

Dr. Branka D. Jurišić

O tem, da so starši enakovredni partnerji v strokovnem timu, lahko preberemo tako rekoč v vsakem članku o individualiziranih programih (IP), celo v številnih prispevkih o otrocih s posebnimi potrebami in o vzgoji in izobraževanju nasploh. Avtorji poudarjajo, da starši svoje otroke najboljše poznajo in vedo, kaj je za njihovega otroka dobro. Strokovnjaki se zato lahko od njih veliko naučimo. Vsakodnevna praksa kaže, da je stvarnost za mnoge starše drugačna izkušnja, ker jih strokovnjaki tako ne obravnavajo.

Starši se na povabilo šol ali vrtcev za sodelovanje pri IP zelo različno odzivajo. Tudi kadar si učitelji iskreno želijo njihovega sodelovanja, to še ni zagotovilo, da bo sodelovanje gladko steklo, vendar so za to ustvarjeni vsaj minimalni pogoji. Če si strokovnjaki tega sodelovanja ne želijo, ni niti začetne spodbude, ki je pogoj za uspeh. Drugi pogoj je vsekakor dobra informiranost staršev (in strokovnjakov) o tem, kakšno sodelovanje pričakujejo, kaj si želijo in na kakšen način lahko drug drugega spodbujajo. Upam, da bo ta prispevek vsaj deloma omilil težave pri oblikovanju IP, s katerimi se srečujejo starši in strokovnjaki v vrtcih in šolah. Ne glede na to, za katero šolo ali vrtec gre (t. i. redne, večinske, manjšinske, posebne, prilagojene ...), je besedilo namenjeno vsem staršem otrok s posebnimi potrebami (ne glede na skupino oziroma motnjo). Dobrodošli bralci bodo seveda tudi vsi učitelji in izvajalci IP; te še posebej naprošam, da starše opozorijo na prispevek in jim ponudijo osnutke obrazcev pisma za starše (na koncu prispevka), če bodo seveda menili, da jim bo ta koristil pri sodelovanju s starši. Zaradi lažjega branja uporabljam besedo šola (čeprav imam v mislih tudi vrtee, zavode itd.) in besedo učitelj (čeprav mislim tudi na ženski spol, vzgojitelje, specialne pedagoge, logopede, tiflopedagoge, surdopedagoge in vse druge, ki se ukvarjajo z otroki s posebnimi potrebami) in besedo otrok (čeprav mladostniki niso izvzeti).

Kaj je IP? To je vodič, kako zadovoljiti posebne potrebe vašega otroka. V pisni obliki podaja:

- 1) učenčevo sedanjo raven dosežkov (v razvoju, znanju, funkcioniranju). Obsega tudi to, kar ga ovira pri napredovanju po splošnem učnem načrtu za vse, kako neka težava (motnja, primanjkljaj) ovira njegovo sodelovanje v skupini vrstnikov.
 - 2) Merljive letne cilje (hkrati tudi manjše korake, po katerih bo prišel do tega cilja).
 - 3) Dodatne storitve, ki jih otrok potrebuje in mu jih bodo nudili v šoli ali vrtcu oziroma izven šole (logoped, fizioterapevt, specialni pedagog in podobno).
 - 4) Včasih tudi obseg dejavnosti, pri katerih učenec/otrok ne bo sodeloval z drugimi vrstniki v programu.
 - 5) Prilagoditve, ki jih bo imel pri preverjanju, poučevanju ali ocenjevanju, vključno s tem, pri katerih preverjanjih učenec ne bo sodeloval.
 - 6) Kako bomo merili otrokov napredek pri doseganju ciljev v IP.
 - 7) Kako bodo starši o tem napredku obveščeni.
- (Prirejeno po: Algozzine in Ysseldyke, 2006, str. 23–24.)

Pretekla pojmovanja, sedanja napačna pojmovanja in sodobna pojmovanja

Praksa sodelovanja s starši je različna, vendar imajo tudi v Sloveniji ti zakonsko pravico sodelovanja v skupini, ki pripravlja IP. To sodelovanje ne sme biti odvisno le od pripravljenosti posameznih učiteljev (30. člen ZUOPP-UPB1, 2007).

Učinkovita skupina za pripravo IP je več kot le skupina ljudi s skupnim ciljem. Tim se od običajne skupine razlikuje po vzajemnem delovanju med posameznimi člani (Friend, Cook, 2000). Skupno oblikovanje

otrokovega IP je v praksi najpogosteje omejeno na sestanek, na katerega starši pridejo ali pa ne, tam jim nekdo predstavi otrokov IP (ki ga je sestavil učitelj sam ali pa strokovna skupina). Starši povedo, če se z vsebino strinjajo (največkrat se) in morebiti kaj predlagajo. Velikokrat pred tem sestankom ne vedo niti, kaj IP je in kaj učitelji od njih sploh pričakujejo, velikokrat tudi po tem ne vedo kaj dosti več. Seveda starši niso dolžni kar samoumevno podpisati IP in to takoj na tem prvem sestanku. Celo koristno je, če si vzamejo nekaj časa za razmislek (lahko prosijo za fotokopijo IP in za teden dni časa), se posvetujejo tudi z drugimi družinskimi člani, partnerjem, zunanjimi strokovnjaki. Glede na to, da je strokovna skupina (brez staršev) prej pripravljala IP in imela zato navadno mesec dni časa, je povsem razumljivo, da imajo lahko nekaj časa za razmislek tudi starši.

Martin (2007) opisuje svoje izkušnje, ki si jih je pridobil na delavnicah, na katerih slušatelje uči sodelovanja pri pripravi IP. Vedno imenuje štiri dejavnike: *zakonodaja, finančna sredstva, znanje in stališča*. Komaj dočaka odgovor slušateljev, ko jih vpraša, kateri dejavnik najbolj vpliva na učinkovitost in skladnost prisotnih? Odgovor je vedno enak: **stališča!** Ob tem se znova spet spomni značke, ki jo je dobil za začetek dela v specialni pedagogiki: »Resnična **motnja** so stališča!« Spreminjanje stališč je zahteven in dolgotrajen proces, ki je odvisen tudi od znanja in izkušenj. Naj bo ta prispevek pobuda za pridobivanje znanja in hkrati začetni zagon k pozitivnim izkušnjam, kar bo morda prispevalo tudi k spremembi stališč.

Strokovni delavci v praksi imajo različne izkušnje pri delu s starši, zato imajo do te zakonske zahteve tudi «ovanje s starši nekateri strokovni timi omejili na to, da so zelo različna stališča. Najbolj preprosto so sodelovali; ne strokovnjaki in ne vedo, kaj je za otroka/mladostnika najbolj ustrezno; starši niso pripravljali ali bodo starši sploh prišli na sestanek za IP, je odvisno od »(Končar, 2003, str. 18) (.znajo sodelovati ita tega, kako sproščeno se ob tem počutijo in kakšne so njihove izkušnje (Martin, 2004). Čustva igrajo s starši, tudi v pogovorih o IP. Nekateri strokovnjaki zavrnejo predloge pomembno vlogo v pogovorih staršev pod krinko strokovne kompetentnosti, včasih to opravijo celo z neko navidezno naklonjenostjo V ameriški .(lačani za tostarši naj bodo starši, naj se ne obremenjujejo s strokovnimi rečmi, saj smo mi p) zakonodaji je sodelovanje staršev celo tako opredeljeno, da strokovni tim v šoli lahko pripravi le osnutek in o končni inačici IP ne upajo niti govoriti, dokler niso opravili celotnega procesa usklajevanja s starši .(n, 2006Bateman, Linde)

Sodelovanje lahko ovirajo tudi prepričanja strokovnjakov o tem, kako starši otrok s posebnimi potrebami sprejemajo otrokovo motnjo. Vsekakor so tudi prisotna negativna čustva staršev v nekem trenutku ovira (velikokrat so ta negativna čustva izzvana prav s spremembo programa, morda so pred kratkim šele izvedeli za posebne potrebe otroka). Kljub temu so preveč pogoste površne ocene o starših, ki odražajo prepričanja strokovnjakov.

Poleg vseh modelov sprejemanja ali prilagajanja staršev na otrokovo motnjo bi lahko oblikovali tudi enega za strokovnjake iz prakse. Z velikim zanimanjem bi prebrala izsledke raziskave, ki bi preučevala, kako strokovnjaki različno ocenjujejo starše in njihovo sprejemanje. Kadar so strokovnjaki, denimo, na delovnem mestu, kjer potrebujejo soglasje staršev za vključitev otroka v določeno ustanovo oziroma šolski program, potem soglasje staršev avtomatično enačijo s sprejemanjem. Če starši otroka vpišejo v ustrezno specializirano ustanovo, to pomeni, da so sprejeli otrokovo motnjo. Kadar so strokovnjaki na takem delovnem mestu, kjer potrebujejo sodelovanje staršev za izvajanje nekega terapevtskega programa, sprejemanje enačijo z ravniyo njihovega sodelovanja. Če sodelujejo v programu v taki meri, kot to pričakujejo strokovnjaki, to pomeni, da so sprejeli otrokovo motnjo. Pri tem pa različni strokovnjaki pričakujejo zelo različno raven sodelovanja. Nekateri si pravšnje mero sodelovanja predstavljajo tako, da starši nič ne sprašujejo in se ne vtikajo v strokovno delo, drugi spet pričakujejo popolno predanost in izvajanje številnih vaj in treningov (ker so starši aktivni, predani, se posvečajo ... »so sprejeli«). Skratka strokovnjaki v ravnanju staršev pogosto vidijo izpolnitev svojih pričakovanj (Jurišić, 2007).

