

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

ANTON KUSTEC

MENTORICA: dr. Gabi Čačinovič-Vogrinčič

SOMENTORICA: dr. Mirjana Nastran Ule

KARIERA OTROKA Z UČNIMI TEŽAVAMI –
KVALITATIVNA ŠTUDIJA OBSTOJEČEGA
MODELA POMOČI

MAGISTRSKO DELO

Ljubljana, 2004

KAZALO

<i>UVOD</i>	3
1. OTROK IN ŠOLA	5
1.1 <i>MLADI V DRUŽBI TVEGANJ</i>	5
1.1.1 Mladi ob koncu stoletja; nove možnosti – nova tveganja	5
1.1.2 Odraščanje v Sloveniji	8
1.2 <i>RAZVOJ OTROKA IN MLADOSTNIKA</i>	12
1.2.1 Nasprotja v pojmovanju zakonitosti razvoja	12
1.2.2 Urie Bronfenbrenner in ekološki model človeškega razvoja	13
1.2.2.1 <i>Družina</i>	15
1.2.2.2 <i>Šola</i>	17
1.2.2.3 <i>Vrstniki</i>	19
1.2.3 Eric Erikson in teorija psihosocialnega razvoja	20
1.2.4 James Marcia in identitetni statusi v adolescenci	23
1.3 <i>UČNE TEŽAVE IN NEUSPEH V ŠOLI</i>	25
1.3.1 Pomen uspeha v šoli	25
1.3.2 Šolski neuspeh	26
1.3.3 Učni neuspeh kot podlaga socialnemu izključevanju	30
1.4 <i>KONCEPTI POMOČI OTROKOM Z UČNIMI TEŽAVAMI</i>	33
1.4.1 Šolsko svetovalno delo	33
1.4.1.1 <i>Prispevek pedagogike</i>	35
1.4.1.2 <i>Prispevek psihologije</i>	37
1.4.1.3 <i>Prispevek socialne pedagogike</i>	39
1.4.1.4 <i>Prispevek defektologije</i>	41
1.4.1.5 <i>Prispevek socialnega dela; koncept pomoči v socialnem delu</i>	42
1.5 <i>KARIERA OTROKA Z UČNIMI TEŽAVAMI</i>	47
1.5.1 Nastanek in razvoj kariere otroka z učnimi težavami	47
1.5.2 Osip v Sloveniji	51

2.	METODOLOGIJA	54
2.1	<i>OPREDELITEV PROBLEMA</i>	54
2.2	<i>DELOVNE HIPOTEZE</i>	54
2.3	<i>METODOLOŠKI PRISTOP ZA PREVERJANJE HIPOTEZ</i>	55
2.4	<i>ZBIRANJE PODATKOV IN POPULACIJA</i>	55
2.5	<i>OBDELAVA PODATKOV</i>	55
3.	REZULTATI	57
3.1	<i>TRANSKRIBIRANI ZAPISI INTERVJUJEV Z UČENCI IN RAZČLENITEV NA TEME</i>	57
3.1.1	Klasifikacija odgovorov učencev s poskusno teorijo	62
3.2	<i>ZNAČILNOSTI RAVNANJA ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE V PROCESIH POMOČI ZARADI UČNIH TEŽAV, PO BESEDAH SVETOVALNIH DELAVK</i>	69
3.3.1	<i>TRANSKRIBIRANI ZAPISI INTERVJUJEV S ŠOLSKO SVETOVALNO SLUŽBO IN RAZČLENITEV NA TEME</i>	72
3.3.1	Klasifikacija odgovorov šolske svetovalne službe s poskusno teorijo	83
3.4	<i>POSKUSNA TEORIJA O DELU ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE Z OTROCI Z UČNIM NEUSPEHOM</i>	89
4.	RAZPRAVA S SKLEPI IN PREDLOGI	96
4.1	<i>RAZPRAVA</i>	96
4.2	<i>SKLEPI</i>	102
4.3	<i>PREDLOGI ZA IZBOLJŠANJE KVALITETE DELA ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE</i>	103
5.	LITERATURA	107

UVOD

Na otrokovo počutje v osnovni šoli vplivajo različni dejavniki, od katerih je otrokov učni uspeh eden od pomembnejših. Na podlagi svojega učnega uspeha se otrok pogosto vrednoti kako pameten ali neumen, dober ali slab, sprejet ali zavrnjen je. Ob tem, ko otrokova učna uspešnost vpliva na njegovo samopodobo, prinaša učni neuspeh lahko še nekatere druge posledice. Za mnoge otroke je šolska neuspešnost velika ovira pri nadaljnjem izobraževanju, omejuje pa jih tudi pri iskanju željenih zaposlitev.

Vzroki za otrokov učni neuspeh so številni in so običajno medsebojno precej prepleteni. Kljub temu o njih pogosto razmišljamo preozko in jih iščemo predvsem v otrokovih pomanjkljivostih, kot so denimo pomanjkanje delovnih in učnih navad ter prešibka motivacija. Omenjene pomanjkljivosti največkrat pripisujemo neugodni družinski situaciji, premalo pa upoštevamo tesno mrežno povezanost različnih dejavnikov, ki prispevajo k nastanku učnih težav. Gre namreč za vzajemno delovanje značilnosti, ki jih otrok prinese v šolo, povezanih s kakovostjo pouka in odnosov v razredu, na šoli in tudi na ravni celotnega šolskega sistema; koliko je ta selektiven, zahteven, prilagojen raznolikim zmožnostim in potrebam otrok itd. Tako se velikokrat prehitro zadovoljimo z enostranskimi razlagami, npr., da otrok s takimi in takimi lastnostmi in sposobnostmi, iz take in take družine, ne more biti uspešnejši, kot je. Na ta način spregledamo vlogo šole in šolskega sistema, ki pri številnih otrocih na različne načine sopovzročata oz. soustvarjata njihovo učno neuspešnost.

Učne težave se začnejo pojavljati v različnih obdobjih otrokovega šolanja. Pri nekaterih otrocih so prisotne že ob njihovem vstopu v osnovno šolo, pri drugih nastopijo kasneje, v višjih razredih razredne ali ob prehodu na predmetno stopnjo. Skupna značilnost vseh otrok z učnimi težavami je, da njihova učna neuspešnost postopoma narašča, okrog tega neuspeha pa se počasi izgrajuje svojevrstna kariera, ki jo lahko poimenujemo ***kariera otroka z učnimi težavami***. Ta kariera je otrokova zgodovina in za večino otrok je ta zgodovina neprijetna, saj je polna ponavljajočih se neuspehov, razočaranj, nemoči in tesnobe.

Zaradi tesne povezanosti različnih dejavnikov, ki vplivajo na nastanek kariere otroka z učnimi težavami oz. ki to kariero vzdržujejo, se otrok nahaja v kompleksni situaciji, katere ni mogoče rešiti brez načrtovane in učinkovite pomoči. Ena od prvih služb, ki pomagajo otrokom z učnimi težavami, je šolska svetovalna služba. S tem, ko se šolska svetovalna služba vključi v reševanje otrokove učne neuspešnosti, postane nedvomno sooblikovalec otrokove kariere. Poleg otroka, učitelja/ev in otrokovih staršev šolska svetovalna služba kariero otroka pomembno zaznamuje in jo pri tem, ko mu poskuša pomagati, spreminja, ohranja ali pa morda celo pogloblja.

V raziskovalnem delu magistrske naloge sem se lotil raziskovanja kariere otroka z učnimi težavami. Zanimalo me je kako se vzpostavi otrokova kariera: kdaj se začnejo učne težave, komu pripisujejo otroci odgovornost za svoj neuspeh v šoli, kaj poskušajo

narediti za zmanjšanje oz. odpravo učnih težav, kdo jim pri tem pomaga ter kakšno pomoč jim nudi šolska svetovalna služba. Ker praviloma malo vemo o tem kaj menijo otroci o svojih učnih težavah in nimamo veliko podatkov o tem ali so in koliko so udeleženi pri soustvarjanju oblik pomoči, je pogled na situacijo z njihove perspektive temeljnega pomena pri razumevanju učne neuspešnosti ter pri organizaciji učinkovite pomoči.

V nalogi sem se lotil tudi raziskovanja pomoči, ki jo otrokom z učnimi težavami nudi šolska svetovalna služba. Zanimalo me je kako šolska svetovalna služba pomaga otrokom z učnimi težavami in kakšne rezultate dosega pri svojem delu. Zaradi tega sem v raziskavo zajel dve skupini sogovornikov. Prvo skupino je sestavljalo pet osnovnošolskih otrok predmetne stopnje – otrok z učnim neuspehom, drugo pa šolski svetovalni delavki, ki sta omenjenim otrokom pomagali pri reševanju njihovih učnih težav. S pomočjo zgodb otrok in šolskih svetovalnih delavk sem prikazal kompleksnost situacije slehernega od otrok, hkrati pa sem predstavil tudi pomoč, ki jo je otrokom nudila šolska svetovalna služba. Poleg tega sem v nalogi raziskal učinkovitost omenjene pomoči in predstavil novo znanje za izboljšanje kvalitete pomoči. Raziskavo sem oprl na pet delovnih hipotez:

- 1. Da na nastanek in razvoj kariere otroka z učnimi težavami vplivajo različni dejavniki, izhajajoči iz družine, šole in otroka.*
- 2. Da kompleksnost situacije, v kateri se znajde otrok z učnimi težavami, pogojuje način in količino pomoči.*
- 3. Da je pomoč šolske svetovalne službe učinkovita takrat, ko šolski svetovalni delavci razumejo, da je otrokova učna neuspešnost kompleksen pojav, odvisen od mnogih okoliščin in dejavnikov, ki jih je potrebno upoštevati pri oblikovanju pomoči.*
- 4. Da je učinkovita pomoč otroku z učnimi težavami aktivni proces, ki zahteva nenehno sodelovanje in dogovarjanje vseh udeležениh v projektu pomoči.*
- 5. Da ima otrok premajhen delež pri soustvarjanju procesa pomoči.*

1. OTROK IN ŠOLA

1.1 MLADI V DRUŽBI TVEGANJ

1.1.1 Mladi ob koncu stoletja; nove možnosti – nova tveganja

Značilnost zadnjega desetletja 20. stoletja so spremembe, katerih posledice imajo globalne razsežnosti. Sprožile so nova tveganja in nevarnosti, ki se kažejo na različnih ravneh družbenega življenja. Negotovost izhaja iz izgube zaupanja v to, da lahko vodilne institucije, kot so gospodarstvo, pravo in politika, ukrotijo in nadzirajo ogrožujoče posledice, ki so jih izzvale v svetu.

Najpogostejši izvori tveganj izhajajo iz nagle zrušitve delitve sveta na kapitalistični in socialistični blok, izbruha nevarnih nestabilnosti in vojnih kriz v Evropi in drugod po svetu, naraščajočih razlik med bogatimi in revnimi, globalne ekonomske krize, hitrih sprememb, ki jih prinaša s seboj informacijska revolucija in vsesplošne ekološke krize na ravni posameznih regij, držav in planeta. V devetdesetih letih so trčili drug ob drugega problemi, ki imajo svetovne razsežnosti in vzbujajo v ljudeh negotovost in strah pred prihodnostjo.

Novi izzivi in tveganja se kažejo na ravni družb, posameznih skupin, institucij in tudi v ljudeh kot posameznikih. Nova informacijska modernizacija sodobnih družb nasprotuje stereotipnim pričakovanjem in zahtevam okolja, povezanimi s spolom, starostjo, socialnim izvorom in kulturno pripadnostjo posameznika. Ne prenese vnaprej definiranih osebnih in socialnih identitet, trajnih življenjskih stilov in vezanosti ljudi na kraj, stan, spol, izvor itd. Informacijska modernizacija od ljudi zahteva enako prilagodljivost in kreativnost, kot jo uvaja v proizvodni proces oziroma v druge družbene procese. Posameznik, ki skuša slediti omenjenim spremembam, je prisiljen k individualnemu, osebnemu stilu življenja, dela in učenja. Nenehno se mora potrjevati kot izvirna, ustvarjalna in prilagodljiva oseba. Če tega ne zmore, slej ko prej pade iz konkurenčnega boja za kreativna delovna mesta in se znajde v množici tistih, ki živijo od slabo plačanih in neperspektivnih služb ali pa ostanejo brez dela (po Ule, 2000: 30-31).

Za vse omenjene spremembe preoblikovanja in dinamiziranja življenjskih stilov se je v družboslovju utrdil naziv »individualizacija« (Beck v Ule, 2000: 31). Individualizacija življenjskega poteka zahteva večjo pripravljenost za sprejemanje tveganih odločitev v vsakdanjem življenju. Od ljudi se pričakuje, da so sposobni sami poskrbeti zase. Kot pravi R. Sennett, *je klasična socialna politika hotela vnesti varnost v tvegane življenjske situacije, kakršne so denimo starost, bolezen, brezposelnost. Nova socialna politika pa bo morala nameniti več pozornosti in sredstev tveganim prehodom; ljudem, ki so v obdobju prehoda iz šolanja v poklic, ki so v obdobju ustvarjanja družine, na prehodu iz brezposelnosti v zaposlitev itd.* (Sennett v Ule – ur. Šelih, 2000: 17).

Individualizacija življenja prinaša nekatere nove možnosti, ki so ljudem na voljo v določenih situacijah (pluralizacija razrednih, spolnih, starostnih in kulturnih identitet), obenem pa zmanjšuje moč klasičnih mehanizmov (družine, generacijskega, razrednega in slojnega združevanja ljudi, socialnovarstvenih ustanov socialne družbe), ki so imeli v preteklosti pomembno varovalno vlogo. Posameznik postaja vse bolj obremenjen z družbenimi konflikti in nasprotji, ki se vse bolj neposredno lomijo na njegovem hrbtu brez »socialnih odbijačev« (po Ule, 2000: 34). Zaradi vsega naštetega je individualizacija hkrati izziv in tveganje.

Pod udarom hitrih sprememb je zlasti proces socializacije oziroma odraščanja. Mladi ljudje so prisiljeni, da že zgodaj odločajo o svojem življenju in sprejemajo daljnosežne življenjske odločitve, npr. o izobrazbenih poteh. Povečuje se pritisk na mlade po pridobitvi čim višje izobrazbe ter z njo povezanih priznanj, spričeval in nazivov, ki omogočajo družbeno priznane položaje in z njimi povezane privilegije (uspešno kariero). Investicija v izobrazbo mladostnikov predstavlja vedno večji strošek družin, uspeh mladih v šoli in zunajšolskih dejavnostih pa glavno merilo uspešnosti družin. Prepričanje, da so prednosti mladostnika v boju za boljši položaj v družbi toliko večje, kolikor več izobrazbe si nabere v otroštvu in mladosti, se razširja na vse sloje in generacije. Zato se krepijo težnje, da se intenzivno šolanje začne že v zgodnjem otroštvu in se podaljšuje v tretje desetletje življenja (po Ule, 2000: 19).

Načrtno pomikanje izobraževalnega procesa v čedalje zgodnejša otroška leta vnaša še eno spremembo v to življenjsko obdobje, to je »pospeševanje otroštva« (Ule v Gillis, 1999: 266). Vstop v svet plačanega dela in trajne zaposlitve se pomika povprečno v kasnejša leta, obenem pa se nekatere dejavnosti odraslosti, na primer navajanje na vsakdanje potrošniške spretnosti ali oblikovanje posebnih življenjskih slogov selijo v zgodnejša leta. Na to opozarjajo tudi podatki, ki potrjujejo tezo o vedno večji razpršitvi doseganja pogloblitnih točk odraščanja. »Nekatera klasična merila emancipacije mladih v zasebnosti in vrstniški kulturi se selijo v bolj zgodnjo mladost in otroštvo (npr. zaljubiti se, prvič se napiti, sam odločiti o svojem izgledu), medtem ko se ekonomska in družbena merila odraslosti selijo proti tridesetim letom (zaposliti se, postati oče/mati)« (Ule – v Šelih, 2000: 13).

Individualizacija življenja sooča mlade z novimi oblikami nadzora. Ob nadzornih sistemih kot sta družina in šola, se uveljavljajo nove oblike socialnega nadzora mladih, kot je nadzor s potrošnjo, institucijami prostega časa in kulturno industrijo. Ker omenjene oblike nadzorovanja temeljijo na načelu enakosti ter svobode potrošnikov in uporabnikov, delujejo po eni strani kot emancipatorji mladostnikov nasproti utečenim socialnim in pedagoškim pravilom. Po drugi strani pa je rezultat takšnega nadzora lahko vodljiva množica mladih ljudi, ki ji mediji in trg vsiljujejo svoje vrednote, potrebe in vzorce vedenja.

Vse opaznejši postaja tudi problem »družbenega vključevanja in izključevanja« (Ule idr., 2000: 39). Osnovni in najpomembnejši dejavnik, ki povzroča socialno vključenost ali izključenost je *revščina*, ki jo v sodobnih socioloških teorijah (Bauman, 1997; Beck, 2000) razumemo kot pomanjkanje možnosti oziroma pomanjkanje zavedanja o obstoju

možnosti. Družbeno vključevanje v sodobni družbi je pogojeno s posameznikovo iznajdljivostjo in sposobnostjo vijuganja med različnimi izbirami, torej s hitrim in učinkovitim aktiviranjem osebnostnih potencialov. Družbeno izključevanje pa je posledica novih oblik revščine, ki se ob materialnem pomanjkanju kažejo predvsem v pomanjkanju alternativ in motivacije za spremembe v življenju.

Tako vključevanje kot izključevanje sovпада z upadanjem moči in pomena trdnih socialnih vlog in razgradnjo varovalnih mehanizmov – predvsem sistemov socialne države (pokojninskega sistema, državno podprtega socialnega in zdravstvenega varstva ter sistema štipendiranja). S krčenjem storitev, ki jih je prej zagotavljala država, se vse bolj povečuje razslojevanje in socialna polarizacija. *Če je bila revščina prej usoda razreda, je sedaj postala individualizirana osebna usoda*, pravi nemški sociolog U. Beck (2000: 25).

Nove oblike socialnega razlikovanja in izključevanja močno prizadevajo zlasti mlade ljudi, ki šele vstopajo v produktivno življenje in se soočajo s pomanjkanjem izkušenj, znanja, denarja in socialnih podpornih mrež (Ule, 2000: 45). Prehodi v svet dela in zaposlitve niso več enosmerni, ampak vključujejo prekinitve, v katerih mladi prehajajo med izobraževanjem, delom in nezaposlenostjo. Tveganja izhajajo tudi iz negotovih oblik dela, kot so denimo polovični delovni čas, kratkotrajno delo ali celo delo na črno (Roberts v Spannring in Reinprecht, 2002: 273).

Raziskave nezaposlenih mladih kažejo, da je to danes ena najbolj ogroženih populacij mladih. Ogroženost izhaja iz materialnega pomanjkanja, znižanega socialnega statusa, pomanjkanja življenjskih perspektiv in ciljev, skrčenih socialnih stikov ipd. Stokovnjaki zato posvečajo veliko pozornosti psihičnim obremenitvam, kot so denimo dolgotrajni stres, razočaranje, depresivnost, obup, nagnjenost k trpinčenju sebe ali drugih, ki nastajajo ob nemožnosti vstopa v svet dela ali ob izgubi dela. Predvsem dolgoročne raziskave so pokazale, da se lahko psihične posledice brezposelnosti, ki se kažejo predvsem v čustvenih motnjah, kot sta strah in depresija, sprevržejo v psihosomatske motnje in ogrozijo fizično zdravje (tipične psihosomatske motnje, ki so posledica stresnega stanja zaradi brezposelnosti, so hipertenzije, glavoboli, ulkusi, alergije). Nezaposlenost je tako eden od glavnih razlogov za socialno ranljivost mladih, ki mladega človeka ne postavlja samo v neugoden socialnoekonomski položaj, ampak pušča posledice tudi na njegovi samopodobi in občutku obvladljivosti življenja (po Ule, 2000: 47-49).

