

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Simona Šivec

**SOUSTVARJANJE REŠITEV V PROCESU SODELOVANJA
Z DRUŽINO IN OTROKOM S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2017

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Simona Šivec

**SOUSTVARJANJE REŠITEV V PROCESU SODELOVANJA
Z DRUŽINO IN OTROKOM S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI**

Magistrsko delo

Mentorica: doc. dr. Lea Šugman Bohinc

Študijski program:

Socialno vključevanje in
pravičnost na področju
hendikepa, etničnosti in spola

Ljubljana, 2017

ZAHVALA

Iskrena hvala družini, s katero sem sodelovala, da mi je prijazno dovolila uporabo vseh informacij in podatkov za namen magistrske naloge.

Srčna hvala moji mami, da vedno najde vzpodbudne besede in mi vedno stoji ob strani.

Hvala sestri, da mi je vedno pripravljena ponuditi prevoz in urediti potrebne stvari, ko sem v tujini.

Hvala iskrenim prijateljicam, ki so me z nasveti in podporo vzpodbujale pri pisanju magistrske naloge. Hvala tudi prijateljici, ki je kljub svoji težki bolezni zame našla čas, se borila do konca in mi pokazala močno voljo do življenja. Vem, da si vedno ob meni, zdaj le v drugačni obliki.

Zahvaljujem se tudi moji mentorici doc. dr. Lei Šugman Bohinc, da je sprejela mentorstvo in magistrsko delo strokovno pregledala.

Nenazadnje hvala tudi sebi, da ne obupam in da še v tako težkih trenutkih znam najti najmanjšo bilko in svetlečo lučko, ki me vodi nazaj v smisel življenja.

PODATKI O MAGISTRSKI NALOGI

Ime in priimek: Simona Šivec
Kraj: Ljubljana
Leto: 2017
Naslov naloge: Soustvarjanje rešitev v procesu sodelovanja z družino in otrokom s specifičnimi učnimi težavami

Število strani: 129
Mentorica: doc. dr. Lea Šugman Bohinc
Ključne besede: IDPP z družino, učne težave, specifične učne težave, odkrivanje in prepoznavanje učnih težav, zgodnja obravnava, šolska svetovalna služba

POVZETEK

V magistrskem delu raziskujem soustvarjanje rešitev z družino in otrokom s specifičnimi učnimi težavami, v izvirnem delovnem projektu pomoči (IDPP). Raziskujem procese v šoli in interakcije med različnimi akterji, ki vstopajo v proces iskanja rešitev za uspešno napredovanje otroka s specifičnimi učnimi težavami v višji razred. V teoretičnem delu predstavim pomembnost socialnega dela z ranljivo družino oz. družino s številnimi izzivi, koncepte in metode dela za uspešno soustvarjanje v IDPP; na drugi strani šolo kot institucijo, ki preveč sledi sistemu in za družino deluje odbijajoče. Osrednjo pozornost namenim osnovnim izhodiščem in pristopom za prepoznavanje različnih vrst učnih težav ter pomembnosti vlog različnih akterjev pri odkrivanju le-teh. Ključnega pomena za uspešno sodelovanje šole z družino ima vloga socialne službe v osnovni šoli, zato predstavim njeno sodelovanje z različnimi akterji. Opišem vpliv šolske neuspešnosti na otrokov osebni razvoj, saj je v mojem raziskovalnem primeru otrok razvil velike emocionalne težave, nizko motivacijo za učenje in velik odpor do šole.

Teoretične in pridobljene rezultate v empiričnem delu, analiziram s pomočjo študije primera ene družine, ki ni bila deležna ustrezne podpore in pomoči s strani šole. Med raziskovanjem odkrijem pomanjkljivosti zakonodaje, ki ne deluje v korist otrok z učnimi težavami, temveč le krije šolske strokovne delavce pri neuspešnem odkrivanju in prepoznavanju učnih težav. Odkrivam, da je uspešno sodelovanje s šolo in družino, odvisno od posameznih članov, ki so soudeleženi v procesu.

DATA ABOUT MASTER THESIS

Name and surname: Simona Šivec

Title: Creating solutions in the process of cooperation with the family of a child with specific learning difficulties

Place: Ljubljana

Year: 2017

Number of pages: 129

Tutor: doc. dr. Lea Šugman Bohinc

Key words: IWPH with family, learning difficulties, specific learning difficulties, detection and recognition of learning problems, early reading, school counselling

ABSTRACT

In the master's thesis, I research the co-creation of a solution with the family of a child with specific learning difficulties, in an individual working project of help (IWPH). I research processes at school and the interactions between different actors entering the process of finding solutions for the successful progression of a child with specific learning difficulties to a higher class. In the theoretical part, I present the importance of social work with a vulnerable family, and concepts and methods of work for successful co-creation in IWPH. On the other hand, the school as an institution too closely follows the system and therefore does not appear inviting to the family. I devote the most attention to the basic starting points and approaches to identify the different types of learning problems and the importance of the roles of various actors in discovering them. The key to the successful cooperation between a school and a family is the role of social services in elementary school; therefore I present its cooperation with various actors. I describe the impact of school failure on the child's personal development, as in my research case, the child has developed big emotional problems, low motivation for learning and considerable resistance to school.

The theoretical and acquired results of the empirical work are analysed with the help of a case study on one family that did not receive adequate support and help from the school. During the research, I discover the shortcomings of legislation that does not work for children with learning difficulties, but only protects school professionals in failing to discover and identify learning problems. I find that successful cooperation with a school and a family depends on the individual members involved in the process.

KAZALO VSEBINE

UVOD.....	1
TEORETIČNI DEL	3
1. SOCIALNO DELO Z DRUŽINO	3
1.1 DRUŽINA	4
1.2 ŠOLA	7
1.2 ZAGOVORNIŠTVO	9
2. IZVIRNI DELOVNI PROJEKT POMOČI.....	12
2.1 DELOVNI ODNOS	13
2.1.2 GLAS OTROKA	16
2.1.3 MOČ BESED.....	18
2.2 SINERGETIKA SOUSTVARJANJA POMOČI V ŠOLI	20
2.4 SOUSTVARJANJE V ŠOLI.....	26
3. UČNE TEŽAVE.....	29
3.1 VRSTE UČNIH TEŽAV	29
3.2 SPLOŠNE IN SPECIFIČNE UČNE TEŽAVE	30
3.3 PREPOZNAVANJE IN ODKRIVANJE UČNIH TEŽAV	33
3.3.1 OSNOVNA IZHODIŠČA IN PRISTOPI ZA PREPOZNAVANJE UČNIH TEŽAV ..	34
3.3.2 MODEL ODZIV NA OBRAVNAVO	35
3.3.3 KONTINUUM POMOČI Z UČENCEM Z UČNIMI TEŽAVAMI.....	36
3.3.4 ZGODNJA OBRAVNAVA.....	40
3.4 VLOGA UČITELJA PRI ODKRIVANJU UČNIH TEŽAV PRI MATEMATIKI	42
3.5 POMANJKANJE POZORNOSTI, NEMIRNOST IN HIPERAKTIVNOST	43
3.6 PRIKRITI KURIKUL V ŠOLI	46
3.7 VPLIV ŠOLSKE NEUSPEŠNOSTI NA OTROKOV OSEBNOSTNI RAZVOJ	49
4. ŠOLSKA SVETOVALNA SLUŽBA V OSNOVNI ŠOLI.....	52
4.1 VLOGA ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE Z UČENCI Z UČNIMI TEŽAVAMI.....	52
4.2 SODELOVANJE ŠOLE S STARŠI UČENCEV Z UČNIMI TEŽAVAMI	54
4.3 SODELOVANJE UČITELJEV S STARŠI OTROK Z UČNIMI TEŽAVAMI	57
4.4 SODELOVANJE SVETOVALNE SLUŽBE S STARŠI OTROK Z UČNIMI TEŽAVAMI	58
EMPIRIČNI DEL	60
5. OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA IN CILJEV	60
5.1 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA.....	62
6. RAZISKOVALNA METODOLOGIJA	63

6.1 RAZISKOVALNA METODA	64
6.2 MERSKI INSTRUMENT	64
6.3 VZOREC RAZISKAVE	65
6.4 POSTOPEK ZBIRANJA IN UREJANJA PODATKOV	65
6.5 OBDELAVA IN ANAZLIZA PODATKOV	67
7. REZULTATI IN INTERPRETACIJA REZULATOV	69
7.1 SINHRONA KRONOLOGIJA	71
7.1.1 SINHRONI KRONOLOŠKI DIAGRAM	98
7.2 ANALIZA VZORCEV DOGODKOV	100
7.2.1 ANALIZA ČASOVNIH VZORCEV DOGODKOV OZ. INTERAKCIJ SINHRONE KRONOLOGIJE	100
7.3 SINTEZA UGOTOVITEV IN ODGOVOROV NA RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	103
8. REFLEKSIJA RAZISKOVALKE	118
9. PREDLOGI	122
10. VIRI IN LITERATURA	124

KAZALO TABEL IN GRAFOV

Tabela 1 Sinhrona kronologija soustvarjanja z družino	71
--	----

Graf 1 Sinhroni kronološki diagram (dogodki v družini in aktivnosti posameznih institucij)	99
---	----

Graf 2 Sinhroni kronološki diagram (dogodki v družini in aktivnosti različnih institucij in posameznih oseb)	100
---	-----

UVOD

Družina, ki se sooča s številnimi težavami in je postavljena pred številne izzive, potrebuje podporo in pomoč za lažje premagovanje težav in soustvarjanje poti do zastavljenih ciljev. Družina, ki je ranljiva, še toliko bolj potrebuje podporo, saj se sama ne znajde pri iskanju rešitev. Družina, s katero sem sodelovala, se je soočala s stisko, ni videla poti naprej pri iskanju rešitve, kako naj otrok z učnimi težavami konča sedmi razred, saj ga je obiskoval že tretjič. V sodelovanju z družino in otrokom s specifičnimi učnimi težavami sem želela prikazati, kako lahko pomoč in podpora tretje osebe (prostovoljke, socialne delavke, zagovornice) pripomore k boljšemu sodelovanju s šolo in z drugimi institucijami pri oblikovanju rešitev in k uresničitvi zastavljenih ciljev. Med sodelovanjem sem raziskovala in odkrivala pomanjkljivosti v zakonodaji, šoli, družini in drugih institucijah. Zanimalo me je, zakaj otrok, ki so mu bile prepoznane učne težave na področju matematike, ne napreduje po petstopenjskem kontinuumu pomoči. Poglobljeno sem raziskala vrste učnih težav, odkrivanje in prepoznavanje specifičnih učnih težav, pomoč in podporo, ki jo je učenec z učnimi težavami dobil s strani šole.

Sodelovanje v IDPP je vključevalo povezovanje družine z otrokom s specifičnimi učnimi težavami s šolo, svetovalnim centrom, zavodom, ministrstvom in inšpekcijo na področju šolstva in izobraževanja. Na začetku nisem vedela, kam vse me bo vodila raziskava, zato sem skupaj z družino postopoma oblikovala nove cilje in iskala odgovore na nova vprašanja. Pomoč in podpora sta bili namenjeni družini z otrokom s specifičnimi učnimi težavami, ki se je znašla v hudi stiski, saj ni več našla moči niti videla rešitve za naprej. Otrok je že tretjič obiskoval sedmi razred, torej ga je ponavljal že drugič, ker ni uspešno zaključil predmeta matematika. Pomoč in podpora sta bili usmerjeni k iskanju rešitev v procesu sodelovanja med staršem, otrokom in šolo, vzpostavljanju komunikacije, utemeljene na soustvarjanju, etiki udeležенosti, znanju za ravnanje in perspektivi moči. Ker s strani šole nismo dosegli soustvarjanja, kakršnega smo si zastavili, smo iskali rešitve in pomoč v zunanjih institucijah. Raziskovanje me je vodilo v analizo poglobljenih interakcij in koordinacije med različnimi akterji in institucijami, analizo podpore in pomoči družini v vseh interakcijah s strani prostovoljke (socialne delavke, zagovornice) ter vpliv teh interakcij na delovanje šolskih strokovnih delavcev.

V magistrskem delu ugotavljam, kako pomembno je uporabljati metode in koncepte delovnega odnosa in vzpostaviti ter koordinirati sodelovanje različnih akterjev pri soustvarjanju v IDPP. Ugotavljam pomembnost podpore in pomoči družini z otrokom s specifičnimi učnimi težavami in pomen za družino kompleksnih interakcij med različnimi institucijami ter njihove koordinacije pri postopkih prepoznavanja specifičnih učnih težav.

TEORETIČNI DEL

1. SOCIALNO DELO Z DRUŽINO

V soustvarjanju rešitev sem najprej sodelovala samo z družino, nato z družino v povezavi s šolo in zunanjimi ustanovami. Čeprav se v svojem delu nisem poglobljala v družinske odnose, so bili ti vseeno spremljevalci celotnega procesa, predvsem zaradi razumevanja, kje je družina zdaj. Znanje na področju družinske dinamike, njihovih odnosov, ravnanj, življenja v njej mi je pomagalo v procesu izvirnega delovnega projekta pomoči (v nadaljevanju IDPP) z družino.

Pri socialnem delu z družino gre za podporo in pomoč družini pri reševanju kompleksnih socialnih ali psihosocialnih problemov. Čačinovič Vogrinčič (2007:27) ga opiše kot izvirni delovni projekt sodelovanja, ki se soustvarja s sporazumom, dogovori in skupnem oblikovanju rešitev, da bi udeleženi v problemu postali udeleženi v rešitvi. Delo socialne delavke ni le mobilizacija družine, ampak odzivanje na ravnanje uporabnikov v njihovih interakcijah. Pri socialnem delu z družino delamo s celotno družino, s posameznikom in zato potrebujemo dodatna znanja, da bi bili pomoč in podpora uspešni. Družina potrebuje podporo pri reševanju svojih kompleksnih socialnih problemov in vodenje, da bolje vidi, kaj počne. Z družino raziskujemo potrebne in možne spremembe (Čačinovič Vogrinčič, 2006).

Uporabniki, ki se srečujejo s kompleksnimi težavami, potrebujejo kompetentna ravnanja socialnih delavcev, ki se zavedajo razlik v življenjih posameznih uporabnikov, kar je ključno za uspešno sodelovanje v procesih pomoči. Socialni delavci za svojo kompetentnost uporabljajo koncepte socialnega dela, ki so vodila, s katerimi povezujejo novo definirano kombinacijo ravnanj (Mešl, 2008). Kako bodo socialni delavci vodili postopek skozi IDPP, je odvisno od njihovih spretnosti in znanj.

K delu z družino in otrokom z učnimi težavami sem pristopila na partnerski način, ki se mi zdi boljši od tradicionalnega. Gre za postmoderne koncept socialnega dela. V partnerskem pristopu »profesionalec« (socialna delavka, zagovornik in.) in uporabnik (družina, otrok,

posameznik in p.) sodelujeta, uporabnik ima aktivnejšo vlogo, torej večji vpliv pri soustvarjanju rešitev, profesionalci pa upoštevata znanje in izkušnje uporabnikov kot ekspertov življenja (Rapoša Tajnšek, 2007). Za dobro sodelovanje in soustvarjanje z družino in otrokom s specifičnimi učnimi težavami je bilo pomembno poznavanje njihovega življenjskega sveta. Ker sem že od prej poznala njihovo dinamiko, sem se takoj osredotočila na povečanje njihove moči in ne na probleme.

Znano je, da se starši otrok s specifičnimi učnimi težavami ne zavedajo težav in stresa, ki jih spremlja pri soočanju z otrokovim stanjem. Dobro znano je, da lahko kronični stres povzroči negativne prakse starševstva in tako negativno vpliva na odnos med staršem in otrokom. Pri starših, ki imajo nizko izobrazbo, je znano, da so manj učinkoviti pri vzgoji otrok. Slabo izobraženi starši se slabo odzivajo na čustvene potrebe otrok, se manj ukvarjajo z otroki, zagotavljajo kognitivno manj stimulatívno okolje in ne pojasnijo kazni, ki jo dajo svojim otrokom. Zato starši potrebujejo podporo in svetovanje, da bi znali bolje razumeti in se soočiti z otrokovim stanjem (Karande, Kuril, 2011, str. 10). V sodelovanju z družino sem to stisko močno začutila in družina bi potrebovala večjo podporo v smislu strokovnega svetovanja. Družina bi potrebovala podporo in pomoč na različnih področjih s strani različnih strokovnih služb, saj sem se osredotočila le na pomoč in podporo družini pri soustvarjanju s šolo, drugimi institucijami ter podporo otroku pri učnih težavah.

V nadaljevanju magistrskega dela sem podrobno opisala koncept pomoči v socialnem delu, kjer sta pomembna osrednja koncepta: IDPP in delovni odnos – povezava med njima omogoči proces soustvarjanja želenih izidov.

1.1 DRUŽINA

Družina lahko otroku nudi ljubezen, toplino, varnost in materialne pogoje za njegov razvoj, vendar ga lahko hkrati tudi ogroža, če mu ne zadovolji potrebe po varnosti, emocionalnega razvoja itn. Zato lahko rečemo, da je družina kompleksen sistem in družinsko življenje je proces, ki se nenehno spreminja. Družinsko življenje se spreminja, ker se posamezni člani družine razvijajo in spreminjajo zaradi različnih dogodkov, situacij, ki vplivajo na celotno družino in posledično na družinsko dinamiko (Čačinovič Vogrinčič, 2007).

Vloga družine je zelo pomembna za otrokov celoviti razvoj in napredek ter tudi za učno-vzgojni uspeh v šoli. Družina je lahko funkcionalna, ko izpolnjuje vse biološke, psihološke in sociološke funkcije, torej neguje, vzgaja in varuje svoje člane, na drugi strani je lahko disfunkcionalna. Starši so najpomembnejši vzgojni dejavnik svojih otrok in nanje vplivajo s svojo osebnostjo, s socialno in čustveno zrelostjo, so vzorniki itn. Ko delamo z družino, moramo svojo moč usmerimo v tisto, kar lahko spremenimo, kajti vsega ne moremo (Intihar, Kepec, 2002).

Družina je tudi ranljiva, saj se tekom življenja sooča s številnimi kompleksnimi problemi in številnimi stresi (nezadovoljenost osnovnih potreb, nezaposlenost – v nenehnem iskanju službe, nizki dohodki za preživetje, nezmožnost pomagati otrokom pri šolskih zadevah, bolezni, nasilje, zatiranje itn.) (Kodele, Mešl, 2016). Družina potrebuje pomoč različnih služb z različnimi cilji in nalogami. V sodelovanju z družino se velikokrat spregleda medsebojno prepletanje problemov in potrebo po njihovi obravnavi v medsebojni povezavi. Strokovna pomoč se začne po uradni dolžnosti predvsem v kriznih situacijah, problemov se loteva ločeno in s perspektive različnih strok, glede na predpisane standarde, postopke in protokole (Bouwkamp in Bouwkamp, 2014). Takšna razpršenost vpliva na motivacijo, saj so v proces vključeni različni delavci različnih služb s številnimi postopki, zahtevami, nalogami itn. To opažam tudi sama v sodelovanju z družino z otrokom z učnimi težavami, ki se sooča s številnimi izzivi, kot so vključitev očeta v vzgojo in podporo otroka (starša sta razvezana), nizki dohodki in predvsem, kako pomagati otroku pri šolskih obveznostih in učenju. Sodelovanje s številnimi službami, zavodi in organizacijami je družino demotiviralo, saj se ni dobro znašla med vsemi povezavami in številnimi informacijami.

V sodelovanju z družino nas zanimajo pogoji za razvidnost, kar pomeni, da razumemo, kako družina ravna s stvarnostjo, s konflikti in spremembami. Pojem razvidnosti je uporaben, ko želimo določiti tisto, s čimer se je mogoče soočiti, se spoprijeti in prevzeti odgovornost. Značilnosti, ki jih družina sama prepozna, lahko postanejo razvidne (Čačinovič Vogrinčič, 1998). Socialna delavka, ki sodeluje z družino, mora spoštovati raznolikost. Skupaj z družino raziskuje značilnosti družinskega življenja in se ji pridruži. Ko sodelujemo z uporabnikom, moramo gledati njegovo delovanje znotraj konteksta prepletenih dejavnikov družine in okolja, v katerem se nahaja.

Za razumevanje dogajanja oziroma interakcijskih vzorcev znotraj družine Bouwkamp in Bouwkamp S. (2014, str. 37) govorita o številnih možnih interakcijah, ki so vedno spremenljive. Vzorec odzivanja družinski članov je odvisen od njihovega temperamenta in notranje narave. Bouwkamp in Bouwkamp S. (2014, str. 37) povzemata po shemi modela skupkov SAVS po L. S. Benjamin (1993), ki prikazuje zdrave in nezdrave družinske vzorce. Popustljiv starš – jezen, impulziven otrok; nedosleden starš – težaven in prestrašen otrok; nezanesljiv starš – nestabilen otrok; zaščitniški starš – lojalen otrok; pretirano zaskrbljen starš – negotov otrok; zanemarjajoč starš – izgubljen otrok; razumevajoč starš – igriv in odprt otrok; ljubeč starš – srečen, kompetenten otrok; kaznujoč starš – užaljen otrok; avtoritativen starš – prilagojen otrok itn.

Z izbrano družino v IDPP sem prepoznala popustljivi in nedosledni vzgojni stil in posledično jeznega, impulzivnega, težavnega otroka. V povezavi z otrokovo nizko koncentracijo, težjim obvladovanjem čustev in manjšim zanimanjem za šolo je zaznati zanemarjajoči vzgojni stil. Gre za vzgojo, kjer so starši prezaposleni in se premalo zanimajo za otrokove dejavnosti. Starši se izogibajo dvosmerni komunikaciji in zato manj zaznavajo emocije in stališča svojih otrok (Lamborn idr., 1991, v Jurič 2009). Otrokom manjka koncentracija in težko obvladujejo svoja čustva. Primanjkuje jim zanimanja za šolo itd. (Fontana, 1995, v Jurič, 2009). Konflikti v družini lahko zelo izčrpajo otroka (Žerdin, 1991).

Otrok za zdravo odraščanje potrebuje zavezništvo med starši in skladnost v vzgoji očeta in matere (Kompan Erzar, 2003; v Jurič 2009) oz. socialnima roditeljema. Odnos med starši in otrokom ima vpliv na otrokovo ravnanje s seboj in drugimi. Otrokov uspeh v šoli je zelo povezan s kakovostjo življenja v družini. S takšnim razumevanjem bi morali strokovni delavci stopiti v sodelovanje s starši in jim pomagati pri izboljševanju družinskega življenja. Christenson in Sheridan (2001, str. 24) v svoji knjigi *Schools and Families - Creating Essential Connections for Learning* zelo dobro opisujeta, kakšni so oziroma naj bi bili odnosi med starši in šolo. Poudarjata, da je za močno povezavo med družino in šolo, za otrokovo učenje in napredek potrebno premakniti mišljenje preko ovir in vključiti pogovor ter razjasniti starševske, učiteljeve in otrokove pravice, njihovo vlogo, odgovornosti in vire. Pogosto se starši ne zavedajo, kako pomembno vlogo in vpliv imajo na otrokovo šolsko udejstvovanje.

1.2 ŠOLA

V podpoglavju šola želim pogledati, kako šola oz. šolski sistem vzgaja in deluje na otroka, saj me je zanimalo, zakaj deček z učnimi težavami ni imel motivacije za učenje in je razvil velik odpor do šole. V naslednjih poglavjih bom raziskovala še druge teme, povezane s postopki v šoli pri odkrivanju in prepoznavanju učnih težav, vrste pomoči in soustvarjanje med šolo, učenci in starši, s katerimi sem se srečala pri delu z družino z otrokom z učnimi težavami.

Šola ima pomembno vlogo v življenju otroka, saj ta v njej preživi veliko časa. V šoli potekata procesa vzgoje in izobraževanja, dva temeljna procesa, kjer lahko otroci razvijejo socialne veščine, ki jih lahko varujejo tudi kasneje v življenju (Peček Čuk, Lesar 2009, v Kvaternik, Kodele, 2013). Šola ima značilnost institucije, v kateri potekajo različni procesi od tipizacije, objektivizacije, do akumulacije znanja, kar pomeni, da imajo vsi ti procesi učinek posredovanega kot nekaj svetega. Zato šola postaja vse bolj administrativna ustanova, kjer so v ospredju delitve po razredih, starostnih stopnjah, struktura sistema, formalizirani izpiti in način ocenjevanja, manj pa usvojeno znanje (Barle, 2002).

Čačinovič Vogrinčič (2008, str. 68) poudarja, da je zelo pomembno, da šola omogoči izkušnjo sodelovanja in soustvarjanja v skupnosti, ki nikogar ne izključi. Šole naj bi v večini prepoznale pomen sodelovanja in vključevanja staršev, sodelovanje in vključevanje otrok je manj uveljavljena praksa v izobraževalni politiki (Wyness 2000, Alderson 2002, v Čačinovič Vogrinčič, 2008). Tudi Boyd-Franklin in Hafer Bry (2000) govorita o tem, da mora šola otroku zagotoviti izkušnjo šolskega uspeha, jih s tem naučiti spoprijemanja z različnimi izzivi v šoli, da bodo zmogli tudi kasneje v življenju. Učenec, ki pridobi občutek, da zmore dobro delati v šoli in se tega zaveda, se bo lažje soočal z učinki stresa tudi zunaj šole.

Bregar Golobič (2008:59) dobro opiše pogled v učilnici, kjer se hitro razkrije, kako poteka življenje v njej. Večino šolske ure govori učitelj, učenci v pričakovanju, kdaj bo šolski zvonec oznanil konec ure, zdolgočaseno opazujejo, kako počasi se premikata urina kazalca. Se pravi, če se otroci dolgočasijo, potem šola ne omogoča nekega dialoga med učitelji in učenci. Če ni dialoga, učenci ne postavljajo vprašanj, kar jim onemogoča

problematizirati naučeno in kritično razmišljati o podani snovi. S takšnim načinom poučevanja se ovira in prepričuje, da bi lahko otroci razvili sposobnosti za kritični pogled na svet (Marentič Požarnik, Plut Pregelj, 2009, str. 97). Šolski sistem je naravnan tako, da je učenec pasivni prejemnik znanja, ki slišane ne preverja in ne povezuje s svojimi interesi, potrebami itn. Gre za enostransko poučevanje, ki zavira otroke pri razvoju osebnosti. Otroci, ki imajo učne težave oziroma so hkrati še nadarjeni, se še težje prilagodijo takšnemu načinu poučevanja. Otroka, s katerim sem soustvarjala rešitve, je pogosto potožil, da se med poukom dolgočasi in komaj čaka, da je konec šolske ure.

Tudi raziskave, ki jih navajajo raziskovalci (Norwich, 2008, v Florian, Black-Hawkins, 2011), potrjujejo, da je možno izvajati vključujoče poučevanje vseh učencev, vendar se učitelji v praksi srečujejo s številnimi izzivi in dvomi. **Politika šole** je lahko tista, ki jih ovira pri izbiri alternativnih strategij, ki bi jih vključili v poučevanje. V razredu so učenci z individualnimi potrebami in če učitelji uporabljajo pristop, kjer se posvetijo le učencem s posebnimi potrebami, druge marginalizirajo. V primerih, ko učitelji posežejo po vključujočem poučevanju, vključijo vse učence; kjer vsi skupaj odločajo, kako, kje, kdaj in s katerim učiteljem se učijo; učitelji ustvarijo možnosti in se posvetujejo z vsakim učencem o tem, kako lahko pomagajo; učitelji ustvarijo pogoje, ki podpirajo učence, da lahko delajo z različnimi skupinami; učencem se zaupa, da sprejemajo dobre odločitve o izobraževanju (Florian, Black-Hawkins, 2011, str. 821).

Pekljaj (2001) povzema po Howe (2010:59-60), da je ključen občutek soudeležnosti v učnem procesu, v katerem učitelji in učenci sodelujejo drug z drugim, se spodbujajo, kažejo pripravljenosti poslušati in na problem pogledati z zornega kota drugega. Učitelj lahko učencu spodbudi občutek lastne vrednosti in občutek zaupanja vase, da bo zmožel premagati ovire na poti učenja. Otrok pridobiva občutek o lastni vrednosti predvsem na podlagi šolske uspešnosti in si tako oblikuje predstavo o sebi. Otrokov zavedanje o lastni šolski uspešnosti ali neuspešnosti pomembno vpliva na njegovo vedenje in počutje v šoli (Cugmas 1999, v: Akerman 2011, str. 155). Učitelj ima pomembno vlogo v izobraževalnem procesu in veliko je odvisno od njegovega pristopa in načina podajanja snovi. Pogosto sem slišala, ko mi je otrok med učno pomočjo razlagal o učiteljicah, kako se z eno učiteljico razume, z drugo ne, kako ga ena pohvali, druga pa vedno kritizira.

Imeti izkušnjo šolske neuspešnosti je za odraščajočega otroka lahko usodnejše od nekaterih drugih motenj (Tomori 2002: 16-18, Magajna 2008: 19). Ščuka (2007) meni, da je šolski

uspeh tista razsežnost življenja, ki otroku prinaša največje zadovoljstvo in potrditev. Obratno ga navdaja s strahom. Več o učnem neuspehu in posledicah šolske neuspešnosti bom pisala v nadaljevanju magistrskega dela.

1.2 ZAGOVORNIŠTVO

Pri sodelovanju z družino in otrokom s specifičnimi učnimi težavami sem se srečala tudi z zagovorništvom, predvsem zagovorništvom odrasle osebe, starša – matere. Zagovorništvo se je izkazalo kot zelo učinkovito, saj je mati med postopkom pridobila veliko samozavesti in znanja ter se je v postopkih sama začela zavzemati za svoje in otrokove pravice.

Kaj je zagovorništvo? Zagovorništvo je zavzeti se zase ali za drugega, ko presodimo, da ima nekdo moč nad našim življenjem ali življenjem druge osebe in ne upošteva naših potreb oziroma potreb druge osebe (Zaviršek, 2008: 69). V zagovorniški vlogi se zavzemamo za pravice osebe z namenom, da krepimo njeno moč in skrbimo, da se njen položaj ne poslabša. V zagovorniški drži govorimo za nekoga, ki ima manj moči (ekonomske, družbene, simbolne), vendar ne v pokroviteljskem smislu, ampak na način, da so interesi, pravice in želje osebe resnično upoštevane (Zaviršek, 2008). Pri tem se mi zdi pomembno, da vedno vnaprej preverjamo z uporabnikom o njegovih željah in interesih, da ne pride do nesporazumov.

Kdo potrebuje zagovorništvo? Zagovorništvo najpogosteje potrebujejo ljudje, ki težko govorijo sami zase oz. se težko ali sploh ne morejo postaviti za svoje pravice (Zaviršek, 2008: 69). To so lahko: otroci; hendikepirani otroci in odrasli; pripadniki etničnih manjšin; ljudje z duševnimi težavami; revni; slabo izobraženi; ljudje v stiski; ljudje, ki čutijo nemoč itn. Zagovornik se lahko dodeli osebi ali si ga poišče sama, saj nekateri ljudje ne morejo govoriti zase, to so predvsem otroci in slabo izobraženi. Nekateri ljudje zaradi negativnih poimenovanj izgubijo samozavest, moč in dobijo občutek, da ne morejo govoriti zase, to so duševni bolniki, hendikepirani in Romi. Otroci so najbolj ranljivi, saj so vedno odvisni od odraslih, kljub temu da pridobijo samozavest. Razmerje med močjo odraslega in otroka je preveliko, da bi lahko samozavest otroka vplivala tako, da se postavi sam zase, kot na primer, če je žrtev spolne zlorabe (Zaviršek, 2008). V zagovorniški vlogi sem uporabljala predvsem krepitev moči, metodo socialnega dela z namenom, da bi mati otroka z učnimi

težavami postala samozavestnejša in se znala postaviti zase in za otroka v sodelovanju s šolo in drugimi ustanovami. Mati je izgubila samozavest in občutek moči ravno zaradi negativnih izkušenj s šolskimi strokovnimi delavci.

Zagovornica/zagovornik:

- je oseba, ki govori v imenu posameznika oziroma se zavzema za njegove pravice,
- je oseba, ki se ji lahko zaupa - da se ustvari zaupanje, potrebujemo čas,
- je oseba, ki ne deli nasvetov,
- je oseba, ki se zavzema za posameznika,
- je pristranska oseba.

Zagovorniška drža mora upoštevati perspektivo moči in si mora prizadevati za krepitev družbenega položaja osebe, ki čuti, da nima moči. Pri takšni drži mora zagovornica/-nik vedno izhajati iz želja in interesov osebe, poudarja njene pravice, preprečuje krivice, pridobi pooblastilo od osebe, da jo lahko usmerja pri nepravilnostih postopkov ali krivic v družbi (Flaker, 2003).

Vrste zagovorništva (Zaviršek, 2008: 70):

- laično (za ostarele starše pri zdravniku),
- profesionalno (socialna delavka, ki zagovarja stranko),
- starševsko (starši zagovarjajo pravice svojih otrok)
- kolektivno/vrstniško (organizacije ljudi s podobno izkušnjo npr. YHD),
- neodvisno (ni vezano na institucijo; zagovornik je poklican, da zagovarja osebo in je neodvisen).

Sporočila zagovornika/zagovornice, če je v vlogi svetovalca/ke, morajo biti vedno pozitivno usmerjena, kot je: »Verjamem ti, kar mi pripoveduješ. Lahko mi popolnoma zaupaš, nič ne bom naredila, kar ne bi želel. Pravico imaš do svoje odločitve in izbire, da ti ljudje prisluhnejo. To, kar se ti je zgodilo, ni bilo prav in zato imaš pravico do pomoči in podpore. Vedno sem na tvoji strani«. Zagovornik/-ica ima naloge, kot so negovanje, pričanje, protestiranje, prevajanje in podpiranje. Več spretnosti in znanja ima, bolje lahko pomaga, gre tudi za osebno naravnost ter vrednostni sistem (Zaviršek, 2008, str. 71-73).

Veliko je spretnosti in znanj, ki lahko v postopku zagovorništva pomagajo zagovorniku/-ici. O zakonodaji in postopkih, ki urejajo področje otrok z učnimi težavami, nisem imela predznanja, zato mi je spretnost pridobivanja informacij zelo koristila. Sproti sem iskala informacije, prebirala različne dokumente in zakonodajo, ki je bila relevantna za proces. Znanje, spretnosti pogajanja in dejanskega zagovorništva sem »brusila« med postopkom. Uradno sem se predstavila kot zagovornica starša, čeprav je bilo zagovorništvo posredno vezano na otroka z učnimi težavami. S strani svetovalnega centra so nam svetovali, da bi lahko za otroka pridobili uradnega zagovornika s strani Varuha človekovih pravic, saj so bile kršene nekatere otrokove pravice, zaznati je bilo negativno označevanje s strani socialne delavke.

Otroci potrebujejo zagovornika zaradi (Zaviršek, 2008: 69):

- zlorab in zanemarjanja, ki jih doživljajo v družini,
- zlorab, ki jih povzroča oseba zunaj družine,
- negativnega označevanja in obravnave strokovnjakov: vzgojiteljev, učiteljev, pedagogov, socialnih delavk, psihologov,
- zlorab, nasilja in zanemarjanja v institucijah.

Tudi otroci, ki imajo družino ali enega od staršev, so lahko ranljivi. Njihova ranljivost se kaže v prestrašenosti in negotovosti; če težje navezujejo stike z drugimi otroci in se držijo na obrobju skupine; če so veliko sami. Ranljivost otroka je lahko posledica čustvenega zanemarjanja, fizičnega nasilja in spolnih zlorab. Zaviršek (2008) po Valeri Sinason je zapisala, da nekateri otroci, ki doživijo najhujše stvari, da postanejo »neumni«, umaknjeni vase, nerazumno agresivni, depresivni in pasivni ter ne dosežajo ustreznega učnega uspeha. Če se zanje nihče ne postavi, jih dajo v šole s prilagojenim programom.

2. IZVIRNI DELOVNI PROJEKT POMOČI

Izvirni delovni projekt pomoči (v nadaljevanju **IDPP**) se soustvarja v delovnem odnosu, od srečanja do srečanja. V njem zapišemo prispevek vsakega udeleženega, učenca in odraslega, k rešitvam, o katerih smo se dogovorili v soustvarjalnem procesu (Čačinovič Vogrinčič, 2011:23-24). IDPP se vzpostavi za vsakega učenca posebej, ker je vsak učenčev projekt izviren. Projekt je deloven, ker določa dogovorjene spremembe in naloge ter določa delež vsakega člana (učitelja, učenca, starša) in časovne okvire. Soustvarjamo in sodelujemo, odpravljamo učne težave, delujemo v različnih dejavnostih, ki nas vodijo k želenim izidom, poudarek je na delu (Čačinovič Vogrinčič, 2011).

Izvirni delovni projekt je **projekt pomoči**, saj učencu z učnimi težavami za lažje premagovanje težav in iskanje rešitve, daje pomoč in podporo. Skupaj opredelimo učno težavo in pomoč, ki jo učenec potrebuje, nato v IDPP skupaj soustvarjamo rešitev, soustvarjamo nova znanja, nove izkušnje, boljše izide in nove cilje (Magajna et al., 2008).

IDPP se ustvarja v delovnem odnosu, v postopku, kjer si zapisujemo podrobnosti procesa in se dogovarjamo o korakih, ki nas bodo vodili k želenemu izidu. V IDPP skupaj ustvarjamo majhne ali velike spremembe. Pomembno je, da znamo začeti soustvarjanje tako, da povabimo vse udeležene k sodelovanju na povabljuv, razumljiv in varen način. Pomemben je tako začetek sodelovanja kot sodelovanje samo in zaključek s proslavljanjem. Vedno uporabljamo jezik, ki opogumlja in vključuje.

Ko sogovornikom v IDPP postavljamo odprta vprašanja in povzemamo njihove besede, čustveni ton, izkušnje, tako da si prizadevamo zajeti tudi kontekst njihove zgodbe, in to počnemo spoštljivo, brez obsojanja, naši partnerji postopoma razvijejo občutek, da jih razumemo in sprejemamo (Šugman Bohinc, 2011: 61). Zanimivo je dejstvo, ko nas drugi sprejemajo takšne, kot smo, smo se bolj pripravljeni spremeniti, kot če nas spodbujajo k spremembi. V IDPP z učencem z učnimi težavami sem ugotovila, da spodbujanje k spremembi in k zastavljenemu cilju ni bilo učinkovito, dokler nisem razumela stiske otroka. S sprejemanjem takšnega, kot je in z razumevanjem, da se mu ne da delati domačih nalog, da ima odpor do šole, učiteljev in sošolcev, so se začele spremembe. Razumela sem njegovo stisko in z njim sočustvovala.

2.1 DELOVNI ODNOS

V teoretičnem delu bom na kratko opisala elemente delovnega odnosa, saj so bili zelo pomembni del mojega raziskovanja in sodelovanja v IDPP. Koncept delovnega odnosa je uporaben tudi v šoli, kar navaja tudi Čačinovič Vogrinčič (2008). V delovnem odnosu so uporabniki in socialni delavci **soustvarjalci** skupnega projekta, ki imajo nalogo, da vsak posebej soustvarja deleže v rešitvi. Elementi delovnega odnosa omogočajo ustvarjanje rešitve za kompleksne probleme ljudi in se izvajajo v izvirnem delovnem projektu pomoči (Čačinovič Vogrinčič 2008, str. 19).

Pomoč soustvarjanja moramo zastaviti tako, da učenca vidimo kot strokovnjaka za svoje življenje in **strokovnjaka iz izkušenj**. On je tisti, ki ve, kako se počuti in kaj si želi. Učitelj mora biti njegov spoštljivi in odgovorni zaveznik, ki mu lahko učenec zaupa. Odrasli smo tisti, ki znamo z odgovornostjo vzpostaviti in vzdrževati takšen odnos, ki omogoči soustvarjanje v skupnem pogovoru. V pogovoru se poslušamo, slišimo drug drugega in si odgovorimo na vprašanja (Čačinovič Vogrinčič, 2008). Če želimo, da je soustvarjanje uspešno, moramo znati govoriti z otrokom in ne samo, da mu govorimo mi.

Če želimo ustvariti takšen delovni odnos, ki bo omogočil soustvarjanje, **sledimo elementom delovnega odnosa** (Čačinovič Vogrinčič, 2008: 20-21):

- dogovor o sodelovanju;
- instrumentalna definicija problema (Lüssi, 1991) in soustvarjanje rešitev;
- osebno vodenje (Bouwkamp, Vries, 1995).

Delovni odnos bomo lažje vzdrževali in ohranjali, se opremo na štiri **pomembne sodobne koncepte v socialnem delu** (Čačinovič Vogrinčič, 2008: 20-21):

- etika udeležенosti (Hoffman, 1994);
- perspektiva moči (Saleebey, 1997);
- znanje za ravnanje (Rosenfeld, 1993, Čačinovič Vogrinčič, 2005);
- ravnanje s sedanostjo ali koncept sonavzočnosti (Andersen, 1994).

Dogovor o sodelovanju se mora zgoditi čisto na začetku in je zelo pomemben za nadaljnje sodelovanje. Jasno izrečemo dogovor o sodelovanju in navedemo, kako bo potekalo

sodelovanje. V dogovor vstopijo vsi udeleženi s privolitvijo. V IDPP z družino z otrokom z učnimi težavami je bilo pomembno, da sem že na začetku k sodelovanju povabila tudi otroka in ne samo mater ter da je otrok privolil v sodelovanje. Dogovorili smo se o delovnem odnosu, kako bomo delali. V delovnem odnosu z družino socialna delavka vzpostavi in varuje prostor za delo tako, da vsi udeleženi pridejo do besede (starši, otroci), da bi lahko skupaj sodelovali. Socialna delavka vedno povabi vse udeležence, da tudi oni raziskujejo in prevzamejo svoj delež v sodelovanju in odgovornost. Medtem ko začetek delovnega odnosa na šoli lahko začne učiteljica in povabi učence k sodelovanju pri nastajanju novega znanja (Čačinovič Vogrinčič, 2008). Dogovor o sodelovanju je pomemben element, ki ga nikakor ne smemo prehitevati, zato si moramo vzeti čas. Jaz sem si vzela čas, še posebno čas z otrokom s specifičnimi učnimi težavami, mu razložila sodelovanje in mu jasno povedala, da sodelujemo z njim in ne brez njega.

Instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev je po Lüssijevem konceptu, da socialni delavec soustvari proces pomoči, kjer lahko vsi udeleženi v problemu skupaj raziskujejo svoj delež v rešitvi. Vsak posameznik v postopku sodelovanja podeli svoje videnje problema, socialni delavec podeli svoje mnenje in tako se začne oblikovanje nove delovne definicije, ki je usmerjena v uresničljive cilje (Čačinovič Vogrinčič, 2008). Družino sem povabila, da pove svoje videnje o rešitvi: mati in otrok sta povedala svoje videnje o problemu, rešitve nista videla, dokler jima nisem dodala svojega videnja. Nato smo skupaj začeli raziskovati in sodelovati v dialogu, s katerim smo soustvarjali rešitve. Mešl (2011) dodaja, da je pomembno, da prepoznamo in začnemo proces pomoči in podpore tam, kjer so ljudje s svojimi stiskami, težavami, nemočjo, viri in možnimi rešitvami.

Delovni odnos zahteva proces in opredelitev problema, v katerem se lahko pokažejo različna razumevanja. V mojem raziskovalnem primeru so učitelji in mati videli otroka z učnimi težavami kot lenega, jaz sem prepoznala, da se trudi, vendar mu vseeno ne gre, nekje se mu zelo zatika. Potrebno je bilo slišati otrokovo perspektivo in njegovo razumevanje problema. Skupaj smo iskali poti do uspeha. Če se nam odraslim zdi rešitev samoumevna, za otroka ni nujno, da je ustrezna. Pri dečku se je pokazalo, da se s prejšnjo učiteljico ni razumel oziroma ni razumel, kaj mu razlaga, zato je bilo tudi obiskovanje dopolnilnega pouka neučinkovito.

