

PODATKI O DIPLOMSKI NALOGI

Ime in priimek: Tanja Orehek

Naslov naloge: Vloga inštruktorja v procesu pomoči učencem z učnimi težavami

Podnaslov: Evalvacija dveh posameznih primerov procesa pomoči

Kraj: Ljubljana

Leto: 2012

Mentor: doc. dr. Miloslav Poštrak

Št. strani: 164

Št. prilog: 8

Št. tabel: 9

Deskriptorji: inštruktor, učne težave, delovni odnos, kvalitativna evalvacija, starši, šola, pomoč učencu z učnimi težavami, poučevalna praksa, stili vodenja

Povzetek:

Teoretski del prikazuje različne opredelitve učnih težav ter uporabo načel in konceptov sodobne doktrine socialnega dela pri pomoči učencem z učnimi težavami. V empiričnem delu je prikazana evalvacija uspešnosti različnih oblik pomoči, v katere sta vključena dva učenca z učnimi težavami. Poudarek je na prikazu in evalvaciji pomoči inštruktorja v njunem projektu pomoči. Uspešnost inštrukcij je opredeljena kot upoštevanje nekaterih temeljnih načel pomoči učencem z učnimi težavami, izhajanje iz dobre poučevalne prakse, upoštevanje elementov delovnega odnosa in upoštevanje dogovornega stila vodenja kot najboljšega pri delu z ljudmi. Evalvacija je bila izvedena na podlagi mnenj in subjektivnega doživljanja dveh učencev z učnimi težavami in njunih mam. Ugotovitve kažejo, da je v obravnavanih dveh primerih inštruktor pomemben varovalni dejavnik, tako v učnem procesu kot tudi v procesu pomoči.

Title: Role of an instructor in the process of helping pupils with learning disabilities

Subtitle: The evaluation of two processes of helping pupils

Decriptors: instructor, learning disabilities, work attitude behaviour, qualitative evaluation, parents, school, helping a pupil with learning disabilities, teaching praxis, types of leadership

Summary:

The theoretical part shows the different definitions of learning disabilities, and how the principles and concepts of modern social work are used to help students with learning disabilities. The empirical part shows the successfulness of various forms of aid involving two students with learning disabilities. The emphasis is on the demonstration and evaluation of the aid given by the instructor. The effectiveness of the instructions is defined as adherence to certain fundamental principles of support for pupils with learning disabilities, building on good instructional practices, taking into account the factors of work attitude behaviour and respecting the agreed upon style of leadership. The evaluation was conducted on the basis of subjective opinions and experiences of two students with learning disabilities and their mothers. The findings suggest that the instructor of the two cases acts as an important protective factor in the learning process, as well as in the process of support for pupils with learning disabilities.

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA SOCIALNO DELO

DIPLOMSKA NALOGA

**VLOGA INŠTRUKTORJA V PROCESU POMOČI UČENCEM Z
UČNIMI TEŽAVAMI**

Evalvacija dveh posameznih primerov procesa pomoči

Mentor: doc. dr. Miloslav Poštrak

Avtorica: Tanja Orehek

LJUBLJANA 2012

KAZALO VSEBINE

1. TEORETIČNI UVOD.....	7
1.1 UČNI USPEH IN UČNI NEUSPEH.....	7
1.1.1 Dejavniki	7
1.1.1.1 Varovalni dejavniki	8
1.1.1.2 Dejavniki tveganja.....	8
1.1.2 POSLEDICE NEUSPEHA.....	9
1.1.3 UČNE TEŽAVE.....	11
1.1.3.1 Učne težave delimo glede na dejavnike, ki jih povzročajo	11
1.1.3.2 Zakonska ureditev.....	13
1.2 ŠOLA	15
1.2.1 DEJAVNIKI TVEGANJA V ŠOLI	15
1.2.2 VAROVALNI DEJAVNIKI V ŠOLI.....	17
1.2.2.1 Vključujoča šola	19
1.2.2.2 Otroku prijazna šola.....	20
1.2.2.3 Priporočila za spodbujanje varovalnih dejavnikov.....	21
1.3 DOBRA POUČEVALNA PRAKSA.....	23
1.3.1 UPOŠTEVANJE OTROKOVEGA ŽIVLJENJSKEGA SVETA.....	23
1.3.1.1 Spoznavni dejavniki učenja	24
1.3.1.2 Motivacija.....	26
1.3.1.3 Emocionalno – osebnostni dejavniki	27
1.3.2 NAČINI VZGOJE, VODENJA.....	29
1.3.2.1 Delitev vzgoje	31
1.3.2.2 Trije tipi vodenja	32
1.3.2.3 Trije pristopi vodenja	33
1.3.2.4 Implicitne teorije moralne vzgoje	35
1.3.2.5 Prevladujoči koncepti pedagoške avtoritete.....	36
1.3.2.6 Situacijsko vodenje	37
1.3.3 KOMUNIKACIJA	38

1.3.4	UČENJE IN POMOČ KOT POGOVOR V DELOVNEM ODNOSU SOUSTVARJANJA ZNANJA	43
1.3.4.1	<i>Elementi delovnega odnosa</i>	48
1.4	POMOČ UČENCEM Z UČNIMI TEŽAVAMI.....	51
1.4.1	IZVIRNI DELOVNI PROJEKT POMOČI.....	51
1.4.2	TEMELJNA NAČELA POMOČI UČENCEM Z UČNIMI TEŽAVAMI	53
1.4.3	KONTINUUM POMOČI UČENCEM Z UČNIMI TEŽAVAMI	56
1.4.4	USTVARJALNI PRISTOPI.....	57
1.5	VLOGA INŠTRUKTORJA V PROCESU POMOČI UČENCU Z UČNIMI TEŽAVAMI.....	59
2.	PROBLEM	62
3.	METODOLOGIJA.....	65
3.1	VRSTA RAZISKAVE.....	65
3.2	MERSKI INSTRUMENTI IN VIRI PODATKOV	65
3.3	POPULACIJA IN VZORČENJE	66
3.4	ZBIRANJE PODATKOV.....	66
3.5	OBDELAVA IN ANALIZA PODATKOV	67
4.	REZULTATI.....	69
5.	RAZPRAVA.....	90
6.	SKLEPI	105
7.	PREDLOGI.....	108
8.	UPORABLJENA LITERATURA	110
9.	PRILOGE.....	118
9.1	<i>VPRAŠALNIK ZA STARŠE UČENCA Z UČNIMI TEŽAVAMI</i>	118
9.2	<i>VPRAŠALNIK ZA UČENCE Z UČNIMI TEŽAVAMI.....</i>	119
9.3	<i>Transkripcija intervjuja in podčrtavanje relevantnih izjav – Nina</i>	121
9.4	<i>Transkripcija intervjuja in podčrtavanje relevantnih izjav – Jan</i>	122
9.5	<i>Transkripcija intervjuja in podčrtavanje relevantnih izjav – Mateja.....</i>	123
9.6	<i>Transkripcija intervjuja in podčrtavanje relevantnih izjav – Barbara.....</i>	124
9.7	<i>Kodiranje – določanje pojmov in kategorij izjavam.....</i>	126
9.8	<i>Izbor in definiranje relevantnih pojmov in kategorij.....</i>	144
10.	POVZETEK	Napaka! Zaznamek ni definiran.

KAZALO TABEL

Tabela 3.1: Razlike med slabo in dobro komunikacijo.....	42
Tabela 9.7.1: Kodiranje – določanje pojmov in kategorij Nininim izjavam.....	127
Tabela 9.7.2: Kodiranje – določanje pojmov in kategorij Janovim izjavam.....	132
Tabela 9.7.3: Kodiranje – določanje pojmov in kategorij Matejinim izjavam.....	137
Tabela 9.7.4: Kodiranje – določanje pojmov in kategorij Barbarinim izjavam.....	141
Tabela 9.8.1: Izbor in definiranje relevantnih pojmov in kategorij – Nina.....	145
Tabela 9.8.2: Izbor in definiranje relevantnih pojmov in kategorij – Jan.....	149
Tabela 9.8.3: Izbor in definiranje relevantnih pojmov in kategorij – Mateja.....	154
Tabela 9.8.4: Izbor in definiranje relevantnih pojmov in kategorij – Barbara.....	157

PREDGOVOR

Šola je odgovorna za zagotavljanje ustreznih oblik pomoči učencem z učnimi težavami in za sledenje uspešnosti teh pomoči v učenčevem izvirnem delovnem projektu. Pri tem je pomembno, da je to projekt sodelovanja med vsemi udeleženi v procesu pomoči. Inštruktor je oblika pomoči, ki je pogosto spregledana in neupoštevana s strani šole, čeprav ima veliko učencev z učnimi težavami izkušnjo s tovrstno pomočjo.

V vlogi inštruktorice sem se prvič preizkusila pred šestimi leti. Sodelujem z različnimi učenci in dijaki, vsak od njih ima svojo definicijo težav pri učenju in svojo opredelitev želenih izidov. Nekateri izmed njih so tudi učenci z učnimi težavami, ki so v šoli vključeni v izvirni delovni projekt pomoči. Delo z učenci z učnimi težavami zahteva več odgovornosti in strokovnih znanj, ki jih treba znati udejanjiti v procesu pomoči otroku. V šoli otroka ščiti 12. člen Zakona o osnovni šoli, ki navaja, da so osnovne šole učencem z učnimi težavami dolžne prilagajati metode in oblike dela ter zagotavljati dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči (1996). Tudi pri učni pomoči učencem izven šolskega konteksta se moramo zavedati odgovornosti našega dela. Ni pomembno le kaj učimo, temveč predvsem kako učimo. Gabi Čačinovič Vogrinčič (2008a) opisuje učenje kot proces, ki se dogaja v odnosni in sodelovalni praksi. Učenje in znanje soustvarjamo med učencem in učiteljem oz. inštruktorjem v pogovoru, ki ga zagotovi delovni odnos. Zavedati se moramo, da s svojim načinom dela vplivamo na učence, da jih poleg poučevanja tudi vzgajamo. Delo z mladostniki in otroki je zahtevno in odgovorno delo, ki zahteva »strpnost, odprtost, budnost in jasne strokovne koncepte« (Hočevar in Mesec v Poštrak 2007a).

V diplomski nalogi sem v teoretskem delu povzela teoretična spoznanja in koncepte, ki so pomembni pri delu z učenci z učnimi težavami in ki so uporabni za vse, ki soustvarjajo znanje ali pomoč z učenci, ki imajo težave pri učenju.

V raziskavo sem vključila dva učenca z učnimi težavami in njuni mami, ki sta me kontaktirala zato, da bi jima kot inštruktorica pomagala pri težavah z učenjem. Z njimi sodelujem tri leta in naša praksa sodelovanja je sedaj že utečena. Na podlagi njihovih subjektivnih doživetij in mnenj o različnih oblikah pomoči, ki sta jih deležna, predvsem pa o poteku inštrukcij, sem z raziskavo opravila evalvacijo našega skupnega dela. Ugotovitve bodo služile kot povratna informacija pri nadaljnjem načrtovanju in izvajanju procesa učenja in pomoči v dveh konkretnih primerih.

Zahvaljujem se vsem, ki so mi pomagali pri pisanju diplomske naloge in so verjeli vame tudi, ko je bilo težko. Zahvala gre obema mladostnikoma in njunima mamama, ki so bili pripravljeni sodelovati pri raziskavi. Posebna zahvala pa je namenjena mentorju Miloslavu Poštraku, ki me je usmerjal z nasveti in se mi prilagajal pri procesu dela.

1. TEORETIČNI UVOD

1.1 UČNI USPEH IN UČNI NEUSPEH

1.1.1 Dejavniki

Dejavniki, ki vplivajo na učni uspeh učenca, so dveh vrst: 1) dejavniki tveganja – to so tisti, ki negativno vplivajo na učenčev učni uspeh, na njegovo samopodobo ipd. in 2) varovalni dejavniki – Mikuš-Kos (2002: 102) jih opredeljuje kot pojave, dogajanja in procese, katerih vpliv na posameznika, ki je izpostavljen ogrožajočim dejavnikom, zmanjšuje ali celo izniči učinke neugodnih okoliščin.

Učni uspeh učenca kot tudi učni neuspeh, je odvisen od notranjih in zunanjih dejavnikov učenca. Marentič-Požarnik (1980: 10–14) jih je prikazala na naslednji način:

Notranji dejavniki:

- fiziološki dejavniki učenja: tisti, ki izvirajo iz učenčevega telesnega stanja in počutja;
- psihološki dejavniki učenja (umske in druge sposobnosti; kognitivni stil; kognitivna struktura; učne navade, spretnosti in metode; motivacija za učenje; osebnostno-čustvene posebnosti).

Zunanji dejavniki:

- fizikalni dejavniki: izvirajo iz neposrednega učnega okolja;
- družbeni ali socialni dejavniki:
 - učenčeva družina,
 - šola, pouk, učitelj,
 - širše družbeno okolje (vrstniki, družbenoekonomski sistem, množična komunikacijska sredstva).

Pomembno se je zavedati, da učenec ni le pasiven produkt okoliščin, ampak stopa v učne situacije kot aktiven partner, ki vpliva na druge in drugi vplivajo nanj.

Zavedati pa se je treba tudi prepletenosti in vzajemnega vplivanja vseh dejavnikov, prav tako pa tudi kumulacije bodisi pozitivnih ali negativnih dejavnikov (prav tam).

1.1.1.1 Varovalni dejavniki

Mikuš-Kos (1992: 26) razdeli varovalne dejavnike na tri skupine:

- Varovalni dejavniki, ki so v otroku:

Ženski spol, temperamentne lastnosti, značilne za lahko vzgojljivega otroka (zmerna intenziteta reakcij, dobra prilagodljivost, pozitivno osnovno razpoloženje), socialne sposobnosti, dobri odnosi z vrstniki, sposobnost prevzemanja različnih vlog v skupnosti, sposobnost izrabiti možnosti in vire, ki so na voljo v okolju, sposobnost abstraktnega mišljenja, miselna prožnost, aktivna orientacija, vera v to, da je z lastnimi prizadevanji mogoče uravnati življenjsko pot ter usmerjati prihodnost.

- Varovalni dejavniki v družini:

Dobri odnosi v družini, dober odnos otroka z vsaj enim družinskim članom, dober odnos med sorojenci, jasno postavljena pravila v družini, podporna drža staršev do otroka, psihosocialno zdravje v družini.

- Varovalni dejavniki v širšem okolju:

Vključenost v širšo socialno mrežo in pomoč le-te, ugodna šolska izkušnja.

Našteti dejavniki se prepletajo in pomembno se mi zdi izpostaviti *sodelovanje staršev in šole kot varovalni dejavnik*: Mikuš-Kos (v Kvaternik, Kodele, Kustec 2011: 137) ugotavlja, da je dobro sodelovanje med starši in šolo lahko za otroka pomemben varovalni dejavnik pred šolsko neuspešnostjo. Kvaternik, Kodele, Kustec (prav tam) navajajo raziskave, ki kažejo, da šola potrebuje sodelovanje staršev, še posebej v primerih reševanja različnih težav, s katerimi se učenci srečujejo v vsakdanji šolski praksi.

1.1.1.2 Dejavniki tveganja

Na učenčev neuspeh v šoli prav tako vpliva več vzajemno prepletenih dejavnikov. V zborniku Učne težave našega šolarja (Mikuš-Kos in drugi 1985: 108–110) so opredeljeni na naslednji način:

Notranji dejavniki:

- *Pri otroku:* podpovprečne in mejne intelektualne sposobnosti, motnja socialno-emocionalnega prilagajanja, slabše razvite samoregulacijske sposobnosti.

Zunanji dejavniki:

- *V družini:* Martina Tomori (2002: 17) opisuje, da so to so otroci, ki s strani družine niso deležni spodbud, opore, pomoči in razumevanja; ki jim stresi in čustvene prizadetosti v družini jemljejo moč, voljo in zbranost za učinkovitejšo šolsko delo; ki jim družina ne omogoča razvoja zdrave samozavesti in gradnje zadovoljujoče samopodobe, jih obremeni z nerealno visokimi pričakovanji in temelji vrednostno oceno otroka le na osnovi njegove šolske uspešnosti.
- *V stvarnih življenjskih okoliščinah:* socialno–kulturna drugačnost in prikrajšanost, dvojezičnost.
- *V šoli:* šolske dejavnike tveganja bom podrobneje opredelila v nadaljevanju.

Med različnimi dejavniki potekajo tudi interakcije, ki škodujejo otrokovemu razvoju in učnemu uspehu:

- Otrok in šola: na eni strani je šola s svojo strukturo, pravili in zahtevami, naravnanimi na umišljenega povprečnega otroka. Na drugi strani pa so otroci, ki niso po meri šole, v katero sodijo, in so jo po zakonu dolžni obiskovati.
- Starši in šola: obstajajo tri vrste odnosa med domom in šolo: 1) *Dom in šola ne sodelujeta* (razlike v kulturi, razlike v vrednotah, strah staršev, konflikti zaradi otrokovih šolskih težav); 2) *Šola preplavi dom* (ob šolskih težavah, ob velikem pomenu uspeha); 3) *Zdrav odnos* (dom in šola sodelujeta, večina domačega življenja ostaja šole prosta).

Ta dva socialna sistema sta lahko skladna glede zahtev in pričakovanja do otroka. Otrok se dobro počuti, ni konflikta, vpliv je večji. Če pa delujeta sistema v nasprotno smer, pride do konflikta: otrok se lahko poistoveti z enim od njiju, lahko najde kompromis, lahko pa ga situacija paralizira.

1.1.2 POSLEDICE NEUSPEHA

Uspešnost vsaj na določenem področju šolskih zahtev in učenja daje otroku občutek, da delno obvladuje svoje življenje in vsakodnevne naloge. Iz tega občutka izhaja tudi dobra ali vsaj zadovoljiva samopodoba (Mikuš-Kos, Ščuka v Akerman 2011: 155). Po drugi strani pa lahko učni neuspeh pomembno prizadene vse vidike njegovega življenja (šolanje ali delo, življenjski ritem in odnose v družinskem in širšem socialnem okolju). Učni neuspeh ima za

otroka kratkoročne in dolgoročne posledice, tako za posameznikovo funkcioniranje in kakovost življenja, kot tudi za funkcioniranje širše družbe z vidika razvoja človeških virov, konkurenčnosti in socialne kohezivnosti (Magajna 2008: 20).

Psihične in zdravstvene posledice:

Martina Tomori (2002: 17) opozarja, da otrok, ki ne izpolnjuje splošnega merila uspešnosti, se sam doživlja kot nesposobnega, odrinjenega, manjvrednega. Vse to ogroža njegovo samospoštovanje in postopoma prodre v vse vidike njegove samopodobe.

Zaradi frustracij, ki jih učenci doživljajo ob neuspehu, se zato raje začnejo izogibati dejavnostim, ki zahtevajo rabo šibkih področij.

Učenec ima strah pred neuspehom, zato je v stiski. Pri mnogih se pojavi pomanjkanje učne motivacije, pojavljajo se destruktivna vedenja, veliko otrok se začne šole bati, poveča se nagnjenost k obolenjem, posledica šolskega neuspeha pa je lahko tudi izguba želje po pridobivanju znanja (Mikuš-Kos v Akerman 2011: 156).

Izobrazba vpliva tudi na kakovost zdravja, in sicer s spremembo življenjskega sloga na bolj zdrav način življenja in z višjimi prihodki. Pri tem pod spremembo življenjskega sloga na boljše štejejo (Eurostat 2007) upoštevanje predlagane diete, omejevanje kajenja, manjšo poraba alkohola, odločanje za medicinsko zdravljenje, pogostejšo telesno vadbo, varno spolnost in uporabo varnostnih pasov v avtomobilu. Višji prihodek, ki ga prinaša višja stopnja izobrazbe, lahko omogoča nakup bolj zdrave hrane in boljše skrb za zdravje (Jereb 2011a: 56–57).

Ekonomske posledice:

Tomori (2002: 17) opozarja na dejstvo, da šolska neuspešnost pomembno zmanjša posameznikove možnosti za nadaljnje splošno in poklicno usposabljanje, vpliva na njegove možnosti zaposlitve in poslabšuje kakovost njegovega kasnejšega življenja.

Andreja Jereb (2011a: 54–55) opisuje vpliv na trg dela. Višja izobrazba vodi namreč do večje udeležnosti mladih na trgu dela. Mladi s slabšo poklicno usposobljenostjo ali celo brez nje, dosti težje najdejo zaposlitev in jo obdržijo. Istočasno tvegajo, da se hitro znajdejo na obrobju družbe. Učna neuspešnost vpliva na kriminalna dejanja. Nižja izobrazba vpliva na višjo pojavnost kaznivih dejanj. Jereb (prav tam) našteje še vpliv učne neuspešnosti na izdatke za socialno varnost, na državljansko in družbeno povezanost, na makro kazalce, prav tako pa

investicije v izobraževanje prinašajo visoka povratna sredstva, ki daleč pretehtajo stroške teh investicij.

Socialne posledice:

Šolski neuspeh pri večini otrok prizadene tudi njegov vsakdan, saj za mnoge to pomeni več ur učenja doma, torej podaljšani delovni čas, za nekatere pa pomenijo slabše ocene tudi omejitve pri njihovih interesnih dejavnostih (Mikuš-Kos in drugi 1985: 7). To pomeni, da imajo ti otroci manj časa za druženje s prijatelji in sošolci, prav tako pa tudi s svojo družino.

Tomori (2000: 103) navaja, da je lahko šolska neuspešnost pomemben dejavnik, ki povečuje možnost prestopništva in znamenje splošno manjše prilagodljivosti ter nesocializacije. Pripadnost vrstniški skupini je pomembna za otrokovo socializacijo. Otrok, ki je prikrajšan za šolanje, se po navadi vključi v skupino, ki mu je dosegljiva, vendar neustrezna za njegov optimalni razvoj. Gre za skupino, ki ni vključena v glavni tok večjega dela generacije in ima odklonilni odnos do vseh socialnih vrednot ter povečuje drugačne, lažje oblike izkazovanja ranljivega ega. Taka nadomestna samopotrjevanja so pogosto škodljiva za posameznika in okolje (Tomori 2002: 17–18).

Izrednega pomena je, da ugotovimo otrokove težave in mu pomagamo. V prvih letih šolanja se namreč oblikuje otrokov odnos do šole ter učenja in neuspešnost ima lahko trajne posledice za otrokov odnos do učenja za šolo in učenja nasploh (Mikuš-Kos in drugi 1985: 59).

1.1.3 UČNE TEŽAVE

Lerner (v Kavkler, Magajna 2008: 26) definira otroke z učnimi težavami kot heterogeno skupino otrok z različnimi kognitivnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju večje težave kot večina otrok njihove starosti.

1.1.3.1 Učne težave delimo glede na dejavnike, ki jih povzročajo

Splošne učne težave

Učenci imajo večje težave kot njihovi vrstniki, saj so pri enem ali več predmetih manj uspešni od večine sovrstnikov.

Splošne učne težave so lahko posledica naslednjih notranjih in zunanjih dejavnikov: motnje pozornosti in hiperaktivnosti, podpovprečnih in mejnih intelektualnih sposobnosti, ovir v socialno–emocionalnem prilagajanju, pomanjkanja motivacije, slabše razvitih samoregulacijskih sposobnosti, drugojezičnosti, socialno–kulturne drugačnosti in socialno–ekonomske oviranosti. Vsi naštetih dejavniki se pri povzročanju učnih težav lahko povezujejo tudi z neustreznim in neprilagojenim poučevanjem, ki je prepleteno še z ovirami prikrita kurikula (prikritim institucionalnim učenjem, učenčeve pasivnosti, odvisnosti, vdanosti v usodo, odtujenosti in nekritičnosti) (Magajna in drugi 2008: 11).

Specifične učne težave

Med tovrstne težave sodi heterogena skupina primanjkljajev, ki so notranje narave (nevrofiziološko pogojene), vendar primarno niso posledica vidnih, slušnih ali motoričnih okvar, motenj v duševnem razvoju, čustvenih motenj in tudi ne neustreznih okoljskih dejavnikov, čeprav se lahko pojavljajo skupaj z njimi (prav tam).

Ločimo dve glavni skupini:

- Specifične primanjkljaje na ravni slušno-vizualnih procesov: motnje branja ali disleksija, pravopisne težave ali disortografija, druge učne težave povezane s področjem jezika.
- Specifične primanjkljaje na ravni vizualno-motoričnih procesov: težave pri pisanju ali disgrafija, težave pri matematiki ali specialna diskalkulija, težave pri načrtovanju in izvajanju praktičnih dejavnosti ali dispraksija, težave na področju socialnih veščin. (prav tam).

Tako splošne kot specifične učne težave se razprostirajo na kontinuumu od lažjih do težjih, od enostavnih do zapletenih in po trajanju od težav, ki so vezana na krajša oziroma daljša obdobja šolanja, do težav, ki lahko trajajo vse življenje. Nekateri učenci imajo samo splošne učne težave, nekateri le specifične, mnogi imajo učne težave obeh vrst (Kavkler, Magajna 2008: 23).

Z vidika interakcijskega pojmovanja (interaktivna narava procesov učenja in poučevanja ter vplivi neusklajenosti med značilnostmi učenca in učnega okolja pri nastajanju težav) lahko razdelimo učne težave otrok na tri osnovne tipe:

Tip 1 – vzroki težav so primarno v učenčevem okolju:

V to skupino spadajo težave pri učenju, ki so posledica kulturne in ekonomske prikrajšanosti, pomanjkljivega in neustreznega poučevanja in prikrita kurikula, težave, povezane z večjezičnostjo in večkulturnostjo ali s trajnejšimi stresnimi dražljaji v otrokovem okolju.

Tip 2 – vzroki težav so v kombinaciji dejavnikov med posameznikom in okoljem:

V posameznem otroku ali mladostniku so določeni notranji dejavniki, ki pomenijo večjo ranljivost, večjo nagnjenost k razvoju določenih splošnih ali specifičnih učnih težav. Vendar pa se bodo učne težave in neuspešnost odkrito pojavljale le, če okolje ni načrtovano in usposobljeno za ustrezno reševanje teh ranljivosti, posebnosti ali nagnjenosti.

Tip 3 – vzroki težav so primarno v posamezniku:

Ta tip je najbolj resen, kroničen in pogosto vključuje več področij. Otroci s tem tipom bodo potrebovali večje prilagoditve tudi v okoljih, ki so z običajnega vidika ustrezna. Največjo skupino tretjega tipa predstavljajo učenci z zmerno in predvsem hujšo obliko specifičnih učnih težav (Magajna in drugi 2008: 7–9).

Učna neuspešnost je lahko absolutna ali relativna. Absolutni učni neuspeh vodi do negativnih ocen ali ponavljanja razreda. O relativni učni neuspešnosti pa govorimo, ko učenčevi dosežki sicer zadoščajo za napredovanje, vendar so nižji od dosežkov, ki bi jih lahko pričakovali glede na ugotovljene intelektualne sposobnosti. Vzroki razhajanj med sposobnostmi in dosežki so lahko tako notranje narave ali pa so dejavniki okolja tisti, ki posamezniku ne omogočajo, da bi realiziral svoje potenciale (Magajna, Kavkler, Košir 2011: 8–19).

1.1.3.2 Zakonska ureditev

V Zakonu o OŠ (11. člen) so učenci z učnimi težavami vključeni v skupino otrok s posebnimi potrebami. V Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami pa je vključen le manjši del otrok z učnimi težavami, in sicer otroci z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami ali primanjkljaji na posameznih področjih učenja (Magajna in drugi 2005: 12).

Učence z učnimi težavami je med otroke s posebnimi potrebami zakonodajalec uvrstil leta 1996 z namenom, da spodbudi večjo občutljivost, razumevanje in odgovornost šol za težave učencev pri učenju ter za pravočasno pomoč. To niso učenci z odločbami, ki se šolajo v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. To so učenci z lažjimi ali

zmernimi splošnimi ali pa specifičnimi učnimi težavami, ki jim je osnovna šola po zakonu dolžna prilagajati metode in oblike dela ter zagotavljati dopolnilni pouk in druge oblike individualne ter skupinske pomoči. Niti šola niti starši za izpolnjevanje te temeljne otrokove pravice ne potrebujejo usmerjanja in odločbe. Odločba za te otroke s težavami pri učenju je že zapisana v 12. členu Zakona o OŠ. Učenci, ki sodijo v različne podskupine splošnih učnih težav, so skupaj z učenci z lažjimi do tistih z zmernimi specifičnimi učnimi težavami deležni načinov odkrivanja, podpore in pomoči v okviru Zakona o osnovni šoli, ki so prikazani v dokumentu Učne težave v osnovni šoli: koncept dela (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak in Bregar Golobič 2008). Namenjen je učiteljem, svetovalnim delavcem, mobilnim socialnim pedagogom, vodstvom šol in vsem drugim, ki v šoli načrtujejo in izvajajo vzgojno izobraževalno delo. Po statusu je primerljiv z učnim načrtom, kar pomeni, da je za šole in šolske strokovne delavce koncept dela učne težave v OŠ enako zavezujoč kot npr. učni načrt za matematiko (Bregar Golobič, ur. 2009, videoposnetek).

1.2 ŠOLA

Šola je vir težav kot tudi vir moči in uspeha. Šola je kontekst, v katerem učenci dobijo oznako učenci z učnimi težavami. In šola je tudi tista, ki je odgovorna za pomoč učencem z učnimi težavami. Šola je skupnost vseh otrok in vizija šole je, da odkrije možnosti, priložnosti za otroke. Na tem mestu bom podrobneje opisala varovalne dejavnike in dejavnike tveganja v šoli.

1.2.1 DEJAVNIKI TVEGANJA V ŠOLI

Šola je institucija s pravili in otrok naj bi se z vstopom v šolo bil sposoben vključiti in se ji prilagoditi. V razredni skupnosti se mora podrediti zahtevam učitelja in nalogam, ki jih terja šolsko delo (Mikuš-Kos in drugi 1985: 10).

V šoli obstajata dve vrsti kurikula: kurikul, ki je napisan in ki narekuje delovanje šolskega sistema, ter prikriti kurikul. Slednjega definiramo kot vsakdanjo šolsko rutino, prikrit in tihi red, tisto njeno najbolj utečeno in globoko zakoreninjeno delo, ki je v šolski vsakdan inkorporiran kot samoumevna danost. Učenčeva učna uspešnost vključuje tudi uspešnost na področju učenja prikritega kurikula ali institucionalnega učenja. Bregar Golobič povzame, da prav tu spodleti učencem z učnimi težavami: ker se ne spravijo s prikritim kurikulumom, so videti problematični, težavni (2008: 51–56).

Poslanstvo šole je, da spodbuja avtonomno in kritično mišljenje, neodvisnost in samostojnost, vendar pa s prikritim kurikulumom uči odvisnosti, pasivnosti, vdanosti v usodo, odtujenosti.

Učenci z učnimi težavami so učenci, ki se v šolski instituciji ne morejo tako hitro kot vrstniki navaditi na potrpežljivost, pasivnost, toleriranje lastne stiske, na nerazumljivost in nejasnost šolskih zahtev – na to, da niso slišani in vključeni (Lewis v Bregar Golobič prav tam).

Ob pasivnosti otrok pri učenju novih šolskih vsebin in vdanosti v lastno usodo, ob majhnih pričakovanjih zanje pomembnih drugih in zato tudi majhnih pričakovanjih samega učenca (Burke v Akerman 2011: 156) in slabšem šolskem uspehu je treba omeniti, da je učenec v šoli le redkokdaj v vlogi soustvarjalca. Najpogosteje še vedno drugi odločijo, kaj je v dani situaciji najprimerneje storiti, od učenca pa se pričakuje, da bo ravnal v skladu s povedanim. Tako

nekdaj kot tudi danes v šoli pretežni del pouka govori učitelj. Vsak dan ponavljajoča se šolska izkušnja je biti ne slišan.

Ocenjevanje je pomemben del šolskega sistema. V načelih ocenjevanja, ki so vključena v Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja (Uradni list RS, št. 73/2008), je zapisano, da mora učitelj pri ocenjevanju upoštevati različnost med učenci, vendar pa Sonja Zajc (2008: 88) opozarja, da tega ne moremo uresničevati vedno. S predpisanimi roki ocenjevanja ne moremo vedno upoštevati osebnostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi. Ocene so zgolj rezultat doseženih standardov iz učnih načrtov in ne zajemajo širše dimenzije. Ocenjujejo se pisni in ustni zagovori učencev in drugo, vse to pa še premalo vključuje možnosti za izkazovanje učenčevega razvoja inovativnosti in ustvarjalnosti na raznih področjih.

Helga Gürtler (1994: 80–84) opredeljuje ocenjevanje v šoli kot škodljivo, saj spodbuja konkurenčnost, hkrati pa ima za posledico to, da otroci prevzamejo napačen odnos do učenja, saj se jim gre večinoma zgolj za doseganje dobrih ocen in ne pridobivanje koristnega znanja. Svetuje, da uspeh svojega otroka ne merimo glede na povprečje, temveč ga merimo ob lastnem napredku otroka.

Sistem ocenjevanja ima preveliko moč pri opredeljevanju uspešnosti. V očeh javnosti se krepí podoba, da so najboljše šole tiste, katerih učenci dosegajo najvišje rezultate na preizkusih znanja. V nasprotju s tem bi bilo treba bolj poudarjati pozitivne primere šol, ki ob pospeševanju sodelovalnih odnosov, raznolikih interesnih dejavnosti, medsebojne učne pomoči ter uveljavljanja razredov in šole kot učeče se skupnosti, omogočajo uspeh in zadovoljstvo čim večjemu številu učencev (Marentič-Požarnik 2002: 50–51).

Šola se sicer spreminja, vendar v smeri uvajanja izbir, fleksibilnosti in podobnih menedžerskih vrednot. Šola se razume kot supermarket in učenje kot nakupovanje v supermarketu. Tovrstne spremembe pa ne prispevajo zares k vključujoči šoli. Za notranjo prenovo šole potrebujemo reorganizacijo obstoječega kurikula v kurikulum, ki je usmerjen k učencu in učenju (Barle Lakota v Bregar Golobič 2008: 48–51). Vendar pa je to težko, saj so nekateri vzorci preprosto pregloboko zakoreninjeni.

Postavlja se vprašanje ali so otroci prilagojeni šoli ali pa je šola prilagojena otrokom. Kakšna pa mora biti šola, da vse otroke določene starosti in vsakega posameznika tako obravnava, da se nauči, česar se mora naučiti? Ne prilagajajmo več otrok šoli, temveč šolo otrokom.

1.2.2 VAROVALNI DEJAVNIKI V ŠOLI

Kritiki tradicionalne šole poudarjajo, da temeljni namen šole ne more biti več posredovanje znanj in sistema družbeno sprejetih pravil vedenja, temveč vzpostavljanje razmer, ki omogočajo izražanje otrokove individualnosti, njegove avtentičnosti, ustvarjalnosti in razvoj vseh njegovih sposobnosti (Kovač Šebart 2002: 36).

Šola je prostor, kjer naj bi učenec razvil sposobnosti, ki pripomorejo k pomembni karakteristiki človeka, t.j. odpornost ali moč okrevanja. Gabi Čačinovič Vogrinčič v priročniku Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor (2008a), našteje in opiše značilnosti odpornega otroka, ki so:

- Socialna kompetentnost: pomeni odzivnost, prožnost, skrb, sposobnost empatije, komunikacijske veščine, oblike prosocialnega vedenja, smisel za humor. Vse to se učenec lahko nauči v šoli, v srečanju in soočenju z učitelji, strokovnimi delavci itn.
- Veščine za odpravljanje problema: sposobnost, da učenec misli abstraktno, prožno, da reflektira, razmišlja o alternativnih rešitvah. Po Mertensu (1976) vključuje ta veščina tudi sposobnost za konflikt. Da se učenec nauči misliti in tvega odpravljanje problemov, se mora počutiti varnega za poskuse in zmote, za napake in eksperimentiranje. Učenci potrebujejo pogovore v katerih se učijo raziskovati drugačnost, alternative vsakdanjim načinom ravnanja.
- Neodvisnost: avtonomen otrok je tisti, ki zmore ravnati neodvisno, ki pozna svoje meje, ima občutek identitete, določen vpliv na dogajanje okoli sebe in nadzor nad svojim ravnanjem. Tudi avtonomije se otrok uči z odraslimi in med njimi. Avtonomija je ena izmed dveh temeljnih potreb, ki jih navajata Fromm in Maslow: otrokova potreba po edinstvenosti, avtonomiji, neodvisnosti in potrebo po povezanosti, bližini. Človek se hkrati z avtonomijo uči tudi povezanosti, potrebe po ljubezni, prijateljstvu in skrbi za druge.
- Občutek smisla za prihodnost: avtonomija in občutek lastne vrednosti omogočata otroku, da načrtuje prihodnost, ker zna in zmore načrtovati spremembe v prihodnosti. Učitelj je tisti, ki osebno vodi in skrbi za to, da so prvi naslednji mogoči koraki smiselni in uresničljivi.

Čačinovič Vogrinčič (prav tam) našteva naslednje *varovalne dejavnike*, ki pripomorejo k odpornosti otroka:

1) Skrb in podpora: odporni otroci so tisti, ki so v življenju dobili skrb, podporo in ljubezen.

Skrb v šoli nastaja iz izkušnje sprejetosti, spoštovanja, sočutja, zanimanja, zaupanja. V šolah je treba ustvariti nove prostore za učenje solidarnosti in medsebojne pomoči, nov način dela, ki omogoča skrb in podporo; vse to je naloga odraslih.

2) Velika pričakovanja: veliko pričakovanje mora biti visoko, a učencu dosegljivo. Poudarek je na prvem koraku v zeleni smeri, na podpori procesu učenja v soustvarjalnem pogovoru z učenko in učencem. Za vsakega učenca je dober izid drugače definiran, a mogoč in zaželen. Učenec potrebuje predvsem izkušnjo uspeha, da zmore. Uspešen učenec z dobrim občutkom lastne vrednosti bo varnejši pred zlorabami in ponižanjem.

3) Udeleženos mladih: o tem govori etika participacije. Šola mora poskrbeti, da ima vsak učenec možnost, da sodeluje, da je udeležen v odločitvah, da je vključen v skupnostne in intelektualne dejavnosti šole itn. Spoštovati moramo njihovo pravico do lastnega mnenja in sodelovanja pri vseh stvareh, ki jih zadevajo, skladno z njihovo starostjo in zrelostjo.

Gabi Čačinovič Vogrinčič (prav tam) v epilogu išče povezavo med sposobnostmi, ki naj bi se jih otrok naučil v družini, s sposobnostmi, ki naj bi jih pridobil v šoli. Iste sposobnosti, ki naj bi jih razvil v družini, jih ob dobrem učnem in vzgojnem procesu razvije tudi v šoli. To so:

- Sposobnost za ljubezen: L'Abate (1994) meni, da se sposobnosti za ljubezen človek v družini uči iz enega od štirih možnih položajev samovrednotenja. Možni položaji otroka v družini: 1) oba potrebujeva zmago; 2) jaz zmagam, ti izgubiš; 3) ti zmagaš, jaz izgubim; 4) oba izgubiva.

V razredu je najbolj konstruktiven prvi položaj, kjer sta učenec in učitelj enako pomembna, oba potrebujeta zmago. Sposobnosti za ljubezen se moramo naučiti, da jo sploh prepoznamo v intimni izkušnji, kako bomo z njo ravnali, kako jo z drugimi delili, kako ravnali spoštljivo, pomagali, sočustvovali. Šola je prostor, kjer se učenec uči ravnati z ljubeznijo.

- Sposobnost za pogajanje: omogoči otroku avtonomijo in dovolj dobro povezanost. Vsakdo ima možnost, da pove, kdo je, kaj želi, k temu povabi drugega, sledi raziskovanje in odločanje. V družini se pogajamo o delitvi dela, o delitvi moči, o novih dobrih izidih, nikoli

se ne pogajamo o čustvih. Pri pogajanju v šoli nihče ne izgubi, vsi zmagamo, vsak nekaj prispeva k procesu učenja.

- Sposobnost za konflikt (Mertens 1976): pridobljena, naučena sposobnost posameznika, da zazna konflikt, ga prepozna, se z njim spopade, da bi ga začel odpravljati in zmoget živeti z njim. Za to pa mora učenec imeti podlago v dovolj dobrih izkušnjah, ki jih pridobi v šoli.

Marija Kavkler (2002: 102–103) našteje naslednje varovalne dejavnike v šoli: 1) *dober odnos z učiteljem*; 2) *dober odnos s sošolci*; 3) *šolski uspeh*; 4) *uspešnost pri nekem predmetu*; 5) *uspešnost pri šolski ali s šolo povezani dejavnosti*.

Če bomo otrokom omogočili, da bodo zrasli z občutkom o lastni vrednosti, socialni moči, z izkušnjo, da se od njih veliko pričakuje, saj so in zmorejo biti uspešni, z vednostjo, da drugi verjamejo v njihov uspeh, če bodo lahko blesteli v tem, kar znajo in v čemer so spretni, če bodo zoreli ob konstruktivnih izkušnjah, kako ravnati tedaj, ko se srečajo z ovirami, jih bodo te dragocene izkušnje spremljale vse življenje (Čačinovič Vogrinčič v Akerman 2011: 174).

1.2.2.1 Vključujoča šola

Sodobna strokovna doktrina se vse bolj nagiba v smer integracije: otroke, za katere se predvideva, da ob posebni strokovni pomoči in skrbi ter ob prilagojenem izvajanju programa v osnovni šoli lahko dosežejo vsaj minimalni uspeh, v zadnjem času v skladu s spoznanji ustreznih strok v vse večji meri vključujejo v normalno osnovno šolo.

Inkluzija v šoli je pomemben varovalni dejavnik. Tut and Barthorpe (v Digman in Soan, 2008: 45) trdita, da mora biti vsak otrok pomemben in da se slednji počuti enakovrednega z ostalimi sošolci. Če hočemo, da je inkluzija uspešna za vse otroke, potem morajo imeti učitelji in ostali strokovni delavci visoka pričakovanja do njih in jih podpirati, da so vključeni v šolske aktivnosti. Dati jim moramo priložnost, da prispevajo k šolskemu življenju. Omogočiti jim moramo, da razvijejo svoje osebne talente in da jih tudi pokažejo v šoli.

Ob pojavu inkluzivne oz. vključujoče šole se pojavi paradigmatški premik – težave učencev pri učenju so tudi "simptom" šole, ne pa učenca, izolirane od šolskega konteksta. Premik je paradigmatški, saj gledanje na težavo pri učenju obrne na glavo: učenec s svojimi težavami ni

obravnavan kot motnja, ki jo je treba iz "normalnega" procesa šolanja izključiti in prestaviti v "poseben" proces (program, šolo), temveč s prstom pokaže tudi na šolo, ki na otrokovi poti učenja deluje kot motnja, ovira (Bregar Golobič 2011: 48–51).

Sistemiški model razvoja inkluzivne šole (Ferguson, Kozlevski in Smith v Jereb 2011b: 71) dejavnike učnega okolja razdeli na podsisteme: učenec, učitelj, šola in širše okolje.

1) Podsistem učenec obsega osebnostne značilnosti in zmožnosti učenca, njegove talente, močna področja, motivacije za učenje, njegov odnos do učenja, šolske cilje ter njegovo znanje, sposobnosti itd.

2) Podsistem učitelj vključuje uspešno poučevalno prakso, učiteljev profesionalni razvoj, stil poučevanja in ocenjevanja, učiteljevo sodelovanje s starši ter učiteljevo pomoč učencem z učnimi težavami.

3) Podsistem šola sestavljajo stil vodenja šole, spremembe in izboljšave pri delu šole, fizično okolje in opremljenost šole, sestavo in uporabo razpoložljivega časa, razvoj in razporeditev človeških virov, odnos šole do učencev z učnimi težavami in omogočanje pomoči šole za učence z učnimi težavami.

4) Širše okolje, kamor spadajo partnerstvo z družinami učencev in lokalno skupnostjo, naravnost na izboljšave podpornega sistema šoli, sodelovanje med šolami različnih smeri in stopenj, sodelovanje med ustanovami, ki obravnavajo otroke z učnimi težavami, izobraževanja bodočih učiteljev, svetovalnih delavcev, prostovoljcev ter društva in tabori za pomoč učencem z učnimi težavami.

1.2.2.2 Otroku prijazna šola

Izraz otroku prijazna šola predstavlja težnjo, kako šolo čim bolj približati otroku. Vendar pa te sintagme ne razumemo več v smislu zagotavljanja otroku udobnih vzgojnih ukrepov, temveč takšnih ukrepov, ki so kar najbolj prilagojeni otrokovi razvojni biti (Kroflič 1993: 25–35). Da bi temeljna ideja permisivnih vzgojnih koncepcij – dopustiti otroku biti otrok – postala osnova za sodoben koncept vzgoje in izobraževanja v otroku prijazni šoli, Kroflič (prav tam: 33–35) predlaga, da upoštevamo naslednja spoznanja:

- Ni več ključno vprašanje kaj učiti ter kako učiti in vzgajati, temveč moramo izhajati iz konceptualnega vprašanja zakaj učiti (Klafka v prav tam).

- Idejo permisivnosti ne moremo omejiti zgolj na vprašanje bolj demokratičnih vzgojnih metod, temveč jo moramo razumeti v smislu dopuščanja otroku biti otrok.
- Ideja permisivnosti, ki ni naslonjena zgolj na načelu ugodja. Izhajati moramo iz otrokove potrebe in pravice do identifikacije, ta pa temelji na ponotranjenju avtoritete.
- Otrok po svoji naravi ni zgolj pasivni sprejemnik vzgojnih vplivov, zato ga je treba postopoma dejavno vključiti v vzgojno–izobraževalni proces v vseh njegovih fazah. V šoli, kjer otroke spodbujajo, da razmišljajo s svojo glavo in postavljajo vprašanja, učitelji spodbujajo tudi razvoj čustvene in intelektualne moči otroka, da se sprašuje o naučenem, kritično razmišlja o vsakodnevnih izkušnjah in razmerah v družbi (Akerman 2011: 154).
- Soudeležba učenca pri oblikovanju skupnih pravil bivanja. Kroflič (prav tam) meni, da lahko z aktivno soudeležbo učencev pri oblikovanju skupnih pravil obnašanja, poskušamo nadomestiti socializacijski primanjkljaj patološkega narcisa.
- Šola mora aktivno pomagati pri razreševanju »slepe« avtoritarne navezanosti na pomembnega drugega. Uveljavlja se ideja aktivnega in reflektiranega odnosa do samega sebe in okolice.
- Temeljni cilj tako razumljene ideje permisivnosti je vzgoja samostojnega posameznika.

1.2.2.3 Priporočila za spodbujanje varovalnih dejavnikov

Jereb (2011a: 60–61) našteva dejavnike kakovostnega izboljšanja šolanja v prihodnosti, kot jih je opredelila Evropska komisija (2008):

- učitelji naj poučevanje bolje prilagajajo vsakemu učencu;
- zgodnje odkrivanje: preventivne strategije;
- šolska ministrstva: bolj prožna izobraževanja;
- spremembe v ocenjevanju: uporaba formativnega ocenjevanja;
- zmanjšanje neenakosti v izobraževanju: visoka pričakovanja do vseh učencev;
- opuščanje razvrščanja učencev v oddelke;
- razmislek o praksi ponavljanja razreda;
- šole za drugo priložnost;

- nujnost ovrednotenja organizacije in izvajanja učne pomoči, izboljšanja sodelovanja med šolami in specialnimi ter svetovalnimi ustanovami in v sleherni šoli omogočiti posamezniku šolanje, ki je prilagojeno njegovim sposobnostim. Pravočasna pomoč in prilagojena podpora lahko učencem, ki imajo učne in prilagoditvene težave, najbolj pomagata, da nadoknadijo zamujeno.

Lidija Magajna (2006: 92–93) pa našteje naslednja priporočila za spodbujanje varovalnih dejavnikov in razvoj rezilientnosti pri otrocih in mladostnikih s specifičnimi učnimi težavami, kjer imajo pomembno vlogo starši, šola in širše okolje:

- preventivni programi;
- zmožnosti in osebnostne značilnosti;
- zagotavljanje podpore in spodbujanje odraslih;
- suportivni odnosi z vrstniki;
- vključevanje, ustvarjanje priložnosti za sodelovanje in smiselno prispevanje;
- razvoj veščin;
- "omogočanje učenja" v razredu.

1.3 DOBRA POUČEVALNA PRAKSA

1.3.1 UPOŠTEVANJE OTROKOVEGA ŽIVLJENJSKEGA SVETA

Otrok se po psihofizičnih lastnostih razlikuje od odraslega. Njegove značilnosti je potrebno upoštevati pri udejanjanju načinov in pristopov vzgajanja in izobraževanja, ki morajo slediti njegovi razvojni stopnji in potrebam. Proces načrtne vzgoje in izobraževanja se začne že v zgodnjem otroštvu in ga izvajajo odrasle osebe. Torej je otrok odvisen od izbire odraslega, čigar izbira naj bi bila v skladu s Konvencijo o otrokovih pravicah iz leta 1997 (Nedeljko 2008: 95).

Pri ugotavljanju vzrokov težav učenca in soustvarjanju ustrezne pomoči zanj, sta nam v pomoč dva modela:

Sistemska – ekološki model: učenec je del nekega ekosistema, ki ga oblikujejo biološki, socialni, družinski, kognitivni, lingvistični, kulturni, zgodovinski, ekonomski in politični dejavniki. Ekosistemska definicija težav v procesu učenja navaja, da težave nastanejo takrat, kadar v procesu učenja manjka eden ali več pomembnih elementov ekosistema, ki vplivajo na učenca (Bartoli v Magajna, Kavkler, Košir 2011: 9). Težavo, problem ali stisko iščemo v odnosu med udeleženci, v njihovih razmerjih, komunikacijah in transakcijah. Del problema so vsi vpleteni. Učenec ni izoliran posameznik, temveč oseba v kontekstu raznovrstnih odnosov z drugimi. Učenec je v odnosu s starši, torej v kontekstu družine, v interakciji s sošolci, učitelji, svetovalci, ravnateljem ter drugimi osebami ali ustanovami. Upoštevati je treba celoten kontekst učenca (njegov odnos s starši, njegove gmotne razmere, njegovo doživljanje šole in svojega položaja v njej, vrednote, ki jih je razvil itd.). Po pojmovanju sistemske - ekološkega modela, sta učitelj in uporabnik partnerja, sodelavca pri reševanju težav (Poštrak 2003).

Konstruktivistični model omogoča, da pojasnimo, kako se naš človeški svet sploh vzpostavlja. Predpostavlja, da naš družbeni svet ni dan, temveč ga mi ustvarjamo, konstruiramo. Mi konstruiramo lastne predstave o tem, kdo smo, kdo je učitelj, kdo je starš, kdo je učenec itd. Mi ustvarjamo, konstruiramo tudi predstave in stališča o tem, kakšno je ustrezno, primerno ravnanje, vedenje. Razpirajo se novi vidiki ponovnega razmisleka o tem, kaj je šola, kdo so

učitelji, njihove naloge, kdo so učenci, njihov položaj, odgovornosti, kako definiramo, opredeljujemo težavo, problem, stisko, posebno potrebo, disciplinski prekršek itd. Ob upoštevanju zornih kotov vseh vpletenih, od staršev, učenca, sošolcev, učiteljev, ravnatelja, svetovalne službe, lahko ugotavljamo, da različni udeleženci dogajanje različno vidijo, vrednotijo, razlagajo (prav tam).

Učitelji naj zares poslušajo, kaj imajo o svojem življenjskem svetu povedati učenci. Njihovo predstavo o svetu moramo vzeti resno in zares, kot realnost, v kateri mladostniki bivajo. Iz te realnosti, iz te konstrukcije resničnosti izhajamo. Otroci / mladostniki / učenci so najbolj kompetentni, da povedo nekaj o sebi, o svojih občutkih, ravnanjih, strahovih in veselju. Antropološko gledano imajo emski pogled, pogled od znotraj, medtem ko je naš pogled, pogled od zunaj. Vendar to ne pomeni, da imajo vnaprej prav. To pomeni, da so aktivni udeleženci v procesu reševanja problemov (prav tam).

Pravzaprav bi lahko vsakega učenca označili kot učenca s posebnimi potrebami, saj je edinstvena osebnost, s kombinacijo le zanj značilnih spoznavnih, čustvenih in motivacijskih posebnosti.

1.3.1.1 Spoznavni dejavniki učenja

Učenci so heterogena skupina otrok, ki se različno odzivajo na stile poučevanja. Učenci imajo različne učne stile oz. stile spoznavanja, ki so jih različni avtorji definirali po svoje. Kogan (v Marentič-Požarnik, Magajna in Peklaj 1995: 11) definira stile spoznavanja kot razmeroma dosledne in trajne individualne posebnosti v spoznavni organizaciji in funkcioniranju posameznika, predvsem glede na to, kako sprejema informacije, jih predeluje, organizira, ohranja in na njihovi osnovi rešuje probleme.

Stile zaznavanja največkrat delimo na: 1) vizualni, 2) avditivni ali 3) kinestetični učni stil. V knjigi Izzivi raznolikosti: stili spoznavanja, učenja, mišljenja (prav tam) so Marentič-Požarnik, Peklaj in Magajna opredelile različne učne stile glede na različne avtorje, vendar jih na tem mestu ne bom podrobneje opisovala.

Povsem razumljivo je, da se posamezniki med seboj razlikujejo v slogih učenja nove snovi in se potemtakem učenci doma učijo na različne načine. Če posameznik pozna slog učenja, ki

mu najbolj ustreza, se bolj zaveda svojih prednosti in pomanjkljivosti ter učinkoviteje upravlja z lastnimi zmožnostmi (prav tam: 133). In tako kot ni najboljšega učnega sloga, temveč je le slog, ki določenemu posamezniku najbolj ustreza, tudi ni najboljšega načina učenja. Zato je treba učencu pomagati odkriti, kako se najlažje uči, da bo lahko svoj slog čim bolj razvil in utrdil (Dunn v Akerman 2011: 155).

Pomembni so ukrepi, s katerimi znotraj šolskega okolja (npr. različne strategije poučevanja in učenja, različne strukture in pomoči, uporaba različnih pripomočkov in ponazoril itd.) omogočamo različnim učencem učinkovitejše osvajanje šolskih znanj in socialnih veščin. Preučevanje razlik med posamezniki, spoznavanje različnih stilov učenja, mišljenja in reševanja problemov nujno poudarjajo heterogenost razreda in potrebo po individualizaciji in diferenciaciji za vsakega učenca in učenko, kar ne pomeni poučevati z mnogo različnimi stili, temveč uporabljati različne oblike metod in dela, ki zadovoljujejo raznolike kognitivne sposobnosti: analitične, praktične in kreativne (Vrhovski 2006: 111–112).

Marentič-Požarnik (1995: 102) predlaga učiteljem, kako naj pri pouku upoštevajo individualne razlike v učnih stilih:

1) Učitelj naj bi se zavedal, kakšen je njegov prevladujoči stil; 2) zavedal naj bi se, kakšen stil imajo njegovi učenci; 3) razširil naj bi repertoar svojih metod; 4) upošteval naj bi načelo raznoterega vstopa; 5) učencem pomagal, da sami ugotovijo, kakšen je njihov učni stil; 6) ozaveščal tudi o drugih stilih; 7) pomagal učencem priti do čim ustrežnejšega pojmovanja učenja; 8) on sam drugače razmišljal o učenju nasploh.

Učitelj, ki učinkovito poučuje, se mora stalno odločati o tem, kako bo prilagodil kurikulum in sam proces poučevanja potrebam učencev. Učitelj naj bi organiziral proces poučevanja, ki je osnovan na sposobnostih in močnih področjih vseh učencev ter stalnem preverjanju ustreznosti izvajanja samega procesa poučevanja (Kavkler 2011: 39–42).

Z vidika novih interaktivnih pogledov na naravo procesa učenja in poučevanja, na usklajenost med učnim okoljem in značilnostmi učenca (vzroki za težave so lahko primarno v okolju ali primarno v posamezniku ali pa v kombinaciji enega in drugega), se sodobni pristopi usmerjajo k ustvarjanju raznolikih pogojev, ki bodo za razvoj potencialov posameznega učenca optimalni. Med cilji izobraževanja niso le spoznavni, temveč tudi čustveni, duhovni in

socialni potenciali posameznika, ki se v skupini različnih učencev razlikujejo (Vrhovski 2006: 109). Otroka je namreč potrebno obravnavati kot celostno bitje. Dovolimo otrokom, da razvijejo celotno osebnost – ne samo razmišljanja. Zato je pri poučevanju dobro upoštevati teorijo vseh sedmih inteligenc (Gardner 1995), ki pa jim sodobne teorije dodajajo še dve inteligenci: 1) jezikovna inteligenca, 2) glasbena inteligenca, 3) logično-matematična inteligenca, 4) prostorska inteligenca, 5) telesno-gibalna inteligenca, 6) interpersonalna (medosebna) inteligenca, 7) intrapersonalna (osebna) inteligenca, 8) naravna inteligenca in 9) čustvena inteligenca.

Bistveno pa je predvsem to, da izhajamo iz otroka samega. Pri učenju je pomembno, da upoštevamo otrokov začetni nivo mišljenja. Struktura obstoječega znanja tako vpliva na celoten proces učenja.

1.3.1.2 Motivacija

Zunanja: učimo se zaradi zunanjih posledic, npr. ocen, pohvale, kazni.

Notranja: William Glasser (v Marentič-Požarnik 2000: 187) navaja, da se otroci radi učijo, če vedo, da je znanje za njih koristno. Ne grožnje ali nagrade, ključnega pomena je notranja motivacija. Ljudje dobro delajo le, če delo zadovoljuje njihove osnovne potrebe (po kontrolni teoriji Glasserja so osnovne potrebe preživetje, ljubezen, moč, zabava in svoboda). Tudi drugi avtorji, kot so Fromm, Maslow, Rogers, trdijo, da pri otrocih spodbudimo notranjo motivacijo, tako da jim omogočimo zadovoljevanje osnovnih potreb.

Pomembna vira notranje motivacije sta radovednost in interes. Pri razvijanju interesa je pomembna učiteljeva lastna angažiranost (podajanje spoznavno neskladnih podatkov, spodbujanje osebne vpletenosti učencev, podajanje znanje v obliki ugank in kvizov, izbiranje med temami in načini, omogočanje učencem izražanje lastnih mnenj). Drugi viri pa so: vrednote, odnos do prihodnosti (prav tam: 190-192).

Storilnostna motivacija: le-to definiramo kot pričakovanje, da bomo našli zadovoljstvo v obvladovanju zahtevnih dejavnosti, pri katerih se učinek meri in uspeh ni vnaprej zagotovljen, ter ki vsebuje tudi element tveganja (prav tam: 194).

1.3.1.3 Emocionalno – osebnostni dejavniki

Od posameznega učenca je odvisno, kako se bo soočil s stresno situacijo. Če doživlja zahtevne situacije kot grožnjo svojemu samospoštovanju, bo šel po poti vzpostavitve čustvenega ravnotežja in dobrega počutja. Če pa bo presodil, da je dovolj kompetenten, bo šel po poti obvladovanja. Učenčeva razlaga učne situacije je odvisna od nekaterih potez njegove osebnosti. Odvisna je tudi od tega, kakšno samopodobo ima, kakšna je njegova učna zgodovina (uspehi, neuspehi). Morda so zahteve za posameznika previsoke, prav tako pa ima lahko učitelj osebne poteze, ki občutek ogroženosti in strah pred neuspehom še povečujejo (Magajna 1995: 34).

