

UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA

Magistrski program druge stopnje, Pomoč z umetnostjo

Maja Avbar

**LIKOVNE DEJAVNOSTI KOT PODPORA ROMSKIM  
PREDŠOLSKIM OTROKOM PRI SEZNANITVI Z VZGOJNO  
IZOBRAŽEVALNIM SISTEMOM**

Magistrsko delo

LJUBLJANA, 2020



UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA

Magistrski program druge stopnje, Pomoč z umetnostjo

Maja Avbar

**LIKOVNE DEJAVNOSTI KOT PODPORA ROMSKIM  
PREDŠOLSKIM OTROKOM PRI SEZNANITVI Z VZGOJNO  
IZOBRAŽEVALNIM SISTEMOM**

Magistrsko delo

Mentorica: doc. dr. Špela Razpotnik

Somentorica: dr. Uršula Podobnik

LJUBLJANA, 2020



*Tvoje vizije bodo postale čiste, ko boš pogledal v srce.  
Kdor gleda zunaj, sanja; kdor gleda notri, se prebudi.  
C.G. Jung*

## ZAHVALA

*Hvala mentorici dr. Špeli Razpotnik in somentorici dr. Uršuli Podobnik za sprejem pod svoje  
okrilje, prijaznost, usmeritve ter strokovno podporo in korekture.*

*Hvala dr. Alenki Vidrih za srčnost in čudovite možnosti učenja na poti osebne rasti.*

*Iskrena hvala celi družini za podporo, spodbudo, razumevanje in potrpežljivost skozi celotno  
obdobje študija.*

*Hvala ravnateljici Ireni Čengija Peterlin in pomočnici ravnateljice za vrtec Darinki Matjašič  
za podporo in zaupanje pri raziskovalnem delu.*

*Hvala strokovnim delavkam za vso pomoč in spodbudo ter otrokom in vsem ostalim  
sodelujočim.*

## POVZETEK

Prizadevanja za inkluzijo socialno šibkejših otrok v vzgojno izobraževalne institucije so v zadnjih letih v ospredju različnih služb in organizacij. Otroci v predšolskem obdobju razvijajo ključne čustvene, socialne in komunikacijske kompetence, ki jih v spodbudnem okolju lahko primerno krepijo. Vrtec, kot takšen prostor, lahko v določeni meri nadomesti specifične primanjkljaje romskih predšolskih otrok, ki prihajajo iz socialno nesposobnega okolja. Z vključenostjo v vzgojne programe otroci dosežejo ključna predznanja, ki jih potrebujejo ob vstopu v šolo. S tem največ pridobijo na področju socializacije in učenju slovenskega jezika.

V teoretičnem delu magistrske naloge je predstavljena romska populacija, inkluzija in pomen zgodnjega vključevanja romskih otrok v vzgojno izobraževalne ustanove ter razvoj in pomen likovnosti v predšolskem obdobju.

Empirični del naloge je zasnovan kvalitativno in temelji na analizi delavnic obiskov predšolskih romskih otrok, ki so obiskovali vrtec dvakrat mesečno. Vzorec je namenski (neslučajnostni) in zajema pet romskih predšolskih otrok, ki sicer ne obiskujejo rednega vrtca.

Preko likovno terapevtskih delavnic v vrtcu, pri skupnem delu z romskimi in ne-romskimi otroki smo želeli ugotoviti, kako te dejavnosti pomagajo romskim otrokom spoznavanju novega okolja in funkcioniranju v njem. Osredotočili smo se na počutje otrok, njihov interes in komunikacijo pri različnih aktivnostih preko dneva, s poudarkom na likovno terapevtskem delu.

**Ključne besede:** romski predšolski otroci, likovne delavnice, likovni razvoj, pomoč z likovnimi dejavnostmi.

## **ABSTRACT**

Efforts to include socially disadvantaged children into educational institutions has been a main goal of various offices and organisations in the last years. Preschool children develop essential emotional, social and communication competences that they can suitably strengthen in a supportive environment.

In a certain measure, kindergarten as a place is able to replace specific deficits of Roma preschool children who come from socially disadvantaged environment. By inclusion into educational programmes, children reach crucial knowledge that is required when they enter school. Especially, they gain in the socialization field and learning Slovenian language.

The theoretical part of this master's thesis presents and deals with Roma population and their meaning of early inclusion of Roma children into educational institutions as well as the development and the meaning of art activities in the preschool period.

The empirical part of the thesis is qualitatively set and is based on the analysis of workshops of visits of preschool Roma children, who visited the kindergarten twice a month. The sample is intended (non-random) and includes five Roma preschool children, who do not regularly visit the kindergarten.

Through art-therapeutic workshops in the kindergarten and working with both, Roma and non-Roma children at the same time, we were trying to establish how these activities affect the Roma children in their learning about and functioning in the new environment. We focused on the well-being of children, their interest and communication in various activities during the day, with an emphasis on art therapy.

The findings of the survey show that introducing of Roma children into educational system should include creative media as “promoters” of the children's contact and well-being.

**Keywords:** Roma children, preschool education, art workshop, art development, support with art activities.



# KAZALO

<b>UVOD</b> .....	<b>1</b>
<b>1 ETNIČNA STRUKTURA PREBIVALSTVA V SLOVENIJI</b> .....	<b>3</b>
1.1 Izvor in način življenja populacije Romov.....	4
1.2 Romska kultura in identiteta .....	5
1.3 Položaj Romov v družbi .....	10
1.3.1 Družbena izključenost .....	12
<b>2 INTEGRACIJA ROMOV</b> .....	<b>15</b>
2.1 Strategija politike za integracijo Romov.....	15
2.2 Izobraževanje kot ključna determinanta za integracijo Romov .....	16
2.3 Pomen zgodnjega vključevanja predšolskih otrok iz socialno šibkejših okolij v vrtce .....	18
2.4 Programi in institucije za vključevanje romskih predšolski otrok .....	22
2.4.1 Center za kakovost v vzgoji in izobraževanju Korak za korakom .....	22
2.4.2 Center šolskih in obšolskih dejavnosti .....	24
2.5 Opredelitev načel vrtca po vzgojno-izobraževalni vertikali, ki se nanašajo na integracijo/inkluzijo Romov.....	25
<b>3 LIKOVNI RAZVOJ V PREDŠOLSKEM OBDOBJU</b> .....	<b>28</b>
3.1 Stopnje razvoja likovnega izražanja.....	30
3.1.1 Stopnja čečkanja .....	31
3.1.2 Simbolna stopnja risanja .....	32
3.1.3 Shematska stopnja simbolnega risanja .....	33
3.2 Značilnosti likovnega izražanja po posameznih starostnih obdobjih .....	33
3.3 Značilnosti likovnega izražanja predšolskih otrok .....	34
<b>4 LIKOVNO TERAPEVTSKI ELEMENTI V PREDŠOLSKEM OBDOBJU</b> .....	<b>38</b>
4.1 Pomen umetnosti pri vključevanju otrok iz socialno šibkejših okolij v vzgojno-izobraževalne inštitucije .....	41
4.2 Spodbujanje likovnega izražanja predšolskih otrok .....	44
4.2.1 Socialno ekonomska prikrajšanost kot nespodbudni dejavnik likovnega izražanja .	45
4.3 Likovnoterapevtska izhodišča .....	46
4.3.1 Okolje in materiali v likovno terapevtskem procesu .....	46
4.3.2 Ustvarjalnost .....	46
4.3.3 Terapevtski učinek likovnega ustvarjanja .....	47
4.3.4 Besedna in nebesedna komunikacija v likovno terapevtskem procesu .....	48

4.3.5	Likovnoterapevtski proces .....	49
4.3.6	Likovnoterapevtski odnos .....	49
<b>EMPIRIČNI DEL .....</b>		<b>51</b>
<b>5</b>	<b>OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA .....</b>	<b>51</b>
5.1	Cilji in namen raziskave .....	52
5.1.1	Raziskovalna vprašanja: .....	52
5.2	Raziskovalna metodologija in pristop.....	52
5.2.1	Opis postopka zbiranja podatkov.....	52
5.2.2	Vzorec.....	54
5.2.3	Postopki obdelave in analize podatkov.....	54
5.3	Priprave in dnevniški zapisi delavnic .....	56
5.4	Interpretacija rezultatov in odgovori na raziskovalna vprašanja .....	90
5.4.1	Kako likovne dejavnosti v vrtcu spodbujajo dobro počutje romskih predšolskih otrok 92	
5.4.2	Kako likovne dejavnosti spodbujajo komunikacijo romskih predšolskih otrok v odnosu do vrtčevskih otrok in vzgojiteljic.....	93
5.4.3	Kako likovne dejavnosti v vrtcu spodbujajo interes po sodelovanju romskih predšolskih otrok v teh dejavnostih. ....	95
5.4.4	Kako različne aktivnosti v vrtcu in dnevna rutina vplivajo na počutje, komunikacijo in interes romskih predšolskih otrok. ....	95
<b>6</b>	<b>ZAKLJUČEK.....</b>	<b>97</b>
<b>7</b>	<b>VIRI IN LITERATURA.....</b>	<b>99</b>
<b>8</b>	<b>PRILOGA – PRIMER OPAZOVALNE LESTVICE .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1</b>	<b>Spremljanje počutja romskega otroka pri različnih aktivnostih .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2</b>	<b>Spremljanje počutja romskega otroka pri različnih likovnih dejavnostih.....</b>	<b>1</b>
<b>2.1</b>	<b>Spremljanje komunikacije romskega otroka pri različnih aktivnostih.....</b>	<b>1</b>
<b>2.2</b>	<b>Spremljanje komunikacije romskega otroka pri likovnih dejavnostih v odnosu do vrtčevskih vzgojiteljic.....</b>	<b>2</b>
<b>2.3</b>	<b>Spremljanje komunikacije romskega otroka z drugimi otroki pri likovnih dejavnostih. .....</b>	<b>2</b>
<b>3.1</b>	<b>Spremljanje interesa po sodelovanju/vključevanju romskega otroka pri različnih aktivnostih.....</b>	<b>2</b>
	<i>Ocenjevalna lestvica izražanja interesa otroka: 1- popolnoma nezainteresiran, 2- zelo malo zainteresiran, 3 –malo zainteresiran, 4 -zainteresiran, 5- zelo zainteresiran.....</i>	<b>2</b>

<b>3.2 Spremljanje interesa romskega otroka pri različnih likovnih dejavnostih v odnosu do materiala .....</b>	<b>2</b>
<b>3.3 Spremljanje interesa romskega otroka za sodelovanje pri različnih likovnih dejavnostih .....</b>	<b>3</b>

## KAZALO TABEL

Tabela 1: Značilnosti likovnega izražanja po posameznih starostnih obdobjih .....	34
Tabela 2: Faze kvalitativne analize .....	55
Tabela 3: Načrt likovnoterapevtskega srečanja .....	56
Tabela 4: Načrt likovnoterapevtskega srečanja .....	61
Tabela 5: Načrt likovnoterapevtskega srečanja .....	63
Tabela 6: Načrt likovnoterapevtskega srečanja .....	66
Tabela 7: Načrt likovnoterapevtskega srečanja .....	70
Tabela 8: Načrt likovnoterapevtskega srečanja .....	74
Tabela 9: Načrt likovnoterapevtskega srečanja .....	77
Tabela 10: Načrt likovnoterapevtskega srečanja .....	80
Tabela 11: Načrt likovnoterapevtskega srečanja .....	83
Tabela 12: Načrt likovnoterapevtskega srečanja .....	86
Tabela 13: Časovni pregled vsebin in število vključenih romskih otrok .....	91
Tabela 14: Povprečna ocena počutja, komunikacije in interesa na vseh likovnih delavnicah .....	92

## KAZALO SLIK

Slika 1: John Bagnold Burgess, »A Little Spanish Gypsy«, 1868 .....	9
Slika 2: Enrique Estevan, »Carmen la Sevillana«, 1990 .....	9
Slika 3: Edouard Manet, »Gypsy with a Cigarette«, 1870 .....	9
Slika 4: Henri Matisse, »Spanish Woman with a Tambourine«, 1909 .....	10
Slika 8: Oblikovanje slanega testa .....	60
Slika 9: Prosta igra v kuhinjskem kotičku .....	60
Slika 10: Prosta igra v kuhinjskem kotičku .....	61
Slika 11: Priprava jabolčne pite .....	61
Slika 12: Elmerjev pozdrav.....	65
Slika 13: Izdelava obrisa slončka .....	65
Slika 14: Skupno raziskovanje materialov .....	66
Slika 15: Individualno ustvarjanje z materialom po izbiri.....	66
Slika 16: Predstavitev svojega dela skupnega izdelka .....	66
Slika 17: Urejanje igralnice po aktivnost .....	66
Slika 18: Socialna igra Podam ti svečko .....	68
Slika 19: Ustvarjanje dekoracije .....	68
Slika 20: Zadovoljstvo z izdelkom .....	69
Slika 21: Kontakt ob oblikovanju slanega testa .....	69
Slika 22: Kontakt z vzgojiteljico ob oblikovanju slanega testa .....	69
Slika 23: Kontakt med otroki ob oblikovanju slanega testa .....	69
Slika 24: Skupno umivanje in urejanje.....	69
Slika 25: Skupna malica .....	69
Slika 26: Ogled kratkega filma Živali pozimi .....	72
Slika 27: Individualno ustvarjanje sledi .....	72
Slika 28: Igra Lovljenje v paru .....	73
Slika 29: Kakšen je moj odtis .....	73

Slika 30: Podajva si roki .....	73
Slika 31: Prosta igra v kotičku .....	73
Slika 32: Uvodna igra Konjiček, kdo te jaše? .....	76
Slika 33: Ustvarjanje v paru .....	76
Slika 34: Ustvarjanje v paru .....	77
Slika 35: Ustvarjanje v paru .....	77
Slika 36: Prosta igra v kotičku .....	77
Slika 37: Igra Zrcaljenje .....	82
Slika 38: Izdelovanje ogledal .....	82
Slika 39: Izdelovanje ogledal .....	82
Slika 40: Opazovanje svoje podobe v zrcalu in risanje na ogledalo .....	83
Slika 41: Izdelovanje ogledal .....	83
Slika 42: Skupni ples .....	85
Slika 43: Skupni ples .....	85
Slika 44: Ustvarjanje slike iz palic .....	85
Slika 45: Ustvarjanje slike iz palic .....	85
Slika 46: Skupna fotografija vseh romskih otrok .....	86
Slika 47: Pregled in poimenovanje odpadnega materiala .....	89
Slika 48: Razvrščanje odpadnega materiala .....	89
Slika 49: Razvrščanje odpadnega materiala .....	89
Slika 50: Slikanje s čopiči .....	89
Slika 51: Slikanje s čopiči .....	89



# UVOD

Pomembna prelomnica v življenju Romov je leto 1971, ko so v Londonu organizirali prvi svetovni kongres Romov. Svet so opozorili nase in pokazali na probleme, ki so rešljivi le s pomočjo celotne svetovne skupnosti (OZN). Na kongresu je bila ustanovljena Mednarodna romska organizacija, sprejeta zastava in grb in bilo je sklenjeno, da se poenoti uporaba poimenovanja njihovih pripadnikov z Rom, Romi. Na tem kongresu so sprejeli svojo himno (Novak, 2006). Romska skupnost je opredeljena kot skupnost, ki potrebuje posebno pozornost na področjih vzgoje in izobraževanja, ohranjanja jezika in kulture ter zaposlovanja.

V občini Škocjan v institucionalno okolje ni vključenih romskih predšolskih otrok. Ti otroci pridejo v stik z le-tem šele ob vstopu v šolo, kjer pa se pojavijo različne težave. Te izvirajo iz nepoznavanja novega okolja, jezika, delovanja sistema in socializacijske neprilagojenosti ter osiromašenega domačega okolja. Namen pričujoče naloge je ugotoviti, kako predvsem likovne dejavnosti (ter ostale aktivnosti) v rednem vrtcu, lahko pomagajo tem otrokom, pri vstopu v (za njih novo), institucionalno okolje. Prehod v novo institucionalno okolje je v predšolskem obdobju manj obremenjujoč, je bolj spontan, je prostor, kjer se lahko otroci igrajo, ustvarjajo, se seznanjajo z materiali, vsebinami in igrami, ki pri njih spodbujajo zanimanje in veselje. Ker ne poznajo slovenskega jezika, izrazito uporabljajo neverbalno govorico, ki je sprejeta s strani otrok večinske populacije in strokovnega osebja.

V teoretičnem delu bomo predstavili etnično strukturo in položaj Romov v Sloveniji, pomen zgodnjega vključevanja romskih otrok v vzgojno izobraževalni sistem, pomen in razvoj likovnosti v predšolskem obdobju in likovno terapevtskih elementih v predšolskem obdobju.

Osrednji del zajema opis delavnic in lastnih zapisov po delavnicah. Likovne dejavnosti so še posebej primeren medij pri vzpostavljanju kontakta in komunikacije, spoznavanje novega okolja, saj predšolski romski otroci ne razumejo in ne govorijo slovenskega jezika.

Učinke delavnic smo spremljali in raziskovali preko lastnih zapisov dnevnikov, opisov počutja otrok in zapisa opažanj strokovnih delavk, spremljevalk romskih otrok.

Skozi raziskavo se je pokazalo, da likovno terapevtske delavnice v vrtcu z romskimi predšolskimi otroki spodbudno vplivajo na dobro počutje, interes otrok do različnih likovnih aktivnosti, manj pa na komunikacijo. Vključevanje otrok se je izkazalo za izredno pozitivno

tudi za ne-romske otroke v vrtcu, saj so si želeli obiskov romskih otrok, spraševali po njih in so z njimi vstopali v kontakte preko različnih dejavnosti.



# 1 ETNIČNA STRUKTURA PREBIVALSTVA V SLOVENIJI

Etnična struktura prebivalstva se je spreminjala skozi vso zgodovino.

Gombač, Josipovič, Mlekuž, Toplak, Vah Jevšnik in Žitnik Serafin (2007) so opredelili etnično (narodnostno) sestavo prebivalstva kot pomemben del demografske sestave države. V zgodovini je bila Slovenija vedno del večjih, več-etničnih državnih skupnosti, kar je vplivalo na spreminjanje njene etnične sestave, bodisi zaradi spreminjanj administrativnih in državnih meja, selitev ali etnične in kulturne asimilacije slovenskega oziroma neslovenskega prebivalstva.

Slovenija, ki je v začetku devetdesetih postala samostojna država, ni bila nikoli etnično homogena, opisuje Komac (2007). Število etničnih manjšin, njihov obseg ter njihova realna gospodarska in politična moč so se v različnih zgodovinskih obdobjih spreminjali skladno s spreminjanjem političnih meja in suverenosti nad tem ozemljem. Zadnje spreminjanje državnih meja na začetku 90. let, je na območju Slovenije pustilo kar »pestro« zbirko pripadnikov neslovenskih etničnih skupin.

Komac (2007) jih razvrsti v dve skupini:

- zgodovinske narodne manjšine (v ustavi je govor o avtohtonih narodnih skupnostih brez posebne razlage pridevnika avtohton),
- nove narodne skupnosti.

V kategorijo zgodovinske narodne manjšine so vštete italijanska, madžarska in romska narodna skupnost. Med nove narodne skupnosti uvrščamo pripadnike narodov nekdanje skupne jugoslovanske države, ki so se v Slovenijo priseljevali v celotnem obdobju njenega obstoja, posebej intenzivno od sredine šestdesetih let prejšnjega stoletja dalje; predvsem zaradi ekonomskih razlogov (Komac, 2007).

Evidence oseb na podlagi etnične pripadnosti oziroma narodnosti ni mogoče voditi, saj to preprečuje veljavna zakonodaja s področja varstva osebnih podatkov ministrstva. Uradni podatki o številu pripadnikov romske skupnosti, v Sloveniji, so podatki popisa prebivalstva iz leta 2002, ne ločujejo med tistimi Rominjami in Romi, ki so v Sloveniji naseljeni stalno oziroma začasno. Ob popisu prebivalstva leta 2002 se je za pripadnice in pripadnike romske skupnosti opredelilo 3.246 oseb, 3.834 oseb pa je kot materni jezik navedlo romski jezik. Registrski popis,

ki je bil opravljen leta 2011, ni vključeval kategorije narodne/etnične pripadnosti in maternega jezika, zato novejših uradnih podatkov nimamo (Barle Lakota, A., Gajgar, M., Horvat, J., Kovač Šebart, M., Krek, J. 2004).

Kljub temu se država ob kreiranju politik in ukrepov za izboljšanje položaja romske skupnosti in zaščito pravic njenih pripadnic in pripadnikov lahko opira na ocene različnih institucij in nevladnih organizacij. Tako naj bi po oceni centrov za socialno delo v Sloveniji živelo 11.703 Romov, največ na območjih CSD Maribor in Murska Sobota (3.000), Novo mesto (1.500), Črnomelj (780) in Kočevje (550). Raziskava Inštituta RS za socialno varstvo iz leta 2014 v zvezi s to oceno navaja, da predstavljeno število ne zajame celotne romske populacije, saj nekateri centri za socialno delo podatkov ne beležijo sistematsko, zato tudi ocen ne želijo podati. Rominje in Romi živijo v vseh delih Slovenije, najbolj številčno in bolj strnjeno predvsem v Jugovzhodni Sloveniji (Dolenjska, Bela krajina), v Prekmurju, v Posavju ter v večjih mestih, kot so npr. Ljubljana, Maribor, Velenje, Celje, na Gorenjskem pa živi tudi nekaj družin Sintov (Barle idr., 2004).

## 1.1 Izvor in način življenja populacije Romov

V nasprotju s tem, kar piše v večini dosegljivih publikacijah, so se prvi Romi, ki so prišli v Evropo, zelo dobro zavedali svojega indijskega izvora. O tem priča nekaj zanesljivih virov iz 15. in 16. stoletja. Šele kasneje se je začelo govoriti o njihovem mitskem izvoru iz Egipta. Kot prestižnejše in impresivnejše naj bi egiptsko poreklo sčasoma pripomoglo k integraciji Romov v evropski prostor. Tako je teorija o egiptovskem izvoru počasi nadomestila resnico (Courthiade, 2002).

Šele leta 1763 je transilvanijski pastor Vályi István iz Szathmarja/Satu Mare ponovno "odkril" indijski izvor Romov. Primerjal je jezik Romov iz kraja Ráb (Győr), kjer je delal kot kalvinistični duhovnik, z jezikom treh indijskih študentov, ki jih je srečal na Nizozemskem. Po ponovnem odkritju resničnega izvora Romov je ta podatek ostal zaprt v ozkem akademskem krogu vse do političnega prijateljstva jugoslovanskega voditelja Josipa Broza Tita in indijskega državnika Nehruja, ki sta bila oba iz neuvrščenih držav (Courthiade, 2002).

Odkar so Romi (Cigani) zapustili svojo matično pradomovino Pandžab v Indiji, so praviloma povsod odrinjeni na obrobje družbenega življenja. Naselili so se domala po vsem svetu, veljali pa so za ljudstvo brezdomcev in večnih popotnikov (Novak, 2006).

Preseljevanje Romov iz Indije v Evropo se je pričelo okrog 10. stoletja in je potekalo v različnih smereh in različnih časovnih obdobjih. Eno skupino je pot vodila preko Irana, druge pa preko Armenije ali Egipta v Grčijo. Tako so v Evropo prispeli v različnih smereh – preko Turčije in Grčije na Balkan in naprej v druge države, preko Armenije v Rusijo, celo do Sibirije, ter preko severne Afrike na Iberski polotok. Na podlagi kataloga izposojenih besed v romskem jeziku strokovnjaki ocenjujejo, da so se Romi najdlje zadrževali v Iranu, Armeniji in Grčiji, saj je vpliv teh jezikov najopaznejši (Couthrade, 2002).

## 1.2 Romska kultura in identiteta

V strokovni literaturi (psihološki, antropološki in sociološki) se vse pogosteje pojavljajo izrazi skupnost in kulturna, etnična ter narodnostna identiteta. Na mednarodnih konferencah je identiteta danes najpogostejša beseda, enako tudi v raznih dokumentih, v politični in sociološki literaturi, kakor tudi v antropologiji in psihologiji. Izraz 'identiteta' izvira iz latinske besede 'idem' ('isti') in je preko latinskega samostalnika 'identite' prešel v mnoge jezike. Tako pomeni izraz 'identificiranje' iskanje enakih duhovnih in psiholoških značilnosti naroda oziroma skupnosti, 'identiteta' pa pomeni skupne značilnosti rase, skupnosti, naroda ali regionalnega, mestnega oziroma lokalnega habitata. Kadar govorimo o značilnostih določene etnične skupine, po navadi v različnih kombinacijah navajamo skupni izvor ter skupno kulturo, religijo, raso in jezik (Petkovski, 2003).

Znanstvenik Pay je uvedel moderen pomen koncepta 'kulturne identitete' kot kolektivne zavesti oziroma občutenja pripadnosti, ki temelji na zavesti o skupnih opredelitvah (jezik, rasa, ozemlje, vera, običaji) in v dani situaciji predstavlja podlago za identifikacijo. Romske kulture, tako kot kulture drugih etničnih skupnosti, ne smemo obravnavati zgolj z vidika avtonomnih kulturnih sistemov in v kontekstu potrebe po opredelitvi romske kulturne in narodne identitete, temveč jo moramo obravnavati primerjalno z drugimi narodnimi kulturami, s katerimi je tesno povezana, in tudi v luči integralnih kulturnih vrednot, ki imajo značaj skupnih stvaritev (Petkovski, 2003).

Romski jezik in kulturo so izoblikovali večstoletni nomadski način življenja, izoliranost in kulturni vplivi družb, kjer so se zadrževali. Ena bistvenih značilnosti romske kulture je torej kulturni sinkretizem-romska kultura prihaja v stik z različnimi kulturami, zato je izpostavljena različnim vplivom. Romi svoje običaje izražajo na različne načine, prilagojene vsakokratnemu

kulturnemu okolju. Ugotoviti je mogoče, da obstajajo številni romski jeziki in raznolike romske kulture. Prvine romske kulture je zato treba raziskovati v vsakem okolju posebej (Hrženjak, 2002). Za romsko kulturo je značilno tudi to, da se prenaša po ustnem izročilu in nima pisnih virov, kar vsekakor otežuje spoznavanje njihove kulture. Z opismenjevanjem in izobraževanjem Romov se to utegne spremeniti. Vsekakor pa Romi slovijo kot izvrstni pripovedovalci svojih zgodb, legend in pesmi (prav tam).

Ne glede na kulturni sinkretizem pa romologi izpostavljajo nekatere temeljne značilnosti romske kulture. V prvi vrsti se omenja njihova privrženost družini. Za romske družine je značilno sobivanje vsaj treh generacij, kar je v zahodni civilizaciji že skoraj redkost. Družina je pravzaprav organizacijska os romske skupnosti in gospodarstva. Razširjena družina se naseljuje skupaj, potuje skupaj, pogosto člani sodelujejo pri poslu in enotno nastopajo v razmerju do drugih romskih skupin. V družini imajo starejši člani poseben položaj, položaj starešine. So najpomembnejši člani družine in rešujejo probleme in spore. To pa tudi pomeni, da imajo romske družine in skupnosti patriarhalno ureditev (Hrženjak, 2002).

Romi nimajo svoje religije in po tem so edinstveni med svetovnimi ljudstvi. Nimajo svojega boga, svečeništva ali kulta. Nadnaravni svet je svet "dobre sile" in "slabe sile", ki sta si v nasprotju. Romi tako sprejemajo religijo skupnosti, v kateri se zadržujejo, ker se tako želijo izogniti religioznim preganjanjem in si pridobiti naklonjenost prebivalstva. (Hrženjak, 2002).

Hegedus (v Macura-Milovanovič, 2006) opisuje vstop v puberteto pripravljenost mladih, da si ustvarijo družino. Po njegovem mnenju mladi z zgodnjim ustvarjanjem družine pokažejo lojalnost svoji skupnosti. Rojstvo otroka za njih predstavlja znak življenja, trajanja, kontinuitete v prostoru in času. Jamči, da se bo tradicija obnavljala in da bodo Romi obdržali svojo kulturno identiteto in tradicijo. Nosečnice uživajo med Romi posebno pozornost in skrb cele skupnosti. Poroke se še danes pogosto sklepajo z nakupom neveste. Cena neveste je visoka, plačati pa jo mora, skupaj s stroški poroke, ženinov oče. Dekletova nedolžnost igra pomembno vlogo pri sklepanju zakona. Če nevesta ni nedolžna, jo ima mož pravico vrniti očetu (prav tam). Kar drži, če razmislimo o trditvi Berthierja (v Macura-Milovanovič, 2006) kjer govori, da je opaziti nižjo stopnjo natalitete tam, kjer so Romi bolj vključeni v družbo.

Glasba in ples sta prvini romske kulture, ki sta kljub odporu do Romov očarali ves svet. Evropski srednji razred, predvsem pa aristokracija, so se začeli zanimati za romsko glasbo konec 18. in v začetku 19. stoletja. Rome so vabili na svoje dvorce in ker so tam delovali in ustvarjali tudi številni klasični glasbeniki, je romska glasba posredno vplivala tudi nanje in se

kazala v njihovem delu. Poznavalci pravijo, da so vplivi romske glasbe opazni zlasti v delih Beethovna, Schuberta, Brahmsa, Rahmaninova, Bartoka, še posebej pa v glasbi Liszta in Haydna (Hrženjak, 2002).

Štepec Dobernik in Tercelj Otorepec (2006, v Palaić, 2015) opisujeta, kako se z zbiranjem, shranjevanjem in interpretiranjem romske dediščine ukvarjajo institucije, ki skrbijo za varstvo kulturne dediščine. V svoji analizi ugotavljata, da je bilo zanimanje spomeniškovarstvene in muzejske stroke za romsko kulturo prepuščeno zlasti osebnemu zanimanju posameznih strokovnjakov zanjo. Razloge za tovrsten odnos do dediščine iščeta v ideologiji, ki jo je Rajko Muršič (2005) zapisal v svojem prispevku *Kvadratura kroga dediščine: toposi ideologij na sešišču starega in novega ter tujega in domačega*. Po njegovem mnenju si kulturne dediščine ni mogoče misliti zunaj okvirov institucionaliziranega družbenega reda; nastopa kot kategorija sprotnega oblikovanja istovetnosti in oživiljenega samozaupanja skupnosti (Palaić, 2015, str. 211).

V romskih pravljicah ter obravnavi motivov, glavnih junakov, slogovnih značilnostih in drugih skupnih elementov odsevajo bogato kulturo romskega naroda (Hader, 2013). Nezirovič (2007, v Hader, 2013) je zapisal, da romske pravljice prikazujejo trnovo pot odrinjenega naroda, ki se je prebijal na boleč, a vendar zabaven način. S književnostjo se lahko celo omili ne-sprejemanje in etiketiranje Romov v okolju, ki imata pogosto negativno konotacijo. »Glavna vsebina vsake umetnosti, še posebej književnosti, je način življenja ljudi in njihovo družbeno življenje. Ravno zato mora literarni zgodovinar poseči v različne plasti zgodovinskega življenja ljudi in naroda ter njihove kulture in zgodovine, da bi lahko čim bolj ustrezno predstavil književno umetnost in literarna dela nekega naroda« (Djurić in Horvat Muc 2010, v Hader 2013). Podobno kot v folklornem slovstvu drugih kultur, tudi za romsko kulturo velja, kot piše Haramija, (2012, v Hader, 2013), da je folklorne pravljice mogoče obravnavati kot kulturno dediščino posameznega naroda, saj pripovedujejo o nekem minulem času in drugačnih življenjskih razmerah.

Brezar (2004, str. 31) v knjigi opisuje pripoved Roma, ki sam jasno nakazuje, da je ohranjanje romskega jezika ključno za ohranitev njihove kulture. »*Nekdaj je bilo življenje Romov težko, boleče. Počutili so se ponižane. Niso imeli nobenih pravic. Danes smo Romi res napredovali, vendar imamo še malo pravic. Potisnjeni smo v en kot in se še danes ne počutimo kot drugi ljudje. Nekateri Romi se sramujejo, da so Romi. Sramujejo se svojega jezika. Med seboj govorijo slovensko. To se mi ne zdi prav. Tako bi Romi izginili. Prizadevati si moramo za*

*ohranitev naše skupnosti*«.

V 80. letih je bilo še opaziti vključenost nekaterih Romov v družabno življenje na podeželju. V vaških gostilnah so igrali harmoniko, kitaro, sintesajzer in peli, s čimer so si prislužili nekaj malega za preživetje. Igrali so romske, slovenske, hrvaške popevke, narodno in zabavno glasbo. Kot sami pravijo, je v Sloveniji, predvsem na Dolenjskem, ohranjenih zelo malo romskih pesmi, v zadnjih letih pa prihajajo k nam romske pesmi iz drugih držav. Tudi pri napevih se ni ohranilo njihovo izročilo, temveč so pogosto posnemali ritme slovenske glasbe. Ugotavljajo, da se je izročilo izgubilo, ker so bili Romi na tem delu Slovenije precej oddaljeni od druge romske populacije, svojih posebnih običajev pa niso imeli. Že v petdesetih letih prejšnjega stoletja so peli in igrali predvsem slovenske pesmi. Podobno kot za glasbeno izročilo velja tudi za ples. Običajev, ob katerih bi plesali kakšne svoje plesne, niso imeli in jih nimajo niti danes. Edina priložnost za ples so bile veselice in žegnanja. Takrat, kot tudi danes, so plesali plesne kot Slovenci (Brezar, 2004).