Osebnostno vodenje je po De Vriesovem konceptu (1995), da socialna delavka osebno vodi postopek k dogovorjenim in uresničljivim rešitvam oziroma k dobrim rezultatom. Vodenje procesa pomeni, da v postopku raziskujemo želene izide, jih ubesedimo, določimo in odločimo o prvih korakih. V šoli lahko učitelji uporabijo koncept osebnega vodenja, ko učenca vodijo k pozitivnim izidom oziroma k uspešnemu učenju (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 22). Za dobro soustvarjanje rešitve je bila potrebna dobra komunikacija med mano in družino. Proces sem vodila v smeri raziskovanja, zastavljanja vprašanj in iskanju odgovorov za skupno določitev korakov za naprej oziroma korakov do cilja. Za uspešno soustvarjanje sem prepoznala pomembnost osebnega odnosa, v katerem sem podelila svoje izkušnje in ravnala empatično. Moj odziv je bil osebni. V šoli je pomembna učenčeva izkušnja in da je učenec v postopku vodenja spoštovan. Odrasli smo tisti, ki moramo znati ustvariti varovalne dejavnike za otroke, ko soustvarjamo izkušnjo, s tem da jih podpiramo, spodbujamo in pričakujemo spremembe na bolje itd.

Etika udeležnosti je zelo pomemben element delovnega odnosa. Lynn Hoffman govori o tem, da mora strokovnjak odstopiti od moči, ki mu ne pripada, da posreduje resnico in rešitve. Učitelj mora z učencem ustvariti takšno sodelovanje, da se lahko pogovor vedno nadaljuje, se pravi, da nihče nima zadnje besede. Učitelj je sogovornik in soustvarjalec, ki ne išče vzroka ali resnice, ampak skupaj z učencem raziskuje (Čačinovič Vogrinčič, 2008). V sodelovanju z družino sem odstopila od svoje moči, saj nisem ponudila le svojega videnja in rešitve oziroma iskala vzrokov ali resnice o nastalem problemu. Pogovor sem vodila tako, da sta tako mati kot otrok podelila svoja videnja. Takšnega pristopa nisem opazila s strani učiteljev in šolske socialne delavke do matere učenca, kar je vodilo v to, da mati ni želela obiskovati govorilnih ur.

Perspektiva moči po Saleebeyu (1997) pomeni, da v delovnem odnosu socialna delavka ali učiteljica spoštljivo išče moč in vire uporabnice oziroma učenca, ki sta strokovnjaka za svoje izkušnje. Socialna delavka ali učiteljica, ki dela iz perspektive moči, bo želela odkriti, raziskati in izkoristiti učenčevo moč, vire, talente in mu pomagala, da bo dosegel svoje cilje in uresničil svoje sanje. Za Čačinovič Vogrinčič (2008) je to najlepši mogoči opis učiteljeve vloge. Pri tem se sprašuje, kje se je izgubila perspektiva moči šole. Meni, da jo moramo nujno umestiti nazaj. V svojem delu zagovarja trdo delo, kjer učitelji več ne bodo iskali neznanja, temveč znanje in kjer bodo raziskovali, kaj učenec zna, kje so njegove močne strani. Ne bi se mogla bolje strinjati s Čačinovič Vogrinčič, saj sem v

raziskovanju tudi sama prišla do tega spoznanja. Deček s specifičnimi učnimi težavami, s katerim sem sodelovala, je že tretjič obiskoval sedmi razred, imel je veliko negativnih ocen, sploh pri matematiki, slovenščini in kasneje še pri geografiji itn. Z mojim sodelovanjem in soustvarjanjem v IDPP ter prepoznavanjem specifičnih učnih težav in pridobivanjem odločbe o usmerjanju je deček imel le pozitivne ocene, tudi štirice in petice. Povedal je, da učiteljica matematike ne išče več njegovega neznanja, ampak mu z namigom pomaga, da račune reši pravilno.

2.1.2 GLAS OTROKA

Glas otroka je spregledan v našem šolskem sistemu. Čačinovič Vogrinčič (2013) zapiše, da je prav šola tista, ki mora zagotoviti izkušnjo sodelovanja, soustvarjanja med starši in otroci, se pravi v skupnosti, ki nikogar ne izključi. Govori o tem, da bi morala šola vsakemu otroku zagotoviti uspešno in edinstveno opremo za življenje. Graditi je potrebno na viziji šole, da bo vsak učenec uspešen. Za prihodnost Slovenije je usodno vprašanje, ali bomo lahko soustvarili družbene pogoje, ki ne bodo izključevali nikogar, ki bodo najprej vsakemu mlademu človeku in otroku omogočili, da razišče in dobi podporo za svoj **izvirni projekt učenja**, ki mu lahko prinese uspeh in ki je smiseln zanj (Čačinovič Vogrinčič, 2013:11). Posebnost in izvirnost posameznega učenca oziroma učenke je v naših šolah zelo spregledana.

Šolski sistem v Sloveniji je naravnan na način, da učitelj govori in učenci poslušajo. Učitelj bi se moral pri tem zavedati, da je učilnica kot skupnost različnih in izvirnih posameznikov. Učence s posebnimi potrebami vključuje z razumevanjem, da so posebni zaradi različnosti in posebnosti. Magajna (2008:6) govori o šolah, ki vlagajo v to, da vsak učenec na svoj način napreduje in razvija kompetence za življenje. Če bi vse šole strmele k temu, bi verjetno bilo manj odločb o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami in manj dolgotrajnih postopkov po nepotrebnem. Pri svojem raziskovanju opažam, da se učitelji velikokrat sklicujejo na zakonodajo, da jih omejuje pri delu, ne vedo, ali lahko naredijo kaj po svoje.

V raziskavi Fakultete za socialno delo z naslovom Soustvarjanje učenja in pomoči, predstavljene v monografiji Učenci z učnimi težavami: IDPP (Šugman Bohinc, 2011), so preizkusili koncept soustvarjanja učenja in pomoči z učenci z učnimi težavami in dokazali,

da so spremembe mogoče. Prvi korak k temu so učitelji, od njih je odvisno, ali so pripravljeni na spremembe, nato celotna skupnost šole ali ima posluš za drugačno šolo. V raziskavi so dokazali, če se soustvarijo takšni pogoji, da je **otrokov glas kot strokovnjaka iz izkušenj enakovreden** ter; da ima vsak učenec učitelja, ki je njegov **spoštljiv in odgovoren zaveznik** na šolskih poteh, je možno uspešno sodelovanje.

S konceptom soustvarjanja v delovnem odnosu, pri katerem smo **odrasli spoštljivi in odgovorni zavezniki otrok**, ki so strokovnjaki iz svojih izkušenj, smo prinesli najprej varen prostor, da učenec zase in za nas začne raziskovati o času zase, sproščenem uživanju in ustvarjanju ter o odnosih z drugimi. (Čačinovič Vogrinčič, 2013:15) Ustvariti moramo pogovor, ki se nikoli ne konča in s tem odpiramo neskončne možnosti za skupno soustvarjanje. Potrebujemo čas za sedanjost z otrokom. Tudi sama sem opazila, da je možno soustvarjanje v IDPP, če upoštevamo vse navedeno. Najpomembnejše je bilo to, da sem dala glas otroku z učnimi težavami, v najinem soustvarjanju, soustvarjanju s staršem in šolo. Zato sta bila pomembna čas in potrpežljivost v procesu, ki je trajal celo šolsko leto.

Ga. Čačinovič Vogrinčič se v knjigi *Otrokov glas* (2013), sprašuje o šolskem prostoru in možnostih za vsakega učenca za razvoj svojih sposobnosti, spretnosti in talentov. Tudi o koristnosti domačih nalog, kaj resnično prispevajo in čemu služijo, o šolskih urnikih in odmorih itd. Na zastavljena vprašanja odgovarja, da običajen šolski urnik v osnovi ni dober za otroka in ni oblikovan po meri otroka, ampak po meri odraslega, staršev in učiteljev. Oblikovan je tako, da ga učitelji obvladujejo, s preglednostjo in urejenostjo. Vendar nikakor ne omogoča, da bi učenec lahko deloval v svojem ritmu in si vzel toliko časa, kot ga potrebuje. Otrokom se ne dovoli razvoj potencialov. V takšnem šolskem sistemu imajo največ težav tisti, ki se srečujejo z različnimi učnimi težavami.

V knjigi *Glas otroka* avtorica Čačinovič Vogrinčič (2013, str. 19) opiše primer, ki me spominja na moje sodelovanje z družino z otrokom z učnimi težavami. Kako učenci z učnimi težavami neradi dvignejo roke in tudi neradi delajo domače naloge. Pogosto so zmedeni, ne vedo, kaj vprašati, kot drugo jih je sram dvigniti roke. Izogibanje reševanju domačih nalog je povezano s tem, da učenci ne znajo dovolj in bi morali v šoli še utrjevati svoje znanje. Tudi v moji študiji primera, deček ni rad delal domačih nalog in dvigoval rok. Pri reševanju domačih nalog je njegova mati pogosto prosila druge, da so mu pomagali, saj mu sama ni znala.

Za dobro sodelovanje v šoli je danes zelo pomembno, da **sodelujejo učitelji, učenec in starši**. V izvirnem delovnem projektu soustvarjanja pomoči smo zopet odrasli tisti, ki lahko otroku omogočimo prostor, kjer bo njegov glas slišan. Soustvarjanje v delovnem odnosu bo uspešno, ko se bomo pridružili drug drugemu, vsak s svojim mnenjem in videnjem o problemu in se tako učili drug od drugega. V sodelovanju z družino je bil deček velikokrat neuspešen v šoli in se je na koncu vdal, ni imel več moči, da bi znova poskusil. Zato je bila moja podpora zelo pomembna, saj mu je počasi vlivala moč. Odrasli smo tisti, ki jim lahko damo ves ta prostor, kjer bodo zopet našli svoje vire moči in delali z vsem srcem.

Živimo v času, ko se zdi, da šola poka po vseh šivih, zapiše K. Bregar Golobič (2013) in doda, da se povečuje nezadovoljstvo v šoli in s šolo. Šole in učitelji pri nas in po svetu se soočajo z vse večjo nemotiviranostjo učencev za učenje in šolsko delo, s pogostimi čustvenimi in vedenjskimi težavami itd. V delovnem odnosu soustvarjanja je otrok v svet odraslih vključen kot slišan sogovornik in dejavni sodelavec (Magajna, 2008b:73).

Da je otrokov glas v šoli prevečkrat preslišan, govori tudi Šugman Bohinc (2013), saj učitelji prepogosto o težavah otroka sprašujejo njihove starše ali skrbnike namesto otrok samih. Otroci z uporabo do avtoritete odraslih kažejo na to, da niso slišani. Vodja pogovora ima pomembno nalogo, da zagotovi, da se otrokov glas ne izgubi med glasovi odraslih in da se učenec počuti dovolj varno, da lahko izrazi, kar doživlja. Klavdija Kustec (2013) v svojem delu opaza, da premalokrat raziskujemo in odkrivamo otrokov osebni jezik, njegovo zaznavanje, dožemanje, interpretiranje, ravnanje in upoštevamo njegovo perspektivo.

Čeprav je Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje leta 2007 sprejel Koncept dela - Učne težave v osnovni šoli, ki **šole zavezuje k vključujočemu pristopu pri delu z učenci in učenkami ter ima moč učnega načrta**, na žalost uporabo tega koncepta s strani šole v sodelovanju z družino z otrokom z učnimi težavami, ne opažam.

2.1.3 MOČ BESED

V pogovoru soustvarjanja IDPP izrekamo besede, ki morajo biti izrečene premišljeno, saj jih pogosto sogovorniki nosijo v sebi dolgo časa. Akerman (2013:84) z vprašanji želi dati

vedeti, kako bi se počutili, ko bi slišali besede, kot je: »Vedno narediš vse narobe. Iz tebe ne bo nikoli nič!« Besede, ki jih drugi izrečejo o nas, velikokrat ponotranjimo in si na temelju slišane oblikujemo predstavo o sebi. Samopodobo namreč oblikujemo na podlagi informacij, ki jih prejemamo iz okolja, v katerem živimo. Žgavc (2000) govori o nizko oblikovani samopodobi, ki pogosto vztraja tudi kasneje v življenju in tako posameznika ovira na njegovi poti.

Žgavc (2000, str. 27-29) navaja, da če želimo **uspešen pogovor** med otrokom in odraslim, moramo uporabiti jasne ter neobtožujoče besede, natančno opisati določene okoliščine, se izogibati besedam prisile, katere raje nadomestimo z besedami izbire. Potrebna je odprtost, kjer otroku ne dopovedujemo, ampak se pogovarjamo. Pomembno je sprotno povzemanje povedanega, da preverjamo, ali smo otrokove besede razumeli pravilno. Pohvale so nujne in zelo pomembne, da damo otroku vedeti, v čem je dober. Hkrati otroka spodbuja, da je smiselno nadaljevati. Vendar morajo biti podane natančno in ne dvomno, kot poudarja Twentier (1999, v Žgavc, 2000) in pravi, da v istem stavku otroka pohvalimo in okregamo ali da odseva sodbo. Otroka je potrebno spodbujati in opogumljati ter mu tako vračati moč.

Konstruktivna kritika vsebuje odkrita, jasna, natančna in preprosta sporočila, vodila, spodbuja dialog, poudarja vire moči in zaupanje, da so spremembe mogoče, nekonstruktivna kritika pa je polna dvojnih in nejasnih sporočil, zbadljivk, porogljivih besed in žaljivk (Chalvin 2004:137). Pri svojem delu z otrokom z učnimi težavami sem uporabljala konstruktivno kritiko, kjer sem ga spodbudila, da zmore in da je sposoben narediti domačo nalogo, se naučiti, da je talentiran, vendar mora narediti domačo nalogo za matematiko, prebrati domače branje, da bo lahko zaključil sedmi razred itd.

Klavdija Kustec (2013) pri svojih izkušnjah dela s študenti opaža, kako zelo pomemben je osebni stik. V učni proces jih pritegne, če jim dovoli in zagotovi, da tudi oni pridejo do besede, da jih vpraša po njihovem počutju, željah, sanjah, izkušnjah in pri tem, da jih vzame resno.

2.2 SINERGETIKA SOUSTVARJANJA POMOČI V ŠOLI

Sinergetika je transdisciplinarna teorija o spontanem porajanju novih vzorcev organiziranosti sistema (Šugman Bohinc, 2011: 36). Sinergetiko in njena sinergetična načela lahko uporabimo tudi v IDPP z učencem z učnimi težavami, kjer raziskujemo življenjski svet učenca in prepoznavamo vzorce, ki nanj delujejo spodbudno, za to, da bo začel opuščati manj učinkovite vzorce delovanja. V raziskovanju IDPP z učencem z učnimi težavami sem prepoznala uporabnost teh načel, predvsem pri ustvarjanju novega vzdušja, da bi se vzpostavili novi spodbudni vzorci, ki bi pozitivno vplivali na učenčevo delovanje.

V kakšnih okoliščinah se ljudje začnemo spreminjati? Katere pogoje potrebujemo, da začnemo samodejno opuščati vedenja, ali načine razmišljanja, ali navade čustvovanja, ki nas več ne zadovoljijo ali nam celo povzročajo stiske in težave, in se odzovemo z novimi odgovori, primernejšimi za dane razmere? So le nekatera vprašanja, ki jih navaja Šugman Bohinc (2013: 98) kot iztočnico za raziskovanje.

Šugman Bohinc (2013: 99) opredeli sinergetiko kot eno od sodobnih znanosti o kompleksnosti, ki proučuje prav okoliščine, v katerih spontano opuščamo tiste naše navade, s katerimi ne zmoremo najustrezneje odgovoriti na spremenjene življenjske razmere. Ker nam naše prejšnje navade ne koristijo, začnemo spontano razvijati drugačne načine ravnanja, kateri bolje ustrezajo trenutnim razmeram. Tudi sama sem se spraševala v sodelovanju z otrokom z učnimi težavami, katere so tiste okoliščine, ki so potrebne, da bo otrok začel opuščati svoje navade, ki mu ne služijo.

Splošno sprejeto teorijo pedagoške psihologije o odločilni povezavi motiviranosti učencev z njihovo osebnostno strukturo danes dopolnjuje in nadomešča razumevanje, da je **motivacija otrokov odgovor na aktualne okoliščine**. Gre za pristop, ki nam daje možnost, da se ukvarjamo z raziskovanjem okoliščin, na katere se posamezni učenec odzove z motivacijo za učenje. Dogajanje, ki sproži prilagoditev, se v sinergetiki imenuje nadzorni parameter. Vsak posameznik se bo različno odzval na iste ali enake okoliščine. Sprožilni dejavniki za spremembe so lahko pohvale, nagrade, podpora, napredovanje itd. ali zaviralci neželenega obnašanja, kot so graja, kazni, izključevanje, nižji status itd.

(Šugman Bohinec, 2013). Sprožilni dejavnik se lahko zdi še tako enostaven, kot je pohvala, vendar ima velik vpliv na opuščanje nekoristnih vzorcev obnašanja. Otrok z učnimi težavami, s katerim sva skupaj soustvarjala rešitve, je ob pohvali in podpori v zelo kratkem času zamenjal vzorec ne delanja domačih nalog v redno opravljanje domačih nalog in p.

V teoretičnem delu bom na kratko povzela sinergetična generična načela, ki se povezujejo in dopolnjujejo z elementi delovnega odnosa in s sodobnimi koncepti v socialnem delu.

Šugman Bohinc (2011, str. 42), navaja **osem sinergetičnih generičnih načel** po Schiepek (Schiepek et al. 2005a) in jih prevaja v kontekst socialnega dela:

1. ustvarjanje okoliščin za odnosno stabilnost,
2. raziskovanje vzorcev sistema, s katerim sodelujemo,
3. konotacija - upoštevanje in krepitev občutka, da si je smiselno prizadevati za spremembe,
4. razlikovanje spremenljivk nadzora – kaj energizira, destabilizira sistem,
5. destabilizacija vzorca – krepitev odklona s pomočjo spremenljivke nadzora,
6. upoštevanje kairosa – omogočanje časovne uglasenosti, koordinacije, sozvočja,
7. omogočanje prekinitve simetrije med starimi in novimi vzorci,
8. stabiliziranje novih vzorcev.

1. **Ustvarjanje okoliščin za odnosno stabilnost.** Obstoje določenega ravnovesja v delovanju nekega sistema je vedno izhodišče za spremembo vzorcev vedenja oziroma ravnanja. Ravnovesje je lahko pozitivno, zadovoljivo, lahko je negativno in nam povzroča določene težave. Ker smo na takšno ravnanje navajeni, nam je blizu, poznano, zato nam daje občutek varnosti. Če želimo, da bodo spremembe vodile k dogovorjenim ciljem je zelo pomembno, da ugotovimo, kje so nestabilne razmere oziroma negativna vedenja, ki požirajo vso energijo. Pri raziskovanju življenjskega sveta otroka (družine) je pomembno, da ugotovimo njegovo hierarhijo potreb, ki pomembno vpliva na otrokovo vedenje v določenem položaju. Takšen pristop nam da pogled, da je vsako človeško vedenje smiselno oziroma je imelo smisel v nekih okoliščinah, v katerih je otrok razvil takšno vedenje, ki mu je pomagalo čustveno in socialno preživeti (Šugman Bohinc, 2013). Pri otroku z učnimi težavami sem opazila, kako je otrok razvil svojo čustveno nestabilnost, saj

mu potreba po čustveni stabilnosti ni bila zadovoljena. V zgodnjem obdobju njegovega življenja sta se starša razšla in družina ni bila več čustveno stabilna. To načelo mi je pomagalo oblikovati kontekst začetne stabilnosti in razumeti otrokovo trenutno vedenje glede na dane okoliščine.

2. **Raziskovanje vzorcev sistema, s katerim sodelujemo.** Na začetku je potrebno opredeliti vzorce sistema in šele nato jih začnemo razlikovati. Se pravi, ugotavljamo, katere so ponavljajoče se, problemske ali problematične otrokove spoznavno-čustveno-vedenjske navade, ki niso več primerne. Kot že omenjeno, se morajo učitelji in socialni delavci odreči položaju klasičnega strokovnega izvedenca in raje učenca povabiti k soustvarjanju in razvijanju definicije problema ter zelenega izida. Nato z učencem raziskujemo ponavljajoče se neuspešne načine njegovega ravnanja s problemom in vedenja oziroma ravnanja, ko je bil v podobni situaciji, uspešen. Gre za pristop, usmerjen v rešitev, imenovan raziskovanje izjem (Šugman Bohinc, 2013, str. 115-119).

Drugo načelo se nanaša na eno od sestavin delovnega odnosa in je instrumentalno definicija problema po Lüssiju (1990). Tako kot pri načelu in konceptu moramo skrbno in spoštljivo, radovedno raziskovati življenjski svet učenca kot poznavalca svojih izkušenj z učnimi težavami, povabimo k opredelitvi problema iz njegove perspektive. Z otrokom sva tukaj raziskovala njegove čustvene vzorce, ki so predvsem izhajali iz družinskega življenja in posledično imeli vpliv na njegovo delovanje v šoli. Nizka samopodoba in nezaupanje v svoje talente sta ga zelo ovirala pri delovanju v šoli.

3. **Konotacija - krepitev občutka, da si je smiselno prizadevati za spremembe.** Krepitev otrokovega občutka in občutka drugih udeleženih v sodelovanju je zelo pomembna, saj jim s tem damo vedeti, da se je smiselno boriti za želene izide položaja. Drug drugemu moramo dajati upanje, da nam bo sodelovanje v pomoč, ne glede na dano situacijo in težave (Šugman Bohinc, 2013). Enako velja za šolske svetovalne delavce, ki tudi potrebujejo občutek, da zapustijo varno mesto znanega in tvegajo korak v neznano (Šugman Bohinc, 2011). Verjeti moramo, da ima smisel vztrajati v sodelovanju, kljub vsem oviram in omejitvam. Zame je to pomembno načelo, saj sem ga vedno znova uporabljala v IDPP z družino in z otrokom z učnimi

težavami. Kljub vsem oviram in omejitvam sem iskala »iskrice« upanja, da se je vredno truditi in vztrajati. Takšen pristop nam je omogočal nadaljnje sodelovanje v upanju na pozitivne rezultate (pozitivna ocena), dobre rešitve (soustvarjanje z učitelji – uporabljajo drugačen pristop do učenca) in doseganje ciljev (prvi semester brez negativne ocene).

4. **Razlikovanje spremenljivk nadzora – kaj energizira, destabilizira sistem.** Pri sinergiji moramo razlikovati spremenljivke nadzora in razumeti, kaj energizira in destabilizira sistem. Kontrolni parametri učenca so lahko učenec-starš, učenec-učitelj, učenec-sošolec, učenec-starši-učiteljica itn. Spremenljivke nadzora so vedno specifične za vsak sistem in zato ne moremo vnaprej vedeti, kaj bo stimuliralo našega sogovornika. Zato moramo pri otroku oziroma učencu in drugih udeleženih projekta učenja ali pomoči raziskovati tisto, kar bi ga lahko spodbudilo, da bi začel spontano opuščati manj uporabne vzorce učenja in jih uspešnejše razvijal (Šugman Bohinc, 2013). Proučevanje parametrov nadzora se razprostira od vseh človekovih izkušenj do domišljije. Zanimajo nas pretekli dogodki učenca, predvsem izjemne izkušnje ali redki dogodki, ko mu je drugače kot po navadi, proti vsem pričakovanjem, uspelo rešiti problemsko situacijo, ki je lahko podobna sedANJI ali drugačna in se je iz tega naučil nekaj, kar bi lahko uporabil tudi zdaj (Šugman Bohinc, 2011, str. 57). V IDPP z učencem s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki se je z mojo pogosto prisotnostjo v družini in medsebojnimi pogovori, stabiliziralo domače okolje. Negativno govorjenje, da deček ne bo izdelal razreda, smo preusmerili, da bo deček uspešno zaključil sedmi razred. S pridobljeno odločbo o usmerjanju so šolski strokovni delavci začeli izvajati prilagoditve, ki so imele pozitiven vpliv na otroka. Deček se je sprostil in začel sproščeno sodelovati pri matematiki, saj ni bil več pod pritiskom ali bo dobil negativno oceno. Stabilizacija domačega okolja, z mojo pogosto prisotnostjo, pogovori in preusmeritvijo pritiska na otroka, da ne bo izdelal razreda, v to, da ga bo ter odločbo o usmerjanju, uspelo, da se je otrok sprostil, ni bil več pod pritiskom ali bo dobil negativno oceno, začel sproščeno sodelovati pri matematiki. Rezultati so bili navdušujoči, saj otrok nikoli več ni dobil negativne ocene.

5. **Destabilizacija vzorca – krepitev odklona s pomočjo spremenljivke nadzora** se nadaljuje, ko skupaj z udeleženiMI opredelimo možne nadzorne spremenljivke, ki

bi lahko sprožile proces spreminjanja problemskega vzorca. Nato začnemo z načrtovanjem mobilizacije teh parametrov. Dogovorimo se o načrtu mogočih majhnih korakov v smeri zelene spremenljivke. Učenec je pri tem glavni, ki odloča (Šugman Bohinc, 2013). V prvem semestru nam je s stabilizacijo vzorca uspelo, da je otrok začel delati domače naloge in bil uspešen. Vendar je bil potreben stalni nadzor v smislu podpore in pomoči. V drugem semestru mu je motivacija padla, pogosto je bil utrujen in negotov v končni uspeh. Na govorilnih urah nas je razredničarka seznanila z nihanjem, popuščanju pri koncentraciji in motenju pouka, kar je bilo znak za ukrepanje, se pravi za ponovno stabilizacijo vzorca. Takoj sem začela biti intenzivnejša pri pohvalah in podpori, predvsem navedbi dosedanjih uspešnih dosežkov in pozitivnih vzorcih vedenja. Zelo hitro je zopet pobral novi vzorec delovanja, kar mi je dalo vedeti, da se otrok zaveda svojih zmožnosti in vzorcev pozitivnega delovanja.

6. **Upoštevanje kairosa – omogočanje časovne uglasenosti, usklajenosti, sozvočja** je pomembno sinergetično načelo. Šugman Bohinec (2013) zapiše, da v procesu nadomeščanja manj uspešnih navad z uspešnejšimi pomembno vlogo odkrivajo trenutki, v katerih pride do posebne uglasenosti med ravnanji šolske strokovne delavke ali učiteljem in dogajanjem, ki se odvija v učencu. Kairos pomeni pravi ali celo vzvišeni, posvečeni trenutek oziroma priložnost. Odrasli smo tisti, ki smo odgovorni za to, da prepoznamo značilne trenutke priložnosti v procesu učenja ali pomoči. Učencu jih naredimo opaznejše in pomembnejše, lahko z besedami, predmetom, dotikom, zvokom itn. Zato je pomembno, da sproti preverjamo njegovo razumevanje in mu zagotavljamo vpliv na odločitve. Pri tem pazimo, da ne prehitavamo dogodkov in sledimo učencu v pogovoru. Z dečkom sva imela veliko takšnih prijetnih trenutkov, ko sva se skupaj lahko nasmejala in sem pri tem občutila otrokovo sproščenost in zaupanje. V takšnih trenutkih sem uporabila gesto s palcem navzgor kot pohvalo, da sva na pravi poti in uporabljala spodbujajoče besede inp. Začutila sem dečkov drugačni pogled, ki je bil zvedavo uprt v moje oči, svojega pogleda ni več skrival.
7. **Prekinitve simetrije med starimi in novimi vzorci** omogočajo nove izkušnje, ki so odgovor na trenutne razmere in prispevajo k destabilizaciji starih vzorcev ter so zasnova za nove načine ravnanja. Učenec lahko izbira med svojim starim vedenjem

in izkušnjami drugačnega obnašanja, ki so potencial za rešitve. Na tak način se vzpostavi simetrija med novimi vzorci. Ko učenčevo pozornost vse bolj usmerjamo na zelene izide, na cilje, ki si jih je zastavil, ga spodbujamo, da si bo večkrat izbral novo vedenje. To omogoča prekinitev simetrije med starimi in novimi vzorci (Šugman Bohinc, 2013). Z otrokom sva raziskovala zelene spremembe in po čem je prepoznal zeleno spremembo in kaj je zdaj drugače. V najinem raziskovanju sprememb je bila pohvala in omemba njegovih talentov zelo pomembna, saj ga je spodbujala, da je lažje izbral novo vedenje in prepoznal, da mu bolj koristi kot stari vzorec.

8. **Stabiliziranje nastalih novih vzorcev** se zgodi, ko novi vzorci postanejo prevladujoči in ponavljajoči se in zato je potreben čas. Da se lahko zgodi osmo sinergetično načelo, se morajo predhodno zgoditi vsa ostala načela. Kot prvo je izredno pomembno, kakšen odnos ustvarimo in da se otrok počuti varnega. Pristop pomoči mora izhajati iz etike udeležnosti, odprtega prostora za pogovor in konkretno postavljenih ciljev. Ekološka vednost (Keeney 1983, Šugman Bohinc idr. 2007, v Šugman Bohinc, 2013) pomeni refleksijo o vgnezenosti sistema v druge sisteme in soodvisnosti spremembe in stabilnosti. Vključiti je potrebno vse osebe iz otrokovega formalnega in neformalnega socialnega okolja, ki so povezani z njim. Za uspešno zaključeno delo moramo proces doseganja zelene spremembe nujno dopolniti s procesom njenega stabiliziranja do stopnje, ko lahko govorimo o novem vzorcu delovanja. (Šugman Bohinc, 2013:132)

Sinergetično generično načelo stabilizacije spremenjenih načinov delovanja sistema poudarja, da učenec z učnimi težavami in vsi udeleženi v IDPP potrebujejo številne pozitivne odzive in potrjevanja za svoje nove spoznavno-čustveno-vedenjske vzorce. Učenec potrebuje priložnost in čas, da novo nastale vzorce preizkusi v različnih situacijah in jih združi s svojimi obstoječimi ter vključi v zase smiselne odnose ter socialne strukture (Schiepek et al. 2005a, v Šugman Bohinc, 2013). Z otrokom sem sodelovala celotno šolsko leto in zato lahko rečem, da so čas, potrpežljivost in stalna podpora zelo pomembni, če želimo videti nove spoznavno-čustveno-vedenjske vzorce.

Sinergetika v šoli je vabilo v učenje, v katerem določena znanja, metode, spretnosti in vrednote vzdržujemo in krepiamo, marsikaj pa pod pritiskom izkušenj, aktualnih okoliščin tudi spremenimo – nadgradimo ali opustimo (Šugman Bohinc, 2013: 138).

2.4 SOUSTVARJANJE V ŠOLI

V raziskovanju in soustvarjanju z učencem z učnimi težavami sem spoznala, da so lahko učenci zelo spregledani. Zato se strinjam z besedami Čačinovič Vogrinčič (2008: 8), ki misli, da je mogoče soustvariti šolo, v kateri noben učenec ne bo spregledan, saj je prav naloga učitelja, da vsakega učenca spodbudi za učenje in znanje. Soustvarjanje v šoli se začne pri učitelju, od njega je odvisno, ali si želi v svoje poučevanje prinesiti nove pristope in spremembe. Vsak posameznik lahko osebno prispeva k soustvarjanju, če si to želi, če tako čuti in se zaveda, da takšen pristop doprinaša zadovoljstvo med ustvarjalci soustvarjanja v šoli.

Če želimo stvari spremeniti, moramo uporabljati **nove pristope**. V procesu pomoči sta socialni delavec in uporabnik sogovornika. Sogovornik, sodelavec, strokovnjak iz izkušenj so tista poimenovanja, s katerimi presežemo razlikovanje med »nami« in »njimi« in poudarijo odločilne elemente v odnosu: soustvarjanje, soraziskovanje, soudeležnost, sodelovanje (Čačinovič Vogrinčič, 2006). Pogovor je pomemben za raziskovanje in soustvarjanje sprememb in premikov, omogoča srečanje ljudi z različno osebno zgodovino, izkušnjami, pristojnostmi, ki soustvarjajo svojo udeležbo v rešitvah. Pogovor mora biti zastavljen in voden v smeri spoštovanja in osebnega dostojanstva (Čačinovič Vogrinčič, 2008). Ko sem sodelovala v IDPP z družino in učencem z učnimi težavami sem opazila, da v delovnem odnosu med učitelji in učencem ni bilo dovolj odprtosti, da bi vsi udeleženi lahko vstopili v delovni odnos s pripravljenostjo deliti vse, kar mislijo, doživljajo in čutijo. Soustvarjanje naj bi stremelo k paradigmatiskim spremembam v odnosu med učitelji in učenci, kjer bi bil učitelj spoštljiv in odgovoren zaveznik, učenec pa ekspert iz izkušenj in enakovreden sogovornik. Tudi raziskovanje alternativnih pristopov znanja, ki naj se ustvari med učiteljem in učencem kot učenje v pogovoru, temelji na etiki udeležnosti.

Pri učenju še vedno gre za zelo enostranski proces. Kot pravi Sheila McNamee (2007, v Čačinovič Vogrinčič, 2008), gre za način, kako prenesti znanje, ki je v lasti učitelja, v

»prazne« glave učenca in potem preveriti, ali je znanje na takšen način tudi »spravljeno« v učenčevi glavi. Šolske prakse nam kažejo, da učenci niso sogovorniki, saj učitelj ne začne poučevati od tam, kjer je učenec s svojim znanjem ali neznanjem. Učenci se morajo pridružiti učitelju in nadaljevati od tam, kjer zahteva učitelj. Če učenci ne razumejo, ne znajo, sledijo negativne ocene (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 13).

Na otrokov razvoj in pripravljenost za učenje v veliki meri vplivata domače in šolsko okolje, ki sta zelo pomembna, saj lahko ustvarita optimalno okolje za učenje. V odnosu med družino in šolo sta prisotna dva kurikula: kurikulum šole in družine. Med družino in šolo je pomembna komunikacija, da znata vzdrževati doslednost vpliva in konflikta (Christenson, Sheridan, 2001, str. 65-66).

Učenec je **ekspert za svoje izkušnje** in njegovo ekspertnost potrebujemo odrasli in učenec sam, da lahko uspešno raziskujemo in soustvarjamo rešitve za njegovo šolsko neuspešnost. Če procesa pomoči ne zastavimo na takšen način, lahko sebe in učenca prikrajšamo, da bi odkrili njegovo kompetentnost (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 13). Rada bi poudarila, da je učenec ekspert za svoje izkušnje, saj je v delovnem odnosu soustvarjanja z otrokom in šolo, bilo to nekoliko odrinjeno. Učitelji še vedno pogosto izvajajo prakso, da oni vse vedo, vedo za problem, kakšna pomoč bi bila prava in ugotavljajo močna področja otroka. Učenec pogosto molči in ne deli svojih misli, čustev in težav.

Jane Bluestein (2001), poudarja pomen čustveno varne šole. Povzemam po Šugman Bohinc (2011: 49). **Čustveno varna šola oziroma učilnica** je tista, v kateri učenci lahko doživljajo:

- občutek pripadnosti, vrednosti, občutek, da jih drugi spoštujejo in sprejemajo;
- da jim ni potrebno biti uspešen v vseh spretnostih, da se lahko tudi zmotijo, kaj pozabijo, da včasih potrebujejo dodatno vajo v določenih spretnostih, drugi pa se do njih kljub temu vedejo spoštljivo in jih sprejemajo,
- opogumljanje in uspeh, priznanje, vodenje, občutek, da imajo na voljo vire glede na svoje potrebe in tudi ne glede na potrebe (razvojne, spoznavne, čustvene idr.),
- vrednost, priznanje in upoštevanje svojih individualnih darov, spretnosti in lastnosti,

- razumljive zahteve in jasna pričakovanja, predvidljivost (dosledna pravila), varnost pred samovoljnimi, nekritičnimi in nepričakovanim kaznovanjem ter odzivi,
- varnost pred trpinčenjem, poniževanjem (tudi pred označevanjem, zmerjanjem, posmehovanjem, draženjem, kritiziranjem in zaničevanjem) in pred grožnjami odraslih ali vrstnikov s telesnimi poškodbami,
- da lahko izbirajo, kako se bodo učili, da lahko vplivajo na slog učenja, da lahko upoštevajo osebna zanimanja in nadzirajo različne dejavnike procesa v učenju (npr. vsebino, predstavitev, pripomočki, mesto učenja, socialni kontekst, smer, posebne naloge), ki temeljijo na osebnih potrebah in nagnjenostih,
- varnost pred predsodki, sodbami in diskriminacijo na podlagi telesnih značilnosti in splošnega videza, verske, etnične ali kulturne pripadnosti ter spolne usmerjenosti,
- varnost pred predsodki, sodbami in diskriminacijo na podlagi akademskih, športnih, ustvarjalnih ali socialnih zmožnosti, načina ali preference učnega sloga, temperamenta, dominantnosti možganske hemisfere ipd.,
- da imajo lahko svoja čustva in mnenja in jih lahko izrazijo brez strahu pred obtožbo s strani drugih.

Blustein (2008, v Šugman Bohinc, 2011, str. 52) navaja, da se morajo v šolah počutiti varne tudi odrasli, se pravi učitelji, socialni delavci in drugi zaposleni. V sodelovanju s starši otrok je pomembna minimalna motivacija. Šugman Bohinc (2011) se strinja s stališčem Blustein (2008), da je vsako vedenje motivirano, s čimer se strinjam tudi jaz. Pristop, ki ga lahko uporabi učiteljica ali socialna delavka z uporabnikom, je lahko čisto preprost in zelo učinkovit. Z uporabo subtilnih zaznav in povabljuje in pohvalne komunikacije se uporabniku bolje približamo. Tudi sama sem opazila v IDPP, da se zaposleni na šoli ne zavedajo pomembnosti in učinkovitosti uporabe jezika pohvale v odnosu do staršev. Šola je še daleč od čustveno varne šole.

3. UČNE TEŽAVE

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 (Magajna, Kavkler, Košir, 2011: 8). Z učnimi težavami sem se srečala v sodelovanju z družino in raziskovala vrsto učnih težav, da bi lažje razumela dečka, ki se je že dolgo časa soočal s težjim usvajanjem znanja pri matematiki, nato je posledično popuščal še pri drugih predmetih. Zanimalo me je, kakšna pomoč se otrokom z učnimi težavami nudi in kakšen je postopek pomoči.

V našem šolskem sistemu imamo **petstopenjski kontinuum pomoči** učencem z učnimi težavami, kjer se učne težave raztezajo od lažjih do težjih, od preprostih do kompleksnih, od kratkotrajnih (prehodnih) do tistih, ki so vezane na čas šolanja ali trajajo vse življenje. Otrok se lahko z učnimi težavami sooči že pred vstopom v šolo, lahko se pri njem pojavijo postopoma ali nenadoma, lahko ima težave pri enem predmetu ali dveh ali so težave prisotne pri vseh predmetih. Težave se začnejo tudi, ko se nabira več snovi in snov postaja čedalje bolj abstraktna. Lerner (2003, v Magajna, 2011: 10) 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.

Učitelj ima najpomembnejšo nalogo pri zagotavljanju prilagojenega in motivacijskega učnega okolja. Izvajati mora strategije dobre poučevalne prakse na vseh stopnjah petstopenjskega modela učne pomoči učencem z učnimi težavami (Kavkler, 2009). Učitelj je tisti, ki lahko za učence oblikuje varno in spodbudno učno okolje in jim s tem omogoča vzgojno-izobraževalno uspešnost.

3.1 VRSTE UČNIH TEŽAV

Z vidika sodobnega, interakcijskega pojmovanja, lahko učne težave razdelimo na **tri osnovne tipe** (Magajna, et al., 2008, str. 7-9):

- **Tip 1:** Vzroke za težave najdemo primarno v učenčevem okolju. Gre za težave, ki lahko izvirajo iz kulturne in ekonomske prikrašdanosti, pomanjkljivega ali

neustreznega poučevanja in prikritega kurikula. Lahko so težave, ki so povezane z večjezičnostjo in večkulturnostjo ali z dolgotrajnimi stresnimi dražljaji v otrokovem okolju. Primer: stalno prisotni stresni dražljaji v družinskem okolju ali v šoli vplivajo na otrokovo osebno organizacijo, močno ovirajo njegovo učenje in psihosocialno vključevanje.

- **Tip II:** Vzrok težav je v kombinaciji dejavnikov (vzajemni interakciji) med otrokom in okoljem. Vsak posamezni otrok ima določene notranje dejavnike, ki zanj pomenijo večjo ranljivost in večjo verjetnost k razvoju določenih splošnih ali specifičnih učnih težav. Otrok se bo srečal z učnimi težavami in neuspešnostjo, če okolje (metode, gradiva, klima ipd.) ne bo načrtovano in usposobljeno za ustrezno reševanje njegovih ranljivosti, posebnosti ali nagnjenosti. Takšen primer so otroci s težavami, ki so se pojavile kot posledica vzgoje doma ali v šoli in so neusklajena z značilnostmi otrokovega značaja. Nekateri otroci imajo značilno nizko pozornost, manjšo vztrajnost in manjšo prilagodljivost na moteče dejavnike. Domače dopuščajoče in neorganizirano okolje, kjer se od otroka malo zahteva, posledično vpliva na njegovo nezrelo vedenje in neorganiziranost.
- **Tip III:** Vzrok težav je v primarno v posamezniku (nevrolška motnja, razvojne ali motivacijske posebnosti, zmerno do težje specifične motnje učenja itd.) Gre za težje težave, s katerimi se otrok rodi, postanejo kronične in pogosto vključujejo več področij. Gre za učence z zmerno in hujšo obliko specifičnih učnih težav, ki potrebujejo večje prilagoditve.

Učne težave delimo še na podskupine oziroma področja: lažje in zmerne specifične učne ter jezikovne težave; učne težave zaradi motnje pozornosti in hiperaktivnosti; učne težave zaradi splošno upočasnjene razvoja; učne težave zaradi slabše razvitih samoregulacijskih spretnosti; učne težave zaradi pomanjkljive učne motivacije; čustveno pogojene težave pri učenju; učne težave zaradi drugojezičnosti ter socialno-kulturne drugačnosti; učne težave zaradi socialno-ekonomske oviranosti (Magajna et al., 2008:101).

3.2 SPLOŠNE IN SPECIFIČNE UČNE TEŽAVE

V raziskovanju sem se srečala tako s splošnimi kot specifičnimi učnimi težavami. Znanje na področju učnih težav mi je bilo v pomoč pri delu z otrokom s specifičnimi učnimi

težavami in v postopkih za pridobitev odločbe o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Učne težave delimo na splošne (nespecifične) in specifične in oboje so lahko lažje ali težje, enostavne ali zapletene. Učne težave lahko trajajo krajše obdobje, lahko trajajo vse življenje. Otroci imajo lahko le eno vrsto učnih težav ali kombinacijo obeh (Magajna et al., 2008).

O **splošnih učnih težavah** govorimo takrat, ko je usvajanje in izkazovanje znanja ali veščin pri učencu ovirano zaradi najrazličnejših neugodnih vplivov okolja, otrokovih notranjih dejavnikov ali neustreznih vzgojno-izobraževalnih interakcij med otrokom in okoljem (Magajna, Kavkler, Košir, 2011:9).

Splošne učne težave so lahko spodbujene zaradi vpliva **zunanjih dejavnikov**: kot je večjezičnost in multi-kulturnost učenca, ki obvlada le površinsko sporazumevanje jezika; učenec, ki prihaja iz manj spodbudnega okolja (revščina) in je prikrajšan za priložnosti na kognitivnem, emocionalnem in socialnem področju; učenci s pomanjkljivim znanjem zaradi neustreznega poučevanja ali metodično-didaktične pomanjkljivosti s strani učiteljev. Lahko so spodbujene zaradi vpliva **notranjih dejavnikov**, ki vplivajo na učno neuspešnost in so prisotni pri učencih s počasnejšim usvajanjem znanja (imajo upočasnen razvoj kognitivnih sposobnosti); učenci s čustveno pogojenimi težavami pri učenju (strah pred neuspehom); učenci s pomanjkljivo motivacijo in samoregulacijo (težave pri načrtovanju, spremljanju in kontroliranju lastnega dela ter zastavljanju ciljev, soočanjem z neuspehom) (Magajna, Kavkler, Košir, 2011).