Soočenje s težavo povzroči občutek grožnje, tesnobo. Izvajanje postane površno, zmedeno, posameznik je nesposoben ohraniti celoto ali smisel. Njegov jaz je ogrožen, zato svoja dejanja osredotoči na obrambo (prav tam). Poznamo različne obrambne mehanizme, s katerimi se ljudje, v tem primeru učenci, spopadajo s stiskami, težavami, npr. agresijo, represijo, regresijo, projekcijo, racionalizacijo.

Lehtinen (v Magajna 1995: 35–37) je s sodelavci oblikoval model, ki omogoča prikaz otrokove orientacije v učni situaciji. Model vsebuje tri odnose:

1) Prvi je odnos med učencem in nalogo – orientacija k nalogi.

Učenec zavzame do naloge aktiven odnos. Učenčeve dejavnosti vodi motiv po obvladovanju naloge ali težnja k temu, da posameznik pridobi kontrolo nad nalogo. Ovire interpretira kot izzive, ki jih je mogoče kontrolirati tako, da povečamo napor.

2) Drugi se nanaša na to, kako učenec interpretira pričakovanja in stališča učitelja, ki zadevajo njegovo izvajanje. Teži po priznanju, konsenzu – orientacija k socialni odvisnosti.

Učenčeve naloge so usmerjene na povratne informacije učitelja. Cilj vedenja je odzvati se na trenutne učiteljeve zahteve in zadostiti njegovim pričakovanjem.

3) Tretji zadeva pričakovanja in stališča, ki jih ima učenec do sebe – orientacija k obrambi lastnega jaza.

Ta samoreflektivna interpretacija se običajno zrcali preko interpretacije stališča neke druge pomembne osebe, v tem primeru učitelja, ki deluje kot ocenjevalec.

Pri soočanju z učno neuspešnostjo je osnovni problem, kako omogočiti učencu, da bo učno situacijo doživel kot izziv, da bo doživljal oporo okolja kot dodaten vir, da bo imel zaupanje vase, občutek kompetentnosti, da se bo odločil za pot obvladovanja in orientacijo k nalogi.

Milko Poštrak se v članku *Kakovostno preživljanje prostega časa in preprečevanje prestopniških ravnanj mladih* (2007a) sprašuje, zakaj se lahko dva posameznika, ki sta odraščala v podobnem okolju, ki sta podobno opremljena za življenje, imata podobne zaloge znanja, podobno vsebino svojega družbenega jaza, različno odzivata, zakaj lahko razvijeta različne strategije preživetja, taktike ravnanja. To lahko razložimo z več teorijami.

Simbolični interakcionizem: Mead (v Poštrak 2007a) meni, da lahko pri posamezniku, subjektu razlikujemo dva vidika: osebni jaz in družbeni jaz. Družbeni jaz je tisti del nas, v katerem se kopičijo izkušnje iz okolja, ki jih posameznik hote ali nehoti, na zavedni ali nezavedni ravni sprejme iz okolja, od pomembnih drugih, staršev, sorodnikov, prijateljev, sosedov, učiteljev itd. Osebni jaz pa je tisti delujoči del naše osebe, ki omenjene podatke, vsebine, zaloge znanja, s katerimi razpolaga, osmisli in z njimi deluje. Oseba v Meadovem smislu je torej razmeroma avtonomna, se torej sama odloča, sama reflektira, osmišlja svoje ravnanje. Vendar to počne v okviru, ki so ji ga vzpostavili pomembni drugi.

Ločimo tri dejavnike, ki opredeljujejo subjekt:

1) dednost, 2) okolje (vse kar se kopiči v družbenem jazu), 3) samoaktivnost (osebni jaz je nosilec samoaktivnosti, vpliva pa tudi družbeni jaz).

Transakcijska analiza (Berne v Burnik 1995: 123) govori o tem, da ima vsak človek kot osebnost tri ravni delovanja. Tudi Freud je v psihoanalizi psiho razdelil na tri dele. En del psihe je psiha starša (po Freudu superego), drugi del psiha odraslega (po Freudu ego) in tretji del psiha otroka (po Freudu id). Teorijo Berna in Freuda se mi zdi pomembno omeniti za razumevanje otrokove vloge v odnosu. Učitelji se morajo zavedati v kakšnem odnosu so z učencem, ali ga nagovarjajo kot starš otroka in so do njega paternalistični ali pa vzdržujejo konstruktiven odnos odrasel – odrasel in se ob stalnem ozaveščanju trudijo tak način ohraniti.

- Stanje starša / SUPEREGO: vsebuje stališča in obnašanje, ki jih oseba ponotranji iz zunanjega okolja. Navzven se to odraža v predsodkih, kritiziranju ali zaščitniškem

obnašanju do drugih. To je polje reda. Občasno se lahko vedem, mislim in čutim na načine, ki so preslikava odzivov mojih staršev ali drugih zame pomembnih oseb v obdobju odraščanja.

- Stanje odraslega / EGO: usmerjeno v sedanost in v objektivno zbiranje informacij. Vedem, mislim in čutim v skladu z dogajanjem okoli sebe tukaj in sedaj in uporabljam vse vire, ki so mi na razpolago kot odrasli osebi.
- Stanje otroka / ID: vsebuje vse impulze, ki jih otrok ima, spontanost, želje in potrebe; njegova naloga je adaptirati se na zahteve in pravila okolja, da bi zadovoljil osnovne potrebe. Včasih se vrnem v način vedenja, razmišljanja in občutenja, ki sem jih uporabljal kot otrok.

1.3.2 NAČINI VZGOJE, VODENJA

S tem, ko izobražujemo, tudi vzgajamo. Zavedati se moramo, da vzgajamo s svojim pristopom, s svojo osebnostjo, z načini, metodami dela, z didaktično angažiranostjo itn. Vzgajamo tako z dobrim zgledom kot tudi s slabim. To pomeni, da smo avtoriteta. Avtoritete ni mogoče odstraniti iz vzgoje, skozi zgodovino pedagoške prakse in teorije pa se spreminjajo njene pojavne oblike.

Robi Kroflič (1997a: 19) navaja naslednje ugotovitve v zvezi z avtoriteto:

- Avtoriteta ni zgolj neposredna prisila – zasnuje se lahko tudi na prijaznosti in odpovedi kaznovanju;
- prav tako avtoriteta ni v diametralnem nasprotju z možnostjo človekove svobode; pravilno strukturirana jo celo omogoči;
- avtoriteto v vzgoji ne moremo ukiniti, lahko pa vplivamo na njeno pojavno obliko in tako omogočimo ali zavremo otrokove osvoboditvene procese. Žižek (prav tam: 131) meni, da se lahko avtoritete v vzgoji in njenih škodljivih učinkov zavemo, razmišljamo lahko tudi o vzpostavljanju manj škodljivih oblik avtoritete; če pa jo želimo ukiniti oz. se nam bo zdelo, da smo jo ukinili, bo poniknila v območje nezavednega in bo z lastno skritostjo samo pridobila moč.

Avtoriteta in sodobna šola

Značilnosti sodobne socializacije in težave z avtoriteto so po Krofliču (prav tam: 268–274):

- permissivna vzgoja;
- klasična avtoriteta izginja;
- družinska vzgoja se spreminja;
- transformacija širšega kulturnega okolja;
- spremembe v šolskih koncepcijah;
- šola kot "prijazna šola";
- učitelji se zatekajo k laičnim rešitvam (koncept prijazna šola, spremeniti prevladujoči družinski tip socializacije, stalno sodelovanje staršev s šolo);
- trditev o splošnem zatonu avtoritete na vseh področjih socialnega okolja permissivne kulture se ob natančnejši analizi izkaže za nepravilno;
- koncept represivne desublimacije oboroži potrošniško produkcijo s tako zamaskirano avtoriteto, da je sodobni hedonist ne more prepoznati in se ji upreti;
- do podobne spremembe avtoritete prihaja tudi v družini (prikrita avtoriteta);
- bistvo teorije objektnih odnosov (interakcija med otrokom in pomembnim drugim).

Kroflič (prav tam) zaključí, da če bo šola želela zadovoljivo reševati vzgojno problematiko, kar je nujni pogoj za izobraževalno učinkovitost, se bo torej morala prilagoditi aktualnim spremembam prevladujočega družinskega in širšega družbenega socializacijskega načina.

Cilje vzgoje je treba definirati z vidika priprave na sožitje in ne z vidika izboljševanja človeka. Vzgoja se mora odpovedati splošno uporabnim vzorcem pravilnega vedenja, ravnanja ter vrednotenja in mora priznati individualnost vsake situacije v življenju, individualizem vsakega konflikta in vsake sreče, da razvije življenjski stil, po katerem se vsak problem v življenju, vsak konflikt in sploh vse razrešuje na svojstven način. Vzgojo v postmoderni dobi naj bi prilagodili novemu pojmovanju moralnosti, ki rešitve moralne situacije ne vidi več v navajanju ne ravnanju v skladu z moralnim pravilom oz. normo, temveč zahteva iskanje vsakokratnega soglasja oz. ujemanja v moralno situacijo vključenih osebnih interesov. Proces postaja pomembnejši od produkta, kvaliteta vzgojnega dela v šoli ne more biti več odvisna od vzgojenosti kot nekega rezultata izven pouka, temveč od forme vzgojnega procesa samega. Učitelj se mora zavedati, da se vsa kvaliteta vzgoje kaže v neposrednih odnosih, ki jih razvije z učenci (Medveš prav tam: 303–316).

Odrasli, starši, učitelji, strokovni delavci, vstopamo v odnose z mladimi na različne načine.

V literaturi sem zasledila, da večina avtorjev (Marentič-Požarnik 1980, Powell in Solity 1993, Poštrak 2003 itn.) deli vzgojne pristope oz. stile vodenja na *demokratični*, *avtoritarni* in *laissez-faire* oz. *vsedopuščajoči* pristop. Milko Poštrak (2003) dodaja tem poimenovanjem še dodatne izraze, ki bolje opredeljujejo določen stil. Dobimo naslednjo opredelitev: *demokratični ali dogovorni pristop*, *avtoritarni ali nedogovorni oz. ukazovalni pristop* ter *laissez-faire oz. vsedopuščajoči ali nedogovorni oz. ukazovalni pristop*.

Glede na pristope ločimo tri vrste vzgoje: *represivna vzgoja* oz. vzgoja, usmerjena h kaznovanju, *permisivna oz. demokratična vzgoja* ali k pohvali usmerjena vzgoja in *vsedopuščujoča vzgoja*.

Po mnenju Milka Poštraka (2006) pa zelo produktivno opredelitev ponuja tudi Robi Kroflič (1997b). Po eni strani je razne teorije moralne vzgoje razvrstil v tri osnovne koncepte: *kulturno-transmisijski*, *permisivni* in *procesno-razvojni model* moralne vzgoje, ob tem pa je navedel še tri koncepte pedagoške avtoritete: *apostolska avtoriteta*, značilna za klasično patriarhalno vzgojo, *prikrita avtoriteta*, značilna za permisivno pedagoško gibanje v smislu vsedopuščujoče vzgoje in *samoomejitvena avtoriteta*, ki omogoča podporo obema sklopoma otrokovih razvojnih potreb – potrebo po varnosti in sprejetosti ter potrebo po postopnem rahljanju avtoritarne navezanosti in osvobajanju.

Če povežemo tri koncepte pedagoške avtoritete na tri koncepte vodenja: apostolsko avtoriteto lahko vežemo na avtoritarni ali nedogovorno ukazovalni koncept, prikrito avtoriteto lahko vežemo na *laissez-faire* ali nedogovornoneukazovalni koncept in samoomejitveno avtoriteto lahko vežemo na demokratični ali dogovorni pristop.

Glede na različne situacije v razredu in glede na različne značilnosti učencev, pa Vlasta Zabukovec in Dušica Boben (2000: 8) ločita štiri načine vodenja, ki omogočajo učitelju izbiro ustreznega vzorca vedenja: *direktivni*, *inštruktorski*, *delegatski* in *podporni*.

V nadaljevanju bom opredelila zgoraj naštetе koncepte.

1.3.2.1 Delitev vzgoje

Represivna vzgoja:

Pristop, ki je osredotočen na kaznovanje, prepovedi, ignoriranje, odtegotvanje ljubezni in naklonjenosti. Pri represivni vzgoji se dogaja pritisk na otroka, hkrati pa ima vzgojitelj pomanjkanje vere v otroka.

Permisivna vzgoja:

Vzgojitelj se osredotoča na pozitivne plati otrokovega ravnanja. Pri učencu se osredotoča na ravnanja, ki jih ocenimo kot sprejemljiva zanj, za druge in za šolski sistem, kot neogrožujoča zanj, za druge in kot ugodna za navezovanje stikov in odnosov z ostalimi udeleženci (sošolci, učitelji, starši itd). Ima vero v dobro otroka, ga hvali, mu izkazuje priznanje in s tem spodbuja dobre lastnosti v otroku. Takšna vzgoja je bolj zahtevna, potrebnega je več znanja, bolj se je treba posvetiti, vendar pa je najbolj učinkovita za primeren razvoj otroka.

Vsedopuščajoča vzgoja:

Otroci so v anarhični situaciji, ne počutijo se varne.

1.3.2.2 Trije tipi vodenja

Avtoritarno ali avtorsko vodenje:

Učitelj ima vse niti v svojih rokah, o vsem odloča sam. Sam načrtuje, organizira in kontrolira učenje, ni pripravljen na razgovore ali pogajanja, odklanja dialog, ne upošteva mnenj. Učitelj govori večino časa, prevladuje frontalna učna oblika. Nekateri ločijo med avtorskim in avtoritarnim vodenjem. Pri slednjem učitelj o vsem odloča, vendar zahteve obrazloži, prisluhne učencem. Do njih je lahko tudi prijateljski in odloča v njihovo dobro. Celotna odgovornost za rezultate je na učiteljevi strani. Vendar se dogaja, da tudi avtoritarni učitelj odgovornost za slabe rezultate pripiše učencem.

Demokratsko vodenje:

Vodja ni nad skupino, ampak med člani – kot prvi med enakimi. Učitelj ima avtoriteto, ki temelji na znanju in izkušnjah in ne sankcijah. Spodbuja sodelovanje in kakovostno komunikacijo med učenci. Vse pomembne odločitve se sprejemajo po širši diskusiji in morebitnem glasovanju v skupini. Člani skupine se med seboj dogovarjajo, predlagajo, si tudi ugovarjajo. Imajo večjo svobodo, obenem pa večjo odgovornost za dosežene rezultate kot v prejšnjem primeru. Učenci se dogovarjajo in skupno sprejmejo pravila za obnašanje ter kontrolirajo izvajanje. Sodelujejo pri ocenjevanju, iščejo in odpravljajo vzroke za slabe uspehe. Učitelj mora dati učencem tisto stopnjo lastne odgovornosti, ki so jo vsakokrat glede

na doseženo zrelost in znanje zmožni prevzeti. Demokratično vodenje ne izključuje delovne sistematičnosti.

Tip proste roke ali anarhično vodenje skupine (laissez-faire):

Vezi med člani in vodjo so rahle, minimalne. Vsakdo odloča več ali manj sam, kaj in kako bo delal. Tak način je uspešen le v redkih primerih, če gre za visoko usposobljene in odgovorne posameznike in še tam ne v vseh fazah dela (Marentič-Požarnik 1980 ter Powell in Solity 1993).

1.3.2.3 Trije pristopi vodenja

Dogovorni pristop:

Zanj je značilno, da z mladostnikom vzpostavimo stik in z njim vodimo razgovor tako, da je komunikacija obojestranska, vloge so jasne, razvidne in sprejete, pravila so sooblikovana in prilagodljiva. Odgovornost je obojestranska, vendar različna. Učitelj oz. vzgojitelj je odgovoren drugače in za druge vsebine, kot mladostnik. Ukrepi so dogovorjeni in razvidni. Avtoriteta je po Krofliču samoomejitvena (1997b: 59). Oprta je na kompetence. Mladostnik spoštuje in ceni učitelja in svetovalnega delavca zaradi njegovih znanj in sposobnosti. Vsi udeleženci v problemu sodelujejo, soustvarjajo rešitve, skupaj načrtujejo delo in so aktivni udeleženci.

Mladostnik, ki je deležen ta način vzgoje, bo šel skozi mladost uporniško, kar pomeni, da bi se rad držal pravil, ampak se upira njihovemu kršenju in samovolji posameznikov (npr. avtoritarnemu učitelju). Postal bo ustvarjalna osebnost, ki izhaja iz pravil, vendar jih reflektira. Rad ima red iz katerega izhaja svoboda. Ve, kaj je dogovorni pristop in ga uporablja za izhodišče.

Dogovorni pristop je tudi najbolj učinkovit in ga lahko uporabljamo pri delu z različnimi mladostniki (filistri, boemi in ustvarjalnimi posamezniki). Mladi z značilnostmi filistra bodo dobili jasna navodila za svojo dejavnost, ob tem pa tudi možnost, izziv in podporo, da kaj storijo tudi sami, samoiniciativno, samostojno. Mladi z značilnostmi boema ne bodo avtoritativno omejeni v svojih kaotičnih ravnanjih. Podprti bodo tisti vidiki njihovega delovanja, ki bodo vsebovali ustvarjalne razsežnosti. Ustvarjalni mladostniki bodo v

demokratično naravnanih in strokovno usposobljenih vzgojiteljih imeli kompetentnega, koristnega sogovornika, sonačrtovalca in podpornika za njihovo dejavnost.

Nedogovorni, ukazovalni pristop:

Stik ni vzpostavljen, ni komunikacije na ravni razgovora, temveč je komunikacija enosmerna, na strani vodje. Vloge so jasne, razvidne, vendar določene oz. vsiljene. Prav tako so vsiljena pravila. Odgovornost je na strani vodje, vzgojitelja, čeprav le-ta odgovornost prenese na mladostnika v situacijah, ko doživi neuspeh, češ: »Sam si si kriv, ker me nisi poslušal.« Mladostnik se po drugi strani ne čuti odgovornega za svoja ravnanja in za uresničevanje ukazane, saj pri tem sam ni sodeloval. Mladostnik je pravzaprav pasivni udeleženec procesa reševanja lastnega problema. Ukrepi so predpisani, vsiljeni, nedogovorjeni. Avtoriteta je po Krofliču apostolska (prav tam). Pri ukazovalno nedogovornem načinu vodenja je avtoriteta avtoritarna, oprta je na položaj, vlogo vzgojitelja, torej na moč položaja ali na avtoriteto moči. Mladostnik, ki je deležen tovrstnega stila vzgoje, gre skozi mladost konformistično oz. brezkonfliktno. Je neopazen, meni, da tako mora biti. Postane filister, kar pomeni, da sprejema določene podatke, znanja, vendar je njegovo mišljenje rigidezno, stvari vidi črno – belo. Dela, kar mu naroča družba, se ne sprašuje o smislu pravil, ukrepov. Je redoljub.

Nedogovorni, neukazovalni pristop:

Stik prav tako ni vzpostavljen. Komunikacija ni na ravni razgovora, temveč je mimobežna. Udeleženci se pogovarjajo, vendar se ne dogovarjajo o svojem početju. Vloge so nejasne, pravil ni. Vzgojitelj ne ravna kot odrasla kompetentna oseba, temveč z učencem vzpostavlja odnos prijateljstva, se obnaša kot njegov sovrstnik. Po drugi strani pa lahko učenec prevzema vloge in naloge vzgojitelja. Odgovornost je odsotna, nihče ni za nič odgovoren, saj ni nič dogovorjenega. Vzgojitelj se ne vtika v dogajanje, ne daje nobenih navodil, niti nasvetov, pušča, da stvari tečejo svojo pot, kakršnakoli ta že je. Ukrepi niso predvideni, saj ni osnove za njih. Avtoriteta je po Krofliču (prav tam) prikrita ali odsotna, na ničemer utemeljena. Mladostnik, ki je deležen vsedopuščajoče vzgoje, bo skozi mladost šel eskapistično. Namesto da bi se uprl stvarnosti, beži od problemov. Tak mladostnik postane boem, za katerega je značilna kaotična, fluidna in nezanesljiva osebnost, ki po svoje pojmuje čas (Poštrak 2003, 2006, 2007a).

1.3.2.4 Implicitne teorije moralne vzgoje

Kulturno – transmisijski model vzgoje:

Osnovna naloga moralne vzgoje je na otroka prenesti sistem moralnih pravil, ki so uveljavljena v kulturi. Značilen je direktivni stil vzgajanja in poučevanja, pri katerem se otrokova vloga omeji na poslušno sledenje vzgojiteljevim napotkom, kritično presojanje pa je ovrednoteno kot neracionalno trošenje časa. Prisotne so represivne oblike nadzorovanja in kaznovanja. Vrednote oz. moralne norme se predpostavi v obliki večnih resnic. Učenje poteka na pamet, brez globljega razumevanja snovi. Otrokove pritožbe so povsem brez pomena, saj je vzgojitelj tisti, "ki ve" kaj je prav in kaj ne, kaj je resnično in kaj ni, otrok pa je bitje, ki ga šele uvajamo v vnaprej določeno strukturo odnosov, pravil in resnic, zato ni sposoben in upravičen kritično soditi o vsebini vzgojnih zahtev. Pri tej obliki vzgoje ni prostora za razvoj avtonomne morale.

Permisivni model vzgoje:

Zavzemanje za vzgojo, ki izhaja "iz otroka" in ki izvira iz dveh spoznanj: 1) zavedanja potrebe po spoštovanju posameznikovih in s tem tudi otrokovih pravic; 2) spoznanja, da je uporaba nasilnih metod vzgojno manj učinkovita, kot je običajno pričakovano. Od otroka se zahteva, naj se vede spontano, naravno, svobodno, naj učenje občuti kot igro, naj sam ugotovi, kaj je zanj primerno in kaj okolica pričakuje od njega. Vendar pa se pri tem modelu otroci ne odlikujejo s samostojnostjo, ustvarjalnostjo in notranjo avtonomno moralnostjo, ampak do skrajnosti razvijejo egoistično miselnost in bolešno narcistično odvisnost od zunanjih potrditev, ki jim jih posreduje njihovo socialno okolje, kadar uspešno igrajo primerne vloge.

Procesno – razvojni model vzgoje:

Otrok ima v vzgojnem procesu aktivno vlogo po načelu obojesmerne komunikacije. Poudarja se pomen otrokovega neoviranega svobodnega razsojanja in moralnega odločanja. Prisoten je model avtoritete, ki otroku omogoča doživetje sprejetosti in varnosti, hkrati pa postopno spodbuja njegovo osamosvajanje in s tem rahljanje navezanosti na vzgojitelja. Komunikacija je obojesmerna. Vzgoja ni usmerjena na oblikovanje vnaprej določenih vedenjskih vzorcev,

temveč si za cilj postavi podpiranje otrokovih razvojnih potencialov. To je dober model moralne vzgoje otroka (Kroflič 1997b).

1.3.2.5 Prevladujoči koncepti pedagoške avtoritete

Apostolska avtoriteta:

Ta model se je ohranil predvsem v patriarhalnem tipu družinske vzgoje in v večini tistih vzgojnih konceptov, ki temeljijo na kulturno-transmisijskem modelu vzgoje. Učiteljeva moč temelji na poslanstvu, pooblastilu in zato učenec nima nobene možnosti, da bi podvomil v njegovo kompetentnost. Komunikacija med učiteljem in učenci je enosmerna. Učiteljeva naloga je, da posreduje informacije in opredeli primerne vzorce vedenja, učenci pa mu morajo slediti. Uspeh je opredeljen s čim bolj vestno in natančno reprodukcijo znanja in s spoštovanjem vnaprej opredeljenih moralnih pravil in institucionalnih ritualov. Učitelj z učenci ne more vzpostaviti osebnega odnosa, saj ta ovira možnosti prenašanja vrednot in s tem izpolnjevanja osnovnih ciljev moralne vzgoje.

Prikrita avtoriteta:

Značilna je za permissivno pedagoško gibanje. Izhaja iz prepričanja, da lahko v moralnem smislu človeka pokvari neprimerno socialno okolje in napačna vzgoja, ki sta izvor človekovih predsodkov in nemoralnih navad. Otrokovo življenjsko okolico je zato potrebno strogo nadzorovati in iz nje odstraniti vse, kar bi lahko nanj škodljivo vplivalo, vključno z neprimernimi osebami, ki bi jih otrok lahko posnemal. Ko mi postanemo gospodar nad vsem kar otroka obkroža, odpade potreba po prepovedih in kaznovanju.

Samooomejitvena avtoriteta:

Omogoča podporo obema sklopoma otrokovih razvojnih potreb – potrebo po varnosti in sprejetosti ter potrebo po postopnem rahljanju avtoritarne navezanosti in osvobajanju. Spodbujati moramo širitev otrokovih socialnih stikov z vrstniki in drugimi osebami. Spodbujati moramo otrokovo sposobnost moralnega razsojanja in avtoriteto postopoma preusmerjati na depersonalizirane objekte identifikacije, predvsem moralna pravila, ki jih demokratično sprejmejo člani skupnosti. Podpirati moramo otrokovo moralno in mišljenjsko osamosvajanje s spodbujanjem samostojnega iskanja ustreznih etičnih rešitev, hkrati pa

omejevali vpliv lastnih modelov reševanja moralnih problemov na otroka. Otroka moramo postopoma vključevati v procese dogovarjanja in odločanja o skupnih pravilih bivanja in reševanja problemov (Kroflič 1997b).

Robi Kroflič (1997a: 337) samoomejitveno avtoriteto predlaga kot ideal postmoderne vzgoje.

1.3.2.6 Situacijsko vodenje

Štirje načini vodenja, ki omogočajo učitelju izbiro vzorca vedenja, ki bo ustrezalo izbrani situaciji in značilnostim učenca:

Direktivni:

Usmerjen v izpeljavo naloge in se kaže v izraziti učiteljevi usmerjenosti v znanje in ocene, ki so rezultat učenja – učitelj avtonomno usmerja in vodi učence. Ob tem zanemari podpornost. Kaže se v izrazitem vodenju učitelja, njegovem določanju ciljev, strukturi, jasnih navodilih in usmeritvah ter v doslednem nadzorovanju izpeljave naloge oz. pri doseganju cilja.

Ta stil vodenja je primeren, kadar se učenci znajdejo pred novo nalogo, v situaciji, ki jim je neznana. Imajo malo znanja, vendar visoko motivacijo. Učitelj z jasno strukturo vodi in spremlja do konca.

Inštruktorski:

Označuje učiteljevo visoko direktivnost in visoko podpornost, kar pomeni, da tak učitelj zelo jasno določi cilje, njihovo uresničevanje in načine nadzorovanja za izpeljavo ciljev, obenem pa upošteva tudi predloge, razmišljanja in iskanje odgovorov učencev. Poleg tega, da spodbuja in razvija odnos z učenci, pa tudi v veliki meri jasno in odločno vodi uro v smeri zastavljene naloge.

Ta stil vodenja je primeren, ko učencu upade motivacija. Učitelj pri učencih aktivira predznanje in na koncu z njihovim sodelovanjem ovrednoti dosežene rezultate.

Delegatski:

Izraža nizko stopnjo direktivnosti in podpornosti, kar pomeni, da učitelj relativno malo strukturira in spremlja učno dejavnost, prav tako pa pri izbrani nalogi ne razvija odnosa z učenci, ker je praviloma ta odnos že izoblikovan in zgrajen. To sicer ne pomeni, da cilji in poti za doseganje ciljev niso jasni, ampak da odgovornost za njihovo določevanje in

uresničevanje prenese na učence. Tudi odgovornost za odnose med njimi prenese na njih same. Učenci so tako z vidika naloge kot tudi z vidika odnosa sami uresničevalci svoje učne situacije.

Ta stil je primeren za učence, ki določeno področje dobro obvladajo. Imajo torej veliko znanja in visoko stopnjo motivacije.

Podporni:

Učitelj, ki uporablja tak stil vodenja, spodbuja razmišljanje, upošteva mnenje in predloge učencev in na poti k uresničevanju ciljev vključuje tudi preteklo znanje učencev, njihove poglede in ideje. Na tak način gradi odnos vzajemnosti in razvija zaupanje v zmožnosti učencev.

Tak stil je primeren za delo z učenci, ki imajo veliko znanja oz. izkušenj, vendar pa je motivacija spremenljiva. Zato jih učitelj podpira in vključuje pri sprejemanju skupnih odločitev.

Na našete stile vodenja lahko pogledamo še iz dveh vidikov:

Direktivni stil: usmerjeni v nalogo, poudarjamo cilje in njihovo uresničevanje. Soroden je z avtoritarnim stilom vodenja.

Podporni stil: usmerjeni v odnose. Soroden je z demokratičnim stilom vodenja.

Različni stili vodenja omogočajo učitelju, da se prilagaja trenutni situaciji ter značilnostim učenca in tako poveča svojo fleksibilnost (Zabukovec in Boben 2000).

1.3.3 KOMUNIKACIJA

Dobra medsebojna komunikacija je osnova za vzpostavljanje uspešnih medosebnih odnosov in za učinkovito poučevanje ter učenje. Osnovna postulata o komunikaciji (Watzlawick v Marentič-Požarnik 2000: 223) veljata tudi za komuniciranje v razredu:

- Nemogoče je ne-komunicirati.

Watzlawick je hotel s svojo tezo povedati, da ima lahko vsak akt, vsako dejanje (tudi na primer zavračanje odgovora) svojo komunikacijsko vrednost, oziroma, da vsako dejanje pri udeležencih sproži nastanek pomena.

- Vsaka komunikacija ima vsebinski in odnosni vidik.

Običajno so učitelji pozorni le na vsebinski vidik kar sporočajo, spregledajo pa, da z besedami, še bolj pa na nebesedni ravni, že od prvega stika dalje, učencem sporočajo tudi kdo so, kaj od njih želijo in kaj do njih čutijo. Pogosto spregledamo, da komuniciramo na zavedni in nezavedni ravni. Pomembno je, da si za izboljšanje lastne komunikacije širimo repertoar lastnih komunikacijskih spretnosti – reflektirajoča komunikacija (Brajša prav tam).

Za delo z ljudmi je *medosebna komunikacija (asimetrična)* primernejša od *objektivne (simetrične)*. Simetrična poteka od komunikatorja do govorca, omejena je na odnos vprašanje – odgovor. Za simetrično komunikacijo pa je značilno partnerstvo, pristnost in medosebnost (Novak 2010: 128).

Novak (prav tam) deli stile komuniciranja tudi na agresivne, pasivne in asertivne, podobno kot razlikujemo stile vodenja na avtorskega, laissez-faire in demokratičnega.

Agresivni stil: zaprtost duha, ki ima vedno prav, slabo poslušanje, raje ima izvršitve brez vprašanja zakaj.

Pasivni tip: ne izraža svojih občutij, raje verjame drugim kot sebi in ne pove kaj bi rad.

Asertivni tip: da prav sebi in drugim, aktivno posluša, se zaveda sebe, ne obsoja, je navdušen, se dobro počuti, izhaja iz lastnih občutij in si upa drugemu reči tudi ne.

Asertivni model je najprimernejši za delo z otroki. Otroke sprejemamo takšne kot so, jim zaupamo, stojimo pa tudi za svojimi stališči. Asertivnost je pogoj za model, po katerem oba zmagata.

Učitelj mora biti pri vzpostavitvi prvega stika pozoren, kako učencem na besedni in nebesedni ravni, zavedni in nezavedni ravni sporoča svoj odnos do njih, kako jim predstavi sebe kot človeka in to, kar bodo delali. Pomembno je, da pokaže interes zanje, posluh za njihova pričakovanja; ob tem jim mora čim bolj jasno predstaviti pravila igre. Šele ko vzpostavi dober odnos, odpre vrata za kakovostno komunikacijo (Marentič-Požarnik 2000: 225).

Marentič-Požarnik (prav tam: 231) našteva naslednje učiteljeve komunikacijske spretnosti:

- Učitelj kot posredovalec informacij:

Jasnost in razumljivost, čustvena zavzetost, miselno aktiviranje udeležencev, usklajenost besedne in nebesedne komunikacije.

- Učitelj kot spraševalec:

- Učitelj kot poslušalec in svetovalec:

Za uspeh komuniciranja je najprej pomembno poslušanje. Aktivno poslušanje pomeni, da se učitelj vživi v učenca, da mu prisluhne, da naredi prostor za aktivno sodelovanje učitelja in učenca v pogovoru in da mu s svojim odzivom pokaže, da razume njegovo sporočilo ne le površinsko, ampak tudi z vidika učenčeve perspektive, njegovih čustev, skrbi, strahov. Pomembno je, da se učitelj usmerja v to, kar učenec doživlja v sebi, ne pa v situacijo samo. Možne reakcije na učenčovo izjavo so: ponovitev izjave, parafraziranje, zrcaljenje. Učenci na ta način dobijo občutek, da so njihove misli in čustva sprejeta in razumljena (Gordon 1983: 88). Na ta način tudi sprožimo proces reševanja problemov, omogočimo čustveno sproščanje in učenec prihaja do prepričanja, da je učitelj človek, s katerim se da pogovarjati (prav tam: 56 – 57).

- Učitelj kot vzdrževalec discipline:

- Učitelj kot reševalec konfliktov:

Gordon (1983) opisuje tri metode reševanja konfliktov: 1. metoda = učitelj je zmagovalec, učenec je poraženec. 2. metoda = učenec je zmagovalec, učitelj je poraženec. 3. metoda = rešitev konflikta ima za oba sprejemljivo rešitev.

Kot najbolj primerno navede Gordon tretjo metodo, pri kateri ob konfliktu oba skupaj iščeta rešitev, ki bi najbolje ustrezala obema, tako da lahko vsak zase izpolni svoje potrebe. Ta metoda zahteva namesto tekmovanja kooperacijo. Je relativno odprta za iskanje rešitev. Obema udeležencema je prepuščeno, da najdeta tisto, kar rešuje njun problem. Torej je vsak lahko kreativen, izviren. V ospredju je problem, ki ga je treba rešiti in ne več konflikt. Ta omogoča krepitev kontakta med učencem in učiteljem (prav tam: 162–165). Komunikacija je dvosmerna, teče v obe smeri. Oba ohranita svojo moč, vendar ta ostane nevidna in nepomembna. Pomembno pa je, da je rešitev sprejemljiva za oba (prav tam: 166).

Učitelje je treba usposobiti, da uporabljajo jezik sprejemanja, ki učencu pomaga, da se odpre in spregovori o svojem problemu in da se izogibajo jeziku nesprejemanja oz. dvanajstim oviram na poti h komunikaciji, kot jih našteva Gordon: ukazi, grožnje, moraliziranje, kritiziranje, sarkazem itn. (prav tam). Gordon nadaljnje svetuje, da človeka s katerim imamo opravka, sprejemamo takšnega kot je. Dajemo mu potrditev za to, kakšen je in to mu seveda omogoča, da se razvija, da konstruktivno rešuje probleme. Učitelj s tem, ko učencu pokaže, da ga sprejema, mu omogoči, da se sprejema tudi sam. To mu omogoča, da najde za težave konstruktivno rešitev, da razvije primerno zaupanje vase in postane samostojen. Nekoga sprejemati pomeni preprosto imeti ga rad (prav tam: 45).

Pomembna sestavina jezika sprejemanja je komuniciranje v obliki jaz–izjav, to je v prvi osebi ednine. Gordon loči med ti–sporočili in jaz–sporočili. Ti–sporočila po njegovem mnenju niso dobra, saj izražajo negativno sodbo o učencu, ne da bi ta sploh izvedel za učiteljev problem (prav tam: 104).

Uporaba jaz–sporočil pa pomeni, da učitelj prevzema odgovornost za svoj problem nase – sporoča, kaj se v njem dogaja, kaj občuti, kaj je njegov problem. Hkrati pa prepušča odgovornost za učenčevo vedenje njemu samemu, ne da bi to za slednjega pomenilo slabo vrednotenje. Učitelja, ki uporablja jaz–stavke, začnejo učenci gledati kot človeka, ki je tudi včasih negotov, ranljiv, jezen ali pa ga je strah. Postane jim bližji in ga lažje sprejmejo, saj je tak, kot oni sami. Nastanejo pravi osebni, intimni in pristni kontakti (prav tam: 105–106).

Jaz–sporočilo je sestavljeno iz treh delov. V prvem delu sogovorniku, npr. učencu, povemo, kaj je tisto, kar nam povzroča probleme. Navedemo zgolj objektivno dejstvo, brez vrednotenja. V drugem delu opišemo resnične posledice, ki nam jih v prvem delu naštete okoliščine povzročijo. V tretjem delu pa opišemo naše čustveno stanje ob posledicah, ki so navedene v drugem delu (prav tam: 10–109).

Novak (2010: 133) prikaže razlike med slabo in dobro komunikacijo na naslednji način:

SLABA KOMUNIKACIJA	DOBRA KOMUNIKACIJA
Jezik zavračanja	Jezik sprejemanja
Separatni jezik	Skupni jezik
Avtokratska	Demokratska
Toga	Prožna
Zaprta	Odprta
Konfliktna	Usmerjena k reševanju konfliktov
Egocentrična	Altruistična
Pasivna in agresivna brez utrjenih meja	Asertivna z upoštevanjem meja med jaz in ti
Enosmerna – brez povratne informacije	Dvosmerna s povratno informacijo
Nezadovoljiva	Zadovoljuje vse (edukacijske) potrebe

Tabela 3.1: Razlike med slabo in dobro komunikacijo

Komunikacija je odvisna od preteklih izkušenj in komunikacij, ne moremo je napovedati vnaprej in jo težko ujamemo v obrazec. Komunikacija je proces, v kateri sta udeleženca živa sistema. Zato proces komunikacije ni zgolj oddajanje in sprejemanje vsebine, ampak njeno soustvarjanje. Pri sprejemniku ne gre za sprejemanje pomena kot česa danega, ampak za njegovo ustvarjanje, kar je aktiven proces. Cilj komunikacije ni uspešno prenašanje informacij, temveč je iskanje možnosti, kako bi udeleženca (drug v drugem) povzročila spremembo oz. razliko (Kordeš in Jeriček 2001).

Obstajata dva bistveno različna načina komuniciranja: komunikacija, ki je usmerjena v utrjevanje sveta in komunikacija usmerjena v širjenje, spreminjanje sveta. Slednja komunikacija od udeležencev zahteva, da se podata iz znanega, iz običajnih vzorcev delovanja in pustita za seboj vsaj enega od gradnikov sveta – mnenja, predsodke, stališča, kar sta se naučila in kar so ju naučili. Gre za izstop iz sebe, iz znanega sveta, v drugega, ki je skrivnost in neznan.

Avtorja trdita, da to dosežemo s spiralnim približevanjem. To je proces počasnega in obojestranskega spreminjanja udeležencev interakcije. Tako kot smo skozi socializacijo pridobili vso svojo vednost, spoznanja, tako lahko tudi spremenimo svoje stare, utrjene predstave in načine reagiranja v nove. V prvem premiku gre za zavedanje ustaljenih vzorcev, predstav, v katere generaliziramo posamezne neznane zaznave. Drugi premik je odločitev za spremenjeni način komuniciranja, ki je raziskovanje samega sebe in ki dopušča, da se v

posamezniku zgodi sprememba njegovega kognicijskega aparata. Uspešno izpeljavo premikov (da se spremenimo) zagotavlja vztrajno zavedanje ujetosti v predstave in opominjanje na novo resničnost.

Komunikacija je usklajevanje med njenimi akterji, kar pomeni, da gre za nenehen proces. Oba udeleženca se morata zavedati, da se njuni vlogi izmenjujeta in da je komunikacija nenehen proces njunega spreminjanja. Odgovornost za ponesrečeno komunikacijo nosita oba. Prav tako nosita odgovornost za uporabo ali neuporabo tovrstne komunikacije. V vsakem primeru bomo po vsaki, še tako »nedolžni«, komunikaciji drugačni in posledično bo drugačen naš svet. Lahko bo bolj trden, znan in nespremenljiv, ali pa bolj skrivnosten, nepredvidljiv. Bistvo komunikacije kot spiralnega približevanja ni toliko raziskovanje in spreminjanje drugega, temveč bolj samega sebe (prav tam).

1.3.4 UČENJE IN POMOČ KOT POGOVOR V DELOVNEM ODNOSU SOUSTVARJANJA ZNANJA

Učiteljeva vloga naj bi se odmikala od avtoritativnega posredovanja znanja k diagnosticiranju učenčevih potreb, motiviranju in spodbujanju učenja ter preverjanju pridobljenega znanja (Kovač Šebart 2002: 37). Učitelj postaja vse manj vodja vzgojno-izobraževalnega dela, glavni nosilec vseh akcij učenčevega oblikovanja, spreminja se v svetovalca, ki nadzoruje, spodbuja in uči, kako naj se otrok uči (Malič v Kovač Šebart 2002: 37). Odpoveduje se avtoritarnim pozicijam in represivnim metodam ter vzpostavlja z učenci enakopravne, partnerske odnose, dvosmerno komunikacijo, dialog ipd. S tako spremenjeno učiteljevo vlogo se spreminja tudi vloga učenca, saj mu opisano učiteljevo ravnanje omogoča aktivnost, avtonomijo in odločanje. Učenec se spreminja iz pasivnega objekta učiteljevega delovanja v aktivni subjekt vzgojno-izobraževalnega procesa.

Postmoderno paradigmo delovnega odnosa soustvarjanja je v teorijo in prakso reševanja težav prinesla izredna profesorica Gabi Čačinovič Vogrinčič s Fakultete za socialno delo, ki je temu vprašanju posvetila knjigo Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor (2008a). Navaja, da v šoli odnose, učenje in pomoč soustvarjajo:

1) učenci, ki so strokovnjaki za svoje življenje oz. strokovnjaki iz izkušenj;

Učenec kot ekspert iz izkušenj je pomemben sogovornik ves čas procesa dela. Zagotoviti je treba prostor za učenčev glas in ta glas je nepogrešljiv za nova skupna razumevanja. Učenec je najbolj kompetenten, da pojasni, česa ne razume, ne zna, kaj mu povzroča skrbi. Otroci konstruirajo pomene drugače kot odrasli.

2) učitelji, ki so njihovi spoštljivi in odgovorni zavezniki;

Učenec potrebuje v učitelju spoštljivega in odgovornega zaveznika, ki si ne lasti objektivne resnice, pač pa učencu zagotovi skupno delo, soustvarjanje novega, hkrati pa mu omogoči pozitivne izkušnje za pridobivanje socialne kompetentnosti, nove kompetence za ravnanje s težavami, odkrivanje in krepitev virov moči, dobre izkušnje z avtonomnostjo in izkušnjo smisla lastnega dela (Magajna in drugi 2008: 73).

Gabi Čačinovič Vogrinčič (2008a) opisuje učenje kot proces, ki se dogaja v odnosni in sodelovalni praksi. Pomen in znanje vznikneta v interakciji z ljudmi. Ni več pomembno kaj učimo, temveč kako učimo. Učenje soustvarjamo med učencem in učiteljem v pogovoru, ki ga zagotovi delovni odnos. Učenje se zgodi v sodelovanju, kjer se udeleženci slišijo, se poslušajo, si odgovorijo. Pomembno je soustvarjanje znanja v skupini učencev. Znanje ni last učitelja, temveč ga učitelj in učenec soustvarita. Učitelj svojemu prispevku doda odzive vsakega učenca. Otrok se uči iz svoje izkušnje, uči se od drugega in uči druge. To prispeva k raznolikemu znanju.

Učenje v odnosu omogočimo tako, da 1) se izogibamo abstraktnim načelom in raziskujemo, kako učenci zares razumejo, kakšno predznanje imajo; 2) dajemo prednost narativnim oblikam, kar pomeni, da učitelj poveže predmet učenja s svojo osebno zgodbo in vsak učenec je povabljen, da predmet učenja poveže z osebno zgodbo. Tako imamo sestavljanke raznih izkušenj, ki širijo novo znanje. Na tak način so vsi v razredu živi; 3) podpiramo skupnost, v kateri se slišijo glasovi v vseh učencev. Učence povezuje izkušnja, da sme vsakdo znati po svoje in so vsi uspešni; 4) brišemo meje med razredom in skupnostjo. Učenci prenašajo naučeno v vsakdanje življenje. Skupnost zajame osebne zgodbe iz življenja učenca in ga opolnomoči za življenje (prav tam: 61–63).

Odrasli spodbujajo učence v šoli in jim omogočajo, da soustvarjajo vzgojno–izobraževalni proces in so v njem dejavno sodelujoči na svoj lasten, individualen, izviren, zanje smiseln

način. Za vsakega učenca v šoli, in še posebej za učenca z učnimi težavami, je pomembna vsakodnevna izkušnja upoštevanja in vključevanja drugačnosti, izkušnja soudeležnosti in soustvarjanja, strpnosti in solidarnosti. Delovni odnos soustvarjanja se v prvi vrsti nanaša na delo z učencem, na novo sodelovanje z učencem, ki pomeni svojevrsten projekt zbiranja dobrih izkušenj, posameznikovih posamičnih uspehov, občutkov lastne vrednosti in odgovornosti, ki stopajo ob bok izkušnjam manjvrednosti, nesposobnosti, nemoči, umikanja in bega (Čačinovič Vogrinčič 2009, videoposnetek).

Zajc (2010: 83) trdi podobno, da kakovosten pouk poteka v dialogu kot interaktiven proces, kajti aktivno znanje se rojeva v produktivnem dialogu in skupnem poglobljanju smisla. Tak pouk je gibljiv, fleksibilen in živ proces, ki omogoča lastno strukturiranje razvoja mišljenja, pri čemer učitelj upošteva učenčevo predznanje. Pri tem ni več pomembno le učenca naučiti, da dosega vnaprej določene učne cilje programa, ampak ga učimo tudi samostojno opredeljevati cilje za razvoj lastnih potencialov. Organiziramo učno okolje, v katerem učencem omogočamo samostojno vodenje za uresničitev svojih interesov in želja.

Nekaj poglavij nazaj smo se seznanili, da učenci potrebujejo zelo različne poti za osvajanje znanja. Učitelj mora zato prevzeti vlogo soraziskovalca, soustvarjalca in sooblikovalca učenja in pomoči z učencem. Na ta način se omogoči, da učitelj učenca posluša, sliši in razume kaj zna in kje ima težave, in učencu odgovori tako, da se začne raziskovati njegovo znanje in težave, da bi oba ugotovila, kakšno pomoč učenec potrebuje in kako mu jo učitelj lahko da. Tako v modelu dela kot v učnem procesu je učitelj torej usmerjen od poučevanja, prepričevanja in dopovedovanja k poslušanju, razumevanju, dogovarjanju in skupnemu učenju na način, ki ni vnaprej določen, temveč se v samem procesu razišče in ustvari (Magajna in drugi v Kodele in Mešl 2011: 115-133).

Znanja se namreč ne da oddaljiti od učečega. Pomembnejši od same vsebine je proces učenja. Procesni pristop zagovarja stališče, da je treba otroke učiti na različne načine. Otrokovo učenje lahko načrtujemo tako, da mu omogočimo pridobivanje izkušenj, preko katerih se sam razvija – k otroku usmerjen proces (Powell in Solity 1993: 39-42).

Marentič-Požarnik in Plut-Pregelj v knjigi Moč učnega pogovora (2009) poudarjata pomen dialoga v učnem procesu. Delovni odnos je vrsta odnosa, ki informira in formira odprt prostor

za dialog, pogovor. Pouk vodimo tako, da postavimo učencem jasne učne zahteve, ob tem pa jim omogočimo oz. jim damo prostor, da ubesedijo obstoječo stopnjo razumevanja, povedo svojo zgodbo, izrazijo svoje poglede, razlage, izkušnje, utemeljitve, jih soočijo drug z drugim ter znanje postopno izpopolnjujejo v dobro vodenem pogovoru.

Pomembno je poslušanje in odzivanje na učenčev govor. Temeljna metoda za doseganje razumevanja, ki izhaja iz medosebnega in vzajemnega odnosa ter spodbude, je dialog. Učitelj ustvarja možnosti za raziskovanje, pozoren pa mora biti na to, da imajo lahko besede za učenca drugačen pomen. Pogovor naj bi bolj upošteval učenca, njegov interes in njegova vprašanja, proces pa naj bi bil podoben načinu pravega odkrivanja in raziskovanja. Pristni učni pogovor je temeljni medčloveški odnos.

Pri pouku lahko izvajamo različne pogovore – od vodenega učnega pogovora in diskusije do debate. Učitelj ne spodbuja in vzdržuje dobrega pogovora samo z vsebinskimi vprašanji, ampak z ustvarjanjem ozračja, v katerem bodo učenci na sploh hoteli vstopati v dialog. Gre za ozračje, v katerem imajo učitelji in učenci spoštljiv odnos drug do drugega, hkrati pa uveljavljajo svojo dolžnost in pravico nastopati tako v vlogi govorca kot poslušalca. Učitelj mora biti dober poslušalec, da bi lahko bil tudi uspešen in sprejet govorec. Dobro poslušanje pomeni tudi vživljanje v čustveni in miselni svet učenca, v njegovo stopnjo razvoja in način razumevanja. Pogovora se učimo z zavestnim vstopanjem v pogovor, z razmislekom in analizo njegovega poteka ter zlasti z upoštevanjem njegovih temeljnih predpostavk – spoštovanja vseh udeležencev, njihovega sodelovanja in zaupanja.

Smiselno je razvijati večsmerno pedagoško komunikacijo v vseh fazah učnega procesa, še pogosteje v fazah preverjanja znanja. Večsmerna pedagoška komunikacija razvija preverjanje znanja v obliki stalnega spremljanja razvoja posameznega učenca v učni skupini. Tako preverjanje preprosto razširimo nad celoten proces pouka z namenom, da učencu v pravem času ponudimo učno priložnost z učnimi navodili, ki mu bodo pomagala pri razvoju znanja. S tem učencu ne sledimo, pač pa ga spremljamo – hodimo z njim. V dialogu skupaj z njim poganjamo dinamiko razvoja znanja. O takem pristopu je pisal konstruktivist Vygotski (v Komljanc 2008: 13).

Odnos med učencem in učiteljem poleg Gabi Čacinovič Vogrinčič opisujejo tudi drugi avtorji, na tem mestu bi omenila Thomasa Gordona, ki opisuje odnos med učiteljem in

učencem kot učinkovit, ko učitelj opusti mite o »idealnem učitelju« in je v razredu enostavno človek. Ta nova vloga pa povzroči, da odnos med učencem in učiteljem postane tesnejši, bolj intimen, bolj resničen (1983: 18–19). Učiteljeva učinkovitost je odvisna od kvalitete odnosa med njim in učencem.

Učenec se je pripravljen učiti takrat, kadar je odnos med njim in učiteljem dober. Dober odnos vsebuje: 1) odprtost, kar pomeni, da vsak partner v tem odnosu tvega, je direkten in pošten; 2) prepričanost, da ga drugi ceni; 3) zavedanje vzajemne odvisnosti; 4) zmožnost, da lahko vsak zase raste in razvija svojo kreativnost, individualnost; 5) skupno zadovoljevanje potreb, kar pomeni, da niti eden niti drugi ne more zadovoljevati svoje potrebe na račun drugega (prav tam: 19–20).

Janez Svetina (1992: 146) svetuje učiteljem, da svojo vlogo uresničujejo na naslednje načine:

- prijazen človeški odnos in stik;
- spoznavanje in upoštevanje učenčevih posebnosti in lastnosti;
- prilagajanje učnih vsebin in zahtevnosti ter načina učenja otrokovim zmožnostim in zanimanjem;
- pozitivno motiviranje učencev;
- nudenje učencem okusno in zdravo duševno hrano (in prebavljivo, primerno razvojni stopnji otrok);
- vrtnarski pristop in ravnanje, kar pomeni, da bi se učitelj moral ves čas prijateljsko zanimati za vsakega otroka, ki mu je zaupan, opazovati njegovo vedenje, temperament, značaj, pomanjkljivosti in dosežke, ga opogumljati in spodbujati ob težavah, se z njim veseliti njegovih dosežkov, ga opozarjati na pomanjkljivosti in mu izražati zadovoljstvo ob pravih ali pravilnih rešitvah, dejanjih, načinih vedenja in ravnanja. Otroku naj bi odgovarjal na njegova vprašanja, mu pomagal v razvojnih krizah, mu dajal zgled zrelega in prijaznega odraslega človeka, ki je sam kos svojim življenjskim nalogam.

Darja Piciga (1995: 193) ugotavlja podobno. Učitelji morajo imeti in kazati interes za učenca in mu posvečati pozornost. Zelo pomembno je spoštovanje in zaupanje v otroka kot v odgovorno osebnost. Učitelj se ne sme truditi, da velja za nezmotljivega. Vprašanja in ideje učencev je potrebno spoštovati in jim pokazati, da imajo njihove ideje tudi neko vrednost. S tem je povezano spremljanje učenčeve iniciative in učiteljeva pripravljenost poslušati učenca.

Pri vrednotenju učenčevega dela, njegovih rezultatov in napak je zelo škodljivo zasmehovanje, negativna kritika in razvijanje občutkov krivde. Otroka je potrebno bodriti, da še poskuša, ne pa da je preveč pozoren na neuspele poskuse. Na ta način se osvobaja strahu pred napakami.

Dobro individualno znanje je rezultat procesa, v katerega je učenec aktivno vključen, vpleten. Za to, da se delovni odnos vzpostavi in vzdržuje, da se soustvarjanje omogoči, pa smo odgovorni odrasli.

Učitelj je tisti, ki je odgovoren za rast in napredek vsakega otroka, vključenega v šolski prostor. Zmožen in odgovoren naj bi bil oblikovati reflektivno in podporno učno okolje, ki se odziva na potrebe vsakega otroka ter predstavlja ustrezen vzgojno-izobraževalni prostor tudi za učence z lažjimi in zmernimi težavami oz. posebnimi potrebami. Učitelj mora biti dandanes tudi natančen pedagoški »diagnostik«, ustvarjalen in fleksibilen organizator raznolikih učnih priložnosti in reflektivni praktik, ki zna konstruktivno pristopati k izzivom vsakdanjega dela. Poleg tega mora znati vzdrževati soustvarjalen odnos z učenci, starši in drugimi strokovnimi delavci, oblikovati individualni delovni načrt pomoči ter učinkovito poznati in izvajati vse zakonske predpise in administrativne zahteve poučevanja in pomoči učencem z učnimi težavami. Učitelj mora biti tudi motiviran in pripravljen skrbeti za stalno strokovno izpopolnjevanje na področju seznanjanja z različnimi vrstami učnih težav, sodobnimi pristopi k poučevanju, učinkovitimi oblikami pomoči in na področju veščin timskega dela ter vzpostavljanja soustvarjalnega odnosa z vsemi udeleženci vzgojno – izobraževalnega procesa (Magajna in drugi v Pulec Lah in Kavkler 2011: 128).

1.3.4.1 Elementi delovnega odnosa

Elemente delovnega odnosa med socialnim delavcem in uporabnikom lahko prevedemo tudi v odnos med učencem in učiteljem (Čačinovič Vogrinčič, 2008a).

1) Dogovor o sodelovanju

Učenje in tudi pomoč se začne z jasnim in izrečenim dogovorom o sodelovanju. Dogovor vsebuje dvojce: 1) privolitev v sodelovanje tu in zdaj ter čas, ki ga imamo na voljo; 2) dogovor o delovnem odnosu, kako bomo delali. Pomembno je, da učitelj varuje varen prostor za delo, v katerem vsak učenec pride do besede.

2) Instrumentalna definicija problema (Lüssi 1991) in soustvarjanje rešitev

Učenci raziskujejo svoj delež v učenju oz. v problemu. V proces vstopi vsak učenec s svojim znanjem, s svojo definicijo problema, učitelj pa doda svoje videnje. Učenje se začne pri tistem, kar učenec že zna. V središču sta dialog in sodelovanje. Udeleženci v problemu soustvarjajo svojo udeležnost pri oblikovanju znanja oz. rešitve.

3) Osebno vodenje (Bouwkamp, de Vries 1995)

Učitelj v neposredni zavzeti komunikaciji raziskuje zgodbe učencev skupaj z njimi tako, da na pogovorni način vodi k želenim izidom. Odrasli in učenci se odzivamo osebno: zaupamo izkušnjo ali zgodbo, ki odpira alternativen pogled na možne rešitve; ravnamo empatično, osebno se odzovemo na dogajanje v odnosu, ki nastaja. V zavzeti komunikaciji so možne nove izkušnje v prepoznavanju lastnih virov moči. V šoli učitelj učenca vodi k dobrim izidom – k uspešnemu učenju ali omilitvi težave. To je odnos, ki učenca podpira in varuje, ga spodbudi k delu in zagotavlja njegovo udeležnost.

Pri upoštevanju elementov delovnega odnosa pa Čačinovič Vogrinčič in soavtorji (2005) svetujejo, da se opremo še na štiri sodobne koncepte:

1. Etika udeležnosti (Hoffman 1994)

Etika udeležnosti opisuje sodelovanje, v katerem nihče nima zadnje besede. Učitelj odstopi od moči, ki mu ne pripada, od moči, da poseduje resnico in rešitve. Pomembno je skupno raziskovanje in iskanje z učencem. Pri tem je učitelj udeležen kot soustvarjalec, sogovornik, ki varuje položaj učenca in skrbi za to, da posluša učenca, ga sliši in mu odgovori.

2. Perspektiva moči (Saleebey 1997)

Pri delu iz perspektive moči sprašujemo po zaželenih razpletih, dobrih izidih, sanjah in upanju; sprašujemo po virih, opori v razredu, družini, dobrih izkušnjah iz preteklosti in drugem, s ciljem, da dosežejo svoje cilje. Ne bomo iskali neznanja, temveč znanje. Kaj učenca zna, kje so njene močne strani, kaj razume. Vse te odgovore lahko le soustvarimo.

Leksikon moči vsebuje sedem temeljnih konceptov in načel, ki so vir v oporo ravnanju s perspektive moči v šoli:

➤ *Socialna krepitev*

Pomeni dvoje: a) dodajanje moči učencu in njegovi družini ter b) akcije soustvarjanja novih oblik pomoči in podpore. Podpiramo posameznike, skupine, družine, da odkrijejo in razširijo svoje vire in orodja v sebi in okoli sebe. Koncept zahteva, da učitelji občutljivo

prepoznajo socialno prikrajšanost in nemoč ter naredijo vse, da bi se proces socialne krepitve začel. Krepimo otrokovo socialno moč, da bo zmogel sam. Če potrebujemo sodelovanje staršev, ga moramo soustvariti.

➤ *Včlanjenost*

V šoli nas načelo včlanjenosti opozarja na socialno mrežo učenca in njegov položaj v njej. Želen izid sodelovanja v izvirnem delovnem projektu pomoči je pozitivna izkušnja z udeleženo vseh članov projekta tako, da je uporabna v vsakdanjem življenju.

➤ *Okrevanje*

Spoznanje, da ljudje, posamezniki in skupnosti okrevajo. Vsak učenec lahko okreva – popravi oceno, napreduje, omili, izboljša svojo težavo. To pa je možno, če imajo s kom okrevati in če imajo občutek, da je to smiselno.

➤ *Celjenje in celostnost*

Človek je naravnano k celjenju, kar pomeni spoznanje, da ima človek notranjo modrost, da prepozna, kaj je dobro zanj. Za celjenje ran učenec včasih potrebuje le čas. Čas varujejo odrasli – učitelji in starši.

