

Dr. Marija Kavkler

Modeli in strategije za obravnavo učencev z učnimi težavami – vpliv na spremembe v poučevalni praksi

Povzetek: Uspešno implementacijo Koncepta dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli¹ (Magajna in sod. 2008 a) zagotavlja inkluzivna vzgoja in izobraževanje, zato predstavlja tudi krovni koncept učinkovite obravnave otrok z učnimi težavami. Inkluzivne vzgoje in izobraževanja za učence z učnimi težavami pa ni brez prilagajanja učnih in vzgojnih metod, učnega gradiva, preverjanja in ocenjevanja, podpore ter pomoči učencu in učitelju v razredu. Vse te pogoje omogoča sistematično izvajanje sistemskega pristopa inkluzivne vzgoje in izobraževanja. Kadar podsistemi usklajeno delujejo, dobimo učinkovit sistem, ki lahko uspešno podpira vse učence in še posebno učence z učnimi težavami. Pri učencih z učnimi težavami moramo upoštevati njihove biološke, socialno-emocionalne in vzgojno-izobraževalne posebne potrebe. Posebne potrebe učencev z učnimi težavami terjajo prilagojeno učno okolje. Najpomembnejšo vlogo pri zagotavljanju prilagojenega in motivacijskega učnega okolja ima učitelj. Ta mora izvajati strategije dobre poučevalne prakse na vseh stopnjah petstopenjskega modela učne pomoči učencem. Petstopenjski model učne pomoči temelji na kontinuumu učnih težav in kontinuumu oblik pomoči ter podpore učencu in učitelju. V prispevku so predstavljene nekatere strategije, ki se izvajajo na posameznih stopnjah tega modela.

Ključne besede: inkluzija, sistemski pristop, učenci z učnimi težavami, posebne potrebe in petstopenjski model učne pomoči.

UDK: 376

Pregledni znanstveni prispevek

*Dr. Marija Kavkler, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Slovenija
e-naslov: marija.kavkler@pef.uni-lj.si*

Uvod

V Programu za otroke in mladino 2006–2016 Republike Slovenije (2006) so poudarjene enake možnosti za vzgojo in izobraževanje, krepitev dostopnosti do izobraževanja, kakovostna vzgoja in izobraževanje učencev za medsebojno strpnost, zmanjševanje neenakosti v družbi, spoštovanje različnosti in človekovih pravic ter uveljavljanje vseživljenjskega učenja na vseh izobraževalnih ravneh.

Uresničevanje omenjenega programa je odvisno od številnih dejavnikov, med katerimi je zelo pomembna inkluzivna naravnost šole. V državah Evropske unije in Združenih državah Amerike učenci med šolanjem preživijo od 10.000 do 15.000 ur v šoli. V tem obdobju se srečajo z mnogimi učitelji in vrstniki ter z veliko količino učnega gradiva ter so deležni poučevanja različnih učiteljev z različnimi poučevalnimi strategijami. Zato je pomembno, da učitelji oblikujejo za učence varno in spodbudno učno okolje, ki jim omogoča vzgojno-izobraževalno uspešnost. Kadar šolsko in domače okolje učencem omogočita pogoje, v katerih lahko uspešno poteka proces vzgoje in izobraževanja, omogočata učencem kakovostno življenje, ravnotežje med samostojnostjo in odvisnostjo ter razvoj znanja in spretnosti, potrebnih za neodvisno življenje v širši družbi (Mitchell 2008).

Inkluzivna vzgoja in izobraževanje učencev z učnimi težavami

Ena od podskupin učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami so učenci z učnimi težavami, ki jim mora šola prilagoditi metode in oblike dela ter jim omogočiti vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči (12. člen Zakona o osnovni šoli 1996). Učenci z učnimi težava-

¹ Prispevek je nastal v okviru projekta Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela »Učne težave v osnovni šoli«, ki ga financirata Evropski socialni sklad in Ministrstvo RS za šolstvo in šport.

mi nimajo učnih težav le pri pouku, temveč tudi v socializaciji, zato imajo posebno vzgojno-izobraževalne potrebe, kadar pa le-te niso upoštevane v poučevanju, govorimo o njihovi vzgojno-izobraževalni neuspešnosti.

V svetu prevladuje prepričanje, da inkluzivna vzgoja in izobraževanje zmanjšujeta šolsko neuspešnost vseh učencev in še posebno učencev z učnimi težavami. Inkluzivna vzgoja in izobraževanje pomembno vplivata na razvoj celotne družbe, saj zahtevata spreminjanje okolja, stališč in oblikovanje takega družbenega sistema, ki odpravlja ovire in omogoča optimalne razvojne zmožnosti vseh članov družbe (Viola 2006).

Nekatere države se retorično zavzemajo za inkluzijo, sprejmejo tudi ustrezno zakonodajo, v praksi pa inkluzije ne uresničujejo. Prepad med politiko in prakso je pogosto velik. Ovire so prepričanja in stališča, konservativna tradicija šolskih strokovnih delavcev in raziskovalcev (zagovarjanje medicinske paradigme; negativni stereotipi, ki so zasnovani na nalepki, prizadetosti, motnje in integracija namesto inkluzije otrok s posebnimi potrebami; pripisovanje vzroka učne neuspešnosti le učencu ob ignoriranju kakovosti poučevanja, učne pomoči itn.), pomanjkljiva usposobljenost učiteljev, premajhna podpora specialnega šolstva ter nezadostna pripravljenost šol in družbe na spremembe, ki jih zahteva uvajanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja v prakso (Mitchell 2005).