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 način vzgajanja in obravnave še povečuje 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). (Magajna, Kavkler, Košir, 2011:11)

Specifične učne težave (SUT) so notranje in nevrofiziološke narave, ko otrok ne napreduje po učnem načrtu in ima težave pri branju, računanju, razumevanju časovnih in prostorskih pojmov. Za težje oblike specifičnih učnih težav uporabljamo tudi izraz **primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU)**. Pri obeh oblikah učnih težav so zmanjšane zmožnosti za učenje zaradi notranjih vzrokov nevrofiziološke narave (Magajna, Kavkler, Košir, 2011, str. 9-10).

Specifične učne težave in primanjkljaji na posameznih področjih učenja primarno nimajo vzroka v posamezniku in ravni njegove inteligentnosti, vlaganja truda in socialno-ekonomskega položaja družine. Pojavijo se tudi pri nadarjenih učencih (Žerdin, 1991), učencih iz socialno-kulturnega okolja, kjer imajo veliko podpore in spodbujanja, in kljub velikemu vloženemu trudu pri učenju, vztrajajo. Gre za težave, ki se pojavijo v blažji, zmerni ali izraziti težji obliki (Magajna, Kavkler, Košir 2011, str. 12).

Učenci, ki se srečujejo s težjo obliko specifičnih učnih težav, so po Zakonu o usmerjanju (2000) upravičeni do odločbe o usmerjanju, ki zagotavlja prilagojeno izvajanje z dodatno strokovno pomočjo, intenzivnejše oblike pomoči in prilagajanje pri izobraževanju. Učenec, ki je že predhodno dobival dodatno strokovno pomoč in le-ta ni bila uspešna ter je šel skozi vseh pet stopenj kontinuuma, ki mu jih je nudila šola 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, je opredeljen kot učenec s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (Magajna, Kavkler, Košir 2011, str. 12). Zakon o osnovni šoli določa osnovnim šolam, da učencem z učnimi težavami nudijo prilagojene metode in oblike učne pomoči in izvajajo dopolnilni pouk ter druge oblike individualne in skupinske pomoči (1996, 12. člen).

Če so učenci s specifičnimi učnimi težavami pravočasno prepoznani in deležni ustreznih oblik poučevanja, se težave zmanjšajo oziroma jih lažje premagujejo z uporabo različnih poučevalnih tehnik in s spodbujanjem močnih področij učenja. Mnogi učenci so s takšnim pristopom dela uspešni do te mere, da ne potrebujejo usmerjanja (Magajna, Kavkler, Košir 2011, str. 12). Zato je pomembno zgodnje odkrivanje učnih težav.

3.3 PREPOZNAVANJE IN ODKRIVANJE UČNIH TEŽAV

V moji študiji primera se specifične učne težave niso odkrile dovolj zgodaj, zato je učenec doživel težje emocionalne težave z velikim odporom do šole. Rada bi opozorila, kako zelo je pomembno, da se učne težave odkrijejo že zgodaj, da jih odpravimo ali vsaj preprečimo posledice in nadaljnje težave, ki spremljajo otroka z učnimi težavami. V šolah imajo oblikovan sistem in metode, po katerih odkrivajo učne težave učencev in so bile predmet mojega raziskovanja.

Odkrivanje in prepoznavanje učnih težav zahteva interdisciplinarni pristop, kjer sodelujejo učenec, starši, učitelji in svetovalna služba, v težji primerih pa tudi specialna pedagoginja, specialistka klinične psihologije, pedopsihiater in drugi strokovnjaki. V ta namen se uporablja metodo neposrednega opazovanja poteka vzgojno-izobraževalnega dela v učilnici, razne intervjuje in vprašalnike za otroke, starše in učitelje, preizkuse za preverjanje učenčevih intelektualnih sposobnosti, raznih posebnih zmožnosti (različnih oblik pomnjenja, vizualno-motoričnih itd.) ter učenčevih dosežkov in veščin na različnih področjih učenja. (Magajna et al., 2008: 16)

Ob prepoznavanju učnih težav morata steči **dva procesa**:

- prvi je **raziskovalni pogovor** z vsemi udeleženi v procesu pomoči, tudi z učencem in starši, o učni težavi in oblikah pomoči;
- drugi, pomemben in pogosto spregledan, je **dialog z učencem**, ki mora v procesu pomoči pridobiti nove kompetence za prepoznavanje in ravnanje s težavo (Čačinovič Vogrinčič, 2008: 15). Zelo pomembno je, da učenec razume, kako vidimo njegov problem, zato mu prevajamo v jezik, ki ga uporablja. Učenec potrebuje nove dobre in pozitivne izkušnje, da se lahko sooči s svojimi emocionalnimi težavami in da si na novo zastavi cilje. Tudi v svojem raziskovalnem primeru sem prišla do ugotovitev, da mora šola začeti prevzemati drugačen pristop pri izobraževanju z učenci z učnimi težavami. Vsi soudeleženi v projektu sodelovanja zagotovo potrebujejo boljše izkušnje. V sodelovanje je pomembno prijazno povabiti starše in jim dati glas. Do zdaj velja, da so starši le izvrševalci navodil pri pomoči otroku. Lahko bi bili soustvarjalci pomoči, kjer bi raziskovali njihov prispevek in meje.

Kot so raziskovalke odkrivala v projektu Učenci z učnimi težavami - IDPP (2011), sem se tudi sama v projektu srečala s tem, da so nekateri starši navajali, da bi radi razumeli učno snov in bi tako lahko pomagali otroku. Šola narekuje staršem, da morajo znati pomagati otroku pri učenju. Pri tem zagotovo spregledajo dejstvo, da vsi starši niso enaki in da nekateri ne znajo. Takšnega mnenja je tudi Gabi Čačinovič Vogrinčič (2008, str. 92), ki navaja, da največji delež pri pomoči učencu z učnimi težavami ne sme biti odgovornost staršev. Starši so v procesu pomoči sodelavci, ki učiteljici poročajo o izkušnjah, uspehih, neuspehih, ji pomagajo, da podpre učenca.

3.3.1 OSNOVNA IZHODIŠČA IN PRISTOPI ZA PREPOZNAVANJE UČNIH TEŽAV

Ocenjevanje za učenje se izvaja z namenom pomagati učencem, da se učijo in je usmerjeno v prihodnost z namenom pridobivanja povratnih informacij o napredovanju učenca. Magajna (2011: 11) povzema po Smith (2007) in navaja tri ključne stopnje ocenjevanja: Gre za zbiranje informacij o učencih, analiziranje in interpretiranje teh informacij in uporabo ugotovitev za informiranje poučevanja in pomoč učencem, da se sami učijo, izboljšajo svoje procese učenja in bolje napredujejo. V pomoč so nam lahko tudi vprašanja, kjer se sprašujemo o načinu učenčevega napredovanja, s kakšnimi težavami se še sooča in kakšno pomoč še potrebuje itd.

Smith (2007, v Magajna, 2011, str. 11) **ocenjevanje za učenje** deli na formativno ocenjevanje, ki poteka med samim procesom učenja, učenca podpira in mu pomaga s povratnimi informacijami, ter na diagnostično ocenjevanje, kjer učencem damo potrebno podporo in pomoč pri učenju, ko diagnosticiramo njegove težave pri učenju. Gre za proces zbiranja informacij, ki je sistematičen in nameren. Se pravi, da zbiramo določene podatke z namenom, da nam bodo v pomoč pri odkrivanju učnih težav. Eden izmed načinov zbiranja informacij je **testiranje**. Gre za postopek, kjer učenec izpolnjuje posebno zbirko vprašanj z namenom, da pridobimo neki rezultat. Po testiranju lahko otroku dodelijo diagnozo – izraz izhaja iz medicinskega modela in pomeni neko dokončno odločitev o vrsti, stopnji in vzroku motnje (Magajna, 2011, str. 13).

Pri odkrivanju in prepoznavanju učnih težav je pomembno **ugotavljanje močnih področij**, varovalnih dejavnikov in interesov otroka. Kljub temu da ima otrok učne težave na posameznem področju, je lahko nadarjen, uspešen in učinkovit na drugem področju. Pri

tem gledamo na njegove kognitivne sposobnosti, metakognitivne in jezikovno funkcioniranje: dobre splošne intelektualne sposobnosti, dobra zmožnost besednega ali nebesednega sklepanja, dobro pojmovno mišljenje, dobre vidne prostorske zmožnosti, zmožnost osredotočanja na dejavnost itn. Pomembno je opazovanje učne motivacije, emocionalno vedenje, socialna vključenost, biološki dejavniki, telesne zmožnosti in zdravje, domače in šolsko okolje (Magajna et al., 2008, str. 25-26).

Pomembno je razlikovanje učencev z učnimi težavami in učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, saj gre pri tem za dva različna zakona. Učenci, ki se srečujejo z učnimi težavami (lažjimi in zmernimi specifičnimi učnimi težavami) in se ne usmerijo, se izobraževanje izvaja v skladu z Zakonom o osnovni šoli (1996, 12. člen) tako da jim šola prilagodi metode in oblike dela, jim omogoči vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči. Otroci, ki imajo hujše ali najhujše oblike specifičnih učnih težav (učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja) in se jih usmeri na podlagi Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000, 2. člen) in Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (2006, 11. člen), jim mora šola zagotoviti prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo. Obe skupini učencev s specifičnimi učnimi težavami v primerjavi z vrstniki dosegata enakovredni izobrazbeni standard oziroma dosegata minimalne standarde, saj šola skupaj z učencem in starši naredi vse potrebne korake v prilagajanju učno-vzgojnega procesa s posebnostmi učenca (Magajna et al., 2011, str. 12-13).

3.3.2 MODEL ODZIV NA OBRAVNAVO

Obstajajo različni pristopi, modeli, koncepti in strategije za prepoznavanje, odkrivanje in preprečevanje učnih težav. V sodelovanju z družino, otrokom z učnimi težavami in šolo nisem zasledila uporabe drugačnega pristopa pri odkrivanju in spremljanju učnih težav, kot le petstopenjski kontinuum pomoči. Omenila bom model odziv na obravnavo, ker se mi zdi dober, saj omogoča zgodnje odkrivanje učnih težav.

Model odziv na obravnavo (angleško Response to intervention – RTI) je preventivni pristop, ki omogoča izboljšanje učnih dosežkov vseh učencev, predvsem omogoča zgodnje odkrivanje in ustrezno ukrepanje ter učinkovito zagotavljanje učne pomoči učencem z učnimi težavami. Pristop omogoča organiziranje prilagoditev za vse učence in prilagoditve

posameznim učencem, ki imajo izrazitejšje učne težave na različnih stopnjah modela (Magajna, 2011, str. 13).

Model se obsežno uporablja v Združenih državah Amerike in se je pokazal kot uspešen, saj s pomočjo postopka zgodnje obravnave, ki omogoča pogosto spremljanje napredka učenca, preprečujemo učno neuspešnost in pravočasno odkrivamo učence, pri katerih obstaja velika verjetnost, da se soočajo z izrazitejšimi specifičnimi učnimi težavami. Gre za učence, pri katerih kljub ustreznemu načinu običajnega poučevanja in stopnjevani intenzivnosti enostavnejših oblik pomoči dokazano ni napredka. Ko se s pomočjo tega modela pokaže sum na težave, se izvede podrobnejše diagnostično ocenjevanje, na podlagi katerega se ugotovi upravičenost do intenzivnejših oblik izobraževanja znotraj posebne vzgoje in izobraževanja, ki pripadajo skupini učencev z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami. Pri tem sta pomembna učitelj in svetovalna služba, ki podrobno spremljata napredek učenca, zbirata informacije in evalvirata rezultate, na podlagi katerih se po potrebi oblikujejo predlogi o intenzivnejših oblikah pomoči. Bistvo tega modela je, da pravočasno odkrijemo, kateri učenci potrebujejo posebno oziroma intenzivno obliko pomoči (Magajna et. al., 2011, str. 13-14).

Zanimivi se mi zdijo primeri iz Finske, Danske, Norveške in Švedske, kjer učitelji skupaj z učenci in s starši pripravijo programe, s katerimi uspešno zmanjšujejo učne težave. Učna pomoč je usmerjena na čim zgodnejše ukrepanje; izvajanje čim večkrat na teden; čim manj opazno, da se učenec ne izpostavi; čim bližje učencu – v razredu in čim krajši čas, vendar takrat učinkovito in intenzivno (Kavkler, 2009).

3.3.3 KONTINUUM POMOČI Z UČENCEM Z UČNIMI TEŽAVAMI

V Sloveniji je Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje 9. 10. 2007 sprejel dokument Učne težave v osnovni šoli: koncept dela, po katerem bi morali delovati učitelji in šolski strokovni delavci šole, saj so v njem zastavljene strokovne osnove za razvoj učinkovitejših pristopov na področju obravnave učencev z učnimi težavami. Ključni element za uresničevanje izvajanja koncepta dela je petstopenjski model nudenja učne pomoči, ki je načrtovan na kontinuumu učnih težav. Vprašanje, ki se mi je zastavljalo pri kontinuumu pomoči, je, kdaj postopek napreduje iz ene stopnje na drugo in kdo je pristojen za spremljanje učenca z učnimi težavami na kontinuumu pomoči, saj je otrok z učnimi

težavami, s katerim sem sodelovala, obstal na tretji stopnji kar tri leta, kljub temu da ta pomoč ni bila zadostna oziroma ni dosegal zastavljenih ciljev glede na ponujeno pomoč.

Učne težave se raztezajo na kontinuumu pomoči od lažjih do težjih, od enostavnih do zapletenih, kratkotrajnih do vseživljenjskih, in tako se razprostira pomoč in podpora učencu z učnimi težavami. Čez celoten postopek ocenjevanja, odkrivanja in prepoznavanja učnih težav, morajo učitelji in drugi šolski svetovalni delavci slediti **petstopenjskemu kontinuumu pomoči učencem z učnimi težavami** (Magajna, 2011: 36-39):

1. pomoč učitelja pri pouku, nivojskem in dopolnilnem pouku,
 2. pomoč šolske svetovalne službe,
 3. dodatno individualno in skupinsko pomoč (izvajajo jo lahko specialni pedagogi, učitelji in svetovalni delavci),
 4. mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove,
 5. program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.
-
1. **Pomoč učitelja pri pouku in dopolnilnem pouku.** Učitelj je prvi, ki pomaga učencu z učnimi težavami in naj bi bil tudi prvi, ki odkrije težave pri učencu. Če se učenec sooča z zmernimi težavami, zadostuje pomoč v obliki dobre poučevalne prakse, če ima zmerne težave, potrebuje več prilagoditev in pomoči. Učitelj je tisti, ki v okviru rednega poučevanja lahko še bolj individualizira proces izobraževanja (npr. različne oblike utrjevanja in preverjanja znanja, uporabo učnih pripomočkov itd.). Učitelj ima možnost posvetovanja s šolsko svetovalno ali specialno pedagoško službo. V moji študiji primera je bila učiteljica tista, ki je v tretjem razredu osnovne šole pri dečku zaznala učne težave pri matematiki in to povedala materi otroka. Ni se ukrepalo, ostalo je le pri informaciji.
 2. **Pomoč šolske svetovalne službe** se vključi na drugi stopnji, ko učenec z učnimi težavami kljub vsem učiteljevim prilagoditvam pri rednem in dopolnilnem pouku ne napreduje. Svetovalni delavec (psiholog, pedagog, socialni delavec, specialni ali socialni pedagog) se nato poglobi v odkrivanje, raziskovanje učenčevih težav in opredeli ovire pri učencu in v okolju, ugotovi učenčeva močna področja in nadarjenosti. V postopek je poleg učitelja nujno potrebno vključiti tudi učenca in njegove starše, da se zagotovi odnos soustvarjanja in pridobi soglasje staršev, saj gre za zbirko učenčevih osebnih podatkov. Na tej stopnji se začne voditi osebna

mapa učenca, ki spada med uradno predpisano šolsko dokumentacijo, kamor se vključi pisno mnenje učitelja. Učiteljevo pisno mnenje (sklepna evalvacijska ocena prve stopnje) vsebuje kratko predstavitev učenčevih težav, uporabljene prilagoditve oziroma oblike pomoči pri pouku, dopolnilnem pouku, oceno njihove učinkovitosti in predloge glede nadaljnjih ukrepov pomoči.

3. **Dodatna individualna in skupinska pomoč.** Če se težave pri učencu kljub vsej dosednji pomoči nadaljujejo, se učencu na podlagi pisno utemeljene potrebe ponudi in organizira dodatna individualna in skupinska pomoč. Po potrebi se lahko opravijo dodatni diagnostični postopki, kjer se na pobudo šole ali staršev vključijo tudi specializirane zunanje strokovne ustanove. Delo z učencem se dokumentira in evalvira, razvidne morajo biti učenčeve glavne ovire in posebne potrebe in vse potrebne prilagoditve (metode, oblike dela, učni in tehnični pripomočki). Postopek mora biti skrbno spremljan in sprotno vrednoten.
4. **Mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove.** Za učenca z učnimi težavami, ki ne napreduje kljub vsem oblikam pomoči na prvih treh stopnjah, lahko šola zaprosi za dodatno strokovno mnenje ustrezno zunanjo specializirano strokovno ustanovo (npr. svetovalni center, zdravstveno mentalno-higiensko službo ipd.). Zunanja strokovna ustanova lahko po potrebi svetuje in se vključi v neposredno pomoč učencu, učiteljem in staršem. Ves postopek se skrbno načrtuje, dokumentira in evalvira. V šestem razredu je bil svetovalni delavec tisti, ki je dečka z učnimi težavami skupaj z mamo napotil v svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. Otrok je dobil priporočila svetovalnega centra za prilagojeno izvajanje učnega izobraževanja, saj so bile ugotovljene učne težave, čustveno-vedenjske težave in pomanjkanje pozornosti. Šola je upoštevala le del priporočil, saj so strokovni delavci šole trdili, da jih priporočila zakonsko ne zavezujejo. Medtem ko so strokovni delavci Svetovalnega centra trdili, da so jih obvezni izvajati. Ministrstvo za šolstvo in šport je imelo enak odgovor kot šola. Inšpektorat za šolstvo ni ugotovil pomanjkljivosti izvajanja izobraževanja učenca, saj so strokovni delavci šole v svojih poročilih zabeležili, da so izvajali in upoštevali vsa priporočila Svetovalnega centra.

5. **Program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo.** Če je na podlagi sklepne evalvacijske ocene pomoči, tokrat na četrti stopnji, strokovnega mnenja šole (šolskega strokovnega tima: učitelj, svetovalni delavec, specialni pedagog idr.) ugotovljeno, da učenec z izrazitejšimi specifičnimi učnimi težavami potrebuje še več prilagoditev in pomoči, potem se staršem predlaga usmerjanje v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. S pridobljeno odločbo o usmerjanju se nadaljuje izvirni projekt pomoči v okrepljeni obliki. Dodatno strokovno pomoč izvaja specialni pedagog ali učitelj na svojem predmetnem področju in z dodatnim izpopolnjevanjem za delo z učenci s posebnimi potrebami. V dečkovem primeru so od četrte do pete stopnje pomoči pretekla kar tri leta in pol. S strani šole ni bilo nobenega ukrepanja, mati se je v stiski obrnila name in skupaj smo se obrnili na svetovalni center, ki je na podlagi testiranja ugotovil, da ima deček težje specifične učne težave in zato nujno potrebuje individualno pomoč.

Ko se začne **postopek usmerjanja** in v to privolijo starši, je šola dolžna v skladu s Pravilnikom o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (2003, 4. člen), pripraviti **poročilo o otroku**, v katerem se natančno navede in opiše: opažanja o otroku (močna in šibka področja, posebnosti, socialno vključenost v skupino); dosedanji načrt dela z otrokom, pripravljen na podlagi ugotovljenih težav; opis dosedanje pomoči, ki je bila izvedena na šoli (delo razrednika, svetovalne službe, drugih učiteljev in drugih strokovnih delavcev); napredek otroka glede na začetno stanje; opis sodelovanja s starši pri odpravljanju težav otroka; predlog šole o potrebni pomoči otroka in podatke o poteku šolanja in učnem uspehu. Skrbno načrtovanje (individualni načrt oziroma načrti pomoči), dokumentiranje (kronika ali dnevnik) in evalviranje (sklepna evalvacijska ocena posamezne stopnje pomoči in sklepno evalvacijsko poročilo izvirnega projekta pomoči) dela z učencem v skladu s konceptom izvirnega delovnega projekta pomoči pomeni, da šola v odnosu do učenca z učnimi težavami ravna z največjo možno strokovno odgovornostjo. Z največjo možno strokovno odgovornostjo tedaj tudi predlaga učenca za usmerjanje v ustreznější program izobraževanja. (Magajna, et al., 2008:39)

V mojem raziskovalnem primeru je zunanja ustanova Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše predlagala staršem začetek postopka o usmerjanju, saj je na podlagi testiranja ugotovila, da ima učenec težje specifične učne težave na področju matematike in

motnje pozornosti. Starši so podali vlogo na Zavod za šolstvo, kjer se je začelo odločati v postopku usmerjanja. Sam postopek pogosto traja do šest mesecev, medtem ko je v našem primeru trajalo le mesec in pol, saj je svetovalna delavka postopek pospešila, ker je mnenja, da so bile dečku kršene pravice.

Pri opredelitvi specifičnih učnih težav oziroma primanjkljajih na posameznih področjih učenja je ključno vztrajanje primanjkljajev kljub **vsaj šestmesečnemu izvajanju** prvih treh korakov modela odziv na obravnavo – v skladu z zakonom o osnovni šoli: prilagoditve metod in oblike dela (notranja diferenciacija in individualizacija), vključevanje v dopolnilni pouk in v druge oblike individualne in skupinske pomoči. (Vovk Ornik, 2015:24) Kot že omenjeno, so v dečkovem primeru pretekla tri leta in pol, da se je postopek iz četrte stopnje nadaljeval na peti stopnji, kljub temu da so se težave stopnjevale in da je zaradi tega že tretjič obiskoval sedmi razred. Zakon nikjer izrecno ne določa, koliko časa mora preteči, da se postopek lahko iz ene stopnje nadaljuje na drugi stopnji, določa le spodnjo mejo, kjer težave vztrajajo vsaj šest mesecev. Tako daje šoli oziroma šolskim strokovnim delavcem možnost, da sami odločijo o napredovanju po petstopenjskem kontinuumu pomoči.

Izvajanje petstopenjskega modela učne pomoči je učinkovito, če se število učencev s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami, ki so deležni učne pomoči in podpore, z vsako naslednjo stopnjo petstopenjskega modela zmanjšuje. Učinkovitost izvedbe je odvisna od učiteljevega pristopa in izvajanja strategij dobre poučevalne prakse. Modele in strategije za obravnavo učencev s težavami izvajajo strokovni delavci šole (specialni pedagogi), ki so kompetentni za izvajanje specialnih pristopov pomoči in podpore (Kavkler, 2009, str. 272-273).

3.3.4 ZGODNJA OBRAVNAVA

V magistrskem delu bi rada omenila program zgodnje obravnave za otroke s posebnimi potrebami, ki se je oblikoval v vseh razvitih evropskih državah, tudi v številnih manj razvitih, vendar v Sloveniji še do nedavnega ni bil zakonsko predviden. V Sloveniji se ta program izvaja v okviru nekaterih centrov za duševno zdravje in razvojnih ambulant, vendar so te premalo številne in imajo na razpolago premalo strokovnega osebja in sredstev. Imamo tudi zelo malo strokovne literature v slovenščini. Edini doslej prevedeni

program te vrste so Majhni koraki – knjižice, ki opišejo koncept enega izmed znanih programov in ga podrobno predstavljajo v vseh delih, tako da ga je mogoče uporabiti v praksi. Leta 2012 je v okviru tega programa izšla monografija dr. Bojane Globačnik, Zgodnja obravnava, iz katere bom povzela bistvo tega programa (Globačnik, 2012).

V programu sodelujejo strokovnjaki iz različnih strokovnih smeri, ki upoštevajo potrebe otroka in družine. Program se lahko izvaja od rojstva otroka naprej, če je posebna potreba pri otroku že znana in traja približno do vstopa otroka v šolo. Globačnik (2012) poudarja, da sta zgodnja obravnava v predšolskem obdobju in inkluzivnost v vrtcu temeljna pogoja za večji dostop do izobraževanja in optimalnega razvoja sposobnosti vseh ranljivih skupin predšolskih otrok. Opozarja, da je potrebno področje zgodnje obravnave urediti sistematično, zakonsko, kot so storile že vse države EU.

Predšolsko obdobje je v otrokovem razvojnem obdobju še posebno občutljivo. Na sam otrokov razvoj – lahko poleg primanjkljaja, neke motnje ali ovire – vpliva tudi več socialnih in ekonomskih dejavnikov, ki negativno vplivajo na otrokov psihični razvoj in posledično na vstop v šolo. Ti dejavniki so oviranost (invalidnost) otroka, revščina, nepismenost ali nizka izobrazbena raven staršev in verska prepričanja. V predšolskem obdobju otroka so najučinkovitejši intervencijski programi, ki se začnejo izvajati takoj po odkritju težav. Zgodnja obravnava je pravica najmlajših otrok in njihovih družin do pomoči, ki je za njihov nadaljnji razvoj izrednega pomena. Je tudi podlaga, ki družbo vodi v razvoj inkluzivnega izobraževanja. (Globačnik, 2012:7-12)

Globačnik (2012) povzema **definicijo zgodnje obravnave** po različnih avtorjih, naj navedem le nekatere; za Shonkoffa in Meiselsa (2000) je glavni cilj zgodnje obravnave spodbujanje otrokovega zdravja in razvijanje sposobnosti, blaženje obstoječih ali nastajajočih hendikepiranosti, zmanjševanje razvojnih zaostankov, preprečevanje funkcionalnega poslabšanja primanjkljaja in spodbujanje sodelovanja družine.

Zgodnja obravnava pozitivno vpliva na ustvarjanje partnerstva med starši, strokovnjaki in otroki. S trdnim partnerstvom ustvarimo s starši zdrav odnos, jim pomagamo oblikovati realna pričakovanja do otrokovih sposobnosti ter iskanje najoptimalnejših možnosti za otroka ob vstopu v šolo. Cilj zgodnje obravnave naj bi bil predvsem preventiven, kar

pomeni, da zmanjšujemo psihološke, kognitivne, čustvene in druge ovire pri otroku pred vstopom v šolo (Globačnik, 2012).

3.4 VLOGA UČITELJA PRI ODKRIVANJU UČNIH TEŽAV PRI MATEMATIKI

Pri raziskovanju sem se srečala s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki, ki niso bile zgodaj odkrite. Težave so bile prepoznane kot učne težave pri matematiki, ne pa kot specifične učne težave, kar je bistvena razlika. Zato bom na kratko opisala, kakšna je vloga učitelja pri odkrivanju učnih težav pri matematiki in s kakšnimi težavami se soočajo učenci z učnimi težavami pri matematiki.

Učenci z učnimi težavami pri matematiki se lahko soočajo s **splošnimi ali specifičnimi težavami**. Svetovna zdravstvena organizacija (ICD-10, 1992, str. 248), navaja, da specifične učne težave pri matematiki vključujejo primanjkljaje aritmetičnih sposobnosti in spretnosti, ki niso pogojene z motnjo v duševnem razvoju ali z neustreznim šolanjem. Primanjkljaji se nanašajo na obvladovanje osnovnih računskih sposobnosti in spretnosti seštevanja, odštevanja, množenja in deljenja, manj pa na bolj abstraktne matematične sposobnosti in spretnosti iz algebre, trigonometrije in geometrije. (Kavkler, 2011:131)

Učenec je lahko prepoznan kot učenec s težjimi specifičnimi učnimi težavami oziroma primanjkljaji na področju učenja matematike, ko so bile učne težave prepoznane in jih kljub prilagoditvam z različnimi metodami in oblikami dela (dopolnilni pouk, izredna specifična pomoč, individualna pomoč, skupinska pomoč, pomoč svetovalne službe) ni bilo mogoče odpraviti. Šola prilagoditve izvaja v skladu s tretjim odstavkom 12. in 24. člena Zakona o osnovni šoli (1996), ki določa, da učenec kljub vsej pomoči na področju računanja ne dosega minimalnega standarda znanja, vendar to ne pomeni, da mora imeti negativno oceno pri matematiki (Kavkler, 2011, str. 131).

Kavkler (2011, str. 133) ugotavlja, da učitelji pogosto učne težave pri matematiki povezujejo z učenčevimi nižjimi sposobnostmi, z nizko motivacijo do učenja, nezadostnim trdom, nezadostno pomočjo s strani staršev, zaradi tega številni učitelji ne ukrepajo in ne uporabljajo različnih strategij in pristopov poučevanja, kar bi lahko pri številnih učencih

zmanjšalo ali celo odpravilo vzroke težav pri učenju matematike. Učitelji so na žalost tudi v mojem primeru dečkove težave pri matematiki zamenjevali za lenobo, z neopravljanjem domačih nalog, neurejenimi razmerami doma (razveza staršev, neurejeni obiski pri očetu) itn. Klasično poučevanje ne zagotavlja raznolikega in individualnega pristopa poučevanja, ki bi ga današnja raznolika populacija še kako potrebovala.

Primanjkljaji na posameznih področjih učenja se lahko pojavijo v kateremkoli obdobju šolanja in se v polni meri izrazijo, ko presežejo učenčeve zmožnosti (časovno omejeni testi, reševanje kompleksnih nalog, velika količina informacij itd.). Za njihovo potrditev je potrebno opraviti formalno poučevanje veščin pisanja, branja, pravopisa in računanja (Vovk Ornik, 2015, str. 24). Dečkove težave so se tekom šolanja le stopnjevale. Težave so bile večje pri reševanju kompleksnejših nalog, kjer bi potreboval daljši čas pisanja in pomoč usmerjanja. Pri pregledu izpitnih nalog pri matematiki sem ugotovila, da nikoli ni rešil testa do konca in nikoli ni rešil tekstnih nalog.

V tem delu se ne bom poglobljala v različne vrste strategij, ki jih učitelji lahko uporabljajo pri odkrivanju učnih težav, saj je namen magistrskega dela opozoriti, da imajo učitelji pomembno vlogo pri odkrivanju, prepoznavanju in predvsem preprečevanju učnih težav. Kavkler (2011, str. 144) opozarja, da učenci, ki so deležni hitre in posebnim potrebam prilagojene obravnave, kasneje nimajo več učnih težav. Dodaja še, da bi morali specialni pedagogi v okviru izobraževanja v šolah učiteljem predstaviti več različnih nalog za diagnostično ocenjevanje, saj bi se z zgodnjim odkrivanjem in obravnavo lahko zmanjšalo število učencev, ki imajo v višjih razredih osnovne šole izrazite težave pri učenju matematike.

3.5 POMANJKANJE POZORNOSTI, NEMIRNOST IN HIPERAKTIVNOST

Pomembno je, da omenim splošno učno težavo, ki se pogosto pojavlja v razredih in tudi v mojem raziskovalnem primeru je bila ta težava najprej odkrita. Motnje pomanjkljive pozornosti in hiperaktivnosti so ena najbolj pogosto diagnosticiranih težav v otroštvu in lahko pomembno ovirajo funkcioniranje posameznika na vseh pomembnih področjih življenja (učnem, socialnem, šolskem in domačem) (Rotvejn Pajič, Pulec Lah, 2011:161).

Pri motnji pozornosti in hiperaktivnosti gre za **nevrološko vedenjsko motnjo v otroštvu**, ki bistveno ovira otroka na njegovem učnem, socialnem in delovnem področju. Pri vsakem otroku se kaže različno, v različnem obsegu in različnih kombinacijah, kar je pogojeno z njegovimi osebnostnimi značilnostmi in močnimi področji. Težave so **razvojno in okoljsko pogojene**. Intenziteta težav se z odraščanjem spreminja in so različno prisotne v razvojnih obdobjih. Intenziteta težav se spreminja iz dneva v dan, ob soočenju z zahtevami in pričakovanji okolja, tako doma kot v šoli. Na kontinuumu pomoči se pojavljajo od blažjih do bolj izrazitih in kompleksnih. Ko so težave izrazitejše in kompleksnejše, bistveno ovirajo učenčevo učinkovitost v šolskem okolju. Učenci s takšnimi težavami težko sledijo pouku celo šolsko uro, s svojim nemirom motijo sošolce in učitelje, težko se prilagajajo, so neorganizirani in raztreseni, hitro pozabljajo. Srečujejo se s težavami pri vzpostavljanju in vzdrževanju socialnih odnosov z vrstniki in odraslimi. Pogosto so deležni negativnih povratnih informacij in večje kontrole namesto spodbud (Rotvejn Pajič, Pulec Lah, 2011, str. 163-164),

Učenci z motnjo pozornosti niso vedno hiperaktivni. Magajna s sodelavci (2008: 54) navaja, da ima slabša pozornost največji vpliv na težave pri:

- poslušanju in pomnjenju informacij;
- zadrževanju in usmerjanju pozornosti (osredotočenost, vztrajanje);
- dokončanju nalog;
- pri prehajanju (npr. z ene na drugo temo, dejavnost, nalogo);
- organizaciji informacij, dejavnosti, nalog;
- izpolnjevanju zadolžitev (npr. izgubljanje stvari, pozabljanje nalog ipd.)

Hiperaktivnost pa se najbolj značilno kaže v:

- gibalnemu nemiru (npr. presedanju, igračkanju, sprehajanju med poukom ipd.);
- pretiranemu gibanju (npr. čezmernem tekanju ipd.);
- stalnemu, nezaustavljivem govorjenju.

Vzroki za pomanjkanje pozornosti in hiperaktivnosti so lahko dedni, kjer gre za vpliv genetskih dejavnikov, ali okoljski (bolezni matere v nosečnosti, ob-porodne poškodbe, zgodnje poškodbe glave ipd.). Ob osnovnih težavah s pozornostjo se kot posledica

sekundarno pogosto pojavijo še težave na področju učenja, medosebnih odnosov, vedenja in čustvovanja (Rotvejn Pajič, Pulec Lah, 2011, str. 166).

Prepoznavanje pomanjkljive pozornosti in hiperaktivnosti pogosto izvede učitelj v razredu, saj vsakodnevno preživi velik del časa z učencem in ima številne informacije o učenčevem vedenju. DuPaul in Stoner (2003, v Rotvejn Pajič, Pulec Lah, 2011) navajata obvezne elemente ocenjevanja težav s pozornostjo in hiperaktivnostjo: informacije o učenčevem vedenju, podatki o produktivnosti učenca, o učnih sposobnostih in dosežkih ter socialnih interakcijah (socialnih veščinah). Vse skupaj se ocenjuje v kontekstu, kjer se težave pojavijo in se oceni vpliv dejavnikov okolja na pojavljanje težav. Poudariti je potrebno pomembnost prepoznavanja situacij in okoliščin, v katerih učenec deluje uspešnejše, saj s tem pridobimo pomembne informacije za načrtovanje učinkovitih kompenzacijskih strategij in prilagoditev.

Priporočila za poučevanje in pomoč učencem z motnjo pozornosti in hiperaktivnosti ali brez nje so (Magajna et al., 2008:54-55):

- organizirano, strukturirano okolje z jasno izraženimi pravili,
- bližina učitelja ali »vzornega« vrstnika, ki mu pomeni model,
- omogočanje mirnega kotička, v katerem učenec samostojno in proč od motečih dejavnikov rešuje naloge,
- omogočanje očesnega stika, ko učencu posredujemo pomembne informacije; preden mu postavimo vprašanje, ga pokličemo po imenu,
- da proces poučevanja in učenja steče zanj zanimivo in smiselno (da npr. vključuje povezavo z že obravnavano temo ali pa z znanimi in otroku zanimivimi dogodki, da vključuje dramatizirano igro, igro z lutkami, slikovno gradivo, gibalne dejavnosti, menjavanje višine glasu ipd.),
- da so informacije kratke, enoznačne in razumljive,
- prilagoditi obseg nalog učenčevi sposobnosti pozornega sledenja, naloge po potrebi razdelimo na posamezne dele oziroma korake,
- navajanje učenca na samonadzor,
- podajanje takojšnje povratne informacije,
- veččutno učenje (z vsemi ali čim več čutili) in posredovanje vprašanj po več čutnih poteh (npr. po vidni in slušni poti),

- učenje strategij pomnjenja,
- vključevanje več učnih in tehničnih pripomočkov,
- organiziranje več odmorov in usmerjenega gibanja za učenca, ki ima tovrstne težave;
- preprečevanje učenčevih vedenjskih težav, kar dosežemo z občasnim fizičnim dotikanjem (npr. roka na rami), jasnimi, premišljeno sestavljenimi pravili, ki se jih držimo, z nadzorom tudi med odmorom, ignoriranjem manjših odstopanj v vedenju, s preprečevanjem situacij, ki povzročajo nemir, z učenjem tehnik samonadzora, učenca ne zmerjamo pred razredom ipd.,
- izboljšanje učenčeve samopodobe, kar dosežemo z razumevanjem njegovih težav, z realnimi pohvalami dobro opravljenega dela in dobrega rezultata, lovljenjem uspehov, s pogostimi pogovori z učencem in njegovimi starši za skupno iskanje učinkovitih strategij, s preprečevanjem žaljenja ali nasilja vrstnikov ipd..

Otroci s primanjkljaji pozornosti in hiperaktivnostjo ali brez potrebujejo strukturo delovanja, usmerjanja in kontrole. Otroci potrebujejo potrpežljiv in občutljiv odnos, veliko spodbud, pohval, čustveno sprejemanje in pozorno poslušanje. Znanje na tem področju mi je zelo koristilo pri sodelovanju z otrokom s specifičnimi učnimi težavami in pomanjkanju pozornosti. Potrebovala sem dodatno potrpežljivost, saj je učna pomoč potekala več ur, ker je deček potreboval več krajših odmorov. Učiteljice so na govorilnih urah pogosto povedale, da deček moti pouk z neustreznimi pripombami, zehanjem, igranjem s svinčnikom in s pogovarjanjem s sošolci. V sodelovanju s šolo sem jim nekatera priporočila posredovala in deček se je trudil po svojih močeh, da je kontroliral svoje obnašanje. Prvi semester je bil uspešen z manj motečimi dejavniki s strani otroka. V drugem semestru mu je koncentracija ponovna padla in je bilo potrebno zopet ukrepanje: pogovor, usmerjanje, podpora, pohvale ipd.

3.6 PRIKRITI KURIKUL V ŠOLI

Prikriti kurikulum v šoli je tudi eden izmed tistih dejavnikov, kateremu se učenci s splošnimi ali specifičnimi težavami najtežje prilagajajo. Raziskovalci prikritega kurikula v šoli razkrivajo problematični del **vsakdanje šolske rutine**, namreč vsakodnevno navajanje učencev na odvisnost, nekritično prilagajanje, vdanost v usodo. V jedru vsakdanje šolske

rutine – prikrita kurikula – je učenčeva osnovna izkušnja »biti ne-slišan«. (Bregar Golobič, 2011: 80) Šolska ocena ne vključuje le oceno znanja učenca, ampak tudi njegovo zmožnost prilagoditve na šolski institucionalni sistem. Otrok z učnimi težavami je imel veliko težav s prilagajanjem na šolski kurikulum, pogosto je tožil, da se dolgočasi, da je vse isto, nič ni zanimivo itn. Učiteljice so ga težko motivirale za sodelovanje, saj ni videl smisla v tem, da mora večino časa le poslušati in si zapisovati.

Na otrokovo učno uspešnost tudi vpliva, kako učitelji usklajujejo otrokove značilnosti in posebnosti z značilnostmi učnega okolja. Otroka ne prilagajamo k okolju, vendar ustvarjamo močna in raznolika okolja, ki omogočajo spreminjanje učnega okolja in so različna ter prilagodljiva za vsakega učenca posebej. Se pravi, če takšno usklajevanje ni uspešno, je neuspeh tudi v učnem okolju, samem poučevanju in šoli (izraža se v učitelju v razredu, pri dopolnilnem pouku, izredni specialni pomoči, v svetovalnem delavcu, specialnem pedagogu itn.), ne smo v otroku, njegovi notranji naravi in družinskim razmeram. Pri prikritem kurikulumu gre ravno za to, da šola meni, da ni odgovorna za prilagajanje in odpiranje učnega okolja, saj deluje spontano in se upira s svojimi značilnostmi institucije. Gre za trdoživo »motnjo«, ki se upira spremembam v samem učnem okolju. Ta prikrita »motnja« šole kot institucije je prikriti kurikulum, ki ima negativne učinke (Golobič Bregar, 2011).

Koncept prikrita kurikula nam namreč pomaga raziskovati tisti institucionalni presežek šole (Cotič, 2004: 39, v Golobič Bregar, 2011: 82), ki se kaže v trdovratnosti in vztrajnosti šole kot institucije, da se kot taka ohranja, pa čeprav za ceno svojega imanentnega poslanstva. Se pravi, da se na prikrit način peljemo drugam, kamor se želimo peljati in mislimo, da se peljemo. Prikritost je v samoumevni šolski praksi, problematičnosti šolske rutine itn.

Avtor teorije o prikritem kurikulumu je psiholog Philip W. Jackson, ki je svoje delo prvič predstavil v knjigi *Življenje v učilnicah* (Life in Classrooms) leta 1968. Leta 1990 opiše svojo raziskovalno pot, na kateri je odkril prikriti kurikulum. Kot antropolog se je odpravil v učilnico opazovati naravno okolje šole, učencev, učiteljev. Ni vedel, kaj bo opazoval, vedel je le, da s svojo navzočnostjo ne sme motiti pouka. V učilnici mu je zelo hitro postalo dolgčas, medtem ko mu pri opazovanju šimpanzov nikoli ni postalo dolgčas. Postal je nezainteresiran, kmalu je zaspal. Pri opazovanju je spoznal, da tisto, kar je znano in

običajno, deluje kot ovira. To oviro lahko presežemo na način, da se izključimo iz celotnega dogajanja in gledamo na dogajanje z oddaljenosti ali kot bi gledali nemi film brez podnapisov (Golobič Bregar, 2011, str. 84). Da prikriti kurikulum ostaja prekrit, deluje s prevaro »sprevrnjene zavesti«, ki se kaže kot običajna vsakdanja šolska rutina in ima značilnosti najbolj elementarnega ideološkega učinka. Šola kot institucija nam govori, da je prav tako, kot je.

Jackson (1990:36, v Golobič Bregar, 2011: 86) opiše prikriti kurikulum: Vsakdanje življenje v učilnici v najboljšem primeru kliče po potrpežljivosti in v najslabšem po vdanosti v usodo. Učenec se uči pasivnosti in vdanosti v mrežo pravil, regulacij in rutine, v katero je ujet. Uči se tolerirati »malenkostne« stiske ter sprejemati načrte in odločitve višjih avtoritet, celo takrat ko mu niso razumljive in jasne. Učenci se tako kot pripadniki mnogih drugih institucij navadijo skomigniti in reči: »Tako pač je, tako mora biti, tako stvari potekajo.« Prikriti kurikulum je **učinek ideologije** v šoli in značilnost šole kot institucije, s pomočjo katere se šola kot institucija ohranja. Prikriti kurikulum ima obsežne in dolgotrajne učinke, ki so zelo zakoreninjeni in posledično težko spremenljivi v praksi šolskega poučevanja. Učinek ima na učitelja pri svojem poučevanju, na starše pri vzgoji svojih otrok in na raziskovalce pri raziskovanju šole (Golobič Bregar, 2011). Tudi sama sem opazila, kako se učitelji in socialni delavci na šoli prepogosto zanašajo na že utečene prakse, s katerimi ovirajo in ne spodbujajo. Oklepajo se poučevanja, kot so poučevali njih in se zagovarjajo na zakonodajo – ideologijo države, čeprav je možno veliko storiti tudi posamezno.