➤ *Dialog in sodelovanje*

Soustvarjanje nove zgodbe, ki se bo zgodila na podlagi razumevanja, sporazumevanja in dogovarjanja. Gre za pogovor v odnosu, ki omogoča udeleženo, soustvarjanje.

➤ *Odpovedati se dvomu*

Ne dvomiti o sporočilu, besedah, resnici učenca. Soustvarjanje učenja med učenci in učitelji ustvarja odprt prostor za spopadanje z dvomi na poti k dobrim izidom.

3. Znanje za ravnanje (Rosenfeld 1993, Čačinovič Vogrinčič 2005)

Učitelj ne sme ostati brez besed. Znati mora: vzpostaviti in vzdrževati delovni odnos ter deliti znanje z učenci v pogovoru in tako omogočiti prevajanje v osebni jezik in nazaj v jezik stroke. Učitelj pove in pojasni, kaj želi, predlaga in vidi, da je učencu razumljivo in preverljivo. Učencu omogoči, da bolje razbere proces pomoči ali proces učenja.

4. Ravnanje s sedanostjo ali koncept sonavzočnosti (Andersen 1994)

Usmeri učitelja v sedanost, v čas, ko je v delovnem odnosu z učenci. Preteklost je pomembna, a v procesu dela nas zanimajo predvsem pozitivne pretekle izkušnje in uspešne izjeme v ravnanju z učno težavo.

Koncept sonavzočnosti pomeni biti na voljo za sočutnost in pogovor. Učiteljevo poslušanje sporoča zanimanje, skrb, empatijo, na kar se učenec lahko zanese in odzove.

1.4 POMOČ UČENCEM Z UČNIMI TEŽAVAMI

Pomoč učencem z učnimi težavami se začne z odkrivanjem in prepoznavanjem učnih težav za vsakega posameznega otroka. Vendar pa opisi posebnih potreb, učnih težav ali primanjkljajev niso diagnoze, temveč izhodišče za raziskovanje in dialog. Pri teh opisih, ki so podani s strani odraslih, je potrebno upoštevati tudi učenčev delež (kako opredeli svojo težavo, kako ravna z njo, kaj je že naredil, da bi jo zmanjšal, kakšne vire moči ima sam, kakšne v okolju). Ob prepoznavanju značilnosti učnih težav, mora najprej steči raziskovalni pogovor z vsemi udeleženi v procesu pomoči, nato pa dialog z učencem (Čačinovič Vogrinčič 2008a: 16).

V vsakem konkretnem primeru je treba opisano težavo uvrstiti v kontekst učenčeve osebnosti in dejanskega učenčevega učnega okolja ter življenjskih razmer. Opise je treba prevesti v jezik, ki ga uporablja učenec, zato da bi razumel naše videnje njegove težave in hkrati, da bi imel možnost to videnje dopolniti s svojim lastnim videnjem, s svojo razlago. Prevajanje je pogoj za to, da soustvarjanje med učencem in odraslim lahko steče. Da bi zmogel premagati tesnobo ali svoje cilje postaviti na novo, potrebuje učenec z učnimi težavami nove, dobre izkušnje v edinstvenem delovnem odnosu, tako učenja kot pomoči (prav tam).

Pristop mora biti celovit in kompleksen. Odkrivanje se mora prepletati s pomočjo. Pri tem ne odkrivamo le učne težave, temveč tudi učenčeve kompetence. Pozorni moramo biti na dejavnike tveganja in na varovalne dejavnike pri učencu samem, kot tudi v učnem okolju (prav tam).

1.4.1 IZVIRNI DELOVNI PROJEKT POMOČI

Skupina učencev z učnimi težavami je heterogena, zato je potrebno strategije vedno prilagoditi posebnim potrebam posameznega učenca. Učenci z učnimi težavami potrebujejo različne poti za usvajanje znanja, vsak otrok po svoje razume snov. In omogočeno mu mora biti, da lahko razume na svoj način. Zato iščemo nove možnosti za učenje in utrjevanje skozi proces soustvarjalnega učenja.

V sodobni šoli se je razvil celovit sistem pomoči učencem z učnimi težavami: vsak otrok ima svoj, izvirni projekt učenja, sodelovanje med njim in učiteljem je postavljeno iz perspektive moči (Saleebey v Čačinovič Vogrinčič 2008b: 42), etika izobraževanja se dopolni z etiko udeležnosti (Hoffmann prav tam).

Izvirni delovni projekt je:

- izviren, ker se vsakokrat na novo in posebej oblikuje za posameznega učenca;
- deloven, ker konkretizira dogovorjene spremembe, naloge, delež učenca, delež učitelja, delež vsakega člana in časovne okvire. Poudarek je na delu, torej na sodelovanju, učenju, odpravljanju učne težave, na dejavnostih, ki vodijo k želenim izidom;
- projekt, ker poteka v času in je usmerjen k spremembam, pozitivnim izidom oziroma zaželenim razpletom. V projektu ne zapišemo le konkretnih nalog, temveč vedno znova zapišemo tudi ugotovljene razlike, še tako majhne spremembe in jih skrbno razbiramo pri napredovanju k rešitvam.

Izvirni delovni projekti pomoči se oblikujejo v delovnem odnosu soustvarjanja. To pomeni, da vsi udeleženi (razrednik, učitelji, starši, strokovni delavci) v procesu podpore učencu na podlagi instrumentalnih definicij težave in rešitev, gradijo načrt obvladovanja ali premagovanja učne težave. V njem zapišemo prispevek vsakega udeležene k rešitvam, o katerih smo se dogovorili v delovnem odnosu soustvarjanja. Izvirni delovni projekt pomoči se nanaša tako na opredelitev učne snovi, metodike ter didaktike učenja in poučevanja, kompleksni splet možnosti, ki jih je treba zagotoviti in nalog, ki jih je treba opraviti zato, da bo učenec udeležen v pomoči, ki jo potrebuje, kot tudi na celoten proces poteka dela, ko se dogovarjajo in beležijo dobri izidi ali nujne spremembe. Delo mora biti načrtovano, dokumentirano, evalvirano. Vsem udeležnim mora biti projekt pomoči razviden. Nosilec projekta pomoči je razrednik, pomaga mu šolska svetovalna služba. Cilji in naloge so dogovorjeni, soustvarjeni. Izvirni delovni projekt pomoči ima svoj konec; formalno ga konča sklepno evalvacijsko poročilo, neformalno pa proslavljanje (Čačinovič Vogrinčič 2008a).

Pomembna naloga izvirnega delovnega projekta je ustvariti pogoje v soustvarjalnem procesu, varovati prostor, da učenec sam artikulira pomoč, ki jo potrebuje, da sam ubesedi želen izid in prvi možni korak, da bi ga dosegel. Pomembno je, da ima učenec možnost, da pove, da ne

zna, da ne zmore. Učitelj, kot njegov spoštljiv in odgovorni zaveznik, pa mora to slišati in upoštevati pri nadaljnjem delu oz. načrtovanju pomoči (Čačinovič Vogrinčič 2011: 7–9).

Pomembno je prepoznati in upoštevati otrokova močna področja in rešitve graditi na tem temelju. Pri odkrivanju in prepoznavanju močnih področij, varovalnih dejavnikov in interesov, moramo pregledati vsa področja, to so splošne in specifične kognitivne sposobnosti, metakognitivne sposobnosti ter jezikovno funkcioniranje, učna motivacija, emocionalno funkcioniranje, socialna vključenost in funkcioniranje, biološki dejavniki, telesno funkcioniranje in zdravje, domače in šolsko okolje (Čačinovič Vogrinčič 2008a: 25).

V izvirnih delovnih projektih pomoči uporabljamo jezik avtorjev (Bass in drugi v Čačinovič Vogrinčič 2011: 25). Nove besede so pozitivne besede, ki vključujejo, opogumljajo, dajejo moč, namesto tistih negativnih besed, ki omejujejo, izključujejo.

V projektu se učencu *pridružimo* v delovnem odnosu in začnemo odkrivanje oz. raziskovanje. Pridružiti se pomeni, da mora učitelj začeti pri otroku tam, kjer otrok je in ne tako, da zahteva, naj otrok stopi k njemu, tja, kjer učitelj misli, da otrok mora biti.

Raziskovanje oziroma odkrivanje zdaj pomeni ugotoviti skupaj, kje je težava, kateri viri in rešitve so morda že na voljo, katera nova znanja učenec že ima.

Spreminjanje v delovnem odnosu je načrtovanje prvih korakov, opredeljevanje dobrih izidov. *Proslavljanje* kot prepoznavanje in spoštovanje moči učenca in učitelja, njunih potencialov, uspehov, napredovanj. Pomembno je prepoznati in proslaviti tudi najmanjši zaznan premik, se veseliti, dati priznanje.

1.4.2 TEMELJNA NAČELA POMOČI UČENCEM Z UČNIMI TEŽAVAMI

V publikaciji Koncept dela – učne težave (Magajna in drugi 2008: 29–32) so našteje na naslednji način:

- Načelo celostnega pristopa:

Učinkovita pomoč mora biti zasnovana celostno. Upoštevati moramo vse dejavnike, ki vplivajo na učni proces.

- Načelo interdisciplinarnosti:

V projektu pomoči učencem z učnimi težavami je nadvse pomembno dobro sodelovanje med različnimi strokovnjaki na šoli – učitelji, svetovalnimi delavci, mobilnimi specialnimi pedagogi, vodstvom šole idr. Na področju posebnih potreb je še posebej pomembna strokovna izmenjava znanj in izkušenj z učitelji, svetovalnimi delavci, strokovnimi delavci iz vzgojno-izobraževalnih ustanov za otroke s posebnimi potrebami (npr. iz OŠ s prilagojenim programom, iz zavodov za usposabljanje idr.) Za razvijanje širše zastavljenih, kompleksnih oblik pomoči je nujno potrebno interdisciplinarno sodelovanje in razvijanje učinkovitega sodelovanja med šolo, domom, različnimi zunanjimi ustanovami in širšim okoljem (prav tam: 29).

- Načelo partnerskega sodelovanja s starši:

Za učence z učnimi težavami so odnosi med šolo in domom oz. učitelji in starši še pomembnejši kot za ostale vrstnike. Za učinkovito pomoč otroku je treba vzpostaviti izvirni delovni projekt odraslih za otroka skupaj z njim. Šolski strokovni delavci (učitelj, svetovalni delavec, mobilni specialni pedagog idr.) so odgovorni za vzpostavitev tega odnosa z namenom, da skupaj z njimi in njihovim otrokom odkrivajo in raziskujejo težavo ter definirajo potrebne korake prilagajanja in reševanja. Učenci in njihovi starši na ta način soustvarjajo potek učenja in potek pomoči, soustvarjajo dobre rešitve za otroka. Starši tako sodelujejo tudi pri vrednotenju učinkov pomoči (prav tam: 30).

V prvi vrsti potrebujejo starši otrok z učnimi težavami informacije o otrokovem funkcioniranju v šoli ter naravi njegovih učnih težav. Sledi svetovanje učiteljev staršem o ustrezni pomoči otroku pri učenju doma. Ključno pri tem je učiteljevo opolnomočenje staršev, da se zmorejo soočiti z otrokovimi učnimi težavami in kar najbolj aktivno vključiti v proces pomoči učencu ter sodelovanja z učitelji in ostalimi strokovnjaki, ki učencu pomagajo (Jereb 2011c: 112).

Starši se različno odzovejo na to, da ima njihov otrok učno težavo. Nekateri starši ne dovolijo, da se njihovega otroka označi kot učenca z učnimi težavami in naredijo vse, da se to prepreči. Drugi pa bodo naredili vse, da se njihovemu otroku pomaga in se bodo aktivno udeleževali v projektu pomoči njihovega otroka. Oba odziva staršev je treba spoštovati in upoštevati. Strokovnjaki v šoli in učitelji so odgovorni, da staršem čim bolj predstavijo pojme kot so: soustvarjanje pomoči skupaj z učencem, izvirni delovni projekt pomoči itd. (Digman in Soan 2008: 45).

Ne glede na to, kakšen je način sodelovanja med šolo in domom, je staršem treba omogočiti vpogled v delo in življenje šole (Intihar, Kepec v Kvaternik, Kodele, Kustec 2011: 137). Starši namreč najbolj celovito poznajo svoje otroke, so eksperti za svoje otroke, kot meni Allen-Meares (prav tam). Z vsakodnevnim delom z otrokom pridobijo zelo veliko informacij, ki učiteljem lahko zelo koristijo pri razumevanju otroka in delu z njim. Učitelji otroka poznajo po njegovem učenju in vedenju predvsem z zornega kota šole, starši pa poznajo njegov celovit razvoj od rojstva. Pomembno je, da se ustvari prostor, kjer so zgodbe obeh strani slišane in upoštevane v dobro otroka.

- Načelo odkrivanja in spodbujanja močnih področij, zmožnosti, talentov, interesov

Eden najpomembnejših elementov v procesu uspešnega poučevanja učencev z učnimi težavami je upoštevanje otrokovih močnih področij, znanj, strategij, saj le tako lahko individualiziramo in diferenciramo zahteve v skladu z otrokovimi posebnimi potrebami (Garham v Kavkler 2008: 78).

- Načelo udeležенosti učenca, spodbujanja notranje motivacije in samodoločenosti

Če učencu omogočimo udeležенost v projektu pomoči, s tem spodbujamo njegovo notranjo motivacijo za učenje, pripadnost skupini, njegovo samodoločenost (občutki kompetentnosti, neodvisnosti in pripadnosti).

- Načelo akcije in samozagovornštva

Samozagovornštvo je najboljše 'orožje' učenca z učnimi težavami. Usposabljanje za samozagovornštvo vodi do samospoznanja, samoodločanja in pozitivne samopodobe, ker otrokom, mladostnikom in odraslim z učnimi težavami omogoča, da so sposobni drugim razložiti njihove specifične težave in potrebe. Poleg tega razvija vztrajnost in sodelovanje z drugimi, kar posamezniku omogoča tudi uspešno sobivanje z vrstniki, starši, učitelji in delodajalci (Žnidaršič 2006: 252).

- Načelo postavljanja optimalnih izzivov

Pomeni dogovarjanje o dosegljivih, realnih ciljih.

- Načelo odgovornosti in načrtovanja

Vsak udeležенec projekta pomoči ima svojo vlogo, ki jo spremlja določena odgovornost. Še posebej pomembna je individualna odgovornost učenca, ki jo moramo omogočiti v sodelovanju.

- Načelo vrednotenja

Bistven del projekta pomoči je spremljanje in vrednotenje učenčevega napredovanja na eni ter učinkovitosti pomoči na drugi strani. Vrednotenje mora biti strokovno izvedeno, dokumentirano in v kontekstu sodelovanja z vsemi udeleženi v projektu pomoči.

- Načelo dolgoročne usmerjenosti

V projektu pomoči se raziskujejo konstruktivni načini premagovanja in soočenja učenca s težavami, ki so zanj dolgoročno učinkoviti zato, da bi imel učenec kakovostno življenje kljub primanjkljaju.

1.4.3 KONTINUUM POMOČI UČENCEM Z UČNIMI TEŽAVAMI

Ker se učne težave razprostirajo na kontinuumu od lažjih do zelo težkih, od enostavnih do zapletenih, kratkotrajnih do vseživljenjskih, se na kontinuumu razprostirata tudi pomoč in podpora učencu. Pri delu z učenci, ki imajo v osnovni šoli težave pri učenju, razlikujemo pet osnovnih stopenj pomoči (Čačinovič Vogrinčič 2008a: 36–39):

1. Pomoč učitelja pri pouku, dopolnilnem pouku ter v okviru podaljšanega bivanja. Učiteljeva pomoč je stalna, se pa spreminja v skladu z dinamiko in izidi celotnega projekta pomoči. Učitelj je prvi, ki pomaga učencu z učnimi težavami. Učne zahteve, naloge, načine pridobivanja, utrjevanja in preverjanja znanja mora individualizirati. Učitelj ustrezno načrtuje, dokumentira in evalvira.
2. Pomoč šolske svetovalne službe in/ali mobilne specialnopedagoške službe dopolni in prilagodi odkrivanje, raziskovanje ter opredelitev ovir pri učencu in v okolju. V odkrivanje težav in rešitev, vključi poleg učitelja tudi učenca in njegove starše, da z vsemi udeleženi v projektu pomoči vzpostavi odnos soustvarjanja rešitev. Individualni projekt pomoči učencu z učnimi težavami, se začne voditi v učenčevi osebni mapi, kamor se vključi tudi pisno mnenje učitelja (sklepna evalvacijska ocena prve stopnje), ki vsebuje kratko predstavitev učnih težav, uporabljenih prilagoditev, oceno njihovih učinkovitosti ter predloge glede nadaljnjih ukrepov. Za drugo stopnjo je potrebno pridobiti pisno soglasje staršev.
3. Dodatna individualna in skupinska pomoč (izvajajo jo lahko specialni pedagogi, učitelji in svetovalni delavci), ki se nudi učencu na podlagi pisno utemeljene potrebe po dodatni individualni in skupinski pomoči (sklepna evalvacijska ocena druge stopnje), ki jo

pripravi šolska svetovalna služba in ki se jo vloži v osebno mapo učenca. Tudi izvajalec individualne in skupinske pomoči, delo z učencem načrtuje, skrbno dokumentira in evalvira. V dokumentaciji morajo biti razvidne glavne učenčeve ovire ter posebne potrebe in na tej osnovi vse potrebne prilagoditve.

4. Mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove: če je iz sklepne evalvacijske ocene tretje stopnje razvidno, da učenec ne napreduje, lahko šola zaprosi za dodatno strokovno mnenje.
5. Program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo: če je na podlagi sklepne evalvacijske ocene pomoči četrte stopnje strokovno mnenje, da učenec z izrazitejšimi specifičnimi učnimi težavami potrebuje več prilagoditev in pomoči, potem se staršem predlaga usmerjanje v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ki za učenca pomeni nadaljevanje individualnega projekta pomoči v okrepljeni obliki.

Pomembno je, da se celotno kompleksno delo z učencem dokumentira kot kronika ali dnevnik. Na vsaki stopnji pomoči mora biti opravljena evalvacija učenčevega napredka in učinkovitosti učne pomoči strokovnega delavca. Vsak individualni projekt pomoči se lahko konča s sklepnim evalvacijskim poročilom, neformalno pa s proslavljanjem.

Pomembno je tudi, da šola starše učenca z učnimi težavami v projekt pomoči vključi od samega začetka in naprej na vseh stopnjah pomoči (prav tam).

1.4.4 USTVARJALNI PRISTOPI

Učenec, ki je doživel stiske, pretrese, šolski neuspeh itn., potrebuje posebno obravnavo, vendar ne v diskriminatornem smislu, temveč posebno obravnavo, da se mu omogoči dostop do lastnih ustvarjalnih potencialov. Predpostavljamo namreč, da smo vsi ljudje potencialno ustvarjalni in sposobni obvladati naše vsakdanje življenje. Naloga tistih, ki delajo z učencem z učnimi težavami je, da v delovnem odnosu načrtujejo tak proces reševanja problema, da učenec spet vzpostavi stik z lastno ustvarjalnostjo. Izhajati je treba iz potreb, želja, pričakovanj učencev samih, jim pomagati, da si bodo sami pomagali, jim pomagati, da spet postanejo ustvarjalni, da spet obvladujejo lastno življenje. Kaj je ustvarjalno, pa je treba

ugotoviti skupaj z otroki in mladostniki, s katerimi delamo. Poštrak (2003) predlaga uporabo pristopov in tehnik iz konteksta umetnosti, recimo slikarstva, glasbe, drame, plesa itd. Pri uporabi pristopov moramo biti tudi sami ustvarjalni, saj tako predstavljamo vzor otrokom in mladostnikom, ki lahko preko našega vzora osvoji učinkovite načine ravnanja, se uči ustreznih socialnih veščin, strategij preživetja.

Lea Šugman Bohinc (v Poštrak 2007b) pravi, da je pri uporabi ustvarjalnih pristopov pri delu z otroki in mladimi pomemben proces dejavnosti, ne pa njen končni rezultat. T.i. ustvarjalni pristopi so komplementarni, dodatni, dopolnjujoč vidik pristopov pri delu svetovalca ali učitelja z otroki in mladostniki. Večkrat so tudi edini možni načini komunikacije svetovalca ali učitelja z otrokom ali mladostnikom.

1.5 VLOGA INŠTRUKTORJA V PROCESU POMOČI UČENCU Z UČNIMI TEŽAVAMI

V sodobni družbi, v kateri je znanje pomembna družbena vrednota, hkrati pa pomemben dejavnik pri spodbujanju proizvodnje in konkurenčnosti gospodarstva, so učne težave otrok in z njimi povezana šolska neuspešnost kompleksen in trdovraten pojav (Kvaternik, Kodele, Kustec 2011: 136).

Učne težave ne vplivajo le na učenca, ki je v prvi vrsti soočen z njimi, temveč tudi na njegove starše. Naloga šole je, da jih povabi v soustvarjanje pomoči za in z njihovim otrokom. Nekateri starši pa svojemu otroku poleg pomoči, ki mu jo ponuja in zagotavlja šola, priskrbijo tudi drugo pomoč izven šole. Svojega otroka bodisi vključijo v razne skupine, ki nudijo učno pomoč, bodisi mu priskrbijo individualno učno pomoč. Tovrstna pomoč je lahko brezplačna, organizirana s strani raznih neprofitnih organizacij v katerih delujejo prostovoljci. Včasih pa so starši v skrbi za učni uspeh svojega otroka pripravljeni tudi plačati inštrukcije ali organizirane oblike skupinske pomoči.

Inštrukcije so v sodobni družbi zelo pogost način učne pomoči učencem in dijakom. V raziskavi iz leta 2001/2002 v kateri so avtorice ugotavljale stanje dela z učenci z učnimi težavami, se inštruktor pojavlja kot pomembna oblika pomoči (Magajna in drugi 2008). 276 učencev z učnimi težavami je sodelovalo v omenjeni raziskavi in kar 41% od teh učencev ima neke vrste izkušnjo z inštruktorjem. Avtorice raziskave trdijo, da je to razmeroma visok delež in ugotavljajo, da to kaže na potrebo učencev po pomoči, ki jo učitelj in šolska mreža ne zadovoljita. Učenci so pri ocenjevanju različnih oblik pomoči, ki so jo deležni, inštruktorja (poleg pomoči staršev in bratov ter sester) uvrstili med najbolj učinkovito, prav tako pa je to oblika pomoči, za katero učenci najlažje zaprosijo. Šele nato sledi pomoč šole. Tudi starši ocenjujejo kot najbolj učinkovito pomoč tisto, ki jo nudi inštruktor, nato svojo lastno pomoč, sledi pomoč učitelja pri dopolnilnem pouku in prostovoljca, pomoč šolske svetovalne službe, bratov in sester, učitelja v okviru podaljšanega bivanja. Vsi drugi viri pomoči pa so bili slabše ocenjeni.

Po izkušnjah anketiranih učencev si v projektih pomoči najbolj prizadevata razrednik (85%) in predmetni učitelj (74%), s katerima imajo učenci tudi največ izkušenj. Sledita šolska

svetovalna služba (47%) in pa inštruktor (35%), s katerim ima izkušnje približno toliko učencev kot s šolsko svetovalno službo – dobra četrtina učencev in njihovih staršev je namreč navedlo, da jim je pri učnih težavah do sedaj pomagal inštruktor.

Avtorice raziskave v sklepnih mislih in predlogih med drugim zaključujejo, da rezultati nakazujejo potrebo po dodatni preučitvi vloge mentorjev in inštruktorjev, ki so pomembni viri usposabljanja in pomoči.

Vendar pa Kesič (po Instrukcije: da ali ne? 2010) opozarja, da se včasih dogaja, da otrok kljub inštruktorju, ki ima veliko znanja, ne pokaže napredka. Ravno zaradi tega je pomembno, da inštruktor poleg obvladanja snovi, ki jo bo razlagal, pozna tudi značilnosti posameznih učnih težav. Temu mora prilagoditi metode razlag in poučevanja ter se ustrezno prilagoditi otrokovi stopnji razumevanja.

Sama opravljam vlogo inštruktorja in sem se pri svojem delu srečala z različnimi učenci in dijaki (od tistih, ki se želijo naučiti za odlično oceno, do tistih, ki se trudijo za pozitivno oceno). Z nekaterimi se srečam občasno – pokličejo me, ko se pripravljajo na preverjanje znanja. Spet z drugimi pa sodelujemo redno – imamo tedenska srečanja.

Zame je pomembno, da z vsemi otroki in mladostniki, še posebej s tistimi, s katerimi se redno učimo skupaj, vzpostavim delovni odnos in da upoštevam vse koncepte in teoretske podlage, ki so se izkazale za dobre in učinkovite v praksi šolskega dela z učenci. S posameznikom najprej vzpostavim stik, ki je oseben, iskren in skupaj z njim instrumentalno definirava problem, torej težave, ki jih ima pri učenju. Nato se dogovoriva o načinu in poteku dela oz. učenja. Dogovoriva se:

- kje bova delala: delovni prostor je pomemben za učinkovito učenje. Zato se največkrat dogovoriva, da se učiva pri učencu oz. dijaku doma, v prostoru, kjer se po navadi uči;
- koliko časa bova delala: večinoma se dogovoriva za dve uri na teden;
- kako bova delala: podrobneje se o tem dogovoriva vsakič znova, skupaj.

V najinem odnosu se dogovoriva tudi o vlogah in odgovornostih za posamezno vlogo. Učenec oz. dijak je odgovoren, da ima pripravljene potrebščine pred začetkom najinega dela, da sodeluje oz. je udeležen v učenju, da pove kaj zna in kaj ne zna itn.

Kot inštruktorica pa sem odgovorna, da se zavedam, da moje delo ni podajanje informacij in vbijanje le-teh v glave učencev, temveč da znanje soustvarjam skupaj z učencem in da s svojim pristopom vplivam na učenca, imam avtoriteto. Lahko sem dober ali slab vzor. Moja odgovornost je, da dober zgled dosežem z dogovornim, demokratičnim pristopom, s samoomejitveno avtoriteto. Za tak pristop se moram odločiti in ga odgovorno vsakič znova udejanjiti. Učenci me bodo upoštevali in sprejemali kot avtoriteto le, če jih bom tudi jaz sprejemala, jih upoštevala, spoštovala. Pri tem moram biti spoštljiva zaveznica otroka. Upoštevati moram otroka kot eksperta iz izkušenj, ga razumeti, razumeti njegov življenjski svet. Mladostnik namreč živi v različnih kontekstih, ki ga določajo različni dejavniki. Mladostnik je v svoj družbeni jaz vnesel različne načine odzivanja, gledanja na svet. Ima izkušnje, ki so ga pripeljale do sem, je pa tudi človek, ki ima želje, potrebe, čustva. Ne trudim se ga spreminjati, temveč morava delati s tistim kar ima, izhajam iz tega, kjer je zdaj. Pridružim se mu in skupaj delava tu in zdaj. Učenca moram jemati resno, ga poslušati, slišati in mu odgovoriti. Pri tem uporabljam tehniko aktivnega poslušanja in jezik sprejemanja. Pri učenju je pomembno, da poznam učenčeva močna področja in jih upoštevam. Osredotočiti se moram na tisto, kar učenec zna, na njegove potenciale in ga podpreti, pohvaliti pri tistem, kar je dobro naredil. Razumeti moram, da na njegovo učenje vplivajo tako varovalni dejavniki kot tudi dejavniki tveganja. Upoštevati moram predvsem kontekst družine in kontekst šole ter v skladu s konceptom sodelovalne prakse vzpostaviti sodelovalni odnos s starši in učiteljem oz. strokovnimi delavci, ki delajo z učencem v šoli.

Delo z mladostniki in otroki je zahtevno in odgovorno delo, ki zahteva »strpnost, odprtost, budnost in jasne strokovne koncepte« (Hočevār in Mesec v Poštrak 2007).

2. PROBLEM

K raziskavi sta me spodbudila sva dejavnika:

1) Vloga inštruktorja v procesu pomoči učencem z učnimi težavami je prevečkrat spregledan in neupoštevani vir pomoči s strani tistih, ki z učenci soustvarjajo izvirne delovne projekte pomoči. Do takšnih ugotovitev so prišle tudi avtorice zgoraj omenjene raziskave (Magajna in drugi 2008), ki zaključujejo, da rezultati raziskave nakazujejo potrebo po dodatni preučitvi vloge mentorjev in inštruktorjev v procesu pomoči učencem z učnimi težavami, saj so pomemben vir usposabljanja in pomoči. Z evalvacijo svojega dela želim predstaviti in približati vlogo inštruktorja vsem tistim, ki so udeleženi v projektu pomoči učencu z učnimi težavami (učitelji, svetovalni delavci, pedagogi...). Prav tako pa s predstavitvijo načina dela spodbuditi vse strokovne delavce k boljšemu sodelovanju z vsemi udeleženci v projektu pomoči, tudi s tistimi, ki nismo "strokovnjaki", ampak smo pomembno udeleženi v proces učenja skupaj z učencem z učnimi težavami.

2) Sama se v vlogi inštruktorice srečujem z različnimi učenci in dijaki. Včasih se zgodi, da kljub temu, da obvladam določeno snov, ki jo razlagam, učenec oz. dijak ne pokaže napredka. Včasih sem temu pripisovala "neznanje", "neujemanje karakterjev" ipd. Šele tekom študija, ko sem se spoznala z različnimi teorijami o delu z otroki in mladostniki v kontekstu šole in izven nje, sem spoznala kako je pomembno, da svoje delo opravljam strokovno in odgovorno. To še posebej velja za delo z učenci z učnimi težavami, ki me kar pogosto kontaktirajo za pomoč pri učenju. Avtorice raziskave o stanju dela z učenci z učnimi težavami (prav tam) trdijo, da je treba pri delu z učenci z učnimi težavami izhajati iz temeljnih načel pomoči učencem z učnimi težavami, upoštevati »dobro poučevalno prakso« ter prilagajati metode in oblike dela, značilne za posamezno skupino učnih težav.

Cilj raziskave je ugotoviti uspešnost različnih oblik pomoči učencema z učnimi težavami, predvsem pa uspešnost inštrukcij v projektu pomoči. Rezultati raziskave bodo služili kot povratna informacija pri nadaljnjem načrtovanju in izvajanju dela. Uspešnost inštrukcij opredeljujem kot upoštevanje nekaterih temeljnih načel pomoči učencem z učnimi težavami (načelo partnerskega sodelovanja s starši, načelo interdisciplinarnosti, načelo odkrivanja in

spodbujanja močnih področij, načelo udeležенosti učenca), izhajanje iz dobre poučevalne prakse (prilagajanje metod in oblik dela učenčevemu predznanju in sposobnostim), upoštevanje elementov delovnega odnosa in upoštevanje dogovornega stila vodenja kot najboljšega pri delu z ljudmi. Uspešnost bom ugotavljala na podlagi subjektivnega doživljanja in mnenj udeležencev, to je dveh učencev z učnimi težavami in njunih mam.

I. V raziskavi me s strani učencev z učnimi težavami zanima:

1. *Učenec z učnimi težavami v projektu pomoči*

- Kako opredeljuje in prepozna svoje učne težave?
- Kako se sooča z učnimi težavami?
- Ali se zaveda svojih močnih področij?
- Kakšne izkušnje ima z različnimi oblikami pomoči?
- Kaj predlaga za izboljšanje pomoči pri učnih težavah?

2. *Inštruktor kot oblika pomoči učencu z učnimi težavami*

- Zakaj koristi tovrstno obliko pomoči?
- Kako ocenjuje poučevalno prakso inštruktorja (prilagajanje metod in oblik dela njegovemu predznanju in sposobnostim)?
- Kako ocenjuje delovni odnos med njim in inštruktorjem?
- Kako ocenjuje inštruktorjev pristop vodenja?
- Kako ocenjuje sodelovalno prakso inštruktorja s šolo in s starši?
- Kakšni so rezultati inštrukcij?
- Kakšne so prednosti inštrukcij?
- Kakšne so pomanjkljivosti inštrukcij?
- Kaj predlaga za izboljšanje tovrstne oblike pomoči?

3. *Primerjava različnih oblik pomoči glede na:*

- pomoč pri učnih težavah;
- pogostost iskanja nasveta in pomoči;
- prizadevanje posameznih ljudi pri reševanju učnih težav;
- oceno uspešnosti različnih oblik pomoči.

II. S strani obeh mam pa me je zanimalo:

1. *Otrok z učnimi težavami*

- Kako opredeljuje in prepozna učne težave svojega otroka?
- Katera močna področja prepozna pri otroku?
- Kako starši pomagajo svojemu otroku pri učnih težavah?
- Katerih oblik pomoči pri učnih težavah je deležen njen otrok in kako jih ocenjuje?
- Kaj predlaga za izboljšanje učne pomoči?

2. *Vloga inštruktorja v projektu pomoči*

- Zakaj njen otrok koristi tovrstno pomoč?
 - Kako ocenjuje poučevalno prakso inštruktorja (prilagajanje metod in oblik dela njegovemu predznanju in sposobnostim)?
 - Kako ocenjuje delovni odnos med njim in inštruktorjem?
 - Kako ocenjuje inštruktorjev pristop vodenja?
 - Kako ocenjuje sodelovalno prakso med šolo in inštruktorjem ter med inštruktorjem in starši?
 - Kako se kažejo rezultati tovrstne pomoči?
 - Kaj so pomanjkljivosti inštrukcij?
 - Kaj so prednosti inštrukcij?
 - Kaj predlaga za izboljšanje inštrukcij?
- ### 3. *Primerjava različnih oblik pomoči glede na:*
- pomoč pri učnih težavah njenega otroka;
 - možnost posvetovanja v zvezi z učnimi težavami otroka;
 - oceno uspešnosti različnih oblik pomoči;
 - sodelovanje z različnimi oblikami pomoči.

3. METODOLOGIJA

3.1 VRSTA RAZISKAVE

Raziskava je kvalitativna evalvacija dveh posameznih primerov procesa pomoči učencema z učnimi težavami. Zanimala me je namreč uspešnost različnih oblik pomoči, še posebej pa uspešnost inštrukcij kot oblika pomoči, ki jo sama izvajam z dvema učencema z učnimi težavami. Pri dokazovanju uspešnosti sem se predvsem oprla na subjektivna doživljanja in mnenja udeležencev. Tovrstno evalvacijo lahko opredelim tudi kot formativno evalvacijo, saj mi bodo rezultati raziskave služili kot povratna informacija pri nadaljnjem načrtovanju in izvajanju tovrstne pomoči. Ugotovitve niso posplošljive, temveč veljajo le za posamezna primera.

Glede na stopnjo spoznavanja je raziskava poizvedovalna in kvalitativna. Moj namen je bil raziskati proces pomoči učencema z učnimi težavami in opredeliti značilnosti te pomoči.

3.2 MERSKI INSTRUMENTI IN VIRI PODATKOV

V raziskavi sem uporabila dve različni obliki smernic za intervju – ena za starše in druga za učence z učnimi težavami. Smernice za intervju sem sestavila s pomočjo teorije, ki sem jo opisala v prvem delu diplomske naloge. Spraševala sem po različnih metodah in oblikah dela, ki jih uporabljam, po delovnem odnosu in stilu vodenja, pri tem pa sem za razumevanje posameznih konceptov uporabljala obširne razlage.

Za merski instrument sem uporabila tudi dva strukturirana vprašalnika, enega za učence z učnimi težavami, drugega za njihove starše. Vprašalnika sem povzela iz raziskave o stanju dela z učenci z učnimi težavami, ki je objavljena v znanstveni monografiji Učne težave v OŠ – problemi, perspektive, priporočila (Magajna in drugi, 2008). Nekaj vprašanj sem izpustila, saj niso bila relevantna za mojo raziskavo. Vprašalnika sta sestavljena iz 21 vprašanj, večina je odprtega tipa, 4 vprašanja v vsakem od vprašalnikov pa so zaprtega tipa v obliki tabele. Vprašalnika sta mi služila kot sredstvo za ugotavljanje različnih oblik pomoči, ki sta jih učenca z učnimi težavami deležna.

Viri podatkov so bili transkribirani zapisi štirih intervjujev ter štirje izpolnjeni vprašalniki. Udeležence raziskave sestavljata dva učenca z učnimi težavami, s katerima sodelujem v vlogi inštruktorice, ter njuni mami.

Transkribirani intervjuji in vprašalniki so priloženi v prilogi.

3.3 POPULACIJA IN VZORČENJE

V raziskavi, ki sem jo izvedla 21.4.2012, sta bila vključena dva učenca: Nina, ki obiskuje 9. razred osnovne šole v šolskem letu 2011/2012 in Jan, ki obiskuje 7. razred osnovne šole v šolskem letu 2011/2012. Oba imata težave z učenjem in so jima zato nudene različne oblike pomoči. V raziskavo sem ju vključila, ker sem njuna inštruktorica in z njima sodelujem že tri leta pri reševanju njunih učnih težav.

V vlogi inštruktorice imam veliko stika tudi s staršema obeh učencev, predvsem z njunima mamama. Obe sta seznanjeni z načinom našega dela in učenja, zato sem ju prav tako vključila v raziskavo. Ninina mama je Barbara, stara 46 let, glede na stopnjo izobrazbe ima narejeno srednjo strokovno šolo. Janova mama pa je Mateja, stara 40 let, po stopnji izobrazbe ima narejeno osnovno šolo.

3.4 ZBIRANJE PODATKOV

Raziskavo sem opravila v enem dnevu, 21.4.2012. Za pridobitev ustreznih podatkov sem prej pripravila dva strukturirana vprašalnika in dva sklopa različnih vprašanj, ki so mi služila kot vodilo za intervju. Raziskavo sem izvedla na domu udeležencev, najprej sem šla k Nini in njeni mami Barbari. Predstavila sem jima potek raziskave in zmenile smo se, da medtem, ko intervjuvam eno od njiju, druga izpolnjuje vprašalnik. S tisto, ki je izpolnjevala vprašalnik sva se zmenili, da naj se posvetuje z mano, če bo karkoli nerazumljivega, prav tako pa smo na koncu skupaj pregledali cel vprašalnik, da ni bilo kakšnih nejasnosti. Vprašanja, ki jima niso bila razumljiva, sem podrobneje obrazložila. Pri intervjuju sta pristali na to, da ju posnamem. Obe sta bili prisotni hkrati v istem prostoru, saj mi je bilo pomembno, da se slišita in morda dopolnita ena drugo, si oporekata ipd.

Na podoben način sem izvedla tudi raziskavo z Janom in njegovo mamo Matejo. Ob intervjuvanju Mateje je Jan izpolnjeval vprašalnik in obratno. Vendar pa se to ni izkazalo kot

najbolj ustrezno, saj Jan ni postavljaj nobenih vprašanj in šele kasneje sem opazila, da določenih vprašanj v vprašalniku ni najbolje razumel. Predvidevam, da z vprašanji ni hotel motiti naju z mamu, ki sva v istem času izvajali intervju. Moteč dejavnik je predstavljala Janova sestra, saj se je glasno igrala in nas nekajkrat zmotila pri raziskavi. Ob koncu raziskave smo bili utrujeni, zato nismo šli še enkrat čez vsa vprašanja v vprašalnikih, ki sta ju Jan in Mateja izpolnila.

Z vsemi udeleženci raziskave smo se dogovorili, da so intervjuji in vprašalniki anonimni, prav tako sem jim zagotovila, da so posnetki intervjujev dostopni le meni. V ta namen sem spremenila njihova imena.

3.5 OBDELAVA IN ANALIZA PODATKOV

Analiza pridobljenih podatkov je kvalitativna. Zbrane vprašalnike sem prepisala, posnetke intervjujev pa sem transkribirala. Nato sem v transkripciji intervjujev podčrtala relevantne izjave, pri vprašalniku pa sem za relevantne izjave vzela vse odgovore na zastavljena vprašanja, zato jih nisem posebej podčrtavala. Udeležencem sem določila oznake (A, B, C, D) in za vsakega posebej izdelala dve tabeli, ena je bila namenjena kodiranju izjav v vprašalniku, druga pa kodiranju izjav pridobljenih v intervjuju. V vsako tabelo sem nato prepisala relevantne izjave, vsaki izjavi sem določila pojem (kod I), pojmu pa sem pripisala še kategorijo (kod II). Nekajkrat sem eni izjavi pripisala več pojmov, prav tako pa je včasih en pojem spadal pod več kategorij. V takem primeru sem izjavo v tabeli ponovila in ji pripisala nov pojem (kod I) oz. sem ponovila pojem in mu pripisala novo kategorijo (kod II). Pri nekaterih pojmi, ki so se nanašali na več kategorij npr. pojmom, ki so se nanašali hkrati na delovni odnos in poučevalno prakso, sem določila kategorijo "instrukcije – delovni odnos/poučevalna praksa". Če pa se je nek pojem nanašal še na tretjo kategorijo, t.j. stil vodenja, sem temu pojmu pripisala kategorijo "instrukcije – delovni odnos/poučevalna praksa/stil vodenja".

Kategorije in pojme sem določila glede na to, kaj me je z raziskavo zanimalo, del pa sem jih določila s pomočjo literature o delu z učenci z učnimi težavami (koncept delovnega odnosa (Čačinovič Vogrinčič 2008a, Magajna in drugi 2008), koncept stili vodenja (Poštrak 2007b), avtoriteta v vzgoji (Kroflič 1997a), temeljna načela pomoči učenca z učnimi težavami (Čačinovič Vogrinčič in drugi, 2005), koncept "dobra poučevalna praksa" (Magajna in drugi,

2008)). Vso omenjeno teorijo sem opisala že v teoretskem delu diplomske naloge, zato je na tem mestu ne bom posebej opredeljevala.

Dobila sem šest obsežnih tabel s kategorijami in pripisanimi pojmi. Izbrala sem relevantne kategorije in pojme in jih hierarhično uredila. Na koncu sem pojme še definirala.

Celotna analiza je prikazana v prilogah.

4. REZULTATI

Nina, učenka z učnimi težavami:

1. Odkrivanje in opredelitev učnih težav

Nina ima učne težave pri dveh šolskih predmetih, in sicer pri matematiki in kemiji. Učne težave opisuje na naslednji način:

- za razumevanje snovi potrebuje več časa in razlage;
- pri nekaterih predmetih je dobra, pri drugih pa precej slabša;
- ne more ostati zbrana dlje časa, saj jo vsaka stvar hitro zmoti – njena pozornost je kratkotrajna;
- v šoli je pogosto zaskrbljena in negotova oz. obdajajo jo pogosti občutki nemoči in potrnosti;
- pravijo ji, da bi bila lahko glede na svoje sposobnosti učno uspešnejša;
- doma se težko spravi k delu za šolo oz. primanjkuje ji volje in interesa za učenje;
- ima pomanjkljive delovne in učne navade;
- pri spraševanju ima preveliko tremo.

Učne težave so se začele pojavljati ob prestopu iz podružnične šole v matično šolo, torej v šestem razredu. Na učne težave je opozorila socialna delavka v šoli. Kot vzrok učnih težav Nina našteje daljšo odsotnost od pouka, prav tako pa navaja kot razlog tudi šolo, ki jo preveč utruja, saj čuti namreč, da ne zmore opraviti toliko dela naenkrat.

2. Soočenje s stresno situacijo

Stresna situacija je mišljena predvsem kot preizkus znanja v šoli. Nina se poskuša spopasti z ovirami, torej preizkusi znanja, vendar obenem pravi, da nikoli ne bi šla do učiteljice in se izgovorila, da bi bila kdaj drugič vprašana. Jezi jo dejstvo, da zaradi pogoste odsotnosti zaradi bolezni drugi menijo, da se na tak način izogiba preizkusom znanja. Sama pravi, da se je to zgodilo le enkrat zaradi strahu pred negativno oceno, vendar je bila to izjema.

Ob soočenju s preizkusom znanja si po navadi očita, da bi se lahko več učila, še posebej pa "zablokira" v trenutku, ko vidi test. Pravi: »Kot bi ena blokada dol padla.« To jo onesposobi za izkazovanje znanja, ki ga ima. Po preizkusu pa vseeno ohrani upanje, da morda le bo pozitivna ocena. Ko je rezultat negativna ocena, je razočarana in doživlja neprijetne občutke.

3. Močna področja učenca

Nina se zaveda svojih močnih področij in ni le obkrožena z občutki neuspešnosti. Zaveda se, da ima razvito domišljijo, je ustvarjalna, praktična, spretna pri vsakdanjih opravilih, rada pomaga. Močno jo zanima in veseli likovno področje in glasba. Prav tako rada preživlja čas v naravi in uživa pri ukvarjanju z živalmi.

Učitelji v šoli poznajo njena močna področja, vendar za razliko od inštruktorice, ki njena močna področja upošteva, na njih niso posebej pozorni.

4. Pomoč pri učnih težavah

4.1 *Pomoč sošolcev*

Po pomoč in nasvete se Nina pogosto obrača na sošolce in njihovo pomoč ocenjuje kot še uspešno. Kljub temu pa ne ve kako opisati njeno počutje v razredu med sošolci; neodločena je verjetno zato, ker kljub temu, da se obrača na njih po pomoč, jo drugi sošolci odklanjajo in zavračajo, posmehujejo se njenim težavam, napakam in neuspehom.

4.2 *Pomoč šole*

Na splošno ji šola ni všeč, ker se učitelji posvečajo vsem učencem, saj morajo vsem nameniti pozornost. Prav tako pravi, da učitelji poznajo njena močna področja, vendar nanje niso posebej pozorni. Želi si biti bolj vključena v šoli, želi si pozornosti s strani učiteljev in boljše pomoči.

4.2.1 *Pomoč dopolnilnega pouka*

Dopolnilni pouk je ena od oblik pomoči, ki je ponujena učencem, ki imajo težave pri učenju. Nina srednje rada hodi k dopolnilnemu pouku. Tovrstno pomoč ocenjuje kot manj uspešno, predvsem zato, ker je pristop podoben kot pri rednem pouku – pomoč je organizirana skupinsko, učitelj Nini premalo pomaga, se ji ne posveča oz. se več ukvarja z drugimi kot z njo.

4.2.2 *Pomoč učitelja, pri katerem ima učne težave*

Po pomoč in nasvete pri učnih težavah se nikoli ne obrača na učitelja, slednji pa si tudi sam malo prizadeva za pomoč Nini pri reševanju njenih učnih težav. Uspešnost njegove pomoči Nina ocenjuje kot manj uspešno zato, ker ji ne zna pomagati in ker se zanjo ne zanima, mu je vseeno.

4.2.3 *Pomoč šolske svetovalne službe*

Socialna delavka je bila tista prva, ki je opozorila Nino in njeno mamo na Ninine učne težave. Kljub temu Nina ni zadovoljna z njeno pomočjo in jo ocenjuje kot povsem neuspešno, saj so

Ninine izkušnje s socialno delavko slabe. Po nasvet in pomoč se nikoli ne obrne nanjo, prav tako pa meni, da si tudi socialna delavka malo prizadeva pri reševanju njenih učnih težav.

4.2.4 Pomoč razrednika

Po nasvet in pomoč se nikoli ne obrne na razrednika. Njegovo prizadevanje pri reševanju Nininih učnih težav opisuje kot srednje, kot vzrok nezadovoljstva pa navaja njegovo takojšnje sporočanje vseh stvari v zvezi z Nino njeni mami.

4.3 Pomoč staršev

Starši ji pomagajo pri pomanjkljivih učnih in delovnih navadah in pri pomanjkanju volje in interesa za učenje. Staršem, predvsem mami, pogosto zaupa in jo prosi za pomoč pri učnih težavah, redko pa se o tem pogovarja z očetom. Starša sta ji vedno pripravljena pomagati, prav tako imata znanje in zmožnosti za uspešno pomoč, vseeno pa Nina njuno pomoč ocenjuje kot manj uspešno.

4.4 Pomoč prijateljev

Po pomoč in nasvete v zvezi z učnimi težavami se pogosto obrača na prijatelje, njihovo pomoč pa ocenjuje kot še uspešno.

4.5 Pomoč prostovoljca

Pomoč prostovoljca ocenjuje kot še uspešno.

5. Predlogi za izboljšanje pomoči pri učnih težavah

Nina potrebuje več časa, pozornosti in naklonjenosti učiteljev za lažje reševanje njenih učnih težav. Potrebuje pa tudi več informacij o tem, kako naj se uči.

6. Pomoč inštruktorja v projektu pomoči

Nina navaja, da ji kot inštruktorica pomagam pri pomanjkljivih učnih in delovnih navadah, pri kratkotrajni pozornosti in pri pomanjkanju volje in interesa za učenje. Po pomoč in nasvete v zvezi z učnimi težavami se pogosto obrača name, prav tako pa se name tudi najlažje obrne. Pri reševanju učnih težav naj bi si po njenih ocenah zelo prizadevala, mojo pomoč pa ocenjuje kot zelo uspešno.

6.1 Motivacija

Njeni motivi za koriščenje inštrukcij kot oblike pomoči so tako notranje kot zunanje narave. Notranja motivacija: ker ve, da je to dobro zanjo.

Zunanja motivacija: ocene, boljši učni uspeh.

6.2 Poučevalna praksa/delovni odnos/stil vodenja

6.2.1 Poučevalna praksa

Pri učenju pričakujem od nje toliko kot je sposobna. Prilagam metode in oblike dela njenemu stilu učenja; ugotovili sva namreč, da je vidni tip, ki si najbolj zapomni snov, če je pobarvana, podčrtana itn. Hkrati sva učenje že nekajkrat spremenili v igro in sva na kartončke napisali matematične formule, angleške nepravilne glagole, nato pa z žrebom ugibali pravilne odgovore. Način dela prilagodim tudi glede na tekočo snov, ki jo jemljejo v šoli, saj na začetku pregledam zvezek in učbenik, zato da vidim kaj jemljejo in potem to ponoviva. Ima možnost izbire glede tega, kaj delava. Na začetku najprej ponoviva tekočo snov, nato pa preideva še na tiste stvari, ki jih hoče dodatno ponoviti ali se jih naučiti. Prav tako pri učenju izhajava iz njenega predznanja in se učiva tiste stvari, ki jih še ne zna. Kaj je tisto, kar ne zna, pa Nina navede, da že sama vem oz. mi pove ona. Na učenje se tudi sama pripravim, včasih prinesem kakšne vaje, dodatne naloge. Učiva se pri njej doma, zadovoljna pa je bila tudi takrat, ko sva morali prilagajati učno okolje in sva se učili pri meni doma. Nina pravi, da se strinja z utečenim načinom učenja in ji je všeč, da ponavlja tekočo snov, saj je to bolje zanjo.

6.2.2 Delovni odnos

- Osebnostno vodenje: Pri osebnem vodenju je v ospredju predvsem osebni odnos. Delovni odnos je hkrati tudi osebni odnos. V odnosu z Nino le-ta navaja, da se zanimam zanjo, se ji posvečam in jo podpiram. Najin odnos ne temelji le na učenju, temveč se tudi pristno razumeva. Odnos opredeljuje kot dober odnos. Odnos temelji na zaupanju: Nina mi marsikaj pove, kot tudi jaz njej. Prav tako se osebno odzivam in ji povem, če mi nekaj ni v redu oz. me zmoti.
- Etika udeležnosti: V sodelovanju je udeležena, jo upoštevam, kar utemeljuje s tem, da ima možnost izbire glede tega, kaj delava. Na začetku najprej ponoviva tekočo snov, nato pa preideva še na tiste stvari, ki jih hoče dodatno ponoviti ali se jih naučiti.
- Dogovor o sodelovanju: O načinu najinega sodelovanja sva se dogovorili. Pove tudi, da me drugače ne bi imela za inštruktorico, če se ne bi strinjala z načinom dela.
- Perspektiva moči: Pri učenju upoštevam njena močna področja.

6.2.3 Stil vodenja

- Dogovorni, odgovorni: V najinem odnosu je komunikacija obojestranska, saj imava obe možnost govoriti in se poslušati. Vloge so jasne in Nina pravi, da je situacija podobna kot v šoli – jaz sem učitelj in ona me mora poslušati. Odgovornost v odnosu

je obojestranska, vsaka je odgovorna v svoji vlogi. Nina pravi, da me upošteva, ker ve, da se od mene lahko nekaj nauči.

- Nedogovorni – neukazovalni: Pravila so nejasna, Nina pravi, da pravila sigurno obstajajo, vendar se jih nisva dogovorili.

Nina govori tudi o tem, da me mora upoštevati. Pri opisu vlog se pojavi beseda morati, kar pomeni, da jo je nekdo v to "prisilil", vendar ne morem trditi, da sem bila to jaz, zato rej tudi ne morem sklepati, da je moj pristop ukazovalen oz. avtoritaren.

6.3 Sodelovalna praksa

Sodelovanje s starši: Nina je mnenja, da jih dovolj vključujem v projekt učenja.

Sodelovanje s šolo: s šolo ne sodelujem. Nini bi bilo moje sodelovanje s šolo sicer v redu, vendar jo tudi zdajšnja situacija ne moti.

6.4 Rezultati pomoči

Nina vidi mojo pomoč v vlogi inštruktorice kot koristno, saj bi v nasprotnem primeru imela več negativnih ocen. Moja pomoč je koristna tudi v tem smislu, da sva bili uspešni pri razumevanju angleščine, saj sedaj pomoči pri tem šolskem predmetu ne potrebuje več.

6.5 Prednosti

Kot prednost inštrukcij Nina našteje: 1) najin odnos, ki je v redu in v katerem se zares razumeva; 2) individualno delo, kar pomeni, da se ji posvetim, za razliko od pomoči v šoli, kjer je učenje skupinsko in 3) učno okolje, saj se učiva pri njej doma in prilagajava učno okolje glede na potrebe, kar pomeni, da se včasih dobiva tudi pri meni doma.

6.6 Pomanjkljivosti

Nina ne vidi pomanjkljivosti tovrstne pomoči.

6.7 Predlogi za izboljšanje pomoči

Nina opozori na to, da se težko uskladiva glede časa in si želi, da bi se večkrat dobili.

7. Primerjava inštruktorja in drugih oblik pomoči pri Nininih učnih težavah

7.1 Pomoč pri učnih težavah

Pri različnih opredelitvah učnih težav, ki jih je navedla sama, navaja tri oblike pomoči, ki ji pri tem pomagajo. Starši ji pomagajo pri dveh učnih težavah: pri pomanjkljivih učnih in delovnih navadah ter pri pomanjkanju volje in interesa za učenje. Kot inštruktorica ji pomagam pri treh učnih težavah: pri pomanjkljivih učnih in delovnih navadah, pri kratkotrajni pozornosti in pri pomanjkanju volje in interesa za učenje. Pomaga pa si tudi sama pri

reševanju naslednjih učnih težav: pri kratkotrajni pozornosti, pri pogostih občutkih nemoči ter potrnosti in preveliki tremi pri spraševanju. Ostalih oblik pomoči ne navaja.

7.2 Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri...

Po pomoč in nasvete glede učnih težav se pogosto obrne na mamo, sošolce, inštruktorico in na prijatelje. Redko se po pomoč in nasvete obrne na razrednika ali očeta. Nikoli pa pomoči ne išče pri šolski svetovalni službi in učitelju, pri katerem ima učne težave.

7.3 Prizadevanje posameznih ljudi pri reševanju učnih težav

Nina sklepa, da si inštruktorica zelo prizadeva pri reševanju njenih učnih težav. Srednje si pri tem prizadeva razrednik. Malo prizadevanja pa opazi pri učitelju, pri katerem ima težave in pri šolski svetovalni službi.

7.4 Ocena različnih oblik pomoči

Nina pomoč inštruktorice ocenjuje kot zelo uspešno. Kot še uspešno ocenjuje pomoč sošolcev, prostovoljca in prijateljev. Pomoč v šoli, torej pomoč dopolnilnega pouka in pomoč učitelja, pri katerem ima težave ter pomoč staršev ocenjuje kot manj uspešno. Povsem neuspešno pa je ocena šolski svetovalni službi.

Ninina mama, Barbara, v projektu pomoči

1. Odkrivanje in opredelitev učnih težav

Barbara opazi, da ima Nina učne težave pri slovenščini, matematiki, kemiji in fiziki. Učne težave opredeljuje na naslednji način:

- njena pozornost je kratkotrajna, vsaka stvar jo hitro zmoti – kratkotrajna pozornost;
- velika razlika je med njenimi pisnimi izdelki in ustnim znanjem;
- pri pisanju kontrolnih nalog ima preveliko tremo, ki jo ovira;
- daje vtis, da bi lahko imela glede na svoje sposobnosti boljši učni uspeh: »Naša smrklja je sposobna več kot pokaže.«
- Pomanjkljive učne in delovne navade;
- počasnejše dojetanje in slabše logično sklepanje;
- pomanjkanje volje in interesa za učenje;
- prevelika trema pri spraševanju.

Ninine učne težave so se pojavile ob prehodu iz podružnične šole v matično osnovno šolo. Na Ninine težave pri učenju je opozorila socialna delavka, ki je v ta namen poklicala Barbaro v šolo. O tem, da ima težave pri učenju, pa je potožila tudi Nina sama in prosila svojo mamo za pomoč.

Barbara vidi kot vzrok učnih težav pogosto odsotnost od pouka zaradi bolezni. Predvsem pa se ji zdi, da je za Ninino šolsko neuspešnost odgovorna bivša učiteljica iz podružnične šole, ki naj bi jo poniževala, se ji posmehovala, jo žalila itn. To naj bi Nino zaznamovalo v nadaljnje.

2. Ninina močna področja

Barbara prepozna kar nekaj močnih področij pri svoji hčerki: ustno se dobro izraža, ima razvito domišljijo in je ustvarjalna, hitro tudi naveže stike z drugimi, dobro se razume z mlajšimi, vrstniki in odraslimi. Posebej je nadarjena in ima velik interes na glasbenem področju. Kaže pa tudi zanimanje za naravo, rada se ukvarja z živalmi.

Učitelji v šoli poznajo njena močna področja, vendar pa nanje niso posebej pozorni.

3. Pomoč pri učnih težavah

3.1 *Starši v projektu pomoči*

Starši Nini pomagajo pri počasnejšem dojetanju in slabšem logičnem sklepanju, kratkotrajni pozornosti, pri pomanjkanju volje in interesa za učenje. Glede učne snovi pa Barbara pravi, da ji pomaga le pri kakšnih malenkostih.

Glede učnih težav se Nina pogosto z njima pogovarja in jima zaupa, vendar Barbara pravi, da sta ji z možem le včasih zmožna pomagati. Barbara nadalje opisuje svoj neučinkovit trud pri pomoči, saj pravi, da jo priganja k učenju, da jo prosi naj redno ponavlja, vendar se zaradi Nininega neupoštevanja, utruja, ne da se ji več, saj noče Nini "težiti".

Glede obremenjenosti z učnimi težavami svoje hčerke, Barbara pove, da šola na splošno preveč pričakuje od staršev v zvezi z otrokovim delom za šolo. Sama ima preveč dela že s svojo službo in je utrujena še za pomoč Nini. Nadaljnje pravi, da je večino njenega osnovnošolskega znanja že zbledelo in Nini ne zna pomagati. Se pa počuti razbremenjeno s strani inštruktorice, saj ve, da se lahko zanese name in da bom že jaz poskrbela za Ninine učne težave.

Svojo pomoč ocenjuje kot manj uspešno.

Glede hčerkinih učnih težav se pogosto posvetuje z učiteljem, pri katerem ima Nina težave, z njenim razrednikom, s šolsko svetovalno službo in inštruktorico. Redko pa se posvetuje s svojim možem in sorodniki.