V Veliki Britaniji že leta poudarjajo, da inkluzija omogoča izobraževalne priložnosti vsem učencem. Oblikovali so tri principe, ki so pomembni za razvoj inkluzivne prakse, in sicer: postavljanje primernih izobraževalnih izzivov (usklajenih z učenčevimi kognitivnimi, emocionalnimi, socialnimi in drugimi potrebami), odzivanje na učenčeve raznolike učne potrebe (multisenzorno učenje, prilagajanje gradiva, načinov ocenjevanja, podajanja snovi itn.) in premagovanje potencialnih ovir v vzgoji in izobraževanju (z organizacijo timskega poučevanja, pomočjo strokovnih delavcev in asistentov, odstranjevanjem fizičnih ovir itn.) (National Curriculum 2001).

Elliot, Doxey in Stephenson (2006) navajajo, da o inkluziji lahko govorimo le takrat, ko je vanjo zajeta refleksija prakse, razumevanje šolskega konteksta, poznavanje posebnih potreb učencev, organizacija šole, ki je prilagojena učencem in učiteljem tako, da upošteva potrebe članov vse šole ter zahteva tudi odgovornost vseh članov šole. Mitchell (2008) pa še dodaja, da ni inkluzije brez prilagajanja kurikula, prilagajanja učnih metod, prilagajanja tehnik preverjanja in ocenjevanja, podpore in pomoči učitelju v razredu. Inkluzija je zanj večkomponentna vzgojno-izobraževalna strategija.

Prilagoditev kurikula je osrednja zahteva inkluzivne šole in je tudi največji izziv za šolske strokovne delavce. Kurikul v inkluzivni šoli je en sam, a je kolikor mogoče dostopen vsem učencem, tudi učencem s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Koliko več posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb ima učenec, toliko več prilagoditev, različnih oblik pomoči ter strokovnih virov potrebuje. Prilagoditve kurikula se izvajajo s strategijami modifikacije, zamenjave, izpuščanja in kompenzacije. Pri prilagajanju izvajanja kurikula moramo upoštevati kontinuum močnih področij in primanjkljajev posameznega učenca (Mitchell 2008).

Sistemski pristop

Uspešno uvajanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami zahteva sistematičen pristop z identifikacijo komponent kompleksnega sistema inkluzivne šole in možnostjo izbire strategij na različnih ravneh, to pa pogojuje visoko verjetnost za doseg sprememb v praksi (Banathy 1996). Načrtovanje in izvajanje projekta inkluzivne šole je učinkovito, če ga izvajamo s pomočjo sistemskega modela inkluzivne šole (Ferguson, Kozlevski in Smith 2001). V sistemski model so vključeni štirje podsistemi: učenec, razred, šola in širše okolje, ki se medsebojno prepletajo in dopolnjujejo. Ob upoštevanju učenčevih posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb, učiteljevem učinkovitem izvajanju dobre poučevalne prakse, podpori in pomoči drugih članov šolskega tima od svetovalnih delavcev, vodstva šole in drugih, ki svetujejo in pomagajo učitelju, ter ustreznih pogojev, ki jih ponuja širše okolje, od staršev, nevladnih organizacij, Ministrstva za šolstvo in šport, Zavoda RS za šolstvo itn., dosežemo inkluzivno naravnano vzgojo in izobraževanje vseh učencev in še posebno učencev s posebnimi potrebami. Če vsi podsistemi delujejo usklajeno, dobimo učinkovit sistem, ki lahko v procesu inkluzivnega izobraževanja uspešneje podpira vse učence in še posebno učence s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (Kavkler 2008).

Sistemski model smo preverjali v osnovnošolski praksi pri vključevanju dveh deklic z Downovim sindromom in učnimi težavami. Njuno šolanje v redni šoli je uspešno zaradi delovanja na vse podsisteme sistemskega modela. Deklici sta ob ustreznem prilagajanju učnega procesa in dodatni strokovni pomoči primerno napredovali na vseh področjih. V razredu in šoli so sistematično razvijali tudi socialne spretnosti deklic in vrstnikov. Šolski strokovni delavci so bili deležni podpore vodstva, projektnega tima, dodatnega izobraževanja in supervizije. Tim šolskih strokovnih delavcev je vedno bolj samostojno in kompetentno reševal dileme in probleme v praksi. V šoli so se šolski strokovni delavci trudili ustvariti proaktivno in učno klimo, v kateri so se učenci in njihovi starši počutili sprejete. Podpora širšega okolja se je izražala v tem, da je Ministrstvo za šolstvo in šport denarno omogočilo dodatno strokovno pomoč, v strokovni podpori ambasade Združenih držav Amerike in v sodelovanju z Zvezo društev Sožitje (Kavkler in sod. 2005).

