

UČENCI Z UČNIMI TEŽAVAMI

Izbrane teme

Uredili

**Suzana Pulec Lah
in Marija Velikonja**



UČENCI Z UČNIMI TEŽAVAMI

Izbrane teme

UČENCI Z UČNIMI TEŽAVAMI – Izbrane teme

Urednici: mag. Suzana Pulec Lah,
mag. Marija Velikonja

Članice projektne skupine Pedagoške fakultete (projekt Evropskega socialnega sklada in Ministrstva za šolstvo in šport Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela «učne težave v osnovni šoli»):
dr. Marija Kavkler, dr. Lidija Magajna, mag. Milena Košak Babuder, mag. Suzana Pulec Lah, Janja Košir,
Lia Janželj, Andreja Jereb

Recenzija: dr. Livija Knaflič,
dr. Zrinjka Stančič

Lektoriranje: Bernarda Kejžar

Oblikovanje in računalniški prelom: Ksenija Konvalinka

Oblikovanje naslovnice: Suzana Kogoj

Tisk: Tiskarna Pleško, d. o. o.

Izdala in založila: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Naklada: 1000

Prvi natis.

Ljubljana, 2011

Izid publikacije je omogočilo sofinanciranje Evropskega socialnega sklada Evropske unije in Ministrstva za šolstvo in šport.



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT

Univerza
v Ljubljani
Pedagoška
fakulteta



CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

376(082)

UČENCI z učnimi težavami. Izbrane teme / [urednici Suzana Pulec Lah, Marija Velikonja]. - 1. natis. - Ljubljana : Pedagoška fakulteta, 2011

ISBN 978-961-253-065-5

1. Pulec Lah, Suzana

256418816

KAZALO

Predgovor	4
Uvod	7
<i>Lidija Magajna, Marija Kavkler, Janja Košir</i> Osnovni pojmi	8
Zgodovinski, pravni in ekonomski vidiki učnih težav	23
<i>Janja Košir</i> Učne težave – pogled v preteklost	24
<i>Lia Janželj</i> Pravni vidiki učnih težav	38
<i>Andreja Jereb</i> Ekonomske posledice učne neuspešnosti	52
Nekateri pomembni sistemski dejavniki uresničevanja dokumenta Učne težave v osnovni šoli: koncept dela	67
<i>Andreja Jereb</i> Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami	68
<i>Andreja Jereb</i> Pomen uspešnega prehoda kot vira pomoči učencem z učnimi težavami	80
<i>Andreja Jereb</i> Strategije vrstniške pomoči za učence z učnimi težavami	94
<i>Andreja Jereb</i> Partnersko sodelovanje med učitelji in starši kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami	110
<i>Suzana Pulec Lah, Marija Kavkler</i> Podpora učitelju in drugim šolskim strokovnim delavcem pri uresničevanju koncepta dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli	126
O avtorjih	143

Predgovor

Leta 2007 je bil na 106. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje sprejet **Koncept dela 'Učne težave v osnovni šoli'**. V obsežnem razvojno-raziskovalnem projektu **Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela 'Učne težave v osnovni šoli'**, ki je v letih 2008-2011 potekal v okviru Univerze v Ljubljani in bil financiran iz sredstev Evropskega socialnega sklada (ESS) ter sredstev Ministrstva za šolstvo in šport Republike Slovenije, smo razvili modele in strategije za uresničevanje koncepta ter pripravili nove in dodatne strokovne podlage, ki podrobneje predstavljajo in poglobljajo nekatere najpomembnejše strokovne smernice iz Koncepta dela 'Učenci z učnimi težavami' – z namenom, da bi bile v pomoč in podporo šolskim strokovnim delavcem, učencem in staršem pri uresničevanju koncepta v praksi. Uporaba izbranih sodobnih pristopov in učinkovitih strategij omogoča kakovostno šolanje za vse učence.

Projektno delo smo v obliki treh podprojektov izvajale članice projektnih skupin Pedagoške fakultete in Fakultete za socialno delo pod skupnim vodstvom dr. Marije Kavkler. **V projektni skupini Pedagoške fakultete**, kjer sta potekala dva podprojekta Prepoznavanje in odkrivanje učnih težav pod vodstvom dr. Lidije Magajne ter Pomoč in razvoj strategij za delo z učenci z učnimi težavami pod vodstvom dr. Marije Kavkler, so bile poleg članic, ki že dalj časa praktično in raziskovalno delujemo na področju učnih težav – dr. Marija Kavkler, dr. Lidija Magajna, mag. Milena Košak Babuder in mag. Suzana Pulec Lah –, vključene tudi raziskovalke Janja Košir, Lia Janželj in Andreja Jereb. Pri pripravi posameznih prispevkov za monografije so sodelovali tudi zunanji sodelavci z bogatimi praktičnimi in raziskovalnimi izkušnjami. Izbrane elemente obeh podprojektov smo v praksi preverjali s pomočjo 32 članic in članov sedmih področno delujočih inkluzivnih timov, ki so sodelovali s 145 članicami in člani šolskih timov v 15 osnovnih šolah. **Projektno skupino pri Fakulteti za socialno delo**, kjer je potekal tretji podprojekt Soustvarjanje učenja in pomoči, je vodila dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič. S skupino raziskovalk in raziskovalnih sodelavk (dr. Lea Šugman Bohinc, dr. Nina Mešl, dr. Liljana Rihter, dr. Ines Kvaternik, mag. Klavdija Kustec, Ksenija Bregar Golobič, Tadeja Kodele, Beata Akerman) je v projektu – v okviru obsežnega akcijskega raziskovanja v šol. l. 2009/10 – sodelovalo še 18 učencev in učenk z učnimi težavami, 24 njihovih staršev in 45 strokovnih delavk (učiteljic, svetovalnih delavk, specialnih pedagogin) z devetih osnovnih šol po Sloveniji.

Podprojekt **Prepoznavanje in odkrivanje učencev z učnimi težavami** se je osredotočal na razvijanje in preizkušanje sodobnih pristopov in metod prepoznavanja ter diagnostičnega ocenjevanja različnih učnih težav, ki ovirajo učinkovito učenje, močnih področij in posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb. V okviru podprojekta **Pomoč in razvoj strategij za delo z učenci z učnimi težavami** smo izbrali, razvili in preizkušali ključne koncepte in strategije dela za kvalitetnejše poučevanje, podporo in pomoč učencem z učnimi težavami. Osrednji del podprojekta **Soustvarjanje učenja in pomoči** pa je predstavljalo široko akcijsko raziskovanje na devetih

osnovnih šolah, v okviru katerega je skupina raziskovalk skupaj s šolskimi strokovnimi delavkami, učenci z učnimi težavami ter njihovimi starši preizkušala in razvijala model delovnega odnosa soustvarjanja v izvirnem delovnem projektu pomoči učencu z učnimi težavami.

Rezultat triletnega razvojno-raziskovalnega dela je zbirka štirih monografij: ***Učenci z učnimi težavami – izbrane teme, Učenci z učnimi težavami – prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje, Učenci z učnimi težavami – pomoč in podpora ter Učenci z učnimi težavami – izvirni delovni projekt pomoči.*** Prve tri je pripravila projektna raziskovalna skupina pri Pedagoški fakulteti, zadnja v zbirki pa je delo raziskovalne skupine pri Fakulteti za socialno delo.

V monografiji ***Učenci z učnimi težavami – izbrane teme***, ki je pred vami, so predstavljeni izbrani osnovni pojmi in pomembni dejavniki za uresničevanje koncepta dela z učenci z učnimi težavami, pomembni za vsa področja projekta Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela 'Učne težave v osnovni šoli'. Nekatere teme so avtorice že predstavile na različnih konferencah v okviru diseminacije rezultatov projekta. Prispevki so v monografiji razvrščeni v tri večje sklope.

V prvem sklopu so predstavljeni osnovni pojmi, ki so pomembni za razumevanje celotnega koncepta dela z učenci z učnimi težavami kot tudi za prepoznavanje, ocenjevanje ter obravnavo učencev z učnimi težavami. Drugi sklop prispevkov v monografiji vključuje prispevke o zgodovinskem, pravnem in ekonomskem vidiku učnih težav. Vsi omenjeni prispevki bralcu nudijo širša izhodišča za pojmovanje učnih težav ter za razumevanje pomena zagotavljanja pravočasne in kakovostne pomoči in podpore učencem z učnimi težavami. V tretjem sklopu monografije pa so predstavljeni izbrani aktualni dejavniki, ki lahko pomembno vplivajo na uspešnost učencev z učnimi težavami ter predstavljajo bodisi varovalne dejavnike bodisi dejavnike tveganja za učno in tudi širše pojmovano uspešnost učencev z učnimi težavami.

Članice projektne skupine menimo, da bodo vse štiri monografije omogočile šolskim strokovnim delavcem usvajanje sodobnih spoznanj in učinkovitih strategij prepoznavanja, ocenjevanja, poučevanja in obravnave učencev z učnimi težavami, ki bodo temeljile na empirično dokazanih ugotovitvah, poznavanju narave problemov in sodobnih principih pomoči ter tako prispevale k soustvarjanju enakih možnosti in udeležanju nekaterih ciljev trajnostnega razvoja. Predvsem pa upamo, da bodo predstavljene vsebine šolskim strokovnim delavcem v osnovni šoli predstavljale oporo in pomoč pri njihovem vsakdanjem strokovnem delu in tako prispevale tudi k zviševanju občutka samoučinkovitosti pri delu z raznoliko skupino učencev.

Publikacijo ***»Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli – izbrane teme«*** namenjamo šolskim strokovnim delavcem, staršem in študentom, ki se pripravljajo na poučevanje ter vsem tistim, ki si želijo dodatnega strokovnega usposabljanja in novih znanj za izvajanje različnih oblik podpore in pomoči za raznoliko populacijo učencev osnovnih šol.

za članice razvojno-raziskovalnega projekta
vodja projekta:
dr. Marija Kavkler



Uvod

Lidija Magajna, Marija Kavkler, Janja Košir

Osnovni pojmi

Povzetek

Prispevek obravnava nekatere osnovne pojme, ki so ključni za razumevanje področij odkrivanja in diagnostičnega ocenjevanja ter pomoči in podpore učencem z učnimi težavami. Opredeljene so vrste učnih težav, razlike med splošnimi in specifičnimi učnimi težavami, posamezne podskupine splošnih in specifičnih težav pri učenju ter širše priznan in aktualen model odzivanja na obravnavo. Model *odziv na obravnavo* je manj znan model, ki predstavlja osnovo za razumevanje modelov, ki jih predstavljamo na področju odkrivanja, diagnostičnega ocenjevanja ter pomoči in podpore učencev z učnimi težavami. V okviru modela *odziv na obravnavo* ima pomembno vlogo petstopenjski model odkrivanja in diagnostičnega ocenjevanja ter obravnave učencev z učnimi težavami. V prispevku so natančneje predstavljene prve tri stopnje modela, ki se povezujejo z uzakonjenimi pravicami učencev z učnimi težavami. Na koncu prispevka za lažje razumevanje vsebin monografije in v podporo izvajanju petstopenjskega modela v praksi navajamo še nekatere pojme, ki se nanašajo na splošno poučevalno prakso. Pravilno razumevanje in uporaba le-teh je z vidika zagotavljanja pomoči učencem z učnimi težavami ključnega pomena, saj se zagotavljanje pomoči ne sme osredotočiti samo na izvajanje posameznih prilagoditev, temveč mora temeljiti na izvajanju splošne učinkovite poučevalne prakse, ki spodbuja učenje vseh učencev. Zagotavljati je potrebno primeren repertoar strategij, znotraj katerega se uporablja raznovrstne metode, tehnike, oblike dela in prilagoditve.

Ključne besede: učenci z učnimi težavami, splošne učne težave, specifične učne težave, model *odziv na obravnavo*, petstopenjski model odkrivanja ter pomoči in podpore

Učne težave – opredelitev in podskupine težav pri učenju

Učne težave so pojav, ki je zelo raznolik, saj se za enakimi pritožbami o težavah pri branju, beganju pozornosti, odlaganju učenja ali čustvenih stiskah ob preverjanju znanja lahko skrivajo povsem različni vzroki. Kot pojav se učne težave razprostirajo na **kontinuumu** od lažjih do težkih, od preprostih do kompleksnih, od kratkotrajnih (prehodnih) do tistih, ki so vezane na čas šolanja ali trajajo vse življenje.

Skupina učencev z učnimi težavami je zato zelo **raznolika**. Pri nekaterih se težave pojavljajo le pri enem ali dveh predmetih, drugi so neuspešni pri večini predmetov. Težave so lahko prisotne že pred vstopom v šolo (pretirana nemirnost in beganje od ene igralne aktivnosti k drugi, pomanjkanje interesa za poslušanje pravljic). Lahko nastajajo postopoma ali se pojavijo nenadoma. Učna uspešnost pri nekaterih učencih upada postopoma, ko se količina učne snovi povečuje in postaja snov čedalje bolj abstraktna. Do izrazitega poslabšanja pa lahko pride tudi nenadoma, ko npr. ob začetnem neuspehu pri strogem in nerazumevajočem učitelju tesnoba pri učencu naraste do te mere, da povsem »zablokira«. Nekatere vrste učnih težav so prehodne narave (upad storilnosti po kratkotrajnem, intenzivnem stresu, prilagajanje na novo okolje in zahteve ob vstopu v srednjo šolo itd.). Druge pa posameznika ovirajo dlje časa ali vse življenje (nekatero težje oblike specifičnih učnih težav).

Zaradi kompleksnosti in raznovrstnosti učnih težav je **definicija** tega pojava dokaj ohlapna. Lerner (2003) tako npr. definira **otroke in mladostnike z učnimi težavami** kot raznoliko skupino otrok in mladostnikov z različnimi kognitivnimi, socialnimi, čustvenimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju pomembno večje težave kot večina njihovih vrstnikov.

Ekosistemska definicija težav v procesu učenja navaja, da težave v procesu učenja nastanejo takrat, kadar v procesu učenja manjka eden ali več pomembnih elementov ekosistema, ki vplivajo na učenca (Bartoli, 1990). Kompleksni biološki, socialni, družinski, kognitivni, jezikovni, kulturni, zgodovinski, ekonomski in politični dejavniki oblikujejo ekosistem, ki vpliva na učinkovito učenje vsakega učenca. Uspešnost pri učenju pa je odvisna od vseh udeležencev ekosistema (učenec, družina, šola, družbena skupnost, kultura, značilnosti interakcij in povezovanja podsistemov v celoto) in ne le od učenca. Učenec pa s svojimi značilnostmi vselej oblikuje interakcije med sabo in drugimi udeleženci ekosistema.

Učne težave delimo na splošne in specifične. Oboje se razprostirajo od lažjih do težjih, od enostavnih do zapletenih in po trajanju od težav, ki so vezana na krajša oziroma daljša obdobja šolanja, do težav, ki lahko trajajo vse življenje. Nekateri učenci imajo samo splošne učne težave, nekateri le specifične, mnogi imajo učne težave obeh vrst (Kavkler in Magajna, 2008).

O težavah pri učenju splošne narave ali nespecifičnih učnih težavah govorimo takrat, ko je usvajanje in izkazovanje znanja ali veščin pri učencu ovirano zaradi najrazličnejših neugodnih vplivov okolja (ekonomska in kulturna prikrajsanost, problemi večjezičnosti in multikulturalnosti, pomanjkljivo ali neustrezno poučevanje ipd.), notranjih dejavnikov (upočasnen razvoj splošnih kognitivnih sposobnosti, čustvene/vedenjske motnje ali osebnostne posebnosti v samem posamezniku) ali neustreznih vzgojno-izobraževalnih interakcij med posameznikom in okoljem (strah pred neuspehom, nezrelost in pomanjkanje motivacije in učnih navad itd.).

Če so razlogi za slabše učno napredovanje na določenih področjih učenja (npr. pri usvajanju tehnike branja, miselnega računanja, časovnih ali prostorskih pojmov itd.) notranje, nevrofiziološke narave, govorimo o **specifičnih učnih težavah (SUT)**. Za težjo obliko specifičnih učnih težav uporabljamo tudi izraz **primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU)**. Pri učencih s specifičnimi učnimi težavami ali s primanjkljaji na posameznih področjih učenja so

torej potenciali za učenje na nekaterih področjih učenja zmanjšani zaradi notranjih vzrokov nevrofiziološke narave.

Učna neuspešnost je lahko absolutna ali relativna. Pri **absolutnem** učnem neuspehu težave pri učenju vodijo do negativnih ocen ali ponavljanja razreda. O **relativni učni neuspešnosti ali učencih**, ki so **storilnostno podpovprečni**, pa govorimo, ko učenčevi dosežki sicer zadoščajo za napredovanje, vendar so nižji od dosežkov, ki bi jih lahko pričakovali glede na ugotovljene intelektualne sposobnosti.

Ko se težave pri učenju ali učna neuspešnost pojavljajo pri učencih, pri katerih raven splošnih intelektualnih sposobnosti bolj ali manj zaostaja za vrstniki (podpovprečne ali mejne sposobnosti, lažja motnja v duševnem razvoju), je počasnejše napredovanje pri usvajanju šolskih veščin in znanj pričakovano. V teh primerih se raven šolske storilnosti ali učni dosežki učenca ujemajo z njegovimi intelektualnimi potenciali in lahko pričakujemo, da bo potreben daljši čas usvajanja in da nekaterih abstraktnih vsebin ne bo zmožen usvojiti. Za učence, katerih težave pri učenju so povezane predvsem s podpovprečnimi in mejnimi sposobnostmi, uporabljamo tudi izraz **»učenci, ki počasneje usvajajo znanja«**.

Pri **storilnostno podpovprečnih** učencih so intelektualne sposobnosti ustrezne (povprečne ali nadpovprečne), vendar so njihovi učni rezultati ali njihovo izvajanje iz različnih razlogov slabši od ravni, ki bi jo lahko pričakovali glede na splošne sposobnosti. Razdevšek-Pučko, Čuk in Peček (2003) govorijo o **»poduspešnosti«**, Makarovič (1984) pa o **»podrealizatorjih«**. V literaturi, ki obravnava problematiko razmerja med sposobnostmi in učnimi dosežki (pri čemer so možna nesorazmerja v obeh smereh), se uporabljajo različni izrazi, ki nakazujejo, da so dosežki ali delovanje učenca pod ravno njegovih intelektualnih kapacitet (Povey in Tod, 1993, v Razdevšek-Pučko, Čuk in Peček, 2003). Vzroki razhajanj med sposobnostmi in dosežki so lahko tako notranje narave (specifične učne težave, motnje pozornosti s hiperaktivnostjo, motivacijske, čustvene ali vedenjske težave itd.) ali pa so dejavniki okolja tisti, ki posamezniku ne omogočajo, da bi realiziral svoje potenciale (nizek socialno-ekonomski položaj, izrazito neugodna domača klima ali neustrezna pričakovanja in neustrezni načini poučevanja v šoli).

Težave pri učenju splošne (nespecifične) narave

Tudi skupina učencev, pri kateri se pojavljajo težave pri učenju splošne narave, je zelo **raznolika**, saj sta narava in intenzivnost pojavljanja težav odvisni od interaktivnih vplivov različnih zunanjih in notranjih dejavnikov. Učencem v tej skupini je skupno le, da imajo pomembno večje težave pri učenju kot njihovi vrstniki, da so pri enem ali več predmetih manj uspešni ali celo neuspešni in da vzroki njihovih težav niso specifične (nevrofiziološke, nevropsihološke) narave. Potenciali teh učencev torej niso okrnjeni zaradi prisotnosti specifičnih motenj ali posebnosti pri obdelavi določenih vrst informacij. Svojih potencialov ne morejo realizirati zaradi različnih notranjih ali zunanjih dejavnikov, lahko pa pride do poglobljanja težav zaradi neugodnega prepletanja zunanjih in notranjih vplivov.

Pretežen vpliv zunanjih dejavnikov na postopno nastajanje težav pri učenju lahko zasledimo pri naslednjih podskupinah težav pri učenju, in sicer pri:

- **učencih, katerih učne težave so pogojene z večjezičnostjo in multi-kulturalnostjo** (obvladajo le površinsko sporazumevalno raven jezika, v katerem se šolajo, ne pa globlje spoznavno-akademske ravni, ki je osnova šolskega učenja);
- **učencih, ki zaradi kulturne in ekonomske prikrajšanosti** (revščine) niso deležni potrebnih spodbud in priložnosti na kognitivnem, socialnem in motivacijsko-emocionalnem področju, tako v domačem kot v širšem okolju;
- **učencih, ki so deležni pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja** (npr. zaradi pogostih menjav šol ali učiteljev, pomanjkljive didaktične usposobljenosti učiteljev itd.) in imajo zato velike vrzeli v znanju.

Pretežen vpliv notranjih dejavnikov na učno neuspešnost pa je prisoten pri:

- **učencih, ki se počasneje učijo** (nimajo motnje v duševnem razvoju) zaradi upočasnjene razvoja splošnih kognitivnih sposobnosti (počasi prehajajo na simbolni nivo, kažejo večji interes za praktične dejavnosti itd.);
- **učencih s čustveno pogojenimi težavami** pri učenju (npr. strahom pred neuspehom, potrlostjo itd.);
- **učencih, katerih učne težave so posledica pomanjkljive motivacije in samoregulacije** (npr. slabo organizirani mladostniki, ki imajo težave pri načrtovanju, spremljanju in kontroliranju lastnega dela ter zastavljanju ciljev, soočanjem z neuspehom itd.).

Neugodni interaktivni vplivi zunanjih in notranjih dejavnikov pa so značilni za nastanek in poglobljanje težav pri:

- **učencih, katerih težave pri učenju so posledica neustreznih vzgojno-izobraževalnih interakcij med učencem in učnim okoljem**, saj načini vzgajanja in obravnave še povečujejo neugoden razvoj ob prisotnosti določenih osebnostnih značilnosti (npr. splošna nezrelost, kljubovalno vedenje, dekompenzacija v stresnih situacijah itd.).

Učenci, ki sodijo v različne podskupine splošnih učnih težav, so skupaj z učenci z lažjimi do zmernimi specifičnimi učnimi težavami deležni načinov odkrivanja, podpore in pomoči v okviru Zakona o osnovni šoli (1996), ki so prikazani v dokumentu *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela* (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak in Bregar Golobič, 2008a).

Specifične učne težave in primanjkljaji na posameznih področjih učenja

Učenci s specifičnimi učnimi težavami ali motnjami učenja specifične narave so zelo raznolika skupina učencev, pri katerih se zaradi znanih in neznanih motenj ali razlik v delovanju centralnega živčnega sistema kljub povprečnim ali nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim

pojavljajo izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in računanju. Kažejo se tudi zaostanki v razvoju in/ali primanjkljaji pozornosti, pomnjenja, mišljenja, koordinacije, komunikacije, socialnih sposobnosti in emocionalnega dozorevanja. Primanjkljaji vplivajo na kognitivno predelovanje besednih in nebesednih informacij, ovirajo usvajanje in avtomatizacijo šolskih veščin ter vse življenje vplivajo na učenje in vedenje.

Primanjkljaji na posameznih področjih učenja so notranje narave in niso primarno pogojeni z neustreznim poučevanjem in drugimi okoljskimi dejavniki, vidnimi, slušnimi ali motoričnimi okvarami, motnjami v duševnem razvoju ter vedenjskimi in čustvenimi težavami (motnjami), čeprav se lahko pojavljajo skupaj z njimi.

Specifične učne težave lahko delimo v dve glavni skupini, ki vključujeta:

- **specifične primanjkljaje na ravni slušno- vidnih procesov**, ki povzročajo motnje branja (*disleksija*), pravopisne težave (*disortografija*) in druge učne težave, povezane s področjem jezika (npr. nekatere oblike specifičnih motenj pri aritmetiki itd.);
- **specifične primanjkljaje na ravni vidno-motoričnih procesov**, ki povzročajo težave pri pisanju (*disgrafija*), matematiki (*spacialna diskalkulija*), načrtovanju in izvajanju praktičnih dejavnosti (*dispraksija*) pa tudi na področju socialnih veščin.

Specifične učne težave in primanjkljaji na posameznih področjih učenja niso primarno odvisne od posameznikove ravni inteligentnosti, vlaganja truda in socialno-ekonomskega položaja družine. Pojavljajo se torej tudi pri nadarjenih učencih, vztrajajo tudi ob velikem vlaganju truda in rednem urjenju ter na specifičnih področjih ovirajo učenje tako dijakov iz socialno-kulturno manj spodbudnega okolja kot tistih, ki imajo doma ugodne razmere, veliko razumevanja in podpore.

Specifične učne težave se lahko pojavljajo v blažji, zmerni ali izraziti/težji obliki. Težjo obliko specifičnih učnih težav imenujemo tudi **primanjkljaji na posameznih področjih učenja**. Učenci, ki imajo težjo obliko specifičnih motenj učenja, so po Zakonu o usmerjanju (2000) upravičeni do usmerjanja v program prilagojenega izvajanja z dodatno strokovno pomočjo, to je do intenzivnejših načinov pomoči in prilagajanja poučevanja. Učenec je lahko prepoznan kot učenec s primanjkljaji na posameznih področjih učenja le v primeru, ko so se izrazite učne težave pokazale že v dosedanjem šolanju in jih ni bilo mogoče odpraviti kljub vsej pomoči in prilagoditvam v prvih treh korakih petstopenjskega modela, ki mu jih je šola nudila v skladu s tretjim odstavkom 12. in 24. člena Zakona o osnovni šoli (1996), na enem ali več področjih (branje, pisanje računanje, pravopis, itd.), na katerih ni dosegel minimalnega standarda znanja.

Mnogi učenci s specifičnimi težavami, ki so pravočasno odkriti in deležni ustreznih oblik poučevanja in pomoči, lahko težave kompenzirajo z uporabo dobrih tehnik poučevanja in aktiviranjem močnih področij učenja do te mere, da so uspešni in ne potrebujejo usmerjanja in dodatne strokovne pomoči.

Model odziv na obravnavo

Učne težave učencev odpravimo ali vsaj zmanjšamo, če jih zgodaj odkrijemo in potem učenec organiziramo učinkovito učno pomoč in podporo odraslih. Tudi Evropska komisija (European Commission, 2006) je sprejela sklep, da je izobraževanje kritičen dejavnik razvoja dolgoročne konkurenčnosti in družbene povezanosti članic Evropske unije, saj izobraževalni dosežki državljanov pomembno vplivajo na ekonomski in socialni razvoj vsake družbe.

Model *odziv na obravnavo* (ang. RTI – Response to intervention) predstavlja preventivni okvir za izboljšanje učnih dosežkov vseh učencev. Model pa predvsem omogoča zgodnje odkrivanje ter ustrezno in učinkovito zagotavljanje učne pomoči učencem z učnimi težavami, saj omogoča prehajanje od prilagoditev organiziranih za vse učence do bolj intenzivne obravnave posameznih učencev z izrazitejšimi učnimi težavami na različnih stopnjah modela.

Model *odziv na obravnavo* je široko prepoznan in uporabljen v Združenih državah Amerike. Uporabljajo ga kot del procesa odkrivanja in diagnostičnega ocenjevanja učencev z učnimi težavami. Po modelu naj bi s pomočjo dokazano učinkovitih procedur, postopkov, metod, strategij sistematično zbirali, pridobivali relevantne podatke, informacije, rezultate, s pomočjo katerih bi znotraj stopnjevanih oblik in intenzivnosti pomoči učinkoviteje spremljali napredek učencev (Burns in Ysseldyke, 2008). Model so v Združenih državah začeli širše uporabljati zato, ker v primerjavi s konceptom neskladja med sposobnostmi in dosežki povečuje možnost za zgodnje odkrivanje in zagotavljanje zgodnjih, enostavnejših in manj intenzivnih oblik učne pomoči (VanDerHayden in Jimerson, 2005). S pomočjo zgodnje obravnave in pogostega spremljanja napredka učencev se prepreči njihova učna neuspešnost in odkrije učence, za katere obstaja velika verjetnost, da imajo izrazitejše specifične učne težave. To so tisti, pri katerih kljub ustreznemu načinu običajnega poučevanja ter stopnjevani intenzivnosti enostavnejših oblik pomoči dokazano ni napredka. Za to manjšo skupino učencev je potrebno izvesti podrobnejše diagnostično ocenjevanje ter ugotoviti njihovo upravičenost do intenzivnejših oblik pomoči znotraj posebne vzgoje in izobraževanja, ki pripadajo samo skupini učencev z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami. Model *odziv na obravnavo* na opisan način med drugim omogoča zmanjševanje neustreznega prepoznavanja, odkrivanja in obravnave učencev, ki so zaradi napačne prepoznave prejeli posebne oblike vzgoje in izobraževanja, čeprav do njih niso bili upravičeni in bi bili lahko uspešni ob sistematičnem izvajanju in spremljanju občajnih oblik pomoči, ki jih lahko nudi že sama dobra poučevalna praksa (VanDerHayden in Jimerson, 2005).

Model *odziv na obravnavo* poudarja pomembnost vloge učitelja in drugih svetovalnih delavcev šole. Le-ti naj bi v sklopu dobre splošne poučevalne prakse za učence oblikovali in izvajali različne, dokazano učinkovite oblike pomoči, ki naj bi podpirale njihov napredek na področju vedenja ali učenja. Šele po evalvaciji učinkovitosti teh oblik pomoči in sistematičnem spremljanju dejanskega napredka posameznega učenca naj bi učitelj in šolska svetovalna služba oblikovali predlog o podrobnejšem ocenjevanju in oblikovanju intenzivnejših oblik pomoči tudi iz naslova vzgoje in izobraževanja za otroke z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami (Daly idr., 2007, v Gentry in Windfield, 2010).

Bistvo modela *odziv na obravnavo* je v tem, da pravočasno ugotovimo, kateri učenci potrebujejo določeno vrsto pomoči in kako intenzivna naj bo ta pomoč (Barnes in Harlacher, 2008, v Gentry in Windfield, 2010). Šele potem ko se učitelji prepričajo, da splošno vzgojno-izobraževalni proces za določenega učenca z učnimi težavami, ki se na preizkušene in izvedene oblike pomoči ne odzove, ni učinkovit, predlagajo bolj intenzivno obravnavo (Samuels, 2008, v Gentry in Windfield, 2010). To učiteljem in šolskim svetovalnim delavcem omogoča učinkovitejše oblikovanje in spremljanje napredka učencev tudi na nivoju izvajanja enostavnejših oblik pomoči, ki jih učencem lahko nudi redno poučevanje. Hkrati olajša oblikovanje in utemeljevanje predloga o tem, kateri učenci resnično spadajo v »rizično skupino učencev«, za katere ocenjujemo, da imajo najverjetneje izrazite specifične učne težave, ter zagotavlja ustrezno in zgodnjo pomoč tistim učencem, ki potrebujejo samo splošne učinkovite oblike pomoči, znotraj redne poučevalne prakse.

VanDerHayden in Jimerson (2005) ob prednostih, ki jih prinaša model *odziv na obravnavo*, opozarjata tudi na nekatere praktične težave in pomanjkljivosti tega modela, ki jih bo potrebno v prihodnosti podrobneje raziskati in opredeliti, saj je potrebno zagotoviti ustrezno veljavnost in zanesljivost uporabe modela in vrednotenja uspešnosti oblik pomoči. Največji problemi, ki jih navajajo ameriški avtorji (Daly idr., 2004; Fuchs, 2004; Good, Simmons in Kamme'enui, 2001, v VanDerHayden in Jimerson, 2005), so povezani z: opredeljevanjem ustreznih kriterijev za opredelitev uspešnosti učenca; učinkovitim spremljanjem procesa obravnave; izborom ustrezne, dokazano učinkovite oblike pomoči in njenim ustrezno intenzivnim izvajanjem; izborom mere, s pomočjo katere bomo ugotavljali napredek; opredeljevanjem in izborom znanstveno, strokovno dokazano učinkovitih oblik pomoči, strategij poučevanja, itd. V raziskovalnem spremljanju modela *odziv na obravnavo* ameriški avtorji marsikdaj navajajo, da so rezultati malokrat dokumentirani na način, ki zagotavlja oz. omogoča objektivno, celostno, popolno evalvacijo učinkovitosti, ustreznosti odkrivanja in oblikovanja obravnav. Avtorji glede na izsledke svojih raziskav tako navajajo (Fuchs, Compton, Fuchs, Bryant in Davis, 2008), da raznolike metode, uporabljane v modelu *odziv na obravnavo*, podajajo, identificirajo različne/druge skupine učencev (glede na natančnost, stabilnost, prevalenco učnih težav). Glede na to tuji avtorji izrazijo potrebo, da se na osnovi empiričnih podatkov oblikuje splošen dogovor o tem, katere strategije, metode so znotraj modela najučinkovitejše. Na podlagi takšnega soglasja bi z uporabo modela *odziv na obravnavo* lažje poenotili identifikacijo samih učnih težav kot tudi evalvacijo učinkovitosti pomoči.

Kljub problemom in dilemam, ki jih navajajo različni avtorji, pa je v Združenih državah Amerike model *odziv na obravnavo* postal del procesa, ki šolam omogoča preprečevanje učnih težav (omenjajo predvsem učne težave na področju branja), zgodnejše odkrivanje učencev, ki bi lahko imeli v prihodnosti učne težave, in oblikovanje vzgoje in izobraževanja, ki omogoča optimalen napredek vsem učencem (Barnes in Harlacher, 2008, v Gentry in Windfield, 2010). Učitelji so poleg tega navajali, da ob uspešni izvedbi procesa učenci bolje sledijo in sodelujejo med poukom (Glover in DiPerna, 2007, v Gentry in Windfield, 2010).

Uporabo tega modela je med drugim leta 2007 z izjavo podprla tudi največja mednarodna organizacija CEC (The Council for Exceptional Children), največja mednarodna organizacija, ki spodbuja napredek posameznikov, ki so nadarjeni ali imajo posebne potrebe. V izjavi omenjena organizacija poudarja, da je pri implementaciji modela *odziv na obravnavo* ključnega pomena tesno sodelovanje in povezanost strokovnjakov redne in »posebne« vzgoje in izobraževanja, saj le tako lahko učence zgodaj odkrijemo ter jim nudimo ustrezno učno pomoč (The Council for Exceptional Children, 2007).

Petstopenjski model dela z učenci z učnimi težavami

Učinkovit sistem pomoči in obravnave v okviru modela *odziv na obravnavo* torej omogoča učencem z učnimi težavami tekoče premikanje po stopnjah različno intenzivnih oblik pomoči gor in dol, kar je odvisno od učenčevih posebnih potreb. Prehajanje po stopnjah mora potekati po vnaprej določenih kriterijih, ki pa ne smejo biti vezani le na učenčevo stopnjo učnih težav, ampak tudi na dejavnike v okolju (npr. strategij poučevanja, količine učinkovite pomoči učencu in učitelju itd.). Ker je uvajanje modela *odziv na obravnavo* kompleksen proces, je potrebno šolskim strokovnim delavcem pri tem nuditi zadostno pomoč in podporo (Mellard, McKnight in Jordan, 2010).

Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje je 9. 10. 2007 sprejel dokument Učne težave v osnovni šoli: koncept dela, v katerem so postavljene strokovne osnove za razvoj učinkovitejših pristopov na področju obravnave učencev z učnimi težavami. Eden od ključnih pogojev za uresničevanje zasnovanega koncepta je petstopenjski model odkrivanja, spremljanja in nudenja učne pomoči učencem z učnimi težavami (Magajna idr., 2008a). Petstopenjski model nudenja učne pomoči je zasnovan na kontinuumu učnih težav, ki se razprostirajo od lažjih do izrazitih; od specifičnih do splošnih; od enostavnih do kompleksnih; od kratkotrajnih do vseživljenjskih; od tistih, ki terjajo malo učne pomoči in podpore učencu, do tistih, ki terjajo veliko specifične učne pomoči in podpore učencu ter na zgodnji obravnavi učencev z učnimi težavami. Model predvideva sistematično diagnostično ocenjevanje in spremljanje napredka učenca, učinkovito obravnavo ter evalvacijo uspešnosti obravnave, kar vse poteka v okviru timskega soustvarjanja z vsemi udeleženci tega procesa, s poudarkom na sodelovanju z učenci in njihovimi starši (Magajna idr., 2008a; Kavkler, 2008).

V Sloveniji smo se odločili za petstopenjski model, katerega osnova je v svetu prevladujoč tristopenjski model podpore in pomoči. Učna pomoč in podpora predvidena s petstopenjskim modelom je prilagojena slovenski šolski praksi in aktualnim strokovnim in materialnim virom, ki že obstajajo v šolskem sistemu. Razprostira se od manj do bolj intenzivnih oblik pomoči in podpore, in sicer od pomoči učitelja pri pouku; vključevanja šolske svetovalne službe ali mobilnih specialnih pedagogov; organizacije individualne ali skupinske učne pomoči; pomoči zunanje specializirane ustanove in šele potem je možno učence z izrazitimi specifičnimi učnimi

težavami oziroma s primanjkljaji na posameznih področjih učenja usmeriti v izobraževalni program prilagojeno izvajanje z dodatno strokovno pomočjo. **Učitelj je ključna oseba pri izvajanju kontinuuma podpore in pomoči učencu, zato tudi on potrebuje ustrezno podporo, pomoč in dobro sodelovanje s sodelavci in starši.**

V povezavi z dokumentom Učne težave v osnovni šoli: koncept dela (Magajna idr., 2008a) so zajete le oblike odkrivanja in diagnostičnega ocenjevanja ter obravnave na prvih treh stopnjah petstopenjskega modela. Na teh treh stopnjah je vključena večina šolajoče populacije (95 %), znotraj katere so tudi učenci z lažjimi in zmernimi učnimi težavami (okrog 15 %). Med vsemi učenci s posebnimi potrebami (1-5 %) je usmerjen le manjši delež (2-3 %) učencev z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami oziroma primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Slovenski petstopenjski model naj bi, tako kot v modelih v drugih državah, na **prvi stopnji** omogočil izobraževalni uspeh najmanj 80 odstotkom učencev, ki so deležni dobre poučevalne prakse, ki se uresničuje z **individualizacijo in diferenciacijo učitelja**. Seveda pa morajo biti v procesu poučevanja učenci z učnimi težavami tudi na vseh drugih stopnjah deležni dobre poučevalne prakse. Če ima učenec izrazitejšo splošno in specifično učno težavo, bo kljub dobri poučevalni praksi moral v procesu nudenja pomoči preiti na bolj intenzivno drugo stopnjo modela. Število učencev s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami, ki potrebujejo dodatno in bolj prilagojeno učno pomoč in podporo, se z vsako naslednjo stopnjo petstopenjskega modela zmanjšuje, če je pomoč na predhodni stopnji dovolj kakovostna.

Drugo stopnjo pomoči otroku z učnimi težavami, ki se organizira na pobudo učitelja ali staršev, izvaja **šolska svetovalna služba** (psiholog, socialni pedagog, pedagog, specialni pedagog itd.). Svetovalni delavec s svojimi že bolj specialnimi znanji, kot jih ima učitelj, dopolni in poglobi diagnostično oceno močnih področij in primanjkljajev učenca, nudi **občasno in ne redno tedensko** konkretno pomoč učencu. Svetovalni delavec izvaja bolj poglobljeno diagnostično oceno, bolj specialne oblike pomoči učencu ter ojačuje in svetuje tako učencu kot staršem in učitelju. Učitelj pa mora še naprej izvajati dobro poučevalno prakso. Brez motivacije učenca za učno pomoč ni pozitivnih rezultatov, zato moramo učencu obvezno predstaviti namen, cilj, trajanje, metode dela in možne rezultate obravnave.

Če učenec na drugi stopnji ni napredoval v zadostni meri, čeprav je bil deležen dobre poučevalne prakse, ker so njegove posebne potrebe izrazitejšo in potrebuje redno in bolj intenzivno pomoč, preide na **tretjo stopnjo. Individualno in/ali skupinsko pomoč** (praviloma 1 uro na teden) izvajajo **učitelj, mobilni specialni pedagog ali svetovalni delavec**, ki imajo specialna znanja s področja učnih težav. Pri izvajanju individualne in/ali skupinske pomoči morajo strokovni delavci še poglobiti diagnostično oceno močnih področij in primanjkljajev ter začeti sistematično izvajati bolj specialne oblike pomoči. Pri nas še vedno prevladuje individualna učna pomoč izven razreda (Magajna idr., 2008b), čeprav se je v praksi drugih držav na tej stopnji kot učinkovitejša pokazala **skupinska pomoč**. Sodelovalne oblike učenja so za veliko otrok z učnimi težavami učinkovita učna pomoč, ki jo lahko tudi pogosteje izvedemo in je pogosto tudi pogostejša ob enakih finančnih virih. Individualna pomoč se organizira v okviru diagnostičnega ocenjevanja in zelo specifičnih oblik pomoči. V procesu poučevanja pa so učencem, ki so na tretji

stopnji, organizirane zmerne prilagoditve, ki na primer vključujejo prilagoditev oblike gradiva, dodatne razlage z dodatnimi ponazoritvami, različne nivoje bralne ali pisne zahtevnosti gradiv, drugačne načine predstavljanja rezultatov, večje časovne prilagoditve, fotokopiranje daljših pisnih gradiv, več ustnega preverjanja znanja, več tehničnih pripomočkov itd. Del prilagoditev učitelju pripravi izvajalec individualne ali skupinske učne pomoči, še bolj učinkovito pa je, če oba skupaj delata v razredu (Kavkler, 2008).

Predlagane **spremembe** so kompleksne in dolgotrajne, zato morajo biti **dobro načrtovane, sistematično izvajane** in **podprte z ustreznimi viri**. Eden od najpomembnejših dejavnikov pa je usposabljanje strokovnih delavcev, kar pa ne pomeni le izvajanje različnih oblik formalnega izobraževanja, ampak tudi samostojnega študija ter organizacije različnih oblik profesionalnega usposabljanja.

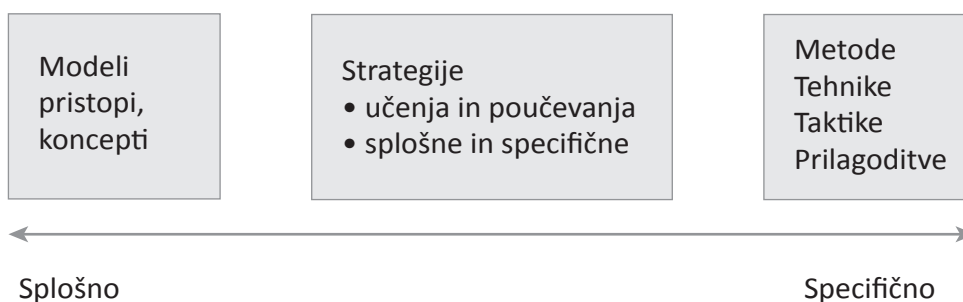
Pristopi, modeli, koncepti in strategije dobre poučevalne prakse

Ko Mitchell (2008) govori o širši skupini učencev z učnimi težavami, ne govori o specifičnih strategijah učenja in poučevanja, ki jih potrebujejo ti učenci. Osredotoči se na dejstvo, da večina učencev potrebuje dobro poučevanje, dobro splošno poučevalno prakso. Pri tem omenja navedbe mnogih avtorjev, ki govorijo o pomanjkljivih dokazih v zvezi s strategijami, ki bi bile povezane s točno določeno vrsto težav, govorijo pa o tem, da vsi učenci pridobivajo znotraj običajnega niza strategij, ki jih moramo ustrezno prilagoditi glede na kognitivne sposobnosti, socialne in čustvene značilnosti učencev.

Strategije poučevanja se nahajajo na kontinuumu med širšimi pristopi, modeli, idejami, koncepti, s pomočjo katerih lahko razmišljamo o poučevanju (npr. Bloomova taksonomija vzgojno-izobraževalnih ciljev, Gardnerjeva teorija multiplih inteligentnosti), in ožjimi, specifičnimi poučevalnimi metodami, tehnikami, taktikami, tj. konkretnimi, specifičnimi, enostavnimi rešitvami, dejanji, ki jih učitelj pri poučevanju uporablja (slika 1). Znotraj poučevalne strategije lahko učitelj uporabi več različnih metod, postopkov, prilagoditev (npr. pri sodelovalnem učenju uporabi metodo zastavljanja vprašanj, demonstracije, metodo pisnih izdelkov, itd.).

Poučevalne strategije zajemajo serijo korakov, postopkov, ki naj bi pomagali pri oblikovanju poučevanja in učenja (primeri strategij: direktno poučevanje, sodelovalno učenje). Poučevalne strategije se lahko bolj ali manj tesno povezujejo tudi z določenim učnim/predmetnim področjem, vsebino, zastavljenimi cilji. Posamezni modeli, koncepti, pristopi s svojimi elementi so splošni in niso oblikovani ter predstavljeni tako podrobno kot posamezne strategije. Slednje predstavljajo opisan način, postopek uporabe oz. uresničevanja posameznih elementov in največkrat tudi njihovega zaporedja (metod, tehnik, oblik dela).

Slika 1: Strategije učenja in poučevanja



Glede na opisano izhodišče in nedosledno rabo pojmov v strokovnih virih za boljše razumevanje strokovnih prispevkov in ustrezno uporabo v poučevalni praksi povzemamo naslednjo kratko opredelitev in pojasnilo osnovnih pojmov in pri tem navajamo posamezne primere.

Pojmi **pristop**, **model**, **koncept** se nanašajo na širša izhodišča, znotraj katerih so opredeljena okvirna, splošna načela, cilji, ideje, strategije in metode, ki gradijo njihovo značilno osnovo, okvir.

Primer pristopa, modela: inkluzivna vzgoja in izobraževanje; pristop se npr. povezuje s strategijami sodelovalnega učenja, poučevanja, rednega spremljanja dela in napredovanja učencev, posredovanja povratne informacije, vrednotenja in ocenjevanja, organizacije in strukture učnega okolja.

Strategija se nanaša na načrtovano uporabo kombinacije (največkrat tudi zaporedja) metod, tehnik oz. postopkov (Capel, Leask in Turner, 1995, v Mičić, Rupnik Vec in Vuradin Popovič, 1998), oblik dela in prilagoditev.

Primer: strategija/e sodelovalnega učenja. Pri izboru in uporabi vzgojno-izobraževalnih strategij se je potrebno zavedati tudi naslednje opredelitve, ki ločuje med strategijami učenja in strategijami poučevanja (Mitchell, 2008). Opredelitev je posebno pomembna z vidika današnjega pojmovanja učenja in poučevanja, ki poudarja aktivno vlogo učenca in vlogo učitelja kot aktivnega spremljevalca, mentorja, usmerjevalca učenčevih učnih izkušenj.

Mitchell (2008) poleg tega v zvezi z delom z učenci, ki imajo učne težave, navaja tudi razdelitev na splošne in specifične strategije. S splošnimi strategijami učencu pomagamo ozaveščati in uporabljati splošne strategije uspešnega učenja. To lahko storimo z razvijanjem zaviranja impulzivnosti, spodbujanja pozitivnega mišljenja, spodbujanja refleksije, organizacije predhodnega znanja, učinkovitega in uspešnega pristopanja k nalogam, konkretiziranja posameznih kognitivnih korakov in usmerjanja v razvoj samonadzora teh procesov. Specifične strategije pa so strategije, ki so primerne za reševanje na določenem vsebinskem, učnem, predmetnem področju ali za reševanje določene, konkretne naloge, problema.

Učna metoda se nanaša na »temeljne kategorije raznovrstnih aktivnosti v razredu, ki jih izvajajo učitelji in učenci, da bi uresničili učne cilje« (Mičić idr., 1998, str. 11). Predstavlja kombinacijo specifičnih tehnik. *Primeri metod: besedne metode (npr. ustna razlaga, pogovor, delo z*

besedilom in pisanje), demonstracijske metode (npr. demonstracija, risanje), eksperimentalne metode (npr. eksperiment ali poskus, načrtno opazovanje, praktično delo), metode izkustvene-ga učenja (npr. samorefleksija, reševanje problemov, poučevanje s primeri, igra vlog, metoda iger in simulacije, učenje z računalnikom) (Mičić idr., 1998).

Učna tehnika predstavlja specifične postopke, izvedene v okviru strategije, metode ali oblike dela. Primeri: pojasnjevanje, opisovanje, pripovedovanje, presojanje, poročanje, opredeljevanje, ipd. (Mičić idr., 1998). Mičić idr. (1998) navajajo, da zlasti ameriški avtorji namesto termina metoda pogosto uporabljajo termin »instruktivna tehnika«. V našem prispevku pa razlikujemo med tremi pojmi, to so pojmi strategija, metoda in tehnika.

Oblike dela se nanašajo na organizacijo **vzgojno-izobraževalnega dela** glede na socialno komponento učenja, npr. učenje, delo v skupini, individualno delo, delo v paru, frontalno delo, skupinsko delo (Mičić idr., 1998).

Prilagoditve v vzgojno-izobraževalnem procesu se nanašajo na prilagajanje vzgojno-izobraževalnega procesa potrebam skupine ali posameznika, ki jih uporabljamo znotraj diferencirnega in individualiziranega poučevanja (časovne, organizacijske, prostorske, vsebinske prilagoditve ipd.).

Mitchell (2008) pri načrtovanju obravnave pomoči za učence z učnimi težavami odgovora ne išče v iskanju najboljšega pristopa, modela, strategije, ki bi podpirala poučevanja in učenje teh učencev, temveč ga išče v oblikovanju učinkovitih programov, ki vključujejo mnogovrstne strategije oz. najboljše prakse dela. Najboljši nasvet, ki ga poda avtor, je, da razvijamo in v praksi uporabljamo repertoar strategij, ki jih ob pomoči naše pedagoške filozofije, osebnosti, spretnosti, profesionalnih izkušenj, znanja o značilnostih in potrebah učencev ter znanja o okoliščinah učenja primerno umestimo. Torej je pomembno, da se pri nujenju pomoči učencem z učnimi težavami ne ustavimo zgolj pri izvajanju nekaterih osnovnih prilagoditev, do katerih je učenec upravičen, temveč razmišljamo tudi o ustreznem repertoarju strategij, metod in tehnik, ki podpirajo dobro poučevalno prakso za vse učence in med drugim tudi za učence, ki imajo učne težave. To je še posebej pomembno na nivoju uresničevanje prvih treh korakov petstopenjskega modela pomoči za učence z učnimi težavami, ki sloni na izvajanju dobre poučevalne prakse, s katero lahko učinkovito pomagamo večini učencev (tistim z manj izrazitimi specifičnimi učnimi težavami in tistim s splošnimi učnimi težavami).

Zaključek

Razumevanje strokovne literature na področju odkrivanja in diagnostičnega ocenjevanja ter podpore in pomoči učencem z učnimi težavami kot tudi ustrezno izvajanje petstopenjskega modela pomoči v praksi zahteva razumevanje nekaterih ključnih pojmov s področja učnih težav, splošne in specialne poučevalne prakse. V prispevku predstavljene opredelitve in razlage teh ključnih pojmov tvorijo skupaj z modelom *odziva na obravnavo* osnovo za razumevanje

modelov, ki jih predstavljamo na področju odkrivanja, diagnostičnega ocenjevanja ter pomoči in podpore učencem z učnimi težavami. Model *odziv na obravnavo* predstavlja preventivni okvir za izboljšanje učnih dosežkov vseh učencev, predvsem pa omogoča zgodnje odkrivanje ter ustrezno in učinkovito zagotavljanje učne pomoči učencem z učnimi težavami. Petstopenjski model pomoči predvideva učno pomoč in podporo, ki je prilagojena slovenski šolski praksi in aktualnim strokovnim in materialnim virom, ki že obstajajo v šolskem sistemu. Z uzakonjenimi načini pomoči učencem z učnimi težavami se predvsem povezujejo prve tri stopnje petstopenjskega modela pomoči, zato so v prispevku obravnavane bolj podrobno. Za učinkovito izpeljavo modela v praksi pa je predvsem pomembno, da temelji na izvajanju splošne učinkovite poučevalne prakse, ki podpira učenje vseh učencev in se ne skrči le na izvajanje posameznih prilagoditev za posamezne učence.

Literatura in viri

- Bartoli, J. S. (1990). On Defining Learning and Disability: Exploring the Ecology. *Journal of Learning Disabilities*, 23(10), 628-631.
- Burns, M. K. in Ysseldyke, J. E. (2008). *Reported Prevalence of evidence based instructional practices in special education*. Minneapolis: University of Minnesota.
- European Commission (2006). *Progress Towards the Lisbon Objectives 2010 in Education and Training*. Brussels.
- Fuchs, D., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Bryant, J. in Davis, G. N. (2008). Making »Secondary Intervention« Work in a Three-Tier Responsiveness-to-Intervention Model: Findings from the First-grade Longitudinal Reading Study of the National Research Center on Learning Disabilities. *Reading and Writing*, 21(4), 413-436.
- Gentry, R. in Windfield, G. (2010). *Response to Intervention – See Johnny Run*. The 2010 Annual CEC Conference. Pridobljeno 1. 1. 2011 s <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED509170.pdf>.
- Kavkler, M. (2008). Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. V M. Kavkler, A. Clement Morrison, M. Košak Babuder, S. Pulec Lah in S. Viola, *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 41-48). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Kavkler, M. in Magajna, L. (2008). Učne težave kot posebne vzgojno-izobraževalne potrebe – opredelitev, razsežnost in podskupine učnih težav. V L. Magajna idr., *Učne težave v osnovni šoli – problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Lerner, J. (2003). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008a). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. Program osnovnošolskega izobraževanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M. idr. (2008b). *Učne težave v osnovni šoli – problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Makarovič, J. (1984). *Družbena neenakost, šolanje in talenti*. Maribor: Založba Obzorja.
- Mellard, D., McKnight, M. in Jordan, J. (2010). RTI tier structures and instructional intensity. *Learning Disabilities Research and practice*, 25(4), 217-225.
- Mitchell, D. R. (2008). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Mičić, F., Rupnik Vec, T. in Vuradin Popovič, J. (1998). *Kako do znanja psihologije: didaktično-metodični priročnik za učitelje psihologije v srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- The Council for Exceptional Children (2007). *Position on Response to Intervention (RTI): The Unique Role of Special Education and Special Educators*. Virginia: The Council for Exceptional Children (CEC). Pridobljeno 2. 2. 2010 s <http://www.cec.sped.org/AM/Template.cfm?Section=Home&CONTENTID=9237&TEMPLATE=/CM/ContentDisplay.cfm>.
- Povey, R. in Tod, J. (1993). »The Dyslexic Child«. V V. Varma (ur.), *How and Why Children Fail* (str. 189-204). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Razdevšek – Pučko, C., Čuk, I. in Peček, M. (2003). Učni uspeh učenk in učencev v osnovni šoli in njihov vpis v srednjo šolo. V M. Peček in C. Razdevšek-Pučko (ur.), *Uspešnost in pravičnost v šoli* (str. 131-166). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- VanDerHeyden, A. M. in Jimerson S. R. (2005). Using Response-to-Intervention to Enhance Outcomes for Children. *California School Psychologist*, 10, str. 21-32.
- Zakon o osnovni šoli* (1996). Uradni list Republike Slovenije. Št. 12/1996.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP)* (2000). Uradni list Republike Slovenije, št. 54/2000, str. 7105-7110.