Ko se učenci vrnejo iz šole domov, na vprašanje: »Kaj si danes počel v šoli?« v glavnem vsi enako in na splošno, povsem neosebno, odgovorijo: »Nič.« Verjemite, njihov odgovor je popolnoma v skladu s strategijami preživetja, ki so se jih naučili iz prikrita kurikulum in ki jih povzroča izkušnja biti neslišan. (Lewis, 1996: 55; v Bregar Golobič, 2011: 90) Bregar Golobič (2011) govori o tem, da naj bi šolska ocena vključevala ne le ocene znanja, ampak tudi učenčevo prilagoditev na šolski institucionalni način. Tisti učenci, ki se ne prilagodijo prikritemu kurikulumu, so videti problematični, težavni, hiperaktivni, z motnjami pozornosti in so iz družin, ki niso vzpostavile nadzornega vedenja itn. Učinke prikrita kurikula sem opazila tudi v mojem IDPP z učencem z učnimi težavami, ko je učiteljica matematike na moje vprašanje: »Kje mislite, da je težava, da je otrok že tretjič v sedmem razredu in da nikoli ne reši matematičnih izpitnih nalog za pozitivno?«, odgovorila: »Če bi sproti delal, delal domače naloge in bolje poslušal ter sodeloval, bi zagotovo imel

pozitivno oceno« (Dnevnik IDPP). To sem razumela, kot če bi se prilagodil prikritemu kurikulumu, bi že avtomatično dobil pozitivno oceno.

Hornby (2015, str. 244) meni, da je prednostna naloga pri otrocih s posebnimi potrebami in hendikepiranostjo v inkluzivnem oziroma vključujočem izobraževanju ta, da imajo dostop do kurikula (učnega načrta), ki je primeren za njihovo celotno izobraževanje. Pomembno je, da se doseže ravnovesje za vsakega otroka s posebnimi potrebami med akademskim oziroma razvojnim kurikulumom, ki se osredotoča na potrebe večine otrok, in funkcionalnim kurikulumom, ki obravnava posebne izobraževalne potrebe otrok s posebnimi potrebami in hendikepiranostjo. Za rešitev navaja izobraževanje in usposabljanje učiteljev, saj se mnogi med njimi ne čutijo pristojne za poučevanje otrok s posebnimi potrebami.

Za uspešnejše premagovanje šolskega prikrita kurikula nam raziskovalci s tega področja priporočajo, da je pri preizpraševanju vsakdanje šolske rutine in šolskih samoumevnosti smiselno, da se s posebno pozornostjo usmerjamo k tistim vsakdanjim šolskim navadam in praksam, pri katerih ne čutimo problema in hkrati k raziskovanju idej, s katerimi osmišljamo neproblematizirane prakse. Pri razkrivanju šolskih samoumevnosti je potrebno dati prednost samoumevnostim, ki so najbolj samoumevne, pri katerih smo najbolj prepričani, da mislimo in delamo prav. (Bregar Golobič, 2013, str. 60). To so zagotovo dobra priporočila za učitelje in strokovne delavce šole, ki bi bila dobra podlaga za premagovanje prikrita kurikula.

Če želimo paradigmatske spremembe, ki bodo posegle v jedro prikrita kurikula, moramo začeti izvajati Koncept delovnega odnosa soustvarjanja z učenci, saj šolo resnično vrača k njenemu temeljnemu poslanstvu. Na žalost v sodelovanju z otrokom z učnimi težavami in šolo ni bilo zaznati oziroma opaziti teh pomembnih in dragocenih korakov.

3.7 VPLIV ŠOLSKE NEUSPEŠNOSTI NA OTROKOV OSEBNOSTNI RAZVOJ

Rada bi še enkrat omenila in poudarila, kako pomembno je zgodnje odkrivanje in prepoznavanje učnih težav pri otrocih, saj ima lahko učna neuspešnost, s katero se otroci srečujejo, velike posledice za njihov osebnostni razvoj in nadaljnje življenje. O šolski

neuspešnosti lahko govorimo v širšem smislu, ki se kaže na različnih področjih, vendar se bom osredotočila le na posledice, ki vplivajo na otrokovo duševno zdravje in na učinek ponavljanja, saj sem se s tem področjem srečala v sodelovanju z otrokom z učnimi težavami. Želela sem vedeti, zakaj je otrok razvil takšno stisko in odpor do šole, da bi mu lahko lažje svetovala in bila v podporo.

Psihosocialni razvoj in duševno zdravje

Šolska neuspešnost vpliva na otrokovo splošno počutje, zmanjšuje možnosti za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, izbiro zaposlitve ter mu posledično poslabšuje kakovost kasnejšega življenja in njegovih bližnjih. Otrok se morda tekom šolanja ne zaveda teh dolgoročnih posledic, zato ti dejavniki ne morejo vplivati na njegovo motiviranost za šolanje. Otrok, ki doživlja šolsko neuspešnost, se doživlja kot nesposobnega, odrinjenega, manj vrednega, na splošno slabega in vse to močno vpliva na njegovo samopodobo, njegovo vrednost, samospoštovanje itn. Otrok se lahko začne potrjevati na negativen način ali celo destruktiven način, saj želi ta neuspeh zamenjati z uspehom na drugem področju. Otrok se lahko zapre vase in s tem se njegova stiska še bolj pogloblja z občutki krivde. Ko odrastemo, so nam lastne izkušnje po neizpolnjenih pričakovanjih glede svojega izobraževanja lahko velika nerešena vprašanja, vir trajnega nezaupanja vase, nezadovoljstva z lastnim življenjem, občutkom, da so mnoge življenjske priložnosti nedosegljive (Tomori, 2002). Otrok je ves čas pod stresom in pritiskom, ker ne dosega svojih pričakovanj, zato lahko ob doživljanju takšne napetosti sledijo iskanja olajšan in sprostitev s pomočjo psihoaktivnih snovi, kot je pitje alkohola, kajenje itn.

Matematični dosežki so bolj kot obvladovanje materinega jezika, branja in pisanja odvisni od pogojev, v katerih otrok živi v zgodnjem otroštvu in od izkušenj, ki jih je pridobil v tem obdobju. Slabša matematična pismenost pomembno vpliva na zaposljivost in duševno zdravje, še posebno pri ženskah (Parson in Bynner, 2005, v: Kavkler, 2011a). S tem vprašanjem se je ukvarjala mati otroka z učnimi težavami, ko je raziskovala, na katero srednjo šolo bi se lahko vpisal njen sin zaradi težav, ki jih ima pri matematiki, in kateri poklic bo lahko opravljal. Otrok je v zgodnjem otroštvu občutil razvezo staršev, kar je zagotovo vplivalo na njegov razvoj in duševno stanje.

Zato je pomembno, da je otrok vsaj na nekem področju šolskih zahtev in učenju uspešen, da ima občutek obvladovanja svojega življenja. Učna uspešnost vsaj na nekem področju za

otroka deluje kot varovalo in ga varuje pred poglobljanjem čustvenih in vedenjskih težav (Magajna, 2008a, str. 19). Kljub temu, da ima v mojem raziskovalnem primeru, otrok specifične učne težave pri matematiki in pomanjkanje pozornosti, je zelo nadarjen na likovnem področju.. Na področju sposobnosti besednega razumevanja in zaznave organizacije dosega nadpovprečne rezultate.

Zanimiv je tudi pogled, kje iščejo vzroke učnega neuspeha starši, kje otroci in kje učitelji. Starši pogosto vidijo težavo v otroku; otrok je len, noče se učiti, čeprav bi se lahko; je raztresen; šola ga ne zanima; stvari si težko zapomni; do šole ima odpor; doma zna, v šoli ne spravi nič skupaj; ne posluša, je nemiren. Nekateri starši so videli težavo tudi v šoli; učitelji se neprestano menjavajo; v šoli zahtevajo preveč; snov je prezahtevna itd. Učiteljice so pokazale na krivdo staršev, ki se za šolo in učenje svojih otrok ne zanimajo in otrokom ne privzgojijo učnih in delovnih navad. Otroci vidijo težavo v sebi, učiteljih in šolskem sistemu (Žerdin et al., 1991).

Učinek ponavljanja

Ponavljjanje razredov naj bi bila dokaj razširjena praksa reševanja šolske neuspešnosti in nizkih učnih dosežkov. Na to kažejo raziskave tako pri nas kot v različnih državah. Na to temo so bile narejene metaanalize, objavljene med letoma 1925 in 1999. Med njimi tudi raziskave Homles in Matthews (1984), Holmes (1989), Jimerson (2001), ki vključujejo informacije o učinkih ponavljanja na učence in učinkovitosti ponavljanja. Jimerson je ugotovil, da mu ni uspelo najti nobene objavljene študije, ki bi dokazovala pomembne prednosti v šolskih dosežkih učencev, ki so ponavljali razred na predmetni stopnji ali v srednji šoli, v primerjavi z usklajeno skupino vrstnikov, ki je napredovala kljub nizkim dosežkom (Magajna, 2008b:62). Holmes (1989) je ugotovil, da imajo ponavljavci v povprečju slabše prilagajanje, negativna mnenja o šoli, pogosto so odsotni od pouka in pridobijo več problematičnega vedenja v primerjavi s svojimi sovrstniki. Jimerson (2001) ugotavlja, da kažejo ponavljavci **slabše čustveno prilagajanje in težave v odnosih z vrstniki** (Magajna, 2008b, str. 62-63). Takšne težave so se pokazale tudi pri otroku z učnimi težavami, ki je že tretjič obiskoval sedmi razred. Opazili smo, da se slabše čustveno prilagaja v odnosih z vrstniki, pogosto je tožil, da so nezreli in otročji. Imel je velik odpor do šole, potrebno je bilo veliko motivacije, da je šel vsak dan v šolo.

4. ŠOLSKA SVETOVALNA SLUŽBA V OSNOVNI ŠOLI

Šolska svetovalna služba je pomemben koordinator med šolo in starši in ravno zato je še toliko bolj pomembno, da zna pristopiti k staršem na povabljen način. Ima pomembno vlogo pri vodenju, spremljanju in reševanju zadev v zvezi z učnimi težavami učencev.

Šolska svetovalna služba ima temeljno nalogo, da s svojim strokovnim znanjem svetuje in sodeluje z vsemi udeleženci in ustreznimi zunanjimi institucijami. S svojim strokovnim avtonomnim načinom se lahko vključuje v kompleksnejše reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela v šoli (Programske smernice, 2008).

Pomembno je omeniti preobremenjenost svetovalnih služb, kar znatno vpliva na kakovost njihovega dela. Rezultati projekta Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb, ki so jo opravili leta 2007 (Bezić, 2008), kažejo na to, da so svetovalni delavci vse preveč obremenjeni z upravno-administrativnimi deli, delom, ki ne spada v področje dejavnosti in poslanstva svetovalnih služb in tako jim zmanjkuje časa, da bi se lahko bolje posvetili učencem, ki potrebujejo pomoč. Od leta 2000 naprej vse več časa namenijo učencem z vedenjskimi in vzgojnimi težavami, učencem z učnimi težavami in učencem, ki imajo odločbo o usmeritvi (otroci s posebnimi potrebami).

Delo šolskega svetovalnega delavca obsega delo z učenci, učitelji, starši in zunanjimi ustanovami. Programske smernice so v pomoč in usmeritev za delovanje šolskih svetovalnih delavcev, ki v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo izbirajo prioritete naloge in na podlagi tega oblikujejo svoj letni delovni načrt.

4.1 VLOGA ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE Z UČENCI Z UČNIMI TEŽAVAMI

Pri opravljanju in zmanjševanju šolske neuspešnosti imajo pomembno vlogo učiteljice in šolske svetovalne delavke, ki so dragocen vir podpore in pomoči učencu pri razvijanju sposobnosti, znanj in spretnosti za doseg večje odpornosti. To potrjujejo odgovori

učencev, ki so sodelovali v projektu – Učne težave, Izvirni delovni projekt pomoči. (Kodele, Mešl, 2011:116)

Kodele in Mešl (2011: 117) povzemata po Holcomb-McCoy (2007: 5), ki meni, da morajo šolske svetovalne delavke upoštevati moč, ki jo imajo v šoli – moč, da se pod njihovim vplivom učenci začnejo odrekati svojim sanjam ali pa jim pomagajo, da svoje sanje uresničijo.

Vloga šolske svetovalne delavke je usmerjena v delovanje, da bodo vsi udeleženci šolskega sistema čim uspešnejši pri zagotavljanju razmer za najboljši razvoj vsakega otroka. Holcomb-McCoy (2007, v Kodele, Mešl, 2011) piše o pomembnosti šolskega svetovanja v smeri zmanjševanja neskladnosti v dosežkih učencev. Opozori na to, da je malo šolskih svetovalnih delavk usposobljenih za pomoč pri preseganju te neskladnosti, ko gre za otroka, ki prihaja iz manj spodbudnega okolja. Tudi Kodele in Mešl (2011) vidita vlogo šolske svetovalne delavke v tem, da ponuja možnosti za različne poti za usvajanje učne snovi, vendar vselej v sodelovanju z učiteljicami. Vlogo učiteljice vidita kot soraziskovalko, soustvarjalko in sooblikovalko učenja in pomoči z učencem.

V raziskavi Učne težave, IDPP (2011) so si šolske svetovalne delavke sodelovanje v IDPP predstavljale na podoben način kot učiteljice. Svetovalne delavke so videle svojo vlogo kot koordinatorke med vsemi udeleženi, predvsem podporo in pomoč učiteljem, staršem in učencem. Navajale so, da jim za takšno delo zmanjkuje časa, da so preobremenjene. Učiteljice so opozorile na preveliko število učencev v razredu za uresničevanje koncepta delovnega odnosa v razredu. Raziskava je pokazala, da šole in njihovi zaposleni še niso pripravljeni na novosti, ki jih prinaša vključevanje v soustvarjanje učne pomoči v šoli (Kodele, Mešl, 2011, str. 119-129).

Strokovni delavci šole (svetovalne delavke, učitelji) bi morali **vzpostaviti dialog**, ki usmerja k sodelovanju in soustvarjanju rešitev. Če učitelj pokaže iskreno skrb za otroka, so starši bolj pripravljeni sodelovati z njim in povedati več o otroku, kot bi sicer, in podana dejstva so pomembna za učni proces (Peklar, 2008, str. 76). Če želimo pomagati otroku pri njegovih težavah je potrebno pozitivno sodelovanje med starši in šolo, kjer moramo nujno **preseči odnos iskanja krivde drug pri drugem**. To sem opazila tudi v svojem raziskovanju, kjer obe strani nista znali vzpostaviti odprtega dialoga za pogovor, slišati drug drugega, bile so le obtožbe in prenašanje krivde drug na drugega.

V Konceptu dela, Učne težave v osnovni šoli avtorica Magajna in sodelavke (2008, str. 76) vidijo šolske svetovalne delavce kot prve razrednikove pomočnike pri usklajevanju in zapisovanju IDPP z učenci z učnimi težavami. **Šolski svetovalni delavec je tudi najbolj odgovoren za vzpostavljanje odnosa soustvarjanja med vsemi udeleženi v procesu pomoči.** Sodeluje z razrednikom, učitelji, specialnim pedagogom in drugimi izvajalci v procesu pomoči in pri načrtovanju individualnega delovnega načrta pomoči. Ob zaključku projekta je njegova naloga priprava sklepne evalvacijske ocene oziroma poročila. Lahko se vključi neposredno v izvajanje pomoči učencu, vendar v skladu s svojo strokovnostjo in usposobljenostjo.

Model, ki so ga preizkusili v projektu Učenci z učnimi težavami, Izvirni delovni projekt pomoči (2011), bo lahko zaživel tudi v praksi, vendar je še prej potrebna sprememba v okviru našega šolskega sistema. Hudoklin (2011, str. 158) poudarja, da je zelo priporočljivo sodelovanje šolskih strokovnih delavcev, družine in strokovnjakov iz zunanjih institucij, saj bo to najboljša podlaga za pripravo načrta strategij pomoči.

4.2 SODELOVANJE ŠOLE S STARŠI UČENCEV Z UČNIMI TEŽAVAMI

Starši otrok z učnimi težavami imajo pomembno vlogo pri sodelovanju s šolo (učitelji in drugimi strokovnimi delavci šole itn.). Skupni cilj vseh je čim **hitreje odkriti oziroma prepoznati učne težave učencev in vzroke zanje ter čim hitreje začeti izvajati različne strategije pomoči učencu** ter evalvirati učinkovitost izvajanja strategij pomoči. Sodelovanje mora biti trdno, če želimo hitre in učinkovite uspehe (Jereb, 2011).

Sodelovanje med starši in šolo je nujno potrebno in zelo koristno. Šole, ki niso zadovoljne in uspešne v sodelovanju s starši in otroki, iščejo nove pristope, kjer se učitelji lahko učijo o otrocih od staršev, starši so lahko zagovorniki otrokovih pravic. Če želimo šolo, ki bo stremela k cilju preprečevanja in zmanjševanja šolske neuspešnosti učencev, moramo nujno vključiti tudi starše (West, Pennell 2003, Barle Lakota 2002, v Kvaternik, Kustec, 2011).

Raziskave (Christenson, Sheridan 2001, Intihar, Kepec 2002, Openshaw 2008, Magajna et al. 2008, Digman, Soan 2008 , v Kvaternik, Kustec, 2011) so pokazale pomembnost

sodelovanja med šolo in starši v učenčevem izobraževanju, saj so bili učenci uspešnejši tako v šoli kot v življenju nasploh. Christenson in Sheridan (2001) govorita o tem, zakaj starši ne sodelujejo s šolo, saj nekaterim primanjkuje samozavesti v smislu, da nimajo znanja da bi lahko pomagali otroku pri učenju. Starši so imeli lahko v preteklosti negativne izkušnje s šolo, razvili so nezaupanje do nje in jih to odvrča od popolnega sodelovanja s šolo in otrokom pri učenju. Tudi jaz se pridružujem s svojim opažanjem k tem raziskavam, saj se je mati otroka z učnimi težavami srečevala z enakimi problemi. Ko smo ponovno uspeli vzpostaviti sodelovanje matere s šolo, se je otrokov uspeh izboljšal.

Kvaternik in Kustec (2011) ugotavljata, da je v praksi vsakdanjega življenja sodelovanje med starši in šolskimi strokovnimi delavci povsem drugačno. Družina in šola sta ločena sistema, ki delujeta različno in imata nasprotujoče potrebe in zahteve. Ugotavljata, da je sodelovanje med družino in šolo zelo redko. V šolskih okoljih, kjer je takšno sodelovanje vzpostavljeno, gre v večini za sodelovanje družine in šolskih strokovnih delavcev za korist otroka, vendar brez otroka (Kvaternik, Kustec, 2011). Resman (1992, str. 32, v: Intihar, Kepec, 2002:17) navaja **tri kompleksne faktorje**, ki vplivajo na sodelovanje med šolo in domom. Govori o tem, da je formalno in neformalno sodelovanje, vsebinsko področje sodelovanja in usmerjanje sodelovanja odvisno od:

- ideološkega koncepta šolske vzgoje in izobraževanja in konkretne šolsko-politične izpeljave, ki lahko postavlja bolj v ospredje učni uspeh ali pa širšo socializacijsko funkcijo,
- deklariranega in splošnega razumevanja vloge družine in šole v razvoj otroka,
- pričakovanih vlog staršev in šole ter od njihove pristojnosti in odgovornosti.

Kot kažejo raziskave, še vedno potrebujemo večjo povezanost med starši in šolo, da bi lahko učenci z učnimi težavami imeli trdnejšo oporo in pomoč pri doseganju uspehov in premagovanju neuspehov (Magajna, 2008, str. 257). Ti otroci zagotovo potrebujejo večjo podporo in spodbudo kot njihovi sovrstniki, da pridobijo zaupanje vase in se lažje soočijo z zahtevnejšimi šolskimi preizkušnjami. Kot piše Gabi Čačinovič Vogrinčič (2008, str. 58), je sodelovanje staršev zelo pomembna naloga šole. Od konca devetdesetih se je šola seznanila s procesi kurikularne prenove, vendar raziskave kažejo, da starši, šola in učenci še vedno raziskujejo kurikulum in da se bo potrebno naučiti, kako pomembno je izboljšati kakovost življenja v šoli.

Mnogi učitelji se pogosto sprašujejo, kako motivirati starše za večje vključevanje in delo šole. Starši morajo spoznati oz. izkusiti, da je njihovo sodelovanje smiselno, da so prispevali k zastavljenim ciljem in tako pridobiti pozitivne izkušnje s šolo. Starši, katerih otroci so manj uspešni v šoli, imajo manj zaupanja v šolo in učitelja, saj neuspeh otroka vpliva na njihovo nezaupanje do šole in učitelja. Neuspešni učenci oziroma učenci z učnimi težavami ali vzgojnimi težavami so pogosto vzrok sporov med starši in šolo. Zato se mora med šolo in starši vzpostaviti **komunikacijski partnerski odnos**, ki bo strmel k temu, da bodo starši razvili pozitiven odnos do šole. Pri tem je pomemben **učiteljev odnos do staršev**, ki mora temeljiti na zaupanju, dobri komunikaciji, medsebojnemu sprejemanju, poznavanju in konstruktivnem reševanju konfliktov (Intihar, Kepec, 2002).

Christenson in Sheridan (2001, str. 98) poudarjata, da so najpomembnejši odnosi tudi najmočnejši predhodniki za zdrav odnos z družino. Konstruktivni odnos omogoči razvoj učinkovitega poslušanja, neobtoževanja in zaupanja. Pozitivni odnos je tisti, ki omogoči, da učitelji in starši skupaj ugotovijo pomisleke, analizirajo situacijo, razvijejo in izvedejo načrt ter evalvirajo sodelovanje.

Za uspešno vključevanje otrok z učnimi težavami moramo imeti dobro sodelovanje in podporno partnerstvo med šolo, delavci šole, administracijo, starši in skupnostjo. Temelj sodelovanja odraža potrebo šole ob spoštovanju vseh udeleženih v proces. Udeleženi morajo vedeti, kako sodelovati, imeti morajo podporo in orodja, ki spodbujajo sodelovanje promovirajo vključujočo prakso (Bowden Carpenter, Dyal, 2007).

Kalin (2009) ugotavlja še pomembnejši razlog za dobro sodelovanje staršev z učitelji, saj ta pomaga pri zbliževanju otrok in staršev, kar je temeljni vzvod dobrega učnega dela v šoli (Kalin et al., 2009). Otroci naj bi to povezanost čutili in se skladno z njo tudi odzivajo.

Kot poudarjata Kvaternik in Kustec (2011: 89), sem tudi sama opazila v svojem sodelovanju IDPP, da je treba v prizadevanjih za dobro sodelovanje šole s starši **preseči iskanje krivde drug pri drugem** za učenčeve težave in učni neuspeh, večinoma enosmerno posredovanje informacij, izkušenj in nasvetov ter to nadomestiti z izvirnim delovnim projektom pomoči odraslih za otroka skupaj z njim. Pomembno je poudariti, da se je treba odločno upreti čezmernemu obremenjevanju staršev in otrok s šolskim delom doma.

4.3 SODELOVANJE UČITELJEV S STARŠI OTROK Z UČNIMI TEŽAVAMI

Jereb (2011: 111) opredeli partnersko sodelovanje med učitelji in starši kot skupno vzgojno in izobraževalno prizadevanje učenčevih roditeljev ali skrbnikov in 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.

Otroci z učnimi težavami zagotovo potrebujejo več časa za usvajanje učne snovi in več pomoči s strani družine. Vsi skupaj so preobremenjeni. Starši ob soočenju s težavami svojega otroka doživljajo različne občutke zanikanja, nezaupanja, jeze, nemoči, depresije, sramu, čustvene stiske itn. Mnogi starši nimajo dovolj znanja, moči in prostega časa za ustrezno pomoč otroku. Pogosto se poslužujejo inštruktorjev ali drugih strokovnjakov. Zato je zelo pomembno, da so starši s strani učiteljev informirani in podprti s strokovno podporo za konkretno urejanje šolske snovi doma. Starši lahko postanejo pretirano zaščitniški ali aktivni zastopniki potrebnih sprememb znotraj šole. Učitelji imajo včasih nerealna pričakovanja glede pomoči staršev, saj starši niso strokovnjaki za učne težave. Ključno pri tem je opogumljanje staršev, da se znajo s težavo soočiti in aktivno vključiti v proces pomoči učencu. To pomeni, da jih informirajo o zakonih, pravilnikih, internih pravnih aktih šole, na katere se lahko starši sklicujejo, ko prosijo za prilagoditve pri poučevanju, celostno obravnavo njihovega otroka in pomoč ostalih šolskih strokovnih delavcev (Jereb, 2011, str. 110-114). Z vsemi temi težavami se je srečevala tudi družina z otrokom s specifičnimi učnimi težavami, s katero sem sodelovala: čustvena stiska, občutek jeze, nezaupanje, depresija, občutek sramu, posluževanje inštruktorjev itn. Informiranost s strani šole je bila zelo slaba, saj starši niso vedeli za možnost pritožbe na zaključeno oceno otroka, o možnostih iskanja pomoči v zunanji instituciji (Svetovalnemu centru za otroke, mladostnike in starše – SCMOS) in možnostih neopravljania drugega popravnega roka ter s tem možnost izvedbe tretjega izrednega popravnega roka.

Da bi bilo sodelovanje med učitelji in starši v korist otroku z učnimi težavami, morata obe strani slediti načelom učinkovite komunikacije. Lavoie (2008, v Jereb, 2011) kot prvo navaja, da učitelj povabi starše k ustvarjanju partnerskega odnosa ter da ga morata obe

strani vzdrževati. Kot drugo je pomembno, da ima učitelj pozitiven odnos do staršev in jih najprej seznani z dobrimi dosežki učenca, šele na koncu z negativnimi informacijami. Nato učitelj ponudi staršu cilje pomoči, določi vlogo in odgovornost učenca, sebe in starša. Učitelj naj bi si prizadeval za sprotno komunikacijo s starši v dvotedenskih razmikih in bi s tem omogočal sprotno reševanje morebitnih konfliktov.

Zelo se mi zdi zanimiv pristop učiteljice Darinke Grum iz OŠ Komenda-Moste, ki si je drznila narediti korak naprej, za novo obliko sodelovanja s starši in učenci. Ko se je srečala z najslabšim razredom na šoli in neobiskovanjem govorilnih ur s strani staršev, je povabila učence in starše, da jih obišče na domu. Grum (2005, str. 161) zapiše pozitivne izide; vedenje in odnos učencev do šole sta se spremenila; starši so bili bolj motivirani za sodelovanje z razrednikom; najslabši razred je na koncu dobil oceno najboljši in si tako prislužil dvodnevni končni izlet. Na koncu so bili vsi zadovoljni in med njimi so se ustvarile vezi zaupanja in poznavanja drug drugega. Ostale učiteljice niso bile naklonjene takšnemu načinu dela, saj so menile, da je to velik napor za učitelja.

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 (Jereb, 2011:123). Za partnerski odnos ne obstaja specifični model ali pristop, gre za obojestransko prizadevanje za doseg skupnega cilja, skupnih odgovornosti, tako staršev kot učiteljev pri podpiranju otroka v učnem procesu. Biti v partnerskem odnosu je odnos in ne le aktivnost, ki se izvaja (Christenson, Sheridan, 2001, str. 37).

4.4 SODELOVANJE SVETOVALNE SLUŽBE S STARŠI OTROK Z UČNIMI TEŽAVAMI

Starši otrok z učnimi težavami se srečujejo z vrsto različnih stisk, zato potrebujejo podporo in svetovanje. Pomembno podporo in pomoč naj bi dobili na šoli preko svetovalne službe, vendar v mojem primeru ni bilo tako.

Šolska svetovalna služba lahko sodeluje s starši individualno ali skupinsko. Delo s starši zajema posvetovanje s ciljem preventive ali intervencije in načrtovanja, pomembnega za

šolsko delo. Svetovalni delavec pri sodelovanju s starši deluje po načelu zaupnosti in prostovoljnosti, po načelu celostnega pristopa in načelu sodelovanja v svetovalnem odnosu. Naj naštejemo le nekaj svetovalnih in posvetovalnih načinov dela s starši: individualno svetovanje staršem o prilagojenih oblikah in metodah dela, svetovanje o oblikovanju ustreznih učnih navad in usvajanju znanja, ozaveščanje staršev o osnovnih vzgojnih in disciplinskih načelih, poklicno svetovanje (lahko skupaj z otrokom) itd. (Programske smernice, 2008).

Aktivno sodelovanje med starši in šolo ima pozitiven vpliv na starše, učence in šolske strokovne delavke. Takšno sodelovanje ima na otroka pozitiven vpliv, kar se kaže v njegovi boljši organiziranosti učnega dela, prevzemanju odgovornosti, večji samostojnosti, samozavesti in boljšem učnem uspehu, pozitivnem odnosu do šole in večji motivaciji za šolsko delo (Kvaternik, Kustec, Kodele, 2011, str. 149). Za takšno sodelovanje je potrebno, da šolski svetovalni delavci znajo vzpostaviti povablјiv, spoštlјiv, odprt in varen prostor za soustvarjanje s starši in učenci. Dobro sodelovanje med šolo in družino je pomemben kazalec kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela (Intihar, 2002).

Tako kot ugotavlja Čačinovič Vogrinčič (2007), tudi sama v svojem raziskovanju opažam, da so starši s številnimi problemi pogosto odrinjeni s strani šolske svetovalne službe. In ravno z družinami s številnimi problemi bi morala svetovalna služba bolj sodelovati in jih bolj vključevati v sodelovanje šole. Takšno sodelovanje je še posebej pomembno s starši z otroki z učnimi težavami, saj ti potrebujejo več podpore in pomoči. Paradigmatske spremembe so nujne za uspešno sodelovanje med starši, otroki in šolo, kjer bo slišan glas prav vsakega posameznika in kjer se bodo soustvarjale rešitve.

EMPIRIČNI DEL

5. OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA IN CILJEV

Od konca avgusta 2016 do maja 2017 sem sodelovala z družino z otrokom z učnimi težavami v izvirnem delovnem projektu pomoči (IDPP) in z njimi bom sodelovala vse do konca šolskega leta 2017. Družino poznam že vse od začetka, saj živi blizu mojega kraja bivanja. Poznam tudi njihovo življenjsko dinamiko. Z otrokovimi učnimi težavami sem bila seznanjena že pred leti, toda družina ni želela dodatne pomoči. Šele od lanskega avgusta 2016, ko je deček že drugič padel na popravnem izpitu iz predmeta matematika, sem občutila velik obup njegove matere in stisko otroka ter jima tako zopet ponudila pomoč. Tokrat sem družini lahko ponudila pomoč z vsem svojim znanjem, ki sem ga pridobila v študijskem procesu na Fakulteti za socialno delo v Ljubljani.

Pri sodelovanju z izbrano družino je bila moja vloga, da jim pomagam pri iskanju in ustvarjanju rešitev za njihovega otroka z učnimi težavami (tretje obiskovanje sedmega razreda), ki se sooča z veliko stisko in velikim odporom do šole, ter da družini stojim od strani z vso svojo podporo in pomočjo pri premagovanju težav. Ko smo skupaj začeli postopek izvirnega delovnega projekta pomoči (v nadaljevanju IDPP), nisem vedela, kam nas bo vodilo sodelovanje. Usmerjeni smo bili v sedanjost in prihodnost in sproti reševali novo nastala vprašanja in dvome. Z magistrsko nalogo želim prikazati, kako lahko z metodami socialnega dela v IDPP, družina in otrok z učnimi težavami uspešno sodelujeta s šolo, z drugimi institucijami in kako v družini in otroku krepiti moč, za lažje premagovanje težave ter večje zaupanje v svojo moč in sposobnosti.

Na začetku smo si zastavili cilj, ki smo ga spreminjali med soustvarjanjem v IDPP zaradi novih vprašanj in težav, ki smo jih morali sproti premagovati. Ko je bilo videti, da so zaprte vse poti, nismo smeli obupati, morali smo strmeti k iskanju rešitev in mogočim spremembam. V študiji primera z družino in z otrokom s specifičnimi učnimi težavami v IDPP sem uporabljala koncepte in metode socialnega dela, ki so pripomogli h kreativnemu ustvarjanju.

Med sodelovanjem v IDPP so se mi zastavljala nova vprašanja, na katera sem iskala odgovore, da bi vsi skupaj razumeli, zakaj je bil otrok v šoli neuspešen, da je tretjič obiskoval sedmi razred in zakaj pomoč s strani šole ni bila uspešna.

V študiji primera raziskujem in analiziram vzorce ravnanja strokovnih služb, predvsem šole – šolske svetovalne službe, učiteljev v odnosu do družine z otrokom z učnimi težavami v procesih pomoči pri prepoznavanju specifičnih učnih težav, ukrepanju in pridobivanju odločbe v postopkih usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. Zanimalo me je prepoznavanje specifičnih učnih težav s strani strokovnih delavcev šole, načini odzivanja in ukrepanja pristojnih institucij in sodelovanje s starši ter z otrokom z učnimi težavami.

Cilj je poglobiti razumevanje delovanja šolskega sistema na določeni osnovni šoli v postopkih obravnave in vodenja otroka z učnimi težavami in opredeliti sodelovanje med šolo, družino in učencem na določenem primeru. Reflektirati odzive družine in učenca na neuspešnost, odzive na pomoč in podporo z moje strani in s strani drugih institucij. Želim prepoznati ključne elemente v soustvarjalnih procesih podpore družini, analizirati dejavnike interakcij sovplivanja družine, otroka, šole – strokovnih delavcev šole in strokovnih delavcev zunanjih institucij.

Teoretični del sem povezovala z raziskovalnim delom v procesu IDPP z družino z otrokom z učnimi težavami, kjer so se mi odkrivale teme: **krepitev moči** (Čačinovič Vogrinčič, 2008; Flaker, 2003), **zagovorništvo** (Zaviršek, 2008; Flaker, 2003), **delovni odnos** (Čačinovič Vogrinčič, 2008, 2013; Mešl, 2011; Saleebey, 1997; Magajna, 2008; Šugman Bohinc, 2011), **specifične učne težave** (Magajna, Kavkler, Košir, 2011; Kavkler, 2011), **kontinuum pomoči v šoli** (Magajna, 2011; Magajna, et al., 2008; Vovk Ornik, 2015) **prikriti kurikulum** (Bregar Golobič, 2008, 2011, 2013; Marentič Požarnik, Plut Pregelj, 2009; Hornby, 2015) **in soustvarjanje med šolo, starši in učenci** (Jereb, 2011; West, Pennell 2003, Barle Lakota 2002, v Kvaternik, Kustec, 2011; Intihar, Kepec, 2002; Magajna, 2008; Bowden Carpenter, Dyal, 2007; Čačinovič Vogrinčič, 2008).

Pri vseh temah so se mi zastavljala vprašanja, kako in na kakšen način pomagati uporabnikom v različnih postopkih. Pri tem sem odkrivala pomanjkljivosti šolskega sistema in zakonodaje ter možnosti vsakega posameznika v procesu, da s svojim odnosom in poznavanjem koncepta učne pomoči pozitivno prispeva k uspešnemu sodelovanju in

soustvarjanju. Odgovore sem iskala v socialnodelovnih konceptih, npr. v delovnem odnosu, v smernicah - konceptu učnih težav, zakonodaji in odgovorih zunanjih institucij.

5.1 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

A) Analiza izvirnega delovnega projekta pomoči (IDPP) z družino in otrokom z učnimi težavami v postopku iskanja in ustvarjanja rešitev v odnosih s šolo

- Katere interakcijske vzorce in značilnosti odnosov med starši in otrokom, ki so lahko vplivali na razvoj učnih težav pri otroku, je mogoče razlikovati (interpretirati) v družini?
- Katere metode in koncepte sem uporabljala v procesu socialnega dela z družino z otrokom z učnimi težavami v postopku iskanja in ustvarjanja rešitev v odnosih s šolo za uspešno napredovanje učenca?

B) Analiza procesa v šoli v postopku izobraževanja in dela s konkretnim otrokom z učnimi težavami

- Kako je neuspešnost otroka, ki že tretjič obiskuje sedmi razred, vplivala nanj?
- Katere metode, prilagoditve strokovni delavci šole izvajajo pri tem otroku z učnimi težavami in kakšen učinek imajo na otrokov napredek pri izobraževanju?
- Kdaj se vključijo zunanje institucije v postopek ugotavljanja specifičnih učnih težav pri tem otroku z učnimi težavami in kdo jih vključi v sodelovanje ter kakšne spremembe je mogoče zaznati po vključitvi le-teh?

C) Analiza interakcij med različnimi akterji (družina, šola, zunanje institucije) v procesih podpore konkretni družini in otroku z učnimi težavami

- Kakšne značilnosti je mogoče razlikovati (interpretirati) v razvoju in dinamiki odnosov med družino, otrokom, šolskimi strokovnimi delavci, ki so se vključevali v proces podpore in obravnave?
- Katere spremembe je mogoče zaznati v procesih podpore in katere interakcije je družina doživljala kot uspešne, koristne in katere ne?
- Kateri vzorci ravnanja s strani šolskih strokovnih delavcev in zunanjih strokovnih delavcev so vplivali na spreminjanje problemskih interakcijskih vzorcev in kateri so jih utrjevali?

6. RAZISKOVALNA METODOLOGIJA

Vrsta raziskave je **eksplorativna ali poizvedovalna** in temelji na **kvalitativnem raziskovanju**.

Eksplorativne ali poizvedovalne raziskave so uvod v spoznavanje nekega področja problematike, prvi korak na neznanem področju. To so raziskave, katerih namen je odkriti probleme, jih formulirati in postaviti preverljive hipoteze. V teh raziskavah se seznanimo z nekaterimi osnovnimi značilnostmi novega pojava ali področja problematike in se pripravimo za kasnejša bolj natančna in poglobljena raziskovanja. Opredeliti skušamo te osnovne značilnosti, jih definirati in poiskati njihove sestavine (Mesec, 2009b:80).

Kvalitativna raziskava je raziskava, pri kateri sestavljajo osnovno izkustveno gradivo, zbrano v raziskovalnem procesu, besedni opisi ali pripovedi, in v katerih je to gradivo tudi obdelano in analizirano na beseden način brez uporabe merskih postopkov, ki dajo števila, in brez operacij nad števila (Mesec, 2009a:11). Se pravi, da gre za raziskavo, pri kateri osnovno izkustveno gradivo sestavljajo podatki, dobljeni s standardiziranimi merskimi postopki. V kvalitativni raziskavi nas ne zanima pogostost ponavljanja določene strukture variabel, ampak raznolikost struktur. Zanima nas raznolikost oblik življenja, ne pogostost pojavljanja posameznih oblik. Metode zbiranja empiričnega gradiva lahko razdelimo na tri velike skupine: metode opazovanja, spraševanja in izkoriščanja dokumentarnih virov (Mesec, 1998:50-53).

V empiričnem delu je izvedena kvalitativna raziskava na osnovi temeljnih principov kvalitativnega raziskovanja (Creswell, 2002, v Kordeš in Smrdu, 2015) in drugih virov, kar je razvidno iz opisa v nadaljevanju:

- urejanje in kodiranje podatkov, pomembnih za opis in razumevanje teme,
- interpretacija in analiza pomena pridobljenih informacij na osnovi osebne refleksije in preteklih raziskav,
- zaključno poročilo, ki vključuje razmislek o osebni pristranskosti in fleksibilni strukturi.

6.1 RAZISKOVALNA METODA

Uporabila sem **singularno študijo primera**, pri kateri sem uporabila kombinirano vrsto empiričnega gradiva, in sicer: dnevniški zapis pogovorov med različnimi uporabniki in akterji v postopku, zapise opazovanja z udeležbo, razgovore s sodelujočimi in analizo dokumentov (priporočila svetovalnega centra, poročilo šole, zahteva za uvedbo postopka usmerjanja, odločba o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, strokovno mnenje, vloga staršev in odgovori šole, odgovor inšpektorata). Analizo dokumentov, ki so časovno urejeni omogočajo vpogled v razvojno dinamiko procesa. Analiza kronoloških dogajanj, aktivnosti od začetka sodelovanja z družino in interakcij med strokovnimi delavci šole, družino in zunanjimi ustanovami daje vpogled v posamezni proces podpore ter odzivanje družine in otroka z učnimi težavami. V postopku analiziram procese interakcij med različnimi akterji in raziskujem globlje vzrode za poteke. Študijo primera zaključujem s formuliranjem poskusne teorije in odgovorov na zastavljena vprašanja.

Študija primera v socialnem delu je pristop pri raziskovanju pojavov, procesov in postopkov na področju socialnega dela s pomočjo proučevanja posameznih primerov socialnih problemov in pomoči v takih primerih, bodisi laične pomoči bodisi strokovne pomoči socialnega dela (Mesec, 2009a:52). Pri študiji primera skušamo na osnovi analize enega samega primera nekega pojava ali procesa spoznati njegove osnovne značilnosti z namenom, da bi postavili hipoteze o teh značilnostih, ki naj bi jih preverili za vse tovrstne pojave (Mesec, 2009b: 80). Če proučujemo en sam primer, govorimo o singularni študiji primera (Mesec, 2009a).

6.2 MERSKI INSTRUMENT

V raziskovanju v IDPP z družino z otrokom z učnimi težavami sem zapisovala dnevniške zapise po kronološkem vrstnem redu, se pravi po datumih srečanj, h katerim sem zapisala naslov srečanja. Merski instrument, ki sem ga uporabljala pri razgovorih s sogovorniki, so bila navodila za nestandardiziran intervju. Pri tem sem si vnaprej napisala smernice, torej okvirna vprašanja, ki so mi bila v oporo pri razgovorih s sogovorniki. Vprašanja sem oblikovala sproti glede na odgovore sogovornikov. Šlo je za raziskovalni intervju kot komunikacijo.

Nestandardizirano je spraševanje, pri katerem vprašanja niso vnaprej sestavljena. Predvidene so samo širše teme, posamezna vprašanja si spraševalec izmišlja med samim intervjujem. Spraševalec ne uporablja vprašalnika, ampak le seznam tem, ki jih imenujemo vodilo ali predloga (opomnik) za intervju. Vsem vprašancem ne zastavlja enakih vprašanj v istem vrstnem redu, ampak prilagaja vsebino vprašanj, njihovo formulacijo in vrstni red vprašancu, t. j. njegovemu načinu mišljenja, vsebinam, ki jih omenja in drugim značilnostim. Odgovore zapisuje med pogovorom ali jih zapiše takoj po pogovoru, pogovor lahko tudi snema. Potek intervjuja se od vprašanca do vprašanca razlikuje po vsebini, načinu in trajanju (Mesec, 2009b:217).

6.3 VZOREC RAZISKAVE

Populacijo predstavljajo družine z otroki s specifičnimi učnimi težavami, ki se spoprijemajo s številnimi izzivi v sodelovanju s šolo ob neuspešnosti otroka pri šolanju.

Vzorec predstavlja družina z otrokom s specifičnimi učnimi težavami, s katero sem sodelovala in ki se spoprijema s številnimi izzivi v sodelovanju s šolo ob neuspešnosti otroka pri šolanju. Podatki o družini, šoli in drugih institucijah ter osebni podatki o udeležencih so bili spremenjeni zaradi varstva osebnih podatkov. Predhodno je bila pridobljena prostovoljna privolitev družine in otroka o uporabi podatkov iz dokumentacije v raziskovalne namene.

6.4 POSTOPEK ZBIRANJA IN UREJANJA PODATKOV

Podatke sem zbirala s pomočjo dnevniških zapisov, kjer sem čim bolj podrobno po spominu zapisala vse razgovore udeleženih in svoja opažanja. Po srečanju s sogovorniki sem razgovore takoj zapisala v Wordov dokument. Zapisovala sem jih po kronoloških srečanjih s sogovorniki in jih nasloвила z glavno temo srečanja. Prav tako sem zapisala vse razgovore s sogovorniki, ki so bili izvedeni v obliki nestandardiziranega intervjuja, v dnevniške zapise, v katere sem vključila tudi pogovore, izmenjane preko elektronske pošte. Dnevniške zapise sem zapisovala od 26. 8. 2017 do 30. 5. 2017. Zbirala sem tudi dokumentacijo s strani šole in zunanjih ustanov, kot so poročila, obrazci, zahtevki,

priporočila, odločba itd. Dnevniški zapisi, elektronska pošta in vsa dokumentacija so zaradi varstva osebnih podatkov shranjeni pri meni.

