

Tajda Pikl in Irena Lesar

Participacija učencev s posebnimi potrebami v procesu (pre)šolanja

Povzetek: V šolskem prostoru so primanjkljaji, motnje oz. ovire pogostokrat pojmovani kot osnovno merilo za razlikovanje učencev in kot glavni vzrok njihovega neuspeha, številni drugi dejavniki pa pri tem ostajajo spregledani. Hkrati je za trenutno veljavni postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji značilno, da je pristojnost odločanja o učenčevi največji koristi v domeni strokovnjakov, kar učenču zmanjšuje status avtonomne osebe. Da je v postopku odločanja treba slišati tudi učenčev »glas«, je v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami sicer zapisano že od leta 2011. Kako se pravica učencev do participacije uresničuje v postopku prešolanja učencev s posebnimi potrebami, je temeljno vprašanje pričujočega besedila. V empirični raziskavi smo s polstrukturiranimi intervjuji ugotavljali izkustveni vidik vključenosti in participacije učencev v postopkih odkrivanja in identifikacije njihovih posebnih potreb ter prešolanja. Ugotovili smo, da so učenci zaznali neustrezno poučevalno prakso nekaterih učiteljev z vidika uresničevanja petstopenjskega modela pomoči, kar je vodilo v njihovo slabšo uspešnost v večinskih šolah. Prešolanje je za večino pomenilo stresno spremembo, pri kateri so se soočali z raznovrstnimi čustvi in pričakovanji, ki jih niso mogli deliti z odraslimi; učenčcem je bilo ponujeno (pre)malo podpore in informacij o predvideni spremembi. Navedeno kaže, da se pogovor z učenčcem glede odločitev, ki jih sprejmejo odrasli, še vedno izkazuje kot redko uresničen del postopkov. Sogovorniki so soglasno izrazili željo in interes sodelovati pri sprejemanju odločitev.

Ključne besede: učenci s posebnimi potrebami, participacija, postopek usmerjanja, prešolanje učencev

UDK: 376

Znanstveni prispevek

*Tajda Pikl, Osnovna šola Glazija, Oblakova ulica 15, SI-3000 Celje, Slovenija;
e-naslov: tajda.pikl@guest.arnes.si*

*Dr. Irena Lesar, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16,
SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: irena.lesar@guest.arnes.si*

Uvod

Novi koncept vzgoje in izobraževanja učencev s posebnimi potrebami (nadalje učenci s PP) (Krek in Metljak 2011; ZUOPP-1 2011), ki ne predvideva več ločenih šol s specifičnimi programi, temveč le različne programe, obljublja t. i. celovitost šolskega sistema za vse skupine učencev. Toda ugotovitev, da je zanimanje za izvajanje različnih v *Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* – ZUOPP (2000) predvidenih programov in s tem za možnost prehajanja med programi pokazalo zanemarljivo malo osnovnih šol (Vršnik Perše idr. 2016), predhodno predvidevanje in obljubo precej zamaje. »Taka ureditev programov posredno vzdržuje sistem dveh vzporednih korpusov šol, rednih in specializiranih, saj redne šole ne izvajajo prilagojenih programov, ter tako vzdržuje koncept segregacije učencev na podlagi njihovih telesnih in kognitivnih zmožnosti.« (Rovšek 2020, str. 171)

Primanjkljaji, ovire oz. motnje so postavljeni kot osnovni kriterij za razlikovanje učencev in pojmovani kot glavni vzrok njihovih neuspehov, spregledani pa so številni drugi dejavniki, kot npr. prvi jezik, kultura, religija, revščina (Lesar 2009). Hkrati je za naš sistem usmerjanja značilno, da sta pristojnost in kompetentnost za odločanje o »najboljšem dobrem« v domeni strokovnjakov (prav tam), kar posameznemu učencu odvzame ali vsaj zmanjšuje status avtonomne osebe (Uziely 2018). A kot opozarja Dolčič (2014), je treba pri odločanju o določeni pravni zadevi povprašati tudi otroka, in sicer o vseh okoliščinah, ki bi morebiti lahko vplivale na končno odločitev, in ga tudi ustrezno informirati o različnih posledicah, ki jih bo ta prinesla. Da je v postopku usmerjanja treba slišati tudi učenčev »glas«, je kot obvezni del dokumentacije, ki jo mora šola predložiti pristojnim odločevalcem, obveljalo šele leta 2011 z zahtevo po predložitvi *zapisa pogovora z otrokom pred uvedbo postopka usmerjanja* in je zato zakonodajna novost (ZUOPP-1 2011, čl. 26). Kako se (je) ta pravica udejanja(la) v procesu prešolanja učencev s PP, je temeljno vprašanje, ki smo mu v tem besedilu namenili največ pozornosti.

Formalno predvideni postopek prešolanja učencev

V preteklih desetletjih je procesa *kategorizacije* (1960–1976) in *razvrščanja* (1976–2000) nadomestilo *usmerjanje* učencev, ki je bilo normativno omogočeno z ZUOPP (2000). Preživeta izraza razvrščanje in kategoriziranje smo tako sčasoma opustili, a učence še vedno uvrščamo v »kategorijam« podobne skupine in njim praviloma pripadajoče vzgojno-izobraževalne programe, kar kaže na to, da bistvo tega procesa še vedno sledi kategorialnemu pristopu (Caf 2013; Lesar 2009; Lipec Stopar 2010).