V raziskovalni projekt *Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli: razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči* (Magajna in sod. 2008 b) je bilo zajetih 100 slovenskih osnovnih šol s 1493 šolskimi strokovnimi delavci (učitelji, svetovalnimi delavci, mobilnimi specialnimi pedagogi in vodstvenimi delavci), 276 učenci predmetne stopnje in 276 njihovih staršev. Vzorec izbranih šol je bil oblikovan po kriterijih regijske zastopanosti, stopnje urbanosti, velikosti, statusa in vrste izobraževalnega programa šole ter zastopanosti svetovalne službe. Izsledki raziskovalnega projekta med drugim kažejo na potrebo po nekaterih spremembah sistemskega modela skrbi za slovenske učence z učnimi težavami. V prispevku so predstavljeni le nekateri predlogi sprememb, ki najbolj ponazarjajo potrebo po vpljevanju sistemskega pristopa pri učnih težavah. *Učenci in starši iska-*

nje učne pomoči prepogosto doživljajo kot dokaz nesposobnosti, zato ne iščejo pravočasno pomoči, in prav tako vidijo sebe kot najpomembnejši vir pomoči. Med šolajočimi se otroci je veliko več dečkov kot deklic z učnimi težavami. Pomoč in občutljivost *učitelja* v razredu je učinkovitejša na razredni in predmetni stopnji, veliko manj je skupinskih kot individualnih oblik pomoči in te se izvajajo predvsem zunaj razreda. Učitelji težko motivirajo učence za učenje, čutijo pomanjkanje timskega sodelovanja in strokovne podpore zunanjih ustanov itn. Razvidno je tudi, da je *na ravni šole* treba poiskati vire pomoči, razvijati varovalne dejavnike za vsakega učenca, odpreti šole v okolje, izboljšati organizacijo, strategije evalvacije učinkovitosti pomoči učencem z učnimi težavami itn. Posebno pomembno se je izkazalo timsko delo, ki zahteva dobro sodelovanje med vsemi strokovnimi delavci na šoli in partnerstvo s starši. Prikazane so tudi potrebe po spremembah *v širšem okolju*, predvsem v zvezi z vodenjem politike Ministrstva za šolstvo in šport na področju učnih težav, sistemom strokovne podpore šolam, ki jo daje Zavod RS za šolstvo, razvojem prožnejše in bolj odprte mreže pomoči itn. (več v Magajna in sod. 2008 b, str. 257 in 258).

Zanimiva je ocena Hattie (2003, po Mitchall 2008) o deležih vpliva podsistemov na vzgojno-izobraževalno uspešnost posameznega učenca, in sicer je: delež *učenca* 50-odstoten, učenca s posebnimi potrebami pavše večji; delež *učitelja*, ki v procesu poučevanja uporablja dobre strategije poučevanja, 30-odstoten; vpliv *vrstnikov* obsega 5- do 10-odstotni delež; delež *šole* je 5-do 10-odstoten, vpliv *doma*, predvsem v pričakovanjih in spodbudah staršev, pa 5- do 10-odstoten.

Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe

Izraz »posebne vzgojno-izobraževalne potrebe« izhaja iz težav, povezanih z učenjem in omejitvami ter s sodelovanjem v procesu vzgoje in izobraževanja, ki je organiziran za vse otroke v populaciji. Izraz »otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami« se je že razširil na vse otroke, ki so bili iz različnih vzrokov v šoli neuspešni in so potrebovali nekatere oblike prilagoditev. Ta definicija zajema strokovno pomoč in podporo ter potrebne materialne vire za vse otroke, ki potrebujejo prilagoditve kurikula, prilagoditve strategij poučevanja ali učnega gradiva in tehničnih pripomočkov za optimalni razvoj svojih zmožnosti (Educational opportunities for all 1995; Worthington 2003).

Posebne potrebe učenca z učnimi težavami niso vezane le na vzgojo in izobraževanje, temveč pogosto še na druga področja učenčevega življenja. Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe učenca z učnimi težavami se najbolj kažejo med šolanjem (npr. otrok potrebuje več časa za pisanje, več ustnega preverjanja znanja, več učnih pripomočkov), posebne potrebe pa so opazne tudi na drugih področjih, npr. težave z orientacijo prostoru povzročijo osebam z disleksijo velike težave pri opravljanju vozniškega izpita ali slabša časovna orientacija povzroča stalno zamujanje, nespretnost pri domačih opravilih pa konflikte v družini.

Eden od pomembnejših predlogov raziskovalnega projekta *Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli: razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči* (Magajna

in sod. 2008 b) je usmerjenost v posebne potrebe teh učencev. Učenci z učnimi težavami so lahko enako uspešni kot vrstniki, če upoštevamo njihove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. Poznavanje posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb učencev z učnimi težavami je tudi pogoj za pripravo učinkovitega projekta pomoči in podpore.