Kako naj starši vedo, kaj posamezni učitelj od njih pričakuje? Zagotovo starši enako utemeljeno izražajo svoja pričakovanja do učiteljev, ovira pri tem so negativna čustva kogar koli. Po mnenju Batemanove in Lindenove (2006) je izključevanje staršev iz sodelovanja in odločanja celo ena od najbolj tveganih proceduralnih napak. Te napake šole finančno veliko stanejo. Tudi v ZDA so šole starše pogosto obravnavale kot pasivne opazovalce, medtem ko so strokovnjaki odločali. V nekaterih primerih so strokovnjaki celo razvili sovražen odnos do staršev, kar je v popolnem nasprotju z določili ameriške zakonodaje. Naša zakonodaja se v tem bistveno ne razlikuje. Pomembne razlike so na drugih področjih, predvsem pri izbiri okolja (šole), v katerem se otrok izobražuje. V nekaterih drugih državah imajo starši možnost izbire, ali bodo otroka šolali v specializirani ustanovi ali v redni, večinski šoli. Sam program šolanja je v obeh primerih enak (otrok se uči na tisti ravni zahtevnosti, ki jo zmore). Največja pridobitev vključevanja otrok s posebnimi potrebami v okolje svojih vrstnikov z značilnim razvojem je v sožitju med njimi. V Sloveniji starši nimajo vedno možnosti izbiranja, v katerem okolju se bo otrok šolal, ker otroke usmerjamo v programe (in vsi programi se ne izvajajo v večinski OŠ). Kljub temu si lahko prizadevamo, da bi bili vsi otroci, vsaj del dneva, skupaj z vrstniki iz programov višje zahtevnostne ravni. Izkoristimo lahko zakonsko možnost prehajanja med programi (13. člen ZUOPP-UPB1; Jurišić, 2006).

Individualiziran program ne more nadomestiti vseh pomanjkljivosti neustrezne usmeritve

Zaradi želje, da bi bil otrok v družbi vrstnikov brez posebnih potreb ali pa v družbi vrstnikov, ki imajo blažje oblike motenj, so nekateri otroci neustrezno usmerjeni. Ključno vprašanje je, kaj otrok potrebuje in kateri program mu lahko omogoči ustrezno pomoč za njegove potrebe. Če je otrok usmerjen v zanj neustrezen program, tega ne more nadomestiti še tako dober IP, vendar lahko ta vsaj delno težave omili, če upoštevamo začetno – sedanjo raven funkcioniranja in skladno s tem oblikujemo cilje. Četudi se zgodi, da je velik razkorak med otrokovo sedanjo ravnijo funkcioniranja (SRF) in cilji, ki jih zahteva program, je odločitev preprosta. Poučevanje moramo prilagoditi otrokovi SRF. Zakon je tu jasan in vsekakor v prid otroku in v izogib kopičenju težav in primanjkljajev v znanju.

Strokovna skupina mora med šolskim letom prilagajati IP glede na napredek in razvoj otroka s posebnimi potrebami in ob koncu šolskega leta preveriti ustreznost IP in izdelati nov program za naslednje šolsko leto (30. člen ZUOPP-UPB1, 2007).

Zapleten začaran krog neustreznih usmeritev je lahko nočna mora vseh udeležencev. Skušala ga bom poenostavljeno opisati. Starši izrazijo svojo željo strokovnjakom v Komisiji za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (KUOPP), da bi se njihov otrok šolal v običajni šoli ali skupini vrtca. Člani KUOPP usmerijo otroka v program, ki so ga starši želeli, čeprav bi bil za tega otroka bolj primeren drug program (ki pa se ne izvaja v redni skupini vrtca ali OŠ). Pri tem strokovnjaki staršem občasno celo povedo, da so za posledice sami odgovorni. KUOPP otroka ne predstavi strokovnjakom šole/vrtca in jim tudi odkrito ne pove, kakšne so otrokove sposobnosti, ne ponudi jim nikakršnih usmeritev za delo z otrokom. V šoli sploh ne vedo, kakšne težave ima otrok, kakšne so njegove sposobnosti, in z njim ravnajo tako, kot najbolje znajo. Četudi opravijo oceno otrokove SRF, lahko nekatere cilje spregledajo, primanjkljaje drugače tolmačijo in najpogosteje postavijo previsoke cilje. Skušajo mu pomagati po svojih močeh, tudi tako, da prilagodijo učne cilje, predvsem pri ocenjevanju in ne pri poučevanju. Zmotno menijo, da je to rešitev, sicer pa ugotavljajo, da otrok programa ne zmore. Otrokove vrzeli v znanju so vse bolj očitne, zato so tudi prilagoditve ocenjevanja vse večje. Starši tega primanjkljaja tako ne doživljajo, ker ne vedo, v kakšni meri naj bi otrok usvojil cilje programa. Vsekakor opazijo otrokove težave in ugotavljajo, da potrebuje zelo veliko pomoči. Iz šole dobivajo sporočila, da pouku »s težavami sledi«, vendar »s pomočjo zmore minimalne cilje« programa. Velikokrat ne upajo vztrajati, da bi učitelji otroku prilagodili raven ciljev, ker se bojijo negativnih ocen ali celo prešolanja v manj zahteven program. Tiho pristajajo na neustrezno poučevanje, z občutkom krivde, da so tako šolanje za svojega otroka sami izbrali. Kljub temu je bilo vse opravljeno s pristankom in podpisi

strokovnjakov, ki bi morali pomagati staršem in otroku. Popoldne se z otrokom veliko učijo, sedijo poleg njega, dokler dopušča, mu pomagajo pisati domače naloge, ker tega samostojno ne zmore. Občasno potožijo, da je otrok nesamostojen, v svoji stiski včasih zatrjujejo tudi prav nasprotno, da doma vse zmore in zna. Otrok pa je negotov, večkrat pasiven, kar naprej išče potrditev, sprašuje, preverja, če je prav (včasih za vsako črko). Če ne dobi potrditve, se naloge sploh ne loti. Občasno je tudi moteč, se upira in dela vse drugo, samo naloge ne.

Težave, ki nastanejo zaradi usmeritev, ki niso prilagojene otrokovim potrebam, so lahko pereče in imajo mnogo večje posledice, kot če bi bil otrok v zanj primernem programu. Ena od takih negativnih posledic je prej opisana »naučena neobglenost«. Ta atributivni slog še dodatno zmanjšuje možnosti učnega uspeha. Strokovnjaki domnevajo, da otroci razvijejo tak slog razmišljanja po dalj časa trajajočem učnem neuspehu oziroma učnih težavah. Značilnost tega sloga je stališče, da *»trud nima nič skupnega z uspešnostjo ali neuspešnostjo«* (Jurišić, 1999).

Druga skrajnost je dopovedovanje, da bi otrok zmožel vse, če bi se le malo potrudil, in utrjevanje prepričanja, da je vzrok za otrokove težave lenoba. To je zelo negativno in netočno sporočilo nekomu, ki naj bi se vsakodnevno trudil po svojih zmožnostih. Morda je še bolj zaskrbljujoče, da so celo otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju o sebi prepričani, da so leni. Med njimi je to celo prevladujoče prepričanje o vzrokih za prešolanje (po tem, ko so bili prešolani po dlje časa trajajočem neuspehu). Analiza intervjujev osemdesetih učencev (Jurišić, 2003), ki so bili prešolani iz OŠ v OŠ s prilagojenim programom (OŠPP), je pokazala, da so učenci na vprašanje, zakaj so jih prešolali, najpogosteje odgovorili, da je vzrok »lenoba« in to, da se niso dovolj potrudili oziroma učili. Značilni odgovori so: *»Zaradi moje lenobe. Ni se mi dalo in nisem znal!«* 20-letni srednješolec, ki je končal OŠPP, je povedal: *»Ni se mi ljubilo, sem kar jokal. Sem se kar po nosu udaril, da bi mi kri tekla, da se mi ne bi bilo treba učiti!«*

Učna enota o lenobi je nekaj, kar so nekateri učenci s posebnimi potrebami zelo dobro usvojili, žal napačno in žal v svojo škodo. Pogosto za to ni bilo nikakršne stvarne potrebe. Če bi njihov trud in sposobnosti že prej ustrezno ovrednotili, jih spoštovali in jih poučevali etično, bi jih naučili, da cenimo njihov trud in se z njimi veselimo uspehov, četudi ti niso taki kot pri povprečnih učencih, ker šteje le to, da dajejo vse od sebe.

Po usmeritvi otrok ni več v istem programu kot pred usmeritvijo!