Postopek usmerjanja je zapisani kritiki navkljub dosegel nekatere premike, kar zadeva proces identifikacije vzrokov učenčevih težav, s katero usmeritev utemeljujemo. Usmerjanje in/ali prešolanje učenca se ne zgodi avtomatično. Pred tem je od leta 2013 (ZUOPP-1 2011) treba zagotoviti kontinuum pomoči – t. i. petstopenjski model pomoči (Magajna idr. 2008) učencem v večinski šoli in zados-titi procesnosti (ne)formalnega diagnostičnega ocenjevanja, s katerim v največji možni meri spoznamo posameznikove značilnosti (Lipec Stopar 2010). Šele ko šolski strokovni tim v procesu prepoznavanja učenčevih težav in odzivanja nanje ugotovi, da učenec potrebuje več pomoči, kot mu je lahko zagotovijo prilagoditve dela v trenutnem vzgojno-izobraževalnem programu, pride na vrsto razmislek o potrebi po usmeritvi učenca v zanj ustrežnejši program (prav tam), s tem pa včasih tudi po prešolanju. Slovenija kot podpisnica *Konvencije ZN o otrokovih pravicah* (1989) bi morala v vseh postopkih, ki se tičejo otrokovega življenja, otroku omo-gočiti participacijo. Iz redkih raziskav, kako se ta zahteva po participaciji otrok uresničuje na predšolski (Rutar 2013) in osnovnošolski ravni (Kodele 2017), lahko sklepamo, da bo v prihodnje treba temu vidiku realizacije omenjene pravice otrok nameniti nemalo pozornosti.

Za ugotovitev dejstev in okoliščin, ki je potrebna za optimalno usmeritev, se ustanovita prvo- in drugostopenjska komisija o usmerjanju otrok s PP (nadalje KUOPP), ki dajeta strokovno mnenje (ZUOPP-1 2011, čl. 23). Del strokovne dokumentacije, ki je podlaga za zahtevo za uvedbo postopka, sta tudi poročilo vzgojno-izobraževalnega zavoda, ki ga učenec obiskuje, iz katerega je razvidno, da mu je bil zagotovljen kontinuum pomoči, ter zapis pogovora z učencem o postopku usmerjanja, razen če tega zaradi njegove starosti ali sposobnosti razumevanja okoliščin ni mogoče opraviti (prav tam, čl. 26). KUOPP na podlagi proučene doku-mentacije predlaga usmeritev v ustrezen vzgojno-izobraževalni program ter opre-deli učencu pripadajoče pravice, ki jih določajo drugi predpisi (prav tam, čl. 27). V primerih, ko učenec kljub dodatni strokovni pomoči in prilagoditvam ne zmore doseči izobrazbenega standarda po programu osnovnošolskega izobraževanja, ga KUOPP z odločbo usmeri v prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbe-nim standardom (prav tam, čl. 6), kar v večini primerov pomeni tudi prešolanje. Opozorimo naj, da se v večinskih šolah v Sloveniji praviloma izvajata le dva od več kot desetih javnoveljavnih osnovnošolskih programov (Rovšek 2020; Vršnik Perše idr. 2016). Vse ostale programe še vedno večinoma izvajamo v ločenih instituci-jah, saj le redke osnovne šole pod isto streho izvajajo več programov. Napotitev učenca v program, ki ga izvaja specializiran vzgojno-izobraževalni zavod, sicer ne

pomeni kršitve temeljnih pravic, kršitev pa nastopi tedaj, ko bi bil pouk za učenca ob ustrezni zagotovitvi personalnih in materialnih sredstev ter organizacijskih okoliščin v večinski šoli (še) mogoč (Lesar 2009).

Prednostno bi nas torej moralo zanimati, kaj natančno je bilo za otroka, preden je bil dan predlog za prešolanje, narejeno v prejšnjem programu. Ali je krivda za ugotovljeno nizko zanesljivost usmeritev učencev (Rovšek 2013) v celoti na odločitvah KUOPP ali pa lahko morda razlog za učenčev nenapredek iščemo (tudi) v premajhni prilagojenosti pedagoškega dela, morda v nezadostni kakovosti izvedbe predvidenih oblik pomoči (premalo individualiziranih, preveč rutiniranih).

V analizi dosedanjega uresničevanja ZUOPP Lesar (2009, 2013) opozarja na izpostavitve le izobraževalnih ciljev šolanja, s čimer nedoseganje minimalnih standardov znanja ostaja osnovni kriterij izbire za učenca domnevno ustreznega programa. Problematičnost upoštevanja zgolj tega merila pri odločanju se ne kaže le v spregledu ostalih vidikov osebnostnega razvoja učencev, temveč to v praksi lahko pomeni, da je učenec, ki pri usvajanju ne dosega minimalnih standardov znanja le pri enem, dveh predmetih, zaradi tega usmerjen v program z znižanimi standardi znanja pri vseh predmetih (prav tam).

Pravica učencev do participacije

Vključevanje učenca v proces prepoznavanja njegovih PP je pomemben premik k temeljitejšemu razumevanju težav in je utemeljeno tako s *Konvencijo ZN o otrokovih pravicah* (1989) kot z ugotovitvijo Caf (2013), da se diagnostične ocene strokovnjakov nemalokrat razhajajo s samopredstavitvijo učencev, ki zajame bistveno več področij (in ne le učnega) od opredeljenih v strokovnem mnenju KUOPP. Samopredstavitev omogoča vpogled v učenčeve individualne značilnosti, subjektivne pomene, pričakovanja, bojazni in načine spoprijemanja s trenutno situacijo, kar pomembno vsebinsko in pomensko dopolnjuje to, kar nam lahko ponudita diagnostika ali kategorizacija – razvrščanje simptomov in ukalupljeno poimenovanje (Ude 2014).