Dogodke sem najprej razporedila na časovni osi glede na pogostost in izmenjavanje interakcij. Dogodek pomeni vsakršno interakcijo, odzivnost, svetovanje, sodelovanje, pomoč in podporo itd. s pozitivnim ali negativnim odgovorom. Zaradi lažje preglednosti sem dogodke vnašala v tabelo s sprotnim kodiranjem in s tem sestavljala sinhrono kronologijo. Zapisala sem dogodke in interakcije, ki so se zgodile pred mojim sodelovanjem in sem podatke o njih pridobila ob razgovoru z družino in šolo. Kodiranje mi je vzelo veliko časa, saj sem iz obsežne dokumentacije za raziskavo izpisovala le pomembne in smiselne krajše dogodke ter interakcije. S tem sem skrajšala obsežno dokumentacijo in jo naredila preglednejšo za lažji vpogled poteka procesov podpore in pomoči. Dogodke in interakcije, razporejene v tabeli, sem analizirala in jih interpretirala ter s tem pokazala pomembne značilnosti v razvoju dogajanja v procesu pomoči in podpore družini z otrokom z učnimi težavami.

Zaradi večje preglednosti sem pridobljene podatke prikazala v obliki tabele, razdeljene na dogodke oziroma interakcije s strani družine in na drugi strani dogodke oziroma interakcije s strani šole, različnih institucij in posameznih oseb. Svoje sodelovanje sem vključila v dogodke v družini in naše skupne pogovore, interakcije, sodelovanje, aktivnosti obarvala z rumeno barvo in jih oštevilčila. Interakcije, aktivnosti s svoje strani sem vključila v dogodke v družini, zato ker sem soustvarjala z družino in se nisem samo odzivala kot zunanje institucije. Dogodki med mano in družino so se pogosto prepletali, še posebno tam, kjer sem prevzela zagovornišvo matere. Takšen dogodek sem štela kot dogodek družine in kot svojo interakcijo. S tem sem želela prikazati, kako je moje sodelovanje z družino vplivalo na celoten proces postopka in kako so se na to odzivale posamezne institucije oziroma posamezni akterji. Enoto kodiranja predstavlja dogodek oziroma interakcija. Vsak dogodek sem časovno opredelila (leto in mesec) in ga označila z opisom izvajalca dogodka oziroma interakcije. Dogodke oziroma interakcije sem zapisovala po mesecih, razen dogodkov, ki so se zgodili pred mojim sodelovanjem in če zanje ni bilo možno določiti datuma, sem določila le leto. Zraven vsebine nekaterih dogodkov sem zapisala, za kakšen dokument gre, čeprav ni tako pomembno, pomembnejša je vsebina zapisov, pogovorov, interakcije med družino, otrokom, šolo, različnimi institucijami in posameznimi osebami. Ponekod sem povzemala in citirala dobresedne izjave udeležencev.

Podatki, razvrščeni v tabeli po kronološkem vrstnem redu, so podlaga za nadaljnjo analizo. Če ni bilo v letu ali mesecu nobenega dogodka oziroma interakcije, sem to označila s številko 0. Sinhrona kronologija je bila podlaga za grafično obdelavo podatkov. Na abscisni osi je določen čas (leto, mesec), na ordinati pa število dogodkov oziroma interakcij. Upoštevana so tudi prazna obdobja. S pomočjo diagrama sem prikazala, kdaj je bilo več dogajanja oziroma interakcij in kdaj je bilo manj dogodkov oziroma interakcij in kdaj jih ni bilo nič. Vsak dogodek sem kodirala s tem, da sem mu določila kategorijo dogodka. Sinhroni kronološki diagram poudarja kvalitativni vidik, saj razdeli dogodke po udeležencih, prikaže prepletanje sosledij vrst dogodkov oziroma interakcij s strani različnih akterjev. Zaradi lažjega razločevanja akterjev sem uporabila različne barve (glej legendo). Na podlagi časovne razporeditve dogodkov lahko sklepamo o značilnosti dogajanja pri pomoči in podpori družini z otrokom z učnimi težavami.

6.5 OBDELAVA IN ANAZLIZA PODATKOV

Postopek, ki ga uporabljam, je uporaben in primeren za analizo primerov, pri katerih je izpostavljena časovna dimenzija.

Za analizo in interpretacijo kvalitativnih podatkov je nujna tesnejša zveza s teorijo kot pri kvantitativnih podatkih, zato je rezultat analize enega samega primera konceptualizacija, ki ima značilnosti teorije v nastajanju, teorije v smislu hipotetične pojasnitve, ugotovitve ali opisa pravilnosti, zakonitosti in tipologije, ki se v nadaljnjem raziskovalnem postopku preverja (Mesec:383-384).

Analiza posamezne študije primera je potekala v treh fazah:

1. urejanje dokumentacije po kronološkem dogajanju,
2. analiza kronoloških in interakcijskih vzorcev ravnanja,
3. interpretacija rezultatov (oblikovanje oziroma formuliranje teorije).

Nato sem analizirala interakcije med družino, otrokom in strokovnimi delavci šole. Namen je razlikovati (interpretirati) ponavljajoče se vzorce interakcij. Analizirala sem proces odkrivanja, prepoznavanja učnih težav in vodenje, spremljanje učenca v izobraževanju.

Analiza dogodkov in interakcij po časovnici nam pokaže pogostost dogodkov in izmenjavo dogodkov različnih vrst. Gre za preprosto in uporabno tehniko za refleksijo dela na primeru. Ugotovitve, do katerih pridemo, je potrebno zaradi posamezne značilnosti razporejanja dogodkov in interakcij primerjati in povezati med seboj, jih interpretirati, da nam pokažejo pomembne značilnosti v razvoju dogajanja pri obravnavi določenega primera (Mesec, 1998). Vse dogodke, ki si sledijo po kronološkem dogajanju, sem razporedila (sinhrono) glede na vrsto dogodka (dogodek v družini, dogodki v okolju) in jih prikazala z diagrami.

7. REZULTATI IN INTERPRETACIJA REZULATOV

Družino (mati, otrok), s katero sem začela intenzivno sodelovati avgusta 2016, poznam že dolgo in zato poznam večji del družinske dinamike. Ko je bil deček star tri leta, sta se starša razšla. S pomočjo centra za socialno delo (CSD) so uredili dinamiko dečkovih obiskov pri očetu. Ko je bil deček star blizu 10 let, je začel zavračati obiske pri očetu. To je trajalo približno 1 leto. Ponovni obiski pri očetu so bili zopet vzpostavljeni s posredovanjem socialne delavke iz CSD. Trenutno deček redno obiskuje očeta, pogosto čez vikende. Oče si je uredil življenje z drugo partnerico, s katero ima še enega otroka. Mati ima še enega otroka z drugim partnerjem in je samohranilka.

Imena oseb, s katerimi sem sodelovala in so omenjene v mojem zapisu, sem v dogovoru z mamico in dečkom spremenila zaradi varnosti osebnih podatkov in osebnih koristi. Šolo, ki jo obiskuje deček, bom poimenovala le osnovna šola (OŠ) ali šola, ker bi z omembo šole lahko škodila dečku, saj jo še vedno obiskuje. Dečka bom poimenovala Anej in mamico Meta.

Anej že drugič ponavlja sedmi razred osnovne šole. Anejeva mami mi je že večkrat potožila, da ne ve več, kako naprej in kako pomagati Aneju, da bo naredil sedmi razred. Ko Anej prvič ni uspešno ponavljal sedmega razreda, sem želela pomagati. Meta in Anej takrat nista želela pomoči, saj sta se na podlagi nasveta šolske svetovalne delavke oba strinjala, da je bolje, da zopet ponavlja razred. Socialna delavka jima je svetovala, da bo ponavljanje razreda koristno, ker bo Anej ponovno poslušal isto snov in bo imel boljšo podlago za napredovanje v osmi razred.

Avgusta 2016 mi je Meta zopet zaupala težave in tako se je začelo skupno sodelovanje. Tokrat sta bila oba za to, da jima pomagam. Meta mi je začela pripovedovati, da jo je že v tretjem razredu takratna učiteljica opozorila, da ima Anej težave pri matematiki. V šestem razredu je imel pri matematiki prvič zaključeno oceno ena in tako napredoval v sedmi razred z negativno oceno. V šestem razredu je bil Anej na predlog takratnega socialnega delavca (op. leto kasneje je na njegovo mesto prišla druga socialna delavka) poslan na Svetovalni center za mladostnike in starše (v nadaljevanju SCOMS), na Gotsko, v Ljubljani. Anej je 4. 12. 2013 dobil njihova priporočila, saj so bile ugotovljene težave pri koncentraciji in težave na emocionalnem področju. Osnovna šola je šele po nekaj mesecih oblikovala individualni načrt za Aneja in ga vključila v dopolnilni pouk pri matematiki (v

nadaljevanju DOP) ter v izredno specifično pomoč pri matematiki (ISP). Pripadal mu je petminutni podaljšan čas reševanja matematičnih nalog. Teh pet minut mu je pripadalo le v šestem in sedmem razredu. Ko je Anej prvič ponavljal sedmi razred, mu teh pet minut ni več pripadalo, saj je nova socialna delavka na osnovni šoli (op. zamenjava prvega socialnega delavca, ki je napotil Aneja na SCOMS) rekla, da Aneju, ker je ponavljavec, ta podaljšan čas več ne pripada in s tem tudi ne ostala priporočila.

Pomemben izziv, s katerim se sooča družina, sta stiska in skrb, da deček ne bo zaključil devetletke. S šolskimi strokovnimi delavci jim ni uspelo vzpostaviti dobrega sodelovanja in odnosa. Meta mi je zaupala, da ima velik odpor obiskovati govorilne ure, saj mora vedno znova poslušati, kako je Anej nemiren, moti pouk, ne dela domačih nalog itd. Povedala je, da jo je spomladi 2016 socialna delavka z osnovne šole brez njene vednosti prijavila na CSD, da bi se uredili obiski pri očetu oziroma spodbudilo sodelovanje očeta pri reševanju težav z Anejem. Oče se ni odzival, ona pa se čuti nemočno, saj je Anej ne uboga. Anej mi je povedal, da ne želi več hoditi na to šolo in da bi se rad prepisal. Povedal je, da se je trudil z razumevanjem matematike in verjetno zato, ker se ni še več učil, ni izdelal razreda. Z učiteljicami matematike ni imel dobrega odnosa, imel je občutek, da ga ne marajo, saj je vedno naredil kaj narobe.

Namen rezultatov, ki sem jih pridobila skozi študijo primera, ni v tem, da bi jih posploševala na vse družine, saj se vsaka sooča s takimi in podobnimi težavami na drugačen način. Veliko je odvisno od posamezne šole, na kakšen način pristopi k staršem in otroku ter ali izvajajo Koncept dela - Učne težave v osnovni šoli. Odvisno je tudi od staršev, ali poznajo svoje in otrokove pravice, njihove samozvesti in odločnosti, da se postavijo za svojega otroka in posluh, da sodelujejo s šolo. Skozi študijo primera sem imela možnost vpogleda, kaj pomeni, če se družina sooča s stisko in skrbjo, ali bo njihov otrok izdelal osnovno šolo ter kakšna pomoč je potrebna za uspešno sodelovanje in doseganje zastavljenih ciljev. Fokus moje naloge je, da z metodami in koncepti socialnega dela pomagam družini pri doseganju zastavljenih ciljev. Z analizo IDPP družini, analizo procesa v šoli pri iskanju rešitev za uspešno napredovanje otroka in analizo interakcij med različnimi akterji v procesih podpore družini želim prikazati, kako pomembno je, da ima družina in otrok v takšni situaciji pomoč in podporo, da je uporaba konceptov in metod socialnega dela zelo uporabna pri doseganju zelenih ciljev, da je sodelovanje med družino in šolo ključno za uspešno napredovanje otroka z učnimi težavami in da so interakcije med

različnimi akterji pomembne za razumevanje celotnega problema pri iskanju rešitev za otroka, da bi uspešno zaključil osnovno šolo.

7.1 SINHRONA KRONOLOGIJA

Tabela 1 Sinhrona kronologija soustvarjanja z družino

Legenda: Šolska svetovalna delavka = rdeča Učiteljica matematike= turkizna Učiteljica slovenščine = temno zelena Razredničarka = olivna Ravnateljica šole (šola) = modra SCOMS (Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše) = zelena Specialna pedagoginja = temno rdeča		Inšpektorat RS za šolstvo in šport = zelenomodra Zavod RS za šolstvo = roza MIZŠ (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport) = siva CSD (Center za socialno delo - socialna delavka) = vijolična JAZ (prostovoljka, zagovornica) = rumena Psihiater = temno siva Št. = število dogodkov oz. aktivnosti		
Leto Mesec	Dogodki v družini	Št.	Dogodki v okolju – odziv strokovnih delavcev šole, zunanjih strokovnih delavcev	Št.
2009	Razveza staršev.	1	CSD - deček ostaja pri materi, socialna delavka rešuje probleme glede dečkovega obiskovanja očeta	1
2010	Otrok preboli mononukleozo. Deček obiskuje tretji razred, družina se srečuje s težavami razveze in dogovori, kdaj je deček pri očetu in kdaj pri materi.	2	Razredničarka pove materi, da ima Anej težave pri matematiki in da je zelo nadarjen pri likovnem pouku.	1
2011	2011/2012 - Deček obiskuje četrty razred, težave pri matematiki se začnejo stopnjevati, deček je doma zelo ustvarjalen.	1	Šolski svetovalci izvede postopek in dečka uvrsti med nadarjene učence, šola dobi dodatna finančna sredstva, deček lahko obiskuje dodatne ure likovnega pouka.	1
2012	2012/2013 – Deček obiskuje peti razred, težave pri matematiki se stopnjujejo. Mati išče pomoč pri prijateljih in znancih, da dečku pomagajo pri matematiki. Najpogosteje mu pomagata babica in stric.	2		0
2013 SEP.	2013/2014 - Deček obiskuje šesti razred, kjer so že na začetku vidne učne težave pri matematiki. Deček vse bolj potrebuje pomoč pri matematičnih domačih nalogah in učenju. Pomoč mu nudijo babica, stric in prijatelji staršev.	2	Svetovalni delavec (prejšnji) dečka in mater napoti v Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše (SCOMS).	1

2013 4. DEC.		0	Strokovni delavec SCOMS izda mnenje in priporočila za prilagojeno izvajanje izobraževanja: metodično-didaktične prilagoditve, po potrebi naj preverjanje in ocenjevanje znanja poteka individualno s podaljšanim časom pisanja. Ugotavljajo pozornostno šibkost (količino informacij, ki jih lahko sočasno zadrži v mislih), šibkejšo hitrost procesiranja informacij, nizko emocionalna samopodoba, ki lahko v določeni meri pojasnjuje njegove težave z vzdrževanjem pozornosti.	2
2014 11. MAR.	Deček obiskuje šesti razred. Od meseca decembra do meseca marca, ni bilo narejenega individualnega načrta pomoči , kot so to priporočili v SCOMS. Deček se je v tem času soočal z velikimi učnimi težavami pri matematiki, ki so se le stopnjevale. Mati je v skrbeh, da ne bo izdelal šestega razreda.	1	Šola sestavi individualni učni načrt pomoči (Svetovalna služba – še prejšnji socialni delavec in razredničarka). V individualnem učnem načrtu pomoči navedejo, da ima deček nizke pozornostne kapacitete, težko razume kompleksnejša navodila, tako ustna kot pisna. Učiteljem nalagajo, da izvajajo prilagoditve in individualiziranje: napovedano spraševanje; snov razdeliti na manjše dele; pri predmetih, kjer ima težave in ne dosega minimalnih standardov znanja, prosijo, da mu z vprašanji jasno opredelijo, kaj se mora naučiti. Osnovni cilj: Deček izdelava šesti razred, dobro sodelovanje vseh udeležencev in mesečna evalvacija s strani svetovalne službe, razredničarke, dečka in staršev.	1
2014 SEP.	2014/2015 - Deček obiskuje sedmi razred. Napreduje v sedmi razred z negativno oceno pri matematiki.	1	Šola zagotavlja DOP-dopolnilni pouk in ISP-izredno specifično pomoč v skupini pri predmetu matematika. Občasno mu omogočijo možnost 5 minutnega podaljšanega časa reševanja kontrolnih nalog.	1
2015 JUN.	Deček zaključi sedmi razred z dvema popravniloma izpitoma, in sicer iz predmetov matematika in geografija. Mati je v skrbeh, da njen sin ne bo naredil popravnega izpita in bo ponavljal razred. Deček v prvem roku popravi geografijo, medtem ko pri matematiki dobi negativno oceno.	3	Šola dečku in vsem učencem, ki imajo popravni izpit iz predmeta matematika, omogoči nekajkratno učno pomoč. Učno pomoč izvaja učiteljica matematike v skupini.	1

2015 AVG.	Mati dečku zagotovi privatne inštrukcije iz predmeta matematika.	4	Ravnateljica šole posreduje odgovor o zavrnjeni vlogi.	1
	Deček pade na drugem popravnem izpitnem roku iz matematike.			
	Mati napiše prošnjo za ponovno opravljanje izpita iz predmeta matematika, zaradi posebnih okoliščin – huda nesreča sestrice (koma), kar je vplivalo na nezmožnost učenja in nizko koncentracijo za pripravo in opravljanje izpita. K vlogi priloži potrdilo pediatrične bolnišnice in potrdilo osebne zdravnice dečka.			
	Mati je obupana in v skrbeh za življenje svoje hčerke, hkrati jo skrbi, kako se bo njen sin soočil s ponavljanjem razreda in zamenjavo sošolcev, saj je zelo občutljiv.			
2015 SEP.	2015/2016 – Deček drugič obiskuje sedmi razred in se spopada z emocionalnimi težavami, nizko samopodobo in zaskrbljenostjo, kako bo izdelal razred itn.	2	Kot rešitev, da deček ni naredil poprnega izpita iz matematike, svetovalna delavka (nova) materi in dečku svetuje, da bo ponavljanje razreda koristno, ker bo deček ponovno poslušal isto snov in bo lažje izdelal razred in tako imel boljšo podlago za nadaljevanje šolanja v osmi razred.	1
	Mati in deček gresta na šolo, da bi našli skupno rešitev za Aneja. Na podlagi tega, kar jima svetujejo na šoli, menita tudi onadva, da bo ponavljanje pouka koristilo Aneju, saj bo tako že veliko vedel in se bo veliko spomnil iz prejšnjega leta.			
2016 MAJ	Deček ima veliko negativnih ocen, predvsem pri slovenščini in matematiki. Dodatno učno pomoč mu nudijo babica, stric in prijatelji od matere.	2	Socialna delavka OŠ poda samoiniciativno prijavo na CSD brez vednosti matere, da ima Anej neurejene obiske z očetom.	1
	Mati je v skrbeh, da Anej ne bo izdelal razreda. Med prijatelji sprašuje, kdo bi še lahko pomagal Aneju pri inštrukcijah matematike.			
2016 JUN.	Deček zaključi sedmi razred z dvema popravna izpitoma, in sicer iz predmeta slovenščina in matematika.	3	Šola, zagotovi dečku in vsem učencem, ki imajo popravni izpit iz predmeta matematika nekajkratno učno pomoč. Učno pomoč izvaja učiteljica matematike v skupini.	1
	Deček naredi popravni izpit iz predmeta slovenščina v prvem roku.			

	Deček prvič pade na popravnem izpitnem roku pri predmetu matematika.			
2016 AVG.	Mati dečku zagotovi privatne inštrukcije za matematiko.			
	Deček zopet pade na drugem popravnem izpitnem roku pri matematiki. Mati in deček doživljata veliko stisko.			
	Mati zaupa svojo stisko meni. Prvič se poglobim v postopek in težave, s katerimi se sooča družina. Skupaj ugotoviva, da šola ni v celoti izvajala priporočil s strani SCOMS in da pristop šole ni primeren do dečka.	4 2		0
	Mati je obupana in razočarana nad šolo in ne želi več imeti stika s šolskimi delavci. Deček mi je povedal, da mu ne gre dobro pri matematiki. Rekel je, da je zagotovo kriv sam, saj se ni veliko učil. Kljub temu da je imel med poletjem, v avgustu, individualne privatne inštrukcije, kot tudi predhodna leta, tega ni prepoznal kot učenje, saj je od odraslih vedno poslušal, da se premalo uči. Deček je rekel, da to ni bilo zadosti, da bi se verjetno moral učiti še več, saj ne ve, zakaj ne razume in si tako težko zapomni. (IDPP) Deček izraža veliko emocionalno stisko in nizko samopodobo. Izrazi željo, da se prepiše na drugo šolo.			
2016 14. SEP.	Za pomoč in nasvet o nastali situaciji se obrnem na SCOMS. Ker nikogar ne dobim na telefon, jim napišem elektronsko sporočilo.	1		0
2016 15. SEP.	2016/2017 – Deček že tretjič obiskuje sedmi razred, ima velik odpor do šole in novih sošolcev, ne želi več hoditi v šolo, vidno je depresiven in čustveno nestabilen, goji odpor do nekaterih učiteljev itd.	4 3	Svetovalna delavka pove, da ni pripravljena na takšen sestanek. Na najina vprašanja, kot je: »Zakaj niso v tem času ukrepali, iskali rešitve, da bi deček končal sedmi razred?« odgovori, če misli, da mu bo šola kar "šenkala" ocene. (IDPP) Pove, da priporočila s strani SCOMS dečku kot ponavljavcu ne pripadajo več in da jih šola tako ali tako ni	1

	Skupaj z Meto odideva na sestanek z učiteljico matematike in svetovalno delavko, kjer pogledava izpitne naloge iz predmeta matematika in na podlagi teh dobim občutek, da ima deček verjetno težje učne težave pri matematiki, saj nikoli ni rešil nalog do konca, vedno so bile izpuščene tekstne in kompleksnejše naloge itn. Meta: »To je laž. Anej je hodil na DOP in ISP ure, manjkal je le, če je bil bolan ali imel kakšne druge obveznosti. Tega ne zapišete, samo da je manjkal. In rada bi povedala še nekaj, da Vi kot socialna delavka rečete mojemu sinu, da je klovn, to tudi ni način. Ni mi všeč, da če ne plačam računov, Aneja pokličete ven iz razreda in njemu poveste, da se jutri ne bo udeležil ekskurzije, zato ker mami ni plačala računa. A veste, kaj to pomeni za otroka? Otroku ni nič kriv in zato pričakujem, da mene pokličete in se z menoj pogovorite o plačilu računov« (IDPP). 15. 9. 2016 - Z družino (mati, deček) naredimo dogovor o sodelovanju. Po predhodnem pogovoru, da jima lahko pomagam in stojim ob strani v postopku iskanja rešitve. Od niju pričakujem sodelovanje in iskrenost ter da se sproti pogovarjamo o nespornostih ali dvomih. Ko smo vsi udeleženi pristali na sodelovanje je sledila razlaga, kako bomo delali. Poudarek je bil, kaj lahko storimo ZDAJ! Mater in dečka sem najprej pomirila in jima vrnila upanje, da morda ni vse zamujeno, da ne smemo obupati, dokler ne izkoristimo vseh virov. Dečka spodbudim, da obiskuje šolo in da mu bom pomagala pri domačih nalogah, da bomo iskali rešitev za naprej, da uspešno konča sedmi razred. Zdaj je pomembno, da ne obupamo in da mi lahko zaupata svoje težave. Ker nam s šolo ne uspe vzpostaviti skupnega soustvarjanja in sodelovanja, se skupaj (mati, deček, jaz) odločimo, da poiščemo pomoč na SCOMS. Meta bo poklicala in se dogovorila za srečanje ter me o tem obvestila.	obvezna izvajati in da jih zakon ne obvezuje. Deček si je kriv sam, ker ni obiskoval vseh DOP in ISP ur, da mati ni redno obiskovala govorilnih ur in da so na nastalo situacijo vplivali neurejeni obiski dečka z očetom. Za rešitev predlaga, da Anej obiskuje DOP in ISP in da naj ga doma prepričamo, da dela več in morda bo potem izdelal razred. (IDPP) Kaj lahko narediva midve in oni, da bi lahko Anej uspešno zaključil sedmi razred? Socialna delavka odgovori, da naj Meta redno hodi na govorilne ure in da naj Anej več dela doma. Naj gre na Rakitno, kjer imajo poseben program za težavne otroke. Meta naj bi že pridobila napotnico in naj bi se v kratkem res zglasila na Rakitni. Učiteljica matematike pove: »Če bi deček delal domače naloge, bi lahko imel pozitivno oceno; ni redno obiskoval DOP in ISP; pri predmetu matematike je velikokrat spal ali motil pouk; pri reševanju izpitne naloge je prav tako zelo hitro končal z reševanjem in spal in podaljšane časa sploh ni potreboval.« (IDPP) Učiteljica odgovori, da mu več kot toliko ne more pomagati, da je preveč otrok v razredu, da bi se samo z njim ukvarjala. »Jaz sem naredila svoje. Še mati mi je lansko leto rekla, da jaz znam razlagati in da Anej razume. To je bilo sicer na začetku leta, potem mu je začelo padati, ni bilo več koncentracije« (IDPP).	
--	--	---	--

2016 16. SEP.	Z družino soustvarjamo v delovnem odnosu – instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev. »Skupaj začnemo raziskovati svoj delež v rešitvi. Vsak je podal svojo definicijo problema. Meta vidi problem v šolskih delavcih, ker nimajo posluha in v Aneju, ker se ne zanima za šolo in učenje. Anej vidi problem v učiteljih in šolskem okolju, ki je zanj premoteč in hkrati dolgočasen. Da se ne uči več, vidi problem v tem, da je hitro utrujen in zaspan. Aneju poveva, kaj so povedali na šoli in je bil vidno prizadet. Vprašam ga, zakaj moti pouk in zakaj ne posluša. Odgovori mi, da mu je dolgčas in ne ve, kaj naj drugega počne, zato rad zabava sošolce. Domače naloge dela, samo vedno ne, ker jih ne zna ali se mu ne da. Pravi, da se trudi, samo da se težko spravi k učenju, če pa se pa hitro postane utrujen in zaspan. Vprašam ga, kaj lahko stori, da ne bo več utrujen in da bo lahko delal domače naloge. Skomigne z rameni in reče, da ne ve. Vprašam ga, če je pri vseh predmetih tako in odgovori, da ja, le pri likovnem, tehniki in etiki mu je ok, zato ker se vedno nekaj dogaja« (IDPP). Anej rad ustvarja, pokaže mi sablje, meče, risbe, figure iz plastelina, vse, kar je sam ustvaril. Pokaže mi svojo knjigo, ki jo piše v angleškem jeziku, z nalivnim peresom in je v slogu Gospodarja prstanov. V knjigi ima narisano zemljevid, ki je resnično čudovit. Anej ima resnično dar za risanje in ustvarjanje (IDPP). To so njegova močna področja. Meta in Anej sta vedno v dvomih, če delamo prav, se sprašujeta, ali sta za vse kriva sama, zato jima moram vedno znova podajati informacije, utemeljitve, njune pravice in iskati vire njune moči.	1 1		0
2016 6. OKT.	Skupaj z družino odidem na SCOMS, ker smo po predhodnem telefonskem razgovoru dobili zelo hiter termin, drugače se tam čaka od pol leta naprej. Vsi upamo na pomoč in dobro sodelovanje, saj ne vemo, kako lahko še spodbudimo šolo za sodelovanje.	1 1	Svetovalka na SCOMS se je po opisu celotnega dogajanja z Anejem in šolo, resnično zgrozila. Vprašala je, zakaj se nismo oglasili že prej. Meta je rekla, da ni vedela, da se lahko še kdaj oglasi, saj je menila, da ko je Anej dobil priporočila, da to je to. Socialna delavka, na osnovni šoli, ji je rekla, da ker je Anej ponavljavec, da mu priporočila ne pripadajo več. Svetovalka se je zgrozila nad takšnimi besedami in rekla, da to ni res, da priporočila veljajo ves čas. Predlagala je, da bodo sklicali sestanek z vodstvom šole in da bo povabljeni tudi Meta oziroma oba starša. Za prvič	1

			bo naredila nekaj testov z Anejem, jutri naj bi teste naredil še drugi svetovalec, za specifične učne težave pri matematiki. Svetovalka nam je povedala, da se kaj takega ne bi smelo dogajati, da šola zagotovo ne uporablja pravilnega pristopa pri reševanju takšnih težav. Potolaži nas, da bo od zdaj vse lažje, saj nam bodo pomagali. Res je, da so vsi ti postopki dolgotrajni in da so tudi oni zasedeni. Predlaga, da se srečamo na sestanku na šoli in od tam gremo naprej. (Dnevnik IDPP)	
2016 7. OKT.	Skupaj z družino odidem na SCOMS, na Gotsko v Ljubljani, ker smo imeli določeni termin za sestanek z drugim svetovalcem za področje specifičnih učnih težav. Mati in deček sta zopet v dvomih, če delamo prav. Mati se boji, da testi ne bodo pokazali nobenih problemov.	1 1	Drugi svetovalec pove, da so testi ponovno pokazali, kot v šestem razredu, pomanjkanje koncentracije in emocionalne težave, ter da so slabši, kot so bili prej. Vprašam ga ali je možen kakšen postopek, da bi Anej šel v osmi razred in da bi šel še enkrat opravljat izpit iz matematike? Odgovori, da je možno izvesti takšen postopek, ampak je to odvisno od šole. Predlaga nam, da nanjo naslovimo prošnjo za razveljavitev 2. popravnega roka pri matematiki. Če bo imela šola posluh, se vse da. (Dnevnik)	1
2016 10. OKT.	Z Meto odidem na govorilne ure za Aneja. Razredničarko prosim če bi lahko Aneja opomnili, da si v zvezek zapiše, kaj je za domačo nalogo, saj pogosto pozabi, kaj je bilo za domačo nalogo. Prosiva jo, če bi lahko to sporočila še drugim učiteljem, tudi učiteljici slovenščine, saj je zopet nastal nesporazum, kaj je za domače branje. Anej verjetno pozabi! Meta se zgrozi nad odgovori razredničarke in ne želi več obiskovati govorilnih ur. Ne razume, kako lahko še pomaga svojemu otroku, kako naj gre na vse govorilne ure in kliče v zbornico, ko se ji nihče ne oglasi. Čez to je že šla in ne želi imeti več opravka s tako šolo.	2 1	Razredničarka je odgovorila, da ima na žalost preveč učencev v razredu, da bi Aneju posebej govorila, kaj ima za domačo nalogo. Drugim učiteljem težko reče, najbolje, da se, kar same oglašiva pri njih na govorilnih urah, ali pokličeva v zbornico.	1
2016 13. OKT.	Na željo Mete zopet grem na SCOMS, kjer smo imeli že tretje srečanje. Meta in Anej imata velik odpor do šole in skupaj upamo, da bi lahko Anej napredoval v osmi razred, da obstaja še	1 1	Tretji obisk na SCOMS – opravijo še testiranje za specifične učne težave pri matematiki. Svetovalec nam pove, da mora teste še podrobno analizirati, toda da lahko na hitro pove, kar je opazil	1

	kakšna možnost.		tekem testiranja, da ima deček zelo nesimetrični profil, da zelo odstopajo nekatere stvari. Rezultate testa bo sporočil čim hitreje, saj se mu zdi, da deček nujno potrebuje dodatno pomoč.	
2016 18. OKT.	Sestanka na osnovni šoli smo se udeležili: dva svetovalca s SCOMS, ravnateljica šole, <u>podravnateljica</u> šole, socialna delavka šole, nova razredničarka ter nova učiteljica matematike, socialna delavka s Centra za socialno delo, kjer je vodena Meta, zaradi neurejenih odnosov z očetom od Aneja ter Meta in jaz na željo Mete. Se pravi deset udeležencev. Meta je še vedno želela, da se udeležim vseh sestankov in da govorim v njenem imenu, saj se na stvari ne spozna tako dobro in v takšni situaciji sploh ne ve, kaj lahko reče, kakšne so njene in otrokove pravice itn. Meta pove, da je razočarana nad delovanjem šole, da niso prepoznali specifičnih učnih težav in da mora zdaj zaradi tega njen sin že drugič ponavljati sedmi razred. »Vi res ne veste, kaj to pomeni za otroka!« (Dnevnik IDPP)	1 1	Sestanek na osnovni šoli. Socialna delavka prebere rezultate DOP-ja in ISP-ja in pove, da cilji niso bili doseženi (rezultati - ko je Anej prvič in drugič hodil v sedmi razred). »Cilji verjetno niso bili doseženi, ker mu takšen način pomoči ni ustrezal, da bi lahko uspešno zaključil matematiko, potrebno bi bilo ukrepanje.« (Dnevnik) »Če deček ne hodi redno na DOP in ISP, na to ona ne more vplivati.« Socialna delavka je rekla, da imajo veliko otrok in da se ne morejo samo z njim ukvarjati. Vprašala sem, ali je tudi res, da priporočila ne veljajo. Odgovorila mi je, da ne veljajo. Svetovalec s SCOMS je povedal socialni delavki, da če se zaveda, da s takšnim načinom govorjenja ne bova nikamor prišli. Da bi pričakoval, da bo šola kot takšna znala reševati probleme konstruktivno. Povedal je tudi, da šola preveč išče izgovore v neurejenih domačih razmerah, kot so stiki z očetom, nemoč mame pri učenju Aneja in ne obiskovanju govorilnih ur. Tukaj gre za otroka, za Aneja, ki potrebuje pomoč in da je absurdno, da mora otrok že tretjič poslušati tudi ostale predmete, ki jih je uspešno zaključil, samo zaradi matematike. Svetovalec in svetovalka - SCOMS sta odločno povedala, da to ne drži, da je v zmoti, da priporočila veljajo ves čas Anejevega študija ne glede na to, da je ponavljavec. Svetovalec je prvič povedal za rezultate, da ima Anej težje specifične učne težave in da bo glede na vso situacijo potrebno začeti postopek usmerjanja, saj šola drugače nima posluha. Ker smo končno ugotovili, da ima deček specifične učne težave, ali nismo vsi zamolčali pri odkrivanju teh težav, sploh šola, ki je za to odgovorna, sem predlagala, če lahko dečku omogočimo tretji popravni izredni rok pri matematiki in mu tako damo možnost, da s svojimi sošolci napreduje v osmi razred?	7

			Ravnateljica je odgovorila, da ne ve, ali je to sploh možno, da se mora pozanimati, a strinjali so se vsi sodelujoči na sestanku, da je to smiselno. Socialna delavka iz CSD se je oglasila in rekla, da je želela biti tiho, toda ne more, ker se ji resnično zdi nepravilno do otroka, da že tretjič posluša vso snov, ki jo je uspešno zaključil, tako da se strinja, da mu omogočimo tretji rok, če se da. Svetovalec je rekel, da so že imeli takšne primere in da je odvisno od vodstva šole, ali mu to tudi omogoči. Ravnateljica je rekla, da se bo pozanimala na MZŠŠ-ju za pravno podlago, da bo lahko izpeljala takšen postopek. Učiteljica matematike je povedala, da letos prvič uči Aneja in da imata do zdaj dober odnos in da dobro sodelujeta. Razredničarka je nova in do zdaj o Aneju nima pripomb, le to, da moti pouk in sošolce, je pa opazila, da je nadarjen za angleški jezik, ki ga tudi poučuje. Omenim, da starši niso bili seznanjeni z možnostjo ugovora o zaključni oceni, ki jo omogoča Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli. Svetovalec je še predlagal, da naj šola v prihodnje seznani starše, da imajo pravico v treh dneh po zaključku ocene do ugovora na zaključeno oceno. Vodstvo šole je bilo v zadregi, to se jim je videlo na obrazu z rdečico in zamišljenimi pogledi. Ravnateljica potrdi, da bodo v prihodnje s tem seznanili starše. Dogovor: Meta odda vlogo za začetek postopka usmerjanja na Zavod RS za šolstvo, ravnateljica se pozanima glede pravne podlage na MZŠŠ-ju.	
2016 20. OKT.	Meti pomagam napisati vlogo za odobritev opravljanja tretjega izpitnega roka pri predmetu matematika. Meti pomagam napisati zahtevek za uvedbo postopka usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP), v katerih navedeva, da šola ni izvajala vseh priporočil s strani SCOMS, cilji individualnega učnega načrta pomoči nikoli niso bili doseženi, DOP in ISP nista bila zadostna, saj sta bila izvajana v skupini in ne individualno, ko je prvič ponavljal razred, mu ni več pripadalo 5	3 3		2

	minutno podaljšano reševanje nalog ter posledično vsa ostala priporočila. Meta je razočarana, ker šola v vseh teh letih ni prepoznala specifičnih učnih težav njenega sina in je zaradi tega primoran že tretjič obiskovati sedmi razred ter poslušati vse ostale predmete, ki jih je zaključil uspešno. Pokličem na Zavod RS za šolstvo, da se pozanimam, na kateri naslov pošljemo vlogo, ter da jih seznanim s primerom. Meta od šole prejme poročilo vzgojno-izobraževalnega oziroma socialnovarstvenega zavoda o otroku, ki ga mora priložiti k vlogi za začetek postopka usmerjanja na Zavod RS za šolstvo. Meta je jezna na šolo, saj so v poročilu zapisane stvari, s katerimi se ne strinja: 1. Učitelji navajajo, da od matere niso dobili nobenih posebnih informacij o otroku. 2. Učiteljica matematike zapiše, da je otrok zaspan in da ji pove, da gleda oddaje za moške, da ga dedek ne mara, izraža stisko, pri vsakem pogovoru beseda nanese na smrt ali odnose s starejšimi osebami. Učiteljica naj bi ji to povedala na govorilnih urah. Mati se tega ne spomni. 3. Učitelji navajajo, da je imel možnost individualne pomoči v letu 2014/2015 in 2015/2016, kar ni res. Pomoč je bila skupinska in to je Aneja zelo motilo in dekoncentriralo. 4. Razredničarka navaja, da je ne dobi na telefon, da se ne oglašaja. Meta pove, ko jo kliče nazaj, se ne oglasi. 5. Učiteljica slovenščine navaja, da se Anej upira razmeram, v katerih se je znašel zaradi domačih razmer in ponavljanja 7. razreda. 6. Šolska svetovalka oziroma socialna delavka je v poročilo celo zapisala, da Anej pozornost išče s klovnskim vedenjem, Meti je osebno rekla, da je klovn, kar je Meto šokiralo in prizadelo, prav tako Aneja. Socialna delavka se ni opravičila.		Z Zavoda RS za šolstvo odgovorijo: da vedo za, kateri primer gre, saj je bil svetovalec s SCOMS že pri njih. Pove še, da to ni običajna praksa, toda ker gre za nujen primer, bodo vlogo obravnavali že konec novembra. Šola pošlje Meti poročilo vzgojno-izobraževalnega oziroma socialnovarstvenega zavoda o otroku. Poročilo so pripravili: - Razredničarka oziroma učiteljica angleščine; - učiteljica za likovno vzgojo; - učiteljica matematike (ki ga je učila prvič v sedmem razredu); - učiteljica matematike (ki ga je učila drugič v sedmem razredu); - učiteljica matematike in tehnike (ki ga uči zdaj, tretjič v sedmem razredu); - učiteljica slovenščine, - učiteljica angleščine, - socialna pedagoginja - specialna pedagoginja; - socialna delavka. Torej 10 strokovnih delavcev osnovne šole. Poročilo je dolgo in izčrpno. V njem je zaznati prenašanje krivde na starše in otroka (mati ni hodila na govorilne ure, doma neurejene razmere, stiki z očetom niso urejeni, zaradi tega ima otrok čustvene težave in posledično pomanjkanje pozornosti, deček bi lahko več delal in bi zagotovo naredil razred itn.)
--	---	--	---

2016 21. OKT.	Z Meto sva v dvomih, kako naprej, zato se skupaj odločiva, da pišem svetovalcu na SCOMS in mu poročam o poteku dogajanja in vprašam za nasvet. Pišem elektronsko sporočilo svetovalcu na SCOMS in mu poročam o dogajanju; da ravnateljica še ni preverila o možnostih tretjega izrednega popravnega roka; da sem poklicala na Direktorat MIZŠ in so mi odgovorili, da zakon tega roka ne predvideva; dobila sem odgovor, da šola ni obvezna izvajati priporočil svetovalnega centra; šola bo šele čez dva tedna izdala poročilo, ki ga bomo lahko poslali na Zavod RS za šolstvo in začeli postopek usmerjanja.	1 2	Svetovalec odgovori, da bo preveril, kako je z zadevo.	1
2016 23. OKT.	Z Meto se oglašiva pri ravnateljici in jo vprašava, ali ji je že uspelo poklicati na MIZŠ in se pozanimati glede pravne podlage ter ji hkrati oddava vlogo za odobritev opravljanja tretjega izpitnega popravnega roka pri predmetu matematika za sina Aneja.	1 1	Ravnateljica je odgovorila, da še ni imela časa klicati na MZŠŠ, vendar se je nekaj posvetovala s pravnico na šoli in da misli, da takšen postopek ne bo možen, saj za to ni pravne podlage.	1
2016 25. OKT.	Meta po pošti prejme odgovor šole glede možnosti tretjega izrednega popravnega roka, ki je negativen. To jo zelo prizadene in postane še bolj jezna na šolo, saj meni, da nimajo posluha oziroma ne marajo njenega sina in ne želijo, da izdela sedmi razred. Kličem na MIZŠ in vprašam za možnosti tretjega izrednega izpitnega roka ter povem nastalo situacijo. Povem ji tudi mnenje svetovalca, ki meni, da se lahko izvede tretji izredni popravni rok.	1 1	Osnovna šola oz. ravnateljica odgovori, da ne morejo ugoditi vlogi in da se sklicujejo na 69. in 70. člen Zakona o osnovni šoli, Ur. l. RS, št. 12/96., šola ne vidi pravne podlage za ugoditev vlogi. Referentka z MIZŠ mi pove, da na žalost ne obstaja pravna podlaga za tretji izredni popravni rok, če je deček že izkoristil oba popravna roka. Če bi en popravni rok izpustil, razpisati tretji izredni popravni rok. Glede na mnenje svetovalca nam svetuje, da se obrnemo na inšpekcijo in če bo ona ugotovila nepravilnosti, bo verjetno možen tretji izredni popravni rok oziroma morda je odvisno od prakse šole, da to dovoljuje.	2
2016 27. OKT.	Posvetujem se z Meto in se odločiva, da zopet pišem svetovalcu na SCOMS, da mu poročam o dogajanju. V priponki sem mu poslala odgovor OŠ, glede možnosti tretjega izrednega popravnega roka, ki je negativen. Vprašam, ga, da se ob vsem tem sprašujem, kdo je tisti, ki je dolžen ali odgovoren za prepoznavanje specifičnih	1 1	Svetovalec mi odgovori še isti dan: »Meni ni pomembno samo zaključevanje šole, vse bolj mi je pomembno, kaj vse je pripeljalo do tega. In verjetno ne bo ostalo le pri tem, da smo obrnili eno stran. Lep pozdrav in hvala vam, da družini stojite ob strani« (Dnevnik IDPP).	1

	učnih težav in pravočasno ukrepanje?			
2016 28. OKT.	Ko je Meta prejela poročilo šole glede Aneja, je bila jezna, saj so jo prizadele nekatere stvari napisane v poročilu. Meta me prosi, če vprašam svetovalca, kaj lahko še naredimo, zato mu napišem elektronsko sporočilo in mu poročam. »Včeraj smo dobili poročilo šole glede usmerjanja otroka. Tam so navedene stvari, s katerimi se Anejeva mati ne strinja. Gre bolj za to, kdo je kaj rekel. Vidim, da je šlo in še vedno gre za slabo komunikacijo med šolo in starši. Anejevo obnašanje zopet označujejo kot klovnsko. Kako lahko šola, kot takšna, otroka še bolj označuje in ga izpostavlja! Očitno je, da Anej išče pozornost, želi biti v središču dogajanja itd.« (Dnevnik – elektronsko sporočilo) Ker čutim pri Aneju veliko stisko, prosim svetovalca, da dečku pomaga, tako na čustveni kot učni ravni. Upam, da mu lahko OŠ to zagotovi in da ga bo lahko on usmerjal skozi celo leto. Trenutno se zopet upira pri urejanju zvezkov, pisanju domačih nalog in učenju. Otrok nujno potrebuje strokovno pomoč. Tudi jaz sem tu nemočna. Potrebuje tretjo osebo, ki ji bo zaupal in s katero bo lahko odkrito spregovoril.	1 1	Svetovalec mi je odgovoril še isti dan: »Izredno se trudite tudi z obveščanjem. Sam še premišlujem, kako tudi s prijavo šolo spodbuditi k bolj konstruktivnemu in predvsem kvalitetnemu delu. Tudi jaz sem Aneja videl in sem si ustvaril sliko. Gre preprosto za zelo prijetnega in dobrih področjih polnega fanta. Žal jih šola ne vidi, zato se Anej potrjuje zgolj s tistimi, s čimer uspe. Ker dobrih stvari pri njem ne vidijo. Zagotovo bo prišel k meni na usmerjanje. Na Zavod RS za šolstvo pa sem se zapeljal že tisti petek popoldne in z gospo, ki ureja novoprišlo pošto tudi zabeležil Anejevo ime in priimek. Že vse vedo, da bo prišla dokumentacija. Računam, da bi bil usmerjen konec novembra. Vendar mora biti dokumentacija res kmalu poslana. Če je ne boste prejeli, pošljite to, kar imate. Zagotovo Anej potrebuje nekaj zagona, vsaj na začetku. Pozdravite ga in povejte, da delamo zanj« (Dnevnik – elektronsko sporočilo).	1
2016 2. NOV.	Meta in Anej odideta na Rakitno, v Mladinsko klimatsko zdravilišče, kjer se med drugim izvaja tudi program za težavne otroke. Meta je upala, da je morda ta program najboljši za njenega sina in da mu bodo znali pomagati.	1	Na Rakitni ju sprejme psihiatr , ki na podlagi pogovora z Meto in Anejem napiše poročilo, da Aneju ni potrebno obiskovati tega programa, ga pa lahko na Anejevo željo. Anej se odloči, da ne bo obiskoval programa na Rakitni.	1
2016 8. NOV.	Svetovanje na SCOMS. Z družino zopet odidem na SCOMS. Svetovalcem zaupava, da šola nima posluha, da bi skupaj sodelovali v korist otroka, ni posluha, da bi otroka posebej opomnili, da si zapiše v zvezek kaj je za domačo nalogo itn. Meto je strah prijaviti na inšpekcijo, ker se boji, da bo še slabše, kot je zdaj.	1 1	Svetovalec je povedal, da je šel osebno na Inšpekcijo RS za šolstvo in osebno govoril z enim izmed inšpektorjev. Rekel je, da podpira, da prijavimo na inšpekcijo, prav tako se je s tem strinjala njegova sodelavka, svetovalka. Navedeta vse napravnosti šole, ki jih vidita oba svetovalca: 1. V vsem tem času se nikoli ni vmešala ga. ravnateljica. 2. Deček je bil 17x na asistenci. Kaj to pomeni za otroka? (Bil je vzet iz razreda in je v kabinetu pisal, zakaj je motil pouk!)	1