Podoben zapis je zaslediti v Romskem zborniku, kjer opisujejo, da so v jugovzhodni Evropi Romi veljali za izjemne muzikante. Igrali in peli so srbske in turške pesmi in melodije, vendar je bila prepoznana kot romska, ker so jo izvajali Romi (Bačič, G., Bajič, Š., 2009).

Kar se tiče likovno-umetnostne zgodovine, pri Romih večinoma ne zasledimo veliko likovnih del v tradicionalnem pomenu besede. Še najbližje likovnosti pridemo pri njihovem nakitu, delno pa tudi pri tradicionalnih nošah, kjer je mogoče zaznati vplive njihovega indijskega porekla. Tem vplivom lahko pripišemo naklonjenost k živahni barvitosti in razposajenemu kombiniranju vzorcev, vidnem tako pri oblačilih kot nakitu romskih žensk. Pogosteje kot njihovo lastno likovno izražanje so Romi, zlasti romske ženske, predstavljale navdih likovnim umetnikom v najrazličnejših zgodovinskih obdobjih (Burgess: »A Little Spanish Gypsy«, 1868; Enrique Estevan: »Carmen la Sevillana« 1900; Henri Matisse: »Spanish Woman with a Tambourine«, 1909; Amadeo Modigliani: »Gypsy Woman with Baby« 1919). V posameznih obdobjih je likovno zanimanje umetnikov spodbujal družbeno-socialni status romskih skupnosti, njihovi običaji in način življenja, v drugih obdobjih pa njihov videz in način oblačenja.



**Slika 1: John Bagnold Burgess, »A Little Spanish Gypsy«, 1868**



**Slika 2: Enrique Estevan, »Carmen la Sevillana«, 1990**



**Slika 3: Edouard Manet, »Gypsy with a Cigarette«, 1870**



**Slika 4: Henri Matisse, »Spanish Woman with a Tambourine«, 1909**

Kultura Romov, četudi na teh prostorih živijo že sedem stoletij, je še vedno neznanka celo za znanstvenike, ki se s to problematiko ukvarjajo. Vse do današnjih dni so Romi obravnavali kulturne elemente, ki dokazujejo njihovo etnično samobitnost, vključno z običaji, navadami, vrednotami, jezikom in simboli. Njihov pogled na svet definira človeka in življenjske vrednote, med katerimi osrednje mesto predstavljajo sreča, ljubezen in svoboda. »V Romski kulturi je smisel človekovega obstoja v besedi 'biti' in ne 'imeti'.« (Ackovič, 2009, str. 12). Njihov jezik pa je edina 'knjiga', ki so jo prinesli iz svoje pradavnine in je hkrati ključ za razumevanje njihove preteklosti in sedanjosti.

### 1.3 Položaj Romov v družbi

Romi v Sloveniji so ena najbolj deprivilegiranih družbenih skupin. Status etnične skupnosti, ki ga Romom zagotavlja ustava, ni bil nikoli celostno uresničen in pravno izpeljan. Diskriminacija in prakse družbenega izključevanja Romov so v zadnjem desetletju potekale na številnih področjih – v izobraževanju, zaposlovanju, zdravstvu, na stanovanjskem področju. Javnost v Sloveniji Romom ponekod še vedno pripisuje izrazito negativne lastnosti, ki izhajajo iz preteklosti, in nekatere družbe jih še vedno zavračajo samo zaradi stereotipov (Novak, 2006).



Že na svojih množičnih potovanjih in naseljevanjih po Evropi so indijski nomadi doživljali izredno krvave trenutke v svoji zgodovini. Nad njimi so se vrstili množični pregoni: sežiganja, obešanja in preganjanja, zaradi česar so se bili prisiljeni odreči svojim navadam in običajem. V 18. stoletju je Rome prva zaščitila Marija Terezija. Dala jim je nekaj zemlje za stavbišče in kmetovanje. Na novo pridobljene pravice jim je pogojevala z zahtevami, da obdelujejo zemljo, obiskujejo šole, služijo vojsko in pozabijo na svoj materni jezik. S svojimi zahtevami je šla tako daleč, da je prepovedala poroke med Romi in spodbujala mešane poroke z neromi in štiriletne romske otroke s silo odvzemala njihovim staršem in jih dala prevzgajati posameznim neromskim družinam (Ivanec, 2011).

Po stalni naselitvi (na slovenskem ozemlju v glavnem v drugi polovici 20. stoletja) so se ob povečevanju socialnih razlik in čedalje očitnejši družbeni marginalizaciji Romov začele kopičiti tudi težave sožitja z ostalim prebivalstvom. Romska naselja so hitro postala moteča, pojavljati so se pričele konfrontacije in občasni konflikti. Obenem se je z družbeno marginalnostjo in konfliktnostjo poslabševal njihov socialno-gospodarski položaj, kar je samo pomagalo sklepati začarani krog romskega življenja (Zupančič, 2002). To se kaže v:

- slabem socialnem položaju,
- nizki izobrazbi,
- brezposelnosti,
- slabem gospodarskem položaju,
- družbeni marginalnosti,
- slabih bivalnih pogojih.

Stopnjevana socialno-gospodarska preobrazba slovenskega podeželja je praktično v eni sami generaciji kmečko družbo spremenila v industrijsko in urbanizirano; današnja generacija pa je že v veliki meri informacijska. Hitre družbene spremembe so še toliko lažje potiskale na obrobje tudi romsko prebivalstvo, ki v hitro se spreminjajočih razmerah ni imelo resnejših možnosti za uspeh (Zupančič, 2002).

Kulturno-človeški kapital je tesno povezan z družino in se nanaša na človeške kompetence, pridobljene s formalno in neformalno izobrazbo, meni Razpotnik (2004). Obe vrsti kulturno-človeškega kapitala, tako ta, ki ga posamezniki s seboj prinesejo, kot ta, ki ga kopičijo v novem okolju, sta lahko pomemben vir, ki odpira zaposlitvene priložnosti tako v družbenem glavnem toku kot tudi znotraj etnične skupnosti (Zupančič, 2002).

Romi so bili vedno in povsod in so še danes odrinjeni na obrobje družbenega življenja. In to do te mere, da se nam danes zdi že kar normalno in samoumevno, da so Romi praviloma revni, nezaposleni, brez ustreznih bivališč in brez možnosti izobraževanja. Pomemben kazalec družbenega položaja so bivalne razmere, v kakršnih živijo romske družine. Večinoma gre za getoizirana naselja, ki so na obrobju mest in ločena od večinskega prebivalstva. Naselja so komunalno slabo opremljena, podstandardna so tudi bivališča. Izobrazbena struktura med Romi je nizka, večinoma ne zaključijo niti osnovnošolskega šolanja. Romi se zato otepajo z brezposelnostjo ali pa zasedajo slabo plačana delovna mesta. Skleniti je mogoče, da so v Sloveniji pripadniki romskih skupnosti kljub večstoletni prisotnosti še vedno državljani brez družbene, ekonomske, politične in komunikacijske moči (Hrženjak, 2002).

Cvahte (v Križanič, 2012) razdeli socialno izključenost na štiri tipe, in sicer: izključenost iz delovnega življenja, izključenost iz potrošniške družbe, izključenost iz družbe in izključenost od mehanizmov moči in vpliva. Pri romski skupnosti opazimo vse štiri tipe izključenosti, saj se soočajo z relativno visoko stopnjo brezposelnosti, zato mnogi živijo v veliki revščini. V romskih skupnostih je verjetno še najmanj izrazita izključenost na področju socialnih stikov, saj so ti v njihovi skupnosti prisotni in zlasti v sklopu razširjene družine, relativno močni. Drugače pa je s socialnimi stiki z ljudmi zunaj njihove skupnosti.

### 1.3.1 Družbena izključenost

Razpotnik (2000, str. 123) razlaga o diskriminaciji in revščini. *'Ljudje znamo na vprašanje o vzrokih za revščino pogosto odgovoriti, da so si mnogi za revščino krivi sami, ker se jim ne ljubi delati. A dejstvo, ki tako razmišljanje omaja, je že to, da so družbeni resursi, kot so možnosti izobraževanja, zaposlitve ali tudi širšega socialnega udejstvovanja, v vsaki družbi omejeni in so posledično poti do le-teh ljudem zelo različno odprte. Vzemimo, da so ključni viri, prek katerih potekata ekonomska in socialna integracija izobrazbene zmogljivosti, delovna mesta in stanovanja. Zanje velja, da so razmeroma redki, kar pomeni, da je potreba po njih večja od količine, ki so v posamezni družbi na voljo. Omejitve do virov lahko prerasejo v bolj ali manj prikrito diskriminacijo.'*

Koncept družbene izključenosti je večdimenzionalen in po Bhala in Lapeyre (1995, v Zavratnik Zimic, 2000) definiran z naslednjimi dimenzijami:

- **Ekonomski vidik**, ki se nanaša na vprašanje zaposlitve in dohodka, kjer je poudarek na izključenosti iz trga dela.

- **Družbeni vidik**, kjer je poudarek na pomanjkanju participacije določenih skupin pri procesu odločanja.
- **Politični vidik** se nanaša na enakost političnih in človekovih pravic.

Številne raziskave potrjujejo statistično povezanost med nizkim družbeno - ekonomskim položajem in revščino na eni strani ter večjim osipom na drugi strani. Tudi domači strokovnjaki ugotavljajo, da vse preveč otrok, ki živijo v revščini, začne in konča svoje šolanje z izobraževalno neuspešnostjo in socialno izključenostjo, zato se v nadaljnjem življenju soočajo z brezposelnostjo, revščino in boleznimi. Strategije, znanje, vedenje in norme, ki jih revni otroci prinesejo v šolsko okolje, se največkrat ne ujemajo s tistimi, ki jih pričakuje šola, in so pogosto razlog za učno neuspešnost in socialno izključenost (Košak Babuder, v Podgornik 2014, str. 205).

Poleg tega pa Babuder (Podgornik 2014, str. 206) pojasnjuje: "Izsledki raziskave, v kateri smo proučevali povezanost revščine z učno uspešnostjo in socialno vključenostjo otrok, kažejo, da se otroci, ki izhajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom, v večini opazovanih spremenljivk strukturno razlikujejo od skupine otrok, ki izhajajo iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom. Strukturne razlike med vzorcem otrok kažejo na drugačnost znanja in strategij, s katerimi otroci vstopajo v šolsko okolje. Pri preostalih spremenljivkah, ki ocenjujejo temeljne pogoje za uspešno učenje, izobraževalno uspešnost in socialno vključenost, so med skupinama statistično pomembne razlike" (Košak Babuder, 2006, str. 94).

Razpotnik (2014) razlaga, da različne skupine ljudi zahtevajo različne strokovne pristope in načine obravnave glede na svoje življenjske okoliščine. Temu naj bi bile namenjene tudi kategorije, ki bolj ali manj odsevajo določeno resničnost, na drugi strani pa narekujejo in usmerjajo obliko in domet strokovnega delovanja. Zato je naloga strok, da neprestano reflektirajo, ali obravnava, ki sledi določeni usmeritvi, tudi res ustreza potrebam določene skupine ljudi. Tu je nujna stalna refleksija tega, čigavim potrebam je obravnava, ki jo je določena skupina ljudi deležna, pravzaprav namenjena; potrebam institucij in njihovemu nemotenemu delovanju ali izboljševanju razmer, v katerih živijo deprivilegirane skupine ljudi. Predvsem pa je pomembno, še preden se začrtajo poti obravnave, razumeti dane pojave v tam, kjer nastajajo (prav tam).

Podgornik (2014, str. 207) poudarja, da »*boljša izobrazba pomeni boljši zaslužek in boljši materialni položaj ter večjo družbeno moč in kvalitetnejši življenjski stil*«. Na tej podlagi se

oblikuje vrednosti sistem posameznika in druge psihosocialne razlike, ki se zaradi navedenega oblikujejo med posameznimi sloji ali skupinami. Materialni položaj posameznika ni več odločilen dejavnik pri določanju družbenega statusa, temveč postaja znanje orodje razvoja in ključ do možnosti za mobilnost navzgor po družbeni lestvici.

## 2 INTEGRACIJA ROMOV

Integracijski model imigrantske politike izhaja iz opredelitve integracije kot dvo - oziroma večsmernega procesa, ki zahteva prilagajanje tako samih priseljencev kot tudi večinske/sprejemne družbe. V procesu integracije priseljenci postanejo aktivni in enakopravni udeleženci socialnih, ekonomskih, pravnih, političnih in kulturnih odnosov in procesov v državi sprejemnici. Pri tem pa je vsakomur zagotovljena možnost izražanja in ohranjanja njegove lastne kulture, vere in etnične pripadnosti. Integracijski model temelji na medkulturnem (interkulturnem) pristopu, ki dopušča ohranjanje različnih kulturnih in etničnih identitet, vendar posameznikov ne obravnava primarno kot člane etničnih ali kulturnih skupin (Bešter, 2007).

Poudarek je na kulturni raznolikosti družbe kot celote in večplastnosti kulturnih identitet posameznikov, ki sestavljajo družbo, in posamezne etnične skupine. Medkulturni pristop spodbuja dialog in interakcije med različnimi kulturnimi skupinami, medsebojno spoznavanje in sodelovanje. Skozi te procese naj bi se oblikovale tudi določene nove (skupne) vrednote in prakse, ki bi bile trdnejša podlaga za izgradnjo občutka pripadnosti in povezanosti med vsemi posamezniki in tudi različnimi etničnimi/kulturnimi skupinami (Bešter, 2007).

### 2.1 Strategija politike za integracijo Romov

Leta 2010 je bil sprejet Nacionalni program ukrepov za Rome za obdobje 2010-2015, s katerim je predložena državna strategija ukrepov za izboljšanje bivalnih razmer in za ureditev romskih naselij, za izboljšanje izobrazbene strukture, zdravstvenega varstva, ohranjanja in razvoja romskega jezika in romske kulture, za osveščanje in za boj proti rasni diskriminaciji. Žal vladni program ukrepov mreže socialnega varstva ne omenja, čeprav je v zadnjem času romska narodna manjšina ob zaostrenih ekonomskih in socialnih razmerah v zelo slabem položaju. Ključno področje družbenega vključevanja Romov je uspešnost pri izobraževanju. Evropska komisija si je zastavila cilj, da bi vsi romski otroci končali osnovnošolsko izobraževanje, saj ima v nekaterih članicah EU osnovnošolsko izobrazbo končano le 42% romskih otrok. Nujno je, da je v vsaki romski skupnosti vsaj nekaj Romov s končano srednješolsko ali poklicno izobrazbo. Šele tedaj se bodo odprle realne možnosti za razvoj socialnega podjetništva v romskih skupnostih (Križanič, 2012).

## 2.2 Izobraževanje kot ključna determinanta za integracijo Romov

Srbski avtor pravi, da velika večina odrasle romske populacije ne vidi neposredne povezave med rednim obiskovanjem šole ter socialnim in ekonomskim položajem. Šolanje pogosto doživljajo kot nekoristen in boleč proces, ki ne olajšuje uspeha v življenju (Macura-Milovanovič, 2006).

Za omeniti je še, da je odgovor na to, kako vrednotijo izobrazbo, gotovo v veliki meri povezan s tem, kakšne izkušnje z njo imajo, ali so sprejeti in jim dejansko koristi ali pa so predvsem v njej drugorazredni in diskriminirani.

Poleg mednarodnih mehanizmov, ki države usmerjajo h kakovostnejšemu delu in vključevanju Romov v izobraževanje, je v Republiki Sloveniji na tem področju prišlo do pomembnih premikov. Ob tem je pomembno poudariti, da je uspešno vključevanje Romov v sistem vzgoje in izobraževanja odvisno tudi od uspešnosti ukrepov na drugih področjih urejanja bivanjskih razmer, napredka na področju zaposlovanja, zdravstva itd.

Avtorji (Križanič, 2012) Strategije vzgoje in izobraževanja Romov v republiki Sloveniji pozornost posvečajo področjem, kot so: predšolska vzgoja in srednješolsko izobraževanje, dotakne pa se tudi univerzitetne ravni, podiplomskega študija in izobraževanja odraslih:

- pomen izobraževanja (izobrazbe) v luči dviga socialnega, človeškega in kulturnega kapitala, izobraževanja, ki ima kot globalni cilj vzgojiti in izobraziti človeka za samostojno življenje in prevzemanje odgovornosti in posledic;
- pomen izobraževanja v najzgodnejšem obdobju in sistemsko omogočanje enakih možnosti za vse predšolske otroke; postopno vključevanje vseh otrok v izobraževanje že pred vstopom v šolo; za otroke, ki niso bili vključeni v institucionalno predšolsko vzgojo, mora biti obvezna vključitev v brezplačni program za petletne otroke s ciljem socializacije in gradnje pozitivne samopodobe ter učenja slovenščine kot prvega tujega jezika;
- pomen izobraževanja (izobrazbe) v luči povečevanja (samo)zaposlitvenih možnosti, s spoznavanjem izkušenj in praks tako imenovane etno-ekonomije;
- pomen izobraževanja (izobrazbe) v luči mobilnostnih potreb sodobnega človeka, torej tudi pripadnika romskega naroda. Dvig socialnega kapitala je običajno mogoč zunaj romskega naselja, v urbanem okolju. Za vstop in bivanje v urbanem okolju pa je potrebno pridobiti ustrezno izobrazbo. Ta omogoča več možnosti za zaposlitev;
- pomen izobraževanja (izobrazbe) v luči zmanjševanja družbene obrobnosti in/ali

- izključenosti;
- pomen premagovanja jezikovnih ovir z učenjem maternega in slovenskega jezika kot prvega tujega jezika že v najzgodnejšem obdobju;
- pomen vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj;
- pomen izobraževanja v luči zmanjševanja socialne ogroženosti;
- pomen vseživljenjskega učenja;
- pomen »romskega« naselja in izgradnje večnamenskih prostorov v romskih naseljih, v katerih bi se lahko izvajali različni celoletni in krajši izobraževalni programi, delavnice, predavanja tako v dopoldanskem času kot popoldan: predšolska vzgoja kot celoletni, vsakodnevni pripravljalni program največ do petega leta otroka, učna pomoč za učence in dijake, ki so vključeni v redno izobraževanje, obšolske dejavnosti, izobraževanje za odrasle s ciljem pridobiti specifična znanja in osnovno izobrazbo, ki omogoča zaposlitev in samostojno življenje; v objektu bi bila tudi pisarna romskega svetnika, pisarna za obiske iz centra za socialno delo, zdravstvenega doma, za zdravstveno vzgojo – pediatrične sestre in sestre za zobno preventivo itd. in večnamenski prostor za druženja, prireditve, sestanke ter tudi športno-plesne aktivnosti;
- pomen »romskega« naselja, znotraj katerega naj se odvijajo preizkušeni in učinkoviti pripravljalni programi predšolske vzgoje tam, kjer je nizka vključenost otrok v institucionalno vzgojo in izobraževanje, nizek socialni status družin zaradi brezposelnosti staršev; programi naj izhajajo iz posebnosti in potreb okolja ter vsake posamezne družine. Še posebej velja poudariti, da obstajajo tudi pomisleki o izvajanju predšolske vzgoje v romskih naseljih, da bi predšolski oddelki v romskih naseljih pomenili korak nazaj v procesu integracije romskih otrok in naj bi pomenili pot uresničevanja getov skozi stranska vrata. Opozorilo o romskih naseljih kot potencialnih getih je potrebno jemati nadvse resno. Zato je treba poiskati načine in poti, da se poleg vzgojno-izobraževalnega dela v naseljih sočasno odvijajo aktivnosti, ki vodijo k vključevanju romskih otrok v širše družbeno okolje;
- pomen gradnje mostov medsebojnega zaupanja med Romi in večinsko populacijo ter premagovanje predsodkov na obeh straneh.

## 2.3 Pomen zgodnjega vključevanja predšolskih otrok iz socialno šibkejših okolij v vrtce

Problematika vzgoje in izobraževanja otrok Romov v predšolskih ustanovah v Sloveniji je že več deset let v žarišču zanimanja vzgojiteljev, prosvetnih institucij ter posameznikov, ki se pri svojem pedagoškem delu srečujejo z romsko populacijo. Doslej je bilo izdelanih več celostnih analiz, ki pa so temeljile na bolj informativnih poudarkih, kot na globinski analizi medsebojnih vplivanj mnogoterih zunanjih in notranjih dejavnikov, ki oblikujejo vzgojno-izobraževalno ter kulturno sfero Romov v Sloveniji. O vzgoji in izobraževanju otrok Romov v Sloveniji je bilo doslej napisanih precej diplomskih del, člankov, opravljena pa je bila tudi obsežna raziskava o učnih in vzgojnih dosežkih otrok Romov. Za boljše razumevanje vseh dejavnikov, ki so vključeni v vzgojo in izobraževanje otrok Romov, so nam potrebni mnogi prikazi, informacije, spoznanja in izkušnje drugih, da bi lažje dojeli notranje mehanizme, ki vplivajo na ta segment vzgojno-izobraževalnega področja v predšolskih ustanovah (Novak, 2006).

Krek (v Mahonina, 2005), v članku razlaga o modelu za izobraževanje romskih otrok. »Romske učence smo vključevali v šolski sistem brez zadostnih prilagoditev, ki bi upoštevale kulturne razlike. Pričakovali smo, da bodo nekako prevzeli jezik in vzorce večinske kulture in postali Slovenci, romska kultura pa bo nekaj postranskega, nekaj, kar se kaže v glasbi. Tisti otroci, ki so bili v šoli uspešni in so to dejansko lahko storili, so se asimilirali. Še danes obstajajo učenci, tudi v dolnjski regiji, za katere njihovi sošolci in učitelji ne vedo, da so Romi. Če pa romskim otrokom jezika in kulturnih navad ne uspe v celoti prevzeti, so tako ali drugače izključeni: potem so "Romi", za katere "se ve", da niso enakovredni.«

Romska naselja se skladajo z definicijo geta, saj Romi v Mestni občini Novo mesto v veliki meri živijo v geografsko od večinskega prebivalstva ločenih naseljih. Po drugi strani ta naselja ustrezajo definiciji sluma, kot ga razumejo v Združenih narodih. Opredeljujejo ga namreč kot urbano naselje, v katerem prebivalci nimajo dostopa do vodovodne in komunalne infrastrukture, nimajo dovolj velikih bivalnih prostorov, njihova bivališča pa niso zakonsko urejena (Združeni narodi, 2008 v Pureber, 2012, str. 55). Romi v Novem mestu živijo v sedmih naseljih: Žabjak - Brezje, Šmihel, Jedinščica (Poganci), Ruperč vrh (Stranska vas), Otočec in Gotna vas (Ob potoku). Do pomladi 2011 so živeli tudi v naselju Ragovo, a jih je občina od tam preselila. Največje je naselje Žabjak - Brezje, kjer naj bil leta 2011 živel okoli 550 Romov. V resnici gre za dve naselji, ki ju v grobem ločuje cesta. Na eni strani je Brezje, ki je večinoma legalno, na drugi pa Žabjak, kjer so objekti nelegalizirani. Žabjak je najstarejše romsko naselje



v novomeški občini. Lastnica zemljišč je bila v preteklosti Jugoslovanska ljudska armada, ki je imela v bližini vojašnico, ki pod ministrstvom za obrambo deluje še danes. V Žabjaku živi okoli 300 ljudi v le šestih zidanih in petih montažnih hišah. Preostali bivajo v 70 lesenih barakah (Doltar, 2011, v Pureber, 2012), kontejnerjih, lopah in vagonih. Naselje je brez osnovne infrastrukture. Električne in vode (uradno) ni (prav tam).

Baranja (2014) opisuje bivalne razmere tudi v drugih romskih naseljih (Dobruška vas). Ljudje v tem naselju živijo v lesenih barakah, brez vode in elektrike, v razmerah, kjer se na tleh razprostira zgolj nekaj jogijev za spanje. V mnogih primerih v takšnih domovih živi večje število družinskih članov. Marsikdo od zgoraj omenjenih akterjev ne bi želel v takšnih razmerah imeti niti svojega hišnega ljubljénčka, saj se zaveda, da si nobeno živo bitje tega ne zasluži. Revni ljudje pa morajo, ker nimajo druge izbire. In ker naše oblasti nimajo niti interesa niti posluha za te ljudi, bo takšnih primerov vedno več in to ne samo med Romi, ampak se bo zaradi nedelovanja ali pa vsaj ne uspešnega delovanja države in pristojnih ministrstev in služb, revščina povečevala nad vedno večjim deležem prebivalstva Slovenije.

Tancer (1994, v Novak, 2006) navaja, da je bilo v Sloveniji leta 1990, od vseh predšolskih otrok, 15,28 % romskih, od katerih večina ni bila vključena v vrtce. Pomemben kazalnik so bivalne razmere, v kakršnih živijo romske družine. Večina romskega prebivalstva v Sloveniji živi v naseljih, ki so skorajda vedno ločena od drugega prebivalstva, na obrobju mestnih območij. Nekaj hiš v naselju Brezje pri Novem mestu ima urejene bivalne razmere, povsod drugod živijo praviloma pod minimalnimi bivalnimi standardi, zelo redki Romi pa živijo v popolnoma urejenih bivalnih razmerah. Poudarja še, da je ključnega pomena skrb za vzgojo in izobraževanje ter otroško varstvo romskih otrok. Predlaga poglobljeno proučitev vzgojno-izobraževalnih programov in njihovo prilagoditev potrebam in posebnostim Romov ter uvedbo posebnih standardov in normativov za doseganje čim boljših učinkov. Meni, da je predšolsko varstvo romskih otrok treba bolj približati romskim naseljem, uvajati potujoče vrtce in se bolj povezati s starši.

V našem okolju je zaželeno, da z romskimi otroki delajo vzgojitelji, ki jih delo z romskimi otroki zanima, svetovalni delavci pa sodelujejo pri pripravi individualnih programov. Tancer se zavzema za nadaljevanjem usposabljanja učiteljev in vzgojiteljev za delo z romskimi otroki in predlaga, da se za vzgojitelje in druge pedagoške delavce, ki delajo z romskimi otroki, organizira dopolnilno strokovno izobraževanje. Vzgojitelji, ki delajo z romskimi otroki v posameznih enotah oz. oddelkih, naj se združujejo v strokovne aktivne in se povezujejo tudi z

vzgojitelji v drugih vrtcih, kamor so integrirani romski otroci. Le tako si lahko vsi predšolski strokovni delavci s pomočjo hospitacij, aktivov in pedagoških delavnic izmenjujejo pozitivne izkušnje. Pomembno je tudi povezovanje vrtca s starši romskih otrok, ki naj bodo poleg skupnih oblik sodelovanja organizirane še dodatne oblike, kot so skupinski in individualni pogovori, predavanja in obiski v romskih naseljih, obiski kulturnih prireditev ipd. (Novak, 2006).

Naloga vzgojno-izobraževalnih institucij in strokovnih delavcev je omogočiti uspešno izobraževanja otrok ne glede na socialno in kulturno okolja, iz katerega prihajajo. Otrok lahko uresniči svoje želje, pokaže znanje in spretnosti ne glede na raso, veroizpoved, kulturni ali socialni izvor ter narodno pripadnost. To lahko omogoči le vzgojno-izobraževalni sistem, ki temelji na uveljavljanju enakih možnosti za izobraževanje in zagotavlja uspešnost vseh otrok ob upoštevanju drugačnosti. Pomemben dejavnik pri tem je pedagoški kader in svetovalni delavci, ki razvijajo svoje znanje in izkušnje ob upoštevanju načela večkulturnosti in spoštovanja pravic pripadnikov drugih narodnostnih skupnosti (Popošek, 2006).

Avtorji dokumenta Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v republiki Sloveniji (2004, str. 13) poudarjajo, da *'romski otroci predstavljajo specifičen del populacije, katerega osnovna specifičnost je v tem, da se razlikuje od večine po jeziku, identiteti, in kulturi'*.

Zavedanje o nujnosti drugačne obravnave romskih učencev v vzgojno-izobraževalnem sistemu je staro že več kot četrto stoletje. Analiza dokumentov, ki jih navaja Strategija 2004 pokaže, da je k razlogom za neuspeh pri vključevanju in šolanju romskih otrok treba prišteti tudi nekatere v praksi uveljavljene koncepte za delo z romskimi učenci in neustreznost določenih kurikularnih rešitev. Med osnovnimi ovirami za uspešno šolanje je slabo poznavanje ali nepoznavanje slovenskega jezika, zaradi česar se otroci težko sporazumevajo in sledijo pouku ter so manj motivirani za redno obiskovanje pouka. Kurikularne vsebine niso prilagojene in smiselne za romske otroke. Učitelji so premalo usposobljeni za poučevanje slovenščine kot drugega (tujega) jezika. V kurikulum vrtca in osnovne šole doslej ni bilo vključeno poučevanje romskega jezika. To romskim otrokom pomembno otežuje vstop v vrtec oziroma osnovno šolo in nadaljnje šolanje (Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v republiki Sloveniji, 2004, str. 18). Težave s sporazumevanjem in bolj motiviranim odnosom do izobraževanja bi bilo mogoče omiliti z okrepljenimi predšolskimi programi in uvedbo romskega pomočnika, ki bi otrokom pomagal prebroditi jezikovno oviro, ter z osnovanjem oz. prilagajanjem projektov oziroma tem tako, da bi bile zanimive tudi tem otrokom. Mednarodna Okvirna konvencija o varstvu narodnih manjšin določa, da imajo nacionalne manjšine pravico do ohranjanja in razvijanja "bistvenih

elementov lastne kulture in identitete" ter identiteto opredeli kot "religijo, jezik, tradicije in kulturno dediščino" (Barle Lakota idr., 2004).

Po podatkih Strategije vzgoje in izobraževanja Romov (2004) je tudi v Republiki Sloveniji za vključevanje Romov v vrtce vloženi precej napori. Predšolski romski otroci so vključeni na različne načine, največ pa jih je integriranih v običajne oddelke, manj je vključenih v romske oddelke, kjer so vključeni samo romski otroci, in romske vrtce. Vključujejo se zlasti v vrtce, ki so v neposredni bližini njihovega naselja ali v naselju.

Za otroke iz kulturno in socialno manj spodbudnih okolij je potrebno organizirati dodatne dejavnosti, ki nadomestijo specifične primanjkljaje in prekinejo začarani krog socializacijskega in šolskega neuspeha (Lesar, 2009). Delo z romskimi otroki zahteva specifične strategije, saj gre za poskus integracije dveh kultur, ki nimata veliko skupnih lastnosti in se že stoletja trudita sobivati, vendar z malo uspeha (Hrženjak, 2002). Pri doseganju soglasja gre za sodelovanje obeh kultur. Vzgojo je potrebno, s pripravo različnih programov in fleksibilnih oblik, približati njihovem načinu življenja. Katere so skupne prvine romske in slovenske kulture, pa naj bi ob sodelovanju s starši in opazovanjem otrok, odkrivale vzgojiteljice same (prav tam).

Del romskih otrok je vključen v dnevne ali poldnevne programe, kjer imajo na voljo poleg vzgoje in varstva tudi vse ostale usluge (nego, prehrano, počitek), prav tako pa tudi v krajše programe, ki trajajo od 240 do 600 ur letno in so namenjeni otrokom od tretjega leta starosti. Tudi pri vključevanju romskih otrok v vrtce moramo upoštevati različne življenjske okoliščine in položaj pripadnikov romske skupnosti, ki vpliva na možnost za vključevanje otrok v vrtce. Na možnost vključevanja otrok v vrtce vpliva tudi izobraženost in osveščenost staršev. Najbolj kritični značilnosti predšolske vzgoje in osnovnošolskega izobraževanja pa sta majhen delež romskih otrok, ki so vključeni v predšolsko vzgojo v vrtcih in velik delež izstopanja romskih učencev iz osnovnošolskega sistema (Barle Lakota idr., 2004).

Vključevanje v institucionalno javno predšolsko vzgojo je v našem sistemu prostovoljno, vendar je enega izmed razlogov za relativno neuspešnost romskih učencev v obvezni osnovni šoli mogoče videti v tem, da v obdobju pred vstopom v šolo velik del otrok ni vključen v proces socializacije v vzgojno izobraževalnih institucijah. V teh institucijah se otroci postopoma navajajo na sistem ter na možnosti in zahteve, ki jih pred vsakega posameznika oziroma posameznico postavlja taka institucija. Z vidika vključevanja v osnovnošolski vzgojno-izobraževalni program imajo romski otroci ob vstopu v šolo povsem drugačno "predznanje", kot je potrebno za uspešno vključevanje v vzgojno-izobraževalni sistem. Imajo drugačne vzorce mišljenja in navad, kar jim pogosto otežuje vključevanje v institucionalno okolje šole. Ena

temeljnih težav je neznanje slovenskega jezika, šibkejši besedni zaklad, zaradi česar težko vstopajo v interakcijo z vrstniki in sodelujejo pri pouku. Težave se stopnjujejo v primerih, ko v šolo vstopajo tudi leto do dve leti starejši otroci, ker zamudijo vpis s svojo generacijo. Tudi tam, kjer romski otroci predhodno obiskujejo vrtec, je težava (z izjemo prekmurske regije) nestalen obisk vrtca, izostajanje oziroma odsotnost. Predznanje romskih otrok izhaja iz tistega, kar so se naučili v svojem okolju, pri čemer se pogosto pokažejo velike razlike (socializacijske, higienske, finomotorične razlike, poznavanje in sposobnost prilagajanja na sistem, koncentracije, predvsem pa razumevanje jezika kot ključne determinante pri uspešnosti) v predznanju med njimi in njihovimi vrstniki iz večinske kulture. Na navedene posebnosti romski otrok so strokovni delavci v vzgoji izobraževanju pogosto premalo pripravljeni, zato imajo težave pri oblikovanju ustreznih pedagoških strategij (Barle Lakota idr., 2004).