Tudi od načina predstavitve učencev z učnimi težavami vrstnikom, strokovnim delavcem in vsem drugim v ožjem in širšem okolju je pomembno odvisna njihova identiteta in priložnosti, ki so jih deležni (Carrier 1990). Če poudarjamo posebne potrebe posameznika, moramo v šolskem, domačem in širšem družbenem okolju razvijati strategije, s katerimi jih bomo uresničili, da bomo omogočili optimalni razvoj potencialov vsakega posameznika. Če pa smo usmerjeni v medicinsko izrazje, kot na primer: bolezen, motnje, okvare, prizadetost, pripisujemo težave predvsem posameznikovim individualnim primanjkljajem in tako zmanjšujemo pomen vpliva okolja na uspešnost teh učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu ter prikrivamo potrebo po učinkovitejšem reševanju vzgojno-izobraževalnih problemov in prilagajanju šolskega okolja učencem s posebnimi potrebami. Kadar so posamezniki s posebnimi potrebami predstavljeni le kot učenci z motnjami, okvarami, ovirami in primanjkljaji (Zakon o osnovni šoli 1996), nerealno presojamo vrednost njihovih dosežkov in jih omejujemo namesto spodbujamo pri izvajanju različnih dejavnosti.

Učenci z učnimi težavami so veliko uspešnejši v vzgojno-izobraževalnem procesu, če upoštevamo njihove biološke, socialno-emocionalne in vzgojno-izobraževalne posebne potrebe. Tudi vrstniki potrebujejo prilagoditve na vseh teh treh področjih, vendar ne toliko kot ti učenci, ker naj bi bil kurikulum usklajen s potrebami večjega dela populacije šolarjev (Ainscow 2003). Učenci z učnimi težavami kljub svojim potencialom ne dosegajo dobrih vzgojno-izobraževalnih dosežkov, zato so pogosto slabše izobraženi in slabše socialno vključeni v družbo. V sedanji šolski praksi najbolj poudarjamo izobraževalne potrebe, zelo pa zane-marjamo vpliv socialno-emocionalnih pogojev, ki pomembno vplivajo na posameznikovo uspešnost. Iz ugotovitev študij, povezanih s študenti z učnimi težavami, je razvidno, da se ti učenci počutijo socialno stigmatizirane zaradi nižjih izobraževalnih dosežkov in zato pogosto odklanjajo tudi prilagoditve, ki bi jim omogočale izboljšanje študijskih dosežkov, ali pa se bojijo prositi zanje (Denhart 2008). Inkluzivna šola pa ustvarja učno klimo in kulturo, za katero je značilno širjenje komunikacije, sodelovanja, sodelovalno učenje, podpiranje možnosti, da se učenci učijo drug od drugega, prevladuje sproščena komunikacija, možnosti za dokazovanje močnih področij pri vsakem učencu ter težnja, da je vsak učenec na nekem področju uspešen (Medveš 2002).

Pomoč in podpora učencem z učnimi težavami

Število učencev z učnimi težavami se je od leta 1976 v Združenih državah Amerike in tudi drugod po svetu zelo zvečalo, sprememb v obravnavi teh učencev pa ni veliko. Število učencev se je povečalo zaradi učinkovitejših metod

odkrivanja učencev z učnimi težavami, sistema organizacije učne pomoči, saj so bili učenci le zaradi nalepke učne težave deležni več pomoči, poudarjanja pravic otrok do izobraževalne uspešnosti itn. Učenčevi izobraževalni dosežki so odvisni od zavzetosti posameznika in od možnosti, ki mu jih ponudi okolje. Učenec dosega optimalne izobraževalne dosežke, če se trudi in ima za učenje organizirane ustrezne razmere, priložnosti, naloge, informacije, vrstniške modele, ki jih posnema, itn. Ob kombinaciji spodbudnega učnega okolja in učenčevega truda pri učenju ustreznih strategij se torej odpravijo učne težave ali se vsaj zmanjša njihov vpliv na učenčevo šolsko uspešnost in socialno vključenost (Meltzer in sod. 2001).

Ker so učenci z učnimi težavami zelo heterogena skupina, za katero ni nekega splošnoveljavnega pristopa, ne moremo učiteljem priporočati ene same splošne strategije, saj ni nobena učinkovita za vse učence z učnimi težavami. Ko govorimo o učnih težavah, moramo namreč imeti v mislih tudi kontinuum posebnih potreb, ki segajo od lažjih do izrazitih, zato je treba organizirati tudi kontinuum oblik pomoči in podpore. Večina učencev s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami potrebuje le dobro poučevalno prakso in manjše prilagoditve procesa poučevanja. Manjši delež učencev z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami ali primanjkljaji na posameznih področjih učenja pa potrebuje usmerjanje v izobraževalni program, ki jim omogoča bolj specialne oblike učne pomoči, podpore ter učne in tehnične pripomočke.

Ker so učenci z lažjimi in zmernimi učnimi težavami zelo redko identificirani v predšolskem obdobju ali v prvih dveh razredih osnovne šole, niso deležni zgodnje obravnave, ampak so šele ob poznejših težjih oblikah učnih težav deležni učne podpore in pomoči, posebnih oblik pomoči, kompenzacijskih programov itn. (O'Connor 1995) Vzgojno-izobraževalno neuspešnost učencev z učnimi težavami pa lahko pomembno zmanjšamo z zgodnjo in učinkovito obravnavo. V državah, kot so na primer Finska, Danska, Norveška in Švedska, učitelji skupaj z učenci in s starši pripravijo programe, s katerimi uspešno zmanjšujejo učne težave. Učno pomoč vsem učencem z učnimi težavami organizirajo: *čim bolj zgodaj*, da učne težave ne postanejo izrazite in vseživljenjske; *čim prožneje* (npr. ne le po eno uro na teden, ampak pri nekaterih učencih po 10 minut na dan); *čim manj opazno*, da ne izpostavljajo učenca (dobi na pogled podobne naloge kot vrstniki, pomagamo mu brez pretiranega poudarjanja drugačnosti itn.); *čim bliže učencu* (večina pomoči je organizirane v razredu) in *čim krajši čas*, a takrat intenzivno in učinkovito, namesto da bi učna pomoč trajala leta ali ves čas šolanja.