Ključno določilo, ki omogoča paradigmatski prehod pojmovanja otroka od pasivnega sprejemnika k aktivnemu udeležencu, je zapisano v 12. členu *Konvencije ZN o otrokovih pravicah* (Lansdown 2011) in je mednarodni imperativ varovanja ter spoštovanja pravic ne le do zaščite (angl. protection) in oskrbe (angl. provision), marveč tudi do participacije (angl. participation) vsakega otroka (Lansdown idr. 2014). A četudi je konvencija obvezujoč dokument, v procesu implementacije venomer trči ob interpretacije in prepričanja odraslih o tem, kdaj je otrok (sploh) dovolj star ali zrel, da bi lahko enakopravno odločal (Kodele 2017).

Da bi pravica do participacije učencev zaživela tudi v praksi, je ključno, da so strokovni delavci seznanjeni s prednostmi, ki jih prinaša, saj lahko to prispeva k spreminjanju njihovih prepričanj in ravnanj (Lansdown 2011; Uziely 2018). Šele pozitivno pripoznanje, spoštljiv odnos in poslušanje učenca v dialogu, v katerem ni prostora za dominacijo in manipulacijo, namreč omogočajo, da se v družbi zgodi in realizira učenčeva participacija (Kodele 2017; Rutar 2013). Tudi izsledki nedavne

raziskave kažejo pozitivno korelacijo med participacijo in učinkovitostjo učne pomoči učencu (Kodele 2017). Navsezadnje so učenčevo sodelovanje in vključenost v pripravo ter spremljanje individualiziranega programa predvideni tudi z zakonskim določilom (ZUOPP-1 2011, 36. čl.).

Razmislek o dejavnikih, ki (so)pogojujejo pojmovanje moči kot odnosne značilnosti, od nas zahteva spremembe v načinih, kako se je do zdaj uveljavlja moč nad učenci (še posebej nad učenci s PP), ki so v odnosu do učiteljev oz. strokovnih delavcev podrejeni (Lesar 2018). Neutemeljeni predsodki in nižja pričakovanja do učencev se pri presoji tehtnosti izraženih mnenj izrazijo toliko bolj, ko govorimo o otrocih s PP (Algraigray in Boyle 2017; Merrick 2020; Uziely 2018). Na to kaže tudi pregled slovenskih formalnih in strokovnih dokumentov, ki v ospredje (skoraj brez izjeme) postavljajo moč strokovnjakov, medtem ko učenci s PP še vedno ostajajo zapostavljeni (Kodele in Lesar 2015). Za načrtovanje, izvajanje in evalvacijo kakovostne individualizirane pomoči ne zadostujeta le odločba o usmeritvi in strokovno mnenje, saj v okviru vseh teh procesov ostaja mnogo odtenkov posameznikovega sveta, ki niso nikjer zabeleženi, so pa ključni za učinkovito pomoč in podporo učencu (Caf 2015). Lansdown (2011) opozarja, da se »prava« participacija začne šele takrat, ko otrok razume namen in potek projekta, situacije oz. dogodka, ko ima smiselno vlogo in jo tudi razume.

Empirična raziskava

V prispevku predstavljamo ugotovitve avtorske kvalitativne raziskave. Raziskovalni problem se je nanašal na participacijo učencev s PP v postopku odkrivanja in identifikacije njihovih težav. Zanimalo nas je, katere/kakšne težave pri šolskem delu prepoznavaajo učenci in kako te doživljajo, kako so doživeli postopek usmerjanja in prešolanja, zlasti pa nas je zanimala raven njihove vključenosti v vseh navedenih postopkih. Ključni fokus raziskave smo usmerili v doživljajski vidik in subjektivne izkušnje učencev v odnosu s sodelujočimi odraslimi.

Cilji raziskave in raziskovalni pristop

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kako učenci doživljajo postopek odkrivanja in identifikacije lastnih PP kot tudi postopek prešolanja ter kolikšne so (bile) njihove možnosti za participacijo. Skušali smo odgovoriti na naslednja raziskovalna vprašanja:

- Ali imajo učenci izkušnjo soudeležnosti v postopku odkrivanja in identifikacije posebnih potreb ter izvedbi prilagoditev/pomoči?
- Kako so učenci doživljali prešolanje?
- V kolikšni meri so oz. bi si učenci želeli sodelovati pri sprejemanju odločitev?

Uporabili smo deskriptivno metodo in kvalitativni raziskovalni pristop (Vogrinc 2008). V vseh fazah raziskovalnega procesa smo upoštevali temeljna etična načela raziskovalnega dela.

Proučevane enote

K raziskavi je pristopilo šest prešolanih učencev (štirje učenci in dve učenki) 2. ali 3. triletja, ki so v šolskem letu 2020/2021 največ drugo leto zapored obiskovali šolo s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom (nadalje OŠPP) v Sloveniji. Neslučajnostni in namenski izbor udeležencev (Vogrinc 2008) je bil pogojen z zastavljenima kriterijema, zato smo bili pri upoštevanju uravnoteženosti spolne strukture proučevanih enot omejeni. Vsi učenci so pred prešolanjem obiskovali večinsko osnovno šolo (nadalje VOŠ) v Sloveniji. Soglasje za izvedbo raziskave smo pridobili od šestih izmed 15 naključno izbranih in za sodelovanje nagovorjenih šol iz 12 slovenskih regij. Intervjuvanci prihajajo iz pomurske, posavske, jugovzhodne, gorenjske in savinjske regije.