Pri predšolski vzgoji je na ravni države osnovni cilj, da se čim več romskih otrok vključi v mešane vrtce (integrira). Cilj procesa vključevanja je integracija romskih otrok v predšolsko vzgojo v vrtcih vsaj dve leti pred pričetkom osnovne šole, tj. najpozneje s štirimi leti, saj je namen integracije v vrtce predvsem učenje jezika (tako slovenskega kot romskega) ter socializacija, ki posreduje izkušnje in vzorce, ki otroku omogočajo lažji vstop v osnovno šolo.

V zadnjem času se namesto izraza integracija, uporablja izraz inkluzija. Vodilno načelo inkluzije je *prilagajanje šole otrokovim potrebam*, ne glede na njihovo telesno, intelektualno, socialno, čustveno, jezikovno zmožnost. Vsi otroci se morajo učiti skupaj, kadar je to le mogoče. V primerjavi z integracijo je inkluzija širši pojem, je korak naprej pri opisovanju načina, kako se morajo šole obnašati do vseh učencev, brez posebnega poudarka na otrocih s posebnimi izobraževalnimi potrebami (Macura-Milovanovič, 2006).

## 2.4 Programi in institucije za vključevanje romskih predšolski otrok

V tem poglavju so predstavljene institucije in programi, ki so v zadnjih letih, v našem okolju (Škocjan, OŠ Frana Metelka) pomembno vplivali na vključevanje romskih predšolskih otrok v vzgojno izobraževalni sistem.

### 2.4.1 Center za kakovost v vzgoji in izobraževanju Korak za korakom

V Sloveniji je na področju vključevanja socialno šibkejših otrok v vzgojo vodilni in najbolj angažiran Center za kakovost in izobraževanje, ki deluje pod okriljem Pedagoškega inštituta.

S svojim delovanjem so pričeli leta 1994, ko se je v okviru Zavoda za odprto družbo začelo uvajanje programa Korak za korakom. V praksi je program zaživel četa 1995, leta 1997 pa je prešel na Pedagoški inštitut, kjer je bil ustanovljen Razvojno raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom, danes Center za kakovost v vzgoji in izobraževanju.

V Centru za kakovost v vzgoji in izobraževanju Korak za korakom si prek profesionalnega razvoja strokovnih delavcev prizadevajo za visokokakovostno vzgojo in izobraževanje ter uvajanje sprememb v vzgojno-izobraževalni sistem. Njihove dejavnosti temeljijo na enakih možnostih in načelih demokratične civilne družbe, otrokovih pravicah in pravicah staršev, sodobnih spoznanjih o otrokovem razvoju in učenju ter vplivih različnih dejavnikov nanju. Posebno skrb namenjajo najranljivejšim skupinam otrok in njihovim staršem (Pedagoški inštitut Korak za korakom Center za kakovost v vzgoji in izobraževanju, 2018).

- **Projekti namenjeni vključevanju socialno šibkejših otrok**

V okviru Mreže za spreminjanje kakovosti Korak za korakom, spodbujajo profesionalni razvoj strokovnih delavcev vrtcev in prvih razredov osnovnih šol. Delujejo na področju izobraževanja in usposabljanja ter akcijskega in sodelovalnega raziskovanja v okviru različnih iniciativ in projektov.

REYN Slovenija je mreža za kakovostno vzgojo in izobraževanje romskih otrok. Povezuje strokovne delavce in aktiviste romske kot tudi drugih narodnosti, ki se na področju zgodnjega razvoja srečujejo z romskimi družinami.

Namen mreže, ki je bila ustanovljena aprila 2013, je postati inkluzivna, profesionalna in učeča se skupnost, v kateri člani poglobljajo različna znanja in veščine, izmenjujejo izkušnje, promovirajo primere dobrih praks, vzpostavljajo učinkovita partnerstva in skrbijo za profesionalni razvoj.

REYN Slovenija se zavzema za:

- promocijo primerov dobrih praks med strokovnimi delavci in aktivisti s področja zgodnjega razvoja, ki delajo z romskimi družinami;

- organizacijo in izvedbo usposabljanj za profesionalni razvoj, ki so poleg strokovnim delavcem namenjena tudi prostovoljcem, odločevalcem politik, predstavnikom lokalnih in romske skupnosti;
- promocijo poznavanja in razumevanja romske skupnosti in njihove kulture ter jezika preko študijskih obiskov in izmenjav.

Cilj mreže je oblikovati in razvijati dejavnosti, ki sledijo ISSA (International Step by Step association, ki deluje v približno 40 državah) načelom kakovostnega pedagoškega dela ter vrednotam, ki so povezane z zagotavljanjem enakih možnosti za razvoj in izobraževanje vseh otrok.

Informacije o aktualnih projektih so dostopne na njihovi spletni strani. (Pedagoški inštitut Korak za korakom Center za kakovost v vzgoji in izobraževanju, 2019).

Od januarja 2014 do decembra 2016 je potekal projekt *Zagotavljanje dostopa do kakovostnih predšolskih programov romskim otrokom in njihovim staršem (PPROS)*, katerega temeljni cilj je razvoj in izvajanje različnih oblik vzgojno-izobraževalnega dela z namenom zagotavljanja dostopa romskim otrokom in njihovim staršem do kakovostnih predšolskih programov.

Skupaj s petimi vrtci so-razvijali tri modele dostopa do kakovostnih predšolskih programov. V prvega je bil vključen tudi vrtec, v katerem sem zaposlena in sem bila aktivna izvajalka programa.

- model 1 je usmerjen v širjenje ponudbe kakovostnih predšolskih programov za romske otroke, ki niso vključeni v vrtec, in njihove starše;
- model 2 je usmerjen v dvig kakovosti neposrednega vzgojno-izobraževalnega dela v oddelkih prvega (0-3) in drugega (3-6) starostnega obdobja, v katere so vključeni romski otroci;
- model 3 je usmerjen k hkratnemu delovanju vrtca v smeri širjenja ponudbe za romske otroke, ki niso vključeni v vrtec in njihove starše, ter višanja kakovosti neposrednega vzgojno-izobraževalnega dela v oddelkih, v katere so vključeni otroci Romi.

#### 2.4.2 Center šolskih in obšolskih dejavnosti

Namen projekta »Skupaj za znanje« je razvoj podpornih mehanizmov pridobivanja znanja za

pripadnike romske skupnosti.

V preteklih projektih so že bili vzpostavljeni nekateri podporni mehanizmi pridobivanja znanja za pripadnike romske skupnosti, in sicer romski pomočniki, ki služijo kot podpora romskim otrokom v šoli ali vrtcu ter kot most med šolo ali vrtcem in romskim naseljem, romski izobraževalni inkubatorji, v okviru katerih se v okoljih, kjer živijo pripadniki romske skupnosti, izvajajo izobraževalne, ustvarjalne in športne aktivnosti za šolske in predšolske otroke, ter obšolske dejavnosti, v okviru katerih romski otroci preko učenja na prostem spoznajo tudi svet izven romskega naselja.

Pretekli projekt »Skupaj do znanja – Uresničevanje ciljev Strategije vzgoje in izobraževanja Romov v RS«, ki so ga prav tako izvajali na Centru šolskih in obšolskih dejavnosti, je vzpostavljene mehanizme uspel povezati v smiseln sistem.

Namen projekta »Skupaj za znanje« pa je, da se sistem nadgradi z nadaljnjim razvojem že vzpostavljenih mehanizmov ter vzpostavitvijo novih na šibkejših področjih, in sicer na področjih predšolske vzgoje, vključevanja romskih staršev v izobraževalne aktivnosti, povezovanja izobraževalnih aktivnosti z aktivnostmi na drugih področjih (sociala, zaposlovanje, zdravje, kultura). V skladu s tem se nadgradi romske izobraževalne inkubatorje v večnamenske centre ter promovira znanje kot vrednoto med pripadniki romske skupnosti skozi vse projektne aktivnosti. Namen je sistem razširiti na čim več lokacij, kjer so ti mehanizmi potrebni. Vsi ti predstavljeni nameni projekta so skladni z veljavno Strategijo vzgoje in izobraževanja Romov v RS (Center šolskih in obšolskih dejavnosti, 2018).

V ta projekt je vključen tudi vrtec, v katerem sem zaposlena. V okviru tega projekta romski otroci iz bližnjega naselja obiskujejo redni oddelk vrtca (navedeno tudi v ciljih: vzpostavitvev sistemov integracije romskih otrok v redne oddelke vrtcev za lažji prehod v osnovno šolo s pomočjo romskih pomočnikov), kjer se поблиžje seznanjajo z vzgojno izobraževalno institucijo, večinsko populacijo in strokovnimi delavci.

## 2.5 Opredelitev načel vrtca po vzgojno-izobraževalni vertikali, ki se nanašajo na integracijo/inkluzijo Romov

V kurikulumu za vrtce so zapisana načela (1999):

- Načelo odprtosti kurikula, avtonomnosti ter strokovne odgovornosti vrtca in strokovnih delavcev v vrtcu.

Kulturni sinkretizem, ki je značilnost romske kulture, se odraža tudi v heterogenosti romske kulture v Sloveniji. Prvine romske kulture je zato treba raziskovati v vsakem okolju posebej in v skladu s tem izbirati ustrezne oblike, metode, sredstva in vsebine dela na ravni vrtca in na ravni oddelka.

- Načelo enakih možnosti in upoštevanje različnosti med otroki ter načelo multikulturalizma.

Za uresničevanje tega načela morajo vrtci omogočati romskim otrokom in njihovim staršem sporazumevanje v njihovem jeziku, ohranjanje romske identitete ter pravico do drugačnosti.

Vrtec mora ustvariti okolje in organizirati življenje v njem tako, da vsi otroci in starši vsakodnevno pridobivajo izkušnje in pravico enakih možnosti. Dejavnosti, ki jih vrtci organizirajo za otroke, morajo omogočiti učenje o kulturnih in jezikovnih razlikah in podobnostih, stereotipih in nediskriminativnem obnašanju. Pomembno je ustvariti občutek varnosti in sprejetosti. V oblikovanje takšne klime morajo biti vključene vse odrasle osebe v vrtcu. Prioriteta vrtca pa mora biti predvsem na preraščanju predsodkov.

- Načelo sodelovanja s starši.

Kot pri uvajanju otrok večinske populacije, ima tudi pri uvajanju romskih otrok, sodelovanje s starši poseben pomen. Sodelovanje s starši in otroki pred dejanskim vstopom v vrtec, naj bi predvsem prispevale k vzpostavitvi zaupanja romskih staršev do institucije. Vrtec naj bi v ta namen tesno sodeloval z drugimi organizacijami v okolju, ki se ukvarjajo s problemi ohranjanja zdravja, nege, vzgoje ipd.

Pred vstopom v vrtec naj vzgojiteljice navežejo osebni stik s starši otroka. Prav tako naj vrtec pred vstopom organizira dejavnosti za postopno spoznavanje vrtca, oddelka, vzgojnega osebja in drugih odraslih v vrtcu, drugih otrok v skupini in staršev. Te dejavnosti so namenjene otrokom in staršem.

Za seznanitev staršev s programom vrtca, je zaradi slabe pismenosti večine staršev nujno, da se jim program predstavi in razloži tudi ustno. Enako velja tudi za vse ostale informacije, s katerimi se v vrtcu seznanja starše.



Odkrivanje skupnih in različnih prvin, izmenjavanje prepričanj, izkušenj, veščin in znanj so osnova za iskanje soglasij o tem, kar je skupno in sprejemljivo za vse otroke in starše v vrtcu. Vrtec mora razvijati bogato ponudbo različnih oblik sodelovanja s starši, v katerih bo združeval starše obeh kultur.

- Načelo aktivnega učenja in zagotavljanja možnosti verbalizacije in drugih načinov izražanja.

Vrtec naj organizira dejavnosti tako, da imajo otroci potrebo in možnost rabe govora v medsebojni komunikaciji in v komunikaciji z odraslimi osebami. Otroke spodbuja k rabi jezika (romskega, slovenskega ali mešanice obeh) v različnih funkcijah in pri različnih dejavnostih. Pri uresničevanju teh možnosti ima posebno vlogo romski pomočnik v oddelku (Barle Lakota idr., 2004).

### 3 LIKOVNI RAZVOJ V PREDŠOLSKEM OBDOBJU

*»Otrok je samo v svoji igri lahko zares srečen! Njegova igra ni enostavno dogajanje, je življenje samo, je nekaj ENKRATNEGA, kot sta enkratna samo človek in njegova ustvarjalnost. Otrok je lahko samo v igri tako sproščen, da pokaže svojo ustvarjalnost. Neprestano in trdovratno raziskuje svet okoli sebe, še bolj pa samega sebe! Zato opazujmo otroke, kako spoznavajo svet in komunicirajo z njim; igrajo se, prijemajo, mečejo, gledajo, okušajo, razstavljajo, modelirajo, s prstki mažejo, poslušajo, vriskajo, govorijo, pojejo, plešejo, jokajo, se vrtijo, skačejo, gradijo – ob vsem tem se veselijo. ZELO RADI PA TUDI RIŠEJO. Potreba po risanju je pri otroku tako razvita, kot potreba po igri, gibanju in govoru..... Otroci po vsem svetu se v svojih risbah izražajo enako, le njihove risbe se razlikujejo po motiviki, ki je značilna za okolje, v katerem živijo. « (Pogačnik-Toličič, 1986, str. 9).*

Umetnost otroku omogoča udejanjanje ustvarjalnih potencialov, ki se kažejo že v otrokovem igrivem raziskovanju in spoznavanju sveta, ki je zanj neizčrpen vir inspiracije, motivacije in vsebin na vseh področjih dejavnosti. Otrok je na vseh področjih dejavnosti izumiteljski in ustvarjalen, nekaj specifične pa je vezane na področje umetnosti (Bahovec, E. D., Kranjc, S., Cvetko, I., Umek, L. M., Videmšek, M. 1999).

Izkušnje na področju umetnosti so zaradi celovitosti doživljanja in ustvarjanja pomemben dejavnik uravnoteženega otrokovega razvoja in duševnega zdravja. Otrokov izražanje je izrazito osebne narave in se ga vedno opazuje, spoštuje okviru njegovega specifičnega razvoja in življenjskega okolja. Otrok je lahko ustvarjalen v različni meri in na različnih umetniških področjih (prav tam).

Osnovna vloga likovnega izražanja v predšolskem obdobju se kaže v funkciji pripomočka pri otrokovem spoznavnem razvoju, pa tudi v kreiranju nastavkov za likovno ustvarjalnega človeka (Vrlič, 2001, Podobnik, 2013).

Arnheim (v Tacol, Šupšakova, 2018, str. 11) definira likovni razvoj otroka kot *»pridobivanje sposobnosti za uporabo risarskega jezika.«* Zagovarja mnenje, da otrok že od samega začetka poskuša upodobiti to, kar doživlja. Torej mora poiskati način, kako predstavo opredeliti in jo prenesti v določen likovni medij.

V tem obdobju je pomembno, da na likovnem področju poskrbimo za razvoj tistih sposobnosti, ki bodo v kasnejših obdobjih omogočali otroku polnovredno likovno izražanje. Med osnovne

naloge spadajo spontani pogovori o likovnih izdelkih, predmetih v okolici, brez zahtev po vrednotenju (Vrlič, 2001). V tem delu se srečata elementa likovne terapije z likovno vzgojo. V predšolskem obdobju je sam proces ustvarjanja otrokova igra in njen osnovni cilj ni končni izdelek, temveč proces sam. Podobnik (2009, str. 112) govori o ustvarjalnem procesu, kot bistveno pomembnejšem delu od končnega izdelka; saj se bo *ustvarjalni izid zgodil sam po sebi, če bo proces voden ustvarjalno*.

Ustvarjalnost je sestavni del vsake človeške dejavnosti, ki jo je treba vključiti v izobraževalni proces in ni le privilegij umetnikov in znanstvenikov. Zato umetniški razvoj ne sme biti omejen na umetniške dejavnosti, temveč na vse otroške dejavnosti (Karlavaris, Kelbli in Stanojević Kastori, 1986, v Kljajič in Duh, 2011). Otroci pričnejo likovno ustvarjati med prvim in drugim letom starosti, ko dojemajo, da določeni materiali za seboj puščajo sledi. Predšolsko obdobje je intenziven čas učenja, kar se odraža v razvoju otrokove psihomotorike, pridobivanju znanja o okolju, razvoju sposobnosti in potrebi po predstavitvi znanja (Duh in Zupančič, 2003). Razvoj otroške risbe je močno povezan z razvojem otrokovega mišljenja, govora, socialnim in čustvenim razvojem (Belamarić, 1986; Thomas in Silk, 1990, v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Glede na to, da imajo v mišljenju predšolskega otroka prednost zaznave pred predstavami, je pomembno, da poskrbimo za razvijanje vseh čutil. Podobnik (2009) govori o pomembnosti celostnega opazovanja, doživljanja in spoznavanja sveta, ki otroka obdaja. Skozi dosežke otroci interpretirajo svoj odnos do doživetih in opaženih stvari. Ti dosežki so vezani zlasti na področje likovnega izražanja, vendar se v njih zrcalijo vsebine, vezane na druga spoznavna področja. Vse to daje otroku možnost, da *»vidi stvari na novo, drugače, kot jih vidimo odrasli, odkriva povezave, ki niso logične v odrasli logiki, imajo pa smiselno povezavo z resničnostjo sveta, kot jo dojema otrok«* (Podobnik, 2009, str. 104).

Podobnik, Tacol in Jerman,(2008) opisujejo likovno izražanje v predšolski dobi in v obdobju zgodnjega šolskega obdobja kot eno od možnosti za razvoj spoznavnih sposobnosti, ki jih učenci začutijo spontano. V kasnejših razvojnih obdobjih pa spontanost v odkrivanju problemov postopoma upada, vzajemno z njo pa upada tudi ekspresivna ustvarjalnost učencev (spontana otroška risba). Risanje ima pomembno vlogo pri otrokovem fizičnem, čustvenem in kognitivnem razvoju, omogoča otrokom, da izražajo čustva, doživljajo avtonomijo in gradijo zaupanje. Na žalost, z odraščanjem izgubijo zaupanje in navdušenje nad dejavnostjo, ki lahko

veliko prispeva h kakovostnemu učenju, saj se skozi, poleg motoričnih spretnosti, razvija sposobnost vizualizacije, prostorska predstavljalnost, ustvarjalno reševanje problemskih situacij ipd.

Razvojno razčlenitev otroškega likovnega izražanja na posamezne faze lahko po Piagetu (v Tacol in Šupšakova, 2015) postavimo v zvezo s karakteristiko faznega razvoja razmišljanja. V senzomotorni stopnji (do približno drugega leta) se oblikujejo sheme vedenja in določenih dejavnosti, npr. kako se obnašati v prostoru in ravnati s predmeti. Za obdobje predoperacijskega mišljenja (od drugega do sedmega ali osmega leta) je značilno egocentrično mišljenje in razvoj jezika.

Otrokov razvoj poteka v smeri od konkretnega do abstraktnega in poteka skozi vse predšolsko obdobje in se nadaljuje v šolski dobi.

Za ustvarjanje optimalnih pogojev za otrokov razvoj moramo nujno poznati razvojne značilnosti otrok in zaporedje razvojnih faz (Starc, 2004). Optimalni pogoji za uspešen razvoj pa se nanašajo na:

- materialno okolje (svet, ki otroka obdaja); predmeti, prostor, manipulacija prostora, igrače, slike, stimulativni predmeti ...
- socialno okolje; prisotnost, razpoložljivost in odzivnost odrasle osebe, topli čustveni odnosi v otrokovem okolju, fizični dotiki, glas in govorna ter neverbalna komunikacija, igranje z odraslimi in vrstniki, učenje s posredovanjem izkušnje...

### 3.1 Stopnje razvoja likovnega izražanja

Eden najpomembnejših avtorjev, ki razlagajo razvojne faze na tem področju je Viktor Lowenfeld (1957, v Malchiodi, Kim in Choi, 2003). Bil je mnenja, da umetniški proces spodbuja ustvarjalnost otrok, samoizražanje, duševno rast in dobro počutje. Ker je deloval pod vplivom psihoanalitičnih konceptov, je eden prvih uporabil izraz »*art education therapy*«, ki ga je uporabil za opis terapevtskega zdravljenja otrok s posebnimi potrebami. Raziskoval je, kako lahko umetniški proces ponudi podporo otrokom na področju njihovega razvoja.

Lowenfeld (v Anning in Ring, 2004) je opredelil dva izrazna stila otroške risbe: vizualna (odraža videz predmeta) in haptični (ki odraža najbolj značilne lastnosti predmeta). Trdil je, da

se odrasli ne bi smeli umešavati v spontano otrokovo izražanje in risbo.

Čeprav obstajajo zakonitosti v stopnjah likovnega razvoja, ki jim otroci ponavadi sledijo, pa se v likovnih delih med seboj pogosto tudi mešajo, zlasti med različnimi likovnimi področji. Nemogoče je trditi, da je določeno likovno izražanje vedno tipično za določeno starostno obdobje (Barnes, 1990, v Vrlič, 2001).

### 3.1.1 Stopnja čečkanja

Likovno izražanje se prične pojavljati med prvim in drugim letom, do tretjega leta pa na tej fazi ostane približno 90 odstotkov otrok (Pogačnik Toličič, 1986). Za to stopnjo je značilno, da se otrok začne zavedati, da določeni materiali za seboj puščajo sledi. Otrok uživa v kinestetičnih občutkih, gibalnih dejavnostih in v tem, da za pisalom, ki ga vleče, ostaja sled (Gerlovič, 1968, v Vrlič, 2001). Sledi pomenijo sočasno dejanje in izraz, ne predstavljajo nič določenega ter so različne: navpične in vodoravne, krožne in sestavljene črte (Marjanovič Umek, 2004). Medtem ko otrok razvija govor, čustva, si razvija motorične zmožnosti, ki mu omogočajo začetke likovnega izražanja. Njegovo pozornost zbujejo predmeti različnih barv in oblik, likovni material, s katerim se igra in ga preizkuša (Tacol in Šupšakova 2018). Otrok najprej riše krožne črte, kjer gre za ritmično, krožno gibanje, ki pa ga otrok postopoma upočasni in nadzira smer gibanja. Tako združi začetek in konec krožne črte, na koncu sčasoma nariše celo spirale (Pogačnik Toličič, 1986). Krožne oblike so simbol za različne oblike; ljudi, živali, predmete, ki jih otrok na tej razvojni stopnji poimenuje naknadno. Krožne črt, ki jih otrok združi v zaprto obliko, pogosto predstavljajo prostornino, obliko v prostoru, lahko pa tudi gibanje oz. dinamiko (Marjanovič Umek, 2004). Pisalo drži s pestjo, gibanje pa ni omejeno na zapestje in prste temveč na celo roko. Preko čečkanja malček izboljšuje nadzor nad gibanjem zapestja in prstov. Nekateri celo naslonijo podlaket na ploskev, kar jim omogoči dodaten nadzor. Toličič Pogačnik (1986, str. 23) pravi, da moramo na tej razvojni stopnji otroku pri čečkanju pustiti popolno svobodo. *»Če mu želimo pomagati 'po naše', zavremo njegovo gibalno dejavnost.«* Faza čečkanje je v bistvu fizična vaja koordinacije (Crosser, 2009), ki pripomore k izboljšanju nadzora mišic (Arnheim, 1985, str. 208). Pri tem se razvijajo kognitivne sposobnosti, ponuja se možnost socialne interakcije in nenazadnje je dejanje čustvenega sproščanja. Likovni material in pripomočki otroku predstavljajo igrače, s katerimi izražajo težnjo po gibanju, aktivnosti, izražajo notranjo energijo in željo po gibanju roke in telesa. List papirja otroka ne omejuje in sledi, ki jih ustvarja, niso omejene nanj (Tacol in Šupšakova, 2018).

### 3.1.2 Simbolna stopnja risanja

Otrok uporablja različne črte in oblike, ki jih riše, kot simbole ali nosilce pomena. Gre za otrokovo zmožnost prepoznavanja, da ima narisano določen pomen, neodvisno od gibalne dejavnosti, ki je do tega privedla (Marjanovič Umek, 2004). Otroci rišejo glavonožce v starostnem obdobju od približno dveh do štirih let, na stopnji simbolne risbe pa so v obdobju od približno tretjega do šestega leta.

Prehod med stopnjo čečkanja in simbolno stopnjo imenujemo **naključni realizem** in označuje otrokovo vedenje, da ima narisana oblika nek pomen. Otrok pri približno treh letih zapusti stopnjo kinestetičnega mišljenja (v kateri se je prvenstveno ukvarjal z gibanjem) in vstopi v obdobje domišljjskega mišljenja, v katerem se začne ukvarjati s slikami (Vrlič, 2001). Piaget (v Pogačnik in Toličič, 1986) je naključno ujemanje otrokove risbe z resničnim svetom imenoval **nenamerno soglašanje s stvarnostjo**, torej za 'po naključju' doseženo podobo ali naključni realizem.

Črte ponazarjajo obris objekta, s katerim otrok označi najbolj preproste značilnosti. Pri figuraliki sta to glava in noge. Gre za krožno obliko z dvema črtama, ki so postavljene ob strani in se razprostirajo kot noge. Del kroga lahko predstavlja samo glavo, lahko pa predstavlja tudi združeno glavo in trup (Cox, 1992, v Crosser, 2009; Goodnow, 1977, v Marjanovič Umek, 2004). Otroci pogosto postavijo popek na sredino te figure, kar pomeni, da vključuje trup. Sam glavonožec ima ponavadi še prostor za postavitev oči, nosu in ust.

Konfiguracija glavonožca kaže, da se otroci zavedajo delov telesa. Ko se spomnijo, da nekaj manjka, se nagibajo k dodajanju delov (Cox, 1992, v Crosser, 2009).

V obdobju do tretjega leta starosti so otroci osredotočeni na risanje, medtem ko jih barva ne zanima. Različne barve na njihovem likovnem delu ne nosijo pomenov. Kadar imajo otroci na voljo različen slikarski material, uporablja različne barve, ker mu pač pridejo pod roke, izmenjava barv je zanj igra in jih uporablja neodvisno od vsebine, ki jo upodablja (Vrlič, 2001). Ima pa uporaba različnih tehnik, materialov in barv, s katerimi otrok manipulira pri svojem likovno praktičnem delu, močan vpliv na njegov razvoj dojemanja in seznanjanja s fenomenom barve.

**Predshematska stopnja simbolnega risanja**, katera je značilna za otroke od približno tretjega

do šestega leta pomeni, da so otrokove sheme grobe in enostavne. Različne sheme predstavljajo iste osebe ali predmete. Otrokova izbira shem pa je odvisna od otrokovega razpoloženja, teme risanja in pomembnosti, ki jo temu predmetu ali osebi pripisuje (Marjanovič Umek, 2004). Ko otroci začnejo risati prepoznavne objekte, je njihov likovni razvoj različen, glede na različne situacije in vsebine, ki jih likovno interpretirajo, toda splošno gibanje ostaja v smeri realistične predstavitve tega, kar o svetu vedo (Piaget in Inhelder, 1963, v Crosser, 2009). Likovni izraz je povezan s psihomotoričnim dozorevanjem. Pomagamo jim tako, da jih spodbujamo k risanju in jim omogočimo nova doživetja in izkušnje o svetu, v katerem živijo. Ker otroci rišejo to kar vedo, imenujemo to stopnjo tudi intelektualni realizem.

### 3.1.3 Shematska stopnja simbolnega risanja

Na tej stopnji otroci ne rišejo več le tega kar poznajo, temveč tudi tisto, kar je zanje novo in v naprej povejo, kaj bodo narisali (Pogačnik Toličič, 1986). Pojavi se v obdobju od šestega do devetega leta. Otrok na tej stopnji razlikuje sheme za različne predmete, osebe, živali in zato ponavadi za isti predmet uporablja enako shemo (Marjanovič Umek, 2004).

Na risbah se opaža dinamika, gibanje, risbe resnično oživijo. S povezovanjem raznih likovnih elementov otrok doseže oblike, ki predstavljajo stvari iz okolja, in jih tudi poimenuje tako, kot jih pozna in občuti. Realnost torej prikazuje shematsko (Pogačnik Toličič; 1986).

Pri risanju se naslanja na to, kar vidi, zato se stopnja imenuje tudi *vizualni realizem* (Marjanovič Umek, 2004; Tacol in Šupšakova, 2015). Avtorice razlagajo, da otrok videnje razume kot celo vrsto dogodkov, iz katerih oko naredi izbor mnogih vizualnih pobud, ki tvorijo podobo. Izbor je mentalni proces, zato dve osebi, ki gledata isto podobo, podobe ne vidita enako (Tacol in Šupšakova, 2015) .

## 3.2 Značilnosti likovnega izražanja po posameznih starostnih obdobjih

Sodobne utemeljitve razvojnih faz temeljijo na Lowenfeldovi teoriji (1947), vendar so nekoliko dopolnjene (Anning, 2004; Kariž, 2010; Umek, 2004).

**Tabela 1: Značilnosti likovnega izražanja po posameznih starostnih obdobjih**

STAROST	FAZA	ZNAČILNOSTI
Od 1. do 2. leta	faza predhodnega čečkanja	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nehotene črte različnih oblik; motorična igra ali gibalne sledi</li> </ul>
od 2. do 3. leta	faza čečkanja	<ul style="list-style-type: none"> <li>• puščanje sledi – kinestetični užitki</li> <li>• pridobivanje gibalnih izkušenj in razvijanje koordinacija oko – roka</li> <li>• ni zavestnega namena upodobitve</li> <li>• postopno urejanje črt in upoštevanje risalne površine</li> </ul>
od 3. do 5. leta	faza simboličnega likovnega izražanja – shematizem ali intelektualni realizem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• po naključju dosežen likovni izraz</li> <li>• otrok odkrije da lahko z likovnim izdelkom komunicira z drugimi</li> <li>• vnaprej pove, kaj bo narisal, vendar lahko poimenovanje istega predmeta spreminja</li> <li>• glavonožec – začetki risanja človeške figure</li> <li>• shematsko prikazovanje stvarnosti; svet prikaže, kakor ga pozna, občuti in ne realistično</li> <li>• rentgenske podobe – prikazovanje celostnih vtisov</li> <li>• izbiranje za otroka pomembnih vsebin in podobnosti; poudarjena velikost ni naključna</li> </ul>
od 5. do 6. leta		<ul style="list-style-type: none"> <li>• vnaprejšnja predstava o tem, kaj bo narisal</li> <li>• začetki prikazovanja dinamike, gibanja</li> <li>• kritičnost do likovnega izdelka</li> <li>• talna črta, prikazovanje prostora v risbi</li> <li>• poenostavljanje – izpuščanje podrobnosti</li> <li>• začetki plastičnega prikazovanja</li> </ul>
od 6. do 9. leta	prehod k realistični fazi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• okorna kompozicija – naključno dodajanje predmetov</li> <li>• prikazovanje dogajanja, gibanja</li> <li>• začetki prostorske perspektive</li> <li>• prikazovanje dogajanja v času</li> <li>• dodajanje komentarja, besedila, dialoga</li> <li>• pojav medosebnih razlik.</li> </ul>

### 3.3 Značilnosti likovnega izražanja predšolskih otrok

Psiholog Laquet (1913, v Tacol in Šupšakova, 2015, str. 7) je risanje označil kot otroško igro, ki *ne potrebuje partnerja, zaposluje roke, vid, prijetno in nezahtevno spodbuja posebne otrokove izkušnje*. Njegova teorija intelektualnega in vizualnega realizma je med najvplivnejšimi razpravami in teorijami. Sestavlja klasifikacijsko shemo otroških risb, s katero pojasnjuje likovni razvoj otroka v risbi kot razvoj sposobnosti posnemanja opazovane



resničnosti. Pri klasifikaciji izhaja iz spoznanja, da otrok do osmega leta predstavi o sebi in stvareh to, kar ve, starejši pa to, kar vidi. Na osnovi raziskovanj razlaga stadije: prvi stadij 'naključni realizem', drugi stadij 'nerazumljeni realizem', tretji stadij 'intelektualni realizem', četrti stadij 'vizualni realizem'(prav tam). Na izhodiščih, ki jih je osnoval Laquet, so svoje teorije o likovnem razvoju osnovali tudi kasnejši raziskovalci Lowenfeld, Golombova, Anningova idr. Pri tem so svoja raziskovanja razširili in poglobili ter pojasnili tudi pomen individualnih odstopanj, ki smo jim lahko priča pri likovnem razvoju posameznika.

Začetno likovno izražanje zaznamujejo nekatere splošne karakteristike (povzeto po Vrlič, 2001, str. 24–29).

