

POMOČ UČENCU Z UČNIMI TEŽAVAMI

PRIMERJAVA TEORETSKIH
KONCEPTOV IN PRAKSE
V SLOVENIJI Z IZKUŠNJO
DELOVNEGA OBISKA V ANGLIJI

UVOD

Primeri praks dela z učenci z učnimi težavami po svetu in pri nas pričajo o različnem razumevanju konceptov vključevanja, integracije in pomoči otrokom. V prispevku predstavlja primerjavo koncepta dela v Angliji, kjer ima vključevanje (inkluzija) že dolgoletno tradicijo, s prakso v Sloveniji. Osredotočiva se na primerjavo prakse, ki sva jo spoznavali v okviru delovnega obiska okrožja East Sussex, tam sva imeli priložnost videti delo različnih organizacij s področja zagotavljanja podpore in pomoči otrokom z učnimi težavami, s konceptom dela, ki ga razvijamo v okviru raziskave »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje koncepta dela ‚učne težave v osnovni šoli‘«.

Izhajava iz teze, da delovni odnos soustvarjanja učenja v šoli (Čačinovič Vogrinčič 2008) zagotavlja razmere za šolsko uspešnost, ki je temeljni varovalni dejavnik pred socialno izključenostjo otroka. Temeljne teme najine primerjave so: kdo so udeleženi v procesu pomoči, kakšna je vloga otroka, koliko je učenec zares soustvarjalec dobrih izidov, kako se udejanja perspektiva moči, kako se upošteva koncept etike udeležnosti, kakšno podporo potrebujejo in dobijo učenci z učnimi težavami, da so lahko uspešni v svoji razredni skupnosti.

INTEGRACIJA/VKLJUČEVANJE

Na začetku se nama zdi pomembno poudariti temeljno razliko v razumevanju konceptov integracije in vključevanja/inkluzije. S pomočjo metafore Corbett (1999: 128) pravi, da bi lahko integracijo otrok s posebnimi potrebami v redno šolo ponazorili s stavkom: »Vstopi, če se lahko prilagodiš,« vključevanje/inkluzijo pa s stavkom: »Vstopi, ker spoštujemo razlike in ker si lahko tak, kot si.« Uporaba koncepta vključevanja v praksi naju je navdušila, ko sva opazovali načine dela v East Sussexu. Tam so vsi otroci najprej učenci, v ospredju ni njihov primanjkljaj, ampak tisto, kar zmorejo. V predstavitveni brošuri ene izmed osnovnih šol, katere delo sva imeli priložnost spoznati (Manor Primary School 2010), je zapisano, da je vključevanje način dela in razmišljanja in da pomagajo vsakemu učencu, da čim bolj izkoristi svoje potencialne.

Meniva, da v raziskavi »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje koncepta dela ‚učne težave v osnovni šoli‘« odpiramo in omogočamo prostor za vsakega učenca in skupaj z njim v duhu inkluzije soustvarjamo želene izide, da bi lahko bil šolsko uspešen na način, ki ga želi in zmore on sam ob pomoči in podpori zanj pomembnih ljudi.

UDELEŽENI V PROCESU POMOČI

Pogled na sistem udeleženih v procesih podpore in pomoči učencem z učnimi težavami že zrcali razumevanje in uporabo teoretskih konceptov v praksi: kdo sodeluje, v kateri fazi procesa dela, kako je pojmovana njegova vloga ipd.

Slovenija

Učencu z učnimi težavami v slovenskem šolskem prostoru pomagajo učitelj, izvajalec individualne pomoči, šolska svetovalna služba. Vsi omenjeni strokovni delavci imajo končan univerzitetni študij pedagoške, filozofske ali druge družboslovno-humanistične fakultete.

Ko učenec potrebuje dodatno pomoč, zanj pripravijo individualni program podpore in pomoči. Navadno je praksa taka, da ga pripravijo

šolski strokovni delavci in ga nato predstavijo staršem in otroku. V projektu »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje koncepta dela ‚učne težave v osnovni šoli‘« je temeljni poudarek na tem, da v izvirnem delovnem projektu pomoči sodelujemo vsi: učenec z učnimi težavami, starši, učitelj, izvajalec individualne pomoči, šolska svetovalna služba, raziskovalke. Osrednji cilj je skupaj raziskati in soustvariti pomoč in podporo za učno uspešnost otroka.

