijci so kot razlog, zakaj so postali prostovoljci, poleg tega, da si želijo pomagati in si pridobiti izkušnje pri delu z ljudmi, najpogosteje navajali še, da se pri takšnem delu dobro počutijo in jim je v veselje.

A. Blazinšek in drugi (2010, 74) v svojem priročniku za mentorje prostovoljcev med pozitivnimi rezultati prostovoljnega dela navajajo predvsem okrepitev samozavesti, zaupanja vase in suverenosti, ki raste s posameznikovim kakovostnim prostovoljnim delom. Počasi izginja tudi strah pred neuspehom in zato si prostovoljec veliko bolj suvereno postavlja nove izzive, hkrati pa sam najde način, kako izboljšati proces in delo.

Dober zgled za pridobivanje omenjenih pozitivnih učinkov prostovoljstva so delavnice za otroke v izvedbi gimnazijk. V Gimnaziji Ormož so prostovoljke izvedle pet delavnic za otroke, in to v času, ko so starši lahko na MCO obiskovali predavanja o starševstvu in vzgoji. Sprva je skupina gimnazijk 1. in 2. letnika skupaj z mentorico načrtovala izvedbo in vsebine delavnic. Mentorica je poskrbela za dogovor o prostoru, promocijo in sprva tudi za termine vaj, obliko priprav ter delo spodbujala z zamislimi. Pozneje je prostovoljkam že uspelo pridobiti dovolj samozavesti in izkušenj, da so lahko nekatera dela zasnovale same, prispevale zamisli in organizirale pripravljalno delo. Tako je mentorica dejavnost le nadzirala. Sprva so se prostovoljke lotile pravljično-ustvarjalnih delavnic, kasneje plesno-pekovskih in glasbenih, na koncu pa so celo pripravile krajše dramatizacije in lutkovne igre za otroke. Delavnice so sprva potekale v splošni knjižnici, pozneje pa so jih se zaradi velikega zanimanja preselili v gimnazijo, kjer je bilo več prostora. Če se prostovoljke na začetku niso počutile dovolj samostojne, so po določenem času delavnice veliko bolj suvereno pripravile in izvedle. Z daljšim kontinuiranim delom pa jih bodo lahko celo samostojno programsko načrtovale. Pokazale so izjemno zanimanje za to, da bi takšne oblike dela in sodelovanja ohranili tudi v nadaljnjih letih.

Prednostna naloga mreže ob uvedbi prostovoljstva je bila vplivati na dvig socialnega in kulturnega kapitala pri učencih in dijakih. S prostovoljstvom, s sodelovanjem s CSO smo torej soobliko-

vali vrednote, saj so učenci in dijaki postajali bolj občutljivi za potrebe drugih. S humanitarnimi zbiralnimi akcijami in tutorstvom smo spodbujali predvsem vzajemno pomoč in soodvisnost, z vsemi prostovoljskimi dejavnostmi pa smo vplivali na vrednote in načela skupnosti, spodbujali strpnost, vztrajnost in potrpežljivost.

Z novimi socialnimi stiki in mrežami so učenci in dijaki krepili tudi svoje komunikacijske in socialne veščine. Pomembna pa ni samo količina, ampak tudi kakovost odnosov, ki jih učenci in dijaki vzpostavljajo. Socialni kapital je torej tisto sredstvo, ki se osredotoča na povezanost že obstoječih odnosov in krepi zaupanje med različnimi družbenimi skupinami. Z novimi socialnimi mrežami in odnosi, ki so jih učenci in dijaki stkali v okviru prostovoljstva, pa izboljšujejo že obstoječe odnose, v svoji družini, v šoli, med vrstniki in v širši skupnosti, v kateri se oblikujejo odprti in pristni odnosi, zaupanje ter povezanost (Blazinšek idr. 2010). Zato je socialni kapital v povezavi s kulturnim rešitev, ki v današnji družbi povečuje kakovost življenja.

Možnosti za razvoj prostovoljstva v šoli

Ko razmišljamo o razmahu prostovoljstva v osnovnih in srednjih šolah, se nam najprej zazdi, da v obstoječih vzgojno-izobraževalnih programih in učnih načrtih ni zaznati prav veliko možnosti za razmah prostovoljnega dela. Prostovoljske dejavnosti, ki so v okviru naše mreže potekale vse leto, npr. zbiranje zamaškov, oblačil, hrane, čistilna akcija, obiski starostnikov, otrok s posebnimi potrebami in dobrodelne prireditve, so praviloma vse potisnjene na rob izobraževalnega programa, v popoldanski čas. Zdi se, da zanemarjamo vzgojni vpliv, ki ga imajo te dejavnosti na učence ali dijake, predvsem z vidika zavedanja o pomenu medsebojne pomoči in dvigu socialnega kapitala, s tem pa posredno o pomenu kakovostnega preživljanja časa v današnji družbi. Imenitno bi bilo, če bi lahko prostovoljstvo postalo del vzgojno-izobraževalnega programa in ne samo projektna dejavnost, odrinjena v pozne popoldanske ure.

V dopoldanske ure nam je uspelo delno umestiti le tutorstvo kot vrstniško pomoč v nižjih razredih osnovne šole, predvsem do 6. razreda, kjer razrednik preživi večino časa z enim razredom in tako tudi lažje spremlja potrebe in spodbuja vrstniško pomoč med učenci. Drži seveda, da so mnogi učitelji že pred uvedbo tutorstva v razredu izvajali številne dejavnosti, ki so zagotavljale vrstniško pomoč, v tem šolskem letu pa so lahko potekale ob večji

podpori in spodbudi projektnih dejavnosti, v sklopu katerih smo skušali učencem omogočiti povezave tudi med posameznimi višjimi in nižjimi razredi. Pomembno pa se je razmahnilo tutorstvo po pouku in v podaljšanem bivanju. Predvsem v drugem in tretjem triletju nam je uspelo uvesti učno pomoč po pouku in, čeprav v manjšem obsegu, tudi pomoč dijakov učencem.

Šole bi morale vsekakor razmisliti o spodbujanju medvrstniške pomoči učencem, ki so jo v današnjem času popolnoma nadomestile različne oblike individualnih in skupinskih pomoči učiteljev. Učnih težav bi se bilo najprej treba lotiti z medvrstniško pomočjo in jo učencem ustrezno predstaviti, jih motivirati za to obliko dela po pouku in tudi med njim. Takšna oblika sodelovanja izboljšuje odnose med učenci in dijaki. Ustrezno motivacijo pri odločitvi za tutorstvo bi lahko pomenilo že šolsko priznanje tutorjem za prispevek in medsebojno pomoč.

V naslednjih letih si bomo v mreži šol vsekakor prizadevali spodbujati dejavnosti prostovoljstva in tutorstva, ki ga bomo še naprej ohranjali pod imenom »Z roko v roki«, čeprav koordinacije, kakšna je bila v šolskem letu 2013/2014, ne bo več. Šole iz mreže se bomo še naprej povezovale ob idejah, posredovanju primerov dobrih praks in motivirale druga drugo. Prizadevali si bomo, da bomo v naslednjih letih ohranili vsaj eno ali dve skupni dejavnosti. Vprašljiv je morda le obseg izvedbe tako na posameznih šolah kot pri povezovanju šol med seboj. Zato se skušamo povezati z novonastajajočim centrom filantropije v Ormožu, ki bo predvidoma deloval v okviru Centra starejših občanov Ormož, in bi lahko pomenil »lepilo« med šolami. Veliko povezovalno vlogo bi lahko v prihodnjih letih ohranjal tudi Mladinski center Ormož (MCO), ki se odzove ob številnih večjih vseslovenskih projektih in s katerim smo zelo pogosto ter dobro sodelovali. Z njim se bomo povezovali še naprej, saj v njegovih dejavnostih vidimo potencialno močno vlogo na področju promocije in usposabljanja prostovoljcev.

V oš Velika Nedelja smo se učitelji dogovorili, da bomo najuspešnejše dejavnosti nadaljevali še po izteku projekta. Tako so nekateri učitelji samoiniciativno prevzeli organizacijo čistilne akcije, zbiranje sredstev za šolske malice socialno ogroženih otrok, zbiranje sredstev z bazarji za šolo v naravi, tutorstvo, zbiranje papirja, zamaškov, hrane ipd. Seveda bi bilo najbolje, da ne bi prihajalo do osipa prostovoljcev in prostovoljskih dejavnosti na posameznih šolah, da bi le-te pridobile skrbnika dejavnosti, ki smo jih v tem šolskem letu uspešno zagnali in jim postavili zdrave temelje. Skrbnik bi prevzel vlogo povezovalca vseh institucij, ki so navzoče

v okolju, ter gradil most med deležniki iz okolja in učenci ali dijaki. Prevezel bi tudi vlogo promotorja, motivatorja in koordinatorja prostovoljskih dejavnosti v posamezni šoli, hkrati pa bi si prizadeval za nadaljnje povezovanje med šolami, vključenimi v mrežo »Z roko v roki«, in širše.

Z vsemi opisanimi dejavnostmi, prostovoljstvom in tutorstvom smo si v okviru šolske ponudbe prizadevali prostovoljstvo razširiti med učence in dijake, ki bi to poslanstvo ohranjali vse življenje, s čimer bi zviševali svoj socialni in kulturni kapital, hkrati pa dejavno prispevali k boljši lokalni skupnosti.

Težava, ki se je vse šolsko leto pojavljala pri izvedbi prostovoljnih dejavnosti, so bila finančna sredstva za prevoze do ključnih mest, kjer se lahko srečamo z deležniki. Zato so morale dejavnosti potekati večinoma kar na šoli in smo deležnike povabili tja. Obiskov v Varstveno-delovnem centru (VDC) ali Centru starejših občanov smo sicer načrtovali nekoliko več, kot smo jih nazadnje izvedli, prav zaradi cene prevozov. Prav tako se nam zdi potrebno, da v mreži vsaj enkrat mesečno opravimo skupno dejavnost, če hočemo šole med seboj tesno povezati.

Druga ovira je prenatrpan urnik, ki se proti koncu šolskega leta, predvsem zaradi področnih in državnih tekmovanj iz različnih predmetov in interesnih dejavnosti, še gosti. Zato so se občasno pojavljale velike težave pri usklajevanju terminov za skupne dejavnosti prostovoljstva, npr. za čistilno akcijo, obisk starostnikov v CSO, dejavnosti na šoli s posebnimi potrebami ipd. Vse omenjene dejavnosti smo izvajali po rednem pouku in po interesnih dejavnostih.

Sklep

Zakaj sem postal prostovoljec ali prostovoljka?

... ker vedno obstajajo tisti, ki jim je treba pomagati. (Leon)

... ker vem, da dobre svari polepšajo življenje. (Urška)

V naši lokalni skupnosti, ki jo pestijo staranje prebivalstva, brezposelnost in socialna izključenost, večja od slovenskega povprečja, hkrati pa zaradi majhnega števila javnih zavodov ostaja zelo malo priložnosti za socialno vključevanje, je vzgojna vloga šole tista, ki lahko veliko pripomore k ustvarjanju boljše družbe. Krepi lahko skupna pravila, vrednote in zaupanje, z vzpostavljanjem pozitivnih odnosov razvija socialne mreže in predvsem krepi soodvisnost in vzajemnost med člani lokalne skupnosti.

Šola izobražuje in vzgaja, torej poleg posredovanja znanja so-

oblikuje sistem vrednot, norm, navad in prepričanj. In če še dodatno izhajamo iz raziskav, ki so bile opravljene v Sloveniji (Flere, Klainšček, Musil, Tavčar Krajnc in Kirbiš 2009), ne moremo mimo dejstva, da učenci z nižjim socialnim in kulturnim kapitalom dosegajo slabši učni uspeh. Učenčeve izobraževalne možnosti in njegove učne dosežke določata torej njegovo družinsko in družbeno okolje, še posebej močan vpliv imata socialno-ekonomski status družine in izobrazba staršev. Višji kot je otrokov socialni kapital, bolj se čuti povezanega s skupnostjo, večji je njegov občutek blagostanja in večja je verjetnost, da bo v šoli uspešen ter da bo v njej vztrajal. Zato je treba v šolstvu ubrati nov pristop, ki bo na učence vplival vzgojno in bo hkrati zagotavljal boljši uspeh. To bomo dosegli tudi tako, da bomo vplivali na dvig socialnega in kulturnega kapitala pri učencih.

Ena ključnih dejavnosti, ki jo v šolah izvajamo in ki dviguje socialni in kulturni kapital, je prostovoljstvo, saj krepi predvsem soodvisnost in vzajemnost med ljudmi. Spodbuja vero v skupne vrednote in zaupanje v družbo. Učenci in dijaki ob prostovoljnih dejavnostih postajajo občutljivejši za potrebe drugih in strpnejši. Ko se srečujejo z deležniki iz lokalnega okolja, z vzpostavljanjem pozitivnih odnosov gradijo nove in krepijo obstoječe socialne mreže. Učenci in dijaki v okviru prostovoljstva oblikujejo odprte in pristne odnose, vzpostavljajo zaupanje ter povezanost, hkrati pa izboljšujejo že obstoječe odnose, in to v svoji družini, v šoli, med vrstniki in v širši skupnosti. Kakovostni odnosi so torej tisto, kar krepi zaupanje med različnimi družbenimi skupinami in izboljšuje življenje vseh ljudi.

Zdi se, da je šolski sistem danes naravnano preveč storilnostno in zanemarja vpliv, ki ga imajo prostovoljne dejavnosti na učenca ali dijaka, predvsem z vidika obogatitve medosebnih odnosov in posredno izboljšanja kakovosti življenja v današnji družbi, saj so potisnjene v popoldanski čas. Prostovoljstvo namreč krepi vezi med vključenimi in izključenimi, deluje povezovalno, ne pripomore samo k humanejšemu in pravičnejšemu svetu, ampak tudi v prostovoljcih vzbuja pozitivne vrednote in jih krepi. Dviguje torej socialni in kulturni kapital posameznika in to sta poglobljena razloga, zaradi katerih je pomembno, da učenci ali dijaki postanejo prostovoljci.

Literatura

- Beck, U. 2001. *Družba tveganja na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.
- Blazinšek, A., Š. Luštek, Š. Gorjan in U. Rozman. 2011. *Socialni kapital in*

mladi. Ljubljana: Salve. http://issuu.com/mladinski_cek/docs/socialni-kapital-in-mladi-print

Blazinšek, A., A. Oblak, J. Gornik, P. Jamšek, S. Kronegger, T. Novak in R. Pinosa. 2010. *ABC prostovoljstva: priročnik za mentorje*. Ljubljana: Slovenska filantropija.

Flere, S., R. Klainšček, B. Musil, M. Tavčar Krajnc in A. Kirbiš. 2009. Kdo je uspešen v slovenski šoli? *Poročilo o rezultatih raziskave v okviru projekta Perspektive evalvacije in razvoja sistema vzgoje in izobraževanja*. Znanstvena poročila Pedagoškega inštituta 15/09. Ljubljana: Pedagoški inštitut. http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/15_09_kdo_je_uspesen_v_slovenski_soli.pdf

- Nina Žnidarič je koordinatorica projekta v mreži šol na Osnovni šoli Velika Nedelja. ninaznidaric@gmail.com

Prostovoljstvo v šoli: pomemben dejavnik za dvig socialnega in kulturnega kapitala v lokalni skupnosti

Tjaša Mezinec

Osnovna šola Antona Šibelja-Stjenka Komen

Članek govori o socialnem in kulturnem kapitalu in se osredotoča na prostovoljstvo kot enega izmed vidikov socialnega in kulturnega kapitala. Osrednji prostovoljni dejavnosti, ki ju bomo obravnavali, sta medvrstniška pomoč in druženje ter medgeneracijsko sodelovanje. V prispevku bomo predstavili načine izvajanja in raziskovanja dejavnosti, metode merjenja, analizo samega delovanja in končne rezultate. Izpostavili bomo pomen zaupanja kot ključnega dejavnika, ki botruje dvigu socialnega in kulturnega kapitala. Glavno vprašanje, ki smo si ga zastavili, je, ali so šola in prostovoljne dejavnosti znotraj šolskega prostora lahko ključni dejavniki, ki spreminjajo in izboljšujejo stanje na področju socialnega in kulturnega kapitala v svojem okolju.

Ključne besede: socialni in kulturni kapital, prostovoljstvo v šoli, zaupanje, medvrstniška pomoč

Uvod

V okviru projekta Dvig socialnega in kulturnega kapitala (v nadaljevanju SKK) v lokalnih skupnostih za razvoj enakih možnosti in spodbujanje socialne vključenosti smo se srečevali z različnimi vprašanji in dilemami. V štirih šolah, ki so oblikovale mrežo, smo se najprej spraševali, kaj ta dva pojma sploh pomenita, katere dejavnosti za dvig SKK bomo izvajali in na kakšen način, kako bomo preverili svoje delovanje in kako bo delovanje v tem projektu vplivalo na okolje. Pričujoči prispevek je pravzaprav prikaz opravljenih dejavnosti in reševanja dilem in izzivov, s katerimi smo se srečevali med izvedbo projekta.

S pojmomoma kulturni in še bolj socialni kapital se različni avtorji s področja sociologije ukvarjajo že precej časa. Fenomen kulturnega in socialnega kapitala je prodrli tudi na druga znanstvena področja. Na pomen dejavnikov socialnega in kulturnega kapitala (preko človeških virov) naletimo tudi v Strategiji razvoja Slovenije (Republika Slovenija 2013). Ne nazadnje se z raziskovanjem in

preučevanjem teh pojmov (predvsem socialnega kapitala) ukvarjajo številne mednarodne organizacije, kot sta na primer OECD in Svetovna banka. Zakaj se torej toliko posvečamo tema dvema pojmom? Odgovor najdemo že v njihovih definicijah, ki kažejo, kako pomembna sta obravnavana koncepta, in opozarjajo na njuno razsežnost.

Kulturni kapital bi po Bourdieuju lahko opredelili kot »znanje, veščine in izobrazbo«, torej tisto, kot pravi Bourdieu, »kar posameznik pridobi skozi življenje v določenem okolju; sem spada tudi prenos kulturnega kapitala (npr. norme, vrednote, veščine, naglas itd.), ki ga otrok pridobi od svojih staršev« (Korošec 2008, 6).

Ob poskusih opredelitve socialnega kapitala se lahko hitro znajdemo v zadregi ali – kot pravita Adam in Rončević – v »preobilju definicij« (Adam in Rončević 2003). Blazinšek idr. menijo, da je problem množičnosti definicij socialnega kapitala dejstvo, da »ga eni avtorji obravnavajo kot posledico, drugi pa kot vir« (2011, 8). Nekateri nanj gledajo s pozitivnega vidika, drugi ga obravnavajo kot dejavnik družbene izključenosti in razslojenosti. Blazinšek predstavi različne avtorje in opredelitve, na koncu pa izpostavi povzetek vseh definicij v naslednji opredelitvi (2011, 9):

Socialni kapital predstavlja socialne mreže in participacijo v socialnem okolju. Socialne mreže usposablja posameznika, skupine in skupnosti za deljenje skupnih norm, vrednot, kulture, navad in običajev ter spodbujajo zaupanje in razumevanje, kar krepi sodelovanje v ali med skupinami z namenom doseči skupni cilj. Socialni kapital se razume kot posameznikov in družbeni vir, pri katerem gre za investiranje v medosebne odnose in ki je v podporo socialnemu vključevanju v sodobni družbi.

V tem članku se bomo osredotočili na omenjeni pozitivni vidik SKK in ga opredelili z naslednjo skupno definicijo: »Socialni in kulturni kapital posameznika je bogastvo, ki izvira iz sodelovanja in vpetosti v socialne vezi in mreže. Povečuje občutek pripadnosti, zaupanja in solidarnosti ter omogoča razvoj posameznika in skupnosti.« (Glej <http://sk.solazaravnatelje.si/opredelitev-skk>)

Bistvo SKK so torej pozitivni odnosi, ki jih krepimo z dejavniki, ki socialni kapital tudi označujejo, in sicer so to »skupna pravila in vrednote, dobro razvite socialne mreže, visoka raven zaupanja, visoka državljanska zavzetost, simboli in obredi, soodvisnost in vzajemnost, prostovoljstvo in dejavnosti skupnosti« (Putnam 2000).

Socialni in kulturni kapital imata močan vpliv tudi na otro-

kovo osebnost in razvoj. »Zaupanje, omrežja, pravila vzajemnosti v otrokovi družini, šola, sošolci in širša skupnost imajo daljnosežne učinke na otrokove priložnosti in izbiro in s tem na vedenje in razvoj. Socialni kapital je po širini in globini učinkov na otrokovo življenje takoj za revščino.« (Putnam 2000) Zato ne moremo mimo dejstva, da je treba v izobraževalnih ustanovah narediti kar se da veliko, da otrokom zagotovimo okolje, ki bo ugodno vplivalo na dvig socialnega in kulturnega kapitala.

Eno izmed možnih rešitev nam ponuja West-Burnham, ki v enem svojih del (2011) govori o tem, da otroci v šolah preživijo le petnajst odstotkov vsega časa v enem letu, kar kaže na to, da je vpliv šole v primerjavi z vplivom drugih dejavnikov (družine, prijateljev, skupnosti ...) majhen. Sprašuje se o smiselnosti vlaganja energije in prizadevanj v to, da bi izboljšali šolo, če drugi dejavniki močnejše in pomembnejše vplivajo na življenjske priložnosti in blaginjo kot samo delo šole. Meni, da bi bilo smiselno spremeniti dejstvo, da »navadno osrednjo pozornost namenjamo šoli kot ključni sestavini izboljševanja. Verjetno ne bi bilo napak, če bi je več namenjali spremenljivkam zunaj šole.« (West-Burnham 2011, 5) Avtor predstavi nov pristop, ki ga poimenuje od »poišči in namesti« k »napovej in prepreči«. Gre za to, da šola ne bi več delovala zgolj kot rezultat svojega okolja, temveč naj bi spreminjala okolje okoli sebe (West-Burnham 2011).

S tem, da sta vzgoja in izobraževanje v okviru koncepta socialnega kapitala pomembna, se strinja tudi Zrim Martinjakova, saj meni, da bi bilo spoznanja o vrednosti socialnega in kulturnega kapitala primerno umestiti v vzgojo in izobraževanje tako na »mikroravni v praksi kot na makroravni v edukacijskih politikah« (Zrim Martinjak 2006, 120). Kritična je do visoko opevane konkurenčnosti, ki po njenem mnenju »vse preveč pozornosti usmerja le v človeški kapital, ki predstavlja pot do finančnega kapitala, ta pa oblikuje življenja posameznikov predvsem v smeri socialnih različnosti in neenakosti« (str. 120). Poudarja dejstvo, da prevečkrat pozablamo na socialni kapital, »ki je pomemben vir v smislu protiuteži tako družbenemu toku kot posameznikovi naravnosti v sodobni igri eksistenčnega obstoja« (str. 120). Pomembnost socialnega in kulturnega kapitala omenjata tudi Adam in Rončević (2004), saj socialni kapital vidita kot katalizator človeškega kapitala.

Pri socialnem in kulturnem kapitalu igra pomembno vlogo zaupanje. Nekateri avtorji pravijo, da zaupanje znotraj organizacij deluje kot »mazivo« (Adam in Rončević 2004). West-Burnham (2011)

govori celo o tem, da je zaupanje ena najpomembnejših razsežnosti socialnega kapitala. Bryk in Schenider (2002) v svoji raziskavi o uspešnih šolah poudarjata dejstvo, »da so se šole v njunem vzorcu, ki so se zares izboljšale, usmerile v raven zaupanja in odnose, namesto da bi spreminjale vloge, strukture in vire« (West-Burnham 2011, 9).

Kump (2003) navaja, da »na potencial socialnega kapitala v družbi po Putnamu in številnih drugih avtorjih še zlasti pomembno vplivajo prostovoljne organizacije« (str. 159–160), saj znotraj njih člani »akumulirajo socialni kapital in kolektivno delujejo na način, ki ima pozitiven vpliv na blaginjo in produktivnost celotne skupnosti« (str. 160).

V današnji družbi ne moremo več govoriti o prostovoljstvu zgolj kot o plemenitem delovanju ljudi dobre volje do sočloveka. To vsekakor ostaja osrednja filozofija prostovoljskega dela. A. Mikuš Kos (1997) pa meni, da je prostovoljstvo v sodobni družbi pridobilo nove razsežnosti. Postalo je del partnerstva s socialno in zdravstveno politiko ter strokovnimi službami. Poudarja, da poleg pomoči drugim prostovoljne dejavnosti razvijajo tudi vsebine in oblike samopomoči. Pomembnost prostovoljstva je še v tem, da širi ideje, vrednote in dejanja solidarnosti, pomaga omiliti razlike in zmanjšuje neenakost. Zaradi svoje naravnosti je prostovoljstvo družbeno koristna in nujna dejavnost, za katero napovedujejo, da bo vedno bolj pridobivala pomen in moč, predvsem pa bo vse bolj prevzemala vlogo pokrivanja socialnih potreb in reševanja socialnih problemov (Mikuš Kos 1997, 11–12).

Zato ni čudno, da je vključevanje prostovoljstva v šolsko okolje v različnih oblikah ponekod že stalnica. Pomembnost prostovoljstva se kaže tudi v krepitvi pozitivnih odnosov, povečevanju odgovornosti, sodelovanja in solidarnosti, kar pripomore k temu, da so učenci bolj dejavni z drugimi. Poleg tega prostovoljstvo posredno pomaga pri izboljšanju učnega uspeha otrok z učnimi/socialnimi težavami in pripomore k boljši povezanosti z lokalno skupnostjo, tako posameznikov kot šolskega okolja nasploh (*Prostovoljstvo* 2011, 9). Mikuš Kosova (1999, 68) je prepričana tudi o velikem vzgojnem pomenu prostovoljstva, saj meni, da otroci med prostovoljnim delom ali dejavnostmi »doživljajo in uveljavljajo človeške vrednote (nesebično ljubezen do sočloveka, pristne medsebojne odnose ...) ter razvijajo svoje osebne lastnosti in s tem vsestransko osebnostno in socialno dozorevajo« (Mikuš Kos 1999, 68).

Posebno mesto v okviru prostovoljstva med mladimi ima medvrstniško učenje. Mijoč (1993) našteje nekatere prednosti medvr-

stniškega učenja v obliki študijskih krožkov. Mednje spadajo vzajemnost in prostovoljnost učenja, demokratično, prijateljsko in neformalno vzdušje, samostojno določanje ciljev in vsebin ter pridobivanje socialnega kapitala kot »pozitivnega stranskega učinka« (Blazinšek idr. 2010, 9).

Zaradi demografskih sprememb in staranja prebivalstva se povečuje pomen prostovoljstva tudi na področju medgeneracijskega sodelovanja. Nekateri avtorji so prepričani, da »medgeneracijsko učenje in povezovanje lahko pomagata generacijam, da prerastejo ravnodušnost, nezaupanje in zavračanje dejavnega sodelovanja« (Rupert in Vilič Klenovšek 2012, 16). Medgeneracijske dejavnosti so pomembne predvsem v današnjem svetu, ko se zmanjšuje delež razširjenih družin in se kaže porast manjših družinskih enot, v katerih je druženja med različnimi generacijami manj. Medgeneracijski način sodelovanja v obliki prostovoljstva pa pripomore k temu, da starejši »vzpostavijo odnose z mladimi in še naprej prispevajo k družbi s prenašanjem svojih izkušenj, hkrati pa se obvarujejo pred nevarnostmi, da bi postali izključeni iz družbe. Mlajše generacije pa se lahko učijo o stari generaciji in od nje dobijo vpogled v lastno starost ter udomačijo misel na lastno staranje in minljivost« (str. 16).

Glede na vse napisano se zastavljata osrednji vprašanji: *Ali je šola lahko ustanova, ki deluje širše in izboljšuje stanje v svojem okolju na področju socialnega in kulturnega kapitala? Ali širjenje različnih oblik prostovoljstva znotraj šole lahko predstavlja pomemben dejavnik za dvig zaupanja in s tem socialnega in kulturnega kapitala tudi zunaj šolskih meja?*

V prispevku bomo podrobneje predstavili le dve izmed oblik, ki se nanašata na prostovoljstvo med vrstniki in med različnimi generacijami. Naš namen je predstaviti primer dobre prakse in ugotoviti, ali lahko na vprašanji iz prejšnjega odstavka odgovorimo pritrdilno.

Primer dobre prakse medvrstniškega prostovoljstva in medgeneracijskega sodelovanja

V okviru projekta Dvig socialnega in kulturnega kapitala v lokalnih skupnostih za razvoj enakih možnosti in spodbujanje socialne vključenosti (SKK) smo na pobudo ravnateljice osnovne šole Komen in na njeno povabilo drugim šolam k sodelovanju oblikovali mrežo štirih osnovnih šol. Koordinatorica je bila oš Antona Šiblja – Stjenka Komen, druge članice mreže pa so bile oš dr. Bogog-

mirja Magajne Divača, oš Dragomirja Benčiča-Brkina Hrpelje in oš Srečka Kosovela Sežana.

Gre za primorske osnovne šole iz Kraško-brkinske regije. Šole so na pretežno ruralnem območju, kjer ne moremo govoriti o visoki stopnji poselitve. Izjema je Sežana, ki predstavlja najbolj urbano okolje, in tamkajšnjo osnovno šolo lahko označimo kot mestno. To se kaže tudi v številu učencev, ki posamezno šolo obiskujejo. oš Sežana obiskuje približno 650 učencev, druge tri šole so po številu učencev manjše, vsaka ima od 250 do 300 učencev. Najbližji sta oddaljeni približno deset kilometrov, razdalja med najbolj oddaljenima pa je nekaj več kot štirideset kilometrov.

Delovanje mreže je potekalo po predhodno oblikovanem akcijskem načrtu, ki smo ga med potekom projekta spreminjali in dopolnjevali. Komunikacija med člani mreže je bila redna in je najpogosteje potekala predvsem preko elektronske pošte in mobilnega telefona, občasno pa smo se sešli tudi na delovnih srečanjih.

Spodbujanje dviga SKK smo poskušali uresničevati z naslednjimi splošno zastavljenimi cilji:

- povečati socialno vključenost brezposelnih staršev in starejših oseb z razvijanjem prostovoljstva;
- povečati kakovost komuniciranja med deležniki (učenci, učitelji, starši, starimi starši, učenci prostovoljci in drugimi udeleženci) ter tako dvigniti tudi raven zaupanja;
- povečevati občutljivost mladih za trajnostni razvoj ter obujanje in ohranjanje tradicije kot povezovalnega elementa med generacijami.

Za najpomembnejši povezovalni element smo izbrali prostovoljstvo in z njim povezane dejavnosti. Ker ima pri prostovoljnih dejavnostih in tudi pri socialnem in kulturnem kapitalu velik pomen zaupanje, ni presenetljivo, da smo za skupni naslov dejavnosti vseh štirih šol izbrali geslo *Zaupam, torej sem*.

V prispevku bomo v nadaljevanju predstavili načine oblikovanja, izvedbe, analize in rezultate izbranih dejavnosti, za katere upamo, da so dobro zasnovane in da bomo z njimi v prihodnje ne le nadaljevali zastavljene cilje, temveč bodo ponujale tudi možnosti za nadgradnjo.

Spremljanje izvajanja dejavnosti (raziskovanje in »merjenje«)

Tako kot smo v uvodu omenili, da definicija socialnega in kulturnega kapitala ni enotna, tako tudi ne moremo govoriti o enotnem

načinu raziskovanja in metodah merjenja socialnega in kulturnega kapitala. Adam na primer v svoji raziskavi uporabi posredno naravnane kazalnike, ki so: splošno zaupanje, članstvo in dejavnosti v neprofitnih organizacijah ter število ur neplačanega dela, opravljenega v okviru prostovoljnih združenj (Adam 2007). Iglíč predstavi tudi alternativno merjenje socialnega kapitala s pomočjo analize neformalnih socialnih omrežij (Iglíč 2001).

Nekateri avtorji pa socialni kapital izenačujejo samo z enim kazalnikom, na primer z zaupanjem, vendar nas to ne pripelje do pravih rezultatov, saj je dejavnikov, ki kažejo socialni kapital, več.

Prav zato smo se v okviru projekta odločili za nekakšen kompromis in raziskovanje razdelili na dva dela. Merili smo kvalitativno in v primerih, ki so to dopuščali, tudi kvantitativno. Za *kvantitativne kazalnike* smo si izbrali: število navzočih na posameznih dejavnostih (participacija), pogostost srečevanj oziroma število srečanj (pogostost participacije), trajanje določenih dejavnosti oziroma trajanje vzpostavljenih odnosov, kar nam je ob predpostavki, da trajnejši odnosi povečujejo zaupanje, omogočalo zgolj posredno ugotavljanje stopnje zaupanja oziroma splošno oceno. Z vsem tem smo poskušali pokriti širok spekter prej omenjenih kazalnikov.

Poleg tega pa smo upoštevali tudi naslednje *kvalitativne kazalnike* ali kriterije: zadovoljstvo udeležencev, zbiranje vtisov in izjav udeležencev (evalvacijska srečanja prostovoljcev, kratki evalvacijski vprašalniki za udeležence), zbiranje fotografij, ki kažejo na povezanost in zadovoljstvo udeležencev, povečevanje povpraševanja pri učencih/starših/uporabnikih.

Izvajanje dejavnosti, analiza in rezultati

V mreži smo že vnaprej predvideli nekatere ovire, zaradi katerih bi bila pogostost druženja vseh prostovoljcev iz vseh šol lahko omejena. Dejavnosti si zato nismo zamislili kot nenehnega druženja vseh prostovoljcev znotraj mreže, ampak smo organizirali različne dejavnosti, ki so potekale vzporedno na vseh članicah mreže. Prostovoljci vseh šol (pa tudi drugi sodelujoči) so se skupno družili le na dveh večjih dogodkih: na kulturni prireditvi Šola šoli in na 15. festivalu prostovoljstva v Ljubljani, ki je predstavljal nagrado za celoletno sodelovanje učencev na področju prostovoljstva. Poleg tega pa je festival učencem omogočal, da so spoznali še druge prostovoljne organizacije, se družili z vrstniki in z različnimi družabnimi igrami in dejavnostmi aktivno sodelovali v festivalskem

dogajanju. Za predstavitev primera dobre prakse smo si izbrali dve dejavnosti, ki smo ju na posameznih članicah mreže izvajali po nekakšnem vzporednem modelu, in sicer:

- prostovoljstvo kot medvrstniško pomoč in druženje,
- medgeneracijsko prostovoljstvo in sodelovanje.

V okviru teh dejavnosti smo skušali upoštevati naslednje vidike SSK (Osnovna šola Komen 2013):

- *Skupna pravila in vrednote.* Šola je kraj, kjer se lokalna skupnost lahko poveže in deli znanje.
- *Dobro razvite socialne mreže.* Šola zagotavlja lokalni skupnosti podporo pri izvedbi projekta s tečajem, prostorom za srečanja in obveščanjem.
- *Učenje.* Pripadniki različnih generacij si delijo znanje, izkušnje in modrost.
- *Visoka raven zaupanja.* Učenci in odrasli gradijo medsebojne odnose, ki jim omogočajo, da se kljub razlikam skupaj učinkovito učijo. Šola spodbuja občutek skupnega duha in potrebo po podpori drugemu.
- *Prostovoljstvo, soodvisnost in vzajemnost.* Šola razvija odgovornost in opozarja na pomen časa, ki ga namenimo drugim in skupnosti.

Vzpostavljane dejavnosti na šolah je potekalo zelo različno, saj so bile nekatere od njih na posameznih šolah že ustaljena praksa, na drugih jih je bilo treba obuditi, na tretjih pa jih je bilo treba uvesti povsem na novo.

Koordinatorji prostovoljstva v posameznih šolah so bili člani mreže. V nekaterih šolah so na pomoč priskočili tudi drugi strokovni delavci, v oš Komen je pomoč ponudila še zunanja prostovoljka in je s šolo sodelovala v dejavnostih medvrstniškega in medgeneracijskega prostovoljstva.

Medvrstniška pomoč in druženje

Predhodno stanje (glej preglednico 1) na področju medvrstniške pomoči je bilo v posameznih članicah mreže različno. Najboljše je bilo v oš Hrpelje, kjer je medvrstniška pomoč v dobro organizirani obliki potekala že v prejšnjih šolskih letih. V oš Divača je ta dejavnost potekala že v preteklosti, vendar ne v tako organizirani obliki, oš Komen in oš Sežana pa sta tako obliko pomoči poskušali uvesti na novo.