Mnogi starši otrok s posebnimi potrebami med dolgotrajnim postopkom usmerjanja za svojega otroka vneto pričakujejo »odločbo« zavoda za šolstvo. V tem začetnem obdobju se zdi, da je to tisto, kar potrebujejo, in vsekakor nekaj, kar bo prineslo težko pričakovane spremembe. Še posebej takrat, ko njihov otrok ostane v isti ustanovi (skupini ali razredu, kot je bil prej), vendar ni več v istem programu! Če gre za predšolskega otroka, ki je usmerjen v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (DSP), potem je otrok v isti skupini, z isto vzgojiteljico, pomočnico vzgojiteljice in vrstniki. Enako velja za učenca, ki obiskuje OŠ in je usmerjen v program s prilagojenim izvajanjem in DSP. Ta dva otroka nista več v istem programu! Nista več vključena v običajni program, ampak sta v programu s prilagojenim izvajanjem! Včasih starši in tudi strokovnjaki zmotno menijo, da je novost, ki jo prinese odločba, le tri ure DSP tedensko, vse drugo ostane enako kot prej. Zmotno žal ni le njihovo prepričanje, ampak tudi praksa v šolah in vrtcih! Vsakemu učencu z odločbo (po zakonu) pripada IP. Od trenutka, ko ima IP, pouk v tej učilnici ni več tak, kot je bil pred tem. Zdaj je v tem razredu nekdo, ki ima prilagojeno izvajanje pouka (to velja za vse ure pouka). Ta učenec bo pri samem pouku morda usvojil dodatne ali drugačne cilje, morda bo imel drugačne priložnosti za učenje, morda drugačne načine preverjanja znanja, drugačne spodbude, drugačne načine poučevanja, morda le drugačne domače naloge. Kaj od tega naj bi se razlikovalo in v kakšni meri, tega ne opredeljuje odločba, ampak otrokov IP in pri sestavljanju tega sodelujejo tudi starši.

Tudi učenci v prilagojenih in posebnih programih imajo pravico do IP

Včasih so celo strokovnjaki, ki so bili zaposleni v ustanovah, ki so izvajale prilagojene programe (bodisi programe z enakovrednim izobrazbenim standardom za gluhe in naglušne, gibalno ovirane, slepe in

slabovidne ...) ali posebne programe, spraševali, če morajo tudi oni pripravljati IP za svoje učence. Pravico do IP ima vsak otrok z odločbo, ne glede na program. Četudi gre za prilagojene programe, ti ne morejo samodejno zadovoljiti vseh potreb posameznega učenca. Tako kot ne moremo govoriti o »povprečno naglušnih« učencih in ti ne morejo imeti enake slušne aparate, ki bi bili prirejani povprečni izgubi sluha v neki državi. Tudi program za učence z lažjo motnjo v duševnem razvoju je napisan za skupino povprečnih učencev s tako motnjo. Tudi če bi iz tretjega razreda izbrali naključnega učenca, bi bili njegovi učni dosežki različni pri matematiki, pismenosti, okolju. Vsi učenci s posebnimi potrebami potrebujejo cilje, ki so prilagojeni njihovim individualnim potrebam, ne glede na to, ali obiskujejo program z enakovrednim standardom, prilagojen program z nižjim standardom ali pa posebni program.

Najvišja raven ciljev (to bi bili maksimalni učni cilji) v nobenem programu ni določena. Če je učenec zelo uspešen pri matematiki, so lahko ti cilji v IP višji kot cilji drugih učencev v tem programu. Podobno je lahko na drugih področjih (ne glede na to, ali gre za akademske cilje ali ne). Nekateri otroci nimajo tako izrazitih odstopanj, kar ne pomeni, da ti nimajo močnih področij. Pomembno je, katero področje je pri njem tako, v primerjavi z drugimi dosežki. Zato tudi ne govorimo o nadpovprečnih področjih (v primerjavi z vrstniki), ampak o močnih področjih za posameznega učenca. Še večje individualne razlike so med učenci v posebnih programih, kjer se šolajo učenci z zmernimi, težjimi in težkimi motnjami. Zato starši vztrajajte, da so v IP upoštevana tudi njihova močna področja. Le tako bo odveč bojazen mnogih staršev, da bo otrok nazadoval v programu nižje zahtevnosti.

Začnemo lahko z oceno otrokove sedanje ravni funkcioniranja (SRF)

Kadar želimo izvedeti več o otrokovi sedanji ravni znanja, samostojnosti, težavah, interesih, so pogovori s starši koristnejši kot številni testi, preizkusi in poročila. Nekaterih področij otrokovega delovanja pravzaprav ne moremo oceniti izven vsakodnevnega okolja (npr. raven samostojnosti pri osebni higieni, opravljanje hišnih opravil, samostojnost pri pisanju domačih nalog, reševanje matematičnih problemov z rabo denarja in podobno). Pri pridobivanju temeljnih informacij o otroku nujno potrebujemo starše. Mladi učitelji – začetniki večkrat sprašujejo, kaj naj naredijo, kadar starši nestvarno prikazujejo otrokove dosežke in trdijo, da otrok doma »vse zna«. Izvor nesoglasij je lahko v načinu postavljanja vprašanj. Nesporazumom se lahko izognemo, če staršem ne nasprotujemo pri vsakem opisu otrokovega dosežka. V začetnem pogovoru so bolj učinkovita odprta vprašanja, ki spodbujajo k pripovedovanju, npr.: »Opišite, kako se zjutraj obleče?« To vprašanje nas bo privedlo do obsežnega opisa, ki nam pove neprimerno več kot, če bi starši le odgovorili z *da* ali *ne* (na vprašanje, ali se oblači sam). Taka zaprta vprašanja so lahko celo zavajajoča. Oblačenje lahko obsega motorično izvedbo (sleče hlače, zapenja/odpenja gumbe ...) pa tudi izbiro oblačil (ki je skladna s priložnostjo, z vremenom, da so oblačila zlikana, skladna med seboj). Upoštevamo lahko organiziranost – opravilo na lastno pobudo začne in konča, hitrost (da se obleče v petih minutah), vmes ne počne nič drugega, ne zmotijo ga drugi dražljaji. Če starši nimajo izkušenega učitelja, si lahko sami pomagajo z vprašanji, da bi tako podali čim bolj točno oceno otrokove SRF.

Poskušajte spraševati tako ...	Izogibajte se »zaprtim« vprašanjem ...
Kako otroka pripravite, da gre pravočasno v knjižnico po knjigo za domače branje?	Ali si sam zagotovi knjigo ali mu jo vi?
Kako prebere knjigo, kako razporedi branje na več dni? Kako mu pomagate, da si zapomni vsebino?	Ali res bere samostojno?
Kako mu pomagate, da oblikuje povzetek, kakšne težave ima ob tem, da izlušči bistvo?	Ali vi napišete povzetek? Povzetek mu verjetno naredite vi?
Kašne težave ima pri pisanju? Kako se loti pisanja, kaj naredite, ko morda noče ali ne zna?	Ali vztrajate tudi, če noče napisati obnove?

Preglednica 1: Primer, kako z vprašanji pridobimo oceno SRF

Raven pomoči je lahko izvor nesoglasij med učitelji in starši, pogosto tudi med starši samimi ali pa med starši in drugimi družinskimi člani. Otroci se hitro prilagodijo. Kakovostno poučevanje od manj učinkovitega razlikujemo po tem, kako uspešni smo v ustvarjanju okoliščin za učenje. Te se morajo med seboj tako razlikovati, da postopoma povečujemo zahtevnost in tako omogočimo učencem, da zmorejo izkazati spretnosti ne glede na začetne pobude, posledice, odzive drugih, obseg pomoči itd. Če bi različni družinski člani napisali, kaj otrok opravi samostojno, bi se njihova mnenja pogosto razhajala. Enako se lahko razhajajo tudi ocene učiteljev ali drugih strokovnjakov. Zato se pri ocenah trudimo biti čim bolj objektivni. Marsikdaj se različne ravni pomoči niti ne zavedamo. Staršem je pomoč otroku in prilagajanje zahtev nekaj tako naravnega, da o tem niti ne razmišljajo. Nejasni opisi ciljev so lahko še dodatna ovira pri sporazumevanju. Pomislite na razlikovanje ciljev – spozna ulomke, razume ulomke, po nareku zapiše ulomke, ob sliki zapiše ulomek, računa z ulomki, zapiše po nareku, reši matematični problem z rabo ulomkov. Kdaj je nekdo cilj usvojil? Tega nikakor ne moremo rešiti brez pogovora z nazornimi primeri. V pomoč je lahko tudi konkretni prikaz zelenega odziva otroka (in začetne pobude odraslega). Cilji morajo biti jasno oblikovani, merljivi, sicer ne vemo, kdaj smo jih dosegli (Bateman, Herr, 2006). Člani skupine za IP bi morali cilje usklajevati tako dolgo, dokler jih vsi ne bi enako razumeli.