East Sussex, Anglija

V Angliji je splošna praksa podobna: v ospredju procesa pomoči sta učitelj, učiteljev pomočnik, ki podpira učenca (večinoma v razredu), in učenec, ki pomoč prejema. Presenetil naju je podatek, da so lahko kot učitelj zaposleni različni poklicni profili. Se pravi, da lahko imajo strokovni delavci končan katerikoli univerzitetni študij. Obvezno pa morajo opraviti dodatno enoletno izobraževanje in usposabljanje za delo učitelja. Organizatorica najinega obiska, direktorica Svetovalnega centra za podporo otrokom, ki imajo težave z disleksijo v okrožju East Sussex, Carole Price, nama je povedala, da se povečuje ozaveščenost o potrebi po ustrezno izobraženem kadru. Tudi ljudje na vladni ravni se vse bolj zavedajo potrebe po spremembi zakonodaje glede izobraževanja in zaposlovanja kompetentnih delavcev v šolstvu. Opažajo namreč, da učitelji, ki so kompetentni in imajo ustrezno izobrazbo, uspešneje delajo v razredu in zato manj otrok opredelijo kot otroke s posebnimi potrebami. Še bolj pa sva bili presenečeni nad podatkom, da imajo učiteljevi pomočniki, ki podpirajo učenca v razredu, nizko formalno izobrazbo. Učiteljev pomočnik lahko postane nekdo, ki je obiskoval šolo do svojega šestnajstega leta in je pridobil dobre ocene. Nikakor ni nujno, da imajo diplomu. Preden začnejo opravljati delo pomočnikov, imajo štiri dni skupinskega usposabljanja in nato redna usposabljanja, ko delo že opravljajo. Seveda so nekateri pomočniki tudi formalno bolj izobraženi.

Glede sodelovanja s starši je praksa različna: nekateri bolj sodelujejo s starši, drugi manj – a

zelo redko so otroci in starši definirani kot soustvarjalci pomoči. Še najbolj se temu približa praksa na osnovni šoli Manor Primary School. Že v njihovi letni publikaciji lahko preberemo:

Verjamemo, da so vse storitve s področja specialnega izobraževanja učinkovitejše, če so učenci in starši polno vključeni v podporo procesu dela. (Manor Primary School 2010.)

To je bila tudi edina šola v okviru najinega obiska okrožja East Sussex, ki je učenca opredelila kot soustvarjalca pomoči.

V Angliji sta ta hip na področju pomoči učencem z učnimi težavami zelo aktualna projekta (cf. Allen, Smith 2008, Gross 2008), ki temeljita na zgodnji intervenciji v prvih dveh razredih osnovne šole: prvi je usmerjen na področje branja in pisanja (*Every Child A Reader*), drugi na računanje (*Every Child Counts*). V obeh projektih je sodelovanje staršev v procesu pomoči ključno, vendar se sodelovanje nanaša na izvajanje načrta pomoči, ki ga oblikujejo učitelji, ki so se dodatno izobraževali za delo v projektu. Sodelovanje med učiteljem, učencem in starši je prikazano kot temelj uspeha. Starše pogosto vabijo k učni uri, da se usposobijo za delo z otrokom doma. Učiteljici, ki sta v okviru konference o vključevanju (*No Child Left Behind*) predstavljali izkušnje dela v projektu, sta poudarili, da so pomembni način vabila za starše, učiteljeva vloga in sodelovanje staršev. Ko so udeleženci konference v razpravi izrazili pomisleke glede možnosti sodelovanja staršev, sta poudarili, da sta bili doslej uspešni pri vzpostavitvi sodelovanja z vsemi starši. Omenili sta tudi primer, ko je otrokova razredničarka na začetku procesa dela poudarila, da starši gotovo ne bodo hoteli sodelovati, ker s šolo doslej še niso. Učiteljica v projektu je bila uspešna z vzpostavitvijo sodelovanja s starši in se zdaj otrokova mati celo izobražuje, da bo postala učiteljeva pomočnica. Jean Gross (2010) poudari:

Starši radi sodelujejo, ker vidijo uspeh pri otroku in gre navadno za starše, ki prej niso prihajali v šolo – starši, ki vidijo, da so otroci uspeli, začnejo celo vabiti druge starše.