Pri Nininem učenju je Barbara udeležena tudi tako, da sodeluje z različnimi posamezniki, ki Nini pomagajo. Zelo je zadovoljna s sodelovanjem z razrednikom, z učiteljem pri katerem ima Nina težave in s sodelovanjem z inštruktorico. Ni pa zadovoljna s sodelovanjem s šolsko svetovalno službo.

3.2 Šola v projektu pomoči

Barbara meni, da Nina ni obremenjena z delom za šolo, vendar pa šola zato toliko bolj obremenjuje starše, saj od njih veliko pričakuje v zvezi z otrokovim delom za šolo. Učitelji v šoli poznajo Ninina močna področja, vendar na njih niso posebej pozorni.

Barbara si želi, da bi bila Nina deležna več pomoči s strani šole.

3.2.1 Učitelj v projektu pomoči

Barbara se glede učnih težav pogosto posvetuje z učiteljem, pri katerem ima Nina težave, hkrati pa je z njunim sodelovanjem zelo zadovoljna.

3.2.2 Šolska svetovalna služba

Socialna delavka je prva opozorila na Ninine učne težave, ko je bila v 6. razredu. Pri tem ji je ponudila strokovno pomoč, natančneje dodatno strokovno pomoč (DSP), za katero Barbara pravi, da je najlažja možnost, ki jo šola lahko ponudi kot pomoč njeni hčerki. Ne strinja se z DSP-jem, ker naj bi to otroka zaznamovalo pri nadaljnjem šolanju. Navede primer sina njene prijateljice, ki je bil deležen tovrstne pomoči in kasneje v srednji šoli ni več mogel brez nje, zato je opustil šolanje. DSP bi Nini služil le kot potuha. Barbara pravi, da bi sprejela DSP, če bi se Nina učila in kljub temu ne bi bilo rezultatov. Vendar pa iz nič ni nič. Proti tej pomoči je tudi zato, ker naj bi ji socialna delavka premalo natančno predstavila DSP, zato se je pozanimala drugje. Ni ji bilo všeč, ker to pomoč plačuje Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve in je zato pomembno, koliko časa jo nekdo koristi.

S šolsko svetovalno službo se Barbara pogosto posvetuje, vendar s sodelovanjem ni zadovoljna. Socialna delavka naj bi bila po njenih besedah preveč površna, vsesplošna, ne posveti se vsakemu posamezniku posebej. Njeno pomoč ocenjuje kot povsem neuspešno.

3.2.3 Razrednik v projektu pomoči

Z razrednikom se pogosto posvetuje v zvezi z učnimi težavami. Tudi razrednik jo pokliče, če Nina dobi negativno oceno in jo takrat "prisilita" k dopolnilnemu pouku. S sodelovanjem z razrednikom je zelo zadovoljna.

3.2.4 Dopolnilni pouk v projektu pomoči

Nina ne hodi k dopolnilnemu pouku, saj naj bi po Barbarinih besedah imela preveč rada svoj prosti čas. Nina je "prisiljena" iti k dopolnilnemu pouku s strani staršev in razrednika, če ima preveč negativnih ocen. Pomoč dopolnilnega pouka ocenjuje kot manj uspešno.

3.2.5 Sošolci v projektu pomoči

Barbara meni, da se Nina v razredu počuti srednje dobro. Sošolci jo pri delu in igri ne izbirajo, ne odzivajo se na njene prošnje in komentarje, pogostokrat je prezrta. Pomoč sošolcev ocenjuje kot še uspešno.

3.3 Prostovoljec v projektu pomoči

Njegovo pomoč ocenjuje kot še uspešno.

4. Predlogi za izboljšanje pomoči pri učnih težavah

Barbara bi za izboljšanje pomoči svojemu otroku potrebovala večjo razpoložljivost učiteljev za pogovor in izmenjavo informacij, več konkretnih navodil, kako otroku pomagati, več možnosti za izmenjavo izkušenj z drugimi starši, ki imajo otroke s podobnimi problemi, več informacij o možnih virih pomoči na šoli in zunaj šole.

5. Pomoč inštruktorja v projektu pomoči

Barbara meni, da kot inštruktorica pomagam Nini pri več učnih težavah – pri pomanjkljivih učnih in delovnih navadah, pri kratkotrajni pozornosti, pri pomanjkanju volje ter interesa za učenje in preveliki tremi pri spraševanju. Navaja tudi, da sem večinoma jaz tista, ki pomagam Nini pri učenju, moja pomoč pa naj bi najbolj pripomogla k temu, da ima Nina boljše ocene. Barbara pravi, da se Nina uči le z mano, sama pa nič.

Z mano se Barbara pogosto posvetuje in je zelo zadovoljna z najinim sodelovanjem. Mojo pomoč kot inštruktorice ocenjuje kot zelo uspešno.

5.1 Motivacija

Nina koristi mojo pomoč zaradi sebe, saj ve, da je to dobro zanjo. Včasih pa se ji ne da in takrat ji je samoumevno, da mora sodelovati z mano, saj je v to primorana.

5.2 Poučevalna praksa/delovni odnos/stil vodenja

5.2.1 Poučevalna praksa

Pri učenju upoštevam Ninin stil učenja in Barbara je zadovoljna z nekaterimi pristopi, ki sem jih uporabila pri podajanju snovi (listki s poštevanke, nepravilnimi glagoli, razne igrice ipd.). Opazila je Ninino navdušenje in zainteresiranost nad tovrstnim podajanjem znanja, s tem se je Nina tudi več naučila. Barbara je dobila občutek, da Nino s takšnimi pristopi motiviram. Oblike in metode dela prilagodim glede na preizkuse znanja v šoli. Ko se bliža čas testov, je najino učenje intenzivnejše. Barbara nadalje navaja, da je moja pomoč marsikdaj boljša pri podajanju znanja kot v šoli. Prav tako je moja pomoč učinkovitejša, ker je individualno delo, medtem ko je v šoli učenje skupinsko. Barbara pravi, da poznam Ninine sposobnosti in svoje

metode dela prilagodim le-tem. Hkrati pa od Nine pričakujem veliko, saj včasih nisem zadovoljna z znanjem, ki ga pokaže v šoli, saj vem, da je sposobna več.

Name se lahko zanese pri pomoči pri različnih učnih predmetih. Mene, kot inštruktorico, pohvali, da imam veliko znanja, prav tako pa sem potrpežljiva pri podajanju znanja.

Barbara je zadovoljna, ker se učna pomoč izvaja na domu, zadovoljna pa je tudi s tem, da sem pripravljena prilagoditi učno okolje glede na potrebe, kar pomeni, da pride Nina tudi k meni domov.

5.2.2 *Delovni odnos*

- Osebnostno vodenje: Najin odnos je osebni odnos. Barbara opaža, da imava z Nino dober in prijateljski odnos. Nini se posvetim, celo bolj kot Barbara. Prav tako se zanimam za njene obveznosti, zato se Barbara lahko zanese name in na ta način preloži svojo odgovornost name.
- Etika udeležnosti: Barbara meni, da je Nina udeležena v odnosu, saj pravi, da jo ne zavrnem, ko mi kaj predlaga.

Nina v odnosu: Barbara očita Nini, da bi sama lahko bolj sodelovala in se bolj potrudila, tudi takrat, ko moje pomoči ne rabi nujno. Kajti takrat, ko nujno potrebuje mojo pomoč, je njeno sodelovanje veliko boljše, je potrpežljiva in poslušljiva.

5.2.3 *Stil vodenja*

Barbara skrbi, da najin odnos meji na nedogovornem – neukazovalnem pristopu. Kljub temu, da ceni mojo potrpežljivost pravi, da sem včasih preveč potrpežljiva z Nino, še posebej takrat, ko stalno išče izgovore, da se izogne učenju. Predlaga mi, da naj bom bolj stroga.

Predlaga tudi, da bi postavila več pravil, vendar jo skrbi, da je sedaj že prepozno, saj je najin način dela utečen. Prav tako me opozori, naj bom bolj stroga v odnosu, saj se vloge lahko zameglijo in ni več potrebnega spoštovanja. Prav tako se odnos lahko hitro prevesi v samo prijateljski odnos.

5.3 *Sodelovalna praksa*

Sodelovanje s starši: Barbara pravi, da jo vključim v sodelovanje pri učenju kolikor je potrebno. Skupaj se dogovarjava o stvareh in jo upoštevam. Sodelovanje ocenjuje kot dobro.

Sodelovanje s šolo: Barbara se strinja, da je s šolo včasih dobro sodelovati, vendar pa je šola tista, ki bi morala narediti prvi korak in začeti sodelovanje z mano. Toda nihče v šoli ni dal takšnega predloga, čeprav vsi vedo za mojo pomoč Nini. Barbara ima občutek, da jih to ne zanima.

5.4 Rezultati pomoči

Barbara meni, da sem pripomogla k boljšim ocenam, ki jih Nina dobiva, prav tako pa sem prispevala k temu, da Nina sedaj razume angleščino in moja pomoč pri tem predmetu ni več potrebna.

5.5 Prednosti pomoči

Barbara vidi prednost inštrukcij v individualnem delu z Nino in v prilagajanju učnega okolja, saj se uči pri njej doma oz. po potrebi pri meni doma. Kot prednost navaja tudi mojo potrpežljivost pri delu z Nino in moj način dela z njo. Vsestranska pomoč, torej pomoč pri več šolskih predmetih, je tudi ena od prednosti, predvsem pa Barbari veliko pomeni to, da imava z Nino pozitiven odnos, da sva se ujeli.

5.6 Pomanjkljivosti pomoči

Pomanjkljivosti opazi pri mojem pristopu v odnosu z Nino, saj sem včasih premalo stroga. Predvsem pa vidi pomanjkljivost v tem, da inštrukcije večkrat odpadejo, saj se časovno težko uskladimo.

5.7 Predlogi za izboljšanje

Da bi inštrukcije služile kot boljša pomoč Nini pri učnih težavah, Barbara predlaga strožji pristop, ki ga Nina rabi, še posebej kadar ne sodeluje. Predlaga, da Nini večkrat povem, če me kaj zmoti in jo prosim, da sodeluje.

6. Primerjava inštruktorja in drugih oblik pomoči pri Nininih učnih težavah

6.1 Pomoč pri učnih težavah

Pri zgoraj navedenih učnih težavah Nini večinoma pomagamo inštruktorica in starši. Kot inštruktorica ji pomagam pri pomanjkljivih učnih in delovnih navadah, kratkotrajni pozornosti, pri pomanjkanju volje in interesa za učenje, preveliki tremi pri spraševanju. Starši pa ji pomagajo pri počasnejšem dojetanju in logičnem sklepanju, kratkotrajni pozornosti, pri pomanjkanju volje in interesa za učenje.

6.2 Pogostost posvetovanja staršev z različnimi oblikami pomoči

Glej besedilo zgoraj pod podnaslovom Starši v projektu pomoči.

6.3 Zadovoljstvo s sodelovanjem z različnimi oblikami pomoči

Glej besedilo zgoraj pod podnaslovom Starši v projektu pomoči.

6.4 Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči

Barbara ocenjuje pomoč inštruktorice kot zelo uspešno. Kot še uspešno ocenjuje pomoč sošolcev in prostovoljca. Dopolnilni pouk in sebe je ocenila kot manj uspešno obliko pomoči. Povsem neuspešna pa je ocena pomoči šolske svetovalne službe.

Jan v projektu pomoči:

1. Odkrivanje in opredelitev učnih težav

Učne težave, ki jih ima pri angleščini, opisuje na naslednji način:

- ima več težav pri težjih nalogah, ki zahtevajo več logičnega razmišljanja = počasnejše dojetje in slabše logično sklepanje;
- pri nekaterih predmetih je dober, pri drugih pa precej slabši;
- počasneje se prilagaja spremembam (težko se »umiri« in pripravi k zbranemu delu, npr. po telovadbi);
- velika razlika je med njegovimi pisnimi izdelki in ustnim znanjem;
- ima večje težave pri branju = posebne težave pri branju;
- doma se težko spravi k delu za šolo = pomanjkanje volje in interesa za učenje;
- posebne težave pri pisanju;
- pogosti občutki nemoči, potrnosti;
- prevelika trema pri spraševanju;
- hitra utrudljivost;
- nevztrajnost pri delu, nedokončanje nalog.

Učne težave so se začele pojavljati ob vstopu v osnovno šolo, nanje pa je opozoril sam. Kot vzrok učnih težav našteva pomanjkljivo razlago v šoli, posebne težave pri branju, pomanjkanje volje in interesa za učenje.

2. Soočenje s stresno situacijo

Stresna situacija je mišljena predvsem kot preizkus znanja v šoli. Jan pravi, da se ne izmika preizkusom znanja, ampak se z njimi sooči.

Ob neuspehu v šoli je razočaran.

3. Močna področja učenca

Jan se zaveda svojih močnih področij: dobro ustno izražanje, praktičnost, spretnost pri vsakdanjih opravilih, pripravljenost pomagati. Je dober organizator, rad vodi druge. Močno ga zanima in veseli likovno področje.

Učitelji v šoli poznajo njegova močna področja in je v zvezi z njimi večkrat deležen pohvale. Tudi inštruktorica poudarja tisto, pri čemer je dober.

4. Pomoč pri učnih težavah

4.1 *Pomoč sošolcev*

Po pomoč in nasvete se Jan redko obrača na sošolce in njihovo pomoč ocenjuje kot manj uspešno. Kljub temu se v razredu počuti zelo dobro, saj ga sošolci spodbujajo ter podpirajo in se veselijo njegovega napredovanja. Za pomoč najlažje zaprosi svoje sošolce.

4.2 *Pomoč šole*

S pomočjo šole je zelo zadovoljen, saj ga šola podpira, hkrati pa je zelo vesel dodatne strokovne pomoči. Šoli svetuje naj tudi v nadaljnje tako delajo z njim. S strani šole je večkrat deležen pohval na svojih močnih področjih.

4.2.1 *Pomoč dopolnilnega pouka*

Jan se včasih udeleži dopolnilnega pouka. Razlog za občasen obisk vidi v tem, da je dopolnilni pouk ob neprimernem času, hkrati pa je to zanj prevelika dodatna obremenitev. Pomoč dopolnilnega pouka ocenjuje kot manj uspešno.

4.2.2 *Pomoč učitelja, pri katerem ima učne težave*

Po pomoč in nasvete pri učnih težavah se zelo pogosto obrne na učitelja, učitelj pa si tudi sam zelo prizadeva za pomoč Janu pri reševanju učnih težav. Učitelj je tudi ena od oseb, ki jo Jan najlažje zaprosi za pomoč. Uspešnost njegove pomoči ocenjuje kot še uspešno. Učitelj mu pomaga pri pomanjkanju volje in interesa za učenje ter pri hitri utrudljivosti.

4.2.3 *Pomoč šolske svetovalne službe*

Jan zelo pogosto poišče nasvet in pomoč pri šolski svetovalni službi. Meni, da si svetovalna služba zelo prizadeva pri reševanju njegovih učnih težav. Njeno pomoč ocenjuje kot zelo uspešno.

4.2.4 *Pomoč razrednika*

Razrednik je tisti, na katerega se Jan zelo pogosto obrne po pomoč in nasvete. Pravi, da si razrednik zelo prizadeva pri reševanju njegovih učnih težav.

4.2.5 *Pomoč posebnega strokovnjaka*

Jan je deležen pomoči specialnega pedagoga. Pomaga mu pri počasnejšem dojemanju in logičnem sklepanju, pri posebnih težavah pri branju in pisanju ter pri pogostih občutkih nemoči in potrnosti. Jan meni, da si posebni strokovnjak zelo prizadeva pri reševanju njegovih učnih težav.

4.2 Pomoč staršev

S starši se Jan včasih pogovarja o učnih težavah. Zelo pogosto se na njiju obrne po nasvet in pomoč. Jan navaja, da sta mu starša včasih pripravljena pomagati. Ko pa mu pomagata, sta pogosto zmožna pomoči oz. imata znanje. Njuno pomoč ocenjuje kot manj uspešno.

4.3 Pomoč prijateljev

Po pomoč in nasvete v zvezi z učnimi težavami se redko obrača na prijatelje.

4.4 Pomoč prostovoljca

Pomoč prostovoljca ocenjuje kot zelo uspešno.

5. Predlogi za izboljšanje pomoči pri učnih težavah

Za lažje reševanje učnih težav potrebuje Jan več časa, pozornosti in naklonjenosti učiteljev ter več časa in pozornosti staršev. Potrebuje več informacij o tem, kam naj se obrne po nasvet in po pomoč. Za lažje reševanje učnih težav bi potreboval tudi nekoga, s katerim bi hkrati prijateljeval, hkrati pa bi se skupaj z njim učil in pripravljaj za šolo.

6. Pomoč inštruktorja v projektu pomoči

Jan navaja, da mu kot inštruktorica pomagam pri pomanjkanju volje in interesa za učenje, pri preveliki tremi pri spraševanju ter hitri utrudljivosti. Po pomoč in nasvete v zvezi z učnimi težavami se zelo pogosto obrača name, prav tako pa se name najlažje obrne. Po njegovih ocenah naj bi si zelo prizadevala pri reševanju njegovih učnih težav, mojo pomoč pa ocenjuje kot zelo uspešno.

6.1 Motivacija

Jan pravi, da sodeluje z mano, zato ker sam ve, da je to dobro zanj – motivacija je notranja.

6.2 Poučevalna praksa/delovni odnos/stil vodenja

6.2.1 Poučevalna praksa

Pri učenju pričakujem od njega toliko kot je sposoben. Prilagajam metode in oblike dela njegovemu stilu učenja, saj sva ugotovila, da se najlažje nauči določeno snov, če je prikazana kot miselni vzorec. To je tudi način, ki ga uporablja pri najinem delu. Jan opiše način poučevanja kot primeren (delava tisto, kar potrebuje).

6.2.2 Delovni odnos

- Osebno vodenje: Najin odnos je osebni odnos. V odnosu z Janom le-ta navaja, da se zanimam zanj in ga podpiram. Najin odnos ne temelji na striktnem učenju, temveč se pogovarjava tudi o drugih stvareh.

Oprelitev osebnega vodenja je vodenje k dobrim izidom. Z Janom om sva kot dober izid določila pozitivne ocene pri angleščini. Proces dela sva prilagodila temu in delava tako, da bi to dosegel.

- Instrumentalna definicija problema: S tem ko Jan navede, da veva kaj mu ne gre pri angleščini in se učiva tako, da bi imel pozitivne ocene, nakaže na to, da sva opredelila problem ter cilj in temu prilagajava proces dela.
- Dogovor o sodelovanju: Navaja, da sva se dogovorila o tem kaj bova delala oz. kako bova sodelovala.
- Perspektiva moči: Pri učenju prav tako upoštevam njegova močna področja.
- Etika udeležnosti: V najinem odnosu je komunikacija obojestranska, se pogovarjava in poslušava. Jan pravi, da ga poslušam. Govori tudi o tem, da skupaj delava za to, da bi imel pozitivne ocene, kar govori v prid soustvarjanju skupnega dela.

6.2.3 Stil vodenja

- Dogovorni, demokratični, samoomejitvena avtoriteta: Glede vlog sva se dogovorila, prav tako sva oba odgovorna, vsak v svoji vlogi. Jan me upošteva in sodeluje z mano, ker imam znanje, torej imam avtoriteto na podlagi kompetenc. V najinem odnosu je komunikacija obojestranska, se pogovarjava in poslušava. Jan pravi, da ga poslušam.
- Nedogovorni – neukazovalni: Nisva se dogovorila o pravilih – Jan pravi, da jih nimava.

6.3 Sodelovalna praksa

Sodelovanje s starši: Jan pravi, da dovolj sodelujem z njegovimi starši.

Sodelovanje s šolo: Zdi se mu dobro, da sem začela sodelovati s šolo.

6.4 Rezultati pomoči

Jan meni, da je moja pomoč pripomogla k temu, da se sedaj tudi sam bolje uči, predvsem pa k uspehu v šoli, saj ima sedaj boljše ocene.

6.5 Prednosti

Kot prednost inštrukcij Jan izpostavi najin odnos, ki je dober.

6.6 Pomanjkljivosti

Jan ne vidi pomanjkljivosti tovrstne pomoči.

6.7 Predlogi za izboljšanje pomoči

Jan predlaga, da tudi v prihodnosti delava tako kot sva do zdaj. Izpostavi le morebitno izboljšanje poučevalne prakse, saj pravi, da bi lahko pri učenju še večkrat uporabila miselne vzorce.

7. Primerjava inštruktorja in drugih oblik pomoči pri Janovih učnih težavah

7.1 Pomoč pri učnih težavah

Pri različnih opredelitvah učnih težav, ki jih je navedel sam, navaja štiri različne oblike pomoči, ki ji pomagajo pri tovrstnih težavah. Posebni strokovnjak mu pomaga pri počasnejšem dojemanju in logičnem sklepanju, pri posebnih težavah pri branju ter pisanju in pogostih občutkih nemoči ter potrtosti. Učitelj, pri katerem ima učne težave, mu pomaga pri pomanjkanju volje in interesa za učenje ter pri hitri utrudljivosti. Kot inštruktorica mu pomagam pri preveliki tremi pri spraševanju, hitri utrudljivosti in pri pomanjkanju volje ter interesa za učenje. Sam pa si pomaga pri preveliki tremi pri spraševanju ter pri nevztrajnosti pri delu, nedokončanju nalog.

7.2 Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri...

Po pomoč in nasvete glede učnih težav se zelo pogosto obrne na razrednika, šolsko svetovalno službo, starša, na učitelja, pri katerem ima težave ter na inštruktorico. Redko pa se obrne na sošolce in prijatelje.

7.3 Prizadevanje posameznih ljudi pri reševanju učnih težav

Jan sklepa, da si inštruktorica, učitelj, pri katerem ima težave, šolska svetovalna služba, posebni strokovnjak (specialni pedagog) in razrednik zelo prizadevajo pri reševanju njegovih učnih težav. Srednje si pri tem prizadeva zdravnik.

7.4 Ocena različnih oblik pomoči

Jan ocenjuje kot zelo uspešno pomoč inštruktorice, prostovoljca in šolske svetovalne službe. Še uspešna je ocenitev uspešnosti pomoči učitelja, pri katerem ima težave in razrednika. Pomoč sošolcev, dopolnilnega pouka v šoli in pomoč staršev pa ocenjuje kot manj uspešno.

Janova mama, Mateja, v projektu pomoči

1. Odkrivanje in opredelitev učnih težav

Mateja opazi, da ima Jan učne težave pri angleščini. Učne težave opredeljuje na naslednji način:

- učno gradivo osvaja počasneje kot vrstniki;

- težave ima pri težjih nalogah, ki zahtevajo logično razmišljanje = počasnejše dojetanje in slabše logično sklepanje;
- v učni učinkovitosti zelo niha (od dneva do dneva, od predmeta do predmeta ipd.);
- velika razlika je med njegovimi pisnimi izdelki in ustnim znanjem;
- ima večje težave pri pisanju = posebne težave pri pisanju;
- kratkotrajna pozornost;
- pomanjkanje volje in interesa za učenje;
- prevelika trema pri spraševanju;
- prevelika trema pri pisanju kontrolnih nalog;
- hitra utrudljivost;
- izrazit strah pred neuspehom;
- nevztrajnost pri delu, nedokončanje nalog.

Mateja je sama doma opazila, da ima Jan težave z delom za šolo, na to pa so jo opozorile tudi negativne ocene v šoli. Težave so se pojavile v drugem oz. tretjem razredu. Vzrok učnih težav vidi Mateja v počasnejšem dojetanju ter logičnem sklepanju svojega sina in tudi v tem, da starši Janu ne znajo pomagati pri učenju.

2. Janova močna področja

Mateja prepozna naslednja močna področja pri svojem sinu: ima razvito domišljijo, je ustvarjalen, praktičen, spreten pri vsakdanjih opravilih, rad kuha, rad sestavlja in popravlja stvari.

Mateja meni, da učitelji v šoli poznajo njegova močna področja.

3. Pomoč pri učnih težavah

3.1 *Starši v projektu pomoči*

Starši Janu pomagajo pri počasnejšem dojetanju in slabšem logičnem sklepanju, kratkotrajni pozornosti, pri pomanjkanju volje in interesa za učenje, pri posebnih težavah pri pisanju, preveliki tremi pri spraševanju, hitri utrudljivosti ter pri izrazitem strahu pred neuspehom. Starši so bili tudi tisti, ki so prvi opozorili na Janove učne težave.

Mateja pravi, da se jima Jan zelo pogosto zaupa in se z njima pogovarja glede učnih težav, vendar mu ne znata pomagati oz. sta mu zmožna pomagati le včasih. Mateja pove, da šola preveč pričakuje od staršev v zvezi z otrokovim delom za šolo, vendar le v primerih, ko ima otrok težave pri učenju.

Pomoč sebe in moža pri učnih težavah svojega sina ocenjuje kot manj uspešno.

Glede Janovih učnih težav se vedno posvetuje z razrednikom in inštruktorico. Pogosto se posvetuje s svojim možem, z učiteljem, pri katerem ima učne težave, z otrokovim zdravnikom, s sodelavci v službi in sorodniki. Redko pa se o sinovih učnih težavah posvetuje s šolsko svetovalno službo in sosedi.

Pri Janovem učenju je Mateja udeležena tudi tako, da sodeluje z različnimi posamezniki, ki Janu pomagajo. Zelo je zadovoljna s sodelovanjem z vsemi, ki Janu pomagajo (z razrednikom, učiteljem, pri katerem ima težave, s šolsko svetovalno službo, specialnim pedagogom, z otrokovim zdravnikom, inštruktorico).

3.2 Šola v projektu pomoči

Mateja ne ve, če je Jan preveč obremenjen z delom za šolo, vendar pa šola zato toliko bolj obremenjuje starše z otrokovim delom za šolo, še posebej v primerih, ko ima otrok težave pri učenju. Mateja meni, da šola ne pozna Janovih močnih področij.

Mateja izraža zadovoljstvo s šolo in s strokovno pomočjo v katero je Jan vključen. Svetuje jim naj še naprej delajo tako, kot so do sedaj.

3.2.1 Učitelj v projektu pomoči

Mateja se v zvezi z učnimi težavami pogosto posvetuje z učiteljem, pri katerem ima Jan težave, prav tako pa je zelo zadovoljna s sodelovanjem z njim. Njegovo pomoč ocenjuje kot zelo uspešno.

3.2.2 Šolska svetovalna služba

S šolsko svetovalno službo se redko posvetuje v zvezi z Janovimi učnimi težavami, vendar je zelo zadovoljna s sodelovanjem z njimi. Njihovo pomoč ocenjuje kot zelo uspešno.

3.2.3 Razrednik v projektu pomoči

Z razrednikom se vedno posvetuje v zvezi z učnimi težavami in z njunim sodelovanjem je zelo zadovoljna.

3.2.4 Posebni strokovnjak v projektu pomoči

Posebni strokovnjak Janu pomaga pri nevtrajnosti pri delu in nedokončanju nalog. Z njegovo pomočjo je zelo zadovoljna.

3.2.5 Dopolnilni pouk v projektu pomoči

Jan hodi k dopolnilnemu pouku, tovrstno pomoč pa ocenjuje kot še uspešno.

3.2.6 Sošolci v projektu pomoči

Mateja ne ve, kako se Jan počuti v razredu med sošolci, saj o tem nerad govori. Meni pa, da ga sošolci spodbujajo in podpirajo, veseli se njegovega napredovanja. Pomoč sošolcev ocenjuje kot še uspešno.

4. Predlogi za izboljšanje pomoči pri učnih težavah

Mateja bi za izboljšanje pomoči svojemu otroku potrebovala več možnosti za izmenjavo izkušenj z drugimi starši, ki imajo otroke s podobnimi problemi.

5. Pomoč inštruktorja v projektu pomoči

Mateja meni, da kot inštruktorica pomagam Janu pri več učnih težavah: pri kratkotrajni pozornosti, pri pomanjkanju volje in interesa za učenje, nevztrajnosti pri delu, nedokončanju nalog.

Mateja se z mano vedno posvetuje v zvezi z Janovimi učnimi težavami in je zelo zadovoljna z najinim sodelovanjem. Mojo pomoč kot inštruktorice ocenjuje kot zelo uspešno.

5.1 *Motivacija*

Mateja meni, da Jan z mano sodeluje predvsem zaradi tega, ker ve, da je to dobro zanj. To predvideva tudi zato, ker Jan komaj čaka moj prihod, nikoli se ne pritožuje, da ga to obremenjuje, nikoli ni izrazil želje po tem, da bi odpovedala inštrukcije.

Včasih pa je potrebna tudi spodbuda Mateje, saj pravi, da je včasih pripravljen na učenje samo zato, da "mami ne bo težila".

5.2 *Poučevalna praksa/delovni odnos/stil vodenja*

5.2.1 *Poučevalna praksa*

Mateja ceni, da je moja pomoč vsestranska, torej, da se ne osredotočam le na angleščino, temveč mu pomagam tudi pri tistih predmetih, kjer potrebuje pomoč (seminarske naloge, matematika...). Dobro se ji zdi, da je delo individualno in poteka v učnem okolju, kjer se Jan dobro počuti – v njegovi sobi.

Pri učenju zahtevam od Jana toliko kolikor vem, da je sposoben. Prav tako se mu prilagodim, če se mu npr. ne da, to sprejemem in se pogovarjava oz. delava kaj drugega, kasneje pa se zopet vrneva k učenju. Janu se prilagodim glede na njegov učni stil (učenje v obliki igre – vislice). Učenje naredim zanimivo in zato si Jan bolje zapomni snov.

5.2.2 *Delovni odnos*

- Osebnostno vodenje: Najin odnos je tudi osebni odnos. Mateja opaža, da imava z Janom dober odnos, sva "domača".
- Etika udeležnosti: Mateja pravi, da znam Jana vključiti v učenje, tako da je udeležen.

5.2.3 *Stil vodenja*

- Dogovorni, demokratični, samoomejitvena avtoriteta: V procesu učenja nisem prestroga niti premalo stroga. Mateja namreč meni, da kakšen drug pristop Janu ne bi ustrezal in ne bi hotel z veseljem delati. Pristop, ki ga uporabljam, je po Matejinem mnenju ravno pravi.

5.3 *Sodelovalna praksa*

Sodelovanje s starši: Mateja pravi, da dobro sodelujeva, jo upoštevam, saj ko nekaj predlaga, da se z Janom naučiva, to tudi narediva.

Sodelovanje s šolo: Mateja je še posebej zadovoljna z mojim sodelovanjem s šolo, saj naj bi bilo to "nekaj najboljšega". Žal ji je, ker tega nismo že prej prakticirali, zato da bi bila njegova učiteljica angleščine seznanjena z mojim načinom dela, prav tako pa jaz z njenim.

5.4 *Rezultati pomoči*

Mateja vidi rezultate pomoči v večji motivaciji, ki jo ima Jan pri učenju, prav tako pa so rezultati vidni tudi pri uspehih v šoli. Jan bolje sodeluje pri angleščini, prav tako pri tem predmetu ni imel letos še nobene negativne ocene.

Mateja je zelo zadovoljna z mojo pomočjo, hvaležna mi je, ker sodelujem z Janom, pravi celo: "Čez tebe te ni." Upa, da bomo tudi v prihodnje sodelovali, še posebej takrat, ko bo Jan v srednji šoli.

5.5 *Prednosti pomoči*

Prednost inštrukcij vidi Mateja predvsem v individualnem delu z Janom ter v učnem okolju, kjer se uči, to je pri njemu doma.

5.6 *Pomanjkljivosti pomoči*

Mateja sprva pravi, da ni pomanjkljivosti pri moji pomoči, potem pa doda, da bi se lahko večkrat dobila, vendar se zaradi pomanjkanja časa ne moreva uskladiti.

5.7 *Predlogi za izboljšanje*

Mateja predlaga še kakšno dodatno uro inštrukcij na teden.

6. Primerjava inštruktorja in drugih oblik pomoči pri Janovih učnih težavah

6.1 *Pomoč pri učnih težavah*

Pri različnih oblikah učnih težav Janu pomagajo različni ljudje. Pri večini učnih težav mu pomagajo starši (počasnejše dojetanje in slabše logično sklepanje, kratkotrajna pozornost, posebne težave pri pisanju, pomanjkanje volje in interesa za učenje, prevelika trema pri spraševanju, hitra utrudljivost, izrazit strah pred neuspehom). Sledijo učitelji v šoli, ki Janu

pomagajo pri preveliki tremi pri pisanju kontrolnih nalog, pri hitri utrudljivosti, izrazitem strahu pred neuspehom, nevztrajnosti pri delu, nedokončanju nalog. Pri treh oblikah učnih težav mu pomaga inštruktorica (kratkotrajna pozornost, pomanjkanje volje in interesa za učenje, nevztrajnost pri delu, nedokončanje nalog). Posebni strokovnjak v šoli pa mu pomaga pri nevztrajnosti pri delu, nedokončanju nalog.

Pri zgoraj navedenih učnih težavah Janu večinoma pomagamo inštruktorica in starši. Kot inštruktorica mu pomagam pri pomanjkljivih učnih in delovnih navadah, pri kratkotrajni pozornosti, pri pomanjkanju volje in interesa za učenje, preveliki tremi pri spraševanju. Starši pa mu pomagajo pri počasnejšem dojemanju in logičnem sklepanju, kratkotrajni pozornosti, pri pomanjkanju volje in interesa za učenje.

6.2 Pogostost posvetovanja staršev z različnimi oblikami pomoči

Glej besedilo zgoraj pod podnaslovom Starši v projektu pomoči.

6.3 Zadovoljstvo s sodelovanjem z različnimi oblikami pomoči

Glej besedilo zgoraj pod podnaslovom Starši v projektu pomoči.

6.4 Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči

Mateja kot zelo uspešno ocenjuje pomoč učitelja, pri katerem ima Jan težave, pomoč šolske svetovalne službe in pomoč inštruktorice. Dopolnilni pouk v šoli in pomoč sošolcev ocenjuje kot še uspešno. Kot manj uspešno pa ocenjuje pomoč staršev.

5. RAZPRAVA

Nina in Jan sta me kontaktirala približno tri leta nazaj, ker sta potrebovala inštruktorja za pomoč pri določenih šolskih predmetih. Tekom našega sodelovanja se je med nami razvil določen odnos, naš način dela je postal utečen, spoznala pa sem tudi njuna življenjska svetova. Raziskava, ki sem jo opravila za dotično nalogo, je bila odličen način zbližanja z Nino in Janom ter njunima mamama, saj nam pogosto zmanjka časa, da bi se usedli in pogovorili o tem kako delamo, ali dobro delamo in kaj lahko vsak prispeva k temu, da bi bilo delo še boljše. Rezultati raziskave služijo kot povratna informacija o našem skupnem delu ter o delu drugih ljudi, ki so udeleženi v projekt pomoči. Rezultati so tudi pokazali kaj je dobro nadaljevati, kaj je potrebno dopolniti in kaj je potrebno spremeniti.

Nina in njena mama Barbara

V raziskavi sta najprej sodelovali Nina in njena mama Barbara. Rezultati so pokazali, da Nina pozna svoje učne težave, zna jih tudi opredeliti, hkrati pa se zaveda oz. domneva kaj so vzroki njenih učnih težav. Ti njeni opisi so odličen prispevek k instrumentalni definiciji problema. Instrumentalna definicija problema je namreč eden od temeljev delovnega odnosa (Lüssi v Čačinovič Vogrinčič 2008: 21), drugi je soustvarjanje rešitev. To je ključni začetek pri vsakem sodelovanju z ljudmi, ki Nini pomagamo pri učnih težavah. Pri njenih opisih in opredelitvah se moramo Nini pridružiti, ji prisluhniti in iz tega izhajati pri določanju prvih korakov v soustvarjanju skupnih rešitev, ki peljejo do zelenih izidov. Nina je npr. navedla, da čuti, da ne zmore opraviti toliko dela naenkrat. Nini se pri tem pridružimo in jo vprašamo kaj za njo pomeni "toliko dela", kaj bi potrebovala, da bi se počutila zmožno opraviti "toliko dela za šolo", koliko dela pa bi bila zmožna opraviti, kdo ji lahko pri tem pomaga itn. Raziskujemo možnosti skupaj z njo, vodimo jo tako, da bo sama prepoznala rešitve in jih bo zmogla uresničiti, saj so to njene rešitve. Pomemben prispevek k instrumentalni definiciji problema pa poda tudi Barbara, Ninina mama, ki je v raziskavi opisala Ninine učne težave ter navedla vzroke zanje. Ob primerjavi njunih odgovorov lahko povzamem, da sta si dokaj enotni pri tem, kaj so Ninine učne težave ter kaj so vzroki za njih. V instrumentalni definiciji problema bi bili potrebni še prispevki vseh udeleženih v procesu učenja in pomoči Nini, njihove opredelitve učnih težav in rešitev.

Poznavanje učenčevega doživljanja pred preverjanji znanja ter doživljanja, ko doživi neuspeh, so prav tako pomembni prispevki k instrumentalni definiciji problema. Nina se preizkusom

znanja ne izogiba, vendar pa je zaradi bolezni pogosto odsotna od pouka, zato ji sošolci ter učitelji očitajo, da je to njen način izogibanja. Sama je navedla, da je le enkrat manjkala zaradi strahu pred negativno oceno, drugače pa se ne bi nikoli izgovorila učiteljici, da bi preizkus znanja prestavila na drug dan. Sklepam, da so Ninine bolezni včasih tudi posledica strahu pred preverjanjem znanja, saj je v nadaljevanju povedala, da pred testi doživlja "blokada", da vse pozabi takoj, ko vidi naloge. Prav tako je v opredelitvah učnih težav opisala problem prevelike treme pri spraševanju. Ob neuspehu se sooča z občutki razočaranosti, ki jih je opisala kot "neprijetne". To bi lahko bil razlog za pogostost obolenj tik pred preverjanji znanja v šoli. Instrumentalna definicija težav bi v delovnem odnosu služila kot izhodišče, da bi Nina podrobneje opisala svoja doživljanja ob soočanju s preizkusi znanj, doživljanja ob neuspehu itn. Odgovorni v projektu pomoči bi morali omogočiti prostor, da bi Nina vse to lahko povedala in se soočila z lastnimi občutki.

V procesu pomoči pa je pomembno, da ne govorimo le o deficitih, primanjkljajih učenca z učnimi težavami, temveč se moramo usmeriti k pristopom iz perspektive moči in k modelu rizičnost – rezilientnost, ki poudarja proučevanje močnih področij in dejavnikov uspešnosti (Margalit, Meltzer v Čačinovič Vogrinčič 2008: 32). V raziskavi sem zato spraševala tudi po močnih področjih učenca. Nina se zaveda področij na katerih je uspešna, prav tako tudi njena mama. Nina je sicer zaznamovana kot učenka z učnimi težavami, toda samo sebe prepozna predvsem kot Nino, ki je uspešna v glasbi, na likovnem področju, ki ima rada živali, je ustvarjalna, praktična, spretna pri vsakdanjih opravilih, rada pomaga itn. Tudi njena mama jo vidi kot Nino, ki se ustno dobro izraža, ima razvito domišljijo in je ustvarjalna, hitro naveže stike z drugimi, se dobro razume z ljudmi, je nadarjena na glasbenem področju, uživa pri ukvarjanju z živalmi. Vsi v procesu pomoči in učenja bi morali upoštevati še en pomemben element delovnega odnosa – perspektivo moči, koncept D. Saleebeya (v Čačinovič Vogrinčič 2008: 24). Ta nas usmeri, da v prispevku uporabnice, v našem primeru Nine, spoštljivo iščemo njeno moč, njene vire. Dennis Saleebey (prav tam) pravi: »Praksa, ki temelji na perspektivi moči, pomeni, da bo vse, kar delaš kot socialni delavec, utemeljeno s tem, da pomagaš odkriti, olepšati, raziskati in izkoristiti klientovo moč in vire, ko mu pomagaš, da doseže svoje cilje, uresniči svoje sanje in razbije okove oviranosti in nesreč.«

K upoštevanju učenčevih močnih področij pa nas usmerja tudi eno od temeljnih načel pomoči učencem z učnimi težavami, t.j. načelo odkrivanja in spodbujanja močnih področij, zmožnosti, talentov, interesov (Magajna in drugi 2008: 29). Šola naj bi po Nininih in

Barbarinih besedah poznala njena močna področja, vendar pa nanje niso posebej pozorni. Nina je še omenila, da inštruktorica pozna in upošteva področja, kjer je uspešna.

Nina ni vključena v izvirni delovni projekt pomoči, ki ga je šola (učitelj, šolska svetovalna služba, razrednik...) dolžna soustvariti z učencem z učnimi težavami. Njena mama je povedala, da je socialna delavka opazila Ninine učne težave ob prehodu iz podružnične šole, torej v šestem razredu in jo opozorila na hčerkinе učne težave. Predlagala ji je, da bi bila Nina deležna dodatne strokovne pomoči (DSP), ki je namenjena učencem s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Podrobneje je dodatna strokovna pomoč opisana v Navodilih za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo (Košir in drugi 2008). Vendar pa se Barbara s tovrstno pomočjo ni strinjala. V pogovoru mi je Barbara zaupala, da bi bila Nina na ta način zaznamovana pri nadaljnjem šolanju, saj naj bi bile srednje šole obveščene o učencih, ki so imeli DSP. Predvsem pa Barbara meni, da bi bila ta strokovna pomoč potuha za Nino, saj bi imela Nina po njenem mnenju boljše ocene, če bi se več učila. Menim, da ima Barbara premalo informacij o koristnosti tovrstne pomoči in da bi Nini sodelovanje s šolo koristilo pri reševanju učnih težav. Čačinovič Vogrinčič (2008a: 15) govori o tem, da so težave pri učenju stvar šole in morajo to v dobrem tudi ostati. Nina ima težave pri učenju v šoli, vendar pa jih rešuje izven šole. Nini v šoli ne ustreza način dela. Povedala je, da se ji učitelji ne posvečajo, saj morajo pozornost nameniti vsem učencem. Pomoč učitelja, pri katerem ima učne težave, je ocenila kot manj uspešno, ravno tako je ocenila uspešnost dopolnilnega pouka. Pomoč šolske svetovalne službe je ocenila kot povsem neuspešno. Na razrednika se ne obrača, če ima težave, njegovo prizadevanje pri reševanju Nininih težav pa je opredelila kot srednje. Pri njegovem prizadevanju jo moti to, da vse kar se dogaja z njo v šoli, takoj sporoči njeni mami. Šolska svetovalna služba in učitelj, pri katerem ima težave, pa naj bi si malo prizadevala pri reševanju njenih učnih težav. Nina je povedala, da se učitelj ne zanima zanjo in ji pri učnih težavah ne zna pomagati. Dopolnilni pouk ji ne ustreza, saj je način dela podoben kot pri rednem pouku, učitelj se ji ne posveča dovolj.

Barbara s šolo sodeluje. Z učiteljem, pri katerem ima Nina učne težave se pogosto posvetuje, zelo je zadovoljna tudi z njunim sodelovanjem. Tudi z razrednikom je pogosto v stiku in je zelo zadovoljna z njunim sodelovanjem; včasih se ona obrne nanj v zvezi z Nininimi učnimi težavami, včasih pa jo pokliče razrednik in jo obvesti o Nininem šolskem neuspehu. S pomočjo dopolnilnega pouka ni zadovoljna in jo ocenjuje kot manj uspešno, saj Nina nerada hodi k dopolnilnemu pouku in se ga udeleži le, če jo mama spodbudi. Najmanj zadovoljna pa

je Barbara s pomočjo šolske svetovalne službe, še posebej s socialno delavko. Čeprav se Barbara posvetuje s socialno delavko v zvezi z učnimi težavami, s sodelovanjem ni zadovoljna. Delo šolske socialne delavke je opisala kot površno, vsesplošno, ne posveča se vsakemu posamezniku posebej.

Kljub nezadovoljstvu s pomočjo šole pa si tako Nina kot Barbara želita, da bi bila Nina več vključena v šoli, da bi imela več pozornosti s strani učiteljev in bila deležna boljše pomoči.

Sošolci so tudi pomemben del šolskega vsakdana. Nina se obrača na svoje sošolce po nasvete in njihovo pomoč ocenjuje kot še uspešno. Vendar pa svojega počutja v razredu ne zna opredeliti, povedala je, da jo sošolci odklanjajo in zavračajo, njenim težavam, napakam in neuspehom se posmehujejo. Tudi Barbara meni, da sošolci Nine ne izbirajo pri igri in delu, ne odzivajo se na njene prošnje in komentarje, največkrat je prezrta. Kljub temu pa njihovo pomoč ocenjuje kot še uspešno.

Postavlja se vprašanje ali je šola varovalni dejavnik ali dejavnik tveganja v tem primeru. Marija Kavkler (2002: 102–103) našteje naslednje varovalne dejavnike v šoli: 1) dober odnos z učiteljem; 2) dober odnos s sošolci; 3) šolski uspeh; 4) uspešnost pri nekem predmetu; 5) uspešnost pri šolski ali s šolo povezani dejavnosti. Ob primerjavi Nininih in Barbarinih navedb z različnimi varovalnimi dejavniki v šoli, ki jih opisuje Kavkler, lahko zaključim, da je šola v Nininem primeru predvsem dejavnik tveganja. Nina je namreč govorila predvsem o slabih odnosih z učitelji, prav tako ima slabe odnose s sošolci. V šoli doživlja večinoma neuspehe, ima veliko negativnih ocen. Vsaj trije od petih naštetih predstavljajo dejavnike tveganja. Raziskati bi bilo potrebno še šolske dejavnosti in predmete, pri katerih je dobra in pri procesu pomoči izhajati predvsem iz tega.

Varovalni dejavnik bi lahko predstavljalo sodelovanje staršev in šole, saj je Barbara večinoma zadovoljna s sodelovanjem z učitelji in razrednikom. Eno izmed temeljnih načel pomoči učencu z učnimi težavami je namreč načelo partnerskega sodelovanja s starši. Za učence s težavami pri učenju je odnos med šolo in domom oziroma učitelji in starši še pomembnejši in odločilnejši, kot za njihove vrstnike. Šolski strokovni delavci (učitelji, svetovalni delavci, mobilni specialni pedagogi idr.) to najboljše opravijo takrat, ko s starši vzpostavijo delovni odnos, da bi skupaj z njimi in njihovim otrokom odkrivali in raziskovali težavo ter določili potrebne korake prilagajanja in reševanja (Magajna in drugi 2008: 30). V Nininem primeru je sodelovanje staršev in šole sicer dobro, vendar pa manjka udeležnost oz. vključenost Nine v

ta odnos. Nina je govorila o slabem posvečanju pozornosti s strani učiteljev, o njihovem nezanimanju za njene težave itn. To niso besede, ki opisujejo koncept etike udeležnosti.

Nina se po pomoč pri učnih težavah obrača predvsem na različne oblike pomoči izven šole. Pogosto ji pomagajo prijatelji, njihovo pomoč ocenjuje kot še uspešno. Pomagal ji je tudi prostovoljec, čigar pomoč tako Nina kot Barbara ocenjujeta kot še uspešno. Iz tega lahko povzamem, da so prijatelji in prostovoljec varovalni dejavniki pri Nininem uspehu v šoli. V proces pomoči so vključeni tudi starši, predvsem Barbara. Nina svoji mami pogosto zaupa in jo prosi za pomoč, Barbara pa ji je vedno pripravljena pomagati. Redko se o učnih težavah posvetuje z očetom. Nina je povedala, da ji je mama zmožna pomagati pri učnih težavah, medtem ko je Barbara rekla, da ji je le včasih zmožna pomagati. Predvsem se Barbara počuti preobremenjeno zaradi službenih obveznosti in zaradi pomoči svoji hčerki. Barbara meni, da šola preveč pričakuje od staršev v zvezi z otrokovim delom za šolo. Nini pomaga na tak način, da jo spodbuja, jo priganja k učenju, vendar je zaradi neučinkovitega prigovarjanja še bolj utrujena in se ji "ne da več". V zvezi s hčerkinimi učnimi težavami se posvetuje z učiteljem, pri katerem ima Nina težave, z njenim razrednikom, s šolsko svetovalno službo in z inštruktorico. Zelo je zadovoljna s sodelovanjem z razrednikom, učiteljem, pri katerem ima Nina težave in s sodelovanjem z inštruktorico. Ni pa zadovoljna s sodelovanjem s šolsko svetovalno službo. Kljub temu tako Barbara kot Nina pomoč staršev pri učnih težavah ocenjujeta kot manj uspešno.

Pomoč staršev bi lahko opredelili kot varovalni dejavnik po eni in kot dejavnik tveganja po drugi strani. Varovalni dejavnik predstavlja Barbara zato, ker Nini prisluhne in ji pomaga pri učnih težavah. Hkrati pa sta Barbara in njen mož dejavnika tveganja za Ninin učni uspeh. Ninin oče predvsem s svojo neudeležnostjo in nezanimanjem za njene težave, Barbara pa s svojimi občutki preobremenjenosti ter naveličanosti ne zmore pomagati Nini, predvsem pa ima odpor proti dodatni strokovni pomoči, ki je bila ponujena Nini v šoli. Morda je Barbarin negativen odnos do tovrstne pomoči pripomogel k temu, da ima tudi Nina odpor do šole in pomoči s strani šole.

Na začetku sem omenila koncept instrumentalne definicije problema, v katerem sprašujemo tudi po želenih izidih ter o procesu kako bomo do tja prišli. Nina je navedla, da bi za lažje reševanje težav potrebovala več časa, pozornosti ter naklonjenosti učiteljev in več informacij o tem, kako naj se uči. Barbara pa bi za izboljšanje pomoči svojemu otroku potrebovala večjo razpoložljivost učiteljev za pogovor in izmenjavo informacij, več konkretnih navodil, kako

otroku pomagati, več možnosti za izmenjavo izkušenj z drugimi starši, ki imajo otroke s podobnimi problemi, več informacij o možnih virih pomoči na šoli in zunaj šole.

Vse to lahko služi kot izhodišče za tiste, ki pomagamo Nini pri reševanju učnih težav.

Inštruktor v procesu pomoči

Poleg vseh navedenih in opisanih virih pomoči, z Nino sodelujem tudi sama kot njena inštruktorica. Z raziskavo sem želela osvetliti proces našega dela iz Ninine perspektive in iz perspektive njene mame. Moj namen je bil evalvirati inštrukcije kot obliko pomoči pri učnih težavah. Rezultati bodo kot povratna informacija služili za izhodišče pri nadaljnjem načrtovanju našega skupnega dela.

Tako Nina kot Barbara sta bili mnenja, da Nini pomagam pri več učnih težavah, Barbara je še dodala, da sem večinoma jaz tista, ki Nini pomagam pri učenju in da je moja pomoč tudi najbolj pripomogla k temu, da ima Nina boljše ocene. Nina je povedala, da se po pomoč in nasvete najlažje in pogosto obrne name, poleg tega pa je bila mnenja, da si zelo prizadevam pri reševanju njenih učnih težav. Mojo pomoč sta obe ocenili kot zelo uspešno. Barbara se z mano pogosto posvetuje v zvezi z Nininimi težavami pri učenju, hkrati je zelo zadovoljna z najinim sodelovanjem.

Vse to dokazuje, da je moja pomoč uspešna, da predstavljam varovalni dejavnik pri Nininem uspehu, vendar pa so me zanimale še podrobnosti najinega odnosa. Najprej me je zanimalo, kakšni so njeni motivi za najino sodelovanje. Motivacija je lahko notranja ali zunanja. William Glasser (v Marentič-Požarnik 2000: 187) navaja, da se otroci radi učijo, če vedo, da je znanje za njih koristno. Ne grožnje ali nagrade, ključnega pomena je notranja motivacija. Ninini motivi so tako notranje kot zunanje narave. Z mano se uči, ker ve, da je to dobro zanjo, hkrati pa zaradi boljših ocen in učnega uspeha. Barbara se strinja s tem, da Nina sodeluje z mano, ker ve, da je to dobro zanjo. Dodala pa je, da se ji včasih ne da in takrat je primorana delati.

Z raziskavo sem želela raziskati ali uresničujem naslednje koncepte oz. teorije: koncept delovnega odnosa kot ga opisuje Gabi Čačinovič Vogrinčič, koncept dogovornega in odgovornega stila vodenja, ki ga opisuje Milko Poštrak ter dobro poučevalno prakso, s katero mislim predvsem na prilagajanje oblik in metod dela učencu z učnimi težavami.

V zvezi z *dobro poučevalno prakso* sta se tako Nina in Barbara strinjali, da oblike in metode dela prilagajam njenim sposobnostim, potrebam, stilu učenja, šolski snovi, predznanju. Prav tako prilagodim učno okolje glede na njene potrebe. Spodbudno je to, da jo na tak način

motiviram, da rada dela in se uči. To mi bo služilo kot izhodišče pri nadaljnjem delu, da bom glede svojih pristopov še bolj ustvarjalna. Pri uporabi pristopov moramo biti ustvarjalni, saj tako predstavljamo vzor otrokom in mladostnikom, ki lahko preko našega vzora osvojijo učinkovite načine ravnanja, se učijo ustreznih socialnih veščin, strategij preživetja. Lea Šugman Bohinc (v Poštrak 2007b) pravi, da je pri uporabi ustvarjalnih pristopov pri delu z otroki in mladimi, pomemben proces dejavnosti, ne pa njen končni rezultat.

Učenci so heterogena skupina otrok, ki se različno odzivajo na stile poučevanja. Učenci imajo različne učne stile oz. stile spoznavanja, ki so jih različni avtorji definirali po svoje. Najpogostejše stile zaznavanja delimo na: 1) vizualni (vidni), 2) avditivni (slušni) in 3) kinestetični (gibalni) stil zaznavanja/učenja. Pri Nini sva ugotovili, da je predvsem vizualni učni tip, zato sva metode in oblike učenja prilagodili temu. Magajna (v Magajna in drugi 2008: 48) opisuje, da na učenje strokovnjaki vse bolj gledajo kot na interaktiven, transakcijski proces, ki je odvisen od učenca in učne situacije, predvsem od tega, kako so značilnosti učenca in učne situacije med seboj usklajene. Čim manjša je usklajenost, npr. med učenčevim stilom učenja in učiteljevim stilom poučevanja, tem večja je možnost, da bo prišlo do učnih težav in šolske neuspešnosti.

Hkrati pa od Nine pričakujem veliko, saj včasih nisem zadovoljna z znanjem, ki ga pokaže v šoli, ker vem, da je sposobna več. Čačinovič Vogrinčič (2008a: 45) velika pričakovanja opredeli kot enega od treh varovalnih dejavnikov, ki pripomorejo k odpornosti otroka.

Delo inštruktorja je predvsem individualno delo. Nina in Barbara to označujeta kot pozitivno. Učenje v šoli Nini ne ustreza ravno zato, ker je delo skupinsko in se ji učitelji ne posvečajo dovolj. V publikaciji Koncept dela – učne težave v osnovni šoli (Magajna in drugi 2008: 34) avtorji navajajo, da učenci z učnimi težavami potrebujejo več individualne pomoči tako v okviru pouka kot v okviru podaljšanega bivanja (samostojno učenje), še več pa pri nivojskem in dopolnilnem pouku.

Delovni odnos: Najin odnos z Nino je osebni odnos. Nina ga opisuje kot dober odnos, v katerem se ji posvetim, se zanimam zanjo, si zaupava, se osebno odzivam. Tudi Barbara je opazila, da je najin odnos dober, prijateljski, da se ji posvetim in se zanimam za njo. Osebni odnos bi lahko uvrstila med osebno vodenje (de Vries v Čačinovič Vogrinčič 2008a: 22), ki je eden od elementov delovnega odnosa. Vodenje pomeni, da na pogovorni način vodim k želenim izidom. To uresničujem predvsem s prilagajanjem metod in oblikam dela njenim potrebam, ciljem, ki jih raziščem skupaj z njo.

Dogovor o sodelovanju je pomemben uvodni ritual tako v projektu pomoči pri učnih težavah, kot tudi pri učenju samem. Dogovor vsebuje dvoje: privolitev v sodelovanje tu in zdaj ter čas, ki ga imamo na voljo in pa dogovor o delovnem odnosu, torej dogovor o tem, kako bomo delali (prav tam: 21). Nina je potrdila, da se strinja z najinim načinom dela ter da sva se o sodelovanju dogovorili. V sodelovanje jo povabim, da pove, kako in kaj bi ona delala ter to tudi upoštevam. Na tak način je udeležena v odnosu, da lahko pove, da jo slišim in upoštevam. O tem govori etika udeležnosti (prav tam), pomemben element delovnega odnosa. Tudi Barbara se strinja, da je Nina udeležena v odnosu, je ne zavračam, temveč jo upoštevam, ko mi kaj predlaga. Njen očitek se dotika Nininega sodelovanja; pravi, da bi sama lahko bolje sodelovala in se bolj potrudila, tudi takrat, ko moje pomoči ne rabi nujno. Kajti takrat, ko nujno potrebuje mojo pomoč, pa je njeno sodelovanje veliko boljše, je potrpežljiva, poslušljiva.

Pri učenju upoštevam Ninina močna področja, ki sva jih prej skupaj raziskali, kar definira še en element delovnega odnosa, t.j. perspektiva moči (prav tam).

V procesu učenja ima učitelj določeno avtoriteto oz. uporablja določen *stil vodenja*. Poštrak (2007) loči tri načine vodenja: 1) dogovorni, 2) nedogovorni – ukazovalni in 3) nedogovorni – neukazovalni. Kot najbolj učinkovit pristop, ki ga lahko uporabljamo pri delu z različnimi mladostniki (filistri, boemi in ustvarjalnimi posamezniki), svetuje uporabo dogovornega pristopa. Mladi z značilnostmi filistra bodo dobili jasna navodila za svojo dejavnost, ob tem pa tudi možnost, izziv in podporo, da kaj storijo tudi sami, samoiniciativno, samostojno. Mladi z značilnostmi boema ne bodo avtoritativno omejeni v svojih kaotičnih ravnanjih. Podprti bodo tisti vidiki njihovega delovanja, ki bodo vsebovali ustvarjalne razsežnosti. Ustvarjalni mladostniki bodo v demokratično naravnanih in strokovno usposobljenih vzgojiteljih imeli kompetentnega, koristnega sogovornika, sonačrtovalca in podpornika za njihovo dejavnost.

V najinem odnosu prevladuje dogovorni stil vodenja, glede na to, da je komunikacija obojestranska, da so vloge jasne, da je odgovornost obojestranska in da imam avtoriteto na podlagi kompetenc oz. znanja. Vendar pa je v nekaterih primerih moj stil vodenja tudi nedogovorni – neukazovalni, vsaj kar zadeva pravil, ki so nejasna in nedogovorjena.

Tudi Barbaro skrbi, da najin odnos meji na nedogovorni – neukazovalni. Kljub temu, da ceni mojo potrpežljivost pravi, da sem včasih preveč potrpežljiva z Nino, še posebej, ko stalno išče izgovore, da se izogne učenju. Predlaga mi, da naj bom bolj stroga, da naj postavim pravila,

saj se vloge lahko zameglijo in ni več potrebnega spoštovanja. Prav tako se odnos hitro lahko prevesi v samo prijateljski odnos.

Ugotovitve, da najin delovni odnos včasih meji zgolj na osebni, prijateljski odnos, da je moj pristop vodenja na meji med dogovornim in nedogovornim – neukazovalnim, mi služi kot izhodišče za bolj poglobljeno delo in odločitev za boljše udejanjanje strokovnih konceptov.