Upoštevanje otrokovih močnih področij v IP

Na nekem seminarju me je učiteljica vprašala, kaj naj naredijo, kadar za mnoge učence ne najdejo močnega področja, sploh ničesar, kar naj bi mu šlo bolje od drugih dejavnosti, in ničesar, kar bi ga še posebej zanimalo. Na koncu je dodala: »Potem seveda ne vemo, kaj naj vpišemo v to rubriko IP!« Imela sem vtis, da si pri otrocih želijo ugotoviti močna področja in interese zato, da jih bodo upoštevali v rubriki IP, in ne zato, da jih bodo upoštevali pri načrtovanju IP in seveda pri samem izvajanju. Zakaj torej to rubriko sploh potrebujemo? Razlogov je navadno več: 1) da bi otroka motivirali tudi za tiste dejavnosti, ki jih včasih odklanja, 2) s tem vplivamo na njegovo počutje, samopodobo, 3) da na teh področjih ne bi

Sedanja raven funkcioniranja – SRF	Opazujte svojega otroka in opišite, kaj zmore. Osredotočite se le na stvari, ki so pomembne za vas starše (npr.: samostojnost, hišna opravila, zaposlitve, kaj počne v prostem času ali kako piše domače naloge, kako se uči). V opisih bodite temeljiti.
Pogoji-okoliščine ali raven pomoči	Podrobneje opredelite pobude oziroma pomoč, ki jo otrok potrebuje, da nekaj naredi (npr. pomoč z govornimi navodili za vsak korak, ga je potrebno samo opomniti, naredi nekaj sam od sebe – na lastno pobudo, potrebuje pomoč s telesnim vodenjem ...).
Posploševanje in vzdrževanje usvojenih ciljev	Razmislite, kako boste otroka poučevali, da bo nekaj znal povsod, vedno, dlje časa in popolnoma samostojno. Načrtujte učne okoliščine tako, da bo svoje znanje znal uporabiti povsod. To je zelo pomembno pri spretnostih, ki so ključnega pomena za samostojnost in hkrati za nadaljevanje izobraževanja. Ali je učenec neko znanje usvojil le za/do testa znanja?
Kakšni so dolgoročni cilji? Ali so ti v skladu s cilji programa, ki ga učenec obiskuje? Ali lahko napreduje v naslednji razred?	Preveriti je potrebno, če so dolgoročni cilji v skladu z ravni cilj program (ustrezali naj bi vsaj minimalnim ciljem programa, v katerega je učenec vključen; izjema je le posebni program VIZ, ki nima določenih minimalnih ciljev napredovanja). Če učenec ne zmore minimalnih ciljev programa, je potrebno proučiti druge možnosti. Starši bodite previdni, spodbudite učitelje k odkritosti. V tej točki zaupajte strokovnjakom. Sicer pa bodite drzni, razmišljajte v prihodnost – ali dolgoročni cilj prispeva k večji samostojnosti otroka, k temu, da bo sprejet v družbi in zadovoljen.
Ali so cilji v skladu	Kadar ima otrok izrazite posebne potrebe na področju govora in

z otrokovimi posebnimi potrebami?	jezika, naj se to odraža v ciljih, ki so v IP. Če se izraža skromno, s kratkimi stavki (3-besednimi), je potrebno opredeliti, kaj pričakujemo na koncu šolskega leta (da se bo izražal v 5-besednih stavkih), da bo odgovoril na vprašanje »zakaj« z odvisnim stavkom in podobno. Kadar so otrokove posebne potrebe na področju socializacije, potem moramo preveriti, ali so ti cilji zastopani v IP? Če je učiteljica dala pobudo za usmeritev in je največjo oviro za njegov napredek videla v »šibki koncentraciji«, je potrebno opredeliti, kakšni cilji v zvezi s tem so v IP. Skupaj ugotavljajte, če je otrok te cilje tudi dosegel. Na tej točki so starši zagotovo lahko veliki zagovorniki upoštevanja otrokovih posebnih potreb!
Ali so upoštevani otrokovi interesi, močna področja?	Starši, ki sodelujejo pri tem, so lahko razbremenjeni bojazni, da bi otrok nazadoval v manj zahtevnih programih. Tukaj imajo pogosto starši več informacij kot učitelji. Kaj otrok dela rad, kaj dela v prostem času, na svojo pobudo, samostojno? Tu zagotovo lahko pritegnete k sodelovanju učenca oziroma dijaka. Spodbudite ga, da napiše seznam svojih interesov, želja. To potem pogojujte z njegovim prizadevanjem.
Prilagoditve pri preverjanju, ocenjevanju	Pomembno je, da se o tem pogovorite in določite merila že na začetku šolskega leta. Nikakor ne v trenutku, ko otrok dobi negativno oceno in ste v vojni napovedi z vsemi v šoli. Jasno je potrebno prilagoditi merila ocenjevanja in cilj, ki naj bi ga dosegel v programu. Če učitelj napiše »s pomočjo«, je potrebno opredeliti, kakšna je ta pomoč, in načrtovati, kdaj bo ta cilj dosegel »brez pomoči« (in seveda čas za učenje do tega cilja).

Preglednica 2: Pregled pomembnih točk v IP s pojasnili

nazadoval. Pogosto se pri vzgoji spontano ravnamo po Premackovem principu: »Kadar vedenju z nizko frekvenco sledi vedenje visoke frekvence, je učinek pogosto ta, da se bo tudi vedenje z nizko frekvenco pojavljalo pogosteje« (Alberto, Troutman, 2006). Če torej učencu rečemo, da bo lahko igral igrico na računalniku (vedenje z visoko frekvenco), ko bo rešil učni list z računi poštevanke (vedenje z nizko frekvenco), je večja verjetnost, da bo otrok pogosteje in rajši reševal naloge poštevanke. To je najbolj preprosto pravilo, po katerem so vzgajale tudi naše babice (če poješ mineštro, dobiš jabolčni zavitek).

Otrokova močna področja in interese uporabimo pri načrtovanju dejavnosti. Skrbno moramo izbirati teme, posebej še tistih dejavnosti, ki naj jih učenec naredi samostojno ali v posebnih projektih sodelovanja z drugimi (Castagnera, Fisher, Rodifer, Sax, Frey, 2005). Več možnosti je, da se bo tako hitreje naučil načrtovanja, organizacije, samostojnega dela ali pa sodelovanja z drugimi, če mu ponudimo nekaj, kar ga zelo zanima in je v tem dober. Ni potrebno, da je boljši kot drugi v razredu, pomembno je, da je to področje zanj njegov adut. Z upoštevanjem otrokovih močnih področij vplivamo na njegovo počutje, vplivamo lahko na to, kako vrednoti sam sebe, kakšna je njegova samopodoba.

Za ugotavljanje močnih področij in otrokovih interesov ni boljšega informatorja, kot je otrok sam oziroma njegovi starši. Občasno moramo otroka skrbno opazovati (kaj dela, ko ga pustimo samega, kaj dela v prostem času, ko je prepuščen sam sebi, kdaj deluje zadovoljno, pri kateri dejavnosti vztraja najdlje časa, katere predmete ima rad, katero hrano, glasbo, TV-oddajo, igrico). Prepričana sem, da bi bili mladostniki zelo koristni člani skupine in zagotovo ni nikakršne ovire, da jih ne bi povabili na sestanek za usklajevanje IP, verjetno bi pri tej točki tudi najraje sodelovali. Rezultati neke ameriške raziskave (Martin et al., 2006) so pokazali velike težave s stališči o sodelovanju učencev pri IP. Proučevali so, kdo pravzaprav ima besedo na sestanku za IP, dobesedno – kdo govori! Učenci so govorili le 3 % časa, specialni pedagogi 51 %, člani

družine 15 % časa, razredni oziroma predmetni učitelji 9 %, prav tako tudi pedagoške vodje – 9 %, pomožno osebje 6 %, 5 % časa pa je bilo hkratnega govorjenja. Tišina na sestanku je trajala 2 % časa. Zanimivo je, da so učenci s trajanjem svojega prispevka presegli le delež tišine, vsi drugi udeleženci so govorili dalj časa. Najpogosteje je prvo, kar vprašam mladostnika, ki pride v ambulanto, kaj ima rad, kaj rad počne, kakšne so njegove želje. Potem pa tudi, kakšne težave ima. Učenci praviloma celo bolj natančno opišejo svoje težave, želje, primanjkljaje, cilje in celo sedanjo raven funkcioniranja, kot pa je to zapisano v šolskih poročilih, izvidih, strokovnih mnenjih in razvidno iz pripovedi staršev.

Preverjanje znanja, ocenjevanje in prilagoditve – bodite previdni – ne pustite se zavesti!

Eno najbolj zapletenih stvari pri delu z otroki s posebnimi potrebami je vrednotenje, ali je učenec usvojil določene cilje, posebno še, kadar presojava, ali lahko napreduje v višji razred oziroma ostane v programu iste ravni zahtevnosti. Prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja so nekateri žal razumeli kot ključno pravico, ki si jo pridobi učenec z odločbo. To je včasih razlog, da starši sploh vložijo zahtevek za postopek usmerjanja. Kadar se zadeva razve med srednješolci, si cel razred želi odločbo, ker posebne potrebe vidijo kot status, ki ti prinese privilegije pri ocenjevanju.