**Zgodovinski,
pravni in
ekonomski vidiki
učnih težav**

Janja Košir

Učne težave – pogled v preteklost

Povzetek

V prispevku predstavljamo nekatera zgodovinska izhodišča razvoja koncepta vzgojno-izobraževalnega dela in pomoči za učence z učnimi težavami, ki jih povezujemo z zgodovinskim pojmovanjem šolske neuspešnosti. Zgodovinska nit razvoja nam je v pomoč v širšem razumevanju in reflektiranju preteklih in sedanjih iskanj ustreznih rešitev in se povezuje tudi z današnjimi naporimi učinkovite implementacije dokumenta Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. Na koncu prispevka o pravičnosti, dostopnosti, kvaliteti in učinkovitosti v vzgoji in izobraževanju »drugačnih in različnih« učencev razmišljamo v luči notranjega doživljanja osebe.

Ključne besede: učni neuspeh, učne težave, specifične učne težave

Uvod

Družba je skozi zgodovinski razvoj namenjala sistematični in organizirani edukaciji vedno večjo pozornost in jo z začetkom obveznega šolanja umestila kot pomembno in obvezno izkušnjo v življenju posameznika in življenju družbe kot celote.

Priznani merili osebnostne vrednosti sta v tem novo ustvarjenem prostoru postali učna učinkovitost in socialna uspešnost. Skozi zgodovinski razvoj so otroci o to vrednostno normo družbe sprejeli, šolanje pa je tako postalo preizkušnja, od katere je bila (in je tudi danes) odvisna otrokova predstava o lastnih zmožnostih in lastni vrednosti (Šilih, 1961; Mikuš-Kos, 1972).

Za »šolsko manj uspešne otroke« je pomenil začetek obveznega šolanja in povečanje učnih zahtev velike težave. Do takrat so bile zahteve glede šolanja in šolskega znanja znatno manjše kot v sedanjosti. Šolska neuspešnost niti v šoli niti v družini ni sprožala posebnih pritiskov. S pojavom obveznega osnovnega šolanja se je to spremenilo, saj otrok šolanja ni mogel več opustiti (Mikuš-Kos, 1972).

Zgodovinska izhodišča razvoja obravnave učnega neuspeha in učnih težav

Zgodovina opredeljevanja, načrtovanja in nudenja pomoči oz. reševanja problemov učnega neuspeha in učnih težav ima v našem prostoru dolgo in pestro tradicijo. Na tem mestu naštevamo samo nekatera izhodišča, ki smo jih zasledili v virih in literaturi, in so pomembna z vidika razvoja interdisciplinarnega strokovnega področja, ki se ukvarja z učnimi težavami. Pri tem poleg izrazov *učenci z učnimi težavami*, *učne težave*, *splošne in specifične učne težave* najpogosteje uporabljamo tudi izraze *učni neuspeh*, *učno neuspešni učenci*, *neuspešnost* ipd., ki jih različni avtorji v posameznem zgodovinskem trenutku bolj ali manj neposredno medsebojno povezujejo. Opredelitev učnih težav in učnega neuspeha je med drugim odvisna od raznolikega zgodovinskega pojmovanja in opredelitve kazalcev, kriterijev, kontinuuma šolskega, učnega (ne)uspeha. Tako Galeša (Galeša, Gartner in Palir, 1972) opredeljuje kontinuum šolskega (ne)uspeha »osip – neosip«, v drugih opredelitvah srečamo kontinuum »ponavlja razred – ne ponavlja razreda«, v najnovejšem času kot kriterij za opredeljevanje neuspešnosti pojmuje tudi nezmožnost doseganja znanja, ki ustreza minimalnim standardom napredovanja. Sodobni in širše zasnovani pristopi k obravnavanju in preprečevanju učne neuspešnosti ob tem zahtevajo temeljit in celosten vpogled v funkcioniranje otrok v šoli in vsakodnevnem življenju (Magajna, 2006).

Učne težave in šolski neuspeh

V različnih virih in literaturi so se v preteklosti uporabljali mnogoteri izrazi, s pomočjo katerih so avtorji in strokovnjaki različnih disciplin opisovali in opredeljevali učni, šolski neuspeh in učne težave. V nadaljevanju navajamo le nekatere v slovenskem prostoru uporabljene izraze, ki se nanašajo na obravnavanje fenomena učnega neuspeha in se povezujejo z opredeljevanjem učnih težav:

- težaven otrok, vzgojne in šolske težave otrok, slab šolski uspeh (Šegula, Puhar in Šilih, 1956);
- učne težave, učenci, ki se počasi razvijajo, periodično nihajo, so neenakomerno pozorni, so na spodnjem robu povprečja ali blizu podpovprečja (Šilih, 1961);
- osip, ponavljalci, šolsko/učno neuspešni, šolsko slabši učenci (Franković, 1963; Bric, 1963; Oberlintner, 1965);
- specifične učne težave (Žerovnik, 1970);
- otroci z motnjami v razvoju, nemirni učenci: otroci z blažjimi motnjami ali posebnostmi možganskega delovanja (Mikuš-Kos in Svetiona, 1971);
- legastenija (Šali, 1971);
- edukacijske težave, šolska slabša uspešnost (Galeša, Gartner in Palir, 1972);
- otrok, ki se težko uči (Uranjek in Lovšin, 1972);
- šolsko neuspešni učenci – med njimi otroci s specifičnimi učnimi nesposobnostmi in z vedenjskimi motnjami (Svetina, 1972);

- šolsko neuspešni, posebne učne težave/motnje (Mikuš-Kos, 1972; Lužnik, 1972);
- otroci z motnjami, motnje storilnosti, sposobnostni odkloni (Jelenc, 1972);
- učno neuspešni učenci, specifične pedagoške težave, zmanjšana učna storilnost (Vivod, 1972);
- otroci s specifičnimi učnimi težavami, motnjami, sposobnostnimi okrnjenostmi, šolske težave (Mikuš-Kos, 1979);
- blažji razvojni zaostanek, normalno inteligentni otroci z različnimi psihičnimi težavami, otroci z neharmoničnim razvojem z delnimi primanjkljaji (Skalar, 1979);
- hiperkinetični sindrom, specifične učne težave, minimalna cerebralna disfunkcija (Mikuš-Kos, 1985);
- posebnost, izjemnost, normalnost (Bečaj, 1987);
- otroci s specifičnimi učnimi težavami, otroci, pri katerih so sposobnosti abstraktnega mišljenja slabše razvite (Mikuš-Kos, 1987);
- drugačni otrok (Makarovič, 1987);
- drugačni in različni učenci (Pediček, 1987).

O načrtovanju pomoči učencem, ki so "učno manj uspešni", mnogo izvemo iz prispevkov posameznih avtorjev, ki osvetljujejo zgodovinski razvoj pojmovanja šolskega uspeha in neuspeha. Ob študiju različnih prispevkov ponovno izpostavljamo le nekatera vprašanja, ki so tudi danes aktualna. To so vprašanja o:

- opredeljevanju kriterijev (ne)uspešnosti in zavesti, da šolski (ne)uspeh v veliki meri vpliva na razvoj občutka lastne vrednosti, sposobnosti, zmožnosti in zato v veliki meri vpliva na razvoj osebnosti otrok (Šaranović-Božanović, 1980; Mikuš-Kos, 1972);
- primerni ("povprečni") zahtevnosti šolskih programov in o "povprečnem" učencu, ki ne obstaja. Učenca pogosto "nižamo" na nivo njegovih "najslabših sposobnosti", namesto da ga dvigujemo na nivo njegovih "največjih zmožnosti" (Djordjević, 1972);
- preprečevanju neuspeha, katerega vzroke prednostno lahko iščemo tudi v neustrezni naravnosti vzgojno-izobraževalnega sistema (npr. naravnosti šole bolj v snov kot v otroka, nerazvitosti in neučinkovitosti potrebne pomoči, selektivni naravnosti šole) (Galeša, 2004);
- pravičnosti v upoštevanju opredeljevanja vrste in izrazitosti "drugačnosti, različnosti" (Pediček, 1987). Vsaka opredelitev je do določene mere nujno omejena, hkrati pa sprejeti kriteriji sami utemeljujejo potrebnost/nepotrebnost pomoči, ki določeno skupino z opredelitvijo loči od drugih (Wong, 1998);
- načrtovanih in izvedenih programskih in sistemskih rešitvah in spremembah, ob katerih se zavedamo potrebnih značilnosti poučevanja za vse otroke (med njimi tudi za otroke z učnimi težavami), vendar ob tem od nekdanj obstaja nesoglasje o njihovem uresničevanju v tipičnem šolskem, vzgojno-izobraževalnem okolju (Wong, 1998).

V razpravljanju o vzrokih in nastanku šolskega, učnega (ne)uspeha in učnih težav (Šilih, 1963) že v zgodnjih začetkih zasledimo trend, ki poudarja pomen in vlogo okolja in izpostavi ekososialni pogled (Mikuš-Kos, 1979). Tudi današnje perspektive vse bolj izpostavljajo naravo

procesov učenja in poučevanja in nastanek učnega neuspeha pripisujejo neusklajenosti med značilnostmi učenja in učnega okolja (Magajna, 2008).

Selektivnost osnovne šole

Galeša (2004) opisuje osnovno šolstvo 60-ih do 80-ih let 20. stoletja kot izrazito selektivno. V tem času je bilo v posebni šoli veliko število učencev, ki tja niso sodili. Kljub prvim idejam integrirane vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, ki so prišle k nam že 1975. leta, je bil višek širjenja posebnega šolstva znotraj slovenskega prostora dosežen leta 1976 in 1977. Takrat je bilo v Sloveniji največje število otrok v posebnih institucijah. Učenci z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi (z lažjo motnjo v duševnem razvoju, mejni primeri) ter nekateri s povprečnimi sposobnostmi in z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami so bili v veliki večini izločeni iz redne osnovne šole. Tako je v (redni) osnovni šoli ostala sposobnejša populacija učencev, ki naj bi (po kriterijih intelektualnih sposobnosti) v najmanj 90 % brez težav končala osnovno šolo. Galeša (2004) navaja, da temu ni bilo tako.

Znotraj »posebne vzgoje in izobraževanja«, ki je bilo leta 1960 z Zakonom o posebnem šolstvu uradno ločeno od »rednega« osnovnega šolstva, so bili v obdobju 1960-1980 vključeni tudi nekateri učenci, katerih težave bi danes opredelili s pojmi splošne in specifične učne težave. Zaradi visokega odstotka šolskega osipa je bila osnovna šola pod pritiskom, doživljala je kritike in pritožbe. Tako je Janez Svetina reševanje problema učno neuspešnih otrok v preteklosti slikovito opisal kot »prokrustovsko«. Pojavila se je zahteva po manj selektivni šoli, pri tem se je mnogo govorilo in pisalo tudi o razvojnih trendih šole, ki naj bi bila bolj vključujoča (tedanji koncept integracije, katerega nadgrajuje današnji inkluzivni koncept, o katerem takrat več piše Mirko Galeša).

Raziskava o vzrokih takratnega osipa v osnovni šoli (Galeša idr., 1969, v Galeša, 2004) je največ vzrokov za visok osip v šoli našla v previsoki selektivnosti šole, naravnosti šole bolj v snov kot v otroka in v nerazvitosti potrebne pomoči pri številnih razvojnih in učnih težavah otrok.

Specifične učne težave

Zanimanje o možnih vzrokih in posledicah individualnih razlik v intelektualnem funkcioniranju sega vsaj do starih Grkov (Mann, 1979, v Wong, 1998). Začetki znanstvenega raziskovanja, ki je vplivalo na zgodnji razvoj pojmovanja in opredelitve učnih težav, sega v začetek 19. stoletja. Franz Joseph Gall, pionir na področju lokalizacije kognitivnih funkcij v možganih, je v tem času opisal množico primerov specifičnih izgub miselnih funkcij pri odraslih, ki so utrpeli možgansko poškodbo. V naslednjih stoletjih je nastalo mnogo kliničnih študij na področju motenj govora in

jezika. Osnovane so na proučevanju specifičnih izgub na področju govornih in jezikovnih funkcij pri odraslih, ki so utrpeli možgansko poškodbo posameznih možganskih regij (Wong, 1998).

O »specifičnih učnih težavah« se je pričelo pisati in razpravljati po drugi svetovni vojni. Kljub njihovem poprejšnjemu obstoju do takrat niso pritegnile pozornosti strokovnjakov. Do začetka 60-ih let prejšnjega stoletja še ni bilo formalno vzpostavljenega področja dela z učenci s specifičnimi učnimi težavami. Posamezni raziskovalci in delavci v praksi so opazovali raznolikost problemov normalno inteligentnih otrok, ki so močno vplivali na zmanjšano uspešnost učenja. V tem času so to skupino otrok opredeljevali in opisovali z oznakami, kot so: minimalno možgansko oškodovani, zaznavno oškodovani, afazični, nevrolško oškodovani (Wong, 1998).

Zgodovinski viri kažejo na to, da se je ob širšem, poprej obstoječem raziskovanju »šolske uspešnosti in neuspešnosti« (Galeša idr., 1972), ki so jo opredeljevali z različnimi izrazi (ponavljalci, šolsko neuspešni, šolsko slabši učenci, drugačni, posebni, izjemni), v poznih 1950-ih in zlasti v 1960-ih letih pojavila nova opredelitev »posebnih, specifičnih« učnih težav. Različni strokovnjaki so v tem času podrobneje odkrivali in opredeljevali specifične učne težave. Skupino otrok s specifičnimi težavami v učenju avtorji kmalu po 1960. letu opredelijo kot posebno skupino učencev, ki so učno manj uspešni (Wong, 1998).

Šilih (1961) omenja učence, »ki se počasi razvijajo«, »periodično nihajo«, so »nekaj časa uspešni, potem pa na celi črti odpovejo«, so »neenakomerno pozorni«. Tako opiše težave, ki bi jih danes lahko opredelili s terminom specifične učne težave. Predlaga tudi nekatere rešitve v zvezi s preprečevanjem učne neuspešnosti otrok oz. oblikovanjem, »krojenjem« dodatne pomoči glede na potrebe posameznega otroka (Šilih, 1961).

Začetki sistematičnega razvoja področja, ki se ukvarja s specifičnimi učnimi težavami, se pri nas povezujejo s tujimi izhodišči. Slovenski pedagogi se leta 1971 na Drugem posvetu slovenskih pedagogov naslanjajo na tujo (ameriško) opredelitev (Svetina, 1972) in kot najpogostejši vzrok učne in šolske neuspešnosti (poleg šolskega sistema in učnega osebjaja) navajajo »specifične učne nesposobnosti ter razvojne in vedenjske motnje«. V tem času Anica Mikuš-Kos in Janez Svetina v knjigi z naslovom »Nemirni učenec« že pišeta o hiperkinetični motnji, o kateri je bilo takrat malo znanega (Mikuš-Kos in Svetina, 1971).

Takratne »strokovne službe« in starši so v tem času pridobili mnoga nova spoznanja, specifične učne težave so proučevali tako v šolah kot v tako imenovanih psiholoških ustanovah. Diagnostika se je postopoma izpopolnjevala, možnosti za korekcijo pa so bile v tem času majhne. Starši in učitelji so postali zaradi novih spoznanj do otroka z učnimi težavami bolj strpni in razumevajoči, vendar kljub temu otroci niso prejeli ustrezne pomoči in tako so na učnem področju še vedno doživljali večje neuspehe (Mikuš-Kos, 1972). V tem času so se pričela pojavljati združenja staršev otrok, ki imajo tovrstne težave (izraziteje v Združenih državah Amerike). Ta so pričela izdajati časopise, knjige, organizirala so srečanja strokovnjakov, vzajemno pomoč staršev ipd. Ena izmed njihovih pomembnih nalog je bila, da izvajajo na šolski sistem pritisk, da bi se ta primerno odzval potrebam otrok in jim znotraj šole zagotovil potrebno pomoč (Wong, 1998).

Diagnostično in terapevtsko delo z otroki s specifičnimi učnimi težavami je v našem prostoru prvotno potekalo v psihiatričnih in psiholoških ustanovah in se šele nato širilo v šolski sistem. Razvoj je potekal ponekod hitro, drugod počasneje in v smeri od ambulantnega dela in individualne strokovne obravnave do bolj sistematičnih in širših pristopov dela z učenci (Mikuš-Kos, 1972).

Začetnemu prepoznavanju in opredeljevanju, ki je časovno in organizacijsko manj zahtevno kot dejanska »korekcija« motenj, se postopno priključujejo tudi možnosti za zagotavljanje ustrezne pomoči. V začetku je bila raven pomoči in obravnave otrok s specifičnimi učnimi težavami različna – od ambulantne strokovne obravnave, sistematičnega dela z učenci (npr. pri nas uvajanje razvojnih oddelkov v 70-ih letih), drugih oblik posebne pomoči (zaposlitev strokovnjaka za motnje pri branju in pisanju) do pomoči v pedopsihiatričnih in psiholoških ambulantah, psihiatričnih bolnišnicah (za otroke s t. i. »težjimi motnjami«) (Svetina, 1972; Mikuš-Kos, 1979). Že v zgodnjem razvoju področja so strokovnjaki kmalu pričeli izpostavljati dejstvo, da je sistematična pomoč otrokom s specifičnimi učnimi težavami možna šele, ko redni osnovnošolski sistem v svoje dejavnosti vgradi ustrezne pristope in oblike pomoči.

Prva vzgojna svetovalnica

Leta 1952 je bila pod okriljem Zveze prijateljev mladine in pod vodstvom slovenskega pedagoga, prof. Gustava Šiliha v Mariboru ustanovljena prva vzgojna »svetovalnica« (Strmčnik, 1993). Leta 1955 ji je sledila ustanovitev vzgojne posvetovalnice v Ljubljani. Posvetovalnici sta predhodnici Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše v Mariboru in Ljubljani. Vzgojna svetovalnica, ki je bila ustanovljena v Mariboru, je bila prva tovrstna ustanova v Sloveniji.

S širjenjem specializiranih ustanov, ki so nudile pomoč pri delu z učenci z učnimi težavami (vzgojne posvetovalnice, pedopsihiatrične ambulante, centri za socialno delo idr.), se je v strokovni in laični javnosti vse bolj širilo tudi znanje o učnih težavah. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani je od leta 1979 organiziral intenzivno dopolnilno izobraževanje učiteljev in drugih pedagoških delavcev v povezavi s problemi, ki so se nanašali na učenje in šolsko situacijo (motnje koncentracije, nemirnost med poukom, specifične težave pri branju, pisanju ali računanju, pomanjkanje učnih navad, strah, agresivnost v šolski situaciji itd.). Začetna predavanja in krajši seminarji so prerasli v večdnevne seminarje, nekajmesečne treninge in delavnice. Učitelj je tako lahko pomagal tudi tistim otrokom, katerih težave so bile izražene v blažji obliki in niso zahtevale posebne strokovne obravnave (Magajna in Gradišar, 1990). V letih od 1978-1994 je Svetovalni center za otroke mladostnike in starše v Ljubljani postal vodilna ustanova na področju varovanja duševnega zdravja otrok. V sedanjem času je največja mentalno-higienska služba v Sloveniji tako po številu otrok, po številu obravnav oz. obiskov, kot tudi po številu in strokovni usposobljenosti redno zaposlenih delavcev (Slodnjak, 2006).

Utemeljitev šolskega svetovalnega dela

Franc Pediček je v šolskem letu 1953/54 pričel razvijati posebno vrsto svetovanja znotraj šol. Tedaj ga je imenoval vzgojno svetovanje in z delom »Svetovalno delo in šola« leta 1967 šolsko svetovalno službo tudi teoretsko utemeljil. Štejemo ga kot očeta šolskega svetovalnega dela v Sloveniji, čeprav je delo – po njegovih besedah – nadaljevanje dela Marjana Matka, ki je od leta 1951 nudil svetovalno pomoč na isti šoli kot Pediček (Pediček, 1972; Bezić, 2009).

Leta 1968 je Pedagoški inštitut v Ljubljani v svoj delovni načrt vključil raziskavo »Pedagoška vrednost šolskih služb v osnovni šoli«, katere nosilec je bil Franc Pediček. Raziskava je bila odgovor na takratno naraščajoče število »šolskih služb« (šolska socialna služba, šolska pedagoška služba, šolska psihološka služba idr.), ki naj bi na ustrezni strokovni ravni uresničevale mnogotere naloge, ki so jih posamezne stroke v šoli tedaj gradile že nekaj let. Njihovo delovanje pri nas v tem času še ni bilo podrobneje načrtovano in organizirano, različne stroke pa so s svojim razvojno raziskovalnim delom in znanjem skušale prispevati k dvigu kvalitete in učinkovitosti vzgojno-izobraževalnega dela. Šolska svetovalna služba je bila v tistem času interdisciplinarno zasnovana in timsko delujoča, pri čemer je skušala priti do »zlitja« ali »integracije« različnih strokovnih spoznanj. Njena pomembna naloga je bila tudi delo z »učenci s šolskim neuspehom«. Na podlagi vodene evidence so tako znotraj šolskih svetovalnih služb že načrtovali sistematično dodatno pomoč in individualno delo s temi učenci (Pediček, 1972; Andolšek in Košak Babuder, 2006).

Uvajanje sistematičnih pristopov

Prvi izrazitejši sistematični pristopi osveščanja javnosti in organiziranja pomoči otrokom z učnimi težavami v Sloveniji segajo v 1970. leta. Povezujejo se predvsem z specifičnimi učnimi težavami. Nekateri izobraževalni in zdravstveni službe in ustanove so v tem času sodelovale v razvoju inštrumentov in postopkov detekcije, diagnostike in obravnave disleksije in drugih učnih težav (Mikuš-Kos, 1979).

Kljub zgodnji skrbi za širšo skupino otrok s posebnimi potrebami (že v 19. stoletju) Galeša (2004) kot začetek razvoja načrtne in sistematične pomoči skupini učencev z učnimi težavami (danes opredeljeni znotraj skupine otrok s posebnimi potrebami) izpostavlja leto 1971. Leto predstavlja v slovenskem prostoru začetek razvoja dela na področju specifičnih učnih težav, katerega začetnik je Borut Šali, univerzitetni učitelj na Filozofski fakulteti, oddelku za psihologijo, ki je tega leta organiziral prvi seminar za korekcijo legastenije, katerega so se udeležili delavci vzgojnih (po)svetovalnic in šolskih svetovalnih služb. Takrat izide tudi prva skripta z naslovom »Legastenija«.

V tem času se vse bolj pojavljajo potrebe po ustreznem razvoju in večji povezanosti sistema ustanov in služb za specifično pomoč otrokom z motnjami, katerega pomembna značilnost

je zajemanje vseh vrst »psihičnih odklonov otrok« (tudi sposobnostnih), ter organizacijska, vsebinska in strokovna povezanost s sistemom, ki obravnava otroke brez težav (Jelenc, 1972).

Kot konkreten odgovor na problem »učnih težav in z njimi zvezanega učnega neuspeha« (Šilih, 1961, str. 292) Šilih poda zanimivo idejo o »pospeševalnih razredih«, posebni obliki učnih skupin za učence, ki izkazujejo »znatnejši« neuspeh. Ta ideja je bila predhodnik ideje o tako imenovanih razvojnih oddelkih, ki so nudili učencem z učnimi težavami (takrat učno neuspešnim učencem) načrtno, sistematično in strukturirano obliko pomoči izven rednega oddelka znotraj redne šole (predlog razvojnih oddelkov je bil prvič podan na drugem srečanju slovenskih pedagogov leta 1972). Vzgojna posvetovalnica v Ljubljani je s tem v zvezi izdelala prvi osnutek za inovacijski projekt z naslovom »Uvajanje razvojnih oddelkov«, ki ga je prevzel Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani. Inovacija »Uvajanje razvojnih oddelkov« je bila opredeljena kot prvi poskus reševanja problematike takrat tudi t. i. »psihično motenih učencev« znotraj našega šolskega sistema (Skalar idr., 1979). Kljub dobrim rezultatom in odzivom staršev in otrok se ta oblika dela v redni šoli ni obdržala. Leta 1975 zasledimo zanimiv predlog o t. i. vzporednih/paralelnih skupinah (paralelni obliki dopolnilnega pouka) Mirka Galeše (1975). Paralelne skupine bi obiskovali učenci z izrazitejšimi težavami pri posameznih predmetih (in se nato vračali v svoj razred). Predlog na zanimiv način rešuje tudi težavo učencev, ki bi zaradi neuspeha pri posameznem predmetu morali razred ponavljati (v tem primeru bi te težave ne bi bilo).

Od leta 1975 lokalni svetovalni centri zagotavljajo organizacijo prostovoljnega, sistematičnega izobraževanja učiteljev na področju učnih težav in disleksije. Učitelji dobijo nekaj informacij v zvezi z učnimi težavami med dodiplomskim študijem, vendar je natančnejše poznavanje didaktičnih in metodičnih pristopov bistven del specialno-pedagoškega izobraževanja (defektologija, sedaj specialna in rehabilitacijska pedagogika).

Od leta 1978 do leta 1993 so člani šolskih svetovalnih služb (psihologi, pedagogi, specialni pedagogi) implementirali redne presejalne teste za zgodnje odkrivanje disleksije (v starosti 8 let). Individualna ali skupinska obravnava otrok z disleksijo je bila izpeljana na šolah ali lokalnih svetovalnih centrih, kjer so zagotavljali multidisciplinaren pristop in obravnavo za učence z izrazitimi učnimi težavami (Slodnjak, 2006).

Od leta 1983-1988 je potekal projekt delne integracije redne osnovne šole (ROŠ) in šole s prilagojenim programom (OŠPP) v obliki eksperimentalnih oddelkov Osnovne šole s prilagojenim programom v Ivančni Gorici. Oddelki so delovali do uvedbe nove zakonodaje leta 2000, ki je verjetno zadnja v dolgi vrsti pobud in opozoril o pretirani selektivnosti šole, ki se je v 1960-ih in 1980-ih izkazovala v tem, da je v osnovni šoli s prilagojenim programom skoraj tretjina učencev, katerih »razvrstitev« ni temeljila na podpovprečnih intelektualnih sposobnostih. V 1980-ih letih je postajal šolski prostor vse bolj odziven na individualne razlike med otroki in za njihove posebne potrebe (Slodnjak, 2006).

Pomembnejše zakonodajne spremembe

V slovenskem prostoru se je v preteklosti na področju razvitosti in ustreznosti pomoči za različne skupine otrok s posebnimi potrebami najmanj poskrbelo prav za otroke, katerih težave v sedanjem času opredeljujemo z izrazoma splošne in specifične učne težave. Ti učenci po ocenah (Galeša, 2004) predstavljajo 15 % celotne šolske populacije oz. 60 % celotne populacije otrok s posebnimi potrebami.

Šolska zakonodja 90-ih let je prinesla na področju dela z učenci s posebnimi potrebami pomembne spremembe v svoji usmeritvi in terminologiji (Zakon o osnovni šoli – 1996, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – 2000). Z Zakonom o osnovni šoli (ZOsn, 1996) je znotraj zakona opredeljena skupina otrok s posebnimi potrebami, med katerimi so prvič omenjeni tudi »učenci z učnimi težavami« (prej učno neuspešni, manj uspešni, slabši učenci, učenci, ki težje napredujejo). Po 12. členu tega zakona šola učencem z učnimi težavami prilagodi metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči. V organizaciji pouka je po 40. členu tega zakona potrebno upoštevati tudi različne oblike diferenciacije (notranja, fleksibilna, zunanja). Zakon o osnovni šoli (ZOsn-F, 2007) pa vključuje v skupino otrok s posebnimi potrebami poleg otrok z učnimi težavami tudi skupino otrok z izrazitejšimi specifičnimi učnimi težavami, to so »otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.«

Leta 2000 je bil sprejet Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP), ki natančno opredeljuje postopke prilagajanja, usmerjanja in individualizacije. V tem zakonu so po sedanjosti opredelitvi omenjeni učenci, ki potrebujejo izrazite oblike pomoči (učenci z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami ali s primanjkljaji na posameznih področjih učenja).

Zakon o osnovni šoli in Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami tako danes zagotavljata otrokom s posebnimi potrebami, med katerimi so opredeljeni učenci z učnimi težavami (splošnimi in specifičnimi), ustrezne oblike pomoči, kar naj jim zagotavlja tudi boljšo kvaliteto, pravičnost in dostopnost v vzgoji in izobraževanju. To zagotavljata s pomočjo procesnega usmerjanja v prilagojeno izvajanje programov in v ustrezne programe, znotraj katerih so opredeljene potrebne oblike pomoči, ter s pomočjo individualizacije in diferenciacije (Galeša, 2004).

Iskanje »drugačnih« rešitev

Ugotavljanje in upoštevanje drugačnosti ter različnosti otrok in mladostnikov v vzgoji in izobraževanju po Pedičku predstavlja nujni pogoj, da bi vzgoja in izobraževanje lahko postala osrednja dejavnika človekovega razvoja, njegovega dela in življenja. Pediček poudarja, da so metodično-didaktični ter psihološki in sociološki pristopi sami po sebi omejeni, saj se tako opredeljena vzgojno-izobraževalna prizadevanja usmerjajo predvsem v »ukinjanje oblikovalno-vedenjske in učenjsko-izobraževalne drugačnosti učencev«, saj je njihova poglavitna vloga razvrščanje

učencev glede na razlike ter glede na zahtevane učne uspehe in obvladovanje zahtev družbeno normiranih vzgojno-izobraževalnih načrtov in programov (Pediček, 1987).

Pediček predlaga kakovostno izpopolnitev obravnavanja drugačnosti in različnosti. Išče jo z dopolnitvijo, po kateri »je treba vse učenjsko-oblikovalne in psihosocialne drugačnosti ter različnosti otrok povezovati ... s končno sintezo v razvijanju, oblikovanju človekove biopsihosocialne enkratnosti, izvornosti, totalnosti« (Pediček, 1987, str. 70). Drugačne ali različne učence je po Pedičku nujno »učenjsko ali oblikovalno dopolnjevati«, da v svojem razvoju (»standardnem in izven standardnega«) »uresničujejo svojo osebnostno enkratnost, popolnost in neponovljivost ter osebnostno izvornost v vedenju, dejavnostih, samouresničevanju« (Pediček, prav tam).

Gustav Šilih (1961) v zvezi z upoštevanjem posameznikovih sposobnosti in zmožnosti piše, »da učitelj že mnogo stori, da ima oči odprte za individualne posebnosti, v katerih zori mlado življenje, še več pa s tem, da s primerno previdnostjo, umevanjem in pristno človeško toplo to preverja, ukrepa in pomaga ...« in dodaja, da je »dodatno pomoč pri učenju treba skrbno pripraviti in jo tako rekoč za vsakega učenca posebej prikrojiti, uspešna pa je le tedaj, ako se ne omejuje na snovno območje oziroma na odpravljanje vrzeli in pomanjkljivosti v vednostih in znanjih, temveč razvija v učencih tudi vero v samega sebe, samozavest, pogum in čut za dolžnosti (Šilih, 1961, str. 294).« Pri delu z učenci daje Šilih velik poudarek živemu učnemu dogajanju, učiteljevi vlogi in njegovemu pedagoškemu čutu. Kot pomemben vidik, v luči katerega moremo vrednotiti uporabo in uresničevanje potrebnih sistemskih, programskih rešitev znotraj naše vzgoje in izobraževanja (tako za učence z učnimi težavami, kot za učence, ki teh težav nimajo), izpostavljamo koncept notranjega življenja, doživljanja učenca, učitelja kot osebe, človeka (Gogala, 2005). Zdi se, da spričo poudarjanja ustrezne »objektivne«, »sistematične« kvantifikacije temu tako v živem jeziku vsakdanje vzgojno-izobraževalne prakse, kot tudi na strokovnem in znanstvenem področju ne pripisujemo velikega pomena. Posameznik, oseba je v sedanji učenčevi, učiteljevi »doživeti« podobi vzgoje in izobraževanja »pretežno podrejena ciljem, opredeljenimi z operativnim glagoli« (Gobec, 2008). Današnje vrednotenje dostopnosti, kakovosti, pravičnosti in učinkovitosti v vzgoji in izobraževanju in iskanje »drugačnih« rešitev bi bilo zato dobro podpreti s strokovnim odkrivanjem nekaterih poznanih vzgojno-izobraževalnih izhodišč, ki jih lahko najdemo že v delih naših prvih pedagogov. Med njimi so Karel Ozvald s kulturno pedagogiko (Ozvald, 2000), Stanko Gogala z osebnostno pedagogiko (učiteljeva osebna metoda, iskanje globokega pedagoškega smisla, vzgojni odnos, pedagoški eros ...) (Gogala, 2005), Gustav Šilih z učiteljsko pedagogiko (Šilih, 1961), Franc Strmčnik s prispevki v zvezi z učno individualizacijo in diferenciacijo (med drugim govori tudi o pomenu človeške in poklicne vesti učitelja, pedagoškega čuta in pedagoške intuicije) (Strmčnik, 1998) in Franc Pediček, ki poudarja pomen »bistvovanja« učencev, ki je pomembnejše od njihovega »dejavnostnega bivanja«, pri čemer bolj poudarja »pedagoško ontologijo« in manj pedagoško fenomenološko pragmatiko (Žerovnik, 1999).

Zaključek

V prispevku smo predstavili nekatera pomembna zgodovinska izhodišča razvoja učinkovitega sistema in pomoči za učence z učnimi težavami. Poleg predstavljenih izhodišč smo zasledili tudi nekatera zanimiva pedagoška razmišljanja, ki izkazujejo izostren pedagoški čut za raznovrstne potrebe »drugačnih in različnih učencev« in poudarjajo pomen notranjega doživljanja učenca, učitelja. Predstavljena zgodovinska izhodišča nam bodo v podporo in pomoč tudi pri sedanjem načrtovanju uspešnejše implementacije koncepta dela za učence z učnimi težavami.

Literatura in viri

- Andolšek, I. in Košak Babuder, M. (2006). Kategorizacija, razvrščanje, usmerjanje. V I. Andolšek (ur.), *Mozaik našega delovanja* (str. 99-119). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Bečaj, J. (1987). Potrebe in možnosti posebne obravnave otrok v šoli. V Z. Jelenc (ur.), *Drugačnost otrok v šoli* (str. 22-37). Ljubljana: Svetovalni center za otroke mladostnike in starše v Ljubljani.
- Bezić, T. (2009). *Dr. Franc Pediček (1922 - 2008)*. Pridobljeno 3.6.2009 s http://www.svetovalni-delavec.si/index.php?option=com_rubberdoc&view=doc&id=12&format=raw&Itemid=5.
- Bric, B. (1963). *Družinski vplivi na učni neuspeh in družbena pomoč učencem: Ugotovitve na Osnovni šoli »Tone Čufar« na Jesenicah*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.
- Djordjević, M. (1972). *Osnovna škola bez ponavljača*. Beograd: Jugoslovanski zavod za proučevanje šolskih i prosvetnih pitanja.
- Franković, D. (1963). *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Galeša, M. (1975). Izoliramo, da bi integrirali: O tistih učencih, ki jih sedanja praksa uvršča v posebne osnovne šole, a tja ne sodijo. *Naši razgledi*, 24(17), 439-440 in 24(18), 465-467.
- Galeša, M. (2004). Osnutek zgodovine razvoja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji. V L. Magajna, *Specifične motnje učenja in pismenost pri mladostnikih in odraslih – mednarodni primerjalni projekt na področju pismenosti* (sekundarna analiza mednarodne raziskave pismenosti odraslih) (Raziskovalno poročilo). Ljubljana: Razvojno – raziskovalni inštitut svetovalnega centra.
- Galeša, M., Gartner B. in Palir, R. (1972). *Vzroki osipa v osnovni šoli: poskus ugotavljanja nekaterih etioloških faktorjev osipa v osnovnih šolah z vidika otroka, družine in učiteljev*. Maribor: Obzorja.

- Gobec, D. (2008). *Vzgoja včeraj, danes, jutri – nov pogled* (zapiski s predavanj). Stara Loka: Društvo za zedinjen svet – svet kulture, vzgoje in izobraževanja.
- Gogala, S. (2005). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Jelenc, Z. (1972). Prispevek k oblikovanju služb za specialno pomoč otrokom z motnjami, odkloni in posebnostmi v osebnostnem razvoju v Sloveniji. V F. Pediček (ur.), *Drugi posvet slovenskih pedagogov* (str. 279-288). Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije.
- Lužnik, M. (1972). Organizacija in delovanje osnovnošolskega sistema. V F. Pediček (ur.), *Drugi posvet slovenskih pedagogov* (str. 595-597). Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije.
- Magajna, L. (2006). Razvojno raziskovalno in inovativno delo v Svetovalnem centru. V I. Andolšek (ur.), *Mozaik našega delovanja: zbornik prispevkov ob 50-letnici Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Ljubljana* (str. 62-79). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.
- Magajna, L. (2008). Učne težave in šolska neuspešnost – kompleksnost, razsežnost, opredelitev. V L. Magajna (ur.) in K. Bregar Golobič (ur.), *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila* (str. 15-22). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Magajna, L. in Gradišar, A. (1990). Prispevek svetovalnega centra k dopolnilnemu izobraževanju učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 21(2), 37-39.
- Makarovič, J. (1987). Od drugačnosti k različnosti. V Z. Jelenc (ur.), *Drugačnost otrok v naši šoli: zbornik s strokovnega posvetovanja*, ki je bilo v Ljubljani, 17. in 18. septembra 1986 (str. 38-52). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Mikuš-Kos, A. (1972). Vključevanje mentalno higienskih načel v šolski sistem. V F. Pediček (ur.), *Drugi posvet slovenskih pedagogov* (str. 149-158). Ljubljana: Zveza pedagoških društev.
- Mikuš-Kos, A. (1987). Od individualnih razlik prek drugačnosti do psihocialnih motenj. V Z. Jelenc (ur.), *Drugačnost otrok v naši šoli: zbornik s strokovnega posvetovanja*, ki je bilo v Ljubljani, 17. in 18. septembra 1986 (str. 55-65). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Mikuš-Kos, A. (1979). Razvojna pot obravnavanja specifičnih učnih težav. V M. Budnar, M. Dolničar, A. Kos, M. Skalar in B. Šali, *Otroci s specifičnim učnimi težavami v sodobni družbi* (str. 18-19). Ljubljana: Univerzum.
- Mikuš-Kos, A. in Svetina, J. (1971). *Nemirni učenec: otroci z blažjimi motnjami ali posebnostmi možganskega delovanja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Mikuš-Kos, A. (1985). Hiperkinetični sindrom, specifične učne težave, minimalna cerebralna disfunkcija. *Zdravstveni obzornik: strokovno glasilo Zveze društev medicinskih sester Slovenije*, str. 216-229.

- Oberlintner, R. (1965). *Kako pomagamo učencem pri učenju: nekatere oblike in načini dela*. Ljubljana: DZS.
- Ozvald, K. (2000). *Kulturna pedagogika: kašipot za umevanje včlovečevanja*. Ljubljana: Jutro in Andragoški center Slovenije.
- Pediček, F. (1972). *Delovanje šolske svetovalne službe v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi.
- Pediček, F. (1987). Drugačnost otrok v osnovni šoli. V Z. Jelenc (ur.), *Drugačnost otrok v naši šoli : zbornik s strokovnega posvetovanja*, ki je bilo v Ljubljani, 17. in 18. septembra 1986 (str. 66-77). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Skalar, M. (1979). Razvojni oddelki – manjše skupine. V M. Budnar, M. Dolničar, A. Kos, M. Skalar in B. Šali, *Otroci s specifičnimi učnimi težavami v sodobni družbi* (str. 39-43). Ljubljana: Univerzum.
- Slodnjak, V. (2006). Ambulantna dejavnost: kadri, financiranje, razvoj. V *Mozaik našega delovanja: zbornik prispevkov ob 50-letnici Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Ljubljana* (str. 14-61). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.
- Strmčnik, F. (1993). Pedagoška ustvarjalnost Gustava Šiliha. V M. Tancer (ur.), *Stoletnica rojstva Gustava Šiliha (1893-1961-1993): jubilejni zbornik* (str. 9-24). Maribor: Društvo pedagoških delavcev.
- Strmčnik, F. (1998). Osnovna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije. *Sodobna pedagogika*, 39(3-4), 164-183.
- Svetina, J. (1972). Zamisel razvojnih oddelkov. V F. Pediček (ur.), *Drugi posvet slovenskih pedagogov* (str. 527-530). Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije.
- Šali, B. (1971). *Legastenija: skripta*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za rehabilitacijo invalidov.
- Šaranović-Božanović, N. (1980). *Mogućnost uticanja na kognitivni razvoj učenika koji pokazuju neuspeh*. Beograd: Prosveta.
- Šegula, I., Puhar, H. in Šilih, G. (1956). *Psihološko opazovanje otroka*. Ljubljana: Pedagoški center – Svet za šolstvo.
- Šilih, G. (1961). *Očrt splošne didaktike*. Ljubljana: DZS.
- Uranjek, A. in Lovšin, M. (1972). *Otrok, ki se težko uči*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Vivod, J. (1972). Usposabljanje prizadetih otrok. V F. Pediček (ur.), *Drugi posvet slovenskih pedagogov* (str. 601-602). Ljubljana: Zveza pedagoških društev.
- Wong, B. (1998). *Learning about Learning Disabilities*. San Diego: Academic Press.
- Zakon o osnovni šoli (ZOsn)* (1996). Uradni list Republike Slovenije, št. 12/1996.

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOs-n-F) (2007). Uradni list Republike Slovenije, št. 102/2007.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). Uradni list RS, št. 54/00.

Žerovnik, A. (1970). *Igrajmo se, premagajmo težave : vaje za otroke s specifičnimi učnimi težavami.* Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.

Žerovnik, A. (1999). Dr. Franc Pediček, Naš pogovor. *Vzgoja*, 1(1), 18-24.

Lia Janželj

Pravni vidiki učnih težav

Povzetek

Pravo ureja različna področja družbenega življenja, med njimi tudi položaj in pravice oseb, ki imajo učne težave. V prispevku je pojasnjena vloga pravne ureditve področja učnih težav. Podan je oris pomembnejših mednarodnih dokumentov glede pravice do izobraževanja, še posebej s področja izobraževanja oseb, ki imajo posebne potrebe. Pojasnjene so zakonske in druge formalne ureditve v državah, ki smo jih izbrali zaradi celovitosti zakonodajnih rešitev, strategij in smernic na tem področju (Združene države Amerike, Združeno kraljestvo Velike Britanije, Avstralija, Nova Zelandija, Kanada, Danska, Nemčija, Norveška, Finska, Avstrija). Vsebine so predstavljene po različnih sklopih. Ti obravnavajo prepoved diskriminacije pri izobraževanju, cilje izobraževanja, opredelitev pojma posebnih potreb in učnih težav, ocenjevanje obstoja učnih težav in načrtovanje izobraževanja, prilagoditve v okviru procesa izobraževanja, sodelovanje med različnimi institucijami, strategije glede otrok s posebnimi potrebami in pravno varstvo. Kot primer uveljavljanja pravnih pravil je opisan eden od temeljnih in novejši primer iz ameriške sodne prakse.

Ključne besede: pravna regulacija, zakonodaja, učne težave

Vloga pravne regulacije učnih težav

Področje učnih težav zahteva poleg psihološke in pedagoške obravnave pravno ureditev, saj iz zakonskih podlag izvirajo naloge države, ki jih izvaja preko ustanov in posameznikov v njih. Za učinkovito soočanje z učnimi težavami na ravni šole je potrebno jasno določiti njihove pristojnosti, obveznosti ter odgovornosti. Tako razmejimo cilje in naloge udeleženih v pedagoškem procesu – vodstvenih delavcev šol ter učiteljev, staršev, učencev.

Raziskovanje zakonodaj tujih držav pokaže precejšnjo raznolikost razumevanja izraza učnih težav, kar je logično glede na različnost pravnih sistemov in družbenega okolja. Kljub terminološkim razlikam omogočajo tuje zakonodaje vpogled v sodobne trende zakonske ureditve posebnih potreb in tudi učnih težav, obenem pa z zgledi iz sodne prakse (predvsem ZDA) nudijo pregled razvoja zakonskih okvirjev na tem področju, izpostavljajo problemske vidike ter nudijo priložnost za črpanje idej pri oblikovanju smernic zakonske ureditve v našem prostoru.

Mednarodni pravni viri

Mednarodni pravni viri dajejo smernice za natančnejše urejanje pravice do izobraževanja, kar je v pristojnosti posameznih držav. In zakaj le smernice? Konsenz na mednarodni ravni, s katerim se države obvežejo na formalni ravni, je zaradi številčnosti udeleženk svojevrsten uspeh. Poleg tega enotna ureditev na tem področju ni mogoča zaradi zgodovinskih, ekonomskih, socioloških in političnih značilnosti posamezne države, ki jih je potrebno upoštevati pri oblikovanju zakonodaje. Ključni dokumenti na tem področju so Splošna deklaracija o človekovih pravicah, Mednarodni pakt o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah, Konvencija o otrokovih pravicah in Konvencija o pravicah invalidov.

Pravico vsakogar do izobraževanja omenja že Splošna deklaracija o človekovih pravicah (1948). Namen izobraževanja je poln razvoj človekove osebnosti, pospeševanje razumevanja, strpnosti in spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin (26. člen). Podobno je pravica do izobraževanja opredeljena v 13. členu Mednarodnega pakta o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah (1966). Protokol št. 1 h Konvenciji o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin daje opredelitev pravice do izobraževanja, ko pravi, da ne sme biti odvzeta nikomur (2. člen) (1950).

Podpisnice Konvencije Združenih narodov o otrokovih pravicah (1989) priznavajo vsakemu otroku pravice, opredeljene v njej – tudi pravico do izobrazbe, brez razlikovanja in ne glede na raso, spol, jezik, invalidnost. Še določnejša je vsebina 23. člena Konvencije, v katerem je otrokom s telesno prizadetostjo ali motnjo v duševnem razvoju priznana pravica do posebne skrbi. Obenem so države dolžne spodbujati in zagotavljati pomoč zanje – ena od oblik takšne pomoči je pravica do učinkovitega dostopa do izobraževanja in pravica biti deležen izobraževanja, usposabljanja. Ta naj bo uresničena na način, ki pospešuje kakovostno vključevanje v družbo.

Konvencija Združenih narodov o pravicah invalidov (2006) (Državni zbor jo je ratificiral 15. 4. 2008) obravnava ter invalidom priznava pravico do izobraževanja v 24. členu. Pogodbenice morajo zagotoviti vključujoč izobraževalni sistem. Slednji naj bo usmerjen v razvijanje razvoja posameznikovih zmožnosti, občutka dostojanstva in lastne vrednosti ter krepitev spoštovanja človekovih pravic in sprejemanja raznolikosti. Omogočiti mora razvoj duševnih in telesnih sposobnosti oseb ter njihovo učinkovito vključevanje v družbo. Pri uresničevanju pravice do izobraževanja morajo države zagotoviti, da imajo invalidi dostop do kakovostnega, brezplačnega šolanja na osnovnošolski in srednješolski ravni, pri čemer so upravičeni do primernih prilagoditev glede na svoje potrebe in do ustrezne pomoči znotraj splošnega izobraževalnega sistema.

Nezavezujoča Salamanška izjava (1994) je bila sprejeta na UNESCO-vi Svetovni konferenci o izobraževanju oseb s posebnimi potrebami. Prisotni so soglašali o nujnosti zagotavljanja izobraževanja otrokom, mladim ter odraslim, ki imajo posebne potrebe – v okviru rednega izobraževanja. Podali so smernice, naj bo otrokom s posebnimi potrebami omogočeno šolanje v rednih šolah, šole pa naj se odzovejo z ustreznimi prilagoditvami v skladu s potrebami učencev.

Pomen zakonodajnih ureditev področja učnih težav

Vsebinska napotila mednarodnih dokumentov na področju posebnih potreb se odražajo v zakonskih določbah posameznih držav. Posebno pozornost glede pravnih okvirjev je bila namenjena **Združenim državam Amerike (ZDA)** ter izbranim evropskim državam. Pregled pravne ureditve v ZDA namreč nazorno razkriva razvoj opredelitev ter uresničevanja pravic, ki se tičejo izobraževanja oseb s posebnimi potrebami. Poleg tega imajo bogato sodno prakso, iz česar je prav tako razviden napredek pravnega razumevanja učnih težav in z njimi povezanih pravic. **Zakonodaje izbranih evropskih držav (Združeno kraljestvo Velike Britanije, Avstrija, Nemčija, Danska, Norveška)** predstavljajo različne ureditve področja učnih težav ter omogočajo primerjavo pravnih izhodišč. Enako velja za formalna pravila **Avstralije, Nove Zelandije in Kanade**. Cilj predstavitve zakonodaj po tematskih sklopih je prikazati raznovrstnost pristopov, v katerih lahko kljub različnosti najdemo stične točke. Za oblikovanje bodočih sprememb v pravni ureditvi je dobrodošlo poznavanje tujih ureditev in praks, in sicer tako z vidika razširjanja znanja kot morebitnih smernic pri urejanju zakonodaje.

Prepoved diskriminacije in cilji izobraževanja

V vseh obravnavanih zakonodajah je jasno navedena pravica vseh otrok do izobraževanja. Slednje mora biti dostopno vsem, ne glede na morebitne težave ali primanjkljaje. Otroci s posebnimi potrebami so upravičeni do šolanja v rednih izobraževalnih programih ter do prilagoditev, ki so ustrezne njihovim specifičnim potrebam. Zakonsko opredeljeni cilji na področju šolanja otrok s posebnimi potrebami enoznačno določajo čim boljši razvoj posameznikovih potencialov. Enakopravnost pri izobraževanju in cilji se pogosto prepletajo, zato jih predstavljamo v enotnem vsebinskem sklopu.

Najpomembnejši ameriški zakon o izobraževanju posameznikov s posebnimi potrebami, P. L. 108 – 446: The Individuals with Disabilities Education Improvement Act ali krajše IDEA 2004 uveljavlja ničelno stopnjo zavrnitve, kar pomeni, da imajo vsi učenci pravico do brezplačnega javnega šolanja in ne smejo biti iz njega izključeni zaradi svojih primanjkljajev. Poglavitni namen zakona je zagotoviti ustrezno šolanje vsem učencem s posebnimi potrebami in s tem tudi tistim, ki imajo učne težave. Pri tem je poudarek na prilagoditvah, ki naj učencem omogočijo čim boljši razvoj in jih pripravijo na kasnejšo zaposlitev in samostojno življenje (Pierangelo in Giuliani, 2007; IDEA, 2004). S področja poklicne sfere je tu še člen 504 Zakona o poklicni rehabilitaciji (Vocational Rehabilitation Act, 1973), ki ureja financiranje programov poklicne rehabilitacije ter zaposlovanja, prepoveduje diskriminiranje usposobljenih posameznikov zaradi njihovih primanjkljajev. Enake možnosti morajo biti omogočene tako glede dostopa do programa kot udeležbe v njem. Prepoved diskriminacije morajo upoštevati delodajalci in organizacije, ki prejemajo finančno pomoč kateregakoli ministrstva ali agencije na zvezni ravni.

V okviru zakonodaje Združenega kraljestva Zakon o izobraževanju (Education Act, 1996) nalaga šolam in lokalnim izobraževalnim službam dolžnost identifikacije, ocenjevanja in zagotovitve prilagoditev otrokovim posebnim potrebam s ciljem – kadarkoli je to možno – izobraževanje realizirati v okviru rednega pouka.

Pravica vsakega učenca do kakovostnega šolanja je opredeljena v avstralskem amandmiranem zakonu o izobraževanju (Education Act, 2004). Izobraževanje v šoli naj bi v skladu z zakonom stremelo k razvijanju otrokovih potencialov in učnih dosežkov, upoštevalo socialne, verske, telesne, intelektualne in čustvene potrebe vseh učencev. Šolanje naj bo usmerjeno k izboljševanju otrokovih dosežkov, pri čemer je cilj v kar največji meri zmanjšati morebitni negativni vpliv ekonomskih, socialnih, kulturnih in drugih dejavnikov. Uzakonjeni sta načeli prepoznavanja individualnih potreb otrok s primanjkljaji ter uresničevanja ustreznih prilagoditev zanje znotraj rednih šol – razen v kolikor bi to predstavljalo neupravičeno veliko stisko za ustanovo. Aprila 1999 so se v Adelaidi srečali ministri za šolstvo različnih ravni, kjer so sprejeli nove nacionalne standarde šolanja v 21. stoletju, poimenovane Adelaidska izjava (Adelaide Declaration, 1999). V tretjem poglavju govori o tem, da mora biti izobraževanje socialno pravično, in sicer tako, da na učne dosežke ne sme vplivati diskriminacija na osnovi spola, jezika, kulture, narodnosti, verskega prepričanja, primanjkljaja ali učenčevega socialno-ekonomskega položaja. Učni rezultati otrok z učnimi težavami naj stremijo k izboljšanju nivoja znanja, enakovrednega učencem, ki teh težav nimajo. Na deklarativni ravni na pomen sistematične pomoči učencem s težavami opozarja tudi njena naslednica, Melbournska izjava o izobraževalnih ciljih za mlade Avstralce (Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians, 2008).