PREGLEDNICA 1 Kvantitativni podatki o medvrstniški pomoči in druženju

Kategorija	oš Divača	oš Komen	oš Sežana	oš Hrpelje
Predhodno stanje	Prostovoljstva ni bilo v organizirani obliki	Prostovoljstvo je obstajalo v obliki tutorstva	Prostovoljstva ni bilo	Prostovoljstvo je bilo razvito
Število vključenih prostovoljcev	16 prostovoljcev	23 prostovoljcev	Ni organizirane oblike	16 prostovoljcev
Pogostost srečevanj oziroma število srečanj	Enkrat tedensko	Enkrat tedensko	Občasno	Enkrat tedensko
Število tandemov, ki so se ohranili od začetka leta, in število na novo vzpostavljenih tandemov	Najprej le dva, potem se je njihovo število povečevalo; ohranili so se vsi	Najprej 15, potem se je njihovo število povečevalo; ohranili so se vsi tandemi	—	Osem tandemov

Medvrstniška pomoč je potekala v šoli in v njeni okolici. Gre za učno pomoč, druženje, igro, zabavo ... Oblike medvrstniške pomoči so bile različne, prevladovalo pa je druženje v manjših skupinah, prostovoljstvo posameznih učencev iz višjih triad v oddelkih podaljšanega bivanja in medvrstniško druženje v tandemu, pri čemer je najpogostejšo obliko predstavljal tandem med učencem iz višje in učencem iz nižje triade.

Iz podatkov, ki smo jih pridobili (glej preglednico 1), lahko razberemo, da je medvrstniška pomoč dejavno zaživela in organizirano potekala v treh od štirih šol.

V oš Divača je dejavnost potekala v neformalni obliki srečanj po pouku v šolski knjižnici. Iz preglednice 1 lahko razberemo, da je bilo dejavnih šestnajst prostovoljcev. Medvrstniška pomoč je sprva potekala v skupinah za učenje, nato so jo razširili tako, da so se oblikovale dvojice z učenci iz druge in tretje triade. Poizkusili so tudi s povezovanjem učencev prve triade z učenci tretje triade, vendar ta način ni prav zaživel. Zato so dejavnosti raje razširili in organizirali dodatne ure in prostor za učence v dvojicah in manjših skupinah iz tretje triade, ki so se tako večkrat tedensko dobivali v šolskih prostorih, najpogosteje kar v knjižnici (čitalnici). Pri popoldanski dejavnosti *Babičina kuhinja* so uvedli tutorstvo. Učenke iz druge triade, ki so v minulem šolskem letu obiskovale dejavnost *Z žlico po svetu* in se naučile osnov kuhanja, so v letošnjem letu postale učenke tutorke. Z mentorico so predhodno načrtovale uro kuhanja in potek priprave jedi, ki so jo pozneje pripravile z učenci druge triade. Teh učencev je bilo osemnajst, zato so učenke tu-

torke (bilo jih je šest) imele kar odgovorno delo. Hkrati so razvijale odgovornost in si krepile samozavest.

V oš Hrpelje je medvrstniška pomoč stalnica že od leta 2006. Poteka organizirano kot tedenska dejavnost, pri kateri sodelujejo prostovoljci iz višjih razredov in uporabniki, tj. učenci iz nižjih razredov. V preteklem šolskem letu je bilo prostovoljcev več kot uporabnikov, zato so se odločili, da tisti, ki nimajo tandema, pomagajo v oddelkih podaljšanega bivanja. Po zbranih podatkih (glej preglednico 1) je bilo letos v medvrstniško pomoč vključenih šestnajst prostovoljcev – to so bili učenci od 6. do 9. razreda –, njihova srečanja pa so potekala enkrat tedensko. Predhodno so se prostovoljci »izobrazili« na skupnih mesečnih srečanjih, ki so bila včasih pogostejša – vsakih štirinajst dni –, ker so bili nekateri prostovoljci vključeni tudi v medgeneracijska srečanja.

V oš Komen je do tega šolskega leta medvrstniška pomoč potekala le v obliki tutorstva med učenci šestih in prvih razredov. V okviru projekta s k k pa so tutorstvo nadgradili. Ker se je dejavnost začela povsem na novo, je bilo treba sistem pomoči med vrstniki najprej temeljito predstaviti učiteljem, staršem in učencem. Pridobiti je bilo treba formalno soglasje staršev učencev prostovoljcev in učencev uporabnikov. V program se je tako vključilo triindvajset prostovoljcev (glej preglednico 1). Razdelili so se v tandeme, ker pa je bilo učencev prostovoljcev več kot učencev uporabnikov, so prostovoljci brez para svoje ure namenili prostovoljnemu delu v sklopu medvrstniške pomoči v podaljšanem bivanju. Par se je tako dobival po vnaprej določenem urniku, enkrat tedensko v šolskih prostorih. Za prostovoljce so organizirali tudi delavnice oziroma evalvacijska srečanja, ki so potekala enkrat mesečno oziroma glede na potrebe in zmožnosti učencev.

V oš Sežana so pred leti medvrstniško pomoč sicer izvajali, v zadnjih letih pa vzpostavljenega sistema medvrstniške pomoči niso imeli. Tudi v okviru našega projekta dejavnost ni povsem zaživela, saj ob predstavitvi projekta zanimanja učencev ni bilo.

Tri izmed štirih šol so medvrstniško pomoč izvajale uspešno in so tako izpolnile večino predvidenih namenov za dvig s k k. Najpomembnejše je dejstvo, da se učenci sploh odločajo za prostovoljstvo in mu namenijo svoj čas. Razveseljive so izjave, kakršna je na primer tale: »Ko sem slišal za projekt, se ni bilo težko odločiti, saj rad pomagam drugim.«

Naslednje, kar je treba izpostaviti, je rednost dejavnosti. Učenci se opravljanju dejavnosti niso izmikali (ne prostovoljci in ne uporabniki), med šolskim letom se je število prostovoljcev povečalo

in tudi tandemi z začetka šolskega leta so se ohranili, kar kaže na *dvig ravni zaupanja in povečanje občutka soodvisnosti in vzajemnosti*. Na povečanje zaupanja med starši kaže dejstvo, da so nekateri med njimi, ki so učno pomoč na začetku zavrnilo, med šolskim letom zanjo zaprosili, saj so, kot pravijo, »slišali, da dobro deluje«.

Zanimive so tudi izjave učencev prostovoljcev, na primer: »Zanimivo je, da si lahko ti učitelj!« »Druženje in učenje mlajših se mi zdi super, ker doma nimam mlajših bratov in sester!« Kažejo na to, da je vzpostavljanje novih odnosov zanje pomembno. Medvrstniška pomoč (sodelovanje prve triade s tretjo) se je pokazala kot zelo uspešna tudi pri *vidiku samega učenja*, ko mlajši učenci nočejo sodelovati s starši in se učiti z njimi, s starejšimi vrstniki pa so pripravljeni sodelovati. Na to kažejo tudi izjave učencev uporabnikov, kakršni sta na primer tile: »Kdaj bo prišel?« »Komaj čakam, da pride, da narediva domačo nalogo in se še malo pogovarjava.«

Pomembno je še dejstvo, da so se tandemi nekaterih učencev začeli povezovati tudi v času, ko medvrstniške pomoči ni bilo (npr. med igro na igrišču), kar nam potrjuje trditev, ki smo jo navedli v uvodu, in sicer, da vključevanje v neformalne organizacije in dejavnosti povečuje število osebnih stikov in hkrati širi možnosti za socialni in kulturni kapital.

Medgeneracijsko prostovoljstvo in sodelovanje

Delovanje v tem okviru bi lahko razdelili na dve področji: medgeneracijsko sodelovanje s starejšimi in osebami iz lokalnega okolja ter drugimi posamezniki in skupinami (člani nevladnih in drugih organizacij ter društev) in prostovoljno pomoč učencev starejšim.

Pri prvem področju gre za druženje učencev in drugih prebivalcev lokalnega okolja, pri čemer je med izvajanimi dejavnostmi prihajalo do navezovanja novih stikov, razvijanja čuta za pomoč drugim, spoznavanja in sprejemanja drugačnosti, izmenjave znanj ... Na vseh šolah v mreži je tako sodelovanje običajno, vendar ne gre za srečanja, ki bi potekala po točno določenem urniku in zaporedju. V okviru projekta je tako potekalo več različnih delavnic in srečanj s kulturnega, športnega in ustvarjalnega področja. Nekatere so že del ustaljenega delovanja v okviru šolskih dejavnosti, druge so vpeljali na novo – takrat, ko se je pojavila pobuda šole ali koga drugega. Zato je dejavnost na tem področju težko kvantitativno opredeljevati, saj so bili nekateri dogodki enkratni, nekatera povezovanja, na primer obravnava posameznih tem, pa so pote-

kala večkrat. Izjemo predstavlja oš Hrpelje, kjer so imeli mesečna srečanja z Društvom Brin in oš Komen ter so šolsko leto posvetili projektu *Iz tradicije v prihodnost*. Zato so pripravili veliko različnih medgeneracijskih srečanj, na katerih so starejši svoje znanje posredovali mlajšim.

Bistveno je bilo, da smo v mreži sodelovali s starejšimi posamezniki, zunanji prostovoljci, člani nevladnih in drugih organizacij ter društev, najpogosteje z Rdečim križem, Karitasom, Mladinskim centrom Podlaga, Zavodom Pelikan, Varstveno-delovnim centrom Divača, Varstveno-delovnim centrom Sežana in podružnico Štanjel, Društvom Vezi Štanjel, Društvom Brin, Društvom Gnezdo ... Šola je poleg vključenosti učencev ponudila še prostor, tehnologijo in drugo potrebno opremo za izvajanje delavnic oziroma srečanj. Zato lahko trdimo, da smo zadostili *vidiku razvitosti mreže* in *vidiku skupnih pravil in vrednot*. Na splošno uspešnost vidika *dviga ravni zaupanja, soodvisnosti in vzajemnosti* kažejo tudi izjave, kakršni sta: »Super je bilo!« »Rad bi, da bi bilo več takih delavnic.« Sodelujoči so izpostavili še vidik učenja oziroma medgeneracijskega prenašanja znanja starejših na mlajše: »Od zdaj naprej bom tudi jaz doma kuhala marmelado. Če skuhaš sam ali pomagaš noni, jo tudi ješ.« »Všeč mi je bilo, ker se takih reči ne moreš naučiti v šoli.«

Veliko bolj organizirano so učenci prostovoljci sodelovali v okviru projekta Simbioza, katerega pobudnik je Zavod Ypsilon, zato bomo ta projekt podrobneje predstavili. Gre za računalniško opismenjevanje starejših, ki temelji na medgeneracijskem sodelovanju. Vse štiri šole so bile v preteklih šolskih letih v ta projekt že vključene. Medgeneracijsko prostovoljstvo je poteklo tako, da so učenci na delavnicah svoje znanje s področja uporabe računalnika in moderne tehnologije nasploh posredovali starejšim udeležencem.

Glede na zbrane podatke (glej preglednico 2) lahko ugotovimo, da so projekt Simbioza nadgradili na vseh štirih šolah. Na treh od štirih se je nadaljeval kot celoletna dejavnost računalniškega opismenjevanja za starejše.

V oš Sežana so jesensko Simbiozo nadgradili tako, da so teden prenašanja računalniškega znanja mlajših na starejše izvedli tudi v spomladanskem času. Zaradi nezanimanja učencev šole, da bi v projektu sodelovali kot prostovoljci, so morali prostovoljce pridobiti iz lokalnega okolja. Podatki iz preglednice 2 kažejo, da se je delavnic v obeh terminih skupaj udeležilo osemindvajset uporabnikov.

PREGLEDNICA 2 Kvantitativni podatki o dejavnosti medgeneracijskega sodelovanja

Kategorija	oš Divača	oš Komen	oš Sežana	oš Hrpelje
Simbioza v preteklih letih	Da	Da	Da	Da
Nadgraditev Simbioze	Da, celoletno	Da, celoletno	Da, dvakrat letno	Da, celoletno
Število vključenih prostovoljcev	12	5–10	8 zunanjih prostovoljcev	17
Število vključenih uporabnikov	6 + 14	5–10	28	14
Pogostost srečevanj oziroma število srečanj	Enkrat tedensko	Enkrat mesečno	Dvakrat letno po en teden	Enkrat mesečno
Ohranjanje od začetka leta, osip	Ohranili vsi	Številka je variirala	/	Ohranili vsi

V oš Komen so Simbiozo nadgradili z mesečnimi srečanji. Po zbranih podatkih (glej preglednico 2) lahko vidimo, da je med letom številka starejših udeležencev variirala (od pet do osem). Posledično se je spreminjalo tudi število prostovoljcev (od pet do deset). Število uporabnikov smo poskušali razširiti tudi s pomočjo sodelovanja z dvema zunanjima prostovoljkama; med letom smo se odločili za izčrpno oglaševanje za eno delavnico, vendar velikega odziva ni bilo: projektu sta se pridružila le dva nova uporabnika.

V oš Divača se je začetne Simbioze udeležilo šest upokojencev, ki pa so imeli različno predznanje in so potrebovali vsak svojega prostovoljca. Letošnja Simbioza je potekala individualno (en uporabnik – en prostovoljec), v nasprotnem primeru ne bi zadovoljili želja vseh udeležencev. To dejavnost so nadgradili s sodelovanjem z Varstveno-delovnim centrom Divača. Po zbranih podatkih (preglednico 2) lahko vidimo pozitivno posebnost – srečanja so bila zelo pogosta, organizirali so jih enkrat tedensko. Redno se jih je udeleževalo štirinajst članov zavoda, starih od petindvajset do petinpetdeset let. Vsi so imeli podobno predhodno znanje s področja računalništva, zato so lahko delavnice potekale po enotnem predhodnem učnem načrtu. Izvajali so jih učenci prostovoljci in dve mentorici. Dvanajst učencev se je izmenjevalo, tako da je vsak teden pomagalo šest prostovoljcev.

Podobno je bil obisk udeležencev velik tudi v oš Hrpelje. Predhodno so vabilo na dogodek poslali vsem društvom, ki delujejo v občini, objavili so ga tudi v lokalnem časopisu. Bili so uspešni, saj se je v primerjavi s prejšnjimi leti Simbioze udeležilo veliko več udeležencev, natančneje štirinajst, pomagalo pa jim je sedem-

najst prostovoljcev (glej preglednico 2). Glede na odgovore iz anketnega vprašalnika so ugotovili, da bi polovica udeležencev sodelovanje nadaljevala, in tako so Simbiozo nadgradili z mesečnimi srečanji. Pokazala se je tudi dinamika širjenja odnosov, ki so se spletli znotraj šole in so se prenesli na zunanje okolje. Odrasla prostovoljka je namreč navezala stike z nekaterimi udeleženkami Simbioze in jih povabila k skupni telovadbi, ki jo je vodila v kraju. Uspešno je vodila tudi delavnico *Izdelava fotoknjige*.

V mreži smo bili pri tej dejavnosti uspešni predvsem zato, ker so vse šole Simbiozo nadgradile. Dve od njih sta pričakovanja popolnoma presegle, ena je zastavljene cilje dosegla v celoti, ena pa le delno. Vseeno lahko rečemo, da smo kot celotna mreža cilje dosegli, saj so vse štiri šole pokrile ključne vidike, ki so si jih zastavile. Šola je dejavnost organizirala in izvedla, postala je prostor druženja, kot predvidevata *vidik dobre razvitosti mreže* in *vidik skupnih pravil in vrednot*. Na uspešnost *vidika učenja* kažejo mnenje, kakršno je na primer tole: »Prijetno sem presenečena in vesela, da so nas učenci sprejeli in veliko naučili. Hvala jim.« Izjave udeležencev (kot na primer: »Presenetilo me je, da sem postala bolj samozavestna.« »Lepo je, da se kaj naredi za starejše ljudi, želela bi, da se nadaljuje.« »Spominjam se našega prijetnega druženja, po katerem ostajajo lepi spomini, nova znanstva in nekaj novih znanj.«) potrjujejo, da so se uporabniki dobro počutili, pozitivni pa so tudi odzivi učencev prostovoljcev (»Presenetilo me je, da so se zelo hitro učili. Opazil sem, da se da naučiti kogarkoli. Dobro se mi je zdelo, *ker smo lahko vsi napredni!*« »Dobro se mi je zdelo, da se nas je toliko zbralo. Presenetilo me je, da sem lahko delal na glavnem računalniku. V vlogi učitelja sem se počutil fantastično.«) Sklenemo lahko, da so dejavnosti pripomogle tudi k vidiku *dviga ravni zaupanja, soodvisnosti in vzajemnosti*.

Zanimivo je dejstvo, da so se povezave, ki so nastale znotraj računalniških uric za starejše, širile in prenesle tudi zunaj šolskih meja, kar kaže omenjeno skupno druženje pri telovadbi.

Ovire, priporočila, prihodnost

Med samim projektom smo se v mreži srečevali z nekaterimi ovirami, s katerimi smo se uspešno spoprijemali, tako da niso niti najmanj onemogočale izvedbe dejavnosti, ki smo jih začrtali v akcijskem načrtu.

Kot prvo oviro bi navedla menjave najprej na mestu koordinatorja mreže, pozneje (po daljši bolniški odsotnosti) pa tudi na

mestu članice mreže. Ker sta bili sodelavki v mreži pripravljene z nasveti takoj priskočiti na pomoč in ker je komunikacija znotraj nje hitro stekla, je delovanje v okviru projekta potekalo nemoteno. Drugi dejavnik, ki bi ga radi izpostavili, je začetna skepsa v zvezi s projektom med učenci, starši, starejšimi in sodelavci. Ne nazadnje pa je k izvajanju dejavnosti pripomogel tudi finančni vidik. Druženja znotraj mreže in nekaterih drugih dejavnosti bi bilo nedvomno več, če nas finančna sredstva ne bi toliko ovirala.

Ob ovirah se nismo ustavili, predstavljale so nam dodatne izzive. Prišli smo do sklepa, da so za uspešno delovanje tako v okviru dveh predstavljenih dejavnosti kot tudi znotraj posamezne šole iz skupne mreže in projekta nasploh ključni naslednji dejavniki:

- primerna predstavitev projekta in seznanitev z načrtovanimi dejavnostmi znotraj šole (učenci, starši, sodelavci ...) in v širšem okolju (društva, klubi, občina ...);
- analiza lokalnega okolja in ugotavljanje, katere dejavnosti so za okolje in šolo primerne, saj bodo tako dogodki in druženje bolj obiskani;
- dobro oglaševanje dogodkov in druga promocija;
- vzpostavitev pozitivnih odnosov, ki temeljijo na sodelovanju in zaupanju – tako med samimi članicami mreže kot tudi v odnosih znotraj dejavnosti;
- odlična komunikacija znotraj mreže in njeno dobro delovanje sta predpogoj za uspešno uresničitev zastavljenih skupnih ciljev.

Projekt Dvig socialnega in kulturnega kapitala se končuje. To nedvomno pomeni težavo, vendar smo jo, tako kot vse doslej, spremenili v izziv. Dejavnosti, ki smo jih predstavili, potekajo tudi v tekočem šolskem letu, kar kaže na to, da bomo dvigovanje socialnega in kulturnega kapitala ohranili tudi v prihodnosti.

Sklep

Raziskave Slovenijo ponavadi uvrščajo v skupino z nizko do srednjo stopnjo socialnega kapitala (Adam, Rončević in Tomšič 2001; Igljč 2004). Zato ne moremo mimo dejstva, da je uvajanje projektov, kakršen je na primer Dvig socialnega in kulturnega kapitala v šolsko okolje, še kako smiselno. S tem se strinja tudi Zrim Martinkova, ki meni, da bi to v današnjem »svetu tekmovalne naravnosti in konkurenčnih bojev pomembno prispevalo k oblikovanju novih pogledov in možnosti za posameznika in družbo« (Zrim

Martinjak 2006, 120). Podobnega mnenja so tudi Adam, Rončević in Tomšič (2001, 7):

Kazalo bi tesneje povezati šolski sistem in vključevanje učencev in dijakov ter študentov v nevladne organizacije ter prostovoljno delo. [...] Razmisliti bi veljalo o možnosti, da bi se predmeti, ki se navezujejo na državljansko vzgojo, etiko in religijo, izvajali na temelju vključitve v prostovoljno delo v okviru nevladnih organizacij in lokalnih iniciativ. S tem bi lahko dosegli večjo refleksijo tako na kognitivnem kot na moralnem (vzgojnem) nivoju, hkrati pa bi okrepili pomen omenjenih organizacij in skupin. Menimo, da bi tak model socializacije in (izkustvenega) učenja lahko v bistveni meri pripomogel k izoblikovanju etosa sodelovanja (lahko si zamisljamo, da gre za inkubator socialnega kapitala).

Tudi v prispevku opisana primera dobre prakse na področju prostovoljstva in prikazani rezultati potrjujejo smiselnost navedenega odlomka. V okviru projekta sta se dejavnosti glede na prejšnja leta dodobra pozitivno spremenili, se vzpostavili na novo ali celo razširili. Konec koncev pa ne gre zgolj za povečevanje obsega samih dejavnosti, števila prostovoljcev ali udeležencev, ampak gre za vsakega posameznika. Kdor postane prostovoljec že v šolskih klopeh, vrednote prostovoljstva ponotranji in jih nosi v sebi. Socialni in kulturni kapital se v okviru prostovoljnih dejavnosti, najsi bosta to medvrstniška pomoč in učenje, medgeneracijsko sodelovanje ali kakšna druga prostovoljna dejavnost, nedvomno krepi. Posameznik, ki ga pridobi, pa ga lahko v svojem okolju posreduje tudi naprej.

Prav zato je bilo sodelovanje v projektu Dvig SKK dobrodošlo. Upamo, da je izvedeni projekt postavil dovolj trdne temelje, da bodo dejavnosti potekale tudi v prihodnje. To je pomembno predvsem zato, ker je kopičenje in ponovno unovčenje socialnega in kulturnega kapitala postopen in dolgotrajen proces, ki se nenehno razvija in katerega učniki niso vidni takoj. Nedvomno pa z vlaganjem v njegov razvoj v šolskem okolju nimamo česa izgubiti – lahko samo pridobimo.

Na raziskovalni vprašanji iz uvoda (Ali lahko šola predstavlja ustanovo, ki deluje širše in izboljšuje stanje v svojem okolju na področju socialnega in kulturnega kapitala? Ali širjenje različnih oblik prostovoljstva znotraj šole lahko predstavlja pomemben dejavnik za dvig zaupanja in s tem socialnega in kulturnega kapitala tudi zunaj šolskih meja?) lahko odgovorimo pritrdilno. Ugot-

vili smo, da so za dobre rezultate ključnega pomena predvidevanje potreb okolja, podrobna seznanitev morebitnih uporabnikov in prostovoljcev s projektom in z dejavnostmi ter dobri odnosi in komunikacija. S projektom in predstavljenima dejavnostma – primeroma dobre prakse smo, gledano v okviru celotne mreže, uspešno dosegli cilje, ki smo si jih zastavili, na nekaterih področjih smo pričakovanja celo presegli. Prav področja, kjer je bil uspeh največji, pa kažejo smer, v kateri bi morali nadaljevati tudi v prihodnje. Hkrati potrjujejo West-Burnhamove (West-Burnham 2011) teze, da je bistvo uspešnega delovanja na medsebojnem področju v zaupanju. Dokazali smo, da je šola lahko prostor, ki ni zgolj odsev okolja, temveč s primernimi pristopi svoje okolje lahko tudi spreminja.

Literatura

- Adam, F. 2007. »Socialni kapital v evropskih državah: ugotovitve, trendi in metodološke pomanjkljivosti primerjalnih študij.« *Annales: Series Historia et Sociologia* 17 (2): 377–392.
- Adam, F., in B. Rončević. 2005. »Socialni kapital: opredelitve in raziskovalne strategije.« *V Socialni kapital v Sloveniji*, ur. M. Makarovič, 5–32. Ljubljana: Sophia.
- Adam, F., in B. Rončević. 2004. »Razvojni potencial socialnega kapitala: Slovenija v evropskem kontekstu.« *Družboslovne razprave* 20 (46–47): 219–237.
- Adam, F., B. Rončević in M. Tomšič. 2001. »Socialni kapital – za SRB.« <http://www.slovenijajutri.gov.si/fileadmin/urednik/dokumenti/sockap.pdf>
- Blazinšek, A., A. Luštek, Š. Gorjan in U. Rozman. 2011. *Socialni kapital in mladi: priručnik z delavnicami za razvoj socialnega kapitala pri mladih*. Ljubljana: Salve. http://issuu.com/mladinski_cek/docs/socialni-kapital-in-mladi-print
- Blazinšek, A., P. Pucelj Lukan in L. Žmaher. 2010. *Vrstniško učenje za socialni kapital*. Ljubljana: Salve. http://issuu.com/mladinski_cek/docs/vrstnisko-ucenje-za-socialni-kapital-print
- Bryk, A., in B. Schneider. 2002. *Trust in Schools*. New York: Russell Sage Foundation.
- Iglič, H. 2001. »Socialni kapital, socialna omrežja in politično vodenje: empirična študija.« *Družboslovne razprave* 17 (37–38): 167–190.
- Iglič, H. 2004. »Dejavniki nizke stopnje zaupanja v Sloveniji.« *Družboslovne razprave* 20 (46–47): 145–175.
- Korošec, V. 2008. »Socialni in kulturni kapital kot dejavnik razlik v uspešnosti na trgu dela med staroselci, priseljenci in potomci priseljencev.« *Delovni zvezki UMAR* 17 (12), Urad Republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj, Ljubljana. http://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/publikacije/dz/2008/dz12-08.pdf

- Kump, S. 2005. »Socialni kapital in izobraževanje odraslih.« V *Socialni kapital v Sloveniji*, ur. M. Makarovič, 148–169. Ljubljana: Sophia.
- Mijoč, N. 1995. »Zakaj študijski krožki tudi v Sloveniji?« *Vzgoja in izobraževanje* 24(4): 14–17.
- Mikuš Kos, A. 1997. *Prostovoljno delo pri varovanju zdravja in v zdravstvu*. Ljubljana: Združenje Slovenska fundacija.
- Mikuš Kos, A. 1999. *Prostovoljno delo v šolstvu*. Ljubljana: Združenje Slovenska filantropija.
- Osnovna šola Komen. 2013. »Aksijski načrt delovanja mreže.« Interno gradivo, Osnovna šola Komen, Komen.
- Putnam, R. 2000. *Bowling Alone*. New York: Simon and Schuster.
- Prostovoljstvo – krepitev vrednot nenasilja*. 2011. Ljubljana: Združenje slovenska filantropija.
- Republika Slovenija. 2013. »Strategija razvoja Slovenije 2014–2020 (osnutek).« http://www.mgrt.gov.si/fileadmin/mgrt.gov.si/pageuploads/EKP/Drugi_dokumenti/SRS_09_08_2013.pdf
- Rupert, J., in T. Vilič Klenovšek. 2012. »Koncept vključevanja prostovoljcev v delo svetovalnih središč za izobraževanje odraslih ISIO.« Andragoški center Slovenije, Ljubljana. http://arhiv.acs.si/dokumenti/Koncept_vkljucevanja_prostovoljcev_v_delo_svetovalnih_sredisc_ISIO.pdf
- West-Burnham, J. 2011. »Kje so meje? Izobraževanje, šola in skupnost.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9 (2): 3–15.
- Zrim Martinjak, N. 2006. »Koncept socialnega kapitala: sodobna paradigma vzgoje in izobraževanja.« *Sodobna pedagogika* 57 (P): 108–122.
- Tjaša Mezinec je učiteljica v oddelku podaljšanega bivanja na Osnovni šoli Antona Šibelja-Stjenka Komen.
tjasamezinec@yahoo.com

Spodbujanje in ohranjanje prostovoljstva za dvig socialnega in kulturnega kapitala med učenci

Eva Osojnik

Prva osnovna šola Slovenj Gradec

Namen članka je predstaviti primer dobre prakse spodbujanja in ohranjanja prostovoljstva v mreži štirih šol. V članek bom zajela vse dejavnosti v zvezi s prostovoljstvom, ki smo jih izvajali med šolskim letom ter z njimi dvigovali socialni in kulturni kapital tako pri učencih kot pri vseh drugih udeležencih. Rada bi pokazala, da z dobrim delom pridobimo veliko dobrega, in to ne samo uporabniki prostovoljstva, pač pa tudi mi, kot prostovoljci. Opredelila bom pojem socialni in kulturni kapital ter predstavila pomen prostovoljstva. Obravnavala bom delo na šolah, ki so se povezale v mrežo, omenila težave, na katere smo naleteli, ter predstavila našo vizijo za naprej.

Ključne besede: prostovoljno delo, socialni kapital, kulturni kapital, soodvisnost, prostovoljstvo šol

Uvod

Vidika socialnega in kulturnega kapitala, ki ju bom obravnavala v predstavitvi dobre prakse, sta dva in na naši šoli se med seboj prepletata in sta po mojem mnenju vzajemna. To sta *prostovoljstvo* in *soodvisnost*. V prispevku bi rada predstavila, kako je na naši šoli v letošnjem šolskem letu steklo prostovoljstvo in kaj je tisto, kar so učenci, delavci šole in vsi drugi deležniki, ki so neposredno oziroma posredno povezani z vzgojno-izobraževalnim sistemom, odnesli od naših novih zamisli in dejavnosti. Sama menim, da so učenci s pomočjo prostovoljstva povečali število socialnih stikov, saj so se povezali tako s svojimi vrstniki iz šole, z učenci iz drugih šol v mreži, z učitelji ter z ljudmi starejših generacij, ko je šlo za medgeneracijska druženja. Učenci in učitelji smo izpopolnili odnose, saj tudi učenci odslej bolj zaupajo učiteljem. Vse to pa smo dosegli, ker smo vzpostavili skupne interese ter vrednote na temeljih socialnega in kulturnega kapitala.

Socialni in kulturni kapital

Pri opredelitvi pojmov socialni in kulturni kapital smo na srečanjih spoznali kar nekaj definicij, ki pa nas niso najbolj zadovo-

ljile.¹ Na eni izmed delavnic smo koordinatorji sestavili svojo definicijo socialnega in kulturnega kapitala. SKK tako razumemo kot dejavnosti, ki skušajo izenačiti možnosti tudi izključenim družbenim kategorijam ali slojem, pri drugih pa s strpnostjo in kakovostnejšim znanjem socializirati visoko stopnjo avtonomnosti. Tako bi se približali uravnoveženim socialnim mrežam, v katerih bi tisti z boljšimi razmerami delili svoje blagostanje (znanje, vrednote, izkušnje) z vsemi drugimi, hkrati pa bi se z novimi socialnimi veščinami vsi obogatili.

Za pojem socialni kapital ni enotne in splošno sprejete opredelitve. Bourdieu (1986) govori o treh temeljnih pojavnih oblikah kapitala: o ekonomskem kapitalu, ki ga je mogoče hitro spremeniti v denarno obliko oziroma lastniško pravico, o kulturnem kapitalu, ki ga je pod določenimi pogoji mogoče spremeniti v ekonomski kapital in se lahko kaže v obliki izobrazbenih kvalifikacij, in o socialnem kapitalu, ki vključuje »družbene vezi, stike in odnose« ter ga je pod določenimi pogoji prav tako mogoče spremeniti v ekonomski kapital. Posameznikov socialni kapital lahko opredelimo z velikostjo socialnega omrežja, vsoto kulturnih in ekonomskih virov in s tem, kako uspešno lahko posameznik z njimi upravlja. Bourdieu socialni kapital opredeljuje kot količino in pomembnost stikov, s katerimi si lahko posameznik izboljša svoj družbeni položaj (*Dvig socialnega in kulturnega kapitala* 2010).

Kulturni kapital se nanaša na posedovanje znanja, veščin, poznavanje norm in vrednot ter na stopnjo motiviranosti posameznika. Bourdieu (1986) kulturni kapital obravnava v treh pojavnih oblikah. Prvo imenuje personificirana oblika kulturnega kapitala in jo razume kot vse vrednote, tradicije, vzgojo in omiko, ki jih posameznik v procesu socializacije, večinoma v krogu družine, ponotranji. Sem sodi tudi jezikovni kapital kot znanje jezika. Drugo pojavno obliko imenuje objektivirana oblika kulturnega kapitala, s čimer razume skupek vseh kulturnih dobrin, na primer umetniška dela, dragocene zbirke itd., ki jih posameznik poseduje. Tretja, institucionalizirana oblika kulturnega kapitala pa se izraža z doseženo stopnjo izobrazbe (*Dvig socialnega in kulturnega kapitala* 2010).

V nadaljevanju bom nekaj besed namenila prostovoljstvu in temu, zakaj je v naši družbi tako pomembno.

¹ Srečanja so potekala v okviru projekta Dvig socialnega in kulturnega kapitala v lokalnih skupnostih za razvoj enakih možnosti in spodbujanje socialne vključenosti – SKK.

Prostovoljstvo = življenje

Ljudje smo družbena bitja. V šoli opažam, da nekateri učenci raje pomagajo kot drugi, da so nekateri pripravljene »žrtvovati« svoj čas za drugega, ki je pomoči potreben, da so ob težavah drugih bolj sočutni. Že sama beseda sočutje nam pove, da so sposobni »sočutiti«, se vživeti v drugega.

Iz tega lahko izpeljemo tezo, da se mladi za prostovoljstvo najpogosteje odločijo zato, ker si želijo biti v stiku z ljudmi, ker hočejo pomagati in narediti nekaj dobrega za družbo. Večina teh mladih čuti stisko tistih, ki potrebujejo pomoč, in se jih njihova šibkost zares dotakne. Prav zato prostovoljstvo v njihova življenja vnaša pozitivne spremembe in spodbuja razvoj njihovih osebnih kompetenc. In ravno to je pri prostovoljstvu najpomembnejše, saj ne lajša samo življenja prejemnikom pomoči, ampak se s tem bogatijo tudi mladi, ki so se odločili postati prostovoljci. Prostovoljno delo krepi solidarnost in medsebojno povezanost ljudi ter posledično tudi socialno povezanost družbe. Prostovoljci pa za »nagrado« dobijo nova znanja, izkušnje, razvite socialne spretnosti, večjo socialno odgovornost ter širšo mrežo znancev in prijateljev (Gril 2007, 1).

Delo prostovoljcev ni privilegirano za posamične družbene skupine. Nasprotno, nihče ne sme biti izključen iz prostovoljskega dela zaradi socialnih okoliščin, pripadnosti manjšinski skupnosti ...

Prostovoljstvo ima za našo skupnost velik pomen, saj izboljšuje kakovost življenja v družbi, prav tako pa brani interese posameznikov in skupin, ki so ogroženi, prikrajšani, potisnjeni ob rob, izključeni. V današnjem času je očitno, da državni mehanizmi ne morejo zagotoviti enakih startnih pozicij za vse otroke. Prav zaradi tega se kot partner v državi vse pogosteje in vedno bolj dejavno pojavljajo nevladne in prostovoljske organizacije (Mikuš Kos 2001, 7). Ker pa ni upanja, da bi lahko izničile primanjkljaje, ki izhajajo iz socialnih razlik, smo začeli na Prvi osnovni šoli Slovenj Gradec razmišljati, kaj lahko storimo v korist otrok, ki so v socialno slabem položaju, ter vzporedno poskušali spodbuditi tudi učence, ki lahko socialno ogroženim ponudijo pomoč. Med šolanjem poskušamo naše učence čim pogosteje vključiti v različne prostovoljne dejavnosti, ki potekajo na šoli.

Primer prostovoljstva na Prvi osnovni šoli Slovenj Gradec

Na naši osnovni šoli so se v šolskem letu 2013/2014 odvijale različne dejavnosti v obliki programov, ki so bili namenjeni spodbu-

janju prostovoljstva na različnih področjih. S temi programi bogatimo drug drugega, tako prostovoljce in njihove mentorje kot odrasle in otroke, ki so naše pomoči deležni.

Na šoli smo učencem ponudili dejavnost prostovoljstvo, ki je bila namenjena učencem od 6. do 9. razreda. S prostovoljci smo se srečevali vsako sredo pred poukom na delavnicah, ki smo jim dali naslov »Rastemo skupaj«. Na njih smo načrtovali delo in iskali zamisli ter predloge za nadaljnje naloge.

Oktober smo začeli s prostovoljci voditi mesečne delavnice za otroke, ki v jeseni 2014 prihajajo na našo šolo v prvi razred. Delavnico smo poimenovali »Mi pa že v šolo hodimo«. Otroci vsak mesec s pomočjo različnih delavniških oblik dela (likovne delavnice, plesne delavnice, iskanje skritega zaklada), na katerih jim pomagajo prostovoljci naše šole, spoznavajo šolske prostore, ljudi, ki so zaposleni na šoli ... Šolo bi jim skratka radi približali kot prostor veselja, radovednosti, učenja, sodelovanja.