Nemalokrat celo učitelji zamenjujejo pravico do prilagojenega izvajanja programa oziroma pouka s prilagoditvami pri preverjanju znanja. Primeri, ko je poučevanje učenca omejeno na pet ur DSP tedensko, ko se ta uči le tisto, kar bo v testu preverjanja znanja, niso osamljeni in redki. V nekaterih primerih to učenje poteka po vnaprej znanih vprašanjih in že napisanih odgovorih. Učenec nato piše test – s prilagoditvami – individualno, v kabinetu z istim učiteljem, ki je izvajal DSP, včasih tudi zato, ker ga le-ta učitelj zna tako vprašati, da bo pozitivno ocenjen. Vse drugo, kar bi učenec potreboval (prilagojeno poučevanje pri pouku, drugačne naloge, cilje), se žal v ničemer ne razlikuje od drugih povprečnih vrstnikov v razredu. Mama, ki se je zavzeto borila, da bi imel otrok kvaliteten IP, je razočarana rekla: *»Edina prilagoditev, ki jo ti učenci v Sloveniji imajo, je ta, da jim ni potrebno znati!«*

»Namen prilagoditev ni v ustvarjanju drugačnih (npr. nižjih) standardov znanja za učence s PP, temveč je namen prilagoditev v tem, da omogočijo učencu zadostiti merilom, ki so opredeljena za vse učence istega programa.«

(Twachtman-Cillen, Twachtman-Reilly, 2002, str. 98.)

»Podaljšan čas« pisanja preizkusov znanja je najpogostejša prilagoditev. Ta je nepogrešljiva pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ker ti potrebujejo veliko več časa za priklic in procesiranje informacij. Pričakovano je, da je najpogosteje uporabljena prilagoditev seveda tudi največkrat napačno uporabljena in tako zlorabljena.

Raziskovalci so prišli do zanimivih ugotovitev na temelju rezultatov raziskave treh skupin učencev: 1) z učnimi težavami (UT) oziroma primanjkljaji na posameznih področjih učenja in drugimi blažjimi motnjami, 2) s tveganjem za UT in 3) učenci brez težav; te so raziskovalce privedle do zanimivih ugotovitev (Elliott, Marquart, 2004). Proučevali so učinek prilagoditve – podaljšanega časa pri preverjanju znanja iz matematike. Ta prilagoditev ni vplivala na učni dosežek (rezultat matematičnega testa). Pozitiven učinek so ugotovili na to, kako so učenci doživljali izkušnjo preizkusa. Zanimivo je tudi to, da so se ob prilagoditvi v obliki podaljšanega časa za preizkus znanja bolj sprostil učenci iz druge in tretje skupine kot pa učenci iz prve skupine, ki so sporočili le o tem, da so bili bolj motivirani za pisanje. Tudi v ZDA ni jasnih pravil, kdaj naj bi za posameznega učenca predlagali prilagoditev »podaljšanega časa«. Prav tako ni opredeljeno, kakšen cilj naj bi s tem dosegli. Samo podaljševanje časa, brez znanega učinka, ni ničemer namenjeno. Če bi se odločali na temelju števila točk matematičnega preskusa, potem učencem te prilagoditve ne bi odobrili, če pa bi merili in upoštevali tudi njihovo motiviranost, potem bi se verjetno strinjali, da je podaljšan čas koristen. Težave pa bi imeli pri zagovarjanju, da drugi učenci tega ne potrebujejo, glede na to, da to prav pri njih zmanjšuje stres in povečuje možnosti rabe učinkovitih testnih strategij (Elliott, Marquart,

2004).

Učenec sedmega razreda OŠPP se je pri trinajstih spomnil svojih izkušenj s prilagoditvami pri preverjanju znanja v OŠ (B. D. Jurišič, 2003):

»So me zafrkaval, še bolj so me pa topli. Učiteljica je dala kontrolko, jest nisem mogu vse v eni uri, potem je dovolila, da med odmorom pišem. Ona je šla v zbornico, sošolci so pa vame puščice metal!« (učenec 7. r. OŠPP, 13 let).

Potrebno je ločiti prilagoditve ciljev – ravni standarda znanja – od prilagoditev preverjanja ali poučevanja

V nekaterih šolskih sistemih ločijo: 1) prilagoditve ravni ciljev oziroma standarda programa (modification) in 2) prilagoditve preverjanja, poučevanja in vsebine (Castagnera et al., 2003). Mnogi učenci s posebnimi potrebami občasno ne dosegajo minimalnih ciljev zahtevanega programa in to kasneje nadoknadijo (zelo pogosto je npr. tako pri težavah začetnega opisemenjevanja). Kadar učenci ne zmorejo ciljev, ki jih zahteva program, jim je potrebno cilje prilagoditi (hkrati je nujno prilagoditi poučevanje, preverjanje in tudi ocenjevanje – seveda v teh primerih ne dobijo pozitivne ocene za cilje, ki jih dosegajo drugi v razredu). Otroci, ki zaradi nižjih sposobnosti ne zmorejo usvajati minimalnih ciljev nekega programa, potrebujejo nižjo raven zahtevnosti ciljev in tako pogosto tudi usmeritev v manj zahteven program. V takih primerih ne gre le za prilagoditve pri izvajanju programa (accommodation – Castagnera et al., 2003). V evalvaciji IP mora biti zelo jasno napisano, ali gre za spremembo – prilagoditev izvajanja ali za prilagoditev standardov znanja. Če tega ne opredelimo, lahko mimogrede zavajamo vse – tudi starše in učence.

Prilagoditev pri preverjanju znanja ne bi smela vplivati na raven cilja, ki ga preverjamo, temveč le na način, kako bomo znanje preverjali. Primer: učenec še ni usvojil branja z razumevanjem. Zato njegovega znanja o drevesih ne preverjamo tako, da bi mu napisali nekaj vprašanj, ki bi jih učenec prebral in nato nanje pisno odgovoril. Preskus znanja bomo prilagodili ravni branja tega učenca – morda mu bomo sami prebrali vprašanja, na katera bo učenec odgovoril, te odgovore bomo nato ocenili, ne glede na njegovo bralno raven (ker ocenjujemo znanje o drevesih). Ko pa pri tem učencu preverjamo in ocenjujemo bralno raven, pač moramo oceniti tudi raven razumevanja branja (v tem primeru ne ocenjujemo bralne ravni učitelja!). Če minimalni standard znanja obsega branje in razumevanje krajših beril za 3. r./9 in učenec razume le posamezne prebrane besede (jih priredi k sliki), potem cilja za 3. r./9 še ni usvojil. To seveda pomeni, da potrebuje prilagoditve poučevanja, izvajanja pouka, domačih nalog ..., tako rekoč vseh dejavnosti, ki obsegajo branje na ravni povedi. Želim si, da bi starši imeli moč, pogum in znanje, da bi se borili za tovrstne prilagoditve poučevanja svojih otrok! Seveda za učitelja to pomeni veliko več truda pri načrtovanju, pripravljanju nalog in poučevanju, vendar otrok na drug način ne zmore sodelovati pri pouku, ne zmore opraviti nalog, ki mu jih naložijo, ne zmore uspeti! Mnogo lažje (za druge, nikakor pa ne za otroka) je, če se vsi vedejo, kot da je učenec ta cilj usvojil. To pomeni, da mu ni potrebno ničesar prilagoditi pri poučevanju, niti pri nalogah! Prilagoditi morajo zgolj preverjanje znanja in potem staršem posredovati zmotno informacijo o ciljih, ki jih je otrok usvojil! V opisanem primeru: *bere na ravni povedi – s pomočjo učitelja!* Tako sprenevedanje je največja škoda, ki jo lahko naredimo v otrokovem izobraževanju. Žal nekateri učitelji (z najboljšimi nameni in nehote) to enačijo s sprejemanjem otrok s posebnimi potrebami in z neustrezno razumljenim vodilom, da je vsakemu otroku potrebno dati možnost! Učno snov in cilje smo dolžni prilagoditi v otrokovem IP in jih tako tudi izvajati – skladno z učenčevim individualnim napredkom (30. člen ZUOPP-UPB1, 2007).