Smernice na področju posebnih potreb (Special Education Policy Guidelines, 2000) opredeljujejo cilje vladne politike. Med njimi je ključno izboljšanje možnosti izobraževanja za vse otroke s posebnimi potrebami. Dokument opredeljuje sedem načel. Prvo med njimi je, da imajo učenci s posebnimi potrebami enake pravice, svoboščine ter odgovornosti kot posamezniki iste starosti, ki nimajo posebnih potreb. Načela tudi narekujejo, da je pozornost posebnega izobraževanja usmerjena k zadovoljevanju individualnih učnih in razvojnih potreb učencev.

Ministrstvo za šolstvo v provinci Britanska Kolumbija v priročniku o politiki, postopkih in smernicah glede posebnih potreb (Special Educational Services – a manual of policies, procedures and guidelines, 2006) zagovarja inkluzivni izobraževalni sistem, v katerega so učenci s posebnimi potrebami polnopravno vključeni. To pomeni, da imajo vsi učenci enak dostop do izobraževanja in enake možnosti za doseganje uspehov pri vseh vidikih izobraževalnega programa.

Od leta 1993 imajo otroci s posebnimi potrebami v Avstriji zakonsko določeno pravico do izobraževanja v redni osnovni šoli, na podlagi amandiranega Zakona o organizaciji šolstva iz leta 1996 (Schulorganisationsgesetz – SchOG) pa se je ta pravica razširila še na nižje srednje izobraževanje (predstavlja starost med 10. in 14. letom). Od takrat dalje so redne šole dolžne izvesti vse potrebne organizacijske in didaktične ukrepe za otroke s posebnimi potrebami (Legal system – Austria, 2009). Enakost pri izobraževanju je poudarjena tudi v finskem Temeljnem šolskem zakonu (Basic Education Act – 628/1998), ki narekuje organiziranost pouka na način, skladen s starostjo in sposobnostmi učencev, da bi se tako izboljšal razvoj učencev. Prepreče-

vanje neenakosti vsebuje tudi nemški Temeljni zakon (*Grundgesetz*), leta 1994 dopolnjen z novim členom, ki navaja, da »nihče ne sme trpeti neugodnosti zaradi svojih primanjkljajev« (Legal system – Finland, 2010).

Norveški Zakon o osnovnem in nižjem srednjem šolstvu določa, da je vsaka posamezna šola odgovorna za omogočanje izobraževanja svojih učencev, ne glede na njihove sposobnosti. Vsi učenci so registrirani v lokalni šoli in imajo pravico do pouka, prilagojenega svojim individualnim sposobnostim in zmožnostim. Cilj posebnih prilagoditev je zagotoviti učencem izobraževalni program, ki bo najbolje prilagojen njihovim specifičnim potrebam (Legal system – Norway, 2009).

Opredelitev pojma posebnih potreb in učnih težav

Opredelitev pojma posebnih potreb je pomembna z vidika ocenjevanja obstoja težav, iz razloga določanja pogojev upravičenosti do posebnih specialno-pedagoških prilagoditev pouka ter v primeru pritožbe, pravnega sredstva za morebitno kršitev materialnega ali postopkovnega prava (kadar se npr. starši ne strinjajo z oceno o (ne)obstoju posebnih potreb in učnih težav ali menijo, da so bila s strani šole kršena postopkovna pravila).

Člen 504 Zakona o poklicni rehabilitaciji opredeljuje primanjkljaj kot telesno ali psihično oviranost, ki posameznika v precejšnji meri omejuje na enem ali več področjih človekovega delovanja in se o tem vodi dokumentacija (Vocational Rehabilitation Act, 1973). V zakonu IDEA (2004) pojem otroka s posebnimi potrebami (»child with a disability«) pomeni otroka, ki ima zaostanke v duševnem razvoju, primanjkljaje na govornem, slušnem, vidnem področju, čustvene motnje, specifične učne težave (specific learning disabilities), motnjo avtističnega spektra, travmatsko možgansko poškodbo in druge zdravstvene primanjkljaje. IDEA še navaja (Pierangelo in Giuliani, 2007), da pojem specifičnih učnih težav pomeni motnjo na enem ali na več področjih osnovnih psiholoških procesov, ki sodelujejo pri razumevanju ali uporabi jezika – govornega ali pisanega. Lahko se kaže kot težave pri poslušanju, govoru, mišljenju, branju, pisanju, črkovanju ali pri matematičnih izračunih.

Britanski Zakon o izobraževanju (The Education Act, 1996) o posebnih izobraževalnih potrebah govori v 312. členu, in sicer v primeru, da ima otrok učne težave, ki zahtevajo posebne prilagoditve pri izobraževanju. Pojem učnih težav pa pomeni, da: (a) ima otrok pomembno večje težave pri učenju kot večina njegovih vrstnikov, (b) da ima primanjkljaj, ki mu preprečuje ali ga ovira pri uporabi izobraževalnega okolja, ki je običajno zagotovljeno otrokom njegove starosti ali (c) je mlajši od pet let, in v primeru, da mu ne bi nudili posebnih izobraževalnih prilagoditev, ne bi dosegel učnih standardov za napredovanje v procesu izobraževanja. Zakon o posebnih potrebah in primanjkljajih (Special Educational Needs and Disability Act – SENDA, 2001) ohranja opredelitev učnih težav, kot jo je postavil Zakon o izobraževanju.

Novozelandske Smernice na področju posebnih potreb (*Special Education Policy Guidelines*, 2000) omenjajo otroke s posebnimi potrebami – mednje vključujejo učence z učnimi težavami, vedenjskimi težavami ter s težavami pri komunikaciji.

V šolskem letu 1999/2000 so nemške dežele prišle do skupne opredelitve posebnih potreb, ki je zelo široka in pomeni specifično podporo za učence s primanjkljaji. Učenci, ki imajo težave kot posledico različnih ovir v razvoju in imajo potrebo po dodatni učni pomoči zaradi problematičnih situacij, kot tudi učenci z učnimi težavami, so deležni pomoči v obliki različnih ukrepov znotraj rednih šol (Legal system – Germany, 2010).

Ocenjevanje učnih težav in načrtovanje izobraževanja

Skupne točke pregledanih zakonodajnih dokumentov so multidisciplinarnost pri ocenjevanju težav (sodelovanje različnih strokovnjakov), oblikovanje individualiziranega izobraževalnega programa in nujnost kontinuiranega ocenjevanja in vrednotenja učnih težav (in v povezavi s tem obsega in vrste ustreznih prilagoditev pri pouku in drugih vrst pomoči).

Zakon o izobraževanju posameznikov s posebnimi potrebami IDEA 2004 (Pierangelo in Giuliani, 2007), zagotavlja brezplačno in primerno javno izobraževanje za otroke in mladino s posebnimi potrebami med 5. in 21. letom. Vsi učenci s posebnimi potrebami morajo imeti individualiziran izobraževalni program, ki temelji na multidisciplinarnem ocenjevanju ter vsebuje specifične prilagoditve za učenca. Ocenjevanje mora biti nediskriminatorno in posameznika je potrebno oceniti na vseh področjih, za katera obstaja sum glede pojavljajočih se težav.

Predlog za začetno oceno, katere cilj je dognati, ali gre za otroka s posebnimi potrebami, lahko podajo otrokovi starši, državna ali lokalna izobraževalna agencija. Ocenjevanje je sestavljeno iz postopkov, na podlagi katerih se ugotovi, ali ima otrok posebne potrebe (časovni okvir je 60 dni od prejetega informiranega soglasja staršev za ocenjevanje oziroma znotraj časovnega okvirja, ki ga določi država), na tem temelju pa se določijo njegove potrebe pri izobraževanju. Pri izpeljavi ocenjevanja mora lokalna izobraževalna služba uporabiti spekter ocenjevalnih pripomočkov ter strategij. Z njimi zbere pomembne informacije o otrokovem razvoju in učnih dosežkih. Vključiti je potrebno tudi informacije, ki jih posredujejo starši in lahko pripomorejo pri ugotavljanju, ali gre za otroka s posebnimi potrebami. Vsi omenjeni podatki so v pomoč pri izgrajevanju vsebine za otrokov individualiziran program. Testi, gradiva in poročila morajo biti v učenčevem maternem jeziku, kar še posebej velja v primeru večkulturnih okolij.

Individualiziran izobraževalni program je dokument za vsakega otroka s posebnimi potrebami, ki ga sestavijo, pregledajo ter dopolnjujejo člani tima (otrokovi starši oziroma skrbniki, vsaj en otrokov redni učitelj, vsaj en specialni pedagog, strokovnjak, ki lahko interpretira rezultate ocenjevanja in pojasni, kako le-ti usmerjajo oblikovanje individualiziranega programa, predstavnik lokalne izobraževalne agencije ter potencialno drug član po presoji staršev ali lokalne izobraževalne agencije, ki ima znanje o otroku in – kadar je potrebno – tudi sam otrok) (Pierangelo in Giuliani, 2007, str. 64-68). Program vsebuje informacije o otrokovih učnih dosežkih,

določitev vpliva otrokovih težav na njegov napredek v šoli glede na učni načrt, merljive letne cilje, ki naj bi jih otrok dosegel, prilagoditve pri pouku, oblike specialno-pedagoške pomoči. Pri oblikovanju individualiziranega programa mora tim upoštevati otrokova močna področja, skrbi staršev glede prilagoditve izobraževanja, rezultate začetne ali najnovejše ocene otrokovih težav, njegove učne in razvojne potrebe. Tim mora program redno pregledovati, in sicer vsaj enkrat letno, z namenom ugotoviti, v kolikšni meri otrok dosega cilje, kakšne so njegove potrebe ter pregledati rezultate morebitnega ponovnega ocenjevanja (IDEA, 2004).

V novozelandskih Smernicah za pripravo individualiziranih učnih programov (Individual Education Programme Guidelines, 2002) je navedeno, da ocenjevanje otrokovih učnih potreb poteka v običajnem učnem okolju preko opazovanja, pogovorov ter s pomočjo uporabe standardiziranih testov. Pridobljene informacije služijo kot podlaga za oblikovanje individualiziranega izobraževalnega programa. Slednjega oblikuje tim, ki ga sestavljajo starši, otrokov učitelj, specialni pedagog in otrok (če želi).

Tudi v Nemčiji je ocenjevanje posebnih potreb multidisciplinarno. Pomembno vlogo ima učitelj, ki vodi pouk. Pri ocenjevanju je pomembno pridobiti informacije iz naslednjih področij: razvoj učnih in vedenjskih strategij, proces zaznavanja, socialne vezi, komunikacija ter šolsko okolje. Starši lahko podajo vlogo za takšno ocenjevanje. V kolikor jo poda ustanova, morajo biti starši o tem obveščeni in z njimi mora biti opravljen pogovor. Lahko tudi ugovarjajo odločitvi za napotitev v šolo s prilagojenim programom. Skoraj vse dežele imajo vzpostavljeno dolžnost za oblikovanje individualiziranega izobraževalnega programa. Splošni razvoj in dosežki vsakega učenca se ocenjujejo dvakrat letno v poročilu, in sicer na sredini in ob koncu šolskega leta (Legal system – Germany, 2010).

Prilagoditve za otroke s posebnimi potrebami in učnimi težavami

Prilagoditve pouka za otroke s posebnimi potrebami zakoni večinoma navajajo zgolj okvirno in ne določno, natančno. V tem primeru ne gre za malomarnost zakonodajalca, nasprotno, gre za zavedanje, da je v nekaj zakonskih členih nemogoče zaobjeti vso raznolikost pojavnih oblik. Njihovo konkretno določitev zato prepuščajo ravni pravilnikov oziroma smernic kot podlago za individualizirano obravnavo vsakega posameznega primera.

Eden ključnih vidikov prilagoditev je oblikovanje individualiziranega učnega programa, za katerega velja, da naj bo skladen s posameznikovimi potrebami, sposobnostmi ter interesi. Gre za načrtovanje dejavnosti, usmerjenih v otrokov napredek, upoštevanje različnih strategij poučevanja in določanje ciljev (dnevni, mesečni, letni). Izpeljava programa zahteva njegovo sprotno spremljanje ter uvajanje morebitnih sprememb, s katerimi bi se izboljšala njegova kvaliteta (Ivančič in Stančič, 2006).

Ameriški zakon IDEA (2004) zahteva pripravo individualiziranega programa, ki izhaja iz učenčevih potreb. Učenci s posebnimi potrebami so poleg prilagoditev med poukom (slednje niso natančno navedene) upravičeni do dodatnih storitev oziroma pomoči, ki jim omogoča kar se da kvalitetno učenje – npr. do logopeda, psihološke pomoči, rekreacije.

Pravilnik o praksi za prepoznavanje in ocenjevanje posebnih potreb (Code of Practice on the Identification and Assessment of SEN, 2002), ki velja od 1. 1. 2002, je poudaril vlogo koordinatorja za posebne potrebe (ang. *special needs coordinator* – *SENCO*). V kolikor so pri otroku ugotovljene posebne izobraževalne potrebe ob vstopu v osnovno šolo, morajo koordinatorji za posebne potrebe in učitelji primerno prilagoditi pouk za otroka, usmeriti pozornost na otrokove sposobnosti, znanje, odkriti učne težave in zagotoviti spremljanje otrokovega napredka, na podlagi česar se oblikujejo smernice za nadaljnji otrokov razvoj. Pravilnik med otroki s posebnimi potrebami na tem področju omenja tudi otroke s specifičnimi učnimi težavami (disleksija, dispraksija) in navaja naslednje ukrepe: fleksibilno poučevanje, pomoč pri učenju, razumevanju in uporabi jezika, pomoč pri usvajanju branja in pomoč pri organiziranju in koordiniranju tako pisnega kot ustnega izražanja.

Pomoč za učence s posebnimi potrebami, kamor so uvrščeni tudi učenci z učnimi težavami, v novozelandskih Smernicah za pripravo individualiziranih učnih programov (Individual Education Programme Guidelines, 2002) obsega pomoč pri transportu, prilagoditve učnega programa in okolja, vpeljava specifičnih učnih strategij, prilagojenih učnih pripomočkov in opreme.

Ministrstvo za šolstvo v kanadski provinci Britanska Kolumbija v Priročniku o politiki, postopkih in smernicah glede posebnih potreb (Special Education Services: A Manual of Policies, Procedures and Guidelines, 2006) kot oblike pomoči otrokom z učnimi težavami navaja: neposredno pomoč, korekcijski pouk (odpravljanje specifičnih težav), pouk pod vodstvom tutorja, pouk s posebnimi oblikami pomoči, ki so prilagojene učencem, uporabo računalniške opreme, trening socialnih veščin, pomoč pri usvajanju učnih strategij, učitelja za pomoč pri učenju, ki pomaga pri izvedbi individualiziranega učnega načrta.

Na Finskem imajo učenci s specifičnimi učnimi težavami pravico do poučevanja, prilagojenega njihovim potrebam, ki se odvija znotraj rednega pouka. Obstajajo različni načini za organiziranje: v okviru splošnega poučevanja, v majhnih skupinah ali individualno (Legal system – Finland, 2010).

Sodelovanje različnih institucij

IDEA 2004 poudarja pomen sodelovanja med različni akterji – med državo, lokalnimi skupnostmi in izobraževalnim agencijami – pri vzpostavljanju izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami, tudi s pomočjo koordiniranega sistema dejavnosti za izboljšave, raziskave, tehnično podporo (Pierangelo in Giuliani, 2007). Leta 2004 sprejet britanski Zakon o otrocih (The Children Act, 2004) je poudaril izjemen pomen sodelovanja med vladnimi, lokalnimi, zdravstvenimi, izobraževalnimi in ustanovami za socialno skrbstvo.

Lokalne pedagoške in psihološke svetovalne službe, ki obstajajo v večini danskih občin, imajo preko programov za zagotavljanje kakovosti pomembno vlogo, saj so vpletene v tri vrste izobraževanja – redno izobraževanje, izobraževanje učencev z običajnimi posebnimi izobraževalnimi potrebami ter izobraževanje učencev z izrazitejšimi posebnimi izobraževalnimi potrebami. Svetovanje in usmeritve, ki jih dajejo šolam in staršem, imajo velik vpliv na odnos družbe do tega področja in na odločitve glede izobraževalnih programov. Programi za zagotavljanje kakovosti obravnavajo osem tematskih področij, ki jih je določilo ministrstvo za izobraževanje: individualizirano načrtovanje izobraževanja in poučevanje, sodelovanje med starši in šolo, strukturo šole in sredstva za poučevanje, vodenje šol in kvalifikacije učiteljev, prehod iz osnovnega šolanja v nadaljnje šolanje in zaposlitev, koordinacijo med šolo in prostim časom, zgodnjo obravnavo ter razdelitev odgovornosti in nalog (Legal system – Denmark, 2010).

Zanimivi so norveški Nacionalni centri virov, ki nudijo strokovno pomoč šolam. Organizirani so glede na različne vrste posebnih potreb: na področju vida, sluha, telesnih primanjkljajev, težav pri komunikaciji in govoru, vedenjskih in emocionalnih težav, specifičnih učnih težav (Legal system – Norway, 2009).

Strategije na področju posebnih potreb in učnih težav

Med analiziranimi obstoječimi strategijami je najbolj pregledna, konkretna in predstavlja celovit izdelek britanska vladna strategija na področju posebnih potreb, poimenovana Odstranjevanje ovir za dosežke (Removing Barriers to Achievement, 2004). Sprejeta je bila februarja 2004, predstavlja pa vizijo glede trajnostno usmerjenih aktivnosti na različnih področjih:

1. pri zgodnji obravnavi – izjemnega pomena je, da so otroci s posebnimi potrebami deležni pomoči takoj, ko je to mogoče, ter da je njihovim staršem zagotovljen dostop do ustreznega otroškega skrbstva. Navedeno pomeni nujnost za usklajeno sodelovanje med zdravstvenimi, šolskimi in socialnimi službami, boljšo izmenjavo informacij med njimi ter manj administrativnega dela (in več časa, posvečenega delu z otroki).
2. pri odstranjevanju ovir pri učenju – zavzema se za implementacijo prakse inkluzije v vseh šolah, in sicer na podlagi Programa razvoja inkluzije, ki združuje šolstvo, zdravstvo, socialno skrbstvo in prostovoljstvo. Program se osredotoča na naslednja področja: (blažje do zmerne) učne težave, motnja avtističnega spektra, vedenjske, čustvene in socialne težave, težave pri govoru ter komuniciranju.
3. pri zvišanju pričakovanj in dosežkov – strategija napotuje na razvijanje kompetenc učiteljev in strategij za poučevanje otrok s posebnimi potrebami, posvečanje večje pozornosti napredku otrok, aktivno vključevanje otrok s posebnimi potrebami pri oblikovanju odločitev o njihovem izobraževanju.
4. pri izboljšanju sodelovanja – poudarjeno je zavzemanje za sodelovanje s starši pri otrokovem napredku, saj bodo tako dobili zaupanje, da je njihov otrok deležen ustreznega izobraževanja.

nja. Velik pomen pripisuje rednemu preverjanju učinkovitosti dela šol na področju posebnih potreb ter opozarja na pomen bolj dosledne prakse, tudi s pomočjo tima strokovnih svetovalcev v tesnem sodelovanju z Ministrstvom za šolstvo.

Pravno varstvo na področju posebnih potreb

Pravno varstvo obsega pravico staršev do vpogleda v otrokovo dokumentacijo ter njene utemeljene popravke, pridobitev informiranega soglasja staršev pred izvedbo ocenjevanja ter pravico do pravnega sredstva – pritožbe (zaradi kršitve vsebinskih ali postopkovnih pravil).

P. L. 93 – 380: The Family Education Rights and Privacy Act (FERPA), imenovan tudi Bucklejev amandma, se nanaša na določene pravice staršev učencev, mlajših od 18 let, in učencev, starih 18 in več let, glede otrokove izobraževalne dokumentacije (do vpogleda in pregleda, dajanja informacij drugim osebam, ustanovam ali organizacijam). Zakon se nanaša na vse šole, ki prejemajo finančna sredstva v okviru programov ministrstva za šolstvo. Starši oziroma učenci imajo pravico do vpogleda in pregleda izobraževalne dokumentacije. Načeloma je obvezna pridobitev soglasja staršev oziroma polnoletnega učenca pred razkritjem podatka iz dokumentacije, pravico imajo zahtevati popravek delov dokumentacije, za katere menijo, da so nepravilni ali zavajajoči. V kolikor šola ne želi narediti ustreznih popravkov, imajo starši oz. polnoletni učenec pravico do uradnega zaslišanja. Če šola tudi po slednjem ne spremeni podatkov v dokumentaciji, lahko starši oziroma polnoletni učenec vložijo izjavo, ki se nanaša na sporni del dokumentacije ter podajo svoje mnenje o tem delu. Zakon tudi določa, da morajo šole starše oz. polnoletne učence letno obveščati o pravicah, ki jim pripadajo v skladu s tem (način, kako to storijo, pa je prepuščen diskreciji posamezne šole).

IDEA 2004 določa, da mora biti pred kakršnim koli ocenjevanjem, testiranjem ali sprejetjem otroka v določeno šolo pridobljeno soglasje staršev. Procesne varovalke vključujejo pravico staršev do pritožbe glede (ne)ugotovljenih učnih težav, do pregleda celotne dokumentacije o otroku, da so prisotni na sestankih, na katerih se odloča o postopkih ocenjevanja, omogočanju za otroka primerne pouka in da pridobijo neodvisno oceno glede otrokovih učnih težav. V primeru konflikta ali nestrinjanja glede učenčeve upravičenosti do pomoči (kadar je torej vložena pritožba) ne sme priti do nobenih sprememb, dokler se o zadevi ne razsodi na nepristranskem zaslišanju (Pierangelo in Giuliani, 2007).

Primeri iz ameriške sodne prakse

Iz obsežne sodne prakse sta predstavljena temeljni in novejši primer, ki sta zaznamovala potek formalnega razumevanja ter urejanja področja posebnih potreb.

V primeru *Brown v. Board of Education of Topeka, Kansas* iz leta 1954 je sodišče odločilo, da je arbitrarna diskriminacija katerekoli skupine ljudi v neskladju (da je torej nezakonito) s 14. amandmajem ameriške ustave (t. i. Equal Protection Clause). Sodišče je načelo enakopravnosti

apliciralo na šolajoče se otroke in zaključilo, da ločeno poučevanje črnih otrok ne pomeni enakopravnega izobraževanja – »ločeno, a enako« je v skladu s sodbo nesprejemljivo. Primer je postal precedens za nadaljnje sodne primere na področju diskriminacije v izobraževalnem procesu. Učenci s primanjkljaji so zatrjevali, da je njihova izključitev iz rednega šolanja kršila njihovo ustavno pravico do enakopravnega izobraževanja. Brownova segregacija po barvi kože je bila nezakonita, zato je nezakonita segregacija, ki jo izvajajo šole glede na posameznikove sposobnosti in primanjkljaje (po Pierangelo in Guliani, 2006).

Leta 2008 se je odvil sodni proces (Bateman, 2008), ki je zanimiv zaradi naslednjega: učencu je bilo sprva priznано, da je upravičen do specialne pedagoške pomoči zaradi učnih težav, nato pa je bilo ugotovljeno, da do nje ni več upravičen. Chris je bil v šolskem letu 2004/05 vpisan v prvi razred osnovne šole. Med drugim letom so se pričele pojavljati težave pri branju in pisanju. Okrožje šole je pri ocenjevanju njegovih sposobnosti prišlo do zaključka, da težave niso tako velike, da bi ga lahko identificirali kot otroka z učnimi težavami. Približno takrat so njegovi starši pridobili neodvisno oceno otrokovih težav, na podlagi katere mu je bil določen status otroka s posebnimi potrebami. Čeprav okrožje s prvotnim ocenjevanjem ni dognalo potrebe po upravičenosti do specialno-pedagoške pomoči, je upoštevalo neodvisno oceno ter mu dalo status otroka s posebnimi potrebami. V skladu s tem je bil oblikovan tudi individualiziran izobraževalni program za Chrisa, ki je vključeval prilagoditve v razredu, kot na primer dodatno branje, ponavljanje itd. Aprila 2008, v času letnega pregleda Chrisovega individualiziranega programa, je okrožje prišlo do zaključka, da otrok ni več upravičen do specialno-pedagoške pomoči. Za zagotovitev pravilnosti navedene odločitve je okrožje predlagalo ponovno oceno Chrisovih sposobnosti. Kljub prvotnemu nestrinjanju staršev so slednji le privolili in posledica je bila, da Chrisu ni več pripadala specialno-pedagoška pomoč. Chrisova starša sta ugotovitvam nasprotovala, zato je okrožje zahtevalo zaslišanje za dokončno ugotovitev, ali mu specialno-pedagoška pomoč pripada ali ne. Starša sta trdila, da je za optimiziranje Chrisovega izobraževanja nujna specialno-pedagoška pomoč ter identifikacija učnih težav. Okrožje je trdilo, da otrok ni več upravičen do specialno-pedagoške pomoči v skladu z zakonom IDEA 2004, saj naj kljub razliki med njegovimi sposobnostmi in dosežki ne bi bilo dokazov, da ima v šoli težave. Mnenju, da Chris specialno-pedagoške pomoči ne potrebuje, so se pridružili ravnatelj šole, šolska psihologinja, Chrisov učitelj, specialni pedagog, specialist za branje in celo izvedenec, ki je pričal na strani staršev.

Zaključek

Predstavljeni pravni temelji ter sodna praksa odstirajo trenutno stanje na področju učnih težav. Mednarodna perspektiva nudi vpogled v podobnosti ter razlike med ureditvami, različni pristopi ponujajo možnosti primerjav, morebitnih novih izhodišč tovrstne regulacije, porajajo (kritična) vprašanja. Tematika splošnih učnih težav je večinoma vključena v področje ureditve posebnih potreb in le redko izrecno ter podrobneje določena. Kljub temu se v ureditvah kažejo

tendence k natančnejšemu urejanju področja učnih težav. Enega od vzrokov lahko najdemo v vse pogostejših (pri)tožbenih zahtevkih, katerih odločitve v precedenčnih sistemih celovito vplivajo na pravno teorijo in prakso.

Literatura in viri

Adelaide declaration (1999). Pridobljeno 8. 2. 2011 s http://www.mceecdya.edu.au/mceecdya/adelaide_declaration_1999_text,28298.html.

Bateman, D. F. (2008). Due Process Hearing Story. *Teaching Exceptional Children*, 41(2), 73-75.

Children Act (2004). UK. Pridobljeno 7. 2. 2011 s <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2004/31/data.pdf>.

Code of Practice on the Identification and Assessment of SEN (2001). Pridobljeno 7. 2. 2011 s http://www.teachernet.gov.uk/_doc/3724/SENCodeOfPractice.pdf.

Education Act (1996): UK. Pridobljeno 7. 2. 2011 s <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/data.pdf>.

Education Act, republished (2004): Australia. Pridobljeno 8. 2. 2011 s <http://www.legislation.act.gov.au/a/2004-17/current/pdf/2004-17.pdf>.

Legal system – Austria (Avstrijska pravna ureditev šolstva za področje posebnih potreb) (2009). Pridobljeno 8. 2. 2011 s <http://www.european-agency.org/country-information/austria/national-overview/legal-system>.

Legal system – Denmark (Danska pravna ureditev šolstva za področje posebnih potreb) (2010). Pridobljeno 8. 2. 2011 s <http://www.european-agency.org/country-information/denmark/national-overview/legal-system>.

Legal system – Finland (Finska pravna ureditev šolstva za področje posebnih potreb) (2010). Pridobljeno 8. 2. 2011 s <http://www.european-agency.org/country-information/finland/national-overview/legal-system> in <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frame-set.asp?country=FI&language=EN>.

Legal system – Germany (Nemška pravna ureditev šolstva za področje posebnih potreb) (2010). Pridobljeno 8. 2. 2011 s <http://www.european-agency.org/country-information/germany/national-overview/legal-system>.

Legal system – Norway (Norveška pravna ureditev šolstva za področje posebnih potreb) (2009). Pridobljeno 8. 2. 2011 s <http://www.european-agency.org/country-information/norway/national-overview/legal-system>.

IDEA (2004). Pridobljeno 2. 2. 2011 s <http://www.nichcy.org/Documents/reauth/PL108-446.pdf>; <http://www.fcsn.org/peer/ess/pdf/ideafs.pdf> in <http://www.ccids.umaine.edu/resources/factsfc/IDEA.html>.

Individual Education Programme (IEP) Guidelines (2002). New Zealand: Ministry of Education. Pridobljeno 8. 2. 2011 s <http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationPolicies/SpecialEducation/FormsAndGuidelines/IEPGuidelines.aspx>.

Ivančić, Đ. in Stančić, Z. (2006): Individualizirani odgojno-obrazovni programi. Od teškoća u razvoju prema planu podrške učenicima s posebnim potrebama. *S vama, Polugodišnjak Hrvatske udruge za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM*, 3(2/3), 91-119.

Konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin (1950). Pridobljeno 7. 3. 2011 s <http://www.echr.coe.int>.

Konvencija Združenih narodov o otrokovih pravicah (1989). Ur. I. SFRJ – Mednarodne pogodbe, št. 15/90; Akt o nostrifikaciji nasledstva glede konvencij Organizacije Združenih narodov in konvencij, sprejetih v Mednarodni agenciji za atomsko energijo, Ur. I. RS, Mednarodne pogodbe št. 9/92, Pridobljeno 7. 3. 2011 s <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/>.

Konvencija Združenih narodov o pravicah invalidov (13. 12. 2006). Pridobljeno 7. 3. 2011 s www.un.org/disabilities/documents/natl/slovenia.doc.

Mednarodni pakt o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah (1966). Mednarodni pakt o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah, Ur. I. SFRJ – MP, št. 7/71; Akt o nostrifikaciji nasledstva glede konvencij Organizacije Združenih narodov in konvencij, sprejetih v Mednarodni agenciji za atomsko energijo, Ur. I. RS, Mednarodne pogodbe št. 9/92. Pridobljeno 7. 3. 2010 s <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/mednarodni-pakt-o-ekonomskih-socialnih-in-kulturnih-pravicah/>.

Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians (2008). Pridobljeno 8. 2. 2011 s http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf.

Pierangelo, R. in Giuliani, G. A. (2006). *Assesment in special education: a practical approach*. New York: Pearson Education, Inc.

Pierangelo, R. in Giuliani, G. A. (2007). *Special Education Eligibility*. Thousand Oaks: Corwin Press.

P. L. 93 – 380: The Family Education Rights and Privacy Act (FERPA). Pridobljeno 18. 11. 2010 s <http://www.ed.gov/policy/gen/guid/fpco/ferpa/index.html>, <http://www.doh.state.fl.us/family/school/privacy/Ferpa.pdf>, <http://www2.ed.gov/policy/gen/guid/fpco/pdf/ferparegs.pdf> in http://rems.ed.gov/docs/FERPA_DisasterDisclosures.pdf.

Removing barriers act, UK (2004). Pridobljeno 7. 2. 2011 s http://www.derby.gov.uk/NR/rdonlyres/1D796C7C-1092-417F-BAD5-FD2F603DEF0A/0/improving_the_life_chances_of_disabled_people.pdf; <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/84855> in <http://www.inclusive-solutions.com/pdfs/removing%20barriers.pdf>.

Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education of UNESCO (1994). Pridobljeno 8. 2. 2011 s http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Salamanca_Declaration.pdf.

Special Educational needs and Disability Act SENDA (2001). UK. Pridobljeno 7. 2. 2011 s <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2001/10/data.pdf>.

Special Education Policy Guidelines (2000), New Zealand. Pridobljeno 8. 2. 2011 s <http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationPolicies/SpecialEducation/PolicyAndStrategy/SpecialEducationPolicy.aspx>.

Special Education Services: A Manual of Policies, Procedures and Guidelines. (2006) Victoria, British Columbia: Ministry of Education. Pridobljeno 8. 2. 2011 s http://www.llbc.leg.bc.ca/public/pubdocs/bcdocs/405954/policy_manual.pdf in http://www.bced.gov.bc.ca/specialled/special_ed_policy_manual.pdf.

Splošna deklaracija o človekovih pravicah, resolucija št. 217 A (III) (10.12.1948). Pridobljeno 7. 3. 2011 s http://www.mzz.gov.si/fileadmin/pageuploads/Zunanja_politika/CP/Zbornik/SPLOSNA_DEKLARACIJA_O_CLOVEKOVIH_PRAVICAH_-_F.pdf.

Vocational Rehabilitation Act. (1973). Pridobljeno 17. 11. 2010 s <http://www.dotcr.ost.dot.gov/Documents/ycr/REHABACT.HTM>, <http://www.napcse.org/specialeducationlaw/section504.php> in <http://www.familyvoices.org/pub/hcf/rehab.pdf>.

Andreja Jereb

Ekonomske posledice učne neuspešnosti

Povzetek

Petina mladih oseb do 24. leta v Evropski uniji ne dokonča osnovnega šolanja, zato ne pridobijo potrebnih sposobnosti in kompetenc, ki so nujno potrebne za njihovo uspešno vključitev v družbo in na trg dela. Ti mladi se ne zmorejo ustrezno prilagoditi na tehnološki in znanstveni napredek in gospodarske spremembe v družbi, v kateri živijo. V prispevku so navedeni cilji šolanja v novem tisočletju, podrobneje pojasnjeni visoki stroški učne neuspešnosti na ravni posameznika, družbe, v kateri živi in na ravni narodnega gospodarstva na različnih področjih. V prispevku so navedeni predlogi ter priporočila Evropske komisije (2000, 2006, 2010) za zmanjšanje števila učencev, ki predčasno zapustijo šolanje. Prispevek je namenjen premisleku o tem, koliko učencev z učnimi težavami, ki jih okolje pravočasno ne prepozna z njihovimi posebnimi potrebami in zato ne dobijo ustrezne pomoči, se znajde na obrobju družbe zaradi brezposelnosti in nižjih dohodkov. Posledično lahko postanejo tudi povzročitelji kriminalnih dejanj ali pa imajo slabo zdravstveno stanje. Stroški pravočasne pomoči učencem z učnimi težavami so v primerjavi s stroški posledic učne neuspešnosti skoraj zanemarljivi.

Ključne besede: ekonomske posledice učne neuspešnosti, študije stroškov in koristi, ukrepi za zmanjševanje učne neuspešnosti, ovrednotenje stroškov pomoči učencem z učnimi težavami

Raziskovanje šolske neuspešnosti v ekonomiji

V prispevku šolsko neuspešnost oz. predčasno opustitev šolanja definiramo kot **»število 18-24-letnikov, ki imajo doseženo zgolj nižjo srednjo izobrazbo in ne nadaljujejo šolanja«** (European Commission, 2000). To skupino torej sestavljajo mlajši odrasli, ki so končali samo predšolsko, osnovnošolsko, nižje srednješolsko izobraževanje ali srednje izobraževanje, krajše od dveh let (po mednarodni standardni klasifikaciji UNESCO so to stopnje ISCED 0, 1, 2 in 3c) in vključuje tiste, ki imajo samo dveletno poklicno izobrazbo, ki ni omogočila pridobitve spričevala o doseženi izobrazbi na višji srednji ravni šolanja.

Med najpomembnejše pionirje ekonomskih raziskav v šolstvu štejemo Psacharopoulou (1973), ki je izdelal primerjalno študijo količnikov izobraževanja, virov financiranja in številnih

drugih ekonomskih kazalcev izobraževanja za številne države sveta. Konec 1980. let so se v Združenih državah Amerike začele prve raziskave stroškov izobraževanja učencev, ki so pri šolanju neuspešni na makroekonomski ravni, kar je nekaj let kasneje k raziskovanju spodbudilo tudi nekatere evropske države in Avstralijo. Raziskave o vplivu izobraževanja na makroekonomske kazalce so začeli objavljati tudi v uradnih dokumentih in pobudah mednarodnih organizacij, npr. OECD (Education at a glance), Evropskega sveta in Evropske komisije (European Commission, 2000, 2010). V omenjenih raziskavah so se avtorji od ugotavljanja vzrokov in pojavnosti učne neuspešnosti po državah preusmerili k določanju konkretnih ciljev za zmanjševanje učne neuspešnosti ter h konkretnim predlogom strategij omejevanja in preprečevanja bodoče učne neuspešnosti, kar so zapisali v obeh strategijah, ki ju opisujemo v nadaljevanju.

Na prelomu tisočletja so si države članice Evropske unije v okviru Lizbonske strategije (European Commission, 2000) zastavile ambiciozen cilj, da bi znižale delež učencev, ki predčasno zapustijo obvezno izobraževanje, do leta 2010 na največ 10 %. Po evalvaciji napredka držav članic Evropske unije v petih letih je Evropska komisija ugotovila (European Commission, 2006), da je delež učencev, ki predčasno zapustijo osnovno izobraževanje, 18 % (to je povprečje držav članic Evropske unije). Pomembni so tudi drugi cilji, zapisani v Lizbonski strategiji, kot npr. povečanje deleža učencev, ki uspešno zaključijo srednješolsko izobraževanje na vsaj 85 % populacije med 20. in 24. letom. Istega leta so imele države članice Evropske unije povprečno le 76,6 % učencev z dokončano srednjo šolo, pet let kasneje (European Commission, 2006) pa zgolj dober odstotek več (77,8 %). Tretji cilj Lizbonske strategije je bil povišanje deleža odraslih med 25. in 64. letom, vključenih v vseživljenjsko izobraževanje, ki naj bi do leta 2010 znašal 12,5 %. Delež odraslih, vključenih v vseživljenjsko izobraževanje je bil v državah članicah Evropske unije leta 2000 povprečno 7,1 %, 5 let kasneje pa 9,6 %. Zadnji pomemben cilj Lizbonske strategije v okviru izboljšanja izobraževalnih politik držav članic Evropske unije je bil znižanje deleža 15-letnikov s slabše razvitimi bralnimi sposobnostmi do leta 2010 na največ 17 %. Le-ta se je do leta 2005 v državah članicah Evropske unije celo povečal na 24,1 %. Po neuresničevanju doseganja ciljev Lizbonske strategije so v sklepih njene naslednice, strategije Evropa 2020 (European Commission, 2010) zapisali dva cilja, pomembna na področju izboljšav v izobraževanju. Prvi cilj je bil ponovni poziv državam članicam Evropske unije, da znižajo delež učencev, ki predčasno zapustijo osnovno šolanje, na največ 10 %, drugi cilj pa je vsaj 40-odstotni delež mladih, ki uspešno zaključijo dodiplomski študij.

Nekatere raziskane negativne finančne posledice učne neuspešnosti

Evropska komisija je sprejela sklep, da je **izobraževanje kritičen dejavnik razvoja dolgoročnega potenciala konkurenčnosti in družbene povezanosti v Evropski uniji** (European Commission, 2006). Hkrati je izrazila skrb, da šolski sistemi v večini držav članic postajajo neučinkoviti in ne vodijo k doseganju ciljev lizbonske strategije.

Psacharopoulos (2007) je kategoriziral ekonomsko-socialne posledice šolske neuspešnosti glede na to, ali se nanašajo na posameznika, družbo ali državo. Pod **osebne stroške** šteje bolj pogosto in dlje časa trajajočo brezposelnost, nižje začetne in življenjske prihranke posameznika, njegov slabši zdravstveni status in posledično višjo stopnjo odbitkov pri zavarovanjih. Tem dodaja večje tveganje v življenju, nižjo udeležbo v vseživljenjskem izobraževanju, nižje življenjsko zadovoljstvo ter nižjo kakovost življenja njegovih potomcev. **Družbene stroške** predstavljajo povečana kriminaliteta, slabši pozitivni vplivi posameznika na sodelavce in nižja stopnja ekonomske rasti podjetja. Sem prišteva še slabši medgeneracijski vpliv staršev na otroke, slabši zdravstveni status ljudi ter slabšo socialno povezanost. **Državne stroške** predstavljajo nižji prihodki državnih davkov, manjša zmožnost plačil blaga in storitev ter višji izdatki policije, kazenskega prava in v javnem zdravstvu.

Povezava med uspešnostjo pri izobraževanju in prikazanimi socialno-ekonomskimi posledicami (Psacharopoulos, 2007) je lahko neposredna (če izobraževanje spremeni vedenje, ki vodi k določenemu rezultatu, npr. ljudje z višjo izobrazbo, ki se zavedajo nevarnosti kajenja, manj kadijo) ali posredna (izobrazba posredno vpliva na posledice in merjene rezultate, npr. bolj izobraženi si lahko kupijo bolj kakovostne zdravstvene storitve, ki vodijo k manj obolenjem). Posredna povezava med uspešnostjo pri izobraževanju in socialno-ekonomskimi posledicami lahko pomeni tudi, da se šele pri naslednjih generacijah pokažejo kakovostne posledice vpliva slabše izobrazbe.

Vpliv učne neuspešnosti na trg dela

V analitičnih študijah stroškov učne neuspešnosti je najpogostejše dokumentirana povezava med izobrazbo in trgom dela (Psacharopoulos in Patrinos, 2004; Wössmann in Schülz, 2006).

Vodilni mehanizem, preko katerega izobrazba vpliva na dobiček na trgu dela, je upoštevanje pomena človeškega kapitala. **Višja izobrazba vodi do večje udeležnosti mladih na trgu dela.** Zato je zaskrbljujoč fenomen ne vključenosti mladih v izobraževanje ali zaposlitev (Istance, Rees in Williamson, 1994), ki se razrašča po vsej Evropi. Samo v Veliki Britaniji je 1,1 milijona ljudi, ki so predčasno opustili šolanje. Ti predstavljajo veliko socialno in ekonomsko ogroženo skupino ljudi. Poleg tega je višja dosežena izobrazba povezana z vrsto pozitivnih neposrednih vplivov na skupnost, kot je manj kriminalitete, boljše zdravje, večja udeležba na volitvah, višji davki, kar natančno predstavljamo v naslednjem poglavju.

Evropska komisija je sprejela sklep, da je izobraževanje ključen dejavnik pri razvoju dolgoročnega potenciala konkurenčnosti in družbene povezanosti v Evropski uniji (European Commission, 2006). Hkrati je Evropska komisija izrazila skrb, da šolski sistemi v večini držav članic (p) ostajajo neuspešni in ne vodijo k doseganju ciljev strategije Evropa 2020.

Stopnja brezposelnosti je najnižja med mladimi z zaključeno višjo stopnjo izobraževanja. Med 27 članicami Evropske unije je bila leta 2006 pri populaciji med 25. in 35. letom, ki ima

zaključeno srednješolsko izobrazbo, za 5 odstotkov nižja (7,9 %) kot pri mladih, ki srednje šole niso dokončali (13,2 %) (Eurostat, 2007).

Zaposleni, ki imajo zaključeno srednjo šolo, zaslužijo relativno več kot tisti, ki šolanje opustijo prej. Kot dokaz za to trditev za leto 2002 navajajo, da so bili v 15 članicah Unije povprečni letni prihodki oseb z dokončano srednjo šolo za tretjino višji, v 25 državah članicah Evropske unije pa skoraj za četrtno (Eurostat, 2003) od zaposlenih brez zaključene srednje šole.

Mladi s slabšo poklicno usposobljenostjo ali celo brez nje dosti težje najdejo zaposlitev in jo obdržijo. Istočasno tvegajo, da se hitro znajdejo na obrobju družbe. Tako je v Veliki Britaniji Fundacija princa Charlesa (Prince's Trust, 2007) ocenila stroške zaradi izgube produktivnosti v gospodarstvu, ki jo povzroča nezaposlenost mladih, na deset milijonov funtov dnevno. K tej vsoti je treba prišteti še 20 milijonov funtov tedenskih stroškov iz proračuna, kolikor stanejo nadomestila iskalcem zaposlitev. Stroški zaradi ne vključenosti v šolski proces, usposabljanje ali zaposlovanje, dolgoročno presegajo predvidene zasluge: brezposelnost pri mladih so ocenjevali kot prisilo delodajalca za prejem nižje plače za opravljeno delo za 8 do 15 %. Po isti študiji je proizvodnja na uro v Veliki Britaniji za 10 do 25 odstotkov nižja kot v Franciji, Nemčiji in Združenih državah Amerike, kar je v veliki meri mogoče pripisati nizki ravni strokovnega znanja delavcev.

Oreopoulos (2003) je raziskoval šolsko zakonodajo v Združenih državah Amerike (ZDA), Kanadi in Veliki Britaniji. Ugotovil je, da vsako dodatno leto srednješolskega izobraževanja občutno zniža brezposelnost in poveča plače delavcev. Tako dodatno leto šolanja v ZDA kar za 40 % zmanjša brezposelnost, v Kanadi in Veliki Britaniji pa za okoli petino. Zasluge mladih, ki se dodatno leto šolajo v srednji šoli, se v ZDA poveča za skoraj 16 %, v Kanadi blizu 14 %, v Veliki Britaniji pa pol manj.

V študiji Eurostat (2003) ugotavljajo pogostost služb, ki jih mladi, ki so predčasno opustili šolanje, opravljajo pod njihovo ravnijo dosežene izobrazbe. Skoraj polovico (47 %) jih v Italiji dela izven svojega področja in stopnje izobrazbe. V vseh državah, ki so jih zajeli v raziskavo (Avstrija, Belgija, Danska, Španija, Finska, Francija, Grčija, Madžarska, Italija, Nizozemska, Švedska in Slovenija), je bil ta delež višji od 30 %. Ponavadi je delež žensk, ki so zapustile šolanje, za 8 % višji od moških vrstnikov. Ti podatki so pomembni zaradi finančnih posledic pri delavcih, saj v isti raziskavi dokazujejo, da posameznik, ki opravlja delo, za katerega ni usposobljen, zasluži in privarčuje znatno manj od delavcev, ki opravljajo svoji izobrazbi ustrezno službo. Ljudje, ki opravljajo službo, ki ne ustreza njihovi stopnji ali vrsti izobrazbe, večkrat dobijo zgolj zaposlitev za določen čas. Podatek za Slovenijo kaže, da ima zaposlitev za določen čas tretjina ljudi, ki opravljajo službe, za katere je potrebna druga stopnja izobrazbe, kot jo imajo sami, le petina pa ima zaposlitev, ki ustreza njihovi ravni izobrazbe (Statistične informacije, 2008). Podobni so podatki glede občasnih zaposlitev. Poleg tega so ljudje, ki iščejo službe, ki ne ustreza njihovi izobrazbi, pri iskanju znatno manj aktivni (Eurostat, 2003).

Vpliv učne neuspešnosti na telesno in duševno zdravje posameznika

Izobrazba vpliva tudi na kakovost zdravja, in sicer s spremembo življenjskega sloga na bolj zdrav način življenja in z višjimi prihodki. Pri tem pod spremembo življenjskega sloga na boljše štejejo (Eurostat, 2007) upoštevanje predlagane diete, omejevanje kajenja, manjšo porabo alkohola, odločanje za medicinsko zdravljenje, pogostejšo telesno vadbo, varno spolnost in uporabo varnostnih pasov v avtomobilu. Višji prihodek, ki ga prinaša višja stopnja izobrazbe, lahko omogoča nakup bolj zdrave hrane in boljše skrb za zdravje.

Višja raven izobrazbe torej pomeni večje zavedanje o nezdravem načinu življenja in večjo možnost, da se posameznik temu zoperstavi. Raziskave so dokazale povezave med višjo izobrazbo in manjšo uporabo tobačnih izdelkov (Sander, 1995; Grossman in Kaestner, 1997). Višja izobrazba poveča tudi možnosti, da imajo delavci z delom povezano zdravstveno zavarovanje. Ko zbolijo, bolj izobraženi tudi v večji meri upoštevajo nasvete zdravnikov in predpisano terapijo.

Podatki, ki jih je zbral Eurostat (2007), kažejo velike razlike med zdravstvenim statusom in stopnjo izobrazbe v nekaterih evropskih državah. Mladi z višjo stopnjo izobrazbe imajo povprečno manj dolgotrajnih obolenj. Podatki iz raziskave kažejo, da so imeli mladi z zaključeno srednjo šolo povprečno 10 %, v Litvi celo 17 % manj dolgotrajnih obolenj.

O podobnih povezavah med stopnjo izobrazbe in določenimi boleznimi poročajo tudi v drugih državah. Ljudje z višjo stopnjo izobrazbe so tudi bolj redno telesno aktivni in imajo redkeje prekomerno telesno težo. V Veliki Britaniji so ljudje z dokončanim dodiplomskim študijem 30-60 % bolj redno telesno aktivni, polovico manj jih kadi in 20 % manj ima prekomerno telesno težo kot mladi, ki dodiplomskega študija ne dokončajo. Na Švedskem dodatno leto šolanja zmanjša standardni indeks slabega zdravstvenega stanja za skoraj petino ter poveča odstotek tistih, ki imajo normalen indeks telesne mase, za 12 % (od 60 % na 72 %). Umrljivost pri delavcih brez kvalifikacij je skoraj trikrat višja kot pri visoko kvalificiranih delavcih (Feinstein, 2002b).

Delavci z doseženo višjo stopnjo izobrazbe se imajo za bolj srečne, imajo boljši imunski sistem, manjšo pogostost tumorjev in resnih obolenj ledvic. Tudi Grossman in Kaestner (1997) ugotavljata, da se imajo ljudje z dokončano srednješolsko izobrazbo za dvakrat bolj srečne od tistih s končano obvezno izobrazbo. Hkrati navajata velike razlike v zdravstvenem statusu nižje in višje izobraženih. Pri mladih z dokončano srednješolsko izobrazbo odkrijejo tudi do štirikrat manj tumorjev in resnih obolenj ledvic kot pri njihovih vrstnikih z zaključenim obveznim šolanjem. Hudih obolenj srca ter splošno slabše zdravje žensk in moških je pri mladih s srednješolsko izobrazbo za polovico nižje od ljudi z zgolj osnovnošolsko izobrazbo.

Bolj izobraženi mladi so manj depresivni, samomorilni, redkeje posegajo po alkoholnih pijačah in cigaretah ter imajo višjo pričakovano življenjsko starost. V Združenih državah Amerike so odkrili neposredno povezavo z dvakrat višjo smrtnostjo pri mladih, ki so predčasno prekinili redno šolanje (Cutler in Lleras-Muney, 2006). Feinstein (2002b) je dokazal, da vsako dodatno leto šolanja zmanjša verjetnost smrti v prihodnjih 10 letih za 3,6 %. Prav tako je dokazal pove-

zavo med višjo depresivnostjo, obsesivno-kompulzivnimi motnjami, umrljivostjo dojenčkov ter nižjo pričakovano življenjsko starostjo delavcev z zaključeno zgolj osnovnošolsko izobrazbo. Pri tem ni mišljeno zgolj opazovanje pojavnosti teh obolenj, temveč tudi stroški zdravljenja, ki pri nizko kvalificiranih ženskah, ki se zdravijo za depresijo, dosega do 170 milijonov funtov letno (Feinstein, 2002b). Ugotovil je tudi, da imajo dekleta, ki so zaključile obvezno izobraževanje, za 6-10 % manj depresivnih motenj, fantje pa za 5-7 % manj obsesivno-kompulzivnih motenj kot njihove vrstnice in vrstniki brez dokončane obvezne izobrazbe.

Tudi Cutler in Lleras-Muney (2006) sta našla precej povezav med pozitivnim vplivom, ki ga ima dodatno leto izobraževanja na zdravstveno stanje posameznika. Dodatno leto šolanja je vplivalo na zmanjšanje pitja alkoholnih pijač za skoraj 16 % dnevno. Več kot 12 % anketiranih je zatrdilo, da se jim je izboljšalo zdravstveno stanje, dobrih 10 % pa, da ne doživljajo tako pogostih depresivnih stanj. Skoraj desetina je prenehala kaditi ali pa kadijo znatno manj. Skoraj 6 odstotkov je doseglo normalen indeks telesne mase (prej so imeli prekomerno telesno maso) in za dobre 4 % se je zmanjšala umrljivost v sledečih petih letih. Nekaj več kot 4 % se jih redno pripenja z varnostnim pasom.

Vpliv učne neuspešnosti na kriminalna dejanja

Eden od dokazov, kako **nižja izobrazba vpliva na višjo pojavnost kaznivih dejanj**, je, da šolanje poveča število tistih, ki se vrnejo od nezakonitega k zakonitemu delu. Z naraščanjem možnosti zadostnega zaslužka v službi se zmanjša verjetnost storitve kaznivega dejanja. Z višjo izobrazbo privarčujemo pri stroških sodnih obravnav in bivanju v zaporih. Zato so se številne države predvsem z denarno pomočjo odločile spodbuditi mlade k nadaljevanju šolanja.

Po raziskavi Feinstein (2002a) šolanje poveča nenaklonjenost kriminalu in strpnost v odnosih med učenci. Zaradi višjih prejetih dohodkov pri zaposlitvi, ki jih omogoča uspešno dokončanje zahtevane stopnje izobrazbe, se močno zmanjša vpletenost v kazniva dejanja, gotovo tudi zaradi časa, ki ga učenci preživijo v šoli, kjer niso izpostavljeni morebitnim kaznivim dejanjem. Do podobne ugotovitve sta v raziskavi prišla Lochner in Moretti (2004). Z uporabo strogih ekonometričnih tehnik sta raziskovala vpliv dokončanja srednje stopnje izobrazbe na različne vrste kaznivih dejanj. Ugotovila sta, da dodatno leto šolanja zmanjša možnost, da bo oseba zaprta, za 0,1 odstotno točko pri belcih in pol odstotne točke pri temnopoltih ter pomembno zniža število najpogostejših kaznivih dejanj. Prav tako sta ugotovila, da dvig za deset odstotnih točk pri dokončanju srednje stopnje izobrazbe zmanjša stroške zapora zaradi umorov ali posilstev za 20 %, kraje avtomobilov za 13 % in požige za 8 %. S tem sta potrdila pomembno razlago vpliva izobrazbe na kazniva dejanja preko višjih prihodkov zaradi višje stopnje izobrazbe.