Naj navedemo mnenje ene izmed vzgojiteljic o delavnici: »Takšna oblika srečanja in stiki s šolo so pri otrocih dobrodošli. Otroci ob večkratnem srečanju z novimi prostori, učiteljicami oz. okoljem dobijo pozitivne izkušnje. Spoznajo, da se v šoli lahko igrajo, učijo, ob tem pa zelo uživajo in so srečni. Večkratni obiski v šoli bodo otrokom omogočili, da bodo v naslednjem šolskem letu lažje prestopili šolski prag.«

Decembra smo izvedli nekaj ustvarjalnih delavnic, na katerih smo barvali kamenčke in jih tako spreminjali v pikapolonice za srečo. Podarili smo jih starejšim v Domu starostnikov v Slovenj Gradcu. Akcijo smo poimenovali »Mladost – modrost.« Tako prostovoljci kot varovanci v domu so bili ob vzajemnih stiskih rok in lepih željah za prihajajoče novo leto ganjeni. Skupna pesem je marsikateremu »dedku in babici« na obraz priklicala nasmeh, potočili pa so tudi kakšno solzo veselja in sreče. Solidarnost med generacijami postaja stalnica naših življenj. Vedno večje potrebe po taki pomoči pa terjajo, da to pomoč razvijamo po sistemu »dajanja in sprejemanja« med vsemi generacijami (Rihtar in Špat 2012, 19).

Februarja smo se v Domu starostnikov družili z varovanci in pisateljem Tonetom Partljičem. Prostovoljke so varovancem njegove pripovedi predstavile s pomočjo pantomime. Tako Partljič kot varovanci so se ob njih vračali v preteklost, otrokom pa so se zdele njihove življenjske zgodbe zanimive, nenavadne in predvsem smešne.

Marca smo se prijavi na akcijo Dan za spremembe. Glede na naš načrt, ki smo ga zasnovali globalno skupaj z drugimi šolami

iz mreže, smo v okviru Prve osnovne šole Slovenj Gradec delovno akcijo izpeljali v soboto, 5. aprila 2014. Poimenovali smo jo »Pometimo dvorišča«. Z njo smo hoteli pripomoči k pomladanskemu čiščenju okolice, in sicer tako, da smo potrkali na vrata posameznikov, ki so v našem šolskem okolišu potrebovali tovrstno pomoč. Ljudje so se odzvali izjemno prisrčno, iskreno, zadovoljno in naša prostovoljna gesta se jim je zdela v današnjem velikokrat zmedenem in turbulentnem času zelo vzgojna. Tako prostovoljci kot učitelji smo bili ob koncu delovne akcije zadovoljni, zato smo sklenili, da bomo tovrstne dejavnosti ponavljali tudi v prihodnje. Komentar enega izmed prostovoljcev je nam, odraslim, lahko vodilo za naše prostovoljno delo: »Kajne učiteljica, vedno je kdo, ki potrebuje pomoč, in vedno je kdo, ki jo lahko daje. In zdaj smo to mi. Zelo dobro se počutim ob tem. Kot da bi jim danes jaz nekaj dal.« (Nik, 12 let)

Medvrstniška pomoč, ki poteka pod naslovom »Nameni mi minutko«, je še ena od stalnih oblik dela v okviru prostovoljstva na Prvi osnovni šoli Slovenj Gradec. Učence smo vključili v različne dejavnosti, v sklopu katerih so pomagali drug drugemu pri učenju ter pri reševanju problemov in težav, s katerimi se srečujejo v obdobju odraščanja. Zdelo se nam je, da bi lahko bila takšna oblika učenja in pomoči uspešna, saj so v tem obdobju mladi precej občutljivi, hkrati pa dovolj dovtetni, da lahko pomagajo drug drugemu. Učenci tako ob prostovoljnem delu pridobivajo izkušnje in kompetence za pomoč drugim ter hkrati za svoje življenje.

Mreženje šol za spodbujanje prostovoljstva

Z našo šolo so v mreži sodelovale še tri druge: Tretja osnovna šola Slovenj Gradec, Šolski center Slovenj Gradec ter Osnovna šola Podgorje, podružnica Razbor. Tretja osnovna šola Slovenj Gradec je šola s prilagojenim programom in vanjo so vključeni učenci s posebnimi potrebami. V nadaljevanju bom predstavila programe, ki so potekali na preostalih treh šolah iz mreže.

Skupaj smo si želeli najti rdečo nit, ki bi označevala delovanje mreže. Ker živimo v času, ko so stare vrednote vedno manj pomembne in spoštovane, smo razmišljali o tem, katera pot je najustreznejša, da se ne bodo še bolj izgubile, pač pa da jih bomo ohranili in okrepili. Odločili smo se, da bo naša rdeča nit prostovoljstvo, saj krepi občutek za sočloveka, posebno za skupine ranljivejših, hkrati pa se tudi sami prostovoljci čutijo bolj koristne, vredne, izboljša se njihova samopodoba.

Na Šolskem centru Slovenj Gradec so se prostovoljstva lotili tako, da so se priključili akciji zavoda Anina zvezdica. Decembra so zbirali hrano, in sicer so v avli šole postavili velike pletene košare, ob njih pa plakate s kratkim opisom namena akcije. O akciji so dijake in zaposlene obveščali z objavami na spletni strani. Otroke so spodbudili, da so darovali sladkarije in drugo hrano. Zbrali so tri škatle sladkarij, kave in druge hrane. Ker pa zavod Anina zvezdica na Koroškem ni imel mreže za delitev zbrane hrane, so vse, kar so zbrali, podarili Rdečemu križu v Radljah, Karitasu na Ravnah na Koroškem ter Karitasu Slovenj Gradec.

Dijaki v Šolskem centru Slovenj Gradec so opazili, da veliko ljudi blizu njihove šole ne more ali ne utegne očistiti okolice po razdejanju, ki ga je pustil žled. V želji, da bi jim pomagali, so se na lokaciji Muta odločili za delovno akcijo. Povezali so se z društvi in domačini in organizirali čistilno akcijo.

Šolski center Slovenj Gradec se je prav tako povezal v mrežo s Tretjo osnovno šolo Slovenj Gradec. Dijaki Šolskega centra so se vse šolsko leto družili z učenci iz Tretje osnovne šole. Na prvem srečanju sta se jim pridružili mentorici, da sta otroke seznanili z dijaki in da sta določili pare. Potem so dijakinje same organizirale srečanja. S tem, ko učenec dobi svojega prostovoljca, dobi tudi novega prijatelja. Učencem so prostovoljke pomagale pri domačih nalogah, se z njimi pogovarjale o vsakdanjih stvareh, jim pomagale reševati težave ali pa so se preprosto samo družile z njimi. Med njimi se je vzpostavil nov, odprt odnos, ki so ga poglobljali z rednimi tedenskimi srečanji. Učenci Tretje osnovne šole so se tako lahko učili različnih socialnih veščin, ki jim jih v vsakdanjem življenju manjka, in nasprotno. Ne smemo zanemariti dejstva, da je tovrstno druženje izredno pomembno tudi za tiste otroke, ki nimajo motenj v duševnem razvoju. Spoznali so, da lahko zaupajo drugim in da so tudi sami cenjeni. Prostovoljke so jim sporočale, da zmorejo sami delovati v svojem socialnem okolju, in to na enak način, kot to zmorejo njihovi vrstniki v rednih šolah. Mentorici sta se z dijakinjami redno srečevali ter se z njimi pogovarjali o njihovih občutkih, delu, težavah. Medgeneracijsko druženje prinaša obema stranema nova doživetja in poglede na svet, učencem Tretje osnovne šole pa neprecenljivo izkušnjo, da so tudi oni pomembni.

Na Osnovni šoli Podgorje, podružnica Razbor, so se odločili, da bodo pretežni del dejavnosti na šoli posvetili prostovoljstvu. Ugotovili so, da imajo učenci dober zgled za prostovoljstvo že od doma, saj tudi njihovi starši delujejo kot prostovoljci, kajti način življenja,

ki ga še vedno živijo ljudje v okolišu omenjene podružnične šole, je popolnoma drugačen od tistega v urbanem okolju, ki ga tako dobro poznamo. Pristni odnosi, medsebojna pomoč, iskrenost in odprtost so pri njih vodilo, ki ga prenašajo tudi v šolske dejavnosti. Med letom je bilo njihovo delo kar precej razgibano. Prostovoljci so za bodoče prvošolčke pri vpisu pripravili pravljico z delavnico. Sami so izbrali knjigo, ki so jo predstavili bodočim učencem, ter delavnico v celoti sami izpeljali. V šoli so se prav tako lotili zbiranja oblačil in obutve; zbiranje je potekalo v celotnem kraju, zbrane stvari so podarili Rdečemu križu. Z učenci pa so krajani sodelovali tudi pri prostovoljski akciji, med katero so čistili in urejali okolico šole.

Ovire

Ovire so nujni del procesa, pojavijo se tudi razhajanja med potrebami in priložnostmi. Otrok v današnjem času ne vzgajamo tako, da bi bilo prostovoljstvo zanje način življenja. Prav tako se razhajanje vidi v nezadostni promociji prostovoljstva in tega, kaj lahko posameznik zaradi prostovoljstva pridobi. Dejstvo je, da je prostovoljstvo ena od sekundarnih oblik dela v šoli in da zahteva veliko časa, ustrezno pripravljenost okolja in navdihujoče učitelje, ki te dejavnosti vodimo, usmerjamo in ne nazadnje prostovoljstvo tudi sami živimo.

Ohranjanje motivacije je bilo v letošnjem šolskem letu zahtevno zaradi prej omenjenih dejavnikov. Prav tako mladi danes v zameno za svoje delo največkrat nekaj zahtevajo ali pričakujejo.

Oviro je predstavljal tudi prosti čas učencev, kajti večina ima ves šolski čas zaseden s poukom (dopolnilni, dodatni pouk, izbirni predmet ipd., saj gre za učence predmetne stopnje), popoldan pa poleg šolskih obveznosti obiskujejo še številne zunajšolske dejavnosti, kot so glasbena šola in različni športi. Ko smo v šoli začeli s prostovoljstvom, se je prijavilo veliko učencev, saj je bila stvar nova in vsem zanimiva. Na težave smo naleteli pri usklajevanju urnikov. Skupina se je začela krhati in ostali so samo tisti, ki jim je prostovoljstvo pomenilo več kot zgolj »še eno dejavnost«.

Trenutno ovire rešujemo tako, da prilagajamo urnike, kolikor nam to dopuščata čas in šolsko delo. Srečujemo se v več skupinah, ki smo jih razdelili glede na interese. Kar zadeva motivacijo, pa poskušamo učencem pokazati, kaj pomeni pomagati nekemu, in tisti, ki so dojemljivi in sočutni, so ostali z nami.

Težave so bile tudi na osnovni šoli s prilagojenim programom.

Vanjo je vključenih štirideset učencev z lažjo, zmerno ali težjo možnostjo v duševnem razvoju. V okviru projekta so si želeli delovati kot prostovoljci v domu starostnikov, da bi starejšim občanom popestrili njihovo bivanje z bralnimi uricami ter druženjem, vendar se njihove želje zaradi različnih interesov in prenatrpanega urnika niso uresničile; prav zato jim je ostala samo možnost, da postanejo zgolj uporabniki prostovoljstva.

Ker so večinoma vozači, vezani na kombije, je bilo druženje s prostovoljkami iz srednje šole skoraj nemogoče, saj ti učenci odidejo domov takoj po pouku. Že v začetku so se dogovorili, da se bodo družili v njihovih domačih krajih. Vendar pa se je to izkazalo za dokaj težavno, saj so se starši na to pomoč odzvali zelo burno in niso radi videli, da popolne tujke prihajajo v njihove domove. Kljub nasvetom, naj učenci prosti čas raje skupaj s prostovoljkami preživijo v naravi, so njihova srečanja postajala vedno redkejša. Veliko staršev je celo menilo, da njihov otrok prostovoljke ne potrebuje, saj se sami dovolj ukvarjajo z njim. Tako so prostovoljke dobile občutek, da niso zaželeni. Čeprav se je mentorica večkrat pogovorila s starši, jim skušala pokazati, zakaj njihovi otroci potrebujejo nekoga svoje starosti, je bil odgovor vedno enak. Ovire so torej še vedno navzoče predvsem pri sprejemanju novih idej. V tem primeru so starši prostovoljstvo občutili kot nadzor.

Rezultati

Pri rezultatih me je predvsem zanimalo, ali so posamezne dejavnosti vodile k pričakovanim ciljem. In moj odgovor je pritrdilen. S tem odgovorom pa se strinjajo tudi kolegice, ki so skupaj z mano tkale zamisli in vodile dejavnosti, ki so začele spreminjati naše učence, starše, kolektiv in skupnost. Njihova mnenja, mnenja sodelavcev in drugih udeleženih bom navedla v nadaljevanju. Zadovoljstvo vseh pa smo lahko razbrali že iz njihovih komentarjev, ki sem jih zapisala v poglavju Primer prostovoljstva na Prvi osnovni šoli Slovenj Gradec.

Ker smo osnovna šola s prilagojenim programom, se vedno trudimo, da našim učencem ponudimo dejavnosti, ki pripomorejo k njihovem vključevanju v različna družbena omrežja. Z vključitvijo v ta projekt smo dobili potrditev, da so te dejavnosti, za katere smo se zavzemali že prej, cenjene tudi v širši družbi. Najvažnejše pa je seveda, da so učenci v njih vedno sodelovali z velikim navdušenjem. (A. G., članica mreže)

Vsak projekt prinese nekaj zanimivega, projekt SKK pa ima dodano vrednost prav v tem, da se zavzema za učence in jim ponuja konkretne možnosti za širjenje njihovega socialnega in kulturnega omrežja. Ponuja dejavnosti, v katere se učenci vključujejo z zanimanjem in v njih radi sodelujejo. (J. G., sodelavka)

Po začetnih težavah, ko sem se še »lovila« glede tega, kakšen naj bo smisel projekta, katere dejavnosti naj vanj vključim, katere sodelavke in sodelavce naj povabim, kako naj izpolnujem dokumentacijo ..., je delo steklo in bo kar težko vsaj deloma »ustaviti konje«, ko se bo projekt iztekel. Marsikaj, kar bi ostalo zgolj ideja v glavi ali črka na papirju zaradi pomanjkanja časa, smo izpeljali. Tisti z dolgoletnim stažem v šolstvu zadnja leta opazamo, da smo vse bolj obremenjeni – z uvedbo različnih novosti, vse večjo birokratizacijo, borbo za dijake in programe, z raznimi projekti. Zato veliko novih, sicer obetavnih, mikavnih projektov ostane delno ali popolnoma nerealiziranih. Projekt Dvig SKK nam je omogočil, da jih vsaj nekaj izvedemo. In ker je najtežje začeti, sem pričana, da bomo našli voljo in čas, da bomo nekatere zastavljene dejavnosti nadaljevali tudi še po zaključku projekta Dvig SKK. In prav to je tisto, kar največ šteje. (Veronika, članica mreže)

Sodelovala sem pri prostovoljstvu, organizaciji druženja dijakinj naše šole z učenci šole s prilagojenim programom in pri zbiranju živil in higienskih pripomočkov v akcijah Anine zvezdice in za poplavljenke v Bosni. Vesela sem bila povabila, saj se mi zdi prostovoljstvo plemenito in ga je vredno vcepeljati tudi mladim. Presenečena sem bila nad odzivom dijakov in dijakinj in njihovo pripravljenostjo pomagati drugim. Upam, da bomo tudi v prihodnje tako dijaki kot mentorji našli čas in voljo, da bomo podobne dejavnosti nadaljevali in jih še nadgrajevali. (Marinka, sodelavka)

Dvig SKK posameznika v našem projektu razumem kot širjenje socialnih mrež, kakovostnejše znanje in izboljšanje tehnike za vseživljenjsko učenje, povečevanje avtonomnosti posameznika, upoštevanje družbeno uveljavljenih vrednot s sprejemanjem drugačnosti in s tem povečanje vključenosti v družbo.

Učence smo z dejavnostmi, ki smo jih izvajali v okviru projekta, zelo povezali ter okrepili njihovo medsebojno sodelovanje in soodgovornost do drugih. Prav tako smo okrepili vrednote sodelovanja

in občutek vključenosti oziroma pripadnosti. Učenci so spoznali, da biti prostovoljec pomeni narediti nekaj dobrega, ne da bi za to pričakovali materialne koristi. Dovolj jim je bilo že »plačilo«, ki se je pokazalo v nasmehih na obrazih, iskrenih pozdravih ... Na vseh štirih šolah smo ustvarili okolje, ki spodbuja prostovoljstvo. Prav tako pa smo to naše prostovoljstvo širili med ljudmi zunaj šol.

Prostovoljka Staša, učenka 8. razreda, je o tem zapisala: »Bilo je super. Zelo rada pomagam drugim, zato me je to delo napolnilo s srečo. Vsi so bili do nas zelo prijazni in so sprejeli našo pomoč. Zares smo se dobro razumeli z vsakim posameznikom.«

Z neposrednim delom v domu starostnikov in v vrtcu smo ugotavljali, da lahko drug drugemu ogromno damo, s podporo, pomočjo, toplo besedo, prijaznim nasmehom, in to je tudi temelj vsakega prostovoljca. In ko smo konec šolskega leta to prostovoljstvo zaključili, smo bili prepričani, da smo bolj srčni ljudje, ki na drugi strani vidimo človeka. (Veronika, aktivna prostovoljka)

Prizadevali smo si biti pristni pri vseh svojih ravnanjih in odzivanjih, saj to ni zdravo le za nas same, ampak hkrati dajemo odličen zgled našim mlajšim generacijam. Bili smo pravi partner pri »treningu« za svoje učence, saj smo ostali zvesti sami sebi in smo se hkrati zavedali, da ljudje resnično dojemamo različnost (Juul 2013, 84).

Če razmišljam tudi o tem, kaj je ključnega pomena, da projekt uspe, se mi zdi najbolj bistveno, da *projekt živimo*. Izredno pomembno je, da projekt predstavimo celotnemu kolektivu in prav vse povabimo k sodelovanju. Naše dejavnosti smo lahko izvajali, ker so nam ravnatelji dali proste roke in so nam zaupali. Hitro pa se lahko pojavijo ovire, če za projekt izvemo zadnji trenutek in dejavnosti ne moremo vključiti v letni delovni načrt šole. Prav tako pa so nekatere člane mreže v projekt verjetno predlagali ravnatelji zaradi zaposlitve in se mu niso pridružili prostovoljno in z vso srčnostjo.

Spoznali smo, da ima skk velik vpliv na boljše medsebojne odnose v šoli in kraju ter da morata sodelovanje in povezovanje različnih deležnikov potekati tudi v prihodnje. Med izvajanjem dejavnosti smo vsi deležniki drug drugega spoznali še v drugačni luči, nismo bili zgolj učitelji in učenci ter starši in učitelji, bili smo soudeleženci pri velikem projektu za boljši jutri, bili smo enakopravni, bili smo prijatelji, bili smo prostovoljci.

Poraja se mi vprašanje, kaj bomo storili z zastavljenimi dejavnostmi, ko ne bomo več sodelovali v projektu Dvig socialnega in kulturnega kapitala. Nekako ne vidim odgovora, saj tudi sama še vedno ne vem, kako bo z mojo zaposlitvijo. Zagotovo pa vem, da kjerkoli že bom, bom prostovoljstvo širila med otroke in ljudi okoli sebe, saj moramo v današnjem času in v teh razmerah še posebej stati ob strani drug drugemu.

Zaključek

Prepričani smo, da prostovoljstvo v šoli pomeni spremembo v njenem delovanju. Predstavlja nam priložnost, da se učimo in čutimo, da razmišljamo na način, ki je za človeka elementaren in smo ga ob kopici splošnega, akademskega znanja potisnili v pozabo. In če si učencem še tako prizadevamo pokazati, da so čudoviti ljudje, vredni zaupanja, ljubezni in vsega dobrega, jim tega ne moremo pokazati bolje, kot tako, da to sami izkusijo s prostovoljnim delom v domu starostnikov med starejšimi, v osnovni šoli s prilagojenim programom med drugačnimi in v vrtcu med mlajšimi.

Nočemo slediti paradoksalni ideji našega časa: »Imamo več diplom, a manj razuma, več znanja, a manj rabsodnosti. Pomnožili smo svoje imetje, a zmanjšali svoje vrednote. Naučili smo se, kako preživeti, a ne kako živeti. Prišli smo na Mesec, a težko nam je iti čez cesto, da bi spoznali novega soseda. Naučili smo se hiteti, a ne tudi čakati.« (Vaupotič 2008, 17)

Družijo nas čas, prijaznost, pogovor in izmenjava dragocenih misli z drugimi ljudmi, kajti na naši Prvi osnovni šoli v Slovenj Gradcu se zavedamo, da dobra dela ne potrebujejo velikih besed. Potrebujejo le nas!

Literatura

- Bourdieu, P. 1986. »The Forms of Capital.« V *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, ur. J. G. Richardson, 241–258. New York: Greenwood Press.
- Dvig socialnega in kulturnega kapitala v okoljih, kjer živijo predstavniki romske skupnosti.* 2010. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Gril, A. 2007. *Prostovoljstvo je proizvodnja smisla.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Juul, J. 2013. *4 vrednote, ki jih daste otroku za vse življenje.* Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Mikuš Kos, A. 2001. *Prostovoljci in socialna izključenost otrok.* Ljubljana: Slovenska filantropija.

Rihtar, K., in A. Špat. 2012. *Prostovoljstvo in medgeneracijska solidarnost na Celjskem*. Celje: Medgeneracijski center.

Vaupotič, Ž. 2008. *Moja sr(e)čna knjiga*. Ljubljana: Založba Chiara.

- Eva Osojnik je učiteljica razrednega pouka na Prvi osnovni šoli Slovenj Gradec. eva.osojnik@guest.arnes.si

Tutorstvo kot medvrstniška učna pomoč

Vesna Selinšek Jahić
Prva gimnazija Maribor

V članku predstavljamo program tutorstva kot prostovoljne medvrstniške učne pomoči. V tutorstvu vidimo odličen način, da se dijaki povežejo med seboj, spoznajo pomen medsebojne pomoči, pridobijo samozavest in razvijajo druge vidike svojega socialnega in kulturnega kapitala. Dijake tutorje smo usposabljali na obeh gimnazijah, kjer smo vzpostavili tudi večino parov, nekaj tutorjev pa je delovalo na dveh osnovnih šolah iz mreže. Tutorji so se na izvajanje učne pomoči pod vodstvom mentorice pripravljali na delavnicah, na katerih so ozaveščali komunikacijo, odnose, načine učenja ter določili etična načela tutorskega odnosa. Pri izvedbi smo ugotovili, da sta sprotno spremljanje poteka učne pomoči ter podpora tutorjem in prejemnikom zelo pomembna, saj določene situacije zahtevajo skupno iskanje rešitev. Končna evalvacija je pokazala, da smo pri udeležencih dosegli zelene spremembe in da so se tako naša začetna pričakovanja uresničila.

Ključne besede: dijaki, prostovoljstvo, socialni in kulturni kapital, tutorstvo, učna pomoč

Uvod

V okviru projekta Dvig socialnega in kulturnega kapitala v lokalnih skupnostih za razvoj enakih možnosti in spodbujanje socialne vključenosti (SKK) smo oblikovali mrežo štirih šol. Znotraj nje smo v šolskem letu organizirali in izvajali dejavnosti za dvig socialnega in kulturnega kapitala učencev oziroma dijakov štirih šol.

Mrežo sestavljajo dve osnovni šoli in dve gimnaziji: Prva gimnazija Maribor, ki jo obiskuje 840 dijakov in je v središču mesta, v njeni bližini je oš bratov Polančičev (305 učencev). Škofijska gimnazija Antona Martina Slomška, ki jo obiskuje 380 dijakov, je na robu mesta, nekaj kilometrov dlje pa je oš Kamnica (304 učenci). Med učenci, dijaki in okolji, iz katerih prihajajo, obstajajo precejšnje razlike v ravni socialnega in kulturnega kapitala. Dejavnosti za dvig socialnega in kulturnega kapitala smo zasnovali na naslednjih treh področjih: tutorstvo, dobredelne dejavnosti in jezikovno-kulturne dejavnosti. V tem prispevku bomo kot primer dobre prakse predstavili uvajanje in potek tutorstva kot pro-

stovoljne medvrstniške učne pomoči, ki je osrednja dejavnost naše mreže.

Tutorstvo kot oblika medvrstniške učne pomoči za dvig socialnega in kulturnega kapitala

Na šolah, vključenih v mrežo, izvajamo obliko tutorstva, ki je usmerjena predvsem v učne cilje. Gre za prostovoljno učno pomoč, ki poteka v paru tutorja in prejemnika učne pomoči. Koncept temelji na partnerstvu med dijakoma. Osnova njenega sodelovanja je strukturirano učenje posameznih učnih vsebin, vendar pa cilj ni samo izboljšanje učnih dosežkov, temveč tudi razvijanje motivacije, pozitivne samopodobe, odgovornosti in socialnih veščin. V tutorstvu vidimo dejavnost, ki ponuja prednosti in koristi obema: tutorju in prejemniku pomoči. Naša hipoteza je, da je tutorska učna pomoč še posebej koristna na prehodu iz osnovne v srednjo šolo, ko se učenci/dijaki znajdejo v novi šolski skupnosti, v kateri se morajo prilagoditi drugačnemu načinu dela in se soočiti z novimi zahtevami.

Pri zamisli o tutorstvu kot učni pomoči smo izhajali iz opažanja, da imajo določeni dijaki/učenci slabe učne rezultate, ki pogosto vplivajo na njihovo samopodobo, motivacijo in odnos do šole nasploh. Te težave so velikokrat povezane z odsotnostjo učencev/dijakov od pouka in izogibanjem šolskim obveznostim, kar močno otežuje učinkovit potek učnega procesa in ima lahko negativen vpliv na odnose med učenci ter med učenci in učitelji. Drugo naše opažanje je bilo, da je sodelovanja med učenci/dijaki na področju medsebojne pomoči pri učenju oziroma skupnega učenja zunaj pouka premalo.

V naši mreži smo si zastavili vprašanje, kako bi lahko z organizirano in vodeno medvrstniško učno pomočjo vplivali na dvig socialnega in kulturnega kapitala posameznikov in skupnosti.

Predvidevali smo, da bo medvrstniška učna pomoč udeležencem omogočila pridobiti veščine, ki jim bodo pomagale, da bodo v šoli in v družbi uspešni. Razumemo jo kot kompleksno in vzajemno dejavnost, ki pokriva naslednje *vidike socialnega in kulturnega kapitala*: skupna pravila, skupen jezik in odprta komunikacija, zaupanje, ponos in pripadnost, soodvisnost in vzajemnost (West-Burnham 2013). Pomembno je, da posameznik dojame učenje v širšem smislu in da učenje vidi kot proces osebnega napredka in razvoja skupnosti. Medvrstniška učna pomoč naj razširja zavedanje, da je učenje proces reševanja težav in iskanja iz-

boljšav skozi vse življenje ter da je sodelovanje z drugimi pri tem ključnega pomena.

S spremljanjem dejavnosti v okviru projekta smo si prizadevali raziskati in razumeti, kaj izkušnja tutorstva pomeni dijakom/učencem, ki so se vanj vključili, ter ugotoviti, kateri so pozitivni vplivi na tutorja in kateri na prejemnika učne pomoči.

Tutorstvo smo vpeljali v šole, članice mreže. Na obeh gimnazijah so se dijaki lahko prijaviли kot tutorji – tutorstvo so si lahko izbrali kot dejavnost v okviru obveznih izbirnih vsebin (OIV). Na Prvi gimnaziji se je prijaviло sedem, na Škofijski gimnaziji pa devetnajst dijakov in dijakinj od 1. do 3. letnika. Večino tutorskih parov smo oblikovali znotraj šol (tutorski par obiskuje isto šolo), nekaj pa v povezavi z eno od osnovnih šol v mreži. V našem projektu torej usposabljammo dijake tutorje, od katerih jih večina zagotavlja učno pomoč dijakom iste šole, šest tutorjev pa pri učenju pomaga osnovnošolcem.

Pri usposabljanju za tutorje, ki je potekalo na gimnazijah, smo sodelovali s Svetovalnim centrom za otroke, mladostnike in starše Maribor. Pomagali sta nam psihologinja in specialna pedagoginja, ki že imata izkušnje z vpeljevanjem modelov tutorstva v osnovne šole.

Mentorici tutorjem in izvajalki projekta na obeh gimnazijah (in koordinatorici projekta SKK) sva učiteljica francoščine in učiteljica latinščine. Za organiziranje tutorstva je sodelovanje znotraj mreže nujno. Pri obveščanju in oblikovanju parov je treba sodelovati tudi z razredniki, svetovalno službo in drugimi učitelji.

Prejemniki tutorske pomoči so dijaki, ki si želijo izboljšati svoje učne rezultate. Mentorici ali tutorju se lahko javijo sami ali pa jim učno pomoč predlaga razrednik oziroma učitelj določenega predmeta. Vsekakor pa se za prejemanje medvrstniške učne pomoči v soglasju s starši odločijo sami.

Tutorstvo v teoriji

Prvo izhodišče za načrtovanje tutorstva v okviru projekta SKK je bil pogovor s psihologinjo Alenko Seršen Fras s Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše; predstavila nam je koncept in z nami delila svoje izkušnje pri uvajanju tutorstva na osnovnih šolah. V članku *Tutorstvo kot oblika pomoči pri učenju* (Seršen Fras in Zupančič Danko 2011) avtorici podajata definicijo tovrstnega tutorstva in opredeljujeta vloge mentorja, tutorja in prejemnika pomoči. Prispevek vsebuje priporočila za usposabljanje tutorjev

in izvedbo učne pomoči, ki ima številne učne in socialne učinke tako pri tutorju kot pri njegovem učencu. Ta oblika tutorstva vpliva na spremembe v znanju, stališčih do predmeta in šole in v vedenju ter na socialno-čustvenem področju. Našo prakso usmerja tudi naslednje priporočilo: dosežki naj bi bili boljši, kadar je tutorjeva avtonomija večja (če je sam določal cilje, spremljal in vrednotil dosežke, izbiral nagrade).

»Medvrstniško tutorstvo je metoda poučevanja, pri kateri otrok nudi tutorsko pomoč drugemu otroku pri snovi, katere je tutor sam že več, prejemnik pomoči pa še ne.« (Gordon 2005, 1)

V literaturi so različne vrste tutorstva obravnavane v različnih kontekstih. Vendar je osnovni princip tutorstva, ki se nanaša na medčloveške odnose, komunikacijo in splošne metode poučevanja, enoten za tutorstvo na vseh področjih izobraževanja in usposabljanja. Bistvo tutorstva je pomoč, podpora in usmerjanje. Vloga tutorja (Ippavitz idr. 2011) je voditi prejemnika pomoči na tak način, da ta najde svoje rešitve in izboljšuje svoje strategije učenja. Tako prejemnik pomoči postaja vedno bolj neodvisen in usposobljen ter izkorišča svoj lastni potencial.

Okvir učne pomoči in odnos med tutorjem in prejemnikom pomoči določa temeljna naravnost tutorja. Pri tem nas vodijo etična načela, ki jih mora dijak v vlogi tutorja ozavestiti. Etična načela (Zaritsky in Toce 2013, 35–36), ki naj bi jih tutor upošteval, zapovedujejo enakopravno in nediskriminacijsko obravnavanje (so)učencev, s katerimi mora ravnati spoštljivo, pošteno, potrpežljivo, prijazno in prijateljsko. Tutor ne sme odobravati nikakršnega nepoštenega delovanja, kot je goljufanje, prepisovanje ipd. Prav tako mora biti z vsemi prejemniki učne pomoči vedno iskren in mora priznati, da ni prepričan o vsem in da nima odgovorov na vsa vprašanja. Vse informacije osebnega značaja, ki jih poučevani učenec deli s tutorjem, morajo ostati zaupne. Tutor in prejemnik tutorske pomoči morata drug drugega pravočasno obvestiti o zamudi ali odsotnosti. Tutor naj prejemnika pomoči pohvali, morebitno kritiko pa naj izreče na samem, učenca ne sme poniževati ali žaliti ter izrekati kritik na račun njegovega učitelja. Če se učenec pritožuje nad učiteljem/profesorjem, se tutor na njegove besede ne sme odzivati (jih komentirati) ali se z njimi strinjati, temveč učencu svetuje, naj svoje mnenje zaupa učitelju ali vodilnim članom učiteljskega zbora. Tutor se mora vesti odgovorno, saj se zaveda, da njegovo delo vpliva na uspeh prejemnika in na odnos z njim in drugimi.

Tutor je v vlogi, ko predvsem *daje*, vendar se je pomembno za-

vedati, kaj lahko v tutorskem odnosu tudi sam *pridobi*. Najprej je to zadovoljstvo ob tem, da nekdo ob njegovem poučevanju raste, in ob tem, da pomaga drugim k spremembam. Ob tutorskem delu razvija in izboljšuje svoje lastne sposobnosti in veščine (Ippavitz idr. 2011, 40):

- upravljanje lastnih strategij učenja;
- možnost življenja v občutke drugih;
- razvoj samozavesti, ker pomaga drugim;
- pridobivanje izkušenj s sovrstniki, ki so zaradi kakršnega koli razloga manj uspešni, oziroma z mlajšimi, ki jim olajša pot, ki jo je sam že prehodil;
- izboljšanje sposobnosti obvladovanja časa in organizacijske sposobnosti.

Tutorska pomoč je kompleksna dejavnost, ki vpliva na oba udeleženca, vendar se mora tutor zavedati tudi svojih omejitev: ne sme postavljati nerealnih zahtev; ne sme pričakovati, da bo popoln; zavedati se mora, da je odgovoren za proces in ne za rezultat (Ippavitz idr. 2011, 44).

Tutorstvo v praksi

Na podlagi navedenih teoretičnih izhodišč smo zasnovali izvedbo dejavnosti. Tutorstvo smo v šolah mreže izvedli v več korakih: načrtovanje, usposabljanje tutorjev, tvorjenje parov, spremljanje in evalvacija.

Obliko tutorstva, ki jo vpeljujemo v šole, vključene v mrežo projekta, smo opredelili kot prostovoljno medvrstniško učno pomoč. Dijaki, ki bi radi ponudili učno pomoč, se prostovoljno javijo in sami izberejo predmet, ki bi ga poučevali. Program tutorstva in načrt izvedbe smo predstavili celotnemu kolektivu na pedagoški seji in sodelavce povabili k sodelovanju. Dijake in učitelje smo obveščali tudi preko spletne strani, plakata in neposredne komunikacije (med razredno uro ali poukom). Program smo navedli v katalogu obveznih izbirnih vsebin (OIV), iz katerega si dijaki izberejo dejavnosti za tekoče šolsko leto.

Usposabljanje tutorjev

Glavni namen usposabljanja je pripraviti tutorje na njihovo novo vlogo »učitelja« in ozavestiti orodja, s katerimi si bodo pomagali

pri delovanju v odnosu tutor-prejemnik pomoči. Tutorske delavnice smo organizirali na šoli, v sodelovanju s psihologinjo in specialno pedagoginjo s Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše, ki sta takšne delavnice že izvajali. Tako sva se mentorici tutorjev učili in usposabljali za mentorstvo ob sami izvedbi delavnic in v komunikaciji s psihologinjo in pedagoginjo, ki sta z nami delili izkušnje.

Prva delavnica je bil namenjena medsebojnemu spoznavanju – dijaki, bodoči tutorji, so se spoznali med seboj in z mentoricama. Pogovorili smo se tudi o tem, zakaj so se odločili za to dejavnost, kakšna so njihova pričakovanja in morebitne izkušnje s podobnim delom. Bodoči tutorji so se seznanili z načrtovanim potekom dela (kdaj in kje bodo usposabljanja, sestanki, kdaj in kako se bodo oblikovali pari ter kako bo potekalo obveščanje oziroma komunikacija z mentoricama).

Nadaljnje delavnice so bile namenjene ozaveščanju in razvijanju medvrstniške komunikacije ter pripravi na tutorsko delo. Soočiti se z nekom, ki se težko uči ali se ne more naučiti tistega, česar se sam znam naučiti in mi gre pri tem gladko, ni preprosto. Kako vplivati na prejemnika učne pomoči, da mu bo šlo lažje? Kako pomagati, da bo v njem in njegovem delovanju/delu prišlo do pozitivnih sprememb? Ta vprašanja niso preprosta niti za izkušenega učitelja. Vsekakor sta za to potrebna sposobnost vživljanja v drugega in sprejemanje drugačnosti.