			3. Zakaj ga nihče ni zopet usmeril na SCOMS za ugotovitev učnih težav? 4. Postopek, ki ga vodijo, ga vlečejo predolgo. 5. In kako to, da nikomur ni »kapnilo«, da ima otrok morda specifične učne težave in bi morda izvedel postopek usmerjanja. Predlagala sta tudi, da napišemo vlogo na Varuha človekovih pravic in zaprosimo za otrokovega zagovornika, saj se Aneju v tem primeru dogaja krivica. Zagovornik mu bo stal ob strani skozi celotno šolanje in mu bil pri tem v veliko oporo. Inšpekcija je zato, da šolo usmeri v pravilno delovanje, jo na neki način strezni, da začne delovati drugače kot do zdaj. Povesta, da je lahko prijava anonimna in tako nihče ne bo zvedel, kdo je prijavitelj. Oba sta še podala, da je osnovna šola res trdi oreh, da res delajo čisto po svoje in da vidita, da ni prave klime na šoli. Svetovalec doda, da je to veliko odvisno od ravnateljice, ki potem vse potegne za seboj.	
2016 10. NOV.	Anej ima pogosto zdravstvene težave, kot so vrtoglavice, bolečine v trebuhu, slabosti itn. Z očetom se trenutno ne razumeta. Pogosto ostaja doma.	3 2		2

	Na vse nadaljnje govorilne ure sva se z Meto dogovorili, da grem z njo. Želela je, da sem ji v oporo, saj se sama ne znajde dobro ter ne zna tako dobro povedati, kot jaz. Sama ni več želela hoditi na govorilne ure, saj se ji je šola zamerila. Meta in Anej imata velik odpor do šole. Zopet prosiva razredničarko, če bi se dalo, da se Aneju učiteljica pri DOP in ISP podpiše v beležko, tako bi Meta lahko sledila, če deček res obiskuje te ure. Vprašava jo, če lahko sproti dobivava informacije o Aneju, če bi se v šoli zgodilo kaj takega, da bi bilo treba reševati sproti, saj čakati en mesec na naslednje govorilne ure, se nabere preveč in je lahko že prepozno. Meta je bila vidno razočarana in jezna: »Zakaj oni ne pokličejo, ko je treba.« Zdaj je bila tudi odločena, da oddamo prijavo na Inšpekcijo RS za šolstvo, saj res ne more biti slabše, kot je«, je še povedala. Strinjam se z njo in ji rečem, da ji bom pomagala napisati vlogo in ga poslali čim prej na Inšpektorat. (Dnevnik IDPP)		Razredničarka zopet pove, da je Anej nemiren pri njenem predmetu, pri angleščini, toda da se onadva že zmenita. Včasih mu da za reševati, kakšne dodatne naloge ali ga le pogleda in opomni, da se mora zadržati. Pravi, da se vidi napredek, da za enkrat nima nobene negativne ocene. Drugi učitelji ji tudi ne povedo, da bi imeli težave. Odgovori, da je najbolje, da se, kar same zglasiva pri teh učiteljicah in se zmeniva z njimi. Pove še, da ko bo odločba, bodo lahko izvajali vse te postopke, zdaj to ni mogoče, ker imajo preveč učencev v razredu. (Zelo kontradiktno, ali bo po odločbi manj učencev, ali bosta dva učitelja?) Razredničarka predlaga, da naj mati 1x na mesec pokliče na šolo in govori z dotičnim učiteljem in vpraša glede Aneja. Meta odgovori, da ona nima časa, da bo cel čas klicala v kabinet, saj ima slabe izkušnje, da jih je zelo težko dobiti na telefon. Pa tudi, ne ve, katerega učitelja naj pokliče.	
2016 11. NOV.	Meti pomagam napisati pobudo za začetek izrednega inšpekcijskega nadzora na OŠ. Na pobudo obeh svetovalcev s strani SCOMS in nezmožnosti sodelovanja s šolo se je Meta odločila, da napišemo pobudo za inšpekcijski nadzor. Vsi mi smo ji dali upanje, da bo šola le tako začela delovati tako kot mora. Osebnostno se oglašim na Inšpektoratu, že z napisano vlogo za začetek postopka inšpekcijskega nadzora. Želela sem poizvedeti, kakšno mnenje ima inšpektorica in ali je naklonjena k prijavi oziroma začetku postopka nadzora.	1 2	Inšpektorica mi je prijazno povedala, da se je svetovalec s SCOMS že oglasil in jo seznanil s primerom, na pamet ni mogla povedati nič, zato je treba izpeljati postopek in da se bo le na podlagi tega odločila, kako in kaj. Iz primera je razvidno, da šola ne dela dobro, toda če otrok moti pouk je to njegova napaka, je še dodala. Povedala je, da če otrok tako zelo moti pouk, da drugi ne morejo delati, zato on odgovarja in učitelj ne more biti za to kriv. Drugo pa je, ko otroku niso prisluhnili in opazili, da ima učne težave ter da zdaj že tretjič obiskuje sedmi razred. Postopek bo verjetno izpeljan v sredini decembra, ne more pa obljubiti, da ga bo prevzela ona.	1
2016 18. NOV.		0	Inšpektorat RS za šolstvo in šport pošlje: Obvestilo prijavitelju na podlagi 18. člena Uredbe o upravnem poslovanju – v dopisu je navedeno, da	1

			so prejeli vlogo in da bo organ začel postopek po uradni dolžnosti in tako se prijave vlagateljev lahko štejejo le kot morebitna pobuda za uvedbo inšpekcijskih postopkov po uradni dolžnosti itn. Vloga bo obravnavana ko bo možno, če bodo ugotovljene druge nepravilnosti bo organ predal zadevo drugemu organu.	
2016 25. NOV.		0	Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami pri Zavodu RS za šolstvo pošlje strokovno mnenje, v katerem zapišejo, da Anej že tretjič obiskuje OŠ, ves čas šolanja, intenzivneje pa od petega razreda ima težave z matematiko ter s koncentracijo. V šoli učenčevih težav niso ustrezno prepoznali in pravilno obravnavali, zlasti pa ne v obdobju, ko je učenec opravljal popravne izpite iz matematike. Na podlagi pregledane dokumentacije in opravljenih klinično-psiholoških pregledov v okviru SCOMS ugotovljamo prisotnost specifičnih učnih težav na področju matematike in težave s pozornostjo. Klinično-psihološki pregledi so pokazali izrazito neharmoničen profil sposobnosti. Težave s pozornostjo so zaradi sekundarnega pojavljanja čustvenih težav (povečane anksiozno-depresivne simptomatike) še bolj izrazite. Zaradi predhodnega neprepoznavanja primanjkljajev in posledično neustrezno nudene pomoči fantu so se v zadnjem šolskem letu pojavile tudi čustvene težave ter povečan odpor do šole z znižano učno motivacijo. Specifične učne težave težje stopnje na področju matematike in grafomotorike. Oblika dodatne strokovne pomoči: 1h svetovalna storitev, 2h učna pomoč – učitelj Pripomočki: žepno računalno, kartončki in preglednice, številka os.	1
2016 1. DEC.	Meta je zopet rekla, da ne gre na govorilne ure, če ne grem z njo. Odšli sva skupaj. Tudi sama nisem več vedela, kako lahko pristopim do učiteljice in jo spodbudim, da bi lahko uspešno sodelovali. Zanimalo me je predvsem, ali Anej moti pouk le pri nekaterih predmetih ali pri vseh in pri katerih predmetih je drugače. Ker sva imeli le eno uro časa, se nama je zdelo neizvedljivo, da prideva na vrsto na govorilne ure pri vseh učiteljih.	1 1	Razredničarka pove, da Anej dela dobro in da nima nobene negativne ocene. Rekla je, da še moti pouk, toda da ga ona zna usmeriti, opomniti s pogledom in nato je za nekaj časa mir Razredničarka odgovori, da naj se oglasiva kar pri vseh profesorjih. Učiteljica slovenščine naju sprejme in pove, da je dobil negativno oceno za domače branje, ker ni zadosti napisal in odgovoril na vsa vprašanja. Do	2

	Ker je Anej dobil negativno oceno pri domačem branju, sva se oglasili še pri učiteljici slovenščine. Zanimalo naju je, zakaj je dobil enko in na kaj se mora pripraviti ko bo vprašan, kaj mu dela težave, kje mu lahko midve pomagava itn. Njen odgovor je bil kratek! Meta je zopet razočarana, zopet jo moram miriti in ji dajati upanja, iskati njene vire moči.		pozitivne ocene mu je zmanjkalo le po točke. Pove še, da ko bo vprašan mora znati vse.	
2016 2. DEC.	Meta me prosi, ali ji lahko razložim posredovano strokovno mnenje. Povem ji, da mora poklicati na Zavod RS za šolstvo ter se strinjati s posredovanim mnenjem, ki govori o tem, da je Zavod RS za šolstvo preveril OŠ, na katero hodi Anej, če izpolnjuje pogoje, da lahko Aneju nudi posebno pomoč in odgovor je bil pozitiven. Meta pokliče na Zavod RS za šolstvo ter se strinja s strokovnim mnenjem.	3 2	Posredovanje strokovnega mnenja s strani Zavoda RS za šolstvo – komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami je na podlagi prvega odstavka 28. člena Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami preverila o izpolnjevanju pogojev v zavodu v katerega je vključen Anej in dobila pozitiven odgovor. Starše pozivajo, da v 8-ih dneh pokličejo in sporočijo, ali imajo kakšne pripombe na strokovno mnenje. V drugem primeru po 8-ih dneh izdajo odločbo o usmeritvi.	2
	Z Meto se zopet odločiva, da napišem elektronsko sporočilo svetovalcu na SCOMS ter da mu poročam o dogajanju: »Na OŠ so nam rekli, da čakajo vaše poročilo od zadnjega testiranja z Anejem oz. da boste tega poslali k njegovi mami Meti in ona naj bi ga dala šoli. Kdaj mislite, da ga boste lahko poslali?« (Dnevnik – elektronsko sporočilo) Učiteljico sem prosila, ali lahko Aneja posebej opomni, da si zapiše v zvezek kaj je za domačo nalogo in opomni za podpis v beležko za ISP, saj je Anej zelo pozabljen. Odgovor je bil, da z Anejem ne morejo delati posebej saj je preveč učencev in en sam učitelj. Opomnila sem jih, da je odločba za usmerjanje že pred izdajo in da bi zdaj že morali upoštevati usmerjanje! Uspešno smo prijavi na Inšpekcijo, ga. inšpektorica je bila zelo odzivna in je obljubila obisk OŠ po 3.12.		Svetovalec kot vedno mi je odgovoril še isti dan: »Tole, kar berem, me resnično jezi in žalosti. Ta šola nima pojma, kako se ravna v primeru odločbe. Moram povedati, da smo 25.11.2016 imeli Aneja na seji. Strokovno mnenje morate dobiti v nekaj dneh. Lepo prosim, če pokličete na Zavod RS za šolstvo in poveste, da sva govorila in jo lepo prosim, da vam takoj pošlje strokovno mnenje. Nato ga preberite, in če se strinjate, jo takoj pokličite nazaj, in ji naročite, naj vam izda odločbo. Ta je zavezujoča za šolo. Čestitam vam, da ste prijavi inšpekciji. Ga. Inšpektorica je krasna ženska in se bo zavzela za vašega fanta. Šola nikoli ne bo izvedela, kdo je prijavi, pravzaprav bo mislila, da smo mi, Svetovalni center, ker jim bo bolj logično. Inšpekcija bo na šoli kmalu, kar me veseli. Je pa prav, da ste to storili, ker mora ravnateljica za vse tole odgovarjati. In verjamem, da bo. Pozdravite lepo Aneja in njegovo mami. Za fantom bomo vsekakor stali, šoli pa pokazali, da se morajo še veliko naučiti.« (Dnevnik – elektronsko sporočilo)	
2016 6. DEC.	Meta prejme odločbo o usmerjanju za Aneja. Zopet jo preberem in ji razložim napisano, saj ni točno vedela, kaj vse pomenijo navedene točke v odločbi.	1 1	Zavod RS za šolstvo pošlje odločbo za Aneja, da se ga z dokončnostjo te odločbe, usmeri v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in	1

			dodatno strokovno pomočjo, na podlagi 22. člena Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP. [redacted] Z odločbo se mu morajo zagotoviti 3 ure dodatne strokovne pomoči na teden. Od tega se izvajajo 2 uri učne pomoči in 1 ura svetovalne storitve. [redacted]	
2016 DEC.	Z Anejem sem bila pogosto v stiku, preko sms-ov, messengerja in osebnih pogovorov ter učne pomoči pri domačih nalogah. Ko se je vse skupaj poleglo z odločbo je postalo nekakšno zatišje in pričakovanje, da šola spiše individualni učni načrt pomoči ter skliče sestanek. Med tem časom sem morala intenzivno spodbujati Aneja in njegovo mati, da nista obupala in zašla zopet v položaj brez moči. V IDPP z Anejem in Meto sem uporabljala osebno vodenje, saj sem jih vedno znova vodila k dogovorom in dobrim izidom. Ker je naše “tiho upanje”, oz. zastavljeni cilj, da bi morda Anej le šel v osmi razred, spolzel smo morali oblikovati novega. Upanje nam je dajalo še inšpekcijski nadzor, ki bi ugotovilo nepravilnosti. Zdaj je bil cilj, da Anej dobi motivacijo za učenje, da poseže po pozitivnih ocenah in da mu stojimo ob strani v tako težkih trenutkih, ga razumemo in spodbujamo. [redacted] Z Anejem sva se veliko pogovarjala, kjer sem se odzivala osebno. Z Anejem sem podelila tudi svojo osebno izkušnjo s šolo, svoje učne težave, da mi je tudi matematika delala težave in prav tako slovenščina. Skupaj sva raziskovala njegova čustva, saj Anej ni vedel, zakaj nima volje, se pogosto čuti ravnodušnega brez volje. Razložila sem mu, kaj pomeni depresija in anksioznost, možni vzroki in kako se najbolje spopasti z vsem tem. Po tem pogovoru mi je pogosto kar rekel, da je danes depresiven. Težile so ga tudi težave, da so sošolci preetročji, da se ne ujame z njimi, da mu je težko v razredu itn. Delovala sem s perspektive moči, kjer sem iskala njegove vire moči, ga pogosto pohvalila, kako je ustvarjal, kako dobro oponaša znane osebe, kako si zapomni vse o filmih in kako lepo riše. Tega marsikdo ne zna in ne zmore! Spodbudila sem ga še bolj k ustvarjanju in z veseljem mi je kazal njegove izdelke iz lesa in das mase. V pogovoru sva sodelovala, bila sva sogovornika in soustvarjalca – etika udeležnosti.	5 5		0

2017 11. JAN.	Sestanek na OŠ glede odločbe o usmerjanju. Sestanka se udeleži Anej, Meta in jaz. Meta je na sestanku nastopila zelo samozavestno in me pozitivno presenetila. Povedala je, da ji Anej doma vedno potoži, kako trpi v razredu, da komaj čaka, da je konec pouka, da ne prenaša teh otročarij svojih sošolcev itd. Meta je še povedala, da se ji zdi absurdno, da mora Anej že tretjič ponavljati sedmi razred, da je grozno to, da tega šola prej ni videla. (Dnevnik - IDPP) Sestanek je deloval obetaven, vsi skupaj smo se pogovorili, prvič sem začutila, da soustvarjamo s šolo in da poslušamo en drugega. Čeprav razredničarka in učiteljica matematike nista začutili, kako se resnično počuti Anej, saj so bila njihova mnenja različna. To kaže na to, da si nista vzeli časa, da bi ustvarile varno okolje, kjer bi jima Anej lahko zaupal svojo stisko. Razredničarka in Meta sta omenili mojo pomoč kot zelo koristno, kar je tudi meni dalo potrditev, da moja pomoč ni zaman in da smo na dobri poti.	1 1	Sestanka se udeležijo: specialna pedagoginja, razredničarka (Aneja poučuje angleški jezik), učiteljica matematike, učiteljica slovenščine, ki je svojo prisotnost opravičila. Socialna pedagoginja: »Aneju pripada 3 ure dodatne strokovne pomoči na teden, 2 uri za učenje matematike in slovenščine ter 1 ura svetovanja za Aneja ali skupaj s starši.« Razredničarka: »Moram povedati, da se mi zdi, da je Anej sprejet v razredu, da nima več težav s sošolci, vidim ga kako skupaj sodelujejo in se pogovarjajo.« Učiteljica matematike: »Tudi jaz moram povedati, da je Anej sprejet, tudi jaz to opažam, da je veliko bolje kot je bilo prej.« Jaz: Prekinem govorjenje učiteljice in razredničarke. »Anej, kaj pa ti misliš? Kako se pa ti počutiš?« Anej odgovori: NE! Jaz: Se obrnem proti Aneju. »Anej je postal zelo odrasel in se zelo trudi, da hodi v šolo, in da sodeluje z razredom, ni mu pa lahko verjetno, v sebi verjetno nosi veliko stvari, ki ga motijo. Kar povej Anej, kako se trudiš?« Anej: »Ja jaz se trudim, samo mi ni dobro, ne počutim se dobro. Jaz sem tak, ker komaj čakam, da bo konec pouka.« Glede pozornosti: »Predlagam, da bi lahko Anej imel med poukom odmor, morda, da bi rekel učiteljici, da ga na stranišče in bi tako lahko šel ven za dve tri minute, tako da si umiri misli. Lahko bi imel kakšno žogico, da bi jo gnetel v rokah.« Razredničarka: »Ja, Anej ima žvečilni gumi, ki mu ga ne dovolim. Vem, da ga potrebuje, zato ker je živčen, toda tega ne sme imeti, ker potem ga bi vsi učenci radi imeli. Morda je žogica boljša izbira.« Jaz: »Kaj pa ti misliš Anej, kaj bi ti bilo boljše?« Anej: »Ne, ne želim žogice. Ne vem.« Učiteljica matematike: »Ja, to res ni mogoče, da bi namenila toliko pozornosti enemu učencu, ker jih je v razredu preprosto preveč. Se pa potrudim in ko vidim, da Anej začne odtavati z mislimi, ga kdaj vprašam ali povabim v sodelovanje. Samo vedno to ni mogoče.« Specialna pedagoginja: »Pisanje testov	3
------------------------------	---	----------------	---	----------

			boš imel individualno, toda res pri vseh predmetih ne bo možno. Za zdaj le matematika in slovenščina. Uporabljal boš lahko kalkulator, toda ne vedno, to ti bo povedala učiteljica. Uporabljal ga boš, ko boš razumel računanje in ga boš potem imel pri reševanju testa, da boš hitreje rešil naloge. Dodatne ure pomoči boš imel med poukom in boš šel takrat ven iz razreda. Imel boš napovedano spraševanje.« Jaz: »Saj, meni se zdi, da gre Aneju res odlično, kako on vse to pelje, ne glede na to, da ima odpor do šole in da že drugič ponavljanja sedmi razred. Trudi se po svojih močeh in v primerjavi z lanskim letom je on res odličen.« Razredničarka: »Ja to se strinjam. Je pa res, da lansko leto ni imel pomoči. Ja dobro je, da ste se vi vmešali. Sem vesela.« Meta: »Ja brez njene pomoči ne bi bilo nič, bi bila sama, saj vidite, da oče nič ne pomaga. Razredničarka: »Ja vem. Dobro je, da imate nekoga, ki vam je v oporo. Tudi Anej mi je rekel, da so zdaj stvari "pošlihtane", a ne?« Anej: »Aha in se nasmehne, ter pokima.«	
--	--	--	--	--

2017 20. JAN.	Meta me pokliče in pove, da je prejela odgovor inšpekcijskega nadzora nad opravljenim inšpekcijskim nadzorom na OŠ ter da je zelo razočarana. Pove mi, da smo brezveze se toliko trudili, da smo zdaj mi očrnjeni, da bodo na šoli vedeli, da je prijavo dala ona, ter da se nam bodo zdaj posmehovali. Preberem odgovor in sem tudi jaz razočarana nad odgovorom, da niso našli nobenih napak pri vodenju izobraževanja za Aneja. V odgovoru so navedli, da je šola upoštevala vsa priporočila s strani SCOMS. Vsi pa vemo, da ni tako in ravno zaradi tega smo se vedno pregovarjali. Meta, Anej, jaz in dva predstavnika iz svetovalne, ter vsi učitelji in ravnateljica, ki smo bili prisotni na sestanku, smo slišali izjavo socialne delavke, kjer je glasno povedala, da priporočila Aneju več ne pripadajo, ker je ponavljavec, ter da vseh priporočil niso mogli izvajati, saj jih zakon tudi ne zavezuje. V poročilo OŠ, se pravi v svojo dokumentacijo so zapisali, da so vedno upoštevali vsa priporočila in se tako zaščitili pred inšpekcijskim nadzorom. Tu se kaže naša nemoč, kaže se kako deluje naš šolski sistem, tako, da ščiti učitelje in ne učence. Z Meto se odločiva, da napišem elektronsko sporočilo svetovalcu na SCOMS in mu poročam o dogajanju, saj sva bili obe z Meto zelo razočarani.	2 2 Odgovor Inšpektorata RS za šolstvo in šport – posredovali ste pobudo za uvedbo izrednega inšpekcijskega nadzora zopet OŠ, zaradi domnevnih nepravilnosti v poteku izobraževanja učenca 7. razreda Aneja. Na podlagi 24. člena Zakona o inšpekcijskem nadzoru vas obveščamo, da v postopku izobraževanja učenca Aneja se ni dalo potrditi nepravilnosti, saj so šola oz strokovne delavke šole pri pouku matematike, v postopku zaslišanja prilagajale metode in oblike dela ter učencu Aneju omogočile vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči, kot to določa 12.a člen Zakona o OŠ. Poleg tega je bilo delo pri pouku matematika tudi diferencirano, kot to določa 40. člen Zakona o OŠ, pri delu z učencem pa so strokovne delavke predmeta matematika tudi upoštevale priporočila SCOMS, z dne 4.3.2013, zato šoli v zvezi z navedbami iz pobude ni bilo potrebno izreči nobenih ukrepov. Opozorilo je bilo izrečeno glede vodenja dokumentacije. Svetovalec je odgovoril še isti dan: «Ostajam brez besed. Sicer bi si želel, da vse to ni res, a vaše pisanje je popolnoma odkrilo to, kar navajate. Ščitijo eden drugega.» »Strašno sem razočaran in če ste tako prijazni, mi napišite, kateri inšpektor je to bil, ker se ga bom v velikem loku izogibal, saj ne zna ali pa noče stvari priti do dna. Kaj pa zdaj? Niste ostali sami, zagotovo ne. Z vašim bojem ste tudi, vsaj meni odkrili, kako se v našem sistemu tudi dela. Izjemno ste se žrtvovali v tem primeru in ogromno naredili. » »Takle odgovor naj vam ne vzame poguma, saj nas je zadaj le nekaj, ki poznamo resnično plat zgodbe. Le ponosno naj Anej nabira dobre ocene, potem pa, če ima voljo, naj zaključi tu, sicer je treba razmišljati drugače. Dejansko tudi sam nisem vedel, da v naši državi nekaterim nič ne moreš.» (Dnevnik – elektronsko sporočilo)	2
-------------------------------------	---	---	-----------------

2017 26. JAN.	Meta me pogosto kliče, da mi potoži o Anejevem grdem obnašanju do nje in ne delanju domačih obveznosti. Včasih Aneju napišem sms sporočilo in ga tako poskušam vzpodbuditi, da bi se pripravil k delu. Včasih je moja dobronamerna želja vzeta iz njegove strani kot napad in teženje. Anej: »Vsi mi težite!« Metu potolažim in ji dam nasvet, da mora postati bolj asertivna v njenih dejanjih. Velikokrat opažam, da popušča, Anej ne dobi kazni za nekaj, kar je storil narobe ali za neprimerno obnašanje. Če se neprimerno obnaša kot je, da ji odgovarja z visokim tonom, zavpije, ukazuje, zavija z očmi, dela različne grimase, se laže, ne dobi nikoli dobronamerne kazni. Menim, da ravno zaradi tega Anej ne ve, kje so meje. Meta: »Ne grem se več! Dosti imam vsega in njega!«. Potolažim jo s tem, da jo poslušam in jo razumem. Pritrdim ji, da danes ni lahko vzgajati otrok. Aneju napišem sms v katerem ga vprašam, če mu je uspelo narediti za šolo in če bo zraven povedal še kaj po špansko, saj se spomnim, da mi je enkrat rekel, da se je šalil s sošolci, da ima sorodnike v Mehiki in da je govoril z mehiškim naglasom ter da so se mu vsi smejali. »Jaz vem, da boš raztural sploh če dodaš še španščino in svoj talent igranja.« Srečno na govorni vaji. Nazaj mi je poslal smajlija. ☺ Na takšen način sem pogosto spodbujala Aneja k opravljanju domačih nalog in vračanju občutka, da je verjel vase.	1 2	0
2017 27. JAN.	Z Meto greva na Inšpekcijski urad, na pogovor k inšpektorici, ki je izvedla inšpekcijski nadzor. Inšpektorici sem povedala, da šola ni v celoti izvajala priporočil, kot ona navaja v poročilu. Šola je to le zapisala v svoja priporočila, v resnici pa jih ni izvajala. Lahko vprašate tako svetovalna delavca iz Gotske, Aneja in Meto, da Anej, ko je padel, ni imel več podaljšanega reševanja nalog, nikoli ni imel individualnih ur poučevanja, imel je le dopolnilni pouk in izredno učno pomoč v skupini, kar pa Aneju nikoli ni odgovarjalo, saj mu je delo v skupini moteče.	1 1 Inšpektorica je zahtevala vpogled v osebne izkaznice, ter vprašala Meto, ali sem lahko zraven. Meta je privolila. Vprašala je, kdo sem? Rekla sem, da sem zagovornica Mete in da z njo sodelujem že od začetka. Vprašala me je, ali imam kakšen uradni dokument, da sem njena zagovornica. Odgovorila sem ji, da ga nimam, da pa imam Meto, ki lahko potrdi, da to sem. Inšpektorica je bila vidno nezadovoljna in je rekla: »Veste, če nimate uradnega dokumenta, ne morete biti njena uradna zagovornica.« Inšpektorica: »A vi veste, da inšpekcijski nadzor je resnično strogi nadzor in da je vsak učitelj zaprisegel, da ne bo lagal. V svojem postopku sem	1

	Jaz: »Jaz vam le povem še našo stran zgodbe in našo resnico. Zato sva tudi prišli sem, da vam poveva, kako se čutiva midve in kako očitno je celi sistem proti učencu in ščiti učitelje.« Meta: »Jaz se ne znajdem v vsem tem in Simona mi res pomaga, da zdaj vem, kaj lahko rečem in kam se lahko obrnem. Od socialne delavke ali drugih učiteljev nikoli nisem dobila informacije, da naj se zopet obrnem na SCOMS, razen to, da naj grem na Rakitno.« Meta: »Ja in kaj boste vi storili, kako bo zopet naša beseda proti njihovi oziroma njihovo pisanje proti naši besedi. Ah ... samo čas smo zapravljali s tem, čisto brezveze. Če bi to vedela, ne bi šla v to, verjemite mi. A smo bili spodbujeni s strani SCOMS.« Obe sva odšli zelo razočarani s sestanka. Meto sem potolažila, čeprav nisem čutila, da jo lahko, saj sem bila tudi sama malce prizadeta in sem se počutila še kar nekaj časa zelo prazno. Mislim, da sem čutila, našo nemoč, porajali so se dvomi, če sploh delamo v pravo smer, verjetno sem čutila ta poraz, ki me je tako močno prizadel. Ves ta trud in napor se niso obrestovali. Da sem zopet dobila vsaj kanček volje, sem pomislila ne nazadnje na Aneja. Če se pri njem kažejo pozitivni koraki, se moram počutiti, da sem tudi jaz vsaj nekaj pripomogla k temu. Ponosna sem bila na Meto, saj se je že drugič v tem času postavila zase in za svojega sina. Govorila je samozavestno, celo strokovno in ostala je v svoji pokončni drži. Po sestanku sem jo pohvalila in jo vprašala, kako je znala tako dobro govoriti. Povedala mi je, da se je veliko naučila od mene in da zdaj vidi, kaj lahko reče, kjer so njene in sinove pravice.		zaslišala vsakega učitelja posebej. Inšpektorica: »Še nikoli v življenju nisem imela postopka, kjer bi šola lagala. Veste to so resni postopki, to nikakor ni možno. Šola ima res vse dobro zabeleženo in vodeno.« Se obrne proti Meti in ji pove: »Veste tudi vaš otrok ni izpolnjeval vseh dolžnosti, veste, da ni izkoristil vseh ur za dopolnilni pouk in izredno pomoč, in tudi vi niste redno hodili na govorilne ure in zato so, da sproti rešujete takšne primere. Če bi vse to upoštevali tudi do tega ne bi prišlo, zdaj pa kritizirate šolo, da je vse ona kriva.« Meta: »Ste rekli, da ste osebno zasliševali učitelje, potem ta postopek ni bil anonimen, kot je bilo rečeno. Inšpektorica: Ne, saj postopek nikoli ni anonimen, če ga prijavite vi sami. No, ne vedo, da ste vi, vedo pa, da se je šlo za Aneja.« Jaz: »Druga inšpektorica mi je namreč zagotovila anonimnost postopka!« Jaz: »Zanima me tudi to, kdo je potem dolžan usmeriti otroka naprej na SCOMS?« Inšpektorica: »Ja vi, kot starši ste dolžni obiskovati center, ne šola. O tem govori tudi zakon.« Jaz: »Se pravi pri pomoči petstopenjskega kontinuuma je iz 4. stopnje na 5. stopnjo, dolžan ukrepati starš?« Inšpektorica: »Seveda.« Jaz: »Ja kdo pa je potem dolžan za odkrivanje učnih težav in ukrepanje?« Inšpektorica: »O tem pa govori ZVOPP – zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, tega nadzira komisija Zavoda RS za šolstvo. Inšpekcija ni dolžna tega ugotavljati. Inšpekcija: Glejte šola ,ni dolžna, vi ste starš in vi se morate zavzemati za svojega otroka. Takoj ko opazite probleme, se je treba takoj pogovoriti. Otroka morate znati usmerjati, mu pomagati pri težavah.« (Dnevnik)
2017 29. JAN.	Učna pomoč Aneju. Aneju pomagam napisati nalogo za domače branje. Ker gre za isto knjigo kot lansko leto, se je Aneju ni dalo brati še enkrat. Nekaj je prepisal iz lanskega leta, drugo pa sva dodala skupaj. Knjigo sem prelistala, jo na hitro prebrala ter označila strani, kjer se mi je zdelo pomembno, da jih prebere še Anej. Obnovo in odgovore na vsa	1 1	0

	vprašanja sva pisala celo popoldne, saj je Anej potreboval veliko odmora. Koncentracija mu je zelo padala, pogosto sem ga morala spodbujati in motivirati. Vmesni odmori so bili pogovori o filmih, računalniških igrinah, prijateljih, s katerimi snemajo kratke filmčke, o šoli itn. Pohvale o njegovih močnih področjih, kot je talentu igranja, risanju so ga motivirale, da sva dokončala domače branje. Anej je prvič dobil štirico za domače branje. V šoli so pisali še odgovore na vprašanja, na katere je zdaj vedel odgovore, saj sva zelo podrobno obdelala knjigo. Aneja sem pohvalila in vidno je bil vesel.			
2017 15. FEB.	Učna pomoč Aneju. Meta me pokliče in vpraša, ali bi lahko Aneju pomagala pri plakatu o hrustančnih ribah. Tokrat ga je Anej želel narediti v Power Point programu, saj že večina sošolcev uporablja ta program. Aneju je bilo nerodno, ker je še vedno delal plakate, zato je želel tudi on narediti v tem programu. Pokazala sem mu orodja v programu Power Point ter nato kje in kako pobrskati po Internetu o hrustančnih ribah. Nato sva skupaj ustvarjala, naredila prezentacijo z efekti in slikami. Na koncu se je Anej še pošalil in nalepil smešno sliko, saj je zopet želel nasmejati učiteljico in sošolce. Uspelo mu je. Za predstavitev je dobil petico in sošolci ter učiteljica so se zelo nasmejali zadnji liki.	1 1		0

2017 3. MAR.	Meta in Anej gresta prvič sama na govorilne ure. Poklicala me je Anejeva mati in mi povedala, da sta šla z Anejem na govorilne ure. Oglasila sta se pri razredničarki, učiteljici slovenščine in matematike. Anejeva mati je v skrbeh, da bo zopet popustil in da ne bo izdelal sedmega razreda. Pove mi, da jo nič ne uboga, da ji non stop odgovarja, se zapira v sobo itd. Odgovorim, da naj ne bo v skrbeh, da ima do zdaj vse pozitivne ocene, da bomo delali na tem, da ne bo dobil negativne ocene, če pa jo bo pa jo bo takoj popravil, takoj bomo odreagirali in ne bomo pustili, da se enice nabirajo. Prosim jo, da naj mu vliva upanje, ga spodbuja in nikakor ne omenja, da ne bo naredil razreda itn. Strinja se in obljubi, da se bo potrudila, da ga bo spodbujala in ne kritizirala. Pove, da je težko, saj jo dostikrat spravi ob živce z neprimernim obnašanjem, ne delanjem domačih nalog in ne učenjem.	2 1	Razredničarka, učiteljica slovenščine in učiteljica matematike: vse so povedale, da je Anej zelo popustil, da zopet zelo moti pouk in pri matematiki ne sodeluje. Ocene so še vedno pozitivne, vendar bodo v kratkem začeli z drugim ocenjevalnim obdobjem, spraševanjem in izpiti.	1
2017 8. MAR.	Učna pomoč Aneju. Anej je moral narediti predstavitev o Tolkienu, avtorju Gospodarja prstanov. To je Anejev najljubši film, katerega zna napamet. Presenetil me je, ko mi je povedal vsa imena igralcev v filmu, recitiral cele odlomke iz filma in zapel celo pesmi v angleščini. Pomoč je potreboval le pri usmerjanju kaj napisati in kako razvrstiti besedilo po sklopih. Anej se je rad vmes šalil, mi kazal kratke filmčke ter me želel zabavati. Vmes je tipkal po telefonu in se pogovarjal s prijatelji itn. Veliko sva govorila o njegovih prijateljih, s katerimi se druží. Skupaj radi hodijo po gozdu, plezajo na lovske kočé, kolesarijo ter snemajo smešne kratke filmčke. Vesela sem bila za Aneja, da ima končno družbo, krog prijateljev, s katerimi se dobro razume, saj je bil prej pogosto sam in mu je bilo vedno dolgčas. Z učiteljico slovenščine se ne razumeta najbolj, čeprav misli, da sta se nazadnje malce zblížala in postala prijatelja. Vprašal jo je, kaj je počela za Valentinovo in to se mu je zdelo zelo zabavno. Anej je za prezentacijo dobil oceno tri. Pohvalila sem ga, čeprav je on računal	1 1		0

	na višjo oceno. S tem je pokazal, da mu ni vseeno, saj je v preteklosti vedno rekel, ah za dve pa bo. Se pravi, da si Anej postavlja tudi višje cilje, ima motivacijo za učenje, kar je dobro.			
2017 21. MAR.	Meta me pokliče in pove, da Anej ne želi v šolo, ker bo vprašan geografijo. Meta mi pove, da Anej v petek ne bo šel v šolo, ker nima napovedanega spraševanja pri geografiji in se boji, da bo vprašan. Svetujem ji, da naj pokliče na šolo in vpraša, kako je s tem. Meni se zdi logično, da ima napovedano spraševanje, pri geografiji pa sploh, saj je imel enkrat že popravni izpit. Tudi na sestanku smo se dogovorili, da ima napovedano spraševanje. Meta me kasneje pokliče in reče, da se ji nihče ne oglasi in da je morda tako bolje, da pustimo stvari in da ne gre v šolo. Odgovorim ji, da to ne pride v poštev, ker če pustimo stvari, bo še slabše, potrebujemo se pogovoriti in uvesti skupaj s šolskimi delavci in z Anejem. On to potrebuje, da ne bo popustil, da se skupaj zmenimo kako bomo peljali stvari naprej. Opažam, da Anej popušča v smislu koncentracije, šolsko delo ga zopet ne zanima prav nič in zopet se želi izogibati šoli, ker ga je strah, da bo dobil enko. Če se bomo usedli skupaj in planirali stvari za naprej mu bo lažje. Dogovorili se bomo, da bo imel napovedano spraševanje, podaljšan čas pisanja in po želji bo lahko pisal sam, lahko bo zapustil razred če mu bo preveč za par minutk in se vrnil nazaj. Če potrebuje še 1 uro na teden za posvet, pogovor, mu to morajo nuditi. Šola zopet ne upošteva dogovorov. Anej med poukom ne sme zapustiti razreda za nekaj minut, kot smo se dogovorili. Ne nudijo mu 1 ure svetovanja.	1 1		0
2017 24. MAR.	Pokliče me Meta in pove, da je zelo razočarana nad šolo, saj da je govorila specialno pedagoginjo, ki ji ni znala povedati, ali ima Anej napovedano spraševanje pri geografiji. Nato je Anej šel vprašat še socialno delavko, ki mu prav tako ni znala povedat ali ima napovedano spraševanje. Tako je Anej v petek ostal doma, ker se je bal, da ga bo učiteljica vprašala.	1 1	Specialna pedagoginja Meti ne zna povedati ali ima Anej napovedano spraševanje tudi pri predmetu geografija. Socialna delavka ne zna povedati Aneju, ali ima napovedano spraševanje pri predmetu geografija.	2

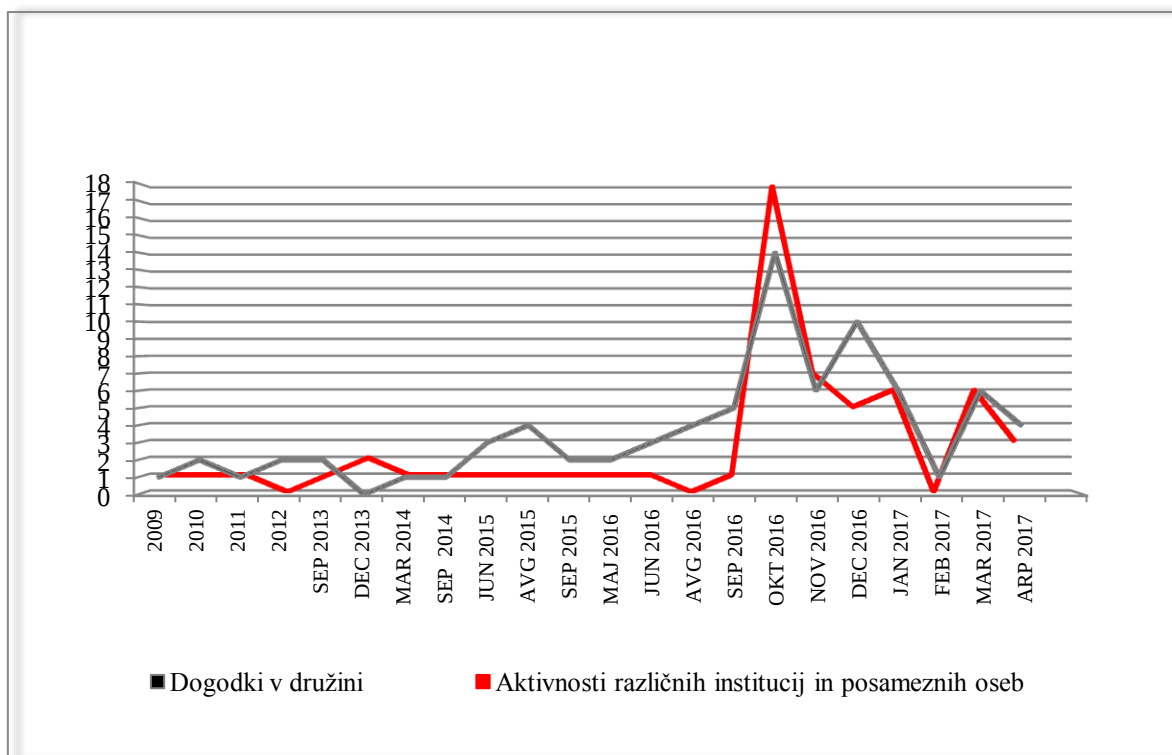
	Svetujem jima, da skličemo sestanek in se pogovorimo ter določimo stvari za naprej. Meta si tega ne želi, saj se zopet boji, ali bomo tečni, da ga bodo zafkrnili in ne bo naredil sedmega razreda. Ker ne želita, da skličemo sestanek, se odločimo, da Aneju še bolje stojimo ob strani, in če se mu bo resnično zataknilo bo potrebno takojšnje ukrepanje in sestanek s šolo. S tem se strinjata oba. Anej ima pred seboj izpitno obdobje, spraševanje in delo na domačem branju ter predstavitvi. Če bo želel pomoč, sem jima na voljo, drugače pa ga bom prepustila, da tokrat dela sam.			
2017 27. MAR.	Meto je zopet razjezilo, da mu je učiteljica geografije dala datum čisto proti koncu izpitnega obdobja, saj se bo do takrat nabralo preveč snovi in je Anej ne bo znal. Anej je rekel, da je dobro, saj ima zdaj preveč drugega dela. Pri Aneju opazim, da pušča vse do zadnjega, zato ga bom poskušala ves čas spodbujati, da si organizira stvari vnaprej, da se mu ne bo na koncu nabralo preveč.	1 1	Učiteljica geografije Aneju napove spraševanje in določi datum 5. 5. 2017.	1
2017 3. APR.	Sestanek na SCOMS (Meta, Anej in jaz) Z Meto mu zaupava, da sva zelo razočarani nad inšpekcijskim nadzorom. Vprašam ga, kaj lahko še storimo, če vsi vemo, da šola ni pravilno vodila postopek? Meta pove, da se čuti, da je bilo vse brezzvezno, da se je le osmešila pred vsemi in sploh pred učitelji, ki se ji verjetno zdaj smejijo. Še enkrat pove, da komaj čaka, da ne bo imela več opravka s to šolo.	1 1	Svetovalec je testiral Aneja in povedal, da ima koncentracijo na zelo nizkem nivoju. Rekel je, da se je pri vaji veliko motil, da ni sledil navodilom. Svetovalec je vidno šokiran in pove, da so tudi vsi na SCOMS šokirani nad delom inšpekcije. Obljubi, da bo tudi on odšel na inšpekcijo in osebno govoril z inšpektorico, s katero se je že menil in nato še z inšpektorico, ki je izvedla postopek. Tudi njega zanima, kako se je inšpektorica lotila zadeve in povedal bo tudi svoje stališče, slišane in videnega. Odgovori mi, da naj se zdaj le osredotočimo, da bo Anej naredil razred. Pove tudi, da so bile kršitve pri petstopenjskem kontinuumu pomoči in da mu je žal, da se je tako končalo. Toda pohvalil je Meto in mene, da sva vztrajali tako dolgo in speljali postopek do konca. Pove nama, da ker ima Anej zelo nizko koncentracijo, ga je potrebno še izdatno motivirati. Pove tudi, da otrok nima	1