Zaostrovanje pogojev odraščanja in možnosti za vstop v odraslost, se torej kaže v množici nasprotij in protislovij, ki kot celota povečujejo ranljivost mladine. »Glavna protislovja, ki jih morajo mladi rešiti so:

- nasprotje med vedno večjim razponom možnosti za individualno vodenje in načrtovanje življenja in vse manjšo napovedljivostjo in obvladljivostjo življenjskih poti;

- nasprotje med čedalje večjimi možnostmi za samostojno sprejemanje življenjskih odločitev v mladosti in naraščajočo prisilo po odločanju, ki ima lahko v primeru izogibanja odločitvam negativne posledice;
- nasprotje med navideznim ukinjanjem klasičnih slojevskih in razrednih razlik v mladosti, z navidezno enakimi možnostmi izobraževanja in povečanimi storilnostnimi pritiski in tekmovanju v boju za čim boljše socialno uvrščanje in čim boljši družbeni položaj;
- nasprotje med legitimnostjo novih, bolj sproščenih in samosvojih oblik vedenja in med nemočjo in nezmožnostjo prenašanja konfliktov in frustracij;
- nasprotje med rahljanjem norm in kontrole nad mladostniki ter povečevanjem pritiskov na osrednjih področjih dejavnosti (šola, zaposlitev), ki bolj kot kdajkoli doslej usodno posegajo v vsakdanje življenje mladih ljudi« (Ule, 2002: 11).

Navedena nasprotja so se danes razširila na mlade iz vseh družbenih slojev sodobnih razvitih družb, in kar je še bolj značilno, omenjena nasprotja predstavljajo samosvoj sistem in niso zgolj vzporeden pojav. Predstavljajo mrežo nejasnosti življenjskega položaja, ki jih mladi težko razrešijo. Morajo pa se z njimi soočiti in jih osebno predelati v individualne strategije za doseganje ravnotežja med nasprotujočimi si težnjami. Pri tem si ne morejo, pa tudi ne smejo, obetati kaj več kot le začasnega ravnotežja, kajti prepričanje posameznika, da poseduje trajni model ravnotežja ali sinteze navedenih nasprotij je iluzija, ki ga oropa potrebne fleksibilnosti in mobilnosti. To pa je lahko usodno, ko mora na hitro spremeniti vzorce življenja in temeljne življenjske smernice (prav tam, 12).

Bistvo socialne ranljivosti torej izhaja iz stopnjevanja in kopičenja nerešenih problemov, ki se vežejo drug na drugega. Slab šolski uspeh pomeni nizko izobrazbo, katera vpliva na slabe zaposlitvene možnosti, to pa prinaša materialne, socialne in zdravstvene težave. Strukturne lastnosti socialne ranljivosti, npr. slab izhodiščni položaj posameznika, se praviloma prepletajo s šibkimi kulturnimi in interakcijskimi lastnostmi, kot so denimo slaba samopodoba, nizke komunikacijske sposobnosti, neinformiranost itd.

1.1.2 Odraščanje v Sloveniji

Slovenska družba se še vedno sooča s posledicami procesov tranzicije iz socializma v postsocializem in tranzicije iz nekdanje Jugoslavije v samostojno slovensko državo, te procese pa dodatno intenzivira prehod iz industrijske v poindustrijsko moderno. Najprej in najbolj občutijo posledice teh sprememb mladi ljudje, ki se soočajo s tveganji, ki jih generacija njihovih staršev tako rekoč ni poznala. Mladi, ki so podvrženi tveganjem ne prihajajo več samo iz nižjih družbenih slojev ali družbenih manjšin, čeprav je res, da je med 'poraženci' še zmeraj več takih, ki imajo v življenju manjšo in slabšo začetno opremljenost.

Eden izmed ključnih zasukov v devetdesetih je naraščajoča individualizacija. Ob tem, da ljudje svoje življenjske možnosti dojemajo individualno in iščejo rešitve na zasebne in izolirane načine, se tudi tveganja dojemajo individualno, kot posamične krize in primanjkljaji in ne kot učinki procesov, na katere ljudje osebno nimajo vpliva. Izguba zaposlitve je tako videti kot osebna smola, neuspeh v šoli kot pomanjkanje truda in sposobnosti, mladinska odklonskost kot pomanjkanje družinske vzgoje in trdnih vrednot. Individualizacija tveganja pomeni, da se situacije, ki bi prej ljudi pripravile do kolektivne akcije zdaj interpretirajo kot nesrečne zgodbe tega ali onega, ki jih lahko le ta ali oni reši na individualni ravni z osebnim delovanjem (po Rener, 2000: 97-98).

Spremembe, ki jih prinaša individualizacija, se dogajajo na vseh področjih vsakdanjega življenja – družine, izobraževalnega sistema, sistema zaposlovanja in prostega časa. Ker se je večina tranzicijskih sprememb zgodila v relativno kratkem času, mehanizmi – predvsem sistemi socialne varnosti, ki so v preteklosti vsaj deloma zagotavljali zanesljive in predvidljive prehode v odraslost, izgubljajo svojo vlogo in pomen. J. Jones (1995: 40) pravi, *da je temeljni učinek sodobnih blaginjskih politik, ki privatizirajo blagostanje mladih ljudi tako, da razširjajo starševske odgovornosti in vse bolj prelagajo stroške socialne reprodukcije v družino v tem, da postaja družina odločilni dejavnik življenjskih možnosti otrok.*

Različne raziskave opravljene v Sloveniji kažejo, da pomen družin in družinskega okolja narašča. Poleg velikega tektonskega obrata v zasebnost, ki je skupen mladim ljudem po vsej Evropi ne glede na ekonomske, politične in kulturne razmere držav, v katerih živijo, pomen zasebnosti narašča vsaj še iz dveh makrosocioloških razlogov, ki sta pomembna zlasti takrat, ko gre za vprašanje socialne ranljivosti mladih; prvič, ob naraščajoči tekmovalnosti in selekciji za vstop v (prestižne) šole in (primerno) zaposlitev postaja materialna, socialna in informacijska opremljenost družin eden od ključnih dejavnikov; in drugič, pomen družine narašča zaradi rastočega razkroja socialne države in prelaganja stroškov ter odgovornosti za potek odraščanja mladih z države na starše oziroma družino. Raziskava 'Mladina 98' je pokazala, da je v družinah predvsem mati tista oseba, ki je tolažnica, svetovalka in pomočnica, ko gre za najhujše življenjske stiske otrok in kadar imajo težave z zunanjim svetom, predvsem šolo (po Rener, 2000: 107-112).

Zveze med socialno ranljivostjo in družinskimi podporami kažejo, da so najbolj ranljivi tisti mladi, ki živijo v družinah, v katerih se ne počutijo dobro, ker nimajo opor v nobenem od staršev in tisti, ki ne živijo v družinskem okolju (domovi, institucije). Tudi v družinah, ki imajo dolgotrajne in resne življenjske težave (nezaposlenost, revščina, dlje časa trajajoče bolezni), je odločilni dejavnik ranljivosti odsotnost vsaj enega pomembnega odraslega, ki mu je mogoče zaupati (Rener, 2000: 110).

Družine s številnimi problemi so predvsem revne družine. Revščina je kompleksna stresogena situacija, ki prizadeva celotni družinski sistem. Ob eksistencialni negotovosti, ob vsakodnevnih skrbeh za preživetje in ob drugih materialno neugodnih življenjskih okoliščinah porastejo napetosti, nestrpnost, pojavi se vzdušje tesnobe. Strelovod za družinske stiske je lahko otrok kot najšibkejši člen družinskega sistema,

zaradi česar prihaja do neugodnega odnosa odraslih do otroka ali do neugodnega ravnanja z otrokom, kot je denimo telesno kaznovanje. Vse to povzroča družinske krize in izgubo podporne funkcije družine. Razumljivo je, da je v revščini odraščajoči otrok pogosto manj srečen, da so okoliščine njegovega odraščanja bolj neugodne in manj spodbudne (Kos, 1999: 45-46).

V raziskavi 'Mladina 98' so raziskovalci prišli do zanimivih podatkov o materialnem položaju družin. Večina otrok v omenjeni raziskavi (77,6 odstotkov) namreč meni, da njihova družina živi udobno. Da živijo skromno, jih meni 25,6 odstotkov, da komaj shajajo ali se zelo težko preživljajo pa ocenjuje svoj položaj 2,3 odstotkov anketiranih. Ugodno oceno materialnega položaja družin dopolnjujejo podatki o tem, da ima 74,2 odstotka vprašanih lastno sobo. Kot pravi T. Renner je ugodne ocene treba razumeti zgolj kot ocene, ki niso nujno napačne, a najbrž vsaj delno odražajo tudi izrazito otrokocentričnost družin, ki večinoma pred otroki prikrivajo slabši materialni položaj, otroci pa so običajno zadnji v družini, ki ga realno občutijo (po Renner, 2000: 108-109).

Da so pomisleki omenjene avtorice upravičeni kažejo podatki Statističnega urada Republike Slovenije; leta 1996 je bilo v Sloveniji 14,9 odstotka gospodinjstev, katerih dohodek je bil manjši od 50 odstotkov slovenskega povprečnega dohodka, ki predstavlja merilo revščine. Tudi podatek, da je v slovenskih osnovnih šolah v šolskem letu 1996/97 prejemale brezplačen obrok hrane 28.714 otrok, kar pomeni 14,34 odstotka osnovnošolcev (v zahodnoevropskih državah je brezplačen obrok hrane, ki ga dobi otrok v šoli prav tako kazalnik revščine) opozarja, da stopnja revščine v Sloveniji nikakor ni nizka (Kavkler, 1999: 11). Na podhranjenost, slabe higienske razmere, skromno obleko osnovnošolcev in srednješolcev vedno pogosteje opozarjajo tudi slovenski pediatri, dodaja Kavklerjeva (prav tam, 11).

Za razliko od prejšnjih desetletij imajo mladi v devetdesetih letih največ problemov prav na tistih življenjskih področjih, ki so pomembna za njihovo socialno promocijo in odraščanje (šola in zaposlitev). Izobrazba oziroma izobraženost je tudi v Sloveniji v zadnjem desetletju eden od ključnih dejavnikov, ki odpirajo možnosti v nadaljnjem življenju posameznika. Izobraževanje na višjih in visokih ravneh postaja potrošno blago in bolj ko je dostopno večini, hujša so notranja (formalna in neformalna) razločevanja, kar diferencira tudi izobraževalne želje otrok in njihovih staršev. Ko otrok ne doseže pričakovanj, je neuspeh vir hudih pritiskov. Predvsem anksioznost (napetost, zaskrbljenost) je poteza, ki jo najpogosteje kažejo v šoli manj uspešni učenci, ne gre pa prezreti podatka, da je kar »27,9 odstotkov odličnjakov pogosto zaskrbljenih zaradi neuspeha« (Čeplak, 2000: 125). V omenjeni raziskavi 'Mladina 98' se je strah pred neuspehom tako uvrstil v sam vrh osebnih problemov otrok.

S podaljševanjem šolanja se razteza obdobje odvisnosti ali polodvisnosti mladih od izvornih družin. Zaradi tega se starostna meja za vstop v delo pomika navzgor v trideseta leta. Namesto zgodnjega vstopa v delo mladi množično vstopajo v nadaljnje faze izobraževanja. Tako je izobraževalni sistem začel funkcionirati kot blažilec krize zaposlitvene družbe (Ule, 2000: 45). Na to, da je tudi slovenska družba v zaposlitveni krizi, kaže skokovit porast brezposelnosti v začetku devetdesetih. Ob koncu leta 1999 je

bilo v Sloveniji 118.951 registrirano brezposelnih, tem pa je potrebno prišteti še neregistrirano brezposelne. Število zaposlenih upada na eni strani kot posledica gospodarske recesije, po drugi strani pa postajajo delovna mesta v obdobju dinamičnega gospodarskega razvoja čedalje bolj fleksibilna, od zaposlenih pa zahtevajo drugačna in nova znanja ter delovne spretnosti (po Fink, 2001: 14).

Raziskava 'Mladina 98' je pokazala, da je mlade v Sloveniji strah nezaposlenosti: kar 27,3 odstotkov osnovnošolcev je odgovorilo, da je za njih strah pred nezaposlenostjo zelo velik osebni problem, za 49,6 odstotkov pa strah pred nezaposlenostjo predstavlja srednje velik problem (Renner, 2000: 97).

Omeniti velja tudi samopodobo slovenskih osnovnošolcev, ki ob težavah s socialnimi stiki in čustvenimi težavami vzbujajo največ pozornosti. Po omenjeni raziskavi je kar za tretjino mladih značilna negativna samopodoba, nizko samospoštovanje in celo samodestruktiven odnos do življenja. »Pogosto se mi zdi, da ni vredno živeti«, je bil odgovor kar 31,0 odstotkov anketiranih (Ule, 2000: 51). Tudi osamljenost mladih vzbujajo pozornost, saj kar 22,3 odstotka vprašanih meni, da je osamljenost zanje zelo velik problem (po Renner, 2000: 114).

M. Ule pravi, da pri osamljenosti ne gre toliko za pomanjkanje vidnih socialnih stikov mladih z vrstniki ali drugimi ljudmi, kot za občutek, da večina teh zvez nima globjega pomena in so zgolj začasne in preračunljive. Mnogi mladi ne priznajo ne sebi ne drugim svoje osamljenosti, ker naj bi to pomenilo določeno stigmo. Da bi se izognili osamljenosti, vedno bolj iščejo socialne stike. Beg pred osamljenostjo morda lahko pojasni zelo izrazito željo mladih po tem, da se družijo v velike skupine, da imajo raje gnečo in glasnost kot pa okolje, kjer je malo ljudi in kjer se dogaja malo stvari (po Ule, 2000: 53). Značilno za mlade, kot kaže raziskava 'Mladina 98', je tudi pasivno preživljanje prostega časa, saj osnovnošolci največ izvenšolskega časa porabijo za gledanje televizije, poslušanje glasbe in lenarjenje (prav tam, 64).

V omenjeni raziskavi je raziskovalce zanimalo tudi katere so tiste osebnostne značilnosti mladih, ki jih najbolj varujejo pred tveganji. Raziskovalci so oblikovali koncept 'interakcijskih kompetenc', med katere spadajo predvsem dobra samopodoba, relativna čustvena stabilnost, komunikacijske sposobnosti, jezikovne veščine, dejavna uporaba računalniške tehnologije in splošna razgledanost. Analiza podatkov je pokazala, da so fantje veliko bolje opremljeni z navedenim kot dekleta, kar navaja k sklepu, da postaja spolna pripadnost vse pomembnejši dejavnik socialne vključenosti oziroma izključenosti. Spolna pripadnost se je pokazala kot pomembna tudi pri osebnostnih dejavnikih tveganja. Dekleta kažejo večjo stopnjo negotovosti, zaskrbljenosti ter nižjo raven samozaupanja in samospoštovanja. Fantje pa kažejo višjo raven telesne in besedne agresivnosti (po Renner, 1999: 74).

1.2 RAZVOJ OTROKA IN MLADOSTNIKA

1.2.1 Nasprotja v pojmovanju zakonitosti razvoja

Razprava o tem kaj je bolj pomembno, ali narava ali vzgoja, je prisotna skozi celotno obdobje razvojne psihologije. Mnogi teoretiki si prizadevajo pojasniti človeško vedenje zgolj z enega vidika. Tako nekateri od njih bolj poudarjajo vpliv dednih dejavnikov, drugi pa zagovarjajo pomembnost življenjskih izkušenj. Toda vsak posameznik je v resnici rezultat obojega, svoje genske zasnove in življenjskih okoliščin, v katerih odrasča (Wyse in Hawtin, 2000: 32).

Razvojnih značilnosti tako ni možno interpretirati izolirano od okolja, kot zgolj biološke, kognitivne in psihološke spremembe v posamezniku, saj razvoj ne poteka v socialni izolaciji, temveč v interakciji z okoljem. Razvojna psihologija, ki proučuje telesne, intelektualne in emocionalne spremembe skozi vsa obdobja človekovega življenja, zaradi tega v svoje teorije vključuje tudi spoznanja drugih znanosti, od biologije, genetike in medicine do antropologije, sociologije in pedagogike, takšen interdisciplinaren pristop pa omogoča celovitejše razumevanje človeškega razvoja.

Številne razvojne teorije se med seboj dopolnjujejo, saj nobena od njih v celoti ne pojasni pestrosti razvoja. Vsaka od njih je usmerjena na določeno področje razvoja, ki ga podrobneje pojasnjuje. Nekatere teorije tako na primer bolje razložijo nagone, čustveni razvoj in motivacijo, druge pa kognitivni razvoj in učenje. Nekatere teorije so zastavljene bolj široko in pojasnjujejo več razsežnosti razvoja, druge so temeljite le v pojasnjevanju posameznega področja razvoja, na primer moralnega razvoja 'jaza'. Pri tem nekatere bolj poudarjajo biološke dejavnike – zorenje, druge pa vplive okolja in učenja. Teorije učenja pojasnjujejo razvoj kot nepretrgan, kontinuiran proces, druge razvojne teorije (kognitivne teorije in psihoanalitične teorije) pa razvoj pojasnjujejo kot proces, ki poteka v kvalitativno različnih stopnjah (Kuščer, 1999: 16-17).

Kadar govorimo o razvoju, mislimo s tem običajno na telesni, čustveni in miselni razvoj. Vendar nobeno od teh področij ne deluje neodvisno od drugega, predvsem pa so vsa tri področja tesno povezana s socialnimi dejavniki. Zato govorimo o biosocialnem razvoju (izraz poudarja prisotnost socialnih dejavnikov pri telesnem razvoju), kadar imamo v mislih rast in telesne spremembe na katere vplivajo zlasti genetski, prehrambeni in zdravstveni dejavniki. Sem uvrščamo tudi razvoj motoričnih spretnosti, ki so delno odvisne od spodbud okolja. Kadar poudarjamo mentalne procese, pomembne za pridobivanje znanja, govorimo o kognitivnem razvoju. Ti procesi, ki jih uporabljamo pri mišljenju, odločanju, in učenju so: zaznavanje, predstavljanje, presojanje, spomin in jezikovne sposobnosti. O psihosocialnem razvoju pa govorimo predvsem v povezavi z emocionalnim, osebnostnim in socialnim razvojem, kjer so vplivi družine, družbe in kulture osrednjega pomena (po Kuščer, 1999: 15-16).

V nadaljevanju se bom osredotočil na psihosocialni razvoj otroka oz. mladostnika, torej na tiste značilnosti, ki so v veliki meri pogojene s strani družine, šole in vrstnikov. Razvoj otroka oz. mladostnika bom najprej predstavil z vidika *ekološke teorije* U. Bronfenbrennerja, ki poudarja vpliv okolja na posameznikov razvoj. V sklopu omenjene teorije se bom hkrati ustavil tudi pri družini, šoli in vrstniški skupini, t.j. pri tistih socialnih okoljih, v katerih preživi otrok največ svojega časa. Poleg tega pa se bom osredotočil tudi na *razvojno teorijo* E. Eriksona, ki pojasnjuje psihosocialni razvoj z vidika razvoja osebne identitete. Eriksonovo razvojno teorijo je v devetdesetih letih prejšnjega stoletja razvil naprej J. Marcia, ki je vpeljal teorijo *identitetnih statusov v adolescenci*. Omenjeno teorijo bom predstavil kot zadnjo.

1.2.2 Urie Bronfenbrenner in ekološki model človeškega razvoja

Urie Bronfenbrenner (v Puklek, 2001: 71-73) je razvil ekološko teorijo človekovega razvoja, ki se osredotoča predvsem na proučevanje kompleksnih medsebojno povezanih in odvisnih socialnih okolij. Zanima ga, kako različna okolja samostojno in v medsebojni interakciji vplivajo na posameznikov razvoj. Socialne interakcije so po njegovi teoriji vedno del širšega ekološkega sistema. Kompleksni ekološki sistemi vplivajo na posameznika in tudi sami sistemi so v kontinuirani medsebojni interakciji. Raziskovanje značilnosti interakcij posameznika v različnih ekoloških sistemih in preučevanje značilnosti različnih socialnih kontekstov, naj bi po Bronfenbrennerju bolje prispevalo k razumevanju razvoja, kot pa raziskovanje posameznikovih lastnosti in vedenja, ki jih ponavadi opazujemo v enkratnih, za posameznika nevsakdanjih situacijah.