Instrument in postopek zbiranja podatkov

Z učenci smo po prejemu podpisanega soglasja staršev v marcu in aprilu 2021 v njihovih matičnih šolah izvedli nestandardizirane polstrukturirane intervjuje (Vogrinc 2008) v časovnem okviru šolske ure. Z eno udeleženko smo zaradi epidemioloških razmer intervju opravili prek videokonferenčnega programa Zoom, pri tem pa je bil navzoč strokovni delavec, ki je zagotavljal pomoč pri upravljanju računalnika.

Instrument je vseboval 19 ključnih vprašanj s podvprašanji. Intervju smo razdelili na tri širše vsebinske sklope: *težave pri šolskem delu*, *postopek usmerjanja* in *postopek prešolanja*. V pričujočem besedilu bomo podrobneje predstavili ugotovitve, vezane na vsebinski sklop o prešolanju.

Posnetke pogovorov smo transkribirali v pisno obliko. Avtentičnost pripovedi smo obranili tako, da smo v prepisanih odgovorih učencev ohranili izvorno obliko pripovedi. Da bi se približali interpretaciji mladih sogovornikov, smo pri nekaterih vprašanjih uporabili podporno asociativno slikovno gradivo (Pikl 2021).

Postopek obdelave podatkov

Pri kvalitativni analizi empiričnega gradiva smo uporabili induktivni pristop (Vogrinc 2008). Interpretacijo pridobljenih rezultatov v nadaljevanju ilustriramo z dobesednimi navedki učencev. Pridobljene ugotovitve veljajo za sodelujoče posameznike in jih zato ne generaliziramo. Učence smo v pogovoru doživljali kot enakovredne sogovornike, zato smo njihovim odgovorom pripisali relevantno težo. Podrobnejša celotna analiza rezultatov z interpretacijo je zbrana v magistrskem delu *Participacija učencev v procesu odkrivanja in identifikacije posebnih potreb* (Pikl 2021).

Analiza rezultatov z interpretacijo

Izkušnje soudeležnosti v postopkih odkrivanja in identifikacije posebnih potreb ter izvedbi prilagoditev/pomoči

Učence smo za začetek povprašali, kdo prvi opazi njihove težave pri šolskem delu. Učenci so največkrat navajali, da njihove (zlasti učne) težave v OŠPP opazi učitelj ($f = 5$), medtem ko je večina učencev odgovorila, da so težave v VOŠ sprva opazili sami ($f = 5$). V postopku poglobljene analize intervjujev smo ugotovili, da so učenci, ko so razmišljali o svojih težavah pred prešolanjem, navajali različna področja (tudi socialno in vedenjsko) in da njihova opažanja niso vezana le na akademsko področje, na katero je večina učencev pomislila v delu pogovora, ki se nanaša na čas po prešolanju (Pikl 2021, str. 86–87).

Ko smo želeli ugotoviti, ali so se šolski strokovni delavci zanimali za počutje učenca ob porajanju težav na kateremkoli področju, smo odkrili, da je le eden izmed vprašanih zaznal, da ga je učitelj za dodatno strokovno pomoč povprašal o tem. Ostali te izkušnje niso imeli ali pa so izpostavili, da so jih učitelji povprašali o drugih vidikih reševanja težav, ne pa tudi o počutju.

»In potem učitelj ni nič vedu in sm hotu povedat, pa nism. [...] Mislim, povedu sm, sam učitelj ni nič glede tega nardil.« [U2]

»Am ne bi reku, da so me pač. Vprašale so me, če sm mel slabo oceno, so me vprašale, če popravlam, pa sm povedu, da ja.« [U5]

Ko smo sogovornike povprašali, koliko so bili zadovoljni z odzivanjem na njihove težave in poučevalno prakso v VOŠ, smo ugotovili, da večinski vzgojno-izobraževalni sistem še ne izkazuje zadostne fleksibilnosti, da bi pogoje dela v razredu učenec prilagodil tako, kot bi ti želeli in potrebovali. Intervjuvanci ($f = 5$) so ocenili, da bi učitelji v VOŠ pouk lahko bolj prilagodili njihovim težavam na način, ki bi jim zagotavljal višjo uspešnost. Ob prošnji, da predlagajo potrebne spremembe, so navajali različne predloge, pri čemer so izhajali iz svojih preteklih izkušenj.

»V: Kaj misliš, da bi morala narediti učiteljica na VOŠ za to? Bi še mi mogla enkrat malo razložiti, pole pa bi jas pole razmila pa znala. Samo pa mi neje. V: Pa si potem to komu povedala? Učiteljici, če lahko bolj počasi. Pa je pravla te, ka nej sledim.« [U3]

»Lahk bi bolj opočasnili snov, zato ker mi, ko smo pršli v šolo, smo se že učili poštევanko in bi lahk bolj opočasnili snov.« [U2]

»Ja tm je pa učiteljica sam tko gledala pa tud, ko sm dvignu roko [op. pomoč, dodatna razlaga pri pismem preverjanju znanja], je sam povedala naprej vprašanje, pol nič ni več kej tazga povedala. Da prav tak razloži pač tle, a ne. Na primer vodna sila, a ne, če bi vrgu kamen, a bi blo lažje al težje in pol ti ona razloži. In pol lahk lažje odgovoriš kot pa tm.« [U6]

Ugotovimo lahko, da so vprašani zaznali manj kakovostno ali neustrezno poučevalno prakso nekaterih učiteljev, ki pa v petstopenjskem modelu podpore in pomoči pomeni najnujnejši pogoj za omogočanje uspešnosti tako učencev s PP kot vseh ostalih v večinskem vzgojno-izobraževalnem sistemu (Magajna idr. 2008).