VLOGA UČENCA V PROCESIH PODPORE IN POMOČI

Slovenija

Kako v procesih podpore in pomoči učencem z učnimi težavami zagotoviti, da bi bil vsak učenec z učnimi težavami slišan in upoštevan, je ena izmed temeljnih tem, ki smo jo raziskovalke obravnavale v projektu. Slišati in upoštevati otroka je osrednji cilj projekta. Učiteljice in šolske svetovalne delavke, ki so sodelovale v izvirnih delovnih projektih pomoči učencem (v nadaljevanju IDPP), so imele o tem različne poglede in so različno ravnale.

Tema (ne)udeleženi učenca se je pojavila na eni šoli že ob drugem supervizijskem srečanju, ko so učiteljice in svetovalne delavke izrazile mnenje, da je bolje, da učenec ne bi bil udeležen na srečanju IDPP (na njihovem vmesnem srečanju ga tudi ni bilo). To so utemeljevale z argumenti, da je učencu navzočnost mučna in da ne more nič povedati. Na superviziji sta raziskovalki poudarili pomen učenčeve udeležbe in spregovorili o tem, zakaj je pomembno, da je učenec zraven, kako je lahko udeležen, čeprav ne govori, kakšno sporočilo prejme s tem, da je na srečanju, kako ga lahko povabimo ipd.

Na skupini je bil sprejet dogovor, da bo učenec udeležen na srečanjih, a sta raziskovalki to temo znova načeli na prihodnjem supervizijskem srečanju, saj sta iz zapisov razredničarke videli, da skupina še vedno ni enotnega mnenja glede smiselnosti učenčevega sodelovanja v projektu. Učiteljice so znova izrazile dvom o primernosti učenčeve navzočnosti na IDPP, to pa utemeljevale s tem, da otrok lažje govori z enim samim človekom kot v skupini ipd. Za naš projekt zelo pomemben argument je bilo izraženo mnenje učiteljice, da tako vsi učenci z učnimi težavami ne govorijo, to pa je raziskovalka potem lahko uporabila kot protiargument, kot temeljno izhodišče našega projekta – kako doseči pomemben preobrat od te situacije, ki za učence ni dobra.

Ko zagotovimo učenčevo udeležbo na skupnih srečanjih soustvarjanja podpore in pomoči, se pojavijo nova vprašanja: način

pogovora z otrokom – kako ga slišati in upoštevati. Praksa na osnovnih šolah ni taka, da bi se otroka slišalo in upoštevalo. Praksa gre bolj v smeri govorjenja otrokom in ne zares pogovarjanja z njim.

Pri temi »glas otroka« se pojavlja tudi vprašanje, kako poskrbeti za otroke, ki še nimajo besed, ki še ne zmorejo artikulirati, sodelovati v pogovoru na način, kot smo ga vajeni odrasli – z besedami. To temo obravnava tudi Carole Gammer (2009), ki sicer piše o družinski terapiji, a vprašanje je vsekakor pomembno tudi za delo v šoli, v našem projektu – povsod, kjer sodelujemo z otroki. Carole Gammer pravi, da obstaja vedno večje zavedanje na polju družinske terapije, da moramo otroku v družini zagotoviti več možnosti. Vendar kako? Ena izmed dilem, ki jo srečujejo, je, da družinska terapija poteka v pogovoru, uporablja se jezik. Mi govorimo, družinski člani govorijo. Vendar so otroci lahko omejeni v svojih govornih možnostih. Kako lahko zaobidemo to oviro?

S to »oviro« smo se srečali tudi na nekaterih šolah, kjer smo izvajali projekt. Ker nekateri učenci, ki so sodelovali v projektu, težko ubesedijo svoje želje, mnenje ipd., smo raziskovalke po drugem srečanju na šolah pripravile dodatno gradivo, ki naj bi bilo učencem v pomoč pri sodelovanju v IDPP. S pomočjo slikovnega gradiva so učenci lažje izrazili želje, mnenje ipd.