Teorija ekološkega modela razvoja odgovarja na vprašanje, kako se otrok in mladostnik prilagaja nenehno spremenljivemu ter povezanemu socialnemu in kulturnemu okolju. Bronfenbrenner predstavlja socialno okolje kot celoto, v kateri je posamezen manjši strukturalni sistem vsebovan v naslednjem, ki ima kompleksnejšo socialno strukturo in širšo mrežo socialnih odnosov. Strukturalni ekološki sistemi lahko tako neposredno kot posredno vplivajo na razvoj posameznika. Sledijo si glede na obseg vključenosti različnih socialnih interakcij v posameznem sistemu v naslednjem vrstnem redu: mikrosistem, mezosistem, eksosistem in makrosistem.

Mikrosistem predstavlja celoto relacij med posameznikom in okoljem, ki mu posameznik neposredno pripada, npr. dom, šola, vrstniki. Posamezen mikrosistem označujejo elementi, kot so: njegove fizične značilnosti, udejstvovanje posameznika v določenih aktivnostih, prevzemanje določenih vlog (npr. hči, učenka, starš) v določenem časovnem obdobju itd. Socialna mreža medosebnih relacij vključuje neposredne interakcije s pomembnimi drugimi osebami, s katerimi ima posameznik vzpostavljen dolgotrajen odnos ter vplivajo nanj in on nanje. Primarni mikrosistem ponavadi posamezniku predstavlja družina, sledijo pa ji vrstniki (prijatelji) in šola. Družinski mikrosistem vključuje tudi odnose s sorojenci, šolski mikrosistem odnose z učitelji, poznamo pa tudi mikrosistem soseščine, mikrosistem športnega kluba itd.

Tako kot se mikrosistemi nenehno spreminjajo, se spreminja tudi posameznikov odnos do njih: v posamezen mikrosistem posameznik vstopa ali izstopa, v nekem obdobju mu je nek mikrosistem bolj pomemben kot drugi ipd. S tem, ko se otrok razvojno spreminja narašča tudi kompleksnost mikrosistemov. Mikrosistemi predstavljajo pozitiven in negativen vpliv na posameznika. Zdrav mikrosistem je osnovan na recipročnosti, kar pomeni, da je npr. družinski mikrosistem uspešen takrat, kadar starši upoštevajo otrokovo težnjo po samostojnem odločanju, otrok pa upošteva določene zahteve staršev. Če recipročnost upada, je kvaliteta mikrosistema okrnjena. Uspešen mikrosistem, t.j. mikrosistem, ki ugodno vpliva na otrokov razvoj označujejo jasni odnosi, spodbujanje raziskovanja in eksperimentiranja ter ustrezno vodenje.

Mezosistem predstavlja sistem mikrosistemov, t.j. medsebojne povezanosti med posameznikovimi neposrednimi okolji v določenem življenjskem obdobju. Mezosistemska analiza se osredotoča na medsebojno povezanost različnih mikrosistemov (npr. na povezanost družinske klime s šolsko uspešnostjo ali s konformnostjo vrstnikom). Nekateri mikrosistemi so medsebojno bolj povezani (npr. družina in šola), nekateri manj (npr. udejstvovanje v športnem klubu in druženje z vrstniki), med nekaterimi pa skoraj ni interakcij (npr. med šolo in odnosi s širšim sorodstvom). Mezosistem kot celota povezav posameznikovih neposrednih okolij je lahko v sebi skladen ali raznolik. Tako je lahko znanje kot vrednota enako cenjeno med različnimi mikrosistemi, kot so družina, vrstniška skupina in šola, lahko pa nek mikrosistem ceni vrednoto, ki je drug mikrosistem ne ceni. Analiza relacij med mikrosistemom in mezosistemom nam omogoča odkriti možne dejavnike tveganja za posameznikov razvoj. Znaki oslabljenega mezosistema so:

- šibke relacije med različnimi mikrosistemi (npr. starši ne poznajo vrstnikov, s katerimi se družijo njihov otrok; starši se ne zanimajo za otrokovo šolsko delo ipd);
- različni mikrosistemi cenijo različne vrednote (npr. vrstniki vabijo mladostnika v nočno življenje, starši se s tem ne strinjajo). Konflikt vrednot med posameznimi mikrosistemi povzroči napetost v mezosistemu. Mladostnik je razpet med različnimi vrednotami in se ponavadi trudi, da bi izkazoval predanost različnim mikrosistemom;
- mezosistem spodbuja in krepi vedenja, ki so v nasprotju z eksosistemom in makrosistemom (npr. kraje spodbujajo tako družina kot vrstniki).

Eksosistem predstavlja širša skupnost, v kateri posameznik živi. Socialne strukture, ki predstavljajo eksosistem (družbene institucije), sicer neposredno ne vključujejo posameznika (npr. sprejemanje odločitev na ravni parlamenta ali lokalne skupnosti, uvajanje novega šolskega sistema, odločitve v podjetju v katerem so zaposleni starši, zdravstvena in socialna politika itd.), vendar vplivajo nanj in odločajo o posameznikovem delovanju. Vpliv je torej enosmeren, posreden in neoseben. Eksosistem predstavlja učinek višjega reda, saj ne predstavlja neposrednega okolja posameznika, vendar vpliva na dogodke v njem.

Makrosistem se ne nanaša na specifične kontekste, ki vplivajo na posameznika, ampak na družbenokulturne vzorce, ki oblikujejo strukturo teh kontekstov. To so pravila,

zakoni in regulacije, ki se pojavljajo na eksplicitni ravni ter različni nazori, stereotipi, ideologije, vrednote in tradicije, ki obstajajo na implicitni ravni družbe in kulture. Makrosistem določajo zgodovinski dogodki, značilnosti kulture, socialne, politične in tehnološke spremembe. Po drugi strani pa vrednote makrosistema oblikujejo 'duh časa' ter kvaliteto življenja ljudi (demokracija je npr. omogočila manjšanje razlik med pravicami moških in žensk).

Posamezni nivoji Bronfenbrennerjevega ekološkega modela razvoja so med seboj tesno povezani. Dogajanje znotraj enega nivoja neizogibno vpliva na dogajanje na ostalih nivojih. Za psihosocialni razvoj otroka in mladostnika so ključnega pomena družina, šola in vrstniki, torej majhni sistemi, znotraj katerih živi in odrašča. Vendar pa se tudi vplivi večjih in bolj oddaljenih sistemov prenašajo na majhne mikrosisteme in v mnogo čem pomembno vplivajo na njihovo delovanje.

1.2.2.1 Družina

Družina je mala skupina, vendar s posebnostmi, ki jo razlikujejo od vseh drugih malih skupin. Dogajanje v družinski skupini določata odnos med otrokom in odraslim ter odnos med generacijo staršev in generacijo otrok. Družinska skupina je prvi socialni sistem v katerem otrok živi in ki z vsemi svojimi značilnostmi vpliva na osebnost otroka v vseh fazah njegovega razvoja.

V družini začne otrok prepoznavati in poimenovati svoje potrebe, se učiti z njimi ravnati, jih izražati in zadovoljevati. Otrok se mora v družini naučiti ravnanja z dvema osnovnima človeškima potrebama, t.j. *potrebo po avtonomiji* in *potrebo po povezanosti* (Vries, Bouwkamp, 1995: 24). Potreba po avtonomiji je potreba po neodvisnosti, edinstvenosti in samostojnosti, ki je povezana s skrbjo zase. Vsak posameznik želi biti to, kar je, se razvijati in odkrivati svoje zmožnosti. Poleg tega pa želi biti tudi neodvisen in svoboden v svojih interesih in govorjenju. Potreba po povezanosti je potreba po sodelovanju z drugimi in izpolnjevanju njihovih potreb, t.j. potreba po skrbi za druge. Ali, kot pravi W. Kempler (v Vries in Bowkamp, 1995: 25), drugo potrebo predstavlja želja po tem, da vsebinsko prispevamo k življenju drugih.

Otrok mora v družini dobiti priznanje svojega avtonomnega obstoja, kar pomeni, da mora prejeti izkušnjo, da ga ostali člani družine vidijo in slišijo. Temeljno zaupanje v lastno vrednost lahko otrok dobi le v izkušnji, v kateri je smel in mogel izraziti svoja čustva, misli in želje in jih soočiti v odnosih z drugimi člani v družini. Druga pomembna naloga, ki jo mora družina opraviti je, da otroka nauči, kako živeti z drugimi, pri tem pa sebe ali drugih ne prikrajšati. Zato je družina, kot pravi G. Čačinovič-Vogrinič (1998: 10-11), neizogiben prostor soočenja in odgovornosti za to, da bi vsak družinski član obvladal ravnanje z avtonomijo in povezanostjo.

Ta naloga zahteva od družine jasnost vlog, komunikacijskih vzorcev, pravil in vrednot, po katerih se družina ravna v svojem vsakdanjem življenju. Da bi družina zmogla in

znala zagotoviti razvidnost v komunikaciji, vlogah, pravilih itd., mora generacija staršev zagotoviti nekatere temeljne pogoje za to. T. Lidz, ki je raziskoval družinsko dinamiko, je prišel do ugotovitve, da morajo biti v družinski skupini zagotovljeni trije pogoji, da bi se otrok v njej lahko naučil ravnanja z avtonomijo in povezanostjo. Prvi pogoj, ki ga postavlja Lidz, je *koalicija staršev oziroma enotnost in povezanost med starši, ohranitev generacijskih razlik* je drugi pogoj, treji pogoj pa je *sprejemanje vloge lastnega spola* (Lidz v Čačinovič-Vogrinčič, 1998: 53-55).

Koalicija staršev oziroma zavezništvo med staršema se definira kot ravnanje, v katerem si vlogi staršev in vlogi zakoncev ne nasprotujeta. Roditelja v svojem odnosu do otroka upoštevata drug drugega in tako ustvarjata pogoj za to, da se vlogi zakoncev in vlogi roditeljev ne izključujeta. To pomeni, da sta roditelja sposobna upoštevati drug drugega pri ravnanju s svojimi otroki. G. Čačinovič-Vogrinčič pravi, da se je o zavezništvu potrebno vedno znova dogovarjati. Oče in mati, dva človeka z različno osebno zgodovino, željami, pričakovanji, strahovi in zahtevami, lahko ustvarita odnos, kjer bo možno ohraniti razlike in postaviti dogovore. Zavezništvo zraste iz tega, da poveš kaj želiš in to slišiš tudi od drugega. Za otroka je zelo pomembno izkustvo, da razlike so, da obstajajo nesoglasja, skupaj z izkustvom o tem, kako se z razlikami živi drug z drugim in kako je možno nesoglasja uspešno reševati (Čačinovič-Vogrinčič, 1995: 124).

Koalicije ni mogoče vzpostaviti tam, kjer roditelja ne spoštujeta drug drugega, kjer tekmujeta za otrokovo naklonjenost – tam, kjer v odnosu do otroka razčiščujeta lastne konflikte. Če med roditeljema ni koalicije, mora otrok izbirati. Lahko se odloči za enega roditelja in se od drugega odvrne; s tem prevzame krivdo nase. Morda bo otrok vložil vso svojo energijo v to, da premosti prepad med starši. Včasih vse svoje otroštvo porabi za to, da bi obema ustregel v pričakovanjih, ki so nezdržljiva. Otroku lahko prevzame tudi vlogo krivca za nesporazume in nerazumevanje. Če se starša ne moreta sporazumeti o otroku, ga nujno silita v vlogo razbremenjevalca konfliktov med njima (H. E. Richter v Čačinovič-Vogrinčič, 1992: 41).

Ohranitev generacijskih razlik pomeni, da starši v zadovoljevanju svojih potreb ne smejo postati odvisni od svojih otrok. Starši so generacija tistih, ki skrbijo za nepreskrbljene otroke in jim s svojim ravnanjem posredujejo modele odraslosti, po katerih se otroci ravnajo. Otroku potrebuje svojo odvisnost od staršev, da bi se počutil varnega in da bi aktiviral svoje moči za lastni razvoj. Otrokov razvoj je lahko ogrožen, če mora staršem, ki jih sam potrebuje za svojo varnost, dajati čustveno oporo. Tam, kjer se porušijo generacijske razlike, postanejo starši odvisni od svojih otrok, otrok pa je zaradi tega v konfliktu z vlogo enega ali drugega roditelja. Le roditelja, ki iščeta in najdeta oporo drug pri drugem, zmoreta dati otroku del sebe.

Otrok, ki ga bo eden od roditeljev uporabil za zadovoljevanje potreb, ki mu jih ne zadovoljuje zakonec, bo hotel razširiti prepad med roditeljema in sam prevzeti vlogo zakonca. V tej vlogi ne bo več potreboval zunanjega sveta. Porušene generacijske razlike pomenijo, da je eden od staršev v vlogi otroka – odvisen, voden. Tak roditelj – posebno če je istega spola kot otrok – ne more biti dober vzor za odraščanje. Nejasne oziroma porušene generacijske razlike ogrožajo otrokov osebni razvoj, zaradi česar

mora otrok svoje moči uporabiti za zadovoljevanje potreb roditeljev, oziroma prevzame odgovornost za njune konflikte nase (Čačinovič-Vogrinič, 1992: 42).

Sprejemanje vloge lastnega spola je tretji pogoj, ki ga postavlja Lidz. Po njegovem mnenju je otrokov spol eden od najusodnejših dejavnikov njegovega razvoja in zelo pomembno je, ali si bo otrok pridobil dovolj gotovosti v spolni identiteti. Kot model za odraščanje in identifikacijo potrebuje roditelja, ki sta v svoji koaliciji vzpostavila in ohranila družbeno zaželene spolne vloge. Lidz ima s tem v mislih ekspresivno-emocionalno ženo in mater ter instrumentalnega moža in očeta. Toda v družbenih razmerah, v katerih moramo osebno, v družini in v družbi najti nove vsebine vlog moškega in ženske, roditelja in otroka, je postavka o ohranitvi spolne vloge konservativna. Iskanje možnosti za skupno življenje v enakopravni delitvi dela in enakopravnosti pomeni negotovost za oba – moža in ženo. Od njiju zahteva opustitev starih vrednot in prepričanj v iskanju novih vlog in tudi nove spolne identitete. Izkustvo, ki ga otrok potrebuje je predvsem izkustvo o spoštovanju človeka.

1.2.2.2 Šola

Šolski mikrosistem tvori skupaj z družinskim mikrosistemom enega izmed otrokovih mezosistemov. Kot pravi A. Mikuž Kos (1993: 13), predstavlja šola za učence socialni prostor, katerega pomen in učinki so takoj za družinskimi. To je prostor raznoterih odnosov – z vrstniki, z učitelji – v katerem se javno in primerjalno, če že ne tekmovalno, izkazujejo in ocenjujejo zmogljivosti in sposobnosti posameznika.

Šola zelo intenzivno ter dolgotrajno poseže v otrokovo življenje, in to v razvojnem obdobju, ki je zelo pomembno za oblikovanje osebnosti (Mikuž Kos, 1991: 10). Mnogo učencev se dobro vključi v šolo, v njej vidijo smisel svojega dela in se v tej socialni sredini tudi dobro počuti. Številne raziskave so potrdile domnevo, da je šola lahko varovalni dejavnik pri otroku, ki je izpostavljen kronično neugodnim družinskim razmeram. Varovalno vlogo ima lahko dober odnos z enim od učiteljev, sprejetost v skupini vrstnikov in povezanost s skupino, uspeh pri kakem učnem predmetu, zadovoljstvo in uspešnost v kaki šolski interesni dejavnosti, ali splošno dober šolski uspeh (po Mikuž Kos, 1993: 21).

Toda pri otroku, ki je izpostavljen neugodnim družinskim vplivom, slaba šolska izkušnja t.j. izkušnja neuspeha pomeni dodaten ogrožujoč dejavnik, ki v kombinaciji z neugodnimi družinskimi razmerami močno ogroža otrokovo duševno zdravje in psihosocialni razvoj. M. Resman (1999: 85-86) pravi, da je osnovna šola nemalokrat usodna za otrokovo duševno in celotno razvojno uravnoveženost. Šola namreč predstavlja določeno socialno sredino, ki s svojo strukturo, odnosi in celotnim delom vpliva na njegov moralni, emocionalni in psiho-socialni razvoj. Po njegovem 'at risk' populacije ne ustvarjajo samo neugodne socialne okoliščine, v katerih otrok živi doma, ampak tudi 'at risk' šolske situacije, t.j. neugodne socialne interakcije, negativni odnosi (zlasti učitelja do učencev) ter neugodne izkušnje in drugo, kar vpliva na kvaliteto šolske kulture in klime in s tem na pojavljanje problemov (problematičnih) učencev.

Svojski problem šole je v tem, da predstavlja socialni sistem, ki vključuje vse ali skorajda vse enako stare posameznike in seveda ne zmore prilagoditi svojih zahtev in načinov dela potrebam vseh. Dejstvo, da je obvezna in da iz nje ne morejo izstopiti tisti, ki niso po meri šole, za katere so šolske zahteve in pravila neustrezna ali prevelika, ima za posledico, da šola izpostavlja veliko število otrok prehudim pritiskom (po Mikuž Kos, 1993: 14). Tako mnogi otroci šolo doživljajo kot muko, kot neprijetno in neproduktivno stran svojega življenja. Zadrege in stiske se kažejo na čustvenem področju, izostajanju od pouka, begu od doma, nasilju nad učenci in učitelji itd. M. A. Šalehar (v J. Bečaj, 1999: 173) navaja podatek, ki govori o tem, da 85 odstotkov slovenskih otrok v starosti od 9 do 11 let kaže znake čustvenega stresa (bolečine v trebuhu, prsnem košu, glavoboli, motnje spanja, razdražljivost).

Toda A. Mikuž Kos (1993: 15) pravi, da so šolske težave v mnogih primerih posledica zunajšolskih stresnih doživetij. Na primer družinski konflikti in razveza staršev povzročajo emocionalno pogojen šolski neuspeh. Šolski stres lahko povzročajo tudi čustvene, vedenjske ali druge psihosocialne motnje, ki jih otrok 'prinese' v šolo. Neugodne interakcije v šoli so sprožilna situacija, ob kateri motnje postanejo očitne ali pa nov element v verigi otrokovih težav.

Otrokov položaj v šoli znatno vpliva tudi na njegovo samopodobo. Samopodoba izvira v veliki meri iz položaja, ki ga posameznik zavzema v skupini. Socialno prikrajšan otrok lahko kaj hitro prepozna, da je nižje razvrščen na lestvici vrstnikov. Obenem pa njegova revščina prispeva tudi k slabši uspešnosti. Socialno prikrajšan otrok ima več možnosti, da bo učno neuspešen kot njegov enako nadarjen vrstnik, kateremu starši lahko zagotovijo podporo, motivacijo in razne oblike učne pomoči – bodisi, da otroku sami pomagajo, ali pa plačujejo inštruktorja (Mikuž Kos, 1999: 50).

Izkušnje in proučevanja kažejo, da se pri učencih z večjimi težavami pogosto neugodne domače in šolske okoliščine dopolnjujejo. Čeprav so to učenci različne starosti in spola, imajo različne učitelje in prihajajo iz različnih socialnih okolij, imajo nekaj skupnih značilnosti: vsi živijo v težkih socialnih okoliščinah, imajo probleme s šolo ter velike težave s poukom in učenjem. Prepoznamo jih po neuspešnosti na različnih področjih. To so ponavljalci, kronični lenuhi, nemotivirani za kakršnokoli delo, povezano s šolo in učenjem, njihove učne ter druge sposobnosti so podpovprečne, kar je vzrok slabim rezultatom, agresivni delinkventi, težki pubertetniki, kakorkoli zlorabljeni učenci, zanemarjeni in zapostavljeni zaradi socialnih ali narodnostnih razlogov itd. (po Resman, 1999: 86-87).

Tako se zastavlja vprašanje, kje je potem takem lahko srečen otrok, kateremu ni dobro doma in mu ni dobro v šoli? Od kod naj črpa svoje zaupanje v ljudi, v prihodnost? Če ga narava ni obdarila s posebno odpornostjo in če nima posebne sreče, da najde zunaj doma in šole možnosti za dobre izkušnje, je tak otrok nesrečen in ogrožen v svojem razvoju. Pri tem ne gre le za seštevanje različnih vzrokov nesreč. Sklenejo se začarani krogi, ki stopnjujejo otrokovo neugodno življenjsko situacijo. Veliko takih otrok prihaja po pomoč k različnim strokovnjakom, še mnogo več pa jih ne pride, ker je družina tako

dezorganizirana, motena, obremenjena, da starši niso pripravljeni ali ne zmorejo poiskati pomoči za otroka (po Mikuž Kos, 1991: 22).