Ko smo denimo dva izmed njih povprašali, čemu pripisujeta razlog za to, da so njune vedenjske težave v OŠPP izzvenele, sta pojasnila, da slednje pripisujeta drugačnim pogojem dela v razredu.

»Pa sej zdej ni več tok potrebe tega. Pač navadu sm se tko. Ta učiteljica k me ma zdej, tko ful počas narekuje pa to, pa dvakrat pove isto. Pač tko, da je lažje. [...] Ja, tle je pa mnj učencev pa tega, pa ni tok glasno.« [U6]

»Pač le ne počutim se v redu potem. [...] ker v prejšnji je bilo bolj težje, ker je bilo nas 24 v razredu. In je bilo kr težko.« [U4]

Učenci so poudarili, da so razredi v VOŠ preštevilčni in da si je zato težko izboriti učiteljevo pozornost. Premalo individualizirana in zato premalo učinkovita pomoč pred usmerjanjem za učence, ki so dlje časa neuspešni, lahko sopogojuje razvoj sekundarnih težav na področju čustvovanja in vedenja (Magajna idr. 2008; Vršnik Perše idr. 2016), ki jim je v storilnostno naravnem šolskem sistemu še težje nameniti dovoljšno pozornost.

Doživljanje prešolanja

Zanimalo nas je, ali je bil učenec pred prešolanjem seznanjen z razlikami med prvo in drugo šolo, ali je vedel, kaj bo zanj drugače, kaj se bo spremenilo. Večina ($f = 5$) je odgovorila, da je o tem bila informirana, in opredelila še osebo, ki mu je te informacije zagotovila. Ko smo učence povprašali, katere razlike med šolama so jim odrasli predstavili, smo ugotovili, da so bile te informacije nespecifične in skope. Večina je bila seznanjena z nižjo zahtevnostjo šole in »obveščena«, da je z vidika učne uspešnosti zanje OŠPP boljša izbira od VOŠ.

»Mama mi je pravla, ka je tu lažje pa da mi bo boljše.« [U3]

»Ja. Vedu sem, da bo na tisti OŠPP bo mal lažje, ko pa na VOŠ. Ja ... Pa da bom mogu spoznat nove sošolce. Nisem pa vedu, da bo tak vlka.« [U2]

»Ja, učenci. Da pač bojo ti, k majo slabe ocene pa to. [...] Ja, sm mislu, da bo kak tak, ko ma prov tko probleme.« [U6]

Trije so kot pozitivno izpostavili možnost, da so si pred prešolanjem ogledali prostore, kamor se bodo vključili. Nadalje nas je zanimalo, kako so učenci sprejeli novico, da bodo zamenjali šolo, ter o čem so pred prešolanjem razmišljali. Večina ($f = 5$) se je na odločitev odzvala z negativnimi občutki – omenjali so žalost, strah, užaljenost, stisko, zaskrbljenost, jok, neprijetno počutje nasploh. Le ena učenka je izrazila veselje ob sprejetju odločitvi.

»Veselila sm se. V: Česa si se najbolj veselila? Da bi bli prijazni učitelji al pa učiteljce, pa da ne bi blo tok težje za domače naloge delat.« [U1]

Večina učencev ($f = 4$) je navedla, da so se pred menjavo šole soočali tako s pozitivnimi (pričakovanje višje uspešnosti po prešolanju, prijazni učitelji, lažje šolsko delo, manj učne snovi, lažje domače naloge, spoznavanje novih sošolcev) kot tudi z negativnimi doživljaji (strah zaradi morebitnega nesprejetja v razredu, slabega odnosa s sošolci, zaskrbljenost glede odzivanja ostalih učencev, žalost zaradi izgube prijateljev). Opazili smo, da so učenci zase pričakovali prednosti na učnem področju, stisko pa jim je povzročalo predvsem vključevanje v novo razredno skupnost.

»Am, prvo sem mislila, ka me nedo fajn sprejeli, samo so me pa fajn sprejeli. [...] Pa sem razmišljala, ka da mi bo tuka šlo bole, pa da se bom več naučila. To je to.« [U3]

»V: Si se mogoče, preden si prišel v OŠPP, česa veselil? Am, spoznat nove sošolce, ampak me je tud blo mal sram stopit v razred, no. Nč me ni jezil, sam žalosten sem bil. [...] Da bom, da nikol več ne bom vidu svojih prjatlov. Pa da se ne mormo več družit.« [U2]

»Kako sm se js počutu... Am bil sem malo zaskrbljen, počutil sem se pač neprijetno mal. Kak se bojo na primer ostali učenci pač odzvali na to, da js zdej hodim na njihovo šolo. Pol je ... Pol sm pa ugotovil, da mi je vse v redu, pa ... Ja. Am, pač ja, zaskrbljen pa neprijetno sm se počutil bolj ko ne.« [U5]

Navedki pokažejo, da šola za učence ni le prostor učenosti in da pomemben del šolanja odraščajočim sogovornikom pomenijo tudi odnosi in vezi, ki jih vzpostavljajo z vrstniki. Učenci, ki sprejeti odločitvi o prešolanju niso bili naklonjeni ($f = 4$), so pojasnili svoje doživljanje.