- **Čustvena nesorazmernost**

Velikostni odnosi na otrokovih likovnih upodobitvah izhajajo iz narave likovnega izražanja mlajših otrok, ki se ne ravna po vizualnih razmerjih, ampak so posledica čustvenih odnosov. Otroci upodobi večje tisto, kar se mu zdi pomembno, kar se mu je vtisnilo v spomin, kar ima rad. Manjše so stvari, ki so zanj nepomembne, zanj nepomembnih oseb, predmetov, detajlov sploh ne upodobi. Realni velikostni odnosi otroka v zgodnjem predšolskem obdobju ne zanimajo, pojavijo se v poznem predšolskem in v šolskem obdobju.

- **Iskanje zakonitosti in ravnovesja**

Iskanje strukture vidnega je značilnost, ki temelji na vizualnih vtisih. Otroci upodobijo vizualno bistvo pojavov, stvari, s katerimi se srečujejo v svetu, ki jih obdaja. Po Arnheimu (v Vrlič, 2001) otroci pri svojem likovnem delu upodabljajo splošne strukturne lastnosti, torej tisto, kar vidijo. *'Kadar otroci upodabljajo sebe kot enostaven sklop krogov, ovalov in ravnih črt, ne ravna tako zaradi tega, ker bi bilo vse to, kar vidijo v ogledalu, ampak zato, ker njihov prikaz izpolnjuje vse pogoje, ki jih – po njihovem mnenju – mora zadovoljevati'* (Arnheim, 1981 v Vrlič, 2001, str. 24).

- **Ekonomičnost**

Pri upodabljanju različnih motivov, otroci uporabljajo podobne elemente. Razvit enostavni simbol otroku pri likovnem izražanju lahko predstavlja marsikaj. V najzgodnejšem obdobju lahko krog pomeni prav vse, kar upodobi, kasneje, s postopno diferenciacijo pa bo na koncu označeval samo še okrogle predmete; žogo, kolo ...

- **Upodabljanje po načelu razlikovanja**

Otrok zna najprej poiskati razlike med predmeti, šele kasneje podobnosti. Izhaja iz splošne

zakonitosti otrokovega razvoja – konstante razvojnega zaporedja. Tako pri glasovnem razvoju najprej preizkuša samoglasnike, zvoke največje glasovne čistosti, tako tudi pri vizualnem seznanjanju in likovnem upodabljanju išče maksimalne razlike. Zato najmlajši otroci posegajo po živih, pisanih barvah, na belo podlago rišejo s črno, zato je prva človeška figura navpična in prva žival vodoravna.

- **Nazornost likovnega upodabljanja**

Ta nasprotuje upodabljanju neposrednih vidnih vtisov in se v otrokovem likovnem izražanju najbolj očitno kaže. Na primer noge mize narišejo tako, da štrlijo na vse strani, kar ni povezano z neposrednim vidnim vtisom, je pa nazorno in konstrukcijsko pravilno.

- **Delno obvladovanje slikovne površine**

Otrok pri likovnem izražanju vidno in miselno upošteva samo del površine in ne celega formata, ki ga ima na voljo. To se izrazito kaže pri izražanju na večje formate pri mlajših otrocih.

- **Učinek vpliva prejšnjih razvojnih faz**

Ta značilnost se kaže v tem, da otroci v določeni razvojni stopnji likovnega izražanja uporabljajo dosežke prejšnjih. Navdušeni nad lastno iznajdbo novega simbola, le tega uporabljajo v mnogih primerih. Dober primer tega je krog, v katerem je par manjših krogov, razporejenih tako kot so oči, usta in nos na človeške obrazu, otroku predstavlja simbol za glavo. Ko otrok pri likovnem upodabljanju človeka razvije opisan simbol, ga začne upodabljati tudi za upodobitve živali, ki se kot nov motiv pojavijo kasneje.

- **Vsaka oblika ima svoj prostor**

Ker mlajšega otroka pri likovnem izražanju ne vodijo vidni vtisi, ampak njegov miselni odnos do vidnih pojavov, katerega del je zavedanje celovitosti motiva, človeka, živali ali predmeta, želi otrok to celovitost tudi upodobiti. Človeku na konju nariše tudi nogo, ki se sicer ne vidi, ker pač ved, da človek ima dve nogi. Otrok želi motiv upodobiti v celoti, zato se izogiba prekrivanju, ki izhaja iz neposrednih vidnih vtisov. Motiv na papirju zaradi prostora raje upodobi manjši, kot da bi upodobil samo njegov del. Prekrivanje in izrez se začneta delno pojavljati ob koncu predšolskega obdobja, izraziteje po osmem letu.

- **Dinamične rešitve premikov figur in značilno upodabljanje prostora**

Otrok upodablja figure v gibanju na zelo specifičen način, v katerem se odraža njegov razvoj

lastnega zavedanja, zavedanja o sebi, razvoj samospoznavanja prostorskih zakonitosti in razvoja vizualnega mišljenja. Upodabljanje figur je sprva togo, navpično za telo, vodoravno za roke. Kasneje premike nakazuje s podaljšanimi udi, pregibe pa upodablja po določenem zaporedju; najprej v pasu, nato v kolenih in komolcih, kasneje v vratu in dlani. Dokler otrok ne obvlada risanja kvadrata, tudi pregibov ne more upodabljeti drugače kot z loki.

- **Posnemanje**

Posnemanje je značilnost, ki se pojavlja tudi pri likovnem izražanju mlajših otrok. Škodljivo postane takrat, ko v preveliki meri prerisujejo nekakovostne likovne stvaritve. S tem izgubljajo stik z lasnim razvojem likovnega izražanja, ki temelji na njihovem celostnem razvoju. Določene shematske upodobitve se bolj ali manj pojavljajo pri likovnem izražanju vseh otrok.

Podobnik (2013) dodaja še nekaj drugih značilnosti, ki jih je mogoče opaziti pri otrokovem likovnem izražanju, in sicer: pojavnost sinkretičnosti in asociativne kompleksnosti pri oblikovanju, otrokova sposobnost preoblikovanja likovne forme (oblikovanje-preoblikovanje-nadgradnja in/ali destrukcija) ter sposobnost prilagodljivega modificiranja (likovne) ideje.

## **4 LIKOVNO TERAPEVTSKI ELEMENTI V PREDŠOLSKEM OBDOBJU**

Pri pomoči z umetnostjo se poudarjajo umetniški mediji ter kreativni proces, spoštovanje odzivov uporabnikov, z namenom ustvarjanja spremembe posameznika v mišljenju, osebnostnem razvoju, oz. da se v procesu terapije ustvari izdelek kot odraz razvoja, sposobnosti osebnosti, interesov, skrbi. Pomoč z umetnostjo je terapevtsko sredstvo za odpravljanje čustvenih konfliktov, spodbujanje samozavedanja, socialnih veščin, spreminjanja vedenja, reševanja težav, zmanjšanja tesnobe in spodbujanja samopodobe (Malchiodi, C. A. 2005).

Pomoč z umetnostjo je specializirana alternativna oblika psihoterapije, ki se uporablja predvsem v psihiatričnih ambulantah, bolnišnicah itd., vodi pa jo usposobljen umetnostni terapevt. Pozornost posveča psihološkemu razvoju otroka oz. uporabnika in se ne ukvarja z estetskimi vidiki likovnega izdelka, kot je značilno za likovni pouk. Obstaja veliko razlogov, zaradi katerih bi otroka lahko napotili na umetniškega terapevta, od tesnobe in težav pri učenju, stiske zaradi razpada družinskega življenja, doživljanje nasilnega vedenja, izolacije s strani vrstniki. Pri vstopu v proces umetnostne terapije, je pomembno, da terapevt predstavi sebe, prostor ter se določijo osnovna pravila. Ta se nanašajo na konstantnost časa in prostora izvajanja, ne poškodovanju sobe, terapevta, morebitnih ostalih udeležence. V procesu pa se lahko prosto uporabljajo likovni materiali, ki ga spodbujajo k izražanju. Terapevt se izogiba pohvalam in kritikam otrokovega likovnega dela in ga spodbuja k izražanju brez estetskega vrednotenja. Na drugi strani pa imajo učitelji likovne vzgoje svojo obvezo držati se kurikuluma, načrta in otroke učijo likovnih tehnik, izdelke pa ocenjujejo po določenih kriterijih (Dalley, T., 2008).

Umetnostni terapevti se osredotočajo v prvi vrsti na oblikovanje terapevtskega odnosa in zaupanja s posamezniki z namenom globlje čustvene povezanosti in samospoznavanja.

Terapevt pomoči z umetnostjo ustvari varen prostor, ponudi materiale in s svojim vodenjem otroku oz. uporabniku pomaga prepoznati, izraziti in predelati skrita čustva. Z Jungove perspektive gre za obliko simboličnega jezika, ki izvira iz nezavednega in je pomemben faktor pri ozaveščanju skritih vsebin. Terapevti pomoči z umetnostjo so pozorni na strukturo in izbiro dejavnosti, ki ustreza skupinskemu ali individualnemu procesu in sledi določenemu namenu. Medtem ko je pri likovnem pouku poudarek na umetniškem izdelku, je v okviru umetnostne

terapije v ospredju počutje posameznika (Tan, J., 2019).

Likovna umetnost se od likovne terapije razlikuje, čeprav je splošno znano, da že samo likovno izražanje na ustvarjalca deluje terapevtsko. Likovno izražanje, ki se ga posameznik loti spontano, je lahko sproščujoče in pomirjujoče, vendar je njegov glavni namen (v vzgojno izobraževalnem sistemu) na prvem mestu še vedno doseči končni likovni izdelek. Nasprotno pa ima likovno izražanje, ki poteka v terapevtskem procesu, ob prisotnosti terapevta, drugačen namen, kot spontano likovno izražanje ali likovni pouk v šoli, likovna umetnost v vrtcu.

Likovno izražanje v procesu pomoči z umetnostjo, v našem primeru likovne terapije, je medij, orodje za nebesedno komunikacijo, s pomočjo katerega se posameznik lahko izraža, in je dragoceno sredstvo za doseganje terapevtske spremembe (Kariž, 2005). Namen umetniške terapije je pomagati posameznikom, da z vključevanjem v likovni proces in z izražanjem sebe, premagajo čustvene, duševne in vedenjske težave.

Otrokom je pogosto težko verbalno izraziti svoje misli, potrebe, občutke in čustva. Komunicirajo s kratkimi stavki, besedami, mnogo bolj pa se izražajo telesno, pri čemer jim proces ustvarjalne dejavnosti jim spodbuja pozitivna čustva in samozavest. Otrok, ki se iz različnih razlogov težko ali se ne more verbalno izražati, doživi uspeh, ko se izraža ob aktivnosti preko določenih medijev (Krutulienė, R., Makauskienė, V., 2012).

American art therapy association (2013) opredeljuje pomoč z umetnostjo (v našem primeru likovno terapijo) kot ustvarjalni proces likovnega izražanja, ki ga vodi likovni terapevt, z namenom raziskovanja čustev posameznika, spodbujanja samozavedanja, razvoja socialnih veščin, izboljšanja samozavesti. Wadeson (1987) poudarja pomembnost odnosa, ki se lahko ustvari le preko zaupanja in intimnosti med terapevtom in otrokom ter njegovim izdelkom.

V predšolskem obdobju, ko otrokova verbalna in matematično-logična inteligentnost še nista tako močno razviti, umetnost omogoči otroku, da pozunanji svojo tiho vednost (Kroflič, 2011). Preko poslušanja samega sebe in drugega, ki opazuje in komentira njegovo umetniško ustvarjanje, otrok aktivno razvija lastno teorijo uma. Izhajajoč iz idej odnosne pedagogike (Bingham in Sidorkin, 2004 v Kroflič, 2011) lahko trdimo, da če medčloveški odnosi obstajajo v in preko skupnih dejavnosti, je ravno umetnost tista oblika dejavnosti, ki vzpostavlja komunikacijo med umetnikom, občinstvom in umetniškim objektom kot ključnim elementom

kulture.

Raziskave (Benić, 2016) vizualnih umetnosti v vzgoji in izobraževanju se osredotočajo na raziskovanje učinkov likovne umetnosti na razvoj kompetenc, kot je ustvarjalnost, socialnih veščin, sposobnost timskega dela in uporabnost vizualnih medijev kot metode komuniciranja otrok. Vizualna umetnost je učinkovit komunikacijski kanal med otroki in odraslimi, bistveni pogoj pri tem pa je usposobljenost umetnostnega terapevta, ki otroku omogoča, da skozi proces doživi določeno terapevtsko spremembo (Benić, 2016).

Umetniška imaginacija ima za dojetje stvarnosti eno pomembno značilnost, da namreč spodbuja k povezovanju stvari, ki jih v skladu z znanstvenim analitičnim mišljenjem praviloma opisujemo in razlagamo ločeno. Če obe kvaliteti estetskega doživljanja sveta povežemo v celoto, dobimo formulo, ki opiše pomen umetnosti za celotne procese učenja (Kroflič, 2011).

Podobno navajajo avtorji kot so (Boyd in Cutcher, 2015; Cuthbertson idr., 2007; Knight idr., 2016 v Benić, 2016), ko opisujejo ustvarjalnost kot najbolj ključno kompetenco, ki jo lahko uporabimo za reševanje problemov na različnih področjih in jo je mogoče razviti z likovno umetnostjo. Pozitivni učinek umetnosti na razvoj komunikacije in kompetence timskega dela pri delu z vrstniki so opazili tudi pri raziskavah v zgodnjem otroštvu in osnovnošolskem izobraževanju (Benić, 2016).

Malchiodi (1998 v Anning in Ring, 2004) s svojim bogatim delom na področju likovne terapije z otroki dodaja, da je potrebno upoštevati večrazsežnostni vidik otrokovega ustvarjanja, ki je odvisen od njegove stopnje razvoja, njegovih izkušenj, čustvenega doživljanja ter družbeno-kulturnega vpliva in konteksta.

Malchiodi (2003) v svojem delu navaja številne avtorje (Henley, 1992; Kramer, 1971; Rubin, 1978; Silver, 1978, 2000), ki so se ukvarjali z raziskavami na področju likovne terapije ter umetniškega izražanja in zdravljenju otrok s psihofizičnimi težavami, pomoči otrokom iz socialno osiromašenih okolij. Likovno terapevtske dejavnosti, ki se izvajajo v varnem prostoru, pod vodstvom usposobljenega terapevta, omogočijo otrokom raziskovanje in izražanje čustev, ki jih sicer z besedami ne morejo. V tem kontekstu lahko umetnost deluje kot komunikacijski most med otrokom in terapevtom in je prostor, kjer se dogodi sprememba v doživljanju, čustvovanju, odnosu. Igra z likovnimi materiali in svobodno izražanje v likovni terapiji, so poleg prej omenjenih, elementi, ob katerih postane otrok ustvarjalen in sproščen.

Kramer (1998 v Rastle, 2008) pravi, da umetnostna terapija lahko otroku pomaga postati bolj ciljno orientiran. Razigranost jim pomaga raziskati ideje in možnosti za ustvarjanje. Produktivna igra lahko otroku omogoči, da se izogne ostri realnosti čustveno stresnih situacij, oz. mu pomaga raziskati in sprostiti negativno čustveno energijo skozi pozitivne pristope. Ustvarjanje lahko služi tudi kot orodje za raziskovanje globokih čustev in za sprostitvev negativnih energij na pozitiven način. Kot posebej učinkovite pri delu z otroki so različne igre, ki spodbujajo otrokovo socializacijo in samospoštovanje (Rastle, 2008).

Likovno izražanje sledi določenim razvojnim zakonitostim. Med drugim in tretjim letom se začnejo otroci zanimati za likovni material, njegova telesna in duševna zrelost in okolje pa so tisti dejavniki, od katerih je odvisno, kdaj bo začel z likovnim izražanjem. Ključno za razumevanje otroške risbe in osnova za načrtovanje likovno terapevtskih aktivnosti, pa je poznavanje razvojnih faz (Kariž, 2010).

#### 4.1 Pomen umetnosti pri vključevanju otrok iz socialno šibkejših okolij v vzgojno-izobraževalne inštitucije

Ko otrok vstopa v novo skupino, terapevtski prostor, je to zanj povsem nova izkušnja. Ne ve kaj naj pričakuje, kakšna bo njegova vloga, kako ga bodo ostali sprejemali. Zato potrebuje čas, da se na novo okolje navadi in prične zaupati v terapevta, ostale udeležence in proces, ki se tam odvija.

V literaturi, ki obravnava vključevanje romskih otrok, ni nikjer posebej navedena pomoč z umetnostjo (ali njenimi elementi) kot metoda dela, ki odpira možnosti pri lajšanju prehoda otrokom v (zanje) nov sistem. Pedagoški delavci na področju predšolske vzgoje sledijo *načelom in ciljem vzgojno izobraževalne vertikale*, ki jim omogoča avtonomijo pri izbiri metod dela, vsebin, sredstev in oblik pri doseganju ciljev na različnih področjih razvoja otrok, niso pa usposobljeni terapevti, ki bi otrokom z določenimi težavami, s svojim pristopom lahko pomagali pri raziskovanju njihovega notranjega sveta. Baggerly, J. N., Ray, D. C., in Bratton, S. C., (2010) omenjajo koristi in pozitivne učinke takšnega pristopa na različnih področjih vedenja in čustvovanja otrok s težavami, kot so: tesnoba, strah, agresija, bolezen, neprilagojeno vedenje, depresija, težave z govorom, zlorabe...

Z namenom iskanja primerjave vsaj podobnih programov, so v naslednjem poglavju

predstavljene nekatere študije ki obravnavajo skupine depriviligiranih otrok.

#### 4.1.1 Nekateri programi pomoči z umetnostjo in njihovi učinki

Nekatere tuje študije kažejo pozitivne učinke na področju lažjega in učinkovitejšega vključevanja otrok iz socialno degradiranih okolij v vzgojno-izobraževalne institucije ob pomoči umetnosti.

Ena takih je raziskava, ki jo je v Ameriki izvedla skupina strokovnjakov (Brown, Garnett, Velazquez-Martin in Mellor, 2018). V njej so preučevali vpliv intenzivnega vključevanja otrok iz socialno šibkejših okolij v vrtec, kjer so bili deležni različnih ustvarjalnih umetniških dejavnosti. V raziskavo je bilo vključenih 265 otrok, starih od 3 do 5 let. Od tega se jih je 197 udeležilo celotnega integriranega programa *Head Start*, kjer so bili otroci poleg rednega programa, vsak dan deležni vsebin iz glasbene, plesne in likovne umetnosti. Kontrolno skupino je obiskovalo 68 otrok, ki se umetniških dejavnosti niso udeleževali. Analiza podatkov je pokazala, da so otroci, ki so bili deležni programa z obogatitvenimi umetnostnimi dejavnostmi, izkazovali splošno boljšo pripravljenost za šolanje, imeli so boljšo samozavest ter socialno zavest in odnose, poleg tega pa so izkazovali višjo stopnjo razumevanja in poznavanja materialov ter tekstur.

Constantino in Malgady (1986) v svojem članku opisujeta učinkovitost modelirne terapije v primerjavi s klasičnimi psihoterapevtskimi storitvami, terapijo z umetnostjo ali igro in brez terapevtskih posegov. V raziskavo je bilo vključenih 210 otrok iz visoko rizičnih skupin v Puerto Ricu. Študije so pokazale, da se Puertoričani, glede na potrebe, mnogo premalo poslužujejo ustanov za duševno zdravje v skupnosti in pogosto nimajo koristi od tradicionalnih psihoterapevtskih storitev in pristopov. Rezultati te študije so pokazali, da je terapija, podkrepljena z elementi tamkajšnje ljudske pisave, bistveno zmanjšala tesnobne občutke pri otrocih, v primerjavi s tradicionalno terapijo ali brez nje.

Namen študije, ki so jo izvedli Koiv, Hannus in Kaunde (2015), je bil oceniti vpliv programa integrirane umetnostne terapije na mlade, ki so doživljali čustvene in vedenjske težave v vzgojni ustanovi. Intervenca je bila uvedena kot del učnega načrta, ki vključuje terapijo z likovno umetnostjo, dramsko terapijo, glasbeno terapijo in plesno / gibalno terapijo.

Podatke so pridobili pred izvajanjem programa in po njem, kjer so za preverjanje čustvenega



stanja in vedenja uporabili kontrolne sezname.

Raziskava je potrdila, da so učinki terapije z umetnostjo v tem primeru zelo koristni in se navezujejo na izboljšanje socialnih veščin, zmanjšanju agresivnosti, napetosti, stresa, boljšemu samonadzoru, spretnosti reševanja konfliktov in upoštevanju pravil.

Ugotovljeno je bilo, da celostni program terapije z umetnostjo pozitivno vpliva pri spreminjanju vedenja in čustvenega izražanja pri mladoletnikih v popravnem domu.

Varno, podporno šolsko okolje, usposobljen umetnostni terapevt, dobri medvrstniški in družinski odnosi so za otroke ključnega pomena pri doseganju svojih potencialov. Na domače okolje je zelo težko vplivati, zato pa je šolstvo tisto, ki je lahko dostopno in spodbudno in skrbi za otrokovo mentalno zdravje in dobro počutje (Cortina in Fazel, 2015).

Potrebe po izboljšanju socialnega življenja in dostopa do izobraževalnih možnosti socialno šibkejših otrok so v Veliki Britaniji spodbudile razvoj vrste različnih programov in neprofitnih organizacij prostovoljnega sektorja (Art Room, Place2Be, Kids Company), ki skušajo obravnavati vrsto težav pri otrocih iz socialno osiromašenih okolij, jim pomagati, da se s težavami soočijo, dobijo podporo in jim vsaj delno pomagajo dosežati potenciale v izobraževanju.

**Art Room** (Cortina in Fazel, 2015) je selektivna intervencijska skupina, ki uporablja umetnost kot terapijo za otroke, ki potrebujejo dodatno čustveno in vedenjsko podporo in izhajajo iz socialno šibkejših okolij.

Intervencije zgoraj naštetih programov zajemajo obravnavanje palete čustvenih in vedenjskih težav otrok in se med seboj razlikujejo glede na obliko in vrsto obsega v delovanje ustanov; lahko so univerzalne, kjer je zajeta cela šola ali so usmerjene v pomoč tvegani populaciji. Razlikujejo se tudi v obsegu, intenzivnosti, trajanju in načinu izvajanja programa.

Dejavnosti se izvajajo v mirnem okolju, ločenem od šolskega prostora, odmaknjeno od pritiskov učiteljev in sošolcev. Povratne informacije učiteljev, staršev in strokovnih delavcev so pokazale, da ima Art room pozitiven učinek na otroke (Eaude in Matthew, 2005; Haines, 2007) na čustvenem, vedenjskem in socialnem področju.

**Place2Be** (Cortina in Fazel, 2015) izhaja iz projekta enote za družinske terapevtske storitve iz Londona v začetku devetdesetih let, zdaj pa zagotavlja podporo duševnemu zdravju preko

storitev v več kot 230 osnovnih in srednjih šolah v EU.

*Place2Be* je organizacija, ki ponuja različne storitve pri podpori duševnemu zdravju otrok, ti programi pa so prilagojeni potrebam šol, organizacij, zavodov in posameznikov. Tipičen model temelji na ekipi petih zaposlenih, osebja z visoko usposobljenimi svetovalci.

Vključujejo storitve za otroke, ki zajemajo individualno in skupinsko svetovanje, in dejavnosti za starše in skrbnike ter za ravnatelje in šolsko osebje.

Izvajajo tedenske individualne aktivnosti na področju kjer nudijo podporo otrokom, ki potrebujejo pomoč (in so napoteni na obravnavo s strani staršev, učiteljev, druge organizacije ali pa pridejo sami).

Usposobljeni svetovalci pripravijo dejavnosti glede na potrebe vsakega otroka na način, ki je primeren njegovi starosti. Terapevtski pristopi so primerni tudi za mlajše otroke, saj jih spodbujajo k izražanju na neverbalni način, na primer z umetniškimi dejavnostmi ali igro. Po poročanju staršev so rezultati po obravnavi izredno pozitivni, počutje otrok pa se je izboljšalo v 81 odstotkih.

Aktivnosti izvajajo tudi na nivoju celega razreda in obravnavajo teme, kot so prijateljstvo, samozavest, koncentracija, zaupanje, ustrahovanje.

Družinam in skrbnikom pomagajo in svetujejo na področjih starševske vzgoje in razvijanju pozitivnega odnosa s svojimi otroki ter na področju krepitev samozavesti.

Učiteljem in šolskemu osebju se ponujajo svetovanja na področju praktičnih pristopov, ki jim omogočajo, da učinkoviteje podpirajo otroke (Cortina in Fazel, 2015).

## 4.2 Spodbujanje likovnega izražanja predšolskih otrok

V elementih likovne terapije (Wadeson, 1987) se poudarja pomembnost vloge terapevta, kontinuiteta časa in kraja izvajanja aktivnosti, izbira aktivnosti in materialov. Te dejavnosti vključujejo konstruiranje, urejanje, mešanje, dotikanje, modeliranje, lepljenje, risanje, oblikovanje slik ... Preko povezanosti in odnosa med terapevtom in likovnim medijem, lahko posameznik (otrok) poglobi, preoblikuje zaznavanje sebe in sveta ki ga obkroža.

Anning in Ring (2004) priporočata nekaj smernic, s katerimi umetnostni terapevti spodbujamo likovno izražanje otrok, z namenom izboljšanja fizičnega, socialnega, čustvenega in kognitivnega razvoja:

- Zagotovitev ustreznega materiala.
- Spodbujanje ustvarjanja.

- Postavljanje odprtih vprašanj, vezanih na ustvarjalni proces in spodbujanje pripovedovanja.
- Spodbujanje pogovora o konceptih, kot so debele, tanke, široke, ozke, temne, svetlobe, robovi, oblike, konture, ilustracije, umetniki, ilustratorji, ravne, ukrivljene, odprte krivulje in zaprte krivulje.
- Prikazovanje kakovostnih risb na ravni otroških oči, vključevanje otrok v dramsko igro, branje knjige, opazovanje ilustracij.
- Predvajanje glasbe ob likovnem ustvarjanju, pogovor o tem, kako tempo glasbe vpliva na ustvarjanje.
- Omogočanje svobode pri izbiri materialov, oblik, barv ...

#### 4.2.1 Socialno ekonomska prikrajšanost kot nespodbudni dejavnik likovnega izražanja

Upoštevanje otroka kot aktivnega sooblikovalca v ustvarjalnem procesu daje otroku možnosti, da skozi različne dejavnosti in na različne načine izrazi odnos do sebe, svoje socialne okolice, do prostora in časa, v katerem živi. *»S tem mu je omogočeno ohranjanje in razvijanje lastnih ustvarjalnih potencialov, sočasno pa se razvija tudi otrokova možnost sodelovanja, komuniciranja, prilagajanja in občutek pripadnosti določeni sredini« (Podobnik, 2009, str. 103).*

Okolje ima veliko vlogo pri zgodnjem spoznavanju likovnih materialov in izražanju otrok. Medtem ko večina kultur uporablja in vrednoti likovnost kot umetnost, obstaja nekaj kultur, ki tega ne ceni in spodbuja. Risbe otrok (Berk, 1994, v Anning in Ring, 2004), ki izhajajo iz spodbudnega okolja (Tajvan, Japonska, Kitajska), ki načrtno razvijajo likovno umetnost, so se kazale kot dosti bolj napredne, harmonične in kompleksne, kot tiste, kjer starši niso spodbujali tega področja razvoja.

Ko se otroci okolje, ki ne spodbuja risanja in ustvarjanja, najprej seznanijo z orodji, se od začetka nagibajo k eksperimentiranju, pisanju ali poskusu realističnih risb. Zdi se, da so prvi poskusi zelo različni. Vendar otroci pogosto črpajo iz kulturne perspektive, posnemajo obliko in kompozicijo, ki se odražajo v različnih vidikih kulture odraslih, vključno s sistemi simbolov, kot so pisni znaki in številke. Tako kot ameriški predšolski otroci običajno vključijo črke in številke v svoje risbe, so tajvanski otroci vključili znake v svoje umetniško delo (Anning in

Ring, 2004).

### 4.3 Likovnoterapevtska izhodišča

Pri praktičnem delu je potrebno upoštevati opredelitve likovnoterapevtskih izhodišč in elementov.

#### 4.3.1 Okolje in materiali v likovno terapevtskem procesu

V osnovi in začetku procesa pomoči z umetnostjo z določeno skupino ali posameznikom, mora terapevt poskrbeti za ustrezno okolje in material, vendar se v praksi kaže, da je te pogoje težko realizirati. Wadeson (1986) poudarja, da naj bi prostor zagotavljal vsaj minimalnim pogojem, kot je dovolj primerno osvetljenega prostora, ki omogoča zasebnost in neobremenjenost s 'packanjem' oz. ustvarjanjem.

Otrok upodablja sliko, risbo, kot eno najbolj naravnih in neposrednih načinov izražanja in komuniciranja. Likovna stvaritev predstavlja njegovo izražanje želja in potreb. Vsak izdelek od otroka zahteva nove likovne rešitve za pojave, oblike in stanja doživljanja notranjega in zunanjega sveta. S ponavljanjem likovnih oblik si razvija sposobnost zaznavanja in mišljenja (Kariž, 2005).

#### 4.3.2 Ustvarjalnost

Wadeson (1995, v Kariž 2005) razlaga ustvarjalnost kot naravni proces, ki sledi določenim razvojnim fazam. Na začetku se otroci pri likovnem izražanju igrajo z materialom, pri čemer jih končni izdelek ne zanima. Z odraščanjem postane rokovanje z materiali namensko oblikovanje izdelka. Občutki ponosa, moči in nadzora predstavljajo spodbudo pri ustvarjanju, temu pa sledi proces izobraževanja, kjer jih učijo ustreči določenim estetskim normam. Za tiste otroke, ki mu sami spontano ne sledijo, je proces likovne ustvarjalnosti prekinjen. Ena izmed pomembnih vlog likovnega terapevta je, da ponovno vzpostavi naraven tok ustvarjalnosti ter da otroku pomaga odstraniti ovire, ki mu preprečujejo spontanost v izražanju.

Za veliko otrok je vključitev v likovno dejavnost nagrada samo po sebi, je izziv in tudi spodbuda. Fleksibilnost pri uporabi materiala je povezana s pripravljenostjo eksperimentiranja. Vsak otrok v sebi nosi ustvarjalne procese, ki lahko pomenijo rast, veselje, zadovoljstvo in razvijajo pozitivno samopodobo, če jih spodbujamo. Lastno ustvarjanje otroku povrne energijo, moč in vztrajnost ter ga navdaja z optimizmom, ki sega čez okvire likovnosti (Kariž, 2005).

#### 4.3.3 Terapevtski učinek likovnega ustvarjanja

Nazorno opisujeta terapevtske učinke in značilnosti likovnega ustvarjanja (Liebmann, Waller, v Kariž 2005):

- *Osebna integracija*  
Umetnostna dejavnost izvira iz človekove notranjosti in predstavlja povezavo s posameznikovim čustvovanjem, terapevt pa te povezave pomaga raziskovati.
- *Dostopnost*  
V likovno aktivnost se lahko vključi vsakdo. Pri tem šteje proces ustvarjanja in vsaka 'čačka' je prav tako pomemben prispevek kot kompleksna slika.
- *Nebesedno izražanje*  
Likovno ustvarjanje omogoča izražanje tistim, ki nočejo ali ne morejo govoriti ali se bojijo spregovoriti o določenih stvareh, zlasti negativna občutja se lažje prelijejo na papir, kot spregovorijo z besedami.
- *Ustvarjalna dejavnost*  
Vsak lahko ustvari nekaj njemu lastnega in univerzalnega, česar nihče ne more ponoviti, kar je zanj pomembno in prinaša zadovoljstvo.
- *Domišljija in podzavest*  
Likovna terapija zmanjšuje napetosti in olajša izražanje nezavednih čustev. S pomočjo spontanega risanja in slikanja lahko posameznik sprosti svoj zavedni nadzor in doseže stik z nezavednim.
- *Sprostitev, igra, veselje*  
Likovno ustvarjanje ali zgolj igra z materiali prinaša veliko zadovoljstva in veselja.
- *Samopotrjevanje preko procesa ustvarjanja*  
Likovno izražanje in nastali likovni izdelki potrjujejo posameznikovo osebnost, povečujejo samozavest in samospoštovanje.

Likovna terapija aktivno vključi vse posameznike v procesu ustvarjanja, kar je prednost sploh za tiste, ki po navadi ostajajo v ozadju.

- *Skupinsko likovno ustvarjanje razvija občutek pripadnosti*

Ustvarjanje v skupini razvija medsebojno pomoč, omogoča delitev dela in razvija sprejemanja in razumevanje drugih.

#### 4.3.4 Besedna in nebesedna komunikacija v likovno terapevtskem procesu

Vsi medosebni odnosi temeljijo na komunikaciji, verbalni in neverbalni. Brez komunikacije ne more obstajati nobeden odnos, saj odnos razumemo kot dvosmerno relacijo izmenjave idej, izkušenj in mnenj.

Dialog je specifična oblika vzpostavljanja stika (ne samo govorjenja), ki se ukvarja z vmesnim vidikom odnosa in s tistim kar se pojavi v tem vmesnem vidiku (Mann, 2010).