1.2.2.3 Vrstniki

Otrok je že v prvih razredih šolanja zelo občutljiv za odnose med vrstniki, zlasti za odnos drugih do njega samega. Čimbolj se približuje puberteti, tembolj je zanj pomembno, kaj o njem mislijo vrstniki, koliko ga spoštujejo, kaj o njem govorijo, koliko ga imajo radi in kako se do njega obnašajo. Dobra sprejetost med vrstniki je velikega pomena za večino otrok. Vplivi dobrih odnosov z vrstniki se kasneje v življenju kažejo v tem, kako in s čem otrok zapolnjuje svoje življenje, kakšnih podpor je deležen v svojem življenju, kakšna je količina in kakovost čustvenih in socialnih izmenjav v njegovem življenju, kako varnega se počuti itd.

Otrokova družabnost, njegova sposobnost navezovanja širokega kroga prijateljstev ali prijateljstva s posameznim otrokom, je odvisna od številnih dejavnikov. Nekateri teh so lastni otrokovi osebnosti. Pomemben je temperament, ki sodoloča otrokovo potrebo po stikih z ljudmi, sposobnost vzpostavljanja in vzdrževanja dobrih odnosov z otroki, večja ali manjša odprtost, introvertiranost ali ekstravertiranost in še mnoge druge lastnosti. Pomembni so tudi družinski dejavniki, kot so socialne in etnične lastnosti družine (npr. v okolju, ki je nenaklonjeno priseljencem, je otrok iz priseljeniške družine lahko omalovaževan, zasmehovan ali preganjan). Na otrokovo sposobnost navezovanja stikov lahko pomembno vpliva tudi družina s svojo odprtostjo in povezanostjo z zunanjim svetom (po Mikuž Kos, 1991: 93).

Tudi odnos staršev do otroka sopogojuje njegovo družabnost in večjo ali manjšo priljubljenost. Otrok, ki je npr. središče družinskega dogajanja, lahko postane egocentričen in zahteven. Zaradi neustreznih pričakovanj, ki ji bo imel glede vedenja drugih otrok do sebe, bo lahko nezadovoljen z normalnimi odnosi. Prav možno pa je, da bo njegovo vedenje zaradi zahtevnosti, neupoštevanja drugih, egoistične naravnosti, drugim neprijetno in ga bodo otroci odklanjali. Družina veliko prispeva k otrokovim pogledom na odnose z vrstniki in k njegovi sposobnosti vzpostavljanja dobrih odnosov in druženja (prav tam, 93).

Prehod iz otroštva v adolescenco spremljajo številne spremembe na vseh področjih socialnega življenja otroka – zdaj mladostnika. Stiki z vrstniki postanejo številčnejši in bolj intenzivni, odnosi v družini se spreminjajo. M. Tomori (1985: 37) pravi, da se mladostnik v iskanju svoje socialne identitete in ob pristajanju na vmesni (adolescentski) status v času, ko si vloge otroka ne želi več, vloga odraslega pa je zanj še nedostopna, zateče v skupino vrstnikov. Čustvena opora, ki so je mladostniki deležni v skupini vrstnikov, jim daje moč in pogum za odmik od staršev, ob tem pa mladostnik med vrstniki išče nove vire moči za zahtevno nalogo osebnostnega zorenja. Preko skupnih dejavnosti in izkušenj, lahko mladostnik razvije prijateljske vezi z vrstniki. Te vezi sicer niso tako številne kot v obdobju otroštva, so pa zato običajno čustveno globlje in za mladostnika bolj pomembne.

Pubertetne spremembe in različne zahteve in izkušnje (zlasti šolske zahteve in prve izkušnje v ljubezenskih zvezah), s katerimi se sooči zgodnji adolescent, sprožajo pri njem potrebo po diskusiji o omenjenih stvareh z nekom, ki doživlja podobno. O stvareh, ki jih adolescenti pojmujejo kot intimne in osebne, so se pripravljene pogovarjati le s tesnimi in zaupnimi prijatelji. Ti problemi so ponavadi takšne narave, da jih starši težje sprejemajo in razumejo ali pa jim ne pripisujejo posebnega pomena, saj so jih doživljali pred mnogimi leti ter v mnogih primerih povsem drugače. Prav tako adolescent, ki ima cilj graditi samozaupanje s pomočjo samostojnega odločanja in reševanja problemov, čuti vse manjšo željo, da bi o svojih problemih razpravljal s starši, od katerih se skuša čustveno do neke mere distancirati. Čeprav se v zgodnji adolescenci ne zmanjšuje čas, namenjen razgovoru s starši, pa se povečuje čas, ki ga adolescent porabi za pogovore s prijatelji (po Puklek, 2001: 84-85).

Pojmovanja in lastnosti prijateljstva se s starostjo otroka oziroma mladostnika spreminjajo. Skozi razvoj se namreč pojavljajo nove značilnosti, ki pomembno določajo prijateljstvo, nekatere značilnosti postanejo manj pomembne ali izginejo, določene pa ostanejo, vendar se drugače izražajo. Tako denimo postaneta v adolescenci druženje in intimnost ločeni kvaliteti. Intimnost v adolescenci za razliko od otroškega obdobja pridobiva nove kvalitete, ki se kažejo v povečani čustveni podpori, zaupanju, pristnosti in odkritosti v prijateljskem odnosu.

1.2.3 Eric Erikson in teorija psihosocialnega razvoja

Še danes velja Eriksonova teorija psihosocialnega razvoja osebnosti za eno ključnih del pri obravnavi razvoja mladostnikove identitete. Erikson je izhajal iz psihoanalitične predpostavke o kritičnih trenutkih – razvojnih preobratih, ki zaznamujejo posameznikov nadaljnji razvoj. Pri tem ga niso zanimale le krize zgodnjega otroštva, pač pa krize v posameznikovem celotnem življenjskem obdobju (Musek v Kobal, 2000: 65-66).

Erikson (v Škraban, 2002: 85-95) je predpostavil, da se posameznik v življenju sooči z osmimi temeljnimi psihosocialnimi krizami. Vsaka naslednja nova stopnja v razvoju postavlja nove naloge, odpira nove možnosti, vendar je razvoj odvisen od tega, kako dobro je posameznik opravil naloge prejšnje stopnje. Vsako razvojno obdobje prinaša možnost krize, saj vsaka faza prinaša s seboj drugačno problematiko. Krizo Erikson pojmuje kot normalen pojav, ki nastane zato, ker nova problematika zahteva zase del razpoložljive energije, čeprav razvoj predhodnega dela morda še ni zaključen. Faze označuje kot obdobja, v katerih se določena sposobnost prvič pojavi in se njene komponente integrirajo do tiste stopnje, ki omogoča pojav nove sposobnosti. Pomembno je torej, da se določena sposobnost vsaj delno utrdi, preden se pojavi nova. Prehodni čas med stabilizacijo ene in pojavom nove sposobnosti, pa je obdobje krize. Vsak del osebnosti je sistematično povezan z drugimi, zato je razvoj vsakega dela odvisen od pravilnega razvoja in vrstnega reda v razvoju ostalih delov.

Razvojni cilj prvega razvojnega obdobja, ki zajema prvo leto življenja, je *temeljno zaupanje*. Če otrok ne dobi dovolj dobrih izkušenj za temeljno zaupanje, je izid

temeljno nezaupanje. Po rojstvu otroka je prekinjena simbioza z materinim telesom. Njegova prirojena, bolj ali manj usklajena zmožnost sprejemanja z usti, se sklada z bolj ali manj koordinirano zmožnostjo in pripravljenostjo materinih prsi. V tem obdobju otrok živi in ljubi z usti. Oralno območje nima le biološkega pomena, temveč postane tudi žarišče splošnega načina zблиževanja. Skozi pasivno sprejemanje otrok komunicira z okoljem. Kasneje z dozorevanjem postane sprejemanje aktivnejše in otrok ne sprejema v svoje telo le skozi usta, temveč tudi skozi druge čute.

V teh prvih komunikacijah je najpomembnejše, da dobi otrok izkušnjo ustaljenosti, predvidljivosti in zanesljivosti v ravnanju staršev oziroma skrbnikov. Na osnovi tega pridobiva zaupanje, na katerem gradi svojo identiteto. Če pa staršev ni ob njem, kadar jih otrok potrebuje, sproža to v njem nezaupanje. Otrokovo zaupanje je odvisno od kvalitete starševskega odnosa in ne od kvantitete ponujene hrane in ljubezni. Tako v srečanju otrok- mati nastajajo zametki identitete, ki se oblikujejo preko vzajemnega zaupanja in prepoznavanja.

Razvojni cilj drugega obdobja, t.j. obdobja od prvega do tretjega leta starosti, je *avtonomija*. To je čas tako pomembnega zbiranja dobrih izkušenj o samostojnosti, neodvisnosti. Če otrok ne dobi dovolj spodbud za avtonomijo, je izid dvom, sram, negotovost in nezmožnost uveljavljanja. Učenje v tej fazi je precej odvisno od reakcij okolja in dajanja pomena razvojnim nalogam tega obdobja, odnos med starši in otrokom pa postaja poln preizkušenj. Odrasli spoznajo, da lahko otrok že marsikaj dojame in mu hočejo vsiliti svojo voljo. Prav tako pa se otrok bori za svojo avtonomijo. Če je otrok deležen predvsem negativnih ocen, sta možna dva tipa reakcij: navidezna poslušnost, ki traja le toliko časa, dokler so drugi prisotni, ali pa negativizem, ki se kaže v otrokovi težnji, da naredi ravno obratno od pričakovanega.

V tretjem obdobju, ki traja od tretjega do petega leta, je razvojni cilj *iniciativnost*. V tem obdobju otrok že zmore sam sebi postaviti cilje in se organizirati za njihovo uresničitev. Otroku veliko pomeni, če mu starši omogočijo in dovolijo sodelovati v zanimivih aktivnostih, kjer se lahko izkaže kot njim enak. Na ta način doživlja smiselnost svojega početja in pridobiva pogum, da sledi pomembnim ciljem. Odrasli ponujajo s svojim početjem otrokom nove modele za identifikacijo, pomembni pa postanejo tudi vzgojitelji ali učitelji. Otrok, ki zna in hoče po svoje, tudi nujno sili starše, da postavijo omejitve in pravila. Gre za vprašanja o strukturi vodenja, o delitvi moči in o ravnanju s konflikti. Neuspešen razvoj v tem obdobju se kaže v povečani agresivnosti otroka, občutjih krivde in konformizmu.

Četrto razvojno obdobje obsega čas med šestim in enajstim letom. Cilj tega obdobja je *delavnost*: otrok zmore in želi prevzeti naloge in obveznosti ter pokazati vztrajnost pri opravljanju le-teh. To obdobje sovпада z vstopom v šolo in prvimi zahtevami, ki mu omogočajo, da doživi uspeh in zadovoljstvo nad opravljenim, doseženim. Hkrati z uspehom pa se pojavijo tudi možnosti za doživljanje neuspeha. Neugodni pogoji lahko otroku nakopičijo izkušnje neuspeha in namesto dobrih izkušenj delavnosti, si bo nabral izkušnje manjvrednosti in nesposobnosti, kar ga zavira v nadaljnjem razvoju.

Erikson pripisuje poseben pomen peti razvojni stopnji, t.j. obdobju *adolescence* med dvanajstim in enaindvajsetim letom. To, kar je za adolescenco značilno, je intenzivnost procesa. Vzrok temu so velike biološke spremembe mladostnika in hitro dozorevanje, pa tudi izražena pričakovanja, ki jih družba postavlja mladostniku. Mladostniku se dozdeva, da ne ustreza pričakovanjem drugih, kar je pogosto tudi res, saj se tudi okolje težko tako hitro prilagaja njegovim novim razvojnim potrebam. Vsi ti dejavniki vplivajo na potrebo mladostnika, da redefinira videnje in razumevanje samega sebe in svojega odnosa do okolja. Oblikovanje identitete ima tako dvojno funkcijo – psihološko in socialno. Bistven pogoj za oblikovanje identitete je proces individuacije, ki vključuje tudi diferenciacijo, osamosvajanje od staršev, vendar je pomembno, da mladostnik z njimi hkrati obdrži tudi bližino. Podoben proces individuacije se odvija tudi v odnosu do vrstnikov.

Adolescenca je po Eriksonovem mnenju ključno obdobje za razvoj *osebne identitete*, čas, ko mora mladostnik zbrati prve celostnejše odgovore na vprašanja 'kdo sem', 'kaj zmorem', 'kakšen sem v očeh drugih'. »Ti 'drugi' so najprej mladostnikova družina in identitetna kriza ima svoj delež v pogovoru družine o krizi. Mladostnik zelo temeljno preizkuša sposobnost družine za konflikt in sposobnost družine za pogajanje« (Čačinovič-Vogrinič, 1998: 26). Podobno ugotavljata tudi P. Noller in V. Callan (1991: 1), ki zagovarjata tezo, da je kvaliteta družinskih odnosov odločilna za zaupanje mladostnika, da lažje premaguje težaven prehod iz otroštva v odraslost. Družinski odnosi vplivajo na način spopadanja z nalogami adolescence, stopnjo problematičnega vedenja in sposobnost ustvarjanja pomembnih tesnih odnosov, ki trajajo. Pomembni aspekti družine so predvsem spodbujanje k avtonomiji in neodvisnosti, stopnja kontrole, stopnja konfliktnosti med člani družine, zaprtost družinskih vezi ter naklonjenost in podpora mladostniku. Slab izid v tem obdobju je identitetna zmedenost, ki nastopi tedaj, ko se mladostnik znajde v situacijah, ki zahtevajo njegovo opredeljevanje glede fizične intimnosti, poklicnih možnosti in socialne opredelitve. Če se izogiba možnostim, ki se odpirajo, mladostnik zaide v izolacijo in stanje notranje praznine.

Preostala tri obdobja so obdobja odraslosti in dopolnjujejo podobo otrokovih razvojnih nalog z nalogami v generaciji odraslih. Šesto razvojno obdobje oziroma zgodnje odraslo obdobje zahteva, omogoča in odpira možnosti za *intimnost* v romantičnih in spolnih odnosih, za ljubezen, za solidarnost. Manj ugoden izid krize v tem obdobju je izolacija. Do izolacije lahko pride v primeru, ko posameznikova identiteta ni dovolj trdna (Erikson v Čačinovič-Vogrinič, 1998: 26). Posameznik ostaja zato odmaknjen od drugih in se ukvarja predvsem s samim seboj. Ponavadi je izolacija le delna in prevladuje, denimo le v intimnih odnosih, ali pa posameznik namesto intimnosti išče površinske, neobvezujoče odnose (Erikson v Škraban, 2002: 100).

Po Eriksonu je na sedmi stopnji psihosocialnega razvoja, v srednjem odraslem obdobju, osrednja naloga *ustvarjalnost*, nasprotje temu pa je stagnacija, nazadovanje, ki je rezultat nemoči. Zadnje, osmo obdobje, zrela doba, prinaša *integralnost in sprejemanje sebe*. Slab izid življenjske bilance pa je obup in razočaranje (v Čačinovič-Vogrinič, 1998: 27).

1.2.4 James Marcia in identitetni statusi v adolescenci

Eriksonovo idejo o krizi identitete v mladosti je dalje razvil J. Marcia (Marcia v Ule, 2000: 133-135) in jo je razdelil v model štirih identitetnih statusov v adolescenci. Marcia je štiri identitetne statuse poimenoval kot: *razvita identiteta*, *privzeta identiteta*, *moratorij* in *identitetna difuzija*. Ti identitetni statusi so po Marci-i različni načini, kako adolescenti rešujejo krizo identitete. Raziskave identitetnih statusov so temeljile na empiričnih analizah naslednjih področij: izobrazbene in poklicne izbire, ideologije, sestavljene iz religioznih in političnih prepričanj in interpersonalnih vrednot kot stališč do spolnih vlog in spolnosti.

Mladostniki z *razvito identiteto* gredo skozi vse pomembne faze raziskovanja in izvršijo temeljne obveznosti iz glavnih statusnih področij. To so osebe, ki so uspešno končale poklicne in ideološke obveze in zdi se, da so tudi uspešno premagale krizo identitete. Dobro prenašajo tveganja in negotovosti, odporni so na napade na samospoštovanje in videti je, da imajo dobro izdelane samoregulacijske procese. Sami sprejemajo odločitve in imajo samokonstruirane vrednote. Imajo dobre odnose s starši, delajo pa diferenciacijo znotraj družine. Marcia meni, da je to dobro izdelan identitetni status, vendar je za večino v tem statusu to šele začetek identitetne poti, ki naj bi se spremenila najmanj z vsakim naslednjim psihosocialnim statusom. Ta status naj bi doživljal identitetne krize celo bolj intenzivno kot ostali statusi, ker vidi več alternativ in sprejema več tveganj.

Mladostniki s *privzeto identiteto* niso prišli do izvršitve obvez, ker so obstali in prevzeli že narejeno identiteto, največkrat od svojih staršev. Zanje je torej značilna razrešitev krize identitete z odsotnostjo raziskovanja. To je najbolj običajen identitetni status in je razvojno prej dokončan kot bolj razvita moratorijski status in status razvite identitete. Mladostniki s *privzeto identiteto* izgledajo dobro organizirani, ciljno usmerjeni, prijazni, dobrega vedenja, konvencionalni, avtoritarni, nefleksibilni, sprejemajo moralne vrednote na nivoju zakona in reda, so poslušni in konformni, z drugimi so v konvencionalnih in stereotipnih odnosih.

Posamezniki v *moratorijskem statusu* so v raziskovalni fazi, zato še niso izpolnili temeljnih obvez. Si pa aktivno prizadevajo za to. Zanje bi lahko rekli, da so v identitetni krizi, saj je to status v razvoju. Impresionirajo zaradi intenzivnosti in aktivnosti eksperimentiranja in raziskovanjem samega sebe in okolja. Prav proces nenehnega raziskovanja dela ta status najbolj angažiranega. Mladostniki v tem statusu so zelo obremenjeni tudi z notranjimi razvojnimi procesi. So najbolj moralno občutljivi, lahko tudi zelo anksiozni. So najmanj avtoritarni in nihajo med uporništvom in konformnostjo. Ambivalentni so do staršev, družine in družbe nasploh. Precej oseb ostane v tem statusu dolgo časa, veliko pa se jih potem premakne v status razvite identitete

Zadnji identitetni status predstavljajo mladostniki, za katere je značilna *identitetna difuzija*. Značilnost statusa identitetne difuzije je nedovršenost. Ti mladostniki so prešli

nekatero poskusno eksploracijo, vendar je bilo to bolj potepanje kot pa raziskovanje. Mogoče so naredili nekaj površnih eksploracij, vendar vse ostanejo nedovršene. Marcia loči dve vrsti mladostnikov v statusu identitetne difuzije: prvi so apatični in socialno izolirani, druge poimenuje "playboys" in "playgirls". Za prve je predvsem značilno, da se izogibajo socialnim stikom in odnosom; drugi jih pogosto iščejo prav kompulzivno. Za oboje pa velja, da so interpersonalno plitki. So najbolj občutljivi na strese, konformni do zunanjih zahtev, imajo nizko stopnjo samospoštovanja ter nižjo stopnjo razvoja moralne presoje. V družino so slabo integrirani in imajo probleme v družinskih odnosih.