»Žalostno, zelo. [...] Zato, kr tam na VOŠ sm že spoznal nove prjatle in zdej me hočjo kr premestit na drugo šolo. [...] ker se nism mogu niti poslovit. [...] Ker so me dal kr v OŠPP. Pa skos so me prestaval iz druga iz drugega razreda pa nism vidu prjatlov.« [U2]

»Am, kr žalostno. Am, pa ja, bolj kot bolj sm res, da mi je šlo na jok in da sm bil žalosten, samo veliko jih je bilo tk, bolj kot bolj med najboljšimi prijatelji so bili zelo žalostni.« [U4]

Učenci so v intervjujih povedali, da se je nemalo njihovih negativnih pričakovanj pozneje izkazalo za napačna. Menimo, da bi slednje lahko (vsaj) omilili, če bi jim pred prešolanjem zagotovili konkretne informacije, kaj lahko v OŠPP pričakujejo, katere spremembe jih čakajo.

Ko smo učence povprašali o tem, ali so prepoznali zanimanje (šolskih) strokovnih delavcev za njihovo počutje glede prešolanja, smo ugotovili, da – priporočilom Zavoda RS za šolstvo o potrebi po pogovoru z učencem o njegovem odnosu do postopka usmerjanja (Bizjak 2014) navkljub – nikogar izmed intervjuvancev učitelji ali drugi bodisi šolski strokovni delavci bodisi član pristojne komisije niso povprašali o njihovem doživljanju. Navedeno pritrjuje ugotovitvi, da se pogovor z učencem glede odločitev, ki jih sprejmejo odrasli, še vedno izkazuje kot manj uresničen del postopkov (Švajger Savič 2014).

Želja sodelovati pri sprejemanju odločitev

Glede sodelovanja pri odločanju o prešolanju smo ugotovili, da je le ena izmed učenk to možnost imela, vsi ostali pa k (so)odločanju niso bili povabljeni niti na način, da bi izrazili svoje dvome, skrbi, doživljanje. Učenci so soglasno potrdili željo, da bi jih odrasli vključili v proces odločanja, kam bodo hodili v šolo, vsaj tako, da bi jih povprašali, kaj sami menijo o tem in kako se ob tem počutijo.

Ko smo analizirali, koliko pozornosti je bilo učencem namenjene v okviru (so)-raziskovanja želene podpore in pomoči, smo ugotovili, da ti zmorejo priklicati

nekatero predloge in da prepoznavajo prednost lastne soudeležnosti, a smo ne-
spodbudno odkrili, da niso prejeli povratne informacije o tem, zakaj njihovi predlo-
gi niso bili upoštevani. V povezavi z željo, pripravljenostjo učencev za sodelovanje
smo ugotovili, da na to pomembno vplivajo njihove pretekle izkušnje, zlasti pa
sporočila, ki jih nanje s svojim odzivanjem prenašajo odrasli.

»V: Zakaj misliš, da je dobro, da učenci poveste svoje mnenje [...]? Da povemo,
ka nam je nej všeč pa kaj nas moti. [...] Ka bi nam te boljše bilo pa ... Lažje pri
pouku.« [U3]

»Pač le kje pa kje, kej kakšna mala stvar, ne pa tistih, da ne bi bilo šole, ne. Le
takih kire male stvari, kire bi lahko malo pomagale.« [U4]

»Am, ja. Sam js nočem pač to preveč govorit, ko pol zih kej neki neuradnega,
pač ne tk pač nč neki družga povem, kar je pogovor, pa pol sm rajš tih. Da pač neki
družga ne rečem. V: Razumem. Da ne bi česa narobe povedal? Ja.« [U6]

V zadnjem navedenem odgovoru je precej očitno, da je učenec vedel, kaj bi
želel sporočiti, vendar je presodil, da v pogovoru z določeno odraslo osebo to ne
bo imelo smisla, saj bi najverjetneje bil narobe razumljen. Zapisano bi moralo
biti pomembno sporočilo za vse odrasle, da se moramo v komunikaciji z mlajšimi
sogovorniki (bolj) potruditi razumeti posredovano sporočilo, četudi je to nekoli-
ko zunaj vsebinskega konteksta pogovora. In nadalje, da so izražena sporočila,
četudi morda otrok oz. mladostnik pri samem odločanju ne sodeluje neposredno,
pomembna pri oblikovanju končnih odločitev. Naši sogovorniki namreč izkazujejo
zavedanje, da so nemalokrat vendarle odrasli tisti, ki odločijo v njihovo dobro, in
da bi, če bi odločali sami zase, kdaj izbrali napačno pot.