Nebesedno sporazumevanje kot način sporazumevanja ne vključuje besed ali simbolov in je staro kot človeški rod (Selič, 2012). Če je med besednim in nebesednim sporočilom neskladje, verjamemo nebesednemu. Prepoznavanje nebesednih delov sporočila pa zahteva od opazovalca pozorno opazovanje. Vsaj dve tretjini odnosa sporazumevanja sta nebesedni, ne obstaja pa univerzalni ključ za dekodiranje telesnih znakov in neverbalne govornice (prav tam).

Pri tem so pomembne terapevtove intervencije, s katerimi usmerja klientovo pozornost na področje, kjer klient prekinja dialog, kjer prekinja kontakt bodisi s telesom, bodisi s čustvi, bodisi s terapevtom. Tehnike same so prepuščene osebnim preferencam, izvirnosti, intuitivnosti terapevta, osrednja pozornost pa je usmerjena v kvaliteto kontakta terapevt – klient in dialoga, ki omogoča graditi ta kontakt (Žvelc, M., Možina, M., Bohak, J., 2011).

Spontan pogovor, še posebej tisti, ki se razvije med likovno terapevtskim ustvarjalnim procesom, je lahko dragocen način razreševanja negativnih občutkov. Pri tem pa je ključna sposobnost umetnostnega terapevta, da aktivno in intuitivno spremlja dejavnost, posluša, komunicira z verbalno in neverbalno spodbudo (Rubin, J. A., 2005).

Pri komunikaciji spremljamo tudi način in kvaliteto izražanja; hitrost govora, višino tona, intenzivnost, poudarke, vokalno kakovost in posebnosti. Spontana verbalizacija, ki se pojavi ob ustvarjalnem procesu, odkrito prikazuje otrokovo razmišljanje in čustvovanje. Enako

pomembno je opazovanje položaja telesa, obrazna mimika, mišični tonus, kretnje telesa. Z očesnim kontaktom otrok izraža prošnjo po pohvali, dovoljenje, grajo, odobravanje. Oddaljenost in bližina med otrokom in terapevtom pa govorita o njegovem občutku zaupanja in varnosti. Otrokova interakcija s terapevtom je velikokrat projekcija njegovih čustev in pričakovanj. Pri interakciji smo na tovrstno vedenje pozorni. V tem kontekstu je smiselno spremljati spreminjanje otrokovega vedenja, komuniciranja v daljšem časovnem obdobju. Likovnost otroku pomaga, da najde načine izražanja ljubezni, jeze, razočaranja in drugih čustev, ki jih je včasih težko izraziti. Otrok jih v procesu lahko izrazi v oblikah, barvah, v kolikor ima spodbudo in možnost, pa jih tudi verbalno izraža in ozavešča zanj pomembne vsebine (Kariž, 2010).

#### 4.3.5 Likovnoterapevtski proces

Pri pomoči z umetnostjo se posameznika spodbuja k aktivnemu sodelovanju v terapevtskem procesu (Malchiodi, 2005). Pri tem so izrednega pomena senzorne izkušnje, ki jih med seboj integriramo in povezujemo preko različnih medijev; likovnih, dramskih, glasbenih in gibno-plesnih.

V likovni terapiji je pomemben predvsem proces (Kariž, 2005, 2010), v katerem izdelek nastaja. Na ta proces pa vpliva več dejavnikov, med njimi zlasti okolje, otrok sam in terapevt. Zaupen odnos pa se lahko razvije le v varnem okolju, zato je ena izmed nalog terapevta prav ta, da omogoči takšno okolje ter da je sam toliko dojemljiv in zaupanja vreden, da se otrok lahko odkrito izraža. Otrok med ustvarjanjem razkriva svoj ritem, tempo in energijsko opremljenost. Pri običajnem poteku likovne terapije je otrok najprej nekoliko napet, nato pa se sprosti in postane spontan.

#### 4.3.6 Likovnoterapevtski odnos

Proces pomoči z umetnostjo se prične s terapevtom, ki mora že v osnove imeti v sebi določene karakteristike, sposobnosti za izpeljavo procesa (Wadeson, 1986). Tehnike mindfulnessa, nam pomagajo pri opazovanju dogajanja v sebi sprejemanja občutkov, misli in reakcij brez obsojanja.

Pogoj za uspešnost terapije je odnos med terapevtom in otrokom. Občutek varnosti, sprejetosti in zaupanja med otrokom in terapevtom je nujen za uspeh v procesu terapije in raziskovanje

svojega notranjega sveta (Žvelc idr., 2011). Odnos nastaja, ko terapevt opazuje otroka pri likovnem izražanju in ko z njim razpravlja o likovnem izdelku. Terapevt opazuje načine, kako otrok uporablja material, kako komunicira z njim, z izdelkom, kakšna je vsebina, kakšen odnos ima do soudeležencev v skupini in do terapevta, kakšna je njegova koncentracija in drugo (interes, komunikacija ...). Ko otrok dokonča izdelek, ga terapevt spodbudi, da o njem spregovori. Pomembno je, da otroka spodbuja k raziskovanju in razlagam (Kariž, 2005).

Wadeson (1995, v Kariž, 2005) navaja spodbude in ovire v terapevtskem odnosu. Pozitivne spodbude so:

- Prostor; prijetna, dobro osvetljena, ustrezno opremljena soba, ki nudi zasebnost, prijetno vzdušje, pripomore k lažjemu likovnemu izražanju in komunikaciji.
- Likovni material; velika izbira dobrega likovnega materiala.
- Likovnoterapevtski odnos ali način, kako se povezujeta otrok in terapevt.

Wadeson (1995 v Kariž, 2005) omenja tudi ovire, ki negativno vplivajo na vzpostavitev odnosa:

- Trema, ki je pričakovan strah sodobne družbe, naravnane k izdelkom in dosežkom.
- Strah pred razkritjem; izhaja iz miselnosti otroka, da zna terapevt iz njegovega izdelka razbrati večje skrivnosti .
- Kdo bo videl moj izdelek; strah je povezan z razkritjem. Pomembno je, da otrok privoli vpogled njegovega izdelka drugim osebam, saj je proces in izdelek zaupne narave in moramo ravnati v skladu s tem.
- Pomanjkanje izbire; lahko se zgodi, da je otrok prisiljen sodelovati v likovni aktivnosti in nima možnosti izbire. S pomočjo procesa je možno zmanjšati občutke odpora in zgraditi zaupen odnos, vendar le z vsaj minimalnim otrokovim udejstvanjem.



# EMPIRIČNI DEL

## 5 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

V slovenskem prostoru imamo veliko prebivalstva, ki ne pripada le večinskemu narodu, temveč tudi drugim kulturam in narodnostim. V teoretičnem delu magistrskega dela smo opredelili romsko zgodovino, kulturo, pomen in strategije zgodnjega vključevanja romskih otrok v vzgojno izobraževalne sisteme ter predstavili značilnosti razvoja predšolski otrok in pomena likovnosti v tem obdobju. V empiričnem delu smo izvedli študijo primera na osnovi srečanj, ki so potekale skozi celo šolsko leto. Z romskimi predšolskimi otroki, ki ne obiskujejo vrtca, smo izvajali likovno terapevtske delavnice v redni skupini vrtca. S kvalitativno analizo smo pridobili rezultate, na podlagi katerih bomo odgovorili na predhodno zastavljena vprašanja ter pokazali na vrednost vključevanja romskih predšolskih otrok v delavnice z elementi likovne terapije, v rednem vrtcu. Delavnice so potekale dvakrat mesečno po uro in pol (po predhodnem dogovoru s koordinatoricama iz vrtca v romskem naselju), obiskovalo pa jih je pet različnih predšolski romskih otrok. Ti otroci ne obiskujejo rednega vrtca, v romskem naselju pa zadnji dve leti nekontinuirano obiskujejo center aktivnosti obšolskih dejavnosti. Za romske otroke je bilo to prvo srečanje z vzgojno izobraževalno enoto, strokovnimi delavkami, skupino vrtčevskih otrok in z dnevnimi aktivnostmi v takšni obliki. Pred začetkom izvajanja delavnic je bilo pridobljeno soglasje (zbiranje, uporaba in obdelava podatkov, fotografij, slikovnega materiala ...) s strani staršev.

Pri pregledu raziskav smo ugotovili, da tistih, ki obravnavajo vplive seznanjanja z zgodnjim likovnim izražanjem na romske otroke, ki ne obiskujejo vrtca, ni. Kulture se med sabo razlikujejo v mnogih pogledih, tudi v vzgojnem. Med tem ko večinska populacija zgodaj vključuje otroke v vzgojno izobraževalne sisteme, je pri romskih to zaznati v dosti manjši meri, oz. tega v lokalnem okolju sploh ni. Ravno zato smo se odločili izvesti, spremljati in evalvirati proces vpliva pomoči likovnih dejavnosti na romske predšolske otroke. Raziskava bo prispevala k spoznanjem o smiselnosti uvajanja likovne terapije pri seznanitvi romskih predšolskih otrok z rednim vrtcem.

## 5.1 Cilji in namen raziskave

Na podlagi zgoraj obrazložene tematike je bil cilj raziskave ugotoviti, na kakšen način likovne delavnice z elementi likovne terapije vplivajo na počutje, interes in komunikacijo romskih predšolskih otrok v novem okolju ter njihov interes, počutje in komunikacijo pri likovno terapevtskem procesu, igri v koticčkih in dnevni rutini.

### 5.1.1 Raziskovalna vprašanja:

RV1: Kako likovne dejavnosti v vrtcu spodbujajo dobro počutje romskih predšolskih otrok

RV2: Kako likovne dejavnosti spodbujajo komunikacijo romskih predšolskih otrok v odnosu do vrtčevskih otrok in vzgojiteljic

RV3: Kako likovne dejavnosti v vrtcu spodbujajo interes po sodelovanju romskih predšolskih otrok v teh dejavnostih.

RV4: Kako različne aktivnosti v vrtcu in dnevna rutina vplivajo na počutje, komunikacijo in interes romskih predšolskih otrok.

## 5.2 Raziskovalna metodologija in pristop

V empiričnem delu smo uporabil deskriptivno metodo in kvalitativni raziskovalni pristop. Vogrinc (2008, str. 49) pravi, da je *cilj kvalitativnih raziskovalcev dojeti avtentično razumevanju družbenih procesov oziroma skupin, ki so predmet proučevanja, vendar ne glede na kategorije, ki bi jih predhodno določil raziskovalec, ampak z vidika proučevanih oseb.*

### 5.2.1 Opis postopka zbiranja podatkov

Prvo srečanje z izvajalkami programa *Skupaj za znanje* je bilo vzpostavljeno v oktobru 2018. Namen je bil dogovoriti se o vsebini in terminih sodelovanja z vzgojno izobraževalno enoto in obiskovanju vrtca romskih predšolskih otrok. Sklenjen je bil dogovor, da bodo aktivnosti v vrtcu obiskovali otroci stari od tri do pet, dvakrat mesečno, od 9.00 do 10.30 ure. Ob uvodnem srečanju je bil podan podatek, da otroci le malo razumejo slovenski jezik, strokovne delavke, ki so tam zaposlene pa pasivno obvladajo romskega.

Prvi podatki o funkcioniranju otrok so bili pridobljeni v pilotni fazi, ki se navezuje na prva dva

obiska romskih otrok. Po natančnem opazovanju romskih otrok v skupini, je bil napisan dnevnik opazovanj (z delno in popolno udeležbo), na podlagi katerega so bile izdelane opazovalne lestvice. Pri oblikovanju opazovalnih lestvic smo se osredotočili na počutje otrok, njihov interes do različnih aktivnosti, ter komunikacijo pri različnih aktivnostih, kjer je bil prostor za deskriptivni opis opažanj posebnosti. Po vsaki delavnici je bil zapisan dnevnik opazovanja, ki nam je bil v pomoč pri oblikovanju kodiranja in primerjavi lastnih opažanj ter opažanj strokovnih delavk iz romskega naselja, ki pa so bile, s svojo delno udeležbo, v celoti osredotočene na opazovanje romskih otrok pri dejavnostih ter poročanju otrok o obisku delavnic in vrtca.

Spremljevalki romskih otrok sta nam bili v pomoč pri zbiranju podatkov in sta po vsaki delavnici dobili vprašalnik s kriteriji, kjer sta kvantitativno in deskriptivno ocenili počutje, interes in komunikacijo otrok ter zabeležili dodatna morebitna opažanja.

Ob zaključevanju vsake delavnice so romski otroci, s pomočjo svojih vzgojiteljic, ocenili svoje počutje, izrazili mnenje o doživljanju dneva in na določenem obrazcu označili, katere dejavnosti so jim bile najbolj všeč.

Izvedenih je bilo 10 delavnic. Vsebine in teme likovnih delavnic so bile prilagojene trenutni vsebini in dogajanju v vrtcu. Pred srečanjem je bila zapisana priprava in evalvacijski vprašalniki za strokovne delavke iz romskega naselja ter romske otroke. Po vsaki izmed delavnic smo zapisala podrobna opažanja oz. dnevnik opazovanja, strokovni delavki pa sta nam prinesli izpolnjen vprašalnik na naslednjo delavnico, ki ga zaradi časovne omejitve nista mogli izpolniti takoj. Romskim otrokom sta ob zaključku delavnic pomagali ovrednotiti delavnico in obisk vrtca, na ta način sem dobila povratno informacijo o počutju otrok v vrtcu in njihovem interesu do različnih aktivnosti.

Po pogovoru s strokovnima delavkama lahko strnemo nekaj njunih izjav, za katere menimo, da so za raziskavo pomembne. To je nepoznavanje slovenskega jezika romskih otrok, njihova nizka koncentracija, predčasno odhajanje iz aktivnosti (po želji prihajajo in odhajajo iz delavnic v romskem naselju), nezainteresiranost staršev romskih otrok po vključevanju, nemoč strokovnih delavk pri aktiviranju staršev in otrok za obisk delavnic, kljub želji otrok po obisku vrtca, se tega ne udeležujejo iz različnih razlogov (izjave romskih staršev po besedah strokovnih delavk: otrok spi, gremo nekam, se slabo počuti, danes ne gre, bo šel drugič ...), kar se je kazalo v zelo nizkem obisku otrok.

### 5.2.2 Vzorec

Vzorec je neslučajnostni namenski. Pri namenskem vzorčenju je vsaka enota izbrana z natančno določenim namenom. S tem lahko ugotavljamo učinkovitost določenih ukrepov ali spoznavamo izbrano skupino ljudi (Vogrinc, 2008). V vzorec sem zajela romske predšolske otroke iz lokalnega okolja, ki ne obiskujejo rednega vrtca. Razlog za takšen izbor je sodelovanje zavoda (v katerem sem zaposlena) z lokalno skupnostjo, kjer potekajo aktivnosti centra za šolske in obšolske dejavnosti v okviru programa '*Skupaj za znanje*' (glej poglavje 2.4.3).

### 5.2.3 Postopki obdelave in analize podatkov

Vogrinc (2008, str. 57) opisuje vsebinsko analizo kot obliko analiziranja pisnih gradiv, ki se uporablja predvsem v kvalitativnem raziskovanju. Pred začetkom vsebinske analize besedila raziskovalci oblikujejo seznam kategorij, ki jih bodo iskali v analiziranem besedilu.

V našem primeru se ta analiza nanaša na opazovalne lestvice strokovnih delavk iz romskega naselja, opise lasnih opažanj; dnevnik opazovanja na podlagi delne in popolne udeležbe ter podatkih poročanja romskih predšolskih otrok ob posameznem obisku.

Podatke, ki so bili pridobljeni na podlagi zgoraj opisanih postopkih, smo analizirali, kar nam je omogočilo odgovoriti na postavljena raziskovalna vprašanja (glej poglavje 6.1.1).

Pri prvih dveh delavnicah ni priloge strokovnih delavk romskih otrok, saj so bili vprašalniki v fazi oblikovanja.

**Tabela 2: Faze kvalitativne analize**

<b>Kodirne enote</b>	Je nasmejan	Se odziva na pristop otrok	Vzpostavi očesni kontakt
	Se skriva	Se igra v kuhinjskem kotičku	Pokaže z roko in gibom telesa
	Je zadržan	Se zanima za igrače in material	Vzame ponujen material, se nasmeje, pogleda v oči
	Je sproščen	Se zanima za skupinsko in skupno delo	Neverbalno komunicira
	Je vidno dobre volje	Se zanima za likovne dejavnosti	(Ne) sprejme povabila k igri
<b>Kodiranje</b>	Čustvena stanja, počutje	Interesi pri različnih dejavnostih	Komunikacija z otroki in vzgojiteljicami glede na dejavnost
<b>Oblikovanje kategorij</b>	POČUTJE	INTERES	KOMUNIKACIJA

Podatki iz preglednice kažejo kategorije, ki smo jih opazovali pri romskih predšolskih otrocih v različnih situacijah; likovno terapevtskih delavnicah, spontani igri, dnevni rutini, skupnih uvodih in zaključkih ter socialnih igrah.

### 5.3 Priprave in dnevniški zapisi delavnic

Pri načrtovanju delavnic sem se zavedala pomembnosti uvodnih dejavnosti, preko katerih so članom skupine omogočili, da so se, preko določene teme, med sabo spoznali in povezali, postali sproščeni in zaupljivi.

Prav tako pomemben je bil proces zaključevanje aktivnosti. V tem delu smo namenili čas pregledu dnevnega dogajanja, na nivoju skupine in posameznika.

**Tabela 3: Načrt likovnoterapevtskega srečanja**

Zaporedna številka srečanja/datum	1. srečanje / 17.10. 2018
Ciljna skupina	Romski otroci, stari od 3 do 6 let
Oblika obravnave	Individualna, skupna
Tema	Spoznajmo se




Uvodna LT aktivnost	Čas: 15 min	
Potek	Izhodišča za procesiranje	Cilji celotne obravnave
Otroci se zberejo v jutranjem krogu, kjer se ozdravimo in jim zaigram zgodbico z lutkami; Jabolko. Ob zaključku dramatizacije se vsak predstavi in dobi košček jabolka. Iz košare izžrebajo listek, na katerem je narisana predmet. Glede na izžrebano, se razvrstijo v koticke.	Pozorna sem na sodelovanje otrok pri pozdravu, njihovo poslušanje zgodbe, verbalno in neverbalno izražanje, komunikacijo v odnosu do svoje vzg. in otrok v skupini ter mene.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spoznavanje in spodbujanje komunikacije.</li> <li>• Raziskovanje likovnih materialov.</li> <li>• Predstavitev sebe drugim.</li> <li>• Razvijanje domišljije in ustvarjalnosti.</li> </ul>
Osrednja LT aktivnost	Čas: 35 min	
Potek	Izhodišča za procesiranje	Material
Otroci si pogledajo, kaj bodo delali v različnih kotickih. V likovnem koticčku imajo na voljo slano testo različnih barv. Spoznavanju materiala namenimo približno 15 minut, oz. sledim njihovemu interesu in potrebi po igri z materialom. Otroci se ga dotikajo, mečkajo, trgajo, gnetejo, spajajo ..., pri čemer jim ob manipuliranju povem, kaj delam. Spodbudim jih k oblikovanju krogle, kače in oblikovanju po želji ali vezano na zgodbico (jabolko, miška, ježek, drevo ...). V drugih koticčkih poteka priprava jabolčne pite, trenje in drobljenje orehov, priprava testa in oblikovanje plakata – recepta za pito.	Opazujem počutje, komunikacijo, interes otrok, jih spodbudim k sodelovanju. Pogovorimo se o aktivnostih; kaj poznajo, kaj uporabljajo doma, kako poimenujejo. Otroke natančno opazujem pri celotni aktivnosti; odnos do materiala, ostalih otrok, prostora, vzgojiteljic, komunikacija z vsemi vpletenimi, sodelovanje pri pospravljanju ...	Slano testo, material in pripomočki za pripravo jabolčne pite; jabolka, maslo, jajca, moka, orehi ...

Zaključevanje	Čas: 10 min
Izhodišča za otrokovo evalvacijo srečanja	Načrt za prihodnje srečanje
Po končani aktivnosti izdelke postavimo na razstavi prostor. Sledi glasba, ki napoveduje pospravljanje. Vsak otrok predstavi svoj izdelek in pove, kaj mu je bilo všeč, kaj novega, zanimivega, kaj mu morda ni bilo prijetno. Strokovne delavke iz romskega naselja prosim, če otroke povprašajo, kako so se počutili v vrtcu, kaj jim je bilo najbolj več in označijo na obrazcu.	Aktivnosti na delavnici načrtujem glede na obravnavano temo in dejavnosti v redni skupini vrtca.

#### Tabela 4: Ocena počutja po opisu romskega otroka (počutjemer)

Datum:

Otrok:

Počutim se zelo dobro	Ne počutim se niti dobro niti slabo	Počutim se slabo	Najbolj mi je bilo všeč ... (izbira dejavnosti)
			

#### Dnevnik opazovanja na podlagi delne in popolne udeležbe

##### Uvodno pojasnilo

Prvi dve srečanja sta namenjena opazovanju otrok v skupini, njihovem spoznavanju novega okolja. Glede na to bomo oblikovali kategorije in tehnike opazovanja.

CŠOD v obdobju od 1. 1. 2016 do 31. 8. 2021 izvaja projekt Skupaj za znanje – izvajanje aktivnosti podpornih mehanizmov pridobivanja znanja za pripadnike romske skupnosti.

Vrtec sodeluje z CŠOD, ki je izvajalec delavnic v romskem naselju za predšolske in šolske otroke. Dogovorjeni smo, da dvakrat mesečno otroci iz romskega naselja obiščejo vrtec, z

namenom zgodnjega spoznavanja vzgojno izobraževalnega sistema, otrok in jezika. Prevoz je organiziran in za starše brezplačen.

Ob spremstvu dveh strokovnih delavk in izvajalk aktivnosti za otroke v romskem naselju je vrtec in našo skupino obiskala ena štiri letna romska deklica. Ena izmed izvajalk (M.) govori romsko, druga delno. V skupino so prihajali od 9. 00 do 10.30 ure.

V vrtec je bilo vabljenih še 5 otrok, ki obiskujejo aktivnosti vrtca v naselju. Že dvakrat pred tem (neposredno pred delavnicami) so starše otrok obvestili o možnosti obiskovanja vrtca pri šoli, in sicer 2 krat mesečno za dve uri. Starši so bili obveščeni in vabljeni s strani njihovih vzgojiteljic tudi dan pred tem in ob predstavitvi projekta, delavnic. Obljubili so, da bodo prišli, predlog se jim je, po besedah strokovni delavk, zdel zanimiv in so potrdili udeležbo otrok. Delavki sta jih na dan obiska vrtca ponovno povabili, obiskali sta vsak dom posebej. Starši (mame) otrokom niso dovolili odhoda (odgovori so bili: gremo v XY, ima vročino, spi..., se slabo počuti, ne bo hotel iti).

Zaradi varstva podatkov bodo uporabljene kratice imen, ker se nekatere ponavljajo, bomo uporabili krajšave, npr. RO1, kar pomeni romski otrok ena (in tako dalje).

### **Potek dneva:**

Ob prihodu je bila deklica M. (v nadaljevanju oz. analizi RO1) nasmejana, ob vstopu v skupino je držala za roko svojo učiteljico (v nadaljevanju strokovno delavko iz romskega naselja). Otroci so jo pozdravili, deklica se je skrivala in hodila tik ob učiteljici. Otroke in odrasle v skupini je pogledala in se skrivala za svojo učiteljico. Bilo ji je vidno nerodno. Povabili smo jih na blazino, kjer sem imela pripravljene lutke za dramatizacijo zgodbe. Obiskovalke so se usedle k ostalim otrokom, deklica je zlezla v naročje k svoji vzgojiteljici. Strokovna delavka je ob pogovoru povedala, da govori delno romsko, zato sem jo prosila, če zgodbo prevaja. Deklica je lutkovno predstavo pozorno spremljala iz naročja. Večino časa je opazovala dramatizacijo.

Z otroki smo se že prej pogovorili o dejavnostih v tekočem dnevu. Nato sem ponovno predstavila delo v kotičkih in otroke ter delavke povabila k sodelovanju. Vzgojiteljici iz romskega naselja in romska deklica so se šle igrati v kuhinjski kotiček. Deklica je nekaj minut najprej opazovala otroke in se pričela igrati s svojo vzgojiteljico. Govorila ni, izrazito je uporabljala neverbalno komunikacijo; je pokimala, prinesla skodelice, ponudila 'hrano', bila je zelo nasmejana. Z ostalimi otroki se ni igrala, ne komunicirala, bežno jih je pogledala. Ko sem se pridružila igri, z mano ni komunicirala, me je bežno pogledala, se obrnila stran in posvetila



svoji vzgojiteljici in se jo oklenila z rokami. Z otroki so se igrali vzporedno. Vrtčevski otroci so se pri dejavnostih izmenjevali.

RO1 in vzgojiteljico sem povabila, da se pridružijo pri likovni dejavnosti; oblikovanje iz slanega testa. RO1 se je usedla svoji učiteljici v naročje. Tu sem stopila z njo v direkten kontakt in ji ponudila stol. Pogledala me je, se nasmejala in se usedla. Tudi pri tej dejavnosti deklica ni govorila, bila je nasmejana, živahna, prijemala je testo, ga preizkušala, gnetla, tolkla, valjala, opazovala otroke ob sebi in posnemala njihovo dejavnost. Vrtčevski otroci so se zbrali okoli njiju in skupaj so izdelovali različne figure. Otroci so postavljali veliko vprašanj, pokazali, kaj sami znajo, ona jih je nasmejana opazovala in sodelovala pri oblikovanju (prijemala, tipala, gnetla, si ovijala na prste ...). Ob zaključku je držala slano testo in svoji vzgojiteljici namignila, da ga želi vzeti s sabo.

Z otroki smo izdelali jabolčno pito. Postopek so otroci spoznali, aktivno sodelovali od začetka (nabiranje jabolk, obisk šolske kuhinje, kjer smo dobili material, pripravi testa, jabolk in peki) do končnega izdelka; romska deklica ni želela sodelovati pri pripravi, izdelavi, se je pa pridružila, ko smo pito odnesli v pečico (v vrtčevsko kuhinjo, kjer je kazala veliko zanimanja in dobre volje).

Zaradi časovne omejitve (čakal jih je avtobus) so nekaj kosov pite odnesli s sabo.

### **Opazovanje z namenom oblikovanja opazovalnih lestvic**

- O deklici po poročanju njene vzgojiteljice:

Deklica je stara 4 leta. Ne govori, v romskem jeziku spregovori le nekaj besed. Nebesedno je zelo izrazna, uporablja geste, se aktivno vključi v igro z znano odraslo osebo (učiteljico iz romskega naselja). Slovensko razume zelo malo. Vzgojiteljica ji prevaja pogovor v romščino. Je pogumna, si upa preizkušati nove stvari, po navadi je dobro razpoložena, vesela.

- Kontakt in komunikacija deklice z otroki:

Deklica je ob vstopu v novo okolje bežno opazovala ostale otroke. V približno enaki meri je pogledovala po zaposlenih in nekoliko manj po prostoru. Z otroki ni vzpostavila direktnega kontakta. Držala se je svoje učiteljice in se igrala le z njo.

- Kontakt in komunikacija deklice z vzgojiteljicami:

Deklica je vzgojiteljice v skupini le redko pogledala, ob nagovarjanju oz. pozdravu je pogledala vstran. Pri ogledu predstave je iz naročja, v približno enaki meri, opazovala vzgojiteljico in lutkovno uprizoritev.

Prvi kontakt z vzgojiteljico vrtca je bil vzpostavljen ob ponujenem likovnem materialu. Pri tem je sprejela stol, pogledala v oči, se nasmejala, sprejela material.

Drugi, ko je ob spremstvu svoje vzg. odšla v drug prostor (kuhinjo v pritličju). Bila je sproščena, hodila izmenično po stopnicah, sledila manjši skupini otrok, prijela pladenj, se fotografirala.

- Interakcija z materiali in igračkami

Deklica je ob spremstvu svoje vzg. posegala po materialih in ponujenih igračkah (prijela skodelice, se igrala igro vlog – kuhala, ponudila čaj, kostanj, orehe – material, ki je na voljo v kuhinjskem koticu. Ob ponujenem slanem testu je kazala veliko navdušenost; prijemala, se smejala, ponujala vzg., preizkušala njegove značilnosti (vtikala prste, gnetla, tolkla ...).

- Likovni medij kot pomoč pri vzpostavitvi kontakta romskih otrok z otroki, ki obiskujejo vrtec

Ob ponujenem likovnem materialu (slanem testu) je deklica vzpostavila kontakt z mano in z otroki, medtem ko pri igri v koticu ni.



**Slika 5: Oblikovanje slanega testa**



**Slika 6: Prosta igra v kuhinjskem koticu**



Slika 7: Prosta igra v kuhinjskem kotičku



Slika 8: Priprava jabolčne pite

**Tabela 4: Načrt likovnoterapevtskega srečanja**

Zaporedna številka srečanja/datum	2. srečanje / 6. 11. 2018
Ciljna skupina	Romski otroci, stari od 3 do 6 let
Oblika obravnave	Individualna, skupinska, skupna
Tema	Praznujemo

Uvodna LT aktivnost	Čas: 15 min	
Potek	Izhodišča za procesiranje	Cilji celotne obravnave
Zberemo se v jutranjem krogu. Pripravljeno imamo torto in balone, ki nakazujejo temo današnjega dne; praznovanje rojstnega dneva. V krožni formaciji se stojte primemo za roke in se pozdravimo z igro 'Balon imam, tebi ga podam'. Za tem slavljenju zapojemo pesmi in zaplešemo. Otrok si izmed več socialnih iger narisanih na kartonu izbere tisto, ki si jo želi igrati. Sledi voščilo, pogovor o nematerialnih darilih, povabilo otrok v kotičke.	Otroke in njihove vzgojiteljice povabimo k praznovanju. Opazujem otroke pri udeležbi, jih spodbudim tudi z gestami in povabim k sodelovanju.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spoznavanje novega okolja.</li> <li>• Spoznavanje rojstnodnevnega praznovanja v vrtcu.</li> <li>• Povezovanje čustev in doživljanja z lastnimi izkušnjami.</li> <li>• Ozaveščanje čustvenega stanja.</li> </ul>
Osrednja LT aktivnost	Čas: 35 min	
Potek	Izhodišča za procesiranje	Material
Otroci se razporedijo v kotičke, kjer običajno sedijo. Romska se pridružita, kjer je prosto. V kotičkih imajo ponujen risarski material in slavljenju narišejo, kar želijo. Otroke opazujem in po potrebi spodbudim k risanju, nastala risba pa bo darilo za slavljenca. Otroci podarijo risbo slavljenču, ob glasbi, ki označuje pospravljanje,	Kako se počutiš, ko praznuješ? Kaj ti je bilo pri tem praznovanju najbolj všeč? Na kakšen način je ta dan drugačen? Kaj lahko podarimo, da ni potrebno kupiti?	Različni barvni in vzorčasti papirji, flomastri, oljni pasteli, barvice, škarje, lepilo.

uredijo mize in jih pripravijo za pogostitev. Sledi pogostitev in igra v kotičkih po želji otrok.		
Zaključevanje	Čas: 10 min	
Izhodišča za otrokovo evalvacijo srečanja	Načrt za prihodnje srečanje	
Po zaključku sledi pogovor z vzgojiteljico romskih otrok o njenem opažanju. Predhodno dobi navodila in opazovalne lestvice. Strokovne delavke iz romskega naselja prosim, če otroke povprašajo, kako so se počutili v vrtcu, kaj jim je bilo najbolj všeč in označijo na obrazcu.	Aktivnosti na delavnici načrtujem glede na obravnavano temo in dejavnosti v redni skupini vrtca.	

### **Dnevnik opazovanja na podlagi delne in popolne udeležbe**

Na delavnice sta ob spremstvu vzgojiteljic prišla deček in deklica (bratec in sestra). Deklica je bila prisotna drugič, deček prvič.

RO1 se je ob prihodu smejala in se držala svoje vzgojiteljice. Rahlo se je skrivala za njo in pogledovala po igralnici in vzgojiteljicah. Deček ni imel posebnega izraza na obrazu, vstopil je vzporedno z vzgojiteljico. Ni bil videti zadržan, niti se ni držal vzgojiteljice, opazoval je novo okolje. Pozdravila sem jih, povprašala po počutju in jih povabila k igri v jutranji krog. Tam se je RO1 še vedno držala svoje vzgojiteljice, U. (v nadaljevanju RO2) pa se je usedel poleg.

Vrtčevskim otrokom so se predstavili (predstavila jih je njihova vzgojiteljica) in preko socialne igre, ki jo vrtčevski otroci poznajo, smo se vsi predstavili. Igra poteka na način, da otrok, ki ima balo, ga poda prijatelju z besedami: *Balon imam in (ime otroka) ga podam*. Tu sta prišla na vrsto tudi romska otroka, ki sta ga sprejela in brez besed podala naprej, Uroš svoji sestrici in ona svoji učiteljici.

Nato smo, še vedno stoje in v krožni formaciji, zapeli slavljenču. RO1 in RO2 sta se prav tako prijela za roke in sledila skupini. Deklica se je ves čas nasmihala, se skrivala, objemala učiteljico, opazovala vse udeležene, medtem ko je imel njen resen oz. neopredeljen izraz na obrazu, je pa opazoval vse udeležene, oba pa sta opazovala voščila otrok slavljenču.