1.3 UČNE TEŽAVE IN NEUSPEH V ŠOLI

1.3.1 Pomen uspeha v šoli

Šolskemu uspehu se dandanes pripisuje velik pomen. Tako je šolski uspeh vstopnica za boljše življenje, ključ, ki odpira vrata v elitne šole, zagotovi za uspešno poklicno kariero, varovalka v duševnem zdravju posameznika in še kaj. Dejstvo je, da šolsko delo, s tem pa tudi uspešnost oziroma neuspešnost učenca močno vpliva na njegova pričakovanja in želje, ki se nanašajo na njegovo prihodnost, na samopodobo, na mesto, ki ga zavzema v razredu in še na marsikaj drugega. In tretjič, ne smemo spregledati pomena šolskega uspeha za otrokovo nadaljnje življenje. Šolska neuspešnost pomembno zmanjša posameznikove možnosti za nadaljnje splošno in poklicno usposabljanje ter vpliva na njegove možnosti in vrsto zaposlitve, čeprav ni vedno usodna. Kot pravi D. Prijatelj (2001: 3), so strahovi mladih pred šolsko neuspešnostjo upravičeni, saj so pogosto že od osnovnošolske učne uspešnosti odvisne kasnejše izobrazbene in zaposlitvene možnosti ter socio-ekonomski položaj. V Sloveniji ima namreč 16 do 20 odstotkov mlajših odraslih oseb (starih 15 do 25 let) dokončano osnovno šolo ali niti te ne (prav tam, 3). Od 45,6 odstotka brezposelnih oseb starih od 18 do 26 let jih ima 54,6 odstotka osnovnošolsko izobrazbo ali še te ne (Javornik v Kavkler, 2000: 57).

Pomena šolskega uspeha ne moremo zanikati, vendar pa nekatere predpostavke o njegovi usodnosti in dalekosežnosti njegovega vpliva ne držijo povsem. Ena izmed takih predpostavk je, da je izobrazba zagotovilo za socialno varnost. Toda formula: *višja izobrazba = boljša zaposlitev = boljši socialni položaj* ne velja več v celoti, kajti današnja postmoderna družba ne zagotavlja več trajnih in varnih zaposlitev (Ule in Mihelj, 1995: 20). M. Čeplak (2000: 124) pravi, da je izobrazba oziroma izobraženost v kulturah velikih tveganj gotovo eden izmed tistih kapitalov, ki odpirajo možnosti. To pomeni, da je pomemben pogoj za posameznikove zaposlitvene možnosti in za njegovo simbolno vlogo v družbi, ni pa nujno, da vodi do ugodnejše zaposlitve in večje kvalitete življenja.

Kljub temu je šolski uspeh za mlade in njihove starše izjemnega pomena. Empirični podatki zbrani v raziskavi 'Mladina 98' (prav tam, 124-125) kažejo, da je 77,1 odstotkov anketiranih namreč odgovorilo, da je uspeh zanje zelo pomemben. Pomembnejše od šolskega uspeha je le še zdravje in področja zasebnega in intimnega (prijateljstvo, družina, ljubezen in spolnost), kar le potrjuje domnevo, da imata šola in učni uspeh eno od osrednjih vlog v vsakdanjem življenju mladih. Zdi se, da predvsem zato, ker je šolski uspeh po ocenah anketiranih zelo pomemben tudi za njihove starše (samo 3,5 odstotkov anketiranih pravi, da njihov uspeh staršem ni pomemben, ob tem pa 14,4 odstotkov otrok občuti pričakovanja svojih staršev kot zelo velik problem, nadaljnjih 34,8 odstotkov pa taka pričakovanja občuti kot srednje velik problem).

Zavajajoča je tudi predpostavka, da neuspeh v šoli pomeni splošni življenjski neuspeh. Silovitost ukvarjanja s šolskim uspehom, vlaganje vanj, travme, ki jih otroci in starši doživljajo zaradi neuspeha, so v čudnem nesorazmerju z dejstvom, da v odrasli dobi prav nikogar ne zanima več, koliko je kdo bil uspešen v osnovni šoli, pravi A. Mikuž Kos (1991: 46) in dodaja, da med boljšo in slabšo uspešnostjo v šoli in prodornostjo ter uspešnostjo odraslega človeka ni povezav, ki bi opravičevale usodni pomen, katerega pripisujemo šolskemu uspehu, vsaj dokler je ta še v mejah, ki omogočajo prehod iz razreda v razred (prav tam, 46).

Tudi J. Milner (1992: 44) opozarja, da iz neuspeha v šoli ne gre delati drame, kajti neuspeh postane dramatičen šele takrat, če nekdo zaradi šole ne uspe v življenju. To se zgodi, če se učni uspeh pretirano poudarja in če ima v šoli neuspešen otrok malo možnosti za kompenzacijo nastajajoče negativne samopodobe. V tem primeru pomeni neuspeh v šoli za otroka začetek težav na različnih področjih in le redkim neuspešnim otrokom uspe odmik od svojega neuspeha tako, da zaradi njega niso prizadeti. K temu veliko pripomore ozko šolsko pojmovanje 'dobrega učenca', ki je močno odvisno od naravnosti šolskega sistema. V šolskem, storilnostno naravnem okolju, kjer je uspeh edina vrednota, otrokove izvenšolske, širše življenjske odlike običajno nimajo nobene veljave. Pridnost in delavnost izven šole, iznajdljivost v vsakdanjih okoliščinah, posebne oblike razgledanosti, širokosrčnost, odkritost, tolerantnost, smisel za humor itd., v večini primerov ne izboljšajo otrokovega položaja kot učenca.

1.3.2 Šolski neuspeh

Kadar govorimo o šolski neuspešnosti, imamo v mislih stvarni neuspeh, torej nezadostne ocene, ponavljanje razreda in pa neuspeh, ki je v znatnem neskladju s pričakovanji in zahtevami staršev in šolskega okolja, četudi same ocene niso nezadostne. Vendar je lahko tudi relativni šolski neuspeh zelo pomemben, ker lahko otroka čustveno v enaki meri prizadeva kot dejanski neuspeh in je lahko ovira za nadaljevanje šolanja.

Na prvi pogled se zdi, da so učne težave in neuspeh v šoli isto. Otrok, ki ima pri učenju težave je učno neuspešen, ali pa obrnjeno, otrok je učno neuspešen, ker ima pri učenju težave. Torej naj bi bile težave vzrok, neuspešnost pa posledica (Žerdin, 1991: 14). Kot primer vzemimo dva različna otroka: prvi otrok je pri starosti sedmih let duševno za dve ali tri leta mlajši. Od štiri ali petletnega otroka tako ne pričakujemo, da bi se v enem letu naučil pisati in brati vse črke abecede, niti ne pričakujemo, da bi znal računati do dvajset. Nerealno bi bilo to pričakovati od petletnika in za takega otroka ne bi trdili, da je učno neuspešen. Če se bo tak otrok znašel v razredu brez prilagoditev, bo imel z učenjem začetnih šolskih znanj in spretnosti velike težave. Če bo v enem šolskem letu osvojil le polovico vsega načrtovanega, bomo to smatrali kot uspeh. Otrok bo neuspešen le v odnosu do nereálnih zahtev.

O učnem neuspehu govorimo bolj upravičeno tedaj, če so pričakovanja glede na otrokove zmožnosti realna, pa jih ne izpolni. Absolutno neuspešen je, če ne osvoji niti

osnovnega šolskega znanja in ne more napredovati v višji razred. Če razred izdelava z zadostnim uspehom kljub temu, da bi bil lahko odličen ali pravdober, je relativno neuspešen. Tako pri prvem kot pri drugem otroku lahko govorimo o učnih težavah, vendar je med njima bistvena razlika. Pri prvem otroku moramo predvsem prilagajati zahteve, jih znižati, zmanjšati količino posredovane snovi in mu snov ponuditi v enostavnejši obliki. Pri drugem pa predvsem odkriti vzroke za neuspeh ter poiskati rešitve za njihovo zmanjševanje oziroma odpravljanje (prav tam, 14).

L. Magajna (2002: 22) pojasnjuje, da so učenci z učnimi težavami učenci z različnimi kognitivnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pomembno večje težave pri usvajanju in izkazovanju znanj in veščin pri enem ali več izobraževalnih predmetih kot vrstniki. Učne težave se kot pojav razprostirajo na kontinuumu od lažjih do težjih, od preprostih do večplastnih, od kratkotrajnih (prehodnih) do tistih, ki so omejene na čas šolanja ali trajajo vse življenje. Zato je lahko skupina učencev z učnimi težavami zelo raznolika. Nekateri imajo težave le pri enem ali dveh predmetih, drugi pa so neuspešni pri večini predmetov. Težave se lahko pojavijo že pred vstopom v šolo (pretirana nemirnost in beganje od ene dejavnosti k drugi) ali pa lahko nastajajo postopoma ali se pojavijo nenadoma (npr. nenaden porast anksioznosti ob začetnem neuspehu pri novem, strogem in nerazumevajočem učitelju). Nekatere vrste učnih težav so prehodne narave (upad storilnosti po kratkotrajnem, intenzivnem stresu, prilagajanje na novo situacijo itd.), druge pa posameznika ovirajo dlje časa ali vse življenje (nekatero težje oblike specifičnih učnih težav).

Učne težave so pogojene z notranjimi dejavniki, kot so: podpovprečne in mejne intelektualne sposobnosti, motnje socialno-emocionalnega prilagajanja, slabše razvite samoregulacijske sposobnosti itd. ali zunanji dejavniki, kot so: socio-kulturna drugačnost in prikrajšanost, dvojezičnost, neustrezno ali nezadostno poučevanje itd. Po sodobnih klasifikacijah se zaradi različne teže posameznih dejavnikov pri nastajanju težav in njihovega medsebojnega delovanja, otroci z učnimi težavami delijo na tri skupine:

- prva skupina vključuje otroke, pri katerih so vzroki učnih težav v primarnem okolju (npr. nesposobno okolje, revščina, neustrezno poučevanje),
- druga skupina vključuje otroke, pri katerih povzročajo učne težave interakcija zunanjih in notranjih dejavnikov,
- tretja skupina vključuje otroke, pri katerih so vzroki učnih težav primarno v posamezniku (npr. nevrološka motnja) (Kavkler, 2000: 59).

Vzroki težav prvega tipa so predvsem v učenčevem okolju. V to skupino sodijo težave pri učenju, ki so posledica kulturne in ekonomske prikrajšanosti (revščine), pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja in težav, povezanih z večjezičnostjo in večkulturnostjo ali prisotnostjo kroničnih stresorjev v otrokovem okolju. Učenec se lahko v šolskem razredu nenadoma znajde v okolju, ki je po vrednotah, aspiracijah in navadah povsem različno od domačega. Zaradi nižjih ambicij, ki jih je prevzel iz izkušenj lastne družine, bo v okoliščinah, v katerih se jim bo pridružil tudi prepričanje, da ni možnosti za izboljšanje življenjske perspektive, v šolsko učenje vlagal manj truda

in časa kot sošolci. Učenci, ki slabo obvladajo jezik, v katerem poteka poučevanje, se bodo srečevali s številnimi težavami pri sporazumevanju in spremljanju pouka. Okolje njihovih težav pri spremljanju razlage zaradi pomanjkljivega obvladovanja šolskega (pojmovnega) jezika pogosto ne zaznava pravilno, zlasti če je njihovo sporazumevanje v praktičnih situacijah ustrezno. Neprestani stres v zelo neurejenih družinskih razmerah prizadenejo otrokovo osebnostno organizacijo nasploh ter močno ovirajo učenje in psiho-socialno prilagajanje. Vzroki učne neuspešnosti pa se lahko skrivajo tudi v neustreznem načinu poučevanja. Učenci, ki zaradi upravičenih ali neupravičenih razlogov pogosto izostajajo od pouka, menjavajo učitelje ali šole, bodo zaradi številnih vrzeli v znanju, ki so posledica nesistematičnega poučevanja, težje usvajali znanje, zlasti na področjih, ki novo znanje v veliki meri gradijo na predhodnem, kot je npr. matematika (Magajna, 2002: 23).

Vzroki drugega tipa težav so v kombinaciji dejavnikov med posameznikom in okoljem. Nekateri otroci so bolj ranljivi in dovzetni za razvoj določenih splošnih ali specifičnih učnih težav kot večina. Vendar pa bo do odkritega pojavljanja učnih težav in neuspešnosti prišlo le v primeru, če okolje (gradivo, metode, ozračje) ni načrtovano in usposobljeno za ustrezno soočanje z otrokovo ranljivostjo in posebnostmi. V to skupino sodijo npr. otroci z blažjimi specifičnimi učnimi težavami, ki ob ustreznem pristopu težave dobro kompenzirajo. Ob neustreznih metodi poučevanja, ki pretirano obremenjuje njihove šibke funkcije in tako celo ovira učenje, pa se lahko sproži spiralni razvoj učne neuspešnosti z nadaljnjimi posledicami na čustvenem in socialnem področju.

Primer drugega tipa učnih težav so tudi težave, ki nastopijo kot posledica vzgajanja, ki ni usklajeno z značilnostmi otrokovega osnovnega temperamenta. Nekateri otroci imajo temperamentne lastnosti, za katere je značilen nizek prag pozornosti, manjša vztrajnost in slabša odpornost za moteče dražljaje. Če je okolje, v katerem se razvijajo ti otroci, zelo dopuščajoč, neorganizirano, če malo pričakuje in malo zahteva, bo njihovo vedenje 'nezrelo' in neorganizirano. Primanjkovalo jim bo samodiscipline, občutka odgovornosti in drugih značajskih lastnosti, ki bi jim omogočile učinkovito funkcioniranje v šoli in prilagajanje formalnim zahtevam ter značilni strukturiranosti šolske situacije. Zato bodo, razen zelo bistrih, poleg neuspešnosti v šoli verjetno neuspešni tudi na vseh drugih področjih. Ko bodo zaradi omenjenih značilnosti postajali neuspešni, ne bodo doživljali tesnobe ali drugih neprijetnih občutij. Izraz nezrelost, ki ga pogosto uporabljamo v zvezi s temi otroci, pa je pravzaprav zavajajoč, ker predpostavlja, da je zanje pridobitev zrelosti le vprašanje časa. Toda če ne bodo presegli razlike med sabo in organiziranimi vrstniki z dobrimi delovnimi navadami, se bodo težave stopnjevale (prav tam, 23).

Neustrezne interakcije lahko sprožijo tudi razvoj uporniškega vedenja (vse močnejše aktivno ali pasivno upiranje zahtevam po šolskem delu in ustreznem vedenju) pri otrocih z zelo aktivnim, vendar manj vztrajnim temperamentom, ki so izpostavljeni pretiranemu omejevanju ali pritiskom (po Mandel in Marcus, 1995: 228-229). Na občutljive in vestne otroke lahko zelo neugodno vplivajo visoke storilnostne zahteve ambicioznih staršev, zlasti če ne zaupajo v otrokove sposobnosti in spodbujajo nesamostojno, odvisno vedenje. Posledice te neugodne interakcije so lahko močna

anksioznost pri otroku, psihosomatske motnje in nesposobnost učinkovitega premagovanja stresnih situacij (prav tam, 111).

Vzroki tretjega tipa težav so predvsem v posamezniku. Med te težave sodijo nevrološke motnje, razvojne ali motivacijske posebnosti ter zmerne do težje specifične motnje učenja oziroma specifične učne težave. Le-te imajo otroci in mladostniki, pri katerih so prisotne pomembno večje težave kot pri vrstnikih pri branju, pisanju, računanju itd., čeprav je njihova inteligentnost normalna – povprečna ali nadpovprečna. Sposobni so se učiti, vendar na drugačen način kot vrstniki in nekateri so celo posebej nadarjeni na področjih, kot so glasba, likovna umetnost, ples, šport, računalništvo, arhitektura, ročne spretnosti itd. V populaciji šoloobveznih otrok in mladostnikov je po podatkih različnih študij okrog 10 odstotkov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami, od teh jih je okrog 2 odstotka s težjimi specifičnimi učnimi težavami oziroma primanjkljaji na posameznih področjih učenja (Magajna, 2002: 24).

Starši in učitelji so pogosto krivični do otrok s specifičnimi učnimi težavami. Menijo, da bi lahko otrok boljše izdeloval v šoli, ko bi le hotel. “Saj je videti bister in mu nekateri težji predmeti gredo dobro,” menijo. Ugotavljajo, da otrok ni neumen in sklepajo: “Če ima dobre ocene pri matematiki, bi imel lahko dobre ocene tudi pri slovenščini. Ne ljubi se mu potruditi pri branju in pisanju.” Toda poudariti je potrebno, da potrebujejo otroci s tem tipom težav posebne prilagoditve, od katerih sta najsodobnejša *individualizirani učni načrt* (IUN) in *individualizirani program* (IP) (Galeša, 2002: 83). Vključujeta prilagajanje ene, dveh ali vseh treh naslednjih komponent:

- ciljev (snovi, vsebin) glede na otrokove zmožnosti in posebne potrebe, pri enem ali pri več predmetih;
- organizacije in izvajanja glede na otrokove zmožnosti ter posebne potrebe (metode, tehnike, posebna oprema, pripomočki ...) pri enem ali več predmetih;
- ocenjevanja glede na razvitost in posebne potrebe otroka pri vseh učnih predmetih, kjer ima zadostno ali nezadostno oceno (prav tam, 84).

Ker današnja družina, šola ter družba pripisujejo ocenam visoko vrednost, šolska neuspešnost prinaša neugodne posledice, ki posegajo na različne ravni otrokovega življenja. Prvič, otrokova neuspešnost v šoli se prenaša v družino in vpliva na njegove odnose s starši. Zaradi neuspeha v šoli mnogi starši kaznujejo svoje otroke; kazni so različne, od očitkov, moralnega razvrednotenja, prepovedi igre in druženja, do telesnih kazni. Strah pred slabimi ocenami ali disciplinskimi prekrški pri takih otrocih je predvsem strah pred kaznijo, katere bodo deležni doma. V raziskavi ‘Mladina 98’ so strah pred neuspehom kot zelo obremenjujoč najpogosteje ocenili tisti osmošolci, ki s svojim ucnim uspehom niso zadovoljni zaradi pritiska staršev (73,7 odstotkov) in tisti, ki pričakujejo, da bodo zaradi doseženega uspeha imeli težave pri vpisu v srednjo šolo. Kljub temu, da sta omenjeni skupini predstavljali ‘le’ 18,5 odstotkov vseh anketiranih otrok, je podatek dovolj zgovoren (v Mencin Čeplak, 2000: 125).

Drugič, šola je prostor, kjer se (ne)uspeh vsakodnevno potrjuje z ocenami. Šola je izrazito tekmovalno naravnana in otrok, ki je za svoj neuspeh marsikdaj javno zmerjan, zasmehovan in kaznovan dobro ve, kje je njegovo mesto v tej tekmi. Izkušnja, ki je običajno seštevek številnih porazov in razočaranj lahko resno ogrozi njegovo samospoštovanje in postopoma prodre v vse vidike njegove samopodobe.

Otrok, ki ne izpolnjuje splošnega merila uspešnosti sam sebe doživlja kot nesposobnega, odrinjenega, manj vrednega ali celo v celoti slabega. Nezasodoljujoča predstava o sebi in svoji vrednosti je lahko temelj cele vrste različnih poskusov reševanja svojega samospoštovanja in neustreznega zagotavljanja svojega mesta med drugimi. Ti obrambni poskusi so med drugim odvisni tudi od otrokovih značajskih lastnosti. Hiperaktiven in impulziven otrok lahko začne neuspeh v šoli nadomeščati z 'uspehi' drugje. Čeprav bi imel morda možnost, da obilico energije in notranje napetosti sprosti v športnih aktivnostih, ki so bolj kot šolanje skladne z njegovo naravo, je mogoče (še posebno, če v svojem okolju za to nima pravih spodbud in možnosti), da se začne potrjevati na negativne načine. Vase zaprt in preobčutljiv otrok pa se ob šolskem neuspehu lahko še bolj umika vase in njegova notranja stiska se ob tem samo še pogloblja. Tako ena kot druga oblika odziva na neuspešnost v šoli se lahko sčasoma stopnjuje in moteče poseže v posameznikov nadaljnji osebnostni razvoj (po Tomori, 2002: 17).

Posledice šolskega neuspeha se kažejo tudi v nemotiviranosti za nadaljnje delo. Razumljivo je, da večina otrok, ki je že v nižjih razredih osnovne šole neuspešna, nima upanja, da bo v višjih razredih uspešna. Nasprotno, vrzeli v znanju so vse večje, neskladje med otrokovim znanjem in zahtevami šole narašča iz leta v leto, za večino je možen na lestvici uspeha le premik navzdol. Otrok tako vidi prihodnost kot brezupno. V njegovih očeh se ne splača vlagati v izgubljeno bitko za šolski uspeh. Mnogi otroci dobijo strah pred šolo, odpor do šole in se ji poskušajo na najrazličnejše načine izogniti, med drugim tudi z izostanki. Otrok pa se ne izogiba le šoli, temveč tudi učenju, kajti učenje je za njega povezano z neugodnimi izkušnjami – z ugotovitvijo, da se kljub sedenju pri knjigi ne more naučiti, s kričanjem staršev, ki mu skušajo dobronamerno pomagati pri učenju, pa z opomini učitelja, da zopet ni pravilno rešil naloge (po Mikuž Kos, 1991: 54).