Zaključek

Intervjuji z učenci so pokazali, da je izkušnja participacije v procesih odkri-
vanja in identifikacije težav kot tudi pri izvedbi prilagoditev oz. pomoči in kasnej-
šem prešolanju na zelo nizki ravni. Ugotovili smo, da so učenci zaznali neustrezno
poučevalno prakso nekaterih učiteljev iz večinskih šol z vidika uresničevanja pet-
stopenjskega modela pomoči (Magajna idr. 2008), kar pomembno prispeva k slabši
uspešnosti učencev s PP v večinskem vzgojno-izobraževalnem sistemu. Prav tako
smo ugotovili, da je bilo prešolanje za večino učencev stresna sprememba, pri kate-
ri so se soočali z raznovrstnimi čustvi in pričakovanji. V odgovorih smo zaznali, da
so učenci zase pričakovali prednosti zlasti na učnem področju (pričakovanje višje
uspešnosti po prešolanju, prijazni učitelji, lažje šolsko delo, manj učne snovi, lažje
domače naloge, spoznavanje novih sošolcev), stisko pa jim je povzročalo predvsem
vključevanje v novo razredno skupnost (strah zaradi morebitnega nesprejetja v
razredu, slabega odnosa s sošolci, zaskrbljenost glede odzivanja ostalih učencev,
žalost zaradi izgube prijateljev). Pokazalo se je, da učenci niso imeli možnosti
svojih občutkov v zvezi s tem deliti z odraslimi in da je šola učencem ponudila
(pre)malo podpore in informacij o predvideni spremembi. Navedeno kaže, da se
pogovor z učencem glede odločitev, ki jih sprejmejo odrasli, še vedno izkazuje
kot redko uresničen del postopkov (Švajger Savič 2014). Sogovorniki so soglasno

izrazili željo in interes sodelovati pri sprejemanju odločitev.

Pokazalo se je, da sporočila, ki jih odrasli (bodisi v šolskem bodisi v drugih socialnih prostorih) v odnosu (ne)posredno prenašajo na mlajše sogovornike, pomembno vplivajo na njihovo nadaljnjo željo po tem, da svoje mnenje delijo z odraslimi, oz. pripravljenost za to (Lesar 2013). V povezavi z željo, pripravljenostjo učencev za sodelovanje smo ugotovili, da so sogovorniki, ki so v preteklosti v pogovoru z odraslimi povedali kaj zase pomembnega in bili narobe razumljeni, po tej izkušnji zelo previdni, koliko in kaj povedo odraslim. Zato morebitnega neizražanja učenca s PP ne smemo razumeti samo kot nevednost ali nezmožnost razmišljanja, marveč tudi kot samonadzor in samoomejevanje na podlagi presoje, ali gre odrasli osebi zaupati ali pač ne. Namesto zavzemanja paternalistične zaščitniške drže v odnosu (Kroflič 2011; Warrington in Larkins 2019) je pomembno učencu v konkretni izkušnji zagotoviti konstruktivno povratno informacijo in ga opremiti z veščinami komuniciranja, izbiranja, premišljenega odločanja, posredovanja svojih stališč, da bo v prihodnje (bolj) več opisanega delovanja.

Kar v storilnostno naravnani šoli najprej naredimo, je namreč utesnitev otroka v meje, ki smo si jih zamislili odrasli – vse se meri, povsod se hiti, odmerja, zahteva, ocenjuje (Mikuš Kos 2017). Le malo prostora ostaja za doseganje vzgojnih ciljev šolanja, za socialno učenje, pogovor z učencem namesto o njem pa ostaja drugotnega pomena. Komaj kaj časa ostane za pogovor o tem, kaj posameznik doživlja, kako se počuti, kaj potrebuje in kaj želi sam, da bi bila njegova izkušnja šolanja v kateremkoli vzgojno-izobraževalnem programu kar se da prijetna (prav tam).

V intervjujih se je pokazalo, da proaktivno naravnani učenci zmorejo ubesediti izkušnje o tem, kaj jim je umanjalo, kaj jih je zmotilo in kaj bi si želeli sami. Kodele (2017) je v povezavi z zapisanim na reprezentativnem vzorcu šolskih svetovalnih delavcev ugotovila, da obstaja pozitivna korelacija med participacijo učencev in učinkovitostjo pomoči, ki jo učenci pred sprožitvijo postopka usmerjanja prejemajo. A za to, da bi učenci v dialogu doživeli participativen angažma, nujno potrebujejo take odrasle sogovornike, ki so jim pripravljeni prisluhniti. Morda pa se je tu tudi treba vprašati, ali formalna zahteva po zapisu pogovora z učencem s PP pred uvedbo postopka usmerjanja večine zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih institucijah ne nagovarja k temu, da je s tem zahtevi po vključevanju otroka v vse postopke, ki se tičejo njegovega življenja, zadoščeno.

Literatura in viri

- Algraigay, H. in Boyle, C. (2017). The SEN label and its effect on special education. *Educational & Child Psychology*, 34, št. 4, str. 70–79.
- Bizjak, C. (2014). *Priporočila za vodenje in zapis pogovora z otrokom pred uvedbo postopka usmerjanja učenca s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Caf, B. (2013). Samopredstavitev otroka s posebnimi potrebami in načrtovanje intervencije. V: A. Kobolt (ur.). *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 337–360.
- Caf, B. (2015). *Pogled otrok s posebnimi potrebami na potek lastnega šolanja* [Doktorska disertacija]. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