	Spomnim ga še na tretji izredni popravni rok, če mi lahko pove njegove izkušnje s tem?		delavnih navad, da mu je treba prepovedati igranje računalniških igrice in da mu je težko, saj je razpet med materjo in očetom. Želi, da bi se stvari med očetom in materjo uredile, da je potrebno dati na stran stvari iz preteklosti in se posvetiti Aneju in skupnemu sodelovanju, da bo uspešno zaključil sedmi razred in osnovno šolo in tako naprej.	
			Svetovalec je rekel, da bo šel tudi sam na MIZŠ in povprašal o tem, da so se s tem primerom odprla nova vprašanja, ki jih je treba doreči.	
2017 13. APR.	Meta in Anej odideta sama na SCOMS k drugi svetovalki. Meta mi sporoči, da ji je povedala vse o inšpekcijskem nadzoru ter obnašanju šole. Anej pove, da mu gre dobro zato, ker mu na šoli pomagajo, ker ima individualno učno pomoč pri matematiki. Učiteljica mu razloži večkrat, tolikokrat, da razume. Med pisanjem ali spraševanjem pa mu namigne, ali začne reševati narobe.	1	Svetovalka na SCOMS Aneja in Meto vpraša, kako jima gre ter kako to, da Aneju zdaj gre, da nima nobene negativne ocene? Pove jima, da je zgrožena nad postopki šole in da mora šola enkrat za vse to odgovarjati. Ni zadovoljna, da se je tako izpeljalo, če šola ni odgovarjala zdaj, bo zagotovo enkrat v prihodnosti.	1
2017 25. APR.	Meta se oglasi pri meni in mi pove, da se Anej nič ne uči, da je skozi na računalniku in da sploh ne ve, kako ima lahko pozitivne ocene. Nič je ne uboga in ji odgovarja. Čeprav včasih prinese drva ali pospravi za seboj. Pove, da ni šla na govorilne ure zaradi smrti v družini in da bo poskušala iti na dopoldanske govorilne ure 26. 4. 2017. Skrbi jo, da ne bo popustil, saj je mesec maj zelo pomemben. Spodbudim jo, da naj gre na govorilne ure, saj bodo druge govorilne ure šele konec maja in takrat bo že prepozno, če se bo Aneju vmes kaj zataknilo. Povem ji, da naj gre in naj vpraša, kako gre Aneju ter če potrebuje kje več pomoči, da mu lahko pomagamo.	1 1		0
2017 26. APR.	Meta me pokliče in pove, da je klicala na šolo in da ni dobila razredničarke, jo pa je potem poklicala nazaj. Bila je zadovoljna s pogovorom in odnosom razredničarke.	1	Razredničarka vrne Metin klic in ji pove, da gre Aneju dobro. Pri angleščini je zelo nadarjen, jo pa moti, da med uro vleče zvezke od drugih predmetov in se uči druge stvari, namesto da bi poslušal angleščino. Pove še, da še občasno moti pouk, drugi učitelji pa ji tudi ne poročajo, da bi imeli kaj več težav.	1
2017 7. MAJ	Učna pomoč Aneju pri angleščini. Pokliče me Meta in me prosi, če lahko Aneju pomagam pri domači nalogi za angleščino. Do ponedeljka mora imeti govorno vajo s pomočjo Power Point prezentacije. Anej si je izbral zgodbo, ki	1 1		0

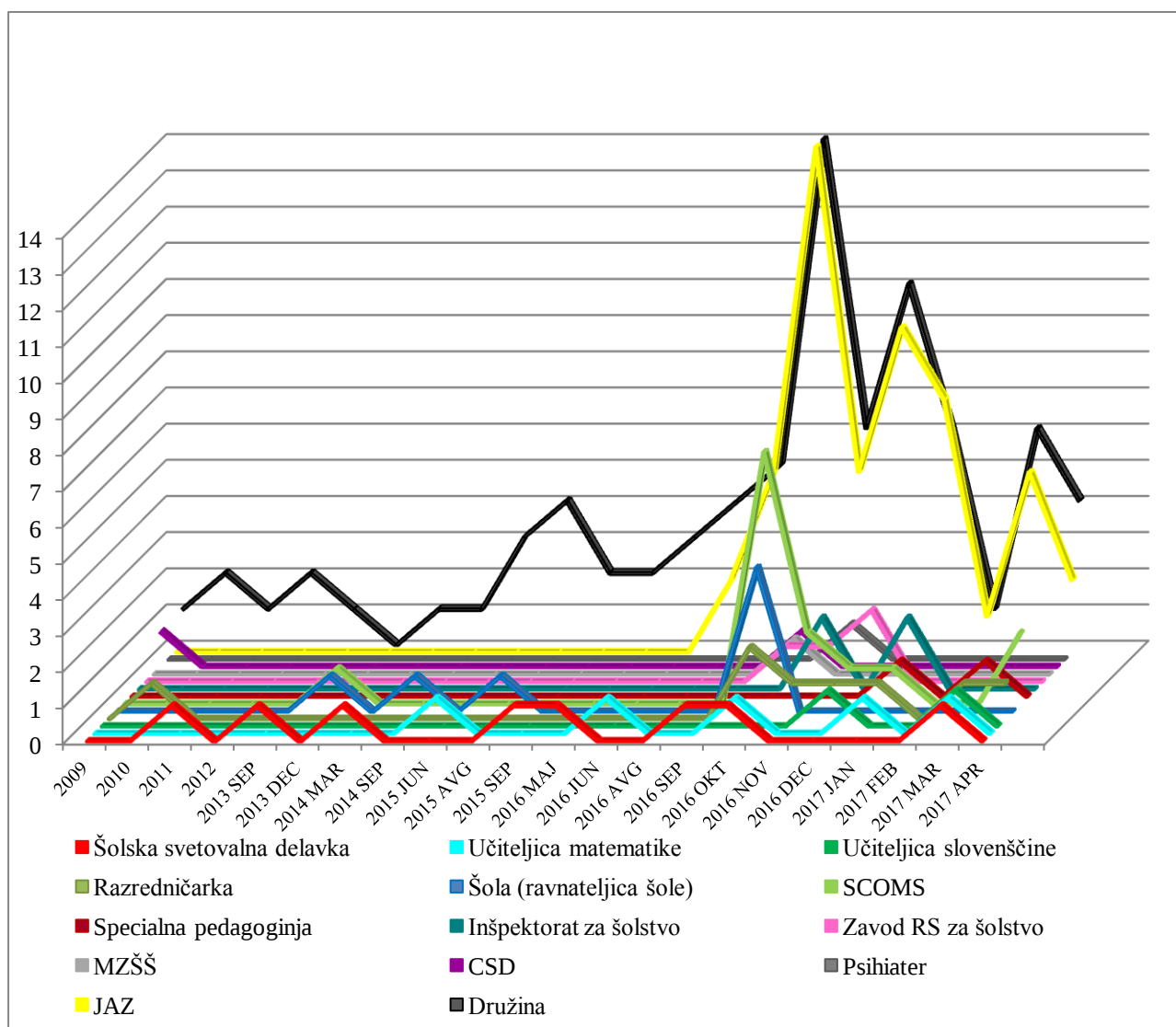
	govori o duhcu - Ghost story. Domačo nalogo sva delala pozno v noč, saj me je Meta poklicala že pozno proti večeru. Skupaj sva sestavila zgodbo. Jaz sem mu pomagala predvsem z efekti in slikami in Anej je s svojim talentom naredil zgodbo smešno in strašno. Za govorno vajo je dobil štirico. Učiteljica ga je zelo pohvalila in jaz tudi.			
2017 28. MAJ	Učna pomoč Aneju pri matematiki. Z Anejem se slišiva preko elektronskega medija in mi zaupa, da ima težave pri reševanju matematičnega učnega lista. Slika ga s fotoaparatom in mi ga pošlje. Nato mu razložim naloge in postopek reševanja tekstnih nalog, te mu predstavljajo še vedno težavo.	1 1	Učiteljica matematike pomaga Aneju rešiti učni list in mu razložiti izpitne naloge.	1

7.1.1 SINHRONI KRONOLOŠKI DIAGRAM

Sinhroni kronološki diagram prikazuje gibanje števila dogodkov skozi čas (kvantitativni vidik) in razdelitev aktivnosti po akterjih, s prepletanjem sosledij raznih vrst dogodkov (kvalitativni vidik). Prvi diagram prikazuje dogodke v družini in aktivnosti institucij ter posameznih oseb. Drugi diagram poleg dogodkov v družini prikazuje še aktivnosti po različnih institucijah in posameznih oseb ter mojo aktivnost oziroma sodelovanje z družino. Tako se vidi pogostost dogodkov v določenem časovnem obdobju. Izbrana časovna enota so bili meseci in leta. Za dogodek v družini sem beležila vsakršno stisko družine in otroka, negativna in pozitivna odzivanja, iskanje pomoči, spraševanje in dvome, obiskovanje različnih institucij in srečevanje s posameznimi osebami itd. Za aktivnosti različnih institucij in posameznih oseb sem beležila vsakršen pozitiven ali negativen odziv oziroma odgovor (odločba, dopis, odgovor na vlogo in prošnjo, poročilo itd.), posredovanje informacij, usmerjanje in svetovanje itd. Svoje sodelovanje sem beležila kot svetovanje, podporo, usmerjanje in pomoč pri postopkih, iskanje informacij, udeležbo na sestankih, govorilnih urah, zagovorništvo – komuniciranje v imenu matere z njenim dovoljenjem in njeno prisotnostjo, učno pomoč otroku itd.



Graf 1 Sinhroni kronološki diagram (dogodki v družini in aktivnosti posameznih institucij)



Graf 2 Sinhroni kronološki diagram (dogodki v družini in aktivnosti različnih institucij in posameznih oseb)

7.2 ANALIZA VZORCEV DOGODKOV

7.2.1 ANALIZA ČASOVNIH VZORCEV DOGODKOV OZ. INTERAKCIJ SINHRONE KRONOLOGIJE

Sinhrona diagrama sta mi v pomoč za analizo celotnega poteka študije primera in prikazujeta, kdaj je bilo več dogodkov in kdaj manj, simetrijo in asimetrijo med krivuljama oziroma krivuljami ter zaporedje dogodkov družine in odzivnost zunanjega okolja (zunanje institucije, posamezne osebe).

Prvi diagram, kjer sta prikazani le dve krivulji, in sicer krivulja dogodkov v družini na eni strani in krivulja aktivnosti različnih institucij in posameznih oseb na drugi strani, ima izrazite tri vrhove. Eden od vrhov (prvi) je izrazito višji. Vrhovi so ločeni s padajočimi črtami, ki pomenijo prekinitve oziroma manjše število dogodkov. Vrhovi predstavljajo večanje števila dogodkov v družini (množenje negativnih dogodkov) in na drugi strani večanje števila aktivnosti različnih institucij ter posameznih oseb. Krivulji sta asimetrični, vsaka ima po tri vrhove, od katerih je prvi najizrazitejši. Krivulja družine je vedno višja od krivulje aktivnosti različnih institucij ter posameznih oseb, razen pri prvem vrhu je krivulja institucij višja. Pri krivulji aktivnosti različnih institucij sta prvi in tretji vrh skoraj simetrična, medtem ko je drugi vrh izrazito nižji in asimetričen. Obdobju intenzivnih procesov sledi obdobje, ko se dogodki družine in aktivnosti institucij postopoma zmanjšujejo. Iz diagrama je razvidno, da je začetno zaporedje dogodkov asimetrično, od prvega vrha skoraj simetrično. V družini lahko vidimo, da so skozi celotno obdobje prisotni dogodki, medtem ko s strani institucij ni večje aktivnosti, razen izrazite aktivnosti od prvega vrha, ki se simetrično nadaljuje s krivuljo družine. Dogodkom v družini od prvega vrha sledi dogodek v okolju (odziv - aktivnost institucij), gre za reaktivno naravo aktivnosti različnih institucij. Dogodkov v družini je bilo zagotovo več do avgusta 2016, vendar so bili skrbno beleženi šele po tem datumu. Medtem ko je bilo lažje beležiti aktivnosti različnih institucij tudi za nazaj, zaradi uradnih dokumentov. Vpogled v celotno dogajanje v družini je vedno odvisen od razvidnosti: kaj povedo družinski člani, kaj pove njihovo vedenje, ob katerih dogodkih posredujejo različne institucije itd. Iz prvega diagrama ne moremo razbrati, zakaj so se začele institucije tako močno odzivati, vendar lahko sklepamo, da je bilo veliko izrazitih dogodkov s strani družine oziroma otroka, ki je potreboval pomoč.

Dogajanje v družini je diskontinuirano. Vmesne prekinitve pomenijo odsotnost informacij o dogajanju v družini. Otrok ima vse večje učne težave in družina je v vse večji stiski, kar se kaže na naraščajoči krivulji. Medtem ko krivulja aktivnosti institucij z vmesnimi prekinitvami ne narašča vse do avgusta 2016, ko je naraščanje največje. Od takrat naprej lahko govorimo o naraščanju dogodkov. Institucije so se začele odzivati in nuditi pomoč. Aktivnosti se izmenjujejo z manjšo aktivnostjo. Kot že rečeno, podatki o dogajanju v družini nujno ne prikazujejo dejanskega dogajanja, temveč gre za razvidnost. Diagram nam prikazuje, kako se institucije odzivajo z zamikom, gre za prakso »gašenja požarov«, odzivanje na moteče vedenje oziroma odzivanje na večjo družinsko stisko. Vidimo, da če

so prisotni manjši družinski dogodki, se institucije ne odzivajo z aktivnostmi. Sinhrona kronologija prikazuje izrazito neodzivnost institucij vse do oktobra 2016. Od tega datuma naprej gre za intenzivne procese podpore in pomoči, s tem so tudi premori krajši. Izraziti stiski družine v zamiku sledijo aktivnosti institucij, pojavljajo se sočasno ali jim sledijo, vendar jih nikoli ne prehitijo. Gre za **medsebojno odvisnost dogodkov**, ki potrjujejo reaktivno naravnost procesov podpore. Zanimivo je, da se ta zveza med dogodki pojavi šele po dogodkih v družini, ko se vključim (prostovoljka) v proces podpore in pomoči. Od takrat se intenzivno odzivajo tudi institucije. Pred tem vidimo, da se družina sooča s stiskami, problemi, učnimi težavami itd., na katere se institucije ne odzivajo intenzivno. Krivulja se zaključuje padajoče. Daje vtis, da se je stanje v družini stabiliziralo oziroma da se težave rešujejo in stiska družine se manjša ter da je potreba po vključevanju strokovnih institucij vse manjša. Slednje lahko potrdim, saj je otrok tekom procesa pridobil odločbo o usmerjanju, s katero so se njegove težave zmanjšale, lahko bi zapisala, da so se v celoti rešile. Mati ima manj skrbi in več upanja, da bo otrok zaključil sedmi razred ter se uspešno vpisal na skrajšani dvoletni osnovnošolski program na drugi šoli.

Drugi diagram ob dogodkih v družini prikazuje aktivnosti po različnih institucijah, posameznih oseb in moje sodelovanje v procesu podpore in pomoči od avgusta 2016. Krivulje so izrazito asimetrične, razen krivulje družine in krivulje mene kot prostovoljke, ki sta od avgusta 2016 še najbolj simetrični. Aktivnosti šolske svetovalne službe, učiteljice matematike in šole (ravnateljice) so šibko prisotne skozi celotni diagram oziroma skozi celotni potek procesa pomoči, intenzivirajo se le ob večjih učnih in vedenjskih težavah otroka oziroma takrat, ko se nanje obrača mati s svojo skrbjo in stisko. Aktivnosti drugih institucij in posameznikov (Zavod RS za šolstvo, MZŠŠ, SCOMS, razredničarka, specialna pedagoginja, Inšpektorat za šolstvo) so aktivne po avgustu 2016 v povezavi z mojim sodelovanjem. Rumena krivulja (prostovoljka) je od avgusta 2016 zelo simetrična s krivuljo družine, kar kaže na to, da smo z družino vzpostavili delovni odnos in skupaj ustvarjali rešitve. S tem smo spodbudili druge institucije k sodelovanju oziroma k odzivanju. Skupaj z našo vztrajnostjo, iskanjem odgovorov in rešitev se aktivnosti različnih institucij in posameznih oseb odzivajo. Predvsem se odzivajo na naša vprašanja, nikoli ne samoiniciativno. Krivulja aktivnosti CSD, psihiatra in učiteljice slovenščine ima le enkrat manjši vrh oziroma izraža manjši odziv, kar zopet pomeni odziv na naše vprašanje. Na družinske dogodke se najbolj odzivam jaz (prostovoljka), SCOMS in šola

(ravnateljica), kar kaže prvi vrh pri vseh treh krivuljah. Na dogodke družine se kljub stiski avgusta 2015 institucije ne odzivajo.

7.3 SINTEZA UGOTOVITEV IN ODGOVOROV NA RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Raziskovalna vprašanja (v nadaljevanju RV) sem razdelila na tri vsebinsko povezane teme, ki sem jih označila s črkami A, B in C. Na vsa zastavljena vprašanja (označena z zaporednimi številkami) iz vsake teme sem podala odgovore, ki sem jih pridobila iz podatkov analize in jih povezala s teoretičnimi spoznanji. Za bolj poglobljeno razumevanje obeh diagramov bom analizirala vsebinske povezave med dogodki, ki jih bom poimenovala »vzorec«. Pri analiziranju različne dokumentacije, dnevniskega zapisa in opazovanja z udeležbo sem razlikovala oz. prepoznala značilne interakcijske vzorce v izbrani družini, v procesih podpore in pomoči družini s strani šole in drugih institucij.

A) Analiza izvirnega delovnega projekta pomoči (IDPP) z družino in otrokom s specifičnimi učnimi težavami v postopku iskanja in ustvarjanja rešitev v odnosih s šolo

RV A1: Katere interakcijske vzorce in značilnosti odnosov med starši in otrokom, ki so lahko vplivali na razvoj učnih težav pri otroku, je mogoče prepoznati v družini?

Odgovor na RV A1

Vzorec: Ob **popustljivi, nedosledni, nemočni materi in odsotnem očetu se pojavi težavno vedenje otroka** (nizka samopodoba, samovrednotenje, nizka stopnja motivacije, težave pri organizaciji učenja, odsotnost delovnih navad, velika čustvena nihanja, uporniško vedenje, učne težave, slabša sposobnost pozornosti in koncentracije).

Interpretacija: Otrokova starša sta se ločila, ko je otrok obiskoval prvi razred. Po ločitvi je deček ostal pri materi. Že zelo zgodaj je občutil stres in bil razdvojen med staršema. Očeta je obiskoval na določene dneve. Pri vsakem od staršev so veljala drugačna pravila in različne delovne navade. Pri očetu ni bilo popuščanja, medtem ko je mati dečku želela nuditi vse in je postala zelo zaščitniška do sina. Mati je bila zelo popustljiva in nedosledna pri vzgoji. Deček kasneje začne zavračati obiske pri očetu, tudi zaradi tega, ker pri njem

veljajo strožja pravila glede učenja. Med očetom in materjo pride do konfliktov zaščitniške in učne vzgoje. Zato se oče umakne iz sinovega življenja. Mati nima avtoritete in neprimerno vedenje otroka ni primerno obravnavano. V tretjem razredu so bile že vidne učne težave z najizrazitejšo težavo pri matematiki, ki se je stopnjevala vse do sedmega razreda. Odraščal je v okolju, kjer ni mogel razviti učnih navad, saj je bil razdvojen med dve družini z različnimi delovnimi navadami. Zaradi konfliktne komunikacije med očetom in materjo je otrok razvil veliko čustveno nihanje ter v sebi kopičil negativno čustveno vedenje z jezo. Otrok je začel iskati izgovore in se enkrat skliceval na očetova, drugič na materina pravila. Nezanemanje očeta za sinov učni uspeh oziroma napredovanje je pri otroku vzbudilo nizke občutke samovrednotenja, prepričan je bil, da se na nikogar ne more zanesti in mu zaupati. Neurejene razmere doma so posledično vodile v to, da se je deček začel zapirati vase in tako postopoma izgubil svoj krog prijateljev. Čutil se je osamljenega in nezaželenega. Mati mu ni mogla pomagati pri učni snovi, zato je pogosto prosila svoje prijatelje. Starejši ko je otrok, vedno bolj postaja uporniški. Otrokovo domače okolje je vplivalo na razvoj učnih težav oziroma jih je lahko še utrjevalo, če se je deček z njimi že rodil. Otroci z učnimi težavami potrebujejo organizirano in strukturirano delo. Potrebujejo veliko podpore in delovne oziroma učne navade.

RV A2: Katere metode in koncepte sem uporablila v procesu socialnega dela z družino in otrokom z učnimi težavami v postopku iskanja in ustvarjanja rešitev v odnosih s šolo za uspešno napredovanje učenca?

Odgovor na RV A2

Vzorec 1: Moje (prostovoljka) sodelovanje v IDPP je pri **otroku in družini sprožilo medsebojno zaupanje, upanje, povezanost in pripravljenost, da poskusijo znova.** Otrok počasi razvije drugačno vedenje, drugačen odnos do sebe, vedenje, ki je začelo slediti ciljem, kot npr. pozitivne ocene, manj moteče vedenje v šoli, opravljanje domačih nalog, motivacija za doseg višjih ocen, druženje s prijatelji itd.

Interpretacija: Ko sta družina in otrok bila v največji stiski, obupana nad tem, da deček nikoli ne bo zaključil osnovne šole, sem se vključila jaz. Potrebno je bilo veliko dela in potrpljenja, da so se stvari začele obračati na bolje. Najprej sem z njima **vzpostavila zaupljiv in varen delovni odnos** ter ju **povabila v proces pomoči**, v katerega sta privolila oba. Potrebno je bilo veliko ur pogovorov, podajanja informacij o njihovih pravicah,

možnostih in ciljih, ki jih lahko še vedno dosežeta. **Krepila sem njuno moč.** Ko sta mati in otrok začela verjeti, da morda ni zamujeno vse, sta mi prisluhnila in dovolila, da smo skupaj soustvarjali rešitve. **Občutek varnosti in zaupanja** je pri otroku sprožil vedenje; da lahko nekomu zaupa, da deli svoje občutke – jezo, žalost, razočaranje; in občutek, da ni vsega kriv on itd. Njegove učne težave s strani matere niso bile prepoznane in so bile videne, kot da je deček len in nima zanimanja za šolo. Dečku sem **prisluhnila in ga razumela.** Razumela sem, da se uči in da ne razume, da se trudi, da je pogosto nejevoljen, zaspan, brez energije za karkoli, da mu vsi težijo, da si želi končati šolo, a ne ve, kako. Ko sem z njim **raziskovala njegova močna področja,** kot je igranje: risanje, ustvarjanje iz različnih materialov, znanje o znanstveno fantastičnih filmih, iz katerih mi je celo pel pesmi in citiral odlomke, sem bila navdušena, ga pohvalila, mu povedala, da je to dragoceno darilo, izjemno, da marsikdo nima takšnih talentov kot on; pri njem se je **sprožilo oz. razvilo zaupanje vase, boljša samopodoba, večje samovrednotenje, večja motivacija do učenja in končanja osnovne šole** itd.

Vzorec 2: Družina v stiski ni poiskala pomoči, ker je bila **do pomoči nezaupljiva**, ni imela motivacije in ni bila zaupljiva do sebe. Zaradi **slabih izkušenj s šolskimi strokovnimi delavci** se je mati izogibala obiskovanja govorilnih ur. Od njih nikoli ni dobila ustrezne oziroma pričakovane pomoči ter zaupnega in varnega odnosa.

Interpretacija: Mati ne obiskuje redno govorilnih ur in roditeljskih sestankov, saj s strani šolskih strokovnih delavcev ves čas posluša le negativne stvari glede sina (moti pouk, ne posluša, nima koncentracije, delovnih in učnih navad, ne dela domačih nalog itd.). Slabe izkušnje s strani šolskih strokovnih delavcev jo odvrčajo, da išče pomoč v zunanjih ustanovah. Čuti se nemočno in nemotivirano. Kljub moji pomoči in podpori, ki je prispevala k dvigu motivacije in iskanju rešitve v zunanjih institucijah, jo le-te vedno znova razočarajo. Strokovno pomoč z moje strani je sprejela, kljub temu da je imela dvome, da ne bomo uspešni. **Vsakega posebej sem povabila, da mi pove svoje videnje problema.** Mati vidi problem v sinu, ker se premalo uči, in njegovi lenobi in v šoli, učiteljih, ker mu ne znajo razložiti snov, da bi jo razumel. Problem vidi v medsebojnem nesodelovanju, saj je pristop strokovnih delavcev šole zelo odbijajoč. Otrok meni, da se je verjetno premalo učil, da bi se moral še več, čeprav ne ve, kako, da bi lahko razumel snov. Problem vidi v učiteljici za matematiko, saj je ne razume, ko mu razlaga snov in misli, da ga ne mara, da ga ima na »piki«. Dodala sem še svoje videnje, da bo nujno potrebno

sodelovanje s šolo, da slišimo še njihovo definicijo problema in bomo skupaj ustvarjali rešitve. Podam mnenje, da glede na to, koliko kot se je deček učil, bi moral zaključiti najmanj z dvojko pri matematiki. Na podlagi videnih pisnih testov iz matematike dobim občutek, da ima deček specifične učne težave, saj nikoli ni rešil tekstnih nalog in nikoli ni rešil testa do konca oziroma je reševal po vrstnem redu. **Instrumentalna definicija problema** nam je omogočila soustvarjanje rešitev. Da bi mi otrok in mati zaupala ter verjela, sem se v delovnem odnosu **odzivala osebno**, podelila sem svoje izkušnje z učnimi težavami. Otrok je dobil več motivacije, ko sem mu zaupala, da sem imela oziroma še vedno imam učne težave pri slovenskem jeziku in da mi tudi matematika ni šla najbolje. Otrok je kmalu rekel, da bo tudi on končal srednjo šolo in se morda celo vpisal na fakulteto. Mati mi je začela zaupati, ko sem z njo podelila svoje znanje, pridobljeno na Fakulteti za socialno delo, in ji povedala, da v šolskem sistemu osnovne šole prepoznam nepravilno delovanje. Za uspešen odnos je pripomogla **etika udeležnosti**. Pogovor sem vedno vodila v smeri nadaljevanja, kjer nihče ni imel zadnje besede. Odstopila sem od svoje moči (kot študentka s strokovnim znanjem, ki ima svoj pogled in mnenje glede nastale situacije in problema) in v pogovor vstopala kot **sogovornica**. Mati je v meni prepoznala sogovornico in mi zaupala, da jo zastopam v postopkih s šolo in z zunanjimi institucijami. Sodelovanje z družino s **perspektive moči** nam je omogočilo uspešno soustvarjanje rešitev, saj je mati postala samozavestnejša in je sama začela sodelovati v postopkih. Pri materi sem iskala vire v njeni notranji moči, njenih sposobnostih in pozitivnih izkušnjah iz preteklosti. Otrok je razvil več motivacije za učenje, ko sva skupaj odkrila njegove talente, znanja in sposobnosti. Za družino sem si **vzela veliko časa** in ji ves čas stala ob strani. Pogovor se je vedno odvijal spontano in se zaključil, ko smo bili vsi zadovoljni. Družina je cenila moj čas in se mi je vedno zahvalila. **Ravnanje s sedanjostjo** je bilo za družino zelo pomembno, saj vemo, da je večina socialnih delavcev v institucijah omejena s časom sodelovanja. Da sem lahko uresničevala koncept **znanja za ravnanje**, sem morala prebrati zakone, smernice, navodila, literaturo na temo učnih težav in to znanje združiti z znanjem študija na Fakulteti za socialno delo. Tako sem z družino podelila strokovna znanja in jih »prevajala« v osebni jezik, da ga je razumela družina. Nikoli si nisem smela dovoliti, da bi ostala brez besed, zato sem vedno znova iskala odgovore in rešitve.

B) Analiza procesa v šoli v postopku izobraževanja in dela s konkretnim otrokom z učnimi težavami

RV B1: Kako je neuspešnost otroka, ki že tretjič obiskuje sedmi razred, vplivala nanj?

Odgovor na RV B1

Vzorec 1: Otrok s specifičnimi učnimi težavami ob svoji neuspešnosti **razvije veliko čustveno stisko in velik odpor do šole**. Šolski strokovni delavci njegove stiske ne prepoznajo.

Interpretacija: Neuspešnost je bila za otroka velik izziv, saj ni razumel, zakaj ne more zaključiti sedmega razreda. Ko otrok že drugič ni izdelal sedmega razreda, je razvil veliko čustveno stisko, jezo in velik odpor do šole. Upiral se je, da bi še obiskoval to šolo oziroma da bi sploh še nadaljeval šolanje. Ko je moral na začetku septembra že tretjič obiskovati sedmi razred in drugič zamenjati sošolce in sošolke, ga je to zelo prizadelo. Upiral se je obiskovanju šole in pogosto ostajal doma. Opazili smo, da je kazal slabše čustveno prilagajanje v odnosih z vrstniki, pogosto je tožil, da so nezreli in otročji. **Anej: »Preotročji so zame, nimam se dobro v razredu«.** (Dnevnik IDPP) Potrebno je bilo veliko spodbude za vsakodnevno obiskovanje šole in to nam je uspelo z uporabo metod in konceptov socialnega dela. Ko je bil deček prvič neuspešen in je drugič obiskoval sedmi razred, ta stiska ni bila tako velika kot zdaj. Takrat se je nekako sprijaznil s situacijo, saj mu je socialna delavka rekla, da je to najbolje zanj in tudi mati se je s tem strinjala. Tako je nekako imel oporo in je videl smisel v ponavljanju. Tokrat njegova mati ni videla več smisla v drugem ponavljanju in posledično ga ni videl niti on. Ko je prvič zamenjal sošolce, se je z njimi lažje spoprijateljil, saj ni bila velika razlika v letih. Zdaj je pogosto tožil, da ga motijo leta in nezrelost sošolcev. **Anej: »Se hecajo, ampak vseeno ni tako fajn, kot je bilo v lanskem letu«.** **»Dolgčas. Razlike v letih in razlika v razmišljanju.«** **»Sovražim sošolce. Dosti jih imam. Ne prenašam jih«.** (Dnevnik IDPP) Učiteljice niso prepoznale otrokovih težav glede slabega počutja v razredu. **Razredničarka: »Moram povedati, da se mi zdi, da je Anej sprejet v razredu, da nima več težav s sošolci, vidim ga, kako skupaj sodelujejo in se pogovarjajo.«** **Učiteljica matematike: »Ja, tudi jaz moram povedati, da je Anej sprejet, tudi jaz to opažam, da je veliko bolje, kot je bilo prej.«** (Dnevnik IDPP) Nobena od omenjenih učiteljic ni pristopila do otroka in soustvarila varno in zaupljivo okolje, da bi jima lahko zaupal svojo

stisko. Neuspešnost je na otroka imela velik vpliv tudi glede motivacije za učenje, ni videl več smisla, da mora že tretjič poslušati in se učiti isto snov, tudi tisto, ki jo je že uspešno zaključil. Povedal je, da četudi bo poslušal še tretjič, zagotovo ne bo naredil sedmega razreda, saj mu je matematika pretežka. Imel je velik strah pred šolo in učitelji, predvsem pred učiteljicama matematike in slovenščine. Čutil se je nesposobnega, odrinjenega in manjvrednega, kar je posledično vplivalo na njegovo nizko samopodobo, nizko samovrednotenje itd. Mater skrbi, da bo zašel v slabo družbo oziroma da bo razvil še bolj negativno vedenje. Se pravi, da bi se začel potrjevati na negativen način, ker bi želel ta neuspeh zamenjati z uspehom na drugem področju. Odkrivanje otrokovih talentov in spodbujanje, da je bil dober vsaj na nekem področju, je pri njem vzpodbudilo večji občutek zaupanja vase, večjo samozavest in s tem večjo motivacijo za lažje premagovanje težav pri matematiki.

RV B2: Katere metode, prilagoditve strokovni delavci šole izvajajo pri tem otroku z učnimi težavami in kakšen učinek imajo na otrokov napredek pri izobraževanju?

Odgovor na RV B2

Vzorec 1: Pomanjkanje pozornosti in hiperaktivnost sta zamenjani z lenobo, ki je lahko kazalnik učnih težav oziroma, v našem primeru, **specifičnih učnih težav pri matematiki**.

Interpretacija: Šolski strokovni delavci so otroka označili kot lenega z izrazito nizko motivacijo za učenje. Otrokove učne težave so bile s strani SCOMS prepoznane že v šestem razredu, ko je z njihove strani deček prejel tudi priporočila. Šola ni izvajala vseh priporočil, ker se je sklicevala, da je zakon k temu ne zavezuje. S strani šole ni zaznati ustreznega ukrepanja pri odkrivanju specifičnih učnih težav. Šolski strokovni delavci njegovo specifično učno težavo pri matematiki in nizko sposobnost pozornosti s hiperaktivnostjo zamenjujejo z lenobo in družinskimi razmerami. Od šestega razreda, ko je otrok prejel priporočila s strani SCOMS, ga vključijo v skupinski dopolnilni pouk in skupinsko izredno specifično pomoč pri matematiki. Izvajajo napovedano spraševanje. Priporočila s strani SCOMS navajajo prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, po potrebi individualno in s podaljšanim časom pisanja. Ko otrok prvič ni naredil sedmega razreda, mu šola ni več omogočila teh prilagoditev. Učiteljica za matematiko je povedala, da deček pogosto ni izkoristil pet minutnega podaljšanega časa reševanja nalog.

Spregledala je, da deček nikoli ne reši vseh nalog ter ne rešuje kompleksnih in tekstnih nalog. Priporočila s strani SCOMS so poudarila njegovo pozornostno šibkost v ozkem obsegu pozornosti (količina informacij, ki jih lahko sočasno zadrži v mislih), kar mu otežuje razumevanje kompleksnejših navodil, podanih tako pisno kot ustno. Zato mu teh pet minut ni koristilo, saj jih ni mogel izkoristiti. Učitelji so povedali, da so izvajali metodično–didaktične prilagoditve, kot so navedli v individualiziranem načrtu pomoči: konkretno, strukturirano podajanje informacij; navodila čim krajša, večkrat ponovljena; sprotno preverjanje učenčevega sledenja in razumevanja navodil ter razlagi itd. Otrok je povedal, da se učiteljica v razredu nikoli ni bolj posvetila njemu, da bi mu še posebej razložila snov, ki ji je težko sledil. Kljub vsem tem prilagoditvam otrok, ki so mu že bile odkrite učne težave, ni napredoval v učenju. Po pridobljeni odločbi o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami šola naredi individualiziran načrt pomoči in otroku omogoči individualno učno pomoč pri matematiki in slovenščini. Od takrat naprej otrok nikoli ni dobil negativne ocene in je uspešno zaključil sedmi razred.

RV B3: Kdaj se vključijo zunanje institucije v postopek ugotavljanja specifičnih učnih težav pri tem otroku z učnimi težavami in kdo jih vključi v sodelovanje ter kakšne spremembe je mogoče zaznati po vključitvi le-teh?

Vzorec: **Zunanje institucije se pogosto vključujejo, ko pri njih iščemo rešitve oziroma odgovore** (družina sama ali jaz skupaj z družino).

Interpretacija: Zunanja institucija (SCOMS) se je najprej vključila, ko je bil otrok v šestem razredu. Na SCOMS ga je usmeril takratni socialni delavec šole. SCOMS je izdal priporočila za prilagojeno izvajanje izobraževanja in preverjanja znanja. Otrok je zaključil šesti razred in napredoval v sedmi razred z negativno oceno pri matematiki. Šola je priporočila upoštevala, vse dokler otrok ni prvič ponavljal sedmi razred. V tem času je šola zamenjala socialnega delavca. Druga socialna delavka je povedala materi, da otroku več ne pripadajo priporočila, ker je ponavljavec. Učitelji niso prepoznali otrokovih specifičnih učnih težav pri matematiki, zato je bil otrok primoran že tretjič obiskovati sedmi razred. Šele z mojim sodelovanjem z družino in iskanjem pomoči na SCOMS so bile le-te prepoznane. Z vključitvijo SCOMS v postopek je mogoče zaznati boljše sodelovanje med šolo in starši. SCOMS poziva šolo k boljšemu delovanju, hitrejšemu ukrepanju, saj je dolžnost šole, da otroka usmeri v njihovo institucijo. Učiteljica matematike in socialna

delavka pristopita do družine in otroka s povablјivim in prijaznim odnosom. Z vključitvijo Inšpekcije RS za šolstvo in šport je zaznati boljše delovanje šole. S strani socialne delavke je zaznati večjo informiranost in pomoč v odnosu do staršev ter otroka z učnimi težavami. Z vključitvijo Zavoda RS za šolstvo in posledično izdajo odločbe o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami šola začne delovati v skladu z odločbo in njenimi usmeritvami. Učitelji in strokovni delavci šole začnejo izvajati individualiziran načrt pomoči otroku s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki. Po prejeti odločbi otrok nikoli ne dobi negativne ocene in uspešno zaključi sedmi razred. Lahko zapišem, da šola in šolski strokovni delavci po vključitvi zunanjih institucij začnejo delovati v korist otroka. Sodelovanje s starši in otrokom je usmerjeno v zaključevanje sedmega razreda. Inšpektorat RS za šolstvo se je odzval na našo prijavo. SCOMS se je odzval na našo prošnjo za pomoč in podporo. SCOMS nato poziva šolo k boljšemu delovanju. MIZŠ in Zavod RS za šolstvo sta se odzvala na naš klic. Šola poziva CSD, da pomaga družini urediti obiske otroka pri očetu, poziva k ukrepanju. Zunanje institucije se odzivajo na naše prošnje, vloge in vprašanja.

C) Analiza interakcij med različnimi akterji (družina, šola, zunanje institucije) v procesih podpore konkretni družini in otroku z učnimi težavami

RV C1: Kakšne značilnosti je mogoče prepoznati v razvoju in dinamiki odnosov med družino, otrokom, šolskimi strokovnimi delavci, ki so se vključevali v proces podpore in obravnave?

Odgovor na RV C1

Vzorec 1: Šola (šolski strokovni delavci) pozablјajo, da niso vse družine kompetentne za pomoč otrokom pri učni snovi. Premalo pozornosti se nameni ranljivi družini oz. družini z mnogo izzivi, ki potrebuje več podpore in pomoči.

Interpretacija: Mati mi je pogosto rekla, da so ji strokovni delavci šole na govorilnih urah predlagali, da naj sinu pomaga pri učni snovi. Sama je snov pozabila in ni vedela, kako mu lahko pomaga, zato je pogosto prosila prijatelje, da so priskočili na pomoč. Zaradi tega ni več hotela obiskovati govorilnih ur, saj je s strani učiteljev vsak mesec poslušala eno in isto, nič pa se ni spremenilo. Na koncu je sinu plačala privatne inštrukcije iz matematike, ki niso bile uspešne. Vedno bolj se je čutila nemočno. Mati ni zmogla tega, kar se je od nje

pričakovalo. Šola bi morala materi nameniti več pozornosti in pomoči, zavzeti pozitivno naravnan pristop, ji dati čas, da bi pomoč stekla. Šolski strokovni delavci z odnosom pričakovanja do staršev, da naj pomagajo svojim otrokom, le utrjujejo nemoč tistih staršev, ki niso kompetentni za učno pomoč svojim otrokom.

Vzorec 2: Reševanje otrokovih težav je usmerjeno na otroka kot problem, ne pa na razumevanje, od kje resnično izvirajo te težave in zakaj ni napredka.

Interpretacija: Šola vidi problem v otroku in otrokovem domačem okolju. Šolska socialna delavka mater otroka z učnimi težavami prijavi na CSD in ji tako ponudi pomoč za izboljšanje razmer z otrokovim očetom. Usmeri jo na Rakitno (Mladinsko klimatsko zdravilišče, kjer se izvaja poseben program za otroke z vedenjskimi in čustvenimi težavami). Takšen pristop pripelje do tega, da otrok in mati ponujeno pomoč doživljata kot pritisk in kritiko. Mati ima slabe izkušnje s CSD-jem in socialnimi delavkami, zato se temu upira. Jezi jo, da so jo prijavi brez njene vednosti. Da bi se znebila takšnega občutka, bi potrebovala veliko pozitivnih izkušenj. Mati in otrok v takšnem ključnem trenutku potrebujeta varno in zaupno pomoč, ki ju bo spodbujala v iskanju rešitev. Krivično, neetično in nestrokovno je obravnavati otroka kot problem, saj je vedenje otroka le odziv na kompleksne interakcije in doživljanje.

Vzorec 3: Šola vidi rešitev v spremembi ravnanja in vedenja otroka/družine (če bi mati hodila na govorilne ure, ne bi bilo takšnih težav; če bi otrok delal domače naloge in poslušal v razredu, bi ga zagotovo zaključil; če bi mati bila dosledna v vzgoji in ga naučila delovnih ter učnih navad, se deček ne bi tako vedel; če bi bil oče več prisoten v otrokovem življenju, ta ne bi imel tako močnih čustvenih nihanj itd.). Šola išče izgovore v otrokovem domačem okolju, ne ponuja možnosti drugačnega odzivanja, ustvarjanja drugačnih pogojev in izvajanja drugačnih pristopov, prilagoditev, kot to predlaga npr. Koncept dela – program osnovnošolskega izobraževanja).