Ob vseh naštetih tveganjih pa mladim, ki so neuspešni v šoli in zlasti tistim, ki zaradi neuspešnosti prezgodaj izstopijo iz procesa šolanja grozi, *da se jim bo obdobje mladosti namesto v fazo eksperimentiranja izteklo v fazo izgnanstva, nedoločenosti in včasih trajne izključenosti* (Galland v Čeplak, 2002: 19). Izstop iz šole je tako samo še ena od posledic dolgotrajnega in kompleksnega procesa, ki se zaključi z otrokovo prekinitvijo šolanja.

1.3.3 Učni neuspeh kot podlaga socialnemu izključevanju

V razpravah o učni (ne)uspešnosti se v zvezi z učenci, ki so učno neuspešni pogosto uporablja izraz *depriviligirani* (Čeplak, 2000: 136). Umestitvi med depriviligirane se

skoraj ne morejo izogniti otroci niže izobraženih staršev, otroci iz materialno šibkih družin, iz disfunkcionalnih družin, katere otrokom ne nudijo ustreznih spodbud, opore, pomoči in razumevanja, otroci s posebnimi potrebami ter otroci priseljencev. Skupna značilnost vseh omenjenih otrok je, da živijo v razmerah, ki jim znatno omejujejo možnosti za doseganje zadovoljivega učnega uspeha.

Vpliv izobrazbe staršev na otrokov učni uspeh se običajno pojasnjuje s tem, da imajo bolj izobraženi starši več možnosti in priložnosti za nudenje vzpodbud svojim otrokom, vključno s tistimi, ki so povezane z materialnimi izdatki. Toda izobraženost staršev neredko celo odločilneje vpliva na mnogo bolj subtilen, empiričnemu raziskovanju težje dostopen način: preko pričakovanj staršev samih ter pričakovanj učiteljev, ki dobro poznajo razmere v družini, iz katere otrok izhaja. To lahko zaznamuje učiteljev odnos do učenca in pogojuje na primer interpretacije učenčevih dosežkov. Pri tem je zelo pomembna tudi razlika v načinu izražanja starševske skrbi za otrokovo delo in počutje v šoli. Britanski raziskovalci so namreč ugotovili, da učitelji posvečajo bistveno več pozornosti otrokom, katerih starši pogosteje prihajajo v šolo in jasno izražajo skrb za otroka. Hkrati pa redkost obiskov, značilno za manj izobražene starše interpretirajo kot posledico nezanimanja staršev za svoje otroke. Zaradi močnih pritiskov prve skupine staršev, učitelji pogosto racionalizirajo svoje vedenje tako, da še bolj razlikujejo med otroki enih in drugih. Raziskovalci trdijo, da dejstvo, da manj izobraženi starši v povprečju redkeje obiščejo otrokovega učitelja ni izraz njihove brezbriznosti, temveč prej občutka nekompetentnosti. Zastavlja se vprašanje, ali bi učitelji, če bi sprejeli to interpretacijo, ravnali kaj drugače. Večina verjetno ne – še vedno je v pomanjkanju časa bolj racionalno več pozornosti namenjati tistim, ki to pozornost sami zahtevajo. Predpostavka o nekompetentnosti staršev lahko tako še zniža status učenca ali učenke, pravi M. Čeplak (2000: 137-138).

Podobno kot nizka izobrazba staršev, se tudi pripadnost drugim kulturam in manjšinskim etničnim skupinam obravnava kot rizičen dejavnik pri otrokovi (ne)uspešnosti. Britanske raziskave kažejo, da učitelji med tako imenovanimi prikrajšanimi ne pričakujejo le več učnih, ampak tudi več disciplinskih težav. To otroke iz omenjenih okolij večkratno stigmatizira in izzove odpor ali upor, kar pogosto izpolnjuje prikrite napovedi učiteljev oziroma okolja. Da tako imenovani prikriti učni načrt zapira možnosti otrok iz različnih depriviligiranih okolij, je s pomočjo raziskav portugalskih priseljencev na eni od šol v Torontu potrdil P. McLaren (McLaren, 1993: 77). Vrsta britanskih raziskovalcev pa je prav prikriti učni načrt upoštevala kot pomemben dejavnik razlik v šolskem uspehu (Blyth in Milner, 1996: 64-65).

Pričakovanja učiteljev do učencev seveda ne pojasnijo vseh razlik med učenci, vendar igrajo v tem razlikovanju pomembno vlogo, ker vplivajo na njihovo ravnanje in na njihov odnos do učencev. Vplivajo na to, koga, kako in koliko vzpodbujajo, na kaj so pozorni pri učencih, ki prihajajo iz različnih socialnih okolij, kako vrednotijo njihove dosežke (ne le z ocenami), čemu pripisujejo njihov (ne)uspeh, čigave glasove slišijo oziroma preslišijo ipd. Tudi začetni neuspeh pomembno oblikuje učiteljeva pričakovanja, ob tem pa tudi otrokove ambicije. Lahko je začetek zgodbe o tem, kako se

otrok nauči izgubljati – zlasti, če zaradi svojega neuspeha ni deležen spoštovanja (po Čeplak, 2002: 20).

Stigmatizacija, ki se dogaja tem otrokom izhaja iz tega, da se že vnaprej določa njihov (ne)uspeh. M. M. Čeplak, (2002: 19) opozarja, *da ugotovljena statistična zveza med šolskim uspehom in socialnoekonomskim statusom, družinskimi odnosi, nacionalnostjo še ne pomeni, da lahko na osnovi tega napovemo uspeh posameznika*. Vendar taki podatki pogosto izzovejo natanko to – če poznamo otrokov socialni izvor, te informacije neredko samodejno vplivajo na naša pričakovanja glede njegovega uspeha, na naš odnos do njega in njegovih staršev. To pa pomeni, da privilegirane še bolj privilegiramo, depriviligirane še bolj depriviligiramo. *Tako ima lahko fenomen samoizpolnjujoče se napovedi, ko se 'objekt' predsodka oziroma stereotipa začne dejansko vesti skladno s pričakovanji, res usodne posledice za otroke, ki izhajajo iz okolij, označenih kot depriviligirana* (prav tam, 19).

1.4 KONCEPTI POMOČI OTROKOM Z UČNIMI TEŽAVAMI

1.4.1 Šolsko svetovalno delo

Po F. Pedičku pojem šolsko svetovalno delo označuje določeno idejo oziroma gibanje za določeno strokovno delo v šoli (Pediček, 1972: 1). M. Resman (1999: 67) ugotavlja, da ob analizi te ideje oziroma gibanja ne moremo spregledati dejstva, da je v bistvu zasnovana na Rogersovi humanistični teoriji razvoja osebnosti, ki zagovarja stališče, da je v celotni skrbi za otrokov normalni telesni in psihični razvoj potrebno poskrbeti tudi za pogoje tega razvoja, da je otroku potrebno ustrezno organizirati šolsko fizično in socialno okolje, zato je potrebno tudi delo s kolektivom, drugimi delavci, vodstvom šole in starši.

Svetovalne pomoči otrokom oziroma učencem zato ni mogoče podrediti eni sami stroki, npr. pedagogiki ali psihologiji. Četudi je problem učenca omejen na posamezno področje ali drobno vprašanje, ga je potrebno osvetliti z vidika celostne osebnosti in življenja posameznika. Ker je človek kompleksna osebnost, se morajo tudi različni vidiki pomoči med seboj dopolnjevati, kar navsezadnje pomeni, da je potrebno k svetovalnemu delu pristopiti interdisciplinarno. S tem se tudi utemeljuje šolska svetovalna služba kot interdisciplinarna in naddisciplinarna znanost, ki se pri svojem delu naslanja na spoznanja pedagogike, psihologije, socialne znanosti, antropologije itd. ter na podlagi tega izpeljuje in izdeluje svojo 'znanost' (po Resman, 1999: 64).

Šolska svetovalna služba pomeni organizacijsko obliko pomoči, ki jo danes pri nas nudijo šolski psiholog, šolski pedagog, šolski socialni delavec, defektolog in v zadnjem času še socialni pedagog. Naloga vsakega posameznega svetovalca je, da glede na posebnosti ter vsakokratne potrebe šole in vseh udeleženih v njej, vsakokrat v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo izbere in jasno opredeli svoj posebni strokovni delež v delu svetovalne službe. Zaradi kompleksne narave vprašanj morajo biti posamezni deleži povezani v celoto, saj se le tako združuje in razširja različno strokovno znanje, na temelju katerega je potem mogoča učinkovita pomoč učencem, učiteljem in staršem pri reševanju vedno bolj razširjene problematike današnjega razvoja in vraščanja otroka v šolo in njeno delo.

Šolska svetovalna služba je tisto posebno mesto v šoli, s katerega se vzpostavlja svetovalni odnos z vsemi udeleženi v šoli. Njena temeljna naloga je, da se na podlagi svojega posebnega strokovnega znanja preko svetovalnega odnosa in na strokovno avtonomen način vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela v šoli. Preko svetovalnega odnosa si šolska svetovalna služba v projektih pomoči prizadeva vzpostavljati in vzdrževati pogoje, v okviru katerih je uspešno dogovarjanje in sodelovanje možno tudi nadaljevati. Zaradi tega je šolska svetovalna služba tisto posebno mesto pomoči in sodelovanja v šoli, kjer se vsakokrat mobilizirajo strokovne in človeške moči za pomoč in podporo učencem s ciljem, da se vsakokrat znova zagotovi optimalne pogoje za njihovo

napredovanje v razvoju in učenju. Kot posebno mesto dogovarjanja, sodelovanja, razvojnega dela, pobude in pomoči, svetovalna služba v šoli tako nagovarja otroke, njihove starše, učitelje in vodstvo šole ter po potrebi tudi strokovne sodelavce zunaj šole (Programske smernice 1999).

Svoje delo v šoli opravlja šolska svetovalna služba preko treh temeljnih, za šolsko svetovanje karakterističnih funkcij: svetovanja, posvetovanja in koordiniranja: *Svetovanje* (v ožjem pomenu besede) pomeni osrednjo dejavnost, najpogostejši in tudi najbolj neposreden način pomoči otrokom oziroma učencem. To je tista vrsta dejavnosti (pomoči), ki jo svetovalni delavec izpeljuje s posameznimi učenci, majhnimi skupinami, oddelki ali večjimi skupinami učencev. Sem sodi tudi vsa pomoč, ki je usmerjena v reševanje problemov in vprašanj, s katerimi se učenci neposredno obračajo na svetovalnega delavca, in zadevajo učenčevo šolsko delo (učenje) ter različne osebne in socialne probleme.

Posvetovanje je sodelovanje s 'tretjo stranko', s starši, učitelji, vodstvom šole in drugimi, ki jim je v ospredju skrb za otroke oziroma učence in imajo pri tem na njih vpliv. V tej funkciji se svetovalni delavec z njimi stalno posvetuje, jim pomaga v razmišljanju, reševanju problemov ter iskanju odgovorov na vprašanja, da bi bili uspešnejši pri delu s posamezniki ali skupinami učencev. Pomaga jim pri osvajanju znanj, posameznih veščin in sposobnosti, spoznavanju učencev, objektivnem ocenjevanju dela posameznih učencev, pri vodenju učnega procesa, sodelovanja s starši in drugimi itd. V pomoč je učiteljem pri dviganju samozavesti in samozaupanja ter optimističnega pogleda na vzgojno-izobraževalno delo.

Koordinacija je bolj proces, pri katerem svetovalec prevzema pobudo pri opravljanju in vodenju posameznih aktivnosti oziroma programov, vezanih na rast, razvoj, življenje in delo posameznikov ali skupin učencev. Koordinacija je funkcija, ki izpostavlja pomen svetovalnega delavca kot iniciatorja sprememb, in je izražena v zahtevi, da se mora zaradi normalnega razvoja učenca spreminjati (prilagajati) tudi socialno okolje tako, da mu bo bolj naklonjeno. Koordinacija vključuje tudi sodelovanje svetovalnega delavca v teamu in projektih, ki zadevajo izobraževalne programe učiteljev ali staršev. Koordinacija pa se ne omejuje le na programe in dejavnosti znotraj posameznih institucij, pač pa tudi na take, ki se pojavljajo med šolo in lokalnimi skupnostmi, v njih pa sodelujejo starši, strokovnjaki s posameznih področij, predstavniki odborov, organizacij, društev, ki v takih projektih sodelujejo (Resman, 1999: 70-71).

V Programskih smernicah (1999) 'Svetovalna služba v šoli' je zapisano, da se svetovalna služba vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj v šoli preko treh osnovnih, med seboj povezanih in pogosto prepletenih vrst dejavnosti svetovalne službe:

- dejavnosti pomoči,
- razvojnih in preventivnih dejavnosti ter
- dejavnosti načrtovanja in evalvacije.

Pomoč zajema vse tiste dejavnosti, naloge in projekte svetovalne službe, ki so odgovor na potrebo po pomoči kogarkoli od možnih udeležencev v izobraževalnem procesu (učencev, učiteljev, vodstva šole). Razvojne in preventivne dejavnosti svetovalne službe so del razvojnih nalog šole kot ustanove. Svetovalna služba se vključuje v razvojno-analitično delo v šoli, s pomočjo katerega se spremlja in ugotavlja obstoječe stanje. Sodeluje pri načrtovanju različnih sprememb in izboljšav v izobraževalnem procesu ter vodi ali koordinira različne razvojne, inovativne in preventivne projekte v šoli. Del razvojnih nalog so različne preventivne oblike dela, za katere je z vidika opredelitev svetovalne službe posebno pomembno, da niso usmerjene le neposredno na posameznika ali skupino, temveč se praviloma usmerjajo tudi na odstranjevanje ovir in vzpostavljanje ustreznih pogojev v šolskem prostoru (šolska kultura, vzgoja, klima, red, vodenje šole itd.).

Med temeljne dejavnosti svetovalne službe v šoli nujno sodita tudi načrtovanje in evalvacija, ki se prepletata tako z nudenjem pomoči kot z razvojnim in preventivnim delom. Dejavnosti načrtovanja in evalvacije so pomembne za operacionalizacijo, vrednotenje ter zagotavljanje celostnosti in kontinuiranosti prispevka svetovalne službe pri reševanju individualnih, skupinskih in drugih kompleksnih problemov šole. Prav zato predstavljajo te dejavnosti bistven pogoj za kvalitetno opravljeno delo in ustvarjalni razvoj tako same svetovalne službe kot šole v celoti (Programske smernice 1999).

Šolska svetovalna služba se mora integrirati s šolo in kolektivom. Za svetovalne delavce, ki se niso integrirali z delom in učitelji je značilen tradicionalen način sodelovanja, to je *iskanja in reševanja vprašanj in problemov otroka oziroma učenca samo v njem in z njim* (Resman, 1999: 69). Tak pristop je svetovalnim delavcem lahko tudi vsiljen, če učitelj misli, da je njegova naloga le skrb za učenčev učni uspeh, vse ostalo pa je naloga staršev in svetovalne službe. Z učitelji je treba razviti t.i. posvetovalni način sodelovanja, to pa pomeni, da skrb za učenčevo šolsko življenje in njegov celostni razvoj še vedno ostaja učitelju. Svetovalni delavec in učitelj skupaj analizirata učne in druge situacije, vzroke za nastale težave ter iščeta poti in načine kako učenču pomagati. Ob tem se odločita, kaj bo naredil pedagog, kaj drugi učitelji in kaj starši. Gre za stališče, da je ključna oseba pri vodenju otrok še vedno učitelj. Tak način svetovalne strategije je tudi pot za zблиževanje učiteljev in svetovalne službe (po Resman, 1996: 17).

1.4.1.1 Prispevek pedagogike

Pedagog kot strokovnjak bo v svetovalni službi lahko največ prispeval na naslednjih področjih:

- pri razvijanju in metodologiji, načrtovanju, spremljanju in evalvaciji dela institucije kot celote, oddelkov, programov, posebnih skupin, pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji vzgojno-izobraževalnega dela pri posameznih predmetih in dejavnostih, pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji dela posameznih strokovnih delavcev ali njihovih skupin (aktivov, timov, projektnih skupin);

- kot strokovnjak za metodologijo pedagoškega raziskovanja bo strokovnim delavcem v pomoč pri uvajanju pedagoških inovacij in reinovacij, pri izvajanju akcijskih raziskav na področju spreminjanja obstoječe prakse poučevanja in v procesih spodbujanja kakovostnega učenja; skupaj z drugimi strokovnimi delavci bo načrtoval in izvajal evalvacijo učinkov novosti, ki so posledica novih zakonskih, upravnih ali strokovnih rešitev;
- pedagog bo sodeloval in/ali koordiniral vzgojno-izobraževalno in svetovalno delo za učence s posebnimi potrebami, sodeloval pri načrtovanju prilagojenega izvajanja programov, spremljanju izvajanja in evalvaciji;
- še posebej bo spremljal učni uspeh učencev (splošne značilnosti, izrazite padce uspešnosti, izjemne rezultate) značilnosti njihovega vedenja (zadržanost, izjemne reakcije, značilnosti reagiranja na vzgojne ukrepe itd.); sodeloval bo pri razvijanju čimbolj kakovostnih programov za delo z učenci, ponavljalci, s preusmerjenimi iz drugih programov in šol, programov pomoči za učence, ki prihajajo iz tujine, ki so premeščeni zaradi kazni, pa tudi za učence z neizrazitim interesom za določen vzgojno-izobraževalni program (vpisane 'po sili razmer') ali za učence, ki se nameravajo izpisati iz določene šole, doma (potencialni osipniki);
- pri načrtovanju dela z nadarjenimi učenci ali pri delu z učenci z učnimi težavami bo še posebej primeren sogovornik pri načrtovanju ciljev in procesov zaradi uresničevanja temeljnih didaktičnih načel za posamezna področja vzgoje in izobraževanja učencev s posebnimi potrebami,
- analiziral bo uresničevanje načel in ciljev kurikularne preнове ter celovito in kritično presojal o kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela institucije, predvsem z vidika zagotavljanja spodbudnega učnega okolja za optimalni razvoj vsakega učenca;
- kot strokovnjak za pedagoško svetovanje bo z neposrednim svetovanjem v projektih pomoči (individualno ali v skupinah) ali z izvajanjem razvojno-preventivnih programov v skupinah učencev, skupaj z učenci identificiral njihove aktualne skrbi, znane probleme ali cilje na različnih področjih osebnostnega ali socialnega razvoja ter z aktivnimi oblikami dela (svetovalni pogovori, interakcijske delavnice, projektno delo, diskusijske skupine, okrogle mize, tabori itd.) spodbujal samostojnost in odgovornost učencev v izobraževanju ter pri odločanju o nadaljevanju izobraževanja, spremembi programov izobraževanja oz. nivojev ali o vključitvi v delo; nudil bo pomoč skupinam ali posameznikom, ki bodo v projektih pomoči pomagali sošolcem pri učenju, da bodo ti bolj kakovostno analizirali primanjkljaje v znanju, učnih metodah in tehnikah ter načrtovali svojo pomoč in dejavnosti učencev, ki jim bodo pomagali;
- pedagog bo pomagal učencem ali dijakom spoznati lastne učne stile, stile spoznavanja, lastne strategije učenja, metode in tehnike, pomagal bo iskati poti in načine za njihovo izboljševanje in usklajevanje s cilji predmetov ali področij ter z lastnimi potrebami in cilji (vaje učenja, učenje učenja kot OIV ali interesna dejavnost, priprave za nastope, izpite idr., obvladovanje časa, načrtovanje življenjskih ciljev);
- strokovno bo analiziral pojave vzgojno-izobraževalne neuspešnosti pri predmetih, področjih, v ustanovi kot celoti (učinkovitost vzgojnega režima, značilnosti

ocenjevanja posameznika ali učiteljev šole oziroma učiteljev določenega področja, osip, absentizem, pojav trpinčenja, zasvojenosti, samopodobo učencev, pojave nestrpnosti do drugačnih itd.) ter skupaj s strokovnimi delavci, starši in učenci načrtoval cilje in programe ter sodelavce za izvajanje posebnih programov za osebni in socialni razvoj ter v njih aktivno sodeloval (razvoj osebnosti – intelektualni, moralni, čustveni, socialni in celostni osebni razvoj, poklicna, spolna in zdravstvena vzgoja itd.).