Sodelovalna praksa oz. upoštevanje dveh temeljnih načel pomoči učencem z učnimi težavami, to sta načelo partnerskega sodelovanja s starši in načelo interdisciplinarnosti (Magajna in drugi 2008: 29–30). Načelo partnerskega sodelovanja s starši po Nininem mnenju uresničujem tako, da starše dovolj vključujem v projekt učenja. Barbara pa je dodala, da jo vključim v sodelovanje toliko kot je potrebno. Skupaj se dogovarjava o stvareh, jo upoštevam. Sodelovanje ocenjuje kot dobro. Drugo načelo, t.j. načelo interdisciplinarnosti, sem definirala kot moje sodelovanje s šolo. Sicer nisem strokovnjak, ampak sem kot inštruktor pomemben del učnega procesa in procesa pomoči učencu z učnimi težavami. Vendar pa v Nininem primeru tega načela ne upoštevam. Barbara trdi, da bi šola morala biti tista prva, ki bi stopila v stik z mano in predlagala sodelovanje. Zanimanja z njihove strani o tovrstnem sodelovanju zaenkrat še ni bilo. Tako Nina kot Barbara se strinjata, da bi bilo moje sodelovanje s šolo sicer dobro, vendar je tudi tako v redu.

V raziskavi sem udeležence spraševala tudi o rezultatih našega dela. V Nininem primeru so rezultati konkretni, saj ima manj negativnih ocen oz. boljše ocene, prav tako pa sedaj ne potrebuje več pomoči pri angleščini.

Prednost inštrukcij pred drugimi oblikami pomoči Nina in Barbara vidita v osebni odnosu, ki ga imava z Nino. Iz tega lahko sklepam, da z drugimi oblikami pomoči npr. pomoči v šoli nima vzpostavljenega osebnega stika. Kot prednost sta navedli individualno delo, ki ga v šoli Nina ni deležna, bi si ga pa želela. Nina učiteljem namreč očita neposvečanje, nezanimanje, vendar pa je to lahko posledica tega, da Nina potrebuje več individualnega pristopa kot drugi, ki pa ga učitelj v razredu ne more zagotoviti. Iz tega razloga bi Nina potrebovala dodatno strokovno pomoč, ki pa jo Barbara zavrača.

Prednost inštrukcij vidita tudi v prilagajanju oblik in metod dela, v vsestranski pomoči, torej pomoči pri vseh šolskih predmetih in v učnem okolju, ki ga prilagajamo glede na njene potrebe (včasih pri njej, včasih pri meni).

S pojmom pomanjkljivosti in predlogi sem mislila na stvari, ki ju motijo in ki bi si jih želeli izboljšati. Nina ne navede nobenih pomanjkljivosti, toda kot predlog za izboljšanje inštrukcij

pove, da bi se lahko večkrat dobili, vendar se težko uskladija glede časa. Tudi Barbara vidi največjo pomanjkljivost v pomanjkanju časa za izvajanje pogostejših inštrukcij.

Kot predlog za izboljšanje inštrukcij navede strožji pristop, da bo Nina intenzivneje sodelovala.

Za zaključek opisa Nininega procesa pomoči sem naredila primerjavo med različnimi oblikami pomoči pri Nininih učnih težavah. Moja pomoč kot inštruktorice najbolj pripomore k lažjemu učenju in reševanju učnih težav. Šola pa v tem primeru predstavlja predvsem dejavnik tveganja. Sodelovanje med šolo in Barbaro sicer poteka, vendar pri tem sodelovanju manjka najpomembnejši udeleženec – Nina. Čačinovič Vogrinčič (2008a: 15) govori o tem, da učenci z učnimi težavami potrebujejo odločno mobilizacijo virov, ki jih šola ima ali lahko organizira na eni strani, in boljše možnosti, da sami pridobijo kompetence za obvladovanje učnih težav na drugi. Učenci, starši in učitelji potrebujejo boljše izkušnje za uspešno sodelovanje v projektu učenja za vsakega učenca. Nina in Barbara si želita biti vključeni v šolo, Nina si želi več pozornosti s strani učiteljev, Barbara pa boljšega sodelovanja. Nekdo mora prevzeti odgovornost in jima to omogočiti.

Jan in njegova mama Mateja

Jan in Mateja z opredelitvijo učnih težav prispevata pomemben delež k instrumentalni definiciji problema. Njuni opisi Janovih učnih težav so podobni, razlikujeta pa se v naštevanju vzrokov. Jan vzroke vidi pri sebi in v šoli. Sam naj bi imel težave pri branju, manjkata mu tudi volja in interes za učenje. V šoli kot vzrok navede pomanjkljivo razlago. Mateja vidi vzroke v Janu in v družini; njen sin naj bi počasneje dojemal in logično sklepal, starša pa mu nista zmožna pomagati. Jan je sam opozoril na težave pri učenju, Mateja pa je navedla, da jih je sama opazila pri šolskem delu doma ter po negativnih ocenah v šoli. Strinjala sta se, da so težave prisotne vse od začetka šolanja.

Poleg zavedanja, katere težave obstajajo, je pomembno, da tako Jan kot Mateja prepoznata tudi področja, kjer Jan nima težav in kjer je uspešen. Jan se svojih močnih področij zaveda, kot tudi ostali udeleženi v projekt pomoči, to so starši, šola, inštruktor. Jan je na svojih močnih področjih deležen pohvale. Vse to dokazuje, da je projekt pomoči pri Janu zastavljen iz perspektive moči. Pomembno je poznati njegove interese, želje, moči, to upoštevati in ga spodbujati.

V proces reševanja Janovih učnih težav je vključena šola. Z njeno pomočjo sta tako Jan kot Mateja zelo zadovoljna, predvsem z dodatno strokovno pomočjo.

Jan se v šoli zelo pogosto obrne na učitelja, pri katerem ima težave. Tudi Mateja se pogosto posvetuje z učiteljem v zvezi z učnimi težavami svojega otroka in je z njunim sodelovanjem zelo zadovoljna. Njegovo pomoč ocenjujeta kot zelo uspešno. Učitelj, pri katerem ima Jan težave pri učenju, je v procesu pomoči varovalni dejavnik.

Dopolnilni pouk Jan obišče le včasih, saj je organiziran ob neprimernem času, hkrati pa predstavlja zanj še dodatno obremenitev. Pomoč pri dopolnilnem pouku ocenjuje kot manj uspešno, Mateja pa kot še uspešno. Dopolnilni pouk v procesu pomoči Janu ne predstavlja konkretne pomoči, temveč ga obremenjuje. Menim, da Jan ne potrebuje pomoči dopolnilnega pouka, saj ima organizirano že dodatno strokovno pomoč, ki je bolj učinkovita in s katero je tudi Jan zadovoljen.

Po pomoč in nasvet se Jan pogosto obrne na razrednika, ki si zelo prizadeva pri reševanju njegovih težav. Tudi Mateja sodeluje in se posvetuje z razrednikom ter je z njegovo pomočjo zelo zadovoljna. Razrednik predstavlja vir dobre pomoči v šoli.

Varovalni dejavnik v šoli predstavlja Janu tudi dodatna strokovna pomoč, ki jo izvaja specialni pedagog. Janu pomaga pri učnih težavah in si zelo prizadeva pri reševanju njegovih učnih težav. Mateja je s tovrstno pomočjo zelo zadovoljna.

V proces učne pomoči je vključena tudi šolska svetovalna služba. Jan se na njih pogosto obrne po nasvet in pomoč. Meni, da si svetovalna služba zelo prizadeva pri reševanju njegovih učnih težav. Njihovo pomoč tako Jan kot Mateja ocenjujeta kot zelo uspešno.

Pomemben vir pomoči v šoli so tudi sošolci, med katerimi se Jan dobro počuti, sošolci ga spodbujajo in se veselijo njegovega napredovanja, ampak jih redko prosi za pomoč; njihovo pomoč ocenjuje kot manj uspešno.

Šola v Janovem primeru predstavlja varovalni dejavnik v procesu pomoči, saj je v njej deležen veliko dobre pomoči s strani razrednika, učitelja, specialnega pedagoga in šolske svetovalne službe. Vključen je tudi v individualni projekt pomoči in je deležen dodatne strokovne pomoči s strani učitelja, pri katerem ima težave in s strani specialnega pedagoga.

Starši Janu pomagajo pri učnih težavah, predvsem mama, vendar je njena pomoč manj uspešna. Mateja sicer pravi, da se jima Jan zelo pogosto zaupa in se z njima pogovarja glede učnih težav, vendar mu ne znata pomagati oz. sta mu zmožna pomagati le včasih.

To je tudi eden od razlogov, ki ga Mateja vidi kot vzrok Janovih učnih težav.

Jan je omenil še pomoč prijateljev kot obliko pomoči pri učnih težavah, vendar se na njih le redko obrne. Omenil pa je tudi pomoč prostovoljca, ki jo je ocenil kot zelo uspešno.

Za lažje reševanje učnih težav bi Mateja potrebovala več možnosti za izmenjavo izkušenj z drugimi starši, ki imajo otroke s podobnimi problemi. Jan pa bi potreboval več časa, pozornosti in naklonjenosti učiteljev in več časa ter pozornosti staršev. Potreboval bi tudi več informacij o tem, kam naj se obrne po nasvet in po pomoč. Za lažje reševanje učnih težav bi si želel nekoga, s katerim bi prijateljeval in se hkrati skupaj z njim učil ter pripravljajal za šolo.

Našteti predlogi so v pomoč pri nadaljnjem načrtovanju procesa pomoči Janu.

Inštruktor kot oblika pomoči

Tako Jan kot Mateja, sta zelo zadovoljna z mojim načinom pomoči pri Janovih učnih težavah. Janu pomagam pri več učnih težavah in pomoč ocenjujeta kot zelo uspešno. K meni se pogosto obrne po pomoč in nasvete, jaz pa si zelo prizadevam pri reševanju njegovih učnih težav.

Njegovi motivi za delo z mano so notranje narave – uči se, ker ve, da je to dobro zanj. Takrat, ko sva zmenjena, me nestrpno pričakuje in je radoveden v zvezi s tem, kaj sem pripravila za učno uro. Včasih pa zaradi utrujenosti ni najbolj pripravljen na sodelovanje z mano; takrat je potrebna Matejina spodbuda.

Uspešnost inštrukcij predvsem označujem s koncepti kot so dobra poučevalna praksa, delovni odnos, dogovorni stil vodenja.

Na podlagi rezultatov ugotavljam, da sta Jan in Mateja zadovoljna z mojim načinom dela. Kot prednosti naštevata vsestranskost pomoči, prilagajanje metod ter oblik dela njegovim sposobnostim, njegovemu tempu učenja in njegovemu učnemu stilu. Mateja je poudarila tudi individualnost najinega dela, ki Janu bolj ustreza kot skupinsko delo. Učenje sva organizirala v učnem okolju, kjer se Jan dobro počuti – v njegovi sobi.

Najin delovni odnos je predvsem osebni odnos. Jan in Mateja sta ga opisala z naslednjimi besedami: zanimanje, podpora, pogovor tudi o drugih stvareh, domačnost, dober odnos. Opredelitev osebnega vodenja je vodenje k dobrim izidom. Z Janom sva kot dober izid določila pozitivne ocene pri angleščini. Proces dela sva prilagodila temu in v osebnem odnosu ter s pomočjo dobre poučevalne prakse delava tako, da bi to dosegel. V delovnem odnosu sva definirala kaj Janu ne gre pri angleščini, opredelila sva cilje in proces dela, torej kako bova delala, da doseževa želeni izid. O tem govori instrumentalna definicija problema (Lüssi v Čačinovič Vogrinčič 2008a: 21), ki je eden od temeljev delovnega odnosa. Za odnos med

inštruktorjem in učencem to pomeni, da prvi povabi otroka, da skupaj z njim raziskuje, kaj zna oziroma česa ne. Pomaga mu ubesediti oviro in skupaj raziskujeta, kaj bi lahko pripomogel učenec k temu, da bi znal, da bi razumel.

Dogovor o sodelovanju vsebuje dogovor o delovnem odnosu, torej kako bomo delali. Z Janom sva se dogovorila o tem, kaj bova delala oz. kako bova sodelovala.

Pri učenju upoštevam njegova močna področja, delam torej iz perspektive moči.

V najinem odnosu se udejanja še en pomemben element delovnega odnosa, t.j. etika udeležnosti. Komunikacija med nama je obojestranska, saj se pogovarjava in poslušava. Skupaj delava za to, da bi imel pozitivne ocene, kar govori v prid soustvarjanju skupnega dela. Mateja pravi, da znam Jana vključiti v učenje, da je udeležen.

Glede uporabe določenih stilov vodenja, je Jan navedel opise, ki kažejo na uporabo dogovornega stila vodenja – komunikacija je obojestranska, vloge so dogovorjene, odgovornost za posamezno vlogo je razvidna, moja avtoriteta temelji na kompetencah. Mateja se strinja z načinom vodenja in pravi, da v procesu učenja nisem niti prestroga niti premalo stroga. Mateja namreč meni, da kakšen drug pristop Janu ne bi ustrežal, ne bi hotel delati z veseljem. Po drugi strani pa v najinem odnosu ni razvidnih pravil, kar kaže na to, da se o njih nisva dogovorila. V odnosu, kjer pravil ni oz. niso jasna pa prevladuje nedogovorni – neukazovalni stil vodenja.

Poštrak (2006) pri opredeljevanju različnih stilov vodenja doda, da so to idealni analitski tipi, ki jih redko v teh oblikah zasledimo v resničnosti. V resničnosti se pogosto pojavljajo tudi različice, ki imajo posamezne sestavine navedenih vzgojnih pristopov. Njih bi lahko imenovali nedosledni pristopi. Pogosto vzgojitelji, učitelji, tudi starši, drsijo iz okvirja enega v drugi vzgojni pristop. Taka nedosledna vzgoja povzroča dodatno nepopisno zmedo.

V Janovem primeru me je prav tako zanimala evalvacija moje sodelovalne prakse s starši in s šolo. S starši dobro sodelujem in jih upoštevam. Jan in Mateja sta zadovoljna, ker sodelujem tudi s šolo, žal jima je le, da tega nismo že prej prakticirali. Sodelujem namreč s specialno pedagoginjo in Janovo učiteljico angleščine. Obveščam ju o vsem, kar z Janom delava, prav tako pa mi tudi onidve sporočita kako Jan napreduje v šoli. Obveščata me o učni snovi, ki jo mora Jan osvojiti za preizkuse znanja. Njun 'feedback' glede moje pomoči Janu je bil zelo pozitiven, in sicer sta bili zelo zadovoljni z najinim načinom sodelovanja. Navedli sta, da pri Janu opazita rezultate najinega sodelovanja, saj ima Jan večji zagon za delo pri pouku in ima boljše ocene.

Rezultati inštrukcij se kažejo v boljših učnih in delovnih navadah Jana, predvsem pa pri boljših ocenah. Inštrukcije so pripomogle k temu, da je bolj motiviran za učenje. Mateja je izrazila upanje, da bomo še dolgo skupaj sodelovali, tudi, ko bo Jan že v srednji šoli.

Prednosti inštrukcij so v individualnem delu z učencem in v prilagajanju učnega okolja glede na potrebe učenca. Učenci z učnimi težavami potrebujejo več individualne pomoči kot drugi in v Janovem primeru se individualno delo kaže kot zelo učinkovito.

Za zaključek opisa Janovega procesa pomoči sem naredila primerjavo med različnimi oblikami pomoči pri Janovih učnih težavah. Janova mreža pomoči je bolj razvejana kot Ninina. Jan je namreč vključen v pomoč v šoli, kjer ima veliko oseb na katere se lahko obrne po nasvete in pomoč – razrednik, učiteljica angleščine, šolska svetovalna služba, specialni pedagog. Njihovo pomoč ocenjuje kot zelo uspešno oz. še uspešno. Šola mu omogoča dodatno strokovno pomoč, s katero je zelo zadovoljen. V šoli mu je prav tako ponujena pomoč dopolnilnega pouka, s katero pa ni zadovoljen, pravi celo, da ga obremenjuje. S sodelovanjem s šolo in s šolsko pomočjo svojemu sinu je zadovoljna tudi Mateja.

Jan prav tako uporablja različne vire pomoči izven šole; najbolj učinkovito je sodelovanje z mano kot inštruktorico. Tovrstno obliko pomoči ocenjuje kot zelo uspešno. Name se pogosto obrne po pomoč in nasvete. Pomagam mu in si zelo prizadevam pri reševanju njegovih učnih težav. Mateja se z mano vedno posvetuje glede Janovih učnih težav in z najinim sodelovanjem je zelo zadovoljna. Inštrukcije opredeljuje kot zelo uspešna oblika pomoči njenemu sinu.

Jan je vključen v različne oblike pomoči, sam pa bi si želel še več pomoči s strani njegovih staršev, ki sta mu le včasih pripravljena in zmožna pomagati. Za lažje reševanje težav bi potreboval tudi nekoga, s katerim bi prijateljeval in se hkrati skupaj z njim učil in pripravljaj za šolo.

Omejitve glede pridobljenih ugotovitev se nanašajo predvsem na opise procesa dela v delovnem odnosu in opise dogovornega stila vodenja v odnosu. V sodelovanju z Janom in Nino sicer prepoznam elemente delovnega odnosa, vendar so opisi prekratki, da bi iz njih z gotovostjo trdili o uresničevanju določenih elementov delovnega odnosa. Enako velja tudi za trditve, da z Janom in Nino delam na dogovoren način.

V raziskavi sem po načinu vodenja in delovnem odnosu spraševala s pomočjo smernic za intervju. Koncepte sem sicer obširno razlagala, vendar intervju ni zadostna tehnika s katero bi

opisala dejanski proces našega dela. Mesec (1997: 115) opozarja, da s spraševanjem lahko vplivamo na dogajanje v zavesti in determiniramo vsebino odgovorov. Odgovori ljudi so odvisni tudi od njihove sposobnosti opazovanja in besednega izražanja. Prav tako pa ne moremo preveriti iskrenosti izjav ljudi po njihovem doživljanju.

Boljša tehnika za preverjanje dejanskega procesa dela bi bila opazovanje – v mojem primeru odkrito opazovanje s popolno udeležbo. Kot inštruktor sem namreč udeleženka v odnosih z Janom ter Nino in lahko bi si zadala nalogo, da pri delu opazujem samo sebe in Jana oz. Nino kako delava, kako se odzivava itn. Na tak način bi bili rezultati raziskave o delovnem odnosu in dogovornem pristopu veljavnejši.

Ugotovitve o uspešnosti inštrukcij kot obliki pomoči Janu in Nini so lahko vprašljive, saj sem njiju in njuni mami kot udeleženka našega odnosa spraševala o oceni uspešnosti našega skupnega dela. Odgovori bi bili lahko zastavljeni tako, da so meni všeč. Vendar lahko to delno izključim, saj so naši odnosi osebni in temeljijo na zaupanju, zato je vsakemu izmed nas omogočeno, da lahko podelimo tako negativno kot tudi pozitivno kritiko.

6. SKLEPI

Proces pomoči – Nina in njena mama Barbara:

- opredeliti znata Ninine učne težave ter navesti vzroke zanje;
- preizkusom znanja se Nina včasih izogne z izgovarjanjem na bolezen (zaradi strahu pred preizkusi znanja doživlja "blokada", boji se neuspeha);
- poznata in opišeta Ninina močna področja;
- pomoč pri učnih težavah:
 - Šola kot dejavnik tveganja: Nini v šoli ne ustreza način dela. Učitelji se ji ne posvečajo in se zanjo ne zanimajo. Pomoč učitelja, pri katerem ima učne težave, pomoč dopolnilnega pouka in pomoč šolske svetovalne službe je ocenila kot manj uspešno oz. povsem neuspešno. Tudi Barbara ocenjuje pomoč dopolnilnega pouka in šolske svetovalne službe kot manj uspešno. Socialno delavko je opisala kot površno, vesplošno in nepozorno do posameznikov. Na razrednika se Nina ne obrača v primeru težav. Sošolci jo odklanjajo in zavračajo, njenim težavam, napakam in neuspehom se posmehujejo.
 - Starši kot:
 - varovalni dejavnik: Nina se pogosto obrne na mamo v zvezi z učnimi težavami, ki ji je pripravljena pomagati. Barbara sodeluje s šolo. Z učiteljem, pri katerem ima Nina učne težave, se pogosto posvetuje, zelo je zadovoljna tudi z njunim sodelovanjem. Tudi z razrednikom je pogosto v stiku in je zelo zadovoljna s sodelovanjem, ki ga imata.
 - dejavnik tveganja: Ninin oče je neudeležen in se ne zanima za njene težave. Barbara se čuti preobremenjeno z njenimi težavami, naveličana je pregovarjanja z Nino glede učenja. Njena pomoč je ocenjena kot manj uspešna. Barbara je zavrnila dodatno strokovno pomoč, ki je bila ponujena Nini s strani šole.
 - Prostovoljec in prijatelj so varovalni dejavniki, saj Nina in Barbara njihovo pomoč ocenjujeta kot še uspešno.
 - Inštruktor kot varovalni dejavnik:
 - Nina se pogosto obrača name po nasvete in pomoč. Zelo si prizadevam pri reševanju njenih učnih težav. Barbara se z mano pogosto posvetuje, zelo je zadovoljna tudi s sodelovanjem. Mojo pomoč ocenjujeta kot zelo uspešno.

- Poučevalna praksa: Oblike in metode dela prilagajam njenim sposobnostim, potrebam, stilu učenja, šolski snovi, predznanju. Prav tako prilagodim učno okolje glede na njene potrebe. Motiviram jo, da se rada uči.
- Delovni odnos: Osebno vodenje, dogovor o sodelovanju, etika udeležnosti, perspektiva moči.
- Stil vodenja: Prevladuje dogovorni, obstajajo elementi nedogovornega – neukazovalnega. Barbara se boji, da najin odnos včasih preveč meji zgolj na prijateljstvo. Pravi, da sem včasih preveč potrpežljiva z Nino, še posebej, ko stalno išče izgovore, da se izogne učenju. Predlaga mi naj bom bolj stroga in postavim pravila, saj se vloge lahko zameglijo in ni več potrebnega spoštovanja.
- Sodelovanje s starši: dobro sodelovanje, vključenost ter upoštevanje Barbare.
- Sodelovanje s šolo: Sodelovanja ni. Barbara meni, da bi šola morala narediti prvi korak v to smer.
- Rezultati: Boljše ocene, pomoč pri angleščini ni več potrebna.
- Prednosti: Osebni odnos, individualno delo, učno okolje, potrpežljivost, vsestranska pomoč.
- Pomanjkljivosti: Barbara jih vidi v preveč popustljivem pristopu ter v neusklajenosti časa za pogostejše inštrukcije.
- Predlogi: Pogostejše inštrukcije in strožji pristop.

Proces pomoči – Jan in njegova mama Mateja:

- Znata opredeliti Janove učne težave ter navesti vzroke zanje;
- poznata in naštejeta Janova močna področja;
- pomoč pri učnih težavah:
 - Šola kot varovalni dejavnik: Jan je deležen pomoči s strani razrednika, učitelja, specialnega pedagoga in šolske svetovalne službe. Vsi si zelo prizadevajo pri reševanju Janovih učnih težav. Njihovo pomoč tako Jan kot Mateja ocenjujeta kot zelo uspešno oz. še uspešno. Vključen je tudi v individualni projekt pomoči in je deležen dodatne strokovne pomoči s strani učitelja, pri katerem ima težave in s strani specialnega pedagoga. S pomočjo šole sta oba zelo zadovoljna, Mateja pa je zelo zadovoljna tudi s sodelovanjem z vsemi omenjenimi strokovnjaki. Jan pravi, da ga šola podpira, hkrati pa je zelo vesel, ker ima dodatno strokovno pomoč. Šoli svetujeta

naj tudi v nadaljnje tako delajo z njim. Sošolci ga spodbujajo in podpirajo, veselijo se njegovega napredovanja.

- Starši kot:
 - Varovalni dejavnik: zelo pogosto se nanju obrne po nasvet in pomoč.
 - Dejavnik tveganja: starša sta mu le včasih pripravljena pomagati. Njuno pomoč ocenjuje kot manj uspešno. Jan bi si želel več časa, pozornosti in naklonjenosti staršev.
- Prostovoljec: njegova pomoč je zelo uspešna.
- Prijatelji: redko jih prosi za pomoč.
- Inštruktor kot varovalni dejavnik:
 - Zelo pogosto se obrača name po nasvete in pomoč. Zelo si prizadevam pri reševanju njegovih učnih težav. Mateja se z mano vedno posvetuje v zvezi z njegovimi učnimi težavami, zelo je zadovoljna z najinim sodelovanjem. Mojo pomoč ocenjujeta kot zelo uspešno.
 - Poučevalna praksa: vsestranskost pomoči, prilagajanje metod in oblik dela njegovim sposobnostim, njegovemu tempu učenja in njegovemu učnemu stilu. Mateja je poudarila tudi individualnost najinega dela, ki Janu bolj ustreza kot skupinsko delo. Učenje sva organizirala v učnem okolju, kjer se Jan dobro počuti – v njegovi sobi.
 - Delovni odnos: osebno vodenje, instrumentalna definicija problema, dogovor o sodelovanju, perspektiva moči, etika udeležенosti.
 - Stil vodenja: prevladuje dogovorni, obstajajo elementi nedogovornega – neukazovalnega. Stil vodenja ustreza Janovemu načinu dela.
 - Sodelovanje s starši: dobro sodelovanje; upoštevanje staršev.
 - Sodelovanje s šolo: dobro sodelovanje. Mateja pravi, da je to nekaj najboljšega.
 - Rezultati: boljše učne in delovne navade, boljše ocene, večja motivacija, boljše sodelovanje v šoli. Mateja upa na nadaljnje sodelovanje.
 - Prednosti: osebni odnos, individualno delo, učno okolje.
 - Pomanjkljivosti: Mateja govori o neusklajenosti časa za pogostejše inštrukcije.
 - Predlogi: pogostejše prilagajanje metod in oblik učenja njegovemu učnemu stilu, pogostejše inštrukcije.

7. PREDLOGI

Pri predlogih izhajam iz potreb udeležencev. Za lažje reševanje Nininih in Janovih učnih težav predlagam da:

- da se učitelji v šoli Nini bolj posvetijo in so ji naklonjeni.
- da bi Nini priskrbeli več informacij o tem, kako naj se uči. Omenjen predlog bi lahko bil še eden od želenih izidov najinega sodelovanja.
- da bi bili učitelji Barbari bolj razpoložljivi za pogovor in izmenjavo informacij.
- da bi razrednik Barbari priskrbel več konkretnih navodil, kako naj pomaga svojemu otroku pri učnih težavah. Zaradi Ninine ne vključenosti v šolski sistem pomoči si mora razrednik prizadevati pri reševanju učnih težav na drugačne načine.
- da bi Barbari omogočili več možnosti za izmenjavo izkušenj z drugimi starši, ki imajo otroke s podobnimi problemi. Tudi tu vidim pomembno vlogo razrednika, ki bi lahko na roditeljskih sestankih omogočil več tovrstne izmenjave izkušenj.
- da bi šola Barbari priskrbel več informacij o možnih virih pomoči na šoli in zunaj šole. To bi bila naloga za nekoga, ki mu Barbara v šoli zaupa (razrednik, učitelj, pri katerem ima Nina težave...).
- da bi starši Janu naklonili več časa in pozornosti v zvezi s težavami pri učenju. Kljub nezmožnosti konkretne pomoči pri določenem učnem predmetu oz. učni težavi, bi se starši morali zavedati, da Janu pomagajo že s tem, ko ga poslušajo, slišijo in se nanj odzovejo.
- da bi Janu v šoli ponudili več informacij o tem, kam naj se še obrne po nasvet in pomoč v zvezi z učnimi težavami.
- da bi Janu omogočili srečanje z nekom, s katerim bi prijateljeval in se hkrati skupaj z njim učil in pripravljajal za šolo. Morda bi lahko v projekt pomoči v šoli vključili katerega od njegovih sošolcev s katerim se dobro razume in bi mu bil zmožen pomagati. To bi bil dober vir pomoči, saj znajo včasih znajo sovrstniki na bolj primeren način razložiti določeno učno snov kot odrasli.
- da bi Mateji omogočili več možnosti za izmenjavo izkušenj z drugimi starši, ki imajo otroke s podobnimi problemi. Tudi uresničitev tega predloga vidim kot odgovornost razrednika.

Glede mojega načina dela predlagam:

- da sem bolj dosledna pri uveljavljanju elementov delovnega odnosa in dogovornega pristopa pri Nini in Janu;
- da si bolj organiziram svoj čas, zato da bi posamezne inštrukcije izvajala pogosteje;
- da skušam vzpostaviti sodelovanje z Ninino šolo.

Vloga inštruktorja se je v dveh posameznih primerih pokazala kot zelo uspešna. Predlagam, da tisti, ki so v šoli odgovorni za vzpostavitev izvirnega delovnega projekta, pogosteje gledajo na inštruktorje kot pomembno obliko pomoči in sledijo temeljnemu načelu interdisciplinarnosti. Omenjeno načelo namreč opisuje poleg sodelovanja strokovnjakov v šoli in izven šole tudi razvijanje učinkovitega sodelovanja med šolo, domom, različnimi zunanjimi ustanovami in širšim okoljem. Tovrstno sodelovanje je potrebno za zagotovitev dobro zastavljenih, vsestranskih oblik pomoči. Pri soustvarjanju delovnega projekta pomoči z otrokom naj odgovorni pri projektu vključijo tudi inštruktorje.

Glede boljše zanesljivosti rezultatov evalvacije predlagam, da pri naslednjih raziskavah, ki jih bom izvajala skupaj z uporabniki procesa pomoči za ugotavljanje uspešnosti pomoči, uporabim več načinov zbiranja podatkov. Poleg spraševanja bi bilo učinkovito tudi opazovanje procesa dela.

8. UPORABLJENA LITERATURA

Akerman, B. (2011), Od monologa k dialogu, od prejemanja k soustvarjanju pomoči. V: Šugman Bohinc, L. (ured.), *Učenci z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Booth, T. (ured.) (1990), *Better lives: changing services for people with learning difficulties*. Sheffield: Joint unit for social services research, Sheffield University in collaboration with community care.

Bregar Golobič, K. (2008), Učne težave z vidika prikrita kurikula. V: Nagode, A. (ured.), *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Bregar Golobič, K. (ured.) (2009), *Učne težave v osnovni šoli: delovni odnos soustvarjanja*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport: Pedagoški inštitut: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (videoposnetek).

Bregar Golobič, K. (2011), O delovnem odnosu soustvarjanja z vidika prikrita kurikula v šoli: glas učenca. V: Šugman Bohinc, L. (ured.), *Učenci z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Burnik, Z. (1995), Poskus orisa transakcijske analize. V: Ribičič, V., Ribič, M., Končnik Goršič, N. (ured.), *Izbor prispevkov ob 40-letnici*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N., Možina, M. (2005), *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008a), *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008b), Učenec z učnimi težavami kot soustvarjalec pomoči in učenja. V: Nagode, A. (ured.), *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2009), Delovni odnos soustvarjanja: etika udeležnosti in perspektiva moči. V: Bregar Golobič, K. (ured.), *Učne težave v osnovni šoli: delovni odnos soustvarjanja*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport: Pedagoški inštitut: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (videoposnetek).

Čačinovič Vogrinčič, G. (2011), Soustvarjanje v delovnem odnosu: Izvirni delovni projekt pomoči. V: Šugman Bohinc, L. (ured.), *Učenci z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Digman, C., Soan, S. (2008), *Working with parents: a guide for education professionals*. Los Angeles: SAGE.

Gardner, H. (1995), *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.

Glasser, W. (1994), *Učitelj v dobri šoli*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.

Glasser, W. (1998), *Dobra šola. Vodenje učencev brez prisile*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.

Gordon, T. (1983), *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Gürtler, H. (1994), *Joj, šola!: Resnost življenja?* Ljubljana: Kres.

Jereb, A. (2011a), Ekonomske posledice učne neuspešnosti. V: Pulec Lah, S., Velikonja, M. (ured.), *Učenci z učnimi težavami. Izbrane teme*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Jereb, A. (2011b), Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V: Pulec Lah, S., Velikonja, M. (ured.), *Učenci z učnimi težavami. Izbrane teme*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Jereb, A. (2011c), Partnersko sodelovanje med učitelji in starši kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V: Pulec Lah, S., Velikonja, M. (ured.), *Učenci z učnimi težavami. Izbrane teme*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kavkler, M. (2002), Zakonsko opredeljene oblike pomoči otrokom in mladostnikom s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V: Bergant, K., Musek Lešnik, K. (ured.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki – posledice – preprečevanje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Kavkler, M., Magajna, L. (2008), Učne težave kot posebne vzgojno-izobraževalne potrebe – opredelitev, razsežnost in podskupine učnih težav. V: Nagode, A. (ured.), *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kavkler, M. (2008), Učinkovite strategije pomoči učencem z učnimi težavami. V: Nagode, A. (ured.), *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kavkler, M. (2011), Obravnava učencev z učnimi težavami: možnosti in pogoji. V: Košak Babuder, M. (ured.), *Zaključna konferenca projekta Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje koncepta dela Učne težave v osnovni šoli, Ljubljana, 25. 8. 2011*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kesič, K. (2010), *Instrukcije: da ali ne?* Dostopno prek: <<http://www.viva.si/Psihologija-in-odnosi/1462/In%C5%A1trukcije-da-ali-ne>>, 28. april 2012.

Kodele, T., Mešl, N. (2011), Učiteljice in šolske svetovalne delavke o uvajanju koncepta delovnega odnosa soustvarjanja v šoli. V: Šugman Bohinc, L. (ured.), *Učenci z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Komljanc, N. (2008), Razvoj didaktike ocenjevanja znanja. V: Turk Škraba, M. (ured.), *Didaktika ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Komljanc, N. (2010), Presežek. V: Zajc, S., Turk Škraba, M. (ured.), *Didaktika ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kordeš, U., Jeriček, H. (2001), *Komunikacija kot spiralno približevanje*. Socialno delo, 40, 5: 275-289.

Kovač Šebart, M. (2002), *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kroflič, R. (1993), *Otroku prijazna šola – koncept ali zgolj fraza*. Sodobna pedagogika, 44, 1/2: 27-38.

Kroflič, R. (1997a), *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Kroflič, R. (1997b), *Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno-razvojni model moralne vzgoje*. Ljubljana: Vija.

Kvaternik, I., Kodele, T., Kustec, K. (2011), Pogled staršev na uvajanje koncepta delovnega odnosa soustvarjanja v šoli. V: Šugman Bohinc, L. (ured.), *Učenci z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Magajna, L. (1995), Učni neuspeh kot grožnja ali izziv. V: Ribičič, V., Ribič, M., Končnik Goršič, N. (ured.), *Izbor prispevkov ob 40-letnici*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Magajna, L. in drugi (2005), *Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli – razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči*. Ljubljana: Razvojno-raziskovalni inštitut Svetovalnega centra.

Magajna, L. (2006), Varovalni dejavniki in razvijanje rezilientnosti pri otrocih in mladostnikih s specifičnimi učnimi težavami. V: Kavkler, M. in drugi (ured.), *Mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah v Sloveniji*. Ljubljana: Društvo Bravo.

Magajna, L. (2008), Pomembnost, kompleksnost in posledice učnih težav in šolske neuspešnosti. V: Nagode, A. (ured.), *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

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.

Magajna, L., Kavkler, M., Košir, J. (2011), Osnovni pojmi. V: Pulec Lah, S., Velikonja, M. (ured.), *Učenci z učnimi težavami. Izbrane teme*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Marentič-Požarnik, B. (1980), *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Ljubljana: Univerzum.

Marentič-Požarnik, B., Magajna, L., Peklaj, C. (1995), *Izziv raznolikosti: stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa.

Marentič-Požarnik, B. (2000), *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Marentič-Požarnik, B. (2002), Nekatere kritične točke sistema izobraževanja v Sloveniji, zlasti izobraževanja učiteljev. V: Bergant, K., Musek Lešnik, K. (ured.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki – posledice – preprečevanje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Marentič-Požarnik, B., Plut-Pregelj, L. (2009), *Moč učnega pogovora*. Ljubljana: DZS.

Mesec, B. (1997), *Metodologija raziskovanja v socialnem delu I*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Mesec, B. (2007), *Metodologija raziskovanja v socialnem delu II*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.

Mešl, N. (2011), Proces dela v izvirnem delovnem projektu pomoči: od definiranja problemov k soustvarjanju zelenih izidov. V: Šugman Bohinc, L. (ured.), *Učenci z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Mikuš-Kos, A. in drugi (1985), *Učne težave našega šolarja*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

Mikuš-Kos, A. (1992), *Varovalni dejavniki psihosocialnega razvoja – uporabnost za preprečevanje mladoletniškega prestopništva*. Revija za kriminalistiko in kriminologijo, 43, 1: 25 – 32.

Mikuš-Kos, A. (2002), Šolska klima – ustvarjanje otrokom prijazne šole. V: Bergant, K., Musek Lešnik, K. (ured.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki – posledice – preprečevanje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Miller, A. (1992), *Drama je biti otrok in iskanje resnice o sebi*. Ljubljana: Tangram.

Nagode, A. (ured.) (2008), *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo: primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Nedeljko, N. (2008), Zakaj potreba po spreminjanju pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli. V: Turk Škraba, M. (ured.), *Didaktika ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Novak, H. in drugi (1995), *Obremenitve osnovnošolcev: vzroki in posledice*. Ljubljana (i. e.) Radovljica: Didakta.

Novak, B. (2010), Pomen dobre komunikacije za formativno spremljanje znanja. V: Zajc, S., Turk Škraba, M. (ured.), *Didaktika ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Piciga, D. (1995), *Od razvojne psihologije k drugačnemu učenju in poučevanju*. Nova Gorica: Educa.

Poštrak, M. (2003), *Kaj posebnega lahko ponudi socialno delo pri delu z mladimi*. Šolsko svetovalno delo, 8, 3/4: 26-33.

Poštrak, M. (2006), *Nasilje kot sporočilo*. Šolsko svetovalno delo, 11, 5-6: 3-8.

Poštrak, M. (2007a), Preventivna funkcija prostega časa. V: Kristančič, A. in drugi, *Svoboda izbire – moj prosti čas*. Ljubljana: AA Inserco, svetovalna družba.

Poštrak, M. (2007b), *Uporaba ustvarjalnih pristopov pri delu z otroki in mladostniki*. Šolsko svetovalno delo, 12, 1/2: 11-17.

Powell, M., Solity, J. (1993), *Učitelj ima nadzor*. Nova Gorica: Educa.

Pulec Lah, S., Kavkler, M. (2011), Podpora učitelju in drugim šolskim strokovnim delavcem pri uresničevanju koncepta dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli. V: Pulec Lah, S., Velikonja, M. (ured.), *Učenci z učnimi težavami. Izbrane teme*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Rathvon, N. (1996), *The unmotivated child: helping your underachiever become a successful student*. New York: Simon and Schuster.

Svetina, J. (1992), *Znamenja časov in šola: šola, učitelj, ravnatelj v sedanjih prelomnih časih*. Radovljica: Didakta.

Tomori, M. (2000), Prestopniško in odklonsko vedenje mladih. V: Šelih, A. (ured.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih: vzroki, pojavi, odzivanje*. Ljubljana: Bonex.

Tomori, M. (2002), Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni razvoj. V: Bergant, K., Musek Lešnik, K. (ured.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki – posledice – preprečevanje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Vrhovski, M. (2006), Ali in zakaj učinkovite strategije poučevanja in obravnave koristijo tudi sodobni šoli. V: Kavkler, M. in drugi (ured.), *Mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah v Sloveniji*. Ljubljana: Društvo Bravo.

Zabukovec, V., Boben, D. (2000), *Učitelji in stili vodenja*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

Zajc, S. (2008), Vodenje ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja. V: Turk Škraba, M. (ured.), *Didaktika ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Zajc, S. (2010), S kakovostno povratno informacijo do znanja. V: Zajc, S., Turk Škraba, M. (ured.), *Didaktika ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Žnidaršič, B. (2006), Omogočimo otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami postati učinkoviti samozagovorniki. V: Kavkler, M. in drugi (ured.), *Mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah v Sloveniji*. Ljubljana: Društvo Bravo.

9. PRILOGE

9.1 VPRAŠALNIK ZA STARŠE UČENCA Z UČNIMI TEŽAVAMI

- 1) Pri katerem predmetu oz. predmetih ima vaš otrok učne težave?
- 2) Kako ste ugotovili, da ima vaš otrok učne težave?
- 3) Kako se kažejo njegove težave?
- 4) Kako dolgo že ima težave v šoli?
- 5) Zakaj ima po vašem mnenju vaš otrok učne težave?
- 6) Ali se doma o njegovih učnih težavah pogovarjate, vam svoje težave zaupa?
- 7) Ali mu pri učnih težavah lahko pomagate sami?
- 8) Pri katerih težavah starši lahko pomagate sami, pri katerih je potrebna učiteljeva pomoč, pri katerih pomoč posebnega strokovnjaka (psihologa, specialnega pedagoga, socialnega delavca, zdravnika ipd.) in pri katerih pomoč inštruktorja?

Učne težave	Pomagamo lahko starši sami	Potrebna pomoč učitelja	Potrebna pomoč posebnega strokovnjaka	Pomaga inštruktor
a) pomanjkljive učne in delovne navade				
b) počasnejše dojemanje in slabše logično sklepanje				
c) kratkotrajna pozornost				
d) težave z umirjanjem				
e) posebne težave pri branju				
f) posebne težave pri pisanju				
g) posebne težave pri računanju				
h) pomanjkanje volje in interesa za učenje				
i) izrazit odpor do šolskega dela				
j) pogosti občutki nemoči, potrnosti				
k) prevelika trema pri spraševanju				
l) prevelika trema pri pisanju kontrolk				
m) nemirno vedenje				
n) slabše razumevanje slovenskega jezika				
o) hitra utrudljivost				
p) izrazit strah pred neuspehom				
r) nevtrajnost pri delu, nedokončanje nalog				

- 9) S kom se posvetujete v zvezi z učnimi težavami, ki jih ima vaš otrok?

Posvetujem se...	vedno	pogosto	redko	nikoli
a) z njegovim očetom				
b) z učiteljem, pri katerem ima težave				
c) z razrednikom				
d) s šolsko svetovalno službo				
e) z otrokovim oz. šolskim zdravnikom				
f) s strokovnjakom v svetovalnem centru				
g) s strokovnjakom na centru za socialno delo				
h) s sodelavci v službi				
i) s sosedi				
j) s sorodniki				
k) z inštruktorjem				

- 10) Kdo vašemu otroku nudi oz. je že nudil pomoč pri učnih težavah?
 11) Ali je do sedaj vaš otrok rad obiskoval dopolnilni pouk?
 12) Kako bi po vaših izkušnjah ocenili posamezne oblike pomoči za vašega otroka?

Oblika pomoči	zelo uspešno	še uspešno	manj uspešno	povsem neuspešno	nimam izkušenj
a) pomoč sošolcev					
b) dopolnilni pouk					
c) pomoč učitelja med poukom					
d) pomoč učitelja pri podaljšanjem bivanju					
e) pomoč prostovoljca					
f) pomoč šolske svetovalne službe					
g) pomoč mobilnega specialnega pedagoga					
h) pomoč strokovnjakov iz svetovalnega centra					
i) pomoč strokovnjakov iz centra za socialno delo					
j) pomoč inštruktorja					
k) pomoč učencev iz višjih razredov					
l) pomoč staršev oz. skrbnikov					
m) pomoč brata, sestre					
n) pomoč drugih sorodnikov					
o) pomoč prijateljev					

- 13) Kako ste zadovoljni s sodelovanjem, ko prihajate po nasvet ali pomoč k različnim strokovnjakom in k inštruktorju?

Ko prihajam po nasvet k...	zelo zadovoljen	srednje zadovoljen	nisem zadovoljen	nimam izkušenj
a) razredniku				
b) učitelju, pri katerem ima otrok težave				
c) v šolsko svetovalno službo				
d) specialnemu pedagogu				
e) ravnatelju				
f) pomočniku ravnatelja				
g) otrokovemu ali šolskemu zdravniku				
h) strokovnjakom iz svetovalnega centra				
i) strokovnjakom iz centra za socialno delo				
j) inštruktorju				

- 14) Kaj bi izpostavili pri vašem otroku kot njegovo »močno področje« (kjer je prav tako dober in uspešen kot njegovi vrstniki ali pa še boljši in uspešnejši)?
 15) Ali je po vašem mnenju šola dovolj pozorna na njegova »močna področja«?
 16) Kako se po vašem mnenju vaš otrok počuti v razredu med sošolci?
 17) Kakšno je po vašem mnenju obnašanje sošolcev do vašega otroka z ozirom na njegove težave pri učenju?
 18) Ali je po vašem mnenju vaš otrok preveč obremenjen z delom za šolo?
 19) Ali po vašem mnenju šola v zvezi z otrokovim domačim delom za šolo od staršev preveč pričakuje?
 20) Kaj bi vi potrebovali, da bi se čutili boljše usposobljeni in opremljeni za pomoč otroku s težavami pri učenju?
 21) Sporočilo soli:

9.2 VPRAŠALNIK ZA UČENCE Z UČNIMI TEŽAVAMI

- 1) Pri katerem predmetu oz. predmetih imaš učne težave?
 2) Kdo je odkril, da imaš težave pri učenju?
 3) Kako se kažejo tvoje težave pri učenju?
 4) Kako dolgo že imaš učne težave?
 5) Zakaj imaš po tvojem mnenju učne težave?
 6) Ali se doma o svojih težavah pri učenju pogovarjaš s starši, jim svoje težave zaupaš?
 7) Ali so ti starši pripravljeni pomagati?
 8) Ali ti starši tudi znajo pomagati?
 9) Pri katerih težavah si lahko pomagaš sam, pri katerih ti lahko pomagajo starši, pri katerih učitelj, pri katerih posebni strokovnjak (psiholog, specialni pedagog, socialni delavec, zdravnik ipd.) in pri katerih inštruktor?

Učne težave	sam	starši	posebni strokovnjak	inštruktor	učitelj	ne vem, ker teh težav nimam
a) pomanjkljive učne in delovne navade						
b) počasnejše doajmanje in slabše logično sklepanje						
c) kratkotrajna pozornost						
d) težave z umiranjem						
e) posebne težave pri branju						
f) posebne težave pri pisanju						
g) posebne težave pri računanju						

h) pomanjkanje volje in interesa za učenje						
i) izraziti odpor do šolskega dela						
j) pogosti občutki nemoči, potrnosti						
k) prevelika trema pri spraševanju						
l) prevelika trema pri pisanju kontrol						
m) nemirno vedenje						
n) slabše razumevanje slovenskega jezika						
o) hitra utrudljivost						
p) izraziti strah pred neuspehom						
r) nevtrajnost pri delu, nedokončanje nalog						

- 10) Koga najlažje zaprosiš za pomoč?
11) Kdo ti je do sedaj že nudil pomoč pri učnih težavah?
12) Ali rad obiskuješ dopolnilni pouk?
13. 1) Če ga nerad, zakaj je tako?
13) Kako bi po svojih izkušnjah ocenil različne oblike pomoči?

Oblika pomoči	zelo uspešno	še uspešno	manj uspešno	povsem neuspešno	nimam izkušenj
a) pomoč sošolcev					
b) dopolnilni pouk					
c) pomoč učitelja med poukom					
d) pomoč učitelja pri podaljšanjem bivanja					
e) pomoč prostovoljca					
f) pomoč šolske svetovalne službe					
g) pomoč mobilnega specialnega pedagoga					
h) pomoč strokovnjakov iz svetovalnega centra					
i) pomoč strokovnjakov iz centra za socialno delo					
j) pomoč inštruktorja					
k) pomoč učencev iz višjih razredov					
l) pomoč staršev oz. skrbnikov					
m) pomoč brata, sestre					
n) pomoč drugih sorodnikov					
o) pomoč prijateljev					

- 14) Ali se kdaj po nasvet ali pomoč obrneš sam?

Po pomoč se sam obrnem k...	zelo pogosto	pogosto	redko	nikoli	če nikoli, na kratko pojasni, zakaj ne:
a) razredniku					
b) šolski svetovalni službi					
c) mami					
d) očetu					
e) sošolcem					
f) učitelju, pri katerem imam težave					
g) prijateljem					
h) inštruktorju					

- 15) Kako si po tvojem občutku posamezni ljudje prizadevajo pri reševanju tvojih učnih težav?

	zelo	srednje	malo	nimam izkušenj
a) razrednik				
b) predmetni učitelj				
c) šolska svetovalna služba				
d) specialni pedagog				
e) ravnatelj/ica				
f) pomočnik/ica ravnatelja				
g) zdravnik				
h) strokovnjak/i iz svetovalnega centra				
i) strokovnjak/i iz centra za socialno delo				
j) inštruktor				

- 16) Kaj bi pri sebi izpostavil kot tvoje »močno področje«, kjer si prav tako dober in uspešen kot tvoji vrstniki ali pa še boljši in uspešnejši?
17) Ali je po tvojem mnenju šola dovolj pozorna na tvoja močna področja?
18) Kako se počutiš v razredu med sošolci?
19) Kako se do tebe obnašajo sošolci?
20) Kaj bi potreboval, da bi lažje in bolje reševal svoje težave pri učenju?
21) Sporočilo šoli:

9.3 Transkripcija intervjuja in podčrtavanje relevantnih izjav – Nina

T: Ali meni, imaš občutek, da se pristno zanimam zate, za tvoje delo, ko delava skupaj?

E: Ja, se zanimaš.

T: Ali imaš občutek, da te podpiram, spodbujam, da se česa lotiš? Ali bi te lahko več ali manj.

E: Dovolj me podpiraš.

T: Kakšna pričakovanja meni, da imam do tebe? Ali pričakujem od tebe toliko kolikor si sposobna, morda premalo ali preveč?

E: Normalna. Pričakuješ toliko, kolikor sem sposobna.

T: Ali se ti zdi, da si pri učenju udeležena enakovredno, da imaš možnost, da govoriš, da mi lahko poveš kaj znaš, kaj ne znaš?

E: Po navadi vedno sama lahko zbiram in me upoštevaš.

T: Ali moja pomoč pripomore k boljšemu učenju, boljšim ocenam, ali je koristna zate ali ne?

E: Ja, po moje je koristna, ker če te ne bi bilo, bi bilo več negativnih ocen.

T: Sem morda pripomogla k temu, da si zdaj bolj samostojna pri učenju, da imaš delovne navade, ali ne?

E: Srednje

T: Vsak učenec ima svoj stil učenja. Nekateri se učijo s pomočjo miselnih vzorcev, nekateri z branjem, drugi s poslušanjem, vsak ima svoj stil. Ali misliš, da jaz tvoj stil učenja upoštevam?

E: Ja, si ugotovila, da si bolj zapomnim, če pobarvamo. Nazadnje si obljubila, da bomo na kartončke napisale formule, kar se mi zdi zelo v redu.

T: Ali se ti zdi, da svoje delo prilagodim tebi, glede na to, kaj jemljete?

E: Ja, ti se pripraviš in potem, ko to obdelava, pa preideva na tisto, kar jaz hočem. Itak vedno pregledaš cel zvezek in vidiš kaj delamo, zato veš kaj delamo in tisto ponovimo. Potem pa če hočem še jaz kaj ponoviti, pa še tisto narediva.

T: Pa ti je to v redu, da naprej pregledava kaj delate po učbeniku in zvezku in potem to ponoviva? Ali bi raje, da mi sama poveš kaj bi rada ponovila in potem delava samo to?

E: Ne, mi je bolje, da vse ponoviva, ker je bolje zame.

T: Glede motivacije za učenje. Zakaj se učiva skupaj, zato, da so starši zadovoljni ali zato ker veš, da je to koristno zate?

E: Ker vem, da je to dobro zame. Zato, da nimam negativnih ocen. Da ne bom mela popravca.

T: Ko doživiš učni neuspeh, negativno oceno, kako to doživljaš?

E: Neprijeten občutek. Npr. pri testu, vem da bi se lahko več učila, bolj potrudila, dala več od sebe, ampak potem pride kot ena blokada pred testom. Dobim test in vidim nalogo in potem kot da bi ena blokada dol padla. Ponavadi vedno upam na pozitivno, ko pa dobim test, sem pa razočarana.

T: Kaj pa storiš, ko prideš do neke ovire, neke stresne situacije: 1) se spopadeš z njo, jo skušaš rešiti, 2) ali pa se ji skušaš izogniti, umakniti, npr. takrat ko pišete test ostaneš doma. Kateri način izbereš?

E: Se poskusim spopasti. V šoli ne bi šla nikoli do učiteljice in jo prosila, če sem lahko kdaj drugič vprašana. Sem pa večkrat bolna in zato mislijo, da se s tem izogibam testom in spraševanjem.

T: Torej nisi nikoli ostala doma samo zato, da bi se izognila spraševanju, ker te je bilo morda preveč strah pred neuspehom?

E: To se je zgodilo enkrat, ko me je bilo strah da bo matematika spet kol. Mi pa gre na živce, ko mi drugi skoz očitavajo, da se z boleznijo izogibam spraševanju. Ko sem bila v šoli, me nikoli ni vprašala, takrat ko sem zbolela, me pa je nameravala in potem mi očitajo, da se izogibam. Drugim, ki so boljši, pa ne bodo nič rekli.

T: Gremo naprej k komunikaciji med nama, ko se učiva. Obstajajo trije načini: 1) obojestransko, to pomeni, da jaz nekaj povem, te vprašam, nato mi odgovoriš, se jaz odzovem nate, komunicirava obojestransko, razgovor. 2) Drugi način je enosmeren. Govorim večino jaz, ti ukažem kaj narediš, ni prostora za to, da bi ti kaj velik komunicirala z mano. 3) Tretji način pa je mimobežna, to pomeni, da jaz nekaj govorim, ti nekaj govoriš in se v bistvu sploh ne poslušava, vse gre mimo.

E: Obojestransko.

T: V odnosu so vedno vloge. Ali so v najinem odnosu vloge 1) jasne, razvidne, sva se jih dogovorili, ti si v vlogi učenca, jaz kot učitelj. 2) Ali so vloge jasne in razvidne, vendar vsiljene 3) ali pa so vloge nejasne.

E: Vloge so jasne. Mislim, sej ti mora bit takoj logičen, da je situacija podobna kot v šoli, kjer sta učitelj in učenec. Ti si učiteljica in jaz te moram poslušati, sej ne moreš učitelja prekinjati.

T: Ali so v najinem odnosu kakšna pravila? Pravila se lahko oblikujejo na več načinov. 1) So sooblikovana, prilagodljiva, določimo jih skupaj, 2) lahko so vsiljena, 3) ali pa jih ni.

E: Ja ne vem, kakšna pravila sigurno so, ampak se jih nismo dogovorili.

T: Avtoriteta. Zakaj me ti sploh poslušáš in upoštevaš? 1) Ker imam znanje, ker veš, da ti lahko kaj ponudim in me zato ceniš, 2) morda zato, ker sem stroga in se me bojiš 3) ali pa je avtoriteta odsotna, prikrita.

E: Upoštevati te moram, to itak. Zaradi tega ker vem, da moram, zaradi sebe, vem da je to zame dobro in vem, da se od tebe lahko nekaj naučim.

T: Kaj pa odgovornost v najinem odnosu. Ti si v vlogi učenca, jaz v vlogi inštruktorja. Ti kot učenec imaš odgovornost, da imaš pripravljene potreščine, ko pridem, da sodeluješ, da kaj vprašaš, jaz pa sem odgovorna kot inštruktor, da ti na primeren način podam snov, da je tebi razumljiva, da te poslušam, slišim in upoštevam. 1) Ali se strinjaš s tem, je ta odgovornost obojestransko, razvidna 2) ali je enostranska, sem samo jaz odgovorna, ti nimaš nobenih obveznosti ali pa si samo ti odgovoren in jaz ne 3) ali pa te odgovornosti sploh ni?

E: Obojestranska.

T: Torej se obe drživa te odgovornosti?

E: Še kar.

T: Še nekaj o najinem odnosu. Dogovor o sodelovanju pomeni, da sva se od začetka dogovorili kako bova sodelovali. Torej sva določili čas za učenje (v najinem primeru dve uri), kraj srečanja (pri tebi doma), dogovor na kakšen način bova delali. Ali je bilo tako, sva se obe strinjali s tem?

E: Jaz mislim, da sva se. Drugače te ne bi imela za inštruktorico, če se ne bi strinjala.

T: Instrumentalna definicija problema. To pomeni, da te povabim v raziskovanje tega, kar znaš in česa ne. Skupaj določiva problem, nato je poudarek na tem kar znaš, tvoje dobre izkušnje z matematiko in kemijo. Potem se dogovoriva kaj so rešitve, cilj, kam hočeva priti, kaj bo za naju uspeh. Dogovoriva se, kaj bo vsak prispeval k temu, npr. ti boš sodelovala, delala naloge, jaz ti bom odgovarjala na vprašanja, ti pripravljala naloge itn. Vse to delava na podlagi tega, kar že znaš. Ali sva se dogovorili o tem, ali sva določili problem in rešitve na poti do cilja?

E: Ja, najprej sva se trudili za angleščino, potem je pa to zlaufalo, zdej pa imava matematiko in kemijo. Veš kaj mi ne gre oz. ti jaz povem in potem se za to učiva.

T: Osebnostno vodenje. Kljub temu, da sem v vlogi inštruktorice, sem še vedno človek s svojimi čustvi, strahovi, željami itn. Ali imaš občutek, da s tabo podelim tudi kaj osebnega, kakšno svojo zgodbo, s tabo delim, kaj se mi dogaja, ti dovolim, te poslušam, ko svoje vsakdanje dogajanje, skrbi deliš z mano itn. Ali imaš morda občutek, da ne pustim prostora za osebne stvari, osebna odzivanja, osebne zgodbe?

E: Ni samo učenje, se tudi dobro razumeva. Ti zaupam kakšne stvari, pa tudi ti kaj meni poveš. Mi tud rečeš, če ti neki ni v redu, če te ne poslušam, mi poveš, da si razočarana, jezna.

T: Ravno zadnjič sva govorili o tvojih močnih področjih, to pomeni, kaj ti obvladaš, v čem si dobra, kaj znaš. Ti obvladaš snemanje videospotov, si ustvarjalna, rada imaš umetnost. Ali po tvojem mnenju pri najinem skupnem učenju dovolj upoštevam tvoja močna področja?

E: Ja itak, jih upoštevaš.

T: Kaj pa sodelovanje s tvojimi starši? Jih dovolj vključim, jim povem, jim svetujem kako naj se s tabo učijo?

E: Po mojem jih čisto dovolj vključiš.

T: Ali meniš, da dovolj sodelujem s šolo, razrednikom, učitelji?

E: Ne.

T: Ali si želiš, da bi več sodelovala, ali ne?

E: Ja fajn bi bilo če bi sodelovala, ampak mi je tud tako fajn.

T: Kako bi ocenila najin odnos učenja?

E: V redu odnos. Res se razumeva.

T: Kje pa ti vidiš pomanjkljivosti inštrukcij?

E: Jih ni.

T: Kaj pa plačilo?

E: Ne, sej si tok poceni, kakšni te manj naučijo in so veliko dražji.

T: Kje so pa dobre strani inštrukcij? Veliko ljudi te namreč uči. V šoli se učiš v razredu, učiš se na individualnih urah in učiš se z mano. Kaj so prednosti prav inštrukcij?