Tudi Feinstein (2002a) poroča o visokih stroški države za mlade, ki imajo nižje dohodke in so udeleženi v kaznivih dejanjih. Pri tem samo stroški zaradi kraje premoženja letno povprečno dosega 1,3-1,8 milijonov funtov. Tako študija fundacije princa Charlesa (Prince's Trust, 2007) ocenjuje, da so stroški, ki jih je povzročil mladoletniški kriminal v Veliki Britaniji leta 2004,

presejali milijardo funtov. Z namenom zmanjšanja tako visokih stroškov mladostniškega kriminala so mladim med 16. in 18. letom, ki nameravajo zapustiti obvezno šolanje, namenili finančno pomoč 30 funtov tedensko, da bi šolanje nadaljevali. Hkrati so ovrednotili ukrepe za zmanjšanje števila kaznivih dejanj. Ugotovili so, da lahko programi za znižanje kaznivih dejanj omogočijo letne prihranke od 3595 do 4902 funtov na tisoč učencev.

Podobno rešitev v obliki finančne pomoči že zaposlenim z najnižjimi plačami je predlagal tudi Feinstein (2002a). V svoji študiji za Veliko Britanijo je izračunal, da bi bil dobiček države, če bi zmanjšali kriminaliteto s tem, da bi dvignili plače za eno odstotno točko, med 10 in 320 milijonov funtov. Dodatni dobiček države, če bi mlade z osnovno stopnjo izobrazbe (stopnja 0) uspeli izšolati na štiriletni srednješolski stopnji (stopnja A), pa bi znašal dodatnih 80-500 milijonov funtov. Upoštevajoč ta razmerja bi povišanje stopnje izobrazbe za pet točk (od neizobraženih na stopnji A) omogočilo državi letni dobiček 400 do 2500 milijonov funtov. Če upoštevamo vpliv plač na druge oblike kaznivih dejanj, predvsem nasilje, bi dobiček z višjo stopnjo izobrazbe porasel za 2,7 odstotnih točk. Se pravi, če bi zmanjšali raven aktivnega prebivalstva, ki nima izobrazbe, za eno odstotno točko in za toliko povišali raven tistih, ki so dokončali vsaj srednjo izobrazbo, bi samo pri stroških zaradi kaznivih dejanj prihranili 665 milijonov funtov letno.

Vpliv učne neuspešnosti na izdatke za socialno varnost

Nizki dosežki v šoli in zgodnji šolski osip sta med najbolj pomembnimi dejavniki socialne izključenosti (Psacharopoulos, 2007). Posamezniki, ki predčasno zapustijo šolanje in ne dosežejo zadostnih kvalifikacij, se soočajo z velikimi težavami v zagotavljanju redne in trajne zaposlitve. Kasneje se redkeje odločajo za različne programe dokvalifikacij ali prekvalifikacij, ki bi jim bistveno pripomogli izboljšati možnost zaposlitve. Tudi zato je Evropski odbor za zaposlovanje leta 2005 v svojem poročilu zapisal, da je investiranje v človeški kapital najbolj kritičen in ključen dejavnik ekonomskega in socialnega razvoja, saj vodi k boljšim možnostim zaposlovanja, višji produktivnosti in varčevanju.

Oreopoulos (2003) poroča, da dodatno leto šolanja pomembno vpliva na zmanjšanje odvisnosti od socialne podpore države, in sicer v Veliki Britaniji za skoraj polovico, Združenih držav Amerike pa skoraj za tretjino. Prav tako dodatno leto šolanja zmanjša število tistih, ki živijo pod ravnjo revščine, v Združenih državah Amerike za skoraj 40 %.

Vpliv učne neuspešnosti na državljansko in družbeno povezanost

Državljska dimenzija prednosti izobraževanja obsega socialno vključenost, aktivno pomoč in vpliv na javno moralo, udeležbo na volitvah, zaupanje v državne ustanove in politične stranke, strpnost do večje svobode posameznika in znanje o demokratičnih procesih (Milligan, Moretti

in Oreopoulos, 2004; OECD, 2006). Vendar pa področje družbene povezanosti še zdaleč ni toliko raziskano kot področje trga dela.

Green, Preston in Malmberg (2004) so prikazali enostavno povezanost med stopnjo pismenosti in več indikatorji socialne povezanosti. To je raziskava med 13 državami OECD, ki so sodelovale v mednarodni raziskavi pismenosti odraslih. Osem kazalcev je statistično pomembno povezanih s stopnjo pismenosti odraslih. Isti avtorji so dokazali, da višja stopnja pismenosti pomeni aktivnejše vključevanje posameznika v družbo, večje zaupanje v demokracijo in višjo strpnost ter manj goljufij pri utaji davkov, goljufanj pri javnih prevozi in manj nevarnosti fizičnega nasilja.

Vpliv učne neuspešnosti na makro kazalce

Ko upoštevamo celostne učinke, se mikro učinki izobraževanja odražajo na ravni države predvsem preko ekonomske rasti narodnega gospodarstva (Bassanini in Scarpetta, 2001). V državah članicah OECD so ugotovili, da je vsako dodatno leto šolanja statistično pomembno povezano z 0,3-odstotno višjo stopnjo ekonomske rasti. Vendar pri tem ni pomembno le, da se posameznik dlje časa izobražuje, temveč tudi višja kakovost, ki jo posameznik med dodatnim letom šolanja pridobi na vseh področjih življenja. Po drugi strani bi država pri bolj izobraženem prebivalstvu prihranila znatno vsoto bruto družbenega proizvoda. Groot in Massen van den Brink (2007) sta na Nizozemskem dokazala, da bi država pri enem moškem, ki bi se leto dlje izobraževal, prihranila med 2,5 in 5 % bruto družbenega proizvoda, pri ženski pa 1,2 do 2,8 % bruto družbenega proizvoda.

Za posameznimi zunanjimi učinki višje izobrazbe na makro ravni so tudi komplementarne in prikrite makro kategorije. Tako Lucas (1988) ugotavlja, da bolj izobraženi delavci postajajo tudi učitelji manj izobraženim sodelavcem. Bolj izobraženi starši vzgajajo bolj izobražene in ozaveščene otroke na vseh področjih (ta področja so v odnosu do sebe zdrav način življenja, visoka samopodoba, samoiniciativnost in v odnosu do drugih znati sodelovati, konstruktivno reševati konflikte, biti zanesljiv in uspešen učenec in delavec ...).

Za ugotavljanje ekonomičnosti vlaganja državnih sredstev v izobraževanje je nujno upoštevati rezultate analiz stroškov in dobičkov. Te kažejo (Psacharopoulos, 2007), da **investicije v izobraževanje prinašajo visoka povratna sredstva, ki daleč pretehtajo stroške teh investicij**. Zato predlaga, naj se te investicije osredotočijo na tista področja, kjer so ekonomski dobički in socialne koristi najvišji. Poleg tega so zelo pomembni tudi pričakovani finančni vložki in dobiček vsakega posameznika v lastno izobraževanje, saj se bo na podlagi tega odločil, ali bo investiral v svoje nadaljnje izobraževanje ali ne.

Predlogi za izboljšanje učne uspešnosti v osnovnem izobraževanju

Do sedaj smo preko zaključkov raziskav prikazali, da je zgodnji osip povezan z visokim tveganjem brezposelnosti in socialno izključenostjo na rob družbe, za državo pa predstavlja visoke socialne in ekonomske stroške. Zaposlovanje in kasnejši nizki dosežki nezadostno kvalificiranih ljudi te stroške še povečujejo. Enako pomembno je zmanjševanje in staranje aktivnega prebivalstva, se pravi delovne sile, saj bodo morali ti ljudje z nizkimi kvalifikacijami kmalu preživljati vedno večjo maso upokojenih delavcev. V državah Evropske unije je približno petina ljudi, ki so stari 15 let in so dosegli le najnižjo stopnjo šolanja, ki jo prepoznava preko stopnje pismenosti (Eurostat, 2007). To je rezultat, ki kliče po učinkovitih načinih spodbujanja mladih k daljšemu času šolanja, saj so nekateri avtorji (Groot in Maassen van den Brink, 2007; Cutler in Lleras-Muney, 2006) preko narejenih projekcij dokazali, da je **zgodnja obravnava ter pomoč mladim, ki težje zmorejo šolske obveznosti, najbolj stroškovno učinkovita rešitev za zaježitev problema predčasnega izstopa iz obveznega šolanja**.

Glavni razlog neuspehov pri zmanjševanju zgodnjega osipa v šolah je v tem, da so akcije članic Unije pogosto delne, večinoma so osredotočene na posebne ukrepe za pomoč najbolj rizičnim skupinam mladih (učencem z učnimi težavami, učencem iz nespodbudnega domačega učnega okolja, fantom z nižjimi šolskimi dosežki) zunaj glavnega toka vzgojno-izobraževalnega sistema. Drugi pomembni dejavnik, ki ovira napredek na tem področju, je slabo poznavanje zapletenih razlogov, ki povzročajo zgodnje zapuščanje šol in kasnejše podpovprečne dosežke v življenju na splošno in še posebej v delovni dobi.

Z namenom izboljšanja šolske uspešnosti se prakse držav delijo na finančne spodbude pri dokončanju osnovnega šolanja, za dokončanje šolanja na višji stopnji ali vsaj za leto dni podaljšano šolanje. Druga možnost so različni programi finančne pomoči brezposelnim mladim, ki zapustijo šolanje. Najbolj zahtevne in nujne pa so kakovostne izboljšave za zmanjševanje zgodnjega osipa med obveznim šolanjem.

V posameznih podpoglavjih smo že opisali konkretne izsledke raziskav ali vsaj teoretične napovedi za znižanje stroškov ob izboljšanju nekaterih dejavnikov, ki odločilno vplivajo na večjo šolsko uspešnost učencev. Zato se v nadaljevanju osredotočamo na **dejavnike kakovostnega izboljšanja šolanja v prihodnosti**, o katerih govori Evropska komisija (European Commission, 2008).

- Najprej predlagajo, naj učitelji **poučevanje bolje prilagajajo vsakemu učencu**, s čimer se bistveno poveča zanimanje in sodelovanje učencev pri pouku. Pomembno je, da pri učnih dosežkih napredujejo vsi učenci, tudi učenci z učnimi težavami, kar se kaže v **višje doseženih kompetencah**.
- K zmanjševanju opuščanja šolanja lahko učitelji največ vplivajo **z zgodnjim odkrivanjem** in hitrim ukrepanjem ob odkritju učnih težav učencev, hkrati pa naj šole razvijajo **prevenitivne strategije** (učinkovito učno okolje, sodelovanje s starši, medvrstniška pomoč, dobra poučevalna praksa učiteljev), ki služijo kot varovalni dejavniki.

- Šolska ministrstva naj z bolj prožnimi načini izobraževanja in usposabljanja mladim olajšajo zaključek šolanja in učence pripravijo na vseživljenjsko učenje.
- Predlagajo tudi **spremembe pri ocenjevanju**, ki je lahko ena najboljših priložnosti za dvigovanje standardov, zlasti pri učencih z nizkimi učnimi dosežki. Vendar pri tem ni mišljeno le ocenjevanje, temveč tudi pomoč pri doseganju boljših dosežkov. Testi večinoma pokažejo samo informacije, ki jih učenci memorirajo, in naučene načine urjenja, ne pokažejo pa, katere kompetence so pridobili. Zato predlagajo širšo **uporabo formativnega ocenjevanja**, ki daje povratne informacije, na podlagi katerih prilagodimo učne metode tako, da ustrezajo potrebam učenca in pomagajo pri razmisleku o njegovem napredku. Poleg tega je tako ocenjevanje pomembno tudi za zgodnje ugotavljanje in čimprejšnjo pomoč učencem z učnimi težavami ter razvoj bolj natančnih tehnik sumativnega ocenjevanja, ki povzema učenje, ki je potekalo v določenem času na podlagi dogovorjenih standardov znanja. S tem so tudi učitelji pri ocenjevanju učencev bolj samostojni in niso vezani zgolj na obvezno številčno ocenjevanje.
- Oblikovalci šolske politike naj **zmanjšajo neenakosti v izobraževanju** (zahteve po inkluzivnem šolanju) in izboljšajo sodelovanje z dodatnimi spodbudami mladim z nizko ravno znanja in spretnosti. Najuspešnejši šolski sistemi so lahko zgled s svojimi **visokimi pričakovanji do vseh učencev**, zlasti tistih, katerih starši takih pričakovanj ne gojijo. Predlagajo, naj sistemi skušajo zagotoviti, da učenci nobenega šolskega neuspeha ne bi doživljali kot dokončnega in da noben učenec ne bi zapustil šolanje v prepričanju, da ni sposoben za učenje.
- Na podlagi ugotovitev, da praksa zgodnjega **razvrščanja** učencev **v oddelke** učencev **s homogenimi sposobnostmi** še zaostri in poveča razlike v izobraževalnih uspehih učencev, predlagajo **opuščanje te prakse**.
- Tudi **prakso ponavljanja razreda predlagajo v strokovni razmislek**, saj ugotavljajo, da večina ponavljavcev nikoli ne dohiti vrstnikov. Glede na pozitivne evalvacije poskusov na osnovnih šolah v petih državah predlagajo, naj se namesto za ponavljanje razreda raje odločijo za uporabo učiteljevega formativnega ocenjevanja v kombinaciji s kratkimi, intenzivnimi učiteljevimi ukrepi ali individualnim poukom, ki ga izvajajo svetovalni delavci.
- Pohvalili so prizadevanja "**šol za drugo priložnost**", vendar menijo, da naj te tesneje sodelujejo s splošnimi srednjimi, strokovnimi in poklicnimi šolami.
- Nazadnje Komisija ugotavlja nujnost **ovrednotenja organizacije in izvajanja učne pomoči, izboljšanja sodelovanja** med šolami in specialnimi ter svetovalnimi ustanovami ter v sleherni šoli omogočiti posamezniku šolanje, ki je prilagojeno njegovim sposobnostim. **Pravočasna pomoč in prilagojena podpora** lahko učencem, ki imajo učne in prilagoditvene težave, najbolj pomaga, da nadoknadijo zamujeno.

Da bi predlagane kakovostne izboljšave šolske prakse zmogli izpolniti, Komisija, ministrstva in odbori za šolstvo na drugih kontinentih (npr. Avstralski svet za raziskave v šolstvu) pozivajo k **izboljšanju kakovosti dela učiteljev** kot tisti kategoriji, ki največ pripomore k zmanjševanju števila učencev z učnimi težavami in posledično tudi učencev, ki predčasno zapustijo redno šolanje. Naloga poučevanja daleč presega učenje določenih znanj in spretnosti, temveč stremi

tudi k razvoju učenčeve osebnosti in učenju bolj kakovostnih medsebojnih odnosov (Delors, 1996). Zato naj se za učiteljski poklic izbere najbolj motivirane in talentirane mlade. Pri tem naj kriterij fakultete ne bodo zgolj njihovi akademski dosežki na preduniverzitetni ravni, temveč tudi talenti in motivacija, ki jo kažejo za učiteljski poklic (prav tam). Poklicna formacija učitelja naj bo bolj celostna in kontinuirana, od izdatnejše pomoči novincem, ki komaj vstopajo v učiteljski poklic, do obveznega stalnega strokovnega usposabljanja učiteljev, mentorstva mlajšim učiteljem, skupin učiteljev, ki si med seboj pomagajo ter usposabljanja bodočih učiteljev, ki jih je treba preusmeriti od večinskega teoretičnega do poučevanja kot reševanja problemov ali akcijskega raziskovanja, ki je bolj povezano z otrokovim učenjem in napredkom (Peklaj idr., 2009).

Najnovejša priporočila za zmanjševanje stopnje zgodnjega osipa je nedavno predlagala Evropska komisija (European Commision, 2011). **Med najbolj rizičnimi skupinami mladih omenja dečke in učence z učnimi težavami.** Komisija od držav članic zahteva čimprejšnje prepoznavanje glavnih povzročiteljev zgodnjega osipa kot tudi prepoznavanje najbolj množično zastopanih skupin mladih v tej skupini. Prav tako države članice poziva k razvoju in implementaciji obširnih medsektorskih ukrepov za zmanjševanje zgodnjega osipa, ki upoštevajo specifične okoliščine in stanje v posamezni državi. Strategije, ki jih nameravajo države članice uvesti, morajo vključevati učinkovita merila in oblike pomoči za posebno rizične skupine potencialnih osipnikov. Poziva tudi, naj države članice oblikujejo strategije tako za splošno kot poklicno izobraževanje.

Ukrepe za zmanjševanje osipa Komisija deli na tri stopnje. Kot prve predlaga različne **preventivne ukrepe**. Ti naj zagotavljajo visoko kakovostno predšolsko vzgojo za vse otroke, posebno za skupine otrok, ki se v določeni državi kažejo za najbolj rizične. Sledijo **intervencijski ukrepi na ravni šol**, kot so ustvarjanje pozitivnega učnega okolja, spodbujanje kakovosti pedagoškega dela in inovacij, večanje kompetenc učiteljev za učinkovito delo z različnimi učenci ter razvoj programov proti vrstniškemu nasilju na šolah. Kot konkretne oblike pomoči predlagajo razvoj šol v učeče se skupnosti, razvoj zgodnjega sistema prepoznavanja rizičnih skupin učencev, vključevanje staršev v aktivno partnersko sodelovanje s šolo in povezovanje z zunanjimi strokovnjaki za oblikovanje celostnih rešitev pomoči rizičnim skupinam učencev. Prav tako naj šole namenijo podporo in opolnomočijo učitelje pri njihovem delu z rizičnimi skupinami učencev ter izvenšolske aktivnosti, ki dvigujejo učenčevo doživljanje lastne vrednosti in večajo njihovo rezilentnost ob soočanju s težavami ob njihovem učenju. Pod intervencijske ukrepe **na ravni posameznika** Komisija predlaga osebno mentorstvo/tutorstvo učencem iz rizičnih skupin, zagotavljanje učne podpore zanje ter ustrezne finančne podpore, ki bi jih odvrčala od zgodnje opustitve šolanja. Nazadnje predlaga še **kompensacijske ukrepe** v obliki programov, ki mladim omogočajo dokončanje programa šolanja, ki so ga predčasno prekinili, programe, ki ustrezajo posebnim potrebam učencev, ki so predčasno zapustili šolanje in jim zagotavljajo pridobiti kompetence, ki jim omogočajo zaposlitev. Države naj zagotavljajo različne poti povratka mladih, ki so predčasno prekinili šolanje nazaj v redno šolanje, hkrati pa naj redne šole prepoznajo in upoštevajo pridobljene kompetence, ki so jih mladi osipniki dosegli v različnih oblikah neformalnega učenja. Nazadnje Komisija predlaga še spodbujanje športnega udejstvovanja, ki vključuje socialno, finančno, izobraževalno in psihološko podporo učencem z učnimi težavami in drugim rizičnim skupinam učencev.

Izzivi učne neuspešnosti v Sloveniji

Tudi v Sloveniji se soočamo z učenci, ki niso uspešni v šoli ali šolanje celo opustijo, in posledicami njihove odločitve. Ob bok začetku ameriških raziskav o posledicah osipa mladih je v Sloveniji oral ledino Galeša (Galeša, Gartner in Palir, 1972). Ta opredeli tri vrste osipa (prav tam, str. 68-69). Te so generacijski (delež učencev, ki v 8 letih niso uspešno zaključili osemletke), finalni (delež učencev, ki tudi po 9 ali 10 letu niso zaključili osemletke) ter latentni osip (delež učencev, ki so sicer uspešno zaključili šolanje, vendar so njihovi šolski dosežki pod njihovimi intelektualnimi potenciali). V okviru ekonomskih posledic Galeša poudarja, da je cena šolanja v šolah s prilagojenim programom višja od cene šolanja v večinski šoli (prav tam, str. 74). Prav tako učenci, ki v osemletko hodijo še leto ali dve, povzročijo državi za toliko let dodatne stroške, po drugi strani se kasneje vključijo na trg dela. In končno zaključuje, da v Sloveniji primanjkuje strokovno usposobljenih kadrov, saj jih veliko odide v tujino. Skrbi ga tudi, ker premalo učencev moškega spola konča osemletko. Predvideva, da bo zaradi težje zaposljivosti učno neuspešnih učencev postala v prihodnosti večja brezposelnost velik problem države. V svoji raziskavi analizira vpliv nekaterih dejavnikov (strukturo odnosov v družini, negativen odnos učiteljev in slaba prilagojenost otrok) na osip ter predlaga vrsto predlogov za preventivo osipa in slabe prilagojenosti otrok (prav tam, str. 254-258).

Konkretnih podatkov, za koliko je slovenski proračun prikrajšan vsako leto zaradi stroškov, ki so posledica učno neuspešnih mladih, ki so šolanje predčasno zapustili, nismo našli, zato navajamo le nekaj številčnih podatkov o populaciji mladih z učnimi težavami. V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (Krek, 1995) navajajo, da je v dopolnilni pouk povprečno vključenih med 25-30 % slovenskih osnovnošolcev. Leta 2007 je bilo na Zavodu za zaposlovanje registriranih tretjina brezposelnih z nedokončano osnovno šolo. Skoraj polovica učencev in učenk ima med obveznim izobraževanjem vsaj enkrat učne težave, ki zahtevajo intenzivno strokovno pomoč. Tako ima npr. začetne težave z branjem in pisanjem približno četrtina populacije. 15 % jih ima težave pri matematiki (Krek, 1995).

Potrebno bi bilo ugotoviti, koliko stanejo starše stroški dodatne pomoči, kolikšni so stroški različnih komisij, ki otroka obravnavajo in usmerijo k dodatni pomoči ter koliko stane dodatna strokovna pomoč, ki je otroku dodeljena ter ovrednotiti dodaten čas učitelja, svetovalnega delavca ter staršev pri intenzivnejši pomoči učencu z učnimi težavami. Zanimiv podatek o stroških šolanja učenca z učnimi težavami navaja poročilo Švedske (Report 301, 2007). V poročilu navajajo, da so v tej državi v letu 2005/2006 stroški osnovnošolskega izobraževanja za posameznega učenca dosegli 75 500 EUR, pri čemer so stroški izobraževanja za učenca z učnimi težavami dosegli 295 300 EUR, kar je štirikrat več kot za učence brez učnih težav. Omenjeni podatek prikazujemo zgolj informativno, saj ni zapisano, za kakšne vrste učnih težav pri učencih, zajetih v raziskavo, je šlo, ter kakšno in koliko konkretne pomoči jim je šola tekom šolanja nudila.

Zaključek

Zbrani podatki različnih raziskav dokazujejo, da so stroški posledic šolske neuspešnosti zelo visoki. Rezultati projekcij in nekaterih že uspešno zastavljenih programov pomoči kažejo, da je možno te stroške občutno zmanjšati z ustreznimi preventivnimi ukrepi med obveznim šolanjem, kot tudi s čimprejšnjo in intenzivno pomočjo učencem z učnimi težavami. S tem posameznik, družba in država prihranijo visoke stroške zaradi pomanjkljive izobrazbe učencev, ki lahko segajo tudi v prihodnje generacije ljudi, ki v času šolanja niso pridobili ustreznih kompetenc za kar najbolj kakovostno življenje v družbi znanja.

Slovensko šolstvo je šele na začetku zahtevne poti spoznavanja skritih zakladov učencev z učnimi težavami. Šele raziskave dodatnih stroškov pomoči učencem z učnimi težavami kot tudi stroškov za mlade, ki so izstopili iz šolanja zaradi učne neuspešnosti (na ravneh posameznika, družbe in države), bodo razkrile dejansko višino stroškov, ki jih plačujemo vsi državljani. Ti bodo načrtovalce slovenske šolske politike gotovo spodbudili k oblikovanju čimprejšnje in ustrežnejše obravnave mladih, ki zaradi doživljanja neuspeha v šoli svojih skritih talentov zaenkrat še ne zmorejo dokazati, kar jim bo omogočila ustrežnejša pomoč.

Literatura in viri

- Bassanini, A. in Scarpetta, S. (2001). The driving forces of economic growth: Panes data evidence from OECD countries. *OECD Economic Studies*, 33, str. 9-53.
- Cutler, D. in Lleras-Muney, A. (2006). *Education and health: Evaluating theories and evidence*. NBER Working Paper 12352.
- Delors, J. (1996). Učenje, skriti zaklad. Ljubljana: MŠŠ.
- European Commision (2000). *Lisbon strategy*. Lisbon: European Commission.
- European Commision (2006). *Progress Towards the Lisbon Objectives 2010 in Education and Training*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2008). *What should our schools be like in 21st Century? Press Release Document*. Brussels: European Commission.
- European Commision (2010). *Strategy Europe 2020: European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commision.
- European Commission (2011). *Reducing early school leaving: Proposal for a Council recommendation on policies to reduce early school leaving*. Brussels: European Commission.

- Eurostat (2003). School leavers in Europe and the labour market effects of job mismatches. *Statistics in fokus, Theme 3*(5).
- Eurostat (2007). Pridobljeno dne 14. 2. 2009 s http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1090,1&_dad=portal&_schema=PORTAL.
- Feinstein, L. (2002a). *Quantitative Estimates of the Social Benefits of Learning: Crime, Wider Benefits of Learning. Research Report No. 5*. London: Institute of Education.
- Feinstein, L. (2002b). *Quantitative Estimates of the Social Benefits of Learning 2: Health (Depression and Obesity). Wider Benefits of Learning Research. Report No. 6*. London: Institute of Education.
- Galeša, M., Gartner, B. in Palir, R. (1972). *Vzroki osipa v osnovni šoli : poskus ugotavljanja nekaterih etioloških faktorjev osipa v osnovnih šolah z vidika otroka, družine in učiteljev*. Maribor: Obzorja.
- Green, A., Preston, J. in Malmberg, L. E. (2004). Non-material Benefits of Education, Training and Skills at a Macro Level V P. Descy in V. Tessaring (ur.), *Impact of Education and training. Third Report on Vocational Training Research in Europe: Background Report* (str. 152-165). Luxembourg: EUR-OP.
- Groot, W. in Maassen van den Brink, H. (2007). The Health Effects of Education. *Economics of Education Review*, str. 51-78.
- Grossman, M. in Kaestner, R. (1997). *Effects of Education on Health*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Istance, D., Rees, G. in Williamson, H. (1994). *Young People Not in Education: Training of Employment in South Glamorgan*. South Glamorgan: Training and Enterprise Council.
- Krek, J. (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: MŠŠ.
- Lochner, L. in Moretti, E. (2004). The Effect of Education on Crime: Evidence from prison Inmates, Arrests and Self-Report. *American Economic Review*, 94(1), 155-189.
- Lucas, R. E. (1988). On the Mechanics of Economic Development. *Journal of Monetary Economics*, 22, str. 3-41.
- Milligan, K. E., Moretti, P. in Oreopoulos, P. (2004). Does Education Improve Citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom. *Journal of Public Economics*, 88(9), 1667-1695.
- OECD (2006). *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement*. Paris: OECD.
- Oreopoulos, P. (2003). *Do Dropouts Drop Out Too Soon? International Evidence From Changes in School-Leaving Laws*. NBER Working Papers No. 10155.

- Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Prince's Trust (2007). *The Cost of Exclusion: Counting the cost of youth disadvantage in the UK*. UK: The Prince's Trust.
- Psacharopoulos, G. (1973). *Returns to Education: An International Comparison*. Amsterdam: Elsevier.
- Psacharopoulos, G. in Patrinos, H. (2004). Returns to Investments in Education: A Further Update. *Education Economics*, 12(2), 111-134.
- Psacharopoulos, G. (2007). *The Costs of School failure. A Feasibility Study*. Analytical Report for the European Commission.
- Report 301. (2007) Costs – National level. *Sweden's Official Statistics on pre-school activities, school-age child care, schools and adult education Part 3*, 28.
- Sander, W. (1995). Schooling and Quitting Smoking. *The Review of Economics and Statistics*, 77, str. 191-199.
- Statistične informacije* (2008). Vol. 28. Št. 1.
- Wössmann, L. in Schülz, G. (2006). *Efficiency and equity in European education and training systems. Report to the European Commission*. Germany: Cesifo.



Nekateri pomembni sistemski dejavniki

uresničevanja
dokumenta Učne
težave v osnovni šoli:
koncept dela

Andreja Jereb

Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami

Povzetek

Prispevek v uvodnem delu obravnava raziskovanje in opredelitev učnega okolja različnih avtorjev. Zbrane ugotovitve dokazujejo, kako pomemben je vpliv učnega okolja na uspešnost učencev. Podrobneje obravnavamo posamezne elemente šolskega učnega okolja (fizično, didaktično, socialno in kurikularno) ter vrsto teoretičnih in praktičnih modelov učnega okolja kot pozitivnih zgledov uresničevanja učinkovitega učnega okolja v šolski praksi. Osrednji del prispevka osvetljuje sistemske dejavnike učnega okolja kot splet organizacije pomoči učencem z učnimi težavami, pri čemer mora vsak podsistem prispevati svoj kamenček v mozaiku celostne pomoči. Prispevek se zaključi s spodbudami za vpeljavo učinkovitega modela učnega okolja v slovenski šolski prostor ter predstavlja praktični primer oblikovanja učnega okolja, ki ga potrebuje učenec z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo (ADHD).

Ključne besede: učinkovito učno okolje, elementi učnega okolja, modeli učnega okolja, sistemski dejavniki učnega okolja, prilagoditve učnega okolja za učence z učnimi težavami

Definicije učnega okolja

Definicije učnega okolja so številne. Manjšina se jih osredotoča bolj na fizično okolje učilnice, druge vključujejo še različne ravni odnosov, tretje naštevajo nekatere determinante uspešnega poučevanja, vodenja razreda ali celo ustreznost kurikula.

Ysseldyke in Christenson (1987) učinkovito učno okolje opredeljujeta kot različne oblike pouka, pričakovanja učitelja, ki jih goji do učencev, kognitivne cilje pouka in strategije motivacije, ki jih uporablja učitelj. Temu dodajata trenutno prakso učiteljevega poučevanja, razpoložljiv čas trajanja pouka dnevno, informativno povratno informacijo učitelja učencem ter prilagoditve, ki jih izvaja učitelj med poukom. Upoštevatata tudi evalvacijo napredka učenca, ki ga naredi učitelj, učiteljevo načrtovanje pouka ter učiteljevo poznavanje močnih področij vsakega učenca. Pielstick (1988) predstavi učno okolje kot skupek fizičnih pogojev v učilnici (osvetlitev, akustičnost, glasnost, učni prostor), zagotavljanje socialnih pogojev (disciplina v razredu, sodelovanje poročanje) ter ustreznih učnih materialov. Upošteva postopek poučevanja (količino,

raven in kakovost opreme pri pouku, porabljen čas pri pouku, izobraževalni poudarki) in uporabljene psihološke faktorje učitelja (uporaba tehnik krepitev, spodbujanja učencev, priprava na praktičen pouk).

Allodi (2010) opredeljuje učno okolje kot **socialno, psihološko, fizično in pedagoško okolje, v katerem se učenje dogaja in ki vpliva na učenčeve učne dosežke in stališča do učenja.**

Teoretični modeli vplivov učnega okolja

Trije temeljni teoretični modeli so Lewinova teorija polja (Lawin, 1936), Bandurov koncept vzajemnega determinizma in Bronfenbrennerjev ekosistemski pristop (Bronfenbrenner, 1979). Iz teh teoretskih modelov se je razvilo več specifičnih modelov, ki poudarjajo vplive učnega okolja na dosežke učencev v šoli.

Knoffov model ekomape (Knoff, 1984) izhaja iz Bronfenbrennerjevega ekosistemskega pristopa in se deli na makrosistem, eksosistem, mezosistem in mikrosistem. Drugi je **Kaufmanov model** (1985), ki izhaja iz Lewinove teorije polja. V tem modelu so učenčeve kompetence opredeljene z različnimi vlogami v šolskem okolju. Na podlagi tega modela so oblikovali tri tipe učnega okolja: redni razred, v katerem se učenec šola, redni razred z občasnim vključevanjem v specialni razred z individualiziranim poukom, ki omogoča več prilagoditev za učence z izrazitejšimi učnimi težavami in specialni razred. Zanimiv je kompleksen **strukturni model Centra in Pottersa** (1980), ki najprej preuči razmere v šoli, šolskem okolju, značilnosti učiteljev. Zatem ugotovi vpliv razmer na šoli ter značilnosti učiteljev na vodenje in delovanje šole. Prouči stile poučevanja učitelja ter vpliv šolske klime na vedenje učencev. Analizira temeljne značilnosti vsakega učenca, njegovo aktivnost med poukom ter učiteljev odnos do učenca pri poučevanju. Model ugotavlja vpliv vsakega od analiziranih podatkov na učenčeve učne dosežke. Uporaba toliko spremenljivk omogoča hitro identifikacijo tako prednosti kot slabosti določenega učnega okolja. To pomaga določiti tisti element učnega okolja, ki najbolj negativno vpliva na učenčeve slabše učne dosežke.

Vpliv učnega okolja na uspešnost učencev

Cilj raziskovanja učnega okolja je v spodbujanju in preizkušanju številnih inovacij v šolstvu z namenom spodbujanja enega ali več področij učenčevega razvoja ter s tem dvigovanja učenčevih rezultatov, znanj in sposobnosti na vseh področjih osebnostnega razvoja. **Učinkovito učno okolje je varovalni dejavnik za učence z učnimi težavami** (Magajna, 2008).

Učenje in poučevanje mora biti vključujoče in prijetno. Ključno pri tem je učno okolje. Da bi bilo izobraževanje v šolah kar najbolj učinkovito, mora biti šolsko učno okolje tako, da učence usmerja k učenju, hkrati pa dopušča učencem dovolj prostora in časa za sodelovanje v učnem

procesu. Ustvarjanje in vzdrževanje stimulatívnega učnega okolja lahko na šoli dosežejo s pomočjo učinkovite organizacije razreda, raznolike opreme šole in učnih pripomočkov, pozitivne šolske klime ter naravnost k inovativnosti.

Učno okolje mora čim bolj spodbujati učenčev razvoj, ne le na kognitivnem, ampak tudi fizičnem, socialnem, čustvenem področju. Mnogo težavnega vedenja učencev ter njihovih učnih težav bi lahko preprečili s tem, da bi učno okolje prilagodili v bolj učinkovito. V spodbudnem šolskem okolju učenci doživljajo varnost, sprejetost, so uspešni, ustvarjalni in samoiniciativni. Upoštevajo razredna in šolska pravila, sploh če so imeli možnost sodelovati pri njihovem oblikovanju. Dejavnosti ustvarjanja učinkovitega učnega okolja temeljijo na kakovostnem organiziranju učenja, vzajemnem spoštovanju, odgovornosti in visokih pričakovanjih učiteljev do učencev ter učencev samih na področju učenja in medsebojnih odnosov.

Iz raziskav učnega okolja je razvidno, da **učinkovito učno okolje ponuja spodbudne izzive in zmanjšuje stres** (Allodi, 2010). Učitelj lahko stres zmanjšuje s spodbudnim in pozitivnim odnosom do učencev, z uporabo raznovrstnih učnih materialov ter ustrezno diferenciacijo in individualizacijo poučevanja. Pri tem je nekaterim učencem v pomoč pri učenju glasbeno ozadje, ki se lahko uporablja za izboljšanje priklica ali za ustvarjanje boljšega učnega okolja. Ob tem mora učitelj zagotoviti vire, ki bodo primerni, dostopni in učinkoviti za zadovoljevanje učnih potreb učencev, pri čemer lahko dobro vizualno gradivo zelo izboljša pozornost in priklic. Razredno učno okolje mora usmerjati učence k večji samostojnosti pri učenju in aktivni udeležbi med učnim procesom. Učitelj mora sprejeti soustvarjalni pristop pri načrtovanju otrokovih potreb (učenec sodeluje v vseh fazah učnega procesa) ter zahteva enake možnosti za vse učence, kar je vključeno tako v formalni kot skriti kurikulum.

Haertel, Walberg in Haertel (1981) so v metaanalizi podatkov 12 študij, v katere je bilo zajetih skoraj 18 000 učencev, ugotovili, da so bili boljši dosežki prisotni v razredih, ki so imeli močno notranjo povezanost, kjer si bili učenci zadovoljni, ciljno naravnani in kjer je bilo malo neorganiziranosti in pritiska nanje. Zato so raziskovalci prišli do zaključka, da se lahko pričakovanja učencev prav tako kot njihovi dosežki izboljšajo z ustvarjanjem pozitivnega razrednega učnega okolja (Burden in Fraser, 1993).

Spodbudno učno okolje je **temelj vzgojno-izobraževalnega procesa na šoli**, saj uspešno preprečuje negativne odnose, vedenja in omogoča enake možnosti za vse učence. Je celostno in raznoliko, s čimer pomaga vsakemu učencu, da se uči na njemu najustreznejši način učenja, ki temelji na njegovih močnih področjih. Spodbudno učno okolje dviga motivacijo in s tem olajša učenje in poučevanje. Viša učinkovitost učencev pri učenju, zaradi česar se učenci lažje osredotočijo na učenje in sodelovanje. Zaradi učenčeve in učiteljeve aktivne sodelujočbe pri soustvarjanju učinkovitega učnega okolja se večja osebna odgovornost za spreminjanje učnega okolja v razredu, kar hkrati zmanjšuje slabe vedenjske in učne vzorce učencev. Nenehna prizadevanja učiteljev za oblikovanje boljšega učnega okolja zahtevajo in omogočajo osebno rast zaposlenih, torej učinkovito učno okolje viša tudi čustveno, socialno in sistemsko inteligentnost. Učitelji doživljajo večje zadovoljstvo pri poučevanju. Učenci se bolje počutijo, razvijajo višjo samopodobo, dosegajo boljše učne dosežke in si prizadevajo za celostni osebni razvoj.

Ključni elementi in vrste učnega okolja

Zaradi številnih definicij in lažjega razumevanja strukture učnega okolja bomo učno okolje razdelili na posamezne elemente.

Učno okolje se lahko deli glede na kraj, kjer se učenje godi (Christenson in Ysseldyke, 1989), na **šolsko okolje**, ki ga definirajo vzdušje v šoli, razpoložljivi učni viri, urejenost šole, kakovost sodelovanja med zaposlenimi, stil vodenja šole in vrednote šole. Sledi **razredno okolje**, ki obsega značilnosti učencev v razredu, pričakovanja učencev, odnose med učenci, učiteljev stil vodenja razreda, stil poučevanja, razpoložljiv čas pouka in učiteljevo ovrednotenje dela razreda. Kot pomembno štejemo tudi **domače okolje**, kamor spada spodbudno domače okolje, sodelovanje staršev s šolo, pomoč staršev otroku pri izpolnjevanju učnih obveznosti doma, vzbujanje motivacije otroka za šolsko delo in spremljanje otrokovega napredka.

Sistemski model razvoja inkluzivne šole (Ferguson, Kozlevski in Smith, 2001) dejavnike učnega okolja razdeli na podsisteme **učenec, učitelj, šola in širše okolje**. Podsystem učenec obsega osebnostne značilnosti in zmožnosti učenca, njegove talente, močna področja, motivacije za učenje, njegov odnos do učenja, šolske cilje ter njegovo znanje, sposobnosti, močna področja itd. Podsystem učitelj vključuje uspešno poučevalno prakso, učiteljev profesionalni razvoj, stil poučevanja in ocenjevanja, učiteljevo sodelovanje s starši ter učiteljevo pomoč učencem z učnimi težavami. Podsystem šola sestavljajo stil vodenja šole, spremembe in izboljšave pri delu šole, fizično okolje in opremljenost šole, sestavo in uporabo razpoložljivega časa, razvoj in razporeditev človeških virov, odnos šole do učencev z učnimi težavami in omogočanje pomoči šole za učence z učnimi težavami. Zadnji podsystem je širše okolje, kamor spadajo partnerstvo z družinami učencev in lokalno skupnostjo, naravnost na izboljšave podpornega sistema šoli, sodelovanje med šolami različnih smeri in stopenj, sodelovanje med ustanovami, ki obravnavajo otroke z učnimi težavami, izobraževanja bodočih učiteljev, svetovalnih delavcev, prostovoljcev ter društva za pomoč učencem z učnimi težavami in tabori pomoči za učence z učnimi težavami.

V prispevku se osredotočamo na **šolsko učno okolje**, ki ga upoštevajoč novejšje definicije učnega okolja delimo na **fizično, didaktično, socialno in kurikularno šolsko okolje**.

Fizično učno okolje

Fizično učno okolje predstavlja **opremljenost in urejenost šole in razreda**.

Učinkovito fizično učno okolje predstavljajo **urejeni in funkcionalno opremljeni šolski prostori**, ki so dostopni učencem in nudijo potrebne in ustrezne didaktične materiale in pripomočke. Sem štejemo tudi prostore na šoli, ki omogočajo raznolike dejavnosti, tako samostojen študij kot skupinsko delo in multimedijsko urejen prostor. Razredi morajo biti opremljeni tako, da omogočajo izvajanje aktivnih metod učenja. V razredu morajo biti fleksibilno razporejene mize, stoli in druga oprema. Različne načine učenja lahko zagotovi učitelj z učnimi kotički.

Posebej primerne so učilnice, ki omogočajo hitre spremembe dejavnosti med poukom, zato imajo prostor za skupno delo, za delo v manjših skupinah, prostor za branje, prostor, ki omogoča interdisciplinarno spoznavanje snovi, računalniški prostor, učilnico za kreativno ustvarjanje, prostor za komunikacijo in prostor za poslušanje elektronskih medijev. Pedagoški delavci morajo z oblikovanjem učinkovitega fizičnega učnega okolja omogočiti dobro počutje učencev, ki mora zagotavljati pogoje za uspešno poučevanje in učenje (svetloba, akustika učilnice, barve sten ...). Učno okolje naj učencem zagotavlja tudi **občutek varnosti** in učence **spodbuja k učenju**. Zato lahko šola vsaj z urejenostjo, izgledom, opremljenostjo, prisotnostjo različnih pozitivnih dražljajev in drugih pripomočkov učencem pomaga k uspešnejšemu učenju. Sprotna refleksija učnega okolja pomaga ugotoviti, kaj učencem pomaga pri učenju ter kaj v učnem okolju bi bilo potrebno spremeniti, ukiniti ali izboljšati.

Marentič Požarnik (Marentič Požarnik, Magajna in Peklaj, 1995, str. 135) dejavnike fizičnega učnega okolja opredeli kot nivo hrupa – glasno ali tiho okolje pri učenju (nekateri učenci se lahko zberejo le, če vlada skoraj popolna tišina, drugi pa se lahko tako zatopijo v delo, da ne zaznajo ne hrupa ne gibanja), opremljenost in oblikovanost prostora, v katerem poteka učenje, in količino ter kakovost učnih pripomočkov, gradiva in učne tehnologije, ki je na voljo kot pomoč pri učenju. K dejavnikom fizičnega učnega okolja šteje tudi temperaturo prostora (nekateri učenci težje razmišljajo, če jim je zelo vroče oziroma jih zebe) in osvetljenost prostora (močna svetloba lahko pri nekaterih učencih povzroči razdražljivost, drugim pa svetlo okolje spodbuja moč in vztrajnost koncentracije).

Za učence z učnimi težavami je pomembno, da fizično učno okolje nudi zanje **čim manj motečih dražljajev**, ki bi poslabšali zbranost učencev, zaradi česar bi težje zbrano sledili pouku. Moteče dražljaje lahko učitelj odpravi tako, da zmanjša pretirano osvetlitev, odstrani vse tiste predmete, ki jih pri pouku ne potrebujejo in odvrta pozornost učencev (na mizi naj ima učenec le tiste učne pripomočke, ki jih takrat potrebuje). Uredi lahko 'tihi kot' za učence, ki potrebujejo več miru za učenje oziroma jih posede na prostor, ki omogoča največjo zbranost pri pouku. Če je potrebno, učencu omogoči, da si sam izbere, kje bo sedel. Da bi se učenci naučili večje organiziranosti, učitelj od začetka šolanja uporablja sezname pripomočkov in nalog, ki jih mora učenec narediti, sčasoma pa le-te prepusti v izdelavo učencem samim. Učitelj zagotavlja možnost gibanja pri pouku za učence, ki potrebujejo več telesne dejavnosti.

Didaktično učno okolje

Didaktično učno okolje vključuje **vse učne pripomočke in materiale**, ki jih učitelj uporablja pri pouku. Ti naj bodo vsebinsko in oblikovno zastavljeni tako, da bodo odgovarjali različnim potrebam, od vrste zaznav do učnih stilov učencev. Pod to vrsto okolja spada tudi **učiteljev stil poučevanja, dobra poučevalna praksa**, učiteljeve strategije motivacije učencev za učenje itd.

Učinkovito kurikularno učno okolje predstavljajo **prilagoditve za učence z učnimi težavami pri sami vsebini snovi kot tudi načinu posredovanja učne snovi in preverjanju znanja** (uč-

nje povzetka snovi, več časa za posredovanje, utrjevanje, preverjanje naučene snovi, sprotno preverjanje razumevanja ...). Učitelj uporablja raznolike metode poučevanja, ki omogočajo aktivnost učencev med poukom, dopuščajo učenje na različne načine in upoštevajo učenčeva močna področja tako pri načinu učenja kot dokazovanja znanja. Učitelj spodbuja motivacijo za sprotno učenje in aktivno sodelovanje vseh učencev pri pouku. Ključno pri tem je učiteljevo uresničevanje **dobre poučevalne prakse** (Magajna, 2008). Ta vključuje učiteljevo pozitivno in podporno naravnost, spodbujanje in omogočanje aktivnega učenja ter jasno strukturiranost poučevanja in učenja. Učitelj poučuje osnovne pojme na učenecem razumljiv način in ažurno spremlja učenčev napredek, za kar učencu da sprotno povratno informacijo. Navodila daje razumljivo in jasno, uči po korakih. Uporablja opore za učenje in veliko urjenja veščin za utrjevanja znanja na različne načine in posreduje učenecem snov na različne načine. Učence poučuje učne strategije učinkovitega učenja in jih spodbuja k samostojnemu iskanju pomoči. Poudarja pomen ter v pouk vključuje sodelovalno učenje.

Drugi pomemben element učinkovitega didaktičnega učnega okolja predstavljajo uporaba **učnih gradiv**. Sem spadajo plakati v razredih za poudarjanje ključnih vsebin učne teme, ključnih besed in ključnih konceptov, formul, ki se morajo seveda temam ustrezno spreminjati. Te lahko po osvojitvi osnovnih pojmov neke snovi skupaj izdelajo učitelj in učenci. S tem si osnove snovi še bolje zapomnijo. Tako imajo lahko učna gradiva dvojno prednost – prvič, ko jih učenci sami naredijo in drugič, ko jih med poukom uporabljajo kot shemo, povzetek ali način reševanja učne snovi, ki jo obravnavajo. Pri tem je pomembno, da tudi učenci z učnimi težavami pri izdelavi aktivno sodelujejo, skladno s svojimi močnimi področji. Tako lahko nekdo v skupini izdelava npr. grafični prikaz, drugi izpiše formule, ki jih je potrebno znati, tretji definicijo, četrti nekaj algoritmov poteka reševanja naloge, peti napake, ki jih učenci delajo, in popravke le-teh itd. To je v šolski praksi preprosto uporaben in učinkovit način, kjer v obliki skupinskega dela in aktivnega sodelovanja vsi učenci snov utrjujejo in si sami izdelajo ključne besede snovi. Plakati na steni učilnice učenecem vsak dan služijo kot vir informacij pri ponavljanju, učenju in utrjevanju snovi. V veliko pomoč je lahko **računalniška tehnologija** v razredu, ki z didaktičnimi in drugimi programi učenecem z učnimi težavami omogoča lažje spremljanje pouka. Sem spada vedno več na trgu prisotnih programov, ki učenecem pomagajo pri branju besedila, prikažejo besedilo njim bolj pregledno, jim pomagajo šolsko snov lažje organizirati, prevesti v učenecem bolj razumljiv jezik, lahko nudijo tudi načine sprotnega preverjanja naučenega znanja, omogočajo različne metode dela, pregleda učne snovi itd.

Didaktično gradivo in pripomočki ob učbeniku pripomorejo k osvajanju temeljnih tehnik samostojnega in učinkovitega učenja, npr. prepoznavanja ključnih vsebin snovi, urjenje označevanja le-teh, učenje različnih oblik izdelave izpiskov (ki so pregledni in ustrezajo učenčevemu stilu zaznavanja in načinu učenja). Sem spadajo tudi različni spominski pripomočki ter pripomočki za samopreverjanje naučenega znanja. Učno gradivo naj bo primerno **multisenzorno oblikovano**, da spodbuja razumevanje snovi, a hkrati ne odvrača pozornosti od ključnih dejstev snovi. Zato učitelj skupaj z učenci izdelano gradivo preizkusi ali ga izdelava ob pomoči učencev samih, kar lahko načrtuje kot uro utrjevanja snovi. Tako postane pouk bolj dinamičen, kar praviloma ustreza večini, predvsem učenecem, ki potrebujejo več gibanja.

Socialno učno okolje

Socialno učno okolje je sestavljeno iz vseh **ključnih odnosov** v šoli (med učitelji, učitelji in svetovalno službo, učitelji in vodstvom šole, med učenci, med učitelji in starši ...)

Učinkovito socialno učno okolje predstavljajo predvsem **kakovostni odnosi med učenci in pedagoškimi delavci**, ki se kažejo v medsebojnem spoštovanju močnih področij in različnosti vsakega učenca z namenom doseganja kar najvišjih možnih dosežkov v šoli. Partnerski odnosi med učitelji in starši predstavljajo enotno vzgojno mrežo ter primaren vir pomoči za učence z učnimi težavami. Izražajo se pri čim zgodnejšem prepoznavanju učnih težav in nudenju celostne pomoči za učence z učnimi težavami. Razred naj vsem učencem zagotavlja občutek sprejetosti in varno okolje za izražanje njihovih talentov. Pozitivno socialno učno okolje omogoča enakovredno sodelovanje pri skupinskem delu, pri čemer je pomembno doživljanje občutka lastnega prispevka pri delu razreda predvsem za učence, ki se zaradi različnih razlogov ne čutijo enakovredne svojim vrstnikom. Učitelj spodbuja tesnejše in pozitivne medvrstniške odnose v smislu vrstniške pomoči, tutorstva in drugih v svetu že uveljavljenih oblik vrstniškega sodelovanja. Te oblike izboljšujejo motivacijo, vztrajnost za učenje, učijo učinkovitega sodelovanja ter omogočajo višji šolski uspeh vsem učencem. Pedagoški in svetovalni delavci naj medsebojno dobro sodelujejo in si pomagajo, da bi zmogli kar najbolj primerno pomagati učencem z učnimi težavami k premagovanju le-teh ter doseganju višjega šolskega uspeha.

Kurikularno učno okolje

Kurikularno učno okolje predstavlja **kakovost in ustreznost šolskega kurikula**, ki obsega predmetne učne načrte z različnimi specialno didaktičnimi predlogi za obravnavo snovi ter letni delovni načrt učitelja, kamor lahko učitelj zapiše tudi različne prilagoditve, ki jih bo izvajal med poučevanjem. Dodatna naloga razrednika je uresničevanje in sprotno vrednotenje izvajanja **izvirnega delovnega projekta pomoči** za učence z učnimi težavami, v katerem so opredeljeni za učenca najbolj primerni načini dela v šoli kot tudi specifične prilagoditve, da bi mogel kar najbolje izkoristiti svoja močna področja ter doseči kar najvišje šolske dosežke.

Učitelj ima na voljo različne načine predstavitve določene snovi, v katere so učenci različno aktivno vpleteni. Hkrati lahko pri utrjevanju in preverjanju znanja uporablja številne načine sodelovalnega učenja, ki naredijo učencem samo snov bolj zanimivo, hkrati pa zahtevajo njihovo nenehno aktivnost ter sprotno sodelovanje pri utrjevanju snovi kot tudi samem preverjanju. Poleg tega so v letnem delovnem načrtu zajeti tudi različni dnevi dejavnosti, ki morejo v bolj sproščenem vzdušju učencem pomagati pri poglobljanju v šoli obravnavane snovi. Ob pomoči izvirnega delovnega projekta pomoči učitelji opredelijo učno snov, metodiko ter didaktiko učenja in poučevanja ter različne možnosti, ki jih učitelji različnih predmetov zagotovijo, da bi učenec z učnimi težavami prejel potrebno pomoč in pogoje za uspešno šolanje.

Praktični model učinkovitega učnega okolja za učenca z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo (ADHD)

V nadaljevanju (Tabela 1) predstavljamo konkreten primer prilagajanja učnega okolja za učenca z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo (ADHD). Primer je lahko v konkretno pomoč predvsem učitelju pri načrtovanju prilagoditev za učenca z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo v razredu med poukom, vendar so nakazane tudi možne vsebine strokovne pomoči svetovalnega delavca kot tudi vsebine dodatne individualne in skupinske pomoči, npr. učenje samonadzora, samozagovorništva, organizacijskih veščin, učnih strategij ... Konkreten primer pomoči je pregledno predstavljen preko posameznih vsebin posameznega učnega okolja, kjer se v praksi predvsem didaktično in kurikularno učno okolje pogosto prepletata. Mnoge izmed prilagoditev v fizičnem učnem okolju lahko razrednik predlaga staršem učencev tudi kot prilagoditev njegove učnega prostora v domačem okolju.