Sledilo je navodilo, da si postrežejo material in slavljenču narišejo risbo. Oba sta vzpostavila očesni kontakt z mano, njuna učiteljica pa jima je v romščini podala navodilo in skupaj so se

usedli za mizo. Tam z otroki ni komunicirala, le bežno jih je pogledala, zelo jo je zanimal material. Deklica je hitro posegla po flomastrih, jih preizkušala, naredila črto, jih ves čas menjala, vzela barvico, nato voščenko ...tudi zelo hitro je želela zaključiti in kazala z roko na kuhinjski kotiček, kamor se je šla igrati.

Deček je nekaj minut sedel in podrobno opazoval otroke. Kaj so si vzeli, kako so risali, njihovo medsebojno komunikacijo. Narisal je glavonožca. Po risanju se je pridružil sestri pri igri.

Svojo risbo je vsak otrok podaril slavljencu, romska otroka nista želela.

Pridružila sta se pogostitvi, kjer sta sedela vsak za svojo mizo in si postregla ponujeno. Za tem sta nadaljevala z igro v kuhinjskem kotičku s svojo vzgojiteljico. Tam pa kontakta z otroki ali z mano nista vzpostavila. Bila sta vpeta v svojo igro, prostor, material in neverbalno komunikacijo s svojo vzgojiteljico, bila sta videti vesela in sproščena.

Ob zaključku jima je učiteljica iz romskega naselja pokazala obrazec s 'počutjemerom' in ju povprašala po počutju ta dan in kaj jima je bilo najbolj všeč v vrtcu. Svoji risbi sta želela vzeti domov (ju tudi vzela) in se vidno dobre volje poslovila, nasmejano pomahala.

Fotografije niso dodane, ker so bile slabe kakovosti in se na nobeni eksplicitno ne vidi aktivnosti romskih otrok.

**Tabela 5: Načrt likovnoterapevtskega srečanja**

Datum/zaporedna številka srečanja.	3. srečanje / 20. 11. 2018
Ciljna skupina	Romski otroci, stari od 3 do 6 let
Oblika obravnave	Individualna, skupinska, skupna
Tema	Slonček Elmer

Uvodna LT aktivnost	Čas: 15 min	
Potek	Izhodišča za procesiranje	Cilji celotne obravnave
Ob prihodu otrok, v jutranjem krogu, se pozdravimo s pomočjo lutke (slončka). Ta pozdravi in se dotakne vsakega otroka posebej, nato jih povabim k poslušanju pravlјice in ogledu ilustracij. Preberem zgodbico Slonček Elmer. Romska koordinatorica otrokom zgodbo prevaja.	Pozorna sem na sodelovanje otrok pri pozdravu, njihovo poslušanje zgodbe, verbalno in neverbalno izražanje, komunikacijo v odnosu do svoje učiteljice in otrok v skupini ter mene.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spoznavanje in spodbujanje komunikacije.</li> <li>• Raziskovanje likovnih tehnik in materialov.</li> <li>• Sproščanje.</li> <li>• Razvijanje domišljije in ustvarjalnosti.</li> </ul>

Osrednja LT aktivnost	Čas: 35 min	
Potek	Izhodišča za procesiranje	Material
Po končani zgodbi slonček vsakemu otroku podari listek z določeno obliko in barvo in se glede na to udeleži koticčka. Začetno LT dejavnost namenimo spoznavanju materialov. V skupini je 4 do 6 otrok. Postavimo se okoli mize, kjer si vsak otrok vzame material, ki ga pritegne. Obris slončka je razdeljen na 5 delov, vsak del je namenjen enemu materialu in enemu otroku. Medtem ko en zapolni prostor z izbranim materialom, ga ostali opazujejo, ga poimenujejo, spodbudim jih k razmišljanju na kakšne načine bi material lahko še drugače uporabili. Ko je skupni del končan, vsak otrok z izbranim materialom (ali kombinacijo) izdelava svojega slončka.	Opazujem počutje, komunikacijo, interes otrok, jih spodbudim k sodelovanju. Pogovorimo se o materialu; kaj poznajo, kako poimenujejo, kaj lahko počnejo z določenim materialom, po potrebi pokažem. Opažanja za posameznega otroka beležim sprost na pripravljene obrazce. Otroke natančno opazujem pri celotni aktivnosti; odnos do materiala, ostalih otrok, prostora, vzgojiteljic, komunikacija z vsemi vpletenimi, sodelovanje pri pospravljanju ...	Različni barvni papirji, blago, listi A3 format, na katerega naredijo obris slona, lepilo, škarje, flomastri, oljni pasteli, akvarelne barve, čopiči, material potreben za zaščito delovnega prostora in otrok.
Zaključevanje	Čas: 10 min	
Izhodišča za otrokovo evalvacijo srečanja	Načrt za prihodnje srečanje	
Predstavitev izdelkov, predstavitev sebe, pogovor o doživljanju. Po zaključku sledi pogovor z vzgojiteljico romskih otrok o njenem opažanju. Predhodno dobijo navodila in opazovalne lestvice.	Na prihodnjem srečanju bomo izdelovali venčke iz naravnih ter umetnih materialov, izdelke bodo odnesli domov.	

## Dnevnik opazovanja na podlagi delne in popolne udeležbe

Otroka sta vstopila v igralnico ob spremstvu svojih vzgojiteljic. Nista se več skrivala, deček je vstopil pred njima, deklica ob vzgojiteljici. Ob pozdravu se je deklica smejala, deček pa je bil videti malo zadržan. Vzpostavil je očesni kontakt, pokimal. Na povabilo so se skupaj usedli na blazino, kjer jih je pozdravila lutka slončka; vsakega otroka posebej se je dotaknila, ga pobožala in pozdravila po imenu. Romska deklica in deček sta se ob tem nasmehnila in slončku vrnila dotik (pozdrav). Pravljico sta poslušala in si ogledovala ilustracije; vzgojiteljica I. je sproti prevajala zgodbo. Deček je zbrano opazoval in poslušal, medtem ko je deklici koncentracija hitro popustila in je pričela s plezanjem po svoji vzgojiteljici, ji nakazovala z roko, da bi se šla v koticček.

Ob zaključku je slonček razdelil krpe različnih barv. Vzgojiteljici sta pomagali otrokoma poiskati ustrezen koticček, kjer so si skupaj ogledali pripravljen material. Deček se je usedel in opazoval otroke, vzpostavljal očesni kontakt, si ogledoval material. Deklica je bila videti živahna, poskakovala je ob mizi, prijemala material, kazala z roko. Kot je bilo načrtovano, si je

vsak otrok izmed ponujenega na mizi izbral material, ki se mu je zdel najbolj zanimiv. Posamično so ga nanašali na podlago. Ob tem smo ga poimenovali. Otroke sem spodbujala, da poskušajo nanesti na različne načine, jim pokazala. Material so poimenovali, pri nanašanju se niso pogovarjali. Največ komunikacije (med vrtčevskimi otroki) je potekalo pri nanašanju temper s čopiči in pri mešanju barv. Romska deklica in deček se nista pogovarjala, nista ga poimenovala, sta pa ga prijemala in opazovala otroke pri nanašanju materiala in ga zatem tudi z zanimanjem preizkušala in nanašala. Med aktivnostjo sta bila videti sproščena in nasmejana. V drugem delu sta si svobodno postregla različen material, ga kombinirala, tudi z mano vzpostavila očesni kontakt, z roko nakazala na svoj izdelek. Pri tem sem opazila velik napredek obeh otrok in začutila, da sta kar zaživela in se zelo sprostila. Ob zaključevanju ob glasbi sta spontano pomagala pri pospravljanju igralnice, pometanju, postavljanju materiala na svoja mesta (kar me je prijetno presenetilo, ves čas pa je bilo videti, da podrobno opazujeta otroke, nas in igralnico). Izdelke smo postavili na razstavo, kjer si jih je skupina skupaj ogledala. Vrtčevski otroci so ubesedili svojo dejavnost in uporabo materialov, romska pa sta pokazala z roko na svoj del skupnega izdelka in svojega individualnega. Ob tem smo ponovno poimenovali materiale, barve, vzorce ...

Prav tako sta se na povabilo brez zadržkov usedla za mizo in pomalicala. Sedela sta ločeno eden od drugega, ob ostalih otrocih, nista kazala kakršne koli slabe volje ali stiske, ravno nasprotno, bila sta vidno vesela in nasmejana. Hitro sta si postregla malico, za tem pa je ob odhodu deklica pomahala, deček je v pozdrav dvignil roko.



**Slika 9: Elmerjev pozdrav**



**Slika 10: Izdelava obrisa slončka**



Slika 11: Skupno raziskovanje materialov



Slika 12: Individualno ustvarjanje z materialom po izbiri



Slika 13: Predstavitev svojega dela skupnega izdelka



Slika 14: Urejanje igralnice po aktivnost

**Tabela 6: Načrt likovnoterapevtskega srečanja**

Datum/zaporedna številka srečanja.	4. srečanje / 19.12. 2018
Ciljna skupina	Romski otroci, stari od 3 do 6 let
Oblika obravnave	Individualna, skupinska, skupna
Tema	Namizna dekoracija

<i>Uvodna LT aktivnost</i>	<i>Čas: 10 min</i>	
<i>Potek</i>	<i>Izhodišča za procesiranje</i>	<i>Cilji celotne obravnave</i>
Ob prihodu otrok se zberemo v jutranjem krogu. Pozdravimo se s socialno igro <i>Podam ti svečko</i> , ki spodbuja vključevanje v skupino in pozitivno samopodobo. Ko je igra zaključena, skupaj pihnemo svečko.	Pozorna sem na sodelovanje otrok pri pozdravu in podajanju svečke, verbalno in neverbalno izražanje, komunikacijo v odnosu do svoje vzg. in otrok v skupini ter mene.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spodbujanje komunikacije.</li> <li>• Krepitev občutka pripadnosti skupini.</li> <li>• Sproščanje.</li> <li>• Razvijanje pozitivne samopodobe.</li> </ul>



		• Spodbujanje interesa za sodelovanje.
<i>Osrednja LT aktivnost</i>	<i>Čas: 25 min</i>	
<i>Potek</i>	<i>Izhodišča za procesiranje</i>	<i>Material</i>
Po socialni igri (še v krožni formaciji) otroku ponudim zaprto škatlo z odprtino, v kateri so različni predmeti. Glede na izbrane predmete se razdelijo v označene koticke (Npr.: storži, lešniki, palice, svečke ...). Razložim, kaj se bo po koticčkih odvijalo. Pri LT aktivnosti skupaj pregledamo in poimenujemo materiale, ki so na razpolago in se pogovorimo o izvoru materiala, uporabi le tega doma, običajih ob praznikih. Nato sledi individualno delo, kjer vsak izdelava svoj svečnik.	Opazujem počutje, komunikacijo, interes otrok, jih spodbudim k sodelovanju, jih opazujem pri oblikovanju; kateremu delu posvečajo največ pozornosti. Otroke natančno opazujem pri celotni aktivnosti; sodelovanje pri skupnem pogovoru (povezovanje z znanimi izkušnjami), odnos do materiala, ostalih otrok, prostora, vzgojiteljic, komunikacija z vsemi vpletenimi, sodelovanje pri pospravljanju ...	Naravni materiali: palice, različni storži, orehi, pomarančni koluti, lešniki, lesene podlage, perlice, trakovi, svečke, okrasne bunkice.
<i>Zaključevanje</i>	<i>Čas: 10 min</i>	
<i>Izhodišča za otrokovo evalvacijo srečanja</i>	<i>Načrt za prihodnje srečanje</i>	
Predstavitev izdelkov, pogovor o doživljanju. Kaj ti je bilo najbolj zanimivo, kateri materiali so ti najbolj všeč ali doma kdaj kaj izdelal? Po zaključku sledi pogovor z vzgojiteljico romskih otrok o njenem opažanju.	Izhodišče: december, obdarovanje, povezovanje, druženje. Tema: Škatla presenečenja. Delo v parih. Pripravim 4 škatle, v vsaki so različni materiali. Otroci ustvarjajo v parih iz materialov, ki so v škatli. Ob zaključku dobi vsak majhno darilce.	

## **Dnevnik opazovanja na podlagi delne in popolne udeležbe**

Delavnic sta se ob spremstvu vzgojiteljic udeležila deklica in deček. Vstopila sta nasmejana, vidno dobre volje. Prišli so v času, ko so se vrtčevski otroci ravno postavili v jutranji krog, tako da so se nam pridružili. Pozdravila sem ju, odvrnila pa sta z nasmehom. Povabili smo jih k igri 'Podam ti svečko'. Otroci so stali v krogu in si podajali svečko na način, da so vzpostavili očesni kontakt, poimenovali otroka. Vključili so tudi romska, ki sta brez zadržkov sodelovala pri igri. Deček je podal svoji sestrici, ta pa svoji vzgojiteljici.

Predmete, ki so jih izvlekli z škatle, smo skupaj poimenovali, vprašali, kako se jim reče po romsko. Otroka sta podala odgovor na dve vprašanji in ga ponovila v slovenskem jeziku.

Na mizi v likovnem kotičku jih je čakal svečnik (primer modela, okraševanja) ter veliko različnih naravnih materialov, pa tudi raznih okraskov in svečk. V pogovoru, kako okrasijo hišo, kuhinjo ali mizo ob praznikih doma, nista sodelovala, odgovarjala, deklica je povsila glavo, sicer pa je bila nasmejana. Deček je odkimal.

Material ju je zelo zanimal, prijemala, ogledovala sta si ga, z njim manipulirala na razne načine, kombinirala postavitve, pogledovala proti drugim otrokom, na podlago nanašala različne predmete, kombinirala, ustvarjala različne postavitve. Ob tem sta bila videti sproščena, se smejala, večkrat sta s pogledom in roko nakazala, če lahko kaj vzameta. Ta čas sem izkoristila za vzpostavitev bližnjega stika, jima poimenovala stvari v slovenščini, povprašala, kako se imenuje v romskem, ju spodbudila, da preizkušata postavitve, da preizkušata in ugotavljata, kako se material obnaša (različne vrvice, palice, bunkice ...). Vzpostavitev kontakta z otroki (razen, da sta jih opazovala pri ustvarjanju) ni bilo opaziti.

Ko sta ustvarila svojo dekoracijo, sta se udeležila koticčka, kjer so otroci manipulirali s slanim testom. Tam je deklica sedela in gnetla testo ob meni, deček pa je vzpostavil kontakt z enim otrokom, kjer sta se (ob igri s slanim testom) smejala, si ga podajala, dopolnjevala, raztegovala. Deklica je v tej igri pričela s simbolno igro, kjer je oblikovala testo in se pretvarjala, da me hrani in obratno.



**Slika 15: Socialna igra Podam ti svečko**



**Slika 16: Ustvarjanje dekoracije**



**Slika 17: Zadovoljstvo z izdelkom**



**Slika 18: Kontakt ob oblikovanju slanega testa**



**Slika 19: Kontakt z vzgojiteljico ob oblikovanju slanega testa**



**Slika 20: Kontakt med otroki ob oblikovanju slanega testa**



**Slika 21: Skupno umivanje in urejanje**



**Slika 22: Skupna malica**

**Tabela 7: Načrt likovnoterapevtskega srečanja**

Datum/zaporedna številka srečanja.	5. srečanje / 8. 1. 2019
Ciljna skupina	Romski otroci, stari od 3 do 6 let
Oblika obravnave	Individualna, skupinska, v paru
Tema	Sledi

Uvodna LT aktivnost		Čas: 15 min
Potek	Izhodišča za procesiranje	Cilji celotne obravnave
Jutranji krog pričnemo s socialno igro Čarobna ptičica. V krogu si podamo namišljeno ptico, ki nas je prišla pozdravit. Otroke povabim na ogled projekcije o živalih pozimi. Po ogledu animacije se razdelimo po kotičkih.	Pozorna sem na sodelovanje otrok pri pozdravu, socialni igri, verbalno in neverbalno izražanje, komunikacijo v odnosu do svoje vzg. in otrok v skupini ter mene.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spodbujanje besedne in nebesedne komunikacije,</li> <li>• Raziskovanje likovnih materialov in tehnik,</li> <li>• Razvijanje ustvarjalnosti in domišljije.</li> </ul>
Osrednja LT aktivnost		Čas: 35 min
Potek	Izhodišča za procesiranje	Material
Otroci se pripravijo na LT dejavnost, pomagajo pri pripravi mize, materiala, se zaščitijo. Prvi del: predstavljajo si, da je njihov čopič žival, ki za sabo pušča sledi. Lahko si predstavlja več različnih živali, ki si jih izberejo sami. Za vsak prikaz sledi posamezne živali uporabijo svojo barvo. Drugi del: Postavijo se v pare in vsak si izbere žival, katere sledi bo upodabljal. Kako se bodo živali vedle med srečevanjem, bodo hitre, počasne, bodo svoje vedenje spremenile ...? Tretji del: odtis dlani vseh otrok vključenih v aktivnost na skupni list.	Opazujem počutje, komunikacijo, interes otrok, jih spodbudim k sodelovanju. Kako si se počutil med slikanjem? Sledi katerih živali so prikazane? Pokaži in poimenuj jih. Jih najdeš na plakatu? Katere sledi se ti zdijo najbolj zanimive? Kako je bilo, ko sta se živali srečali? Sta se igrali, hiteli, se umaknili ena drugi...? Kaj ti je bilo najbolj všeč? So si sledi podobne, se razlikujejo? Kaj pa vaši odtisi?	Likovni del: Risalni papir formata A3, tempera barve, Okrogli in ploščati čopiči različnih debelin, palete, lončki z vodo, material za zaščito mize in otrok, Slike gozdnih živali in njihovih sledi.
Zaključevanje	Čas: 10 min	
Izhodišča za otrokovo evalvacijo srečanja	Načrt za prihodnje srečanje	
Otroci ne govorijo slovensko in nasploh ne govorijo (če že le da ali ne), počutje in interes izražajo neverbalno. Po zaključku sledi pogovor z vzgojiteljico romskih otrok o njenem opažanju. Predhodno dobijo navodila in opazovalne lestvice.	Aktivnosti na delavnici načrtujem glede na obravnavano temo in dejavnosti v skupini, otroci iz romskega naselja ne prihajajo redno v vrtec, načrtovanje za mesec v naprej pa ni smiselno.	

## **Dnevnik opazovanja na podlagi delne in popolne udeležbe**

Deček (v nadaljevanju in analizi RO3), ki se je danes udeležil delavnic v vrtcu, je prišel prvič. V skupino je samostojno, brez zadržkov vstopil ob spremstvu vzgojiteljic. Pozdravila sem ga in se predstavila, on pa ni odgovoril, predstavila ga je ena izmed njegovih vzgojiteljic. Takoj je pogledoval po igralnici, stopil do kotička s kockami in konstrukcijskimi igrami in se pričel igrati.

Med tem, ko so se otroci s pomočnico zbirali na blazini, sem se pogovorila s strokovnima delavkama iz naselja. Zanimalo me je, kako to, da ni drugih otrok. Kljub predhodnim povabilom in obveščanju staršev ter njihovi potrditvi udeležbe, so pred odhodom podajali različne odgovore; še spi, gremo k zdravniku, noče iti ...

Na povabilo se je deček udeležil jutranjega kroga in pozdrava in socialne igre, pri kateri je tudi sodeloval. Sprejel in podal je navidezno ptico od svojih vzgojiteljic, pri čemer je pozorno opazoval vse udeležene in njihovo aktivnost pri socialni igri. Vzgojiteljica mu je enostavna navodila oz. potek igre prevedla in razložila v romščini. Nato so si ogledali fotografije različnih živali in njihovih sledi. Ob zaključevanju je nakazal, da se želi igrati s kockami, vendar ga je vzgojiteljica preusmerila k ogledu animacije o živalih pozimi. Pri tej predstavitvi ni kazal zanimanja (kljub spodbujanju si je ogledoval sestavljanke, kocke, izdelke otrok ...), ob nadaljnji spodbudi se je usedel in si ogledal nekaj minutni posnetek.

V likovnem kotičku so z različnimi čopiči in gobicami risali sledi živali, za katero so se odločili, da jo bodo izrazili. Deček se ni obotavljal in si takoj izbral čopič (največjo ščetko) in pričel z ustvarjanjem sledi. Z drugimi otroki ni vzpostavljaj kontakta, povsem se je posvetil svojemu delu.

V drugem delu je potekala aktivnost v paru. Pri tej se deček ni oziral na svoj par, osredotočal se je na svoj del skupne podlage. Deklica, s katero je bil v paru, ga je poskušala motivirati (s čopičem je posegala v njegovo območje, se mu nasmejala, ga 'lovila' na listu ...), vendar je ostal osredotočen na svoje delo, je pa opazoval in se nasmejaj ob aktivnost dveh drugih otrok, ki sta se ob tem izredno zabavala in glasno smejala.

V tretjem delu je bilo opaziti, da se je povezal z ostalimi otroki. Ob barvanju svojih dlani in

ustvarjanju odtisov je vzpostavil kontakt z drugimi, dotaknil se je njihove dlani. Z različno obarvanimi dlanmi si je dal petko, pri čemer sem jih spodbudila, da so pozorni na občutke ob dotikanju rok in opazujejo spreminjanje barve na dlani, na koncu pa jo odtisnejo na skupno podlago. V tem delu je deček kazal več veselja in zanimanja za druge, prav tako je užival v barvanju dlani in odtiskovanju in obarvanih podajanju rok drugim otrokom.

Skupni izdelek smo nalepili na steno, vsak je predstavil svojega in povedal nekaj besed o celotni likovni zaposlitvi. Romski deček ni sodeloval v pogovoru, je stal ob otrocih in jih opazoval, pomagal je pri pospravljanju, pranju, brisanju. Takoj za tem je odšel na blazino, kjer se je pridružil otrokom, ki so konstruirali s kockami. Videti je bilo, da ga zanimajo, vzel si jih je, konstruiral individualno, celo posegal v prostor drugih oz. jim vzel, kar si je želel. Ni pa z njimi sodeloval.

Zaključevanje je potekalo kot po navadi. Ob glasbi, ki se predvaja kot znak za pospravljanje, je deček ob spodbudi svojih vzgojiteljic pospravil kocke, s katerimi se je igral.

Sledilo je povabilo za mizo, kjer so pomalicali in popili čaj. Deček si je postregel in razen z nasmejanim pogledom, ni vzpostavil drugega kontakta ne z mano ne z otroki. Razočaranje otroka, ko je izvedel, da se poslavlja in da se vrača domov, je bilo več kot očitno. Povesil je glavo, izraz na obrazu je bil žalosten in postava sključena. Poleg tega je še močno odkimaval. Pri tem sem spoznala, da mu je bilo doživetje očitno zelo všeč in mi je bilo žal, da se delavnic ni udeleževal že prej. Obenem pa sem upala, da se jih v prihodnje bo.



**Slika 23: Oglad kratkega filma Živali pozimi**



**Slika 24: Individualno ustvarjanje sledi**



**Slika 25: Igra Lovljenje v paru**



**Slika 26: Kakšen je moj odtis**



**Slika 27: Podajva si roki**



**Slika 28: Prosta igra v kotičku**

**Tabela 8: Načrt likovnoterapevtskega srečanja**

Datum/zaporedna številka srečanja.	6. srečanje / 25.1. 2019
Ciljna skupina	Romski otroci, ki ne obiskujejo vrtca, stari od 3 do 6 let
Oblika obravnave	<u>individualna skupinska</u> v paru <u>skupna</u>
Tema:	Ustvarjava skupaj

Uvodna LT aktivnost	Čas: 15 min	
Potek	Izhodišča za procesiranje	Cilji celotne obravnave
Otroke v jutranjem krogu vprašam, kaj radi počnejo skupaj, s svojimi prijatelji. Sledi igra; spontano gibalno izražanje ob glasbeni spremljavi in (na znak) pozdrav z vnaprej določenim delom telesa. Vsak otrok povleče list, na katerem je narisana gib, del telesa, glede na to se razporedi v kotiček, ki je označen z enako risbo.	Pozorna sem na vedenje otrok pri prihodu, njihove želje po sodelovanju in vključevanju v jutranjem skupnem uvodu, vidnem interesu in želji po sodelovanju, komunikaciji v odnosu do svoje vzg. , vrtčevske vzgojiteljice, otrok v skupini in sami uvodni aktivnosti.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spodbujanje pozornosti in koncentracije.</li> <li>• Spodbujanje (besedne in nebesedne) komunikacije.</li> <li>• Sodelovanje in krepitev občutka za druge.</li> <li>• Sprejemanje skupnih odločitev.</li> </ul>
Osrednja LT aktivnost	Čas: 35 min	
Potek	Izhodišča za procesiranje	Material
Otroci se razporedijo v kotičke in si poiščejo svoj par. Poskusijo se dogovoriti, kaj bodo narisali, kaj radi počnejo, kaj jim je všeč, katera jim je skupna zanimiva dejavnost. Vsak par vzame flomastre, barvice (vsak kar želi) in se postavi k svojemu formatu papirja na steni. Dogovorita se, kaj bosta narisala ali si pomagata določiti temo s pomočjo slike. Otroka rišeta vzporedno, se med sabo dopolnjujeta, sta pozorna na nastajajočo risbo. Pred risanjem se dogovorijo za risanje vsebine, teme. Otroke opazujemo med delom; kdo prevzema vodstvo, kdo sledi, kako sodelujejo, s kakšnimi težavami se soočajo, kakšen je splošni odziv.	Opazujem počutje, vedenje otrok, njihov interes, načine komuniciranja, jih spodbujam k sodelovanju; jim postavljam vprašanja, ponudim material. Pogovorimo se o materialu; kaj poznajo, kako poimenujejo, kaj lahko počnejo z določenim materialom, po potrebi pokažem. Opažanja za posameznega otroka beležim sprosti na pripravljene obrazce. Otroke natančno opazujem pri celotni aktivnosti; odnos do materiala, ostalih otrok, prostora, vzgojiteljic, komunikacija z vsemi vpletenimi, sodelovanje pri pospravljanju ...	Listi A3 format, flomastri, voščenke, barvice, selotejp, glasbeni predvajalnik, cd in glasba, slike otrok, ki se igrajo in izvajajo različne aktivnosti.
<i>Zaključevanje, predstavitev ustvarjanja, izhodišča za pogovor in evalvacijo srečanj</i>	Čas: 10 min	



	Načrt za prihodnje srečanje
Predstavitev izdelkov, pogovor o doživljanju, narisanim. Po zaključku sledi pogovor z vzgojiteljico romskih otrok o njenem opažanju. Predhodno dobijo navodila, opazovalne lestvice.	Aktivnosti na delavnici načrtujem glede na obravnavano temo in dejavnosti v redni skupini vrtca.

### **Dnevnik opazovanja na podlagi delne in popolne udeležbe**

Otroka iz romskega naselja sta prišla v vrtec, ko smo že pričeli z jutranjim krogom in rutinskimi aktivnostmi. Tema je bila 'Kaj delamo skupaj?' Ob prihodu je bil deček RO3 videti sproščen (ni se držal svojih vzgojiteljic, prikorakal je v skupino, se razgledoval po igralnici in otrocih, takoj se posvetil raziskovanju kotičkov...), RO1pa je bila zadržana (držala se je vzgojiteljic, opazovala otroke, se smejala). Pri skupni igri *Konjiček, kdo te jaše* nista aktivno sodelovala, sta pa opazovala in se vidno zabavala; smejala, pogledovala proti otrokom ...

Sledila je igra, pri kateri so se otroci ob glasbeni spremljavi - na vnaprej določen način pozdravili. Sprva sta bila oba zadržana, ko pa sta opazovala otroke in vzgojiteljice, sta se pridružila igri. Ob glasbi sta se sproščeno gibala in sodelovala, se pozdravila na dogovorjen način. Najprej z odraslimi, nato tudi z otroki, vzgojiteljici sta jima sproti prevajali navodila. Sledile so aktivnosti po kotičkih, kjer sta se otroka pridružila likovnemu.

Tadej se je posvetil risanju v paru, ni pa se dogovarjal ali neverbalno komuniciral s svojim 'partnerjem'. Vzel si je flomastre in z njimi pričel risati. Pred tem, oz. ves čas dogajanja, mu je njegova vzgojiteljica v romskem jeziku prevajala dogajanje in navodila. Pri samem risanju je pogledoval proti prijatelju, njegovi risbi, (njegova risba je bila na fazi čeečkanja), vztrajal je pri enem pisalu, posegel po drugemu na spodbudo njegove vzgojiteljice. Pri ustvarjanju med dečkoma do verbalne komunikacije ni prišlo, kljub posredovanju in spodbudi vzgojiteljice. Vmes je jasno nakazal z roko, pogledom, da ga zanima, kaj je narisal njegov prijatelj. Elemente v risbi je vzgojiteljica poimenovala, na kar ni odgovoril, je pospremljal (jo gledal, pokazal na nov predmet ...).

Deček je po zaključenem lik. ustvarjanju sodeloval pri predstavitvi svojega izdelka. Poslušal in opazoval je svojega 'partnerja' (prevajala mu je vzgojiteljica). Po zaključeni aktivnosti je počakal in pokazal ter poimenoval svoj del risbe, kot njegov 'prijatelj' (avto), čeprav tega iz risbe ni bilo razvidno. Pogledoval je skupno risbo, del svojega prijatelja in njegovo, tudi pokazal z roko, da je narisal enako.

Deklica je pričela z raziskovanjem materiala; barvic in flomastrov, popolnoma je ignorirala svoj par, zelo pogosto menjala barvice in flomastre, naredila je črto, krog, čačko in zamenjala pisalo, v bistvu je bilo videti, da eksperimentira z materialom, pri čemer sem le-tega poimenovala v slovenskem jeziku, ona pa se je nasmehnila ali me ignorirala. Na spodbudo svoje vzgojiteljice je le pogledala svoj par in njen del risbe in se posvečala bolj ali manj eksperimentiranju z materialom.

Deklica se je takoj po likovnem izražanju posvetila igri v kuhinjskem kotičku, kjer je bila v ospredju igra vlog.

Deklica ni želela sodelovati pri pregledu, predstavitvi risbe, z glavo se je naslonila nanjo in jo zakrila, prav tako svoj obraz, naslonila se je na roke.

Pri spodbudi vzgojiteljice se je skrivala in ni želela komentirati, v bistvu je pogledovala stran, ni vzpostavila očesnega kontakta in se fizično naslonila na izdelek, da ga je prekrila.



**Slika 29: Uvodna igra Konjiček, kdo te jaše?**



**Slika 30: Ustvarjanje v paru**



Slika 31: Ustvarjanje v paru



Slika 32: Ustvarjanje v paru



Slika 33: Prosta igra v koticu

Tabela 9: Načrt likovnoterapevtskega srečanja

Datum/zaporedna številka srečanja.	7. srečanje / 6. 2. 2019
Ciljna skupina	Romski otroci, stari od 3 do 6 let
Oblika obravnave	<u>individualna skupinska v paru skupna</u>
Tema	Moj dom

Uvodna LT aktivnost	Čas: 15 min	
Potek	Izhodišča za procesiranje	Cilji celotne obravnave
Jutranji krog pričnemo z gibalno igro <i>Moja hiša je taka</i> . Otrokom pokažem fotografijo hiše, nato pa z gibi po navodilih uprizorimo različne hiše. Za tem si v krožni formaciji pogledamo fotografije različnih bivališč, med njimi tudi fotografije domačega romskega naselja.	Pozorna sem na sodelovanje in reakcije otrok pri igri, ogledu bivališč, komunikacijo v odnosu do svoje vzg. in otrok v skupini ter mene.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sproščanje.</li> <li>• Raziskovanje likovnih materialov in tehnik.</li> <li>• Razvijanje ustvarjalnosti in domišljije.</li> <li>• Razvijanje fine motorike.</li> </ul>
Osrednja LT aktivnost	Čas: 35 min	

Potek	Izhodišča za procesiranje	Material
Otroci se pripravijo na LT dejavnost, na mizi imajo pripravljene materiale. Ob tem so tudi fotografije bivališč, ki smo si jih ogledali v skupnem delu. Skupaj pregledamo in poimenujemo materiale ter podam navodila. Povem, da vsak izdelava svojo hišo, domovanje, kjer se najbolje počuti. Sami se odločijo, kateri material bodo izbrali in kako bodo ustvarjali. Za ustvarjanje imajo na voljo več mest; na tleh, na hodniku, za mizo v likovnem kotičku. Poiščejo svojega, da bodo imeli dovolj prostora in se počutili udobno.	Opazujem počutje, komunikacijo, interes otrok, jih spodbudim k sodelovanju. Kako si se počutil med ustvarjanjem svoje hiške? Kako se počutiš doma? Kje najraje preživljaš svoj čas? Si zadovoljen s svojim izdelkom? Predstavi ga drugim. Katere prostore ima? Kje je tebi najbolj udobno, vseč, kje si najraje?	Likovni del: Risalni papir formata A3, A4, flomastri, voščenke, različne škatlice, časopis, karton, lepila, škarje, vrvice, ovojni papir.
Zaključevanje	Čas: 10 min	
Izhodišča za otrokovo evalvacijo srečanja	Načrt za prihodnje srečanje	
Otroke povabim, da pomagajo pri razstavi izdelkov v skupnem prostoru. Zberemo se okoli in si jih skupaj ogledamo. Otroci jih predstavijo. Po zaključku sledi pogovor z vzgojiteljico romskih otrok o njenem opažanju. Predhodno dobijo navodila in opazovalne lestvice.	Aktivnosti na delavnici načrtujem glede na obravnavano temo in dejavnosti v skupini, otroci iz romskega naselja ne prihajajo redno v vrtec, načrtovanje za mesec vnaprej pa ni smiselno.	