Še posebej bo pedagog skrbel za to, da bo v skladu z mejami svoje strokovne in osebne kompetence omogočal, usmerjal, iskal in pomagal sodelavcem, učencem ter njihovim staršem, da bodo čimbolj svobodno odločali o svojem ravnanju, poiskali po potrebi pomoč zunanjih strokovnjakov in se ozaveščali o svojih pravicah in možnostih za udeležbo v svetovalnem procesu ali za pridobitev konzultacijske pomoči znotraj ali zunaj ustanove (Resman, 2000: 10-12).

1.4.1.2 Prispevek psihologije

Psiholog kot svetovalni delavec sodeluje pri vseh osnovnih dejavnostih svetovalne službe: pri pomoči (neposredna in posredna pomoč posamezniku in/ali skupini), razvojnih in preventivnih dejavnostih ter dejavnostih načrtovanja in evalvacije. Posebna pozornost je namenjena preventivnemu psihološkemu delu z vsemi udeleženci v vzgojno-izobraževalnem delu.

Psiholog opravlja s posameznimi skupinami udeležencev naslednje naloge: svetovalno delo z učenci, svetovalno in posvetovalno delo z učitelji, svetovalno delo s starši, svetovalno delo z vodstvom ter razvojno-analitično delo.

K svetovalnemu delu z učenci sodi:

1. delo z vsemi učenci:

- psihološka diagnostika in spremljanje spoznavnega, čustvenega in socialnega razvoja učencev ter okoljskih dejavnikov, ki vplivajo na otrokov razvoj;
- ugotavljanje samopodobe učencev in izvajanje specifičnih programov za oblikovanje realne pozitivne samopodobe;
- ugotavljanje socialnih odnosov, klime in kulture ter spodbujanje ustrezne sociodinamike v skupinah učencev;
- ugotavljanje obremenjenosti učencev in predlogi za ustrežnejše prilagajanje šolskih zahtev njihovim zmožnostim;
- ugotavljanje individualnih posebnosti učencev za potrebe individualizacije pouka;
- zbiranje podatkov o učencih za potrebe poklicnega svetovanja (ugotavljanje sposobnosti in interesov učencev);

- informiranje in usmerjanje učencev v ustrezne poklice in nadaljnje izobraževanje;
- spremljanje prilagajanja učencev ter njihovega napredka in težav v prvih letih šolanja.

2. delo z učenci z vzgojnimi in učnimi težavami:

- svetovanje učencem s psihosocialnimi težavami, ki resneje ogrožajo njihov razvoj in delovanje v psihosocialnem razvoju (razvojne in situacijske krize ipd.);
- ugotavljanje psiholoških vzrokov slabše učne uspešnosti in ovir v osebostnem razvoju učencev;
- ugotavljanje skladnosti učenčevih dosežkov z njihovimi zmožnostmi in ugotavljanje vzrokov;
- ugotavljanje in usmerjanje učencev, ki potrebujejo posebno diagnostično in terapevtsko obravnavo v specializirani ustanovi.

3. delo z učenci s posebnimi potrebami:

- ugotavljanje psiholoških značilnosti učencev s posebnimi potrebami in osebno svetovanje tem učencem.

V okvir svetovalnega in posvetovalnega dela z učitelji sodi:

- v okviru internega izobraževanja seznanjanje učiteljev z novejšimi spoznanji s področja pedagoške, razvojne in socialne psihologije (spoznavni, čustveni in socialni razvoj učencev, dejavniki razvoja, učenje, zakonitosti skupinske dinamike itd.);
- seznanjanje učiteljev z metodami in tehnikami spoznavanja in spremljanja razvoja učencev;
- seznanjanje učiteljev z možnimi napakami pri preverjanju in ocenjevanju znanja ter z ukrepi za izboljšanje merskih značilnosti ocen;
- svetovanje učitelju za ustrezno individualizacijo oziroma prilagajanje pouka in sodelovanje pri oblikovanju individualnih programov na osnovi psiholoških ugotovitev o individualnih posebnostih učencev;
- seznanjanje učiteljev s psihološkimi značilnostmi otrok s posebnimi potrebami ter svetovanje in pomoč učiteljem pri delu s temi učenci;
- seznanjanje učiteljev z obremenjenostjo posameznih učencev in svetovanje za ustrezno prilagajanje šolskih zahtev učencem;
- seznanjanje učiteljev z vzroki šolske neuspešnosti učencev in svetovanje učiteljem za ustrezno pomoč učencem;
- seznanjanje učiteljev s psiho-socialnimi težavami učencev in svetovanje učiteljem za ustrezno pomoč učencem;

- svetovanje in sodelovanje z učitelji pri oblikovanju realne pozitivne samopodobe učencev in socialnih odnosov v skupinah učencev;
- seznanjanje učiteljev s stresnimi situacijami pri učencih in svetovanje učiteljem, kako preprečiti/omiliti take situacije;
- informiranje učiteljev o pomoči učencem, usmerjeni v specializirane ustanove, in svetovanje učiteljem, kako upoštevati navodila institucij za delo pri pouku;
- svetovanje učiteljem pri delu s šolskimi novinci na osnovi psiholoških ugotovitev o njihovih razvojnih značilnostih;
- ugotavljanje stresnih dejavnikov pri učiteljih in svetovanje, kako se jim izogniti oz. se z njimi učinkovito spoprijemati.

Svetovalno delo s starši sestoji iz:

- seznanjanja staršev z razvojnimi značilnostmi učencev in njihovimi posebnostmi v razvoju;
- svetovanja staršem pri pomoči otrokom z razvojnimi in učno-vzgojnimi težavami;
- seznanjanje staršev s psihološkimi značilnostmi otrok s posebnimi potrebami ter svetovanje in pomoč staršem teh otrok;
- svetovanja staršem o primernosti poklica/nadaljnega izobraževanja za učence na osnovi psiholoških ugotovitev.

Nenazadnje je potrebno omeniti tudi svetovalno delo z vodstvom šole, h kateremu sodi svetovanje za ustrezno oblikovanje šolske klime in kulture na osnovi psiholoških ugotovitev.

Vse do sedaj navedene naloge psihologa sodijo med dejavnosti pomoči in razvojno preventivne dejavnosti. Pomembno področje dela šolskega psihologa pa je tudi njegovo razvojno-analitično delo, t.j. analiziranje individualnih programov in posebnih oblik dela z vidika učenčevega spoznavnega, čustvenega in socialnega razvoja.¹

1.4.1.3 Prispevek socialne pedagogike

Med defektologi in socialnimi pedagogi velja neformalen dogovor, da so defektologi kompetentni za obravnavanje otrok s posebnimi potrebami, in sicer gluhih in naglušnih, slepih in slabovidnih, gibalno oviranih, otrok z motnjami v duševnem razvoju in otrok z govornimi motnjami, medtem ko so socialni pedagogi kompetentni za obravnavanje otrok z motnjami vedenja in osebnosti. Ta kategorija obsega po nekaterih ocenah

¹ Univerza v Ljubljani. Oddelek za psihologijo. Katedra za pedagoško psihologijo. V: Šolsko svetovalno delo, št. 3, let. V, 2000.

približno 15 odstotkov otrok s posebnimi potrebami. Področje delovanja socialnih pedagogov so torej otroci z motnjami v vedenju in osebnosti.

V področje socialne pedagogike sodi kategorija otrok s težavami v socialni integraciji. Otroci s težavami v socialni integraciji so otroci, ki s svojim vedenjem ogrožajo sebe, svoje zdravje, osebnostno in socialno integriteto (internalizirane težave, kot so strah, preobčutljivost, zavrtost, žalost, depresija, samotarjenje, psihosomatske motnje), ter otroci, katerih vedenje je ogrožujoče za socialno okolje, ker je uperjeno proti uveljavljenim vzorcem vedenja, proti pravilom, vrednotam in vrednostim, tudi proti socialnim normam in zakonom (eksternalizirane težave, kot so nekontrolirano vedenje, hiperaktivnost, impulzivnost, upornost, napadi besa, trmoglavost, neposlušnost, agresivnost, delinkventnost).

Otrokova (mladostnikova) težava je lahko posledica okvare ali primanjkljaja (slepote, gluhoste, gibalne oviranosti, slabih telesnih, funkcionalnih, psihičnih ali socialnih možnosti in potencialov, dolgotrajnejše bolezni, zaradi katere je otrok zanemaril pouk ali izgubil stik s sošolci, zaradi težav v družini ali drugih socialnih obremenitev, zaradi težav pri enem ali pri več šolskih predmetih, zaradi konfliktov s sošolci, zaradi dejanskih ali domnevnih krivic, ki so se mu zgodile v šoli itd.). Težave v socialni integraciji so večinoma splet in posledica najrazličnejših dejavnikov, pri čemer imajo neugodne socialne interakcije in učna neuspešnost oziroma uspešnost pomembno vlogo kot sprožilni ali kot ponavljajoč dejavnik. V šoli nastopa vedenjska težavnost otrok, največkrat v kombinaciji z učno težavnostjo in socialno izključenostjo.

Težave v socialni integraciji niso rezervirane za posamezne otroke v šoli, pač pa se lahko znajde v težavah prav vsak otrok. Lahko da gre za začetne težave, težave ob prehodih (iz razredne na predmetno stopnjo, iz osnovne v srednjo šolo), težave, ki so posledica kriznih situacij v družini, aktualnih ali kroničnih bolezni, naključnih konfliktov z učitelji itd. Toda nedvomno so bolj ranljivi in prej zapadejo v težave fizično, funkcionalno ali socialno zaznamovani otroci, ki so bili v preteklosti ali pa so trenutno izpostavljeni rizičnim dejavnikom in težje zmorejo razreševati razvojne naloge. V vsakem primeru pa kaže vsakršno javljanje težav v socialni integraciji enako skrbno obravnavati, in sicer iz preventivnih razlogov, kajti dostikrat lahko navidezno nepomembna težava preraste v trajno, še posebej ob spremljajočih procesih kategoriziranja, stereotipiziranja in stigmatizacije.

Težave v socialni integraciji niso značilne le za določen odstotek populacije otrok in mladostnikov, pač pa so lahko aktualne (v določenem življenjskem obdobju, v obremenilnih življenjskih situacijah) za vsakega otroka oz. mladostnika. Kadar se pojavijo, jih je treba obravnavati kot kompleksen problem, ki ga je treba razumeti celostno in sistemsko – celostno, kot problem, ki se ne nanaša na posameznikovo emocionalno ali kognitivno sfero, pač pa na osebnost v celoti, sistemsko pa, da je treba otroka in njegovo težavo razumeti v socialnem kontekstu, v kontekstu vseh dejavnikov njegovega življenjskega okolja: razreda, šole, družine, družbe vrstnikov.

Vloga socialnega pedagoga pri obravnavanju otrok s težavami v socialni integraciji temelji na socialno pedagoški doktrini oziroma na načelih socialno pedagoškega dela. Socialni pedagog ni usmerjen k identifikaciji slabih, motečih, problematičnih, pač pa posveča pozornost otrokom, ki potrebujejo pomoč. Otrokova težava nastane praviloma v socialnem kontekstu – v družini, razredu, vrstniški skupini. Zato socialno pedagoške intervencije niso usmerjene v otroka s težavo, pač pa v otroka s težavo v socialnem kontekstu, ki težave ustvarja, utrjuje ali povečuje. Socialno pedagoška intervencija je npr. tudi vsak prispevek k izboljšanju socialne klime v razredu ali k ustvarjanju kulture odnosov v razredu ali v šoli, tudi odnosa do otrok s težavami v socialni integraciji.

Pri obravnavi otroka s težavami v socialni integraciji se je treba še posebej skrbno varovati ravnanj, ki bi bila lahko stigmatizirajoča ali ki bi prispevala k stereotipiziranju. Stigmatizirajoča je lahko med drugim tudi individualna obravnava otroka s težavo.

Socialno pedagoške intervencije niso usmerjene k terapiji in korekciji težave, pač pa k povečanju uspešnosti, socialne kompetentnosti, k boljši opremljenosti, k trdnosti in močem za obvladovanje razvojnih nalog in za premagovanje rizičnih dejavnikov. Socialni pedagogi so še posebej kompetentni kot vodje in kot animatorji kompenzacijskih in socialno integrativnih programov. Eni in drugi so strukturirani z upoštevanjem načel in temeljnih izhodišč socialno pedagoške doktrine (po Skalar, 2000: 42-44).

1.4.1.4 Prispevek defektologije

Defektolog kot svetovalni delavec sodeluje pri osnovnih dejavnostih svetovalne službe, najbolj učinkovit pa je pri tistih dejavnostih, ki so povezane z organizacijo življenja in dela otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v šoli, in sicer pri dejavnostih pomoči, razvojnih in preventivnih dejavnostih ter dejavnostih načrtovanja in evalvacije.

K dejavnostim pomoči spadajo naslednje naloge:

- obravnava učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami in svetovanje metod, pristopov in učnih pripomočkov, ki pripomorejo k uspešnejšemu učenju;
- svetovanje učiteljem tistih metod dela, učnih pripomočkov in strokovne literature, ki omogočajo učinkovitejše učenje otrok s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalnem procesu;
- sodelovanje pri izdelavi individualiziranih programov za učence s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami;
- svetovanje staršem učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami učinkovitih strategij organizacije in načrtovanja učenja, tehnik učenja, učnih pripomočkov itd.;

- organizacija in vodenje posvetovanja in izobraževanja povezanega s problematiko obravnave otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, za učitelje, starše in prostovoljce;
- koordinacija dela, izmenjava informacij itd. prostovoljcev in različnih strokovnjakov, ki obravnavajo učence s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami itd.

Pri razvojnih in preventivnih dejavnostih defektolog:

- analizira obstoječe stanje v šoli v zvezi z integracijo učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (npr. za katero populacijo učencev s posebnimi potrebami so na šoli zagotovljeni ustrezni materialni pogoji in strokovnjaki);
- pomaga pri načrtovanju sprememb in izboljšav v zvezi z integracijo učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami;
- sodeluje pri razvojnih projektih, povezanih z integracijo učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (npr. metode seznanjanja vrstnikov s potrebami vseh učencev in še posebno tistih, ki imajo diagnosticirane posebne potrebe, razvijanje pozitivnih stališč učencev do vrstnikov s posebnimi potrebami in prav tako pozitivnih stališč učiteljev ter drugih delavcev, kar je eden od pomembnejših elementov integracije) itd.

Defektolog v šolski svetovalni službi sodeluje tudi pri načrtovanju in evalvaciji izobraževanja učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v rednem vzgojno-izobraževalnem procesu in v različnih oblikah individualne in skupinske pomoči (po Kavkler in Tancig, 2000: 33).

1.4.1.5 Prispevek socialnega dela; koncept pomoči v socialnem delu

Učenec pogosto potrebuje znotraj šole ljudi, s katerimi in med katerimi se lahko začne učiti ravnati drugače. Praviloma jih ni v svetu otroka, zato jih je treba najti, motivirati in povezati (po Čačinovič-Vogrinič, 2000: 23). Pomembna naloga socialnega dela pri reševanju učnih težav otrok in mladostnikov je torej vzpostavljanje socialne mreže, ki v prvi vrsti otrokom – pa tudi vsem udeleženi v problemu – omogoči novo učenje in nove pozitivne izkušnje.

Ustvariti z vsemi udeleženi v problemu nov dogovor za pomoč otroku je zahtevno, visokokvalificirano delo. Zlasti sodelovanje s starši je pomembna naloga šole, za katero še ni izdelanih razvidnih konceptov. Šola potrebuje sodelovanje s strani staršev na dveh ravneh. Na prvi nagovarja starše za sodelovanje pri delu šole, ko potrebuje njihovo ustvarjalnost, njihovo povezanost v skupnost, včasih tudi njihovo materialno pomoč, vseskozi pa nenehno ustvarjalni pogovor na roditeljskih sestankih, govornih urah in v svetu staršev. Na drugi ravni šola potrebuje sodelovanje staršev tedaj, ko učenec potrebuje pomoč, to pomeni v vseh tistih situacijah, ko ne more uspešno delati, ko mu učitelj ne more več zagotoviti spodbudnega okolja, ko mu starši sami ne znajo več ali ne

morejo pomagati (po Čačinovič-Vogrinčič, 1999: 175). Zlasti na tej drugi ravni je svetovalno delo s starši in družinami pomembna naloga svetovalnih služb.

Na poljubno dolgem seznamu možnih socialnih problemov družin, ki onemogočajo učencu uspešno delo in vključenost v šolsko okolje so brezposelnost, revščina, vzgojna nemoč staršev, partnerske težave, problemi stikov med otroki in razvezanimi ali ločenimi starši, kronična bolezen v družini, slabe stanovanjske razmere, nasilje, alkoholizem, izključenost zaradi drugačnosti itd. V šoli tako srečamo učenca z mnogimi problemi, ki jih lahko uspešno rešimo če podpremo družino pri izboljšanju psihosocialnih pogojev življenja (Čačinovič-Vogrinčič, 1999: 182).

Jezik systemskega socialnega dela, ki ga uporablja P. Lussi dobro pokaže značilnosti socialnodelavskega delovnega odnosa in posebnosti socialnega dela z družino. Za razumevanje prispevka socialnega dela je pomembna njegova definicija socialnega problema, ki jo vedno določajo trije elementi: prvi element je *pomanjkanje* tistega, kar je razumno pričakovati, da človeku pripada. Drugi je *stiska*, obremenitev, ki jo povzroča pomanjkanje. Tretji element so *težave pri reševanju problemov* pomanjkanja in stiske (Lussi, 1991: 84-88). Socialnodelavska definicija problema tako nastaja na elementu težav pri iskanju rešitev za pomanjkanje in stisko. Socialno delo z družino se definira kot proces pomoči, ki pomeni odpravljanje družinskih težav, ne-znanja in nemoči pri iskanju rešitev in odkrivanju novih poti (Čačinovič-Vogrinčič, 1999: 183).

Cilji so jasni: omogočiti otroku oziroma mladostniku novo, boljšo možnost za življenje, delo in razvoj. Ravnanje po socialnoekološkem načelu kot ga postavlja Lussi (prav tam, 284-288), pomeni povezati v edinstveno nosilno mrežo zelo raznolike, za pomoč otroku z učnimi težavami pomembne ljudi: člane družine, učitelja, skupino sošolcev, prostovoljca, javno delavko idr. Stroka zagotavlja vzpostavljanje mreže, v socialnem delu se izdelata projekt, ki opredeli delež udeleženi v problemu pri projektu rešitve, varovalne in podporne mehanizme, predvidene roke itd. Pomoč, kot jo opredeljujemo v socialnem delu, vodi k odkrivanju novih virov in možnosti otroka, učinkovitemu sodelovanju in umeščanju otroka v okolje šole in doma.

Učenec, ki ima učne težave oziroma vsak učenec, ki potrebuje pomoč, nujno potrebuje edinstven projekt pomoči, ki je smiseln zanj, ker temelji na njegovi odločitvi in udeleženi. Nova naloga je spoštovanje otroka kot sogovornika. Da bi otrok ali mladostnik lahko dobil psihološko pravico do resničnosti, pravico, da ga slišijo, da ga vzamejo resno, pravico do vseh čustev, potrebuje odrasle, ki jo vzpostavijo in zagotavljajo (Čačinovič-Vogrinčič, 2000: 78).

Ob otroku so v problemu udeleženi še njegovi starši, razrednik, nekateri učitelji, socialni delavec/socialna delavka in ostali strokovnjaki iz šolske svetovalne službe. Pomembno je, da je projekt pomoči transparentno zastavljen, da so vsi udeleženi potrdili dogovor, da so dogovorjeni posamezni prispevki in zagotovljen čas za delo in sodelovanje. Projekt mora biti voden, zato potrebuje strokovnjaka, ki zna skrbeti za to,

da vsi v njem "preživijo". Učencu mora nedvomno biti v podporo tako, da je tudi zanj transparenten, dostopen in obvladljiv.