Z dijaki smo ugotovili, da se razlikujemo tudi po spoznavnih oziroma učnih stilih (vidni, slušni in telesno-gibalni stil). Vsak je ugotovil, kateri stil je pri njem prevladujoč. Poudarili smo, da se vsak uči drugače in da lahko neko učno snov ponazorimo na različne načine.

Kaj tvori dobro komunikacijo? Dijaki so navedli, kateri so glede na njihove izkušnje in mnenje elementi dobre komunikacije. S sodelovanjem so pokazali, da jim je ta tema blizu, da so o tem že razmišljali ter da znajo opazovati komunikacijo in presojeti o njej. Primere, ki smo jih skupaj navedli, smo uvrstili med naslednje komunikacijske spretnosti:

- aktivno poslušanje,
- ustrezna govorica telesa,
- reflektiranje čustev in parafraziranje,
- spraševanje,
- dajanje povratne informacije,
- zavedanje o raznolikosti.

Razmišljali smo o značilnostih slabega in dobrega poslušanja. Poudarili smo pomen dobrega (aktivnega) poslušanja, s katerim lahko dobimo potrebne informacije, pomagamo sogovorniku ter gradimo ustrezen odnos in pot do cilja. Cilj (dobre) komunikacije v vsakem odnosu je napredek oziroma pozitiven razvoj dane situacije. Vztrajanje pri problemih in kritiziranje okoliščin praviloma ne spremeni ničesar.

Pohvala je lahko velika pozitivna spodbuda za prejemnika učne pomoči. Dijaki so sestavili seznam besed in stavkov, s katerimi nekemu povemo, da je nekaj naredil dobro, ga pohvalimo za dosežek, prizadevanje ipd. Izogibamo se grajam, vendar smo tudi pri pohvalah realni.

Pravila medvrstniškega tutorstva

Bodoči tutorji so se na delavnicah seznanili z etičnimi načeli tutorskega odnosa. Vsako etično načelo smo poskušali ponazoriti s primerom, npr. kako biti prijazen. Skupna srečanja je dobro začeti s prijaznimi besedami, izogibati se moramo grajam, pohvalimo napredek. Odnos med udeležencema mora biti spoštljiv – prejemnika učne pomoči mora tutor obravnavati kot sebi enakovrednega in mu ne sme dajati občutka, da je neumen. Tutor mora biti potrpežljiv in mora varovancu dati dovolj časa, da reši naloge, znati mora počakati in se zadržati v obsojanju nasploh. Tutor naj bo v skladu z etičnimi načeli v odnosih in pri delu naravnano konstruktivno.

Prav tako se morajo skupnih pravil držati učenci/dijaki, ki učno pomoč prejemajo. Zato smo pravila medvrstniškega tutorstva v obliki skupnega dogovora zapisali na obrazec:

- Upoštevam dogovorjeni čas in dneve za skupno učenje.
- Na srečanja prihajam pravočasno.
- Sem spoštljiv/-a in prijazen/-na.
- Skupni čas za učenje uporabim za to, čemur je namenjen.
- Medvrstniško tutorstvo jemljem resno in si prizadevam za uspeh.
- Možnost dodatnega dogovora, ki ga za posamezni par predlaga mentorica, tutor ali prejemnik.

Ta obrazec velja kot sporazum med dijakom tutorjem in dijakom/učencem, ki prejema pomoč. S podpisom se zavežeta, da se bosta držala pravil.

Iskanje kandidatov za učno pomoč ali kdo se boji tutorja

Bodoči tutorji so že imeli za seboj nekaj delavnic, na katerih so se pripravljali na izvajanje učne pomoči. Napočil je trenutek za oblikovanje tutorskih parov. Kako poiskati kandidate, če se sami ne javijo?

Tukaj je ključno sodelovanje med učitelji. Mentorici sva se povezali z razredniki, s šolsko svetovalno službo in z učitelji predmetov, za katere so tutorji ponudili pomoč. Vloga učiteljev je, da prepoznajo učence/dijake, ki bi potrebovali učno pomoč, jim to predlagajo in jih spodbudijo k temu, da se zanjo odločijo. Izkušnja kaže, da se potencialni prejemniki učne pomoči redkeje oglasijo sami na podlagi informacije na razredni uri, oglasni deski ali spletni strani. Učitelj mora stopiti do posameznika in mu predlagati učno pomoč. Učitelji imajo torej vlogo povezovalca, saj neposredno nagovorijo posameznega dijaka, ki ga poznajo, in vzpostavijo stik med njim in mentorico tutorstva ali tutorjem.

Pri tem koraku izvajanja projekta je bilo potrebnega veliko dogovarjanja in posredovanja. Kljub spodbudam učiteljev in mentorice zainteresiranih za prejemanje učne pomoči za vse tutorje nismo tako zlahka našli. Dijakov/učencev s slabšimi učnimi dosežki ne manjka, vendar si nekateri ne želijo tutorske pomoči. Za sodelovanje s tutorjem je potrebna vsaj osnovna motivacija, odločenost vložiti trud v svoj napredek. Morda so v ozadju določeni predsodki, zadržki (tudi staršev) ali pa neustrezna samopodoba dijaka/učenca. Dijakinja, ki je imela negativne ocene pri matematiki, je takole oklevala: »Nikoli nisem potrebovala pomoči, v osnovni šoli mi je šlo. Ne vem. Ali se moram večkrat dobiti s tutorjem? Bom še premislila.«

Medvrstniško učno pomoč na obeh gimnazijah, ki sta vključeni v projekt, uvajamo prvič, morda je bilo pri tistih, ki jim je takšna pomoč namenjena, tudi zato nekaj zadržanosti. S pomočjo dogovarjanja z drugimi učitelji so vsi tutorji vendarle dobili svoj par. Nekateri so prejemnika poiskali sami, npr. sošolca, nekaj parov pa smo s pomočjo koordinatorjev oblikovali z učenci iz osnovnih šol, vključenih v mrežo projekta SKK. Zgodilo se je tudi, da je tutorski par razpadel – prejemnik je s tutorjem prekinil stik. V takem primeru smo poiskali drugega prejemnika. Nekaj tutorjev ima prostovoljno po dva ali več prejemnikov, enega občasno, drugega bolj redno.

Prejemniki učne pomoči niso samo dijaki/učenci z najslabšimi učnimi dosežki (negativnimi ocenami), ampak tudi tisti, ki bi radi

izboljšali znanje, razumevanje snovi in hkrati ocene. Tutorska pomoč je posebej dobrodošla v primerih, ko se dijak prepíše na šolo od drugod. Naj omenimo primer dijakinje, ki se je z druge šole (program splošne gimnazije) prepisala na našo, v drugi letnik programa klasične gimnazije, kjer je obvezna latinščina. S pomočjo tutorke se uspešno uči latinščino za prvi in drugi letnik hkrati. Drug primer je dijak, ki je prišel v tretji letnik iz Bosne in Hercegovine – tutorska pomoč je pri njem usmerjena v določene predmete in hkrati v izboljševanje njegovega znanja slovenščine.

Spremljanje poteka učne pomoči – uspehi in izzivi

Tutorji so dobili svoje pare in učna pomoč je stekla. Vsak tutor vodi dnevnik učne pomoči, v katerega si beleži datume učne pomoči in obravnavano snov. S tutorji se mentorici sestajava na krajših sestankih (posamezno ali v skupini) in na tutorskih delavnicah (vsi tutorji skupaj), na katerih tutorji poročajo o poteku učne pomoči in opozorijo na morebitne težave, s katerimi se srečujejo. Mentorici (občasno s pomočjo psihologinje s Svetovalnega centra) jih vodiva in usmerjava tako, da poskušamo skupaj najti rešitve.

Pomembno je, da si tutorji na srečanjih med seboj delijo izkušnje ter izražajo mnenja in predloge. Tako po eni strani ozaveščajo in izboljšujejo lastne strategije učenja, po drugi razvijajo svoj odnos do drugih in ob tem spoznavajo sami sebe.

Primer 1. Nekateri tutorji navajajo problem motivacije pri prejemniku učne pomoči, nejasnost njegovih pričakovanj. Tutorka o prejemniku pove naslednje: »Ne vem, če sploh ima kake cilje, pričakovanja. Ne ve, česa si želi.«

Motivacija je zelo kompleksna stvar, ki vpliva na učenje in odnos do njega. V ozadju težav z motivacijo je lahko vrsta dejavnikov, med drugim morebitne posebne potrebe ali specifične družinske razmere. Vendar se v okviru tutorske pomoči z vzroki, ki izvirajo iz osebnih okoliščin, ne moremo ukvarjati. Tutor naj izhaja iz dane situacije in deluje operativno: skupaj s prejemnikom določi cilje, naredi načrt dela in na podlagi tega izvaja učno pomoč (izboljšuje prejemnikove strategije učenja). Tutor naj prejemnika sprejme takšnega, kot je, in naj ga poskuša razumeti. Predlagamo, da tutor poskuša prebuditi motivacijo pri prejemniku oziroma ga »aktivirati« z vodenim pogovorom. Kaj je prejemnikov cilj? Kaj pričakuje od učne pomoči? Kaj je pripravljen sam vložiti, da bi dosegel svoje cilje? Lahko ga vpraša, koliko energije in truda (v odstotkih) vlaga v učenje in šolsko delo. Ali je pripravljen ta delež povečati in v

delo vložiti več časa in prizadevanj? Kako si bo organiziral čas za učenje, oziroma kateri drugi dejavnosti se bo odpovedal? Morda bo eno uro dnevno manj brskal po spletu ali komuniciral preko Facebooka. Tako poskušamo dijaka pripeljati do tega, da naredi konkreten načrt s konkretnimi cilji. Pri tem se moramo zavedati, da je odgovornost za doseganje ciljev prejemnikova, tutor je odgovoren le za svoj del procesa, ne za rezultat. Za tutorje začetnike pa je vsekakor bolje, da imajo bolj motivirane partnerje.

Primer 2. Tutorski par se je sprva sestajal redno. Prejemnik je bil v začetku motiviran, vendar še ni popravil ocene, nato pa je prenehal hoditi na ure učne pomoči.

Razlogov, zakaj prejemnik odneha, včasih ne poznamo. Vendar poudarimo, da se mora tutor zavedati, da deluje na področju, kjer je prejemnik šibak – ta dijak ne zmore sam uresničiti svojih pričakovanj ali pričakovanih drugih glede učnih dosežkov. Prejemnik ni vedno »srečen«, da dobiva pomoč. Predlagamo, da je tutor pozoren na to, da je vzdušje pri učni uri prijetno in da se prejemnik dobro počuti. Spontani pogovori so tukaj dobrodošli; tako se dijaka tudi bolje spoznata.

Primer 3. Dijakinja biva v dijaškem domu in zagotavlja učno pomoč trem dijakinjam, ki prav tako bivajo tam. Z vidika organizacije časa in prostora je dijaški dom zelo prikladen. Vse tri prejemnice so zainteresirane za delo, učna pomoč poteka uspešno, dekleta so vzpostavila prijateljske vezi.

Primer 4. Prejemnik se ni navajen učiti z razumevanjem, lažje mu je, če se snov nauči na pamet, verjetno je tako delal doslej. Tutor opazi, da je to napačna strategija, zato ga poskuša spodbuditi k temu, da bi informacije primerjal in povezoval, tako da nove vsebine povezuje z že usvojenimi ter išče vzročno-posledične odnose in zakonitosti. Tutorju predlagamo, naj prejemnika spodbuja, da osmisli vsebine in sam najde ustrezne primere. Kontinuiteta učne pomoči je tukaj ključnega pomena, saj lahko prejemnik le tako opusti neučinkovite učne navade in usvoji nove. Tako razvija sposobnost vseživljenjskega učenja.

Primer 5. Tutorica poučuje dijaka, ki je težaven, ker se težko skoncentrira in je preveč zgovoren. Ves čas spreminja teme in ne more slediti delu. Težava je tudi v tem, da se je na tutorico preveč čustveno navezal (morda zaljubil), kar njej ni všeč. Tukaj gre za problem odnosa in mej v odnosu. Čeprav sta na začetku učne pomoči podpisala sporazum (eden od členov pravi: Skupni čas za učenje

uporabim za to, čemur je namenjen.), se ga prejemnik ne drži. Kako ukrepati? O težavah se je treba pogovoriti skupaj z mentorico, ki prejemniku nato jasno, vendar prijazno in brez vrednotenja pove, za kakšen odnos gre pri učni pomoči in da mora dogovore spoštovati. Tutorica se mora počutiti zaščiteno. Če ne pride do izboljšanja, se učna pomoč ukine.

Primer 6. Prejemnica ima učne težave pri angleščini. Po dogovoru z njeno profesorico angleščine ji mentorica dodeli starejšo tutorico, ki jo poučuje ista anglistka. Tutorica in profesorica se dogovorita za učne strategije, dijakinja spozna prejemničino problematiko iz prve roke. Po dveh srečanjih prejemnice ni na naslednje srečanje. Po telefonu je nedosegljiva. Ko se tutorica po pomoč in nasvet zateče k mentorici, izve, da je prejemnici oče odvil telefon. Mentorica znova skliče sestanek s prejemnico in tutorico. Prejemnica se za malomaren odnos opraviči in obljubi, da bo spoštovala tutorska pravila. Znova izvedeta uro učne pomoči. Nato posreduje prejemničina mama, ki svetovalni delavki in tutorici po elektronski pošti sporoči, da svoji hčerki ne dovoli prejemati tutorske pomoči. Tutorica se počuti neprijetno, ker ji je prejemničina mama poslala ostro elektronsko sporočilo, v katerem se ji za opravljeno delo in pomoč ni niti zahvalila. Ko mentorica povpraša razrednika o družinski situaciji, izve, da gre za težke družinske razmere, ki so povezane z zdravstvenim stanjem dijakinje. Učna pomoč je tako po treh srečanjih prekinjena.

V tem primeru vidimo, kako primarno socialno okolje vpliva zaviralno oziroma tako, da ne dovoljuje sprememb. Morda družina deluje pod vplivom predsodkov, čustvenih konfliktov ipd. Posledica je stiska dijakinje, ki bi potrebovala tutorsko pomoč (učni nespeh, nerazumevanje s starši, zdravstvene težave ...). Ko pride do nesporazuma s tutorico, se del te stiske prenese tudi nanjo. Obe se počutita slabo. Kaj storiti? Prejemnici po svojih pooblastilih pomaga šolska svetovalna služba, tutorici pa je v podporo mentorica. Tutorico vodimo tako, da se iz te izkušnje nekaj nauči:

- naj se zaveda, da ni sama odgovorna za nastalo situacijo;
- naj prejemnice ne obsoja (na njeno vedenje so vplivale okoliščine, ki jih sama ne zmore obvladati);
- naj se nauči sprejemanja drugačnosti brez vrednotenja (ne živijo vsi v takih razmerah kot ona);
- opogumimo jo, da vztraja pri tutorski pomoči drugim.

Rezultati in ugotovitve

Pri medvrstniški učni pomoči je zelo pomembno, da mentorji usposablajo tutorje ter nato spremljajo potek učne pomoči in zagotavljajo podporo tutorjem. Tako lahko vsi ustrezno ovrednotijo svoje izkušnje in dvigajo svoj socialni in kulturni kapital (West-Burnham 2013). Že na začetku se vzpostavijo skupna pravila, vrednote in skupen koncept delovanja. Komunikacija je svobodna in vsi udeleženci imajo možnost izražati poglede in mnenja. Tutorji in prejemniki pridobijo občutek zaupanja, varnosti in povezanosti, ponosni so na svoj prispevek k skupnosti in v prostovoljnem delu vidijo možnost za svoj razvoj in napredek, ob poučevanju se učijo tudi sami ter pri tem izboljšujejo svoje znanje in socialne veščine.

Tutorji – izkušnje za življenje

Proti koncu šolskega leta, ko so pridobili že kar nekaj izkušenj, smo tutorje prosili, naj zapišejo kratek razmislek o tem, kaj so počeli in kaj so pridobili. Na podlagi njihovih zapisov lahko opazujemo, kako se je s to dejavnostjo dvigal njihov socialni in kulturni kapital. Zapisov ne navajamo v celoti, temveč v obliki povzetkov oziroma posameznih odlomkov. Tutorji so svoje zapise lahko oblikovali prosto ali kot odgovore na dana vprašanja.

Kaj (kateri dogodek, situacija, izkušnja ipd.) te je vzpodbudilo k temu, da si se odločil/-a postati tutor/-ka in tako pomagati drugim pri učenju?

- Želja pomagati drugim. S prostovoljstvom pomagati spremeniti svet na bolje.
- Ljubezen do učenja, poučevanja ali do določenega predmeta.
- Dober način za obnavljanje in poglobljanje svojega znanja.
- Nekateri so že imeli izkušnje z učno pomočjo prijateljem, družinskim članom in je to zanje nekaj samoumevnega.
- Ko so videli program tutorstva na seznamu obveznih izbirnih vsebin, so se prijavili.

Česa si se naučil/-a na tutorskih delavnicah in pri izvajanju učne pomoči? Ali bi iz svojih izkušenj lahko oblikoval/-a kakšen nasvet, npr. kako ravnati v določeni situaciji?

- Da obstajajo različni načini pristopa k učenju, vsak ima svoj individualni način.

- Naučil sem se potrpežljivosti, poslušanja in drugačnega razmišljanja, da lahko razložim stvari, ki so meni jasne, drugemu pa niso. Urban (2. letnik): »Prav presenečen sem bil nad sabo, da sem si lahko tako razlago preprosto izmislil. Sistem reševanja naloge mi je kar padel na jezik. Učenka je razumela.«
- Pomembna je odprtost v komunikaciji in to, da se prejemnik počuti dobro. Anica (1. letnik): »V določenih trenutkih in situacijah je dobro, da pogovor in temo navežemo na kaj drugega, na bolj sproščujočo temo, saj je včasih potrebno malo sprostitev, ko opazimo, da prevlada napetost.«
- Pomembni sta spodbuda in pohvala z ustreznimi besedami.
- Lepo je pomagati in dokazati, da je ocene mogoče popraviti.
- Največkrat je vzrok za neznanje nezanimanje za določen predmet oziroma pomanjkanje motivacije in želje po učenju. Predmet in učenje moramo prikazati čimbolj zanimivo.
- Maja (3. letnik): »Pridobila sem izkušnje, kako pristopiti do ljudi, ki so težko dostopni ali drugačnega karakterja. Te izkušnje bom v življenju potrebovala.«

Maruša, dijakinja 2. letnika, je svoje izkušnje opisala takole: »Pomembna stvar, ki sem jo spoznala na tutorskih delavnicah, je bila, da obstajajo tudi drugi ljudje, ki spoštujejo bližnjega in razmišljajo na globlji ravni. Ob delu z učenci sem se učila sprejemati svoje znanje in stati za njim. Prav mi je prišlo znanje, ki sem ga osvojila na delavnicah. Rada raziskujem človekove notranje plati, onkraj vsesplošnega zavedanja. Sprevidela sem povezavo med sprejemanjem tujih napak, kamor lahko sodi tudi neznanje, in svojih. Ko se učiš o drugi osebi in svojem pogledu nanjo, se učiš o sebi. Ob tako tesnem in tudi svojstvenem odnosu, kot je odnos med prejemnikom pomoči in tutorjem, si udeleženca nastavitva ogledalo, v katerem se zrcali resnica o določenih segmentih lastnih osebnosti. Pravzaprav mi je šele zdaj zares jasno, kaj pove trditev, *ko učiš, se učiš tudi sam*. In običajno se ne naučiš šolske snovi, temveč nečesa globljega in trajnejšega. Delo za drugega da ogromno. Po dolgem, neprijetnem šolskem dnevu sem pogosto nejevoljna in utrujena. Tutorska ura, ki pouku sledi, me napolni z novimi močmi. Učenje drugega, zmožnost, ki jo ob tem začutiš, lahko vrne (morebiti) pozabljeno vednost o lastni vrednosti, dragocenosti in moči. Še nekaj sem ugotovila, nekaj, kar bi morda morala ugotavljati zmeraj znova, pri vsaki novi stvari, ki se je lotim. Recepti ne obstajajo! Ničesar ne morem predvideti, do

potankosti načrtovati, ne morem vedeti, kako se bo učenec vedel, kako se bo odzval ali dojemal. Ugotovitve, povezane s tutorstvom, je mogoče z lahkoto prenesti tudi na druga področja življenja in delovanja.«

Katja, dijakinja 3. letnika, je razmišljala takole: »Če mi kakšna stvar ne gre najbolje ali je ne razumem, za pomoč prosim koga izmed svojih sošolcev. Niso pa vsi pripravljeni prositi za pomoč, ki jo nujno potrebujejo. Različni smo si. Nekateri mislijo, da je prošnja za pomoč znak šibkosti. Prav zato mi je ta projekt všeč. Profesorji so pomagali narediti prvi korak. Naučila sem se, da sta za doseganje ciljev potrebna potrpežljivost in trdo delo. Trudila sem se, da bi bile moje razlage čim bolj razumljive in dostopne. Presenetila me je vztrajnost, ki so jo pokazali dijaki, ki sem jim pomagala – kljub temu da sem drezala v njihovo šibko točko. Če ti nekaj ne gre, se boš moral truditi veliko bolj kot drugi, da ti uspe. Življenje ni ravna črta. Sestavljeno je iz vzponov in padcev. Zelo dobro je, da dijak ve, kaj mu dela težave, in da si močno želi popraviti oceno. Občutek, ko nekomu pomagaš, je zelo dober. Upam, da se bo čim več dijakov odločilo pomagati drugim. Tisti, ki imajo učne težave, pa naj se ne bojijo prositi za pomoč. Nihče namreč ni popoln, če pa združimo moči, lahko dosežemo marsikaj.«

Navedeni zapisi kažejo, da so tutorji v programu tutorstva pridobili številne veščine: od sprejemanja drugačnosti, komunikacijskih veščin, zavedanja o pomembnosti odprtih in pristnih odnosov do občutka pripadnosti skupnosti. Pridobili so nova poznanstva. To, da so se na tutorskih delavnicah družili z ljudmi, ki imajo enake vrednote in si prizadevajo za skupno dobro, je dvignilo raven njihovega zaupanja vase in v druge. Zavedajo se velikega pomena povezanosti z drugimi, sodelovanja, soodvisnosti, medsebojne pomoči – kar vse so temelji za osebno rast, vzpostavitev izpolnjujočih odnosov, polno življenje, uspeh in splošno dobro posameznika in skupnosti.

Prejemniki učne pomoči – spremembe na bolje

Večina prejemnikov učne pomoči (vsi tisti, ki so vztrajali) je izboljšala svoj učni uspeh, kar je bil njihov glavni cilj. Proti koncu šolskega leta smo tudi njim zastavili nekaj vprašanj v obliki pisne ankete. V primerjavi s tutorji so bili v svojih odgovorih bolj zadržani.

V odgovoru na vprašanje, kaj (kateri dogodek, situacija, izkušnja ipd.) jih je spodbudilo k temu, da so se odločili za prejetje

učne pomoči, so navajali slabe ocene ali slabo znanje, željo po boljših ocenah in predlog učitelja ali razrednika. Menijo, da so z učno pomočjo pridobili boljše ocene, znanje in razumevanje ter samozavest in motivacijo za nadaljnje delo. Eden od poučevanih dijakov je zapisal, da ni veliko pridobil, ker se ni znal dogovoriti s tutorjem, in da se mu je zdelo čudno, da ga uči dijak in ne učitelj.

Kot ovire za svoj uspeh, preden so prejeli učno pomoč, so navajali premalo učenja, lenobo, pomanjkanje delovnih navad. Ali preprosto to, da se niso *znali* učiti. Neuspeh pa je povezan tudi s šibko samozavestjo: »Nisem si upal vprašati, če nisem razumel, tako se je neznanje nabiralo.«

Vprašali smo jih, ali so pri učni pomoči ozavestili kakšno izkušnjo, uvideli rešitev ali spoznali pomen česa. Spoznali so, da je dobro vprašati, kadar česa ne razumejo, in da je strah odveč. Pomembno je tudi redno učenje. Povrnilo sem jim je samozaupanje, da so sposobni doseči boljše ocene, da so težave rešljive. Veseli jih tudi, da so navezali stike: »Super je, če ti kdo iz višjih letnikov pomaga.«

Kot nasvet, ki so ga oblikovali iz svojih izkušenj, so zapisali, da je treba delati sproti, ne prelagati dela na kasneje. Sovrstnikom svetujejo, naj jih ne bo sram vprašati ali prositi za pomoč, ko jo potrebujejo. Učno pomoč priporočajo, saj so izkušnje starejših dijakov zelo koristne. Skoraj vsi se strinjajo, da so izboljšali učne strategije in da jim bo to pomagalo tudi v prihodnje. Vsi (razen enega vprašanega) se strinjajo, da je učna pomoč pripomogla k njihovem občutku zaupanja, soodvisnosti ali pripadnosti.

Sklep

Sistem tutorstva kot učne pomoči smo v tem šolskem letu na obeh gimnazijah, vključenih v mrežo projekta, vpeljali na novo. Tako mentorji kot dijaki smo se ob razvijanju tutorstva učili in pridobivali nekatere nove izkušnje. Rezultati, ki smo jih dosegli, se ujemajo s pričakovanji, ki smo jih imeli na začetku projekta. Razmišljanja tutorjev o izkušnjah in pridobitvah ob učni pomoči deloma celo presegajo naša pričakovanja. Po drugi strani pa pri prejemnikih učne pomoči rezultati niso samo šolske ocene, temveč tudi spremembe na področju čustev, samopodobe in odnosov. Tokrat so sami potrebovali pomoč in so jo prejeli od vrstnikov, ki so jim jo zagotovili prostovoljno. Če bodo kdaj kasneje v situaciji, ko bo kdo drug potreboval pomoč, jo bodo verjetno tudi sami pripravljeno dajati. Mislimo, da so se načela sodelovanja nekako usidrala

v mislih vseh udeležencev. Njihovi odzivi kažejo na to, da so pridobili pomembne izkušnje in razvijali veščine, ki jih bodo lahko uporabili kot gradnike svojega napredka v osebnem in poklicnem življenju.

Vsem, ki se bodo lotili take ali podobne dejavnosti, bi svetovali konstruktivno naravnost: ni treba namenjati preveč pozornosti neuspehom, pomembno je pokazati, da je učenje vseživljenjski proces nas vseh. Odnosi med ljudmi in povezanost so ključnega pomena pri učenju v širšem smislu, ki nas pripelje do napredka, uspeha in zadovoljstva.

Tudi naši sodelavci, učitelji, svetovalni delavci in vodstva šol vidijo tutorstvo kot dejavnost z veliko pozitivnimi učinki, zato si želimo, da bi na izkušnjah gradili naprej in dejavnost nadaljevali.

Literatura

- Gordon, E. E. 2005. *Peer Tutoring: A Teacher's Resource Guide*. Lanham, MD: ScarecrowEducation.
- Ippavitz, S., Z. Wltavsky, D. Harb in B. Vuser. 2011. *Metodološki priručnik za mentorje in tutorje*. Ptuj: Šolski center.
- Seršen Fras, A., in A. Zupančič Danko. 2011. »Tutorstvo kot oblika pomoči pri učenju.« *V Mladi v procesih izobraževanja: zbornik Mednarodnega znanstvenega kongresa Mednarodno leto mladih; dialog in medsebojno razumevanje*, ur. T. Zupančič, 11–18. Maribor: Pedagoška fakulteta; Ruše: Osnovna šola Janka Glazerja.
- West-Burnham, J. 2013. »Primeri kazalnikov dviga s k k pri sodelovanju z okoljem.« *Interno gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj*.
- Zaritsky, J., in A. Toce. 2013. *Academic Peer Instruction*. New York: LaGuardia Community College.
- Vesna Selinšek Jahić je učiteljica francoščine na Prvi gimnaziji Maribor. vesna.selinsek-jahic@prva-gimnazija.org

Učna ura s psom: vključevanje psa v vzgojno-izobraževalno delo

Iris Smolkovič

Dvojezična osnovna šola II Lendava

Pri učni uri s psom za učence z motnjo v duševnem razvoju (v nadaljevanju MDR) gre za podporo pri pouku, namen česar je učencem na drugačen, interaktiven način približati učno snov. Pes sodeluje kot motivator pri doseganju ciljev, kot so dvig motivacije za vztrajanje pri dejavnostih, odpravljanje strahu pred psom, učenje pravilne interakcije s psom, ter ciljev, ki so vezani na učni načrt pri posameznem predmetu. Evalvacije po vsaki učni uri, pogovori z učitelji in analiza vprašalnika za učitelje so pokazali, da se velika večina učiteljev popolnoma strinja s tem, da je vključevanje psa v vzgojno-izobraževalno delo koristno, da daje pozitivne rezultate in da ne ovira vzgojno-izobraževalnega dela. Pes ne vpliva pozitivno samo na učence, pač pa tudi na učitelje. Na splošno pa pes v šoli prispeva k bolj pozitivni šolski klimi. Tako naše izkušnje kot izkušnje iz tujine kažejo, da ima vključevanje psa v vzgojno-izobraževalno delo potencial tudi na ravni dviga socialnega in kulturnega kapitala.

Ključne besede: učna ura s psom, učenci s posebnimi potrebami, terapija s pomočjo psa, socialni in kulturni kapital

Uvod

Znano je, da hišni ljubljenci vplivajo na številne vidike človekovega življenja in zdravja, zmanjšujejo stres, spodbujajo samozavest, delajo človeku družbo, mu dajejo občutek varnosti ter ponujajo priložnosti za zabavo, igro in sprostitve (Covert idr. 1985).

Kar zadeva socialni kapital, so študije pokazale, da je interakcija z lokalno skupnostjo večja pri lastnikih hišnih ljubljencev (Jackson 2010; Wood, Giles-Corti in Bulsara 2005), ki imajo tudi daljše pogovore z drugimi ljudmi. Hišni ljubljenci, še posebej psi, so za lastnike motivacija, da gredo ven, na redne sprehode, kjer je veliko možnosti, da srečajo druge ljudi. Od tega imajo korist tudi tisti, ki nimajo živali, saj lahko takrat, ko srečajo ali pa samo vidijo lastnike in njihove hišne ljubljence zunaj, tudi oni doživljajo pozitivna čustva. Hišni ljubljenci tako pomagajo izboljšati socialne mreže in psihološko blagostanje. Lastniki hišnih ljubljencev dosegajo višje rezultate na lestvicah socialnega kapitala (Wood idr. 2007). Hišni ljubljenci torej omogočajo priložnosti za stike med

sosedi. Tako je socialni kapital še eden od mehanizmov, preko katerih hišni ljubljenci vplivajo na ljudi.

Psi torej že sami po sebi spodbujajo socialne interakcije med ljudmi, socialne spretnosti ter preko tega socialni kapital (Jackson 2010; Wood, Giles-Corti in Bulsara 2005; Wood idr. 2007). Kulturni kapital pa se v glavnem nanaša na znanje, veščine in izkušnje, ki jih posamezniki pridobijo v življenju (Bourdieu 1986). Kulturni kapital izvira iz zgodnjih izkušenj pismenosti v družinah, čemur najšole ne bi posvečale dovolj pozornosti (Carrington in Luke 2005; Compton-Lilly 2007; Marsh 2005). Ko smo razmišljali o tem, kako bi lahko v okviru projekta oboje povezali, se je izoblikovala zamisel o tem, da bi psa pripeljali k učni uri.

Vpliv hišnih ljubljencev na otrokov razvoj

Vedno več je teoretičnih utemeljitev ter empiričnih dokazov o pomenu odnosa med otrokom in hišnim ljubljencem za človekov (Kidd in Kidd 1987) in – še bolj specifično – otrokov razvoj (Melson 1991). Različni strokovnjaki poročajo (podobno kot starši in otroci sami), da hišni ljubljenci zagotavljajo neobsojajočo interakcijo in pozornost, pomagajo otroku pri soočanju z negativnimi občutki ter so radoživi partnerji v igri (Covert idr. 1985). Hišni ljubljenci pozitivno vplivajo na otrokov psihosocialni razvoj tudi tako, da spodbudijo njegovo empatijo, izboljšajo njegovo samopodobo, kognitivni razvoj in participacijo v družabnih in športnih dejavnostih (Melson 2003). V nasprotju s človeškimi odnosi je odnos otroka z živaljo priložnost za čustveno izmenjavo, ki je brez negativnih vrednotenj in zavračanj. Takšen kontekst pozitivno vpliva na otroka in posledično spodbudi učenje in poistovetenje z živaljo ter poveča empatično odzivanje (Masters, Barden in Ford 1979). Ob skrbi za hišne ljubljence in ustreznem ravnanju z njimi se otroci naučijo spoštovati vsa živa bitja, kar jim pomaga pri razumevanju omejitev in medsebojnemu spoštovanju, kar je v medosebnih odnosih ključno (Thompson in Gullone 2003; Melson 1991).

Iz vseh naštetih razlogov živali uporabljajo pri terapijah z najrazličnejšimi pacienti (Jackson 2010), še posebej z otroki.

Teoretsko ozadje vključevanja hišnih ljubljencev v pedagoški proces in primeri dobre prakse

V novejšem času so učitelji in šolski psihologi v tujini začeli hišne ljubljence uporabljati za spodbujanje empatije v razredu in za obravnavanje problematičnih otrok (Lind 2000). Cilji terapije

s pomočjo živali so pogosto naslednji: povečati znanje o živalih, graditi samopodobo otrok, vplivati na razvoj spoštovanja, odgovornosti, zmanjšati občutek osamljenosti, zagotavljati socialno podporo, izboljšati odnose med človekom in živaljo ter zmanjšati nasilje nad živalmi (Kazdin 2010). Raziskave so pokazale, da je intervencija s pomočjo živali pri otrocih povezana s povečanjem empatije (Hergovich idr. 2002; Sprinkle 2008), izboljšanjem socialnih spretnosti (Ryan 2002), z zmanjšanjem nasilja, agresivnosti (Davis 1986; Katcher in Wilkins 1994; Tissen, Hergovich in Spiel 2007; Sprinkle 2008) in anksioznosti (Brubaker idr. 2004), z izboljšanjem medosebnih odnosov in učnega uspeha (Cournoyer in Uttley 2007), z večjo potrpežljivostjo in boljšim nadzorovanjem čustev (Hergovich idr. 2002) ter z zmanjšanjem izbruhov besa (Kogan idr. 1999), s povečano motivacijo in sodelovanjem (Lange idr. 2006/2007; Sprinkle 2008), z boljšimi odnosi z vrstniki in vzdrževanjem pozornosti (Kogan idr. 1999).

Navzočnost psa v razredu naj bi prispevala k pozitivnemu vzdušju (Lange idr. 2006/2007), zaradi katerega so učenci bolj dovzetni za usvajanje novih znanj. Otroci običajno vidijo živali kot vrstnike (Nebbe 2001), navdušeni so nad njimi in radovedni, zato z vključevanjem živali lažje vzdržujemo pozornost in motivacijo (Thompson in Gullone 2003). Manj je nemira, napetosti in provokacij. Prav tako živali spodbudno vplivajo na razvoj empatije, saj se učenci lažje naučijo razlikovati med sabo in drugimi ter prepoznavati potrebe drugega (Hergovich idr. 2002). Raziskovalci poročajo tudi o večji pozornosti, ki jo namenjajo učiteljevi razlagi, in večji sodelovalnosti (Hergovich idr. 2002; Kotrschal in Ortbauer 2003; Tissen, Hergovich in Spiel 2007). Zmanjšata se agresivnost in hiperaktivnost, prej bolj odmaknjeni učenci pa se lažje vključijo v sodelovanje v razredu (Hergovich idr. 2002; Kotrschal in Ortbauer 2003), saj se v navzočnosti psa lažje odprejo. Jackson (2010) zato predlaga, naj šole razmislijo o vključitvi hišnih ljubljencev k pouku, saj bi to npr. olajšalo dostop do bolj plašnih učencev, ki niso tako vključeni v interakcije kot drugi. Na tak način se povečata tako socialna integracija kot socialna kohezivnost, tj. tesna povezanost med člani določene skupine (Hozjan in Borota 2011), v tem primeru razreda.

V eksperimentalni skupini, ki so jo opazovali v eni od študij, je bil pes tri mesece navzoč v razredu, kjer so ugotovili izboljšanje na področju empatije (Hergovich idr. 2002). Navzočnost psa je spodbudila razvoj samostojnosti in boljše ločevanje med sabo in drugimi, kar je osnova za občutljivost do potreb in občutij drugih

ljudi. Učitelji so v primerjavi s kontrolno skupino opazili tudi večjo socialno vključenost ter manj agresivnosti. Rezultati nakazujejo, da je lahko pes pomemben dejavnik v socialnem in kognitivnem razvoju otrok.