Splošne strategije inkluzivne vzgoje in izobraževanja

V praksi držav Evropske unije (Special needs education in Europe 2003) so se kot uspešni splošni pristopi uresničevanja inkluzije, ki so učinkoviti tudi za učence z učnimi težavami, izkazali naslednji:

- *dobro načrtovanje in prožna organizacija procesa poučevanja* (v povezavi z urnikom, organizacijo strokovne učne pomoči, materialnih virov itn.);

- *individualizacija in diferenciacija procesa poučevanja*, ki zahteva sistematično opazovanje, ocenjevanje, načrtovanje in evalvacijo izbranih strategij ter sprotno prilagajanje procesa poučevanja;
- *kooperativno poučevanje*, ki pomaga učitelju uresničevati načrt obravnave učenca z učnimi težavami. Pomoč učitelju je nujna za optimalni razvoj izobraževalnih ter socialnih potencialov učencev z izrazitejšimi učnimi težavami. Ključ do uspeha je timsko delo. Učitelja, ki še nima izkušenj s poučevanjem učenca z učnimi težavami, je pogosto strah, ko dobi v razred takšnega učenca. Če pa ima ustrezno podporo in pomoč sodelavcev v timu ter nasvete ob reševanju problemov, se počuti kompetentnejšega pri delu z vsemi učenci in še posebno z učenci z učnimi težavami. Strokovna pomoč mora biti dobro usklajevana in načrtovana. Jasna morajo biti tudi pravila sodelovanja med učiteljem in drugimi strokovnimi delavci, ki mu pomagajo v razredu. Učitelj razrednik je odgovoren za vse otroke, tudi za tiste z učnimi težavami. Brez dobre komunikacije med razrednikom in drugimi strokovnimi delavci ni kooperativnega poučevanja;
- *kooperativno učenje* omogoča učencu z učnimi težavami, da se čim več uči skupaj z vrstniki v razredu. Učitelj učencu pomaga, da uspešneje sodeluje z vrstniki, pri komunikaciji z vrstniki, učenju po modelu itn. Vrstniška pomoč je s kognitivnega in socialno-emocionalnega vidika pomembna za vse učence. S kooperativnim učenjem lahko učenec z učnimi težavami pomembno izboljša spretnosti (tehniko branja, strategijo računanja, socialne spretnosti itn.) in znanje. Vrstniška pomoč omogoča napredek učencu z učnimi težavami in vrstnikom;
- pri razvijanju inkluzivne vzgoje in izobraževanja je treba poiskati *ključne osebe v okolju*, ki pomagajo učitelju pri vpeljevanju novosti. Najučinkovitejša je obravnava učencev z učnimi težavami takrat, ko kombiniramo individualne in predvsem skupinske oblike učne pomoči s svetovanjem učitelju, da izvaja dobro poučevalno prakso. Analiza podatkov iz držav Evropske unije kaže, da so učitelji najbolj usmerjeni v reševanje vsakodnevnih praktičnih problemov, zato pomoč pogosteje iščejo pri kolegih in strokovnih delavcih na šoli.

Dobra poučevalna praksa

Nikakor ne moremo pričakovati, da bo učitelj obvladal specialne metode in pristope k delu z otroki s izrazitejšimi učnimi težavami (npr. pri dispraksiji), saj so za to delo usposobljeni specialni pedagogi in drugi strokovni delavci na šoli ter v zunajšolskih ustanovah. Učitelj mora obvladati strategije dobre poučevalne prakse in splošne strategije poučevanja otrok s posebnimi potrebami. Dobra poučevalna praksa po našem mnenju vsebuje učinkovite strategije poučevanja učencev (individualizacija in diferenciacija, multisenzorno učenje, učenje kognitivnih in metakognitivnih strategij, preverjanje razumevanja navodil, povezava novih vsebin z učenčevim prejšnjim znanjem itn.). Pomembno je,

da učitelj v razredu sistematično, eksplicitno in intenzivno uporablja širok spekter poučevalnih strategij, in sicer dan za dnem, minuto za minuto. Učitelj, ki dobro poučuje učence z učnimi težavami, dobro poučuje vse učence, saj uporablja učinkovite poučevalne strategije (Mitchell 2008).

Učinkovita obravnava učencev z učnimi težavami zahteva pripravo in uresničevanje učinkovitih strategij podpore in pomoči, ki obvezno vključujejo tudi dobro poučevalno prakso. Učitelj mora za večino učencev z učnimi težavami uporabiti le sistematične, dobro izbrane in dovolj intenzivne strategije s seznama učinkovitih strategij poučevanja (Mitchell 2008). Seznam strategij, ki jih ponudimo učitelju, mora le-ta uskladiti s svojo filozofijo, osebnostjo, znanjem, profesionalnimi sposobnostmi, značilnostmi in potrebami učencev, lokalnimi razmerami itn. Učenci z lažjimi in večina z zmernimi učnimi težavami potrebujejo spodbudno učno okolje, prilagoditve v procesu poučevanja, individualno ali skupinsko učno pomoč, ki je osredotočena na delo v razredu, podporo učitelja in vrstnikov itn.