East Sussex, Anglija

Pogosto spregledan vidik pri vprašanju vključevanja je otrokova perspektiva glede podpore in pomoči, ki jo prejema pri izobraževanju (Norwich, Kelly 2005: 67). Meniva, da s tem avtorja v prispevku obravnavata pomembno temo, ki se nanaša tako na mnenje otrok o (s)prejemanju dodatne podpore in pomoči kot na to, koliko lahko v tem procesu sami soustvarjajo pomoč.

Doddington in Hilton (2007: 111–112) poudarita pomen otrokovega glasu, ko predstavita dobre rezultate raziskovalnega projekta »Učenje brez omejitev«. Enega najpomembnejših vidikov so zaznali otroci v povezavi z njihovo

in učiteljevo zavzetostjo pri učenju. Otroci so lepo ubesedili, kaj je pripomoglo k temu, da se je zavzetost občutno povečala (*ibid.*): da so imeli občutek, da jih učitelj spoštuje, da so imeli možnost izbire med nalogami in dejavnostmi, da so učitelji poslušali učence in upoštevali njihove ideje. Eden izmed otrok je poudaril razliko, ko učitelj zares sliši, kaj praviš, od pogostih situacij v šolskem prostoru, ki jo je ubesedil takole:

Imaš nekaj za povedati in učitelj že pravi »ja, ja« in te ne poslušša. To je tako, kot da si v svojem malem svetu in te nihče ne vidi. (*Op. cit.*: 112.)

Najine izkušnje, ko sva v pogovorih z različnimi učitelji, učiteljevimi pomočniki ipd. raziskovali vlogo otroka v procesih pomoči, kažejo, da otrok – predvsem pri načrtovanju pomoči – večinoma ni slišan. V Angliji precej poudarjajo proces evalvacije pomoči in imajo v ta namen izdelane različne evalvacijske vprašalnike, prilagojene otrokovi starosti, ki naj bi jih otrok samostojno izpolnil.

Otrok je preslišan tudi v že omenjenih projektih zgodnje intervencije. Posebej usposobljene učiteljice na začetku sodelovanja z učencem izdelajo zelo podrobne diagnostične ocene in potem vsak dan načrtujejo delo z učencem glede na napredek zadnjega srečanja. Učiteljice pripravljajo osebne učne načrte, jih prilagajajo, spreminjajo, dopolnjujejo, da bi zagotovile učinkovito pomoč konkretnemu otroku. Ko sva jih vprašali, koliko je pri načrtovanju upoštevan otrok, kakšna je njegova vloga, so povedale, da delajo načrte zanj v celoti same.

Edini primer, ko sva v praksi videli, da je učenec slišan in upoštevan, je bila osnovna šola Manor Primary School. Tam ima vsak učenec na šolski mizi »za učenca prijazen načrt« z naslovom »Moj individualni načrt ciljev«. Pripravi ga skupaj z učiteljico. Otrok napiše, kaj je njegov cilj v določenem obdobju, izbere sliko, ki ta cilj ponazarja, izbere, kdo mu bo pomagal to doseči. Ravnateljica, ki nama je predstavljala delo šole, je na vprašanje, kdo ima zadnjo besedo pri določanju ciljev, načinu

dela ipd., poudarila: otrok. Šola ima že v temeljnih ciljeh šole zapisano: »Vsakega vključiti v odločanje« (Manor Primary School 2010).

Carole Price, direktorica Svetovalnega centra za podporo otrokom, ki imajo težave z disleksijo na okrožju East Sussexa, je »otrokov glas« prikazala kot pomembno temo, s katero se ukvarjajo v njihovem centru. Da bi lahko upoštevali otroka, so izdali poseben priročnik z naslovom »Glas učenca« (Boyd *et al.* 2006), ki naj bi učiteljem pomagal v pogovorih z učencem, da bi ga slišali in se odzvali nanj.

ETIKA UDELEŽENOSTI KOT MOŽEN ODZIV NA PROBLEM NAUČENE NEMOČI

Slovenija

Koncept etike udeležnosti (Hoffman 1994) se kaže že v prejšnjih dveh temah, a ga kot enega izmed temeljnih konceptov delovnega odnosa, ki ga v projektu želimo preizkusiti na osnovnih šolah, še podrobneje predstaviva. Koncept razumeva kot izhodišče za soustvarjanje učenja v razredu in za soustvarjanje podpore in pomoči učencem za šolsko uspešnost.