Tabela 1: Prilagajanje učnega okolja za učenca z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo (ADHD)

Izbrane prilagoditve učnega okolja za učenca z ADHD	
FIZIČNO OKOLJE	• Učno okolje s čim manj motečimi dejavniki – sedi naj stran od oken, vrat, zvočnika ... • Pregledna, sistematična ureditev učilnice, označeni predalniki, police, gradiva ... • Sedi naj tam, kjer se učitelj največ zadržuje, čim bližje tabli. • Urejen učni prostor pred začetkom dela v razredu in doma. Sedi naj v okolici učencev, ki mu bodo v zgled in so bolj mirni, lahko sedi sam, če ima potrebo po več prostora na mizi. • Urejen učni prostor pred začetkom dela v razredu in doma. • Na delovni mizi list s strategijami, algoritmi reševanja nalog, odgovarjanja (najprej premislim, potem odgovorim). • Opomniki na delovni mizi, ki ga opominjajo na sklenjene dogovore, domače naloge, način dela, dejavnosti, so mu v spodbudo. • Učne liste pri različnih predmetih naj ima v mapi, kjer so barvno pregrajeni po predmetih. • Uporaba slušalk, da odstranimo za otroka moteče slušne dražljaje in/ali primerno zvočno kuliso. Krajši odmori za debato s sošolci. • Možnost za okolico nemotečih gibalnih aktivnosti med razlago, čakanjem, pripomočkov za sproščanje in stimulacijo (risanje, razstavljanje svinčnika, gnetenje antistresne žogice, sedalna vreča, terapevtska žoga, blazina za sedenje).

	• Peščena ura na mizi učenca, da ve, kako hitro mora neko dejavnost končati (timer). • Na delovni mizi list s strategijami, algoritmi reševanja nalog, odgovarjanja (najprej premislim, potem odgovorim). • Vsi učenčevi zvezki in šolske potrebščine naj bodo podpisani in označeni, za kateri predmet jih potrebuje.
DIDAKTIČNO OKOLJE	• Čim bolj konkretna razlaga snovi (da si more učenec predstavljati) in izhajanje iz snovi, postopkov, ki jih že zna, pozna, sklepanje iz primerov na pravilo. • Krajši odmori med delom in možnost večje telesne aktivnosti (pomoč pri razdeljevanju učnih gradiv, priprava prostora ...). • Učitelj naj omogoči, da učenec odgovore pri preverjanju znanja natipka namesto napiše, ima daljši čas pisanja testov ali prepisovanja s table. • Vidni znak učitelja (predmet, narisani znak, neverbalna komunikacija) za prekinitev učenčevega klepetanja, govorjenja ali spodbudo določenega vedenja. • Vnaprejšnje seznanjanje z učiteljevimi zahtevami pri reševanju nalog jasno strukturirana snov, poudarki pomembnejše snovi. • Oblikovno pregledni in jasno strukturirani delovni listi, z dovolj prostora za pomožne zapise in skice, list za opombe ali pomožne račune, barvne in grafične opore. • Vključevanje spodbud (osebna mapa dosežkov, afirmacije, vizualizacija o uspešnem učenju, odkrita pohvala pred sošolci ...). • Podvprašanja ali krajša poglavja pri obsežnejši snovi, več vsebinsko krajših nalog, priporočljivo podajanje nalog eno za drugo oziroma po manjših sklopih. • Učencu prilagojeno konkretno navodilo za naloge, označevanje težavnosti nalog z barvami, čim manj ponavljajočih se nalog, učenje različnih tipov nalog. • Dopuščanje kreativnih alternativnih načinov pri samostojnem delu in dokazovanju naučenega (praktični izdelki, predstaviteni plakat, natipka namesto napiše). Učitelj naj omogoči, da učenec odgovore pri preverjanju znanja natipka namesto napiše. • Vnaprejšnje seznanjanje z vsebino spisov, esejev, da se lahko doma vsebinsko pripravi in se pri pisanju v šoli bolj osredotoči na slovnična pravila.

	• Učiteljeva pomoč pri odkrivanju osebnega načina učenja, multisenzorno poučevanje. • Učiteljeva pomoč pri prehodu k drugem predmetu v drugem razredu, kam mora iti, s kom naj gre, kako tja pride.
KURIKULARNO OKOLJE	• Učenje strategij odločanja, konstruktivnega reševanja problemov, organizacijskih veščin. • Fotokopiranje učnih gradiv, kar je treba prepisovati. • Strategije učenja refleksivnega vedenja. • Učenje samonadzora, več možnosti sodelovanja, aktivnosti, očesni kontakt, dotik proti zasanjanosti, vaje za zbranost in aktivno poslušanje. • Vnaprejšnji dogovori (kaj se bo kdaj dogajalo, zahtevalo, s spremembami, dogodki). • Učenje samozagovornosti (javno zastavljanje vprašanj, nastopanje, znati se postaviti zase ...).
SOCIALNO OKOLJE	• Jasno določene meje vedenja v razredu do vrstnikov, učitelja ... • Sprotno obveščanje staršev o delu, vedenju, uspešnosti učenca. • Učiteljevi predlogi staršem za strategije pri delu doma. • Vzpostavljane in vzdrževanje aktivnega partnerskega odnosa pomoči (učitelji, svetovalna služba, starši, učenec). • Metode izboljševanja vrstniških odnosov (pozitivna razredna klima, pogovor o različnostih učencev, učenje socialnih veščin, igre vlog, prosocialno vedenje, kakovostno komunikacijo, aktivno poslušanje). • Preventiva pred vrstniškim nasiljem. • Občutljivost učitelja, staršev in sošolcev pri podajanju povratnih informacij (predvsem pri izrekanju kritike). • Fizična bližina pri pogovoru (sklonimo se na višino otroka, vzpostavimo očesni stik, dotik, objem čez ramena, če otrok dovoli). • Učenčev razredni tutor in medvrstniška pomoč, pomoč pri urejanju učnega gradiva, organizaciji učenja ... • Učiteljevo osebno spremljanje v času stresov za učenca (čas prehodov, pred preverjanji znanj ...). • Pozitivni zapis in učenje razrednih pravil, igranje vlog za poglobljanje razumevanja pravil. • Čim več možnosti dobre socializacije učenca v razredu (krog prijateljev, jutranji krog ...).

Zaključek

Učno okolje je ključni dejavnik pri obravnavi učencev z učnimi težavami, saj po izsledkih nekatereh raziskav (Church, Eliot in Gable, 2001) odpravi celo 80 % lažjih učnih težav. To opravičuje zahtevo po sistematičnem razvijanju učnega okolja v slovenskih šolah ter vzpostavljanju kar najbolj učinkovitega učnega okolja za vse učence, posebno pa za učence z učnimi težavami. Oblikovanje učinkovitega učnega okolja je tesno povezano z aktualnim modelom *odziva na obravnavo*, ki pred zagotavljanjem intenzivnejših oblik pomoči za učenca poudarja pomen izvajanja in preizkušanja enostavnejših oblik pomoči. Tako učno okolje s svojimi elementi predstavlja osnoven okvir, v katerem lahko uspešno izvajamo in spremljamo učinkovitost potrebnih oblik pomoči. To je posebno pomembno z vidika uresničevanja prvih treh korakov petstopenjskega modela pomoči. V prispevku navedeni praktični modeli lahko služijo kot zgled in hkrati pomoč pri iskanju pomanjkljivosti obstoječega učnega okolja na konkretni šoli in hkrati ponujajo nekaj v praksi že preizkušenih rešitev pri izboljšanju učnega okolja. Sistemski model pa predstavlja zgled celostnega pristopa k vpeljavi učinkovitega učnega okolja v izbrano šolo. S prizadevanji vseh udeležencev šolskega procesa za izboljšanje učnega okolja v šolskem prostoru bodo tudi učenci z učnimi težavami pridobili na samozavesti, zaživel v spodbudnih odnosih, kar bo močna motivacija pri osvajanju tehnik samostojnega učenja, ki bodo pripomogle k izboljšanju učenčevega odnosa do učenja in s tem višjemu učnemu uspehu.

V Sloveniji je o vzrokih in nastanku šolskega, učnega (ne)uspeha in učnih težav razpravljal že Šilih (1963). V zgodnjih začetkih raziskovanja učnega okolja v šolstvu zasledimo trend, ki izpostavlja pomen in vlogo okolja in izpostavi ekosocialni pogled (Kos-Mikuš, 1979). V sedanjem času pa nove perspektive vse bolj izpostavljajo naravo procesov učenja in poučevanja in nastanek učnega neuspeha pripisujejo neusklajenosti med značilnostmi učenja in učnega okolja (Magajna, 2008).

Literatura in viri

- Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning environment research*, 13(2), 98-104.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burden, R. L. in Fraser, B. J. (1993). Use of classroom environment assessments in school psychology: a British perspective. *Psychology in the schools*, 30, str. 232-240.
- Centra, J. A. in Potter, D. A. (1980). School and teacher effects: an interrelational model. *Review of educational research*, 50, str. 273-291.

- Christenson, S. L. in Ysseldyke, J. E. (1989). Assessing student performance: an important change is needed. *Journal of school psychology*, 27(4), 409-425.
- Church, M. A., Elliot, A. J. in Gable, S. L. (2001) Perceptions of classroom environment, achievement goals and achievement outcomes. *Journal of educational psychology*, 93(1), 43-54.
- Ferguson, D. L., Kozlevski, E. B. in Smith, A. (2001). *Transformed, Inclusive Schools: A Framework to Guide Fundamental Change in urban Schools*. Denver: National Institute for Urban School Improvement. U. S. Department of Education, Office of Special Education Programs, University of Colorado.
- Haertel, G. D., Walberg, H. J. in Haertel, E. H. (1981). Socio-psychological environments and learning: a quantitative synthesis. *British Journal of Educational research*, 7, str. 27-36.
- Kaufman, M., Agard, J. A. in Semme, M. (1985). *Mainstreaming: Learners and their enrollment*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Knoff, H. M. (1984). The practice of multi-modal consultation: an integrating approach for consultation service delivery. *Psychology in the schools*, 21, str. 83-91.
- Kos Mikuš, A. (1979). Razvojna pot obravnavanja specifičnih učnih težav. V M. Budnar, M. Dolničar, A. Kos, M. Skalar in B. Šali, *Otroci s specifičnim učnimi težavami v sodobni družbi* (str. 18-19). Ljubljana: Dopolna delavska univerza.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw Hill.
- Magajna, L. (2008). Učne težave in šolska neuspešnost – kompleksnost, razsežnost, opredelitev. V L. Magajna idr. (ur.), *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila* (str. 15-22). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B., Magajna, L. in Peklaj, C. (1995). *Izziv raznolikosti*. Nova Gorica: Educa.
- Pielstick, N. L. (1988). ILES: 'Assessing the learning environment'. *School psychology international*, 9, str. 111-122.
- Šilih, G. (1961). *Očrt splošne didaktike*. Ljubljana: DZS.
- Ysseldyke, J. E. in Christenson, S. L. (1987). TIES: 'Evaluating students' instructional environments. RASE. *Remedial and special education*, 8(3), 17-24.

Andreja Jereb

Pomen uspešnega prehoda kot vira pomoči učencem z učnimi težavami

Povzetek

Prehodi med šolanjem, predvsem med različnimi stopnjami vzgojno-izobraževalnega sistema, predstavljajo dejavnik stresa in zahtevajo ustrezno pripravo za vse učence. Učenci z učnimi težavami imajo pri tem večkrat izrazitejša težava, ki se na sledeči stopnji šolanja pokažejo predvsem z dalj časa trajajočim upadom učnega uspeha. Da bi mogli učence z učnimi težavami na prehode bolje pripraviti, v prispevku obravnavamo vrsto uspešnih in že preizkušenih praktičnih modelov in priprave na prehod. Ti so lahko učinkovita opora za sistemsko uvedbo priprave in podpore za učence z učnimi težavami, njihove starše, učitelje in šolske svetovalne delavce ter povečujejo verjetnost uspešnosti učencev z učnimi težavami v procesu prehoda na višjo stopnjo izobraževanja. Namen prispevka je predstaviti izzive šolskih prehodov za učence z učnimi težavami, prikazati uspešne strategije načrtovanja prehoda zanje ter možno konkretno pomoč učiteljev, vzgojiteljev, svetovalnih delavcev in staršev za njihov uspešen prehod tekom šolanja.

Ključne besede: sistemski prehod za učence z učnimi težavami, organizacija pomoči učencem z učnimi težavami pri prehodu, pomoč učitelja, svetovalne službe in staršev pri prilagajanju učenca z učnimi težavami ob prehodu

Definicije prehoda

Prehod (tranzicija) je *vsak dogodek, katerega rezultat je sprememba v odnosih, rutini ali vlogah*. Je normalen del življenja, ki se zgodi večkrat v življenju (Programming for students with special needs, 1996).

Obstaja več drugih definicij prehoda. Levinson, Ferchalk in Seifert (1998) definirajo prehod kot *proces, ki učencem, še posebno učencem z učnimi težavami lajša prilagajanje na novo okolje*. Baumert (2004) pa obravnava prehod kot *spremembo statusa od primarnega vedenja učenca do privzemanja nastajajočih nalog odraslega človeka*. V prispevku uporabljamo definicijo Braulta (2005a), ki opredeljuje prehod v izobraževanju kot **most med eno in drugo stopnjo izobraževanja oziroma prehod iz sistema šolanja na trg dela**.

Različne vrste prehodov

Rice (1997) deli prehode na razvojne in sistemske prehode. **Razvojni prehodi** so posledice odraščanja in jih zaznamujejo pomembne spremembe na področju individualnega psihičnega, intelektualnega in čustvenega razvoja – npr. obdobja adolescence. **Sistemski prehodi** pa so sistematično vgrajeni v tipično strukturo javnega šolskega sistema in predstavljajo prehode med posameznimi stopnjami v izobraževanju. Razvojni in sistemski prehodi so ponavadi med seboj tesno povezani, saj učenci s prehodom v puberteto doživljajo hkrati prehod v zadnjo triado osnovne šole in kasneje iz osnovne v različne vrste srednješolskega izobraževanja.

Do poznih 80. let prejšnjega stoletja so raziskovalci težave učencev ob prehodu pripisovali razvojnim spremembam. V zadnjih desetletjih so se usmerili v raziskovanje dejavnikov okolja, ki vplivajo na uspešnost učencev pri sistemskih prehodih (Eccles in Midgley, 1989; Harter, Whitesell in Kowalski, 1992; Schumaker, 1998). Med konceptualne dejavnike sodi večja velikost šole, na katero se bo učenec vpisal, večja decentralizacija šolstva ter pristop, ki poudarja relativne sposobnosti in kompetence posameznika in ne zgolj šolski uspeh in njegovo izboljšanje.

Večina učencev doživi ob sistemskih prehodih znižanje svoje poprečne šolske ocene (Blyth, Simmons in Carlton-Ford, 1983; Petersen in Crockett, 1985; Roderick, 1993), so manj zadovoljni v šoli, imajo manj pozitivnih odnosov do šolskih predmetov ter doživljajo več negativnih reakcij do učiteljev (Hirsch in Rapkin, 1987). Pri učencih ob prehodih padata tudi doživljanje lastne učinkovitosti in samopodoba (Blyth idr., 1983), kar je še zlasti očitno za dekleta pri prehodu iz osnovne v srednjo šolo (Crockett, Petersen, Graber, Schulenberg in Ebata, 1989). Za večino učencev so ti upadi razmeroma majhni in kratkotrajni.

Izzivi prehodov za učence z učnimi težavami

»Za učence z učnimi težavami se proces prehoda in zagotavljanje ustreznega kurikula nanaša predvsem na povezovanje z novim okoljem, na izmenjavo informacij o pridobivanju znanj, spretnosti in izkušenj otroka ter na spremljanje njegovega napredka. Na ta način zagotovimo, da novo učno okolje resnično odgovarja potrebam učenca z učnimi težavami« (Barker, Grant in White, 1999).

Učenci z učnimi težavami imajo večje težave ob prehodih med različnimi stopnjami izobraževanja kot učenci, ki nimajo učnih težav (Blyth idr., 1983; Crockett idr., 1989; Lord, Eccles in McCarthy, 1994). Posebno težak je njihov prehod na srednješolske oblike izobraževanja ter ob zaposlovanju. Zanje pomenijo ti prehodi spremembo okolja, soočanje z neznanimi situacijami, spoznavanje novih vrstnikov in učiteljev, novo, ponavadi tudi večjo učno zahtevnost ter več šolskih obveznosti in domačega šolskega dela. Ker imajo praviloma nižje samospoštovanje, težje zaupajo v svoje sposobnosti in močna področja ter se posledično težje soočajo z večjimi spremembami vsakodnevne rutine. Njihove izkušnje so vezane na nižje šolske dosežke in manjše

število socialnih stikov, težave v kontroli negativnih čustev in vedenj, samopodobe, samozavesti, samoučinkovitosti in doživljanja občutka kompetentnosti (Lord idr., 1994). Posledično doživljajo učenci z učnimi težavami sami sebe ob prehodu iz osnovnošolskega v srednješolsko izobraževanje izrazito slabše od svojih vrstnikov (Roderick, 1993; Scott, Rock, Pollack in Ingels, 1995). Skrb zbujajoče je, da lahko opisane težave trajajo tudi dalj časa, skozi celotno obdobje srednjega šolanja ali celo dlje.

Šolski prehod je za učence z učnimi težavami v prvi vrsti težak zato, ker prekinja kontinuiteto, rutino njihovega vsakdana. Ta pojav Rice (1997) imenuje '**institucionalna diskontinuiteta**' in jo deli na organizacijsko in socialno diskontinuiteto. **Organizacijska diskontinuiteta** vključuje spremembo velikosti ustanove, v katero je učenec vključen, spremembo strukture razreda, spremembe skupin, šolskih standardov, pričakovanj učiteljev ter avtonomijo učenca. **Socialna diskontinuiteta** pa vključuje spremembo populacije učencev, odnose z učitelji ter občutek pripadnosti šoli.

Učenci z učnimi težavami potrebujejo daljši čas za pridobivanje ustreznih kompetenc, ki jim omogočajo uspešnejši prehod. Zato je aktivno in redno urjenje spretnosti in usvajanje znanj za nje toliko pomembnejše. Priporočljivo je, da učence z učnimi težavami pripravljamo na prehod v drug sistem šolanja že eno leto prej. Sodelujejo naj pri sestavljanju in uresničevanju načrta prehoda z aktivno vključitvijo v formalno vodeno skupino za prehod. Skupino obiskujejo vsi tisti učenci ter njihovi starši, za katere se predvideva, da bi lahko imeli težave ob prehodu na sledečo stopnjo izobraževanja oziroma tisti, ki lahko s pripravami na prehod veliko pridobijo (Evangelou, Taggart, Sylva, Melhuish, Sammons in Siraj-Blatchford, 2008).

Po priporočilih Pravilnika za učence s posebnimi potrebami v Združenih državah Amerike (Code of Practice, 2001) naj bi **načrtovanje prehodov za učence z učnimi težavami** zajemalo udeležенost in aktivno sodelovanje učenca, njegovih staršev in učiteljev. Tako postopek priprave kot sam prehod morata biti razvojno celostno in inkluzivno naravnana. Ob tem je ključno, da odrasli, ki sodelujejo v procesu, zagotovijo učencu ustrezno, vedno dostopno podporo.

Prav tako je pomembno, da učenec razume proces in svojo vlogo v njem, vlogo vseh udeležencev ter da vsi udeleženci pri tem uporabljajo ustrezen jezik. Ta naj bo učencu blizu in naj izhaja iz njegovega okolja. Vodja procesa naj omogoči učencu z učnimi težavami čas, ki ga potrebuje za usvajanje novih informacij in organizacijo misli ter za odgovarjanje na zastavljena vprašanja.

Načrtovanje prehoda za učence z učnimi težavami ne pomeni le njihovo napotitev v naslednjo stopnjo izobraževanja, ampak tudi razvoj spretnosti ter pripravo na večjo samostojnost in prevzemanje odgovornosti v odrasli dobi. Z ustrezno podporo pri prehodu se učencu z učnimi težavami odpirajo večje možnosti enakovrednega aktivnega vključevanja na vseh področjih življenja.

Učenci z učnimi težavami, ki uporabljajo strategije za samouravnavanje lastnega učenja, so v prednosti (Wehmeyer in Schwartz, 1997). Med strategije sodi dajanje samonavodil pri učenju, spremljanje, usmerjanje in evalvacija lastnega načina učenja. Učenje samousmerjevalnega učenja pri učencih z učnimi težavami je pomembno, saj spodbuja samozavedanje in učenčevo avtonomijo.

Spodbujanje uspešnosti prehoda na višjo stopnjo izobraževanja

Za uspešen prehod je nujno potrebna zadostna količina časa za načrtovanje in izvajanje različnih aktivnosti namenjenih pripravi na prehod. Dobro je, da te dejavnosti postanejo del rednega kurikula in načrtovanja (Barker idr., 1999). Učinkovit prehod zahteva **skrbno načrtovanje** (Margetts, 1996), ki se mora začeti dovolj zgodaj.

Vsak proces prehoda učenca v novo šolsko okolje je **univerzalen**, saj vstopajo učenci v šolo z različnimi stopnjami znanja, spretnosti in izkušenj (Margetts, 1996). Odločitve o načrtovanju prilagoditev morajo temeljiti na dobrem poznavanju vsakega učenca, njegovih močnih področjih, ciljih in potrebah, kot tudi potrebah njegove družine. Poleg tega pa mora biti načrtovanje dinamično, saj se lahko cilji v samem procesu prehoda tudi spremenijo. Načrt za prehod naj bo pri učencih z učnimi težavami vključen v izvirni delovni program pomoči.

Učinkovit prehod je rezultat **skupnega sodelovanja in prizadevanj**, v katerem člani drug drugega podpirajo. V procesu načrtovanja in izvajanja prehoda morajo sodelovati starši, učenec, njegovi učitelji in strokovne službe. Pravo sodelovanje ustvarja podporne odnose in zahteva problemski pristop k načrtovanju prehoda. Raziskave kažejo (Brault, 2005), da učenčeva aktivna vključenost v načrtovanje prehoda pomaga učencu razumeti lastne učne težave ter zagotavlja priložnosti za razvoj potrebnega samozagovorništv in sposobnosti reševanja problemov. Starejši in zrelejši ko je učenec, večja in pomembnejša je njegova vloga pri načrtovanju prehoda.

Načrtovanje učinkovitega prehoda je zelo **kompleksno**, saj vključuje več področij učenčevega življenja. Učenci z učnimi težavami se soočajo s številnimi izzivi, tako šolskimi in socialnimi kot poklicnimi in osebnimi. Zato načrtovanje prehoda ne sme biti osredotočeno zgolj na šolska znanja in spretnosti, potrebna za doseganje učne uspešnosti učenca, temveč naj spodbuja pri učencu tudi sposobnost reševanja problemov v novih situacijah, spremlja in usmerja njegove lastne aktivnosti in ustrezno komuniciranje tako s sovrstniki kot z avtoritetami (učitelji, starši ...).

V pedagoški literaturi zasledimo, da imajo šolske prakse enotno stališče glede učinkovitega prehoda. Breedekamp (1997) je opisal učinkovit prehod kot **kontinuiran program razvojno ustreznega kurikula šole, ki prepoznava in spodbuja potrebe vsakega otroka, ohranja nenehno komunikacijo med učitelji v šoli, pripravlja otroka na proces prehoda ter v celoten proces vključuje tudi starše**.

Pridobivanje temeljnih spretnosti, ki učencem z učnimi težavami zagotavljajo uspešen prehod

Za učence z učnimi težavami je načrtovanje in izvedba prehoda stresna. Učenci z učnimi težavami se zavedajo in poznajo svoje omejene možnosti, zato je za njih sprejemanje odločitev ter prilagajanje na novo okolje in zahteve toliko težje. Učenci z učnimi težavami so na prehod pogosto slabše pripravljeni tudi zaradi odvisnosti od pomoči drugih. So bolj pasivni in se preveč zanašajo na druge ter premalo vidijo vire lastnih moči, ki bi jih lahko uporabili za večjo samostojnost pri učenju in v življenju. V procesu načrtovanja prehoda je potrebno te učence spodbujati, da svoje skrbi, želje ter svoje izbire izrazijo in utemeljijo. Da bi se teh spretnosti učenci z učnimi težavami mogli naučiti, potrebujejo spodbudno učno okolje, ki jim omogoča njihovo enakovredno udeležbo pri aktivnostih med poukom.

Docker in Perry (2003) navajata več lastnosti in spretnosti, ki so pomembne za učinkovit prehod. Za najpomembnejši spretnosti učinkovitega prehoda za učence z učnimi težavami navajata **samodeterminiranost** in **samozagovornišvo**, ki sta opisani v naslednjem podpoglavju. Pomembna lastnost, ki jo navajata, je **zaupanje vase**, ki učencu omogoča, da pričakuje uspešno doseganje cilja in se ga zna veseliti ter zna **sprejemati odločitve**. Zajema učenčevvo sposobnost, da si zna postaviti cilje in zna poiskati potrebne informacije, ki mu pomagajo sprejeti odločitve. Ob tem učenec zmore oceniti svoje dosedanje odločitve in rešitve ter zna poiskati nove načine odločanja, če ugotovi, da njegov način ni ustrezen. Prav tako zna učenec pretehtati različne možnosti na poti do cilja ter se odločiti za tisto, ki se mu zdi dosegljiva in zanj najboljša. Ob tem zna predvideti vmesne korake na poti k uresničitvi zastavljenega cilja. Učencem je v pomoč tudi spretnost **samostojnega nastopa**, kar pomeni, da zna pravočasno začeti in zaključiti nalogo, uporabiti strategije lastnega vodenja, opraviti nalogo skladno z zahtevami ter slediti lastnemu načrtu. **Samovrednotenje** bo učencu v pomoč pri spremljanju zvajanja nalog, pri primerjavi opravljenih nalog s kriteriji za uspešno izvedeno nalogo, pri ovrednotenju učinkovitosti strategije lastnega vodenja ter pri evalvaciji doseženosti ciljev. Fleksibilnost in zmožnost prilagajanja olajšata učencu sprejemanje različnih sprememb, prilagoditev, pomoči in povratnih informacij. V nadaljevanju so podrobneje predstavljeni pomen in strategije pridobivanja spretnosti samozagovornišva in samodeterminiranosti.

Samozagovornišvo

Samozagovornišvo se nanaša na posameznikovo sposobnost učinkovite komunikacije, sporočanja, pogajanja ali zavzemanja za lastne interese, želje, potrebe in pravice. Vključuje oblikovanje odločitev in prevzemanje odgovornosti za svoje odločitve (Test, Fowler, Wood, Brewer in Eddy, 2005).

Samozagovornišvo pri pomoči učencem z učnimi težavami ni nekaj novega (Docker in Perry, 2003). Učencem omogoča, da svoje življenje usmerjajo skladno s svojimi željami in sposobnostmi ter jih usmerja k samostojnemu življenju. Razvoj spretnosti samozagovornišva vključuje pomoč

pri prepoznavanju bodočih ciljev ali želenih rezultatov med načrtovanjem različnih področij prehodov. Samozavedanje je ključno za učenca pri določanju smeri načrtovanja prehoda.

Učenci razvijajo spretnosti samozagovorništva s strategijami, ki jih spodbujajo k aktivnemu sodelovanju pri izdelavi načrta prehoda ter v vseh drugih situacijah, ki zahtevajo sprejemanje odločitev (Test idr., 2005).

Pomembno je, da učenec vadi spretnosti samozagovorništva v vsakodnevnih, življenjskih situacijah. Vsi sodelujoči oblikujejo skupaj z učencem potrebne prilagoditve, ki jih pri učenju in med poukom potrebuje ter se z njim pogovorijo o metodah uspešnega učenja z upoštevanjem njegovih učnih težav. Učenca učijo postavljati vprašanja in iskati pomoč pri drugih (odraslih in vrstnikih), kadar sam česa ne zmore. Ob tem ga navajajo na kar največ samostojnosti in čim manjšo stopnjo pomoči. Pomagajo mu tudi pri prepoznavanju prednosti in slabosti posamezne odločitve, pri zagovarjanju te odločitve ter razvijanju sposobnosti jasnega izražanja in ubesedovanja. Ob urejenju samozagovorniških spretnosti je pomembno, da pri učencu spodbujamo tudi razvoj občutljivosti, da učenec ob tem, ko se postavlja zase, spoštuje tudi pravice in občutke drugih ljudi.

Samodeterminiranost

Samodeterminiranost **omogoča** učencu z učnimi težavami **večjo samostojnost ter prevzemanje večje odgovornosti in kontrole nad lastnim življenjem**. Ko učenci z učnimi težavami dokažejo, da znajo uresničiti svoje želje ter prevzeti odgovornost pri načrtovanju in sprejemanju svojih odločitev, se pozitivno spremeni tudi njihov pogled in pričakovanja drugih. Odrasli z učnimi težavami poudarjajo, da prevzemanje kontrole nad lastnim življenjem pomembno vpliva na njihovo samopodobo in občutek lastne vrednosti (Ward, 1996).

Wehmeyer, Agran in Hughes (1998) definirajo samodeterminiranost kot kombinacijo znanj, spretnosti in prepričanj, ki posamezniku omogočajo doseganje zastavljenih ciljev, lastno uravnavanje in avtonomno vedenje.

Raziskava Wehmeyerja in Schwartz (1997) je pokazala, da učenci z učnimi težavami, ki zapustijo šolo z višjim samozavedanjem, dvakrat pogosteje dobijo zaposlitev v prvem letu po zaključku šolanja, kot njihovi vrstniki, ki te lastnosti nimajo. Pomembni element samozavedanja je tudi razumevanje močnih področij in omejitev, skupaj s prepričanji o zmožnostih in učinkovitosti.

Za vse učence je idealno načrtovanje izobraževanja in procesa sprejemanja odločitev, ki so namenjene učenju postavljanja ciljev, reševanju problemov ter sprejemanje odločitev za vse učence (Powers idr., 1996; Wehmeyer, Agran in Hughes, 1998). Pri tem učitelji učijo učence postavljanja osebnih ciljev, reševanja problemov, ki predstavljajo ovire pri doseganju njihovih ciljev ter sprejemanja ustreznih odločitev, ki temeljijo na željah in interesih posameznika. Urijo tudi sodelovanje učencev pri sprejemanju odločitev, ki vplivajo na kakovost njihovega življenja,

samozagovornišтво, načrtovanje doseganja ciljev ter dnevne aktivnosti, ki vodijo k postopnemu doseganju večjega cilja.

Doll, Sands, Wehmeyer in Palmer (1996) **predlagajo učiteljem razredne stopnje**, da naj učence spodbujajo h glasnemu razmišljanju, ko naletijo na problem. Na ta način se bodo učili samokontrole ter spretnosti zgodnjega reševanja problemov. Učitelji so učenčevi pomočniki, ki usmerjajo njihov proces reševanja problemov. Ob tem naj učitelj učencu posreduje povratno informacijo o dosežkih in rezultate njihovih izbir. Na ta način se uči učenec povezanosti med različnimi možnostmi, odločitvami in posledicami. Prav tako učitelj uči učence pravilno ovrednotiti njihovo delo in ga primerjati s pričakovanim. Rezultati ovrednotenja svojega dela in primerjave s pričakovanimi rezultati jim dajejo osnovo za razvoj spretnosti nadzorovanja procesa lastnega učenja.

Isti avtorji (Doll idr., 1996) **predlagajo učiteljem predmetne stopnje**, da naj učence učijo sistematične analize vseh potencialnih možnosti v povezavi s prednostmi in slabostmi določene izbire. S tem jih učijo sodelovanja pri enostavnih odločitvah, raziskovanju preteklih odločitev, pri predvidevanju možnih posledic lastnih odločitev ter oblikovanju pravilne izbire. Učencu je v pomoč tudi učenje oblikovanja lastnih osebnih in šolskih ciljev ter zavezanost njihovem uresničevanju. Vse to med drugim vključuje prepoznavanje posameznih korakov za doseganje ciljev ter znanje o načinu spremljanja napredka ter kdaj prositi za potrebno pomoč. Učitelj spodbuja učence k lastni refleksiji in oceni dosežkov, ki bi mu pomagala izboljšati in povečati njegove šolske dosežke.

Pomoč staršev pri prehajanju učencev z učnimi težavami na višjo stopnjo izobraževanja

Kontinuirana pomoč, ki so je učenci deležni pred prehodom in med njim (Baumert, 2004), mora biti celostna in individualizirana. Konkretno strokovno pomoč pri prehodu marsikje v svetu učinkovito nudijo tranzicijski centri. **Aktivno sodelovanje učenca** s tranzicijskim timom omogoča učencu spoznavanje samega prehoda, krepi njegova močna področja in mu pomaga spoznavati vire pomoči, ki jih bo potreboval pri prehodu (Ward, 1996).

Po Evangelou idr. (2008) je **ustrezno informiranje** ustrezna pomoč za učence z učnimi težavami. Učenec tako dobi na voljo pravočasno vse informacije, ki jih potrebuje za uspešno soočanje z izzivi prehoda in te informacije tudi razume. Ustrezna informiranost nudi učencu večji občutek varnosti ter obvladovanja prehoda (Baumert, 2004).

Učenci z učnimi težavami potrebujejo tudi **čustveno** in **socialno podporo**, ki jo predstavljata prisotnost in pomoč staršev, prijateljev ter drugih učencu pomembnih oseb. Prijatelji ali skupina, ki pomagajo učencu po čustveni plati premagovati stres ob prehodu, so pomemben pokazatelj kasnejše pozitivne socialne prilagoditve učenca v novem šolskem okolju (Baumert,

2004). Pri prehodu lahko mlajšim bratom in sestram pomagajo tudi starejši sorojenci z osebni-mi nasveti in koristnimi informacijami (Rice, 1997).

Pri pripravi na prehod je eden pomembnejših dejavnikov **spodbudno domače okolje** (Rice, 1997), v katerem starši med šolanjem aktivno sodelujejo pri otrokovem učenju, šolanju in izvenšolskih dejavnostih. **Aktivna vključenost staršev** zagotavlja kontinuiteto podpore in po-moči učencu, ki jo nudi šola. Pomoč in podpora sta močno povezani z višjimi učenčevimi dosež-ki na naslednji stopnji izobraževanja in zmanjšujeta verjetnost učenčevega izstopa iz sistema šolanja (Essex country council, 2005). Kadar starši sodelujejo pri programih prehoda, lahko s svojim zgledom motivirajo k sodelovanju tudi učenca (McCartin, 2005). Vključenost staršev v proces prehoda izboljšuje komunikacijo med starši in učenčevim razrednikom (Griebel in Niesel, 2006). To pa izboljša tudi komunikacijo staršev s preostalimi otrokovimi učitelji, kar preprečuje pojavljanje morebitnih težav ob prehodu in pripomore k hitremu posredovanju, če se težave pojavijo ali povečajo.

Da bi starši mogli biti kar najbolj aktivni sodelavci pri otrokovem prehodu, morajo aktivno sodelovati v tranzicijskem timu skozi celoten proces. Z učenčevimi učitelji se pogovarjajo o svojih pričakovanjih glede otrokovega napredka in njegovega prehoda na višjo stopnjo šolanja. Učiteljem zaupajo učenčeva močna področja, posebne izobraževalne potrebe, njegove interese in cilje, itd. (Transition to school, 1997). S sodelovanjem staršev dobijo vsi člani tranzicijske-ga tima potrebne in uporabne informacije o učencu ter tako učinkoviteje sodelujejo na skupnih srečanjih namenjenih pripravi učenca na prehod. Starši na ta način tudi pomagajo učiteljem pri razumevanju učenca ter sproti pridobivajo informacije o učenčevem napredku v šoli.

Vrste prehodov

Pomoč učencem z učnimi težavami pri prehodu v osnovno šolo

Za uspešen prehod učenca v osnovno šolo je za učitelje najpomembnejša **vzpostavitev pozitivnega odnosa in kakovostne komunikacije** med učenci, starši in učitelji (Dockett in Perry, 2003). Ta naj se odraža v spodbujanju otrokove igre in stikov z vrstniki, v družabnih srečanjih med starši učencev in učitelji ter med učitelji samimi ter v spodbujanju aktivne vloge in sodelovanju vseh vključenih. Pri tem morajo učitelji izhajati iz učenčevih močnih področij. Podpirati morajo celostni razvoj vsakega učenca, ga sprejeti z njegovimi učnimi izkušnjami in pričakovanji ter jih upoštevati.

Prehod učencev na sledečo stopnjo izobraževanja olajša občutek pripadnosti šolski skupno-sti. Zato je koristno, da se učitelji trudijo ustvariti **občutek pripadnosti** pri vseh učencih razre-

dne in šolske skupnosti. Učenci se čutijo koristne člane skupnosti, se z njo identificirajo ter se raje vključijo v dejavnosti razreda in šole (Weldy, 1991).

Dockett in Perry (2003) poudarjata pomen pripadnosti šolski skupnosti (npr. enotne majčke za prvošolce, šolska himna, skupni projekti šole), zagotavljanje **dostopne pomoči ter vključevanje nosilcev ključnih nalog na prejšnji in bodoči stopnji izobraževanja**. To pomeni aktivno sodelovanje vzgojiteljev in učiteljev v vrtcu in šoli, z namenom vnaprejšnje seznaitve in priprave učencev na sledečo stopnjo izobraževanja.

Tudi **šolski svetovalni delavci** so pomemben člen v procesu prehoda. Že pred všolanjem organizirajo srečanja za starše, na katerih jih seznani z značilnostmi dela z učenci pri pouku v prvem razredu, s pričakovanimi temeljnimi sposobnostmi, znanji in vedenji otrok, ki omogočajo uspešno sodelovanje pri pouku (Owens, 2008). Hkrati starše seznani s kompetencami otrokovega učitelja, predvsem z različnimi oblikami pomoči, ki jo lahko nudi učencem ter načini prilagojenega dela. Staršem tudi povedo, kolikšna samostojnost se pričakuje pri otrocih (samostojno oblačenje, obuvanje, opravljanje potrebe, skrb za higieno, hranjenje, pospravljanje učnih materialov v torbo ...) ter jih povabijo k aktivnemu sodelovanju z otrokovim učiteljem med šolanjem. V Sloveniji te oblike sodelovanja sodijo v že ustaljeno prakso prehoda vrtčevskih otrok v osnovnošolsko izobraževanje.

Owens (2008) svetuje vsem **staršem** otrok, ki bodo prvič prestopili šolska vrata, da naj se z otrokom večkrat **pogovarjajo o šoli**, o tem, kaj se bo dogajalo med poukom ... Smiselno je, da starši **spoznajo otrokove bodoče učitelje**, ki jim bodo povedali in svetovali, kako naj šolo ustrezno predstavijo otroku. Starši si skupaj z otrokom **ogledajo primerne vsebine v medijih**, ki prikazujejo začetke osnovnošolskega šolanja, načine dela med poukom (v Avstraliji imajo oddajo Playschool) ali pa naj se **z otrokom igrajo šolo. Otroku naj povedo o svojih pozitivnih izkušnjah s šolo**, ustrezne načine vedenja in sodelovanja pri pouku. Povedo naj mu tudi, da lahko zaprosi za pomoč učitelja, če jo potrebuje. Starši naj povprašajo otroka o njegovih **skrbih v zvezi s šolo, strahovih, željah, pričakovanjih in ciljih** ter mu omogočijo **aktivno sodelovanje v procesu prehoda**, ki ga vodita njegov vrtec in bodoča šola. Končno naj starši obiščejo **bodočo šolo z otrokom**, da si ogleda učilnice. Večkrat ko bo otrok šolo obiskal, bližje mu bo postala in lažje bo prebrodil prve tedne navajanja na novo šolsko okolje. Učenec naj aktivno sodeluje tudi pri nakupu in pripravi potrebščin za šolo, si v svoji sobi uredi mizo in učni prostor za učenje. Starši naj spodbudijo otroka, da **preživlja več prostega časa s tistimi otroki, ki bodo skupaj z njim začeli obiskovati osnovno šolo**. S tem bo otroku lažje, saj bo ob vstopu že poznal nekaj svojih sošolcev.

Vzgojitelji v vrtcu lahko otrokom olajšajo prehod v osnovno šolo (Owens, 2008) s skupnimi **pogovori o šoli** in večkratnimi **obiski lokalne šole**. **Povabijo naj učence prvega razreda osnovne šole na obisk v vrtec**, kjer naj povedo, kako izgleda v šoli, kako se počutijo v šoli in kaj se tam učijo. Vzgojitelji lahko otrokom prebirajo zgodbe iz šolskega glasila in se **igrajo šolo** z namenom vadenja otrok v samostojnosti in aktivnem sodelovanju v skupini. Zelo pomembno je, da **vadijo temeljne spretnosti** kot pripravo na kasnejše učenje. Sem sodijo vaje za zbranost, pridobivanje motivacije za delo, učenje aktivnega sodelovanja in prve grafomotorične vaje za razvoj grobe in fine motorike (zavezovanje čevljev, odpenjanje/zapenjanje gumbov, pravilno

držanje pisala, natančno barvanje). Učijo se sodelovanja v skupini, opisovanja slik, povzemanja pravljic, oponašanja pesmi, rim, gibov, zvokov, učenje poslušanja in upoštevanja navodil vzgojitelja. Ob tem **krepijo otrokovo osebnost** z vajami za pridobivanje pozitivne samopodobe, učenja postavljanja ciljev ter načrtovanja postopnega doseganja le-teh. Naloga vrtca je tudi **učenje prosocialnega vedenja**, učenje konstruktivnega soočenja in reševanja problemov v medosebnih odnosih, učenje sprejemanja avtoritete učitelja/vzgojitelja, učenje spoštovanja različnosti vsakega vrstnika, spodbudne in prijazne komunikacije, spodbujanje zaželenega vedenja ter preusmerjanje otroka na bolj sprejemljive dejavnosti in vedenje, učenje prevzemanja odgovornosti in sprejemanja odločitev. Zelo pomembno je zgodnje **učenje čustvene inteligentnosti**, ki se nanaša na sposobnost prepoznavanja in ustreznega izražanja čustev, učenje obvladovanja afektov, učenje empatičnega čutenja s sovrstniki, zaznati lastno hote storjeno napako, znati se opravičiti in zahvaliti za pomoč (Goleman, 2006).

Pomoč učencem z učnimi težavami pri prehodu iz osnovne v srednjo šolo

Spencer (2005) predlaga, da **osnovnošolski učitelji** zadnje leto šolanja na osnovni šoli **učencem predstavijo prehod v srednjo šolo na pozitiven način**, kot izziv in priložnost za njihov intelektualni in socialni napredek (npr. *'V srednji šoli se boš lahko več naučil o stvareh, ki te zanimajo in tam boš imel več možnosti najti prijatelje na področjih, ki te zanimajo.'*). Ob tem **postopoma pripravijo učence na šolske izzive v srednji šoli** (npr. s postopnim zviševanjem stopnje samostojnosti učenca pri dokončanju šolskih nalog). Učitelj naj si vzame čas za razlago tega namena učencem (npr. *'Ko boste prišli v srednjo šolo, se bo od vas pričakovalo prevzemanje večje odgovornosti za opravljanje domačih nalog brez nenehnega nadzora učitelja ter groženj z negativnimi posledicami zaradi neopravljenih nalog. Poskušal vam bom postopno predstaviti dobre načine organizacije vašega domačega dela, tako da boste ob odhodu iz osnovne šole pripravljeni prevzeti odgovornost zanje. Vem, da ste pripravljeni sprejeti odgovornost in uspešno premagati ta izziv.'*). Pri pouku dajejo učitelji **priložnosti za delo v skupinah in sodelovalno učenje** oz. so usmerjeni od učenja, ki temelji na tekmovanju med učenci, na sodelovalno učenje. Med poukom naj jih učijo različnih **tehnik reševanja problemov** ter metod globljega razumevanja obravnavane šolske snovi in **poučevanja spretnosti učenja**. Učitelj pomaga učencem, da se učijo **samousmerjevalnega opravljanja nalog**. Nauči jih razdeliti obsežne naloge na manjše smiselne celote in spremljanje lastnega napredka pri učenju. K temu spada tudi **učenje organizacijskih učnih spretnosti**, načrtovanje učenja ob pripravi na preverjanje znanja, doseganje vedno večje **samostojnosti pri učenju ter sposobnosti kritičnega ovrednotenja lastnega stila učenja**. Učenec spozna prednosti in slabosti lastnega načina učenja, da lahko odpravlja napake, ki jih pri učenju dela in išče boljše načine učenja. Učitelj ne poučuje učencev o najbolj preverjeno uspešnih načinih učenja, temveč išče **za posameznega učenca najbolj ustrezen način učenja**, pri čemer je učenec sam pobudnik ter glavni izvajalec teh aktivnostih. To se nanaša na učenje hitrejšega branja z razumevanjem, na usvajanje boljših učnih navad in

tehnik dela z besedilom, na učenje pisanja dobrih zapisov in izpiskov, metod uspešnega učenja pri posameznih predmetih, na učenje strategij učinkovitega pomnjenja in priklica snovi, na pripravo na pisno ali ustno preverjanje znanja, učenje načrtovanja, organiziranja in nadziranja lastnega učenja. Pri tem je pomembno, da učenec z učnimi težavami **zna sodelovati z vrstniki in poiskati pomoč**, kadar sam pri učenju česa ne zmore.

Šolska svetovalna služba v zadnjem razredu osnovnega šolanja (Selfton, 2009) učencem predstavi in jim pomaga **razumeti spremembe**, ki se bodo zgodile ob prehodu v srednjo šolo. Učence seznani z razvojnimi spremembami v času adolescence, predvsem na pomembno vlogo vrstnikov, željo po neodvisnosti ter izražanje lastne individualnosti. Pri tem jim predočijo **najverjetnejše težave** po prehodu na srednjo šolo, npr. organizacijske težave, težave z doživljanjem pripadnosti skupini vrstnikov, težave pri sledenju navodil in dokončevanju nalog, težave pri branju, razumevanju, govoru in komunikacijskih spretnostih ... Učitelj lahko pomaga učencu z učnimi težavami, da si že med rednim poukom pridobi kar največ potrebnih kompetenc, ki mu bodo omogočile kasnejši uspešen prehod. Pridobivanje kompetenc, ki presegajo učiteljevo pomoč učencu v razredu, dopolni in utrdi svetovalni delavec s posebnimi vajami in urjenjem. Če je mogoče, naj svetovalni delavec na osnovni šoli organizira srečanje s svetovalnim delavcem na srednji šoli, kamor se namerava vpisati učenec z učnimi težavami, kar slednjemu olajša ponovno pridobivanje informacij v zvezi z naravo učenčevih učnih težav ter iskanjem najustrežnejših oblik pomoči.

Pomoč učencem z učnimi težavami pri prehodih v Sloveniji

V Sloveniji ni enotnega predpisa Ministrstva za šolstvo in šport o pripravi učencev na prehode med vrtcem in šolo, med triadami v osnovni šoli in med osnovno ter srednjo šolo. Pri nas sta staršem dostopni dve knjižici: *Nasveti ob pričetku šolanja* (Legvart, 1994), ki jo nekateri ravnatelji naročajo za starše prvošolcev, ter gradivo *Gremo v šolo* vzgojiteljice Melite Peskar. Med pripravo otrok na vstop v osnovno šolo precej vrtcev z otroki obišče bližnjo osnovno šolo ali skupaj organizirajo skupen družaben dogodek. O prehodu med triadami razredniki staršem na roditeljskih sestankih in učencem na razrednih urah predstavijo novosti sledeče triade v obveznem šolanju. Na prehod v srednjo šolo šolska svetovalna služba pripravlja učence s seznaitvijo o pomembnih datumih vpisa na željeno srednjo šolo, na nekaterih osnovnih šolah pa ravnatelji, šolska svetovalna služba ali razredniki seznani učence s spremembami v njihovi šolski praksi na stopnji srednje šole. Srednje šole svoje življenje na šoli bodočim dijakom približajo na dnevni odprtih vrat ter informativnem dnevu. Velik problem za učinkovito pripravo na prehod učencev z učnimi težavami ter spremljanje le-tega predstavlja tudi zaupnost prenašanja zbranih osebnih podatkov predvsem med različnimi šolami. Prav izmenjava informacij o posebnih potrebah učencev z učnimi težavami je ključnega pomena za izvajanje učinkovite priprave prehoda učenca v višji razred ali na višjo stopnjo šolanja.

Zaključek

Sistemski prehodi med učenčevim šolanjem so vgrajeni v šolske sisteme po svetu. Mnoge razvite države so na podlagi izsledkov raziskav o tesni povezanosti kakovostne priprave, načrtovanja in izvedbe prehoda na naslednjo stopnjo šolanja z dolgoročno šolsko uspešnostjo učencev pripravile programe prehoda ter organizirale celosten sistem pomoči različnih služb za pomoč učencem z učnimi težavami, staršem in učiteljem tekom priprave in procesa prehoda.

Učenci z učnimi težavami imajo izrazitejšje težave ob prehodih, saj imajo šibkejša ali manj utrjena tista področja, ki bi pomagala učencu med preходом, od samostojnosti, samozaupanja, občutka kompetentnosti, iznajdljivosti, komunikativnosti itd. Konkretni predlogi že preizkušenih strategij načrtovanja in pomoči učencem z učnimi težavami med prehodi nam lahko služijo v premislek in zgled pri pripravi sistemskega načrtovanja priprave in pomoči učencem z učnimi težavami med prehodi v Sloveniji.

Literatura in viri

- Barker J., Grant G. in White J. (1999). *Including children with disabilities and developmental delay in preschools*. Adelaide: SA Dept of Education & Children services.
- Baumert, J. (2004). *Social context and social composition of schools – effects on student outcomes*. Schloss Marbach: The Jacobs Foundation Conference on Educational Influences.
- Blyth, D. A., Simmons, R. G. in Carlton-Ford, S. (1983). The adjustment of early adolescents to school transition. *Journal of early adolescence*, 3, str. 105-120.
- Brault, L. M. J. (2005). *Handbook on Transition in Early Childhood Special Education Programs*. Sacramento, California: California Department of Education.
- Breedekamp, S. (ur.) (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington DC: NAEYC.
- Code of practice* (2001). Special educational needs. DfES. Št. 581.
- Crockett, L. J., Petersen, A. C., Graber, J. A., Schulenberg, J. E. in Ebata, A. (1989). School transitions and adjustments during the early adolescence. *Journal of early adolescence*, 9, str. 181-210.
- Dockett, S. in Perry, B. (2003). Children's views and children's voices in starting school. *Australian Journal of early childhood*, 28(1), 67-89.
- Doll, E., Sands, D., Wehmeyer, M. L. in Palmer, S. (1996). Promoting the development and acquisition of self-determined behaviour. V D. J. Sands in M. L. Wehmeyer (ur.), *Self-deter-*

- mination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (str. 65-90). Baltimore Paul H. Brookes.
- Eccles, J. S. in Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. V C. Ames in R. Ames (ur.), *Research on motivation in education: goals and cognitions* (str. 139-186). New Yourk: Academic Press.
- Essex country council (2005). *Improving transition: Getting it right for young people who need extra support. An Essex-wide strategy and implementation plan*. Essex: Essex country council.
- Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P. in Siraj-Blatchford, I. (2008). *What makes a successful transiton from primary to secondary school?* Edinburgh: BERA.
- Goleman, D. (2006). *Čustvena inteligenca: zakaj je lahko pomembnejša od IQ*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Griebel, W. in Niesel, R. (2006). Transitionen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen; der Übergang zum Schulkind und zu Eltern eines Schulkindes. *Grundschulunterricht*, 5, str. 7-11.
- Harter, S., Whitesell, N. R. in Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescents' perceptions of competence and motivational orientation. *American educational research journal*, 29, str. 777-808.
- Hirsch, B. J. in Rapkin, B. D. (1987). The transition to junior high school: a longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life and social support. *Child development*, 58, str. 1235-1243.
- Legvart., P. (1994). *Nasveti ob pričetku šolanja*. Maribor: Lumina.
- Levinson, E. M., Ferchalk, M. R in Seifert, T. L. (1998). *Post-secondary transitions for young adults with disabilities. Helping Children at Home and School II: Handouts for Families and Educators*. Bethesda: National Association of School Psychologists (NASP).
- Lord, S. E., Eccles, J. S. in McCarthy, K. A. (1994). Surviving the junior high school transition: family processes and self-perceptions as protective and risk factors. *Journal of early adolescence*, 14, str. 162-199.
- Margetts, K. (1996). *Planning effective transition programs*. Proceedings of the early years of schooling conference 1996.
- McCartin, J. (2005). *Putting children first – school readiness & school transition. Strategic directions discussion paper*. Best start project. Frankston City Council, str. 19.
- Owens, A. (2008). *Transition to school. NCAC factsheet for family*. Australian government.
- Petersen, A. C. in Crockett, L. (1985). Pubertal timing and grades effects on adjustment. *Journal of youth and adolescence*, 14, str. 191-206.