Učinek navzočnosti psa v razredu je zanimal tudi Tisna, Hergovica in Spiela (2007), ki so se osredotočili na socialne spretnosti, empatijo in agresivnost pri tretješolcih. Agresivnost se je najbolj zmanjšala pri socialnem treningu s psom, manj pri prisotnosti psa brez socialnega treninga, pri samem socialnem treningu brez psa pa ni bilo učinka. V drugi študiji je bil eden od treh psov vsak dan navzoč v učilnici in dovoljeno mu je bilo, da se prosto giba po prostoru (Kotrschal in Ortbauer 2003). Otroci so zanj kazali precejšnje zanimanje (opazovali so ga, božali ...), hkrati pa so bili v njegovi navzočnosti bolj pozorni do učitelja. Večja je bila socialna integracija in manj je bilo vokalnih in provokativnih interakcij, manj postavljanja in problematičnega vedenja ter manj agresivnosti. Nekaterim otrokom je preprosto zmanjkalo časa, da bi provocirali sošolce, saj so ga porabili za pozitivno interakcijo s psom.

Raziskava

Učna ura s psom za učence z motnjo v duševnem razvoju

S šolskim letom 2013/2014 smo torej na Dvojezični osnovni šoli II Lendava začeli izvajati t.i. učne ure s psom za učence z motnjo v duševnem razvoju (MDR). Gre za t.i. »izobraževanje s pomočjo živali« (AAE; angl. *Animal Assisted Education*), ki je pri nas razmeroma novo. To je ciljno naravnana intervencija, namenjena izboljšanju predvsem kognitivnega delovanja vključenih uporabnikov (učencev), pri čemer je terapevtski par (pes in vodnik) vključen v izobraževalni proces (*Animal Assisted Intervention International*). Lahko jo izvajamo v različnih okoljih in na vseh ravneh izobraževanja, od vrtca do osnovne in srednje šole. Prav tako jo lahko izvajamo skupinsko ali individualno; po navadi določimo specifične cilje, proces pa dokumentiramo in ovrednotimo.

Pri učni uri s psom za učence z MDR gre za podporo pri pouku, katere namen je učencem na drugačen, interaktiven način približati učno snov. Pes sodeluje kot motivator pri doseganju ciljev, kot so dvig motivacije za vztrajanje pri dejavnostih, odpravljanje strahu pred psom, učenje pravilne interakcije s psom, ter ciljev, ki so vezani na učni načrt pri različnih predmetih. V posebnem programu vzgoje in izobraževanja učno uro s psom izvajamo v

okviru splošne poučenosti, delovne vzgoje ter gibanja in športne vzgoje, v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom pa pri matematiki, slovenščini, spoznavanju okolja, športu, gospodinjstvu in likovni umetnosti. Cilje določimo za vsako uro posebej, po njej pa pripravimo individualno poročilo, evalvacijo za vsakega učenca posebej in skupinsko za celoten razred.

Dejavnost trenutno izvajamo z zdaj dvanajstletnim samojedom Sammyjem ter z dve leti staro kitajsko golo psičko Loesje (hkrati je navzoč samo eden od njiju). Oba sta člana Slovenskega društva za terapijo s pomočjo živali Ambasadorji nasmeha in sta opravila ustrezno usposabljanje. Preden smo dejavnost začeli izvajati, smo pridobili pisna soglasja staršev, da je njihov otrok lahko v stiku s terapevtskim psom. Tak pes mora biti izšolan, nadpovprečno socializiran, izredno potrpežljiv, prilagodljiv, negovan in zdravstveno pregledan. Učenci, sploh tisti s posebnimi potrebami, so lahko nepredvidljivi, tako da mora imeti pes tudi visok prag tolerance.

Primer poteka učne ure s psom v posebnem programu vzgoje in izobraževanja pri predmetu splošna poučenost:

Sedemo v krog. Loesje sedi v mojem naročju. Učence vprašam, o čem so se učili pretekla dva tedna. Povedo mi, da o oblačilih. Naštejejo, katera oblačila poznajo. Sledi predstavitev oblačil Loesje – vsi jih potipajo. Ob tem ponovimo barve in njena oblačila primerjamo z našimi. Učenci poskusijo Loesje tudi oblačiti in slačiti. Tako utrjujejo fino motoriko. Pokažem jim še škorenjčke, ki jih preštejejo. Skušamo ugotoviti, zakaj ima ona štiri, mi pa dva škornja. Ob koncu jo vsak še poboža in ji da priboljšek (sprostitutvena dejavnost).

Primer poteka učne ure s psom v posebnem programu vzgoje in izobraževanja pri predmetu gibanje in športna vzgoja:

Na začetku se učenci ogrevajo z vodenjem psa po telovadnici (naravni obliki gibanja: hoja, tek). Učenka na invalidskem vozičku ima Loesje v naročju, pri čemer uporablja mišice rok, in jo vozi po telovadnici. Nato na tla položimo blazine in naredimo poligon. Loesje pokaže vaje, učenci jih ponovijo za njo (naravni obliki gibanja: plazenje, lazenje). Potem odstranimo ovire in iz blazin naredimo kvadrat, da je več prostora in se lahko vsi skupaj namestimo nanje. Mečemo žogice, ki jih Loesje prinaša nazaj. Tako učenci razgibavajo ramenski obroč. Potem se učenci spremenijo v ovire, ki jih Loesje preskakuje čez noge, trup, gre skozi »tunel«, ki ga oblikujejo

s svojimi telesi. Sledijo sprostitvene dejavnosti – Loesje jih »masira«, medtem ko ležijo na trebuhu. Ker je bila vso uro pridna, jo lahko učenci nagradijo s priboljškom, s čimer vadijo pincetni prijem. Ker so ji z božanjem pokvarili pričesko, jo na koncu še počesejo (fina motorika).

Udeleženci

V učno uro s psom so bili vključeni učenci z lažjo, zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju iz dveh oddelkov posebnega programa vzgoje in izobraževanja ter dveh kombiniranih oddelkov v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom, in sicer od 1. do 7. razreda.

Neposredno je sodelovalo pet učiteljev, in sicer razredničarki dveh oddelkov posebnega programa vzgoje in izobraževanja, razredničarka oddelka od 1. do 5. razreda v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom, učitelj likovne umetnosti ter učitelj športne vzgoje. Omenjeni so se po predstavitvi dejavnosti učiteljskemu zboru sami odločili za sodelovanje, enega od njih pa so k temu povabili drugi učitelji.

Instrumenti

Vpogled v rezultate same dejavnosti dajejo podatki, pridobljeni s pomočjo evalvacij, pogovorov z učitelji in vprašalnika za učitelje.

Vprašalnik smo oblikovali v dveh različicah, od katerih je ena namenjena učiteljem, ki so neposredno sodelovali, druga pa tistim, ki niso. Obe vsebujeta petnajst skupnih postavk, ki se nanašajo na stališča do vključevanja psa v vzgojno-izobraževalno delo. Postavke se ocenjujejo na petstopenjski Likertovi lestvici, pri čemer 1 pomeni »sploh ne velja zame« (ali »sploh se ne strinjam«), 5 pa »povsem velja zame« (ali »popolnoma se strinjam«). Nekatere postavke so formulirane negativno. V različici vprašalnika, namenjeni učiteljem, ki so sodelovali neposredno, smo dodali še triindvajset postavk, ki omogočajo bolj poglobljen vpogled v njihove neposredne izkušnje z vključevanjem psa v vzgojno-izobraževalno delo.

Postopek

Evalvacije smo opravili neposredno po vsaki uri, in sicer tako individualno po posameznih učencih kot skupinsko za celoten oddelk; zanimalo nas je doseganje ciljev, ki smo jih zastavili za vsako

PREGLLEDNICA 1 Rezultati na lestvici glede na skupino posredno oz. neposredno sodelujočih učiteljev

Lestvica	Skupina	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> -test	<i>df</i>	<i>p</i>	Cohen <i>d</i>	<i>r</i>
VKL	Posredno	9	4,096	0,560	-0,306	12	0,765	0,181	0,090
	Neposredno	5	4,189	0,463					

uro posebej. Pogovori z učitelji so potekali bodisi po urah bodisi med načrtovanjem naslednje učne ure s psom.

Za boljši vpogled v rezultate same dejavnosti smo sestavili vprašalnik za učitelje. Na začetku marca 2014, po šestih mesecih izvajanja učne ure s psom, so učitelji odgovorili na vprašalnik, tako da so označili stopnjo strinjanja s posamezno postavko. Reševanje je bilo anonimno, potekalo je skupinsko pod nadzorom, učitelji so vprašalnik reševali hkrati, vendar samostojno.

Rezultati

V tem poglavju predstavljamo rezultate vprašalnika; interpretirali jih bomo s pomočjo podatkov, ki smo jih dobili z evalvacijami in v pogovorih z učitelji.

Predhodno smo za vsako od lestvic izvedli analizo zanesljivosti, ki nam omogoča, da manj zanesljive postavke izločimo. Lestvica *stališča do vključevanja psa v vzgojno-izobraževalno delo* se je izkazala kot dovolj zanesljiva ($\alpha = 0,777$), tako da smo ohranili vse postavke. Tudi lestvica z dodatnimi postavkami za sodelujoče učitelje je pokazala izredno veliko zanesljivost ($\alpha = 0,925$).

Preglednica 1 kaže, da imajo učitelji, ki so neposredno sodelovali pri učni uri s psom za učence z MDR, nekoliko bolj pozitivna stališča do vključevanja psa v vzgojno-izobraževalno delo, a razlika ni statistično pomembna. Tudi izračun Cohenovega *d* kaže, da je razlika med skupinama na lestvici *stališča do vključevanja psa v vzgojno-izobraževalno delo* majhna in statistično nepomembna.

Preglednica 2 prikazuje povprečne vrednosti stališč do vključevanja psa v vzgojno-izobraževalno delo; vse so nad srednjo vrednostjo (tj. 3).

Preglednica 3 prikazuje povprečne vrednosti na dodatnih postavkah glede stališč do vključevanja psa v vzgojno-izobraževalno delo, ki so vse nad srednjo vrednostjo (tj. 3).

Interpretacija

Dodatne postavke, ki jih je vseboval vprašalnik, se nanašajo na neposredne izkušnje učiteljev z učno uro s psom. Toda s psom

PREGLEDNICA 2 Analiza postavk glede stališč do vključevanja psa v vzgojno-izobraževalno delo

Postavka	M	SD
Vključevanje psa v vzgojno-izobraževalno delo je koristno.	4,36	0,84
Vključevanje psa v vzgojno-izobraževalno delo prinaša pozitivne učinke za učence.	4,29	0,75
Vključevanje psa v vzgojno-izobraževalno delo daje pozitivne rezultate.	4,21	0,70
*Vključevanje psa ovira vzgojno-izobraževalno delo.	0,79 (4,21)	0,89
*Pes ne sodi v razred.	0,86 (4,14)	1,17
*Motijo me odpadle pasje dlake.	1,57 (3,43)	1,60
Ko srečam psa na hodniku/v zbornici, to pozitivno vpliva na moje razpoloženje.	4,50	0,52
*Psi v šoli mi gredo na živce.	0,29 (4,71)	0,75
Zaradi psa na šoli pse na splošno bolj sprejemam.	3,93	1,00
*Pes ne sodi v zbornico.	1,57 (3,43)	1,50
Srečevanje psa na šoli je zmanjšalo moj strah pred psi.	3,21	1,58
*Zaradi psa na šoli imam do psov na splošno še bolj negativen odnos.	0,00 (5,00)	0,00
Pes v šoli prispeva k bolj pozitivni šolski klimi.	4,07	0,83
*Vključevanje psa v vzgojno-izobraževalno delo ima negativne posledice.	0,50 (4,50)	1,09
*Pes ne sodi v javne ustanove.	1,07 (3,93)	1,21

OPOMBE *Negativno formulirane postavke so označene z zvezdico; pri njih so v oklepaju prikazane tudi povprečne vrednosti po tistem, ko je bilo vrednotenje obrnjeno.

so se srečevali tudi drugi učitelji, bodisi na hodniku, v zbornici, pisarnah, na učiteljskih zborih ipd. Tako in ob pogovorih s tistimi, ki so pri tovrstnih učnih urah sodelovali neposredno, so se tudi pri njih izoblikovala določena mnenja o vključevanju psa v vzgojno-izobraževalni proces. Zato je bil del vprašalnika namenjen njim, tako da so na prvi del vprašalnika odgovarjali vsi učitelji. To je omogočilo vpogled v stanje na ravni celotne šole.

Rezultati vprašalnika kažejo, da imajo učitelji, ki so sodelovali neposredno, nekoliko bolj pozitivna stališča glede vključevanja psa v vzgojno-izobraževalno delo, vendar je razlika minimalna. Stališč se učimo tudi ob neposrednem stiku z objektom stališč (Radovan 2001) – v tem primeru s terapevtskim psom. Ta stališča naj bi bila trdnejša, kar nakazuje tudi omenjeni rezultat.

Postavke glede stališč do vključevanja psa v vzgojno-izobraževalno delo so omogočile tudi nekoliko bolj kvantitativno analizo stališč. Rezultati so pokazali, da se velika večina učiteljev popolnoma strinja s tem, da je vključevanje psa v vzgojno-izobraževalno delo koristno, da daje pozitivne rezultate, da ne ovira vzgojno-izobraževalnega dela. Pes pa nima pozitivnega vpliva samo na učence, pač pa tudi na učitelje, ki večinoma poročajo, srečanje s psom na hodniku ali v zbornici, pozitivno vpliva na njihovo razpo-

PREGLEDNICA 5 Analiza dodatnih postavk glede stališč do vključevanja psa v vzgojno-izobraževalno delo

Postavka	M	SD
Pri učni uri s psom je v razredu manj nemira, napetosti, provokacij.	3,20	1,10
Pri učni uri s psom učenci bolj pozorno spremljajo razlago snovi.	3,00	0,71
Pri učni uri s psom učenci več sodelujejo.	4,20	1,10
Pri učni uri s psom si učenci snov bolje zapomnijo.	3,40	1,14
S pomočjo učne ure s psom učenci premagujejo strah pred psi.	4,60	0,55
Pri učni uri s psom je v razredu pozitivno, sproščeno vzdušje.	4,20	0,84
Pri učni uri s psom je opaziti manj agresivnosti in hiperaktivnosti.	4,00	1,00
Pri učni uri s psom več sodelujejo tudi sicer bolj odmaknjeni učenci.	4,00	1,00
*Pri učni uri s psom je motivacija učencev za delo manjša.	1,60 (4,40)	0,89
Pri učni uri s psom se poveča sodelovalnost med učenci.	3,40	0,55
Pri učni uri s psom so učenci bolj vztrajni pri reševanju nalog.	3,80	0,84
Učenci se s psom poistovetijo.	3,60	0,55
Učenci pozitivno sprejemajo psa v razredu.	4,40	0,55
Učenci govorijo o psu, tudi ko ta ni navzoč.	4,20	0,84
Učenci se o psu pogovarjajo med seboj.	4,00	1,00
*Pri učni uri s psom učenci hitreje obupajo pri reševanju nalog.	1,80 (4,20)	0,84
Učenci se z mano pogovarjajo o psu.	4,20	0,84
*Pes v razredu negativno vpliva na moje počutje.	1,00 (5,00)	0,00
Učenci se o psu pogovarjajo z drugimi učitelji.	3,60	0,89
Božanje psa in igra z njim sta za učence učinkovita nagrada.	4,60	0,55
*Učna ura s psom zame predstavlja stres.	5,00	0,00
Pes v razredu pozitivno vpliva na počutje učencev.	4,80	0,45
*Učne ure s psom so za izvedbo težje kot ure brez psa.	1,80 (4,20)	1,10

OPOMBE *Negativno formulirane postavke so označene z zvezdico; pri njih so v oklepaju prikazane tudi povprečne vrednosti po tistem, ko je bilo vrednotenje obrnjeno.

loženje, da zaradi psa v šoli pse na splošno bolj sprejemajo, da je srečevanje psa v šoli zmanjšalo njihov strah pred psi. Na splošno pa pes v šoli prispeva k bolj pozitivni šolski klimi.

Potem ko so izpolnili vprašalnik, so nekateri učitelji omenili, da so pri določenih postavkah, ki so se nanašale na terapevtske pse, imeli v mislih pse na splošno. To so bile naslednje postavke: pes ne sodi v razred, motijo me odpadle pasje dlake, pes ne sodi v zbornico, pes ne sodi v javne ustanove. Še zlasti pri zadnjih treh je aritmetična sredina nekoliko nižja od drugih postavk v vprašalniku, vendar kljub temu še vedno višja od srednje vrednosti (3) – po tistem, ko je bila vrednost obrnjena, saj gre za negativno formulirane postavke. To je ena od pomanjkljivosti raziskave, ki bi se jo dalo odpraviti tako, da bi učitelje pred izpolnjevanjem vpra-

šalnika opozorili, naj se pri določenih postavkah osredotočijo na terapevtske pse. Potem bi bili že tako visoki rezultati na lestvici, ki je merila stališča do vključevanja psa v vzgojno-izobraževalno delo, najbrž še bolj pozitivni.

Dodatne postavke glede stališč do vključevanju psa v vzgojno-izobraževalno delo so omogočile vpogled v neposredne izkušnje sodelujočih učiteljev. Izkazalo se je, da imajo učitelji, ki so neposredno sodelovali pri učni uri s psom za učence z MDR, na splošno zelo pozitivna stališča do vključevanja psa v vzgojno-izobraževalno delo, kar kažejo postavke, ki se nanašajo na njihove neposredne izkušnje. Učitelji se najbolj strinjajo z naslednjimi postavkami:

- *Učenci s pomočjo učne ure s psom premagujejo strah pred psi*, kar je ključno za to, da se lahko bolj sproščeno gibljejo v življenjskem okolju – to je pomembno, saj so psi kot socialne živali del naše družbe in jih srečujemo povsod (Covert idr. 1985). Učenka z zmerno motnjo v duševnem razvoju, ki se je psom zelo bala, je že pri prvi uri sprejela psa ob sebi in ga posredno božala, tako da je dlan položila na komolec tiste moje roke, ki se je dotikala psa. Vendar so bile njene roke nesproščene, mišice so bile skrčene, pogled je bil usmerjen navzdol. Na tretji uri se je psa že sama dotikala, na obrazu je imela vesel izraz, bila je sproščena in z mano je vzpostavila očesni stik. Samoiniciativno je rekla, da božanje ne prija samo psu, ampak tudi njej – da se dobro počuti, ko boža psa. Premagani strah je pozitivno vplival tudi na njeno samopodobo, ponosna je na to, da se lahko psa zdaj dotika, ga češe, ga ima v naročju, ga vozi z vozičkom. Tudi učenec s težjo motnjo v duševnem razvoju mirno sprejema psa v svojem naročju in medtem ko ga boža, sprosti sicer skrčeno roko. Učenka s težjo in učenec z zmerno motnjo sta na začetku prvih nekaj ur jokala, vendar sta kmalu začela drug drugega spodbujati, da se ni treba bati. Že zelo hitro so ju zamikale neposredne dejavnosti s psom, a je bil včasih strah prevelik in jih nismo izvedli, saj pri intervencijah s pomočjo psom dejavnosti nikoli ne smemo izvajati pod prisilo, ampak mora biti sodelovanje uporabnikov vedno prostovoljno. Zdaj sta oba navdušena nad psom in tudi samoiniciativno iščeta stik z njim – vprašata, ali ga lahko pobožata, ali ga lahko imata v naročju ... Začetnega obotavljanja in negotovosti ni več in pravita, da sta s psom postala prijatelja.

- *Pri učni uri s psom je motivacija učencev za delo večja*; to je tudi eden od poglobitvenih ciljev učne ure s psom za učence z MDR – s pomočjo psa motivirati učence za doseganje različnih ciljev, predvsem tistih, ki so vezani na učni načrt. Če na primer učenec črke piše zelo nečitljivo, ga lahko spodbudimo k temu, da jih napiše znova in se ob tem bolj potrudi, tako da mu povemo, da pes tega, kar je napisal, ne more prebrati. Večina učiteljev poleg tega opaža, da učenci pri urah s psom več sodelujejo. Večkrat se zgodi, da pridejo učenci na vrsto, opravijo, kar je treba, a jim je tako všeč, da bi radi še nadaljevali. Tudi drugi avtorji (Hergovich idr. 2002; Kotrschal in Ortbauer 2003; Lange 2006/2007; Sprinkle 2008; Tissen, Hergovich in Spiel 2007) so ugotovili, da se pri delu s psom poveča motivacija učencev za samo navzočnost pri pouku in za sodelovanje. Do tega pride zato, ker otroci živijo običajno vidijo kot vrstnike (Nebbe 2001), so navdušeni nad njimi in radovedni. Tudi naši učitelji se glede na rezultat ob tej postavitki v glavnem strinjajo s tem, da se učenci s psom poistovetijo. To je mogoče zato, ker je v nasprotju s človeškimi odnosi odnos otroka z živaljo priložnost za čustveno izmenjavo brez negativnih vrednotenj in zavračanj (Masters, Barden in Ford 1979). Na naši šoli je v programu z nižjim izobrazbenim standardom precej učencev, ki zaradi svojih motenj ne zmorejo slediti pouku celo šolsko uro, zato se zgodi, da brez učiteljevega dovoljenja odidejo iz razreda ali pa ob začetku ure sploh ne pridejo v razred. Ko vidijo psa, jih to pritegne, da pridejo k uri in ostanejo v učilnici.
- *Učenci psa v razredu pozitivno sprejemajo*; to je eden od osnovnih pogojev za doseganje drugih ciljev pri vključevanju psa v vzgojno-izobraževalno delo. Vsi učenci so razvili pozitivna stališča do psa in izražajo naklonjenost do njega, vključno z učenko z Downovim sindromom, ki je na začetku tako nebesedno kot besedno izražala gnus nad psom (omenjala je, da je umazan; potem ko se ga je dotaknila, si je takoj umila roke ...). Zdaj psičko poboža, pelje na sprehod, jo počese in ji reče, da je »lepa deklica, pikica«. Otroci si želijo neposrednega stika s psoma, želijo si ju božati in se igrati z njima. Pravijo, da sta lepa, prijazna, pridna, da sta jim všeč, da ju imajo radi ... Prav tako so pozorni do njunih potreb, kar kaže na razvoj empatije, ki naj bi jo delo s psom spodbujalo (Hergovich idr. 2002; Sprinkle 2008). Opazijo, kdaj sta žejna,

kdaj ju je strah, kdaj sta vesela ... in se temu ustrezno odzovejo. Tudi na splošno izražajo zanimanje zanj, sprašujejo, koliko sta stara, kaj jesta, kje spita ipd.

- *Pes v razredu ne vpliva negativno na počutje učitelja.* Glede na to, da so prav vsi učitelji pri tej postavki podali najnižjo stopnjo strinjanja, pes predvidoma pozitivno vpliva na njihovo počutje (tudi na splošno menijo, da je pri učni uri s psom v razredu pozitivno, sproščeno vzdušje, kot je v svoji študiji opazil tudi Lange s sodelavci (2006/2007)), kar lahko povežemo z rezultati skupnega dela vprašalnika in ugotovimo, da pes pozitivno vpliva na razpoloženje učiteljev tako ob naključnih srečanjih na hodniku ali v zbornici kot med sodelovanjem v razredu.
- *Božanje in igra s psom sta za učence učinkovita nagrada;* to predstavlja enega od argumentov za vključevanje psa v vzgojno-izobraževalno delo. Znano je, da so psi otroku radoživi partnerji v igri, zagotavljajo neobsojajočo interakcijo in pozornost, otroku lahko pomagajo pri soočanju z negativnimi občutki (Covert idr. 1985). Pes nima predsodkov in vsakogar sprejema takšnega, kakršen je, kar je še zlasti pomembno za populacijo otrok s posebnimi potrebami, ki ji pripadajo naši učenci. Mnogokrat se namreč soočajo z zavračanjem okolice. Kot smo že omenili, tudi naši učenci iščejo stik s psom, želijo si ga božati in se z njim igrati, kar lahko s pridom uporabimo pri nagrajevanju. Zelo so veseli in ponosni, ko imajo Loesje lahko v naročju. Naklonjenost pa je obojestranska – tudi psa uživata v interakciji z učenci in z veseljem obiskujeta šolo ter sodelujeta pri dejavnostih.
- *Učna ura s psom za učitelje ne pomeni stresa,* kar predvidoma vpliva tudi na njihovo pripravljenost za sodelovanje in motivacijo, zato s pomočjo psa doseči tudi boljše rezultate dela.
- *Učnih ur s psom ni težje izvajati kot ur brez psa;* to vpliva na iste dejavnike kot pri prejšnji postavki, pri čemer bi morda morali izpostaviti še dejstvo, da se je treba prilagajati in dogovarjati, saj to delo zahteva timski pristop, kar morda ne ustreza vsakomur.
- *Pes v razredu pozitivno vpliva na počutje učencev,* kar se sklada s pozitivnim vplivom na počutje učitelja ter pozitivnim vzdušjem v razredu, vse to pa predvidoma vpliva tudi na bolj pozitivno razredno klimo ter stališča učencev do učnja in do samega predmeta, pri katerem izvajamo učno uro

s psom. Čeprav je bil na začetku šolskega leta pri nekaterih učencih navzoč strah, so se ure vedno končale v prijetnem in sproščenem vzdušju, učenci so bili dobro razpoloženi. Tudi sami omenjajo, da so veseli, kadar pride pes v šolo. Pes s svojim vedenjem in brezpogojnim sprejemanjem daje človeku občutek sprejetosti, zaradi skromnosti, potrpežljivosti, hvaležnosti, zvestobe, prijaznosti pa predstavlja zgled in prinaša sporočila o pomembnih človeških vrednotah. Tudi te vrednote so del socialnega kapitala (Putnam 2000).

Prav tako velja omeniti, da je pri učni uri s psom opaziti manj agresivnosti in hiperaktivnosti, kar so pokazale tudi pretekle raziskave (Davis 1986; Katcher in Wilkins 1994; Kotrschal in Ortbauer 2003; Tissen, Hergovich in Spiel 2007; Sprinkle 2008). Ena od možnih razlag, ki jo omenjata Kotrschal in Ortbauer (2003), je, da pozitivna interakcija s psom otrokom preprosto odvzame čas, v katerem bi lahko provocirali sošolce in učitelje. Prav tako večina učiteljev opaza, da pri učni uri s psom več sodelujejo tudi sicer bolj odmaknjeni učenci, kar prispeva k njihovi socialni integraciji ter socialni kohezivnosti, tj. k tesni povezanosti med člani določene skupine (Hozjan in Borota 2011), v tem primeru razreda. Podobno so ugotovili tudi Hergovich idr. (2002) ter Kotrschal in Ortbauer (2003). Ti učenci samoiniciativno dajejo pobude, se oglašajo, več sodelujejo v pogovoru in dejavnostih.

Med letom so bili tako ali drugače vsi učenci v stiku s psom. Velikokrat me ustavijo na hodniku ali me pri kakšni drugi dejavnosti povprašajo o njiju, o tem, kje sta, kaj delata, kdaj bosta spet prišla, opažam pa še, da se o njiju pogovarjajo med seboj in z drugimi učitelji, kar nakazujejo tudi rezultati vprašalnika. Tudi ko ju ni zraven, sta torej tema pogovorov in dajeta priložnosti za socialne interakcije med samimi učenci ter učitelji in drugimi delavci šole. Tako delujeta kot nekakšno socialno »lepilo« in povezujeta ljudi med seboj. Med samimi dejavnostmi pa seveda neposredno spodbujata socialne interakcije in uporabo socialnih veščin. Psi torej ne delujejo kot spodbujevalci socialnih interakcij zgolj na ravni lokalne skupnosti (Jackson 2010; Wood, Giles-Corti in Bulsara 2005; Wood idr. 2007), ampak tudi znotraj razreda in šole, torej v šolskem okolju. A ne samo da spodbujajo socialne interakcije in posledično uporabo socialnih veščin (Ryan 2002), temveč spodbujajo tudi sodelovanje otrok v družabnih in športnih dejavnostih (Melson 2003). Tako tudi naša terapevtska psa dajeta osnove za dvig socialnega kapitala na šoli. Almedon je socialni ka-

pital namreč opisal kot dežnik, ki združuje socialno kohezijo, socialno podporo, socialno interakcijo in/ali participacijo, skupaj s številnimi drugimi socialnimi determinantami zdravja na splošno ter mentalnega zdravja (Jackson 2010). Podobno Harpham s sodelavci definira socialni kapital kot stopnjo povezanosti ter kvaliteto in kvantiteto socialnih odnosov znotraj določene populacije (Jackson 2010).

Učitelji se najmanj strinjajo z naslednjimi postavkami:

- *Pri učni uri s psom je v razredu manj nemira, napetosti, provokacij.* Rezultati pri tej postavki so presenetljivi, saj se po mojih opažanjih med učnimi urami s psom učenci umirijo, sploh takrat, ko dobijo priložnost, da ga lahko božajo. Božanje psa znanstveno dokazano umiri srčni utrip, dihanje postane bolj enakomerno. V pogovoru, ki je sledil reševanju vprašalnikov, sem ugotovila, da so imeli nekateri učitelji v mislih strah pred psom, ki je bil navzoč predvsem na začetku šolskega leta in zaradi katerega so bili učenci nemirni (dva sta tudi jokala); potrebovali so določen čas, preden smo sploh lahko začeli uro. Ta čas se je med šolskim letom skrajševal, zmanjšal se je tudi strah, ki ga zdaj ni več opaziti. Nemir, napetost, provokacije so se postavki nanašali na odnose med učenci ter na odnos učencev do učitelja. Učitelji so postavko očitno napačno razumeli, zato bi jo bilo treba drugače formulirati. O zmanjšanju nemira in provokacij namreč poročajo tudi drugi avtorji (Kotrschal in Ortbauer 2003).
- *Pri učni uri s psom učenci pozorneje spremljajo razlago snovi.* Raziskovalci poročajo o tem, da so učenci v navzočnosti psa bolj pozorni (Hergovich idr. 2002; Kogan idr. 1999; Kotrschal in Ortbaue 2003; Tissen, Hergovich in Spiel 2007), naši učitelji se s tem v povprečju sicer strinjajo oziroma rezultati kažejo na to, da so učenci pri učni uri s psom enako pozorni do razlage snovi kot pri urah brez psa. Občasno opažamo, da so preveč osredotočeni na psa, namesto na učno snov. Takrat moramo njihovo pozornost preko psa usmeriti na snov (npr. »Sammyja zelo zanima, kaj bo povedala učiteljica, a ne more poslušati, če ga ti motiš.«).
- *Pri učni uri s psom si učenci snov bolje zapomnijo.* Glede na povprečno vrednost pri tej postavki lahko sklepamo, da si učenci pri učni uri s psom snov zapomnijo približno enako kot pri uri brez psa ali morda malenkost bolje.
- *Pri učni uri s psom se poveča sodelovalnost med učenci.* O tem

poročajo različni avtorji (Hergovich idr. 2002; Kotrschal in Ortbauer 2003; Tissen, Hergovich in Spiel 2007). Gre za področje, ki mu pri načrtovanju učnih ur s psom nismo posvečali preveč pozornosti, je pa to koristna informacija za prihodnost. Na tem mestu velja omeniti še, da so lahko nekateri učenci občasno preveč posesivni do psa, nenehno se javljajo in so včasih že skoraj moteči. Treba jih je opozarjati, naj tudi drugim dajo priložnost, saj je pes od vseh in ga morajo deliti. Včasih se zgodi, da bi radi prav vsi otroci sodelovali pri vseh nalogah, ki zahtevajo skupinski pristop (npr. pri peki pasjih piškotov so si vsi želeli tehtati sestavine, gnesti testo ...). Učence je treba usmerjati k temu, da so potrpežljivi in počakajo, da bodo prišli na vrsto.

Opozoriti pa moramo, da so tudi pri teh postavkah povprečni rezultati nad srednjo vrednostjo (tj. 3), vsekakor pa so nižji od tistih pri drugih postavkah in dajejo priložnost za razmislek o vzrokih za to in možnostih za izboljšave.

Ob tem je treba omeniti nekatere pomanjkljivosti v zvezi s samo dejavnostjo. Da bi lahko morebitne spremembe pri učencih pripisali izvajanju te dejavnosti, bi morali učno uro s psom v posameznem razredu in pri posameznem predmetu izvajati pogosteje in v rednih časovnih intervalih, kar pa zaradi velikega zanimanja različnih učiteljev in želje ugoditi vsem ni bilo mogoče.

Ovrednotenje dejavnosti glede na doseganje zastavljenih ciljev

V akcijskem načrtu smo si zadali naslednje globalne cilje, ki smo jih tudi dosegli:

- povečanje motivacije za vztrajanje pri dejavnostih: učitelji poročajo, da je *pri učni uri s psom motivacija učencev za delo večja* (podrobnejša razlaga je navedena pri analizi in interpretaciji vprašalnika);
- odpravljanje strahu pred psom: strahu pred psom ni več opaziti pri nobenem od učencev (gl. analizo in interpretacijo vprašalnika);
- učenje pravilne interakcije s psom: učenci so se na prvih – spoznavnih – urah seznanili s pravili vedenja v navzočnosti psa, predstavili smo jim, kako je treba pravilno ravnati s psom, kar so tudi praktično preizkusili; ker pa so prihajali v interakcijo pri vseh učnih urah s psom, smo jih vseskozi

usmerjali; zdaj učenci potrebujejo vse manj vodenja in opozarjanja;

- učencem na drugačen, interaktiven način približati učno snov (primeri: pri učencih smo spodbujali veselje do gospodinskega dela s peko pasjih piškotov; pri matematiki so sestavljali sliko psa, razrezano na trikotnike, in tako spoznavali ta lik; pri slovenščini so zlogovali pesem *Kuža pazi*; pri likovni umetnosti so risali psa po opazovanju; s sprehodi in poligoni smo spodbujali gibanje in premagovanje ovir; pri splošni poučenosti smo spoznavali barve ter spoznavali in primerjali dele lastnega in pasjega telesa ...).

Zaključek

Rezultati nakazujejo, da so stališča učiteljev do vključevanja psa v vzgojno-izobraževalno delo vsekakor pozitivna. To je ključnega pomena za uspešno delo. Če bi se učitelji zgražali ali izražali nestrinjanje že nad samim vstopom psa v šolo, bi to vplivalo tudi na učence in pozitivne učinke psa nanje bi bilo težje doseči. Pri uvajanju novosti je pomembno, da je celotno okolje temu naklonjeno in da to sprejema. Menim, da lahko k temu največ prispeva podpora vodstva. Psi pa naj bi že sami po sebi vplivali na pozitivno organizacijsko ali šolsko klimo, o čemer poročajo tudi naši učitelji.

Učna ura s psom torej predstavlja inovativno obliko vzgojno-izobraževalnega dela, ki je pri nas nova in redka. Tako naše izkušnje kot izkušnje iz tujine kažejo, da ima potencial tudi na ravni dviga socialnega in kulturnega kapitala.