L. Hoffman (*op. cit.*: 21–22) v svojem delu predstavi koncept etike udeležnosti, ki govori tudi o ravnanju stroke socialnega dela in dopolnjuje ravnanje v delovnem odnosu. V njenem konceptu idejo objektivnega opazovalca nadomesti ideja o sodelovanju; nihče ne potrebuje zadnje besede, temveč pogovor, ki se lahko nadaljuje. Narava pogovora se spremeni. Zavrtna je ideologija opazovalca in opazovanega. Namesto tega gre za vzajemen dialog o različnih zgodbah. Konsenz in razumevanje določata naslednji korak. Pojavlja se nova osrednja vrednota socialne misli in akcije, da v ospredju ni več iskanje vzroka in resnice – gre za etiko udeležnosti.

Etiko udeležnosti želimo umestiti tudi v slovenski šolski prostor, saj je, kot pravi G. Čačinovič Vogrinčič (2008: 23), temeljni koncept nove paradigme soustvarjanje pomoči in učenja v šoli. Koncept pomeni temeljno spremembo: učitelj ni več edini imetnik resnice, temveč sta pomembna resnica učenca in s

tem odnos, v katerem se resnično soustvari novo znanje. V nekaterih situacijah v praksi učiteljice pri pouku in pri individualnem delu že upoštevajo etiko udeležnosti (npr. pri poučevanju poskušajo slišati in upoštevati vsakega učenca, da preverijo, ali vsi razumejo novo snov, pri ocenjevanju učenci sami sebe ocenijo ipd.), velikokrat pa so še vedno objektivne opazovalke, nosilke resnice, ki imajo zadnjo besedo.

East Sussex, Anglija

Meniva, da smo v projektu »Učne težave« precej pred razmišljanjem in prakso, ki sva jo videli v okviru najinega obiska v Angliji: o etiki udeležnosti tu ni bilo veliko govora, razmišljanja, sploh poznavanja koncepta. Velikokrat sva tudi v primerih dobre prakse (npr. projekta zgodnje intervencije) videli, da imajo učitelji zadnjo besedo, vedo, kakšno pomoč potrebuje otrok, ipd.

V času najinega obiska sva pogosto slišali, da se v Angliji zdaj precej ukvarjajo s problemom »naučene nemoči«, ki naj bi se v letih prejemanja pomoči razvila pri učencih s posebnimi potrebami. Carole Price, direktorica Svetovalnega centra za podporo otrokom, ki imajo težave z disleksijo v okrožju East Sussex, in oseba, ki nama je pripravila program obiska v Angliji, je bila navdušena nad našim konceptom dela v projektu. Predvsem koncept soustvarjanja je bil zanjo povsem nov in prav beseda soustvarjanje se ji je zdela ključna za pomoč učencem z učnimi težavami. Na koncu je rekla celo, da v soustvarjanju vidi rešitev njihovega temeljnega problema: kako se spoprijeti z »naučeno nemočjo« učencev.

INDIVIDUALNA PODPORA IN POMOČ UČENCEM Z UČNIMI TEŽAVAMI

Slovenija

V Sloveniji veliko dodatne pomoči učenci z učnimi težavami prejemajo zunaj razreda, ponekod tudi v njem. Temeljna ideja našega

projekta soustvarjanje učenja in pomoči za učence z učnimi težavami je, da se pomoč in podpora soustvarita v izvirnem delovnem projektu pomoči, ki poteka individualno zunaj razreda. A cilj je, da bi učenec soustvarjeno pomoč nato prejemal v razredu, z drugimi učenci.