- Powers, L., Wilson, R., Matuszewski, J., Phillips, A., Rein, C., Schumacher, D. idr. (1996). Facilitating adolescent self-determination: What does it take? V D. J. Sands in M. L. Wehmeyer (ur.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (str. 257-284). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Programming for students with special needs* (1996). Gainsville: Alberta Education.
- Rice, J. K. (1997). Explaining the negative impact of the transition from middle to high school on student's performance in mathematics and science: an examination of school discontinuity and student background variables. Paper presented at the Annual Meeting of the American. *Journal of community Psychology*, 22, str. 341-369.
- Roderick, M. (1993). *The path of dropping out*. Westport, CT: Auburn House.
- Schumaker, D. (1998). *The transition to middle school*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on elementary and early childhood education.
- Scott, L. S., Rock, D. A., Pollack, J. M. in Ingels, S. J. (1995). *Two years later: cognitive gains and school transitions of NELS: 88 eighth graders*. Washington, DC: National center for educational statistics.
- Spencer, J. (2005). *School readiness and transition*. Neobjavljeno magistrsko delo. Victoria: Monash University.
- Test, D. W., Fowler, C. H., Wood, W. M., Brewer, D. M. in Eddy, S. (2005). A Conceptual Framework of Self-Advocacy for Students with Disabilities. *Remedial and Special Education*, 26(1), 43-54.
- Transition to school for young children with special learning needs: guidelines for families, early childhood services and schools* (1997). NSW Department of School Education. Special Education Directorate.
- Ward, M. J. (1996). Coming of age in the age of self-determination. A historical and personal perspective. V D. J. Sands in M. L. Wehmeyer (ur.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (str. 1-16). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L. in Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63, str. 245-255.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M. in Hughes, C. (1998). *Teaching self-determination to students with disabilities: Basic skills for successful transition*. Baltimore: Paul. H. Brooks.
- Weldy, G. R. (1991). *Stronger school transitions improve student achievement*. New York. William and Mary Greve Foundation.

Andreja Jereb

Strategije vrstniške pomoči za učence z učnimi težavami

Povzetek

Vrstniška pomoč predstavlja eno bolj učinkovitih oblik pomoči učencem z učnimi težavami, saj jim omogoča doživljanje večje učne uspešnosti in sprejetosti vrstnikov. Vrstniška pomoč sodi v širši sklop sodelovalnega učenja, ki je učinkovita oblika učenja za spodbujanje učne uspešnosti vseh učencev, predvsem pa učencev z učnimi težavami. V prispevku predstavljamo različne strategije vrstniške pomoči, ki so primerne za osnovnošolsko populacijo učencev z učnimi težavami in jih učitelj lahko uporablja kot eno izmed metod aktivnega učenja v vseh fazah poučevanja (pri predstavitvi snovi, poglobljanju znanja, pomnjenju osnovnih dejstev snovi ali preverjanju znanja).

Ključne besede: vrstniška pomoč, sodelovalno učenje, strategije vrstniške pomoči, prednosti sodelovalnega učenja za učence z učnimi težavami

Definicija vrstniške pomoči in sodelovalnega učenja

DuBois in Karcher (2005) opredeljujeta **vrstniško pomoč** kot obliko pomoči vrstnika vrstniku na različnih področjih. Za to obliko pomoči se največkrat uporablja termin vrstniško tutorstvo, ki opredeljuje vsestranske oblike pomoči vrstnikov v času šolanja. Vrstniško tutorstvo ločijo od vrstniškega mentorstva, ki se nanaša na različne oblike učne pomoči.

Vrstniška pomoč spada v širši sklop sodelovalnega učenja. **Sodelovalno učenje** je strukturirana učna oblika dela v manjših heterogenih skupinah učencev, kjer učenci z medsebojnim sodelovanjem izboljšujejo svoje znanje in znanje vseh v skupini (Slavin, 1991). Peklaj (2001, str. 9) definira **sodelovalno učenje** kot »učenje v majhnih skupinah, v katerih se delo zastavi tako, da obstaja med člani skupine pozitivna povezanost, ko skušajo s pomočjo neposredne interakcije pri učenju doseči skupen cilj. Pri tem skupinskem delu se ohrani tudi odgovornost vsakega posameznega člana skupine«.

Poimenovanj različnih vrst vrstniške pomoči v Združenih državah Amerike, od koder navajamo strategije vrstniške pomoči, opisane v nadaljevanju, je veliko. V prispevku smo pustili originalna

poimenovanja strategij, da bi jih lahko učitelji našli na svetovnem spletu, če bi potrebovali dodatne informacije o določeni strategiji, njeni implementaciji ali preverjanju uspešnosti strategije. V Sloveniji smo poimenovanja številnih strategij vrstniške pomoči poenostavili in kot **vrstniško tutorstvo** štejemo različne oblike sodelovalnega učenja v paru (pri tem medvrstniško tutorstvo pomeni tutorstvo med različno starima učencema, vrstniško tutorstvo pa med enako starima učencema), kot **vrstniško pomoč** pa različne oblike učenja v skupini enako starih učencev.

Pomen sodelovalnega učenja za učno uspešnost učencev z učnimi težavami

Slavin (1991) omenja sodelovalno učenje kot eno najboljših možnosti, da se učenci, ki se razlikujejo po učnih sposobnostih, aktivno vključijo v delo in po svojih močeh prispevajo k doseganju lastnega in skupinskega cilja. Ko vsak učenec dobi nalogo primerno svojim sposobnostim in interesom, s katero prispeva pomemben delež k rešitvi naloge celotne skupine, se poveča možnost enakovrednega uveljavljanja vseh članov skupine. Ker sodelovalno učenje pozitivno vpliva na socialne odnose v razredu, je takšna oblika učenja ustrezna metoda za uspešno vključevanje učno in socialno prikrajšanih učencev v razred (Slavin, 1991).

McMaster, Fuchs in Fuchs (2002) trdijo, da je sodelovalno učenje **učinkovita metoda za povečanje motivacije za učenje**, posebno pri učencih z učnimi težavami, ki redko doživijo pozitivne izkušnje pri učenju. Skupina lahko nudi učno manj uspešnim in nesamozavestnim učencem čustveno oporo pri pripravi na preizkus znanja. Pozitivna izkušnja učne uspešnosti med pripravljanjem na preverjanje znanja se odraža v boljših učnih dosežkih ob preverjanju in vpliva na to, da učenci z učnimi težavami tudi v bodoče vlagajo več truda v učenje. S sodelovalnim učenjem učenci pridobijo potrebne spretnosti za učenje in tako postanejo samostojnejši pri učenju. Ker sodelovalno učenje spodbuja aktivnost učencev, je pri večini učencev med bolj želenimi oblikami dela.

Mnoge **prednosti uporabe sodelovalnega učenja za učence z učnimi težavami** povzema tudi Mitchel (2007). Poudarja, da sodelovalno učenje spodbuja socialne odnose med učenci in spodbuja sprejemanje drugačnosti, različnosti med učenci. Pozitivno vpliva tudi na učne dosežke učencev, saj učenci, ki uporabljajo sodelovalno učenje, napredujejo hitreje kot učenci, ki so vključeni v klasično frontalno poučevanje celotnega razreda. Ugotavlja tudi, da so bili učenci v skupinah, kjer so učitelji skupinsko delo sistematično načrtovali, uspešnejši od učencev, kjer skupinsko delo ni bilo vnaprej strukturirano in načrtovano. Kot zadnje trdi, da v homogenih skupinah več pridobijo uspešnejši učenci, v heterogenih skupinah pa pridobijo tudi učno manj uspešni učenci.

Johnson in Johnson (2009) navajata, da je **za sodelovalne učne skupine značilno**, da so heterogene (sestavljene iz učencev z različnimi učnimi zmožnostmi, predznanji in učnimi izkušnjami) in v njih vlada pozitivna soodvisnost med člani skupine. Vsak posameznik prevzema

odgovornost za svoje učenje in za znanje drugega člana skupine. Funkcije v skupini so porazdeljene skladno z zmožnostmi učencev v skupini. Učitelj nima glavne vloge, ampak delo v skupini opazuje in vanj poseže le, kadar je to nujno potrebno za nadaljevanje uspešnega dela skupine. Na koncu dela sodelovalne skupine vsi člani le-te svoje delo v njej analizirajo.

Izbrane oblike vrstniške pomoči, primerne za učence z učnimi težavami

Oblik sodelovalnega učenja in vrstniške pomoči je zelo veliko. V prispevku natančneje predstavljamo le tiste, ki so se z raziskavami že dokazale kot uspešne pri delu z učenci z učnimi težavami. To pomeni, da so učencem z učnimi težavami pomagale k boljši motivaciji za učenje, hitrejši zapomnitvi snovi, boljših vzgojno-izobraževalnih dosežkih ter izboljšanju njihovega vedenja in sodelovanja v razredu. Izbrali smo oblike oz. strategije, ki so enostavno izvedljive pri učiteljevem poučevanju tako pri obravnavi nove snovi kot pri njenem utrjevanju in preverjanju znanja. Vse strategije vrstniške pomoči, ki so opisane, so primerne za delo v osnovni šoli, vse lahko uporabljajo učitelji v drugi in tretji triadi, posebej pa je navedeno, če jih lahko uporabijo tudi učitelji prve triade. Izvedba večine zapisanih strategij vrstniške pomoči je zelo strukturirana, tako da lahko učitelji sami presodijo, s katero od omenjenih strategij bodo lažje preizkusili uspešnost sodelovalnih oblik učenja in poučevanja in katera zahteva več njihove priprave kot tudi predhodnega urjenja učencev za uspešno izvedbo. Če ni posebej zapisano, je strategija uporabna pri katerem koli predmetu v osnovni šoli. Strategije opisane v nadaljevanju prispevka smo zaradi večje preglednosti razdelili v dve glavni skupini – vrstniško tutorstvo, kadar gre za pomoč enega učenca drugemu, ter vrstniško pomoč, kadar gre za skupinsko obliko pomoči.

Izbrane strategije vrstniškega tutorstva

Vrstniško tutorstvo je poučevalna strategija, ki jo sestavlja odnos med učencem, ki dosega visoke šolske ocene, z učencem, ki dosega nizke šolske ocene, ali pa med učencema, ki imata primerljive šolske dosežke. Upoštevajoč ugotovitve meta-analitične študije je vrstniško tutorstvo 'sistematična, od vrstnika vodena poučevalna strategija' (Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo, in Miller, 2003, str. 204).

Vrstniško tutorstvo je učinkovita poučevalna strategija v razredih, kjer imajo učenci različne učne sposobnosti, saj spodbuja tako **doseganje učnih ciljev** kot **izboljšanje odnosov med učenci**. Te strategije so uspešno preizkusili že na vseh ravneh šolanja.

Vrstniško tutorstvo **pomaga učiteljem, da se soočajo z izzivi**, kot so omejen čas šolske ure, različne kurikularne zahteve ter ustrezno sodelovanje učencev med poukom. Učenci so vključeni v aktivno učenje in sproti spremljajo svoj učni napredek. Počutijo se odgovorne za svoj

dosežek, motivirajo jih vrstniki, pa tudi nagrade, ki si jih sami izberejo. Cilj vrstniškega tutorstva je usposobiti učence, da se samostojno učijo, sami spremljajo svoj učni napredek ter imajo pozitivno samopodobo.

Posebno **uspešno** je vrstniško tutorstvo **v inkluzivnih razredih**, saj omogoča učitelju, da s to metodo upošteva individualne učne potrebe vseh učencev. V tutorstvo se vključi vsak učenec, ne glede na zmožnosti in primanjkljaje. S kombiniranjem tradicionalnih strategij poučevanja skupaj z vrstniškim tutorstvom lahko učitelj izkoristi različne zmožnosti učencev v razredu in zagotavlja učinkovito učno okolje s spodbudnimi pozitivnimi odnosi med učenci v razredu. Učiteljem nudi možnost prilagajanja poučevanja vsem učencem, da bi s tem izboljšali njihove šolske dosežke upoštevajoč različne ravni zmožnosti in poznavanja vsebine predmeta (Cohen, Kulik in Kulik, 1982; Cook, Scruggs, Mastropieri in Casto, 1985; Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson in Skon, 1981).

Raziskave o vrstniškem tutorstvu kažejo, da lahko uporaba sodelovalnega učenja in možnih nagrad za skupino poviša motivacijo učencev za učenje in sodelovanje (Johnson idr., 1981; Wentzel, 1999; Slavin, 1990). Je ekonomična in izobraževalno učinkovita pomoč učencem z učnimi težavami, kjer pridobita tutor in učenec, ki se mu tutorstvo nudi, saj ju ta oblika motivira k učenju tako vzgojno kot socialno (Miller in Miller, 1995). Vrstniško tutorstvo je bolj učinkovito in kaže večje dosežke pri učencih prvih treh razredov osnovne šole, učencih v urbanih okoljih, učencih iz socialno manj spodbudnega okolja, učencih manjšin, šolskih preventivnih programih pomoči učno in socialno ogroženim učencem in pri učencih, ki sami nadzirajo tutorsko srečanje (Rohrbeck idr., 2003).

Navajamo tri strategije vrstniškega tutorstva, ki so se izkazale kot učinkovite za izboljšanje šolskih dosežkov tako učencev z učnimi težavami kot tudi učencev, ki teh težav nimajo. Glavna **prednost vsake od teh strategij je, da je uporabna za delo v razredu in s celotnim razredom učencem**, saj nadgrajuje redno poučevanje učencev z učnimi težavami z njihovim vključevanjem v učne aktivnosti z njihovimi sošolci (vrstniki). Vse tri oblike **izboljšujejo tudi učenčevo samopodobo**, preko doživljanja vedno uspešnejšega učenja pa tudi samozavest. Poleg tega te strategije **zahtevajo učenčevo aktivno sodelovanje** tako v skupini kot pri sprotnem odgovarjanju na zastavljene učiteljeve naloge, hkrati pa zagotavljajo takojšnjo povratno informacijo o pravilnosti učenčevega odgovora kot tudi nudijo takojšen pravičen odgovor, če učenec ne odgovori pravilno. In nenazadnje, vse tri strategije **omogočajo aktivno sodelovanje in uspešnost za vse učence**.

Kot navaja Kagan (1992), lahko uporaba teh strategij vodi k izboljšanju učenčevega razumevanja in spretnosti konstruktivnega reševanja problemov, izboljšanju splošnih učnih dosežkov in zmanjšanju motečega vedenja učencev.

Ponekod (Greenwood, 2002) so omenjene metode postale del modela *odziv na obravnavo* (RTI) za prepoznavanje učencev z učnimi težavami. Omogočajo tedensko preverjanje naučenega in zagotavljajo motivacijo in spodbudo učencev, ki se zaradi doživljanja neuspešnosti sicer ne upajo aktivno vključevati v sodelovanje med poukom. Vrstniško tutorstvo se deli na

tutorstvo med različno starimi učenci (ang. *Cross-age tutoring – CAT*), **pomoč vrstnika pri učnih strategijah** (ang. *Peer-assisted learning strategies – PALS*) in **vzajemno vrstniško tutorstvo** (ang. *Reciprocal peer tutoring – RPT*).

Tutorstvo med različno starimi učenci

Tutorstvo med različno starimi učenci je manj strukturirana oblika tutorstva. Kombinacije učenec so lahko različne, recimo učenec višjega razreda osnovne šole in učenec nižjega razreda, ali učenec višjega razreda in učenec z učnimi težavami (Miller in Miller, 1995). Za to strategijo tutorstva niso bili razviti nobeni strogi postopki za potek oz. izvajanje, čeprav večino tutorjev predhodno vključijo v neko vrsto izobraževanja. Le-ta se razlikuje po trajanju in vsebini. Tutorstvo vključuje **pogovor o učnih ciljih učenca, strategijah reševanja nalog in utrjevanja snovi in primerni povratni informaciji tutorja** (Barbetta in Miller, 1991). Tutor predstavlja model vzornega obnašanja, organiziranega dela, postavljanja vprašanj, predstavlja lastno učinkovito učenje in spodbuja izboljšanje učnih navad učenca, s katerim sodeluje (Gaustad, 1993; Miller in Miller, 1995).

To strategijo medvrstniškega tutorstva so že večkrat evalvirali. V metaanalizi Cohen idr. (1982) poročajo o **boljših šolskih dosežkih in izboljšanju samopodobe** tako učenca tutorja kot učenca, ki mu je tutorstvo namenjeno. Rezultati te oblike pomoči so boljši pri **učenju matematike** kot pri branju. Dosežki učenca, ki mu je bilo tutorstvo namenjeno, so bili višji pri **po-gostejših, krajših in strukturiranih srečanjih** (Kalkowski, 2001). Greenwood (2002) ter Utley in Mortweet (1997) ugotavljata boljše učne dosežke, razvoj konstruktivnega socialnega vedenja ter boljše vrstniške odnose. Gaustad (1993) dodaja še višji občutek lastne vrednosti in večjo aktivnost pri sodelovanju med poukom. Učenec z učnimi težavami dobi občutek kontrole nad svojimi učnimi dosežki, kar zviša njegovo motivacijo za učenje drugih šolskih predmetov in mu pomaga uriti različne socialne spretnosti (Kalkowski, 2001).

Pomoč vrstnika pri učenju strategij

Pomoč vrstnika pri učenju strategij so strukturirana oblika programa vrstniškega tutorstva, ki sta jo razvila zakonca Fuchs (2001) skupaj z D. Simmons. Želeli so razviti take poučevalne strategije medvrstniške pomoči, ki vključujejo elemente metod, ki so se že izkazale kot uspešne: razredno tutorstvo (Classwide Peer Tutoring – CWPT), ocenjevanje, ki temelji na kurikulu, vključevanje sodelovalnega branja in pisanja ter vzajemno učenje. S to metodo so želeli omogočiti večje možnosti sodelovanja učenca in s tem boljši šolski uspeh.

Ta metoda ponuja specifične programe za učenje matematike in branja ter je **namenjena kot dopolnitev** in ne kot nadomestek že obstoječjemu kurikulu poučevalnih praks za branje in matematiko. Za branje je program na voljo od predšolske stopnje do 6. razreda osnovne šole ter za srednjo šolo, s prilagoditvami pri posamezni stopnji. Za učenje matematike je na voljo od predšolske stopnje do 6. razreda osnovne šole.

Dva učenca se naučita izmenjave vlog učenca in učitelja med tutorskim srečanjem. Ponavadi se formira par učenca, ki ima boljše ocene, in učenca, ki ima v šoli slabše ocene z namenom, da drug pri drugem preko urjenja izboljšujeta prakso učenja in se medsebojno spodbujata. Najprej jima učitelj natančno razloži strategije učenja znotraj te oblike pomoči, kako se lotiti obravnave snovi, kako podrobno morata spremljati vlogo, ki jima je namenjena, ter prositi za pomoč, kadar jo potrebujeta (Fuchs idr., 2002).

1. Pomoč vrstnika pri branju

Ta strategija je izdelana zelo sistematično. Najprej razdelijo učence glede na njihovo raven znanja branja. Potem vsakemu učencu v razredu najdejo drugega učenca, s katerim tvorita par. Te pare oblikujeta učenec, ki je zelo dober bralec, in učenec, ki slabše bere. Vedno najprej prebere besedilo učenec, ki bolje bere, da je s tem zgled učencu, ki slabše bere. Njun način dela ves čas spremlja in nadzoruje učitelj.

Tipična shema te strategije je sestavljena iz treh delov srečanja, v katerem učenca izmenično prebirata in razlagata vsebino prebranega drug drugemu. Njuna prva naloga je, da učenec, ki dobro bere, glasno prebere besedilo, medtem drugi učenec besedilu sledi in popravlja njegove napake. Po petih minutah učenca vlogi zamenjata, s tem da drugi učenec bere isto besedilo. V nadaljevanju morata učenca z največ desetimi besedami povzeti glavno misel besedila, kar ju spodbudi k izkazovanju in sprotne spremljanju razumevanja besedila. Nazadnje skušata predvideti, katera informacija se bo pojavila na naslednji polovici strani besedila in ob glasnem branju to informacijo tudi iščeta. Pri tem dobita kot par točke za nagrado pri vsaki pravilni napovedi in za vsak primeren povzetek. Ta vaja branja vključuje številne glavne sestavine dobrega branja (poprava napak, povzemanje, iskanje informacij).

2. Pomoč vrstnika pri učenju matematike

Strategija pomoč vrstnika pri učenju matematike je namenjena učencem z različno razviti mi matematičnimi spretnostmi. Kot opisujejo Fuchs idr. (2002), se ta pristop uporablja z namenom spodbujanja višje ravni povratne informacije med delom v paru. Dober odnos med učenca zviša sodelovanje pri urjenju snovi preko besednih vaj, dokler ne pride do rutiniranega procesa in besedne vaje niso več potrebne. Preko teh aktivnosti naj bi se učenca naučila, da je lahko ta strategija pomoči uporabna tudi na drugih področjih učenja. Učenci dobijo podrobno povratno informacijo skozi svoj odnos med izvajanjem tutorstva. To izvajanje je obojestransko, saj postane tutor tudi učenec in obratno.

Med samim procesom učitelj sodeluje z učenci pri izdelovanju povezav med materialom, ki ga imata učenca, in matematičnimi pravili. Izkazalo se je, da lahko učenci z dobrim izvajanjem te metode svoje že osvojeno znanje povežejo s trenutno obravnavano snovjo. Metode, ki so že dokazano **izboljšale pojmovno znanje matematike**, so: zagotavljanje resničnih primerov iz življenja, razgovor o pomenu in odgovorih pri problemih ter uporaba razgibane in konkretne predstavitve.

Tipična oblika te matematične strategije vključuje dva dela, na katerih učenca delata med srečanjem pri obravnavi matematičnih problemov in aktivnosti. V prvem delu učne pomoči vsak učenec najprej sam skuša obdelati matematično nalogo na določenem področju. Potem tisti, ki je določen za tutorja, drugega učenca sprašuje, kako se bo naloge lotil. Tutorja je učitelj predhodno naučil, kako pravilno popraviti drugega učenca in ga voditi do uspešnega dokončanja naloge. Ta aktivnost traja 15-20 minut. Drugi del predstavlja urjenje. Pri tem vsi učenci dobijo učni list, ki vsebuje različne matematične probleme, ki so jih že obravnavali pri pouku. Ko rešijo vaje na listu, zamenjajo svoj list z učencem v paru in seštejejo točke ob pravilno napisanih nalogah. Ta aktivnost traja 5-10 minut. Poleg posamično pridobljenih točk dobi par dodatne točke ob dobrem sodelovanju, razlagah in pravilnem poteku ter rezultatu nalog.

Stephenson in Warwick (2002) sta ugotovila, da se da to strategijo medvrstniškega tutorstva zlahka prilagoditi različnim učnim situacijam in da je učinkovita pomoč za izboljšanje šolskih dosežkov učencev.

Ta strategija omogoča učiteljem integracijo različnih strategij poučevanja med potekom tutorstva, saj lahko učitelj spozna individualne potrebe vsakega učenca v paru (Mastropieri idr., 2001). Strategija **pomoč vrstnika pri učenju strategij izkoristi razlike v sposobnostih učencev** na različnih ravneh z utrjevanjem v razredu med poukom. Pomembna prednost te strategije je, da različne skupine učencev v istem razredu lahko delujejo na različnih ravneh. Učitelji pa lahko spontano vključijo to strategijo k večini snovi in s tem upoštevajo potrebe učencev z učnimi težavami (Fuchs idr., 2002). Učitelji, ki uporabljajo strategijo pomoč vrstnika pri učenju matematike, poročajo, da pridobijo na času za **individualno pomoč učencem**, manj časa za neodvisno sedeče delo in več časa za vrstniško poučevanje ter več zaupanja sistematičnim metodam utrjevanja znanja (Fuchs in Fuchs, 2001).

Uporaba strategije tako pri matematiki kot branju pomaga učiteljem pri preprečevanju in zmanjševanju različnih vedenjskih in socialnih problemov tako pri mlajših otrocih, najstnikih kot mlajših odraslih (Hall in Stegila, 2004).

Ta strategija ne le **izboljša učenčeve učne spretnosti**, temveč daje mnogim učencem možnost preizkušanja in urjenja ter **izboljševanja socialnih spretnosti** z vrstniki v njihovem vsakodnevem razrednem okolju (Fuchs in Fuchs, 2001).

Izsledki drugih raziskave kažejo, da tako učenci, ki imajo visoke, poprečne ali nizke ocene ter učenci z učnimi težavami, kažejo **večji napredek pri branju** ob uporabi te strategije kot pri tipičnem skupinskem pouku branja (Fuchs idr., 2002). Medsebojno spraševanje povzroči globlje razumevanje, ki se kaže v smiselni predstavitvi povzetka (Mastropieri idr., 2001).

Strategija pomoč vrstnika pri učenju matematike spodbuja **višje izobraževalne dosežke pri matematiki** pri učencih, ki imajo pri matematiki nizke ali povprečne ocene, ter učencih z učnimi težavami. Učenci znajo razložiti in ustvariti bolj smiselno zapomnitev konceptov reševanja preko sodelovanja z vrstnikom in med samo aktivnostjo. Ta strukturirana metoda vzajemnega sodelovanja učencev in medsebojnega spodbujanja po mnenju učencev znatno olajša učenje in po mnenju učiteljev tudi poučevanje (Fuchs idr., 2002).

Vzajemno vrstniško tutorstvo

Gre za strukturirano strategijo obravnave, ki **kombinira metode samovodenja, možnosti za neodvisno skupinsko nagrajevanje in vzajemno vrstniško poučevanje**. Pri tem »učenci poučujejo, spremljajo, vrednotijo in spodbujajo drug drugega« (Fantuzzo, King, in Heller, 1992, str. 62). Namen te strategije je spodbujanje učnih in socialnih kompetenc.

Pri vzajemnem vrstniškem tutorstvu se učenci izmenjujejo v vlogi tutorja in učenca, ki mu je tutorstvo namenjeno. Za razliko od prejšnjih dveh strategij tutorstva lahko vzajemno vrstniško tutorstvo vključuje sodelovanje več učencev, ki si izmenjujejo vloge med delom v parih ali skupinah. Učenci se naučijo pripraviti učne materiale in dobiti povratno informacijo od vrstnikov. Izmeničnost v procesu tutorstva je namenjena temu, da izkoristi skupinske nagrade in neodvisnost, da bi s tem dosegli kar najboljše rezultate pri poučevanju in dvigu motivacije za učenje. Skupinske nagrade dobijo vsi učenci v skupini, ki dokazano napredujejo. Učenci lahko izberejo svoje nagrade iz seznama, ki jih je zanje pripravil učitelj. Učenci so odgovorni za spremljanje in vrednotenje dela vrstnikov, saj je eden izmed namenov te oblike dela tudi »zvišati možnosti in sodelovanje pri vodenju njihovega neodvisnega nagrajevanja skupine in metode vzajemnega vrstniškega poučevanja« (Fantuzzo idr., 1992, str. 162).

Izvedba vzajemnega vrstniškega tutorstva se začne, ko tutorji predstavijo učencu, ki mu je tutorstvo namenjeno, nalogo, ki jo morajo rešiti z uporabo učnega kartončka, ki na hrbtni strani vsebuje rešitev naloge. Učenci rešujejo problem s pisanjem na delovni list. Če v prvem poskusu učenec, ki mu je tutorstvo namenjeno, odgovori pravilno, se loti naslednje naloge. Če ne odgovori pravilno, mu tutor pomaga (predloge ima na zadnji strani učnega kartončka) in ga spremlja ob njegovem drugem poskusu. Če tudi v drugem poskusu učenec ne odgovori pravilno, tutor prosi za pomoč učitelja, ki predstavi učencu model za uspešno reševanje na posamezni stopnji reševanja naloge. Po tem učenec tretjič poskusi neodvisno rešiti zastavljeno nalogo. Po desetih minutah se vlogi v paru zamenjata za naslednjih deset minut. Ta oblika dela se konča, ko vsak učenec v paru samostojno reši vseh 16 nalog. Pri tem se nagraduje tako napredovanje posameznika kot para. Po petih uspešno opravljenih nalogah si lahko par izbere nagrado (Utley in Mortweet, 1997).

Uspešnost tega modela opisujejo številni avtorji. Harper in Maheady (2007) poročata o uspešni uporabi te strategije pri učencih z učnimi težavami v sklopu rednega pouka, saj omogoča **upoštevanje individualnih potreb teh učencev**. Fantuzzo idr. (1992) so dokazali vzrok napredka zaradi sodelovanja, saj imata oba učenca priložnost izkusiti vlogo tutorja in učenca, ki mu je tutorstvo namenjeno. Trdijo, da nepristranost vlog v paru ustvarja okolje, kjer se vsi učenci počutijo sprejete. Ugotovili so tudi, da izdelan sistem nagrajevanja pomeni pozitivno spodbudo za ustvarjanje učinkovitih medvrstniških odnosov in spodbud za izboljšanje učenja v razredu med vsemi učenci. Prav tako tudi **motivira učence** za sodelovanje in doseganje višje uspešnosti pri zahtevnejših, kompleksnejših nalogah. Utley in Mortweet (1997) sta po analizi evalvacij izvajanja te strategije zaključila, da **izboljšuje šolski uspeh in zmanjšuje negativna vedenja** učencev v razredu. Fantuzzo idr. (1992) so ugotovili velike izboljšave v kognitivnih

dosežkih, nižjo raven anksioznosti učencev, visoko posameznikovo in razredno zadovoljstvo v primerjavi z učenci, ki so sodelovali v neodvisnem, nestrukturiranem poučevanju. McMaster, Fuchs in Fuchs (2006) poročajo o **uspešnosti** te strategije **pri rizičnih učencih, učencih z lažjimi in zmernimi učnimi težavami**. Kombiniranje strukturiranega vrstniškega tutorstva s skupinskim nagrajevanjem dokazano pripomore k višjim šolskim ocenam kot vrstniško tutorstvo brez skupinskega nagrajevanja (Utley in Mortweet, 1997; Fantuzzo idr., 1992). Kombinacija strukturiranega vzajemnega tutorstva in skupinskega nagrajevanja pri pouku matematike naj bi bila celo najboljša strategija visokih dosežkov učencev pri tem predmetu. Učenci, sodelujoči v tej strategiji, sami poročajo o višji stopnji kompetentnosti, doživljanju večje kontrole nad svojim napredkom in bolj pozitivnem odnosu do učenja (Fantuzzo idr., 1992).

Razredno vrstniško tutorstvo

Pri razrednem vrstniškem tutorstvu (ang. *Classwide Peer Tutoring – CWPT*) so skupine ali pari oblikovani znotraj pouka in razreda. To je visoko strukturirana poučevalna strategija, kjer učenci dnevno pridobivajo točke ter se neposredno učijo in urijo učne spretnosti. Pri tem so učenci predhodno poučeni o tutorstvu drugemu učencu. Potem ko tutor učencu razloži snov, učenec reši naloge, ki mu jih predhodno pripravi učitelj, in na podlagi uspešno rešenih nalog dobi točke celoten par, kar se zapiše na poseben seznam v razredu. To metodo so najbolj poučevali Johnson in Johnson (2009) ter Maheady, Mallette, Harper in Sacca (1991). Je strategija, ki spodbuja pridobivanje učnih spretnosti. Zaradi svoje učinkovitosti se je že uvrstila na seznam najbolj uspešnih šolskih praks pomoči učencem z učnimi težavami. Je sistematična in zabavna strategija poučevanja, ki vključuje celoten razred učencev istočasno. Temelji na vzajemnem vrstniškem tutorstvu in skupinskemu nagrajevanju, ki pospešita proces učenja in urjenja osnovnih učnih spretnosti. Strategija je izdelana v pomoč vsem učencem, da bi v podvojenem ali celo potrojenem času, ko so vanjo vključeni, dobili direktno izkušnjo učne naloge pri snovi, ki jo obravnavajo.

Originalno so ta program razvili in uporabljali pri izobraževanju otrok s posebnimi potrebami v rednem razredu. Kmalu so ugotovili, da postopek ni bil učinkovit le za te učence, temveč za vse učence v razredu, ne glede na njihovo raven sposobnosti. V dosedanjih raziskavah so učinkovitost te metode dokazali pri učencih s posebnimi potrebami, učencih z učnimi težavami, učencih, ki izhajajo iz drugačnega kulturnega in jezikovnega okolja ter učencih, ki imajo motnje pozornosti in hiperaktivnost.

Od tradicionalnega načina poučevanja v razredu se ta metoda razlikuje po tem, da je pri tradicionalnem poučevanju učitelj tisti, ki učencem predaja znanje, pri čemer učenci predavajo snov pasivno sprejemajo. Pri tej metodi postanejo **učenci tisti, ki predajajo novo znanje drugemu**, zato imajo učenci številne priložnosti direktnega preverjanja pravkar osvojenega znanja.

Pri delu v paru se učenca uči, si pomagata pri učenju in se medsebojno spodbujata k uspehu. Sistematičen postopek učenja spodbuja tako lastni kot razredni učni napredek ter socialne spretnosti ter omogoča takojšnje povratne informacije, katerih namen je, da učenca odpravita

napake pri učenju. Ob koncu dela v paru sledi evalvacija ocenjevanja, ki spremlja tako razredni kot individualni napredek pri predmetu.

Z uporabo razrednega vrstniškega tutorstva razredni **učitelj pridobi** (Kohler in Greenwood, 1990) dostop do strategije poučevanja, ki izboljša šolske dosežke vseh učencev in priložnost takojšnjega spremljanja in ovrednotenja učenčevega učnega napredka. Pomembna je implementacija učinkovitega načina poučevanja za vse učence istočasno, kar pomeni, da ima učitelj možnost takojšnje pomoči učencem, ko naletijo na težave pri učenju. Učitelj je takoj na razpolago za povratno informacijo ali pomoč vsem parom učencev in ima večje možnosti za poučevanje, ki temelji na potrebah učencev. Učitelj porabi manj časa med poukom za discipliniranje in ustvarjanje primerne delovnega vzdušja. Med učiteljem in učencem se razvija bolj pozitiven odnos sodelovanja, kar med drugim daje redko priložnost, da učitelj vidi učence, da se z navdušenjem učijo.

Učenci z uporabo te metode učno veliko pridobijo (Delquadri, Greenwood, Whorton, Carta in Hall, 1986). Občutno narastejo priložnosti za **sodelovanje učencev** v vseh fazah učenja. Doležni so **konkretne učne pomoči** s takojšnjo popravilo napak in pozitivno povratno informacijo učitelja in vrstnika. Dosegajo boljše šolske dosežke. Spoznajo **učno strategijo**, ki vključuje različne učne stile za procesiranje učnih informacij glede na njihov prevladujoč učni stil. Učenci dobijo več priložnosti za pozitivne socialne in učne odnose z učiteljem in drugimi vrstniki. Pomembno je tudi, da se učenci zavedajo lastnega napredka in dosežkov, se preizkusijo v večji aktivnosti pri pouku in spoznajo učenje na zabaven način in kot zanimivo aktivnost.

Ta metoda je fleksibilna in prilagodljiva, zato jo lahko učitelj uporabi tako pri pouku branja in učenju razumevanja, izgovarjave, matematiki, jezikih, geografiji/zgodovini, naravoslovnih predmetih in drugod.

Razredno vrstniško tutorstvo poteka tako, da učitelj najprej seznani učence s snovjo in učnim materialom, jih razdeli v heterogene pare (po sposobnostih, šolskih ocenah ...). Partnerja v paru vzajemno opravljata tutorstvo drug drugega pri katerem koli šolskem predmetu, s postavljanjem vprašanj, ki temeljijo na obravnavani snovi. Za vsak pravilen odgovor je par nagrajen z dvema točkama. Ob nepravilnem odgovoru ga mora tutor popraviti in povedati pravilen odgovor. Takrat dobi par eno točko s tem, da učenec, ki je povedal napačen odgovor, pravilen odgovor trikrat napiše na tutorjev delovni list. Po desetih minutah učenca v paru vlogi zamenjata. Ko s to dejavnostjo zaključijo, točke seštejejo in učitelj točke, ki jih je par dosegel, napiše na poseben seznam. Vsak dan razglasijo zmagovalen par, vsak petek pa zmagovalni par tedna tudi nagradijo. Od ponedeljka do četrтка to metodo izvajajo po pol ure dnevno, poleg tega ima učitelj še 20 minut za predstavitev snovi, poteka in 10 minut za pripravo učnega materiala. V petek učitelj individualno preveri osvojeno znanje učencev po učnem materialu tistega tedna ter materialu, ki ga bo uporabil prihodnji teden (predtestiranje).

Opravljenih je bilo preko 30 evalvacij, ki jih povzemajo Heron, Heward, Cooke in Hill (1983). Učenci, ki uporabljajo to metodo prva štiri leta osnovne šole, dosegajo v primerjavi s kontrolno skupino na nacionalnih preizkusih znanja poprečno 11 odstotnih točk boljše rezultate. Pov-

prečno prinaša ta metoda 12 odstotnih točk višje rezultate pri testih izgovarjave (tretji in četrti razred osnovne šole) in 80 % učencev dobiva najvišjo oceno (A v ZDA). Učenci so 20-70 % bolj zbrani do konca opravljanja naloge, kot so bili pred vključitvijo v program. Eksperimentalna skupina učencev osnovne šole iz socialno šibkega okolja je po tej metodi dosegla primerljive rezultate s skupino učencev iz visoko spodbudnega socialnega okolja in 43 % boljše kot kontrolna skupina učencev osnovne šole iz socialno šibkega okolja, ki ni delala po tej metodi.

Medvrstniško tutorstvo

Tretjo obliko vzajemne vrstniške pomoči predstavlja medvrstniško tutorstvo (*ang. Cross-age peer tutoring – CPT*), kjer starejši učenec, ki ima učne težave, poučuje mlajšega učenca s podobnimi učnimi težavami. To je edina oblika vrstniškega tutorstva, ki se dogaja izven razreda. Cilj starejšega učenca je, da se nauči poučevanja, dobre in sistematične razlage snovi, mlajšega učenca pa, da pridobi določeno znanje ali učno spretnost, oba učenca pa pridobita na boljšem medosebnem odnosu (Kalkowski, 2001). Ponavadi se to dogaja izven rednega razrednega okolja. Večkrat učitelji in starši predlagajo ta način.

Sodelovalno učenje

Drugi sklop strategij vrstniškega poučevanja in pomoči predstavljajo različne metode **sodelovalnega učenja**. Sodelovalno učenje ima lahko **dve obliki**. Kot skupina sodelovalnega učenja, pri kateri je učenec **v isti skupini ves čas pouka**. Skupine se med seboj razlikujejo po dosežkih, oblikovane so za vsak šolski predmet posebej, lahko celo za vsak sklop snovi posebej. Druga oblika je **začasno sodelovanje pri eni skupini**, potem pri drugi, odvisno od hitrosti osvojene snovi.

Začasno sodelovanje pri eni skupini je sprememba v strukturi med poukom. Učence najprej porazdelijo v majhne skupine, ki se skupaj učijo del ure. Preostanek časa učitelj predava učno snov ali pa utrjujejo učno snov v drugi skupini. Zato se med poukom tudi organizacija učnega okolja spreminja. Navajamo tri primere konkretne izvedbe. Prvi je **Sestavljanje** (*ang. Jigsaw*), metoda, ki jo je 1978 razvil Maheady s sodelavci (1991). Učitelj učence razdeli v heterogene skupine po tri do šest učencev. Vsak učenec podrobneje preuči del učne snovi, ki jo v skupini najbolj obvlada. Učenci v skupini preberejo celotno snov, potem se srečajo s poznavalcem določenega dela snovi v skupini, ki jim razloži bistvo snovi. Potem se vrne v svojo prvotno skupino, kjer se seznani s snovjo, v kateri so strokovnjaki drugi člani njegove skupine. Pri tem se člani skupin učijo drug od drugega, dokler ne osvojijo vsi celotne snovi. Drugi primer je **Individualno učenje v skupini** (*ang. Team assisted individualization – TAI*). Je kombinacija sodelovalnega učenja in individualiziranega poučevanja. Učitelj vsakemu učencu razdeli učni material glede na njegovo oceno pri tistem predmetu. Vsak učenec individualno napreduje, v timu pa preverijo dnevni napredek vsakega učenca pri poznavanju snovi. Učenci pridobivajo točke ob končnem preizkusu, ki vključuje poznavanje več učne snovi skupaj. Končni test po

enotah pišejo učenci posamično (Slavin, 1991). Tretji primer je **Enostavna struktura** (*ang. Simple structure*).

Kagan (1992) je razvil preko 14 različic sodelovalnega učenja v razredu. Pri tekmovalnih oblikah učenci tekmujejo drug proti drugemu, sodelovalno učenje pa je organizirano tako, da ustvarja bolj pozitivne socialne odnose med učenci. Poleg strategije **Glave skupaj** (*ang. Numbered heads together – NHT*), ki jo podrobneje predstavljamo v nadaljevanju, je znana še strategija **Mozaik** (*ang. Co-op Co-op*). Ta način ima dve stopnji: skupinsko učenje in učenje specifičnega dela snovi. Začne se s pogovorom z učenci. Potem učitelj izbere učence v skupine (v isti skupini so učenci z različnimi šolskimi dosežki). Pred začetkom dela izvedejo aktivnosti za večjo povezanost članov skupine in spodbujanje razvoja določene učne spretnosti. Potem skupina določi snov, ki se jo bodo učili. Vsak član skupine snov predela, pripravi povzetek za druge člane in celotni skupini predstavi del snovi, ki jo je samo on predelal. Ko si vsi člani skupine predstavijo delček snovi, pripravijo skupinsko predstavitev svoje snovi drugim skupinam. Končno sledi še refleksija skupnega dela in evalvacija. Ta način predvideva, da so učenci radovedni in se radi učijo in omogoča ustvarjalnost učencev, saj lahko na svoj način povedo sošolcem snov, ki so jo predelali.

Evalvacije teh metod so številne, največja pa je meta analiza Johnsona in Johnson (2009), ki je analiziral preko 900 študij različnih metod vrstniške pomoči. V študijah so ocenjevali vpliv te metode na boljše učenčeve šolske dosežke, višje ravni mišljenja, boljši priklic, na naloge usmerjeno vedenje, posploševanje in transfer znanja in spretnosti, socialen in kognitiven razvoj, medoseben odnos, socialno podporo, samozavest, socialne kompetence, internacionalizacijo vrednot in drugo. Od teh 164 študij vrednoti močan pozitiven vpliv sodelovalnega učenja na dosežke učencev. Avtorji so po pregledu teh študij sodelovalno učenje označili kot »metodo poučevanja, ki lahko preprečuje in zmanjšuje mnoge socialne probleme med otroki, najstniki in mlajšimi odraslimi« (prav tam, str. 115). Pohvalijo jo zaradi možne uporabe na vseh nivojih šolanja od osnovne do srednje šole in kasneje. Metoda je učinkovita tako za učence z učnimi težavami, učence z lažjo motnjo v duševnem razvoju, fizično ovirane učence, učence s kognitivnimi motnjami in učence brez motenj.

Glave skupaj

Glave skupaj (*Numbered heads together – NHT*) je razredna strategija, katere namen je večja aktivna vključenost čim več učencev razreda med poukom, da bi s tem izboljšali njihov šolski uspeh (Kagan, 1992). To strategijo se lahko uporabi tudi za izboljšanje učiteljevega poučevanja.

Učitelj razdeli učence v manjše, heterogene skupine po štiri učence, kjer ima vsak učenec svojo številko (od 1 do 4). Ko postavi učitelj vprašanje, učenci »staknejo glave« in odgovorijo na vsako vprašanje z najboljšim odgovorom, ki ga premorejo. Preveri se tudi, da vsak član skupine pozna pravilen odgovor. Potem učitelj izbere številko med 1 in 4, izbere enega učenca, ki ima to številko, in ko ta pove odgovor, učitelj vpraša učence iz drugih skupin s to številko, če se s tem odgovorom strinjajo, oziroma ga želijo še pojasniti. Ravno zato ker se imajo učenci čas pogovo-

riti o odgovoru, preden sami odgovorijo, je bolj verjetno, da bodo vsi učenci poznali pravilen odgovor. Ta strategija omogoča postavljanje vprašanj katerega koli tipa.

Glave skupaj z odzivnimi kartami

Prejšnjo metodo so začeli preizkušati in uspešno kombinirati s kartami za odgovore – s temi učenec pokaže svoj odgovor na zastavljeno vprašanje, ki ga postavi učitelj (Rohrbeck idr., 2003). Strategijo so poimenovali glave skupaj z odzivnimi kartami (*ang. Numbered heads together with response cards – NHTRC*).

Pred začetkom učitelj učencem razdeli prazne liste papirja (recimo A4 format) in svinčnike. Potem ko učitelj postavi vprašanje, učenci napišejo odgovor na list in ga dvignejo. Najočitnejša prednost te strategije je, da vsi učenci lahko odgovorijo na vsako učiteljevo vprašanje, učitelj pa lahko vidno preveri pravilnost odgovorov in takoj da povratno informacijo tistim, ki niso pravilno odgovorili, s tem da pove pravilen odgovor. To je alternativna in bolj zanimiva aktivnost od standardnega dvigovanja rok.

Rohrbeck idr. (2003) so ugotovili statistično pomembno več odgovorov učencev kot pri dvigovanju rok. Učenci dosegajo pri preverjanju obravnavane snovi isti in naslednji dan višje ocene (več točk). To velja tako za učence, ki imajo učne težave, kot tiste, ki jih nimajo. V splošnem imajo učenci in učitelji raje to metodo kot klasično dvigovanje rok.

Implementacija strategij vrstniške pomoči v razredno prakso

Za uspešno implementacijo katere koli oblike sodelovalnega učenja (od vrstniške pomoči, vrstniške mediacije, partnerskega učenja ...) v razred morajo biti predhodno izpolnjeni določeni pogoji (Johnson in Johnson, 2009):

- Do učencev moramo gojiti visoka pričakovanja in verjeti, da bodo snov uspešno osvojili ter napredovali pri pridobivanju znanj in spretnosti.
- Za uspešno delovanje sodelovalnih učnih skupin je nujno predhodno poučevanje in utrjevanje sodelovalnih veščin učencev. Med drugim se morajo učenci naučiti, da med seboj sodelujejo in ne tekmujejo, zato je pomemben pozitiven odnos učencev drug do drugega in do medsebojnega sodelovanja ter osebna odgovornost vsakega učenca za doseganje osebnega in skupinskega cilja.
- Pred začetkom obravnave nove snovi moramo učencem razložiti povezavo trenutne snovi s prejšnjo. Pri tem preverimo, ali učenci poznajo prejšnjo snov in ali obvladajo spretnosti, ki naj bi jih že osvojili.
- Učencem damo natančna navodila glede oblike, poteka in vsebine aktivnosti.

- Redno preverjamo učinkovitosti dela skupine, da bi v prihodnosti lahko še povečali učinkovitost dela skupine.
- Vse naloge morajo vsi učenci dokončati v času pouka.
- Pozitiven in oseben odnos med učiteljem in učencem pri tej metodi je varovalni dejavnik, ki preprečuje razvoj različnih vedenjskih in disciplinskih problemov kot tudi porast učnih težav v razredu.

Zaključek

Pri aktivnih oblikah učenja z vrstniki se vsi učenci, tudi učenci z učnimi težavami učijo hitreje in bolj temeljito. Vrstniška pomoč je za mnoge učence z učnimi težavami bolj sprejemljiva, saj se učijo skupaj s svojimi vrstniki. Vrstniška pomoč je lahko usmerjena v obravnavo učne snovi, utrjevanje ali/in pripravo na preverjanje naučenega. Ob vrstniški pomoči učenci z učnimi težavami dosegajo boljše učno-vzgojne dosežke od vrstnikov, ki se učijo na tradicionalen način, ter ob tem razvijajo večje samozaupanje za enakovredno sodelovanje v skupini vrstnikov. Dosedanje ugotovitve o učinkovitosti vrstniške pomoči učencem z učnimi težavami spodbujajo premislek o njihovi redni vpeljavi v šolsko prakso. Vrstniška pomoč lahko tudi delno razbremeni in spremeni delo učitelja, kar je dodatna prednost za spodbujanje prizadevanj k vpeljavi sodelovalnega učenja in vrstniške pomoči v redno šolsko prakso slovenskih šol.

Literatura in viri

- Barbetta, P. M. in Miller, A. D. (1991). Tugmate: A cross-age tutoring program to teach sight vocabulary. *Education and Treatment of Children*, 14(1), 19-37.
- Cohen, P. A., Kulik, J. A. in Kulik, C. C. (1982). Educational outcomes of tutoring: a metaanalysis of findings. *American educational research journal*, 19(2), 237-248.
- Cook, S. B., Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. in Casto, G. C. (1985). Handicapped students as tutors. *Journal of special education*, 19, 483-492.
- Delquadri, J., Greenwood, C. R., Whorton, D., Carta, J. J. in Hall, R. V. (1986). Classwide peer tutoring. *Exceptional children*, 52, str. 535-542.
- DuBois, D. L. in Karcher, M. J. (2005). *Handbook of youth mentoring*. California: Sage Publications.
- Fantuzzo, J. W., King, J. A. in Heller, L. R. (1992). Effects of reciprocal peer tutoring on mathematics and school adjustment. A component analysis. *Journal of educational psychology*, 84(3), 331-339.

- Fuchs, D. in Fuchs, L. S. (2001). Principles for sustaining research-based practice in the schools. A case study. *Focus on exyceptional children*, 33(6), 1-14.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Svenson, E., Yen, L., Al Otaiba, S. idr. (2002). Peer-assisted learning strategies in reading: extensions for kindergarten, first grade and high school. *Re-medial and special education*, 22, str. 15-21.
- Gaustad, J. (1993). Peer and cross-age tutoring. *ERIC Digest*, 79, str. 1-7.
- Greenwood, C. R. (2002). Classwide peer tutoring programs. V M. R. Shinn, H. M. Walker in G. Stoner, *Interventions for academic and behavior problems: Preventative and remedial programs* (str. 611-649). Washington. DC: National association of school psychologists.
- Hall, T. in Stegila, A. (2004). *Peer mediated instruction and intervention*. National center on accessing the general curriculum. Pridobljeno 19. 6. 2010 s <http://www.cast.org/ncac/PeerMediatedInstructionandIntervention2953.cfm>.
- Harper, G. F. in Maheady, L. (2007). Peer-mediated teaching and students with learning disabilities. *Intervention in school and clinic*, 43(2), 103-104.
- Heron, T. E., Heward, W. L., Cooke, N. L. in Hill, D. S. (1983). Evaluation of class-wide peer tutoring system: first graders teach each other sight words. *Education and treatment of children*, 6(2), 137-152.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D. in Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achivement: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 89, str. 47-62.
- Johnson, R. T. in Johnson, D. W. (2009). *An Overview of Cooperative Learning*. Baltimore: Brookes Press.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning (7th ed.)*. San Juan Capistrano. CA. Resorces for teachers.
- Kalkowski, P. (2001). *Peer and cross-age tutoring*. The Northwest Regional Educational Laboratory: School Improvement Research Series.
- Kohler, F. W. in Greenwood, C. R. (1990). Effects of collateral peer supportive behaviors within the class-wide peer tutoring program. *Journal of applied behavior analysis*, 23(3), 307-322.
- Maheady, L., Mallette, B., Harper, G. F. in Sacca, K. (1991). *Heads together: a peer-mediated option for improving*. Thousand oaks. CA: Corwin Press.
- Mastropieri, M., Scruggs, T., Mohler, L., Beranek, M., Spencer, V., Boon, R. T. in Talbott, E. (2001). Can middle school students with serious reading difficulties help each other learn anything? *Learning disabilities research and practice*, 16(1), 18-27.

- McMaster, K. L., Fuchs, D. in Fuchs, L. S. (2002). *Using peer tutoring to prevent early reading failure*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.
- McMaster, K. L., Fuchs, D. in Fuchs, L. S. (2006). Research on peer-assisted learning strategies: the promise and limitations of peer-mediated instruction. *Reading and writing quarterly: overcoming learning difficulties*, str. 5-25.
- Miller, S. R. in Miller P. F. (1995). Cross-age peer tutoring. A strategy for promoting self-determination in students with severe emotional disabilities/behavior disorders. *Preventing School Failure*, 39(4), 32-38.
- Mitchell, D. R. (2007). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Peklaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje ali kadar več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W., in Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95, str. 240-257.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: theory, research and practice*. Englewood cliffs. NJ: Prentice Hall.
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational leadership*, 2, str. 71-82.
- Stephenson, P. in Warwick, P. (2002). Peer tutoring in the primary science classroom. *Investigating: Australian Primary & Junior science journal*, 17, str. 11-14.
- Utley, C. A. in Mortweet, S. L. (1997). Peer-mediated instruction and interventions. *Focus on exceptional children*, 29(5), 1-23.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: implications for understanding motivation at school. *Journal of educational psychology*, 91, str. 76-97.

Andreja Jereb

Partnersko sodelovanje med učitelji in starši kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami

Povzetek

Za uspešen vzgojno-izobraževalni napredek vseh učencev, predvsem pa učencev z učnimi težavami je pomembno aktivno partnersko sodelovanje med učitelji in starši. Vloga staršev in učiteljev med šolanjem učenca je dopolnjujoča. Njihovi skupni cilji so čim prej odkriti učenčeve učne težave in vzroke zanje in čim hitreje začeti z različnimi strategijami pomoči učencu ter spremljati učinkovitost izvajanih strategij pomoči. Partnerski odnos mora postati potreba tako staršev kot učiteljev. Partnerstvo je trdno, kolikor je trden njegov najšibkejši člen, zato je potrebno vlogo staršev okrepiti ter jih enako kot učitelje naučiti kakovostnega medsebojnega sodelovanja z učitelji in učinkovite pomoči učencu z učnimi težavami pri učenju doma. Prispevek obravnava učinkovite pristope učitelja k staršem, nekatere uspešne tuje prakse sodelovanja učitelja s starši, načine kakovostne komunikacije ter praktične predloge staršem pri njihovi pomoči učencu z učnimi težavami pri domačem delu. Namen prispevka je pomoč učiteljem pri vzpostavljanju in vzdrževanju aktivnega sodelovanja s starši ter predstavitev konkretnih nasvetov, ki jih učitelji lahko nudijo kot strokovno pomoč in podporo staršem učencev z učnimi težavami.

Ključne besede: partnerski odnos med učitelji in starši, učiteljeva pomoč staršem učencev z učnimi težavami, kakovostna komunikacija učitelja s starši, oblike aktivnega sodelovanja med učitelji in starši

Značilnosti staršev učencev z učnimi težavami

Učenci z učnimi težavami so skupina učencev, ki so zaradi specifičnega delovanja na enem ali več področjih ranljivejši od svojih vrstnikov. Mnogi postanejo zaradi počasnejšega ali drugačnega načina učenja in vedenja tarča posmeha ali nerazumevanja vrstnikov, kar lahko vpliva na razvoj njihove negativne samopodobe. Zato potrebujejo učenci z učnimi težavami trdnejšo oporo učiteljev in staršev, ki mu pomagajo doživljati uspehe in premagovati neuspehe. Doživljanje podpore in spodbude pripomore k večji pripravljenosti učenca, da se z zaupanjem vase zmore soočiti z njemu zahtevnejšimi šolskimi preizkušnjami.