Inkluzivno poučevanje torej zahteva od učitelja, da obvlada dobre poučevalne strategije. Mitchell (2008) navaja kot učinkovite tele strategije učiteljeve dobre poučevalne prakse:

- osredotočenost na *usmerjanje učenja*, kar zahteva organizacijo okolja, ki omogoča uspešno učenje vzgojno-izobraževalnih vsebin. Tudi pri učencih z vedenjskimi težavami je boljše, da se učitelj usmeri v učenje ustreznih oblik vedenja kot v nadzor in kaznovanje negativnih oblik vedenja;
- *učitelj učencem omogoči, da dokončajo nalogo*, saj imajo posebno učenci z učnimi težavami pogosto občutek neuspešnosti, ker jim ne uspe dokončati nalogo. Učenec lahko konča le nalogo, ki ustreza njegovim posebnim potrebam in potencialom in za katero ima na voljo dovolj časa;
- pri vsakem učencu učitelj *razvija zaupanje v svoje sposobnosti*, to doseže s spodbudami in omogočanjem uspeha. Učencem prikaže tudi njihov napredek;
- upošteva *učenčevo prejšnje znanje*. Učenci razumejo in priključijo novo znanje, če ga lahko povežejo s prejšnjim znanjem, če razumejo pojme, vsebine, obvladajo spretnosti, da lahko sledijo pouku;
- *pritegne učenčevo pozornost* (npr. utihne pred pomembno informacijo, spremeni dejavnost), ker imajo učenci z učnimi težavami pogosto težave s pozornim sledenjem dejavnosti med poukom. Z opazovanjem učenca ugotovi, kdaj in zakaj je manj pozoren. Zanimiva je misel, da je *pozornost treba zaslužiti, namesto da jo zahtevamo*;
- pri poučevanju učitelj *upošteva učenčevo kulturno in jezikovno ozadje* (predvsem pri učencih drugih narodnosti). Izraža se jasno in razumljivo, pri ustnem in pisnem izražanju. Upošteva jezikovne sposobnosti učencev in še posebno učencev z učnimi težavami;
- *aktivno vključuje učence v učenje*. Učenci se bolje učijo, če so dejavni, se lahko učijo po vseh senzornih poteh in z izvajanjem praktičnih dejavnosti, ki jih opisujejo itn.;
- strategije poučevanja obvezno *evalvira*, ker je samokritičen in se zaveda stalne potrebe po prilagajanju strategij poučevanja;

- učitelj mora biti avtoriteta, ne pa avtoritativen. Pozoren mora biti na svoje besede, vedenja, stališča itn., saj je zgled učencem in drugim strokovnim delavcem na šoli.

Intenzivnejše oblike pomoči učencem z učnimi težavami

Takšne oblike učne najpogosteje izvajamo pri individualnih ali skupinskih oblikah učne pomoči. V slovenskih šolah prevladujejo individualne oblike učne pomoči. V prispevku so predstavljeni le nekateri primeri intenzivnejših strategij in modelov učne pomoči učencem z učnimi težavami.

Najučinkovitejše so tiste oblike učne pomoči, ki poudarjajo *kognitivne in metakognitivne strategije* (npr. reševanje matematičnih besednih problemov, strategije branja besedil z razumevanjem) in se izvajajo v majhnih skupinah s štirimi učenci, kar velja za razredno in predmetno stopnjo osnovne šole (Magajna in sod. 2008 b).

Učno-poučevalni model (Mitchell 2008) predstavlja sintezo različnih modelov, ki v procesu poučevanja in dajanja učne pomoči zahtevajo izbiro strategij učne pomoči in podpore, ki upoštevajo učenčev način usvajanja, procesiranja, shranjevanja, priklica, povezovanja in uporabe znanja, potrebnega za rešitev nalog. Ker vplivajo na kakovost učenčevih dosežkov zelo različni dejavniki, mora učitelj oblikovati učno okolje, ki bo učencu omogočilo optimalen razvoj potencialov.

Model dajanja učne pomoči asistentov je zelo razširjen v Veliki Britaniji, kjer se je po letu 1997 za petdeset odstotkov povečalo število asistentov. Število asistentov se je povečalo zaradi povečanega vključevanja otrok s težjimi oblikami posebnih potreb in povečanega števila vseh drugih učencev, ki potrebujejo dodatno pomoč pri učenju, tudi učencev z učnimi težavami. Sočasno s povečanjem števila učencev s posebnimi potrebami so se pojavile tudi zahteve po zvišanju vzgojno-izobraževalnih standardov v šolah. Predvideli so, da se lahko z ustreznim izobraževanjem in nadzorovanjem pa tudi dovolj zaposlenimi asistenti, ki lahko prevzamejo številne naloge učiteljev, učitelji bolj osredotočijo na izboljšanje standardov poučevanja in učenja. Asistenti so prevzeli številne naloge (priprava prilagojenega gradiva, pomoč in podpora učencem, administrativna dela itn.) in s tem razbremenili učitelje, da so imeli več časa za izvajanje učinkovitih strategij poučevanja. Učitelj vodi in usmerja asistenta ter mu daje vsakodnevne povratne informacije o njegovem delu. Delo asistentov zajema štiri poglobljena področja, in sicer: dajejo podporo in pomoč učencem, podporo in pomoč učiteljem, podporo šoli ter pomoč pri prilagajanju kurikula (Developing the role of school support staff, Consultation 2002).