Interpretacija: Šola kot institucija deluje po določenem sistemu in če se posameznik na to prilagodi, potem ga ustanova sprejema, drugače je zanjo moteč. Če otrok ni prilagojen, ga k temu vzgaja in mu nudi pomoč. Otroke, ki zelo izstopajo, kot so npr. otroci z učnimi težavami, sistem v določenem času počasi izloči. Čeprav je bil zakonsko sprejet Koncept dela – učne težave v osnovni šoli, se v tem primeru z družino ne izvaja. Šola ima malo razumevanja za posameznikov položaj in njegovo doživljanje. Šola gleda na družino in otroka s superiorne strani in ji na tak način nudi pomoč. Otrok se mora prilagoditi sistemu,

drugače ne bo zaključil razreda. Otrok se ne prilagaja, ker se ne more, ker ima specifične učne težave, ki niso prepoznane. Otrok se vse bolj upira, slabšata se mu koncentracija in pozornost, vse bolj moti pouk, ni mu všeč odnos učiteljev itd.

Vzorec 4: Šola in šolski strokovni delavci vedo, kaj potrebuje otrok in družina, kaj je dobro zanje in zato pri tem vztrajajo. Šola in šolski strokovni delavci ne odstopajo od svoje moči in uporabnika **ne povabijo v delovni odnos kot enakovrednega sogovornika v procesu pomoči in podpore.**

Interpretacija: Šola in šolski strokovni delavci vztrajajo, da otrok ne obiskuje redno DOP in ISP, da se premalo uči in je len. Mati bi morala biti bolj stroga in redno obiskovati govorilne ure. Obiski z očetom se morajo stabilizirati. Šola si premalo prizadeva, da bi razumela, kako so se vzpostavili določeni vzorci, kaj je utrjevalo takšne interakcijske vzorce v družini in kako jih doživljata otrok ter mati. Manjka razumevanje, da družina potrebuje čas, da spremeni določene vzorce in pri tem potrebuje strokovno pomoč. Vsak posameznik si želi prijaznega in povabljivega pogovora. Če bi družina začutila povabljev in neočitajoč pristop, bi verjetno bila pripravljena na sodelovanje.

Vzorec 5: Šola (šolski strokovni delavci) se **pogosto odziva le ob kritičnih situacijah** (otrokovo moteče vedenje v razredu).

Interpretacija: Med šolo (šolskimi strokovnimi delavci) in družino (materjo) je prišlo do sodelovanja le takrat, ko so bile pri otroku izrazite vedenjske težave (motenje pouka). Ko je otroku šlo dobro, pohvalnih interakcij ni bilo. Mati je prenehala obiskovati govorilne ure, saj se je bala, da bo poslušala negativne informacije, ob katerih se je čutila nemočno. Šola je nanjo pritiskala z vzgojnimi ukrepi, jo na koncu usmerila na Rakitno (pomoč otrokom s čustvenimi motnjami), kjer so izdali mnenje, da njenemu sinu ni treba obiskovati njihovega programa. Mati je ob tem doživela še večjo nemoč in stisko.

Vzorec 6: **Neuspeh sodelovanja v procesih pomoči šola pripisuje družini.**

Interpretacija: Družina ima svoje potrebe in cilje, ki so zelo različni od pričakovanj in ciljev šole. Ta vmesna razhajanja zelo vplivajo na potek in izid procesa podpore. Če je sodelovanje neuspešno, krivdo pripisujejo družini, ker ni sledila njihovim ciljem. V našem primeru so vsi šolski strokovni delavci (razredničarka, učiteljica matematike, socialna delavka, ravnateljica) odgovornost za neuspeh pripisovali družini oziroma materi, ker ni redno obiskovala govorilnih ur, ni redno klicala na šolo, ima doma neurejene razmere z

bivšim partnerjem, otrok nima delovnih navad, ni sledila dogovorom itd. Če družina ni pripravljena na sodelovanje, to ocenjujejo kot značilnost družine in ni odvisno od njihovega pristopa. Družina mi je pogosto povedala, da ji ni do sodelovanja s šolskimi strokovnimi delavci ravno zaradi njihovega pristopa. Torej je sodelovanje družine s šolo odvisno ravno od naravnosti šolskih strokovnih delavcev.

RV C2: Katere spremembe je mogoče zaznati v procesih podpore in katere interakcije je družina doživljala kot uspešne, koristne in katere ne?

Odgovor na RV C2

Vzorec: Šola (šolski strokovni delavci) se ob doživljanju neučinkovitosti, nemoči in neuspešnem nujenju pomoči **sklicuje na zakonske dolžnosti. Negativni odgovori** in izgovarjanje na zakonsko podlago s strani različnih akterjev še bolj **utrjujejo nemoč družine.**

Interpretacija: Družina, ki se je znašla pred veliko stisko in skrbjo, kako bo otrok končal osnovno šolo, je pričakovala s strani različnih institucij pomoč. Šola naj bi bila prva, ki bi skupaj z otrokom in družino soustvarjala rešitve. Vsak odgovor s strani šolskih strokovnih delavcev, ki se je nanašal na zakonodajo, je pri družini utrjeval nemoč. Mati mi je pogosto rekla, da ne bomo ničesar dosegli, saj se šola ščiti z zakonom. Ko smo skupaj iskali rešitve na Inšpektoratu, je bilo razočaranje še večje, saj niso prepoznali nepravilnosti pri izvajanju izobraževanja njenega sina. Upanje in oporo nam je ponudil SCOMS, ki je trdno stal za tem, da je šola storila veliko nepravilnosti, za katere mora nujno odgovarjati. Šola se je zaščitila s svojimi pravilniki, poročili in zakonom. Inšpektorat je preveril zgolj slednje, ki so bili ustrezno oblikovani, ni pa preveril njihovega izvajanja in ni zaslišal relevantnih akterjev v postopku.

Takšen pristop družina doživlja kot uradniški in obsojajoč. Družina potrebuje pomoč, da ji nekdo prisluhne in skupaj z njo išče rešitve. Šola (ravnateljica) je materi pri iskanju rešitve, da bi sin napredoval v višji razred, ker se je med postopkom potrdilo, da ima njen sin specifične učne težave, odgovorila, da za takšen postopek ni zakonske podlage. Ko je mati prosila učiteljico (razredničarko), če lahko njenega sina posebej opozori, da si zapiše v beležko, kaj je za domačo nalogo, kdaj je vprašan in kdaj pišejo test, je dobila odgovor, da to ni možno, ker ima v razredu preveč učencev. Učiteljica je vztrajala, da bo takšen pristop možen, ko bo deček dobil odločbo o usmerjanju. Učiteljica strogo sledi zakonskim

določbam, čeprav ima možnost osebnega odločanja, gre za njeno osebno odločitev. Šola na takšen način ohranja občutek nadzora in se varuje, da je naredila vse, kar jim nalaga zakon. Vendar družina na takšen način ne dobi ustrezne pomoči.

Vsaka institucija sledi svoji zakonski podlagi, na katero se sklicujejo v procesih podpore in pomoči družini. Šola (ravnateljica, učitelji, socialna delavka) sledi učnemu načrtu, pravilniku šolskega reda in zakonodaji na področju šolstva. Inšpektorat RS za šolstvo in šport opravlja nadzore v mejah svojih pristojnosti, ki so določene v Zakonu o šolski inšpekciji. Opravlja neposreden nadzor nad izvajanjem zakonov, drugih predpisov in aktov, ki urejajo organizacijo ter opravljanje dejavnosti vzgoje in izobraževanja. MIZŠ in Zavod RS za šolstvo sledita svojim pristojnostim in zakonom. Družino, ki se spoprijema s številnimi izzivi, takšen način izvajanja pomoči le odbija. Mati se kot prvo ni znašla v postopkih, določbah in zakonskih podlagah, za njihovo razlago je potrebovala mene. V procesu iskanja pomoči ji odgovori z zakonsko podlago niso bili koristni. Družina takšno pomoč s strani institucij doživlja kot nekoristno in odbijajočo.

SCOMS sledi svojim ciljem pomagati otrokom, mladostnikom in njihovim staršem pri razreševanju učnih, čustvenih, vzgojnih, vedenjskih, psihosocialnih in psihiatričnih motenj ter težav. Čeprav sledijo zakonom in predpisom, prislusneje težavam družine, se poglobijo v razumevanje nastajanja družinskih vzorcev in povabijo družino v sodelovanje kot enakovrednega sogovornika. Sledijo Konceptu dela – programu osnovnošolskega izobraževanja. Družina je v tem javnem zavodu našla delno pomoč, rešitve in podporo, ki jih je iskala.

RV C3: Kateri vzorci ravnanja s strani šolskih strokovnih delavcev in zunanjih strokovnih delavcev so vplivali na spreminjanje problemskih interakcijskih vzorcev in kateri so jih utrjevali?

Odgovor na RV C3

Vzorec: Šola (šolski strokovni delavci) ni prepoznala stiske družine in otroka, ko je otrok prvič in drugič ponavljal sedmi razred. Odzivali so se le takrat, ko je dečkovo negativno vedenje zelo izstopalo (se pravi, v kritičnih situacijah) in pozivali mater, da ukrepa.

Interpretacija: Iz sinhrona kronologije je moč razbrati, da sta se družina in otrok ob neuspehu oziroma ob ponavljanju razreda znašla v hudi stiski. Težave so vidne že mnogo prej, preden je prišlo do vrhunca. Strokovni delavci so odgovorili le na odziv matere, ko je prvič poskušala iskati rešitev za svojega sina. Socialna delavka šole je bila mnenja, da je ponavljanje koristno. S tem sta se mati in otrok sprijaznila. Vendar ko je prišlo do drugega neuspeha in nenapredovanja v višji razred, je bila stiska družine in otroka še večja. Socialna delavka se je zopet enako odzvala. Otrok je razvil velik odpor do šole, zelo nizko motivacijo za nadaljevanje šolanja, veliko čustveno stisko in bil odločen, da ne nadaljuje šolanja na tej šoli. Mati je obupavala, saj ni vedela, kako lahko še ukrepa, na koga se lahko obrne, saj s strani šole zopet posluša, da je ponavljanje koristno. Takšen odziv šole je še bolj stopnjeval materin in otrokov odpor do šole in šolskih strokovnih delavcev, s čimer se je le še utrjeval problemski interakcijski vzorec sodelovanja.

Na spreminjanje problemskega interakcijskega vzorca v družini je vplival povabljen in sprejemajoč odnos svetovalcev s SCOMS, ki je bil usmerjen na celoten proces z upoštevanjem virov moči in potrebe otroka z učnimi težavami. Proces je bil s strani svetovalcev načrtovan, dogovorjen z družino in usmerjen v soustvarjanje rešitev. Takšen pristop je družina doživljala kot priložnost in upanje za rešitev njihovih težav. Ključno vlogo je imela mati, ki je morala spremeniti lastne vzorce ravnanja in podpreti otroka pri spremembi (obiskovanje govorilnih ur, spodbujanje otroka pri učenju, organizacija učnih navad, motivacija otroka in prenehanje izražanja kritik ter obsojanja z lenobo itd.). Proces podpore s strani SCOMS je bil uspešen, saj je izhajal iz dejanskih potreb in stiske družine in otroka z učnimi težavami. Proces je bil usmerjen v iskanje rešitev za otroka s specifičnimi učnimi težavami, da uspešno zaključi sedmi razred in napreduje v višji razred.

Analiza interakcij akterjev v procesu pomoči

Šola se je odzvala le na odklonsko vedenje otroka ob zelo motečem motenju pouka. Mati je bila nemočna, ker ni imela avtoritete, ni mogla vplivati na sinovo vedenje. Mati je pričakovala, da bo šola rešila težave in da bo pomagala njenemu sinu, da uspešno zaključi sedmi razred. Šola je od matere pričakovala, da bo pomagala sinu pri učnih težavah in mu privzogila učne navade. Socialni delavec šole je ukrepal in usmeril družino na SCOMS, kjer je deček dobil priporočila. Ko je šola zamenjala socialnega delavca, mati opaža, da je bilo sodelovanje drugačno. Prvega socialnega delavca je zelo pohvalila, da je imel zelo prijeten in povabljen odnos do otroka in nje. Znal je prisluhniti njeni stiski. Druga socialna

delavka je bolj zadržana in nima odprtega stika z otroki. Socialna delavka je mater vabila v šolo le takrat, ko je otrok imel večje vedenjske težave. Vedno ji je govorila, da se mora njen sin več učiti, drugače bo ponavljal razred. Mati je bila zopet nemočna. Šola pri tem ni upoštevala dejanskih potreb družine ter dolgotrajnosti procesa spreminjanja vzorcev. Šola pritiska na mater, nato upa, da bodo težavo rešile druge ustanove, kot sta CSD in Rakitna. Priporočila, ki jih je otrok dobil od SCOMS, zanje niso bila zavezujoča, tako da jih niso v celoti izvajali. Ko otrok prvič ni naredil sedmega razreda, je socialna delavka rekla materi, da njenemu sinu več ne pripadajo prilagoditve s strani SCOMS. Mati je bila zopet nemočna in v nevednosti, kam se lahko še obrne. Vsa pričakovanja, ki jih je imela do šole, so se podrla. Gre za pričakovanja z obeh strani. Dolžnost, da je nujno potrebno ukrepanje, saj otrok že drugič ponavlja razred in mu grozi, da še tretjič ne bo izdelal razreda, žene vse udeležence v akcijo brez soustvarjanja procesa in rešitve. Šola in družina se izgovarjata drug na drugega. Tako so izgubljene vse priložnosti za vzpostavitev pristnega in zaupnega delovnega odnosa. Šola je tako izgubila ključnega sodelavca, družino. Pomanjkanje rešitev s strani šole ni v korist družini in še najmanj otroku. Prelaganje odgovornosti drug na drugega pomeni, da nihče zares ne prevzame odgovornosti. Posamezni udeleženec v procesu pomoči ima občutek, da se sam zelo trudi, ostali pa premalo ali nič. Ker nič ne deluje, šola »dvigne roke« nad brezupnim primerom, družina pa nemočno čaka na končni izid.

Ranljiva družina nujno potrebuje pomoč in podporo. Moje sodelovanje v IDPP je družini krepilo moči, s katerimi je lažje premagovala težave. Mati in otrok sta se soočala z nizkim samovrednotenjem, zato sem na začetku izvajala zagovorništvo, z njunim dovoljenjem. Mati se je med procesom veliko naučila in tudi njena samozavest je na koncu bila tako visoka, da se je znala sama postaviti za sina. S pomočjo krepitve moči družine smo uspešno iskali pomoč in odgovore pri različnih institucijah in posameznih akterjih. Čeprav smo naleteli tudi na negativno odzivanje in odgovore, nam ni zmanjkalo moči, da smo postopek uspešno pripeljali do konca. Zagotovo brez mojega sodelovanja družina ne bi prišla tako daleč, saj je bila na začetku odločena, da se vda v usodo. **Moje sodelovanje je sprožilo več interakcij s strani različnih institucij in posameznih akterjev.** Nato so različne institucije (SCOMS, Inšpektorat RS za šolstvo in šport) pritisnile na delovanje šole. Šolski strokovni delavci so začeli pristopati do družine s prijaznejšim in povablјivim odnosom ter s previdnostjo. Še vedno so vztrajali pri odločbi o usmerjanju, saj bodo le na podlagi le-te lahko izvajali vse prilagoditve, ki jih otrok potrebuje. SCOMS je testiral

otroka in potrdil specifične učne težave. Svetovalca s SCOMS sta bila zgrožena nad delovanjem šole in sta zagovarjala, da so priporočila na neki način zavezujoča za šolo ter da bi jih šola morala upoštevati. Razočarana sta bila, da šola ni ustrezno ukrepala po petstopenjskem kontinuumu in dečka usmerila že prej, tako pa je primoran že tretjič poslušati učno snov, ki jo je že uspešno zaključil. Tako SCOMS kot mi (jaz in družina) smo bili razočarani nad inšpekcijskim nadzorom, saj je bil izveden površno. Inšpektorici, ki je izvedla postopek, ni bilo do tega, da bi prišla stvari do dna in je s tem pokazala, da ščiti šolo. SCOMS je pritiskal na šolo, da morajo čim prej izvesti postopek usmerjanja, čeprav so bili mnjenja, da če bi v celoti upoštevali njihova priporočila, otrok nikoli ne bi potreboval usmerjanja. Postopek usmerjanja je morala sprožiti mati, ki je oddala vlogo za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami na Zavod RS za šolstvo, skupaj s poročilom šole in zapisnikom testiranja s strani SCOMS. Postopek so pospešili, za kar ima zasluge svetovalec s SCOMS, ki se je osebno angažiral, da je bil otrok obravnavan v mesecu dni. Po pridobljeni odločbi o usmerjanju je šola (specialna pedagoginja) sestavila individualni načrt za otroka. Otrok je končno imel individualno učno pomoč pri matematiki in slovenščini. Otrok je pohvalil učiteljico za matematiko, povedal je, da je drugačna od drugih in se z njo zelo dobro razume.

8. REFLEKSIJA RAZISKOVALKE

V sodelovanju z družino sem začutila njeno ranljivost in stisko, s katero se je soočala že nekaj časa. Otrok se je ob razvezi staršev že zelo zgodaj srečal s stresom (glej odgovor na RV A1). Mati in oče sta bila pogosto **v sporu zaradi vzgoje in otrokovih učnih navad**. Vsak posebej sta za sina želela najboljše. Otrok je z odraščanjem kmalu spoznal, da so mamina in očetova pravila različna, kar mu je vzbujalo občutke zmedenosti in negotovosti. Z odraščanjem je razvil **uporniško držo**. Pri desetih letih je začel zavračati obiske pri očetu, saj so bila pri njem pravila strožja in mati je bila v taki situaciji popustljiva. Otrok je ves čas odraščanja hrepenel po očetovi bližini, njegovi naklonjenosti, za katero se je moral truditi sam. Do očeta je gojil **ambivalenten odnos**. V najstniških letih je začel idealizirati očeta, kljub temu da oče ni živel z njim in ni bil prisoten v njegovi učni vzgoji, ter pripisoval negativne lastnosti materi. Mati je njegovo naklonjenost iskala v uresničitvi njegovih želja in tudi materialnih želja. Ganc (2015: 94-95) izpostavlja, da se otroci v obdobju osnovne šole po navadi postavijo na stran enega roditelja, v naslednjem trenutku pa na drugega. **Družinsko okolje** je gotovo vplivalo na otrokove učne težave v šoli, s katerimi se je soočil že zelo zgodaj (v tretjem razredu).

Učne težave so se začele stopnjevati z izrazito težavo pri matematiki, s prisotnostjo pomanjkanja pozornosti in hiperaktivnostjo. Mati je bila seznanjena s sinovimi učnimi težavami s strani takratne učiteljice. Temu ni namenjala velike pozornosti, saj je zaupala šolskim strokovnim delavcem, da bodo ukrepali v skladu s svojimi pristojnostmi. V šestem razredu je otrok imel prvič zaključeno negativno oceno pri matematiki in z negativno oceno napredoval v sedmi razred. Takratni šolski **strokovni delavec je ukrepal** in usmeril mater in otroka na SCOMS, kjer so izdali **priporočila za prilagojeno izvajanje poučevanja**. V sedmem razredu mu v dveh popravnih rokih ni uspelo popraviti negativne ocene pri matematiki in je prvič ponavljal razred. Mati je na šolo naslovila prošnjo za izredni tretji popravni rok z obrazložitvijo, da se njenemu sinu ni uspelo pripraviti, ker je njegova sestra doživela hudo nesrečo. Ravnateljica je zavrnila možnost, za katero je prosila mati. V tem času je prišlo do **zamenjave socialnega delavca**. Nova socialna delavka je imela drugačen odnos in pristop do učnih težav, menila je, da je ponavljanje razreda najboljše za otroka. Potolažila je zaskrbljeno mater in otroka, da bo ponavljanje koristilo otroku, ker bo še enkrat poslušal vso snov in bo lažje izdelal razred. **Zamenjava**

socialnega delavca kaže na to, da ima vsak posameznik v procesu možnost, da s **svojim odnosom in poznavanjem koncepta učne pomoči** pozitivno prispeva k **uspešnemu sodelovanju in soustvarjanju**. S strani šole ni bilo drugih ukrepov. Drugo obiskovanje sedmega razreda otroku ni prineslo višjih ocen in tudi ne pozitivne ocene pri matematiki. Zopet je bil neuspešen pri dveh popravnih izpitnih rokih pri matematiki in je bil zopet prisiljen, tokrat že tretjič, obiskovati sedmi razred. Stiska otroka in matere je bila v tem trenutku največja. Nista razumela otrokove neuspešnosti ob tolikšni pomoči (privatne inštrukcije). Šola se ni odzivala. Mati je bila v veliki stiski in ni več vedela, kako naprej. Otrok je začel zavračati obiskovanje šole in se je želel prepisati na drugo šolo. Njegova motivacija za nadaljevanje šolanja je bila zelo nizka, z velikim odporom do šole in izrazitimi čustvenimi težavami (glej odgovor na RV C1, vzorec 1). Na tej stopnji sem se pridružila jaz in skupaj z družino vzpostavila delovni odnos z dogovorom o sodelovanju. Na začetku je bilo treba mater in otroka potolažiti, jima vrniti upanje, posredovati informacije o vseh možnostih, ki jih še imata in se prepričati, da sta pripravljena skupaj z menoj oditi v šolo. Srečanje s socialno delavko in učiteljico matematike je bilo neprijetno. Vsaka po svoje sta se branili in vso krivdo za neuspešnost pripisovali materi in otroku (glej odgovor na RV C1, vzorec 6). Otroka sta označili kot zelo lenega, brez interesa za učenje, motečega pri pouku (saj je bil kar 17x na asistenci – odstranjen iz razreda, kjer je v kabinetu pisal, zakaj je motil pouk). Učiteljica matematike je poudarila, da če bi deček redno delal domače naloge in se sproti učil, bi zagotovo uspešno zaključil sedmi razred. Takšen odnos šolskih strokovnih delavk je pri materi vzbudilo velik odpor, jezo in žalost. Tukaj prepoznam negativni vzorec, ki ga šola ponavlja. Če bi materi ponudili varen, povabljen in prijeten pogovor, bi mati odreagirala drugače. **Obtoževanje drug drugega in prelaganje odgovornosti nikoli ne pripelje do uspešnih zaključkov** (glej odgovor RV C1, vzorec 2, vzorec 3, vzorec 6). Skupaj z družino smo pomoč iskali na SCOMS, kjer so pristopili s povabljenim in zaupnim pogovorom. Ob takšnem odnosu je mati začutila majhno upanje. Tudi otrok je bil zadovoljen s pogovorom s svetovalcem. SCOMS je sklical skupni sestanek, kjer so bili prisotni strokovni delavci šole, svetovalca s SCOMS, jaz in mati ter socialna delavka s CSD-ja. Svetovalca sta izvršila pritisk nad šolo, jo pozivala k boljšemu delovanju in opozorila na nepravilnosti pri izvajanju izobraževanja otroka z učnimi težavami. **Izvajanje postopka po petstopenjskem kontinuumu pomoči naj bi bilo nepravilno, s predolгим zavlačevanjem prehoda s četrte na peto stopnjo**. V smernicah je zapisano, da če težave trajajo več kot šest mesecev, se lahko ukrepa (glej odgovor na RV C2). Svetovalac s SCOMS jih je opozoril na **konstruktivno sodelovanje**,

saj bi se kot šola morali tega držati. Na sestanku je svetovalec prvič povedal, da je testiranje pokazalo, da ima otrok specifične učne težave na področju matematike in nizko sposobnost pozornosti in koncentracije, zato je predlagal, da se takoj izvede postopek usmerjanja. Šolski strokovni delavci so bili vidno v zadregi (glej odgovor na RV B2, vzorec 1). Njegovo obnašanje je bilo s strani socialne delavke označeno kot »klovnsko«. Takšna izrečena beseda je močno prizadela otroka in njegovo mater in je še do danes ne moreta pozabiti. Šola bi morala slediti konceptu **čustveno varne šole** in zaščititi otroka pred označevanjem (Jane Bluestein, 2001: 10, v Šugman Bohinc, 2011: 49). Svetovalec se je strinjal z mojim predlogom, da otroku omogočimo tretji izredni popravni rok in mu tako omogočimo napredovanje v osmi razred. Svetovalec je potrdil, da nekatere šole izvajajo takšno prakso, ampak je veliko odvisno od šole. Na tej točki se je prvič vključila ravnateljica, čeprav bi se morala že takrat, ko je otrok prvič padel na popravnem izpitu pri matematiki. **Nesodelovanje ravnateljice nakazuje na šolsko »klimo«**, ki velja na šoli in tako **posledično za seboj povleče še druge šolske strokovne delavce**. Ravnateljica je zavrnila vlogo in se sklicevala na zakonodajo, saj za takšen postopek ni predvidene pravne podlage. **Šola se za svoje napake ščiti z zakonodajo**, medtem ko **svetovalec s SCOMS trdi, da je takšno izvajanje mogoče, vendar je odvisno od šole**. Svetovalec s SCOMS nam potrdi, da je bil prisoten pri takšnih postopkih. **Tu se odpira novo vprašanje in možnost nadaljnjega raziskovanja**. SCOMS je materi predlagal, da sproži inšpekcijski nadzor, saj želi, da šola odgovarja za storjene napake in se jo s tem spodbudi k boljšemu delovanju. Mati je bila v dvomih in nezaupljiva do institucij, saj je imela do sedaj le slabe izkušnje. Po dolgem pogovoru, premisleku in še nekaj dodatnih neprijetnosti s strani šole se je odločila za pobudo inšpekcijskega postopka. Skupaj sva napisali vlogo in jo osebno izročili inšpektorici, ki nama je zagotovila zaupnost postopka. Inšpektorica je bila seznanjena s prijavo s strani svetovalca s SCOMS in je na podlagi pogovora videla pomanjkljivosti delovanja šole. Postopek je izvedla druga inšpektorica, ki se zaupnosti ni držala in se ni poglobila v postopek. Odgovor je bil pozitiven za šolo, saj ni bilo ugotovljenih nobenih napak pri izobraževanju otroka. Mati, jaz in svetovalec s SCOMS smo bili zelo razočarani. Inšpektorica se ni poglobila v postopek in ni zaslišala relevantnih akterjev v procesu in je s tem pokazala, da ščiti šolo. Inšpektorica je verjela strokovnim delavcem šole in njihovim poročilom (glej odgovor na RV C2). Osebni obisk inšpektorice je še poslabšal situacijo, saj je inšpektorica za vse krivila nedosledno mater (neobiskovanje govorilnih ur, nezanimanje za otroka, otrok moti pouk, neurejene družinske razmere itd.). Inšpektorica je na moje vprašanje, kdo nadzoruje izobraževanje otroka z učnimi težavami

po petstopenjskem kontinuumu, odgovorila, da to ureja Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP, 58/2011, 40/2012-ZUJF, 90/2012), za katerega je pristojen Zavod RS za šolstvo in šport. Kar ni res, saj je v 47. členu tega zakona določeno, da nadzor nad izvajanjem določb izvaja inšpektor, pristojen za šolstvo. Na odgovor Inšpektorata RS za šolstvo in šport se nismo pritožili, saj v dopisu ni bil naveden osemndnevni pritožbeni rok, kot ga določa 21. člen (pravico do pritožbe na odločbo inšpektorja) Zakona o šolski inšpekciji (Zsoll, Ur.l. RS, št. 29/1996, 91/2005, 114/2005).

Postopek usmerjanja je bil izveden v mesecu dni, za kar se je osebno angažiral svetovalec iz SCOMS. Šola je vedela za postopek odločbe o usmerjanju, toda ni ukrepala, vse dokler je niso prejeli. Svetovalec s SCOMS je bil zelo razočaran in mnenja, da šola »nima pojma«, kako se ravna v primeru odločbe. Na podlagi **pritiskov s strani inšpekcijskega nadzora, s strani svetovalcev s SCOMS in po pridobljeni odločbi o usmerjanju je šola končno začela ukrepati in izvajati vse prilagoditve za otroka s specifičnimi učnimi težavami**. Sodelovanje med družino in šolo je postalo vidno boljše. Šolski strokovni delavci so bili prijaznejši in povabljeni, mati je redno hodila na govorilne ure. Na začetku je mati potrebovala podporo z moje strani, proti koncu leta je s pridobljeno samozavestjo govorilne ure obiskovala sama.

Institucije sledijo zakonodaji, stiske in potrebe družine so na drugem mestu. Šola na družino izvaja pritiske iz lastnih prepričanj, kaj je za otroka dobro, ne povabijo družine v sodelovanje kot enakovrednega sogovornika. Družina s slabimi izkušnjami je postala še bolj zaprta, nezaupljiva in nemotivirana za sodelovanje, kar je skoraj vodilo v neuspeh otroka pri dokončanju sedmega razreda. Šolski ukrepi na žalost niso bili usmerjeni v otrokovo korist, prepoznavanje specifičnih učnih težav, temveč v shajanje z njim (da ne bi motil pouka in s tem druge sošolce/ke). Otrok (družina) je videna kot problem, otroka je potrebno prilagoditi sistemu.

Enotnega vzorca za uspešno sodelovanje med šolo in domom ni. Je pa mnogo poti in mostov, ki nas zbližujejo in povezujejo (Intihar, 2002).

9. PREDLOGI

1. Zakon o osnovni šoli (Ur. l. 1996, 2011) ne predvideva tretjega izrednega popravnega roka, omogoča le dva popravna izpitna roka. Če otrok ne pride na drugi popravni rok in navede razloge za to, mu lahko šola odobri tretji izredni popravni rok. Če je otrok koristil oba popravna roka, tretji izredni rok ni možen. Zakon ne predvideva različnih okoliščin, zaradi katerih bi lahko obstajal še tretji izredni popravni rok, kot je bilo v našem primeru (huda nesreča sestrice, zaradi katere je bil otrok pod stresom oziroma se ni mogel pripraviti na popravni izpit in neustrezno prepoznavanje specifičnih učnih težav s strani šole). Šola ni obvestila matere o možnosti izpustitve drugega popravnega roka in izvedbe tretjega popravnega izpitnega roka. Zakon ne predvideva situacije, da bi se v tem času ugotovile specifične učne težave, zaradi katerih otrok ni naredil popravnega izpita, in da ima možnost napredovanja v višji razred in se ga takoj vključi v postopek pridobitve odločbe o usmerjanju. Ti postopki so običajno dolgotrajni (več mesecev, od pol leta naprej). Zakon bi na takšen način zaščitil ranljivost otroka in deloval v otrokovo korist.
2. Priporočila s strani SCOMS bi morala biti zakonsko obvezujoča in s tem bi se zmanjšalo število odločb o usmeritvi otrok s posebnimi potrebami. Zakonsko obvezujoča priporočila bi otrokom z učnimi težavami omogočila hitrejšo vključevanje v prilagojeno izobraževanje in s tem posledično preprečila možnost ponavljanja razreda.
3. Izobraževanje otrok z učnimi težavami poteka po petstopenjskem kontinuumu pomoči, ki se je v praksi osnovne šole izkazal kot »neustrezen«. Zakon namreč točno ne določa, kdaj otrok z učnimi težavami napreduje z ene na drugo stopnjo. Šolski strokovni delavci se pri izobraževanju otrok z učnimi težavami opirajo na smernice, v katerih je zapisano, da če se otrok sooča s težavami več kot šest mesecev, se ukrepa in nadaljuje izobraževanje po petstopenjskem kontinuumu. V našem primeru osnovna šola ni upoštevala smernic, saj je mnenja, da jih zakonsko ne zavezujejo in da je šola tista, ki ukrepa po svojem občutku. Zakon bi moral točno določiti, kdaj mora šola ukrepati in otroka z učnimi težavami z ene stopnje petstopenjskega kontinuumu obravnavati na naslednji stopnji petstopenjskega kontinuumu. Zakonsko bi moralo biti tudi časovno določeno, da mora šola pri dolgotrajnem vztrajanju učnih težav otroka in starše napotiti na Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše in izvesti postopek

ugotavljanja specifičnih in drugih učnih težav. Oziroma da se takšen postopek lahko izvede tudi na šoli s pomočjo specialnih pedagogov.

4. Koncept dela – Učne težave v osnovni šoli je uradni dokument, ki ga je sprejel Strokovni svet RS za splošno izobraževanje oktobra 2007 in je za šole zavezujoč dokument. V našem primeru ga osnovna šola pri otroku z učnimi težavami ni v celoti izvajala. Kljub temu inšpekcijski nadzor pri pregledu dokumentacije ni ugotovil nepravilnosti pri izobraževanju otroka z učnimi težavami. Zato predlagam, da bi bilo potrebno Koncept dela – Učne težave urediti z zakonskimi določbami.
5. S strani šole in šolskih strokovnih delavcev se je odkrilo pomanjkljivo informiranje staršev oziroma opolnomočenje staršev z različnimi informacijami glede njihovih pravic in pravic otroka. Starši niso vedeli, da se lahko obrnejo po pomoč na zunanjo ustanovo SCOMS; niso vedeli, da lahko vložijo pobudo za začetek postopka usmerjanja; niso vedeli, da se lahko v osmih dneh pritožijo na zaključeno oceno otroka; niso vedeli, da lahko otrok izpusti drugi popravni rok iz različnih vzrokov in tako pridobi možnost izvedbe tretjega izrednega popravnega roka. Zato predlagam, da naj osnovna šola začne izvajati program ozaveščanja oziroma opolnomočenja staršev in njihovih otrok o različnih informacijah, pravilnikih, zakonih, pravicah itd., ki so relevantni za izobraževanja njihovih otrok.

10. VIRI IN LITERATURA

- Barle, A. (2002). Šola in sistemski ukrepi za preprečevanje šolske neuspešnosti. V: Bergant, K., Musek Lešnik, K. (ur.), Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki-posledice-prepričevanje. Ljubljana. Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 68-87.
- Bezić, T. (2008). Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb. Sodobna pedagogika, letnik 59=125, številka 2, str. 60-80. Dostopno 5.5.2017 na internetni strani: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-ZB0WYLOW>.
- Bowden Carpenter, L., Dyal, A. (2007). Secondary inclusion: strategies for implementing the consultative teacher model. Education, letnik 127, številka 3, Auburn University Montgomery.
- Bouwkamp, R. in Bouwkamp, S. (2014). Blizu doma: priročnik za delo z družinami: ravnanje z interakcijskimi vzorci v družini, pri procesih podpore in pomoči ter na področjih psihosocialnega dela. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete: Pedagoška fakulteta. Inštitut za družinsko terapijo.
- Boyd-Franklin, N., Hafer Bry, B. (2000), Reaching Out in Family Therapy: Home-based, school, and community interventions. New York: The Guilford Press.
- Bregar Golobič, K., (2011). O delovnem odnosu soustvarjanja z vidika prikrita kurikula v šoli: glas učenca!. V: Šugman Bohinc, L. (ur.), Učenci z učnimi težavami – Izvirni delovni projekt pomoči. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo, str. 80 – 94.
- Chalvin, M. J. (2004), prevedla Mateja Jarc. Kako preprečiti konflikte. Radovljica: Didakta.
- Christenson, S. L., Sheridan, S. M. (2001). Schools and families: Creating Essential Connections for Learning. New York, London: The Guilford Press.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2006). Socialno delo z družino. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). Soustvarjanje v šoli: Učenje kot pogovor. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Čačinovič Vogrinčič, G., (2011). Soustvarjanje v delovnem odnosu: izvirni delovni projekt pomoči. V: Šugman Bohinc, L. (ur.), Učenci z učnimi težavami – Izvirni delovni projekt pomoči. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo, str. 15 – 35.
- Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Šugman Bohinc, L., Akerman, B., Kustec, K., Kvaternik I., Dogenik, S., (2013). Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: priročnik za vrtce, šole in starše. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Flaker, V. (2003). Oris metod socialnega dela: uvod v katalog centrov za socialno delo. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo, Skupnost centrov za socialno delo Slovenije, str. 20.
- Florian, L., Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal. British Educational Research Association: University of Aberdeen, University of Cambridge. Routledge.
- Ganc, D. (2015). Izzivi očetovstva po ločitvi. Sevnica: Družinski inštitut Zaupanje.
- Globačnik, B., Šelih, A., (2012). Zgodnja obravnava. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Grum, D. (2005). Staršem naproti. Sodobna pedagogika, letnik 56, številka 3., str. 160-165. Dostopno 28.4.2017 na internetni strani: <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-X1G26V0U>.
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. Inclusive special education: British Journal of Special Education, letnik 42, številka 3. NASEN, Helping Everyone Achieve. Dostopno 10.5.2017 na internetni strani: https://www.researchgate.net/profile/Garry_Hornby/publication/278785536_Inclusive_special_education_Development_of_a_new_theory_for_the_education_of_children_with_special_educational_needs_and_disabilities/links/55c9020708aea2d9bdc92312/Inclusive-special-education-Development-of-a-new-theory-for-the-education-of-children-with-special-educational-needs-and-disabilities.pdf.
- Hudoklin, M., (2011). Prepoznavanje in ocenjevanje težav učencev na področju samoregulacije in izvršilnih funkcij. V: Magajna, L., Velikonja, M., (ur.) (2011). Učenci z učnimi težavami - Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 158.

- ICD-10 (1992). World Health Organization. Geneva: Division of Mental Health.
- Intihar, D., Kepec, M. (2002). Partnerstvo med šolo in domom: priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Jereb, A., (2011). Partnersko sodelovanje med učitelji in starši, kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V: Pulec Lah, S., Velikonja, M., (ur.). Učenci z učnimi težavami - Izbrane teme. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 110 - 125.
- Jurič, S. (2009). Povezanost partnerske navezanosti staršev z njihovimi vzgojnimi stili. Psihološka obzorja 18 (1), 63-87. Dostopno 5.4.2017 na internetni strani: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-M25R5FPY/?&language=eng>.
- Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Vrvar, P., Govekar-Okoliš, M., Mažgon, J., (2009). Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta.
- Karande, S., Kuril, S. (2011). Impact of parenting practices on parent-child relationship in children with specific learning disability. Journal of Postgraduate Medicine, letnik 57, številka 1. Dostopno 15.5.2017 na internetni strani: https://www.researchgate.net/publication/49742497_Impact_of_parenting_practices_on_parent-child_relationships_in_children_with_specific_learning_disability.
- Kavkler, M. (2009). Modeli in strategije za obravnavo učencev z učnimi težavami – vpliv na spremembe v poučevalni praksi. Sodobna pedagogika. 1/2009, str. 362-375.
- Kavkler, M. (2011a). Obravnava učencev z učnimi težavami pri matematiki. V: Košak Babuder, M., Velikonja, M (ur.), Učenci z učnimi težavami – Pomoč in podpora.
- Kavkler, M. (2011). Učenci z učnimi težavami pri matematiki – učinkovitejše odkrivanje in diagnostično ocenjevanje. V: Magajna, L., Velikonja, M., (ur.) (2011). Učenci z učnimi težavami - Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kodele, T., Mešl, N., (2011). Učiteljice in šolske svetovalne delavke o ustvarjanju koncepta delovnega odnosa soustvarjanja v šoli. V: Šugman Bohinc, L. (ur.), Učenci z učnimi težavami – Izvirni delovni projekt pomoči. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo, str. 115 – 135.
- Kodele, T., Mešl, N., (ur.) (2016). Družine s številnimi izzivi: soustvarjanje pomoči v skupnosti. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

- Kordeš, U. in Smrdu, M. (2015). Osnove kvalitativnega raziskovanja. Koper: Založba Univerze na Primorskem. Dostopno 10.3.2017 na internetni strani: <http://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-6963-98-5.pdf>.
- Kvaternik, I., Kustec, K., Kodele, T., (2011). Pogled staršev na usvajanje koncepta delovnega odnosa soustvarjanja v šoli. V: Šugman Bohinc, L. (ur.), Učenci z učnimi težavami – Izvirni delovni projekt pomoči. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo, str. 149.
- Kvaternik, I., Kustec, K. (2011), Sodelovanje staršev s šolo: Vzpostavljanje delovnega odnosa soustvarjanja v šoli. Socialno delo 50, 2:81-89. Dostopno 15.3.2017 na internetni strani: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-RXI9RZ4X>.
- Magajna, L., (2011). Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje učnih težav: osnovna izhodišča in pristopi. V: Magajna, L., Velikonja, M., (ur.) (2011). Učenci z učnimi težavami - Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 10 – 26.
- Magajna, L. (2008a). Učne težave in šolska neuspešnost – kompleksnost, razsežnost, opredelitev. V: Magajna, L. (et al.). Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 15-22.
- Magajna, L. (2008b). Pristopi k preprečevanju učnih težav, priporočila za pomoč: Tradicionalni in sodobni pristopi k obvladovanju učne neuspešnosti. V: Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler M., Tancig, S. Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 61-70.
- Magajna, L., Kavkler, M., Košir, J. (2011). Osnovni pojmi. V: Pulec Lah, S., Velikonja, M. (ur.). Učenci z učnimi težavami – Izbrane teme. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 8-22.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008). Učne težave v osnovni šoli. Koncept dela. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B., Plut Pregelj, L. (2009), Moč učnega pogovora: Poti do znanja z razumevanjem. Ljubljana: DZS.
- Mešl, N. (2008). Razvijanje in uporaba znanja v socialnem delu z družino. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

- Mešl, N., (2011). Proces dela v izvirnem delovnem projektu pomoči: od definiranja problemov k soustvarjanju zelenih izidov. V: Šugman Bohinc, L. (ur.), Učenci z učnimi težavami – Izvirni delovni projekt pomoči. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo, str. 95 – 114.
- Mesec, B. (2009a). Metodologija raziskovanja v socialnem delu II: Kvalitativne raziskave – študijsko gradivo za interno uporabo. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Mesec, B. (2009b). Načrtovanje raziskave – študijsko gradivo za interno uporabo. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Mesec, B. (1998). Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu - skripta. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo, Dostopno 13.3.2017 na internetni strani: <https://sites.google.com/site/kvalitativnametodologija/kvalitativna-metodologija/uvod-v-kvalitativno-raziskovanje-v-socialnem-delu-knjiga>.
- Nagode, A. (ur.) (2008). Programske smernice: Svetovalna služba v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Peklaj, C. (2001), Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanje učencev v 9-letni osnovni šoli, Uradni list, št. 80/2004.
- Pulec Lah, S., Rotvejn Pajič, L., (2011) Spodbujanje učne uspešnosti učencev z učnimi težavami zaradi motnje pozornosti in hiperaktivnosti. V: Magajna, L. in Velikonja (ur.), Učenci z učnimi – Pomoč in podpora. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 158 – 175.
- Rotvejn Pajič, L., Pulec Lah, S., (2011) Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje motenj pozornosti in hiperaktivnosti. V: Magajna, L. in Velikonja (ur.), Učenci z učnimi - Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 161 – 185.
- Ščuka, V. (2007), Šolar na poti do sebe. Oblikovanje osebnosti. Priročnik za učitelje in starše. Radovljica: Didakta.
- Šugman Bohinc, L., (2011). Sinergetika soustvarjanja učenja in pomoči v šoli. V: Šugman Bohinc, L. (ur.), Učenci z učnimi težavami – Izvirni delovni projekt pomoči. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo, str. 36- 79.

- Šugman Bohinc, L., Rapoša Tajnšek, P., Škerjanc, J. (2007). Življenjski svet uporabnika: Raziskovanje, ocenjevanje in načrtovanje uporabe virov za doseganje želenih razpletov. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Tomori, M. (2002), Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebni razvoj. V: Bergant, K., Musek Lešnik, K. (ur.), Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki-posledice-prepričevanje. Ljubljana. Inštitut za psihologijo osebnosti, (16-18).
- Vovk Ornik, N. (2015). Kriterij za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno 17.5.2017 na internetni strani: <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>.
- Zaviršek, D., (2008). Zagovorništvo otrok in zagovorniška drža, str. 69.-73. V: Jenkole, M., Kuzmič, N., Šemen, S., Turk, J., (2008). Zagovornik glas otroka. Zbornik prispevkov za izobraževanje zagovornikov: pilotski projekt 2007-2009. Ljubljana: Varuh človekovih pravic.
- Žerdin, T., (1991). Težavice, težave, učne motnje. Zbirka izstopiti ne moreš. Murska Sobota: Pomurska založba.
- Zakon o osnovni šoli – ZOsn (1996). Uradni list Republike Slovenije, št. 81/2006.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli, Uradni list Republike Slovenije, št. 87/2011.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami - ZUOPP (2000). Uradni list Republike Slovenije, št. 54/2000.