Dobro sodelovanje staršev učenca z učnimi težavami z učitelji je ključnega pomena za seznanjanje staršev ali učiteljev z učenčevimi učnimi težavami ter oblikovanje celostne in učinkovite mreže pomoči. Na ta način bo zmožel učenec začeti premagovati svoj učni primanjkljaj ter upoštevati sprotne predlagane aktivnosti staršev in učiteljev ter različne prilagoditve. Samo ob obojestranskem sodelovanju učiteljev in staršev more učenec čutiti učinkovito podporo, da bo tudi sam spoznal svoje močne plati ter skušal z njimi kar najbolj zaobiti nekatere primanjkljaje za uspešno učenje.

Mnogi učenci z učnimi težavami porabijo za učenje večino prostega časa. Ker nekaterih znanj in spretnosti ne osvajajo tako hitro in samostojno kot njihovi vrstniki, jim pri učenju ponavadi pomagajo njihovi starši. To **dodatno obremenjuje tako učenca kot njegove starše**.

Mnogi starši nimajo toliko znanj, energije in prostega časa, da bi mogli otroku ustrezno pomagati, zato poiščejo pomoč strokovnjakov in inštruktorjev. Če bi učitelji staršem posredovali zadostna znanja ter strokovno podporo za konkretno urjenje šolske snovi doma, bi bili mnogi starši otrokov boljši partner pomoči.

Definicija partnerskega sodelovanja

Partnersko sodelovanje med učitelji in starši pomeni **skupno vzgojno in izobraževalno prizadevanje tako učenčevih roditeljev (ali skrbnikov) kot učenčevih učiteljev**, ki so si **enakovredni partnerji** nudenja kar najbolj celostne podpore učencu z učnimi težavami. Starši s svojim celostnim poznavanjem otroka ter učitelji s svojim strokovnim znanjem tvorijo **komplementarni odnos pomoči**.

Učiteljeva pomoč staršem učencev z učnimi težavami kot potreben vir pomoč

Kalifornijsko združenje staršev (Parents empowering parents, 2007) predlaga učiteljem, naj pred začetkom nudenja pomoči staršem podrobno spoznajo značilnosti staršev učencev z učnimi težavami. V nadaljevanju le-te povzemamo z namenom, da bi preko prepoznavanja značilnosti in potreb staršev učitelji mogli najti kar najbolj primeren način vzpostavljanja stika in kasneje partnerskega odnosa s starši.

Učenci z učnimi težavami so za starše poleg vira veselja in nenehnih dnevnih izzivov tudi **vzrok njihovih čustvenih stisk**. Starši ob soočenju s težavami svojega otroka doživljajo različne občutke od šoka, zanikanja, nezaupanja, jeze, krivde do depresije in občutka sramu. Nekateri starši otroka z učnimi težavami težje sprejmejo ali postanejo do njega pretirano zaščitniški. Ti

občutki so izrazitejši ob otrokovih prehodih na naslednjo stopnjo šolanja, zato v teh trenutkih starši potrebujejo toliko večjo oporo otrokovih učiteljev in drugih strokovnih delavcev.

Starši učencev z učnimi težavami se pogosto srečujejo z **dodatnimi zahtevami** glede omogočanja kar najbolj optimalnega šolanja za svojega otroka. Nekateri starši postanejo **zagovorniki svojega otroka** ali celo širše skupine otrok z učnimi težavami. Nekateri učitelji njihovega otroka morda niso dovolj strokovno podkovani za prepoznavanje vzrokov otrokove slabše učne uspešnosti ali izvajanje konkretnih treningov pomoči otroku v okviru pouka ali dodatnega pouka.

Starši lahko postanejo tudi **aktivni zastopniki potrebnih sprememb znotraj šole** ali celo izobraževalnega sistema, predvsem kadar izvedo za primer dobre poučevalne prakse v kateri drugi šoli in si prizadevajo pozitivne spremembe v kakovosti odnosov, sodelovanja med učitelji in starši ter poučevanja prenesti na šolo, v kateri se šola njihov otrok.

Vloga staršev pri nudenju pomoči učencem z učnimi težavami

Ključno vlogo v podsistemu širšega okolja znotraj systemskega štiristopenjskega modela razvoja inkluzivne šole (Ferguson, Kozlevski, in Smith, 2001) ima učenčevo domače okolje, v katerem odrasča. Kot kažejo rezultati raziskave (Magajna idr., 2008) na vzorcu 277 staršev učencev z učnimi težavami, ki obiskujejo predmetno stopnjo osnovne šole, so starši sami izrazili željo po tesnejšem sodelovanju in boljših odnosih z učitelji. V svojih predlogih so izpostavili več konkretnih navodil za pomoč svojemu otroku, več razpoložljivih učiteljev za pogovor in izmenjavo informacij o virih pomoči za otroka ter več izobraževalnih aktivnosti za starše (predavanje, delavnice, skupine staršev otrok z učnimi težavami), ki bi jim pomagale bolje spoznati naravo otrokovih učnih težav in s katerimi bi dobili konkretne nasvete za pomoč otrokom pri učenju doma.

Učitelji, ki poučujejo učence z učnimi težavami, imajo včasih nerealna pričakovanja glede pomoči staršev, saj starši niso strokovnjaki za učne težave. Prav zato je verjetno toliko staršev v omenjeni raziskavi želelo pridobiti potrebna znanja s tega področja, da bi mogli svojemu otroku pri učenju kar najbolje pomagati. V prvi vrsti potrebujejo starši otrok z učnimi težavami informacije o otrokovem funkcioniranju v šoli ter naravi njegovih učnih težav. Sledi svetovanje učiteljev staršem o ustrezni pomoči otroku pri učenju doma. Ključno pri tem je učiteljevo opolnomočenje staršev, da se zmorejo soočiti z otrokovimi učnimi težavami in kar najbolj aktivno vključiti v proces pomoči učencu ter sodelovanja z učitelji in ostalimi strokovnjaki, ki učencu pomagajo.

Modeli sodelovanja s starši

Novljan (2004) omenja štiri temeljne modele sodelovanja s starši otrok s posebnimi potrebami.

Laični model (starši kot laiki) temelji na neravnotežju med pristojnimi strokovnjaki (učitelji in svetovalnimi delavci) in starši, ki so odvisni od strokovnjakov. Strokovnjak s svojim strokovnim znanjem in izkušnjami prepozna učne težave otroka ter predlaga vire pomoči. S tega zornega kota so starši 'laiki' kot 'nestrokovnjaki', ki le prejemajo in skušajo upoštevati nasvete strokovnjakov. Ob tem se lahko razvije neustrezen odnos učitelja ali svetovalnega delavca, ki se kaže kot neposlušanje staršev, profesionalna vsevednost in vsezmožnost, hotenje po preoblikovanju staršev v 'šolarje in paciente' (Roos, 1983, v Novljan, 2004). V tem modelu sta učitelj ali svetovalni delavec prepričana, da zna najbolje z otrokom delati le strokovnjak, starši pa so povsem odvisni od njunih napotkov.

Drugi model **staršev kot 'šolarjev in pacientov'** temelji na prepričanju strokovnih delavcev, da je tudi družina učenca z učnimi težavami 'prizadeta' družina. Zato so učitelj ali svetovalni delavci prepričani, da tudi družina potrebuje 'posebno šolanje'. Gre za hierarhičen odnos učiteljev in svetovalnih delavcev do staršev, ki morajo izpolnjevati njihova navodila, sicer so z napačnim ravnanjem z učencem lahko sokrivi za njegove slabše šolske dosežke zaradi učenčevih učnih težav. Razvrednotenje staršev je slaba podlaga za skupno sodelovanje, saj pri starših povzroči strah pred njihovo nezmožnostjo pravilnega ravnanja z otrokom ter jih vodi v vse večjo odvisnost od strokovnjakov (Novljan, 2004).

Tretji model so **starši kot sopedagogi** in vključuje starše pri obravnavi njihovega otroka. To je kakovosten premik od prejšnjega modela. Takšno vključevanje staršev je učinkovito, saj lahko starši nasvete, ki jih dobijo od učitelja ali svetovalnega delavca, upoštevajo pri svojem delu z otrokom. Pa vendar prinaša ta model tudi nevarnosti. V tem modelu so starši le pogojno samostojni, njihovo vrednost pa ocenjujejo strokovnjaki, ki jim strokovne pristojnosti prenašajo kot inštrukcije. Še vedno gre za hierarhičen odnos, v katerem lahko starši dobijo občutek, da ne smejo več biti starši, saj so jih strokovnjaki vpeljali v delo z namenom, da bodo z otrokom doma sistematično in dosledno izvajali različne vaje. Starše lahko začnejo obremenjevati pričakovanja strokovnjakov, da bodo dosegali cilje pri obravnavi in pomoči otroku. Zato se mnogi starši odločno uprejo prevzemu vloge pedagogov, saj ne zmorejo konfliktnega odnosa med starševsko in sopedagoško vlogo. Obstaja tudi nevarnost, da bi strokovnjaki prenesli odgovornost za neuspeh pomoči otroku le na starše, njihovo pomanjkljivo sodelovanje (Novljan, 2004).

Trenutno prevladujoč je **partnerski model**, ki ga je prvi kot 'odprto komplementarno sodelovanje' opredelil Speck (1999). Pri partnerskem sodelovanju si starši in strokovnjaki trudijo doseči optimalni šolski razvoj otroka skladno z njegovimi učnimi zmožnostmi. Pri tem prevzamejo tako starši kot strokovnjaki specifično odgovornost. Starši in strokovnjaki so obojestransko odvisni pri doseganju skupnih ciljev. Partnersko sodelovanje temelji na medsebojnem spoštovanju, ki izhaja iz enakovrednega položaja obeh partnerjev. Pri tem starši bolj intenzivno sodelujejo, saj traja njihova odgovornost ves dan, tudi med počitnicami. Tako starši kot stro-

kovnjaki enakovredno vnašajo svoje informacije in sposobnosti v obravnavo učenca z učnimi težavami. Pri tem so starši največji celostni poznavalci svojega otroka, učitelji pa predvsem pedagoški strokovnjaki. Strokovni delavci morajo spoštovati vrednostni sistem staršev kot tudi vlogo, ki jo vidijo starši v procesu sodelovanja. Bistveno za partnersko sodelovanje je skupno iskanje odločitev in najboljše pomoči za učenca z učnimi težavami. Pri tem modelu postanejo strokovni delavci pomočniki staršev, ki jim pomagajo doseči njihove želje in cilje.

Za uspešno uresničevanje partnerskega modela O'Shea in O'Shea (2001) navajata lastnosti, ki naj bi jih imeli starši in strokovnjaki **za uspešno medsebojno sodelovanje**.

Starši naj bodo skrbni in spoštujejo druge. Morajo znati poslušati informacije in rešitve, ki zadevajo otroka in imeti pravico, da izrazijo svoje mnenje. Jasno morajo določiti obseg svojega sodelovanja s strokovnjaki in sami presoditi, kaj je pomembno in potrebno za učenca z učnimi težavami. Pravico imajo, da jih strokovnjak posluša in sliši ter biti taki, kot so, ne da so deležni obsojanja. Sprejeti morajo dejstvo, da imajo strokovnjaki potrebna znanja in izkušnje za uspešno pomoč njihovu otroku, zato jim posredujejo vse informacije, ki lahko strokovnjaku pomagajo pri otrokovem napredovanju. Pripravljeni so pomagati strokovnjaku pri iskanju ciljev, ki bodo v korist učencu in družini ter priznajo prispevek strokovnjakov pri tem.

Strokovnjaki naj bodo topli, skrbni, morajo znati poslušati starše in druge strokovnjake ter odgovarjajo brez vnaprejšnjih sodb. Spoštujejo starše in jih imajo za sposobne, da se spopadejo z učenčevimi učnimi težavami. Morajo sprejeti dejstvo, da starši najbolje poznajo svojega otroka. Znaajo obzirno, skrbno in pozitivno naravnano povedati staršem resnico. Nikoli staršem ne vzamejo upanja, temveč jim pomagajo gojiti optimizem. So pošteni glede svojega strokovnega znanja in izkušenj. Staršem pomagajo pri iskanju zamisli za pomoč učencu. Starše spodbujajo k samostojnemu reševanju problemov in jim priznajo izkušnje in uspeh pri delu z učencem.

Vloga šole in učiteljev pri sodelovanju s starši učencev z učnimi težavami

Učitelji lahko staršem učencev z učnimi težavami najbolj pomagajo preko različnih **usposabljanj**, v katerih starše seznanijo z naravo, obsegom otrokovih učnih težav ter starše seznanijo z učinkovitimi načini pomoči njihovu otroku pri učenju doma, hkrati pa jim dajejo pogum, da ohranijo pristno vlogo staršev v otrokovem življenju in v procesu sodelovanja z učitelji. Taka izobraževanja naj potekajo na vseh stopnjah šolanja in z različnimi aktivnimi načini sodelovanja staršev, pri čemer so starši tisti, ki predlagajo teme, saj edini vedo, kakšna znanja potrebujejo, učitelji kot strokovnjaki pa jim teme skrbno pripravijo na staršem razumljiv način.

Drugi način pomoči je ustanovitev **skupine staršev učencev z učnimi težavami za samopomoč na šoli**, kjer si starši zaupajo vsakodnevne skrbi, težave, uspehe ter primere dobre prakse pomoči učencu z učnimi težavami. Hkrati daje moč skupine staršem spodbudo in moč za premagovanje vsakodnevnih izzivov življenja z učencem z učnimi težavami.

Tretja možnost so **individualna srečanja staršev učenca z učnimi težavami z učitelji**, ki učenca učijo, in svetovalnim delavcem šole. Ta so nujno potrebna pri začetni obravnavi učenca z učnimi težavami v rednih terminih, dokler traja pomoč učenca z učnimi težavami. Individualno svetovanje staršem pomaga premagovati njihove strahove in občutke nemoči. Na srečanjih starši skupaj z učitelji sproti pregledujejo učenčev učni napredek in si izmenjajo izkušnje o učinkovitih načinih pomoči in prilagoditev, ki jih lahko uporabijo pri delu z učencem v šoli in doma.

Liontos (1992) v svoji študiji o sodelovanju med starši in učitelji na področju pomoči učenca z učnimi težavami našteva različne vloge, ki jih imajo učitelji pri sodelovanju s starši. Prvi način je **informiranje staršev**. Sem spadajo informacije o učenca, ki jih učitelj posreduje staršem (svoja opažanja delovanja učenca v razredu, sodelovanje pri pouku, vedenje v razredu, sodelovanje pri aktivnostih, mnenja drugih učiteljev, ki učenca učijo). Druga vloga učiteljev je **izobraževanje staršev**. Ta zajema posredovanje strokovnih znanj, ki staršem osvetlijo naravo otrokove učne težave, načine učiteljevega prepoznavanja učne težave med poukom ter predstavi staršem izbrane načine pomoči in prilagoditev med poukom. **Svetovanje o otroku** je ožja kategorija specifičnih nasvetov učitelja staršem. Ti obsegajo strokovne nasvete staršem pri njihovih vprašanjih o učenčevih težavah pri učenju doma ter prizadevanju za izboljšanje učenčevih šolskih dosežkov. Pomembna vloga učitelja in svetovalnih delavcev je, da starše v procesu sodelovanja **opolnomočijo**. To tudi pomeni, da jim predstavijo zakone, pravilnike, interne pravne akte šole, na katere se lahko starš sklicuje, ko prosi za prilagoditve pri poučevanju, celostno obravnavo učenca in pomoč šolskega tima.

Sodelovanje med učitelji in starši v slovenski osnovni šoli

V nadaljevanju navajamo nekaj izsledkov nedavne raziskave o kakovostnem sodelovanju med učitelji in starši v slovenski osnovni šoli (Kalin, Resman, Šteh, Mrvar, Govekar-Okoliš in Mažgon, 2009). Iz rezultatov je razvidno, da starši z nižjo stopnjo izobrazbe (dokončana osnovna šola, poklicna šola ali srednja šola) (73,4 %) in starši z nižjimi mesečnimi dohodki (67,2 %) ocenjujejo pripravljenost učiteljev na sodelovanje z njimi veliko bolj kot starši, ki imajo višjo stopnjo izobrazbe (55,3 %) in višje mesečne dohodke (49,3 %). Šole bi si morale prizadevati za hitrejše razvijanje partnerskega sodelovanja s starši, ki imajo višjo stopnjo izobrazbe in so ekonomsko močnejši.

Starši menijo, da bi bila njihova motivacija za sodelovanje z učiteljem večja, če bi učitelj pripravljal program sodelovanja s starši skupaj z njimi. Več kot polovica anketiranih staršev meni, da ni ovir pri sodelovanju med učitelji in starši, med učitelji se dobra tretjina (34 %) strinja s to trditvijo. Kot najpogostejšo oviro pri sodelovanju med učitelji in starši omenjajo učitelji (27,0 %) preobremenjenost staršev, starši se s to trditvijo strinjajo precej manj (10,3 %). Večji delež staršev (17,1 %) kot učiteljev (13,5 %) kot drugo največjo oviro navajajo slabo medsebojno poznavanje.

63,8 % vprašanih učiteljev razen govornih ur in roditeljskih sestankov pripravlja še posebne oblike neformalnega sodelovanja staršev, ki so pomembne, saj so bolj povezane z interesi in potrebami staršev. Preko teh oblik sodelovanja starši hitreje vzpostavljajo osebne odnose in zaupanje do šole in učiteljev. Primeri neformalnih oblik sodelovanja staršev z učitelji so dnevi dejavnosti šole, dnevi odprtih vrat, sodelovanje pri šolskih dogodkih, prireditvah, različnih srečanjih, sodelovanje pri delavnicah ... Med bolj formalne oblike sodelovanja staršev z učitelji, ki so jih omenjeni učitelji tudi navedli, pa je vključevanje staršev v pouk, strokovne time, pogovorne ure, interesne dejavnosti, organiziranje predavanj in izobraževanj za starše, šole za starše ter sodelovanje staršev pri projektih šole ter zbiralnih in delovnih akcijah. Na splošno je motivacija staršev za sodelovanje z učitelji večja, ko gre za korist njihovega otroka, kar jih k sodelovanju bolj in hitreje pritegne.

Starši kot najpomembnejši razlog za sodelovanje z učitelji navajajo odnos med učiteljem in njihovim otrokom (45,8 %). Učitelji so kot najpomembnejši razlog sodelovanja s starši navedli počutje otroka med sošolci (42,1 %). Tako starši kot učitelji so kot najmanj pomemben razlog sodelovanja uvrstili učni uspeh učenca.

Večina staršev (62,5 %) doživlja učitelje kot poslušalce, ki upoštevajo njihova mnenja in predloge, malo manj kot tretjina (30,5 %) staršev pa meni, da jih učitelji ne poslušajo, temveč jim le posredujejo svoja mnenja in predloge. Predvsem starši učencev s slabšim učnim uspehom se pogosteje doživljajo v vlogi, ko le prejemajo nasvete učitelja (39,2 %). Raziskava ugotavlja, da so starši iz triade v triado bolj potisnjeni v podredno vlogo, ki so jo prej pripravljene sprejeti starši manj uspešnih učencev.

Še vedno se velika večina učiteljev (59,3 %) in staršev (46 %) strinja, da morajo učitelji ob učenčevih težavah v šoli podati konkretne nasvete za njihovo odpravljanje, kar kaže na to, da prevladuje med učitelji in starši odnos, ki postavlja učitelja v nadredno vlogo strokovnjaka v vseh ozirih. To je v nasprotju s partnerskim modelom sodelovanja med starši in učitelji, kjer so oboji pripravljene skupaj iskati rešitve in reševati probleme. Starši učencev s slabšim učnim uspehom so celo v manjši meri prepričani, da morajo učitelji ob težavah otroka biti pripravljene iskati rešitve skupaj z njimi.

Le polovica staršev (49,8 %) meni, da so učitelji strokovnjaki tako na področju izobraževanja kot vzgoje otrok. Kar 41,9 % staršev poudarja, da znajo učitelji samo izobraževati njihove otroke, ne pa tudi vzgajati.

Zanimive rezultate prinašajo odgovori na vprašanja, kdo je odgovoren za otrokov uspeh v šoli. Starši otrok s slabšim učnim uspehom se v največji meri (18 %) strinjajo, da je za učno uspešnost otroka odgovorna šola. Z leti šolanja otroka med starši narašča pogostost odgovorov, da se strinjajo, da je za učno uspešnost odgovoren predvsem sam otrok.

Pozitivni vplivi vključevanja staršev v izobraževanje njihovega otroka

Učinkovita, odgovorna in dobro načrtovana komunikacija med starši in učitelji ima **pozitiven vpliv na življenje šole** (Lavoie, 2008). Ta se odraža v višjih ocenah na preverjanjih znanja, višjem povprečju ocen učencev in bolj pozitivnih pričakovanjih učencev. Manj je tudi predlogov odločb za usmerjanje učencev z učnimi težavami, manj visoko tveganih vedenj, manj zlorab alkohola, drog, cigaret ter manjša anksioznost, depresivnost in samomorilnost med učenci. Ugotovili so tudi manjše število učencev, ki ponavljajo razred ali zapustijo šolanje z nedokončano osnovno izobrazbo.

Soo-Yin (2003) je analiziral 85 študij o prednostih vključevanja staršev v otrokovo izobraževanje. Na podlagi zaključkov trdi, da dobro načrtovano in učinkovito izvedeno vključevanje staršev prinaša pozitivne posledice za učenca, starše, učitelje in šolo. **Prednosti za otroka** se odražajo v prizadevanju za doseganje boljših učnih dosežkov, večji doslednosti pri domačih nalogah in manjšem številu neopravičenih izostankov v šoli. Učenec pridobi večje samozaupanje, je bolj samodiscipliniran, ima višjo motivacijo za šolsko delo in višja pričakovanja. **Prednosti za starše** so v večji povezanosti in več pogovorih z učenci. Starši postajajo občutljivejši za učenčeve socialne, čustvene in intelektualne potrebe, bolj zaupajo v svojo starševsko vlogo in spretnosti odločanja. Znajo pozitivno spodbujati in manj po nepotrebnem kaznovati ter bolje razumejo učiteljevo delo. Bolj so se pripravljene aktivno vključiti v delo z učencem doma. Izboljša se tudi njihov pogled na šolo in oblikuje večja povezanost in pripadnost šoli. **Prednosti za učitelje** se kažejo v večjem spoštovanju profesionalnega dela drugih učiteljev in ravnatelja, izboljšani komunikaciji in odnosih s starši in vodstvom šole ter večjem poklicnem zadovoljstvu.

Izzivi učiteljev pri vključevanju staršev učencev z učnimi težavami

Najpomembnejši izziv predstavlja **pomanjkljiva usposobljenost učiteljev** za učinkovito konkretno pomoč staršem učencev z učnimi težavami. Učitelji bi morali že med svojim osnovnim usposabljanjem pridobiti znanje in spretnosti za sodelovanje s starši. Shartrand in sodelavci (1997) so v raziskavi o vključenosti vsebin o sodelovanju učitelja s starši ugotovili, da manj kot polovica ameriških zveznih držav v svojih programih izobraževanja bodočih učiteljev nudi tudi vsebine dela učitelja s starši. Kalifornija je bila prva in edina zvezna država, ki je uzakonila, da morajo učitelji 'služiti kot aktivni partnerji staršem v šolanju njihovih otrok' (National Board Professional Teaching Standards, 2001). Za to so se odločili, ker so na podlagi interne raziskave ugotovili, da je prav partnerstvo s starši ključno za višje šolske dosežke učencev z učnimi težavami.

Hiatt-Michael (2001) je programu usposabljanja učiteljev za delo s starši v Kaliforniji ugotovil naslednje oblike dela bodočih učiteljev: v polovici primerov so proučevali konkretne prime-

re sodelovanja staršev z učitelji, v 40 % so se preizkušali z igranjem vlog in analizirali zaključke raziskav, v tretjini primerov so se učili razreševanje konfliktov pri sodelovanju s starši, četrtno časa so posvečali projektnemu delu in 15 % časa študiju delovanja družine. Bodoči učitelji so kot najbolj zanimivo vsebino pri usposabljanju za delo s starši navedli sodelovanje učitelja pri konferencah staršev, ki so najbolj organizacijsko dodelana oblika sodelovanja med učitelji in starši v Združenih državah Amerike.

Načela učinkovite komunikacije učitelja s starši

Starši gredo v procesu soočenja z učenčevimi učnimi težavami skozi različne faze (jeza, občutki krivde, depresija, zanikanje, sovraštvo, izoliranost ...). Učitelj mora v začetku sodelovanja s starši presoditi, v kateri fazi so starši, ter spoštljivo sprejemati in se odzivati na različne reakcije staršev. Pomembno je, da morebitnih čustvenih reakcij staršev ne jemlje osebno.

Lavoie (2008) je opredelil nekaj ključnih načel za vzpostavitev dobrega učiteljevega sodelovanja s starši. Pred vsa postavlja povabilo učitelja staršem k **ustvarjanju partnerskega odnosa**, ki se ga morata oba prizadevati vzdrževati. Na vsako srečanje s starši se mora učitelj skrbno pripraviti. Da bi si učitelj mogel pridobiti zaupanje staršev, naj pred začetkom dela z učencem z učnimi težavami povabi starše na pogovor. Pomembno je, da s starši naveže **pozitiven odnos** ter jih seznani s pozitivnimi dosežki učenca. Šele pozitivni novici sledi učiteljeva skrb ali negativna informacija v zvezi z učenčevimi dosežki. Tako negativna informacija v zaznavanju staršev ne prevlada. K pozitivnemu odnosu staršev do sodelovanja z učitelji vpliva tudi prijeten prostor za srečanja, npr. posebna soba za starše, kjer lahko starši v miru počakajo učitelja, imajo na voljo različna gradiva z učinkovitimi nasveti pomoči otroku ipd. Na začetku učitelj izpostavi cilje pomoči, določi vlogo in odgovornost učenca, sebe in starša. Preko leta si učitelj prizadeva ohraniti **redno in sprotno komunikacijo** s starši v dvotedenskih intervalih, pri čemer izbere tisti način **komunikacije**, ki je za oba sprejemljiv in zahteva od obeh najmanj napora (npr. obvestila po e-pošti). Na ta način učitelj **omogoča sprotno reševanje morebitnih konfliktov**, pri čemer mora ostati strokoven in vedno delati samo v najboljšem interesu učenca. Ob zaključku leta učitelj staršem poda povratno informacijo ali zaključno mnenje in staršem svetuje, kako učencu olajšati prehod v naslednji razred.

Ameriški odbor za partnerstvo med starši in učitelji v šolstvu (U.S. DEOIIA, 2003) niza vrsto uporabnih nasvetov za sodelovanje s starši učencev z učnimi težavami. Staršem veliko pomeni spoznanje, da učitelj **resnično pozna njihovega otroka** in je le-ta rad v družbi učitelja. Pri pogovoru s starši se učitelj **izogiba uporabe** staršem manj razumljivega **poklicnega žargona**, temveč sproti preverja, če starši razumejo povedano. Starši se morajo vedno **počutiti povabljeni v sodelovanje** z učiteljem, zato naj učitelj zastavlja več odprtih vprašanj pri pogovorih ali poda možnost opomb staršev ob pisnih obvestilih. Kadar učitelj stori napako v odnosu do staršev, se jim opraviči, kar kaže na njegovo poklicno zrelost. Učitelj pomaga staršem učencev z učnimi težavami razviti realno razumevanje za spremljanje učnega procesa njihovega otroka.

Različna testiranja in preizkuse učenca učitelj staršem prikažejo kot **pomoč** pri določanju za učenca najprimernejših metod dela in morebitnih prilagoditev. Če starši želijo, jim šola zagotovi posebno **izobraževanje**, kjer se bolj praktično podučijo o naravi učenčeve učne težave ter različnih možnostih pomoči učencu. V kolikor starši takšno izobraževanje zavračajo zaradi občutka stigmatiziranosti, jim učitelj lahko izroči seznam primerne literature, ki jim bo v pomoč pri delu z učencem doma.

Konkretni nasveti učiteljev staršem otrok z učnimi težavami

Strategije pomoči staršev učencu z učnimi težavami pri domačem delu

V zanimivem priročniku za pomoč staršem pri domačem delu z otrokom (How to help, 1998) učitelji najprej poudarjajo pomen **pozitivne motivacije pri opravljanju domačega dela**. Eden od nasvetov je tudi, da dajo učencu možnost izbire, kdaj, kje in kako bo dokončal domačo nalogo. Posebno pa poudarjajo, da naj starši domačih nalog nikoli ne uporabljajo kot oblike kaznovanja.

Mack (1997) učiteljem predlaga, da staršem vseh učencev, predvsem učencev z učnimi težavami povedo, da je **domače delo učenca** (med katerimi so najprej uspešno opravljene domače naloge) **ključno za uspešno delo učenca v šoli**.

Redno domače delo namreč izboljšuje učne in organizacijske spretnosti ter utrjuje učne navade in v šoli pridobljeno znanje (Canter, 2003). Zaželeno je, da starši otroke podpirajo pri vestnem opravljanju nalog in vsaj enkrat tedensko pregledajo otrokove domače naloge, učne liste iz šole in dobljene ocene (Rosemond, 2004).

Podpora staršev pri urjenju ključnih učnih spretnosti učencev z učnimi težavami

Osvojene učne spretnosti so ključna sestavina šolskega uspeha. Stran za pomoč učencem z učnimi težavami <http://www.ldonline.org> predlaga staršem vrsto idej za izboljševanje učnih spretnosti učencev z učnimi težavami. V nadaljevanju izpostavljam nekatere pomembne in učinkovite predloge.

Starši naj **pomagajo učencu sestaviti seznam njegovih šolskih obveznosti doma**. V veliko pomoč je, če učenec vidi, da si starš, preden gre v trgovino, napiše listek, kaj vse mora kupiti ali preden gredo na počitnice, da napiše seznam stvari, ki jih mora vsak družinski član vzeti s seboj. Kot pomoč otroku lahko starši sestavijo dnevni seznam vseh opravil v gospodinjstvu in ostalih dnevnih obveznosti, vsi člani družine pa se napišejo kot posamezni nosilci teh obveznosti. Če učenec večkrat vidi konkretno uporabo seznama obveznosti, lažje ob pomoči vsak dan sestavi seznam šolskih obveznosti, ki jih mora opraviti doma do prihodnjega dneva. Seznam lahko vsebuje tudi materiale, ki jih mora učenec naslednji dan prinesiti v šolo. S tem učenec lažje vidi svoje obveznosti in si jih razporedi po prioritetah. Za dvig motivacije naj se najprej loti lažjih in krajših obveznosti. Ko jih uspešno opravi, naj naloge na seznamu obveznosti prečrta. Po vsaki uspešno opravljeni nalogi naj ga starši pohvalijo, po obsežnejši ali dlje časa trajajoči nalogi pa ga starši nagradijo z nečim, kar otroku veliko pomeni (npr. skupna igra, sprehod ...). Na ta način otrok pozitivno doživi uspešno dokončanje zadanih nalog.

Na začetku šolskega leta starši **pomagajo otroku pravilno organizirati domače naloge**. Preden začne otrok z opravljanjem šolskih obveznosti doma, si jih napiše na list papirja ter jih razporedi glede na zahtevnost, potreben čas in priljubljenost predmeta, pri katerem ima domačo nalogo. Potem naj mu starši glede na otrokovo pripravljenost, motivacijo za delo, spočitost/utrujenost in razpoložljiv čas pomagajo določiti prioritete opravljanja nalog.

Pred začetkom učenja je pomembno, da si učenec **uredi učni prostor**. Starši že od všolanja navajajo otroka na stalni učni prostor, kjer se bo učil. Ta ima primerno dnevno svetlobo in ne vsebuje motečih dejavnikov (prižgan radio, računalnik, vključen mobilni telefon ...). Miza mora biti prazna, na njej ali na steni nekaj spodbud za učenje ali nekaj učenčevih ciljev za življenje, glede poklica, šolanja itd. Učenca spodbujajo k učenju ob mizi in ne leže na postelji, ki ga spominja na počitek. Če je učenec mlajši, mu bo lažje, če bodo v bližini starši, da jih lahko vpraša za nasvet, kadar ga potrebuje.

Starši ob sodelovanju z učencem določijo **redni dnevni čas učenja**. Tako učenec ve, da je določen čas dneva namenjen študiju in opravljanju domačih nalog. Ponavadi je najboljši čas po prihodu iz šole, ko je otrok sit in spočit. Starši pomagajo učencu, da si sam določi čas za domače delo in razporedi naloge. Četudi učenec ta dan nima domače naloge, naj si določen čas vzame za utrjevanje določenih učnih spretnosti, obnovitev težje razumljive snovi ali označevanje ključnih vsebin snovi. Na ta način pridobi dnevno rutino za učenje, kar bo pripomoglo predvsem k hitrejši zbranosti na začetku učenja.

Učenec se bo veliko lažje učil, če bo imel **organizirane in urejene zapiske**. Za učenje pripravljeno gradivo ne sme imeti napak in mora biti pregledno ter berljivo.

Učne liste, priprave na preverjanje znanja in različne vaje za določen predmet ima učenec v posebnih mapah, obvestila učiteljev v drugi mapi ali pa si gradivo doma zloži v registrator, kjer so z razdelilniki in podmapami pregledno ločena različna gradiva. Učenec naj si **tedensko uredi šolsko gradivo**. Starši ga spodbudijo, da vsak konec tedna še enkrat pregleda učne liste, vaje,

obvestila staršem, ki jih hrani v določeni mapi, ter iz nje odstrani vsa gradiva, ki za sledeči teden niso več aktualna ter jih premesti v arhivsko mapo določenega predmeta (Richards, 2008).

Koristno je, da starši navajajo učenca na **dnevno rutino dela** ob delovnikih in vikendih. To pomeni, da vstaja otrok vsak dan ob istem času ter ob istem času tudi zaspi, ima ob istih urah dnevne obroke, čas za učenje in sprostitev, čas za pomoč pri opravljanju domačih opravil, za srečanja s prijatelji in prostočasne aktivnosti. Starši naj omejijo čas gledanja televizije ali pa z otrokom skupaj gledajo zanimive poučne oddaje. Prav tako mu omejijo čas igranja iger na računalniku in ga namesto tega spodbudijo k računalniškim igram, ki spodbujajo otrokova močna področja, so v pomoč pri učenju določene spretnosti ali nudijo otroku predstavitev in utrjevanje šolske snovi na bolj zabaven način.

Že od prvega šolskega leta starši navajajo učenca, da si vsak večer **pripravi** šolsko torbo, v katero da vse **potrebno gradivo za šolo za prihodnji dan** ter na koncu še enkrat preveri, da zagotovo ni česa pozabil. Na ta način se otrok izogne jutranji naglici in se nauči načrtovati.

Zelo priporočljivo je, da ima učenec **zvezek**, v katerega si lahko že v šoli, zagotovo pa pri delu doma, **izpiše besede, ki jih** v šolski snovi ali svojih zapiskih **ne razume** in prosi učitelja ali starše za pojasnilo. Podoben zvezek lahko služi tudi za **izpis bistva** neke snovi, glavne matematične formule, neznane nove besede, ki jih obravnavajo pri tujem jeziku itd. Lahko si zapiše **strategije reševanja določenega tipa nalog, slovnična pravila ali izgovarjavo besed v tujih jezikih**. Tak zvezek je lahko tudi odlično sredstvo za popravo napak v kontrolnih ali domačih nalogah.

Johnson (2000) navaja, da mnogi učenci z učnimi težavami **težko določajo bistvo** v besedilu, zato to spretnost začno utrjevati že z učitelji v šoli, ko se učijo povzemanja snovi. Ponavadi pomaga učitelj s tem, da si samo bistvo snovi tudi zapišejo v zvezke in jim to služi kot osnova za učenje. Če ima otrok lastne šolske knjige, lahko učitelj in doma starši pomagajo tako, da z različnimi barvami označijo ključne dele vsebine. Še bolj priporočljivo je, da pokažejo učencu **sistem barvnega označevanja**, pri čemer vsaka barva pomeni neko kategorijo (letnice, obdobja, avtorje, naslove del, teorij ...). Na ta način pomagajo učencu z učnimi težavami, ki ima večkrat težave pri razvrščanju v kategorije, da to ob pomoči postopoma osvoji ter vsakodnevno utrjuje med učenjem. S tem se uči prepoznavanja bistvene snovi v učnem gradivu. Zaradi vsakodnevnega utrjevanja se uči tudi samostojnega dela z besedilom. Tako mu bo tudi obravnavana snov bolj razumljiva, doživiljal bo zadovoljstvo, da zmore vedno bolj samostojno obdelati učno besedilo in ga razumeti, s čemer si ga tudi lažje zapomni.

V višjih razredih osnovne šole postane pomembna tudi **spretnost oblikovanja zapiskov** iz učiteljeve razlage. Pri tem je najprej pomembno, da se učenca nauči **aktivnega, zbranega poslušanja**, ob tem **izbiranja bistva povedanega** in zatem **zapisovanja bistva**, seveda z učenčevimi lastnimi besedami in na način, ki je najbližji njegovi učni inteligentnosti – lahko si zapiše le ključne besede, ki jih poveže v diagram poteka, lahko izdela miselni vzorec, vezano besedilo, izpis po ključnih točkah ali si kako drugače naredi zapiske. Da bi se učenec z učnimi težavami tega lažje naučil, naj začne učitelj v šoli dnevno vaditi oblikovanje izpisov iz pisnega gradiva. Ko učenec to obvlada, učitelj počasi preide na učenje spretnosti aktivnega poslušanja, iskanje

bistva povedanega, iskanje učencu najučinkovitejšega načina zapisovanja ter končno učenje priklica skupka snovi iz nekaj izpisanih ključnih točk. Podobno lahko doma vadijo starši, vendar ne nujno s šolsko snovjo, temveč v vsakodnevnem pogovoru z otrokom, v okviru opravljanja domačih nalog itd.

Spodbujanje učenčeve motivacije za učenje

Učenci z učnimi težavami morajo praviloma več delati za šolo, da zmorejo enakovredno slediti vrstnikom pri uspešno izpolnjenih šolskih obveznostih. Ob tem se marsikateri spopada tudi z notranjimi čustvenimi konflikti. Tisti, ki jih ne zmorejo obvladati sami ali ob pomoči staršev in strokovnih delavcev, lahko izgubijo voljo in motivacijo za učenje.

Raziskave s področja ugotavljanja motivacije pri otrocih z učnimi težavami dokazujejo (npr. Esler, Godber in Christenson, 2002), da jih je strah svojih napak, nezanesljive šolske uspešnosti (en dan mu gre dobro, drugi dan slabše ...) in slabšega razumevanja šolske snovi. Zato doživljajo čustvene stiske, kar odražajo z jezo ali večjo potrebo po pozornosti.

Vedenja, ki spremljajo nižjo stopnjo motivacije, so lahko različna, od prenehanja želje po šoli (*»Šola je dolgočasna«*), izogibanja vsakemu poskusu (*»Sem neumen, zakaj bi še poskušal«*), izsiljevanja pozornosti (večkrat na negativne načine), zanikanja (*»Briga me angleščina«*), impulzivnosti (*»Dovolj imam. Zraslo mi je čez glavo«*) ali celo nasilnost do sovrstnikov (predvsem znašanje na mlajše, šibkejše).

Mnogo učencev z učnimi težavami nima motivacije, ker **se ne počutijo dovolj sposobne za učenje** (Lavoie, 2008). Zato je naloga učiteljev in staršev, da pomagajo učencu odkriti tiste dejavnosti, kjer so uspešni. Na ta način je lahko učenčevo doživljanje uspešnosti na področju, ki ga zanima, odskočna deska za iskanje takih načinov učenja in drugih dejavnosti za šolo, ki bodo spodbujala njegova močna področja.

Deborah Stipek, dekanica Stanfordske univerze za izobraževanje, strokovnjakinja s področja motivacije mlajših otrok, poudarja, da bodo imeli učenci višjo notranjo motivacijo, če bodo doživljali svojo kompetentnost na nekem področju, imeli možnost izbire in kontrole nad svojim učenjem, vedeli, da inteligentnost ni določena ob rojstvu (*»Genija se naredi, se ne rodi«* – Einstein) in doživljali ljubezen, sprejetost in spoštovanje svojih staršev (Stipek, 2001).

Starši, ki dobro poznajo svojega otroka, lahko hitro naštejejo učenčeva močna področja, dejavnosti, ki jih rad počne in je pri njih vztrajen in uspešen. Te dejavnosti mora poznati tudi učitelj, da jih lahko kot dodatno motivacijo vključi v svoje poučevanje ter delo z učencem. Učencu razloži, da če je lahko uspešen in vztrajen na enem področju, potem je lahko ob primernem načinu učenja in odnosu do učenja uspešen tudi v šoli.

Pri pouku in domačem delu lahko **povečamo notranjo motivacijo učenca** na različne načine. Textor (2006) predlaga **navajanje na samousmerjevalno učenje**. Ugotovil je, da učenci, ki sami usmerjajo svoje učenje, pozitivno in uspešno pristopajo h kompleksnejšim nalogam v

razredu, medtem ko se učenci, ki te sposobnosti nimajo, kompleksnejše naloge prestrašijo in odvrnejo od poskusov samostojnega dela. Poudarja tudi, da imajo učenci, ki imajo sposobnost samousmerjevalnega učenja, močnejšo voljo do učenja kot tisti, ki te sposobnosti nimajo. Poudarja nujnost, da ob tem učenci doživljajo svojo uspešnost in se s tem počutijo bolj samoučinkovite. Zato naj učitelj in starši tudi ob nepravilno rešeni nalogi najprej poudarijo pozitiven učenčev trud, šele potem navedejo znanje in postopke, ki jih bo še moral osvojiti za uspešno rešitev naloge.

Craske (1988) kot nujni pogoj višje motivacije poudarja **zviševanje občutka lastne vrednosti**. Če učenec doživlja napake in po njih dobi občutek, da je on slab, morajo učitelj in starši pomagati, da učenec loči napako samo od svoje osebnosti. Spozna naj, da je narediti napako in celo pozitivno je, če jo prizna in se jo nauči popraviti, slabo pa edino, če jo zanika in je noče odpraviti. Clifford (1991) je v svoji raziskavi ugotovil, da je treba **učiti učence pozitivnega pomena tveganja**. Mnoge učence je strah poskusiti neko nalogo, ker se bojijo svoje nekompetentnosti in neuspeha. To seveda povišuje možnost napak in zbija motivacijo za učenje. Dokazal je, da zmorejo učenci, ki dosegajo višje učne rezultate prenašati višjo stopnjo tveganja ter da je doseganje uspeha v šoli pogojeno z **močno spodbudo staršev** učencev doma. Tako učenci kot njihovi starši si želijo spoštovanja, sodelovanja in harmonije v odnosih. To se odraža tudi v času, posvečenem delu za šolo doma. Če doživlja učenec občutek uspešnosti v opravilih v lastnem domu in ob tem pridobljenih različnih sposobnostih in kompetencah, bo to uspešnost zlahka prenesel na pričakovano uspešnost pri učenju.

Zaključek

Partnerski odnos med učitelji in starši se je v svetu in različnih strokovnih raziskavah že izkazal za enega ključnih delavnikov uspešnega dela z učenci z učnimi težavami. Ta dejavnik deluje tako varovalno (preventivno), kot tudi kot učinkovita pomoč učencem z učnimi težavami.

V zadnjem desetletju v slovenski strokovno pedagoški literaturi narašča število prispevkov in raziskav o pomenu partnerstva med učitelji in starši. To dokazuje vse večje zavedanje o pomenu tega odnosa tudi v slovenskem šolstvu. Ti prispevki so zadostna podlaga za oblikovanje sistemskih rešitev v slovenskem šolskem sistemu, s katerimi bi bila vsaka šola katere koli stopnje zavezana iskanju kar najučinkovitejšega načina sodelovanja s starši učencev svoje šole. Upoštevajoč rezultate navedenih študij iz tujine lahko ta način pomoči učencem z učnimi težavami bistveno pripomore k višjemu učnemu uspehu učencev z učnimi težavami tudi v Sloveniji.

Literatura in viri

- Canter, L. (2003). *Homework without tears*. New York: Harper Collins.
- Clifford, M. M. (1991). Risk taking: Theoretical, empirical, and educational considerations. *Educational Psychologist*, 26, str. 263-297.
- Craske, M. L. (1988). Learned helplessness, self-worth motivation and attribution retraining for primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 58, str. 152-164.
- Esler, A. N., Godber, Y. in Christenson, S. L. (2002). Best practices in supporting home-school collaboration. V A. Thomas in J. Grimes (ur.), *Best practices in school psychology IV* (str. 389-411). Bethesda, MD: NASP.
- Ferguson, D. L., Kozlevski, E. B. in Smith, A. (2001). *Transformed, inclusive schools: A framework to guide fundamental change in urban schools*. National institute for urban school improvement. Denver: U.S. Department of education, Office of special education programs, University of Colorado.
- Hiatt-Michael, D. (2001). *Preparing pre-service teachers for home-school partnership across the United states*. Paper presented at American educational research association annual meeting. Seattle.
- How to help your child achieve in school* (1998). Pueblo, CO. Consumer information center (Dept 109M). Pridobljeno 4. 2. 2020 s <http://www.ldonline.org/article.php?max=2'id=829&loc=99>
<http://www.ncpie.org/DevelopingPartnerships/KeysToSuccess.html>.
- Johnson, D. J. (2000). *Helping children with learning disabilities at home*. Boulder, CO: Westview Press.
- Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Mrvar, P., Govekar-Okoliš, M. in Mažgon, J. (2009). *Izzivi in smer-nice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Lavoie, R. (2008). *The teacher's role in home/school communication: everybody wins*. NY: Car-gio Press.
- Liontos, L. B. (1992). *At-Risk Families & Schools: Becoming Partners*. Eugene, OR. ERIC Clearin-ghouse on Educational Management.
- Mack, A. (1997). *A+ Parents: Help your children learn and succeed in school*. SF: McBooks.
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golubič, K., Kavkler, M. in Tan-cig, S. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive*. Ljubljana: ZRSŠ.
- National Board Professional Teaching Standards* (2001). Pridobljeno 3. 2. 2010 s <http://www.nbpts.org/standards>.

- Novljan, E. (2004). *Sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami pri zgodnji obravnavi*. Ljubljana: Sožitje.
- O'Shea, D. J. in O'Shea, L. J. (2001). Why learn about students families? *American journal of mental retardation*, 94, str. 231-239.
- Parents empowering parents* (2007). California State PTA Summer Service Mailing.
- Richards, R. G. (2008). *Being an efficient homework helper: turning a chore into a challenge*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Rosemond, J. (2004). *Ending the homework hassle: Understanding, preventing and solving school performance problems*. LA: Andrews & McMeel.
- Shartrand, A. M., Weiss, H. B., Kreider, H. M. in Lopez, M. E. (1997). *New skills for new schools: preparing teachers in family involvement. Harvard family research project*. Cambridge, MA: Harvard graduate school of education.
- Soo-Yin, L. (2003). Parent involvement in education. V G. Olsen in M. L. Fuller (ur.), *Home-school relations* (str. 134-158). Boston: Allyn and Bacon.
- Speck, O. (1999). Ganzheitlichkeit und Methoden in der Frühförderung. *Frühförderung interdisziplinär*, 4, str. 97-101.
- Stipek, D. J. (2001). *Motivation to learn*. North Canton, OH: Allyn & Bacon.
- Textor, M. R. (2006). *Eltern und Schule als Partner. Das Familienandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IPF)*. München: B & A.
- U. S. Department of Education OIIA, Educational partnerships and family involvement unit (2003). *Homework tips for parents*. Washington D.C: U.S. Department of Education OIIA.

Suzana Pulec Lah, Marija Kavkler

Podpora učitelju in drugim šolskim strokovnim delavcem pri uresničevanju koncepta dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli

Povzetek

Vseživljenjska uspešnost vseh učencev, tudi učencev z učnimi težavami, je pomembno odvisna od kakovosti učiteljevega izvajanja procesa poučevanja, zato je učitelj osrednji nosilec sprememb šolske prakse. Podpora učitelju in šolskim strokovnim delavcem predstavlja pomemben dejavnik za zagotavljanje učinkovitega poučevanja in ustrezni pomoči učencem z učnimi težavami. Temeljiti mora na potrebah šolskih strokovnih delavcev, potrebah učencev in značilnostih okolja, v katerem se odvija vzgojno-izobraževalni proces. V prispevku predstavljamo trende zagotavljanja podpore (pomembne elemente, vrste in oblike podpore) učiteljem v evropskih državah in v Sloveniji. Pri tem posebej poudarimo pomen nadaljnega profesionalnega usposabljanja šolskih strokovnih delavcev. Izpostavljamo tudi učiteljeva videnja trenutnih ovir za zagotavljanje učinkovitega poučevanja in pomoči učencem z učnimi težavami, njihove potrebe po podpori ter nakažemo priložnosti za nadaljnji razvoj celovitega sistema podpore učitelju.

Ključne besede: raznolika populacija učencev v razredu, učenci z učnimi težavami, podpora učitelju in šolskim strokovnim delavcem, uspešno poučevanje in oblike profesionalnega usposabljanja

Uvod

Za učinkovite spremembe vzgojno-izobraževalnega procesa ne zadostujejo le spremembe zakonodaje, predpisov in kurikula, ampak sta predvsem pomembni pripravljenost in zmožnosti učitelja, da se sooči, sprejme in vpelje spremembe v poučevalno prakso. Na nivoju šole oz. razreda je torej učitelj ključni subjekt vpeljevanja sprememb (Evans, 2001; Fullan, 2007; Magajna idr., 2008a).

Skladno z dokumentom Učne težave v osnovni šoli: koncept dela (Magajna idr., 2008a) naj bi bil učitelj zmožen učinkovito prepoznavati in upoštevati različnost, drugačnost, izvirnost in individualnost učencev ter učno okolje in proces organizirati tako, da bodo vsi učenci optimalno aktivni in uspešni.

Slovenski učitelji so pogosto obupani in preobremenjeni, ker imajo občutek, da ostajajo v razredu sami z raznoliko populacijo učencev (Magajna idr., 2008a). V praksi že danes najdemo učitelje, ki uspešno poučujejo raznoliko populacijo učencev v razredu, med katerimi so številni učenci z učnimi težavami, žal pa je tudi veliko tistih, ki menijo, da za to niso usposobljeni, zato ne upoštevajo posebnih potreb učencev. Iz strokovnih virov in prakse pa vemo, da je številne učitelje potrebno le nekoliko spodbuditi, jih podpreti, jim svetovati in jim ponuditi različne možnosti usposabljanja, da so pri reševanju praktičnih problemov v procesu poučevanja vseh učencev in tudi učencev z učnimi težavami uspešni in ob tem tudi ugotovijo, da vedo več, kot so si mislili.

Pri vpeljevanju sprememb v vzgojno-izobraževalni prostor, ki zahtevajo nove odgovornosti in kompetence učiteljev in drugih šolskih strokovnih delavcev, je nujno in strokovno odgovorno tudi načrtovanje in organiziranje celovitega sistema podpore učitelju ter drugim šolskim strokovnim delavcem za udejanjanje želenih sprememb.

Spremembe v šolah niso odvisne le od zakonov in predpisov ali ustrezne organizacije v razredu, ampak tudi od razpoložljivih strokovnih in materialnih virov na šoli, podpore učitelju, učiteljevega časa za poučevanje in timskega dela. **Ni dovolj, da učitelj pridobi le znanja in veščine, ampak je pomembno, da drugače dela, ima drugačna stališča in prepričanja o razlikah med učenci ter je pozitivno naravnani do učencev** (Russell, 2008; Tancig, 2008a). Kombinacija timskega soustvarjanja rešitev, materialne in strokovne podpore ter izobraževanje učitelju daje samozavest, da sprejme učence z učnimi težavami in drugimi posebnimi potrebami v razred in jim omogoči optimalni razvoj potencialov (Pijl in Meijer, 2007). Učinkovito vključevanje učencev z učnimi težavami in drugimi posebnimi potrebami terja pomembne spremembe na področju učiteljevega poučevanja, saj je učitelj osrednji nosilec sprememb, zato je v številnih mednarodnih dokumentih že izražena potreba po spremembi šolske prakse ter ustreznem usposabljanju učiteljev.

V 24. členu Konvencije o pravicah invalidov (2008) je priznana osebam s posebnimi potrebami pravica do izobraževanja. Konvencija zavezuje države pogodbenice, da zagotovijo tak izobraževalni sistem, ki je usmerjen v optimalni razvoj posameznikovih zmožnosti in uspešno vključevanje v družbeno okolje. Države pogodbenice pa tudi zavezuje, da morajo sprejeti ukrepe, s katerimi bodo izboljšale usposabljanje strokovnih delavcev na vseh ravneh izobraževanja, da bodo pravice oseb s posebnimi potrebami uresničene.

V Evropskem parlamentu je bila leta 2007 sprejeta Deklaracija (WD 64/2007) proti diskriminaciji in družbeni izključenosti oseb s specifičnimi učnimi težavami, ki poudarja promocijo dobre prakse, dostopnost do informacij, sistematično in zgodnje diagnosticiranje, učinkovito obravnavo učencev s specifičnimi učnimi težavami z oblikovanjem učinkovitih pedagoških pri-

stopov, ki bodo izboljšali redno in specialno pedagoško pomoč in podporo za otroke, mladostnike in odrasle s specifičnimi učnimi težavami (Rejouis-Panayotopoulos, 2007).