Literatura

- Bourdieu, P. 1986. »The Forms of Capital.« V *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, ur. J. G. Richardson, 241–258. New York: Greenwood Press.
- Brubaker, A. S., J. K. Lau, M. San Miguel in M. W. Geisler. 2004. »Frontal Midline Theta Activity As an Index of the Efficacy of Animal-Assisted Therapy in Cases of Math Anxiety.« *International Journal of Psychophysiology* 54:158–159.
- Carrington, V., in A. Luke. 2005. »Reading, Homes, and Families: From Postmodern to Modern.« V *One Reading Books to Children: Parents and Teachers*, ur. A. van Kleeck, S. Stahl in E. Bauer, 231–252. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Compton-Lilly, C. 2007. »Exploring Reading Capital in Two Puerto Rican Families.« *Reading Research Quarterly* 42 (1): 72–98.
- Cournoyer, G. P., in C. M. Uttley. 2007. »Cisco's Kids: A Pet Assisted

- Therapy Behavioral Intervention Program.« *Journal of Emotional Abuse* 7 (3): 117–126.
- Covert, A. M., A. P. Whiren, J. Keith in C. Nelson. 1985. »Pets, Early Adolescents, and Families.« *Marriage and Family Review* 83 (4): 95–108.
- Davis, J. H. 1986. »Children and Pets: A Therapeutic Connection.« *The Latham Letter* 7(4): 11–16.
- Hergovich, A., B. Monshi, G. Semmler in V. Zieglmayer. 2002. »The Effects of the Presence of a Dog in the Classroom.« *Anthrozoos* 15 (1): 37–50.
- Hozjan, D., in B. Borota. (2011). »Socialna kohezivnost v vzgoji in izobraževanju – razkorak med teorijo in prakso?« V *Strokovne podlage za oblikovanje socialne kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju: 2. del izobraževanja*, ur. D. Hozjan in B. Borota, 17–26. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper.
- Jackson, S. 2010. »Pets As Generators of Social Capital: A Preliminary Review of Primary Evidence.« *Resilience: Interdisciplinary Perspectives on Science and Humanitarianism* 1:27–39.
- Katcher, A., in G. G. Wilkins. 1994. »The Use of Animal-Assisted Therapy and Education with Attention Deficit Hyperactive and Conduct Disorders.« *Interaction* 12 (4): 1–6.
- Kazdin, A. E. 2010. »Establishing the Effectiveness of Animal-Assisted Therapies: Methodological Standards, Issues, and Strategies.« V *How Animals Affect Us: Examining Influence of Human-Animal Interaction on Child Development and Human Health*, ur. P. McCardle, S. McCune, J. A. Griffin in V. Maholmes, 15–33. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kidd, A. H., in R. M. Kidd. 1987. »Seeking a Theory of the Human/Companion Animal Bond.« *Anthrozoos* 1 (3): 140–157.
- Kogan, L. R., B. P. Granger, J. A. Fitchett, K. A. Helmer in K. J. Young. 1999. »The Human-Animal Team Approach for Children with Emotional Disorders: Two Case Studies.« *Child and Youth Care Forum* 28 (2): 105–121.
- Kotrschal, K., in B. Ortbauer. 2003. »Behavioral Effects of the Presence of a Dog in a Classroom.« *Anthrozoos* 16 (2): 147–159.
- Lange, A. M., J. A. Cox, D. J. Bernert in C. D. Jenkins. 2006/2007. »Is Counseling Going to the Dogs? An Exploratory Study Related to the Inclusion of an Animal in Group Counseling with Adolescents.« *Journal of Creativity in Mental Health* 2 (2): 17–31.
- Lind, M. A. 2000. »A Study of the Tranference between Empathy towards Companion Animals and Empathy towards Humans in Children.« Magistrska naloga, University of Wisconsin-Stout, Menomonie, WI. <http://www.uwstout.edu/lib/thesis/2000/2000lindma.pdf>
- Marsh, J. 2003. »One-Way traffic? Connections between Literacy Practices at Home and in the Nursery.« *British Educational Research Journal* 29 (3): 369–382.
- Masters, J. C., R. C. Barden in M. E. Ford. 1979. »Affective States,

- Expressive Behavior, and Learning in Children.« *Journal of Personality and Social Psychology* 37 (5): 380–390.
- Melson, G. F. 1991. »Children's Attachment to Their Pets: Links to Socio-Emotional Development.« *Children's Environments Quarterly* 8 (2): 55–65.
- Melson, G. F. 2003. »Child Development and the Human-Companion Animal Bond.« *American Behavioral Scientist* 47 (1): 31–39.
- Nebbe, L. 2001. »Wildlife Rehabilitation.« V *Pet Assisted Therapy: A Loving Intervention and an Emerging Profession: Leading to a Friendlier, Healthier, and More Peaceful World*, ur. P. Salotto, 185–195. Norton, MA: D. J. Publications.
- Putnam, R. 2000. *Bowling Alone*. New York: Simon and Schuster.
- Radovan, M. 2001. »Motivacija odraslih za izobraževanje: vrednotni, kognitivni in socialno-kulturni vidiki motivacije brezposelnih za izobraževanje.« Raziskovalno poročilo, Andragoški center Republike Slovenije, Ljubljana. <http://porocila.acs.si/datoteke/Motivacija.pdf>
- Ryan, H. M. (2002). »The Use of Dogs in California Public Schools: Current Use, Support for, Potential Concerns and Educator Familiarity with Potential Benefits.« Specialistična naloga, University of Wisconsin-Stout, Menomonie, WI. <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2002/2002ryanh.pdf>
- Sprinkle, J. E. 2008. »Animals, Empathy, and Violence: Can Animals be Used to Convey Principles of Prosocial Behavior to Children?« *Youth Violence & Juvenile Justice* 6 (1): 47–58.
- Thompson, K. L., in E. Gullone. 2003. »Promotion of Empathy and Prosocial Behaviour in Children through Humane Education.« *Australian Psychologist* 38 (3): 175–182.
- Tissen, I., A. Hergovich in C. Spiel 2007. »School-Based Social Training with and without Dogs: Evaluation of Their Effectiveness.« *Anthrozoos* 20 (4): 365–373.
- Wood, L., B. Giles-Corti, M. Bulsara in D. Bosch. 2007. »More Than a Furry Companion: The Ripple Effect of Companion Animals on Neighborhood Interactions and Sense of Community.« *Society and Animals* 15 (1): 45–56.
- Wood, L., B. Giles-Corti in M. Bulsara. 2005. »The Pet Connection: Pets as a Conduit for Social Capital?« *Social Science & Medicine* 61 (6): 1159–1173.

■ Iris Smolkovič je bila zaposlena kot svetovalna delavka na Dvojezični osnovni šoli II Lendava. iris.smolkovic@gmail.com

Z umetnostjo do dviga socialnega in kulturnega kapitala

Renata Sporn

Osnovna šola Radenci

Za zapis o primeru dobre prakse na področju vplivanja na socialni in kulturni kapital smo izbrali umetnost, natančneje ukvarjanje z lutkami v osnovni šoli. Radi bi namreč pokazali, da je preko umetnosti mogoč dvig socialnega in kulturnega kapitala. V današnjem času se premalo zavedamo pomena umetnostne vzgoje in dajemo prednost vsem drugim področjem. Teoretična izhodišča v povezavi s tem problemom smo poiskali v literaturi, ki se navezuje na lutkovno dejavnost kot umetnost ter na njeno vlogo pri krepitvi medosebnih odnosov, s poudarkom na sodelovanju, zaupanju, skupnih pravilih in vrednotah ter razvijanju veščin. Lutkovno dejavnost smo ponudili učencem druge in tretje triade, ki so se prostovoljno odločili za sodelovanje. Občinstvo na lutkovnih predstavah so bili tudi otroci iz vrtca, učenci, starši, stari starši, starejši občani, vzgojitelji, učitelji in člani kulturno-umetniškega društva. Dogajanja so se odvijala v šoli in na različnih prizoriščih v Radencih.

Ključne besede: socialni kapital, kulturni kapital, umetnost, lutkovna dejavnost

Uvod

V današnjem času smo postavljeni pred poseben izziv, in sicer kako v digitaliziranem svetu, kjer pogled v zaslon in prsti na tipkovnici postajajo ne le osnovna oblika dela, temveč tudi zabave, ohraniti kakovostne in pristne človeške stike. Kako kljub drugačnemu načinu komunikacije zadovoljevati potrebo po sprejetosti, ustvarjalnosti, doseganju življenjske kakovosti?

Danes v šoli ne pridobivamo le podatkovnega znanja – to je ves čas dostopno in navzoče –, ampak predvsem strategije in metodologije za pridobivanje znanja. Nekoč smo znanje zbirali »na kup«. Večji kot je bil kupček, bolje je bilo. Današnji otroci ne bodo le zbirali, ampak že izbirajo. Potrebujemo drugačne tipe znanja. Med veščinami, ki so danes potrebne in pomembne, so socialne veščine in ustvarjalno mišljenje, ki zagotavlja uspešen rezultat dela tudi v drugačnih okoliščinah. Glede na to, s kakšno hitrostjo se stvari spreminjajo, so omenjene lastnosti v določenem trenutku lahko odločujoče za poklicno in življenjsko pot posameznika (Si-

tar 2008, 131). Umetnostna dimenzija izobraževanja naj bi omogočala razvoj občutka varnosti, morale, samozaupanja, izražanja, mentalni razvoj, čustveno katarzo, vednost o zgodovini in kulturi, poistovetenje z določeno kulturo, zmožnost reševanja problemov, prostočasne dejavnosti itn. Številne raziskave poskušajo utemeljiti pozitiven vpliv ukvarjanja z umetnostjo na vrsto kognitivnih zmožnosti, ki jih cenimo kot ključne kompetence znanstvenotehnološkega obvladovanja realnosti (Kroflič 2007, 15). »Povečevanje zmožnosti živeti polnejše življenje in pozitiven vpliv na moralni razvoj sta tisti dimenziji umetnosti, ki sta pri sodobnih teoretičnih estetske vzgoje najbolj izpostavljeni.« (Kroflič 2007, 20)

Zastavlja se nam vprašanje, ali je mogoč dvig socialnega in kulturnega kapitala s pomočjo umetnosti.

V zapisu se bomo osredotočili na lutkovno dejavnost kot eno izmed področij umetnosti, ki bi ga radi približali učencem, otrokom v vrtcu, staršem in krajanom. S pomočjo literature bomo skušali poiskati povezave med socialnim in kulturnim kapitalom kot vseživljenjskim procesom in lutkovno dejavnostjo v osnovni šoli.

Lutka in umetnost

Jelena Sitar Cvetko, dramaturginja in lutkarica, se v prispevku »Lutkovna umetnost v okviru kulturne vzgoje« (2008) zavzema za umetnostno vzgojo in jo veže na »produkcijski« proces. Kulturno vzgojo pojmuje kot širši pojem, v katerega sodi umetnostna vzgoja. Na primeru lutke in lutkarstva utemelji, da bi morali *vzgojo za umetnost* razumeti predvsem kot spoznavanje umetnosti in njeno prakticiranje, da bi jo bolje razumeli in na ta način vzljubili. Posledica bi bila določena kulturna potreba v prihodnosti, katere zadovoljevanje bi pomenilo višjo kakovost življenja. *Vzgoja z umetnostjo* pa naj bi pomenila, da je umetnost predvsem sredstvo za doseganje ciljev na drugih področjih: pri učenju, socializaciji, spretnosti, govoru, gibanju (Sitar 2008, 19).

Sitarjeva lutkovno predstavo označuje kot »analogni medij«, sinergijo različnih umetnosti, zato je njen učinek toliko močnejši. Če k temu prištejemo še oživljanje neživega sveta, animacijo lutk, dobimo toliko prepričljivejši dokaz o pomenu lutke. In naprej: lutkovno gledališče je gledališče, torej dejavnost kolektiva. Gledališče omogoča druženje. Igralci se družijo v skupni igri z lutkami, občinstvo pa so posamezniki, združeni v celoto; predstava poveže ene in druge. Če gre za lutkovno predstavo, so mediatorji vsega dogajanja lutke – plastično oblikovane *dramatis per-*

sonae, ki za svoje nastope potrebujejo ljudi. Kolektivno doživetje stopnjuje učinke predstave, gledališče najbrž tudi zato uspešno kljubuje ekranu (Sitar 2008, 131). V okviru umetnostne vzgoje sta pri lutkah – podobno velja za druge veje umetnosti – na voljo dva modela: otrok je lahko gledalec ali izvajalec. Največji učinek dosežemo s kombiniranjem obeh modelov. Lutke pa so lahko tudi izhodišče za proučevanje vseh drugih umetnosti (Sitar 2008, 132).

Lutka je tudi odličen didaktični pripomoček. S pomočjo lutk krepimo besedno komunikacijo in se še bolj približamo nebesedni. Je izredno motivacijsko sredstvo, zato lahko z njo dosežemo izjemne rezultate. Poleg tega, da je odličen pripomoček za ureničevanje učnih ciljev, pomaga tudi pri socializaciji in izražanju čustev ter s tem pozitivno obogati metodične postopke v pedagoškem procesu (Pugelj 2013, 41–42). Kroflič (2007, 15) omenja, da je poleg vpliva umetnosti na večjo ustvarjalnost, izboljševanje koncentracije in motivacije, spodbujanje socialnih spretnosti, čustev in oblikovanje pozitivne samopodobe (t. i. generičnih kompetenc) ter na splošen šolski uspeh vrsta raziskav potrdila, da dramska igra izboljšuje sposobnosti razumevanja zgodbe, branja, pisanja ter motivacijo za branje.

Od naše sproščenosti, samozavesti, igrivosti in spretnosti, pa tudi od našega odnosa do vzgoje ali bolje do otrok, s katerimi delimo zasebno ali poslovno področje svojega življenja, je odvisno, koliko umetnosti bomo vnašali v vsakodnevno rutino oziroma koliko priložnosti za umetnost bomo poiskali doma, v vrtcu in šoli. Če bomo okrog sebe želeli ustvarjalne otroke, bomo to dosegli tako, da bomo sami ustvarjalni in da bomo v tem uživali. Potem bodo oni uživali z nami. Tu ne gre le za vzgajanje z lastnim zgledom, gre tudi za skupno igro, za soustvarjanje in za skupne užitke. Umetnost najlažje ujamemo skupaj, za lutkovno in gledališko umetnost pa je to najbrž pogoj (Sitar 2008, 133).

Najnovejše raziskave potrjujejo, da je v skupinah otrok, ki redno uporabljajo lutke, opazno manj agresivnega vedenja kot v skupinah, v katerih lutk ne uporabljajo. Lutke imajo torej pomembno vlogo pri vzgojni učinkovitosti. To pomeni, da lahko vplivajo na vzdušje v razredu in so mnogo več kot motivacijsko sredstvo za uspešnejši pouk.

Lutke so z vidika umetnosti in izobraževanja večplastne. V sebi združujejo likovno, literarno, celo glasbeno dejavnost – vsaka od njih pa ima svoj prostor v šolskem kurikulumu. V predmetniku imamo ure, namenjene glasbeni in likovni umetnosti, nimamo pa pouka gledališča. H kurikulumu lahko gledališče prispeva otrokovo

jasno izražanje stališč, vživiljanje v nekoga drugega, soočanje z novimi življenjskimi položaji in ustvarjalno razmišljanje. Dokazano je, da je aktivna umetniška izkušnja v mladosti pogoj za kakovostno doživljanje in resnično razumevanje umetnostnih stvaritev v odraslosti. Starši, vzgojitelji in učitelji lahko mladim ljudem omogočijo bolj kakovostno življenje, ki jim ga bo v prihodnosti prinašala umetnost.

Naj ne bodo lutke le v otroških očeh, naj bodo tudi v njihovih rokah, da se bodo tako lahko zares ugnezdale v njihova srca (Sitar 2008, 137).

Lutkovna dejavnost v šoli in skupnosti

Mreža oš Radenci je vpeta v kraje Radenci, Kapelski Vrh in Negova, na dokaj majhnem območju, kar je za njeno delovanje pozitivno.

V Radencih, znanem zdraviliškem kraju, sta Osnovna šola Radenci z 240 učenci in Vrtec Radenci Radenski mehurčki, ki deluje na treh lokacijah in je vanj skupaj vpisanih 181 otrok. Osnovno šolo Kapela obiskuje 168 učencev, Osnovno šolo Negova pa 117. Po velikosti se šole torej uvrščajo med manjše, kar je pri stiku učitelja z učenci lahko prednost, pa tudi učenci se med seboj bolje poznajo. V zapisu primera dobre prakse se bomo osredotočili na izvajanje lutkovne dejavnosti v radenski osnovni šoli, sicer pa je dejavnost potekala tudi v vrtcu.

Šolski okoliš oš Radenci zajema kraj Radenci in okoliške vasi v neposredni bližini, zato prihajajo učenci v šolo peš ali jih pripeljejo starši. Nekateri so zaradi tega v šoli že precej pred začetkom pouka ali pa ostajajo v šoli po njem. V tem času smo učencem druge in tretje triade ponudili možnost obiskovanja lutkovne dejavnosti.

Učenci oš Radenci imajo popoldan na voljo pouk glasbene šole, treninge nogometa, karateja, košarke (v Murski Soboti), plavanja ... in tu se stvari zaključijo. Brez finančnega vložka staršev je udeleževanje otrok v raznih popoldanskih dejavnostih skorajda nemogoče. V kraju ni kulturnih ustanov in ne likovnih dejavnosti, v katere bi se lahko učenci, ki jih to področje zanima, vključevali popoldne. Obstajajo sicer kulturno-umetniška društva, ki pa so namenjena starejši populaciji, saj se člani družijo pretežno v večernih urah. Učencem so tako poleg prej omenjenih dejavnosti popoldan na voljo še šolska igrišča in park v Radencih. Precej učencev na šoli pogreša več časa, namenjenega likovnemu ustvarjanju. Končno pa ima šola tudi naziv *kulturna šola*, zato sta še posebej

navzoči kulturna zavest in pripadnost tako socialnim kot kulturnim vrednotam. Z izvajanjem projekta Dvig socialnega in kulturnega kapitala se nam je ponudila idealna priložnost, da povežemo posameznike, organizacije in skupnost v medsebojno sodelovanje.

Zdrava skupnost je osnovna celica družbenega razvoja, zibelka vrednot, prostor medgeneracijskega povezovanja, vez s preteklostjo, sedanostjo in prihodnostjo, jedro, ki lahko ponudi varnost, zaupanje in spoštovanje, nujno potrebne, da polno živimo svoje talente, sposobnosti, potencialne.

Lokalne skupnosti so izvorno jedro povezovanja, ustvarjanja, razvoja posameznikov, timov, organizacij, poligon, kjer razvijamo osnovni intimni odnos z okoljem, ljudmi, naravo, samim sabo, celice, v katerih poteka spontano ali organizirano medgeneracijsko sodelovanje in za katere sta značilni solidarnost in samopomoč. V njih se razvija socialni kapital, ki omogoča vzajemno učenje, sodelovanje in neposreden stik. Dvigovanje socialnega kapitala pomeni povečevanje polja varnosti in zaupanja, ki sta ključna vzvoda trajnostnega in stabilnega razvoja (Bulc 2013, 1–3).

Z lutkovno dejavnostjo, ki jo izvajamo v naši mreži, se krepi socialni in kulturni kapital z vidika skupnih pravil in vrednot, dobro razvitih socialnih mrež, visoke ravni zaupanja, pripadnosti, z vidika simbolov in obredov, soodvisnosti in vzajemnosti ter prostovoljstva.

Socialne mreže usposablajo posameznika, skupine in skupnosti za deljenje skupnih norm, vrednot, kulture, navad in običajev ter spodbujajo zaupanje in razumevanje, kar krepi sodelovanje v skupinah ali med njimi, namen pa je doseči skupni cilj (Blazinšek, Pucelj Lukan in Žmaher 2010, 5).

Potek dejavnosti

Učenci so se v dejavnost vključili prostovoljno. V začetku šolskega leta smo vsem učencem od 5. do 9. razreda predstavili likovno-lutkovno dejavnost, ki bo potekala vse šolsko leto. Sama sem bila izvajalka dejavnosti za področje likovne umetnosti od 6. do 9. razreda, učiteljica razrednega pouka pa je dejavnost izvajala v 5. razredu in pomagala pri oblikovanju besedil. Po potrebi sta se vključevali še učiteljici slovenščine.

Kot smo omenili, so se učenci prijaviли glede na svoje interese in sposobnosti. Nekatere je dejavnost pritegnila, ker imajo izreden smisel za javno nastopanje; drugi si tega ne želijo, so se pa zanjo odločili zaradi same izdelave lutk. V dejavnost je bilo vključenih

okrog štirideset učencev, predvsem učenk, ki so ure lutkovnih dejavnosti redno obiskovale. Občasno so se jim pridružili še nekateri drugi otroci. Gre torej za učence druge in tretje triade, ki imajo že precej natrpane urnike, zato je bilo z usklajevanjem prostih terminov kar nekaj težav. Pred začetkom projekta smo bili v dvomih, kaj narediti, če se bo v dejavnost vključilo premalo otrok; skrbelo pa nas je tudi, kako bodo predstave obiskane. Ponudili smo več terminov ob različnih dnevih, da smo lahko omogočili obisk res vsem učencem. To so bile jutranje ure pred začetkom pouka in popoldanske ure, ko nekateri učenci čakajo na prevoz domov, verouk ali glasbeno šolo. Oblikovali smo več skupin ob različnih dnevih v tednu, odvisno od razreda in njihovega urnika. Tako smo dejavnost izvajali tedensko ali štirinajstdnevno, občasno tudi v obliki dneva dejavnosti. Učenci so na vprašanje, zakaj so se odločili za to dejavnost, odgovorili, da si želijo javno nastopati, likovno ustvarjati, da lutke obiskujejo zaradi zabave in druženja. Cilji dejavnosti, ki smo si jih zadali v akcijskem načrtu, se nanašajo na različna področja otrokovega razvoja, in sicer na čustveno, socialno in spoznavno. Ob vsem tem smo hoteli seveda preko lutkovne dejavnosti povezati učence različnih starosti, učence in njihove starše, stare starše ter druge občane, vključno s starejšimi iz doma za starejše. Poleg razvoja domišljije, pozitivne samopodobe, krepitve samozavesti, oblikovanja veščin, razvoja empatije, spodbujanja ustvarjalnosti, kreativnega izražanja ter izboljšanja govora je bil namen lutkovne dejavnosti odigrati eno oziroma več lutkovnih predstav. Končni cilj dejavnosti naj bi bil celoten proces, v katerem se odvijajo dramske dejavnosti, pridružujejo pa se ji likovna, literarna in glasbena dejavnost, in to preko socialne mreže vseh vključenih deležnikov, od najmlajših do najstarejših.

Z izvajanjem lutkovne dejavnosti smo zadostili več vidikom socialnega in kulturnega kapitala. Oblikovali smo skupna pravila in vrednote, saj so učenci dosledno upoštevali navodila in dogovore, ki smo jih sklenili. Vsake naloge so se lotili zelo odgovorno. Bili so spoštljivi drug do drugega in so si pri delu pomagali. Delo je bilo večinoma skupinsko in prizadevali so si doseči čim boljše končne rezultate, ki jih bodo seveda ocenili njihovi starši, bratci in sestre, stari starši ter drugi gledalci predstave. Tako so torej učenci dosegli visoko raven zaupanja, ki prav tako predstavlja vidik socialnega in kulturnega kapitala. Z veseljem so prihajali k uram lutkovne dejavnosti, čeprav je ta potekala zjutraj pred začetkom pouka ali popoldne. Ko so se družili med seboj in se zabavali, so razvijali socialne mreže in k dejavnosti pritegnili še druge učence.

S sodelovanjem na prireditvah v šoli in zunaj nje so krepili ponos in pripadnost. S tem, ko so prostovoljno darovali svoj prosti čas in nadarjenost, so spodbujali dejavnosti skupnosti. Ne nazadnje pa so se tudi precej naučili, od različnih likovnih postopkov in tehnik do strpnosti v medsebojnih odnosih, pridobili so izkušnje z nastopi. Število vključenih deležnikov se je med letom povečalo. Zaradi obiskovanja dejavnosti so se učenci različnih oddelkov in razredov zblížali, si med seboj pomagali; na podlagi zaupanja in spoštovanja so se razvili dobri medsebojni odnosi.

Delo je celotno šolsko leto potekalo v več fazah – seznanitev z vsebino predstave, priprava besedila, izdelava lutk in scene (od idejnih skic do končne oblike), razdelitev vlog, vaje oziroma priprave na nastop, lutkovna predstava, poustvarjanje. Učenci so najprej izbrali literarno delo, določili vloge, pripravili besedilo in začeli izdelovati lutke. Ob tem so se začeli tudi učiti besedilo na pamet in obiskovati vaje. Besedilo so seveda pokazali učiteljici slovenščine, da ga je pregledala, občasno je prihajala na vaje. Dejavnost se je odvijala torej v povezavi s slovenščino in tudi računalništvom, saj so učenci lahko s pomočjo računalnika napisali besedilo. Oblikovanje lutke pa je potekalo predvsem v povezavi z likovno umetnostjo. Tam so učenci dobili navodila za oblikovanje lutk, seznanil so se s tehniko in postopki, tako za izdelavo lutk kot scenografije. Izbirali so lahko različne materiale, ob upoštevanju dogovora, da morajo biti materiali za posamezno predstavo usklajeni. Sami so izbrali tudi vrsto lutk. V glavnem so se odločili za ročne lutke in marionete. Učenci so bili pri izdelavi lutke samostojni, upoštevali so navodila in bili so zelo ustvarjalni. Ko je bila lutka pripravljena in scena izdelana, so sledile vaje in zelo pomemben del – ravnanje z lutko in življenje v vlogi.

Načrtovali smo več lutkovnih predstav na različnih lokacijah. Obiskali smo DOSOR, Dom starejših občanov Radenci, vrtec v Radencih, pripravili predstavo za učence prve triade na naši šoli in v parku za družine. Predstave so si ogledali tako otroci kot starši, stari starši in starejši. V glavnem smo jih ustvarili po literarnih predlogah, tudi s priredbami. Šlo je predvsem za pravljice ali legende, ena izmed uprizoritev pa je bila povezana s krajem Radenci, mineralno vodo in s prijateljstvom. Odigrali smo jo tudi v angleščini, in sicer v okviru mednarodnega projekta Comenius na zaključnem srečanju udeležencev iz vseh vključenih držav na naši šoli. Največ predstav je bilo na prireditvi ob občinskem prazniku v parku, kjer so učenci vodili likovno-lutkovno delavnico in nastopili z vrsto manjših predstav, za katere so sami izdelali lutke,

pripravili besedila in scenski material ter popolnoma samostojno izvedli nastope.

Čas enega leta je za dejavnost, ki smo si jo zadali, vsekakor prekratek, saj je v svoji polnosti komaj zaživela.

Spremljanje dejavnosti

Socialni kapital je pojem, ki ga je zelo težko prikazati. Glede na to, da izhaja iz povezav med ljudmi, ki temeljijo na večjem ali manjšem zaupanju, odvisen pa je predvsem od osebnega dojemanja posameznikov, ga je izjemno težko meriti. Kako razvejan je posameznikov socialni kapital, pa pogosto ne ve niti posameznik sam (Blazinšek, Pucelj Lukan in Žmaher 2010, 21).

Spremljanje dejavnosti z vidika SKK smo beležili z odzivi deležnikov (učenci, starši, stari starši, stanovalci doma starejših, učitelji, turisti, društva ...), in sicer z intervjuji, anketnimi vprašalniki, s pogovori, izjavami posameznikov, fotografijami, poustvarjanjem otrok, ki so si predstavo ogledali. Odzivi so bili pozitivni in večina vključenih si želi povezovanja tudi v prihodnje. Najbolj so bili seveda navdušeni otroci kot gledalci, pa tudi nastopajoči učenci, ki so pred starši ter mlajšimi bratci ali sestricami ponosno odigrali svoje vloge. Zelo pomembno je bilo skrbno opazovanje in sprotno zapisovanje. Posebej smo bili pozorni na občutke in odzive vključenih v proces. Te informacije predstavljajo kvalitativne rezultate našega dela in smernice za nadaljnje izvajanje dejavnosti. Tako smo dobili povratno informacijo, da so bili naši cilji doseženi.

Zaradi dosedanjih izkušenj, pozitivnega odziva učencev, njihovega navdušenja nad dejavnostmi, ki še potekajo, pripravljenosti ostati v šoli po pouku ali priti prej, bomo dejavnost nadaljevali tudi v prihodnje. Nastalo je veliko lutkovnega materiala, od različnih lutk, kot so ročne lutke, večje, manjše, marionete, do različnih scenskih elementov, ki jih lahko uporabimo večkrat. Pri nekaterih učencih, ki sodelujejo v projektu, se je izboljšalo vedenje pri pouku, bolj so pripravljeni sodelovati, počutijo se pomembne, ker smo jim naložili določene naloge in odgovornosti. Učenke so uživale ob izdelovanju lutk, o likih so napletale vse mogoče zgodbe, z lutkami so se pogovarjale, kot da so »žive«, in to že dosti prej, preden so bile dokončane. Dobro so se razumele med seboj in sodelovale druga z drugo. Zavedale so se namreč, da je to njihov skupni projekt, da bodo skupaj nastopile pred občinstvom, z lutkami, ki so jih same izdelale, z besedilom, ki so se ga morale naučiti, in svoje glasove posoditi lutkam.

Pri učenkah 5. razredov pa je bila prisotna še dodatna motivacija, saj jih je ob premieri predstave obiskala avtorica besedila; bila je navdušena nad izdelanimi lutkami, odigrano predstavo in glasbeno spremljavo. Po končani predstavi se je z učenkami pogovorila. Ker se tudi sama občasno ukvarja z lutkarstvom, so bili njeni nasveti dobrodošli. To je obrodilo sad že pri naslednji predstavi, ki so jo učenke odigrale, saj so nastopale bolj samozavestno in sproščeno.

Pri lutkovni dejavnosti smo se povezovali z lutkovno sekcijo Kulturno-umetniškega društva Bublja Radenci, ki ima že dolgoletno tradicijo in občasno pripravi predstave za naše učence. Članice sekcije, ki so med drugim nekdanje učiteljice oš Radenci in babice naših učencev, so v šoli pripravile in odigrale lutkovno predstavo za učence. Njihovi vnuki in vnukinje so bili zelo ponosni, veseli pa smo bili tudi učitelji, saj je bilo doživetje zanimivo, ker smo se srečali z nekdanjimi sodelavkami. Tako se bogatijo ne le medosebni, temveč tudi medgeneracijski odnosi, poudarek pa je na zaupanju in vseživljenjskem učenju.

Omenjene lutkarice smo povabili tudi na našo lutkovno predstavo in eno izmed likovno-lutkovnih delavnic, ki so potekale tedensko. Z veseljem so se odzvale in nas obiskale. Vključili smo jih v delo, kar se jim je zdelo zanimivo, saj so povedale, da so spoznale nekatere nove tehnike izdelave lutk, ki jih same niso uporabljale. Druženje je potekalo ob ustvarjalnem delu in prijetnem kramljanju, učenke pa so z njimi opravile intervjuje. Gospe so nam zaupane, kako se počutijo pred nastopom, saj so jih učenke spraševale tudi o tem, ali imajo kdaj tremo. Nekatere izmed njih se že vrsto let ukvarjajo z lutkami. Nastopile so na številnih lutkovnih revijah, po šolah, v vrtcih, v različnih krajih in občinah. Najstarejša gospa je bila pred več kot štiridesetimi leti prva na naši šoli, ki je začela z lutkarstvom navduševati učence. Učenkam je pripovedovala, kako so jo lutke takrat popolnoma prevzele. Obiskovalke so povedale, da jih ukvarjanje z lutkarstvom veseli, prav tako pa so bile navdušene nad druženjem z našimi učenci, ki so jih povabili na lutkovne predstave. Tako smo doživeli zelo bogato izkušnjo.

Z vsako odigrano lutkovno predstavo so bile učenke bogatejše z izkušnjami, postale so bolj samostojne, samozavestne, med njimi so se spletle vezi zaupanja, odgovornosti, pripadnosti in solidarnosti. Nekatere od njih so v anketnem vprašalniku zapisale, da jim je tako delo, ob katerem se lahko družijo in so lahko dalj časa skupaj s sošolkami, zelo všeč.

Učencem smo povedali, da bomo ob občinskem prazniku v

parku pripravili lutkovno delavnico z majhnim odrom, različnimi scenami in lutkami, zgodbami in pravljicami ter prikazali mini predstave za otroke in odrasle. To je bilo zanje veliko presenečenje. Organizatorji prireditve so se odločili, da nas bodo vključili v program, ki se je odvijal na odru. Z učenci smo imeli na ta dan intenzivne priprave, saj je bilo treba pripraviti vso sceno in lutke ter jih odpeljati v park. Sodelovali so vsi učenci, ki so v tem šolskem letu obiskovali lutkovno dejavnost, pritegnili pa smo še druge, saj smo potrebovali igralce za določene vloge. Nekaj učencev je prineslo s seboj instrumente za glasbeno spremljavo. Ob kulturnem programu, v katerem so med drugim nastopili tudi otroci vrtca Radenci, folklorna skupina oš Radenci, učenci glasbenih šol, pevci in glasbeniki kulturno-umetniškega društva, so se istočasno odvijale številne delavnice in igre. Obiskovalci so imeli možnost ustvarjati v likovni delavnici vrtca Radenci, lutkovni delavnici oš Radenci, lahko so se vključili v športne igre oš Kapela ali druge dejavnosti, ki so jih pripravila različna društva in klubi. Zbralo se je lepo število ljudi. Med udeleženci prireditve je bilo precej staršev in starih staršev nastopajočih otrok ter drugih občanov. Sodelovala so namreč vsa društva in vsi zavodi v občini.

Otroci so lahko lutke sami preizkusili; ob delavnici smo namreč postavili sceno z gradom, hišo in sobo. To jih je zelo pritegnilo, saj so bile barve pestre in figure lutk zanimive, z njimi pa so se lahko tudi poigrali. V delavnici so si lahko izdelali preprosto lutko iz nogavice. Pri tem so jim pomagali starejše učenke in učenci. Nekateri pa so si samo ogledali predstavo. Vtisi obiskovalcev so bili pozitivni, saj so nekateri učenci prvokrat javno nastopili in njihov nastop je bil odličen. S prireditvijo, ki je tokrat potekala že drugo leto, so bili zadovoljni tudi starši, in upamo, da bo postala tradicionalna, saj je poleg pestrega kulturnega dogajanja povezala celotno skupnost. Vtise in fotografije smo objavili na spletnih straneh.

Lutkovna predstava pa je učencem oš Radenci popestrila tudi zadnji šolski dan. Ogledali so si jo v šolski avli, na proslavi ob koncu šolskega leta. Tako kot gledalci so bili navdušeni tudi nastopajoči učenci – poslovlili smo se ob dogovoru, da se pri lutkah vidimo tudi naslednje šolsko leto.

Starši so bili vseskozi pripravljene pomagati. Otroke so podpirali in jim omogočali obisk dejavnosti. Dedek ene izmed učenk nas je pridno zalagal z velikimi kosi odpadne lepenke, ki smo jo uporabili pri izdelavi lutk in scene. Materiali, ki smo jih najpogosteje uporabljali, so bili predvsem odpadna lepenka, les, časopis, žica, vrvice in blago. Sredstva, ki smo jih potrebovali za barve, mode-

lirne mase in nekatere druge materiale, npr. lepilo in filc, pa je poleg šole prispevala občina.

Rezultati

Lutkovne predstave so se odvijale marca, aprila, maja in junija. Otroci iz vrtca so si jih ogledali dvakrat. Prvo predstavo so si prišli bodoči prvošolčki ogledat v šolo, drugo pa so učenke odigrale za vse otroke vrtca, torej iz vseh enot in različnih lokacij. Učenke lutkarice so jih po predstavah povprašale o njihovih vtisih, z vzgojiteljicami pa so otroci še likovno poustvarili to, kar se jim je vtisnilo v spomin. Prav tako so svoje vtise v likovne izdelke prenesli učenci prve triade, ki so si lutkovno predstavo o veverici Muki ogledali v šoli. Napisali so, da je bila zanimiva in poučna. Nekaj predstav načrtujemo tudi za naslednje šolsko leto.

Pri rezultatih projekta imamo v mislih predvsem tiste kvalitativne narave. Čeprav smo ustvarili veliko lutkovnega materiala v različnih oblikah (lutke, scenski material, besedila), je z vidika dvigovanja socialnega in kulturnega kapitala poudarek predvsem na čustveni odzivnosti vključenih deležnikov, njihovih pozitivnih in morebiti tudi negativnih izkušnjah. Dosežek je v osnovi že to, da so bili učenci pripravljene obiskovati dejavnost v svojem prostem času, da so vztrajali celotno šolsko leto in so bili pri lutkovnih urah skoraj stodontno navzoči. Število vključenih učencev se je med letom celo povečalo. Občasno so sicer izostali tudi od rednega pouka, vendar vedno v soglasju s starši in učitelji. Ti so bili razumevajoči in so dejavnost podprli tudi tako, da so omogočili skupne vaje ter nastope med rednim poukom.

Rezultate smo zbirali tako, da smo zapisovali pripovedi, pričevanja, občutke, izkušnje vključenih, dodali risbice otrok in fotografije. Nastali so prispevki na šolskih in drugih spletnih straneh, v obliki člankov ali video zapisov.

Ob vsaki predstavi smo pripravili gledališki list z osnovnimi podatki o uprizoritvi; navedli smo imena učencev in njihovih vlog, imena tistih, ki so sodelovali pri izdelavi lutk, in drugih pomočnikov. Liste smo razdelili gledalcem in tako dobili podatek, koliko je bilo obiskovalcev. Nekaj naključno izbranih gledalcev so učenke ob koncu predstave anketirale in zapisali smo njihove vtise, ki so bili večinoma pozitivni.

Najbolj od vsega pa smo si vsekakor želeli zadovoljnih, odgovornih učencev, s katerimi delamo in jih vzgajamo. Pomembno je, da nam zaupajo, in moramo jim dati občutek, da tudi mi zaupamo

njim. Želimo si dobrih, odprtih odnosov z njihovimi starši. Seveda pa moramo biti tudi sami zadovoljni s svojim delom.