Ime učenca	Kaj dela/jasno izražen opis vedenja	Kaj potrebuje/v katerih okoliščinah	Merilo uspešnosti
Jaka	se bo pogovarjal/	v vsakem odmoru 15 min.,	na lastno pobudo

	igral	z vsaj enim vrstnikom	
Andreja	bo izračunala/ rešila	MA besedilno nalogo (+ in – do 100)	9/10 primerov uspešno oziroma pravilno
Maša	bo kupila žeton	s kovancem en evro	in počakala na drobiž (vsako jutro na postaji)
Arne	bo povedal vsoto/razliko /rezultat	računov z dvema členoma (v obsegu do 20, s prehodom čez desetico)	v eni sek. (10 zaporednih računov v 10 sek., 100 % pravilno)

Preglednica 3: Primeri merljivih ciljev

Da bi razumeli proces preverjanja otrokovega znanja oziroma usvojenih ciljev (tudi tistih neakademiških, ki jih ima otrok v IP), moramo odgovoriti na vprašanje: »Zakaj sploh preverjamo znanje pri učencih?« Na nekem seminarju sem dobila tak odgovor: *Učitelji preverjajo znanje učencev, ker to od njih zahteva Ministrstvo za šolstvo!* Odgovor je po svoje zelo pronicljiv, če uspete preživeti prvi šok. Nekateri učitelji se res ukvarjajo predvsem s Pravilnikom o preverjanju znanja, ker se bojijo, da bi kaj naredili narobe. Starši se lahko napačno preveč osredotočijo le na kršenje postopkov preverjanja in ocenjevanja znanja, čeprav si v resnici prizadevajo za otrokov napredek pri učenju. Tako vsi dobijo vtis, da je najbolj pomembno, ali smo se pri preverjanju znanja držali pravilnika in ali bi otrok z drugačnimi merili ocenjevanja dobil točko več ali točko manj. Starši svoje ravnanje opravičujejo s tem, da lahko otroku ravno točka manj pokvari prihodnost, ker se potem ne more vpisati na zeleno šolo. Predstavlajte si, kako šele vpliva na otrokovo prihodnost primanjkljaj v branju, bralnem razumevanju, samostojnosti, organiziranosti, delavnosti, računskih operacijah in podobno. Ne ustvarite pogojev, da bi veljalo: **Še kar dobro mu gre v šoli, v življenju pa bolj slabo!**

Znanja učencev ne preverjamo zato, ker to zahtevata pravilnik in ministrstvo

Ampak zato, ker učitelj tako pridobi pomembne informacije in lahko: 1) spremeni (izboljša) poučevanje, 2) bolje motivira učenca in 3) seznanji starše z otrokovim napredkom (Pemberton, 2003). Velikokrat je sporočanje tega napredka velik izziv za učitelje, ker pa je ta prispevek namenjen predvsem staršem, jim svetujem, da spodbujajo učitelje k stvarnemu ocenjevanju in preverjanju znanja in naj se raje usmerijo k iskanju rešitev za prilagajanje pri načrtovanju učenja, kot pa v iskanje manjkajoče točke za pozitivno oceno. Če se o teh vprašanjih pogovorimo pred samim ocenjevanjem, pri načrtovanju IP, imamo mnogo večje možnosti za uspeh, kot če razburjeni privihramo k učitelju takrat, ko nismo zadovoljni z otrokovo oceno. Žal nekateri čakajo na pogovore o preverjanju in ocenjevanju znanja do konca šolskega leta, ko ni nobenega časa več, da bi samo poučevanje sploh lahko prilagodili.

Preverjanje znanja je lahko povezano z zablodo, da poučujemo to, kar bomo kasneje preverjali. Žal imajo nekateri učenci celotni IP omejen le na to, da bodo usvojili minimalne cilje, DSP pa le na urjenje tistega, kar bodo kasneje preverjali s testom.

Le kdo od nas ni v nekem obdobju svojega šolanja spraševal (učitelje, starše, še pogosteje pa vrstnike), če bomo določeno snov »pisali« (*Ali je to za test? Ali bomo to pisali? Ali je to potrebno znati?*). To je povsem običajni odziv na določeni razvojni ravni učencev, ki bi želeli organizirati svoje učenje čim bolj učinkovito (in šli nato na igrišče). Tak odziv je povsem običajen na vseh razvojnih ravneh pri snovi, ki nas ne zanima oziroma, če v neki dejavnosti ne vidimo smisla. Pa vendar naj bi bili učitelji in starši tisti, ki bi otroka poskušali motivirati tudi za te dejavnosti, jim poskušali osmisliti snov, jo povezati z vsakodnevnim življenjem ali pa vsaj z nečim, kar otroka zanima tisti hip. Zato nikakor ne bomo sami opeharili učencev za pomembne izkušnje in cilje, ki jih bodo v življenju potrebovali, tako da bomo poučevali le tisto, kar bo v testih znanja. Za vsakega otroka bi bila to huda omejitev, pravzaprav največji primanjkljaj, kar bi jih lahko imel. Za hip pomislite na kaos v vašem vsakodnevnem družinskem življenju, če bi otroka učili in spodbujali le v dejavnostih, ki jih bodo v šoli preverjali in ocenjevali. Ali bi vztrajali, da se zjutraj sam obleče, ali bi

moral samostojno jesti? Bi vztrajali, da drži skodelico pri pitju, odnese krožnik, opravi toaletne potrebe, pripravi šolsko torbo, pobere igrače? Bi mu omogočili, da hodi peš do šole (ali vsaj do avta), pozdravi sošolce, poboža psa in mu prinese svežo vodo, poslušna glasbo, pove, česa se veseli, česa se boji, vam zapoje pesem v avtu in na poti v šolo pripoveduje šale? Kakšen primanjkljaj bi to povzročilo v njegovem razvoju in v njegovem prihodnjem življenju? Kakšni starši bi bili? To nas privede do naslednjega koraka v IP, in sicer kaj naj bi otroka sploh poučevali in zakaj.

Opisani so trije primeri (delov) IP za učenca Jureta. Težava, ki jo vidijo vsi, so prazni zvezki (Jure pri pouku ne piše v zvezke, tudi tisto, kar napiše, je le delno čitljivo – pri oblikovanju IP je potrebno podrobneje opredeliti, kakšne težave pravzaprav ima: opisani so trije primeri: 1) težave so lahko v okorni grafomotoriki oziroma vizualno-motorični integraciji; 2) lahko gre za težave sodelovanja, pozornosti; 3) opisan je tudi primer, kako lahko z zgrešenim pristopom tudi povzročimo, da napredka na področju pisanja sploh ne bo!

1) Opis težav: *Jure ima okorno grafomotoriko, ki ga ovira pri pisanju – zaradi počasnosti je pisava nečitljiva, izpušča črke, dela druge napake. Veliko napak naredi tudi pri prepisu, delo pogosto ne dokonča v času pouka. Testi: QVMI = 72 (WISC Q105), LTB ...*

Posebne izobraževalne potrebe – področje: grafomotorika, vizualno-motorična integracija.

Kaj želimo? Izboljšati grafomotoriko, hitrost pisanja, natančnost, čitljivost, pravilnost zapisa ...

Prilagoditve – manjša količina DN v PB (v začetku le 50 % običajnih DN, postopoma zvišujemo delež, podaljšan čas pisnega preverjanja znanja za 20 %, dodatne vaje pisanja 10' dnevno.

SRF: Jure (pri prepisu) napiše 10 črk v minuti, tri od teh so čitljive, druge ne.

CILJ: Jure (pri prepisu) napiše 40 črk v minuti, 100 % pravilno, čitljivo.

Delni cilji – koraki:

Jure (pri prepisu) napiše 10 črk v minuti, vse so čitljive in pravilne, v treh zaporednih poskusih.

Jure (pri prepisu) napiše 20 črk v minuti, vse so čitljive in pravilne, v treh zaporednih poskusih.

Jure (pri prepisu) napiše 40 črk v minuti, vse so čitljive in pravilne, v treh zaporednih poskusih.

SRF: Jure (pri nareku) napiše X besed v minuti, X čitljivih, pravilnih.

Cilji: Jure (pri nareku) napiše Xx1, x2, x3 ... besed v minuti, Xx1, x2, x3 ... čitljivih, pravilnih, v treh zaporednih poskusih.

2) Lahko so težave pri Juretu povsem drugačne

ØOpis težav: *Jure pogosto ne dokonča dela v istem času kot drugi učenci. Njegovi zvezki so nepopolni, polni napak, med poukom pogosto ne piše oziroma ne prepíše snovi s table, prosojnic ... Ko bi moral pisati v zvezke, se igra s potrebščinami, moti sošolce, dela nekaj drugega. Pri delu ga marsikaj zmoti.*

ØPosebne izobraževalne potrebe: SODELOVANJE – pisanje/prepisovanje pri pouku, usmerjanje pozornosti na dejavnost in vzdrževanje pozornosti pri dejavnosti – pisanju.

ØKaj želimo? Izboljšati sodelovanje – med poukom piše po nareku, prepíše s table, prosojnic, ignorira druge dražljaje (potrebščine, vzklike sošolcev, igrače).

ØPrilagoditve: organizacija prostora – sedi spredaj, ima prazno mizo, obrnjeno k steni, predelno steno – zaslon na desni (postopoma dodajamo dražljaje). Vsakokrat, ko doseže cilj, dobi žeton, 10 žetonov = 10' igrice na računalniku.

ØSRF: Jure hitro prepíše naslov s table, potem se igra in moti sošolce, 10–15 minut. V kabinetu (ločen od sošolcev, v prisotnosti specialne pedagoginje) brez dodatnih spodbud prepíše snov – v 10 minutah X besed.

ØCilj: Jure v 10 minutah prepíše X besed s table – ignorira druge dražljaje (igrače, potrebščine, sošolce), v 9/10 primerih.