East Sussex, Anglija

V Angliji večina pomoči in podpore učencem s posebnimi potrebami poteka v razredu: učitelj prilagaja način dela učencu in učenec prejema, kadar je potrebno, še dodatno podporo in pomoč učiteljevega pomočnika, ki je navzoč pri pouku. Videli sva le nekaj primerov, ko učenci občasno zapustijo pouk. Tu ne gre za stalen termin, ko bi npr. pomoč pri matematiki prejemal dvakrat na teden zunaj razreda – gre bolj za možnost umika, ko vedenjsko ne zmorejo zdržati pri pouku, ko potrebujejo umik ali ko lahko prejmejo dodatno podporo, da nadomestijo zaostanek pri določeni snovi, da bi lahko potem enakovredno sodelovali s sošolci v razredu.

Izjemi sta projekta »Vsak otrok bere« in »Vsak otrok računa«. Tu gre za kratkotrajno, zgodnjo intervencijo. Sodelavci projekta (gl. npr. Allen, Smith 2008, Gross 2008) zelo zagovarjajo stališče, da je potreben premik k individualnemu delu – en učitelj z enim učencem – saj želijo zagotoviti uspeh zares vsakemu otroku in menijo, da otroci, ki so vključeni v to pomoč, ne bi mogli toliko pridobiti v razredu. Gre za populacijo otrok, ki imajo velike težave pri branju, pisanju, računanju in navadno izhajajo iz družinskega okolja, v katerem ne morejo dobiti podpore in pomoči, če starši ne izvedo, kako pomagati otroku. Pogosto gre za družine, v katerih se iz roda v rod – na podlagi slabih izkušenj pri izobraževanju – prenaša prepričanje »šola ni za nas«. Delo poteka v prvem ali drugem razredu, vsak dan, pol ure od 12 do 20 tednov. Cilj je, da otrok – še preden dobi izkušnje šolskega neuspeha – ne le počasi zmanjšuje razkorak med svojim znanjem in znanjem preostalih sošolcev, temveč da dohiti vsaj povprečje v svoji generaciji. Rezultati projekta so dobri, učenci zelo napredujejo in

pozneje ne potrebujejo dodatne pomoči (gl. npr. Allen, Smith 2008, Gross 2008).

PODPORA IN POMOČ UČITELJEM ZA DELO V RAZREDU

Slovenija

Podpora in pomoč sta usmerjeni predvsem v delo z učenci, ne pa toliko v podporo učitelju za delo v razredu. Učitelji so nam v okviru našega projekta povedali, da čutijo pomanjkanje podpore in pomoči v smislu timskega sodelovanja na šoli, da imajo premalo strokovne podpore zunanjih ustanov (npr. supervizije, specifičnih znanj za delo z učenci). Opozorili so tudi na ovire glede številčnosti razreda. Hkrati pa so povedali, da so se s pomočjo našega projekta med sabo bolj povezali. Zelo pomembno se jim zdi sodelovanje na skupnih srečanjih, opazili so boljši pretok informacij, začeli so se pogovarjati med sabo. Zagotovo bo ena izmed naših nadaljnjih nalog v okviru raziskovanega projekta ta, da skupaj raziščemo, kako podpreti delo učiteljev v razredu.

East Sussex, Anglija

Podpora in pomoč sta usmerjeni v podporo učitelju za učinkovito poučevanje in v pomoč učencem z učnimi težavami. Učitelji imajo v razredu podporo pomočnikov učiteljev (*class teaching assistants*), ki po navadi niso visoko pedagoško kvalificirani in pomagajo v razredu pri preprostejših organizacijskih in pedagoških delih, učencu pa zagotavljajo osnovno pomoč v učnem procesu. Prejemajo tudi pomoč posebnih strokovnih delavcev oz. učiteljev (*special needs teachers*), zaposlenih na šolah in v zunanjih agencijah. Posebne ustanove delujejo kot centri podpore in pomoči (*language and learning support service*) in prek svojih strokovnih delavcev (npr. učiteljev specialistov, specialnih pedagogov, logopedov, psihologov) zagotavljajo podporo in pomoč učencem in učiteljem v šolah.

Opazili sva tudi, da veliko več podpore dobijo učitelji in hkrati učenci in starši na šolah,

na katerih ravnatelj dejavno sodeluje z vsemi in se zavzema za vključujočo šolo. Zlasti je bilo to vidno na šoli Manor Primary School, saj je ravnateljica celotno delo na šoli vodila v duhu vključevanja.