- Dolčič, T. (2014). Pravica otrok do svobodnega izražanja svojega mnenja. *Šolsko svetovalno delo*, 18, št. 3/4, str. 59–62.
- Kodele, T. (2017). *Participacija učencev v procesu reševanja njihovih učnih težav* [Doktorska disertacija]. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kodele, T. in Lesar, I. (2015). Ali formalni in strokovni dokumenti s področja šolstva spodbujajo participacijo učencev? *Sodobna pedagogika*, 66, št. 3, str. 36–51.
- Konvencija ZN o otrokovih pravicah. (1989). UNICEF Slovenija.
- Krek, J. in Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kroflič, R. (2011). Podobe otroštva. *Emzin (Tematski blok Otroštvo)*, 21, št. 1/2, str. 67–69.
- Lansdown, G. (2011). *Every child's right to be heard: a resource guide on the UN committee on the rights of the child general comment No. 12*. The Save the Children Fund, UNICEF.
- Lansdown, G., Jimerson, S. R. in Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal of School Psychology*, 52, št. 1, str. 3–12.
- Lesar, I. (2009). *Šola za vse?: ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lesar, I. (2013). Ideja inkluzije – med različnimi koncepti pravičnosti in etičnimi teorijami. *Sodobna pedagogika*, 64, št. 2, str. 76–95.
- Lesar, I. (2018). Celovitejša razumevanje pravičnosti kot podlaga vpeljevanja inkluzivnosti. V: D. Rutar (ur.). *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami*. Kamnik: Cirius, str. 117–139.
- Lipec Stopar, M. (2010). Teoretični pogled specialnega pedagoga na usmerjanje: klasifikacije in njihov pomen za odločitve o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. V: B. D. Jurišić in A. Šelih (ur.). *Strokovno gradivo / 3. posvet na temo usmerjanje otrok z Downovim sindromom, Ljubljana, 28. september 2010*. Ljubljana: Sožitje, Sekcija za Downov sindrom, str. 21–28.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Koncept dela: učne težave v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Merrick, R. (2020). Pupil participation in planning provision for special educational needs: teacher perspectives. *Support for Learning*, 35, št. 1, str. 101–118.
- Mikuš Kos, A. (2017). *Duševno zdravje otrok današnjega časa*. Radovljica: Didakta.
- Pikl, T. (2021). *Participacija učencev v procesu odkrivanja in identifikacije posebnih potreb* [Magistrsko delo]. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Rovšek, M. (2013). *Značilnosti usmerjanja otrok in mladostnikov z motnjami v duševnem razvoju* [Doktorska disertacija]. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Rovšek, M. (2020). Med pravičnostjo, kakovostjo in učnimi dosežki v osnovni šoli. *Šolsko polje*, 31, št. 1/2, str. 167–189.
- Rutar, S. (2013). *Poti do participacije v vzgoji*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Švajger Savič, K. (2014). Usmerjanje osnovnošolcev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja skozi pogled šolskih strokovnih delavcev. V: M. Košak Babuder, A. M. Clement, Z. Stančič, M. Kavkler, L. Magajna in S. Pulec Lah (ur.). *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – podpora pri uresničevanju njihovih potencialov: zbornik prispevkov / Četrta mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah, Ljubljana, 26. in 27. september 2014*. Ljubljana: Društvo Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami, str. 145–152.
- Ude, U. (2014). Otroci s specifičnimi učnimi težavami in pomen samopredstavitev v procesu socialnopedagoškega usmerjanja. V: M. Košak Babuder, A. M. Clement, Z. Stančič, M.

- Kavkler, L. Magajna in S. Pulec Lah (ur.). *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – podpora pri uresničevanju njihovih potencialov: zbornik prispevkov / Četrta mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah, Ljubljana, 26. in 27. september 2014*. Ljubljana: Društvo Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami, str. 294–296.
- Uziely, E. (2018). Professionals' attitudes toward children's participation: Implementing educational reforms. *Quality Assurance in Education*, 26, št. 4, str. 502–510.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vršnik Perše, T., Schmidt Krajnc, M., Čagran, B., Košir, K., Hmelak, M., Bratina, T., Licardo, M., Kalan, M. in Lorbek, T. (2016). *Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami: nacionalna evalvacijska študija: končno poročilo*. Maribor: UM, Pedagoška fakulteta, MIZŠ, Pedagoški inštitut (http://mizs.arhiv_spletisc.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/evalvacija/2017/P_or_evalv_sp_ZUOPP_FINAL_170425.pdf).
- Warrington, C. in Larkins, C. (2019). Children at the centre of safety: Challenging the false juxtaposition of protection and participation. *Journal of Children's Services*, 14, št. 3, str. 133–142.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). *Uradni list RS*, št. 54/2000.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). *Uradni list RS*, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12 in 41/17 – ZOPOPP.

Tajda PIKL (Primary school Glazija, Slovenia)

Irena LESAR (University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia)

PARTICIPATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE PROCESS OF RE-SCHOOLING

Abstract: Students' deficits, dysfunctions and barriers are often set as the primary criterion for differentiating pupils. They are seen as the main cause of their failure, while many other factors are overlooked. At the same time, the Slovenian Placement procedure of children with special needs is characterized by the fact that the power and competence to decide what are 'the best interests of the child' is in the domain of experts, which diminishes the individual student's status of an autonomous person. The need to hear the student's »voice« became relevant in year 2011 with the requirement to submit a Record of Discussion with the child before the guidance process is initiated. How is the right of participation realized in the process of re-schooling of students with special needs included in the placement procedure is the fundamental question that we have focused on. The empirical study used semi-structured interviews to identify the experiential aspect of inclusion and participation of students in the processes of detection and identification of their special needs and the placement procedure. In terms of the implementation of the continuum of support, we found out that students perceived inadequate teaching practices by some teachers, which had an impact on their underperformance in mainstream schools. For most of them, placement procedure represented a stressful change, with a range of emotions and expectations which they could not share with adults; students were offered (too) little support and information about the planned change. This shows that conversation with the student in relation to decisions taken by adults still appears to be rarely represented part of the procedures. The interlocutors (students) unanimously expressed their desire and interest to participate in decision-making

Keywords: Children with special needs, Participation, Placement of children with special needs, Placement procedure

Email for correspondence: tajda.pikl@guest.arnes.si