3) Zgrešeni primer: Juretu ni potrebno prepisati snovi v zvezke, učitelji mu učno snov pripravijo tako, da fotokopirajo prosojnice ali pa zvezke sošolcev. Fotokopije nalepi v zvezek. Pri preverjanju znanja ne odgovarja pisno, ampak ga učitelj ustno preverja. Kadar kljub vsemu pisno odgovarja, ima podaljšan čas za 50 %. Vse napake pri pisanju učitelj spregleda in popravi. Ima tudi prilagojene domače naloge – manjšo

količino nalog in večinoma odgovore za obkroževanje. Pogosto DN ne dobi. Vprašanje za starše seveda ni, kako bo Jure preživel popoldne (in starša z njim), čas med poukom in kakšna bo njegova ocena na koncu šolskega leta. Vprašanje je, kako se bo Jure naučil hitreje pisati in kako bo na tem področju napredoval.

Preglednica 4: Primer oblikovanih ciljev, korakov, prilagoditev

Katere cilje oblikujemo v IP – Ne dovolite, da bi šlo v šoli otrokom kar dobro, v življenju pa bolj slabo!

Če bi izbirali cilje, ki so skladni s trditvijo, da preverjamo znanje učencev zato, ker to od nas zahteva ministrstvo, potem bi v IP pisali zgolj cilje, ki jih to ministrstvo predpisuje. To pomeni, da iz učnega načrta oziroma (kurikula) prepišemo vse cilje. V čem se torej ta program razlikuje od učnega načrta? Ponekod so šole izdelale izredno dolge sezname ciljev (ki so jih prepisali iz predpisanega učnega načrta ali pa iz kakšnega drugega programa). Te sezname so nato prilagodili posameznemu otroku tako, da so vanje označili, katere cilje je otrok že usvojil in katerih ni. Tiste, ki jih ni usvojil, so nato samodejno sprejeli kot cilje, ki so »ostali« za naslednje šolsko leto. Nikakršnega prilagajanja otrokovim potrebam! Na tak način zgolj prilagajamo otroka nekemu umetnemu, izmišljenemu programu. Ravnanje je zelo podobno v primerih, ko je namesto ciljev v IP zapisana trditev: *Učenec mora usvojiti minimalne cilje določenega programa!* Izbrati moramo cilje, ki jih potrebuje za svoj učni napredek, razvojni napredek in za svoj mentalni razvoj – tudi zato, da se bo dobro počutil, rad

hodil v šolo in se razvijal na vseh področjih (ne zgolj učnih). Cilji, ki smo jih izbrali, morajo biti povezani z otrokovimi primanjkljaji, ki ga ovirajo pri učenju v tem programu. Zakaj smo sploh želeli, da je usmerjen v drugačen program! Zakaj smo želeli, da bi imel več pomoči, prilagoditev? V ciljih se morajo odražati naše želje, upi, tudi bojazni. Zagotovo je največja želja staršev, da bi bil otrok čim bolj samostojen in čim bolj zadovoljen, da bi bil hkrati prizadeven, vztrajen, sprejet. Če ima otrok na teh področjih kakršne koli težave, tudi najmanjše, se to mora odražati pri izbiri ciljev. Zato naj starši ne nasedajo ponudbi o prilagoditvah pri ocenjevanju in preverjanju, ker to ni začetek zgodbe o uspehu. To je premalo, posebej še za otroke s posebnimi potrebami! Čeprav ne bi smeli vedno izhajati iz primanjkljajev, je to prevladujoč način razmišljanja v naši družbi in ta način se odraža tudi pri razmišljanju o OPP. Zato morajo starši že v obrazec (DZS 8, 185) zahtevka za začetek postopka usmerjanja zapisati, kje ima otrok težave. Pri izbiri ciljev si lahko pomagamo tudi s tem in s poročilom šole/vrtca. Težave in primanjkljaje preoblikujemo v cilje. Starši naj bodo v skupini za pripravo IP pogumni, vztrajajo naj, da so cilji povezani z razlogi za usmeritev in s potrebami otroka (in ne s potrebami šole). Le tako bodo lahko razumeli poučevanje svojega otroka, da ga bodo tudi sami spodbujali k dosežkom, pomoč pa uspešno zmanjševali.

Cilji naj bodo merljivi in jasno oblikovani. Tako kot začetna raven otrokovega funkcioniranja in vsi koraki do cilja. Ne nasedajte splošnim floskulam v obliki ciljev, kot so: dvigniti samopodobo, razvijati fino motoriko, izboljšati govorno komunikacijo, okrepiti pozornost!

Mnogi strokovnjaki v Sloveniji nimajo ustreznega znanja niti, kako naj oblikujejo cilje v IP, in prav tako ne, kako naj vodijo sestanek za sestavljanje IP. Šolska oblast ni pripravila niti temeljnih navodil, osnovnega vzorca ali smernic za oblikovanje IP za otroke s posebnimi potrebami. Imamo le navodila za izvajanje programov in zakonodajo, ki omenja IP in ne govori niti o ključnih elementih IP. Mnogi učitelji se ob vključitvi otroka s posebnimi potrebami v njihov razred ali v skupino predšolskih otrok prvič srečajo z zahtevo, da za svojega učenca pripravijo IP. Njihova bojazen, negotovost, včasih tudi strah so povsem razumljivi. Včasih v stiski prilagajajo le cilje in ne poučevanja, ocenjujejo tako, da znižajo merila in pač napišejo, da je učenec usvojil cilje in se izognejo konfliktom. Drugi, prav nasprotno, v prepričanju, da se mora otrok s posebnimi potrebami prilagoditi šolskemu sistemu, pišejo negativne pripombe v zvezke, negativne ocene, kličejo starše in od njih pričakujejo rešitve. Mnogi izkušeni učitelji (največkrat specialni pedagogi) so v svoji praksi oblikovali že na desetine IP). Ti bi se morali zavedati, da je za starše to zelo pogosto prvi IP, gotovo pa ne zadnji. Ko otrok odrašča, rastejo tudi izkušnje staršev.

Trenutno je v Sloveniji stanje tako, da imajo starši srednješolcev pogosto več izkušenj z IP kot strokovne skupine za pripravo IP v srednjih šolah. V vseh primerih je sodelovanje članov skupine za pripravo IP enako pomembno. Če tega sodelovanja ni, tudi ni možnosti za uspeh.

Največji poraženec v tej bitki je otrok. Če je poraženec otrok, potem izgubljajo vsi: starši in strokovnjaki(McEvan, 1998, str.1).

Kaj lahko naredite, če kljub temu ni uspeha in niste zadovoljni z IP vašega otroka?

Martin (2004) pravi, da je potrebno najprej podrobneje proučiti, kaj pomeni, če rečemo, da nič ni uspelo oziroma, da nam je pri vsem spodletelo. Pomembno je prepoznati, kako pogosto ljudje nekaj takega izrečejo, čeprav ni tako. Ne more nam spodleteti, če nismo vsega niti poskusili, in redko lahko rečemo, da smo resnično vse naredili, če najprej ne opravimo vsaj tega, kar smo pripravljene storiti, potem pa še tega, kar zmoremo s svojim znanjem. Pripravljenost in znanje sta dinamičen par, s katerim lahko ljudje naredimo ogromno, brez tega smo pogubljeni.

Preprost odgovor na to ključno vprašanje je: pogovorite se! Če tudi to ne pomaga: se ponovno pogovorite. Če pogovor ne bo pomagal, potem poiščite pomoč pri pogovoru. Pogovor je poceni in hkrati tudi zelo učinkovito sredstvo (Martin, 2004).

Šole imajo na voljo svetovalne službe, prav tako vrtci. Na pogovor o IP so lahko vabljeni tudi zunanji strokovnjaki. Pri vključitvi otroka v ustrezen program, ki je posledica usmerjanja, bi morali sodelovati tudi člani KUOPP-a. Povabite jih k sodelovanju! Že v procesu usmerjanja spodbujajte sodelovanje KUOPP-a in vrtca oziroma šole. Vsakega posameznega člana KUOPP-a lahko prosite tudi za individualno poročilo o vašem otroku (26. člen Pravilnika o organizaciji ...). Učiteljem lahko pomagata tudi s pismom, v katerem sami predstavite vašega otroka (starejši učenci in dijaki lahko uporabijo ta osnutek in se predstavijo sami). Na prazne črte lahko vpišete manjkajoče podatke ali pa pismo prilagodite in sestavite v skladu z otrokovimi potrebami (vendar ne bodite predolgi). Predvsem pa bodite vztrajni in pozitivno naravnani. Skupaj z učitelji oblikujte tak IP, da otrokom ne bo šlo le *dobro v šoli*, ampak *odlično v življenju!*

PRIMER PISMA STARŠEV ZA UČITELJE/SKUPINO ZA PRIPRAVO IP

Spoštovani učitelji: Alenka P., Magda Z., Aleš N. in Maruša K.!

Sva starša Alje M., ki bo s 1. septembrom učenka 3. razreda vaše šole, v programu z nižjim izobrazbenim standardom. Lansko šolsko leto je bila v 2. razredu vaše šole. Želiva sodelovati z vami, zato bi vam rada sporočila nekaj stvari, za katere meniva, da so za Aljo pomembne.

Alja je stara osem let. Ima odločbo o usmeritvi in je uvrščena v skupino otrok s posebnimi potrebami: lažja motnja v duševnem razvoju. Poleg tega ima še naslednje diagnoze: epilepsija – z napadi petit mal. Če želite še kakšen podrobnejši izvid ali pa dodatne informacije, se brez oklevanja obrnite na naju, da vam pojasniva in zaupava več o najini Alji.