E: Da smo ena na eno, meni se posvetiš, ne tako kot v šoli, kjer mora učitelj vsem dati pozornost.

T: Kaj pa učno okolje, da se učimo pri tebi?

E: To je v redu. Fajn pa mi je blo tud, ko sem šla k tebi.

T: Imaš mogoče kakšen predlog za izboljšanje?

E: Da bi večkrat prišla.

T: Bi si želela biti več vključena v šoli?

E: Ja bi. Ampak npr. za kemijo me je učiteljica napotila na dopolnilni pouk, ki je šesto uro, takrat ko imam pevske vaje. Ampak ko sem na dopolnilnem pouku, se mi nič ne posveča. Moti me to, ker nas je več pri dopolnilnem in je tako kot pri pouku. Ne posveča se samo meni, ampak vsem in nič ne odnesem. Tako da brez veze.

9.4 Transkripcija intervjuja in podčrtavanje relevantnih izjav – Jan

T: Skupaj sodelujeva že dve leti. Ko delava skupaj, se učiva, ali imaš občutek, da se zares zanimam zate, za tvoje delo?

Ž: Ja, dosti se zanimaš.

T: Ali imaš občutek, da te podpiram pri tvojem delu?

Ž: Me podpiraš.

T: Ali meniš, da preveč pričakujem od tebe, morda premalo, ali ravno prav?

Ž: Lih prav, kakor sem sposoben.

T: Ali imaš občutek, da si vključen v proces učenja, ali imaš možnost, da sodeluješ? Te vprašam kaj znaš, kaj ne znaš, te upoštevam, ko mi rečeš, da bi rad nekaj delal, ali te nič ne upoštevam in ti samo dirigiram kaj bova delala?

Ž: Skupaj se zmeniva kaj bova delala.

T: Ali se ti zdi, da moja pomoč kaj pomaga pri ocenah, uspehu?

Ž: Ja.

T: Pa pomaga tudi pri tem, da se zdaj znaš sam bolje učiti, da imaš delovne navade, ali se temu nisva nič posvečala.

Ž: Ja, sedaj se tudi sam bolje učim.

T: Obstaja več stilov učenja, vsak otrok ima svojega, vsak ve, kaj njemu ustreza. Enim ustreza bolj to, da si zapomnijo, kar jim učitelj predava, enim bolj to kar si preberejo, drugi kar vidijo. Ti poznaš svoj stil učenja?

Ž: Ja, z miselnimi vzorci se najboljše učim.

T: A se ti zdi, da upoštevam ta tvoj stil učenja?

Ž: Ja, delava tako, lahko pa bi še večkrat.

T: Ali se ti način poučevanja, ki ga jaz uporabljam zdi tebi ustrezen, primeren, ali srednje ustrezen, ali neustrezen?

Ž: Primeren.

T: Ali se ti zdi, da se pripravim na uro?

Ž: Ja. In delava tisto kar rabim.

T: Glede motivacije za učenje. Zakaj se učiš z mano, ker so te starši malo potisnili v to, ali ker sam veš, da je dobro zate?

Ž: Sam vem, da je dobro zame.

T: Kaj pa kadar se srečaš z neuspehom v šoli, ko dobiš negativno, ko ti ne gre? Kako se počutiš?

Ž: Razočaran.

T: Kako pa se soočaš s tem? 1) Ali se spopadeš s tem, npr. ko dobiš enko, si rečeš, bom to popravil, se ne izmikaš spraševanjem 2) ali pa po drugi strani se temu skušaš izogniti, zavlačuješ. Ali te je kdaj tako strah, da si doma ostal zato, da si se izognil testu, spraševanju?

Ž: Se ne izmikam.

T: Ko se midva učiva, se pri tem pogovarjava. Kakšen je ta najin pogovor? 1) Je obojestranski, sodelujeva, se dogovarjava. 2) Je morda tak, da ti jaz povem kako bo in tako tudi je, ti nimaš besede. 3) Ali pa vsak od naju nekaj govori, ampak se ne poslušava?

Ž: Prvi - se pogovarjava in poslušava.

T: Kaj pa vloge? Jaz kot inštruktor, ti kot učenec. 1) Ali sva se zmenila kakšne so najine vloge, 2) ali sem jih jaz določila, 3) ali pa sploh niso jasne.

Ž: Sva se zmenila.

T: Kaj pa pravila? Imava kakšna pravila?

Ž: Nimava pravil.

T: Kakšna avtoriteta sem, zakaj me ti sploh upoštevaš, ko se midva učiva? 1) Ker veš, da znam, da imam znanje, sem sposobna, 2) ali zato, ker se me bojiš in me moraš upoštevati 3) ali pa me sploh ne upoštevaš in spoštuješ.

Ž: Ker znaš.

T: Kaj pa odgovornost v najinem odnosu. Ti si v vlogi učenca, jaz v vlogi inštruktorja. Ti kot učenec imaš odgovornost, da imaš pripravljene potrebščine, ko pridem, da sodeluješ, da kaj vprašaš, jaz pa sem odgovorna kot inštruktor, da ti na primeren način podam snov, da je tebi razumljiva, da te poslušam, slišim in upoštevam. 1) Ali se strinjaš s tem, je ta odgovornost obojestranska, razvidna 2) ali je enostranska, sem samo jaz odgovorna, ti nimaš nobenih obveznosti ali pa si samo ti odgovoren in jaz ne 3) ali pa te odgovornosti sploh ni?

Ž: Obadva sva odgovorna.

T: Še nekaj o najinem odnosu. Dogovor o sodelovanju pomeni, da sva se od začetka dogovorila kako bova sodelovala. Torej sva določila čas za učenje – eno uro na teden, kraj srečanja – pri tebi doma, dogovor na kakšen način bova delala. Ali je bilo tako, sva se oba s tem strinjala?

Ž: Ja, to sva se zmenila.

T: Instrumentalna definicija problema. To pomeni, da te povabim v raziskovanje tega, kar znaš in česa ne. Predvsem je poudarek na tem kar znaš, tvoje dobre izkušnje z angleščino. Potem se dogovoriva kaj so rešitve, cilj, kam hočeva priti, kaj bo za naju uspeh. Dogovoriva se, kaj bo vsak prispeval k temu, npr. ti boš sodeloval, delal naloge, jaz ti bom odgovarjala na vprašanja, ti pripravljala naloge itn. Vse to delava na podlagi tega, kar že znaš. Ali sva se dogovorila o tem, ali sva določila problem in rešitve na poti do cilja?

Ž: Ja, veva kaj mi ne gre pri angleščini in se učiva tako, da bi imel pozitivne ocene.

T: Osebnostno vodenje. Kljub temu, da sem v vlogi inštruktorice, sem še vedno človek s svojimi čustvi, strahovi, željami itn. Ali imaš občutek, da s tabo podelim tudi kaj osebnega, kakšno svojo zgodbo, s tabo delim, kaj se mi dogaja, ti dovolim, te poslušam, ko svoje vsakdanje dogajanje, skrbi deliš z mano itn. Ali imaš morda občutek, da ne pustim prostora za osebne stvari, osebna odzivanja, osebne zgodbe?

Ž: Me poslušaj, pogovarjava se tudi o drugih stvareh.

T: Močna področja. Vsak človek je na nekem področju dober, ga obvlada. Ti si mi povedal, da obvladaš kuhanje, spreten si pri gospodinjskih opravilih itn. A se ti zdi, da upoštevam pri najinem učenju tvoja močna področja, da delava na podlagi tega, kar znaš, izhajava iz tvojih močnih področij oz. jih uporabljava pri doseganju cilja – t.j. pozitivne ocene?

Ž: Poudarjaš tisto, kar znam.

T: Kaj pa sodelovanje s tvojimi starši? Ali se ti zdi, da dovolj sodelujem, premalo, preveč?

Ž: Dosti sodeluješ.

T: Kaj pa s šolo? Meniš, da dobro sodelujem, bi lahko manj, več?

Ž: V redu je, da si začela z njimi sodelovati.

T: Kako bi ocenil najin odnos pri učenju? Se v redu razumeva?

Ž: Dober odnos imava.

T: Kaj pa misliš, da so pomanjkljivosti mojih inštrukcij?

Ž: Ni nobene.

T: Kaj pa prednosti?

Ž: Da imam boljše ocene.

T: Imaš kakšen predlog kako lahko še izboljšava najino sodelovanje?

Ž: Da delava tako kot do zdaj.

9.5 Transkripcija intervjuja in podčrtavanje relevantnih izjav – Mateja

T: Z Janom sodelujeva že dve leti. Ali imaš občutek, da se zanimam za Jana, za njegovo delo, koliko me skrbi, koliko kažem interesa v to kar počne?

S: Tukaj bi lahko govorila od jutra do večera. Tako kakor si ti pripomogla k temu, sploh ne vem kje sem te našla. Prvo leto mu je še mal škripal, sedaj pa se vidi pri ocenah. Jan bolje sodeluje pri angleščini, ima malo večji odziv, motivacijo ima, ko dobi pozitivno, sploh pri kontrolnih nalogah. Sploh se ne pritožuje nad tem, da bi hotel predstavljati inštrukcije, komi čaka, da prideš, kaj bova danes delala, gor in dol. Tako da res, hvala, ker hodiš, tudi naprej. Če boš hodila, si zelo dobrodošla, upajmo, da boš pomagala tudi potem, ko bo Jan v srednji šoli. Bila je prelomnica takrat, ko je bil fant, ki te je nadomeščal, sicer sta se zelo ujela, edino fant je bil... dal se je malo zapeljati, bil je zelo zgovoren in je bila angleščina malo na stran dana. Nimam nič proti njemu, ampak čez tebe te ni. Mojstrica si tudi pri matematiki, če mu tam kaj zaškripa.

T: To se ti zdi pomembno, da mu pomagam pri več predmetih.

S: Zelo, ali za kakšno seminarsko za šolo naredit. Se spomniš pajka križavca, takrat je bila takšna petka, so same pohvale padale.

T: Ja, meni se zdi pomembno, da se ne omejimo le na eno stvar, pač tam kjer rabi pomoč, tam bomo pomagal.

S: Ja, da ni samo angleščina, ampak tudi drugi predmeti, kjer rabi pomoč. To se mi zdi super od tebe.

T: Glede mojih pričakovanj oz. zahtev do Jana, ali misliš, da zahtevam oz. pričakujem od Jana veliko, vendar v mejah njegovih sposobnosti, ali da zahtevam premalo, ali da zahtevam preveč.

S: Zahtevaš toliko kakor veš, da je sposoben.

T: Videla si, kako se midva z Janom učiva. Kako bi ocenila najin odnos z Janom?

S: Ja, meni se zdi pomembno, da se ne omejimo le na eno stvar, pač tam kjer rabi pomoč, tam bomo pomagal. Pa če se njemu ne da, pa sprejmeš to, pa imata kaj privat vmes, se pogovarjata, pa pol spet delata naprej. To zelo spoštujem.

T: Kaj pa glede pristopa, meniš, da ga vključim v najino učenje, je udeležen, ima možnost, da sodeluje?

S: ...zelo, ga znaš... nisi prestroga

T: Sem mogoče premalo stroga?

S: Ne, ker pol bi te Jan skozi druge oči gledal, drugače jemal. Če bi imela kakšen oster nastop do njega, ne bi hotel delat z veseljem. No z veseljem, ve da mora, ampak nikoli pa ni tako, da bi hotel prestaviti inštrukcije, ker bi mu bilo v breme. Edino kar imamo so problemi z glavoboli, ampak glede tega te pokličem in prestavimo.

T: Glede mojega vpliva na ocene si že prej omenila...

S: Ful si prispevala k temu, da letos fant še nobene negativne ni imel pri angleščini. Čedalje bolje mu gre.

T: Ali meniš, da pri poučevanju upoštevam Janov stil učenja, da uporabljam različne tehnike, metode učenja, zato, da bi se lažje učila in da bi razumel? Jih prilagajam glede na njegove potrebe? So ustrezne glede na njegove učne težave?

S: Mislim, da. Se mu prilagodiš, npr. ko se gresta vislice iz angleških besed, ker mu je tako bolj zanimivo.

T: Motivacija za učenje: zakaj misliš, da Jan koristi mojo pomoč oz. da se je pripravljen učiti z mano: da tebe zadovolji, ker ti tako hočeš, ali pa zaradi sebe, ker ve, da rabi, da je to koristno zanj.

S: Mislim, da to ta drugo, zaradi sebe, ve, da bo to rabil še za naprej. En kanček pa tudi zaradi mami, samo da bo mami tih.

T: Kako bi ocenila najino sodelovanje, da dovolj sodelujem s tabo, te obveščam o stvareh, ti povem, kaj delava, kaj mora še narediti?

S: Ja zelo, tud če rečem, da nekaj ponovita, to naredita. Zelo mi je pa tud všeč, da si se z učiteljicami povezala preko maila.

T: No, to je moje drugo vprašanje, glede mojega sodelovanja s šolo.

S: Ja to je pa neki najboljšega. Škoda, ker to nismo že prej prakticiral, da bi sploh vedla učiteljica, kaj vidva delata, ti vedla, kaj sploh delat, kje začet. Tako sta v bistvu ponavljala po knjigi...

T: Kot sem že omenila, so Janu nudene različne oblike pomoči: v šoli od pedagogov, učiteljev, potem sem tu jaz in tudi vidva starša mu kaj pomagata. Kje misliš, da so pomanjkljivosti samih inštrukcij glede na različne oblike pomoči?

S: Jaz jih ne vidim.

T: Mogoče plačilo.

S: Ne, to pa sigurno ne.

T: No, v šoli ima brezplačno učno pomoč.

S: Ja, ampak kvečjemu bi lahko imela višjo ceno, nižjo že ne moreš imeti kot jo maš. Jaz pravim, da kolikor denarja sem ti dala, sem ti ga dala premalo.

T: Kaj pa čas, ki ga midva porabiva za učenje. Učiva se eno uro na teden. Se ti zdi, da bi se lahko večkrat, ali je to dovolj?

S: Če bi bila kakšna ura dodatno, mogoče ne bi bilo slabo. Samo nikakor ne gre s časom, se težko uskladimo. In si ti zaposlena, jaz tudi. V idealni situaciji pa vsekakor.

T: Kaj pa dobre strani inštrukcij?

S: To, da prideš na dom, imata svoj kotiček, kamor se umakneta in tam delata.

T: Tudi meni se zdi pomembno, da se učiva tam, kjer se on po navadi uči. Pri inštrukcijah je tudi individualna pomoč, ena na eno delava. V šoli je v razredu v skupini, ampak ga pedagoginja tudi vzame ven. Se ti zdi to pomembno?

S: Ja seveda, to je sploh pozitivno.

T: Kakšni predlogi za izboljšanje, za konec?

S: Ne, to je to.

T: Najlepša hvala za sodelovanje.

S: Tudi tebi.

9.6 Transkripcija intervjuja in podčrtavanje relevantnih izjav – Barbara

T: Z Nino sedaj sodelujeva že tri leta. Ali imaš občutek, da se pristno zanimam za Nino, njeno delo, kažem skrb zanjo, ali po drugi strani, mi je težko delati z njo oz. to delam, ker moram, ker se mi gre le za denar?

S: Za denar sploh ne, ker bi drugače imela učne ure dražje, to je prva stvar. Druga stvar, Nini se kar dobro posvetiš, ji posvetiš svoj čas, celo bolj kot jaz, veš kdaj piše kontrolne...

T: Ker pogledam...

S: Ne glede na vse, jaz tud pogledam, pa spregledam, ali pa ne pogledam, bom rekla, kakorkoli, mi je lažje, ker vem, da boš to ti naredila, ane, mal preložim svoje... Imata prijateljski odnos, se ji posvetiš in na vseh področjih se lahko zanesem nate, na vseh, od matematike, do kemije, fizike.

T: Ja, to se kasneje začelo pojavljat, sprva sva imeli angleščino, zdaj pa je angleščina speljala, kar je super.

S: Ja, zdaj angleščino praktično kar obvlada, je ne rabi, je pa drugje pač ostal. Odnos imata v redu, mogoče bi mogla bit malo bolj stroga kdaj.

T: Bolj stroga....

S: Mogoče, ja. Ker se hitro ta meja zamaje, pa prevladuje bolj prijateljstvo, pa tako, ni več tistega respekta. Vseeno je fajn malo v strahu sodelovat, ali pa s spoštovanjem. Če si nekdo čas zate vzame, npr. za Nino, tako kot si ga ti, glede na to, da imaš še družino, bi lahko včasih bolj sodelovala. Razumem pa jo včasih, da je tud utrujena, pa da se ji ne da, a ne.

T: To pa tudi jaz razumem in se temu prilagodim. Glede mojih pričakovanj oz. zahtev do Nine, ali misliš, da zahtevam oz. pričakujem od Nine veliko, vendar v mejah njene sposobnosti, ali da zahtevam premalo, ali da zahtevam preveč.

S: Mislim, da kar zahtevaš glede na njene sposobnosti. Ker tok si jo tud ti spoznala v tem času, da veš kako lohk, kaj lohk doseže in da včasih nisi ravno zadovoljna s tistim, kar pokaže, ker veš, da bi lahko mogoče malo več.

T: Obstaja koncept etika udeležnosti. To pomeni, da ko delava skupaj, ko se učiva, ji pustim, da je udeležena v tem odnosu, da lahko pove, kaj ne zna, kaj zna, da ima možnost govoriti, ne da ji jaz delegiram, kaj mora storiti in ona ne more nič oporekati.

S: Sigurno je. Ja, je udeležena, je ne skenslaš, celo prepotrpežljiva si včasih.

T: Torej, da sem prepotrpežljiva.

S: Ja. Ker ima stalno svoje mačke v naročju, pa riše, pa hodi sem in tja, ne vem, stalno se najde kaj, da se lahko zmuzne stran. Drugače je pa čist lepo udeležena, nič je ti ne skenslaš, ali pa da bi jo maltrahirala zraven.

T: Samo mogoče, kot si omenila, ji preveč popuščam, ji dopuščam svobode.

S: Ja, mogoče bi lahko včasih malo bolj grobo, ker ne more stalno hoditi na wc.

T: Verjetno bi jaz morala od začetka postaviti pravila glede tega.

S: Ja, sedaj sta že domači glede tega in je to težko.

T: Ali je ta moja pomoč, zdaj sodelujeva že tri leta, ali je kaj pripomogla k temu, da je uspeh boljši, da so ocene boljše, da se zna bolje učiti, da ima delovne navade kaj boljše?

S: Sigurno, da si pripomogla k boljšim ocenam, ker če ne bi, bi jaz rekla, Tanja, hvala ti, ampak brez veze. Sigurno je, vsaj takrat ko so testi, gresta malo bolj temeljito skoz, se potruditi, sej pravim, lohk bi se pa bol, sama. Dejansko se Nina, sama, ne uči.

T: Ali meniš, da pri poučevanju upoštevam Ninin stil učenja, da uporabljam različne tehnike, metode učenja, zato, da bi se lažje učili in da bi razumela? Jih prilagajam glede na njene potrebe? So ustrezne glede na njene učne težave?

S: Uni lističi s katerimi sta se učili poštrevanko in kasneje angleške nepravilne glagole je blo ful dober. Nina je velik odnesla od tega in tud komi je čakala, da se gresta uno igrice, ker ji je blo zanimivo.

T: Meniš, da bi to lahko bilo večkrat?

S: Poglej, to je pa tvoj čas, lahko bi bilo, je dobrodošlo, če pa ni, je pa dobrodošlo že samo to, da prideš. Ker imaš le znanje na tem področju, obvladaš, imaš pa tudi živce, kar je zelo pomembno.

T: Menim, pa da je tud pomembno, kako podajam snov, da je zanimivo, da jo interesira, ker jaz imam lahko veliko znanja, ampak če sem pri podajanju snovi fajn dolgočasna oz. ne sledim njenim potrebam, se ona ne bo rada učila.

S: Ja, ampak mislim, da je marsikdaj bolje kot v šoli. Ker v šoli ti tridesetim razlagaš in razlagaš že ne vem kolikokrat, tukaj pa je ena na ena.

T: Motivacija za učenje. Ali misliš, da Nina sodeluje z mano zaradi tebe, zato da tebi ustreže, ali zaradi sebe, ker ve, da je to dobro zanjo, ker ve, da pomaga, če skupaj ponovimo.

S: Ne, ona točno ve, da kadar rabi, rabi to zaradi sebe. Kadar pa ne rabi, pa ji je samoumevno, da mora to skoz dat, ne zaradi mene, ve, da zaradi sebe, ampak se ji pač ne da.

T: Ja, res je razlika, opazim, da ko ona to res rabi, takrat je zagreta, ko pa ne, pa ni.

S: Ja, saj sama veš, da ko ona to rabi, bo potrpežljiva, bo poslušala, sodelovala, bo tiho, nič je ne bo zmedlo, ker ve, da je dobro zanjo. Ima pa motivacijo in tudi ti jo motiviraš, npr. takrat z tistimi listki je bila super zadeva.

T: Ok, kaj pa najino sodelovanje. Te dovolj vključujem v projekt učenja?

S: Kolikor je potrebno, me. Sej se kar dostikrat kaj zmenimo, če ti rečem da bi še tole bilo v redu ponoviti, me upoštevaš. Mislim, da je čisto v redu. Da čisto dobro sodelujeva. Ti meni poveš, jaz tebi.

T: Kaj pa s šolo? Misliš, da bi se morala večkrat vključiti, bolj sodelovati s šolo, z njenimi učitelji stopiti v kontakt. Ker zdaj nisem imela stika s šolo. Je pa pomembno načelo sodelovalne prakse z vsemi udeleženi pri njenem problemu. Ona ima določene težave pri določenih predmetih in pri pomoči je pomembno, da vsi sodelujemo, ki smo udeleženi v tem. V šoli npr. razrednik, učitelj, svetovalna delavka in potem sem tu tudi jaz, kot inštruktorica, ki sem tudi vključena projekt učenja z Nino, vem kaj delamo, kako delamo. Misliš, da bi se lahko več vključila v šolo.

S: Hmm, kaj pa vem, je res, da je s šolo tud dobro včasih sodelovati, ampak jaz imam občutek, da kadarkoli... šola ve, da ti obstajaš, da jo ti inštruiraš, nisi jim neznanka, ampak sem dobila občutek, še posebno od svetovalne delavke, da zato, ker si bila njihova učenka, jih ne zanimaš toliko v kontekstu kako delaš z Nino, ampak kaj je s tabo. A razumeš? Takšen občutek imam jaz. Ti pa sama veš kakšen odnos si imela z njimi. In mislim, da je svetovalna delavka sama bila malo presenečena, da je pa Tanji ratal, ali kako naj rečem.

T: Pa mogoče ve še kakšen drug učitelj od tistih, ki poučujejo predmete, kjer ima Nina težave?

S: Ja, saj smo vsem povedal.

T: Pa nihče ni omenil, da bi mogoče stopil v stik z mano?

S: Ne, ker jaz mislim, da bi najprej šola mogla, ne ti. Ti si honorarc ali pa kakorkoli izven šole v prostem času. Če je pa šola tok zainteresirana in je hotela njej pomagati, s tem, da je naprej poskusila z najlažjo možnostjo, to je z DSP-jem (dodatna strokovna pomoč), to je najlažje za šolo. Ministrstvo krije. Jaz pa še vedno pravim, da je naša smrklja sposobna več, kakor pokaže. Ker ti če nič ne vlogaš, če se ti čist nič ne učiš, ni rezultata. Če bi se ona vsak dan učila, pa jo na začetku leta prosim, vmes jo prosim, pa ni nič od tega in se mi pol ne da več, ker nočem bit težka, čeprav sem težka, naj se pa sama mal nauči.

T: Že prej se hotela omeniti, da sodelujem tudi z enim učencem iz iste osnovne šole, ki jo obiskuje Nina in so iz te šole prosili, da stopim v stik s šolo. Pedagoginja mi je dala svoj mail...

S: Aha, pedagoginja, ne socialna delavka.

T: Ja, specialna pedagoginja, ki dela s tem fantom v šoli. Dobila sem pa tudi mail od njegove učiteljice za angleščino.

S: Aha, zanimivo.

T: Ja, in sodelujemo tako, da jim jaz sporočim kaj se uči, kako se pripravljala, oni tudi sporočijo kaj bo vprašan, kdaj bo vprašan, da lahko ponoviva. In nazadnje, ko je bila njegova mami na govorilnih, so ful pohvalili najino sodelovanje, da dobro delava. Meni je super in logično, da sodelujem z udeleženi v projektu učenja. Ampak tukaj, v Nininem primeru, pa ni bilo nikoli nobenega odziva, da bi kdorkoli hotel vstopiti v stik z mano.

S: No, ko si ravno to že omenila, sem dobila par asociacij. Jaz mislim oz. sem prepričana, da je tukaj zelo kriva učiteljica v Jevnici, kamor je Nina hodila 5 let. Nino je začela učiti v drugem razredu. Ta učiteljica jo je precej dol tlačila. V prvem razredu je imela Nina dobre ocene, glede na to, da je bila pogosto odsotna zaradi mačje bolezni. Takrat je ena druga učiteljica hodila domov Nino učiti in je bila zelo prijazna. V drugem razredu je prišla pa ta učiteljica in jo je sprva obravnavala kot vse ostale učence. Enkrat, ko so prišli z lokalne televizije, in je nekdo iz razreda moral prebrati nekaj, se je odločila za Nino. Ampak, ko jo je enkrat spoznala in ko je tudi mene spoznala, ki sem bila direktna, se je situacija spremenila. V tistem času je imela Nina subvencionirano prehrano in enkrat ji je njen sošolec dal rulado, ki so jo imeli za malico. Ta učiteljica je takrat rekla Nini pred celim razredom: »A ti pa moraš vse pojesti, a ti veš, da vi malice ne plačujete?« S tem zaznamuješ otroka in zaznamovala jo je še velikokrat kasneje.

T: Nina, to je moralo biti grozno zate.

S: V drugem razredu pa je imela Nina mačjo bolezen in je bila postrizena na balin in je ni zagovarjala oz. razložila drugim otrokom, kaj je z Nino narobe. Jaz sem ji potem rekla, da vem, da je veliko otrok zbolelo za to boleznijo in mi, ko smo prišli v Jevnico, nismo niti vedeli kaj to je. In da nihče ni sporočil iz šole, da razsaja mačja bolezen, tega ne sme biti. Jaz sem prepričana, da je Nina dobila to od sošolke.

T: Ok, zdaj ste nekako ugotavljali vzroke za to, da ima Nina slabe izkušnje s šolo, kar jo je zaznamovalo, verjetno tudi za naprej. Ker v prvih letih se gradi samopodoba in samozavest otroka. In če je otrok dol tlačjen, ima slabe izkušnje, potem je možnost, da bo imel nizko samozavest, ne bo prepričan v svoje sposobnosti, ali bo zmožen ali ne (nato podelim svojo izkušnjo).

Če nadaljujemo. Zanima me, kdo vse Nini pomaga pri učenju.

S: Večinoma ti, pri kakšnih malenkostih pa jaz.

T: Kaj pa v šoli?

S: V šoli pa... ko me lih učitelj pokliče, da ima cveke, da jo pol prisilimo na dopolnilni pouk. Na dopolnilni pouk ne hodi, kar je škoda, da ne izkoristi te možnosti.

T: In katera od teh pomoči najbolj pripomore k temu, da se Nina bolje uči.

S: Tvoja, največ ima od tega.

T: Pa bi si želela, da bi imela več pomoči v šoli?

S: Ja bi. Ampak ne DSP (dodatna strokovna pomoč).

T: Aha, ampak jaz imam pa dobre izkušnje sodelovanja s pedagoginjo, ki to izvaja z enim od učencev.

S: Ja, sam mene moti, ker učenca to zaznamuje potem naprej za srednjo šolo. To, da si imel DSP. Poglej, jaz imam pa prijateljico, ki ima otroka z DSP in ta fant ni mogel več naprej v srednjo. Brez DSP-ja je bil nesposoben. In ni mogel iti. Takrat mu je potekla ta pomoč in naprej ni sam mogel več. Enkrat je padel in potem je bilo konec.

T: Res? Ker osnovni pomen tega DSP-ja je, da se pomaga učencem, ki se težje učijo, jih naučiti, kako se sami učijo, pridobiti pozitivne izkušnje, zato da bi se bili kasneje v življenju bili sposobni sami učiti.

S: Ja, to je res, ampak ker je to plačljiva zadeva iz Ministrstva za šolstvo, to ni brezplačno, je zaradi tega pomembno koliko časa nek učenec koristi DSP. Časovno, a veš, ker je vse z denarjem povezano. Sicer tega ne povejo vsega, ampak tako je.

T: Jaz imam pa izkušnjo z učencem, ki ima DSP in s katerim se skupaj učiva, ki mu ta pomoč zelo koristi. In vem, da bi šlo temu fantu brez DSP-ja zelo težko. Dandanes je namreč praksa, da bi vsi učenci ostali v šoli, v šolo s prilagojenim programom se usmerja le najtežje primere. Če ima učenec težavo, se jo definira in se dela v tej smeri, da se mu prilagodi pomoč v okviru šole.

S: Ja, pogledaj, naša se nič ne nauči. S tem DSP-jem, kaj bi naredila?

T: A predlagali pa so, da bi dobila to pomoč?

S: Ja, predlagala je svetovalna delavka. Ampak to od šestega razreda naprej.

T: In kako je predstavila to pomoč?

S: Nič velik, kot pomoč, nič preveč. Zato sem se pa jaz pozanimala tudi drugje. Nisem bila za to. Absolutno ne. Pa ne zato, da bi njo hotela poveličevati. Ampak, jaz pravim, da če bi se ona učila in da ni rezultatov, potem ja. Ker pa vem, da se nič ne uči, razen s tabo, ko prideš in takrat so rezultati. Dobiva tudi petke in štirice. Zadnjič je pisala fiziko, se ni učila nič, in je dobila dve. Ampak ne, ona ima pomembnejše stvari, kot so video, facebook, kar jo veseli. Zato sem jaz proti tej pomoči, ker je to samo še večja potuha zanjo.

T: Ampak potem bi morali nekaj narediti na tem področju, ker sedaj to traja že nekaj časa. Veš, da je sposobna, ampak nima delovnih navad, da bi se usedla in ponovila. Tekom let jih ni pridobila. Ta DSP bi ji morda omogočil vsaj to, da bi jih pridobila. Imam izkušnjo s fantom, ki sem ga že prej omenila, da DSP omogoči tudi delovne navade. Pedagoginja in ta fant sta naredila urnik za vsako popoldne o tem koliko in kaj se mora učiti. In potem naslednji dan preverita kako je šlo.

S: Ja, to je fajn, ampak jaz sem prepričana, da ona ne bi.

T: Zato pa si tukaj tudi ti, ki bi jo vsak dan vprašala, kaj sta se zmenili, in bi ji omogočila učenje.

S: Sej jo tud tako, sej jo priganjam naj ponovi to in ono, ampak ni nič od tega, ker se jaz pol utrudim, men se to ne da. Nonstop isto se mi pa ne da.

T: Dobro. Potem mi pa povej še v čem ti vidiš slabosti, pomanjkljivosti učne pomoči, inštrukcij.

S: Le bolj stroga bi morala biti. Mogoče včasih čas, saj se ne moremo uskladiti in potem inštrukcije odpadejo. Ampak to nisi kriva ti, ker to ni tvoj ših.

T: Kaj pa dobre stani?

S: Predvsem so tvoji živci, potrpežljivost, podajanje znanja, ki ga obvladaš, na vseh področjih od matematike, kemije, fizike, karkoli te pač rabimo. In tudi ta odnos med vama je pozitiven, to da sta se tako ujeli. Ker lahko da med vama ne bi bilo kemije, si ne bi bili všeč, pa ne bi šlo. Tako da je to kar v redu.

T: Kaj pa to, da delava individualno?

S: Ja, to je tudi en velik plus.

T: Pa to da pridem na dom?

S: To pa sploh, to je pa krasno. Ali pa, da si včasih pripravljena, da k tebi pridemo.

T: Mogoče kakšni predlogi za izboljšanje?

S: Smo že vse omenile. Predvsem to, da si bolj stroga. Ne rečem prestroga. Ampak ko je preveč, da rečeš Nina, zdaj pa prosim, da sodeluješ. Ali pa klinec te gleda, zdaj pa grem.

T: Ja, vem kaj misliš. Saj, ko pridejo situacije, ko imam vsega dovolj, ji povem, da bom odšla, ker je brez veze nadaljevati in potem je hitro pripravljena naprej na sodelovanje. Ji povem, ko me kaj zmoti.

T: Barbara, najlepša hvala za sodelovanje.

S: Hvala tudi tebi.

9.7 Kodiranje – določanje pojmov in kategorij izjavam

Tabela 9.7.1: Kodiranje – določanje pojmov in kategorij Nininim izjavam

Št.	Oseba	Povzetek odgovora na vprašanje	Kod I – pojem	Kod II – kategorija
1	A	Matematika, kemija.	Oprelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
2	A	Socialna delavka v šoli.	Odkrivanje učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
3	A	Socialna delavka v šoli	Oseba, ki je odkrila učne težave	Šola v projektu pomoči – svetovalna služba
4	A	za razumevanje snovi potrebujem več časa in več razlage	Oprelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav

5	A	<i>pri nekaterih predmetih sem dobra, pri drugih pa precej slabša</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
6	A	<i>ne morem ostati zbrana dlje časa, vsaka stvar me hitro zmoti</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
7	A	<i>v šoli sem pogosto zaskrbljena in negotova</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
8	A	<i>pravijo mi, da bi glede na svoje sposobnosti lahko bila učno uspešnejša</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
9	A	<i>doma se težko spravim k delu za šolo</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
10	A	<i>Od šestega razreda naprej, ko sem iz podružnične šole prišla v Litijo.</i>	Odkrivanje učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
11	A	<i>ker sem bila dlje časa odsotna od pouka</i>	Vzrok učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
12	A	<i>ker me šola preveč utruja, čutim, da ne zmorem toliko dela naenkrat</i>	Vzrok učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
13	A	<i>pogosto</i>	Pogovor, zaupanje staršem o učnih težavah	Starši v projektu pomoči
14	A	<i>vedno</i>	Pripravljenost za pomoč s strani staršev	Starši v projektu pomoči
15	A	<i>pogosto</i>	Znanje, zmožnost pomoči s strani staršev	Starši v projektu pomoči
16	A	<i>pomanjkljive učne in delovne navade</i>	Pomoč staršev pri učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
17	A	<i>pomanjkljive učne in delovne navade</i>	Pomoč staršev pri učnih težavah	Starši v projektu pomoči
18	A	<i>pomanjkljive učne in delovne navade</i>	Pomoč inštruktorja pri učnih težavah	Inštruktor v projektu pomoči
19	A	<i>pomanjkljive učne in delovne navade</i>	Pomoč inštruktorja pri učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
20	A	<i>pomanjkljive učne in delovne navade</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
21	A	<i>kratkotrajna pozornost</i>	Pomoč inštruktorja pri učnih težavah	Inštruktor v projektu pomoči
22	A	<i>kratkotrajna pozornost</i>	Pomoč inštruktorja pri učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
23	A	<i>kratkotrajna pozornost</i>	Pomaga si sama pri učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
24	A	<i>kratkotrajna pozornost</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
25	A	<i>pomanjkanje volje in interesa za učenje</i>	Pomoč staršev pri učnih težavah	Starši v projektu pomoči
26	A	<i>pomanjkanje volje in interesa za učenje</i>	Pomoč staršev pri učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
27	A	<i>pomanjkanje volje in interesa za učenje</i>	Pomoč inštruktorja pri učnih težavah	Inštruktor v projektu pomoči
28	A	<i>pomanjkanje volje in interesa za učenje</i>	Pomoč inštruktorja pri učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
29	A	<i>pomanjkanje volje in interesa za učenje</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
30	A	<i>pogosti občutki nemoči, potrnosti</i>	Pomaga si sama pri učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
31	A	<i>pogosti občutki nemoči, potrnosti</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
32	A	<i>Prevelika trema pri spraševanju</i>	Pomaga si sama pri učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
33	A	<i>Prevelika trema pri spraševanju</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
34	A	<i>Najlažje se obrnem na inštruktorico.</i>	Dostopnost inštruktorice	Inštruktor v projektu pomoči
35	A	<i>Srednje rada hodim k dopolnilnem pouku</i>	Obisk dopolnilnega pouka.	Šola v projektu pomoči –

				dopolnilni pouk
36	A	<i>Učitelj mi pri dopolnilnem pouku premalo pomaga</i>	Vzrok nezadovoljstva z dopolnilnim poukom	Šola v projektu pomoči – dopolnilni pouk
37	A	<i>Pri dopolnilnem pouku ni nič drugače kot pri pouku</i>	Vzrok nezadovoljstva z dopolnilnim poukom	Šola v projektu pomoči – dopolnilni pouk
38	A	<i>še uspešno</i>	Ocena pomoči sošolcev	Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči
39	A	<i>še uspešno</i>	Ocena pomoči sošolcev	Sošolci v projektu pomoči
40	A	<i>manj uspešno</i>	Ocena pomoči dopolnilnega pouka	Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči
41	A	<i>manj uspešno</i>	Ocena pomoči dopolnilnega pouka	Šola v projektu pomoči – dopolnilni pouk
42	A	<i>manj uspešno</i>	Ocena pomoči učitelja, pri katerem ima težave	Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči
43	A	<i>manj uspešno</i>	Ocena pomoči učitelja, pri katerem ima težave	Šola v projektu pomoči – učitelj, pri katerem ima težave
44	A	<i>še uspešno</i>	Ocena pomoči prostovoljca	Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči
45	A	<i>še uspešno</i>	Ocena pomoči prostovoljca	Prostovoljci v projektu pomoči
46	A	<i>povsem neuspešno</i>	Ocena pomoči šolske svetovalne službe	Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči
47	A	<i>povsem neuspešno</i>	Ocena pomoči šolske svetovalne službe	Šola v projektu pomoči – svetovalna služba
48	A	<i>zelo uspešno</i>	Ocena pomoči inštruktorja	Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči
49	A	<i>zelo uspešno</i>	Ocena pomoči inštruktorja	Inštruktor v projektu pomoči
50	A	<i>manj uspešno</i>	Ocena pomoči staršev	Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči
51	A	<i>manj uspešno</i>	Ocena pomoči staršev	Starši v projektu pomoči
52	A	<i>še uspešno</i>	Ocena pomoči prijateljev	Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči
53	A	<i>še uspešno</i>	Ocena pomoči prijateljev	Prijatelji v projektu pomoči
54	A	<i>ker se učitelj več ukvarja z drugimi kot z mano</i>	Vzrok nezadovoljstva z dopolnilnim poukom	Šola v projektu pomoči – dopolnilni pouk
55	A	<i>ker se ne zanima zame, mu je vseeno.</i>	Vzrok nezadovoljstva	Šola v projektu pomoči – učitelj, pri katerem ima težave
56	A	<i>nikoli</i>	Šola v projektu pomoči – svetovalna služba	Iskanje nasveta in pomoči
57	A	<i>nikoli</i>	Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri šolski svetovalni službi	Šola v projektu pomoči – svetovalna služba
58	A	<i>nikoli</i>	Šola v projektu pomoči – razrednik	Iskanje nasveta in pomoči
59	A	<i>nikoli</i>	Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri razredniku	Šola v projektu pomoči – razrednik
60	A	<i>pogosto</i>	Starši v projektu pomoči – mama	Iskanje nasveta in pomoči
61	A	<i>pogosto</i>	Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri mami	Starši v projektu pomoči
62	A	<i>redko</i>	Starši v projektu pomoči – oče	Iskanje nasveta in pomoči
63	A	<i>redko</i>	Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri očetu	Starši v projektu pomoči
64	A	<i>pogosto</i>	Sošolci v projektu pomoči	Iskanje nasveta in pomoči
65	A	<i>pogosto</i>	Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri sošolcih	Sošolci v projektu pomoči
66	A	<i>nikoli</i>	Šola v projektu pomoči – učitelj, pri katerem ima težave	Iskanje nasveta in pomoči
67	A	<i>nikoli</i>	Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri učitelju, pri katerem imam učne težave	Šola v projektu pomoči – učitelj, pri katerem ima težave
68	A	<i>pogosto</i>	Prijatelji v projektu pomoči	Iskanje nasveta in pomoči
69	A	<i>pogosto</i>	Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri prijateljih	Prijatelji v projektu pomoči

70	A	<i>pogosto</i>	Inštruktor v projektu pomoči	Iskanje nasveta in pomoči
71	A	<i>pogosto</i>	Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri inštruktorju	Inštruktor v projektu pomoči
72	A	<i>Ker vse takoj sporoči staršem.</i>	Vzrok nezadovoljstva	Šola v projektu pomoči – razrednik
73	A	<i>Imam slabe izkušnje z njo.</i>	Vzrok nezadovoljstva	Šola v projektu pomoči – svetovalna služba
74	A	<i>Ker mi ne zna pomagati.</i>	Vzrok nezadovoljstva	Šola v projektu pomoči – učitelj, pri katerem ima težave
75	A	<i>Srednje</i>	Šola v projektu pomoči – razrednik	Prizadevanje posameznih ljudi pri reševanju učnih težav
76	A	<i>Srednje</i>	Prizadevanje razrednika pri reševanju učnih težav	Šola v projektu pomoči – razrednik
77	A	<i>malo</i>	Šola v projektu pomoči – učitelj, pri katerem ima težave	Prizadevanje posameznih ljudi pri reševanju učnih težav
78	A	<i>malo</i>	Prizadevanje učitelja, pri katerem ima težave pri reševanju učnih težav	Šola v projektu pomoči – učitelj, pri katerem ima težave
79	A	<i>malo</i>	Šola v projektu pomoči – svetovalna služba	Prizadevanje posameznih ljudi pri reševanju učnih težav
80	A	<i>malo</i>	Prizadevanje šolske svetovalne službe pri reševanju učnih težav	Šola v projektu pomoči – svetovalna služba
81	A	<i>zelo</i>	Inštruktor v projektu pomoči	Prizadevanje posameznih ljudi pri reševanju učnih težav
82	A	<i>zelo</i>	Prizadevanje inštruktorja pri reševanju učnih težav	Inštruktor v projektu pomoči
83	A	<i>imam razvito domišljijo, sem ustvarjalna</i>	Zavedanje svojega močnega področja	Močna področja
84	A	<i>sem praktična, spretna pri vsakdanjih opravilih, rada pomagam</i>	Zavedanje svojega močnega področja	Močna področja
85	A	<i>močno me zanima in veseli likovno področje</i>	Zavedanje svojega močnega področja	Močna področja
86	A	<i>Močno me zanima in veseli glasba</i>	Zavedanje svojega močnega področja	Močna področja
87	A	<i>Zelo rada sem v naravi, rada se ukvarjam z živalmi</i>	Zavedanje svojega močnega področja	Močna področja
88	A	<i>Učitelji poznajo moje močno področje, vendar nanj niso posebej pozorni.</i>	Upoštevanje močnega področja s strani šole	Močna področja
89	A	<i>Učitelji poznajo moje močno področje, vendar nanj niso posebej pozorni.</i>	Upoštevanje močnega področja	Šola v projektu pomoči
90	A	<i>Ne vem.</i>	Počutje v razredu med sošolci	Sošolci v projektu pomoči
91	A	<i>Sošolci me odklanjajo in zavračajo, posmehujejo se mojim težavam, napakam in neuspehom.</i>	Obnašanje sošolcev v zvezi z njenimi učnimi težavami	Sošolci v projektu pomoči
92	A	<i>več časa, pozornosti in naklonjenosti učiteljev</i>	Potrebuje za lažje reševanje učnih težav	Predlogi za izboljšanje pomoči
93	A	<i>več informacij o tem, kako naj se učim</i>	Potrebuje za lažje reševanje učnih težav	Predlogi za izboljšanje pomoči
94	A	<i>Ja, se zanimaš</i>	Osebnostni odnos - zanimanje	Inštrukcije – delovni odnos
95	A	<i>Dovolj me podpiraš.</i>	Osebnostni odnos - podpora	Inštrukcije – delovni odnos
96	A	<i>Normalna pričakovanja. Pričakuješ toliko, kolikor sem sposobna.</i>	Pričakovanja v okviru sposobnosti	Inštrukcije – poučevalna praksa
97	A	<i>sama lahko zbiram in me upoštevaš</i>	Etika udeležnosti	Inštrukcije – delovni odnos
98	A	<i>je koristna (tvoja pomoč)</i>	Koristnost pomoči	Inštrukcije – rezultati pomoči
99	A	<i>če te ne bi bilo, bi bilo več negativnih ocen</i>	Uspeh v šoli	Inštrukcije – rezultati pomoči
100	A	<i>Ja, si ugotovila moj stil učenja, da si bolj zapomnim, če pobarvamo</i>	Prilagajanje metod in oblik dela	Inštrukcije – poučevalna praksa
101	A	<i>na kartončke napisale formule, kar se mi zdi zelo v</i>	Prilagajanje metod in oblik dela	Inštrukcije – poučevalna

		redu.		praksa
102	A	<i>Ja, ti se pripraviš</i>	Pripravljenost	Inštrukcije – poučevalna praksa
103	A	<i>potem, ko to obdelava, pa preideva na tisto, kar jaz hočem</i>	Upoštevanje /etika udeležnosti	Inštrukcije – poučevalna praksa/delovni odnos
104	A	<i>pregledaš cel zvezek in vidiš kaj delamo, zato veš kaj delamo in tisto ponovimo</i>	Prilagajanje metod in oblik dela	Inštrukcije – poučevalna praksa
105	A	<i>Potem pa če hočem še jaz kaj ponoviti, pa še tisto narediva.</i>	Prilagajanje metod in oblik dela /etika udeležnosti	Inštrukcije – poučevalna praksa/delovni odnos
106	A	<i>mi je bolje, da vse ponoviva, ker je bolje zame</i>	Strinjanje z načinom dela	Inštrukcije – poučevalna praksa
107	A	<i>Učim se, ker vem, da je to dobro zame</i>	Notranja motivacija	Inštrukcije – motivacija
108	A	<i>Zato, da nimam negativnih ocen</i>	Zunanja motivacija	Inštrukcije – motivacija
109	A	<i>Da ne bom mela popravca</i>	Zunanja motivacija	Inštrukcije – motivacija
110	A	<i>Neprijeten občutek, (če dobim slabo oceno)</i>	Doživljanje neuspeha	Soočenje s stresno situacijo
111	A	<i>pri testu, vem da bi se lahko več učila, bolj potrudila, dala več od sebe,</i>	Doživljanje pred soočenjem s preizkusom znanja	Soočenje s stresno situacijo
112	A	<i>ampak potem pride kot ena blokada pred testom</i>	Doživljanje ob soočenju s preizkusom znanja	Soočenje s stresno situacijo
113	A	<i>Dobim test in vidim nalogo in potem kot da bi ena blokada dol padla.</i>	Doživljanje ob soočenju s preizkusom znanja	Soočenje s stresno situacijo
114	A	<i>vedno upam na pozitivno,</i>	Doživljanje po soočenju s preizkusom znanja	Soočenje s stresno situacijo
115	A	<i>ko pa dobim test, sem pa razočarana.</i>	Doživljanje neuspeha	Soočenje s stresno situacijo
116	A	<i>Se poskusim spopasti z oviro</i>	Soočenje s preizkusom znanja	Soočenje s stresno situacijo
117	A	<i>V šoli ne bi šla nikoli do učiteljice in jo prosila, če sem lahko kdaj drugič vprašana.</i>	Soočenje s preizkusom znanja	Soočenje s stresno situacijo
118	A	<i>Sem pa večkrat bolna in zato mislijo, da se s tem izogibam testom in spraševanjem.</i>	Izogibanje preizkusu znanja	Soočenje s stresno situacijo
119	A	<i>To se je zgodilo enkrat (da sem ostala doma, da bi se izognila spraševanju), ko me je bilo strah da bo matematika spet kol.</i>	Izogibanje preizkusu znanja	Soočenje s stresno situacijo
120	A	<i>Mi pa gre na živce, ko mi drugi skoz očitavajo, da se z boleznijo izogibam spraševanju.</i>	Izogibanje preizkusu znanja	Soočenje s stresno situacijo
121	A	<i>Obojestranska komunikacija.</i>	Dogovorni - komunikacija	Inštrukcije – stil vodenja
122	A	<i>Vloge so jasne</i>	Dogovorni - vloge	Inštrukcije – stil vodenja
123	A	<i>situacija podobna kot v šoli - ti si učiteljica in jaz te moram poslušati</i>	Ukazovalni -vloge	Inštrukcije – stil vodenja
124	A	<i>Ja ne vem, kakšna pravila sigurno so, ampak se jih nismo dogovorili</i>	Nedogovorni - neukazovalni - pravila	Inštrukcije – stil vodenja
125	A	<i>Upoštevati te moram, to itak</i>	Ukazovalni - avtoriteta	Inštrukcije – stil vodenja
126	A	<i>Učim se s tabo, ker vem, da moram, zaradi sebe, vem da je to zame dobro in</i>	Notranja motivacija	Inštrukcije – motivacija
127	A	<i>vem, da se od tebe lahko nekaj naučim.</i>	Dogovorni - avtoriteta	Inštrukcije – stil vodenja
128	A	<i>Obojestranska odgovornost</i>	Dogovorni - odgovornost	Inštrukcije – stil vodenja
129	A	<i>Jaz mislim, da sva se (dogovorili, kako bova sodelovali)</i>	Dogovor o sodelovanju	Inštrukcije – delovni odnos
130	A	<i>Drugače te ne bi imela za inštruktorico, če se ne bi strinjala</i>	Dogovor o sodelovanju	Inštrukcije – delovni odnos
131	A	<i>Ja, najprej sva se trudili za angleščino, potem je pa to zlaufalo, zdej pa imava matematiko in kemijo.</i>	Uspeh v šoli	Inštrukcije – rezultati pomoči
132	A	<i>Veš kaj mi ne gre oz. ti jaz povem in potem se za to učiva</i>	Etika udeležnosti/upoštevanje	Inštrukcije – delovni odnos/poučevalna praksa
133	A	<i>Ni samo učenje (med nama), se tudi dobro razumeva</i>	Osebnostni odnos - razumevanje	Inštrukcije – delovni odnos
134		<i>Ni samo učenje (med nama), se tudi dobro razumeva</i>	Odnos	Inštrukcije – prednosti
135	A	<i>Ti zaupam kakšne stvari, pa tudi ti kaj meni poveš.</i>	Osebnostni odnos - zaupanje	Inštrukcije – delovni odnos
136	A	<i>Mi tud rečeš, če ti neki ni v redu, če te ne poslušam, mi poveš, da si razočarana, jezna</i>	Osebnostno vodenje	Inštrukcije – delovni odnos
137	A	<i>Ja itak, jih upoštevam (moja močna področja)</i>	Perspektiva moči	Inštrukcije – delovni odnos
138		<i>Ja itak, jih upoštevam (moja močna področja)</i>	Upoštevanje s strani inštruktorja	Močna področja
139	A	<i>Po mojem jih čisto dovolj vključiš (starše v projekt učenja)</i>	Sodelovanje s starši	Inštrukcije – sodelovalna praksa
140	A	<i>Ne (sodeluješ s šolo).</i>	Sodelovanje s šolo	Inštrukcije – sodelovalna praksa

141	A	<i>Ja fajn bi bilo če bi sodelovala, ampak mi je tudi tako fajn</i>	Sodelovanje s šolo	Instrukcije – sodelovalna praksa
142	A	<i>V redu odnos.</i>	Osebnost - dober odnos	Instrukcije – delovni odnos
143		<i>V redu odnos.</i>	Odnos	Instrukcije – prednosti
144	A	<i>Res se razumeva</i>	Osebnost - razumevanje	Instrukcije – delovni odnos
145		<i>Res se razumeva</i>	Odnos	Instrukcije – prednosti
146	A	<i>Jih ni (pomankljivosti pri inštrukcijah).</i>	Ni pomankljivosti	Instrukcije – pomankljivosti
147	A	<i>Da smo ena na eno</i>	Individualno delo	Instrukcije – prednost
148	A	<i>meni se posvetiš, ne tako kot v šoli, kjer mora učitelj vsem dati pozornost.</i>	Individualno delo	Instrukcije – prednost
149		<i>meni se posvetiš,</i>	Osebnost - posvečanje	Instrukcije – delovni odnos
150	A	<i>ne tako kot v šoli, kjer mora učitelj vsem dati pozornost.</i>	Slabost	Šola v projektu pomoči
151	A	<i>To (da se učimo pri meni doma je v redu. Fajn pa mi je bilo tudi, ko sem šla k tebi</i>	Učno okolje	Instrukcije – prednost
152	A	<i>To (da se učimo pri meni doma je v redu. Fajn pa mi je bilo tudi, ko sem šla k tebi</i>	Učno okolje	Instrukcije – poučevalna praksa
153	A	<i>(Predlog za izboljšanje): Da bi večkrat prišla</i>	Pogostejše instrukcije	Instrukcije – predlog za izboljšanje
154	A	<i>Ja, bi (si želela biti več vključena v šoli)</i>	Želja po pomoči s strani šole	Šola v projektu pomoči
155	A	<i>ko sem na dopolnilnem pouku, se mi nič (učiteljica) ne posveča</i>	Vzrok nezadovoljstva z dopolnilnim poukom	Šola v projektu pomoči – dopolnilni pouk
156	A	<i>Moti me to, ker nas je več pri dopolnilnem in je tako kot pri pouku</i>	Vzrok nezadovoljstva z dopolnilnim poukom	Šola v projektu pomoči – dopolnilni pouk

Tabela 9.7.2: Kodiranje – določanje pojmov in kategorij Janovim izjavam

1	B	<i>Angleščina</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
2	B	<i>Sam</i>	Odkrivanje učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
3	B	<i>imam več težav pri težjih nalogah, ki zahtevajo več logičnega razmišljanja;</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
4	B	<i>pri nekaterih predmetih sem dober, pri drugih pa precej slabši;</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
5	B	<i>počasneje se prilagam spremembam (težko se »umirim« in pripravim k zbranemu delu npr. po telovadbi)</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
6	B	<i>velika razlika je med mojimi pisnimi izdelki in ustnim znanjem;</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
7	B	<i>imam večje težave pri branju</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
8	B	<i>doma se težko spravim k delu za šolo.</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav

9	B	<i>Imam jih od začetka šolanja.</i>	Odkrivanje učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
10	B	<i>za šolsko delo mi manjka volje in interesa;</i>	Vzrok učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
11	B	<i>zaradi posebnih težav pri branju;</i>	Vzrok učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
12	B	<i>zaradi pomanjkljive razlage v šoli.</i>	Vzrok učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
13	B	<i>Včasih.</i>	Pogovor, zaupanje staršem o učnih težavah	Starši v projektu pomoči
14	B	<i>Včasih.</i>	Pripravljenost za pomoč s strani staršev	Starši v projektu pomoči
15	B	<i>Pogosto.</i>	Znanje, zmožnost pomoči s strani staršev	Starši v projektu pomoči
16		<i>počasnejše doajmanje in slabše logično sklepanje</i>	Pomoč posebnega strokovnjaka pri učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
17	B	<i>počasnejše doajmanje in slabše logično sklepanje</i>	Pomoč posebnega strokovnjaka pri učnih težavah	Šola v projektu pomoči – posebni strokovnjak
18	B	<i>počasnejše doajmanje in slabše logično sklepanje</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
19		<i>posebne težave pri branju</i>	Pomoč posebnega strokovnjaka pri učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
20	B	<i>posebne težave pri branju</i>	Pomoč posebnega strokovnjaka pri učnih težavah	Šola v projektu pomoči – posebni strokovnjak
21	B	<i>posebne težave pri branju</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
22		<i>posebne težave pri pisanju</i>	Pomoč posebnega strokovnjaka pri učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
23	B	<i>posebne težave pri pisanju</i>	Pomoč posebnega strokovnjaka pri učnih težavah	Šola v projektu pomoči – posebni strokovnjak
24	B	<i>posebne težave pri pisanju</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
25		<i>pomanjkanje volje in interesa za učenje</i>	Pomoč inštruktorja	Pomoč pri učnih težavah
26	B	<i>pomanjkanje volje in interesa za učenje</i>	Pomoč inštruktorja pri učnih težavah	Inštruktor v projektu pomoči
27		<i>pomanjkanje volje in interesa za učenje</i>	Pomoč učitelja, pri učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
28	B	<i>pomanjkanje volje in interesa za učenje</i>	Pomoč učitelja, pri učnih težavah	Šola v projektu pomoči – učitelj, pri katerem ima težave
29	B	<i>pomanjkanje volje in interesa za učenje</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
30		<i>pogosti občutki nemoči, potrnosti</i>	Pomoč posebnega strokovnjaka pri učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
31	B	<i>pogosti občutki nemoči, potrnosti</i>	Pomoč posebnega strokovnjaka pri učnih težavah	Šola v projektu pomoči – posebni strokovnjak
32	B	<i>pogosti občutki nemoči, potrnosti</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
33		<i>prevelika trema pri spraševanju</i>	Pomaga si sam	Pomoč pri učnih težavah
34		<i>prevelika trema pri spraševanju</i>	Pomoč inštruktorja pri učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
35	B	<i>prevelika trema pri spraševanju</i>	Pomoč inštruktorja pri učnih težavah	Inštruktor v projektu pomoči
36	B	<i>prevelika trema pri spraševanju</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
37		<i>hitra utrudljivost</i>	Pomoč inštruktorja pri učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
38	B	<i>hitra utrudljivost</i>	Pomoč inštruktorja pri učnih težavah	Inštruktor v projektu pomoči
39		<i>hitra utrudljivost</i>	Pomoč učitelja, pri učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
40	B	<i>hitra utrudljivost</i>	Pomoč učitelja, pri učnih težavah	Šola v projektu pomoči – učitelj, pri katerem ima težave
41	B	<i>hitra utrudljivost</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
42		<i>nevtrajnost pri delu, nedokončanje nalog</i>	Pomaga si sam	Pomoč pri učnih težavah
43	B	<i>nevtrajnost pri delu, nedokončanje nalog</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav

44	B	<i>Najlažje zaprosim za pomoč inštruktorice</i>	Dostopnost inštruktorice	Inštruktor v projektu pomoči
45	B	<i>Najlažje zaprosim za pomoč razrednika</i>	Dostopnost razrednika	Šola v projektu pomoči – razrednik
46	B	<i>Najlažje zaprosim za pomoč sošolce</i>	Dostopnost sošolcev	Sošolci v projektu pomoči
47	B	<i>Najlažje zaprosim za pomoč učitelja, pri katerem imam težave</i>	Dostopnost učitelja, pri katerem ima težave	Šola v projektu pomoči – učitelj pri katerem ima težave
48	B	<i>Včasih.</i>	Obisk dopolnilnega pouka	Šola v projektu pomoči – dopolnilni pouk
49	B	<i>dopolnilni pouk je ob neprimernem času</i>	Vzrok nezadovoljstva z dopolnilnim poukom	Šola v projektu pomoči – dopolnilni pouk
50	B	<i>dopolnilni pouk je zame prevelika dodatna obremenitev.</i>	Vzrok nezadovoljstva z dopolnilnim poukom	Šola v projektu pomoči – dopolnilni pouk
51	B	<i>Manj uspešno</i>	Ocena pomoči sošolcev	Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči
52	B	<i>Manj uspešno</i>	Ocena pomoči sošolcev	Sošolci v projektu pomoči
53	B	<i>Manj uspešno</i>	Ocena pomoči dopolnilnega pouka	Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči
54	B	<i>Manj uspešno</i>	Ocena pomoči dopolnilnega pouka	Šola v projektu pomoči – dopolnilni pouk
55	B	<i>Še uspešno</i>	Ocena pomoči učitelja, pri katerem ima težave	Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči
56	B	<i>Še uspešno</i>	Ocena pomoči učitelja, pri katerem ima težave	Šola v projektu pomoči – učitelj, pri katerem ima težave
57	B	<i>Zelo uspešno</i>	Ocena pomoči prostovoljca	Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči
58	B	<i>Zelo uspešno</i>	Ocena pomoči prostovoljca	Prostovoljci v projektu pomoči
59	B	<i>Zelo uspešno</i>	Ocena pomoči šolske svetovalne službe	Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči
60	B	<i>Zelo uspešno</i>	Ocena pomoči šolske svetovalne službe	Šola v projektu pomoči – svetovalna služba
61	B	<i>zelo uspešno</i>	Ocena pomoči inštruktorja	Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči
62	B	<i>zelo uspešno</i>	Ocena pomoči inštruktorja	Inštruktor v projektu pomoči
63	B	<i>manj uspešno</i>	Ocena pomoči staršev	Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči
64	B	<i>manj uspešno</i>	Ocena pomoči staršev	Starši v projektu pomoči
65		<i>Zelo pogosto</i>	Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri šolski svetovalni službi	Iskanje nasveta in pomoči
66	B	<i>Zelo pogosto</i>	Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri šolski svetovalni službi	Šola v projektu pomoči – svetovalna služba
67		<i>Zelo pogosto</i>	Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri razredniku	Iskanje nasveta in pomoči
68	B	<i>Zelo pogosto</i>	Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri razredniku	Šola v projektu pomoči – razrednik
69		<i>Zelo pogosto</i>	Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri mami	Iskanje nasveta in pomoči
70	B	<i>Zelo pogosto</i>	Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri mami	Starši v projektu pomoči
71		<i>Zelo pogosto</i>	Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri očetu	Iskanje nasveta in pomoči
72	B	<i>Zelo pogosto</i>	Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri očetu	Starši v projektu pomoči
73		<i>Redko</i>	Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri sošolcih	Iskanje nasveta in pomoči
74	B	<i>Redko</i>	Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri sošolcih	Sošolci v projektu pomoči
75		<i>Zelo pogosto</i>	Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri učitelju, pri katerem ima učne težave	Iskanje nasveta in pomoči
76	B	<i>Zelo pogosto</i>	Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri učitelju, pri katerem ima učne težave	Šola v projektu pomoči – učitelj, pri katerem ima težave
77		<i>Redko</i>	Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri prijateljih	Iskanje nasveta in pomoči

78	B	<i>Redko</i>	Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri prijateljih	Prijatelji v projektu pomoči
79		<i>Zelo pogosto</i>	Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri inštruktorju	Iskanje nasveta in pomoči
80	B	<i>Zelo pogosto</i>	Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri inštruktorju	Inštruktor v projektu pomoči
81		<i>Zelo</i>	Prizadevanje razrednika pri reševanju učnih težav	Prizadevanje posameznih ljudi pri reševanju učnih težav
82	B	<i>Zelo</i>	Prizadevanje razrednika pri reševanju učnih težav	Šola v projektu pomoči – razrednik
83		<i>Zelo</i>	Prizadevanje učitelja, pri katerem ima težave, pri reševanju učnih težav	Prizadevanje posameznih ljudi pri reševanju učnih težav
84	B	<i>Zelo</i>	Prizadevanje učitelja, pri katerem ima težave, pri reševanju učnih težav	Šola v projektu pomoči – učitelj, pri katerem ima težave
85		<i>Zelo</i>	Prizadevanje šolske svetovalne službe pri reševanju učnih težav	Prizadevanje posameznih ljudi pri reševanju učnih težav
86	B	<i>Zelo</i>	Prizadevanje šolske svetovalne službe pri reševanju učnih težav	Šola v projektu pomoči – svetovalna služba
87		<i>Zelo</i>	Prizadevanje specialnega pedagoga pri reševanju učnih težav	Prizadevanje posameznih ljudi pri reševanju učnih težav
88	B	<i>Zelo</i>	Prizadevanje specialnega pedagoga pri reševanju učnih težav	Šola v projektu pomoči – posebni strokovnjak
89		<i>Srednje</i>	Prizadevanje zdravnika pri reševanju učnih težav	Prizadevanje posameznih ljudi pri reševanju učnih težav
90	B	<i>Srednje</i>	Prizadevanje zdravnika pri reševanju učnih težav	Zdravnik v projektu pomoči
91		<i>zelo</i>	Prizadevanje inštruktorja pri reševanju učnih težav	Prizadevanje posameznih ljudi pri reševanju učnih težav
92	B	<i>zelo</i>	Prizadevanje inštruktorja pri reševanju učnih težav	Inštruktor v projektu pomoči
93	B	<i>dobro se ustno izražam</i>	Zavedanje svojega močnega področja	Močno področje
94	B	<i>sem praktičen, spreten pri vsakdanjih opravilih, rad pomagam</i>	Zavedanje svojega močnega področja	Močno področje
95	B	<i>sem dober organizator, rad vodim druge</i>	Zavedanje svojega močnega področja	Močno področje
96	B	<i>močno me zanima in veseli likovno področje</i>	Zavedanje svojega močnega področja	Močno področje
97	B	<i>Na svojem močnem področju sem večkrat deležen pohvale.</i>	Upoštevanje močnega področja s strani šole	Močno področje
98	B	<i>Na svojem močnem področju sem večkrat deležen pohvale.</i>	Upoštevanje močnega področja	Šola v projektu pomoči
99	B	<i>Zelo dobro</i>	Počutje v razredu med sošolci	Sošolci v projektu pomoči
100	B	<i>Sošolci me spodbujajo in podpirajo, veselijo se mojega napredovanja.</i>	Obnašanje sošolcev v zvezi z učnimi težavami	Sošolci v projektu pomoči
101	B	<i>več časa in več pozornosti staršev</i>	Potrebuje za lažje reševanje učnih težav	Predlogi za izboljšanje pomoči
102	B	<i>več časa, pozornosti in naklonjenosti učiteljev</i>	Potrebno za lažje reševanje učnih težav	Predlogi za izboljšanje pomoči
103	B	<i>nekoga, s katerim bi hkrati prijateljeval, hkrati pa bi se skupaj z njim učil in pripravljaj za šolo</i>	Potrebno za lažje reševanje učnih težav	Predlog za izboljšanje pomoči
104	B	<i>več informacij o tem, kam naj se obrnem po nasvet ali po pomoč.</i>	Potrebno za lažje reševanje učnih težav	Predlog za izboljšanje pomoči
105	B	<i>Šola me zelo podpira</i>	Zadovoljstvo s pomočjo šole	Šola v projektu pomoči
106	B	<i>Zelo sem vesel, ker imam DSP</i>	Zadovoljstvo s pomočjo šole	Šola v projektu pomoči
107	B	<i>Naj še naprej tako delajo z mano.</i>	Zadovoljstvo s pomočjo šole	Šola v projektu pomoči
108	B	<i>Ja, dosti se zanimaš</i>	Osebnostni odnos - zanimanje	Inštrukcije – delovni odnos
109	B	<i>Me podpiraš</i>	Osebnostni odnos - podpora	Inštrukcije – delovni odnos
110	B	<i>Lih prav, kakor sem sposoben.</i>	Pričakovanja v okviru sposobnosti	Inštrukcije – poučevalna praksa

111	B	Skupaj se zmeniva kaj bova delala.	Dogovor o sodelovanju	Instrukcije – delovni odnos
112	B	Ja (tvoja pomoč pomaga pri ocenah)	Boljše ocene	Instrukcije – rezultati pomoči
113	B	Ja, sedaj se tudi sam bolje učim	Boljše delovne navade	Instrukcije – rezultati pomoči
114	B	Ja, z miselnimi vzorci se najboljše učim.	Prilagajanje metod in oblik dela	Instrukcije – poučevalna praksa
115	B	Ja, delava tako (da upoštevaš moj učni stil)	Prilagajanje metod in oblik dela	Instrukcije – poučevalna praksa
116	B	lahko pa bi še večkrat uporabila miselne vzorce	Izboljšanje poučevalne prakse	Instrukcije – predlogi
117	B	Primeren (način poučevanja)	Primeren pristop	Instrukcije – poučevalna praksa
118	B	In delava tisto kar rabim	Upoštevanje	Instrukcije – poučevalna praksa
119	B	Sam vem, da je dobro zame.	Notranja motivacija	Instrukcije – motivacija
120	B	Razočaran	Doživljanje neuspeha	Soočenje s stresno situacijo
121	B	Se ne izmikam.	Soočenje s preizkusom znanja	Soočenje s stresno situacijo
122	B	se pogovarjava in poslušava.	Dogovorni - komunikacija/etika udeležnosti	Instrukcije – stil vodenja/delovni odnos
123	B	Sva se zmenila glede vlog	Dogovorni - vloge/dogovor o sodelovanju	Instrukcije – stil vodenja/delovni odnos
124	B	Nimava pravil.	Nedogovorni – neukazovalni - pravila	Instrukcije – stil vodenja
125	B	Ker znaš.	Dogovorni - avtoriteta	Instrukcije – stil vodenja
126	B	Obadva sva odgovorna.	Dogovorni - odgovornost	Instrukcije – stil vodenja
127	B	Ja, to sva se zmenila kako bova delala	Dogovor o sodelovanju	Instrukcije – delovni odnos
128	B	Ja, veva kaj mi ne gre pri angleščini in se učiva tako, da bi imel pozitivne ocene.	Osebnostno vodenje - sledenje zelenim izidom	Instrukcije – delovni odnos
129		Ja, veva kaj mi ne gre pri angleščini in se učiva tako, da bi imel pozitivne ocene.	Etika udeležnosti, instrumentalna definicija problema	Instrukcije – delovni odnos
130	B	Me poslušaj	Etika udeležnosti/dogovorni	Instrukcije – delovni odnos/stil vodenja
131	B	pogovarjava se tudi o drugih stvareh	Oseben odnos - razumevanje	Instrukcije – delovni odnos
132	B	Poudarjaš tisto, kar znam.	Perspektiva moči	Instrukcije – delovni odnos
133		Poudarjaš tisto, kar znam.	Upoštevanje močnih področij s strani inštruktorja	Močna področja
134	B	Dosti sodeluješ (s starši)	Sodelovanje s starši	Instrukcije – sodelovalna praksa
135	B	V redu je, da si začela z njimi (šola) sodelovati.	Sodelovanje s šolo	Instrukcije – sodelovalna praksa
136	B	Dober odnos imava	Odnos	Instrukcije – prednosti
137	B	Ni nobene.	Ni pomanjkljivosti	Instrukcije – pomanjkljivosti
138	B	Da imam boljše ocene.	Uspeh v šoli	Instrukcije – rezultati
139	B	Da delava tako kot do zdaj.	Zadovoljstvo z dosedanjim delom	Instrukcije – predlogi

Tabela 9.7.3: Kodiranje – določanje pojmov in kategorij Matejinim izjavam

1	C	Angleščina.	Opredelevanje učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
2	C	na podlagi negativnih ocen	Odkrivanje učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
3	C	sama sem opazila pri delu za šolo doma.	Odkrivanje učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
4	C	sama sem opazila pri delu za šolo doma.	Odkrivanje učnih težav	Starši v projektu pomoči
5	C	učno gradivo osvaja počasneje kot vrstniki	Opredelevanje učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
6	C	ima težave pri težjih nalogah, ki zahtevajo logično razmišljanje;	Opredelevanje učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
7	C	v učni učinkovitosti zelo niha (od dneva do dneva, od predmeta do predmeta ipd.);	Opredelevanje učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
8	C	velika razlika je med njegovimi pisnimi izdelki in ustnim znanjem	Opredelevanje učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav

9	C	<i>ima večje težave pri pisanju</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
10	C	<i>Imel jih je že v drugem oz. tretjem razredu.</i>	Odkrivanje učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
11	C	<i>Počasneje dojema, slabše logično sklepa.</i>	Vzrok učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
12	C	<i>Starši mu pri učenju ne znajo pomagati.</i>	Vzrok učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
13	C	<i>Starši mu pri učenju ne znajo pomagati.</i>	Zmožnost pomoči s strani staršev	Starši v projektu pomoči
14	C	<i>Zelo pogosto.</i>	Pogovor, zaupanje glede učnih težav	Starši v projektu pomoči
15	C	<i>Včasih.</i>	Zmožnost pomoči s strani staršev	Starši v projektu pomoči
16		<i>počasnejše dojetanje in slabše logično sklepanje</i>	Pomoč staršev pri določenih učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
17	C	<i>počasnejše dojetanje in slabše logično sklepanje</i>	Pomoč staršev pri določenih učnih težavah	Starši v projektu pomoči
18	C	<i>počasnejše dojetanje in slabše logično sklepanje</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
19		<i>kratkotrajna pozornost</i>	Pomoč inštruktorja pri učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
20	C	<i>kratkotrajna pozornost</i>	Pomoč inštruktorja pri učnih težavah	Inštruktor v projektu pomoči
21	C	<i>kratkotrajna pozornost</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
22		<i>kratkotrajna pozornost</i>	Pomoč staršev pri določenih učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
23	C	<i>kratkotrajna pozornost</i>	Pomoč staršev pri določenih učnih težavah	Starši v projektu pomoči
24		<i>posebne težave pri pisanju</i>	Pomoč staršev pri določenih učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
25	C	<i>posebne težave pri pisanju</i>	Pomoč staršev pri določenih učnih težavah	Starši v projektu pomoči
26	C	<i>posebne težave pri pisanju</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
27		<i>pomanjkanje volje in interesa za učenje</i>	Pomoč staršev pri določenih učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
28	C	<i>pomanjkanje volje in interesa za učenje</i>	Pomoč staršev pri določenih učnih težavah	Starši v projektu pomoči
29		<i>pomanjkanje volje in interesa za učenje</i>	Pomoč inštruktorja pri učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
30	C	<i>pomanjkanje volje in interesa za učenje</i>	Pomoč inštruktorja pri učnih težavah	Inštruktor v projektu pomoči
31	C	<i>pomanjkanje volje in interesa za učenje</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
32		<i>prevelika trema pri spraševanju</i>	Pomoč staršev pri določenih učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
33	C	<i>prevelika trema pri spraševanju</i>	Pomoč staršev pri določenih učnih težavah	Starši v projektu pomoči
34	C	<i>prevelika trema pri spraševanju</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
35		<i>prevelika trema pri pisanju kontrolk</i>	Pomoč učitelja pri določenih učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
36	C	<i>prevelika trema pri pisanju kontrolk</i>	Pomoč učitelja pri določenih učnih težavah	Šola v projektu pomoči – učitelj
37	C	<i>prevelika trema pri pisanju kontrolk</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
38		<i>hitra utrudljivost</i>	Pomoč staršev pri določenih učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
39	C	<i>hitra utrudljivost</i>	Pomoč staršev pri določenih učnih težavah	Starši v projektu pomoči
40		<i>hitra utrudljivost</i>	Pomoč učitelja pri določenih učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
41	C	<i>hitra utrudljivost</i>	Pomoč učitelja pri določenih učnih težavah	Šola v projektu pomoči – učitelj
42	C	<i>hitra utrudljivost</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
43		<i>izrazit strah pred neuspehom</i>	Pomoč staršev pri določenih učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
44	C	<i>izrazit strah pred neuspehom</i>	Pomoč staršev pri določenih učnih težavah	Starši v projektu pomoči

45		<i>izraziti strah pred neuspehom</i>	Pomoč učitelja pri določenih učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
46	C	<i>izraziti strah pred neuspehom</i>	Pomoč učitelja pri določenih učnih težavah	Šola v projektu pomoči – učitelj
47	C	<i>izraziti strah pred neuspehom</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
48		<i>nevztrajnost pri delu, nedokončanje nalog</i>	Pomoč učitelja pri določenih učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
49	C	<i>nevztrajnost pri delu, nedokončanje nalog</i>	Pomoč učitelja pri določenih učnih težavah	Šola v projektu pomoči – učitelj
50		<i>nevztrajnost pri delu, nedokončanje nalog</i>	Pomoč inštruktorja pri učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
51	C	<i>nevztrajnost pri delu, nedokončanje nalog</i>	Pomoč inštruktorja pri učnih težavah	Inštruktor v projektu pomoči
52		<i>nevztrajnost pri delu, nedokončanje nalog</i>	Pomoč posebnega strokovnjaka pri učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
53	C	<i>nevztrajnost pri delu, nedokončanje nalog</i>	Pomoč posebnega strokovnjaka pri učnih težavah	Šola v projektu pomoči – posebni strokovnjak
54	C	<i>nevztrajnost pri delu, nedokončanje nalog</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
55	C	<i>Pogosto</i>	Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami z njegovim očetom	Starši v projektu pomoči – posvet
56	C	<i>Pogosto</i>	Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami z učiteljem, pri katerem ima težave	Starši v projektu pomoči – posvet
57	C	<i>Pogosto</i>	Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami z učiteljem, pri katerem ima težave	Šola v projektu pomoči – učitelj, pri katerem ima težave
58	C	<i>Vedno</i>	Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami z razrednikom	Starši v projektu pomoči – posvet
59	C	<i>Vedno</i>	Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami z razrednikom	Šola v projektu pomoči – razrednik
60	C	<i>Redko</i>	Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami s šolsko svetovalno službo	Starši v projektu pomoči – posvet
61	C	<i>Redko</i>	Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami s šolsko svetovalno službo	Šola v projektu pomoči – šolska svetovalna služba
62	C	<i>Pogosto</i>	Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami z otrokovim zdravnikom	Starši v projektu pomoči – posvet
63	C	<i>pogosto</i>	Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami s sodelavci v službi	Starši v projektu pomoči – posvet
64	C	<i>Redko</i>	Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami s sosedi	Starši v projektu pomoči – posvet
65	C	<i>Pogosto</i>	Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami s sorodniki	Starši v projektu pomoči – posvet
66	C	<i>Vedno</i>	Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami z inštruktorjem	Starši v projektu pomoči – posvet
67	C	<i>Vedno</i>	Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami z inštruktorjem	Inštruktor v projektu pomoči
68	C	<i>Da.</i>	Otrokovo koriščenje pomoči dopolnilnega pouka	Šola v projektu pomoči – dopolnilni pouk
69		<i>Še uspešno</i>	Ocena pomoči sošolcev	Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči
70	C	<i>Še uspešno</i>	Ocena pomoči sošolcev	Sošolci v projektu pomoči
71		<i>Še uspešno</i>	Ocena dopolnilnega pouka	Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči
72	C	<i>Še uspešno</i>	Ocena dopolnilnega pouka	Šola v projektu pomoči – dopolnilni pouk
73		<i>Zelo uspešno</i>	Ocena pomoči učitelja, pri katerem ima težave	Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči
74	C	<i>Zelo uspešno</i>	Ocena pomoči učitelja, pri katerem ima težave	Šola v projektu pomoči – učitelj, pri katerem ima težave
75		<i>Zelo uspešno</i>	Ocena pomoči šolske svetovalne službe	Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči
76	C	<i>Zelo uspešno</i>	Ocena pomoči šolske svetovalne službe	Šola v projektu pomoči – šolska svetovalna služba
77		<i>Zelo uspešno</i>	Ocena pomoči inštruktorja	Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči
78	C	<i>Zelo uspešno</i>	Ocena pomoči inštruktorja	Inštruktor v projektu pomoči

79		<i>Manj uspešno</i>	Ocena pomoči staršev	Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči
80	C	<i>Manj uspešno</i>	Ocena pomoči staršev	Starši v projektu pomoči
81	C	<i>Zelo zadovoljna</i>	Zadovoljstvo s sodelovanjem z razrednikom	Starši v projektu pomoči – sodelovalna praksa
82	C	<i>Zelo zadovoljna</i>	Zadovoljstvo s sodelovanjem z razrednikom	Šola v projektu pomoči – razrednik
83	C	<i>Zelo zadovoljna</i>	Zadovoljstvo s sodelovanjem z učiteljem, pri katerem ima težave	Starši v projektu pomoči – sodelovalna praksa
84	C	<i>Zelo zadovoljna</i>	Zadovoljstvo s sodelovanjem z učiteljem, pri katerem ima težave	Šola v projektu pomoči – učitelj, pri katerem ima težave
85	C	<i>Zelo zadovoljna</i>	Zadovoljstvo s sodelovanjem s šolsko svetovalno službo	Starši v projektu pomoči – sodelovalna praksa
86	C	<i>Zelo zadovoljna</i>	Zadovoljstvo s sodelovanjem s šolsko svetovalno službo	Šola v projektu pomoči – svetovalna služba
87	C	<i>Zelo zadovoljna</i>	Zadovoljstvo s sodelovanjem s specialnim pedagogom	Starši v projektu pomoči – sodelovalna praksa
88	C	<i>Zelo zadovoljna</i>	Zadovoljstvo s sodelovanjem s specialnim pedagogom	Šola v projektu pomoči – posebni strokovnjak
89	C	<i>Zelo zadovoljna</i>	Zadovoljstvo s sodelovanjem z otrokovim zdravnikom	Starši v projektu pomoči – sodelovalna praksa
90	C	<i>Zelo zadovoljna</i>	Zadovoljstvo s sodelovanjem z inštruktorjem	Starši v projektu pomoči – sodelovalna praksa
91	C	<i>Zelo zadovoljna</i>	Zadovoljstvo s sodelovanjem z inštruktorjem	Inštruktor v projektu pomoči
92	C	<i>ima razvito domišljijo, je ustvarjalen</i>	Izpostavitve Janovega močnega področja	Močno področje
93	C	<i>je praktičen, spreten pri vsakodnevnih opravilih, rad kuha, rad sestavlja in popravlja stvari.</i>	Izpostavitve Janovega močnega področja	Močno področje
94	C	<i>Šola ne pozna njegovega »močnega področja«.</i>	Upoštevanje močnega področja s strani šole	Močno področje
95	C	<i>Šola ne pozna njegovega »močnega področja«.</i>	Upoštevanje močnega področja	Šola v projektu pomoči
96	C	<i>Ne vem, ker o tem nerad govori.</i>	Počutje v razredu med sošolci	Sošolci v projektu pomoči
97	C	<i>Sošolci ga vzpodbujajo in podpirajo, veselijo se njegovega napredovanja.</i>	Obnašanje sošolcev do Jana	Sošolci v projektu pomoči
98	C	<i>Ne vem, če je preveč obremenjen</i>	Obremenjenost Jana z delom za šolo	Šola v projektu pomoči
99	C	<i>Da, le v primerih, ko ima otrok težave pri učenju.</i>	Preveliko pričakovanje šole do obveznosti staršev v zvezi z otrokovim delom za šolo	Šola v projektu pomoči
100	C	<i>Da, šola preveč pričakuje do staršev v zvezi z otrokovim delom za šolo, ampak le v primerih, ko ima otrok težave pri učenju.</i>	Obremenjenost staršev	Starši v projektu pomoči
101	C	<i>Več možnosti za izmenjavo izkušenj z drugimi starši, ki imajo otroke s podobnimi problemi.</i>	Potrebno za večji občutek usposobljenosti za pomoč otroku z učnimi težavami	Predlogi za izboljšanje pomoči
102	C	<i>Zelo sem zadovoljna s šolo in s strokovno pomočjo</i>	Zadovoljstvo s pomočjo	Šola v projektu pomoči
103	C	<i>Naj še tako delajo naprej, kot so sedaj.</i>	Zadovoljstvo s pomočjo	Šola v projektu pomoči
104	C	<i>Tako kakor si ti pripomogla k temu, sploh ne vem kje sem te našla</i>	Zadovoljstvo staršev z mojo pomočjo	Inštrukcije – rezultati
105	C	<i>sedaj pa se vidi pri ocenah</i>	Uspeh v šoli	Inštrukcije – rezultati
106	C	<i>Jan bolje sodeluje pri angleščini</i>	Uspeh v šoli	Inštrukcije – rezultati
107	C	<i>ima malo večji odziv</i>	Večja motivacija	Inštrukcije – rezultati
108	C	<i>motivacijo ima</i>	Večja motivacija	Inštrukcije – rezultati
109	C	<i>Sploh se ne pritožuje nad tem, da bi hotel predstavljat inštrukcije</i>	Notranja motivacija	Inštrukcije – motivacija
110	C	<i>komi čaka, da prideš, kaj bova danes delala, gor in dol</i>	Notranja motivacija	Inštrukcije – motivacija
111	C	<i>hvala, ker hodiš</i>	Zadovoljstvo staršev z mojo pomočjo	Inštrukcije – rezultati
112	C	<i>tudi naprej, če boš hodila, si zelo dobrodošla</i>	Upanje na prihodnje sodelovanje	Inštrukcije – rezultati
113	C	<i>upajmo, da boš pomagala tudi potem, ko bo Jan v srednji šoli</i>	Upanje na prihodnje sodelovanje	Inštrukcije – rezultati
114	C	<i>čez tebe te ni</i>	Zadovoljstvo staršev z mojo pomočjo	Inštrukcije – rezultati
115	C	<i>Mojstrica si tudi pri matematiki, če mu tam kaj zaškripa.</i>	Vsestranska pomoč	Inštrukcije – poučevalna praksa
116	C	<i>Zelo, ali za kakšno seminarsko za šolo naredit</i>	Vsestranska pomoč	Inštrukcije – poučevalna

				praksa
117	C	<i>Ja, da ni samo angleščina, ampak tudi drugi predmeti, kjer rabi pomoč. To se mi zdi super od tebe.</i>	Vsestranska pomoč	Inštrukcije – poučevalna praksa
118	C	<i>Zahtevaš toliko kakor veš, da je sposoben</i>	Zahteve v okviru njegovih sposobnosti	Inštrukcije – poučevalna praksa
119	C	<i>bolje ne bi moglo biti</i>	Oseben odnos	Inštrukcije – delovni odnos
120	C	<i>sta oba domača</i>	Oseben odnos	Inštrukcije – delovni odnos
121	C	<i>če se njemu ne da, pa sprejmeš to, pa imata kaj privat vmes, se pogovarjata, pa pol spet delata naprej</i>	Prilagajanje metod in oblik dela	Inštrukcije – poučevalna praksa
122	C	<i>zelo, ga znaš (vključiti v učenje)</i>	Etika udeležенosti	Inštrukcije – delovni odnos
123	C	<i>... nisi prestroga</i>	Dogovorni	Inštrukcije – stil vodenja
124	C	<i>Premalo stroga pa tudi ne, ker pol bi te Jan skozi druge oči gledal, drugače jemal</i>	Dogovorni	Inštrukcije – stil vodenja
125	C	<i>Če bi imela kakšen oster nastop do njega, ne bi hotel delat z veseljem</i>	Dogovorni	Inštrukcije – stil vodenja
126	C	<i>ve da mora delat</i>	Zunanja motivacija	Inštrukcije – motivacija
127	C	<i>nikoli pa ni tako, da bi hotel prestavit inštrukcije, ker bi mu bilo v breme</i>	Notranja motivacija	Inštrukcije – motivacija
128	C	<i>Ful si prispevala k temu, da letos fant še nobene negativne ni imel pri angleščini</i>	Uspeh v šoli	Inštrukcije – rezultati
129	C	<i>Čedalje bolje mu gre.</i>	Uspeh v šoli	Inštrukcije – rezultati
130	C	<i>Mislím, da. Se mu prilagodiš, npr. ko se gresta vislice iz angleških besed, ker mu je tako bolj zanimivo.</i>	Prilagajanje metod in oblik dela	Inštrukcije – poučevalna praksa
131	C	<i>zaradi sebe (se uči), ve, da bo to rabil še za naprej</i>	Notranja motivacija	Inštrukcije – motivacija
132	C	<i>En kanček pa tudi zaradi mami, samo da bo mami tih.</i>	Zunanja motivacija	Inštrukcije – motivacija
133	C	<i>Ja zelo če rečem, da nekaj ponovita, to naredita</i>	Sodelovanje s starši	Inštrukcije – sodelovalna praksa
134	C	<i>Zelo mi je pa tud všeč, da si se z učiteljicami povezala preko maila. Ja to je pa neki najboljše</i>	Sodelovanje s šolo	Inštrukcije – sodelovalna praksa
135	C	<i>Škoda, ker to nismo že prej prakticiral da bi sploh vedla učiteljica, kaj vidva delata, ti vedla, kaj sploh delat, kje začeti</i>	Sodelovanje s šolo	Inštrukcije – sodelovalna praksa
136	C	<i>Jaz jih ne vidim</i>	Ni pomanjkljivosti	Inštrukcije – pomanjkljivosti
137	C	<i>Jaz pravim, da kolikor denarja sem ti dala, sem ti ga dala premalo.</i>	Zadovoljstvo staršev z mojo pomočjo	Inštrukcije – rezultati
138	C	<i>Če bi bila kakšna ura dodatno, mogoče ne bi bilo slabo</i>	Več inštrukcij	Inštrukcije – predlog za izboljšanje
139	C	<i>Samo nikakor ne gre s časom, se težko uskladimo.</i>	Pomanjkanje časa	Inštrukcije – pomanjkljivost
140	C	<i>si ti zaposlena, jaz tudi</i>	Pomanjkanje časa	Inštrukcije – pomanjkljivost
141	C	<i>To, da prideš na dom, imata svoj kotic, kamor se umakneta in tam delata</i>	Učni prostor	Inštrukcije – prednost
142	C	<i>To, da prideš na dom, imata svoj kotic, kamor se umakneta in tam delata</i>	Učni prostor	Inštrukcije – poučevalna praksa
143	C	<i>to je sploh pozitivno (delo ena na ena)</i>	Individualno delo	Inštrukcije – prednost
144	C	<i>to je sploh pozitivno (delo ena na ena)</i>	Individualno delo	Inštrukcije – poučevalna praksa

Tabela 9.7.4: Kodiranje – določanje pojmov in kategorij Barbarinim izjavam

1	D	<i>Slovenščina, matematika, kemija, fizika.</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
2	D	<i>socialna delavka me je klicala v šolo;</i>	Odkrivanje učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
3	D	<i>socialna delavka me je klicala v šolo;</i>	Odkrivanje učnih težav	Šola v projektu pomoči – svetovalna služba
4	D	<i>povedala pa mi je tudi Nina sama in prosila za pomoč.</i>	Odkrivanje učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
5	D	<i>njena pozornost je kratkotrajna, vsaka stvar jo hitro zmoti;</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
6	D	<i>velika razlika je med njenimi pisnimi izdelki in ustnim znanjem</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
7	D	<i>pri pisanju kontrolk ima preveliko tremo, ki jo ovira</i>	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav

8	D	daje vtis, da bi lahko imela glede na svoje sposobnosti boljši učni uspeh.	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
9	D	Od šestega razreda naprej, ko je iz podružnične šole prišla v Litijo	Odkrivanje učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
10	D	pogosto bolna (prehladi);	Vzrok učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
11	D	zaradi bivše učiteljice v podružnični šoli, ki jo je šikanirala, jo poniževala	Vzrok učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
12	D	Pogosto.	Pogovor, zaupanje glede učnih težav	Starši v projektu pomoči
13	D	Včasih.	Zmožnost pomoči s strani staršev	Starši v projektu pomoči
14		pomanjkljive učne in delovne navade	Pomoč inštruktorice pri učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
15	D	pomanjkljive učne in delovne navade	Pomoč inštruktorice pri učnih težavah	Inštruktor v procesu pomoči
16	D	pomanjkljive učne in delovne navade	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
17		počasnejše dojetje in slabše logično sklepanje	Pomoč staršev pri učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
18	D	počasnejše dojetje in slabše logično sklepanje	Pomoč staršev pri učnih težavah	Starši v projektu pomoči
19	D	počasnejše dojetje in slabše logično sklepanje	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
20	D	kratkotrajna pozornost	Pomoč staršev pri učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
21		kratkotrajna pozornost	Pomoč staršev pri učnih težavah	Starši v projektu pomoči
22		kratkotrajna pozornost	Pomoč inštruktorice pri učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
23	D	kratkotrajna pozornost	Pomoč inštruktorice pri učnih težavah	Inštruktor v projektu pomoči
24	D	kratkotrajna pozornost	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
25	D	pomanjkanje volje in interesa za učenje	Pomoč staršev pri učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
26		pomanjkanje volje in interesa za učenje	Pomoč staršev pri učnih težavah	Starši v projektu pomoči
27		pomanjkanje volje in interesa za učenje	Pomoč inštruktorice pri učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
28	D	pomanjkanje volje in interesa za učenje	Pomoč inštruktorice pri učnih težavah	Inštruktor v projektu pomoči
29	D	pomanjkanje volje in interesa za učenje	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
30		prevelika trema pri spraševanju	Pomoč inštruktorice pri učnih težavah	Pomoč pri učnih težavah
31	D	prevelika trema pri spraševanju	Pomoč inštruktorice pri učnih težavah	Inštruktor v projektu pomoči
32	D	prevelika trema pri spraševanju	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
33	D	Redko	Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami z njenim očetom	Starši v projektu pomoči – posvet
34	D	Pogosto	Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami z učiteljem, pri katerem ima težave	Starši v projektu pomoči – posvet
35	D	Pogosto	Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami z učiteljem, pri katerem ima težave	Šola v projektu pomoči – učitelj, pri katerem ima težave
36	D	Pogosto	Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami z razrednikom	Starši v projektu pomoči – posvet
37	D	Pogosto	Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami z razrednikom	Šola v projektu pomoči – razrednik
38	D	Pogosto	Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami s šolsko svetovalno službo	Starši v projektu pomoči – posvet
39	D	Pogosto	Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami s šolsko svetovalno službo	Šola v projektu pomoči – šolska svetovalna služba
40		Redko	Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami s sorodniki	Starši v projektu pomoči – posvet
41	D	Pogosto	Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami z inštruktorico	Starši v projektu pomoči – posvet
42	D	Pogosto	Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami z inštruktorico	Inštruktor v projektu pomoči
43	D	Ne	Otrokovo koriščenje pomoči dopolnilnega pouka	Šola v projektu pomoči – dopolnilni pouk
44	D	Rada ima svoj prosti čas.	Razlog za nekorisčenje pomoči	Šola v projektu pomoči –

			dopolnilnega pouka	dopolnilni pouk
45	D	<i>Še uspešno</i>	Ocena pomoči sošolcev	Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči
46	D	<i>Še uspešno</i>	Ocena pomoči sošolcev	Sošolci v projektu pomoči
47	D	<i>Manj uspešno</i>	Ocena dopolnilnega pouka	Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči
48	D	<i>Manj uspešno</i>	Ocena dopolnilnega pouka	Šola v procesu pomoči – dopolnilni pouk
49	D	<i>Še uspešno</i>	Ocena pomoči prostovoljca	Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči
50	D	<i>Še uspešno</i>	Ocena pomoči prostovoljca	Prostovoljec v projektu pomoči
51	D	<i>Povsem neuspešno</i>	Ocena pomoči šolske svetovalne službe	Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči
52	D	<i>Povsem neuspešno</i>	Ocena pomoči šolske svetovalne službe	Šola v projektu pomoči – šolska svetovalna služba
53	D	<i>Zelo uspešno</i>	Ocena pomoči inštruktorice	Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči
54	D	<i>Zelo uspešno</i>	Ocena pomoči inštruktorice	Inštruktor v projektu pomoči
55	D	<i>Manj uspešno</i>	Ocena pomoči staršev	Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči
56	D	<i>Manj uspešno</i>	Ocena pomoči staršev	Starši v projektu pomoči
57	D	<i>Zelo zadovoljna</i>	Zadovoljstvo s sodelovanjem z razrednikom	Starši v projektu pomoči – sodelovalna praksa
58	D	<i>Zelo zadovoljna</i>	Zadovoljstvo s sodelovanjem z razrednikom	Šola v projektu pomoči – razrednik
59	D	<i>Zelo zadovoljna</i>	Zadovoljstvo s sodelovanjem z učiteljem, pri katerem ima težave	Starši v projektu pomoči – sodelovalna praksa
60	D	<i>Zelo zadovoljna</i>	Zadovoljstvo s sodelovanjem z učiteljem, pri katerem ima težave	Šola v projektu pomoči – učitelj, pri katerem ima težave
61	D	<i>Nisem zadovoljna</i>	Zadovoljstvo s sodelovanjem s šolsko svetovalno službo	Starši v projektu pomoči – sodelovalna praksa
62	D	<i>Nisem zadovoljna</i>	Zadovoljstvo s sodelovanjem s šolsko svetovalno službo	Šola v projektu pomoči – šolska svetovalna služba
63	D	<i>Zelo zadovoljna</i>	Zadovoljstvo s sodelovanjem z inštruktorico	Starši v projektu pomoči – sodelovalna praksa
64	D	<i>Zelo zadovoljna</i>	Zadovoljstvo s sodelovanjem z inštruktorico	Inštruktor v projektu pomoči
65	D	<i>ker je preveč površna, vsesplošna in ni preveč individualna za vsakega posameznika.</i>	nezadovoljstvo s šolsko svetovalno službo	Šola v projektu pomoči – šolska svetovalna služba
66	D	<i>ustno se dobro izraža;</i>	Izpostavitvev Nininega močnega področja	Močno področje
67	D	<i>ima razvito domišljijo, je ustvarjalna</i>	Izpostavitvev Nininega močnega področja	Močno področje
68	D	<i>hitro naveže stike z drugimi, dobro se razume z mlajšimi, vrstniki in odraslimi</i>	Izpostavitvev Nininega močnega področja	Močno področje
69	D	<i>je posebej nadarjena in ima velik interes na glasbenem področju;</i>	Izpostavitvev Nininega močnega področja	Močno področje
70	D	<i>kaže zanimanje za naravo, rada se ukvarja z živalmi</i>	Izpostavitvev Nininega močnega področja	Močno področje
71	D	<i>Učitelji poznajo njeno močno področje, vendar nanj niso posebej pozorni.</i>	Upoštevanje močnega področja v šoli	Močno področje
72	D	<i>Učitelji poznajo njeno močno področje, vendar nanj niso posebej pozorni.</i>	Upoštevanje močnega področja v šoli	Šola v projektu pomoči
73	D	<i>Srednje dobro</i>	Počutje v razredu med sošolci	Sošolci v projektu pomoči
74	D	<i>Pri delu in igri je ne izbirajo, ne odzivajo se na njene prošnje in komentarje, največkrat jo prezrejo</i>	Obnašanje sošolcev do Nine	Sošolci v projektu pomoči
75	D	<i>Ne.</i>	Obremenjenost Nine z delom za šolo	Šola v projektu pomoči
76	D	<i>Da, na splošno.</i>	Preveliko pričakovanje šole do obveznosti staršev v zvezi z otrokovim delom za šolo	Šola v projektu pomoči
77	D	<i>Da, na splošno šola preveč pričakuje do staršev v zvezi z otrokovim delom za šolo</i>	Obremenjenost staršev	Starši v projektu pomoči
78	D	<i>ker imajo starši preveč dela že s samo službo</i>	Obremenjenost staršev	Starši v projektu pomoči
79	D	<i>ker je znanje iz osnovne šole že zbledelo in otroku ne zmoremo in ne znamo pomagati</i>	Obremenjenost staršev	Starši v projektu pomoči

80	D	večjo razpoložljivost učiteljev za pogovor in izmenjavo informacij;	Potrebno za večji občutek usposobljenosti za pomoč otroku z učnimi težavami	Predlog za izboljšanje pomoči
81	D	več konkretnih navodil, kako otroku pomagati.	Potrebno za večji občutek usposobljenosti za pomoč otroku z učnimi težavami	Predlog za izboljšanje pomoči
82	D	več možnosti za izmenjavo izkušenj z drugimi starši, ki imajo otroke s podobnimi problemi;	Potrebno za večji občutek usposobljenosti za pomoč otroku z učnimi težavami	Predlog za izboljšanje pomoči
83	D	več informacij o možnih virih pomoči na šoli in zunaj šole	Potrebno za večji občutek usposobljenosti za pomoč otroku z učnimi težavami	Predlog za izboljšanje pomoči
84	D	...Nini se kar dobro posvetiš, ji posvetiš svoj čas, celo bolj kot jaz...	Osebnostni odnos - posvečanje	Inštrukcije – delovni odnos
85	D	...veš kdaj piše kontrolne...	Osebnostni odnos - zanimanje	Inštrukcije – delovni odnos
86	D	mi je lažje, ker vem, da boš to ti naredila, ane, mal preložim svoje...	Osebnostni odnos - zanesljivost	Inštrukcije – delovni odnos
87		mi je lažje, ker vem, da boš to ti naredila, ane, mal preložim svoje...	Razbremenjenost s strani inštruktorice	Starši v projektu pomoči
88	D	Imata prijateljski odnos	Osebnostni odnos - prijateljstvo	Inštrukcije – delovni odnos
89	D	se ji posvetiš	Osebnostni odnos - posvečanje	Inštrukcije – delovni odnos
90	D	na vseh področjih se lahko zanesem nate, na vseh, od matematike, do kemije, fizike.	Vsestranska pomoč	Inštrukcije – poučevalna praksa
91	D	zdaj angleščino praktično kar obvlada	Uspeh v šoli	Inštrukcije - rezultati
92	D	Odnos imata v redu,	Osebnostni odnos	Inštrukcije – delovni odnos
93	D	mogoče bi mogla bit malo bolj stroga kdaj	Nedogovorni – neukazovalni	Inštrukcije – stil vodenja
94	D	Ker se hitro ta meja zamaja, pa prevladuje bolj prijateljstvo	Nedogovorni – neukazovalni	Inštrukcije – stil vodenja
95	D	ni več tistega respekta	Nedogovorni – neukazovalni	Inštrukcije – stil vodenja
96	D	Nina bi lahko včasih bolj sodelovala	Nina v odnosu	Inštrukcije – delovni odnos
97	D	Mislim, da kar zahtevaš glede na njene sposobnosti	Zahteve v okviru njenih sposobnosti	Inštrukcije – poučevalna praksa
98	D	si jo tudi ti spoznala v tem času, da veš kako lahk, kaj lahk doseže	Poznavanje njenih sposobnosti	Inštrukcije – poučevalna praksa
99	D	včasih nisi ravno zadovoljna s tistim, kar pokaže, ker veš, da bi lahko mogoče malo več.	Velika pričakovanja	Inštrukcije – poučevalna praksa
100	D	Sigurno je udeležena,	Etika udeležnosti	Inštrukcije – delovni odnos
101	D	je ne skenslaš	Etika udeležnosti	Inštrukcije – delovni odnos
102	D	celo prepotrepljiva si včasih	Nedogovorni-neukazovalni	Inštrukcije – stil vodenja
103	D	Prepotrepljiva, ker ima stalno svoje mačke v naročju, pa riše, pa hodi sem in tja, ne vem, stalno se najde kaj, da se lahko zmuzne stran.	Nedogovorni-neukazovalni	Inštrukcije – stil vodenja
104	D	mogoče bi lahko včasih malo bolj grobo	Strožji pristop	Inštrukcije – predlog
105	D	sta že domači glede tega in... je težko (postaviti pravila)	Nedogovorni-neukazovalni	Inštrukcije – stil vodenja
106	D	Sigurno, da si pripomogla k boljšim ocenam	Uspeh v šoli	Inštrukcije – rezultati
107	D	ko so testi, gresta malo bolj temeljito skoz, se potrudi,	Prilagajanje oblik in metod dela	Inštrukcije – poučevalna praksa
108	D	lahk bi se pa bol, sama (potrudila)	Nina v odnosu	Inštrukcije – delovni odnos
109	D	Uni lističi s katerimi sta se učili poštrevanko in kasneje angleške nepravilne glagole je blo ful dober.	Upoštevanje njenega stila učenja	Inštrukcije – poučevalna praksa
110	D	Nina je velik odnesla od tega in tud komi je čakala, da se gresta uno igrice, ker ji je blo zanimivo.	Upoštevanje njenega stila učenja	Inštrukcije – poučevalna praksa
111	D	imaš le znanje na tem področju	Znanje	Inštrukcije – poučevalna praksa
112	D	imaš pa tudi živce,	Potrpežljivost	Inštrukcije – poučevalna praksa
113	D	mislim, da je marsikdaj bolje kot v šoli (glede podajanja snovi)	Boljša pomoč kot v šoli	Inštrukcije – poučevalna praksa
114	D	Ker v šoli ti tridesetim razlagaš in razlagaš že ne vem kolikokrat, tukaj pa je ena na ena.	Individualna pomoč	Inštrukcije – poučevalna praksa
115	D	ona točno ve, da kadar rabi, rabi to zaradi sebe	Notranja motivacija	Inštrukcije - motivacija

116	D	Kadar pa ne rabi, pa ji je samoumevno, da mora to skozi dat, ne zaradi mene, ve, da zaradi sebe, ampak se ji pač ne da	Zunanja motivacija	Instrukcije - motivacija
117	D	ko ona to rabi, bo potrpežljiva, bo poslušala, sodelovala, bo tiho, nič je ne bo zmedlo,	Nina v odnosu	Instrukcije –delovni odnos
118	D	ker ve, da je dobro zanjo	Notranja motivacija	Instrukcije - motivacija
119	D	tudi ti jo motiviraš, npr. takrat z tistimi listki je bila super zadeva.	Motiviranje	Instrukcije – poučevalna praksa
120	D	Kolikor je potrebno, me (vključiš v sodelovanje pri učenju)	Sodelovanje s starši	Instrukcije – sodelovalna praksa
121	D	se kar dostikrat kaj zmenimo	Sodelovanje s starši	Instrukcije – sodelovalna praksa
122	D	, me upoštevaš	Sodelovanje s starši	Instrukcije – sodelovalna praksa
123	D	čisto dobro sodelujeva	Sodelovanje s starši	Instrukcije – sodelovalna praksa
124	D	Ti meni poveš, jaz tebi	Sodelovanje s starši	Instrukcije – sodelovalna praksa
125	D	je res, da je s šolo tud dobro včasih sodelovati	Sodelovanje s šolo	Instrukcije – sodelovalna praksa
126	D	šola ve, da ti obstajaš, da jo ti inštruiraš	Sodelovanje s šolo	Instrukcije – sodelovalna praksa
127	D	, jih ne zanimaš toliko v kontekstu kako delaš z Nino - takšen občutek imam jaz.	Sodelovanje s šolo	Instrukcije – sodelovalna praksa
128	D	Ne (nihče ni omenil, da bi stopil v stik s tabo)	Sodelovanje s šolo	Instrukcije – sodelovalna praksa
129	D	jaz mislim, da bi najprej šola mogla, ne ti	Sodelovanje s šolo	Instrukcije – sodelovalna praksa
130	D	Če je pa šola tok zainteresirana in je hotela njej pomagati, s tem, da je naprej poskusila z najlažjo možnostjo, to je z DSP-jem	Dodatna strokovna pomoč	Šola v projektu pomoči
131	D	naša smrklja sposobna več, kakor pokaže.	Opredelitev učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
132	D	pa jo na začetku leta prosim, vmes jo prosim, pa ni nič od tega in se mi pol ne da več, ker nočem bit težka, čeprav sem težka	Obupanost	Starši v projektu pomoči
133	D	tukaj zelo kriva učiteljica XY v Jevnici, kamor je Nina hodila 5 let	Vzrok učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
134	D	Ta učiteljica jo je precej dol tlačila	Vzrok učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
135	D	Učiteljica XY je takrat rekla Nini pred celim razredom: »A ti pa moraš vse pojesti, a ti veš, da vi malice ne plačujete	Vzrok učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
136	D	S tem zaznamuješ otroka in zaznamovala jo je še velikokrat kasneje.	Vzrok učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
137	D	V drugem razredu pa je imela Nina mačjo bolezen in je bila postrizena na balin in je ni zagovarjala oz. razložila drugim otrokom, kaj je z Nino narobe	Vzrok učnih težav	Odkrivanje in opredelitev učnih težav
138	D	Večinoma ti (pomagaš Nini pri učenju),	Pomoč pri večini težav	Inštruktor v procesu pomoči
139		pri kakšnih malenkostih pa jaz	Pomoč staršev pri učnih težavah	Starši v projektu pomoči
140	D	V šoli pa... ko me lih učitelj pokliče, da ima cveke, da jo pol prisilimo na dopolnilni pouk	Prisila k obisku	Šola v projektu pomoči – dopolnilni pouk
141		V šoli pa... ko me lih učitelj pokliče, da ima cveke, da jo pol prisilimo na dopolnilni pouk	Sodelovanje s starši	Šola v projektu pomoči – razrednik
142	D	Na dopolnilni pouk ne hodi	Otrokovo koriščenje pomoči dopolnilnega pouka	Šola v projektu pomoči – dopolnilni pouk
143	D	Tvoja (pomoč največ pripomore k temu, da se Nina bolje uči), največ ima od tega.	Najbolj učinkovita pomoč	Inštruktor v projektu pomoči
144	D	Ja bi (si želela, da bi Nina imela več pomoči v šoli).	Želja po pomoči s strani šole	Šola v projektu pomoči
145		Ampak ne DSP	Dodatna strokovna pomoč	Šola v projektu pomoči
146	D	Mene (DSP) moti, ker učenca to zaznamuje potem naprej za srednjo šolo	Dodatna strokovna pomoč	Šola v projektu pomoči
147	D	imam pa prijateljico, ki ima otroka z DSP in ta fant ni mogel več naprej v srednjo. Brez DSP-ja je bil nesposoben. In ni mogel iti. Takrat mu je potekla ta pomoč in naprej ni sam mogel več. Enkrat je padel in potem je bilo konec	Dodatna strokovna pomoč	Šola v projektu pomoči
148	D	ker je to plačljiva zadeva iz Ministrstva za šolstvo, to ni brezplačno, je zaradi tega pomembno koliko časa nek učenec koristi DSP.	Dodatna strokovna pomoč	Šola v projektu pomoči

149	D	<i>poglej, naša se nič ne nauči. S tem DSP-jem, kaj bi naredila</i>	Dodatna strokovna pomoč	Šola v projektu pomoči
150	D	<i>Ja, DSP predlagala je svetovalna delavka...</i>	Dodatna strokovna pomoč	Šola v projektu pomoči
151		<i>od šestega razreda naprej</i>	Dodatna strokovna pomoč	Šola v projektu pomoči
152	D	<i>Nič velik (ni socialna delavka predstavila DSP), kot pomoč, nič preveč</i>	Dodatna strokovna pomoč	Šola v projektu pomoči
153	D	<i>Nisem bila za to. Absolutno ne.</i>	Dodatna strokovna pomoč	Šola v projektu pomoči
154	D	<i>če bi se ona učila in da ni rezultatov, potem ja (bi imela DSP)</i>	Dodatna strokovna pomoč	Šola v projektu pomoči
155	D	<i>Ker pa vem, da se nič ne uči, razen s tabo, ko prideš in takrat so rezultati.</i>	Učinkovita pomoč	Inštruktor v projektu pomoči
156	D	<i>jaz proti tej pomoči, ker je to samo še večja potuha zanjo</i>	Dodatna strokovna pomoč	Šola v projektu pomoči
157	D	<i>sej jo priganjam naj ponovi to in ono, ampak ni nič od tega,</i>	Neučinkovit trud	Starši v projektu pomoči
158	D	<i>ker se jaz pol utrudim, men se to ne da.</i>	Obupanost	Starši v projektu pomoči
159	D	<i>Nonstop isto se mi pa ne da</i>	Obupanost	Starši v projektu pomoči
160	D	<i>bolj stroga bi morala biti</i>	Poučevalna praksa – premalo strog pristop	Inštrukcije – pomanjkljivosti
161	D	<i>mogoče včasih čas, saj se ne moremo uskladiti in potem inštrukcije odpadejo</i>	Neusklajenost s časom	Inštrukcije – pomanjkljivosti
162	D	<i>tvoji živci</i>	Poučevalna praksa – potrpežljivost	Inštrukcije – prednost
163	D	<i>potrpežljivost</i>	Poučevalna praksa – potrpežljivost	Inštrukcije – prednost
164	D	<i>podajanje znanja</i>	Poučevalna praksa – podajanje znanja	Inštrukcije – prednost
165	D	<i>ki ga obvladaš, na vseh področjih od matematike, kemije, fizike, karkoli te pač rabimo</i>	Poučevalna praksa – vsestranska pomoč	Inštrukcije – prednost
166	D	<i>ta odnos med vama je pozitiven</i>	Poučevalna praksa – odnos	Inštrukcije – prednost
167	D	<i>to da sta se tako ujeli</i>	Poučevalna praksa – odnos	Inštrukcije – prednost
168	D	<i>je tudi en velik plus (da delata ena na eno)</i>	Individualna oblika pomoči	Inštrukcije – prednost
169	D	<i>To da prideš na dom je pa krasno.</i>	Poučevalna praksa – učno okolje	Inštrukcije – prednost
170		<i>To da prideš na dom je pa krasno.</i>	Učno okolje	Inštrukcije – poučevalna praksa
171	D	<i>Ali pa, da si včasih pripravljena, da k tebi pridemo</i>	Poučevalna praksa – učno okolje	Inštrukcije – prednost
172		<i>Ali pa, da si včasih pripravljena, da k tebi pridemo</i>	Učno okolje	Inštrukcije – poučevalna praksa
173	D	<i>da si bolj stroga</i>	Poučevalna praksa – strožji pristop	Inštrukcije – predlog za izboljšanje
174	D	<i>ko je preveč, da rečeš Nina, zdaj pa prosim, da sodeluješ</i>	Poučevalna praksa – strožji pristop	Inštrukcije – predlog za izboljšanje

9.8 Izbor in definiranje relevantnih pojmov in kategorij

Tabela 9.8.1: Izbor in definiranje relevantnih pojmov in kategorij – Nina

1. Odkrivanje in opredelitev učnih težav	
Opredelitev učnih težav	
1	Učne težave pri matematiki in kemiji.
4	za razumevanje snovi potrebujem več časa in več razlage
5	pri nekaterih predmetih sem dobra, pri drugih pa precej slabša;
6	ne morem ostati zbrana dlje časa, vsaka stvar me hitro zmoti;
7	v šoli sem pogosto zaskrbljena in negotova;
8	pravijo mi, da bi glede na svoje sposobnosti lahko bila učno uspešnejša
9	doma se težko spravim k delu za šolo
20	pomanjkljive učne in delovne navade;
24	kratkotrajna pozornost;
29	pomanjkanje volje in interesa za učenje;
31	pogosti občutki nemoči, potrnosti
33	prevelika trema pri spraševanju.
Odkrivanje učnih težav	
2	Socialna delavka v šoli je odkrila, da imam učne težave.
10	Od šestega razreda naprej, ko sem iz podružnične šole prišla v Litijo.
Vzrok učnih težav	
11	ker sem bila dlje časa odsotna od pouka
12	ker me šola preveč utruja, čutim, da ne zmorem toliko dela naenkrat
2. Soočanje s stresno situacijo	
Doživljanje neuspeha	

110	Neprijeten občutek, (če dobim slabo oceno).
115	... ko pa dobim test, sem pa razočarana.
<i>Doživljanje pred soočenjem s preizkusom znanja</i>	
111	pri testu, vem da bi se lahko več učila, bolj potrudila, dala več od sebe,
<i>Doživljanje ob soočenju s preizkusom znanja</i>	
112	ampak potem pride kot ena blokada pred testom
113	Dobim test in vidim nalogo in potem kot da bi ena blokada dol padla.
<i>Doživljanje po soočenju s preizkusom znanja</i>	
114	vedno upam na pozitivno,
<i>Soočenje s preizkusom znanja</i>	
116	Se poskusim spopasti z oviro
117	V šoli ne bi šla nikoli do učiteljice in jo prosila, če sem lahko kdaj drugič vprašana.
<i>Izogibanje preizkusu znanja</i>	
118	Sem pa večkrat bolna in zato mislijo, da se s tem izogibam testom in spraševanjem.
119	To se je zgodilo enkrat (da sem ostala doma, da bi se izognila spraševanju), ko me je bilo strah da bo matematika spet kol.
120	Mi pa gre na živce, ko mi drugi skoz očitavajo, da se z boleznijo izogibam spraševanju.
3. Močna področja učenca	
<i>Zavedanje svojega močnega področja</i>	
83	Imam razvito domišljijo, sem ustvarjalna.
84	Sem praktična, spretna pri vsakdanjih opravilih, rada pomagam.
85	Močno me zanima in veseli likovno področje.
86	Močno me zanima in veseli glasba.
87	Zelo rada sem v naravi, rada se ukvarjam z živalmi.
<i>Upoštevanje močnega področja s strani šole</i>	
88	Učitelji poznajo moje močno področje, vendar nanj niso posebej pozorni.
<i>Upoštevanje močnega področja s strani inštruktorja</i>	
138	Ja itak, jih upoštevaš (moja močna področja)
4. Pomoč pri učnih težavah	
4.1 Pomoč sošolcev	
<i>Ocena pomoči sošolcev</i>	
39	Še uspešno.
<i>Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri sošolcih</i>	
65	pogosto
<i>Počutje v razredu med sošolci</i>	
90	Ne vem.
<i>Obnašanje sošolcev v zvezi z njenimi učnimi težavami</i>	
91	Sošolci me odklanjajo in zavračajo, posmehujejo se mojim težavam, napakam in neuspehom.
4.2 Pomoč šole	
Slabost	
150	Ne tako kot v šoli, kjer mora učitelj vsem dati pozornost.
<i>Upoštevanje močnega področja</i>	
89	Učitelji poznajo moje močno področje, vendar nanj niso posebej pozorni.
<i>Želja po pomoči s strani šole</i>	
154	Ja, bi (si želela biti več vključena v šoli).
4.2.1 Pomoč dopolnilnega pouka	
<i>Obisk dopolnilnega pouka</i>	
35	Srednje rada hodim k dopolnilnem pouku
<i>Ocena pomoči dopolnilnega pouka</i>	
41	Manj uspešno
<i>Vzrok nezadovoljstva z dopolnilnim poukom</i>	
36	Učitelj mi pri dopolnilnem pouku premalo pomaga
37	Pri dopolnilnem pouku ni nič drugače kot pri pouku
54	ker se učitelj več ukvarja z drugimi kot z mano
155	ko sem na dopolnilnem pouku, se mi nič (učiteljica) ne posveča
156	Moti me to, ker nas je več pri dopolnilnem in je tako kot pri pouku
4.2.2 Pomoč učitelja, pri katerem imam učne težave	
<i>Ocena pomoči učitelja, pri katerem ima težave</i>	
43	Manj uspešno
<i>Prizadevanje učitelja, pri katerem ima težave pri reševanju učnih težav</i>	
78	Malo.
<i>Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri učitelju, pri katerem imam učne težave</i>	
67	Nikoli.
<i>Vzrok nezadovoljstva z njegovo pomočjo</i>	
74	Ker mi ne zna pomagati.
55	Ker se ne zanima zame, mu je vseeno.
4.2.3 Pomoč šolske svetovalne službe	
<i>Oseba, ki je odkrila učne težave</i>	
3	Socialna delavka v šoli
<i>Prizadevanje šolske svetovalne službe pri reševanju učnih težav</i>	

80	Malo.
<i>Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri šolski svetovalni službi</i>	
57	Nikoli.
<i>Ocena pomoči šolske svetovalne službe</i>	
47	Povsem neuspešno.
<i>Vzrok nezadovoljstva</i>	
73	Imam slabe izkušnje z njo.
4.2.4 Pomoč razrednika	
<i>Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri razredniku</i>	
59	Nikoli.
<i>Prizadevanje razrednika pri reševanju učnih težav</i>	
76	Srednje.
<i>Vzrok nezadovoljstva</i>	
72	Ker vse takoj sporoči staršem.
4.3 Pomoč staršev	
<i>Pogovor, zaupanje staršem o učnih težavah</i>	
13	Pogosto.
<i>Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri mami</i>	
61	Pogosto.
<i>Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri očetu</i>	
63	Redko.
<i>Pripravljenost za pomoč s strani staršev</i>	
14	Vedno.
<i>Znanje, zmožnost pomoči s strani staršev</i>	
15	Pogosto.
<i>Pomoč staršev pri učnih težavah</i>	
17	Pomanjkljive učne in delovne navade.
<i>Pomoč staršev pri učnih težavah</i>	
25	Pomanjkanje volje in interesa za učenje.
<i>Ocena pomoči staršev</i>	
51	Manj uspešno.
4.4 Pomoč prijateljev	
<i>Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri prijateljih</i>	
69	Pogosto.
<i>Ocena pomoči prijateljev</i>	
53	Še uspešno.
4.5 Pomoč prostovoljca	
<i>Ocena pomoči prostovoljca</i>	
45	Še uspešno.
5. Predlogi za izboljšanje pomoči pri učnih težavah	
<i>Potrebuje za lažje reševanje učnih težav</i>	
92	Več časa, pozornosti in naklonjenosti učiteljev.
93	Več informacij o tem, kako naj se učim.
6. Pomoč inštruktorja v projektu pomoči	
<i>Pomoč inštruktorja pri učnih težavah</i>	
18	pomanjkljive učne in delovne navade
21	kratkotrajna pozornost
27	pomanjkanje volje in interesa za učenje
<i>Dostopnost inštruktorice</i>	
34	Najlažje se obrnem na inštruktorico.
<i>Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri inštruktorju</i>	
71	pogosto
<i>Prizadevanje inštruktorja pri reševanju učnih težav</i>	
82	zelo
<i>Ocena pomoči inštruktorja</i>	
49	zelo uspešno
6.1 Motivacija	
<i>Notranja motivacija</i>	
107	Učim se, ker vem, da je to dobro zame.
126	Učim se s tabo, ker vem, da moram, zaradi sebe, vem da je to zame dobro.
<i>Zunanja motivacija</i>	
108	Zato, da nimam negativnih ocen.
109	Da ne bom mela popravca.
6.2 Delovni odnos/poučevalna praksa/stili vodenja	
6.2.1 Delovni odnos	
<i>Osebni odnos - zanimanje</i>	
94	Ja, se zanimaš
<i>Osebni odnos - podpora</i>	
95	Dovolj me podpiraš.