Vrstniške pomoči je pri nas manj, čeprav imajo vrstniki pomembno vlogo pri razvoju inkluzivne prakse. Vrstniška pomoč je mnogo več kot pa le pomoč uspešnejšega učenca učencu z učnimi težavami. Temelji na zamisli, da se vrstniki lahko veliko naučijo drug od drugega (Mitchell 2008). Najučinkovitejša je pri urjenju učnih spretnosti in znanja pri vseh predmetih. Izvajamo jo lahko v različnih oblikah: od pomoči starejšim mlajšim; učenci, ki so uspešni, pomagajo

učencem z učnimi težavami; pomoč organiziramo po dvojicah v razredu itn. Vrstniška pomoč je uspešna, če se izvaja z ustreznimi strategijami vključevanja vrstnikov v inkluzivni proces, je dobro načrtovana in izvajana ter je organiziran tudi ustrezen sistem podpore in pomoči vrstnikom (Eaton 2004).

Petstopenjski model učne pomoči

Strokovni svet RS za splošno izobraževanje je 9. 10. 2007 sprejel Koncept dela učenci z učnimi težavami v osnovni šoli, v katerem so postavljeni strokovni temelji za razvoj učinkovitejših pristopov obravnave učencev z učnimi težavami. Eden od pogojev za uresničevanje zasnovanega koncepta je petstopenjski model učne pomoči učencem z učnimi težavami. Petstopenjski model učne pomoči je zasnovan na kontinuumu učnih težav – ki se razprostirajo od lažjih do izrazitih, od specifičnih do splošnih, od enostavnih do kompleksnih, od kratkotrajnih do vseživljenjskih in od tistih, ki zahtevajo malo učne pomoči in podpore učencu, do tistih, ki zahtevajo veliko specifične učne pomoči in podpore učencu – ter na zgodnji obravnavi učencev z učnimi težavami (Magajna in sod. 2008 a). Učna pomoč in podpora, predvidena s petstopenjskim modelom, se razprostira od manj do bolj intenzivnih oblik pomoči in podpore, in sicer od pomoči učitelja pri pouku, vključevanja šolske svetovalne službe ali mobilnih specialnih pedagogov do organizacije individualne ali skupinske učne pomoči in pomoči zunanje specializirane ustanove, šele potem je mogoče učence z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami oziroma s primanjkljaji na posameznih področjih učenja usmeriti v izobraževalni program »prilagojeno izvajanje z dodatno strokovno pomočjo«. Predvidena je tudi evalvacija uspešnosti obravnave učencev z učnimi težavami.

Število učencev s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami, ki potrebujejo učno pomoč in podporo, se z vsako naslednjo stopnjo petstopenjskega modela zmanjšuje, če je pomoč na prejšnji stopnji dovolj kakovostna. Največji delež učencev z učnimi težavami potrebuje le učiteljevo dobro poučevalno prakso, ki vključuje individualizacijo in diferenciacijo učitelja, le manjši delež učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja pa potrebuje intenzivnejše oblike učne pomoči in več prilagoditev. Za učence z zmernimi specifičnimi učnimi težavami je podpora in učna pomoč, ki jo zanje organiziramo od druge do četrte stopnje, praviloma dovolj učinkovita, da odpravijo ali nadomestijo vzgojno-izobraževalne primanjkljaje in uspešno nadaljujejo šolanje. Le učenci s težjimi oblikami specifičnih učnih težav ali s primanjkljaji na posameznih področjih učenja so usmerjeni v program prilagojeno izvajanje z dodatno strokovno pomočjo (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami 2000) in poleg dobre poučevalne prakse potrebujejo še intenzivnejše prilagoditve, specifično učno pomoč in podporo, to pa jim omogoča peta stopnja tega modela.

Učinkovitost izvedbe petstopenjskega modela učne pomoči učencem z učnimi težavami je na vseh petih stopnjah odvisna od učiteljevega izvajanja strategij dobre poučevalne prakse in splošnih strategij inkluzivne vzgoje in izobraževanja ter od intenzivnejših strategij in modelov pomoči učencem z učnimi

težavami; te izvajajo strokovni delavci šole, ki obvladajo bolj specialne strategije pomoči in podpore.

Sklep

Implementacija *Koncepta dela učne težave v osnovni šoli* (Magajna in sod. 2008 a) zahteva inkluzivni proces vzgoje in izobraževanja, ki ga lahko uresničimo le s sistematičnim izvajanjem systemskega modela inkluzivne šole. Razvijati moramo znanje in strategije prepoznavanja in odkrivanja posebnih potreb in močnih področij učencev z učnimi težavami, strategije dobre poučevalne prakse in vse druge strategije ter timsko soustvarjanje rešitev vseh udeležencev procesa izobraževanja (Magajna in sod. 2008 b). To pa so tudi pogoji, ki lahko pomembno pripomorejo k uspešnosti uresničevanja Programa za otroke in mladino 2006–2016 Republike Slovenije (2006).