Likovna in lutkovna dejavnost sta področji, ki velikokrat že sami po sebi pritegneta učence. Če jih navdušimo še z zanimivo vsebino, so lahko zelo uspešni. Učenci so povedali, da so pridobili veliko pozitivnih izkušenj, ki so jih prenesli na starše, okolico in vse vključene deležnike. Kot so zapisali v vprašalniku, jim je to, da so lahko osrečili mlajše otroke in popestrili dan starejšim, prineslo veliko zadovoljstva. Pomemben je podatek, da bi se skorajda vsi, ki so lutkovno dejavnost obiskovali letos, vanjo radi vključili tudi v naslednjem šolskem letu, kar jim bomo seveda omogočili. Dejavnost jih je povezala med seboj tako po horizontali kot po vertikali, torej mlajše in starejše. Dvig socialnega in kulturnega kapitala je torej mogoč tudi s pomočjo umetnosti, zato si želimo, da lutkovna dejavnost na naši šoli ne bi zamrla, in jo priporočamo drugim šolam in vrtcem. Naj sami preizkusijo in doživijo, kako lahko pritegne in prevzame otroke, kako jih motivira in kakšno zadovoljstvo jim prinese vsak uspešno odigran prizor.

Zaključek

Sodelovanje v projektu nam je kljub temu, da smo podobne dejavnosti že izvajali, prineslo veliko novih izkušenj in spoznanj (načrtovanje, povezovanje, fleksibilnost). V šoli in vrtcu obstaja precej načinov in dejavnosti, s pomočjo katerih je mogoče krepiti in dvigovati socialni in kulturni kapital.

Pogoj za uspešno izvedbo projekta je bila vsekakor podpora vodstva šole in drugih strokovnih delavcev, pa tudi staršev in lokalne skupnosti. Pomembno je dejstvo, da so se učenci v lutkovno oziroma umetniško dejavnost vključevali prostovoljno. Kot zelo pozitivno se je pokazalo medgeneracijsko sodelovanje tako znotraj šole kot z zunanji deležniki. Starši, društva in drugi vključeni so se dobro odzvali na pobude izvajalcev dejavnosti. Vanje se je vključilo več učencev, kot smo pričakovali. Sodelujoči so med celoletnim vestnim obiskovanjem dejavnosti razvijali nadarjenost in ustvarjalnost. Postali so zelo odgovorni do uresničevanja nalog, ki so si jih zadali, in pridobili veliko pozitivnih izkušenj. Veseli so bili, da so lahko osrečili mlajše otroke in popestrili dan starejšim. Ker bi se večina tudi v prihodnje rada vključila v lutkovno dejavnost, bomo delo nadaljevali.

Tudi v sklopu mreže se je okrepila povezanost med šolo in vrtcem. Sodelovanje in vzpostavitev zaupanja, izmenjava izkušenj in

dobri odnosi kažejo na to, da je vredno nadaljnje povezovanje. Zato si želimo v prihodnje nadaljevati v tej smeri, krečiti vzpostavljene vezi in tkati nove, s čimer bomo vplivali na dvig socialnega in kulturnega kapitala.

Literatura

- Blazinšek, A., P. Pucelj in L. Žmaher. 2010. *Vrstniško učenje za socialni kapital*. Ljubljana: Salve.
- Bulc, V. 2015. »Inovativne lokalne skupnosti – speči potencial Slovenije.« Prispevek na Konferenci o inovativni lokalni skupnosti, Krka, 21. marec.
- Kroflič, R. 2007. »Vzgojna vrednost estetske izkušnje.« *Sodobna pedagogika* 58 (3): 12–30.
- Pugelj, L. 2015. »Improvizacije z lutkami in predmeti v pedagoškem procesu.« Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana.
- Sitar, J. 2008. »Lutkovna umetnost v okviru kulturne vzgoje.« V *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja: predstavitev različnih pogledov o umetnostni in kulturni vzgoji v izobraževanju*, ur. N. Požar Matjašič in N. Bucik, 129–137. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Renata Sporn je likovna pedagoginja na Osnovni šoli Radenci.
sporn.renata@gmail.com

Karierno-podjetniške dejavnosti in promocija tradicionalnih poklicev

Helena Fortič

Srednja gradbena, geodetska in okoljevarstvena šola Ljubljana

Številni mladostniki v Sloveniji imajo prešibak socialni in kulturni kapital (sKK), kar zmanjšuje njihove zaposlitvene priložnosti, ekonomsko samostojnost in slabo vpliva na njihov osebni razvoj. Poleg tega v poklicnem izobraževanju ne vidijo perspektivnosti. Zato smo se osredotočili na promocijo tradicionalnih poklicev in karierno-podjetniške dejavnosti za dvig sKK z vidika socialnih omrežij, (samo)zaupanja, vzajemnosti, soodvisnosti in vrednot. Dijaki so povečali (samo)zaupanje in razširili socialno mrežo, ustrezneje vrednotijo svoje karierne možnosti in imajo do priložnosti bolj proaktiven odnos. Dobili so izkušnje o pomenu solidarnosti, vzajemnosti in sodelovanja ter razvili tesnejše medgeneracijske odnose. Usvojili so različne prenosljive kompetence; z vzpostavitvijo sistema njihovega evidentiranja so ozavestili pomen trajnosti pridobljenega. Hkrati s tem se je povečeval sKK delavcev šole in drugih sodelujočih deležnikov v lokalnem okolju. Obravnavani vidiki sKK so lahko v nasprotju s podjetniškimi vrednotami tekmovanja in izključevanja. Zato smo posebno pozornost posvetili oblikovanju vrednot, ki omogočajo razvoj enakih možnosti in socialno vključenost.

Cljučne besede: podjetnost, podjetništvo, socialni in kulturni kapital, mreženje, tradicionalni poklic

Uvod

V Sloveniji se kljub dobri formalni izobraženosti mladih povečuje njihova nezaposlenost ter delež nestalnih, negotovih in slabo plačanih zaposlitev. To mladim onemogoča ekonomsko osamosvojitve, osebno izpolnitev in strokovno kariero, jih postavlja v podrejen položaj, slabo vpliva na njihovo samopodobo, povzroča apatijo in pesimizem, povečuje neenakost ter ima številne druge negativne družbene posledice. Socialni in kulturni kapital (v nadaljevanju sKK) posameznika odločilno vpliva na njegov učni uspeh, življenjske priložnosti ter osebno in poklicno uspešnost, zato mu je treba v šolah posvetiti še več pozornosti.

Opredeleitev problema

Velik delež dijakov srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja ima premajhen in prešibak sKK, predvsem z vidika (West-

Burnham 2013b) socialnih omrežij (ki postajajo pri zaposlovanju ključna), skupnih pravil in vrednot (samozavest, soodločanje), (samo)zaupanja, simbolov, soodvisnosti in vzajemnosti ter vpetosti v dejavnosti skupnosti. Dijaška dela, ki jih opravljajo, niso niti strokovna niti v podjetjih ustrezne stroke. Dijaki so zelo raznoliki (socialno-ekonomsko, geografsko, demografsko, etnično itd.), v matičnih družinah so deležni različno intenzivnih intelektualnih, socialnih, čustvenih, športno-gibalnih in motivacijskih spodbud. Zaradi gospodarske krize si večinoma ne morejo privoščiti plačljivih organiziranih druženj in dodatnega (ne)formalnega usposabljanja. Poleg tega so se v zadnjih dveh desetletjih skrčile skupnostne dejavnosti. Zaradi individualizacije prehaja odgovornost za uspešnost na posameznika, hkrati pa izginjajo tradicionalne mreže varnosti.

Tudi vpliv vrstnikov pogosto ni dobrodejen, saj se večinsko nagibajo k pasivnemu in nezdravemu življenjskemu slogu. Trajne medosebne stike ohranjajo redko in nenačrtno. Pogosto so pri tem še dodatno prikrajšani potomci priseljencev. Učitelji ocenjujemo, da je še najmočnejši *vezivni (bonding) skk* (močne, homogene vezi znotraj skupine), šibka pa sta *premostitveni (bridging) skk* (šibke, heterogene, križno prepletene vezi z različnimi deležniki v okolju) in *povezovalni (linking) skk* (povezanost različnih skupnosti znotraj celotne družbe).

Podjetja od mladih pričakujejo kompetence in osebnostne lastnosti, ki jih šola znotraj kurikula ne zmore dovolj razviti (prilagodljivost, timsko delo, komunikativnost, samoiniciativnost, ustvarjalnost, samozavest ipd.). Ob različnih priložnostih se izkaže, da so dijaki komunikacijsko in karierno slabo pismeni, premalo vpeti v mreže in premalo samoiniciativni ter da imajo premalo (samo)zaupanja, kar je obenem vzrok in posledica njihovega šibkega skk. Poleg tega smo ugotovili, da so pod vplivom liberalno-podjetniških izhodišč, medijev, tržnih sporočil in splošne družbene klime nekateri vidiki kulturnega kapitala ter vrednote vzajemnosti in sodelovanja v (lokalni) skupnosti in trajnostnega razvoja zanemarjeni.

Podjetnost oziroma podjetništvo, ki vključuje navedene vidike skk (predvsem močna socialna omrežja, visoko raven (samo)zaupanja in vzajemnega (so)delovanja), je bilo kot sedma evropska ključna kompetenca ambiciozno vključeno v prenovljene programe srednjega in višjega poklicno-strokovnega izobraževanja (2007–2010). Dijaki naj bi ju pridobivali integrirano znotraj kurikula vseh predmetov in modulov. Kljub kakovostnim katalogom

znanj in pedagoško-didaktičnim napotkom je integracija prepuščena presoji in kompetentnosti posameznih učiteljev. Čeprav šola že glede na svoje temeljno poslanstvo povečuje sKK dijakov (s formalnim in neformalnim učenjem, pri interesnih in obšolskih dejavnostih), to ne zadostuje.

Namen in cilji dejavnosti za dvig sKK

sKK ima izjemen pomen za zaposlitev, še bolj pa za samozaposlitev in s tem za razvoj enakih možnosti in socialno vključenost. Uspeh samostojne podjetniške poti, ki bo (nujna) izbira marsikaterega našega dijaka, je najbolj odvisen prav od premostitvenega sKK. Poleg tega se dijaki marsikdaj ne zavedajo ekonomskega potenciala tradicionalnih poklicev, za katere se izobražujejo. Zato smo se pri presoji, izbiri in izvajanju dejavnosti osredotočili na naslednje vidike sKK: krepitev socialne mreže, zaupanje, soodvisnost in vzajemnost ter skupna pravila in vrednote. S karierno-podjetniškimi oziroma podjetnostnimi dejavnostmi in promocijo tradicionalnih (perspektivnih) poklicev smo dijakom omogočili, da ozavestijo in okrepijo te vidike sKK in svojo poklicno-strokovno zavzetost.

To smo dosegli z aktivnim sodelovanjem z različnimi deležniki v lokalni skupnosti. V okviru projekta smo (so)organizirali in koordinirali udeležbo dijakov na številnih dogodkih, predstavitvah, delavnicah, taborih, krožkih, sejmih, festivalih, tržnicah, prireditvah ipd., pri čemer smo kar najbolj intenzivno sodelovali z Obrtno-podjetniško zbornico, strokovnimi združenji, podjetji, podjetniki, obrtniki, nekdanjimi dijaki, nevladnimi organizacijami in drugimi deležniki iz lokalnega okolja. Dejavnost smo poimenovali *Srednja šola in lokalno okolje skupaj za temelje samostojnosti mladih*.

Metode dela

Članice mreže SGGOŠ in sKK v lokalnem okolju (Srednja gradbena, geodetska in okoljevarstvena šola in socialni in kulturni kapital) smo zaradi geografske razpršenosti delovale pretežno na daljavo, »v živo« pa na mesečnih delovnih srečanjih Šole za ravnatelje. Naša lokalna okolja so glede na demografske, kulturne, ekonomske, socialne in druge značilnosti zelo različna, zato nismo opredelili enotne skupne dejavnosti. Karierno-podjetniške dejavnosti smo izvajale vse članice mreže, vendar tri šole skupaj s promocijo tradicionalnih poklicev, SGGOŠ Ljubljana pa bolj eksplicitno, brez neposredne povezave s smerjo izobraževanja. Prvotni akcijski načrt, ki smo ga oblikovali skupaj na začetku projekta, smo

pozneje sprti dopolnjevali in nadgrajevali, saj smo ob strokovni podpori Šole za ravnatelje, prebiranju strokovne literature, predstavitev dejavnosti in izkušenj drugih mrež ter ob strokovnih razpravah med mrežami in znotraj njih spreminjali in poglobljali svoj pogled na metode in oblike dviga skk. V članku generično uporabljamo moški spol.

Teoretična izhodišča skk

Med številnimi opredelitvami socialnega in kulturnega kapitala navajamo tiste, ki ga povezujejo z obravnavanimi vidiki. Bourdieu (1986) opredeljuje skk kot agregat virov, povezanih s posedovanjem trajnih omrežij in z odnosi vzajemnega poznanstva, ki članom skupine daje pravico do zaupanja. Putnam (2000) opredeli skk kot mreže, zaupanje in norme, ki pospešujejo koordinacijo in sodelovanje. Podobno Cohen in Prusak (2001) navajata, da je skk sestavljen iz zalog aktivnih povezav med ljudmi, in sicer zaupanja, vzajemnega razumevanja ter vrednot in vedenj, ki so članom nekega socialnega omrežja skupni in jim omogočajo kooperativna dejanja. Mreženje torej postaja ključni vidik skk v današnji t. i. ekonomiji mreženja (Širec in Crnogaj 2008, 83).

Mladi v Sloveniji dosegajo v povprečju vse višjo stopnjo izobrazbe, kljub temu pa je med njimi vse več nezaposlenih, še posebno med iskalci prve zaposlitve. Tudi najvišje ravni formalne izobrazbe ne zagotavljajo več ustrežnejše in boljše plačane zaposlitve ali varnosti pred brezposelnostjo (Teichler 2003). Velik del mladih je vključen v začasna in občasna dela, kar praviloma ne omogoča razvoja osebne in profesionalne kariere (Podmenik 2011, 12). Naraščajoče število brezposelnih mladih in mladih, vključenih v negotove oblike zaposlitve z najvišjimi izobrazbenimi certifikati, je postavilo pod vprašaj koncept učeče se družbe (Hutchins 1969) in družbe znanja (Delanty 2001).

V slovenskem izobraževalnem modelu se izobrazbene kvalifikacije oblikujejo ob sodelovanju socialnih partnerjev in so standardizirane na nacionalni ravni. Kljub temu je razkorak med formalno usposobljenostjo in zahtevami zaposlovalcev vse večji (Podmenik 2011, 15). Podjetja vse pogosteje zahtevajo neformalno pridobljena znanja in veščine, ki so kratkoročno profitabilni, šolska spričevala pa priznavajo zgolj kot vstopnico v izbirni proces. V postopkih izbire so pomembne socialne in komunikacijske spretnosti, informacijska pismenost, medkulturna usposobljenost ipd., torej kompetence, ki jih formalno izobraževanje ne zagotavlja v za-

dostni meri. Posebej poudarjajo sposobnosti hitrega dograjevanja znanj in veščin ter preusmerjanja, tako v okviru posameznih poklicnih spretnosti kot tudi od ozkih specifičnih kvalifikacij k širšim in splošnejšim (Podmenik 2011, 15).

Za pridobivanje zaposlitve prek neformalnih družbenih vezi v Evropi in ZDA se pogosto odločajo tako iskalci zaposlitve kot zaposlovalci (Ponzo in Scoppa 2009). Podatki raziskave Evroštudent (Podmenik idr. 2006) kažejo, da našim dijakom in študentom primanjkuje tako profesionalnih socialnih omrežij kot vlaganj v izgradnjo kariere, saj je (še) ne gradijo načrtno (Podmenik 2011, 20).

Ekonomska prikrajšanost povzroča izobraževalno neuspešnost, socialno izključenost in brezposelnost. Mladostnikova samopodoba je močno pogojena s položajem, ki ga zavzema v skupini (v šoli). Šola lahko prek medosebnih odnosov in socialnih interakcij vpliva na socialno vključevanje in samopodobo dijakov, kar je pomemben dejavnik človekovega kapitala (Martinjak 2003; Košak Babuder 2006, 97). Z organizacijo brezplačnih šolskih in obšolskih dejavnosti lahko zagotovi razvijanje socialnih spretnosti in mrež (Košak Babuder 2006, 97, 104) ter dvig SKK.

Študije o družbeno-ekonomski integraciji priseljencev v Sloveniji razlike v njihovi uspešnosti na trgu dela največkrat pripisujejo nižji izobrazbi ali etnični diskriminaciji (npr. Bešter 2007, 224, 235). Vendar raziskave o etnični diskriminaciji na delovnem mestu te teze ne podpirajo (Brezigar 2007; Medvešek 2007). Koroščeva meri socialni kapital (v nadaljevanju SK) s kazalnikoma državljanstvo in izobrazba, kulturni kapital pa s kazalniki materni jezik, pogovorni jezik in izobrazba; prepletanje socialnega in kulturnega kapitala se kaže v kazalniku izobrazbe. Ugotovila je, da je za vključitev »potomcev« priseljencev na trg dela odločilen dejavnik SK staršev.

Dvig SK omogoča tudi zmanjševanje neenakosti. Izvor SK so socialne mreže, ne pa posameznik ali širša družba, zato je za zmanjševanje neenakosti ključna posameznikova umeščenost v mikroomrežju (Lin 2001). Neenakosti lahko zmanjšujemo samo tako, da vsakomur omogočimo prehod po družbeni lestvici navzgor ob enakih pogojih, obenem pa s posebnimi ukrepi krepimo tiste, ki imajo tradicionalno manj možnosti. Socialni programi so lahko le dodatek, ne pa najpomembnejše orodje za zmanjševanje neenakosti, saj praviloma ne spreminjajo življenjskih razmer socialno izključenih in pogleda večinske družbe (Dragoš in Leskošek 2003, 8).

Socialni kapital in ključne kompetence

V okviru projekta »Unisvet« so v prepoznavnih slovenskih podjetjih izvedli intervjuje o znanju, veščinah in kompetencah ter osebnostnih lastnostih, ki si jih želijo od zaposlenih. Podjetja pričakujejo inovativnost, samoiniciativnost, proaktivnost, odgovornost, zanesljivost, predanost, drznost, samozavest, učinkovitost, strokovnost, občutek za organizacijo dela, varčno ravnanje, delovne navade, poklicno etiko, sposobnost komuniciranja, obvladovanje sprememb in sodelovalno delo, pozitiven odnos do dela ter željo po nadaljnjem izobraževanju. Poudarjajo torej pomen ključnih, generičnih in splošnih kompetenc, ki so prenosljive med različnimi delovnimi področji ter omogočajo obvladovanje dela in prilagajanje razmeram (Cek idr. 2012, 54–55). Hitre tehnološke in družbene spremembe ter globalna prepletenost sodobnih poslovnih modelov, dejavnosti in gospodarstev terjajo široko razgledane delavce, ki zmorejo prehajati med različnimi delovnimi področji. To je tudi v skladu s širšim družbenim interesom oblikovanja celovitih osebnosti za svet spreminjajočih se zaposlitev. Človekov kapital v vseh svojih razsežnostih je ključni dejavnik uspešnega poslovanja (Cek idr. 2012, 97).

SKK je pomemben element človekovega kapitala in v marsikaterem pogledu povezan z navedenimi ključnimi kompetencami; je hkrati njihov predpogoj, sestavni del in posledica. Dobro razvite socialne mreže, visoka raven (samo)zaupanja, soodvisnost v vzajemnem (so)delovanju ter (ustrezne) skupne vrednote dajejo smisel ključnim kompetencam ter omogočajo njihovo pridobivanje, ohranjanje in razvijanje na dolgi rok ter morda tudi prilagajanje v spremenljivih razmerah sodobnega sveta.

Podjetnost, podjetništvo ter socialni in kulturni kapital

Zaradi prepletanja podjetnosti in podjetništva s SKK velja omeniti razliko med tema dvema pojmomoma. V angleškem jeziku te dileme ni, saj *entrepreneurship* pomeni oboje (in ima pozitivno konotacijo). Janez Damjan (2013) navaja, da je podjetnost človekova lastnost, podjetništvo pa poklic. Podjetnost (in samoiniciativnost) je ena od osmih ključnih kompetenc vseživljenjskega učenja, ki jih je Evropski parlament leta 2006 razglasil za temelje osebne izpolnitve in razvoja, dejavnega državljanstva, zaposljivosti in socialne vključenosti. Je »sposobnost posameznika za uresničevanje njegovih zamisli [...], za ustvarjalnost, inovativnost in sprejemanje tveganj« (Evropski parlament in Svet 2006). Dvig podjetnosti

je koristen predvsem zato, ker povečuje kakovost življenja. Strategija Evropa 2020 (<http://ec.europa.eu/europe2020>) in Svet Evropske unije (2009) podjetnost uvrščata med prednostne naloge.

Robičeva raziskava (2010, 9) je pokazala, da je raven samozaupanja, ki je ena temeljnih osebnostnih lastnosti podjetnika, odvisna od kakovosti sk. Zato zaključuje, da jedro sk predstavljajo odnosi med ljudmi in njihove osebne povezave (Robič 2010, 9–20). Zaupanje je nujno potrebno za vsako in vse družbene dejavnosti, saj omogoča delovanje skupnosti brez odvečnih konfliktov in pogajanj ter zapravljanja denarja in časa; le z zaupanjem lahko gradimo zaupanje (Cohen in Prusak 2001, 28). Po besedah Miheličeve, ki preučuje vedenje v organizacijah, pa vrednote predstavljajo meje, znotraj katerih bo podjetnik uresničeval svoje cilje in cilje svojega podjetja (Černivec 2010).

Predstavitev mreže SGG OŠ in SKK v lokalnem okolju

Našo mrežo SGG OŠ in SKK v lokalnem okolju (Murska Sobota, Novo mesto, Kočevje) sestavljajo štiri različno velike šole s pestro paleto izobraževalnih programov in usposabljanj za mladino in odrasle, od nižjih poklicnih prek srednjih strokovnih do višješolskih:

- Srednja gradbena, geodetska in okoljevarstvena šola Ljubljana (koordinatorka): gradbeniški poklici (zidar, tesar, pečar, strojnik ter gradbeni, geodetski, ekonomski in okoljevarstveni tehnik);
- Srednja poklicna in tehniška šola Murska Sobota: računalništvo, strojništvo, elektrotehnika, lesarstvo, oblikovanje, okoljevarstvo;
- Šolski center Novo mesto: strojna, elektro, gradbena, lesarska, zdravstvena in kemijska šola ter tehniška gimnazija;
- Gimnazija in srednja šola Kočevje: ekonomski tehnik, prodajalec, mizar, obdelovalec lesa, splošna gimnazija.

Članice mreže smo različnih izobrazbenih profilov (ekonomija, gradbeništvo, tekstilna tehnologija, družboslovna informatika) in se pred tem projektom nismo poznale, kljub temu da so naše šole že sodelovale. Ta raznolikost se je v projektu izkazala za veliko prednost, saj smo izmenjevali izkušnje, primerjali izhodiščna stanja in rezultate ter preverjali, katere rešitve delujejo v različnih lokalnih okoljih in kako.

Izobražujemo predvsem za poklic in zaposlitev (čeprav velik del dijakov šolanje nadaljuje), zaradi česar je pomen dviga s_{KK} dijakov še večji. V projektu smo bili ena redkih mrež s področja poklicnega in strokovnega izobraževanja, zato naj omenimo nekatere specifične v primerjavi s splošnim izobraževanjem. Zaradi odbitnega faktorja pri upoštevanju vseh pedagoških ur (zaradi praktičnega usposabljanja pri delodajalcu, praktičnega pouka pri strokovnih modulih, poklicne mature itd.), neenakomerne razporeditve učne obveznosti med šolskim letom, manj ugodnih normativov in financiranja »na glavo« dijakov je dejanska navzočnost učitelja v razredu občutno večja od formalno evidentirane. To učiteljem zelo otežuje organizacijo in koordinacijo dogodkov za dvig s_{KK}, pa tudi udeležbo dijakov na njih, saj oboje večinoma poteka v času pouka.

Zaradi geografske razpršenosti je bilo težišče projekta na dvigu s_{KK} dijakov v njihovem lokalnem okolju in ne na mreženju med sodelujočimi šolami. Kljub temu ugotavljamo, da smo članice mreže izrazito izboljšale različne vidike svojega s_{KK}. Že ob začetku projekta smo ugotovili, da imamo skupne vrednote, zaupanja ter občutek soodvisnosti in vzajemnosti sta bila velika. Te vidike s_{KK} smo z delom v projektu poglobljali in krepili z oblikovanjem skupnih pravil, širitvijo socialne mreže in zavedanjem o soodgovornosti. S pogosto komunikacijo smo razvili odprte in pristne medosebne odnose ter učinkovito delo in dosegli dobre rezultate.

Lokalna okolja članic mreže

Primanjkljaj obravnavanih vidikov s_{KK} je po naših opažanjih precej splošna značilnost slovenskih srednješolcev. Vendar smo morale članice mreže zaradi razlik v naših lokalnih okoljih način izvedbe dejavnosti za dvig s_{KK} prilagoditi. Za Ljubljano je značilno nezanimanje podjetij in delodajalcev za sodelovanje s šolami, kljub temu da ga načeloma podpirajo in šolam pogosto celo očitajo, da dijakov ne opremimo z ustreznimi kompetencami in zadostnim s_{KK}. Zato smo se pri izvajanju dejavnosti oprli predvsem na nevladne oziroma neprofitne organizacije. Šole v manjših mestih in na podeželju teh težav niso imele, saj se podjetja, podjetniki in obrtniki zavedajo, da se pomanjkanje s_{KK} ter poklicne strokovnosti in zavzetosti (bodočih) delavcev vrne kot bumerang zaradi njihove lastne manjše konkurenčnosti; poleg tega pa so (zaradi večjega lastnega s_{KK}?) tradicionalno bolj vpeti v delovanje skupnosti.

Obravnavani vidiki SKK

Zaradi navedene pomembnosti SKK za (samo)zaposlitev, ki od naših dijakov časovno ni tako oddaljena, kot se morda zdi, smo se osredotočili na dvig premostitvenega SKK, in sicer predvsem z naslednjih vidikov:

- povečanje razvejanih in razpršenih *socialnih omrežij*,
- dvig ravni *zaupanja in samozaupanja*,
- implementiranje soodvisnosti in vzajemnosti ter
- razvijanje skupnih *vrednot in pravil*, ki zagotavljajo dobro delujočo skupnost.

Poleg tega so dijaki ozaveščali ekonomsko perspektivnost tradicionalnih poklicev, za katere se izobražujejo in ki so zaradi tradicije in naravnih danosti socialno vzdržni in neodtujljivi, konkretni in materialni, saj tudi v času prevladujočega finančnega korporativnega kapitalizma omogočajo neposredno zadovoljevanje dejanskih potreb, preživetje ter, če dijaki ozavestijo nujnost prehoda na izdelke z višjo dodano vrednostjo, tudi kakovostno življenje posameznika in skupnosti.

Dejavnosti mreže za dvig SKK

V akcijskem načrtu mreže smo opredelili tri ključna področja dejavnosti za dvig SKK dijakov: krepitev socialnih veščin, promocija poklicev in povezovanje šole s trgom dela. Glede na vsebino in izvedbo so se v dejavnostih prepletala vsa tri področja. Potekale so v obliki festivalov, tržnic in predstavitev poklicev, tehniških dnevo in dnevo odprtih vrat, krožkov, tečajev, delavnic, tekmovanj, kariernih in zaposlitvenih sejmov, podjetniških dogodkov, taborov, delavnic in srečanj. Pri tem smo v lokalnem okolju sodelovali s podjetji z naših strokovnih področij, podjetniki in obrtniki, z našimi nekdanjimi dijaki, nevladnimi in neprofitnimi ustanovami, s strokovnjaki, z ustanovami podjetniškega podpornega okolja, združenji in zbornicami, organizatorji podjetniških, izobraževalnih, kariernih in strokovnih prireditvev, z drugimi izobraževalnimi ustanovami, s starši, starejšimi občani, z učenci zadnje triade osnovnih šol in drugimi deležniki iz lokalnega okolja. Z medgeneracijskim sodelovanjem in obveščanjem širše javnosti o dogodkih smo poudarili kulturni kapital tradicionalnih poklicev kot kulturno dediščino in njihov družbeno-ekonomski pomen.

Karierno-podjetniške dejavnosti in predstavitve tradicionalnih poklicev, ki smo jih organizirali za dijake in skupaj z njimi, pred-

stavljajo možnost za ublažitev dejavnikov, ki na trgu dela mlade odrivajo na družbeno obrobje, saj omogočajo uspešnejši prehod od izobraževanja v zaposlitev. Tako mladi neformalno pridobivajo različne vidike SKK, pri čemer se je naša mreža osredotočila na mreženje, zaupanje, vrednote in vzajemnost.

Že iz načina izvedbe je razvidno, da so dejavnosti glede na vsebino »obšolske« in da jih šole, ob obstoječi normativni togosti urnikov, pravil, predpisov in zakonodaje, zaradi finančne in kadrovske omejenosti (na meji vzdržnosti) ter zaradi vesplošne sumničavosti in nenaklonjenosti staršev in drugih deležnikov do učiteljev (na šolo se pač vsak spozna) ne zmorejo izvesti. Če tvegamo in zapišemo še opazanje, da nekaterih vidikov SKK primanjkuje tudi skupnosti in, ne nazadnje, strokovnim delavcem šol, se zapletemo v začarani krog kokoši in jajca ter zadenemo ob temeljno vprašanje, kakšno skupnost oziroma družbo si želimo in jo soustvarjamo.

Opis karierno-podjetniških dejavnosti in promocije tradicionalnih poklicev v mreži

Dijaki so se udeležili naslednjih dogodkov:

- celoletni podjetniški krožek, tekmovanje dijaških zagonskih podjetij, podjetniški dijaški start-up vikend in zaključna konferenca StartUp: Mladi;
- tridnevni podjetniški tabori (Murska Sobota in Celje);
- Podjetni petek v medijskem podjetju Energija.Net;
- DigiGirlz – podjetniški dan za dekleta v Microsoftu Slovenija;
- Dan za punce – spodbujanje in motiviranje mladih žensk pri odločanju o poklicni karieri;
- karierno-zaposlitveni sejmi Študentska arena, Moje delo, Informativa, Sejem vizij ipd.;
- Euroskills, evropsko tekmovanje kamnosekov;
- promocija slovenskega naravnega kamna;
- predstavitev računalniškega programa za obdelavo kamna;
- dijakova podjetniška mapa dosežkov in mreženja;
- Pravi poklic za razvoj, razstava poklicev;
- Festival šol;
- Festival lesa in podjetništva;
- predstavitev in promocija poklicev: dnevi odprtih vrat, tehniški in informativni dnevi ipd.;
- medgeneracijsko sodelovanje in prostovoljstvo (Lepo je deliti, Ptičja hišica idr.).

Naši partnerji so bili Ustvarjalnik (pospeševalnik mladinskega podjetništva), Zavod Nefiks (inštitut za promocijo in beleženje neformalno pridobljenega znanja), Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije (projekt EU-PIK@), Obrtno-podjetniška zbornica, Združenje za trajnostno gradnjo, Društvo ljubiteljev slovenskega naravnega kamna, Združenje delodajalcev Slovenije, GIZ Podjetnost, Proevent, zavod Rikus, MojeDelo.com, podjetja iz stroke, podjetniki, obrtniki in drugi. Nekatere dejavnosti smo izvedli v okviru obveznega, izbirnega in odprtega kurikula.

V sklopu dogodkov so dijaki aktivno sodelovali na strokovnih delavnicah, naredili izdelek ali opravili storitev (prodajno pismo, poslovni načrt, študijo izvedljivosti, »kanvas«, prototip ali končni izdelek, cv Europass za zeleno zaposlitev, predstavitev šole idr.) ter to predstavili. Delo je bilo vedno timsko, potekalo je v ekipi udeležencev, ki se pred tem niso poznali in ki so si izmenjali tudi kontaktne podatke. Tako so pozitivno vplivali na obravnavane vidike SKK: razširjali svojo socialno mrežo, oblikovali in preverjali vrednote, gradili odnose, vzpostavljali zaupanje, utrjevali soodvisnost in vzajemnost ter ugotavljali njen pomen.

Organizator je v elektronski indeks dosežkov in kompetenc udeležencev vpisal vsebino prireditve, njihova nova znanja in nove zmožnosti. Zapis so lahko udeleženci pozneje dopolnili z novimi podatki za stik, opombami in s svojimi izdelki. Tako so vzpostavljali trajno evidenco pridobljenega znanja in izkušenj oziroma spretnosti.

Spremljanje

Prek navedenih dejavnosti za dvig SKK so dijaki pridobivali podjetniška oziroma podjetnostna znanja in osebne kompetence ter vzpostavljali pomembna družbena omrežja. S tem smo dosegli tudi širšo družbeno korist, saj brezposelnost mladih povzroča dolgoročno največjo družbeno škodo. Izgube pridobljenega znanja, zaupanja in socialne kohezivnosti, ki ob tem nastajajo, niso le individualne, temveč prizadenejo tudi različne strukturne družbene ravni (Podmenik 2011, 14).

Metode dela z dijaki za dvig SKK

Dijaki so kot domače delo, individualno ali timsko, napisali neformalno poročilo, refleksijo o dejavnosti in evalvacijo ter priložili izdelke. Opisali so svoja predhodna pričakovanja, svojo vlogo na prireditvi, počutje, zadovoljstvo, morebitno (ne)lagodje, mnenje o svojem napredku in tem, kaj so pridobili, kaj so pogrešali,

kaj bi prihodnjič spremenili ipd. Pri pouku so poročilo predstavili sošolcem, odgovarjali so na njihova vprašanja in, ob pomoči mentorja, izvedli vodeno diskusijo, v kateri je bil poudarek na razvijanju mreženja, zaupanja, vrednot, vzajemnosti in soodvisnosti. V diskusiji so sodelovali tudi sošolci, ki so tako ozavestili pomen obravnavanih vidikov SKK.

Koordinator SKK ali mentor sta poročilo in fotografije objavila na spletni strani, plakatih in šolskem radiu. Najzanimivejša poročila so dijaki predstavili na šolskih prireditvah in promocijskih dnevih. Tako so pridobivali samozavest, boljšo samopodobo ter komunikacijske veščine, skupaj s sošolci pa so ozavestili pomen mreženja ter pridobivali in utrjevali ustrezne vrednote, zaupanje, soodgovornost za skupnost in skupnostno zavedanje (*united we are strong*).

Dijake smo za udeležbo na dogodkih dobro motivirali in jim dali natančna navodila glede mreženja in njihove proaktivnosti. Posebno pozornost smo posvečali tistim s posebnimi potrebami, nadarjenim in tistim z manj priložnostmi (katerih število je gospodarska kriza drastično povečala), pa tudi dijakom z zadovoljivim socialno-ekonomskim statusom, saj le-ta ni v neposredni pozitivni korelaciji z dijakovimi dosežki, angažiranostjo in motivacijo (pogosto je odvisnost celo obratnosorazmerna, in to zaradi neustreznih spodbud in vrednot družinskega in ožjega socialnega okolja).

Ob sklepu posamezne dejavnosti je koordinator pripravil zapis diskusije v razredu in na podlagi vseh prejetih podatkov ocenil rezultate dviga SKK pri dijakih, vključenih v projekt. V okviru mreže smo na daljavo večkrat opravili strokovno razpravo glede metod načrtovanja, izvedbe in analize dejavnosti.

Metode dela z deležniki iz lokalnega okolja za dvig SKK

Morebitne dejavnosti za dvig SKK smo izvedli ali poiskali sami ali pa so nam jih ponudili izvajalci; sledili smo tudi dobrim praksam drugih šol, organizacij in projektov. Koordinator SKK jih je presodil glede vidikov, ki bi jih radi dosegli na področju SKK, in izbral ustrezne. Praviloma je potem sledil sestanek koordinatorja z organizatorjem dejavnosti in dogovor o ciljih, izvedbi, nalogah dijakov, vpisu v e-indeks, promociji in objavi dogodka, fotografiranju ipd. Med načrtovanjem je koordinator okvirno opredelil še merila in kazalnike SKK za ugotavljanje rezultatov dejavnosti glede na obravnavane vidike SKK.

Tako je šola postala bolj vpeta v lokalno okolje, kar je pove-

čevalo njen institucionalni skk – okrepili smo medsebojno zaupanje (občutek skupnega duha), skupna pravila in vrednote, državljansko zavzetost (prispevek šole v družbi), simbole in obrede (soglasje o vrednotah), soodvisnost in vzajemnost (vpliv šole na skupnost in obratno) in skupnostne dejavnosti (člani skupnosti in šola si medsebojno prostovoljno pomagajo). Tudi koordinator je poleg organizacijskih in strokovnih kompetenc poglobljaj različne vidike svojega skk.