<i>Etika udeležnosti</i>	
97	sama lahko zbiram in me upoštevaš
103	potem, ko to obdelava, pa preideva na tisto, kar jaz hočem
132	Veš kaj mi ne gre oz. ti jaz povem in potem se za to učiva
105	Potem pa če hočem še jaz kaj ponoviti, pa še tisto narediva.
<i>Dogovor o sodelovanju</i>	
129	Jaz mislim, da sva se (dogovorili, kako bova sodelovali)
130	Drugače te ne bi imela za inštruktorico, če se ne bi strinjala
<i>Osební odnos – razumevanje</i>	
133	Ni samo učenje (med nama), se tudi dobro razumeva
144	Res se razumeva
<i>Osební odnos – zaupanje</i>	
135	Ti zaupam kakšne stvari, pa tudi ti kaj meni poveš.
<i>Osební vodenje</i>	
136	Mi tud rečeš, če ti neki ni v redu, če te ne poslušam, mi poveš, da si razočarana, jezna
<i>Perspektiva moči</i>	
137	Ja itak, jih upoštevaš (moja močna področja)
<i>Osební odnos – dober odnos</i>	
142	V redu odnos.
<i>Osební odnos - posvečanje</i>	
149	meni se posvetiš,
<i>6.2.2 Poučevalna praksa</i>	
<i>Pričakovanja v okviru sposobnosti</i>	
96	Normalna pričakovanja. Pričakuješ toliko, kolikor sem sposobna.
<i>Prilagajanje metod in oblik dela</i>	
100	Ja, si ugotovila moj stil učenja, da si bolj zapomnim, če pobarvamo
101	na kartončke napisale formule, kar se mi zdi zelo v redu.
104	pregledaš cel zvezek in vidiš kaj delamo, zato veš kaj delamo in tisto ponovimo
105	Potem pa če hočem še jaz kaj ponoviti, pa še tisto narediva.
<i>Pripravljenost</i>	
102	Ja, ti se pripraviš
<i>Strinjanje z načinom dela</i>	
106	mi je bolje, da vse ponoviva, ker je bolje zame
<i>Upoštevanje predznanja</i>	
132	Veš kaj mi ne gre oz. ti jaz povem in potem se za to učiva
<i>Učno okolje</i>	
152	To (da se učimo pri meni doma je v redu. Fajn pa mi je blo tud, ko sem šla k tebi
<i>6.2.3 Stili vodenja</i>	
<i>Dogovorni - komunikacija</i>	
121	Obojestranska komunikacija.
<i>Dogovorni - vloge</i>	
122	Vloge so jasne
123	situacija podobna kot v šoli - ti si učiteljica in jaz te moram poslušati
<i>Nedogovorni – neukazovalni - pravila</i>	
124	Ja ne vem, kakšna pravila sigurno so, ampak se jih nismo dogovorili
<i>Dogovorni - avtoriteta</i>	
125	Upoštevati te moram, to itak
127	vem, da se od tebe lahko nekaj naučim.
<i>Dogovorni - odgovornost</i>	
128	Obojestranska odgovornost
<i>6.3 Sodelovalna praksa</i>	
<i>Sodelovanje s starši</i>	
139	Po mojem jih čist dovolj vključiš (starše v projekt učenja)
<i>Sodelovanje s šolo</i>	
140	Ne (sodeluješ s šolo).
141	Ja fajn bi bilo če bi sodelovala, ampak mi je tud tako fajn
<i>6.4 Rezultati pomoči</i>	
<i>Koristnost pomoči</i>	
98	je koristna (tvoja pomoč)
<i>Uspeh v šoli</i>	
99	če te ne bi bilo, bi bilo več negativnih ocen
131	Ja, najprej sva se trudili za angleščino, potem je pa to zlaufalo, zdej pa imava matematiko in kemijo.
<i>6.5 Prednosti pomoči</i>	
<i>Odnos</i>	
134	Ni samo učenje (med nama), se tudi dobro razumeva
143	V redu odnos.
145	Res se razumeva
<i>Individualno delo</i>	
147	Da smo ena na eno

148	meni se posvetiš, ne tako kot v šoli, kjer mora učitelj vsem dati pozornost.											
Učno okolje												
151	To (da se učimo pri meni doma) je v redu. Fajn pa mi je blo tud, ko sem šla k tebi.											
6.6 Pomanjkljivosti pomoči												
146	Jih ni.											
6.7 Predlogi za izboljšanje pomoči												
153	Da bi večkrat prišla											
7. Inštruktor v projektu pomoči med drugimi oblikami pomoči - primerjave												
7.1 Pomoč pri učnih težavah												
Inštruktor				Sama				Starši				
19	pomanjkljive učne in delovne navade			23	kratkotrajna pozornost			16	pomanjkljive učne in delovne navade			
22	kratkotrajna pozornost			30	pogosti občutki nemoči, potrtosti			26	pomanjkanje volje in interesa za učenje			
28	pomanjkanje volje in interesa za učenje			32	Prevelika trema pri spraševanju							
7.2 Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri...												
Šolska svetovalna služba		Razrednik		Mami		Oče		Sošolci		Učitelj, pri katerem ima težave	Prijatelji	Inštruktor
56		58		60		62		64		66		70
Nikoli		Redko		Pogosto		Redko		Pogosto		Nikoli		Pogosto
7.3 Prizadevanje posameznih ljudi pri reševanju učnih težav												
Razrednik				Učitelj, pri katerem ima težave				Svetovalna služba		Inštruktor		
75	Srednje			77	Malo			79	Malo		81	Zelo.
7.4 Ocena različnih oblik pomoči												
Zelo uspešno			Še uspešno			Manj uspešno				Povsem neuspešno		
48	Inštruktor		38	Sošolci		40	Šola – dopolnilni pouk				46	Šola – svetovalna služba
			44	Prostovoljec		42	Šola – učitelj, pri katerem ima težave					
			52	Prijatelji		50	Starši					

Tabela 9.8.2: Izbor in definiranje relevantnih pojmov in kategorij – Jan

1. Odkrivanje in opredelitev učnih težav	
<i>Opredelitev učnih težav</i>	
1	Angleščina
3	imam več težav pri težjih nalogah, ki zahtevajo več logičnega razmišljanja;
4	pri nekaterih predmetih sem dober, pri drugih pa precej slabši;
5	počasneje se prilagam spremembam (težko se »umirim« in pripravi k zbranemu delu npr. po telovadbi)
6	velika razlika je med mojimi pisnimi izdelki in ustnim znanjem;
7	imam večje težave pri branju
8	doma se težko spravim k delu za šolo.
18	počasneje dojemam in slabše logično sklepanje
21	posebne težave pri branju
24	posebne težave pri pisanju
29	pomanjkanje volje in interesa za učenje
32	pogosti občutki nemoči, potrtosti
36	prevelika trema pri spraševanju
41	hitra utrudljivost
43	neveztrajnost pri delu, nedokončanje nalog
<i>Odkrivanje učnih težav</i>	
2	Sam sem odkril, da imam učne težave.
9	Imam jih od začetka šolanja.
<i>Vzrok učnih težav</i>	
10	za šolsko delo mi manjka volje in interesa;
11	zaradi posebnih težav pri branju;
12	zaradi pomanjkljive razlage v šoli.
2. Soočenje s stresno situacijo	
<i>Doživljanje neuspeha</i>	
120	Razočaran
<i>Soočenje s preizkusom znanja</i>	
121	Se ne izmikam.
3. Močna področja	
<i>Zavedanje svojega močnega področja</i>	
93	dobro se ustno izražam

94	sem praktičen, spreten pri vsakdanjih opravilih, rad pomagam
95	sem dober organizator, rad vodim druge
96	močno me zanima in veseli likovno področje
<i>Upoštevanje močnega področja s strani šole</i>	
97	Na svojem močnem področju sem večkrat deležen pohvale.
<i>Upoštevanje močnih področij s strani inštruktorja</i>	
133	Poudarjaš tisto, kar znam.
4. Pomoč pri učnih težavah	
1.2 Pomoč sošolcev	
<i>Ocena pomoči sošolcev</i>	
52	Manj uspešno
<i>Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri sošolcih</i>	
74	Redko
<i>Dostopnost sošolcev</i>	
46	Najlažje zaprosim za pomoč sošolce
<i>Počutje v razredu med sošolci</i>	
99	Zelo dobro
<i>Obnašanje sošolcev v zvezi z njenimi učnimi težavami</i>	
100	Sošolci me spodbujajo in podpirajo, veselijo se mojega napredovanja.
1.3 Pomoč šole	
<i>Zadovoljstvo s pomočjo šole</i>	
105	Šola me zelo podpira
106	Zelo sem vesel, ker imam DSP
107	Naj še naprej tako delajo z mano.
<i>Upoštevanje močnega področja</i>	
98	Na svojem močnem področju sem večkrat deležen pohvale.
1.3.1 Pomoč dopolnilnega pouka	
<i>Obisk dopolnilnega pouka</i>	
48	Včasih.
<i>Ocena pomoči dopolnilnega pouka</i>	
54	Manj uspešno
<i>Vzrok nezadovoljstva z dopolnilnim poukom</i>	
49	dopolnilni pouk je ob neprimernem času
50	dopolnilni pouk je zame prevelika dodatna obremenitev.
1.3.2 Pomoč učitelja, pri katerem imam učne težave	
<i>Pomoč učitelja, pri učnih težavah</i>	
28	pomanjkanje volje in interesa za učenje
40	hitra utrudljivost
<i>Ocena pomoči učitelja, pri katerem ima težave</i>	
56	Še uspešno
<i>Dostopnost učitelja, pri katerem ima težave</i>	
47	Najlažje zaprosim za pomoč učitelja, pri katerem imam težave
<i>Prizadevanje učitelja, pri katerem ima težave pri reševanju učnih težav</i>	
84	Zelo
<i>Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri učitelju, pri katerem ima učne težave</i>	
76	Zelo pogosto
1.3.3 Pomoč šolske svetovalne službe	
<i>Prizadevanje šolske svetovalne službe pri reševanju učnih težav</i>	
86	Zelo.
<i>Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri šolski svetovalni službi</i>	
66	Zelo pogosto
<i>Ocena pomoči šolske svetovalne službe</i>	
60	Zelo uspešno
1.3.4 Pomoč razrednika	
<i>Dostopnost razrednika</i>	
45	Najlažje zaprosim za pomoč razrednika
<i>Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri razredniku</i>	
68	Zelo pogosto.
<i>Prizadevanje razrednika pri reševanju učnih težav</i>	
82	Zelo.
1.3.5 Pomoč posebnega strokovnjaka	
<i>Pomoč posebnega strokovnjaka pri učnih težavah</i>	
17	počasnejše dojetanje in slabše logično sklepanje
20	posebne težave pri branju
23	posebne težave pri pisanju
31	pogosti občutki nemoči, potrtosti
<i>Prizadevanje specialnega pedagoga pri reševanju učnih težav</i>	
88	Zelo.
1.4 Pomoč staršev	

<i>Pogovor, zaupanje staršem o učnih težavah</i>	
13	Včasih.
<i>Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri mami</i>	
70	Zelo pogosto.
<i>Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri očetu</i>	
72	Zelo pogosto.
<i>Pripravljenost za pomoč s strani staršev</i>	
14	Včasih.
<i>Znanje, zmožnost pomoči s strani staršev</i>	
15	Pogosto.
<i>Ocena pomoči staršev</i>	
64	Manj uspešno.
1.5 <u>Pomoč prijateljev</u>	
<i>Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri prijateljih</i>	
78	Redko.
1.6 <u>Pomoč prostovoljca</u>	
<i>Ocena pomoči prostovoljca</i>	
58	Zelo uspešno.
2. Predlogi za izboljšanje pomoči pri učnih težavah	
<i>Potrebuje za lažje reševanje učnih težav</i>	
101	nekoga, s katerim bi hkrati prijateljeval, hkrati pa bi se skupaj z njim učil in pripravljaj za solo
102	več informacij o tem, kam naj se obrnem po nasvet ali po pomoč.
103	več časa, pozornosti in naklonjenosti učiteljev
104	več časa in več pozornosti staršev
3. Pomoč inštruktorja v projektu pomoči	
<i>Pomoč inštruktorja pri učnih težavah</i>	
26	pomanjkanje volje in interesa za učenje
35	prevelika trema pri spraševanju
38	hitra utrudljivost
<i>Dostopnost inštruktorice</i>	
44	Najlažje zaprosim za pomoč inštruktorico
<i>Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri inštruktorju</i>	
80	Zelo pogosto
<i>Prizadevanje inštruktorja pri reševanju učnih težav</i>	
92	zelo
<i>Ocena pomoči inštruktorja</i>	
62	zelo uspešno
3.1 <u>Motivacija</u>	
<i>Notranja motivacija</i>	
119	Sam vem, da je dobro zame.
3.2 <u>Poučevalna praksa/delovni odnos/stil vodenja</u>	
3.2.1 <u>Poučevalna praksa</u>	
<i>Pričakovanja v okviru sposobnosti</i>	
110	Lih prav, kakor sem sposoben.
<i>Prilagajanje metod in oblik dela</i>	
114	Ja, z miselnimi vzorci se najbolje učim.
115	Ja, delava tako (da upoštevaš moj učni stil)
<i>Strinjanje z načinom dela</i>	
117	Primeren (način poučevanja)
<i>Upoštevanje</i>	
118	In delava tisto kar rabim
3.2.2 <u>Delovni odnos</u>	
<i>Osebnostni odnos - zanimanje</i>	
108	Ja, dosti se zanimaš
<i>Osebnostni odnos - podpora</i>	
109	Me podpiraš
<i>Dogovor o sodelovanju</i>	
111	Skupaj se zmeniva kaj bova delala.
127	Ja, to sva se zmenila
<i>Instrumentalna definicija problema</i>	
129	Ja, veva kaj mi ne gre pri angleščini in se učiva tako, da bi imel pozitivne ocene.
<i>Osebnostno vodenje - sledenje želenim izidom</i>	
128	Ja, veva kaj mi ne gre pri angleščini in se učiva tako, da bi imel pozitivne ocene.
<i>Perspektiva moči</i>	
132	Poudarjaš tisto, kar znam.
<i>Etika udeležnosti</i>	
130	Me poslušaj
122	se pogovarjava in poslušava.
129	Ja, veva kaj mi ne gre pri angleščini in se učiva tako, da bi imel pozitivne ocene.

<i>Oseben odnos - razumevanje</i>	
131	pogovarjava se tudi o drugih stvareh
<i>3.2.3 Stil vodenja</i>	
<i>Dogovorni - komunikacija</i>	
122	se pogovarjava in poslušava.
<i>Dogovorni - vloge</i>	
123	Sva se zmenila glede vlog
<i>Nedogovorni – neuakzovalni - pravila</i>	
124	Nimava pravil.
<i>Dogovorni - avtoriteta</i>	
125	Ker znaš.
<i>Dogovorni - odgovornost</i>	
126	Obadva sva odgovorna.
<i>Dogovorni – komunikacija</i>	
130	Me poslušaj
<i>3.3 Sodelovalna praksa</i>	
<i>Sodelovanje s starši</i>	
134	Dosti sodeluješ (s starši)
<i>Sodelovanje s šolo</i>	
135	V redu je, da si začela z njimi (šola) sodelovati.
<i>3.4 Rezultati pomoči</i>	
<i>Boljše delovne navade</i>	
113	Ja, sedaj se tudi sam bolje učim
<i>Uspeh v šoli</i>	
138	Da imam boljše ocene.
112	Ja (tvoja pomoč pomaga pri ocenah)
<i>3.5 Prednosti pomoči</i>	
<i>Odnos</i>	
136	Dober odnos imava
<i>3.6 Pomanjkljivosti pomoči</i>	
137	Jih ni.
<i>3.7 Predlogi za izboljšanje pomoči</i>	
139	Da delava tako kot do zdaj.
<i>Izboljšanje poučevalne prakse</i>	
116	lahko pa bi še večkrat uporabila miselne vzorce
7. Pomoč inštruktorja v projektu pomoči	
<i>Pomoč inštruktorja pri učnih težavah</i>	
26	pomanjkanje volje in interesa za učenje
35	prevelika trema pri spraševanju
38	hitra utrudljivost
<i>Dostopnost inštruktorice</i>	
44	Najlažje zaprosim za pomoč inštruktorico
<i>Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri inštruktorju</i>	
80	Zelo pogosto
<i>Prizadevanje inštruktorja pri reševanju učnih težav</i>	
92	zelo
<i>Ocena pomoči inštruktorja</i>	
62	zelo uspešno
<i>7.1 Motivacija</i>	
<i>Notranja motivacija</i>	
119	Sam vem, da je dobro zame.
<i>7.2 Poučevalna praksa/delovni odnos/stil vodenja</i>	
<i>7.2.1 Poučevalna praksa</i>	
<i>Pričakovanja v okviru sposobnosti</i>	
110	Lih prav, kakor sem sposoben.
<i>Prilagajanje metod in oblik dela</i>	
114	Ja, z miselnimi vzorci se najbolje učim.
115	Ja, delava tako (da upoštevaš moj učni stil)
<i>Strinjanje z načinom dela</i>	
117	Primeren (način poučevanja)
<i>Upoštevanje</i>	
118	In delava tisto kar rabim
<i>7.2.2 Delovni odnos</i>	
<i>Osebnostni odnos - zanimanje</i>	
108	Ja, dosti se zanimaš
<i>Osebnostni odnos - podpora</i>	
109	Me podpiraš
<i>Dogovor o sodelovanju</i>	
111	Skupaj se zmeniva kaj bova delala.

127	Ja, to sva se zmenila														
Instrumentalna definicija problema															
129	Ja, veva kaj mi ne gre pri angleščini in se učiva tako, da bi imel pozitivne ocene.														
Osebnno vodenje - sledenje želenim izidom															
128	Ja, veva kaj mi ne gre pri angleščini in se učiva tako, da bi imel pozitivne ocene.														
Perspektiva moči															
132	Poudarjaš tisto, kar znam.														
Etika udeležnosti															
130	Me poslušaj														
122	se pogovarjava in poslušava.														
129	Ja, veva kaj mi ne gre pri angleščini in se učiva tako, da bi imel pozitivne ocene.														
Oseben odnos - razumevanje															
131	pogovarjava se tudi o drugih stvareh														
7.2.3 Stil vodenja															
Dogovorni - komunikacija															
122	se pogovarjava in poslušava.														
Dogovorni - vloge															
123	Sva se zmenila glede vlog														
Nedogovorni – neuakzovalni - pravila															
124	Nimava pravil.														
Dogovorni - avtoriteta															
125	Ker znaš.														
Dogovorni - odgovornost															
126	Obadva sva odgovorna.														
Dogovorni – komunikacija															
130	Me poslušaj														
7.3 Sodelovalna praksa															
Sodelovanje s starši															
134	Dosti sodeluješ (s starši)														
Sodelovanje s šolo															
135	V redu je, da si začela z njimi (šola) sodelovati.														
7.4 Rezultati pomoči															
Boljše delovne navade															
113	Ja, sedaj se tudi sam bolje učim														
Uspeh v šoli															
138	Da imam boljše ocene.														
112	Ja (tvoja pomoč pomaga pri ocenah)														
7.5 Prednosti pomoči															
Odnos															
136	Dober odnos imava														
7.6 Pomanjkljivosti pomoči															
137	Jih ni.														
7.7 Predlogi za izboljšanje pomoči															
139	Da delava tako kot do zdaj.														
Izboljšanje poučevalne prakse															
116	lahko pa bi še večkrat uporabila miselne vzorce														
8. Inštruktor v projektu pomoči med drugimi oblikami pomoči - primerjave															
8.1 Pomoč pri učnih težavah															
Sam				Inštruktor				Učitelj, pri katerem ima težave				Posebni strokovnjak			
33		prevelika trema pri spraševanju		34		prevelika trema pri spraševanju		27		pomanjkanje volje in interesa za učenje		16		počasnejše dojemanje in slabše logično sklepanje	
42		nevztrajnost pri delu, nedokončanje nalog		37		hitra utrudljivost		39		hitra utrudljivost		19		posebne težave pri branju	
				25		pomanjkanje volje in interesa za učenje						22		posebne težave pri pisanju	
												30		pogosti občutki nemoči, potrtosti	
8.2 Pogostost iskanja nasveta in pomoči pri...															
Razrednik		Šolska svetovalna služba		Mami		Oče		Sošolci		Učitelj, pri katerem ima težave		Prijatelji		Inštruktor	
67		65		69		71		73		75		77		79	
Zelo pogosto		Zelo pogosto		Zelo pogosto		Zelo pogosto		Redko		Zelo pogosto		Redko		Zelo pogosto	

8.3 Prizadevanje posameznih ljudi pri reševanju učnih težav									
Razrednik		Učitelj, pri katerem ima težave		Šolska svetovalna služba		Specialni pedagog		Zdravnik	
81	Zelo.	83	Zelo.	85	Zelo.	87	Zelo.	89	Srednje.
91	Zelo.								
8.4 Ocena uspešnosti različnih oblik pomoči									
Zelo uspešno				Še uspešno			Manj uspešno		
61	Inštruktor			55	Šola – učitelj, pri katerem ima težave in razrednik		51	Sošolci	
57	Prostovoljec						53	Šola – dopolnilni pouk	
59	Šola – svetovalna služba						63	Starši	

Tabela 9.8.3: Izbor in definiranje relevantnih pojmov in kategorij – Mateja

1. Odkrivanje in opredelitev učnih težav	
<i>Opredelitev učnih težav</i>	
1	Angleščina.
5	učno gradivo osvaja počasneje kot vrstniki
6	ima težave pri težjih nalogah, ki zahtevajo logično razmišljanje;
7	v učni učinkovitosti zelo niha (od dneva do dneva, od predmeta do predmeta ipd.);
8	velika razlika je med njegovimi pisnimi izdelki in ustnim znanjem
9	ima večje težave pri pisanju
18	počasnejše doajemanje in slabše logično sklepanje
21	kratkotrajna pozornost
26	posebne težave pri pisanju
31	pomanjkanje volje in interesa za učenje
34	prevelika trema pri spraševanju
37	prevelika trema pri pisanju kontrolk
42	hitra utrudljivost
47	izraziti strah pred neuspehom
54	nevtrajnost pri delu, nedokončanje nalog
<i>Odkrivanje učnih težav</i>	
2	na podlagi negativnih ocen
3	sama sem opazila pri delu za šolo doma.
10	Imel jih je že v drugem oz. tretjem razredu.
<i>Vzrok učnih težav</i>	
11	Počasneje dojema, slabše logično sklepa.
12	Starši mu pri učenju ne znajo pomagati.
2. Močna področja otroka	
<i>Izpostavitev Janovega močnega področja</i>	
92	ima razvito domišljijo, je ustvarjalen
93	je praktičen, spreten pri vsakodnevnih opravilih, rad kuha, rad sestavlja in popravlja stvari.
<i>Upoštevanje močnega področja s strani šole</i>	
94	Šola ne pozna njegovega »močnega področja«.
3. Pomoč pri učnih težavah	
3.1 Starši v projektu pomoči	
<i>Odkrivanje učnih težav</i>	
4	sama sem opazila pri delu za šolo doma.
<i>Pomoč staršev pri učnih težavah</i>	
17	počasnejše doajemanje in slabše logično sklepanje
23	kratkotrajna pozornost
25	posebne težave pri pisanju
28	pomanjkanje volje in interesa za učenje
33	prevelika trema pri spraševanju
39	hitra utrudljivost
44	izraziti strah pred neuspehom
<i>Pogovor, zaupanje glede učnih težav</i>	
14	Zelo pogosto.
<i>Zmožnost pomoči s strani staršev</i>	
13	Starši mu pri učenju ne znajo pomagati.
15	Včasih.
<i>Ocena pomoči staršev</i>	
80	Manj uspešno
<i>Obremenjenost staršev</i>	
100	Da, šola preveč pričakuje do staršev v zvezi z otrokovim delom za šolo, ampak le v primerih, ko ima otrok težave pri učenju.
<i>Posvetovanje z določenimi oblikami pomoči</i>	
Vedno	
58	z razrednikom
66	z inštruktorjem
Pogosto	
55	z njegovim očetom
56	z učiteljem, pri katerem
Redko	
60	s šolsko svetovalno službo
64	s sosedi

			ima težave		
		62	z otrokovim zdravnikom		
		63	s sodelavci v službi		
		65	s sorodniki		
Zadovoljstvo s sodelovalno prakso					
Zelo zadovoljna:		81	S sodelovanjem z razrednikom S sodelovanjem z učiteljem, pri katerem ima težave S sodelovanjem s šolsko svetovalno službo S sodelovanjem s specialnim pedagogom S sodelovanjem z otrokovim zdravnikom S sodelovanjem z inštruktorjem		
		83			
		85			
		87			
		89			
		90			
3.2 Šola v projektu pomoči					
Upoštevanje močnega področja					
95	Šola ne pozna njegovega »močnega področja«.				
Obremenjenost Jana z delom za šolo					
98	Ne vem, če je preveč obremenjen				
Preveliko pričakovanje šole do obveznosti staršev v zvezi z otrokovim delom za šolo					
99	Da, le v primerih, ko ima otrok težave pri učenju.				
Zadovoljstvo s pomočjo					
102	Zelo sem zadovoljna s šolo in s strokovno pomočjo				
103	Naj še tako delajo naprej, kot so sedaj.				
3.2.1 Učitelj v projektu pomoči					
Pomoč učitelja pri določenih učnih težavah					
36	prevelika trema pri pisanju kontrolk				
41	hitra utrudljivost				
46	izraziti strah pred neuspehom				
49	nevztrajnost pri delu, nedokončanje nalog				
Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami z učiteljem, pri katerem ima težave					
57	Pogosto				
Zadovoljstvo s sodelovanjem z učiteljem, pri katerem ima težave					
84	Zelo zadovoljna				
Ocena pomoči učitelja, pri katerem ima težave					
74	Zelo uspešno				
3.2.2 Šolska svetovalna služba v projektu pomoči					
Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami s šolsko svetovalno službo					
61	Redko				
Zadovoljstvo s sodelovanjem s šolsko svetovalno službo					
86	Zelo zadovoljna				
Ocena pomoči šolske svetovalne službe					
76	Zelo uspešno				
3.2.3 Razrednik v projektu pomoči					
Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami z razrednikom					
59	Vedno				
Zadovoljstvo s sodelovanjem z razrednikom					
82	Zelo zadovoljna				
3.2.4 Posebni strokovnjak v projektu pomoči					
Pomoč posebnega strokovnjaka pri učnih težavah					
53	nevztrajnost pri delu, nedokončanje nalog				
Zadovoljstvo s sodelovanjem s specialnim pedagogom					
88	Zelo zadovoljna				
3.2.5 Dopolnilni pouk v projektu pomoči					
Otrokovo koriščenje pomoči dopolnilnega pouka					
68	Da.				
Ocena dopolnilnega pouka					
72	Še uspešno				
3.3 Sošolci v projektu pomoči					
Počutje v razredu med sošolci					
96	Ne vem, ker o tem nerad govori.				
Obnašanje sošolcev do Jana					
97	Sošolci ga vzpodbujajo in podpirajo, veselijo se njegovega napredovanja.				
Ocena pomoči sošolcev					
70	Še uspešno				
4. Predlogi za izboljšanje pomoči pri učnih težavah					

<i>Potrebno za večji občutek usposobljenosti za pomoč otroku z učnimi težavami</i>	
101	Več možnosti za izmenjavo izkušenj z drugimi starši, ki imajo otroke s podobnimi problemi.
5. Pomoč inštruktorja v projektu pomoči	
<i>Pomoč inštruktorja pri učnih težavah</i>	
20	kratkotrajna pozornost
30	pomanjkanje volje in interesa za učenje
51	nevztrajnost pri delu, nedokončanje nalog
<i>Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami z inštruktorjem</i>	
67	Vedno
<i>Ocena pomoči inštruktorja</i>	
78	Zelo uspešno
<i>Zadovoljstvo s sodelovanjem z inštruktorjem</i>	
91	Zelo zadovoljna
5.1 Motivacija	
<i>Notranja motivacija</i>	
109	Sploh se ne pritožuje nad tem, da bi hotel predstavljati inštrukcije
127	nikoli pa ni tako, da bi hotel predstaviti inštrukcije, ker bi mu bilo v breme
110	komi čaka, da prideš, kaj bova danes delala, gor in dol
131	zaradi sebe (se uči), ve, da bo to rabil še za naprej
<i>Zunanja motivacija</i>	
126	ve da mora delat
132	En kanček pa tudi zaradi mami, samo da bo mami tih.
5.2 Poučevalna praksa/delovni odnos/stil vodenja	
5.2.1 Poučevalna praksa	
<i>Prilagajanje metod in oblik dela</i>	
121	če se njemu ne da, pa sprejmeš to, pa imata kaj privat vmes, se pogovarjata, pa pol spet delata naprej
130	Mislim, da. Se mu prilagodiš, npr. ko se gresta vislice iz angleških besed, ker mu je tako bolj zanimivo.
<i>Vsestranska pomoč</i>	
115	Mojstrica si tudi pri matematiki, če mu tam kaj zaškripa.
116	Zelo, ali za kakšno seminarsko za šolo naredit
117	Ja, da ni samo angleščina, ampak tudi drugi predmeti, kjer rabi pomoč. To se mi zdi super od tebe.
<i>Učni prostor</i>	
142	To, da prideš na dom, imata svoj kotiček, kamor se umakneta in tam delata
<i>Individualno delo</i>	
144	to je sploh pozitivno (delo ena na ena)
<i>Zahteve v okviru njegovih sposobnosti</i>	
118	Zahtevaš toliko kakor veš, da je sposoben
5.2.2 Delovni odnos	
<i>Osební odnos</i>	
119	bolje ne bi moglo biti
120	sta oba domača
<i>Etika udeležnosti</i>	
122	zelo, ga znaš (vključiti v učenje)
5.2.3 Stil vodenja	
<i>Dogovorni</i>	
123	... nisi prestroga
124	Premalo stroga pa tudi ne, ker pol bi te Jan skozi druge oči gledal, drugače jemal
125	Če bi imela kakšen oster nastop do njega, ne bi hotel delat z veseljem
5.3 Sodelovalna praksa	
<i>Sodelovanje s starši</i>	
133	Ja zelo če rečem, da nekaj ponovita, to naredita
<i>Sodelovanje s šolo</i>	
134	Zelo mi je pa tud všeč, da si se z učiteljicami povežala preko maila. Ja to je pa neki najboljšega
135	Škoda, ker to nismo že prej praktical da bi sploh vedla učiteljica, kaj vidva delata, ti vedla, kaj sploh delat, kje začet
5.4 Rezultati pomoči	
<i>Večja motivacija</i>	
107	ima malo večji odziv
108	motivacijo ima
<i>Uspeh v šoli</i>	
105	sedaj pa se vidi pri ocenah
106	Jan bolje sodeluje pri angleščini
128	Ful si prispevala k temu, da letos fant še nobene negativne ni imel pri angleščini
129	Čedalje boljše mu gre.
<i>Zadovoljstvo staršev z mojo pomočjo</i>	
104	Tako kakor si ti pripomogla k temu, sploh ne vem kje sem te našla
111	hvala, ker hodiš
114	čez tebe te ni
137	Jaz pravim, da kolikor denarja sem ti dala, sem ti ga dala premalo.
<i>Upanje na prihodnje sodelovanje</i>	

112	tudi naprej, če boš hodila, si zelo dobrodošla
113	upajmo, da boš pomagala tudi potem, ko bo Jan v srednji šoli
5.5 <u>Prednosti pomoči</u>	
<i>Individualno delo</i>	
143	to je sploh pozitivno (delo ena na ena)
<i>Učno okolje</i>	
141	To, da prideš na dom, imata svoj kotiček, kamor se umakneta in tam delata
5.6 <u>Pomanjkljivosti pomoči</u>	
136	Jih ni.
<i>Pomanjkanje časa</i>	
139	Samo nikakor ne gre s časom, se težko uskladimo.
140	si ti zaposlena, jaz tudi
5.7 <u>Predlogi za izboljšanje pomoči</u>	
138	Če bi bila kakšna ura dodatno, mogoče ne bi bilo slabo
6. Inštruktor v projektu pomoči med drugimi oblikami pomoči - primerjave	
6.1 <i>Pomoč pri učnih težavah</i>	
Šola – posebni strokovnjak	
Šola – učitelj	
Starši	
Inštruktor	
52	nevtrajnost pri delu, nedokončanje nalog
35	prevelika trema pri pisanju kontrolk
16	počasnejše doajemanje in slabše logično sklepanje
19	kratkotrajna pozornost
40	hitra utrudljivost
22	kratkotrajna pozornost
29	pomanjkanje volje in interesa za učenje
45	izraziti strah pred neuspehom
24	posebne težave pri pisanju
50	nevtrajnost pri delu, nedokončanje nalog
48	nevtrajnost pri delu, nedokončanje nalog
27	pomanjkanje volje in interesa za učenje
32	prevelika trema pri spraševanju
38	hitra utrudljivost
43	izraziti strah pred neuspehom
6.2 <i>Pogostost posvetovanja staršev z različnimi oblikami pomoči</i>	
Glej zgoraj pod Starši v projektu pomoči.	
6.3 <i>Zadovoljstvo s sodelovanjem za različnimi oblikami pomoči</i>	
Glej zgoraj po Starši v projektu pomoči.	
6.4 <i>Ocena različnih oblik pomoči</i>	
Zelo uspešno	
Še uspešno	
Manj uspešno	
73	Učitelj, pri katerem ima težave
69	Sošolci
79	Starši
75	Šolska svetovalna služba
71	Dopolnilni pouk
77	Inštruktor

Tabela 9.8.4: Izbor in definiranje relevantnih pojmov in kategorij – Barbara

1. Odkrivanje in opredelitev učnih težav	
<i>Opredelitev učnih težav</i>	
1	Slovenščina, matematika, kemija, fizika.
5	njena pozornost je kratkotrajna, vsaka stvar jo hitro zmoti;
6	velika razlika je med njenimi pisnimi izdelki in ustnim znanjem
7	pri pisanju kontrolk ima preveliko tremo, ki jo ovira
8	daje vtis, da bi lahko imela glede na svoje sposobnosti boljši učni uspeh.
16	pomanjkljive učne in delovne navade
19	počasnejše doajemanje in slabše logično sklepanje
24	kratkotrajna pozornost
29	pomanjkanje volje in interesa za učenje
32	prevelika trema pri spraševanju
131	naša smrklja sposobna več, kakor pokaže.
<i>Odkrivanje učnih težav</i>	
2	socialna delavka me je klicala v šolo;
4	povedala pa mi je tudi Nina sama in prosila za pomoč.
9	Od šestega razreda naprej, ko je iz podružnične šole prišla v Litijo
<i>Vzrok učnih težav</i>	
10	pogosto bolna (prehladi);
11	zaradi bivše učiteljice v podružnični šoli, ki jo je šikanirala, jo poniževala
133	tukaj zelo kriva učiteljica XY v Jevnici, kamor je Nina hodila 5 let
134	Ta učiteljica jo je precej dol tlačila

135	Učiteljica XY je takrat rekla Nini pred celim razredom: »A ti pa moraš vse pojesti, a ti veš, da vi malice ne plačujete
136	S tem zaznamuješ otroka in zaznamovala jo je še velikokrat kasneje.
137	V drugem razredu pa je imela Nina mačjo bolezen in je bila postrizena na balin in je ni zagovarjala oz. razložila drugim otrokom, kaj je z Nino narobe
2. Močna področja otroka	
<i>Izpostavitev Nininega močnega področja</i>	
66	ustno se dobro izraža;
67	ima razvito domišljijo, je ustvarjalna
68	hitro naveže stike z drugimi, dobro se razume z mlajšimi, vrstniki in odraslimi
69	je posebej nadarjena in ima velik interes na glasbenem področju;
70	kaže zanimanje za naravo, rada se ukvarja z živalmi
<i>Upoštevanje močnega področja s strani šole</i>	
71	Učitelji poznajo njeno močno področje, vendar nanj niso posebej pozorni.
3. Pomoč pri učnih težavah	
3.1 Starši v projektu pomoči	
<i>Pomoč staršev pri učnih težavah</i>	
18	počasnejše dojetanje in slabše logično sklepanje
21	kratkotrajna pozornost
26	pomanjkanje volje in interesa za učenje
139	pri kakšnih malenkostih pa jaz
<i>Pogovor, zaupanje glede učnih težav</i>	
12	Pogosto.
<i>Zmožnost pomoči s strani staršev</i>	
13	Včasih.
<i>Neučinkovit trud in obupanost</i>	
157	sej jo priganjam naj ponovi to in ono, ampak ni nič od tega,
132	pa jo na začetku leta prosim, vmes jo prosim, pa ni nič od tega in se mi pol ne da več, ker nočem bit težka, čeprav sem težka
158	ker se jaz pol utrudim, men se to ne da.
159	Nonstop isto se mi pa ne da
<i>Ocena pomoči staršev</i>	
56	Manj uspešno
<i>Obremenjenost staršev</i>	
77	Da, na splošno šola preveč pričakuje do staršev v zvezi z otrokovim delom za šolo
78	ker imajo starši preveč dela že s samo službo
79	ker je znanje iz osnovne šole že zbledelo in otroku ne zmoremo in ne znamo pomagati
<i>Razbremenjenost s strani inštruktorja</i>	
87	mi je lažje, ker vem, da boš to ti naredila, ane, mal preložim svoje...
<i>Posvetovanje z določenimi oblikami pomoči</i>	
Redko	
33	z Nininim očetom
40	s sorodniki
Pogosto	
34	z učiteljem, pri katerem ima težave
36	z razrednikom
38	s šolsko svetovalno službo
41	z inštruktorico
<i>Zadovoljstvo s sodelovalno prakso</i>	
Zelo zadovoljna	
57	s sodelovanjem z razrednikom
59	z učiteljem, pri katerem ima težave
63	s sodelovanjem z inštruktorico
Nisem zadovoljna	
61	s šolsko svetovalno službo
3.2 Šola v projektu pomoči	
<i>Upoštevanje močnega področja</i>	
72	Učitelji poznajo njeno močno področje, vendar nanj niso posebej pozorni.
<i>Obremenjenost Nine z delom za šolo</i>	
75	Ne.
<i>Preveliko pričakovanje šole do obveznosti staršev v zvezi z otrokovim delom za šolo</i>	
76	Da, na splošno.
<i>Dodatna strokovna pomoč</i>	
130	Če je pa šola tok zainteresirana in je hotela njej pomagati, s tem, da je naprej poskusila z najlažjo možnostjo, to je z DSP-jem
145	Ampak ne DSP
146	Mene (DSP) moti, ker učenca to zaznamuje potem naprej za srednjo šolo
147	imam pa prijateljico, ki ima otroka z DSP in ta fant ni mogel več naprej v srednjo. Brez DSP-ja je bil nesposoben. In ni mogel iti. Takrat mu je potekla ta pomoč in naprej ni sam mogel več. Enkrat je padel in potem je bilo konec
148	ker je to plačljiva zadeva iz Ministrstva za šolstvo, to ni brezplačno, je zaradi tega pomembno koliko časa nek učenec koristi DSP.
149	poglej, naša se nič ne nauči. S tem DSP-jem, kaj bi naredila
150	Ja, DSP predlagala je svetovalna delavka...
151	od šestega razreda naprej
152	Nič velik (ni socialna delavka predstavila DSP), kot pomoč, nič preveč
153	Nisem bila za to. Absolutno ne.
154	če bi se ona učila in da ni rezultatov, potem ja (bi imela DSP)

156	jaz proti tej pomoči, ker je to samo še večja potuha zanjo
<i>Želja po pomoči šole</i>	
144	Ja bi (si želela, da bi Nina imela več pomoči v šoli).
<i>3.2.1 Učitelj v projektu pomoči</i>	
<i>Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami z učiteljem, pri katerem ima težave</i>	
35	Pogosto
<i>Zadovoljstvo s sodelovanjem z učiteljem, pri katerem ima težave</i>	
60	Zelo zadovoljna
<i>3.2.2 Šolska svetovalna služba v projektu pomoči</i>	
<i>Odkrivanje učnih težav</i>	
3	socialna delavka me je klicala v šolo;
<i>Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami s šolsko svetovalno službo</i>	
39	Pogosto
<i>Zadovoljstvo s sodelovanjem s šolsko svetovalno službo</i>	
62	Nisem zadovoljna
<i>Nezadovoljstvo s šolsko svetovalno službo</i>	
65	ker je preveč površna, vsesplošna in ni preveč individualna za vsakega posameznika.
<i>Ocena pomoči šolske svetovalne službe</i>	
52	Povsem neuspešno
<i>3.2.3 Razrednik v projektu pomoči</i>	
<i>Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami z razrednikom</i>	
37	Pogosto
<i>Sodelovanje s starši</i>	
141	V šoli pa... ko me lih učitelj pokliče, da ima cveke, da jo pol prisilimo na dopolnilni pouk
<i>Zadovoljstvo s sodelovanjem z razrednikom</i>	
58	Zelo zadovoljna
<i>3.2.4 Dopolnilni pouk v projektu pomoči</i>	
<i>Otrokovo koriščenje pomoči dopolnilnega pouka</i>	
43	Ne
44	Ne, ker ima rada ima svoj prosti čas.
140	V šoli pa... ko me lih učitelj pokliče, da ima cveke, da jo pol prisilimo na dopolnilni pouk
142	Na dopolnilni pouk ne hodi
<i>Ocena dopolnilnega pouka</i>	
48	Manj uspešno
<i>3.3 Sošolci v projektu pomoči</i>	
<i>Počutje v razredu med sošolci</i>	
73	Srednje dobro
<i>Obnašanje sošolcev do Nine</i>	
74	Pri delu in igri je ne izbirajo, ne odzivajo se na njene prošnje in komentarje, največkrat jo prezrejo
<i>Ocena pomoči sošolcev</i>	
46	Še uspešno
<i>3.4 Prostovoljec v projektu pomoči</i>	
<i>Ocena pomoči prostovoljca</i>	
50	Še uspešno
4. Predlogi za izboljšanje pomoči pri učnih težavah	
<i>Potrebno za večji občutek usposobljenosti za pomoč otroku z učnimi težavami</i>	
80	večjo razpoložljivost učiteljev za pogovor in izmenjavo informacij;
81	več konkretnih navodil, kako otroku pomagati.
82	več možnosti za izmenjavo izkušenj z drugimi starši, ki imajo otroke s podobnimi problemi;
83	več informacij o možnih virih pomoči na šoli in zunaj šole
5. Pomoč inštruktorja v projektu pomoči	
<i>Pomoč inštruktorice pri učnih težavah</i>	
15	pomanjkljive učne in delovne navade
23	kratkotrajna pozornost
28	pomanjkanje volje in interesa za učenje
31	prevelika trema pri spraševanju
138	Večinoma ti (pomagaš Nini pri učenju),
143	Tvoja (pomoč največ pripomore k temu, da se Nina bolje uči), največ ima od tega.
155	Ker pa vem, da se nič ne uči, razen s tabo, ko prideš in takrat so rezultati.
<i>Posvetovanje v zvezi z učnimi težavami z inštruktorico</i>	
42	Pogosto
<i>Zadovoljstvo s sodelovanjem z inštruktorico</i>	
64	Zelo zadovoljna
<i>Ocena pomoči inštruktorice</i>	
54	Zelo uspešno
<i>5.1 Motivacija</i>	
<i>Notranja motivacija</i>	
115	ona točno ve, da kadar rabi, rabi to zaradi sebe
118	ker ve, da je dobro zanjo

<i>Zunanja motivacija</i>	
116	Kadar pa ne rabi, pa ji je samoumevno, da mora to skoz dat, ne zaradi mene, ve, da zaradi sebe, ampak se ji pač ne da
5.2 Poučevalna praksa/delovni odnos/stil vodenja	
<i>5.2.1 Poučevalna praksa</i>	
<i>Vsestranska pomoč</i>	
90	na vseh področjih se lahko zanesem nate, na vseh, od matematike, do kemije, fizike.
<i>Učno okolje</i>	
170	To da prideš na dom je pa krasno.
172	Ali pa, da si včasih pripravljena, da k tebi pridemo
<i>Individualno delo</i>	
114	Ker v šoli ti tridesetim razlagaš in razlagaš že ne vem kolikokrat, tukaj pa je ena na ena.
<i>Zahteve v okviru njenih sposobnosti</i>	
97	Mislím, da kar zahtevaš glede na njene sposobnosti
<i>Poznavanje njenih sposobnosti</i>	
98	si jo tud ti spoznala v tem času, da veš kako lohk, kaj lohk doseže
<i>Velika pričakovanja</i>	
99	včasih nisi ravno zadovoljna s tistim, kar pokaže, ker veš, da bi lahko mogoče malo več.
<i>Upoštevanje njenega stila učenja</i>	
109	Uni lističi s katerimi sta se učili poštევanko in kasneje angleške nepravilne glagole je blo ful dober.
110	Nina je velik odnesla od tega in tud komi je čakala, da se gresta uno igríco, ker ji je blo zanimivo.
<i>Znanje</i>	
111	imaš le znanje na tem področju
<i>Potrpežljivost</i>	
112	imaš pa tudi živce,
<i>Boljša pomoč kot v šoli</i>	
113	mislim, da je marsikdaj bolje kot v šoli (glede podajanja snovi)
<i>Prilagajanje oblik in metod dela</i>	
107	ko so testi, gresta malo bolj temeljito skoz, se potruđi,
<i>Motiviranje</i>	
119	tudi ti jo motiviraš, npr. takrat z tistimi listki je bila super zadeva.
5.2.2 Delovni odnos	
<i>Osebni odnos - posvečanje</i>	
84	...Nini se kar dobro posvetiš, ji posvetiš svoj čas, celo bolj kot jaz...
89	se ji posvetiš
<i>Osebni odnos - zanimanje</i>	
85	...veš kdaj piše kontrolne...
<i>Osebni odnos - zanesljivost</i>	
86	mi je lažje, ker vem, da boš to ti naredila, ane, mal preložim svoje...
<i>Osebni odnos – prijateljski, dober</i>	
88	Imata prijateljski odnos
92	Odnos imata v redu,
<i>Nina v odnosu</i>	
96	Nina bi lahko včasih bolj sodelovala
108	lohk bi se pa bol, sama (potrudila)
117	ko ona to rabi, bo potrpežljiva, bo poslušala, sodelovala, bo tiho, nič je ne bo zmedlo,
<i>Etika udeležенosti</i>	
100	Sigurno je udeležena,
101	je ne skenslaš
5.2.3 Stil vodenja	
<i>Nedogovorni –neukazovalni</i>	
94	Ker se hitro ta meja zamaje, pa prevladuje bolj prijateljstvo
95	ni več tistega rešpekta
<i>Nedogovorni –neukazovalni</i>	
102	celo prepotrpežljiva si včasih
103	Prepotrpežljiva, ker ima stalno svoje mačke v naročju, pa riše, pa hodi sem in tja, ne vem, stalno se najde kaj, da se lahko zmuzne stran.
<i>Nedogovorni –neukazovalni</i>	
93	mogoče bi mogla bit malo bolj stroga kdaj
<i>Nedogovorni –neukazovalni</i>	
105	sta že domači glede tega in... je težko (postaviti pravila)
5.3 Sodelovalna praksa	
<i>Sodelovanje s starši</i>	
120	Kolikor je potrebno, me (vključiš v sodelovanje pri učenju)
121	se kar dostikrat kaj zmenimo
122	me upoštevaš
123	čisto dobro sodelujeva
124	Ti meni poveš, jaz tebi
<i>Sodelovanje s šolo</i>	
125	je res, da je s šolo tud dobro včasih sodelovati

126	šola ve, da ti obstajaš, da jo ti inštruiraš						
127	jih ne zanimaš toliko v kontekstu kako delaš z Nino - takšen občutek imam jaz.						
128	Ne (nihče ni omenil, da bi stopil v stik s tabo)						
129	jaz mislim, da bi najprej šola mogla, ne ti						
5.4 Rezultati pomoči							
Uspeh v šoli							
106	Sigurno, da si pripomogla k boljšim ocenam						
91	zdaj angleščino praktično kar obvlada						
5.5 Prednosti pomoči							
Individualno delo							
168	to je sploh pozitivno (delo ena na ena)						
Učno okolje							
169	To, da prideš na dom, imata svoj kotiček, kamor se umakneta in tam delata						
171	Ali pa, da si včasih pripravljena, da k tebi pridemo						
Potrpežljivost pri učenju							
162	tvoji živci						
163	potrpežljivost						
Podajanje znanja							
164	podajanje znanja						
Vsestranska pomoč							
165	ki ga obvladaš, na vseh področjih od matematike, kemije, fizike, karkoli te pač rabimo						
Odnos							
166	ta odnos med vama je pozitiven						
167	to da sta se tako ujeli						
5.6 Pomanjkljivosti pomoči							
Neusklajenost s časom							
161	mogoče včasih čas, saj se ne moremo uskladiti in potem inštrukcije odpadejo						
Pristop							
160	bolj stroga bi morala biti						
5.7 Predlogi za izboljšanje pomoči							
Strožji pristop							
173	da si bolj stroga						
104	mogoče bi lahko včasih malo bolj grobo						
174	ko je preveč, da rečeš Nina, zdaj pa prosim, da sodeluješ						
6. Inštruktor v projektu pomoči med drugimi oblikami pomoči - primerjave							
6.1 Pomoč pri učnih težavah							
Inštruktor	Starši						
14	pomanjkljive učne in delovne navade	17	počasnejše doajmanje in slabše logično sklepanje				
22	kratkotrajna pozornost	20	kratkotrajna pozornost				
27	pomanjkanje volje in interesa za učenje	25	pomanjkanje volje in interesa za učenje				
30	prevelika trema pri spraševanju						
6.2 Pogostost posvetovanja staršev z različnimi oblikami pomoči							
Glej zgoraj pod Starši v projektu pomoči.							
6.3 Zadovoljstvo s sodelovanjem z različnimi oblikami pomoči							
Glej zgoraj po Starši v projektu pomoči.							
6.4 Ocena različnih oblik pomoči							
Zelo uspešno		Še uspešno		Manj uspešno		Povsem neuspešno	
53	Inštruktor	45	Sošolci	47	Dopolnilni pouk	51	Šolska svetovalna služba
		49	Prostovoljec	55	Starši		

IZJAVA O AVTORSTVU

Podpisana *Tanja Orehek* vpisana na Fakulteto za socialno delo v študijskem letu 2006/2007 kot redna študentka izjavljam, da sem diplomsko delo z naslovom *Vloga inštruktorja v procesu pomoči učencem z učnimi težavami* in podnaslovom *Evalvacija dveh posameznih primerov procesa pomoči* napisala samostojno s korektnim navajanjem virov in ob pomoči mentorja doc. dr. Miloslava Poštraka.

Datum: 14.05.2012

Podpis:

10. POVZETEK

Učne težave učencev in dijakov so v današnji družbi trdovraten in kompleksen problem. Zakonodajalci in ostali strokovnjaki so učence z učnimi težavami uvrstili med otroke s posebnimi potrebami, z namenom, da spodbudijo večjo občutljivost, razumevanje in odgovornost šol za težave učencev pri učenju ter za pravočasno pomoč. Odgovornost šole je, da učence z učnimi težavami vključi v izvirne delovne projekte pomoči, ki se oblikujejo v delovnem odnosu soustvarjanja. To pomeni, da vsi udeleženi (razrednik, učitelji, starši, strokovni delavci) v procesu podpore učencu na podlagi instrumentalnih definicij težave in rešitev, gradijo načrt obvladovanja ali premagovanja učnih težav.

Instrukcije so v sodobni družbi zelo pogost način učne pomoči učencem in dijakom. V raziskavi iz leta 2001/2002, v kateri so avtorice ugotavljale stanje dela z učenci z učnimi težavami, se inštruktor pojavlja kot pomembna in uspešna oblika pomoči (Magajna in drugi 2008). Avtorice raziskave v sklepnih mislih in predlogih med drugim zaključujejo, da rezultati nakazujejo potrebo po dodatni preučitvi vloge mentorjev in inštruktorjev, ki so pomembni viri usposabljanja in pomoči.

V teoretskem delu diplomske naloge sem predstavila različna teoretska spoznanja o učnih težavah učencev – opredelitve in zagotavljanje ustreznih oblik pomoči za njihovo reševanje. Pomemben je proces dela, ki se soustvarja v delovnem odnosu z vsemi udeleženi v procesu učenja in pomoči. Pri delu z učenci z učnimi težavami je treba izhajati iz temeljnih načel pomoči učencem z učnimi težavami, upoštevati »dobro poučevalno prakso« ter prilagajati metode in oblike dela, značilne za posamezno skupino učnih težav.

V raziskavo sem vključila dva učenca z učnimi težavami in njuni mami. Z njima že dolgo sodelujem v vlogi inštruktorice. Z raziskavo sem želela raziskati uspešnost različnih oblik pomoči, v katere sta vključena dotična učenca, predvsem pa uspešnost instrukcij. Evalvacija je bila izvedena na podlagi subjektivnega doživljanja in mnenj udeležencev raziskave. Za merski instrument sem uporabila dva različna vprašalnika in dve različni smernici za intervju – enega za starše, drugega za učenca. Analiza pridobljenih podatkov je bila kvalitativna. V prepisanih vprašalnikih in transkripciji intervjujev sem podčrtala relevantne izjave in jim določila pojme ter kategorije. Nato sem izbrala relevantne kategorije ter pojme in jih hierarhično uredila. Na koncu sem pojme še definirala.

Rezultati so pokazali, da Nina, devetošolka z učnimi težavami, ni vključena v procese pomoči za katere je odgovorna šola. Šola ji predstavlja dejavnik tveganja, saj učitelji in ostali strokovni delavci ne prilagajajo metod in oblik dela njenim potrebam. Sošolci jo zavračajo in se posmehujejo njenim težavam. Njena mama Barbara je zadovoljna s sodelovanjem z nekaterimi šolskimi strokovnimi delavci, vendar pa njihovo pomoč Nini ocenjuje kot manj uspešno. Nina in njena mama sta najbolj zadovoljni z mojo obliko pomoči – inštrukcijam, ki sta jo ocenili kot najbolj uspešno. Metode in oblike dela prilagajam njenim potrebam, sposobnostim, stilu učenja, šolski snovi in predznanju. Delo poteka v delovnem odnosu, ki pa včasih preveč meji zgolj na osebni odnos. Pri delu uporabljam dogovorni stil vodenja, vendar Barbara meni, da sem včasih premalo stroga. S starši dobro sodelujem, velik primanjkljaj pa predstavlja nesodelovanje s šolo.

Na drugi strani, Janovi rezultati kažejo na njegovo vključenost v razvejano mrežo pomoči pri učnih težavah. V šoli je vključen v izvirni delovni projekt pomoči, ki mu omogoča dodatno strokovno pomoč. Zadovoljen je s pomočjo razrednika, učitelja, specialnega pedagoga in šolske svetovalne službe. Mateja in Jan ocenjujeta pomoč šole kot zelo uspešno. Zadovoljna sta tudi z mojo pomočjo v obliki inštrukcij. Metode in oblike dela prilagajam Janovim sposobnostim, njegovemu načinu učenja in njegovemu učnemu stilu. Najino delo poteka v delovnem odnosu in z dogovornim pristopom.

Prednost inštrukcij je v individualnem pristopu, ki Janu in Nini najbolj ustreza. Kot inštruktorica imam prednost pred drugimi pristopi tudi v prilagajanju učnega okolja – učenje po navadi poteka pri učencu doma.

Rezultati bodo služili kot povratna informacija pri nadaljnjem načrtovanju in izvajanju našega skupnega dela. V prihodnosti bom doslednejša pri uveljavljanju elementov delovnega odnosa in dogovornega pristopa v odnosu z Nino ter Janom. Prav tako si bom boljše organizirala čas za pogostejše izvajanje posameznih inštrukcij. Z osnovno šolo, ki jo Nina obiskuje, bom poskusila navezati stik v upanju na sodelovanje.

Vloga inštruktorja se je v dveh posameznih primerih pokazala kot zelo uspešna. Predlagam, da tisti, ki so v šoli odgovorni za vzpostavitev izvirnega delovnega projekta, pogosteje gledajo na inštruktorje kot na pomembno obliko pomoči in sledijo temeljnemu načelu interdisciplinarnosti.

Omejitve glede pridobljenih ugotovitev se nanašajo predvsem na opise procesa dela v delovnem odnosu in na dogovoren način. Zgolj raziskovanje s pomočjo intervjujev ni

zadosten način merjenja uspešnosti procesa dela in preverjanja uresničljivosti vseh strokovnih konceptov. Boljša tehnika za preverjanje dejanskega procesa dela bi bila opazovanje – v mojem primeru bi bilo to odkrito opazovanje s popolno udeležbo.