SKLEP

Primerjava načina dela z učenci z učnimi težavami je pokazala, da šolski strokovni delavci – tako v Sloveniji kot v okrožju East Sussexa – še vedno pomagajo učencu predvsem tako, da delajo načrte ZA otroka in odločajo v njegovem imenu. Učitelji imajo zadnjo besedo pri oblikovanju ustrezne pomoči in tega ne delajo SKUPAJ Z otrokom. Sodelovanje z otrokom pa je odločilni paradigmatični premik, h kateremu težimo v raziskovalnem projektu »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje koncepta dela ‚učne težave v osnovni šoli‘«.

V Sloveniji šolski strokovni delavci še zmeraj večji delež pomoči izvajajo v individualnih oblikah dela in zunaj razreda. V Angliji, ki ima dolgoletno tradicijo vključevanja, pa poteka pomoč predvsem v razredu. Vsekakor bo ena izmed nalog naše raziskovalne skupine raziskati, kako podpreti učitelje in druge šolske strokovne delavce, da bodo lahko uspešno zagotavljali podporo in pomoč učencem v razredu. Nadaljnje delo mora temeljiti na razvijanju dveh temeljnih konceptov: perspektivi moči (Saleebey 1997) in etike udeležnosti (Hoffman 1994). Učitelje moramo podpreti, da bodo koncepta lahko uporabljali v praksi in bodo resnično soustvarjali procese učenja in pomoči z učenci (Čačinovič Vogrinčič 2008). S tem imamo v projektu že dobre izkušnje in v tem znanju smo v Sloveniji dobri.

Zagotoviti, da bo otrok v šolskem prostoru slišan in upoštevan, je še ena izmed osrednjih tem za prihodnje delo. Ko se otroci smejo izraziti in imajo izkušnje, da so upoštevani, nenadomestljivo pripomorejo k soustvarjanju pomoči – npr. z neodkritimi viri in potenciali, humorjem, znanjem, idejami o tem, kaj si želijo, s postavljanjem vprašanj, ki lahko pomagajo preseči ustaljene vzorce razmišljanja. Slišimo njihovo interpretacijo in opredelitev težave in

možnih korakov k uresničljivim ciljem ipd. Gotovo je to ena izmed poti, da učenec, ki v določenem obdobju izobraževanja potrebuje dodatno pomoč in podporo, ne ostane otrok s posebnimi potrebami za vedno.

Nina Mešl, Klavdija Kustec

VIRI

- ALLEN, G., SMITH, I. D. (2008), *Early Intervention: Good Parents, Great Kids, Better Citizens*. London: Centre for Social Justice, Smith Institute.
- BOYD, L., BURNETT, L., DUNNING, J., MASANI, H., PROBERT, L., TIMLIN, H. (2006), *Pupil Voice: An individual to whole school approach*. Cambridge: East Sussex Language and Learning Support Service, Widgit Software.
- CORBETT, J. (1999), Inclusion and School Culture: The case of special education. V: Prosser, J., *School Culture*. London: Paul Chapman Publishing.
- ČAČINOVIČ VOGRINČIČ, G. (2008), *Soustvarjanje v šoli: Učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- DODDINGTON, C., HILTON, M. (2007), *Child-Centred Education: Reviving the Creative Tradition*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapur: Sage Publications.
- GAMMER, C. (2009), *The child's voice in family therapy: A systemic perspective*. New York, London: W. W. Norton & Company.
- GROSS, J. (ur.) (2008), *Getting in early: Primary schools and early intervention*. London: Smith Institute, Centre for Social Justice.
- GROSS, J. (2010), *No Child Left Behind*, predavanje na konferenci. Brighton: »No Child Left Behind«, Consortium Conference (3. 2. 2010).
- HOFFMAN, L. (1994), A Reflexive Stance for Family Therapy. V: S. McNamee, K. J. Gergen (ur.), *Therapy as Social Construction*. London: Sage (7-24).
- Manor Primary School (2010), *School Prospectus*, Uckfield, East Sussex.
- NORWICH, B., KELLY, N. (2005), *Moderate Learning Difficulties and the Future of Inclusion*. London, New York: Routledge Falmer.
- SALEEBEY, D. (ur.) (1997), *The Strength Perspective in Social Work Practice*. New York: Longman.