Merila za dvig skk

Adam (2007) navaja, da je merjenje sk nedorečeno tako zaradi konceptualno šibkih in heterogenih opredelitev pojma in dejavnikov sk kot tudi zaradi nekakovostnih empiričnih podatkov (velika vloga respondentovih izjav in ocen, samoumevno vključevanje določenih predpostavk, dvomljiva veljavnost in zanesljivost vhodnih podatkov ipd.). Zato smo bili v prvem letu izvajanja projekta Dvig skk pri obsegu meril previdni, obenem pa dovolj samozavestni, da imamo tista, ki smo jih izbrali, za relevantna. Oprli smo se na Fukuyamov pristop k merjenju skk, ki velja za enega najpreprostejših in obenem najnatančnejših. skk enači z zaupanjem ter se osredotoča na vedenjske spremenljivke in stališča, kot so zaupanje, norme in vrednote (Adam 2003; Robič 2010, 23). Zbiranje in analiza podatkov ter poročanje o rezultatih so potekali v skladu z raziskovalnim ciklom »Glej, misli, deluj« (Stringer 2008, 56).

Izbrali smo predvsem kvalitativna, dostopna in izvedljiva merila, prilagodljiva ciljem posameznega dogodka. Ugotavljali smo osebna občutja ob zadovoljstvu s stiki, zaupanju in bližini, dobrih odnosih, enakosti, spoštovanju, vzajemnosti in vključenosti v skupnost ter osebni pogled na dosežene cilje (razmerje med pričakovanji in vtisi). Kvantitativno smo merili zgolj število vključenih dijakov, obiskovalcev ali deležnikov, izjemoma smo ugotavljali tudi število ali pogostost stikov.

Podatki za ocenjevanje dviga skk

Glede na izbrana merila smo ugotavljali rezultate dviga skk z obravnavanih vidikov predvsem na podlagi pisnih in ustnih poročil dijakov, njihovih izjav, izraženih vtisov o zadovoljstvu, počutju, zaupanju, pripadnosti, novih znanjih in poznanstvih, izkazanih vrednotah, tako eksplicitno v pogovorih kot tudi implicitno ob različnih priložnostih, s pomočjo dijaških in organizatorjevih fotografij prireditve, izdelkov dijakov, vpisov v njihove e-indekse ter

opažanj mentorjev. Podatki, ki smo jih (lahko) zbrali, so bili odvisni od ciljev in tipa posamezne dejavnosti. Kvantitativni podatki pa se nanašajo predvsem na število dogodkov, udeležencev in sodelujočih deležnikov ter število novih poznanstev.

Kazalniki za dvig SKK

Dvig SKK pomembno vpliva na posameznikovo stopnjo medsebojnega povezovanja, solidarnosti, socialne vključenosti, zaupanja, naravnosti k sodelovanju in s tem na kakovost medosebnih odnosov. Glede na izbrana merila smo dvig SKK ugotavljali s pomočjo naslednjih, pretežno kvalitativnih, kazalnikov (West-Burnham 2013a):

- *Skupna pravila in vrednote.* Dijaki izražajo jasna stališča v zvezi s soglasjem o vrednotah skupnosti, s čimer šola posredno sooblikuje vrednote skupnosti. Dijaki spoznajo razmere (odnose, pravila, vrednote) v realnem delovnem okolju ter pridobijo delovne izkušnje. Dijaki izražajo odgovornost, samostojnost in spoznavajo veščine timskega dela, ponos in pripadnost skupnosti (pokrajini) ter se odločajo za perspektivne tradicionalne poklice glede na identiteto lokalnega okolja.
- *Odprta komunikacija.* Obstaja odprta možnost za izražanje različnih pogledov in mnenj, ob spoštovanju drugačnosti. Poglede in mnenja mladih opazimo, pretehtamo in upoštevamo.
- *Raven zaupanja.* Odnosi so odprti in pristni. Pri dijakih je zaznati (samo)zaupanje v kakovostno poklicno in osebno prihodnost (v Sloveniji).
- *Prostovoljstvo in soodvisnost.* Dijaki sodelujejo v projektih skupnosti, priznavajo pomen vzajemnosti in soodvisnosti.

Rezultati in evalvacija

Zaradi nedorečenosti in subjektivnosti pri merjenju SKK Adam (2007) svari pred prostodušnimi poenostavitvami in razlagami o nastanku in vplivih SK. Zato je po njegovem nujno več pozornosti posvetiti široki kvalitativni interpretaciji podatkov, ob natančnem vpogledu v družbenoekonomske, socialne, kulturne, zgodovinske, nacionalne, institucionalne in druge družbene značilnosti. Zmanjšati je treba tudi visoka pričakovanja glede pojasnjevalnega potenciala SK, saj za zdaj o mehanizmih vplivanja (*spillover*) SK na

družbo ter na njegovo dejansko uporabo in reprodukcijo vemo še zelo malo.

Dvig SKK pri dijakih

Kljub temu da smo zbrane podatke interpretirali z omenjenim zadržkom, smo na podlagi pogovorov z dijaki in drugimi deležniki, na podlagi opažanj koordinatorja SKK in mentorjev posameznih dejavnosti, diskusij v razredu ter poročil dijakov ugotovili koristen, dobrodejen in pozitiven vpliv karierno-podjetniških dejavnosti in predstavitev tradicionalnih poklicev na SKK dijakov glede na vidike, ki smo si jih postavili kot cilj. Dijaki, ki so se teh dejavnosti udeležili večkrat, so opazno ozavestili pomen socialnih mrež in zaupanja za poklicno uspešnost in kakovost življenja ter njune učinke na dostop do praktičnih informacij in priporočil za zaposlitev, na svoj vpliv (»ugled«), možnost timskega razvijanja podjetniških idej ipd. Povedali so, da nove medosebne odnose vzpostavljajo z večjim pogumom, angažmajem in odprtostjo. Nekateri dijaki so poročali o večjem samozaupanju, saj s pomočjo teh dejavnosti in zaradi dviga SKK ustrežnejše prepoznavajo in vrednotijo svoje potencialne in možnosti.

Na področju karijerne orientacije so se začeli dijaki prek usvojenih metod in tehnik mreženja bolj dejavno odzivati na osebne (zaenkrat sicer drobne) zaposlitvene izzive. Poročali so o večjem številu, razpršenosti in usmerjenosti svojih socialnih stikov. Vzpostavili so (in nekateri tudi obdržali) stike z deležniki v lokalnem okolju, ki jim lahko pomagajo pri nadaljnjem dvigu SKK (mreženje). Bolj so pozorni in dovzetni za osebne zglede, zdijo se jim bolj vredni posnemanja in primerni za to, da se od njih učijo. Dobili so izkušnje o koristnosti medsebojne pomoči, solidarnosti in sodelovanja, zato jih zdaj bolj cenijo. Nekateri dijaki tudi samoiniciativno in zunaj šolskih oz. obšolskih dejavnosti obiskujejo karierno-podjetniške dogodke. Tako so usvojili prenekatero (ključne) kompetence, večšine in znanja, prenosljive med področji dela.

V vodenih diskusijah v razredu so dijaki ozavestili in preizpraševali dihotomijo današnjih družbenih vrednot, ki po eni strani zagovarjajo zaupanje, poštenost, bližino, druženje, vključenost, strpnost, medsebojno povezanost in pomoč, sonaravni in socialno pravični družbeno-ekonomski razvoj, enake možnosti, socialno vključenost ipd., po drugi pa poudarjajo individualizem, tekmovalnost, borbo, izključevanje, ter oblikovali povezovalne družbene vrednote.

Mentorji opažamo, da so dijaki spoznali in usvojili tehnike in mehanizme za nadaljnje pridobivanje, ohranjanje, razvijanje, dvig in implementacijo obravnavanih vidikov SKK. To potrjuje, da smo dosegli načrtovane cilje dejavnosti. Vendar moramo biti pozorni tudi na nasprotni učinek od zaželenega. Pri nekaterih dijakih smo zasledili *pretirano* povečanje zaupanja in samozaupanja, kar je, ob hkratnem nerealno visokem vrednotenju lastnih potencialov, zanje lahko škodljivo.

Dvig SKK pri drugih deležnikih

Podobno kot smo se ob interpretaciji rezultatov dviga SKK pri dijakih zanesli na naše poznavanje družbenih, ekonomskih, vrednotnih, kulturnih, šolskih, vzgojno-izobraževalnih (in tudi osebnih) okoliščin, ocenjujemo vpliv naših dejavnosti na dvig SKK pri drugih deležnikih.

Iz neformalnih pogovorov s sodelujočimi starši, podjetniki, interesnimi združenji, sodelujočimi učitelji idr. smo povzeli, da se povečuje zavedanje o nujnosti dviga SKK pri članih skupnosti in da lahko to učinkovito dosežemo ob sodelovanju šole z različnimi deležniki v lokalnem okolju. Ob upoštevanju in implementaciji teoretičnih izhodišč za dvig SKK smo skupaj razvijali metode in oblike povečanja SKK, odkrivali njihove pomanjkljivosti in oblikovali priporočila za vnaprej. Dijaki so zaradi pozitivnih izkušenj z vzajemnostjo, soodvisnostjo in zaupanjem razvili tesnejše medgeneracijske odnose, kar povečuje SKK skupnosti in omogoča njen razvoj, zmanjšuje socialno izključenost ter utrjuje družbeno kohezijo, solidarnost in stabilnost v lokalnem in širšem okolju.

Hkrati s tem se je povečal SKK z obravnavanih vidikov pri vseh sodelujočih, tudi pri učiteljih, kar je koristna dopolnitev njihovih večšin in strokovnega znanja ter razširja njihove kompetence.

Ovire in priporočila

Šole že glede na svoje temeljno poslanstvu razvijajo SKK dijakov, srednje poklicne in strokovne šole pa še intenzivneje. Ker se pri organizaciji sodelovanja z zunanjimi deležniki pojavljajo številne organizacijske in druge težave, nas je v zadnjih nekaj letih razveselil razmah brezplačne ponudbe podjetniških in karierno-zaposlitvenih prireditev, dogodkov in neformalnih usposabljanj, ki jih pripravljajo ustanove podjetniškega podpornega okolja in pri katerih sodelujejo podjetja in podjetniki. Na to smo se oprli

tudi pri načrtovanju dejavnosti v okviru tega projekta, saj strokovnjaki »iz prakse« sami po sebi pomenijo informacije iz prve roke in udejanjajo obravnavane vidike dviga s k k: povezovanje z lokalnim okoljem, mreženje, skupna pravila in vrednote, zaupanje, soodvisnost, vzajemnost.

Vendar smo pri njihovih didaktično-metodoloških pristopih zaznali nekaj pomembnih pomanjkljivosti in primanjkljajev: vse pre pogosto pozabljajo opozoriti na pasti podjetništva, negirajo pomen znanja in splošne razgledanosti (»šolski sistem daje fakto grafsko znanje in zatira ustvarjalnost«), ni jasne razmejitve med pogumom (»upati si«) in hazarderstvom (»štejeta samo inovativnost in pogum«), naleteti je mogoče celo na promocijo tveganja kot pozitivne vrednote (»kdor vsaj enkrat ne doživi osebnega stečaja, ni pravi podjetnik«), poudarjanje finančne uspešnosti kot izključnega in temeljnega osebnega cilja namesto večplastne kakovosti življenja, promocijo izključno individualističnih in tekmovalnih vrednot ipd. Nekatere motivacijske trditve oziroma nekatera »strokovna« stališča pa so bila celo v nasprotju z obravnavanimi vidiki s k k (priporočanje izigravanja pravil, nezaupanja oziroma izkoriščanja zaupanja, »nedržavlanske« držbe – zavračanje vloge socialne države in plačevanja davkov, nezakonito delovanje, popolno pomanjkanje odgovornosti za druge in za skupnost, nedobronamerne socialne mreže ipd.). Taka stališča sicer lahko okrepijo vezivni s k k, vendar lahko povzročijo celo zmanjšanje premostitvenega s k k z obravnavanih vidikov.

Zato se je pokazalo kot nujno, da mentor – strokovni delavec šole – sodeluje pri dejavnostih za dvig s k k. Njegova vloga je ključna pri načrtovanju in evalvaciji, pri izvedbi, če je ta zunanja, pa naj bo zgolj opazovalec. Dijakova evalvacija in (samo)refleksija, samostojna in skupaj z mentorjem, sta bistvenega pomena za ozaveščanje in dvig njegovega s k k. Pri oblikovanju vrednot je potrebna še posebna pozornost, saj srednješolci kot gobe srkajo najpogostejša sporočila.

Kot poudarja Štefanc (2014), vrednosti splošnega znanja ne gre presoјati z vidika njegove partikularne uporabnosti, temveč nas mora zanimati, kako učenci usvajajo znanje ter koliko pri tem razvijajo natančnost, vztrajnost, odgovornost in kritično razmišljanje, saj se prek tega osebnostno oblikujejo in razvijajo ključne kompetence (in s k k, op. p.). »Te pa so – in so bile vedno, čeprav se jim ni tako reklo – nujno potrebne za kritično razmišljujočega posameznika [...] Logika, po kateri naj bi večjo kompetentnost dosegali z manj znanja, preprosto ne vzdrži. Pač pa se od tega celo oddalju-

jemo: mladi so vse manj kompetentni v produktivnem pomenu te besede.«

Ker gre pri dejavnostih, ki vplivajo na dvig skk, večinoma za neformalne oblike izobraževanja, je treba vzpostaviti sistem evidentiranja pridobljenih stikov, znanj, veščin in kompetenc. Dijakom tako omogočimo trajno ohranjanje pridobljenih vidikov skk in olajšamo nadaljevanje poklicno-strokovne poti.

Preostale ovire in priporočila so klasični in izvedbene narave: kdaj, kdo, kako, kateri dijaki, kateri mentorji, v kakšnem okviru ipd., da bodo cilji na področju dviga skk doseženi in da bo zagotovljena strokovnost ob sprejemljivi učinkovitosti. Upoštevati je treba, da so take dejavnosti na voljo večinoma dopoldan oziroma v času pouka in da dijaki naših šol manjkajočo učno snov težko nadomestijo (samostojno pa sploh ne). Celo pri bolj ambicioznih in delavnih dijakih, ki so se dogodkov udeleževali pogosteje, se je to začelo kazati v nekoliko slabših ocenah. Ker skk nikakor nočemo (in tudi ni mogoče) povečevati na račun znanja in veščin, bi bilo treba bolj fleksibilno načrtovati izvedbo šolskega leta ter okrepiti kadrovsko-finančne razmere.

Ugotovitve in sklep

Za dijake je koristno, da pridobivajo znanje in veščine tudi zunaj šolskih prostorov oziroma v sodelovanju z učitelji – mentorji in zunanjimi izvajalci. Takrat tega ne dojemajo kot *pouk* in so po eni strani bolj dovezetni za nova spoznanja, po drugi pa bolj sproščeni in motivirani, zaradi česar je »izplen« večji. Prek dopadljivih in pozitivnih izkušenj spoznavajo, pridobivajo in povečujejo obravnavane vidike skk – socialne mreže, (samo)zaupanje, vzajemnost, soodvisnost in vrednote.

Prednost zunanjih sodelujočih deležnikov je, da so specializirani ter poudarjeno – eksplicitno in strokovno – ob pomoči izkušenih podjetnikov in obrtnikov razvijajo in povečujejo podjetniške, komunikacijske in strokovne kompetence dijakov, njihovo motivacijo in skk z obravnavanih vidikov. (Mladi) podjetniki in nasploh praktiki se dijakom laže približajo, saj imajo prav poseben pristop. Zato se za take dejavnosti navdušijo tudi bolj pasivni dijaki. Podjetniški krožek, ki je potekal vsak teden, so na primer vsi nestrpno pričakovali (kar za dijake sicer ni značilno), nekateri so se dijaških podjetniških in strokovnih srečanj udeleževali tudi zunaj pouka.

V ravnanju in odnosu dijakov, ki so se udeležili več poklicnopredstavitvenih dejavnosti, na katerih so spoznavali poklice,

zaznavamo spremembe glede odzivnosti, splošnega angažmaja, vzpostavljanja odnosov, zaupanja in dojemanja pomena le-teh. Dijaki komunicirajo več in bolj intenzivno (med seboj in z mentorji) ter so bolj motivirani za pouk, še posebej če se učitelj lahko naveže na njihove izkušnje. To pomeni za dijake velikakovostni premik, zato so tovrstne dejavnosti dragocena dopolnitev kurikularnega šolskega dela. Za dijake naj bodo obvezne, delno obvezne ali vsaj zelo priporočene. Ker potekajo v okviru šole, jih dijaki zaznajo kot pomembno sestavino šolskega dela in pridobivanja znanja, kar jim šolo približa in v njihovih očeh poveča smisel obiskovanja pouka. Z brezplačnimi dodatnimi dejavnostmi šola prispeva k večji vključenosti in zmanjševanju neenakosti, obenem pa se dviguje tudi število strokovnih delavcev v šolah.

Vendar pri karierno-podjetniških in poklicno-promocijskih dejavnostih ne smemo pretiravati in popuščati zunanjim izvajalcem. Metodološko-didaktične pomanjkljivosti, ki smo jih opazili, ter zanemarjanje nekaterih vidikov škk (predvsem skupnih pravil in vrednot, vzajemnosti in soodgovornosti za skupnost) lahko izničijo navedene pozitivne učinke in celo zmanjšajo dijakov celotni škk. Šola oziroma mentorji in vsi strokovni delavci so zelo pomemben in nenadomestljiv deležnik v procesu dviga škk pri dijakih, saj imajo širok in vseobsegajoč vpogled v škk (in ne le v njegove posamične vidike) ter strokovna, psihološko-razvojna in metodološko-didaktična znanja, ki omogočajo njegovo dejansko celotno povečanje. Zavedati se moramo, da je za petnajst- do osemnajstletnike poleg izobraževanja pomembna tudi vzgoja, da mladostniki osebno, stališča in svetovni nazor šele oblikujejo ter da jim moramo zato ponuditi vpogled v različne podobe in vidike sodobnega sveta, družbe in skupnosti. Samo dobro opremljeni s podatki in z razviti obravnavanimi vidiki škk bodo lahko kritično in odgovorno oblikovali svoja prepričanja in poglede ter jih koristno uporabljali za svojo in skupno dobrobit.

Literatura

- Adam, F. 2003. *Socialni kapital v Sloveniji*. Ljubljana: Sophia.
- Adam, F. 2007. »Socialni kapital v evropskih državah: ugotovitve, trendi in metodološke pomanjkljivosti primerjalnih študij.« *Annales: Series Historia et Sociologia* 17 (2): 377–392.
- Bešter, R. 2007. »Socialnoekonomska integracija priseljencev iz prostora nekdanje Jugoslavije in njihovih potomcev v Sloveniji.« V *Priseljenci: študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo*, ur. M. Komac, str. 105–134. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.

- Bourdieu, P. 1986. »The Forms of Capital.« V *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, ur. J. G. Richardson, 241–258. New York: Greenwood Press.
- Brezigar, S. (2006). »Pojavi etnične diskriminacije v javni upravi, vojski in policiji v RS.« V »Percepcija slovenske integracijske politike: zaključno poročilo PSIP,« ur. M. Komac in M. Medvešek, str. 73–148. Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana.
- Cek, M., H. Fortič, B. Bele, M. Galič, J. Klemenčič, S. Miklaužič, A. Pluško, A. Preskar in S. Slabanja. 2012. *Odperti kurikulum – most med šolo in poslovnim okoljem*. Ljubljana: GZS.
- Cohen, D., in L. Prusak. 2001. *In Good Company: How Social Capital Makes Organizations Work*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Černivec, U. 2010. »Vrednote v mojem podjetju.« *Podjetnik*, 8. marec.
- Damjan, J. 2013. »Zakaj je tako pomembno razlikovati med podjetnostjo in podjetništvom?!« <http://jd.sartes.si/mnenja-in-zapisi/zakaj-je-tako-pomembno-razlikovati-med-podjetnostjo-in-podjetništvom>
- Delanty, G. 2001. *Challenging Knowledge: The University in Knowledge Society*. Buckingham: Open University Press.
- Dragoš, S., in V. Leskošek. 2003. *Družbena neenakost in socialni kapital*. Ljubljana: Mirovni inštitut in Inštitut za sodobne družbene in politične študije.
- Evropski parlament in Svet. 2006. »Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006/962/ES).« *Uradni list Evropske unije*, L 394.
- Hutchins, R. 1969. *The Learning Society*. Harmondsworth: Penguin.
- Korošec, V. 2008. »Socialni in kulturni kapital kot dejavnika razlik v uspešnosti na trgu dela med staroselci, priseljenci in potomci priseljencev.« *Delovni zvezki UMAR 17 (12)*, Urad Republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj, Ljubljana. http://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/publikacije/dz/2008/dz12-08.pdf
- Košak Babuder, M. 2006. »Kako pretrgati začarani krog revščine v izobraževanju.« *Sodobna pedagogika 57 (P)*: 94–106.
- Lin, N. 2001. »Building a Network Theory of Social Capital.« *Connections 22(1)*: 28–51.
- Martinjak, N. 2003. »Socialno izključevanje, šola in nove oblike kapitala.« *Sodobna pedagogika 54 (5)*: 140–151.
- Medvešek, M. 2007. »Razmišljanja o pojavih nestrpnosti in etnične distance v slovenski družbi.« V *Priseljenci: študije o priseljivanju in vključevanju v slovensko družbo*, ur. M. Komac, str. 187–218. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Podmenik, D. 2011. »Kako do dodatnih znanj, ko diplome ne zagotavljajo (več) ustrezne zaposlitve? »Rentabilnost« vlaganja v socialni kapital visoko izobraženih iskalcev zaposlitve.« *Andragoška spoznanja 17 (1)*: 12–23.

- Ponzo, M., in V. Scoppa. 2009. »The Use of Informal Networks in Italy: Efficiency or Favoritism?« MPR Paper 17281.
<http://mpra.ub.uni-muenchen.de/17281/>
- Robič, K. 2010. »Primerjalna analiza človeškega in socialnega kapitala med slovenskimi podjetniki in podjetnicami.« Diplomsko naloga, Ekonomsko-poslovna fakulteta Univerze v Mariboru.
- Stringer, E. 2008. *Akcijsko raziskovanje v izobraževanju*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Svet Evropske unije. 2009. »Sklepi sveta z dne 12. maja 2009 o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju (ET 2020).« *Uradni list Evropske unije*, c 119.
- Širec, K., in K. Crnogaj. 2008. Mrežno delovanje slovenskih malih in srednjih podjetij. V *Različnost kot slovenska podjetniška priložnost: slovenski podjetniški observatorij 2007/08*, ur. K. Širec in M. Rebernik, 83–100 Maribor: Ekonomsko-poslovna fakulteta.
- Štefanc, D. 2014. »Protislovja uporabnosti znanja.« *Mladina*, 16. maj.
<http://www.mladina.si/156628/dr-damijan-stefanc/>
- Teichler, U. 2003. »The Future of Higher Education and the Future of Higher Education Research.« *Tertiary Education and Management* 9(3): 171–185.
- West Burnham, J. 2013a. »Socialni in kulturni kapital: delovni list 2.« Študijsko gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj.
- West Burnham, J. 2013b. »Socialni in kulturni kapital: delovni list 3.« Študijsko gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Helena Fortič je učiteljica strokovnih predmetov na Srednji gradbeni, geodetski in okoljevarstveni šoli Ljubljana.
helena.fortic@gmail.com

Andreja Barle
Lakota and
Mitja Sardoč

Social Capital, Equal Opportunities and Educational Policies

This paper analyzes the different dimensions of the concept of social capital and its relationship with other forms of capital, e.g. cultural capital. Particularly emphasised is the analysis of the relationship between the idea of equal (educational) opportunities and social capital. Paper first analyzes the conceptualization of the social capital and the different dimensions of the idea of equal opportunities with relation to the concept of social capital. Finally the paper highlights a number of issues raised by policies associated with the provision of equal (educational) opportunities and the problems related to it.

Keywords: social capital, cultural capital, equal (educational) opportunities, educational policies, social inequality

VODENJE 3|2014: 9–27

Silvestra
Klemenčič

Detabuization or Breaking down the Taboos in a Given Area (Haloze)

This paper presents the network of schools from the Lower Drava region participating in the program entitled 'PRO breaking down the taboos.' These schools participate in the project of the the National School for Leadership in Education 'Raising social and cultural capital in local communities for the development of equal opportunities and the promotion of social inclusion.' We describe the reasons for choosing the content and give some basic information about the population in question. The starting point for discussion is based on a historical overview of society and the definition of taboos over time. A combination of qualitative and quantitative methods of data gathering has been used. The two prevailing methods include the descriptive and the causal nonexperimental method of research. In order to implement successfully the activities planned, we decided to promote the program and the network topics as they are still not discussed aloud in local environment, while elsewhere they may be taken for granted.

Keywords: taboo, socialization, social and cultural capital, Haloze

VODENJE 3|2014: 29–47

Bojana Škabar

Integration of Migrant Students in the Life and Work of Elementary Schools

This paper describes a specific activities by which our school wanted to deepen some aspects of social and cultural capital for migrant students. It emphasizes the importance of a holistic approach to migrant students since by their presence in the life and work of elementary schools they represent a vulnerable group with presumably low levels of social and cultural capital. By working with them, teachers face a

dilemma and a moral question on how to achieve that integration is to become an inclusive process for both students and parents as this would facilitate their everyday life as well. At the same time, they also face the issue of how to prevent that this process becomes a form of forced assimilation of the students into a new social and cultural environment. The work has been carried out as a form of holistic support at the material, informational, social and emotional level. The project intended to facilitate the integration of a migrant student and his parents in both the education system and the society.

Keywords: social capital, cultural capital, migrant students, holistic approach, schools

VODENJE 3|2014: 49–65

Irena Prašnikar **Approaching the World Courageously**

As a network of primary schools with a special educational program for children and youth with special needs, we started the project Raising Social and Cultural Capital with the assumption that our schools are marginalized communities. While there is a high degree of loyalty and cohesiveness within these schools we create both discomfort and are stigmatized in relation to the society. As the awareness of the majority changes only when a minority is being active we decided to activate ourselves and move towards the majority. The basic objective of the project has been to facilitate both contacts and networking. By opening up the school environment and with the implementation of activities together with the majority population we contributed to the establishment of contacts, mutual cooperation and learning about people with disabilities as well as breaking the stereotypes about them. We enabled the creation of new contacts (networking) and the acquisition of new skills and knowledge (qualifications and competences) of all stakeholders. In this way we raised social and cultural capital as well as get to know each other and trust ourselves. This has had an impact on the changing of the conceptions of persons with disabilities.

Keywords: persons with special needs, elementary school with a special program, marginal community, social and cultural capital, trust, cooperation, stakeholders

VODENJE 3|2014: 65–87

Špela Udovič **Building the Cooperation With Parents to Raise Social Capital**

A good cooperation between school and home contributes to a better quality of life at school for all participants. In this paper we present two informal activities which either enabled the establishing or strengthening of the collaboration between schools and parents in order to win

their trust. We encounter two types of parents at every school – those who cooperate with the school on a regular basis, e. g. attend consultation hours and parents' meetings which are still the dominant form of cooperation between schools and home. On the other hand, there are the 'absent parents' who rarely or almost never come into contact with teachers. With a variety of activities we aimed at an active cooperation in various processes within the school with the first group of parents. In contrast, we aimed to encourage basic cooperation with the second type of parents. We also describe some of the difficulties we have encountered with the implementation of informal ways of cooperation with parents as well as the lessons learned.

Keywords: social and cultural capital, partnership between schools and parents, trust, informal ways of cooperation with parents

VODENJE 5|2014: 89–100

Nina Žnidarič

Why Should a Student Become a Volunteer?

As part of the project Raising social and cultural capital, three elementary and one upper secondary school from the municipality of Ormož established a cooperation in the 2013/2014 school year. The Velika Nedela Elementary School took over the role of the network coordinator. Together with the Ormož and the St. Nicholas at Ormož Elementary School and the Ormož Grammar School a network entitled 'Hand in Hand' has been set up. Our priority was to promote volunteering and tutoring among students in order to establish positive social relationships. In order to encourage the widest possible involvement of individuals in society in a relatively individualistic oriented environment, we have been in a constant contact with different institutions and associations from the local community. In this paper we present an example of good practice in the planning and carrying out of the activities as well as the methods of results measurement. We found out that volunteering and tutoring contribute to the strengthening of reciprocity, assist in the building of genuine relationships, trust, integration and the overall enhancement of the quality of life in today's society.

Keywords: volunteering, tutoring, social and cultural capital, schools

VODENJE 5|2014: 101–116

Tjaša Mezinec

Volunteering at School: An Important Factor to Raise Social and Cultural Capital in a Local Community

This paper is about social and cultural capital and it focuses on volunteering as one of the aspects of social and cultural capital. The central voluntary activities that we are discussing about are peer support and

socializing as well as cooperation between generations. We present the implementation and research of the activities, the measurement methods, the analysis of intervention itself as well as the final results. We also highlight the importance of trust as a key factor contributing to raising both social and cultural capital. The main question that we have set ourselves is whether the school and voluntary activities carried out within the school premises could be the key factors that modify and improve the situation in the area of social and cultural capital in the school community.

Keywords: social and cultural capital, volunteering at school, trust, peer support

VODENJE 3|2014: 117-134

Eva Osojnik

Promoting and Maintaining the Volunteering to Raise Social and Cultural Capital among Students

The purpose of this paper is to present an example of good practice of the promotion and maintaining of volunteering in a network of four schools. The paper presents all the activities related to volunteering that have been implemented during the school year in order to raise the social and cultural capital of both students and all other participants. It shows that the work undertaken gained a lot of positive outcomes not only for the users of volunteering but also for the volunteers themselves. First the concepts of social and cultural capital are defined and the importance of volunteering presented. The work undertaken at the schools who were part of the network is presented as well as the difficulties that we have encountered. Our vision for the future is presented.

Keywords: voluntary work, social capital, cultural capital, interdependence, volunteering in schools

VODENJE 3|2014: 135-146

Vesna Selinšek
Jahić

Tutoring As Peer Learning Support

This paper presents a program of tutoring as a form of voluntary peer learning support. Tutoring is perceived as an excellent way for students to connect with each other, learn about the importance of peer support, gain confidence and develop other aspects of their social and cultural capital. Student tutors were trained in two gymnasiums where the majority of tutor pairs have been set up. Some tutors were active at two elementary schools that were part also of the school network. Under the guidance of their mentors, tutors have been trained to implement educational support and the preparation for the workshops in which a number of awareness raising activities have been carried out,

including communication, interpersonal relationships, learning styles and a set of ethical principles guiding the tutoring relationship. During the implementation we found out that the monitoring of learning support and the support to tutors and the recipients is very important as particular situations require a joint search for problem solving. The final evaluation made clear that the desired changes have been achieved in the participants and that our initial expectations have been implemented.

Keywords: students, volunteering, social and cultural capital, tutoring, learning assistance

VODENJE 3|2014: 147–162

Iris Smolkovič

Dog-Assisted Lesson: Inclusion of a Dog in Education

Dog-assisted lessons for children with mental disabilities present a support in teaching as its main purpose is to present to students the subject matter in a different and interactive way. A dog participates as a motivator for achieving objectives, such as raising the motivation to pursue the activities, eliminating the fear of dogs, learning the correct interaction with a dog as well as the goals linked to the curriculum for a particular school subject. Evaluation after each lesson, interviews with teachers and the analysis of teacher questionnaires showed that the majority of teachers completely agree with the fact that the inclusion of dog-assisted lessons in the educational work is useful as it gives positive results and does not interfere with the educational work. A dog does not affect positively only students but teachers as well. In general, the inclusion of a dog in the educational work contributes to a more positive school climate. Our own experience as well as experiences from abroad suggests that the inclusion of dog-assisted lessons in the educational work has considerable potential for raising both social and cultural capital.

Keywords: dog-assisted lesson, pupils with special needs, dog-assisted therapy, social and cultural capital

VODENJE 3|2014: 163–180

Renata Sporn

Raising Social and Cultural Capital by Art

As an example of good practice in the field of influencing social and cultural capital, we chose a form of art, i. e. puppeteering in elementary school. We would like to show social and cultural capital can be raised by art. Nowadays, there is a general lack of awareness over the importance of arts education given the fact that all other areas have been given priority. The theoretical background in relation to this problem was found in the literature on puppeteering as well as its role

in enhancing interpersonal relationships, with an emphasis on collaboration, trust, shared norms and values and the development of skills. Puppeteering was offered to students of the second and the third 3-year cycle who volunteered to participate. The audience at the puppet shows were children from kindergarten, students and their parents, grandparents, the elderly, teachers and members of different cultural and artistic associations. These events were held at the school and at various venues in the city of Radenci.

Keywords: social capital, cultural capital, arts, puppeteering

VODENJE 3|2014: 181–193

Helena Fortič

Career-Based and Entrepreneurship Activities and the Promotion of Traditional Professions

Many young people in Slovenia have a weak social and cultural capital. This reduces their employment opportunities, economic independence and has a negative impact on their personal development. At the same time, they don't see any potential in vocational education. We have therefore focused on the promotion of traditional professions and career-entrepreneurial activities to raise the social and cultural capital from the perspective of social networks self-trust, reciprocity, interdependence and values. Students have increased their (self)confidence and expanded their social network as well as evaluate more appropriately their career options. At the same time, they also have a more proactive attitude towards their opportunities. They gained experience of the importance of solidarity and cooperation and to develop closer relations among generations. They have also mastered various transferable (key) competences: by establishing a system of their recording they increased the awareness on the sustainability of what they have achieved. At the same time, the social and cultural capital of school staff and other stakeholders participating in the local environment has increased. We came to the conclusion that these aspects of social and cultural capital may conflict with the corporate values of competition and exclusion. We therefore paid particular attention to values design that enable the development of equal opportunities and social inclusion as well as the adverse effects of the activities performed.

Keywords: entrepreneurial spirit, entrepreneurship, social and cultural capital, networking, traditional professions

VODENJE 3|2014: 195–215

Zahvala recenzentom

Posameznikom, ki so vložili svoj čas, trud in znanje v recenzije enega ali več člankov za 12. letnik (številke 1/2014, s/2014, 2/2014 in 3/2014) revije *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, se iskreno zahvaljujemo za sodelovanje.

Jukka Ahonen, *Mestariluokka Ltd, Finska*

Mualla Aksu, *Univerza Akdeniz, Turčija*

Tatjana Ažman, *Šola za ravnatelje*

Mateja Brejc, *Šola za ravnatelje*

Sebastijan Čagran, *Šola za ravnatelje*

Justina Erčulj, *Šola za ravnatelje*

Breda Forjanič, *Združenje ravnateljic in ravnateljev vrtcev Slovenije*

Tim Hurley, *Izobraževalni center Drumcondra, Irska*

Andrej Koren, *Šola za ravnatelje*

Steinunn Helga Lárusdóttir, *Pedagoška fakulteta,*

Univerza na Islandiji

Doroteja Lešnik Mugnaioni, *Šola za ravnatelje*

Signe Neimane, *Center za izobraževanje in informacije Riga, Latvija*

Paul Mahieu, *Univerza Antwerp, Belgija*

Kristina Malmberg, *Univerza Uppsala, Švedska*

Peter Markič, *Šola za ravnatelje*

Eileen O'Connor, *Izobraževalni center Drumcondra, Irska*

Polona Peček, *Šola za ravnatelje*

Nives Počkar, *Društvo ravnateljev srednjih šol, višjih šol*

in dijaških domov Slovenije – Ravnatelj

Milan Pol, *Univerza Masaryk, Češka*

Cveta Razdevšek Pučko, *Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani*

Karmen Šepec, *Osnovna šola Antona Žnideršiča Ilirska Bistrica*

Alojz Širec, *Šola za ravnatelje*

Klemen Širok, *Fakulteta za management, Univerza na Primorskem*

Eric Verbiest, *Univerza Antwerp, Belgija*

John West-Burnham, *St Mary's University College, Velika Britanija*

Mihaela Zavašnik Arčnik, *Šola za ravnatelje*

Janja Zupančič, *Osnovna šola Louisa Adamiča Grosuplje*

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 3|2014

29

Letnik 12

Priprava in tisk revije *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, letnik 12 (2014), št. 3, je sofinancirana iz sredstev Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Dvig socialnega in kulturnega kapitala v lokalnih skupnostih za razvoj enakih možnosti in spodbujanje socialne vključenosti.



REPUBLIKA SLOVENIJA
**MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT**



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad



šR

ISSN 1581-8225



9 771581 822503