Zelo rada ima petje, glasbo in letos bo začela igrati flavto v krožku na vaši šoli. Doma to pogosto uporablja kot dodatno spodbudo in jo tako motivirava, da naredi tudi kaj manj priljubljenega, npr.: dela grafomotorične vaje, pospravi sobo, očisti čevlje.

Naj opiševa na kratko Aljine težave oziroma njene šibkosti:

Zelo okorna motorika, posebno še okorni prsti. Zato je tudi pri vseh stvareh zelo počasna (oblačenje, slačenje). Prepričana sva, da ima zaradi okorne pisave več napak pri pisanju (izpušča črke). Sodeluje lahko le kratek čas (10 minut), potem ji moramo zamenjati zaposlitev. Navadno sicer ne moti drugih, ampak kar

obstane. Dolgo časa sva to brezdelje težko ločila od njenih napadov (takrat se zastrmi in ne reagira, če jo pokličemo).

Skrbi naju, da zaradi tega ne bo zmogla slediti običajnemu pouku. Pri tem potrebuje določene prilagoditve poučevanja. Doma uporabljava tako pomoč:

Lansko leto smo ji dajali manj stvari za pisati. Z učiteljico smo bili dogovorjeni, da nalogo piše 30 minut (midva sva to razdelila na 3-krat po 10 minut), kar ni uspela narediti, smo pustili za prihodnji dan. Sicer jo malo priganjava ali pa ji obljubiva odmor čez 10 minut. Včasih ji tudi označiva, koliko mora narediti do odmora. Prejšnja učiteljica naju je zelo spodbujala, da sva nehala sedeti zraven nje, ko je delala naloge.

Najina največja želja je, da bi v prihodnjem šolskem letu dosegla naslednje cilje (poleg VIZ, ki so del programa za vse učence v razredu):

Da bi se oblekla zjutraj v doglednem času (10–15minut) in se ne bi zjutraj prerekali. Rada bi, da bi se opogumila in bi šla v kolonijo.

Včasih ima več težav s svojim vedenjem; naj jih opiševa:

Je pasivna, če je nimava pod kontrolo, lahko tudi pol ure sedi za mizo in ne dela ničesar. Razjezi jo, če zgubi v igri, pogosto začne jokati, čeprav imava vtis, da ni žalostna, ampak jezna. Zaenkrat smo to reševali tako, da je nekdo od naju zgubil, ker nisva hotela, da bi se nehali igrati. Človek ne jezi se.

Takrat še najbolj pomaga, če:

Kadar obsedi, jo moramo motivirati s stvarmi, ki jih ima rada, mi jo spodbujamo z glasbo. Včasih pa ji rečemo, da naj nekaj dokonča in potem bomo poslušali kaseto.

Doma jo bomo poskušali naučiti predvsem: hitrega oblačenja in slačenja. Upava, da bova pri tem vztrajna, in si seveda želiva tudi vašo podporo in pomoč.

Vesela bova tudi kakršnega koli vašega predloga, ko boste Aljo bolje spoznali.

Zagotovo prideva na sestanek, da bomo skupaj oblikovali IP za Aljo in se tudi osebno pogovorili o sodelovanju v prihodnjem šolskem letu. Zaupava v vašo strokovnost in pripravljenost! Veseliva se sodelovanja z vami.

Mama Katarina in oče France – Aljina starša, Ljubljana, 24. 4. 2008

B. D. Jurišić: OBRAZEC – PISMO STARŠEV ZA UČITELJE/SKUPINO ZA PRIPRAVO IP

Spoštovani _____!

Sva starša _____, ki bo s 1. septembrom učenec/-ka: _____. Lansko šolsko leto je bil/-a v _____. Rada bi vam sporočila nekaj stvari, za katere meniva, da so za najinega otroka pomembne.

_____ je star/-a _____. Ima odločbo o usmeritvi in je umeščen/-a v skupino otrok s posebnimi potrebami: _____. Poleg tega ima še naslednje diagnoze: _____. Če želite še kakšen podrobnejši izvid ali pa dodatne informacije, se brez oklevanja obrnite na naju, z veseljem vam bova pojasnila in vam zaupala več o otroku.

Zelo rad/-a ima _____. Doma to pogosto uporabiva kot dodatno spodbudo in ga/jo tako motivirava, da naredi tudi kaj manj priljubljenega kot npr.: _____.

Naj opiševa na kratko _____ težave oziroma njegove/njene šibkosti:

Skrbi naju, da zaradi tega ne bo zmožel/-la slediti običajnemu pouku. Pri tem potrebuje določene prilagoditve poučevanja. Doma uporabljava tako pomoč:

Najina največja želja je, da bi v prihodnjem šolskem letu dosegel/-la naslednje cilje (poleg VIZ, ki so del programa za vse učence v razredu):

Včasih ima težave v vedenju; naj jih opiševa:

Takrat še najbolj pomaga, če:

Doma ga/jo bova poskušala naučiti predvsem: _____. Upava, da bova pri tem vztrajna in si seveda želiva tudi vašo podporo in pomoč. Zelo vesela bova tudi kakšnega vašega predloga, ko boste _____ boljše spoznali. Zagotovo bova prišla na sestanek, na katerem bomo skupaj oblikovali IP za _____ in se tudi osebno pogovorili o sodelovanju v prihodnjem šolskem letu. Zaupava v vašo strokovnost in pripravljenost. Veseliva se sodelovanja z vami.

Mama _____ in oče _____

LITERATURA

Alberto, P. A., Troutman, A. C. (2006). Applied behavior analysis for teachers. New Jersey: Pearson Prentice Hall. Str. 222.

Algozzine, B., Ysseldyke, J. (2006). The fundamentals of special education: A practical guide for every teacher. Thousand Oaks: Corwin Press, A Sage Publications Company.

Bateman, B. D., Herr, C. M. (2006). Writing measurable IEP goals and objectives. Verona, Wisconsin: Attainment Company.

Bateman, B. D., Linden, M. A. (2006). Better IEP's. How to develop legally correct and educationally useful programs. Verona, Wisconsin: Attainment Company.

Castagnera, E., Fisher, D., Rodifer, K., Sax, C., Frey, N. (2005). Deciding what to teach and how to teach It: Connecting students through curriculum and instruction. Colorado Springs: PEAK Parent Center. Str. 28.

Elliott, S. N., Marquart, A. M. (2004). Extended time as a testing accommodation: Its effects and perceived consequences. *Exceptional Children*, 70: 349–367.

Friend, M., Cook, L. (2000). Interactions collaboration skills for school professionals. V: R. K. Lytle, J. Bordin. *Enhancing the IEP team*. Str. 40.

Jurišić, B. D. (1996). Zakaj so pridni pasivni, poredni pa pogumni? *Modifikacija vedenja I. Defektologica Slovenica*, 4 (1). Str. 7–24.

Jurišić, B. D. (1999). Zakaj mi to delajo? Spreminjanje motečega vedenja v šoli s kognitivno modifikacijo vedenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Jurišić, B. D. (2003). Stališča učencev, ki so obiskovali redno OŠ in OŠPP. *Integracija včeraj, danes, jutri*. Ljubljana: Sožitje.

Jurišić, B. D. (2006). *Priročnik Sožitje za starše oseb z motnjo v duševnem razvoju*. Ljubljana: Sožitje.

Jurišić, B. D. (2007). Čestitke za vsakega otroka. *Gledališki list Mestnega gledališča ljubljanskega*. Peter Nichols. En dan v smrti Jožce Rožce. Ljubljana: MGL. Str. 41–52.

Končar, M. (2003). Individualizirani program. *Defektologica slovenica*, 2/3. Str. 7–22.

Lytle, R. K., Bordin, J. (2001). Enhancing the IEP Team. *Strategies for parents and professionals*. *Teaching Exceptional Children*, 33(5). Str. 40–44.

Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Greene, B. A., Gardner, J. E., Christensen, W. R., Woods, L. L. (2006). Direct observation of teacher-directed IEP meetings: Establishing the need for student IEP meeting instruction. *Exceptional Children*, 72, pp. 187–200.

Martin, N. (2004). *The secrets to collaborative IEP Meetings*. Southlake, Tx: Brooks Publishing's Education

Newsletter, October 2004.

Martin, N. (2007). How to prepare for IEP meetings. Special Ed Advisor. Dostopno na: <http://www.4accord.com/PDF/How%20to%20Prepare%20for%20IEP%20Meetings.pdf> (24. 4. 2008).

McEvan, E. K. (1998). How to deal with parents who are angry, troubled, afraid or just plain crazy. Thousand Oaks: Corwin Press.

Pemberton, J. P. (2003). Communicating academic progress as an integral part of assessment, *Teaching Exceptional Children*, 35(4). Str. 16–20.

Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 54/03, 93/04.

Twachman-Cullen, D., Twachman-Reilly, J. (2002). How well does your IEP measure up? Quality indicators for effective service delivery. Higganum: Starfish Specialty Press.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, uradno prečiščeno besedilo (ZUOPP-UPB1). Uradni list RS, št.03/12. 1. 2007.