### **Dnevnik opazovanja na podlagi delne in popolne udeležbe**

V skupino sta prišli dve deklici, sestrici, ki sta se delavnic udeležili prvič v analizi RO4 in RO5). Kljub temu da je bila to za njiju popolnoma nova izkušnja, sta bili videti veseli, bili sta nasmejani, vidno dobre volje, ena je bila zelo sproščena, med tem ko se je druga ves čas obiska držala svoje vzgojiteljice.

Skupni uvodni del sta na začetku opazovali, na pobudo vzgojiteljice, (ki jima je prevedla potek igre), sta se je delno udeležili. Bilo pa je videti, da jima je rahlo nerodno; na trenutke sta se skrivali in smejali.

Povabila sem ju k ogledu fotografij različnih krajev in bivališč (hiša, blok, kmetija, vas, romsko naselje, mesto, stolpnica, obmorska, gorska naselja, afriška vas). Skupaj smo bivališča in kraje poimenovali in ugotavljali, kaj poznamo, kaj vidimo v okolici, kje smo že bili. Ena izmed deklic se ni želela udeležiti skupnega dela. Kljub spodbudi vzgojiteljice je zapustila prostor jutranjega kroga, se razgledovala po igralnici, prijemala igrače, nasmejana pogledovala proti ostali skupini, ves čas je želela ob sebi svojo vzgojiteljico. Druga se je usedla k meni in otrokom,

takoj vzpostavila kontakt, se me dotaknila, nasmejala. V bistvu je bila nasmejana ves čas. Poimenovala ni, tudi v romščini ni želela, se je nasmehnila, ko smo v romščini poimenovali hišo - kher. Ob tem sem pokazala sliko njihovega romskega naselja, ob čemer je pokazala veliko veselje; s prsti je kazala na sliko, se smejala, govorila v romščini (kar je njena vzgojiteljica prevedla: da je ona tam doma, lej hišo, kdo je na sliki).

Otrokom sem razdelila različno obarvane kartone, glede na barvo so se razdelili v skupine.

V likovnem kotičku so imeli na voljo različen material. Skupaj smo ga poimenovali, pretipali, ugotavljali možnosti oblikovanja. Tega kotička se je udeležila ena deklica, ki je bila vidno navdušena nad ponujenim materialom; ga je prijemala, izbirala, tipala, si ga ogledovala, za izdelavo hiše si je izbrala list in flomaster. Kljub temu da je raziskovala škatle, si je na koncu postregla s flomastri in listom, na katerega je na hitro narisala hišo in zaključila. Kontakt z mano je vzpostavila v tej meri, da je me pogledala, se nasmejala, nakazala z glavo in rokami, če si lahko vzame material, vsako potezo, ki jo je naredila (npr. položila škatlo eno na drugo, ovijala papir). Na otroke se pri sami dejavnosti ni preveč orientirala oz. je opazovala, kaj delajo, kako oblikujejo, kaj so si postregli. Po približno 15 minutah je zaključila, odšla po igralnici in opazovala. Svoji vzgojiteljici je nakazala, da bi šla rada v kuhinjski kotiček, kjer se je igrala dlje časa. Tam se je igrala vzporedno z vrtčevskimi otroki, ki so na pobudo stopili z njo v kontakt; ji ponudili skodelico, dojenčka. Romska deklica je sprejela ponudbo, vzela igračo, pogledala v oči, se nasmejala.

Druga deklica je bila od začetka ob svoji vzgojiteljici, ki je v drugem kotičku sodelovala in usmerjala otroke pri izdelavi trganke. Kazala je malo zanimanja za aktivnosti. Delno jo je zanimal material, otroke je gledala, prav tako prostor in vzgojiteljice. Celo s svojo vzg. je komunicirala zelo malo. Ni bila videti žalostna ali prestrašena, se je pogosto nasmehnila, opazovala.

Deklica, ki je sodelovala pri oblikovanju svoje hiške (risanju), je svoj izdelek pospravila, da ga bo odnesla domov. Udeležila se je zaključka, pri katerem so otroci predstavili svoja dela, jih je opazovala, poslušala, komentirala ni, svoj izdelek je na pobudo pokazala in se nasmejala.

Svoji vzgojiteljici je namignila, da ga želi vzeti domov.

Pri pospravljanju sta sodelovali obe, samoiniciativno je ena vzela krpo in pobrisala mizo. Po zaključku glasbe sta se deklici usedli za mizo k drugim otrokom, popili čaj in pojedli sadje, na kar so se poslovili.

**Tabela 10: Načrt likovnoterapevtskega srečanja**

Datum/zaporedna številka srečanja.	8. srečanje / 26. 2. 2019
Ciljna skupina	Romski otroci, stari od 3 do 6 let
Oblika obravnave	Individualna, v paru
Tema	Zrcalce

Uvodna LT aktivnost	Čas: 15 min	
Potek	Izhodišča za procesiranje	Cilji celotne obravnave
<p>Ob prihodu otrok se v jutranjem krogu pozdravimo. Sredi kroga na tla položim ogledalo. Vsakemu otroku ponudim, da se vanj pogleda, začnem pa pri sebi. Pogledam se v ogledalo, se pozdravim po imenu. Podam naprej in povabim otroke, da se vsak posebej pogleda, se pozdravi in poda naprej, dokler ne pridejo vsi na vrsto. Romska koordinatorica otrokom prevede navodilo oz. potek pozdrava.</p> <p>Sledi igra zrcaljenje, kjer se postavijo v pare. Dogovorimo se, kdo bo kazal gibe in kdo bo njegovo zrcalo, nato se vlogi zamenjata.</p>	<p>Pozorna sem na sodelovanje in reakcije otrok pri igri, interes, komunikacijo pri pozdravu, ogledu predstave z lutkami in igri 'Zrcaljenja'. Kaj ti je bilo bolj všeč; kazati gibe ali biti zrcalo ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Razvijanje pozitivne samopodobe.</li> <li>• Ozaveščanje lastnega videza in stika s seboj.</li> <li>• Razmišljanje o sebi.</li> <li>• Krepitev sodelovanja.</li> <li>• Sproščanje in zabava ob ustvarjanju.</li> </ul>
Osrednja LT aktivnost	Čas: 35 min	
Potek	Izhodišča za procesiranje	Material
<p>Otroke povabim v kotičke. V prvem imajo na mizi zrcala in oljne pastele. Opazujejo se v ogledalu in nanj narišejo svojo podobo.</p> <p>V drugem različni material za izdelovanje zrcal. Tretji del poteka v kopalnici, kjer rišejo svojo podobo na zrcala. V tem delu imajo otroci več možnosti gibanja (saj imajo več prostora in ogledala so večja), opazovanja sebe in delov telesa od blizu, daleč, sami se odločijo, kako se bodo upodobili (ali samo obraz ali celo telo).</p>	<p>Opazujem počutje, komunikacijo, interes otrok, jih spodbudim k sodelovanju. Kako si se počutil med ustvarjanjem, kje/kaj ti je bilo najbolj všeč, ali smo si podobni med sabo, komu si ti podoben. Katere barve si izbral? Bi lahko risal še s čim drugim? Kako bi lahko upodobil še sebe na drugačen način kot z risanjem?</p>	<p>Likovni del: Oljni pasteli, zrcala, lepilo, škarje, različen samolepilni papir, lesene palčke, srebrna folija, nalepke, karton, različni izseki.</p>
Zaključevanje		
Izhodišča za otrokovo evalvacijo srečanja	Načrt za prihodnje srečanje	
<p>Otrok predstavi svojo risbo, si ogleda ostale in primerja, pove, kaj mu je bilo najbolj všeč, razmišlja in opazuje podobnosti med svojo in narisano podobo ter podobnosti med svojo risbo in risbami drugih.</p>	<p>Aktivnosti na delavnici načrtujem glede na obravnavano temo in dejavnosti v skupini, otroci iz romskega naselja ne prihajajo redno v vrtec, načrtovanje za mesec vnaprej pa ni smiselno..</p>	

## **Dnevnik opazovanja na podlagi delne in popolne udeležbe**

Delavnic sta se udeležila deček (RO2) in deklica (RO1), ki sta bila v vrtcu že večkrat. Deklica je bila nasmejana kot po navadi, deček pa bolj zadržan. Ob prihodu smo jih pozdravili, nekaj otrok je stopilo do njiju in ju pozdravilo 'od blizu', poskušali so vzpostaviti bližnji kontakt. Oba romska otroka sta bila videti zadržana. Nista odzdravila in se držala bližine svojih vzgojiteljic. Na povabilo so se usedli v skupni krog in si ogledali lutkovno predstavo. Deklica je sedela pri svoji vzgojiteljici, deček pa se je usedel v krog k otrokom. Predstavo je pozorno opazoval, prav tako je sodeloval pri uvodu – opazovanju in poimenovanju sebe v ogledalu, deklica pa ne.

Potem smo se odpravili v skupni prostor, ki je večji in primernejši za gibalne igre. Vrtčevski otroci so igro 'zrcalo' poznali, romskima pa je njuna vzgojiteljica razložila potek. Razdelili so se v dve skupini, kjer so pričeli z izvajanjem igre. Pravilo je bilo podano vnaprej; tisti, ki so stali na zunanji strani, so kazali gibe in ustvarjali zvočne signale, tisti na desni so bili njihovo ogledalo. Nato so zamenjali vloge. Pri tej igri je bil deček nasmejan, sproščen, igro je razumel in sodeloval, pri čemer se je zelo zabaval. Tako sproščenega in veselega ga še nisem videla. S svojim parom je vzpostavil kontakt, neverbalna govorica je bila zelo izrazita (oponašanje in sodelovanje s svojim parom, smejanje, kazanje z rokami, mimika obraza, celega telesa), v igri je vztrajal v obeh vlogah. Ob zaključevanju je povedal, da sta mu bili vseč obe vlogi, bolj pa tista, kjer je oponašal.

Deklica je sodelovala krajši čas in se je svojemu paru posvečala mnogo manj. Zanimalo jo je dogajanje naokoli, pogledovala je po drugih otrocih, se vmes usedla na klop, se ponovno pridružila igri.

Zaključili smo s tem, da je vsak povedal, kako se je počutil, v kateri vlogi in katera mu je bila bolj všeč.

Sledilo je delo po koticčkih. Otroci so imeli na mizi material in povabila sem jih k predvidevanju aktivnosti. Romska nista odgovarjala, sta opazovala otroke, material, zaposlene. Navodilo je bilo, da se v ogledalu opazujejo, se narišejo. Kako bodo to naredili, so izbrali sami. Nekateri so se odločili narisati samo obraz, nekateri celotno telo. Pri risanju so se izredno zabavali, se ogledovali na blizu in od daleč, zraven poskakovali, narisali in se zopet oddaljili, se smejali, opazovali risanje drugih, komentirali, opazovali svoja oblačila, poteze na obrazu, barvo las in

oči.

Deklica je zelo hitro zaključila in se bistveno krajši čas posvetila aktivnosti. Oba sta se udeležila drugega kotička, kjer so ustvarjali ogledalca. Deček se je po opazovanju otrok in njihovega dela pridružil skupini. Usedel se je in čakal. Ponudila sem mu material, ga spodbudila, da si vzame. Postregel si je in pričel z delom. Z roko je pokazal, kaj si želi in sem ga spodbudila (pokazala z roko in povedala), naj si vzame. Izdelal je svoje ogledalce in ga takoj pospravil, da ga bo vzel s sabo.

Deklica je ob pomoči svoje vzgojiteljice izdelala ogledalo, so jo pa zanimali drugi otroci, material, vse je prijemala, lepila, kazala na nalepke, vstajala in hodila od kotička do kotička. Tudi pri tej aktivnosti ni vztrajala, kar pripisujem tudi njeni starosti.



**Slika 34: Igra Zrcaljenje**



**Slika 35: Izdelovanje ogledal**



**Slika 36: Izdelovanje ogledal**





**Slika 37: Opazovanje svoje podobe v zrcalu in risanje na ogledalo**      **Slika 38: Izdelovanje ogledal**

**Tabela 11: Načrt likovnoterapevtskega srečanja**

Datum/zaporedna številka srečanja.	9. srečanje /22. 3. 2019
Ciljna skupina	Romski otroci, stari od 3 do 6 let
Oblika obravnave	Individualna, skupinska, v paru
Tema	Darilo za mamo

Uvodna LT aktivnost	Čas: 15 min	
Potek	Izhodišča za procesiranje	Cilji celotne obravnave
Ob prihodu otrok se v jutranjem krogu pozdravimo. Otroke povprašam, če znajo zaplesati kakšen ples, spodbudim romske, da razmislijo katere pesmi in plese poznajo. Izhodišče je prihajajoča prireditev ob dnevu družin in vaje za nastop. Z otroki skupine predstavimo svoj nastop; ljudske pesmi in plese ob spremljavi harmonike ter deklamacijo z likovnimi aplikacijami o družini. Nato povabim otroke, da izdelajo darilo za mamo.	Pozorna sem na sodelovanje otrok pri pozdravu, socialni igri, verbalnem in neverbalnem izražanju, komunikaciji v odnosu do svoje vzg. in otrok v skupini ter mene.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Razmišljanje o lastnih potrebah in željah, željah mame.</li> <li>• Razvijanje domišljije in ustvarjalnosti.</li> <li>• Razvijanje pozitivne samopodobe.</li> </ul>
Osrednja LT aktivnost	Čas: 35 min	
Potek	Izhodišča za procesiranje	Material
Z otroki smo v vrtcu predhodno nabrali različne veje in palice ter jih pobarvali. Najprej se zamislijo, kaj bi želeli podariti mami.	Kaj radi počnejo s svojo mamo, družino, kako lahko razveselimo mamo, družino, kaj razveseli njih, koga imajo radi ...	Palice različnih velikosti in debelin, pobarvane z akrilnimi barvami, kartonska podlaga, lepilo, škarje,

Zanjo iz pripravljenega materiala pripravijo darilo, sliko. Oblikujejo po svojih željah. Na koncu pritrdimo vrvico za obešanje in pentljo.		barvni papir, modelirna masa, okrasne vrvico.
Zaključevanje/Izhodišča za otrokovo evalvacijo srečanja	Načrt za prihodnje srečanje	
Ob zaključevanju se ponovno zberemo v krogu in si ogledamo darila. Otroke povabim, da predstavijo svoj izdelek;	Aktivnosti na delavnici načrtujem glede na obravnavano temo in dejavnosti v redni skupini vrtca.	

### **Dnevnik opazovanja na podlagi delne in popolne udeležbe**

Na moje veliko presenečenje se je delavnic tokrat udeležilo pet romskih otrok. V skupini smo jih že čakali, saj so bile v poteku vaje za nastop na prireditvi. Otroke smo povabili, da si program ogledajo. Vzgojiteljica je romskim otrokom povedala, kaj imamo v načrtu in ob kakšni priložnosti. Med vajami sta se dve deklici pridružili skupnemu plesu ob glasbi (*Abraham ma 7 sinov, Ob bistrem potoku je mlin, Peričice*), trije pa so opazovali dejavnost. Videti je bilo, da jim je nerodno, so se le nasmihali, na povabilo vzpostavili očesni kontakt in odkimavali. Eden od njih je bil vidno nezainteresiran in imel je prekrižane roke, kar se je nadaljevalo skozi celotno dopoldne.

Ob zaključku sta njihovi vzgojiteljici predlagali, da tudi oni nas naučijo njihov ples (*Soki soki*). Razen enega romskega otroka, ki je že prej kazal nezainteresiranost, so se pridružili vsi. Vzdušje v skupini je bilo izredno veselo, glasno, živahno, vrtčevski in romski otroci so se spontano postavili v manjše skupine in pare, plesali skupaj, se smejali in izmenjavali. Ob zaključku smo si podali '*petke*', otroke pa sem povabila na blazino, da smo se dogovorili o nadaljevanju. V tem delu je bil vzpostavljen pristen, sproščen in razigran kontakt.

Otroke sem povabila v koticke, pred tem pa so si ogledali izdelke, darilca, ki so jih pripravili otroci za svoje mame. Povabila sem jih, da tudi sami kaj ustvarijo za svojo mamo. Razen enega dečka, ki se ni udeležil nobenega koticke, so sodelovali vsi. Dve mlajši deklici sta zelo na hitro oblikovali in postavljali material (predvsem palice) v spontane kreacije, nista vzpostavljali kontakta z mano ali otroki. Nista se odzivali na spodbude, delno ju je zanimal material. Po hitrem zaključku sta se odšli igrat v kuhinjski koticček, kjer so se jim kmalu pridružili še ostali.

Opazila sem, da je ta koticček še najbolj zaželen, obiskan, da tam poteka veliko komunikacije, s strani romskih in ne-romskih otrok. Opazila sem veliko dinamike v medsebojnih odnosih (med otroki, do mene, do materiala in pripomočkov) pri spontani prosti igri in igri vlog. S tem mislim

na verbalno in neverbalno komunikacijo, interes otrok in njihovo počutje. Izredno so se razživali in se igrali skupaj.

Skupina otrok je velika in zelo dinamična. Tokrat sem bila prijetno presenečena nad pobudo romskih udeležencev, da nas naučijo plesa ter na njihovo navdušenostjo. Razmišljala sem, kaj je botrovalo manjši zainteresiranosti otrok za likovno delavnico. Menim, da so razlogi različni; veliko število otrok v igralnici (21 in romski ter tri ali štiri odrasle osebe, torej okoli 25 oseb!), glasnost, želja po spoznavanju prostora, novih igrač in spontani igri. Ko sem opazila, da interes upada, sem otroke povprašala, kje se želijo igrati, sicer pa so to nakazali kar sami. Tudi to se mi je zdel napredek, saj so vzpostavili kontakt, željo in interes po raziskovanju, udeležbi in sodelovanju.



**Slika 39: Skupni ples**



**Slika 40: Skupni ples**



**Slika 41: Ustvarjanje slike iz palic**



**Slika 42: Ustvarjanje slike iz palic**



**Slika 43: Skupna fotografija vseh romskih otrok**

**Tabela 12: Načrt likovnoterapevtskega srečanja**

Datum/zaporedna številka srečanja.	10. srečanje /2. 4. 2019
Ciljna skupina	Romski otroci, stari od 3 do 6 let
Oblika obravnave	Individualna, v paru, skupna
Tema	Odpadna embalaža

Uvodna LT aktivnost	Čas: 15 min	
Potek	Izhodišča za procesiranje	Cilji celotne obravnave
<p>Ob prihodu otrok se v jutranjem krogu pozdravimo. Povabim jih na ogled kratkega filma na platnu o ločevanju odpadkov.</p> <p>Pripravljene imam fotografije različnih odpadkov, embalaže in škatle, na katere skupaj nalepimo fotografije.</p> <p>Otrokom povem zgodbo o živalih v gozdu, ki so naletele na kupe smeti in jih želele pospraviti. Medtem pomočnica na hodniku pripravi sceno; razmeče smeti in pripravi označene zabojnike, drevesa, rože.</p> <p>Otroke povabim na hodnik, da živalim pomagamo pospraviti njihov dom, gozd.</p>	<p>Pozorna sem na interes otrok, spremljanje vsebine filma in aktivnosti, komunikacijo, sodelovanje pri uvodni dejavnosti.</p> <p>Kakšen se ti je zdel onesnažen in kakšen čist gozd? Kako ti poskrbiš za urejeno okolico? Kako si se počutil, ko si pomagal živalim pospraviti?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sproščanje.</li> <li>• Krepitev skupinske interakcije.</li> </ul>
Osrednja LT aktivnost	Čas: 45 min	
Potek	Izhodišča za procesiranje	Material

<p>Otroci se, glede na vrsto odpadkov, ki so jih pospravljali, razdelijo v koticke. Likovni je razdeljen na tri dele.</p> <p>V prvem imamo pripravljene veliko odpadne embalaže, iz katere otroci ustvarijo, kar želijo.</p> <p>V drugem s čopiči slikajo na A3 formate; tema je zemlja in vsebina zgodbe (čisto, umazano okolje, gozd, travnik ...). Na paletah imajo različne barve, čopiče, gobice, palčke...</p> <p>Oblečejo si zaščitna oblačila in slikajo, nanašajo barvo na podlago.</p> <p>V tretjem oblikujejo iz gline. Vsak dobi svoj kos, spodbujam sodelovanje, skupinsko oblikovanje, dodajanje, trganje ... Aktivnost je namenjena sproščanju in raziskovanju gline.</p>	<p>Kako se lahko uporabi odpadna embalaža? Kaj si izdelal? Lahko predstaviš svoj izdelek? Kako si začel? Kaj si se odločil naslikati? Si delal sam ali v paru? Kaj ti je bilo bolj všeč? Zakaj? Kakšno okolje je tebi bolj všeč? Kaj lahko narediš, da ostane narava čista?</p> <p>Kako si se počutil med nanašanjem barve, kateri pripomočki so ti bili zanimivi?</p> <p>Ti je bilo kaj težko?</p> <p>Kako je prijemat glino? Kakšna je na otip? Kako jo je bilo oblikovati? Si delal sam ali z drugimi? Kaj ti je bilo bolj všeč? Ti kaj ni bilo všeč?</p>	<p>Večji formati listov pritrjeni na tablo, paleta z barvami, čopiči, gobice, ščetke, palčke, glina, odpadna embalaža, lepilo, škarje</p>
<p>Zaključevanje/Izhodišča za otrokovo evalvacijo srečanja</p>	<p>Načrt za prihodnje srečanje</p>	
<p>Otrok predstavi svoj izdelek, pove (pokaže), v katerem koticu je bil aktiven, kaj mu je bilo všeč, kaj mu morda ni bilo. Zaključimo s temo o skrbi za okolje.</p>	<p>Aktivnosti na delavnici načrtujem glede na obravnavano temo in dejavnosti v redni skupini vrta.</p>	

### Dnevnik opazovanja na podlagi delne in popolne udeležbe

Današnje delavnice so bile vse likovno obarvane. Žal se jih je udeležil le en deček (RO3). V skupino je vstopil s svojima vzgojiteljicama, skupaj so se na povabilo usedli v jutranji krog, kjer smo jih pozdravili. Deček je z nasmehom pozdravil, vzpostavil očesni kontakt z mano in se na povabilo usedel v krog k drugim otrokom in pozorno opazoval fotografije.

Predstavila sem jim obravnavano temo in otroke povabila, da si skupaj ogledamo slike odpadkov in jim predstavila zgodbo o smetišču v gozdu. Zatem sem jih povabila k ogledu nekaj minutnega animiranega filma o ločevanju odpadkov in recikliranju. Vrtčevskim otrokom se je zdel film zanimiv, sodelovali so v pogovoru, spraševali, medtem ko romski deček ni kazal veliko interesa. Vzgojiteljica mu je prevajala, on je opazoval in ni odgovarjal na vprašanja, videti je bilo, da ne kaže nobenega zanimanja. Obrnil se je vstran, ni vzpostavil očesnega kontakta z njo, pogledoval je po igralnici. Vmes se je vstal in si vzel lego kocke, jih vrnil, se spet usedel in gledal posnetek. Sledila je skupna dejavnost. Na hodniku je pomočnica predhodno pripravila sceno gozda s smetiščem in zabojnike. Otroke sem povabila, da živalim

pomagajo pospraviti gozd. Najprej smo si ogledali odpadke in zabojnike, jih skupaj poimenovali (vrtčevskim otrokom je bila vsebina teme že poznana). Nato so počistili in razvrstili odpadke v označene zabojnike. Skupaj smo si pogledali razvrščene smeti in jih pravilno razvrstili. Romski deček je sodeloval, pri tem vzpostavil kontakt z dvema drugima dečkoma. Uporabljal je veliko neverbalne komunikacije, kazal z rokami, se smejal, obrazna mimika je bila izrazita. Nato so v manjših skupinah ponovili aktivnost, pri čemer so se spodbujali k pravilni razvrstitvi. Romski deček je sodeloval v skupini še s tremi in bil zelo aktiven in navdušen nad razvrščanjem. V znak dobrega dela sem vsakemu posamezniku ponudila 'petko', jih pohvalila. Romski deček je sprejel, 'udaril' v roko, me pogledal v oči, se nasmejajal.

Ob razporejanju v koticke je nakazal, da želi slikati s čopiči in se tudi postavil v tisti kotichek. Ob tem je že pričel sodelovati z enim dečkom, ga vabil k tekanju, skakanju. Dobil je zaščitno oblačilo, vzgojiteljica pa mu je prevedla navodila.

Bilo je zelo očitno, da so mu barve in čopiči všeč. Takoj je pričel z nanašanjem barve. Tu ni bila pomembna vsebina, tema, temveč sama dejavnost in material. Izbral si je največji čopič (kot že enkrat prej), preizkušal vse barve in jih nanašal na celotno površino. Ob moji spodbudi je preizkusil tudi druge pripomočke za nanašanje. Zanimivo je bilo videti, da se je kmalu povezal z enim dečkom in sta z nanašanjem barve nadaljevala skupaj. Ob tem sta se smejala, se trudila zapolniti celotno površino, nanašala barvo eno na drugo, mešala. Pokazala sem jima, da lahko na takšno podlago rišeta z uporabo drugih pripomočkov, vendar sta nadaljevala s samim nanašanjem barve in barvanjem.

Zaključevanje dejavnosti vedno naznanja določena glasba. Ob tej otroci vedo, da je čas za zaključevanje, pospravljanje koticikov in igralnice. Romski deček je pri tem sodeloval, pospravil in opral čopiče in paleto, se slekel in pospravil majico. V tem dnevu se v koticčkih otroci niso zamenjali. Ob koncu glasbe so se zbrali na blazini in si ogledali izdelke po igralnici, se pogovorili o samem ustvarjanju in izkušnjah. Romski deček je pokazal svoj izdelek, z roko je nakazal na otroka, s katerim sta ustvarjala. Bil je videti zadovoljen in sproščen. Pri malici si je postregel čaj in sadje, se igral s skodelico, se dotaknil otroka zraven sebe (in želel njegovo pozornost), prijemal in prestavljal lonček. Tudi tokrat je bil vidno razočaran, ko sta mu vzgojiteljici povedali, da odhajajo na avtobus (romsko *pošta*).



**Slika 44: Pregled in poimenovanje odpadnega materiala**



**Slika 45: Razvrščanje odpadnega materiala**



**Slika 46: Razvrščanje odpadnega materiala**



**Slika 47: Slikanje s čopiči**



**Slika 48: Slikanje s čopiči**

## 5.4 Interpretacija rezultatov in odgovori na raziskovalna vprašanja

Delavnice sem izvajala v matičnem vrtcu pri OŠ Frana Metelka Škocjan, kjer sem zaposlena. Prvo srečanje s strokovnimi delavkami in izvajalkami programa smo izvedli v mesecu oktobru, kjer smo se dogovorili podrobnosti o obiskovanju otrok iz romskega naselja ter delnih vsebinah in namenu raziskave. Dva izmed petih predšolskih otrok, ki so obiskovali aktivnosti v romskem naselju, sta že v lanskem šolskem letu nekajkrat obiskala vrtec.

Moja pozornost je bila usmerjena na proces likovno terapevtskih delavnic kot tudi na dogajanje v celi skupini. Vidrih (15. 11.2018) »*Socialne in čustvene situacije s pozornostjo in odgovornostjo kreativno usmerjamo v dobro vseh udeležencev v skupini.*«

Interpretirala in analizirala sem lastna opažanja in vprašalnike pet stopenjske ocenjevalne lestvice strokovnih delavk romskih otrok.

Vključevala sem elemente umetnostne terapije (Wadeson, 1987, Kariž, 2005) zato je bila moja pozornost usmerjena na opazovanje počutja, komunikacije in interesa do aktivnosti predšolskih romskih otrok pri:

- likovnih dejavnostih,
- ter različnih drugih aktivnostih:
- aktivnostih in prosti igra v koticčkih,
  - skupnih dejavnostih (skupni uvod, socialne igre, ogled dramatizacije),
  - prehrani.

S svojim pristopom sem soustvarila pogoje za varno, dobro počutje otrok. Z osredotočenjem na trenutno dogajanje v skupini, opazovanjem lastnega razmišljanja in občutkov. *Pri teh procesih je pomembna odprtost terapevta in njegova senzibilnost ter kreativnost, da lahko proces, ki se odpre, tudi zapre, zaključi. Poudarek je na odnosni ravni med terapevtom in klientom, (Vidrih, 15. 11. 2018).*

Rezultate lastnih opažanj in opažanj strokovnih delavk sem med sabo primerjala in analizirala. V preglednicah je zabeležena povprečna ocena počutja, komunikacije in interesa romskih otrok na vseh likovnih delavnicah, po opazovanju strokovnih delavk romskih otrok, lastna opažanja



so zabeležena v dnevniku opazovanja (poglavje 6.3).

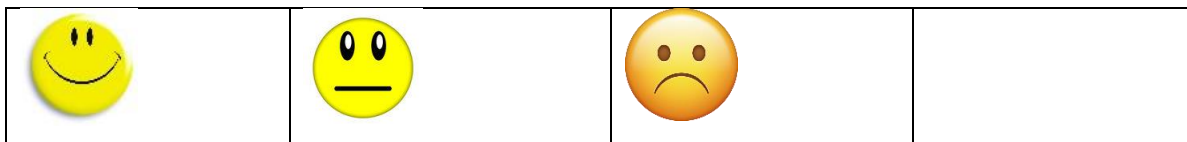
**Tabela 13: Časovni pregled vsebin in število vključenih romskih otrok**

Zaporedna številka delavnice	Datum	Tema	Vsebina	Število romskih otrok
1.	17. 10. 2018	Spoznavajmo se	Spoznavanje novega okolja, priprava jabolčne pite.	1
2.	6. 11. 2018	Praznujemo	Praznovanje rojstnega dne; socialna igra, ples, risanje, sladkanje in prosta igra.	2
3.	20. 11. 2018	Slonček Elmer	Spoznavanje likovnih materialov in tehnik.	2
4.	19. 12. 2018	Namizni venčki	Spoznavanje in poimenovanje naravnih materialov, oblikovanje namizne dekoracije.	2
5.	8. 1. 2019	Sledi	Sodelovanje, raziskovanje likovne tehnike in materiala, spodbujanje komunikacije	1
6.	25.1.2019	Ustvarjajva skupaj	Sprejemanje skupnih odločitev, dopolnjevanje, risanje.	2
7.	6. 2. 2019	Moj dom	Spoznavanje različnih bivališč in krajev bivanja, seznanitev z likovno tehniko trganko.	2
8.	26. 2. 2019	Zrcalce	Ogled kratke predstave z lutkami, socialna igra zrcaljenje – uglaševanje, Risanje svoje podobe na zrcalo, izdelava zrcala.	2
9.	22. 3. 2019	Rože za mamo	Plešemo skupaj (prireditve ob materinskem dnevu), izdelamo darilo za mamico.	5
10.	2. 4. 2019	Odpadni material	Ločevanje odpadkov, ustvarjanje iz odpadne embalaže.	1

**Tabela 14: Ocena počutja po opisu romskega otroka (počutjemer)**

Po vsaki izvedeni delavnici so romski otroci ocenili svoje počutje in tudi aktivnost, ki jim je bila najbolj všeč. Ogovori so se ponavljali, otroci so vedno pokazali na znak, ki nakazuje, da se počutijo zelo dobro. Pri opisu najbolj zaželenih aktivnosti pa je bil kotiček z likovnimi dejavnostmi ter kuhinjski.

Počutim se zelo dobro	Ne počutim se niti dobro niti slabo	Počutim se slabo	Najbolj mi je bilo všeč ... (izbira dejavnosti)
-----------------------	-------------------------------------	------------------	---



**Tabela 14: Povprečna ocena počutja, komunikacije in interesa na vseh likovnih delavnicah opazovanju po zapisu strokovnih delavk iz romskega naselja**

- *Ocenjevalna lestvica počutja otroka:* 1 - se očitno slabo počuti, 2 - se ne počuti dobro, 3 - se ne počuti niti dobro niti slabo, 4 - se dobro počuti, 5 - se počuti zelo dobro/odlično.
- *Ocenjevalna lestvica komunikacije otroka:* 1 - ne komunicira, 2 - zelo malo komunicira, 3 - malo komunicira, 4 - komunicira, 5 - zelo komunicira.
- *Ocenjevalna lestvica izražanja interesa otroka:* 1 - popolnoma nezainteresiran, 2- zelo malo zainteresiran, 3 - malo zainteresiran, 4 - zainteresiran, 5 - zelo zainteresiran

Zaporedna št. Delavnice	Romski otrok	Počutje	Komunikacija	Interes
1	RO1	4	2	3
2	RO1, RO2	3	1'5	3
3	RO1, RO2	4	2	4
4	RO1, RO2	4	1'5	4
5	RO3	4	1'5	4
6	RO1, RO3	3	1'5	4
7	RO4, RO5	3	1	4
8	RO1, RO2	4'5	2	4
9	RO1, RO2, RO3, RO4, RO5	3'5	2	3
10	RO5	5	3	5
<b>Povprečna ocena na vseh delavnica</b>	<b>Skupno število: 5</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>4</b>

#### 5.4.1 Kako likovne dejavnosti v vrtcu spodbujajo dobro počutje romskih predšolskih otrok

Rezultati lastnih opazanj in opažanj strokovnih delavk so si bili v tem primeru zelo podobni, otroci pa so svoje počutje pri vsakem obisku ocenili kot odlično oz. 'Počutim se zelo dobro'. V dveh primerih je bilo s strani strokovnih delavk iz romskega naselja in lastnega opazovanja zabeleženo nekoliko slabše počutje pri likovnih dejavnostih. Otroci, ki so pogosteje obiskovali delavnice, so se (s strani opazovalk) na teh bolje počutili, so bili videti bolj veseli, sproščeni, navdušeni nad dejavnostjo, eksperimentiranjem z materiali, ki so spodbujali njihovo samoizražanje. Otroci, ki so bili le dvakrat, pa slabše. V primeru, ko je bilo na obisku pet

romskih otrok (dve od teh sta bili drugič na delavnici), je bila skupina zelo polna, temu sorazmerno glasna, prostora je bilo malo. Pozornost otrok je bila razpršena na ostale otroke in njihove aktivnosti. Otroci, ki so na splošno (tudi po opisu strokovnih delavk) zelo živahni, vedoželjni in odprti, so se na videz bolje počutili za razliko od tistih bolj zadržanih in umirjenih, sploh v primeru zelo polne skupine.