Literatura

- Ainscow, M. (2003). Developing inclusive education system: what are the levers for change? International conference on inclusive education. Hong Kong, 16.–19. 12. 2003.
- Banathy, B. H. (1996). Designing social systems in a changing world. New York: Plenum Press.
- Carrier, J. (1990). Special education and the explanation of pupil performance. *Disability, Handicap and Society*, št. 5, str. 211–227.
- Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers. Perception of students labelled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning disabilities*, 41, št. 6, str. 483–497.
- Developing the role of school support staff, Consultation (2002). London: Secretary of State for Education and Skills. <http://www.dfes.gov.uk/consultations/conResults.cfm?consultationId=1198> (4. 1. 2005).
- Eaton, V. (2004). Inclusive schools. <http://www.quasar.ualbert.ca/ddc/incl/oninclud.htm> (15. 8. 2007).
- Educational opportunities for all? (1995). The report of the Committee reviewing provision to meet special educational needs. London: Inner London Education Authority.
- Elliot, N., Doxey, E., Stephenson, V. (2006). Inclusion pocketbook. Teachers Pocketbooks. Hampshire: Management Pocketbooks Ltd.
- Ferguson, D. L., Kozlevski, E. B., Smith, A. (2001). Transformed, inclusive schools: A framework to guide fundamental change in urban schools. National institute for urban school improvement. U. S. Department of Education, Office of special education programs. University of Colorado at Denver.
- Kavkler, M., Tancig, S., Pulec, S., Vrhovski Mohorič, M., Magajna, L. (2005). Uresničevanje systemskega pristopa inkluzivne šole v praksi. Zaključno poročilo Ciljno raziskovalnega programa. Konkurenčnost Slovenije 2001–2006. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

- Kavkler, M. (2008). Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom (urednica Andreja Nagode). Ljubljana: Zavod SR za šolstvo.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar, G. K. (2008 a). Koncept dela učne težave v osnovni šoli. Program osnovnošolskega izobraževanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S. (2008 b). Učne težave v osnovni šoli problemi, perspektive, priporočila. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Medveš, Z. (2002). Šola zate in zame. V: Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli. Prispevki za strokovni posvet. Nova Gorica: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 56–72.
- Meltzer, L., Katzir-Cohen, T., Miller, L., Roditi, B., Houser, R. (2001) Academic self perception effort and strategy use in students with learning disabilities: changes over time. International Academy for research in learning disabilities. Antwerpen: Belgium.
- Mitchell, D. (2005). Contentualizing inclusive education: evaluating old and new international perspectives. London: Routledge.
- Mitchell, D. (2008). What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies. London: Routledge.
- National Curriculum (2001). (www.nc.uk.net) (9. 10. 2007).
- O'Connor, R. A. (1995) Elementary School programs. Handbook of special and remedial education. Research and practice. Wang, C. M., Reynolds, M. C., Walberg, H. (uredniki). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Program za otroke in mladino 2006–2016 (2006). Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve RS.
- Special needs education in Europe. Thematic publication (2003). Edited by Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins. Brussels: European Agency for Development in Special Needs in Education.
- SSKJ Slovar slovenskega knjižnega jezika (2008). Priročni ponatis v petnajstih knjigah. Ljubljana: DZS.
- Viola, S. (2006). Inclusive education: A system level and classroom level approach. Publisher: Ministry of Education Russian Federation. [Http://www.umsl.edu/viola/publications.html](http://www.umsl.edu/viola/publications.html) (18. 3. 2007).
- Worthington, A. (2003). The Fulton special education digest. Selected resources for teachers, parents and careers. London: David Fulton Publisher.
- Zakon o osnovni šoli (1996). Uradni list Republike Slovenije, št. 12, 29. 11. 1996.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP) (2000). Uradni list Republike Slovenije, št. 54, str. 7105–7110.

Marija KAVKLER, Ph.D. (University of Ljubljana, Slovenia)

MODELS AND STRATEGIES FOR WORKING WITH PUPILS WITH LEARNING DIFFICULTIES – IMPACT ON CHANGES IN TEACHING PRACTICE

Abstract: The success of implementation of Concept of working with pupils with learning difficulties in primary school depends on inclusive education and therefore presents the core concept of efficient treatment of pupils with learning difficulties. There can not be inclusive education for pupils with learning difficulties without the adaptation of teaching and education methods, teaching tools, evaluations and support to both pupil and teacher in the class. All these can be achieved through the implementation of the systemic approach of inclusive education. If subsystems work properly, an efficient system is made that can successfully support all pupils especially those with learning difficulties. When dealing with a pupil with learning difficulties we must consider his biological, social-emotional and educational special needs. Special needs of pupils with learning difficulties call for adjusted learning environment. A teacher has the most important role in providing adapted and motivating learning environment. They have to use strategies of good teaching practice on all levels of a 5-step model of learning support for pupils. The 5-step model of support is based on continuum of learning difficulties, continuum of forms of support for pupils and teacher. This article presents some strategies that are implemented on individual steps of this model.

Keywords: inclusion, systemic approach, pupils with learning difficulties, special needs, 5-step model of support, good teaching practice.