Leta 2010 je bila na konferenci ministrov za izobraževanje Sveta Evrope sprejeta deklaracija, v kateri je poudarjen pomen dobrega izobraževanja učiteljev za trajnostni razvoj demokratičnih družb. Učitelji namreč za poučevanje čedalje bolj raznolike populacije učencev (iz imigrantskih družin, revnih okolij, s posebnimi potrebami itd.) potrebujejo vsestranske kompetence, kar omogoča le kakovostno izobraževanje. Zgaga (po Žolnir, 2010) je na konferenci poudaril, da je nov velik izziv za pedagoško stroko upoštevanje raznolikosti populacije otrok, ki se ne učijo enako radi, niti enako lahko, niti enako uspešno vseh predmetov. Učitelj se mora zato usposobiti tako, da bo lahko uspešno poučeval svoj predmet in raznoliko populacijo otrok.

Vloga in odgovornost učitelja pri poučevanju in pomoči učencem z učnimi težavami ter iz tega izhajajoče skrbi učiteljev

Učitelj je danes soočen z mnogimi zahtevami in izzivi, ki jih prinašajo vedno nove sistemske spremembe vzgojno-izobraževalnega sistema, novosti na ožjem strokovnem področju ter novosti na področjih, ki so neposredno povezana z učenjem in poučevanjem.

Vključujoči koncept predpostavlja, da je *učitelj* tisti, ki je odgovoren za rast in napredek vsakega otroka, vključenega v šolski prostor. Zmožen in odgovoren naj bi bil oblikovati reflektivno in podporno učno okolje, ki se odziva na potrebe vsakega otroka ter predstavlja ustrezen vzgojno-izobraževalni prostor tudi za učence z lažjimi in zmernimi težavami oz. posebnimi potrebami.

Če je bil v preteklosti učitelj predvsem posredovalec znanja v najširšem pomenu besede in je bil lahko osredotočen predvsem na kurikulum in njegovo izvajanje (vodilo njegovega dela so bili predvsem učni načrti, predpisani cilji in vsebine), mora biti učitelj danes tudi natančen pedagoški »diagnostik«, ustvarjalen in fleksibilen organizator raznolikih učnih priložnosti in reflektivnih praktik, ki zna konstruktivno pristopati k izzivom vsakdanjega dela. Poleg tega mora znati vzdrževati soustvarjalen odnos z učenci, starši in drugimi strokovnimi delavci, oblikovati individualni delovni načrt pomoči (opredeliti učenčeve težave in močna področja, načrtovati cilje pomoči, prilagojeno poučevanje ipd.) ter učinkovito poznati in izvajati vse zakonske predpise in administrativne zahteve poučevanja in pomoči učencem z učnimi težavami. Učitelj mora biti tudi motiviran in pripravljen skrbeti za stalno strokovno izpopolnjevanje na področju seznanjanja z različnimi vrstami učnih težav, sodobnimi pristopi k poučevanju, učinkovitimi oblikami pomoči in na področju veščin timskega dela in vzpostavljanja soustvarjalnega odnosa z vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa (Magajna idr., 2008a).

To so kompleksne in zahtevne naloge, ki pogosto presegajo učiteljeve osnovne kompetence, ki jih je pridobil s svojim dodiplomskim izobraževanjem in usposabljanjem.

Ob soočanju z novimi zahtevami in odgovornostmi za učinkovito vključevanje in poučevanje učencev z učnimi težavami učitelji pogosto izražajo skrb in dvom o ustrezni usposobljenosti za delo z učenci z izrazitejšimi posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Na seminarjih namenjenih usposabljanju za delo z učenci z učnimi težavami učitelji pogosto izražajo naslednje skrbi, dvome in vprašanja:

- *Kako ustrezno prepoznati in oceniti otrokove zmožnosti in težave?* Pogosto prepoznajo učenca zgolj kot učenca, ki se počasneje uči, je moteč, počasen, nemotiviran, ima težave pri branju, pisanju ipd.. Katera so učenčeva močna področja, kakšne so njegove posebne potrebe, zakaj do njih prihaja in kako vplivajo na otrokovo učenje, pa so vprašanja, ki si jih pogosto niti ne zastavijo oz. nanje ne vedo odgovora.
- *Kako organizirati poučevanje, da bi lahko namenili dovolj pozornosti učencem z učnimi težavami in vsem ostalim učencem v razredu?* Pogosto imajo občutke krivde, da na račun enih ne posvečajo dovolj pozornosti drugim.
- *Kako prilagoditi poučevanje, da bodo tudi učenci z učnimi težavami dobili dovolj priložnosti za učenje in izkazovanje naučenega?* Kako poučevati učence z določeno vrsto težav? Kako in kaj prilagajati? Sprašujejo se, katere prilagoditve so učinkovite in do katere stopnje je smotrno in dovoljeno prilagajati vzgojno-izobraževalne zahteve. Pogosto so tudi v dvomih, kako predstaviti prilagoditve sošolcem.
- *Kako preverjati in ocenjevati znanje učencev z učnimi težavami?* Katere prilagoditve so dovoljene in smotrne ter kako upoštevati prilagoditve pri ocenjevanju?
- *Kako pridobiti starše za sodelovanje?* Kako ravnati, ko se starši ne odzovejo povabilom k sodelovanju? Kako pomagati otroku, kadar ni podpore v domačem okolju?
- *Kje poiskati in pridobiti določeno vrsto pomoči ali specifičnih informacij?* Predvsem izražajo potrebo pa povečani pomoči in podpore za delo z učenci, ki so nemirni, hiperaktivni oz. imajo druge izrazitejše čustvene ali vedenjske težave.

Zaradi navedenih ter mnogih drugih dvomov in vprašanj ter tudi zaradi nezadostnih povratnih informacij o uspešnosti ravnanja se učitelji pogosto čutijo nemočne in ne dovolj učinkovite pri delu z učenci z učnimi težavami. Ta opažanja so skladna z nekaterimi ugotovitvami drugih avtorjev, ki navajajo kot najpogostejše stresne dejavnike pri inkluzivnem poučevanju učencev s posebnimi potrebami tiste, ki so povezani z delom s starši učencev s posebnimi potrebami, z nizko oceno lastne profesionalne učinkovitosti oz. kompetentnosti, z administrativnimi zahtevami in obremenitvami ter s poučevanjem in pomočjo učencem z izrazitejšimi čustvenimi in vedenjskimi težavami (Engelbrecht, Forlin, Eloff in Swart, 2001).

Za uspešno vključevanje in poučevanje učencev z učnimi težavami ni dovolj zagotavljati neposredno podporo zgolj učencem, ampak je še pomembneje, da je glavnina podpore usmerjena k učiteljem in drugim šolskim strokovnim delavcem.

Podpora učitelju in drugim šolskim strokovnim delavcem pri delu z učenci z učnimi težavami

Koncept podpore učitelju je zelo širok pojem in je v središču edukacijskega procesa, za končni cilj pa ima nuditi podporo učitelju in pomoč učencu z učnimi težavami in drugimi posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Temeljna predpostavka podpore je v tem, da pomoč ni usmerjena samo v učenca, ampak tudi v potrebe učitelja po izboljšanju njegovih spretnosti za poučevanje.

Učinkovita podpora učitelju je eden ključnih dejavnikov za uspešno vključevanje in poučevanje učencev s posebnimi potrebami (Engelbrecht idr., 2001) in tudi za uspešno poučevanje učencev z učnimi težavami. Učinkoviti sistemi podpore temeljijo na integriranem, sistemskem pristopu, ki predpostavlja razumevanje in odzivanje vseh pomembnih elementov vzgojno-izobraževalnega prostora na raznolikosti učencev ter prepoznavanje in odstranjevanje možnih ovir za učinkovito učenje, poučevanje in razvoj vseh učencev (Engelbrecht idr., 2001). Podporo učitelju bi torej morali razumeti kot spraševanje, izmenjavo in sodelovanje za zagotavljanje raznolikih, fleksibilnih, visoko kakovostnih pedagoških odzivov na učenčeve posebne potrebe.

Elementi podpore učitelju (in drugim šolskim strokovnim delavcem)

Podpora učitelju zajema različne elemente na različnih nivojih:

(1) **Usposabljanje:** za spodbujanje učiteljevega profesionalnega znanja in spretnosti oz. profesionalne kompetentnosti. V mislih moramo imeti različne vrste in oblike usposabljanja: dodiplomsko izobraževanje in usposabljanje, nadaljnje profesionalno izobraževanje in usposabljanje (programi izpopolnjevanja, seminarji ipd.) ter izmenjavo znanj in izkušenj s kolegi in drugimi strokovnjaki.

(2) **Organizacija pomoči in podpore:** za izboljšanje dela v razredu, z učenci in kot del celotne šolske organizacije.

- *Delo v razredu:* podpora za implementacijo diferenciranih in individualiziranih poučevalnih strategij ter prilagoditev za zadovoljevanje raznolikih potreb učencev.
- *Delo z učenci:* podpora učitelju za pomoč učencem in optimalni razvoj njihovih zmožnosti ob upoštevanju omejitev oz. šibkosti. Učitelj je vedno osrednja oseba pri delu z učenci, zato mora biti podpora vedno načrtovana v sodelovanju z učiteljem.
- *Šolska organizacija* s funkcionalnega in pedagoškega vidika: najboljša izraba in organiziranost človeških in materialnih virov na šoli ter pridobivanje oz. zagotavljanje dodatnih potrebnih virov pomoči in podpore, možnosti za timsko delo in sodelovanje med osebjem in z družinami, priložnosti za kolegialno izmenjavo izkušenj (npr. šolski aktivni

učiteljev), oporo in učenje (npr. supervizija), načrtovanje prilagoditev ipd. Zagotavljanje pomoči in podpore mora biti del šolske politike, predpisov oz. strategije, ki upošteva vse dejavnike na šoli in ne le učenčeve individualne težave in omejitve.

Različne oblike podpore in pomoči učitelju (in drugim šolskim strokovnim delavcem)

Za učinkovito poučevanje in pomoč učencem z učnimi težavami učitelji najpogosteje potrebujejo naslednje oblike pomoči in podpore (Soriano, 1999; Engelbrecht idr., 2001; Magajna idr., 2008b):

- pomoč pri iskanju in zagotavljanju ustreznih informacij,
- pomoč pri prepoznavanju in ocenjevanju učenčevih zmožnosti, šibkosti in posebnih potreb,
- pomoč pri načrtovanju ustreznega učnega okolja, poučevalnega pristopa, učnega materiala, strategij za zadovoljevanje raznolikih razvojnih in učnih potreb ter predvsem pomoč pri poučevanju v razredu,
- pomoč pri načrtovanju, implementaciji in evalvaciji individualiziranega programa oz. edinstvenega projekta pomoči za posameznega učenca,
- pomoč pri izbiri in organizaciji različnih oblik usposabljanj,
- zagotavljanje priložnosti in možnosti za timsko delo, izmenjavo izkušenj, reševanje problemov in supervizijo,
- direktna pomoč učencem v razredu ali zunaj njega,
- pomoč in podpora pri izvajanju različnih oblik pomoči in podpore učencem z učnimi težavami ter
- pomoč in podpora za učinkovito sodelovanje s starši.

Podpora učiteljem pri poučevanju učencev z učnimi težavami in drugimi posebnimi potrebami v evropskih državah

Leta 1999 je Evropska agencija za razvoj na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami (European Agency for Development in Special Needs Education) izvedla obširno študijo o podpori učiteljem pri vključevanju in učinkovitem poučevanju ter pomoči učencem s posebnimi potrebami v sedemnajstih evropskih državah. Želeli so oceniti različne vrste organiziranosti, oblik in vrst podpore, ki so značilne za posamezne države, ter povzeti morebitne trende, izzive in dileme na tem področju. Slovenija v raziskavo ni bila vključena.

V nadaljevanju so predstavljene nekatere ključne značilnosti podpore učiteljem v izbranih evropskih državah (Soriano, 1999; Meijer, Soriano in Watkins, 2003).

V vseh državah je učitelj prepoznan kot ključni strokovnjak, ki je odgovoren za delo z vsemi učenci, torej tudi z učenci s posebnimi potrebami oz. učnimi težavami v večinskih šolah. Kar je potrebno, nudijo dodatno podporo v večinskih šolah večinoma specializirani učitelji oz. strokovni delavci (v različnih državah so različno poimenovani, npr. *specialist teacher* v Avstriji, Belgiji, na Cipru, Češkem, Danskem, v Italiji in drugod, *remedial teacher* na Islandiji in Irskem, *resource and visiting teacher* na Irskem, *support teacher* ipd.), in sicer v razredu ali zunaj nje-ga. V Angliji in Walesu imajo kot posebnost tudi paraprofesionalne delavce – učne asistente (*teaching assistants*), ki običajno niso visoko pedagoško izobraženi in usposobljeni, in nudijo učitelju pomoč v razredu pri enostavnejših organizacijskih in pedagoških delih, učencu pa nudijo osnovno asistenco v učnem procesu.

V nekaterih državah so specialni strokovni delavci zaposleni na šolah (npr. na Danskem, v Italiji, na Norveškem, v Španiji, v Angliji in Walesu *SENCO – special educational needs coordinator*), drugod nudijo podporo strokovnjaki specialisti, ki prihajajo iz različnih zunanjih institucij (npr. na Češkem *special education centers* in *pedagogical psychological centers*, v Angliji in Welsu *specialist support services*, v Luksemburgu *Ambulatory Remedial Department*) pogosto specialnih ustanov (v Grčiji, Lihtenštajnu, na Nizozemskem). V slednjem primeru delujejo specialne ustanove kot centri podpore in pomoči, ki prek svojih specialnih strokovnih delavcev (poleg učiteljev specialistov tudi specialni pedagogi, logopedi, psihologi in drugi) nudijo podporo učencem in učiteljem v večinskih šolah. V nekaterih državah (npr. v Angliji in Walesu, Latviji, na Švedskem, Portugalskem in drugod) poznajo obe vrsti podpore.

Podpora je usmerjena k učencu in učitelju, vendar je bistven delež še vedno namenjen neposredni pomoči učencu. Čeprav v vseh državah jasno poudarjajo, da je potrebno pomoč in podporo usmeriti k učitelju, da bi povečali njegovo kompetentnost za poučevanje vseh otrok in uspešno vključevanje učencev s posebnimi potrebami, tega večinoma še ne izvajajo sistematično.

Podpora učencem na šolah je zelo fleksibilna in raznolika, odvisna od razpoložljivih virov in potreb učencev ter poteka znotraj in izven razreda.

Podpora, ki je največkrat ponujena učiteljem, zajema:

- nudenje in zagotavljanje ustreznih informacij učitelju in drugim strokovnim delavcem, učencem, staršem – splošnih in specifičnih o posameznih težavah, posebnih potrebah, zadovoljevanju teh potreb, o ustreznih oblikah in strategijah pomoči ipd.;
- direktno pomoč učitelju pri načrtovanju diferenciacije in individualizacije vzgojno-izobraževalnega procesa (predvsem izbira primerne didaktičnega materiala),
- pomoč pri načrtovanju in izvajanju individualiziranega programa, ki ga v večini držav priznavajo kot ključni element za zagotavljanje učinkovitega vzgojno-izobraževalnega procesa za učence s posebnimi potrebami ter
- organiziranje potrebnega usposabljanja za učitelje.

Poleg naštetega v določenih državah poudarjajo tudi nujnost nudenja podpore v obliki:

- preventivnih ukrepov (ozaveščanje šolskih delavcev o učencih z učnimi težavami, dobri poučevalni praksi, načrtovanje prehodov oz. tranzicijsko načrtovanje) ter
- izboljševanje šole kot sistema z izmenjavo, delitvijo odgovornosti za uspešnost učencev in nenehnim usposabljanjem vseh zaposlenih na šoli.

V vseh državah izpostavljajo **usposabljanje učiteljev** za delo z učenci z učnimi težavami kot ključni pogoj za zagotavljanje ustrezne inkluzivne vzgoje in izobraževanja za te otroke. Vsi razredni učitelji so deležni določenih informacij in usposabljanja za delo z učenci s posebnimi potrebami že v okviru dodiplomskega študija (kot vsebine znotraj splošnih pedagoških predmetov, obvezni ali izbirni specialni predmeti ali moduli). Ponujene vsebine so pogosto preveč splošne, pretežno teoretične in učitelju ne omogočajo pridobiti zadovoljive praktične usposobljenosti za kasnejše potrebe poučevanja učencev z raznolikimi učnimi potrebami (Soriano, 1999).

V večini držav se morajo učitelji, ki želijo delati z učenci s posebnimi potrebami, dodatno usposablјati. To usposablјanje, ki sledi osnovnemu dodiplomskemu usposablјanju, ni nujno, je pa močno priporočeno.

Kot najbolj učinkovito obliko podpore učiteljem, ki poučujejo učence s posebnimi potrebami, v evropskih državah prepoznavajo različne, fleksibilne oblike dodatnega strokovnega usposablјanja (različne seminarje, delavnice in podobno), ki se ga učitelji prostovoljno udeležujejo (Meijer idr., 2003).

Izobraževanje in usposablјanje strokovnih delavcev

V nadaljevanju je predstavljena izbrana dobra praksa izobraževanja in usposablјanja šolskih strokovnih delavcev v tujini.

»Fleksibilno profesionalno usposablјanje«

Fleksibilno in učinkovito profesionalno usposablјanje, ki hitreje kot klasične oblike izobraževanja vpliva na izboljšanje dosežkov učencev, vključuje stalno učenje, partnerski odnos in takojšnjo možnost uporabe novih idej v praksi (Nixon, 2010). Učinkovitost profesionalnega usposablјanja učiteljev je pomembno odvisna od oblik dejavnosti organiziranih za učitelje in druge strokovne delavce (delavnice, skupinsko delo itd.), sodelovanja in doprinosa k reševanju problemov učiteljev (npr. iste šole, aktiva, iste stopnje itd.) ter trajanja dejavnosti (Garet idr., 2001, v Nixon, 2010).

Na področju posebnih potreb so vedno bolj aktualni različni programi profesionalnega usposablјanja. Učitelji namreč navajajo, da en sam kratek seminar o posebnih potrebah ni dovolj,

predolgi seminarjev pa večina ne želi. Dejavnosti pri »fleksibilnem profesionalnem usposabljanju«, za razliko od klasičnih oblik usposabljanja učiteljev, terjajo večje sodelovanje učiteljev samih, saj pri tem načinu usposabljanja dobijo ideje, strategije itd., ki jih lahko takoj uporabijo v razredu in sami so v največji meri pobudniki za izbiro vsebin, oblik dela, kar ni praksa drugih oblik izpopolnjevanj. Učitelji imajo zelo raznolike želje po podpori in pomoči. Najpogosteje navajajo potrebo po podpori pri odkrivanju posebnih potreb, pripravi individualiziranih programov, prilagoditvah, strategijah dela z učenci z izobraževalnimi in drugimi posebnimi potrebami itd. Profesionalni razvoj mora temeljiti na rezultatih raziskav, mora biti praktično usmerjen, sodelovalen, dolgoročen, s ciljem izboljšati poučevanje, ki je usklajen s standardi države in ocenjevanjem. Cilji profesionalnega usposabljanja morajo biti prilagojeni potrebam učiteljev, zato organizatorji skupaj z učitelji načrtujejo področja izboljšav, ker so potem bolj motivirani za učenje in uvajanje sprememb. Tak način dela je učinkovit, če je vključenih več učiteljev iste šole in se izvaja na šoli ali v bližnjem okolju (Jenkins in Yoshimura, 2010).

V okviru profesionalnega usposabljanja mora koordinator profesionalnega razvoja (npr. svetovalni delavec in/ali specialni pedagog) pritegniti učitelje k identifikaciji njihovih potreb in načrtovanju programa usposabljanja. Jenkins in Yoshimura (2010) sta oblikovala petstopenjski program profesionalnega razvoja inkluzivne prakse, ki je vključeval naslednje stopnje:

1. **pripravljalna stopnja**, v kateri so ugotovili širše cilje profesionalnega razvoja v skladu z vizijo šole, posebnimi potrebami učencev in interesi učiteljev (npr. učinkovitejše izvajanje individualne in skupinske pomoči za učence z učnimi težavami);
2. **stopnja načrtovanja**, v kateri so opredelili specifične potrebe (poznavanje strategij organizacije ter poznavanje strategij učinkovite individualne in skupinske pomoči) in potem na osnovi teh načrtovali ustrezne dejavnosti profesionalnega razvoja (študij informacij iz strokovnih in spletnih virov, izmenjava učinkovitih strategij v skupini, priprava kratkih gradiv z dokazano učinkovitimi strategijami itd.);
3. stopnja je predstavljala organizacijo **usposabljanja učiteljev** na izbranih izobraževalnih področjih s pomočjo vnaprej pripravljenih in potrebam učiteljev prilagojenih gradiv in različnih informacij (specialni pedagog ali svetovalni delavec pripravi gradiva za učitelje z informacijami o učinkovitih strategijah pomoči in podpore učencem);
4. stopnja je bila **implementacija** idej v prakso s podporo specialnega pedagoga, kar je trajalo 6 tednov (učitelji pri urah individualne ali skupinske pomoči preverijo učinkovitost predlaganih strategij, učnih gradiv in pripomočkov) in
5. stopnja terja **podporo učiteljem** pri izvajanju sprememb v praksi (redna in občasna srečanja z učitelji, izmenjava mnenj, podpora v razredu itd.).

Specialni pedagog ali svetovalni delavec, ki vodi tako profesionalno usposabljanje, mora imeti dovolj prakse na področju posebnih potreb ter mora razvijati in spodbujati timsko sodelovanje.

Učitelji (Jenkins in Yoshimura, 2010) so se v projekt vključevali prostovoljno in ker so dobili zanimive ideje za organizacijo dela v razredu, odkrivanje posebnih potreb, diferenciacijo in individualizacijo poučevanja ter nove strategije dela z učenci, so z veseljem sodelovali. Posebno navdušeni so bili nad gradivom, ki je bilo kratko, razumljivo, konkretno, da so ga lahko takoj uporabili v razredu. Veseli so bili tudi informacije o dodatnih spletnih virih. Prepletale so se skupinske in individualne oblike dela z učitelji ob dobrem sodelovanju vseh vključenih.

Fuk-Chuen (2010) v Hong Kongu že šesto leto izvaja učinkovit projekt profesionalnega usposabljanja učiteljev za učinkovito poučevanje učencev s posebnimi potrebami, v katerega so vključeni številni zainteresirani učitelji različnih šol širšega okolja. Skupine učiteljev se odločijo za izboljšavo določenega področja dela z učenci z učnimi in drugimi posebnimi potrebami (npr. metode odkrivanja dispraksije; strategije prilagajanja matematičnih učnih list za učence z učnimi težavami, ki se počasneje učijo itd.). Mesečno se srečujejo na eni od šol in drug drugemu predstavijo rezultate svojega dela, ki so jih tudi preverili v praksi. Dosegajo dobre rezultate.

»Program pomoči in podpore za učitelje«

Westling idr. (2005) so oblikovali in v praksi preverili program pomoči in podpore za učitelje (PPP). Program je bil oblikovan za potrebe šolske prakse, v kateri je bilo stalno pomanjkanje specialnih oblik pomoči, visoka raven stresa ter preutrujenosti pri učiteljih in specialnih pedagogih. Vsi so na začetku poročali, da je stanje tako, da ni mogoče vnašati novosti za izboljšanje kakovosti poučevanja v razredu.

Možnosti ustreznega profesionalnega razvoja z več pomoči pri določanju prednostnih nalog, načrtovanjem in reševanjem vedenjskih in učnih problemov ter več priložnosti za vključujoče, učinkovite pogovore s kolegi in drugimi strokovnimi delavci so kmalu spremenile prakso.

Program nudi podporo in pomoč pri reševanju vzgojno-izobraževalnih problemov, je dostopen vsem učiteljem, ki želijo biti bolj učinkoviti pri delu z izobraževalnimi in drugimi potrebami ter omogoča kombinacijo različnih oblik sodelovanja. Na začetku so poudarili prostovoljnost in sodelovalni način dela ter razvili pet principov, ki so usmerjali delo v okviru programa pomoči in podpore za učitelje (PPP). Principi so bili sledeči:

- spodbujanje učiteljev, da pomagajo drug drugemu pri reševanju praktičnih problemov in pri pridobivanju učinkovitih znanj za delo z učenci z učnimi in drugimi posebnimi potrebami;
- sodelovanje je na voljo vsem učiteljem, ni obvezno, omogoča različne fleksibilne oblike sodelovanja;
- vključenost učitelju nudi različne informacije, ki so mu v pomoč pri reševanju praktičnih vzgojno-izobraževalnih problemov in učitelj sam izbere obliko pridobivanja informacij in znanj, ki jih želi pridobiti;
- podpora in pomoč učitelju ni podvržena evalvaciji učiteljeve učinkovitosti ter
- sodelovanje v programu ne sme povzročati dodatnih problemov in stresa.

Program ponuja udeležencem več šol različne oblike sodelovanja. Stopnja sodelovanja posameznega učitelja je odvisna od njegovih potreb, stopnje ustreznosti programa, časovnih možnosti, interesa in ne od administrativnih zahtev. Westling idr. (2005) navajajo štiri vrste programov pomoči in podpore, pri katerih je poudarek na sodelovanju, izmenjavi virov in pomoči pri reševanju problemov v razredu. Vrste pomoči in podpore so: 1) tedensko sodelovalno reševanje vzgojno-izobraževalnih problemov, 2) tedenska komunikacija v spletnih klepetalnicah, 3) izmenjava informacij in materialov, ki jih pripravi koordinator ter 4) konzultacije s specialisti ob reševanju konkretnih problemov v razredu.

Učitelji so poudarjali, da so v navedenih oblikah pridobili veliko znanj za učinkovitejše poučevanje vseh učencev. Podpora in povezanost s kolegi je bila pomemben element teh srečanj ali klepeta v klepetalnici, kar je vplivalo na njihovo počutje in kompetentnost, zato so tudi bolj učinkovito reševali praktične probleme v razredu. Materiale, ki so si jih izposodili, so preverjali v razredu in izmenjevali izkušnje. Niso se izogibali niti temu, da so proces poučevanja opazovali specialisti v razredu, ker je bilo sodelovanje prostovoljno, brez osebnih podatkov, brez evalvacije in z zelo konkretno podporo in pomočjo za izboljšanje njihove prakse v razredu.

Izvajanje programa pomoči in podpore za učitelje je terjalo nekaj več finančnih sredstev kot prej opisano profesionalno usposabljanje, saj je bil vključen koordinator, udeleženci so imeli pokrite potne stroške za udeležbo na srečanjih, stroške nakupa nekaterih učnih pripomočkov in naročnine za spletno klepetalnico. Finančna sredstva za izvajanje programa pomoči in podpore je zagotovila država z zavedanjem, da podpora in pomoč učiteljem za učinkovitejše delo z učenci z učnimi težavami oz. posebnimi potrebami vpliva na bolj učinkovito poučevanje vseh učencev in zmanjša potrebo po bolj specialnih oblikah pomoči v večstopenjskem modelu obravnave učencev s težavami pri učenju in socialni integraciji.

Podpora učitelju pri poučevanju učencev z učnimi težavami in drugimi posebnimi potrebami pri nas

Glede na opredeljene vrste in oblike podpore učiteljem za delo z učenci z učnimi težavami lahko ugotovimo, da imamo v slovenskem šolskem prostoru *na voljo zelo raznolike možnosti podpore učencem in učiteljem* ter da je sistem podpore povsem primerljiv ali celo v prednosti pred sistemi podpore učitelju v nekaterih evropskih državah.

Podane so *zakonske in strokovne podlage* ter vzpostavljene *različne organizacijske oblike za podporo* učencem (npr. individualizacija in diferenciacija poučevanja, dopolnilni pouk, individualne in skupinske oblike pomoči, dodatna strokovna pomoč za učence z izrazitejšimi primanjkljaji), *na šolah so zaposleni šolski svetovalni delavci* (največkrat pedagogi, specialni ali socialni pedagogi, psihologi in/ali socialni delavci). Če je potrebno in na šoli ni zaposlen ustrezen strokovni delavec, je vzpostavljena tudi *mobilna specialno pedagoška služba*, ki jo organizirajo specialne ustanove in centri.

Pomoč učiteljem, drugim strokovnim delavcem, učencem in staršem nudijo tudi zunanje ustanove (npr. svetovalni centri za otroke, mladostnike in starše, mentalno-higienski oddelki v okviru zdravstvenih domov, centri za socialno delo, mladinski domovi ipd.) ter različna društva (npr. društvo BRAVO, Center za avtizem ipd.).

Bodoči vzgojitelji in učitelji ter ostali *študenti Pedagoške fakultete* Univerze v Ljubljani imajo že v *prvostopenjskih študijskih programih obvezne vsebine o učencih oz. poučevanju učencev z razvojnimi, učnimi in čustveno-vedenskimi težavami* ter različne izbirne module za spoznavanje in poglobljanje znanj in veščin za delo s to populacijo.

V okviru *nadaljnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja* so učiteljem na voljo *različne oblike usposabljanj* (tako po trajanju in načinu izvedbe kot po vsebini in kompetencah, ki jih udeleženci lahko pridobijo). Strokovni delavci se lahko vključijo v obsežnejši program izpopolnjevanja za delo z učenci s posebnimi potrebami, v različne krajše predpisane in posodobitvene programe (npr. Individualne in skupinske oblike pomoči, Specialno pedagoška znanja). Objavljeni so tudi številni drugi seminarji, delavnice, tematske konference in podobno, ki jih organizirajo različne ustanove (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Pedagoška fakulteta, Svetovalni centri, specialne ustanove, društva). Prednost številnih ponujenih oblik in vrst izobraževanja in usposabljanja je zagotovo možnost fleksibilne in raznovrstne izbire najprimernejše oblike glede na specialne potrebe učitelja in šole. Po izkušnjah uporabnikov in organizatorjev pa je slabost v manjši preglednosti ciljev in kompetentnosti, ki jih pridobijo udeleženci s posamezno vrsto izobraževanja oz. usposabljanja.

Šolski strokovni delavci izpostavljajo predvsem naslednje vsebine za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje: učinkovite oblike pomoči učencem z učnimi težavami, učinkoviti poučevalni pristopi, prepoznavanje vzrokov učnih težav, preverjanje in ocenjevanje znanja učencev z učnimi težavami, motiviranje učencev z učnimi težavami za šolsko delo, delo s starši otrok z učnimi težavami, odkrivanje otrok z učnimi težavami, timsko delo. Zanimivo je, da timsko delo razvrščajo najnižje, čeprav pomanjkanje sodelovalnih oblik dela izpostavljajo kot pomembno oviro za učinkovito pomoč učencem z učnimi težavami. Hkrati pa med najbolj zaželeno temo prištevajo področja, za katera se ocenjujejo kot najbolj strokovno usposobljeni, npr. nudenje različnih oblik pomoči in učinkovito poučevanje (Čačinovič Vogrinčič in Bregar Golobič, 2008).

V nadaljevanju povzemamo nekatere pomembne ugotovitve zadnjih razvojno-raziskovalnih nalog s področja dela z učenci z učenimi težavami v osnovni šoli, ki so objavljeni v publikaciji *Učne težave v osnovni šoli: problemi, priporočila, perspektive* (Magajna idr., 2008b), in hkrati nakažemo možnosti za izboljšanje trenutnega sistema za podporo učencu in učitelju.

Iz raziskave je razvidno, da šolski strokovni delavci *večji delež pomoči izvajajo v individualnih oblikah dela ter izven razreda*. Ker je za inkluzivno okolje pomembno, da se čim večji, smiselni delež pomoči izvaja v avtentičnem okolju oz. znotraj samega procesa poučevanja, je pomembno učitelje in druge šolske strokovne delavce usposobiti za nudenje podpore v razredu in v obliki skupinskih oblik pomoči. Raziskave so namreč potrdile uspešnost pomoči v manjših skupinah učencev (Swanson in Hoskyn, 1998, v Tancig, 2008b), predvsem pri učenju metakogni-

tivnih in samouravnalnih strategij ter samoučinkovitosti, ki so ključnega pomena za uspešnost učencev z učnimi težavami (Tancig, 2008b).

Ker učitelji *nudijo bolj splošne oblike pomoči*, potrebujejo dodatno izobraževanje in usposabljanje za prepoznavanje, razumevanje posebnih potreb učencev z učnimi težavami in nudenje bolj specifičnih oblik učne pomoči. Še posebej velja to za predmetne učitelje, ki so po izsledkih omenjenih raziskav največja skupina šolskih strokovnih delavcev, ki izvajajo individualne in skupinske oblike pomoči, imajo pa v času dodiplomskega študija manjši obseg pedagoško-psiholoških predmetov in predvidoma manj znanj in strategij za delo z učenci z učnimi težavami.

Učitelji si *največ podpore in pomoči šolskih svetovalni delavcev* želijo predvsem pri delu z *otroki s čustvenimi težavami, nemirnimi, hiperaktivnimi otroki, s splošno upočasnjanim intelektualnim razvojem, ki so socialno ogroženi – revni in otroci s pomanjkljivimi učnimi in delovnimi navadami*, saj menijo, da so pri delu s temi učenci najmanj uspešni (Kavkler, 2008). To so vsebine, ki bi morale biti poudarjene v različnih oblikah usposabljanj in podpore učiteljem.

Pomemben je tudi podatek, da so z utečeno prakso pomoči *bolj zadovoljni strokovni delavci na razredni stopnji* kot to velja za strokovne delavce na predmetni stopnji. Koristno bi torej bilo raziskati možnosti in priložnosti, da se dobra praksa pomoči z razredne stopnje ustrezno prilagodi in prenese na predmetno stopnjo oz. da se raziščejo ovire za pomanjkljivo pomoč na predmetni stopnji in poiščejo ustrezni alternativni modeli.

Učiteljevo videnje ovir in težav za učinkovito podporo učencem z učnimi težavami in njim samim

Podpora je tudi v slovenskem prostoru, podobno kot v evropskih državah, še vedno pretežno usmerjena v delo z učenci, mnogo manj pa v podporo učitelju za učinkovito poučevanje in pomoč učencev z učnimi težavami. To se zrcali tudi v dejstvu, da šolski strokovni delavci po izsledkih omenjenih raziskav pri delu z učenci z učnimi težavami najbolj pogrešajo strokovno sodelovanje (timski pristop na šoli) in strokovno podporo (supervizijo, svetovanje, publiciranje strokovne literature, izdajanje strokovnih pripomočkov ipd.) zunanjih ustanov. Približno četrтина pa pogreša tudi večjo strokovno podporo na šoli (večje sodelovanje, pretok informacij, podporo vodstva ipd.). Ker so učitelji na vrhu težav oz. ovir poleg organizacijskih težav navajali odsotnost timskega pristopa, ki ga strokovna literatura izpostavlja kot ključni princip za uspešno vključevanje učencev s posebnimi potrebami, bi bilo sistematično usposabljanje za timsko delo nujno umestiti že v osnovno usposabljanje za učiteljski poklic, poleg tega pa nuditi šolskim strokovnim delavcem tudi druge raznolike možnosti stalnega strokovnega usposabljanja za takšen način dela (Tancig, 2008a). Skladno z omenjenimi organizacijskimi težavami pri učinkoviti podpori bi bilo nujno tudi sistemsko določiti čas za timsko načrtovanje, delo in evalvacijo v redno delovno obveznost učiteljev in drugih šolskih strokovnih delavcev na šoli.

Dobra tretjina sodelujočih strokovnih delavcev v omenjenih raziskavah je kot oviro izpostavila *nezadostno strokovno usposobljenost strokovnih delavcev za pomoč učencem z učnimi težavami*. Kot smo že poudarili, so učitelji glavni strokovni delavci, ki so odgovorni za poučevanje vseh otrok. To pomeni, da morajo osvojiti ustrezna znanja in veščine za zadovoljevanje raznolikih potreb različnih učencev. Nujnost skrbnega vseživljenjskega usposabljanja učiteljev smo v prispevku že večkrat izpostavili.

Zanimivo je, da se posebej *učitelji* v splošnem čutijo dovolj strokovno usposobljeni za nudenje različnih oblik pomoči, še v največjem deležu pa *izpostavljajo svojo nezadostno strokovno usposobljenost pri delu z učenci med poukom v učilnici*. Pri tem se srečujejo tako z organizacijskimi težavami kot s težavami z motiviranjem učencev. Možne rešitve izpostavljenega problema so v izvajanju različnih oblik pomoči drugih strokovnih delavcev znotraj razreda (bolj fleksibilno, večkrat na teden po manj časa oz. po potrebi), med poukom v obliki timskega poučevanja ali diferenciranega dela v majhnih skupinah, v dodatnem usposabljanju učiteljev za učinkovito diferencirano in individualizirano poučevanje in seveda v pridobivanju spretnosti za vzpostavljane soustvarjalnega odnosa z učenci.

Slaba tretjina v raziskavah sodelujočih šolskih strokovnih delavcev prepoznava nadaljnje ovire v *odsotnosti načrtnosti in sistematičnosti pri delu na tem področju, namenjanju premalo časa temu področju in slabi koordiniranosti individualnih projektov pomoči*. Izražena težava je v veliki meri posledica dejstva, da *področje učnih težav oz. dela z učenci z učnimi težavami niti na polovici šol ni opredeljeno kot celovita in skupna skrb šole*. To se seveda odraža v odsotnosti celostne in skupne sistematične šolske vizije oz. strategije postopanja in ravnanja s problematiko učnih težav.

Poznavanje trenutnih objektivnih danosti in virov pomoči v šolskem sistemu ter predvsem poznavanje ocen učiteljev o uspešnih elementih ter ovirah in težavah trenutnega sistema podpore za uresničevanje sodobnega koncepta dela z učenci z učnimi težavami nam je predstavljalo temeljno izhodišče za načrtovanje strokovnih smernic za uresničevanje koncepta v bodoče.

Zaključek – priložnosti, možnosti in izzivi za bolj učinkovito podporo učitelju pri delu z učenci z učnimi težavami

Prepoznavanje, upoštevanje in podpiranje učne raznolikosti ni zgolj odgovornost učitelja, čeprav je učitelj tisti, ki je v razredu prvi in pogosto edini izvajalec učnega procesa. V vključujoči učni skupnosti bi moralo biti upoštevanje in podpiranje učne raznolikosti deljena odgovornost učiteljev, drugih strokovnih delavcev na šoli in izven nje, staršev, vrstnikov in šolske oblasti. Oblikovanje in izvajanje učinkovitega podpornega sistema je eden ključnih dejavnikov za uspešno poučevanje in celostno pomoč učencem z učnimi težavami.

V slovenskem šolskem prostoru *imamo številne že vzpostavljene vire moči oz. elemente podpore* (zakonske podlage in predpise, raznolike organizacijske in vsebinske oblike pomoči in podpore učencem, učiteljem in staršem ipd.), vendar pa ti pogosto ali praviloma *niso sistemsko umeščeni v celovit načrt podpore* in pomoči, predvsem pa je *premalo evalvirana učinkovitost* posameznih elementov in različne kombinacije le-teh.

V prispevku smo nakazali nekatere pomembne možnosti in priložnosti za izboljšanje učinkovitosti podpore učiteljem in drugim strokovnim delavcem za uspešnejše poučevanje in pomoč učencem z učnimi težavami:

- evalvacija pridobljenih kompetenc diplomantov pedagoških študijskih programov za delo z učenci z učnimi težavami in po potrebi okrepitev (praktičnega) pedagoškega usposabljanja za delo s to skupino učencev;
- celosten pregled in priporočila različnih oblik in vrst nadaljnjega strokovnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev in drugih šolskih strokovnih delavcev (komu so namenjene in kako učinkovite so posamezne oblike in vrste izobraževanja in usposabljanja – različni programi izpopolnjevanja, predpisani in posodobitveni programi oz. seminarji, dokvalifikacije ipd.);
- celovite sistemske in organizacijske rešitve, ki bi učiteljem in drugim šolskim strokovnim delavcem omogočale timsko delo, sodelovalno in soustvarjalno načrtovanje, reševanje problemov (npr. supervizijo, kolegialno mentorstvo), poučevanje in izvajanje pomoči ter evalvacijo dela in napredka učenca na šoli ter z zunanjimi ustanovami;
- vzpostaviti sistemske in organizacijske pogoje za okrepitev pomoči učencem v razredu in v skupinskih oblikah pomoči ter posvečanje večjega poudarka neposredni podpori učitelja;
- evalvacija učinkovitosti obstoječih načinov pomoči in podpore učencem in učiteljem ter na osnovi tega racionalizacija oz. okrepitev učinkovitih virov, oblik in vrst pomoči in podpore ter po potrebi vpeljava novih virov podpore (npr. multiprofesionalni timi za pomoč šolam pri oblikovanju inkluzivne klime oz. inkluzivni timi);
- oblikovanje oz. operacionalizacija celostne strategije dela z učenci z učnimi težavami na vsaki šoli z upoštevanjem vseh specifičnih pogojev na šoli in v ožji skupnosti ter ob upoštevanju smernic za uresničevanje Koncepta, ki bodo pripravljene na državni ravni.

Izziv ostaja, kako maksimalizirati učinkovitost obstoječih virov pomoči in jih umestiti v celosten sistem podpore in pomoči, ki bi skušal minimalizirati potencialne, za učitelja stresne elemente pri delu z učenci z učnimi težavami ter kako aktivirati in vzpostaviti vse uspešne načine soočanja s temi elementi ter posledično učencem omogočati optimalni razvoj njihovih potencialov.

Učitelji morajo bolj pogumno raziskovati svoje možnosti za uresničevanje posebnih potreb učencev z učnimi težavami in svoje izkušnje izmenjati s kolegi. Ker direkten prenos modelov iz tujine ni učinkovit, moramo raziskati svoje možnosti, potrebe in vire ter načrtovati in izvajati sistematične in sistemske spremembe. Pri uvajanju novosti moramo poiskati vire med dobro strokovno usposobljenimi učitelji, specialnimi pedagogi, svetovalnimi delavci na šolah, stro-

kovnimi delavci zunanjih ustanov ter člani predvidenih strokovnih in podpornih centrov. Seveda pa bo vzgoja in izobraževanje vseh učencev, posebno pa učencev z učnimi težavami, učinkovitejša s podporo Ministrstva za šolstvo in šport ter s skupnim načrtovanjem, sistematičnim uvajanjem in uresničevanjem potrebnih sprememb na sistemski, šolski in individualni ravni.

Pri iskanju rešitev moramo upoštevati tudi raznolikost objektivnih danosti (človeških, materialnih, finančnih virov ipd.) v posameznih okoljih in predlagati rešitve, ki bodo upoštevale te raznolikosti in omogočale fleksibilno načrtovanje podpore glede na danosti in potrebe učnega okolja ter učenca z učnimi težavami.

Literatura in viri

- Čaćinovič Vogrinčič, G. in Bregar Golobič, K. (2008). Ovire in težave pri reševanju učnih težav. V L. Magajna idr. (2008b), *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila* (str. 189-206). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Engelbrecht, P., Forlin, C., Eloff, I. in Swart, E. (2001). Developing a support programme for teachers involved with inclusion in South Africa. *International Journal Of Special Education*, 16 (1), 80-89.
- Evans, R. (2001). *The Human Side of School Change: Reform, Resistance, and the Real-Life Problems of Innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fuk-Chuen, H. O. (2010). *A collaborative mode of professional development for teachers of students with learning disabilities*. Poster presentation. RIGA2010 Embaracing inclusive approaches for children and youth with special education needs. Riga 11.-14. 7. 2010.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. izdaja). New York, London: Teacher's College Press.
- Jenkins, A. A. in Yoshimura, J. (2010). Not another inservice. Meeting the special education professional development needs of elementary general educators. *Teaching exceptional children*, 42(5), 36-43.
- Kavkler, M. (2008). Individualne in skupinske oblike pomoči. V L. Magajna idr. (2008b), *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila* (str. 169-180). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Konvencija o pravicah invalidov* (2008). Pridobljeno 8. 4. 2011 s www.mddsz.gov.si ali www.zveza-sozitie.si.
- Magajna, L., Čaćinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. in Nagode, A. (ur.) (2008a). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela (Program osnovnošolskega izobraževanja)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M. in Tancig, S. (2008b). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Meijer, C. J. W., Soriano, V. in Watkins, A. (2003). *Special Needs Education in Europe; Thematic Publication*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Nixon, S. E. (2010). *Inclusive classrooms or ability segregation: Which bodes best for America's classrooms?* ISEC2010 Inclusive and supportive Education Congres. Promoting diversity and inclusive practice. Belfast, 2-5.8. 2010. Pridobljeno 8. 4. 2011 s www.ISEC2010.org.
- Pijl, S. J. in Meijer, C. (2007). Factors in inclusion: a framework. Innovation in special educational needs- Support in regular Education. *Reader 2007 for the Inspire course*. Ljubljana. Slovenia. June 2-8, 2007.
- Rejouis-Panayotopoulos, M. (2007). Opening Adress at EDA Conference. *EDA NEWS*, 1(5), 21-28.
- Russell, C. L. (2008). How are your person first skills? *Teaching exceptional children*, 40(5), 40-43.
- Soriano, V. (ur.) (1999). *Teacher Support. Organisation of Teachers Support for Teachers Working with Special Needs in Mainstream Education. Trends in 17 European Countries*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Tancig, S. (2008a). Podpora učitelju: supervizija in timsko delo. V L. Magajna idr. (2008b), *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila* (str. 92-99). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Tancig, S. (2008b). Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči. V L. Magajna idr. (2008b), *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila* (str. 181-188). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Westling, D. L., Cooper-Duffy, K., Prohn, K., Ray, M. in Herzog, J. M. (2005). Building a teacher support program. *Teaching Exceptional Children*, 37(5), 8-13.
- Žolnir, N. (2010). Časi elitizma v šolstvu so minili. *Delo*, 7. 6. 2010, 52(129), 4.

O avtorjih

Lia Janželj, univ. dipl. psih., je delno zaposlena na Pedagoški fakulteti kot raziskovalka področij pravnih vidikov učnih težav in strukture pisanja na projektu ESS Učne težave v OŠ. Delno je zaposlena tudi na Gimnaziji Jožeta Plečnika v Ljubljani, kjer poučuje psihologijo. Končuje študij prava na ljubljanski Pravni fakulteti, z željo, da bi pridobila in povezala znanje ter izkušnje s področij prava in psihologije.

Andreja Jereb, univ. dipl. ped., dipl. ekonom. in prof. teol.. Zaposlena je na Pedagoški fakulteti v Ljubljani v okviru projekta Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela 'Učne težave v osnovni šoli'. V času izvajanja projekta je teoretično proučevala različna področja, kot so: vpliv učnega okolja na vzgojno-izobraževalne dosežke učencev z učnimi težavami, učna uspešnost fantov z učnimi težavami, vrstniška pomoč za učence z učnimi težavami, pomen uspešnega prehoda kot vira pomoči za učence z učnimi težavami, partnersko sodelovanje med učitelji in starši kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami ter ekonomske posledice učne neuspešnosti.

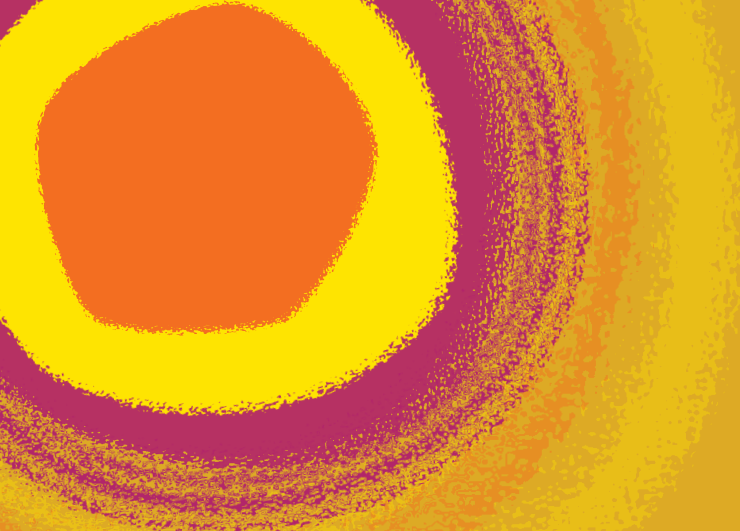
Dr. Marija Kavkler je izredna profesorica s področja specialne in rehabilitacijske pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Svoja znanja in izkušnje posreduje študentom dodiplomskega in podiplomskega študija ter šolskim strokovnim delavcem v različnih oblikah izpopolnjevanja. Njeno področje delovanja je povezano z inkluzivno vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami, posebno tistih s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami. Raziskovalno se je v številnih domačih in mednarodnih projektih ukvarjala z izobraževalno neuspešnostjo učencev, dijakov in študentov. Sodelovala je pri pripravi ključnih dokumentov s področja učnih težav. S povezovanjem teoretičnih dognanj in praktičnih izkušenj si prizadeva za šolo, ki bo v največji meri upoštevala potrebe raznolike populacije šolajočih učencev.

Janja Košir, prof. def., je zaposlena na OŠ Trnovo in na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Pri raziskovalnem delu se ukvarja s preučevanjem in preizkušanjem modelov formativnega spremljanja učencev pri usvajanju osnovnih učnih spretnosti (branja, pisanja, računanja), ter s področjem dela z učenci z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanja. Pri delu v praksi se trenutno posveča učencem, ki počasneje usvajajo znanja, v prihodnosti pa si v prakso dela z učenci z učnimi težavami želi uvesti in v njej preizkusiti tudi nekatere formativne preizkuse za spremljanje učnega napredka na področju osnovnih učnih spretnosti, ki bi podprli lažje prepoznavanje učencev z učnimi težavami, zagotavljanje ustreznih zgodnjih oblik pomoči in spremljanje učinkovitosti izvedene obravnave.

Dr. Lidija Magajna je docentka za psihologijo v edukaciji na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, na Svetovalnem centru v Ljubljani pa poleg vodenja razvojno-raziskovalnega dela

opravlja tudi diagnostično in svetovalno delo na področju motenj učenja in psihosocialnega prilagajanja. Strokovno se je izpopolnjevala na Free University (Nizozemska) v razvojni in pedagoški nevropsihologiji ter na Univerzi v Oslu v usposabljanju in svetovanju učiteljem. Sodelovala je pri številnih različnih oblikah usposabljanja strokovnih delavcev na področju izobraževanja in zdravstva, izdelavi strokovnih ekspertiz in konceptualnih dokumentov. Je članica Mednarodne akademije za raziskovanje na področju specifičnih učnih težav (IARLD). Raziskovalno in publicistično se je v številnih mednarodnih in domačih projektih ukvarjala s problemi učne neuspešnosti, razvojem pismenosti in zgodnje matematične kompetentnosti ter kognitivnimi in psihološkimi procesi pri učnih težavah splošne ali specifične narave.

Mag. Suzana Pulec Lah je višja predavateljica s področja specialne in rehabilitacijske pedagogike na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Njeno ožje področje razvojno-raziskovalnega in praktičnega dela je usmerjeno v prepoznavanje in ocenjevanje posebnih potreb, individualizirano poučevanje in obravnavo, še posebej učencev s pomanjkljivo pozornostjo in hiperaktivnostjo ter podporo šolskim strokovnim delavcem pri delu z učenci z učnimi težavami. Sodeluje v različnih oblikah strokovnega usposabljanja šolskih strokovnih delavcev ter vodi srečanja s starši z vsebinami z njenega področja delovanja. Raziskovalno in publicistično se v zadnjih letih ukvarja z ugotavljanjem in zagotavljanjem pogojev za učinkovito odkrivanje in zadovoljevanje različnih vzgojno-izobraževalnih potreb učencev v osnovni šoli.



Leta 2007 je bil na 106. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje sprejet **Koncept dela 'Učne težave v osnovni šoli'**. V obsežnem razvojno-raziskovalnem projektu **Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela 'Učne težave v osnovni šoli'**, ki je v letih 2008-2011 potekal v okviru Univerze v Ljubljani in bil financiran iz sredstev Evropskega socialnega sklada (ESS) ter sredstev Ministrstva za šolstvo in šport Republike Slovenije, sta raziskovalni skupini pri Pedagoški fakulteti in Fakulteti za socialno delo pripravili nove in dodatne strokovne podlage, ki podrobneje predstavljajo, poglobljajo in razvijajo nekatere najpomembnejše strokovne smernice iz koncepta dela z učenci z učnimi težavami – z namenom, da bi bile v pomoč in podporo šolskim strokovnim delavcem, učencem in staršem pri uresničevanju koncepta v praksi. Rezultat triletnega razvojno-raziskovalnega dela je zbirka štirih monografij: ***Učenci z učnimi težavami – izbrane teme***, ***Učenci z učnimi težavami – prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje***, ***Učenci z učnimi težavami – pomoč in podpora*** ter ***Učenci z učnimi težavami – izvirni delovni projekt pomoči***.

... Sedem avtoric predstavlja devet zanimivih in izredno aktualnih tem, usmerjenih v problematiko »učnih težav« v inkluzivni šoli. K aktualni problematiki avtorice pristopajo z vidika socialnega in interaktivnega modela, ki poudarja odgovornost okolja, ki mu pripadajo učenci s težavami. Monografija je originalna z več vidikov: z vidika pristopa, ker se v monografiji k problemom in predmetu pisanja pristopa na zanimiv in celosten način (od osnovnih pojmov, prek zgodovinskih, pravnih in ekonomskih dejavnikov do številnih sistemskih dejavnikov usmerjenih v šolo in šolsko okolje); z vidika selektivnosti, ker izbor tem ne ustreza le cilju pisanja monografije, ampak je tudi sistemsko in raznoliko zastavljen (vzroki, posledice, okolje in podpora); in nenazadnje, z vidika razumljivosti, ker so se avtorice potrudile, da na različne načine in z več vidikov osvetlijo vsako poglavje in vsako temo. ...

Prof. dr. sc. Zrinjka Stančič