Ob zaključku vsake delavnice so vsi otroci, na 'počutjemeru', obkrožili, da se počutijo zelo dobro. V procesu smo ustvarili prostor, kjer so se otroci lahko varno in sproščeno izražali, kar je pripeljalo do željene spremembe in dobrega počutja otrok (Wadeson, 1987).

Opažanja kažejo, da je kontinuiran obisk romskih otrok spodbudno vplival na njihovo počutje pri likovnih aktivnostih. Poleg tega je bilo zaznati, da se na likovno terapevtskih delavnicah počutijo bolje, ko je v skupini manj otrok. V primerjavi počutja ob prihodu in začetku posamezne delavnice ter ob zaključevanju le-te se je pokazalo, da so bili otroci ob zaključevanju nekoliko bolj sproščeni in veseli.

#### 5.4.2 Kako likovne dejavnosti spodbujajo komunikacijo romskih predšolskih otrok v odnosu do vrtčevskih otrok in vzgojiteljic

Pri opazovanju komunikacije smo se osredotočili na verbalno, predvsem pa na neverbalno komunikacijo otrok. Pozorno smo opazovali držo telesa, mimiko obraza (pogled, nasmeh, kimanje ...), geste. Romski otroci so pri likovno terapevtskih aktivnostih z vrtčevskimi komunicirali zelo malo, če ocenimo številčno po ocenjevalni lestvici, imamo zabeleženo oceno 2 – zelo malo komunicira.

Neverbalna komunikacija pa je bila, v odnosu do vrtčevskih otrok in vzgojiteljic, na začetku prisotna v manjši meri. Nasprotno se je pokazalo pri dveh dečkih (RO2 in RO3), ki sta vzpostavila kontakt z drugim otrokom. To je bilo najbolj opazno pri delavnici s slanim testom in odpadnem materialu, kjer je bil likovni material medij posrednik pri vzpostavitvi kontakta. Opažanja so pokazala, da materiali, s katerimi otroci spontano, prosto manipulirajo, ponujajo možnost sodelovanja, nadgrajevanja in (kar je v tem primeru najbolj pomembno) se jim zdijo še posebej zabavni (kot igranje s slanim testom in slikanje s čopiči) spodbujajo kontakt in komunikacijo med romskimi in vrtčevskimi otroki.

Besedna komunikacija je v večji meri potekala med romskimi otroki in njihovimi vzgojiteljicami, kot tudi očitna potreba nekaterih otrok po vzpostavitvi fizičnega kontakta z njimi in iskanje varnega prostora. Z vzpostavitvijo očesnega kontakta, kazanjem na materiale

in podajanjem le-teh, nasmehom, se je razvila nebesedna komunikacija vzpostavil odnos z vzgojiteljico.

Kot uspeh pri vzpostavitvi komunikacije so bili še tako majhni, vendar opazni nasmehi, pogledi, sprejemanje materialov in aktivnosti, ponujene opreme (npr. stola) in igrače. V tem primeru je prišlo do manjših razhajanj med lastnimi zabeležkami in beleženjem strokovnih delavk romskih otrok. Strokovne delavke romske otroke dobro poznajo in vedo, kako in koliko otroci komunicirajo v domačem okolju in so svoja opazovanja zabeležile na podlagi tega. Zlasti na začetku je bilo zaznati, da je otrokom nerodno; so se nasmihali, pogledali v oči, umaknili pogled, skomignili z rameni, se gladili ...

Na podlagi opažanj menim, da likovni medij v tem primeru, nekoliko vpliva na komunikacijo romskih predšolskih otrok v odnosu do vrtčevskih vzgojiteljic in otrok. V nadaljevanju bi se poslužili integracije različnih medijev in materialov, ki so se izkazali za posebej spodbudne pri vzpostavitvi kontakta in komuniciranju. Pri tem je pomembno poudariti pristop terapevta, ki s svojimi karakteristikami, znanjem, izkušnjami in osebnostjo, spodbuja samo izražanje otrok. Z nagovarjanjem čutno zaznavnega sistema in domišljije smo skrbeli za vzdušje, kjer so se otroci dobro počutili in se lahko brezskrbno izrazili. *»Skupna izkušnja pa je tista, ki povezuje in poteka na neverbalnem nivoju« (Vidrih, 15.11. 2018).*

Pri koordiniranju in vodenju vseh dejavnosti sem z otroki in njihovimi spremljevalkami ustvarila zaupen stik in s tem varen prostor, *»ki lahko otroke podpre, da naredijo korake, ki jih drugače morda ne bi in se pri tem spoznajo v boljši luči (Vidrih, 15.11. 2018).«*

Citiram strokovne delavke iz romskega naselja, ki so otroke dobro poznale in jih spremljale: *»Tako kot je bilo letos 'fajn' pri vas v vrtcu ni bilo še nikoli. Otroci so se res sprostiti, družili in igrali, super je bilo. Upam, da bomo še sodelovali.«* Pohvalile so pristop, odprtost skupine in vzgojiteljice ter način vodenja in dela, kar se je pokazalo na dobrem počutju in sproščenosti vseh otrok v skupini in njihovo željo po 'še'.

#### 5.4.3 Kako likovne dejavnosti v vrtcu spodbujajo interes po sodelovanju romskih predšolskih otrok v teh dejavnostih.

Interes za sodelovanje in po raziskovanju materiala je bil zelo velik (ocenjeno s 4 -zainteresiran) tako po poročanju vzgojiteljic romskih otrok kot tudi po lastnih opažanjih. Nekateri materiali in likovne aktivnosti so bili otrokom bolj znani drugi manj, z likovnimi dejavnostmi pa so v svojem okolju že prišli v stik. Kljub temu je bilo opaziti, da jim je raziskovanje materialov in udeležba na delavnicah všeč in so želeli sodelovati.

Manjši interes se je kazal na delavnici, v katero je bilo vključenih pet romskih otrok. Predvidevam, da so razlogi isti, kot so bili že naštetih (zelo polna in glasna skupina je pogojevala težjemu delu in razporejanju, bližjemu kontaktu in razpršeni pozornosti otrok na ostale otroke, koticke in aktivnosti).

Pri izbiranju likovnih materialov niso imeli zadržkov in so preizkušali vse, kar so imeli na razpolago. Do svojih izdelkov so imeli pozitiven odnos, bili ponosni na svoje ustvarjanje, vedno so jih shranili in odnesli domov. Čeprav je bil končni izdelek pomemben (in so vedno izrazili željo, da ga odnesejo s sabo), je bilo videti, da je proces tisti, ki jim je nudil veliko užitka, zabave in možnosti za spoznavanje novega. Pri dejavnostih, kjer so se vidno zabavali, so vztrajali dlje in pokazali več interesa. Material, ki se jim je zdel še posebej zanimiv in zabaven je bil medij, s katerim smo pridobili večjo sproščenost, zaupanje, interes za povezovanje. Tu se kaže pomembnost vzpostavitve neobremenjenega in povezovalnega odnosa ter vzdušja, ki ga umetnostni terapevt lahko otroku zagotovi.

#### 5.4.4 Kako različne aktivnosti v vrtcu in dnevna rutina vplivajo na počutje, komunikacijo in interes romskih predšolskih otrok.

Različne aktivnosti, pri katerih smo opazovali zgoraj naštete kategorije, so bile: prosta igra v kotickih, skupne igre (uvod, socialne igre, lutkovna predstava) in prehrana. Lastna opazovanja sem primerjala z opisi opazovanj strokovnih delavk romskih otrok.

Večjih odstopanj v počutju otrok pri različnih aktivnostih ni bilo opaziti, čeprav je bilo vidno, da so najbolj sproščeni in se zabavajo v kuhinjskem koticu. Enako so otroci sami povedali, da sta jima bila (po večini) najbolj všeč kuhinjski ali likovni koticek. Socialne in skupne igre so opazovali, na spodbudo se tudi vključili. Bilo jim je opazno nerodno, hkrati pa so se zabavali

ob opazovanju aktivnosti in se na spodbudo nekoliko tudi vključili. Enako spodbudno so na počutje vplivale lutke. Vidno zadovoljni so bili pri malici, kjer niso kazali kakšne zadržanosti in so si vedno postregli, kar je bilo ponujeno. Svoje počutje v vrtcu so na vsaki delavnici ocenili kot zelo dobro, tudi deček, ki je bil videti bolj zadržan.

Komunikacija ima v življenju osrednjo vlogo in ni omejena le na poslušanje in sporočanje, temveč sposobnost posameznika, da v odnosu z drugim izmenjuje svoje želje, misli, čustva in potrebe. Z neverbalno komunikacijo so otroci izrazili željo po sodelovanju, udeleževanju v dejavnostih, po igri z igračami. Verbalno so nekoliko komunicirali med sabo in s svojima vzgojiteljicama. Neverbalno pa z mano in z vrtčevskimi otroki. Največ komunikacije je potekalo pri prosti igri in pri nekaterih skupnih igrah; igranje v kuhinjskem kotičku, kjer je bilo med otroki največ interakcije, pri igri zrcaljenje, pozdravu ob glasbi z dotikom dela telesa, plesu ob glasbi. Na splošno ocenjujem, da je bilo komunikacije več pri aktivnostih, katerih je bila osnova prosto gibanje ali glasba. Kot primer navajam prosto igro v kuhinji, kjer so kontakt z romskimi vzpostavili vrtčevski otroci. Romski so se nanj odzvali in ga sprejeli neverbalno; z deljenjem igrač, usklajevanjem pri igri, zelo izrazno obrazno in telesno mimiko, igra je postala sodelovalna in ne več individualna dejavnost. Kot izredno spodbuden se je izkazal ples, kjer so se otroci preko giba usklajevali, se opazovali, komunicirali z gibi telesa in zelo izrazno obrazno mimiko. Bolj kot so bile te dejavnosti živahne in aktivne, bolj so se otroci sprostili, živahnejši so postali in se tudi bolj povezali in komunicirali z ostalimi.

V času malice so sedeli v kotičkih z vrtčevskimi otroki, kjer je v nekaj primerih prišlo do zelo izrazite medsebojne komunikacije in povezovanja otrok. Je pa bilo to opazno pri dečku, ki je že po naravi zelo živahen, družaben in aktiven. Najmanj komunikacije romskih otrok v odnosu do vrtčevskih otrok in vzgojiteljic je bilo v primeru večjega števila obiska romskih otrok. Takrat so se povezali med sabo, se udeleževali istih kotičkov, med njimi pa je potekala zelo živahna in glasna komunikacija. Ostali otroci jih v tem primeru niso zanimali.

Interes po sodelovanju je bil opazen pri ostalih dejavnosti; igri v kotičkih, dnevni rutini, nekateri so bili nekoliko bolj zadržani pri socialnih igrah in so jih le opazovali ali pa so potrebovali več spodbude. Največ interesa so pokazali za aktivnost v kuhinji in pri pospravljanju igralnice, kjer so samoiniciativno vzeli metlo, krpo in pričeli s pospravljanjem in urejanjem kotičkov.

## 6 ZAKLJUČEK

V magistrskem delu smo predstavili pomoč z likovnimi dejavnostmi kot obliko pomoči romskim predšolskim otrokom pri uvajanju v novo, institucionalno okolje. Pomoč z umetnostjo, z umetniškimi materiali in ustvarjalnim procesom, raziskuje čustva, zmanjšuje tesnobo, povečuje samozavest in rešuje druge psihološke konflikte.

Ljudje smo socialna bitja in že po naravi težimo k povezovanju z ostalimi. V procesu celotnih likovno terapevtskih delavnicah smo bili pozorni na vzpostavitev medsebojne povezave, odnosa, preko katerega so se otroci lahko počutili varno in sprejeto, so v aktivnostih uživali, se svobodno in neobremenjeno izražali, prejeli pozitivne spodbude, pomoč in vodenje, da so se lahko izražali na njihov svojstven način.

Na podlagi kvalitativne analize in samoocene počutja otrok smo ugotovili, da so se otroci dobro počutili na likovno terapevtskih delavnicah kot tudi ostalih aktivnostih v vrtcu in da je reden obisk pripomogel k sproščenosti in dobremu počutju. Njihov interes po sodelovanju in spoznavanju novega je bil velik in ne omejen zgolj na likovno področje, vendar se je na tem najbolj pokazal.

Pokazalo se je tudi, da imata velik vpliv na dobro počutje in željo po sodelovanju glasba in ples, ki sta že tako del romske kulture in identitete (Hrženjak, 2002; Brezar, 2004). Terapevtske delavnice so bile likovno zasnovane, zato smo glasbeno plesne dejavnosti ter gibalne in socialne igre načrtovali za uvodni del dneva, kar se je izkazalo za spodbudno. Smiselno bi jih bilo še bolj integrirati, vendar smo se zaradi časovne in prostorske omejitve ter velikega števila otrok v skupini, osredotočili na likovno terapevtsko področje. Likovni medij, še bolj pa usposobljenost in fleksibilnost terapevta pri celotnem procesu, pomembna faktorja pri vzpostavitvi interesa za sodelovanje otrok pri aktivnostih, spoznavanju novega okolja ter spodbujanju dobrega počutja.

Vključevanje otrok se je pokazalo kot spodbuden dejavnik pri krepitvi stikov z vrtčevskimi otroki, saj so ti pogosto spraševali po udeležbi romskih otrok: *Kdaj pa pridejo spet Romi? A bojo prišli danes romski otroci? Škoda, da jih ni. Se lahko grem z njimi igrat?*

Po poročanju strokovnih delavk v romskem naselju pa so tudi romski otroci pogosto spraševali in izražali željo po obisku vrtca.

Pri raziskavi gre za kvalitativni raziskovalni pristop, pri kateri ne moremo zanemariti vpliva lastne udeležbe pri pridobivanju rezultatov. V nadaljem raziskovanju bi bilo smiselno povečati

pogostost izvajanja, podaljšati čas, poskrbeti za kontinuiran obisk istih otrok in delno prilagoditi okolje, v smislu številčnosti skupine. Slednje je bilo v nekaj primerih, zaradi velikega števila otrok v skupini, neposredne glasnosti in prostorske stiske, nespodbudno za izvajanje delavnic.

Izvedena raziskava lahko pripomore k oblikovanju aktivnosti pomoči z umetnostjo in smernic, ki spodbudno delujejo na predšolske romske otroke, ki sicer niso vključeni v redni vrtec in k razumevanju potreb teh otrok z razvojnega vidika.

Likovno terapevtske dejavnosti v vrtcu, predvsem pa pristop umetnostnega terapevta in njegova usmerjenost in fleksibilnost v procesu so medij, ki delujejo spodbudno na počutje in interes socialno šibkejših otrok v novem okolju.



## 7 VIRI IN LITERATURA

- American art therapy association. (2013). What is art therapy? Pridobljeno s <https://www.arttherapy.org/upload/whatisarttherapy.pdf>
- Anning, A. in Ring, K. (2004). Making sense of children's drawings. London: McGraw-Hill Education.
- Arnhajm, R. in Stojić, V. (1985). Vizuelno mišljenje: jedinstvo slike i pojma. Beograd: Univerzitet umetnosti.
- Bačič, G., Bajič, Š. (2009). Romski zbornik s 16. mednarodnega romskega tabora Murska Sobota. Zveza Romov Slovenije, Murska Sobota.
- Bahovec, E. D., Kranjc, S., Cvetko, I., Umek, L. M., & Videmšek, M. (1999). Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih. Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Baggerly, J. N., Ray, D. C., in Bratton, S. C. (Eds.). (2010). Child-centered play therapy research: The evidence base for effective practice. John Wiley & Sons.
- Baranja, M. (2014) Romano Kher v Dobruški vasi. Pridobljeno s <http://www.romano-kher.si/aktualno/romano-kher-v-dobruski-vasi>
- Benič, M. Ž. (2016). Findings of Visual Arts Research in Early Childhood and Primary Education. Revija za elementarno izobraževanje, 9(4), 55–64.
- Bešter, R. (2007). Model integracijske politike v odnosu do drugih model imigrantskih politik. Razprave in gradivo, 53–54, 117–139.
- Brezar, S. (2004). Naše življenje. Lokve pri Črnomlju: Ministrstvo RS za kulturo.
- Brown, E. D., Garnett, M. L., Velazquez-Martin, B. M. in Mellor, T. J. (2018). The art of Head Start: Intensive arts integration associated with advantage in school readiness for economically disadvantaged children. Early Childhood Research Quarterly, 45, 204–214.
- Constantino, M. (1986). Abstract Cuento Therapy: A culturally sensitive modality for Puerto Rican children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 54(5), 639.
- Cortina, M. A. in Fazel, M. (2015). The Art Room: An evaluation of a targeted school-based group intervention for students with emotional and behavioural difficulties. The arts in psychotherapy, 42, 35–40. Pridobljeno s <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0197455614001282>
- Courthiade, M. (2002). Kronologija romov in legende. V V. Klopčič in M. Polzer (ur.), Evropa, Slovenija in romi (str. 160–182). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Crosser, S. (2008). When children draw. Pridobljeno s [http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article\\_view.aspx?ArticleID=130](http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=130)
- Crosser, S. (2009). When children draw. Early Childhood News. Pridobljeno s [http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article\\_view.aspx](http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx).
- Dalley, T. (2008). Art as therapy: An introduction to the use of art as a therapeutic technique. Routledge.
- Gabor, J. (2018). Del Tuha in Romnji ogreli večer v Lendavi. Pridobljeno s <https://www.vestnik.si/del-tuha-in-romnji-ogreli-vecer-v-lendavi-6636646>

Gombač, J., Josipovič, D., Mlekuž, J., Toplak, K., Vah Jevšnik in Žitnik Serafin, J. (2009). Demografska, etnična in migracijska dinamika v Sloveniji in njen vpliv na slovensko vojsko. Pridobljeno s <http://isim.zrc-sazu.si/eknjiga/Zitnik-ur.pdf>

Hadler, M. (2013). Značilni elementi v romski mladinski književnosti. Časopis za zgodovino in narodopisje, 84(4), 109–130.

Hrženjak, M. (2002). Zgodovinski, kulturni in družbeni vidik vključevanja romskih otrok v slovenske vrtce. Socialna pedagogika, 6(1), 81–93.

Ivanec, S. (2011). Odnos Romov do zgodovine. V D. Trškin (ur.), Trorajev zbornik (str. 453–483). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Kariž, B. (2005). Likovnoterapevtska obravnava otrok s pomanjkljivo pozornostjo in hiperaktivnostjo (Specialistično delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kariž, B. (2010). Likovna terapija za otroke. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Kljajič, A. in Duh, M. (2011). Uloga predšolskega odgoja i poticaja na likovno stvaralaštvo djece u prvom razredu. V A. Jurčević in S. Opić (ur.). Collected Papers of Special Focus Symposiu. Zagreb: Education and Learning for the Future.

Kõiv, K. in Kaudne, L. (2015). Impact of Integrated Arts Therapy: an intervention program for young female offenders in Correctional Institution. Psychology, 6(1), 1.

Komac, M. (2007). Priseljenci. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.

Košak Babuder, M. (2006). Kako pretrgati začarani krog revščine v izobraževanju. Sodobna pedagogika, 57 (pos. št.), 94–107.

Križanič, M. (2012). Integracija Romov v slovensko družbo. Bogoslovni vestnik, 72(3), 445–458.

Kroflič, R. (2011). Umetniški jezik kot osrednji medij pedagogike poslušanja (Reggio Emilia–nova paradigma predšolske vzgoje ali zgolj metodična inovacija?). V T. Devjak in M. Batistič-Zorec (ur.), Pristop Reggio Emilia–izziv za slovenske vrtce: zbornik zaključne konference-priročnik za dobro prakso (str. 51–65). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Krutulienė, R., Makauskienė, V. (2012). Elements of Art Therapy in Stuttering Intervention. Special Education, (1).

Lesar, I. (2009). Ali formalne rešitve na področju šolanja marginaliziranih omogočajo uresničevanje ideje inkluzije? Sodobna pedagogika, 1(60), 334–348.

Macura-Milovanović, S., Dekleva, B., Peček, M. (2006). Otroci iz Deponije: pedagoški vidiki vključevanja romskih otrok v izobraževalni sistem: analiza akcijskega eksperimenta. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Mahonina, K. (2005). Aktualna šolska oblast je privolila v prikrito nestrpnost do Romov pri delu večinskega prebivalstva. Mladina, 35. Pridobljeno s <http://www.mladina.si/93352/aktualna-solska-oblast-je-privolila-v-prikrito-nestrpnost-do-romov-pri-delu-vecinskega-prebivalstva/>

Malchiodi, C. A., Kim, D. Y. in Choi, W. S. (2003). Developmental art therapy. Handbook of art therapy, 93–105.

Malchiodi, C. A. (2005). Expressive therapies: History, theory, and practice. Expressive therapies.

- Mann, D. (2010). *Gestalt therapy: 100 Key Points and Techniques*. London and New York: Routledge
- Marjanovič Umek, L. (2004). Spoznavni razvoj v zgodnjem otroštvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Miklič, B. (2013). Če Romi izgubijo svojo kulturo, ne bodo vedeli, kdo so. Pridobljeno s <https://www.rtvsl.si/lokalne-novice/ce-romi-izgubijo-svojo-kulturo-ne-bodo-vedeli-kdo-so/309491>
- Novak, M. (2006). Vrtec v romskem naselju: vzgaja, uči in živi. *Sodobna pedagogika*, pos. izd., 266–280.
- Palaić, T. (2015). Družbeno angažirani muzej: Vključevanje romske skupnosti v soustvarjanje muzejskih vsebin. *Etnolog*, 25, 209.
- Pedagoški inštitut Korak za korakom Center za kakovost v vzgoji in izobraževanju. (2018). Predstavitev. Pridobljeno s <http://www.korakzakorakom.si/predstavitev>
- Pedagoški inštitut Korak za korakom Center za kakovost v vzgoji in izobraževanju. (2019). Projekti. Pridobljeno s <http://www.korakzakorakom.si/projekti>
- Petkovski, B. (2003). Romska identiteta in kultura. V V. Klopčič in M. Polzer (ur.), *Evropa, Slovenija in Romi* (str. 182–190). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Podgornik, N. (2014). Vloga revščine in socialne izključenosti na pridobivanje izobraževalnih in psihosocialnih kompetenc otrok. *Anthropos: Časopis za Psihologijo in Filozofijo ter za Sodelovanje Humanisticnih Ved*, 46.
- Podobnik, U., Tacol, T. in Jerman, J. (2008). Individualizacija in ustvarjalne razsežnosti pouka likovne vzgoje (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Podobnik, U. (2009). Raznolikost in subjektivnost izražanja - porok likovne prepričljivosti in izvirnosti. V *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia* (str. 103–118). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Podobnik, U. (2013). *Prepoznavanje likovne nadarjenosti in prepoznavanje njenega pomena v predšolskem in zgodnješolskem obdobju*. V Gradišek, P., Umek, M., Turnšek, N., & Skubic, D. (ur.), *Spodbudno učno okolje za nadarjene otroke v predšolskem in zgodnješolskem obdobju* (33). V *Zbornik povzetkov ob strokovnem posvetu*. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Pogačnik-Toličič, S., Vipotnik, O., Jernejec, M., Arh, J. in Milovanović, I. (1986). *Govorica otroške risbe*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Popošek, K. (2006). Prizadevanje za oblikovanje ustrezne večkulturne šolske klime. *Sodobna pedagogika*, pos. izd., 310–317.
- Pureber, T. (2012). Segregacija danes. *Časopis za kritiko znanosti*, 40, 247.
- Rastle, M. A. (2008). *Individual Art Therapy Counseling with At-Risk Children in a School Setting*. Pepper Pike, OH: Ursuline College Graduate Studies.
- Razpotnik, Š. (2000). Človek prihodnost. *Socialna pedagogika*, 4(2), 113–145.
- Razpotnik, Š. (2004). Jaz še vem kdo sem in od kod prihajam. *Socialna pedagogika*, 8(2), 121–152.
- Razpotnik, Š. (2014). Socialno v socialni pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 65(3), 54–70.
- Rubin, J. A. (2005). *Child art therapy*. John Wiley & Sons.

- Selič, P. (2012). Načela sporazumevanja v družinski medicini. V I. Švab in D. Rotar-Pavlič (ur.), Družinska medicina (str. 157–174). Ljubljana: Združenje zdravnikov Slovenije.
- Starc, B. (2004). Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi: priručnik za odgajitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi. Čakovec: Golden marketing-Tehnička knjiga.
- Tacol, T., Šupšakova, B. (2018). Likovni razvoj in simbol v vizualni komunikaciji otroka. Ljubljana: Debora.
- Tan, J. (2019). The difference between art as therapy and art psychotherapy. Pridobljeno s strani: <https://adelphipsych.sg/the-difference-between-art-as-therapy-and-art-psychotherapy/>
- Toman, Petek, Bešter, Pirc (2018). Center šolskih in obšolskih dejavnosti. Skupaj za znanje. Pridobljeno s strani: [http://www.skupajzaznanje.si/?page\\_id=19](http://www.skupajzaznanje.si/?page_id=19)
- Wadeson, H. (1987). The dynamics of Art psychotherapy. John Wiley & Sons.
- Vidrih, A. (15. 11. 2018). Lastni zapiski iz predavanj in vaj.
- Vogrinc, J., Zuljan, M. V., Kožuh, B. (2008). Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju.
- Vrlič, T. (2001). Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju. Ljubljana: Debora.
- Zavratnik Zimic, S. (2000). Koncept 'družbene izključenosti' v analizi marginalnih etničnih skupin. Teorija in praksa, 3(5), 832-848.
- Zupančič, J. (2002). Romska vprašanja v luči prostorskih odnosov. V V. Klopčič in M. Polzer (ur.), Evropa, Slovenija in Romi (str. 106–124). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Žvelc, M., Možina, M., Bohak, J. (2011). Psihoterapija. Ljubljana: Založba IPSA.

## 8 PRILOGA – PRIMER OPAZOVALNE LESTVICE

Datum: 21. 11. 2018

Tema: Slonček Elmer

Romski otrok: RO2

### 1 SPREMLJANJE POČUTJA

#### 1.1 Spremljanje počutja romskega otroka pri različnih aktivnostih

*Ocenjevalna lestvica počutja otroka:* 1-se očitno slabo počuti , 2-se ne počuti dobro, 3-se ne počuti niti dobro niti slabo , 4-se dobro počuti, 5-se počuti zelo dobro/odlično.

VRSTA DEJAVNOSTI	Ocena otrokovega počutja	Opažanja/ opis vedenja otroka
Prihod/odhod otrok	1 2 3 <u>4</u> 5	Opazuje otroke, vzgojiteljici, malo je zadržan.
Prehrana	1 2 3 <u>4</u> 5	Usede se za mizo k otrokom, si vzame sadje in čaj, je samostojno.
Aktivnosti in prosta igra v koticčkih	1 2 3 4 5	Se igra, udeleži, opazuje.
Skupne dejavnosti in socialne igre	1 2 3 <u>4</u> 5	Malo je zadržan, odgovarja vzgojiteljici, z otroki se ne povezuje.

#### 1.2 Spremljanje počutja romskega otroka pri različnih likovnih dejavnostih

*Ocenjevalna lestvica počutja otroka:* 1-se očitno slabo počuti , 2-se ne počuti dobro, 3 – se ne počuti niti dobro niti slabo , 4 –se dobro počuti, 5- se počuti zelo dobro/odlično.

Romski otrok	Ocena otrokovega počutja	Opažanja/opis otrokovega vedenja
RO2	1 2 3 <u>4</u> 5	Pri skupnem delu vzpostavi kontakt z vzgojiteljico, ostale opazuje, pokaže svoj del skupnega izdelka, se odzove povabilu, samostojno izdelava sliko.

### 2 SPREMLJANJE KOMUNIKACIJE

#### 2.1 Spremljanje komunikacije romskega otroka pri različnih aktivnostih

*Ocenjevalna lestvica izražanja komunikacije otroka:* 1-ne komunicira, 2- zelo malo komunicira, 3 –malo komunicira, 4 -komunicira, 5- zelo komunicira.

VRSTA DEJAVNOSTI	Ocena otrokovega komuniciranja	Opažanja/ opis vedenja otroka
Prihod/odhod otrok	1 <u>2</u> 3 4 5	Ne pozdravi.
Prehrana	<u>1</u> 2 3 4 5	Otroke opazuje, ne komunicira z njimi, sramežljiv je, ko se mu ponudi sadje
Aktivnosti in prosta igra v koticčkih	1 2 <u>3</u> 4 5	Prikima,se nasmehne.

Skupne dejavnosti in socialne igre	1 <u>2</u> 3 4 5	Poslušša zgodbo, odgovori, ko ga vzgojiteljica kaj vpraša.
------------------------------------	------------------	--

## 2.2 Spremljanje komunikacije romskega otroka pri likovnih dejavnostih v odnosu do vrtčevskih vzgojiteljic

*Ocenjevalna lestvica izražanja komunikacije otroka:* 1-ne komunicira, 2- zelo malo komunicira, 3 –malo komunicira, 4 -komunicira, 5- zelo komunicira.

Romski otrok	Ocena otrokovega komuniciranja	Opažanja/opis otrokovega vedenja
RO2	1 <u>2</u> 3 4 5	Komunicira samo z vzgojiteljico, ko jih odgovori na vprašanje, opazuje dejavnost, materiale.

## 2.3 Spremljanje komunikacije romskega otroka z drugimi otroki pri likovnih dejavnostih.

*Ocenjevalna lestvica izražanja komunikacije otroka:* 1-ne komunicira, 2- zelo malo komunicira, 3 –malo komunicira, 4 -komunicira, 5- zelo komunicira.

Romski otrok	Ocena otrokovega komuniciranja	Opažanja/opis otrokovega vedenja
RO2	<u>1</u> 2 3 4 5	Samo opazuje otroke v skupini, z njimi ne vzpostavi kakršnega koli stika.

## 3 SPREMLJANJE INTERESA

### 3.1 Spremljanje interesa po sodelovanju/vključevanju romskega otroka pri različnih aktivnostih

*Ocenjevalna lestvica izražanja interesa otroka:* 1- popolnoma nezainteresiran, 2- zelo malo zainteresiran, 3 –malo zainteresiran, 4 -zainteresiran, 5- zelo zainteresiran

VRSTA DEJAVNOSTI	Ocena otrokovega interesa	Opažanja/ opis vedenja otroka
Prihod/odhod otrok	1 2 3 <u>4</u> 5	Opazuje, kaj se dogaja (skupina se pripravlja na umivanje zob).
Prehrana	1 2 3 <u>4</u> 5	Se posveča hrani, pospravi za sabo bananine olupke.
Aktivnosti in prosta igra v kotičkih	1 2 3 4 5	/
Skupne dejavnosti in socialne igre	1 2 3 <u>4</u> 5	Pri branju pravljice mu pozornost bega od zgodbe do otrok in prostora.

### 3.2 Spremljanje interesa romskega otroka pri različnih likovnih dejavnostih v odnosu do materiala

*Ocenjevalna lestvica izražanja interesa otroka:* 1- popolnoma nezainteresiran, 2- zelo malo zainteresiran, 3 –malo zainteresiran, 4 -zainteresiran, 5- zelo zainteresiran

Romski otrok	Ocena otrokovega interesa	Opažanja/opis otrokovega vedenja
RO2	1 2 3 <u>4</u> 5	Sam si izbere in kombinira materiale, samostojno izdeluje, ustvarja, malo je zadržan pri skupnem delu, za seboj vse pospravi, pomaga očistiti prostor. Materiali so mu poznani.

### 3.3 Spremljanje interesa romskega otroka za sodelovanje pri različnih likovnih dejavnostih

*Ocenjevalna lestvica izražanja interesa otroka:* 1- popolnoma nezainteresiran, 2- zelo malo zainteresiran, 3 –malo zainteresiran, 4 -zainteresiran, 5- zelo zainteresiran

Romski otrok	Ocena otrokovega interesa	Opažanja/opis otrokovega vedenja
RO2	1 2 3 <u>4</u> 5	Sproščeno in samostojno izdeluje, rad sodeluje.