Projekta pomoči v socialnem delu ni mogoče začeti drugače kot z jasnim in izrečenim dogovorom o sodelovanju, ki šele omogoči vzpostavljanje delovnega odnosa. Dobro je, če se dogovora udeležijo vsi udeleženi v problemu na začetku dela, če ne, je treba skrbno opraviti dogovor z vsemi, ki se v projekt vključujejo. Dogovor je dogovor o vzpostavljanju delovnega odnosa in zahteva postanek, čas in prostor (Čačinovič-Vogrinič, 2001: 14).

Toda kako vzpostaviti delovni odnos, kako začeti, na kaj se lahko socialni delavec opre, da bi lahko zastavil osebno vodenje tako, da bi pripeljalo k ugodnim razpletom in dobrim rešitvam? W. Kempler in S. de Vries pravita: *osebno, konkretno, tukaj in zdaj* (v Čačinovič-Vogrinič, 2001: 16). Navodilo *tukaj in zdaj* zahteva od socialnega delavca, da se loti problema v sedanjosti. V sedanjosti in za sedanjost se definirajo problemi in iščejo rešitve, v sedanjosti je mogoče načrtovati prihodnost. *Konkretno* usmerja socialnega delavca v to, da govori o konkretnih situacijah, dogodkih in načrtih tako, da se lahko med pogovorom o njih vsi sporazumejo, da pojasnijo nepojasnjeno in odkrijejo nove priložnosti, ki so uresničljive. *Osebno* poudari udeleženo socialnega delavca in delavke v dialogu, razgovoru, sodelovanju. *Osebno* se kaže v zavzeti komunikaciji za iskanje rešitev, v udeleženi odzivu na dogajanje *tu in zdaj* in v skrbi za ohranjanje odprtih prostorov za pogovor.

De Vriesovo in Kemplerjevo vodilo *osebno, konkretno, tukaj in zdaj* je mogoče uporabiti kot oporo za učinkovito ravnanje v socialnem delu. Socialnemu delavcu omogoča samorefleksijo in predstavlja hkrati uporabno navodilo, ker nudi okvir za nadaljevanje dela oziroma za nadaljevanje razgovora. Pomembno je tudi, ker ga je mogoče podeliti s strankami in v razgovoru izdelati dogovor. To pa pomeni sodelovanje pri vzdrževanju ravnanja, ki je *osebno, konkretno in tukaj in zdaj*.

Tako voden delovni odnos se nadaljuje v *instrumentalno definicijo problema* (Lussi, 1991: 270-276). Lussi pravi, da je prva naloga, za katero je kvalificiran socialni delavec, da vzpostavi pogoje za pogovor, da bi lahko vsak udeleženi v problemu vstopil s svojim videnjem-definicijo problema, sam(a) pa doda svojo strokovno razlago in v prvem pogovoru začne proces formuliranja delovne definicije možnega, uresničljivega. Koncept pomoči temelji na paradigmatiki postavki, da morajo prav udeleženi v problemu participirati tudi pri oblikovanju rešitve. Naloga socialnega dela je najprej ta, da omogoči sodelovanje oziroma izkušnjo sodelovanja.

Pomoč in sodelovanje se začne s tistim, kar učenec ima, zna, zmore, tako, da se raziskujejo in ustvarjajo dobri izidi, ki omogočajo nove dobre izide. To ni samo po sebi umevno. Kot ni samo po sebi umevno, da se ustvari in vzdržuje socialni kontekst, ki bo učenca podprl: povezati starše, učitelje, sošolce (Čačinovič-Vogrinič, 2002: 78).

Sodelovanje v socialnem delu pomeni naslednje: *Socialni delavec brezpogojno spoštuje edinstvenost vsakega klienta in kontekst njegovega življenja. Priznava, da se on ali ona in klienti odzivajo na situacije na posebne načine, ki odražajo zgodovino osebnih izkušenj, bioloških danosti in skupnosti pomenov, podanih v jeziku njihovega vsakdanjega življenja. Socialni delavec spoštuje osebno rešitev klienta in vzdrževanje njegove resničnosti kot sredstvo za krepitev integritete in sveta, kot ga klient pozna. Rešitev bo rezultat v sodelovanju ustvarjenega razumevanja, vzajemnega sprejemanja pomenov in skupnega ustvarjanja alternativnih pomenov. Socialni delavec ne podpira krivičnih ali na predsodkih utemeljenih dejanj, ampak išče alternativne pomene, da bi olajšal negativne razmere* (Blundo, Green in Gallant, 1994: 131).

Učinkovita pomoč učencu z učnimi težavami je tako povezana s potrebo po projektu pomoči, ki je ob že uporabljenih konceptih *delovnega odnosa* in *osebnega vodenja* dopolnjen z dvema novima, postmodernima konceptoma. Prvi je koncept *perspektive moči* (strength perspective) D. Saleebeyja, drugi pa koncept *etike udeležnosti* L. Hoffman. Kot pravi G. Čačinovič-Vogrinič (2000: 14), slovenski prevod "strength perspective" ni najbolj posrečen, zato je dobro, da vedno znova jasno formuliramo, da gre za nujno pomoč za spreminjanje, za notranjo moč, ki omogoči preživetje – in ne moč nad drugimi.

Za Saleebeyja (1997: 3), *praksa, ki temelji na perspektivi moči pomeni, da bo vse kar kot socialni delavec delaš, utemeljeno s tem, da pomagaš odkriti, raziskati in izkoristiti klientovo moč in vire, ko mu pomagaš, da doseže svoje cilje in razbije okove oviranosti, nemoči in nesreč. Formula je preprosta, nadaljuje Salebeey (prav tam, 4): mobiliziraj klientovo moč (talente, sposobnosti, znanja, vire), z namenom, da podpreš njegova prizadevanja, da doseže svoje cilje in vizije. Stranke bodo imele tako kvalitetnejše življenje, tako, ki bo v skladu z njihovimi koncepti kvalitete. Čeprav je recept enostaven, mu sledi trdo delo, zaključuje omenjeni avtor (prav tam, 4).*

Koncept perspektive moči je nastal v socialnem delu in vnaša v procese pomoči postmoderne elemente: brezpogojno spoštovanje edinstvenosti učenca in konteksta njegovega življenja in spoštljivo ravnanje z njegovo resničnostjo. Tako zastavljen projekt pomoči, ki izhaja iz perspektive moči temelji na tem, da se odkrivajo in krepijo učenčevi viri moči, najprej tisto kar zna in zmora, da bi dobil dobre izkušnje za novo in drugačno učenje. Edinstven projekt pomoči za premagovanje učnih težav je svojevrsten projekt zbiranja dobrih izkušenj, posameznih uspehov, občutij lastne vrednosti in odgovornosti, ki zdaj stopajo ob bok izkušnjam manjvrednosti, nesposobnosti, nemoči in umikanja (po Čačinovič-Vogrinič, 2002: 106).

Prevedeno v vsakdanji jezik šole to pomeni, da se projekt pomoči začne pri učencu, da šteje najprej tisto, kar otrok lahko mobilizira za prvi korak k premagovanju učne težave. V Salebeeyjevem *leksikonu moči* (1997: 8-12) so načela, ki zagotovo sodijo v projekt pomoči za premagovanje učnih težav. *Opolnomočenje* (empowerment) zadolži socialnega delavca, da skrbno prouči in odkriva vire za uspešno učenje v učencu in v njegovem socialnem okolju, saj praviloma so in jih je praviloma mogoče razširiti in obnoviti. *Včlanjenost* (membership) opozarja na pomen pripadnosti socialnim mrežam,

potrebo po sprejetosti, spoštovanju in upoštevanosti v družini, razredu, skupini prijateljev itd. *Okrevanje* (healing) temelji na spoznanju, da smo ljudje – odrasli in otroci – sposobni premagati težave in neuspeh: učno neuspešen učenec si bo opomogel in bo okreval, če skupaj z njim zastavimo podporo okrevanju. *Dialog in sodelovanje* (dialogue and collaboration) iz perspektive moči služita ustvarjanju nove zgodbe po tem, ko vsi udeleženi v projektu pomoči dobijo nove izkušnje za razumevanje, sporazumevanje in jasne dogovore. Učenec z učnimi težavami potrebuje dialog v katerem odrasli govorimo z njim, govorimo z njim tako, da ga vidimo in slišimo in tako, da prispevamo k temu, da bi sam sebe in nas bolje razumel.

Ko postavljamo izhodišča za učinkovite projekte pomoči učencem, ki imajo učne težave, je v *leksikonu moči* zlasti pomembno zadnje načelo. Socialni delavec, ki dela iz perspektive moči se zavezuje, da se bo *odpovedal dvomu* (suspension of disbelief), kar pomeni, da se odpoveduje dvomu v kompetentnost učenca, dvomu v njegove besede, resnico, v to, da ve kaj misli in kaj čuti. Salebeey opozarja, da je “ne verjeti” stranki globoko zasidrano v kulturi poklicev, ki pomagajo ljudem, enako kot je globoko zasidrano prepričanje, da strokovnjaki, učitelji, starši, odrasli bolje vedo od učenca, kaj je zanj dobro. Odpovedati se dvomu strokovnjaka tudi obvezuje, da se odpove dvomu v okrevanje, dvomu, da je učne težave možno zmanjšati ali odpraviti (Salebeey, 1997: 11).

L. Hoffman jasno opozori da gre za to, da strokovnjak odstopi od moči, ki mu ne pripada: od moči, ki mu omogoča posedovanje resnic in rešitev. To pozicijo nadomesti subtilno skupno iskanje, raziskovanje in sointerpretiranje. Objektivnega opazovalca, socialnega delavca nadomesti sodelovanje, v katerem nihče nima zadnje besede in v katerem nihče ne potrebuje zadnje besede, temveč pogovor, ki se lahko nadaljuje. Strokovnjak zdaj mora zdržati negotovost iskanja in osebno udeležnost, ki ostaja osebna udeležnost strokovnjaka in hkrati soiskalca oz. sogovornika (Hoffman, 1994: 21-23).

V dialogu tako sodelujejo klienti (učenec, starši, učitelji), ki so kompetentni, da osmislijo svojo zgodbo in opišejo svojo resnico na eni – in svetovalca, socialni delavec, ki išče poti, da bi jih razumel, na drugi strani. Nova zgodba, ki je rezultat skupnih prizadevanj, že vsebuje rešitev. Za to rabi socialni delavec besede, rabi *znanje za ravnanje*, kot pravi I. Rosenfeld (v Čačinovič-Vogrinič, 2001: 23). Socialni delavec, ki ni brez besed, ker ima znanje za ravnanje, zna dvoje: 1. zna vzpostaviti in vzdrževati kontekst socialnodelavskega razgovora, ki ne dopušča prostega “lebdjenja” ali prepričevanja, dopovedovanja, groženj ipd; 2. v razgovoru zna podeliti znanje s klienti v procesu soustvarjanja interpretacij in tako omogočiti “prevajanje” v osebni ali lokalni jezik klientov in nazaj v jezik stroke za ustvarjanje nove zgodbe. Znanje za ravnanje pojasni, kako je mogoče in potrebno odpreti prostor za razgovor in novo zgodbo in hkrati v dialogu vzdrževati osebno vodenje v ubesedene rešitve (Čačinovič-Vogrinič, 2001: 29).

Vzpostaviti edinstven projekt pomoči z učencem z učnimi težavami je zahtevna in kompleksna naloga: treba je skleniti dogovor z vsemi – učitelji, starši, svetovalnimi delavci – vzpostaviti in vzdrževati svetovalni odnos in dogovoriti naloge; in treba je podpreti učenca, da se odloči za uspeh in zanj uresničljivo sodelovanje pri odkrivanju posebnosti učne težave in potrebne pomoči (G. Čačinovič-Vogrinčič, 2002: 80). Po M. Hillu (1999: 10) so pokazatelji učinkovitosti pomoči lahko sprememba ali izboljšanje v obliki novega učenja, spremenjeno vedenje, manj stresov, več samospoštovanja, več moči za obvladovanje življenja ipd.

Uspeh premagovanja učnih težav v projektu pomoči je povezan z odločitvijo učenca, da bo sodeloval, da bo premagal težave. Včasih za odločitev zadostuje dialog z odraslimi, ki otroku pokažejo skrb, zanimanje in spoštovanje. G. Čačinovič-Vogrinčič (2000) meni, da projekti pomoči niso neuspešni, ker učenci niso motivirani, temveč zato, ker odrasli ne pomagamo učencem, da najdejo svoj način izbire in odločitve. Ali z besedami B. Žorža: »Prav zanimivo je, kako odrasli hitro in nekritično pomešamo stvari med seboj in kar samodejno mislimo, da so šolske ocene, da je šolski uspeh vsem tem otrokom figo mar! Pa ni tako! Med vsemi otroci s katerimi sem se srečal skoraj nisem našel takega, ki si ne bi želel biti v šoli uspešen (Žorž, 1997: 42-43).«

1.5 KARIERA OTROKA Z UČNIMI TEŽAVAMI

1.5.1 Nastanek in razvoj kariere otroka z učnimi težavami

Dejavniki, ki vplivajo na otrokove učne težave so različni in so pogosto medsebojno precej prepleteni. Otrok je v šoli domnevno mnogokrat neuspešen zaradi nedelavnosti. Učitelji pravijo: "Če bi le več delal in se učil, ne bi imel težav. Len je in nič mu ni mar za učenje, zato ima nezadostne ocene." Nekateri učenci resnično niso motivirani za učenje, do šole čutijo odpor, imajo slabe delovne navade, šibko koncentracijo, nizko frustracijsko toleranco itn. V šolo prihajajo nepripravljeni, pri pouku ne sodelujejo in učitelji imajo z njimi v razredu težave. Vzroki za takšen odnos otroka do šole so različni: lahko so posledica neustrezne in neugodne družinske vzgoje, nesporazumov in konfliktov z učitelji ter otrokovih osebnostnih značilnosti (strahovi, obrambe, zamere), največkrat pa vsega naštetega skupaj. Številni otroci z učnim neuspehom postanejo brezbrizni do šole ravno zaradi svojega neuspeha v šoli, v katerega čedalje bolj tonejo. Ker doživljajo ponavljajoče se neuspehe, pogosto brez možnosti doživljanja uspeha, je njihova motivacija za šolsko delo čedalje manjša. Zaradi tega dosegajo nizke rezultate na testih znanja, so nezadostno ocenjeni, ponavljajo razred in nekateri niti ne dokončajo osnovne šole.

Vzrok za otrokov učni neuspeh so lahko tudi njegove intelektualne sposobnosti. Učitelj ničkolikokrat zaključi: "Jaz mu ne morem pomagati, če pa nič ne zna. Če bi vsaj malo pomislil ...". Obstaja možnost, da ima otrok nižje intelektualne sposobnosti, težje osvaja snov in ne zmore izpolnjevati zahtev šole. Toda veliko število otrok z učnimi težavami ima normalne intelektualne sposobnosti, na kar opozarja tudi epidemiološka raziskava obravnav 2.918 otrok, obravnavanih na Svetovalnem centru v letu 1990/91, od katerih jih je le 5% sodilo v skupino blažje duševne manjrazvitosti (Magajna, 1999: 181). V večini primerov gre za otroke, ki so v mnogočem enaki vrstnikom, toda zaradi svoje delne specifičnosti potrebujejo posebne prijeme, kajti cilji pri njih niso dosegljivi na način, ki je primeren za veliko večino njihovih vrstnikov (po Bečaj, 1990: 9). Po Bečaju (Bečaj, prav tam) je v vsaki populaciji približno 10 odstotkov takih otrok. Zaradi različnih razlogov potrebujejo ti otroci diferenciran proces poučevanja (Kavkler, 2004: 23), kar pomeni, da učitelj posebnim vzgojno-izobraževalnim potrebam posameznega učenca prilagodi učne cilje, metode ocenjevanja, načine preverjanja znanja itd. Diferenciacija pa ne vključuje le različnih strategij poučevanja, ampak tudi prepoznavanje in fleksibilno izrabo vseh priložnosti za uporabo učinkovitih poučevalnih strategij (Kavkler, prav tam). Če učitelj ne čuti odgovornosti za to, da otroku ustvari vse možnosti, da bo ta znal oz. če nima razumevanja za njegove posebnosti ali pa mu primanjkuje znanja o posebnih metodah poučevanja in ocenjevanja, lahko otroka zelo hitro uvrsti v krog nesposobnih.

Tudi družina pogosto prispeva svoj delež k otrokovi učni neuspešnosti v šoli. Težavam, s katerimi se srečujejo številne družine ni videti konca: od revščine, brezposelnosti, stanovanjskih stisk, konfliktov in razvez staršev, zasvojenosti, bolezni, vzgojne nemoči, nasilja in zanemarjanja otrok, razvajanja itd. Družine, ki se neuspešno spopadajo z

vsemi naštetimi težavami, težko nudijo otroku ustrezno pomoč in podporo pri učenju in šolskem delu. Negotovost, napetost, nezadovoljstvo, pomanjkanje perspektiv in strah pred prihodnostjo ne vplivajo neposredno le na psihično počutje staršev, temveč uravnavajo tudi družinsko ozračje, ki je za otroka obremenjujoče. Stresi, ki jih otrok doživlja v družini pomembno zaznamujejo njegovo življenje v šoli in rezultate, ki jih tam dosega. Mnogi otroci so v šoli zaradi neustreznih razmer doma nezbrani, prestrašeni, nasilni, depresivni, jecljajo ipd. Vse to pa seveda vpliva na njihov učni uspeh. M. Čeplak (2000: 136) uporablja za otroke, ki prihajajo iz takšnega družinskega okolja izraz depriviligirani, saj živijo v razmerah, ki jim znatno omejujejo možnosti za doseganje zadovoljivega učnega uspeha. Če imajo depriviligirani otroci slabe izkušnje tudi v šoli, ki je poleg družine najpomembnejši dejavnik otrokovega duševnega zdravja (Bečaj: 1999: 170) in lahko kot vzgojno-izobraževalna institucija na različne načine vpliva na otrokov (ne)uspeh v šoli, se situacija dokončno zaplete.

Najbolj navadna cilja, ki ju šola pri učencih poskuša doseči, sta učna uspešnost in vedenjska primernost. Ob ustreznem strokovnem delu omenjena cilja samodejno dosega velika večina otrok. Toda pri otrocih z vsemi zgoraj opisanimi težavami šola prepogosto naredi premalo, da bi jih podprla in jim omogočila, da bi bili bolj uspešni. Učiteljem pogosto primanjkuje znanja in občutljivosti za delo z učenci, ki tako ali drugače izstopajo iz povprečja in "niso po meri šole". Od njih pričakujejo enake rezultate kot od ostalih otrok in se ne vprašajo zakaj so ti otroci neuspešni in kako bi jim lahko pomagali, da bi izboljšali svoj učni uspeh.

Zaradi številnih dejavnikov in okoliščin, ki sprožajo in pogojujejo učno neuspešnost, ne moremo trditi, da so otrokove nezadostne ocene posledica zgolj njegove nedelavnosti in pomanjkanja motivacije, neurejenih in stresnih družinskih okoliščin ali nerazumevanja in konfliktov z učiteljem v razredu. Situacija je praviloma bolj kompleksna, kar pomeni, da je otrokov učni neuspeh posledica hkratnega in dopolnjujočega delovanja vseh omenjenih dejavnikov, končni rezultat pa je od otroka do otroka različen. V razredu ob istem učitelju, istem pedagoškem in vzgojnem pristopu in isti snovi, lahko nek otrok dosega dobre učne rezultate, drug pa ima nenehne težave. Tudi otrok, ki prihaja iz družinsko neurejenega in obremenjujočega okolja, v šoli lahko nima večjih težav, spet nekemu drugemu pa šolsko delo in učenje povzročata stiske kljub temu, da v družini ne doživlja večjih in ponavljajočih stresov. Te razlike je možno pojasniti tudi s tem, da imajo nekateri otroci posebno psihično odpornost in sposobnost obvladovanja kroničnih stresov (Mikuž Kos, 1999: 33), oz. so nadpovprečno inteligentni ali posebno pridni.

Otrok, ki nima takšnih individualnih lastnosti in živi v obremenjujočem družinskem okolju, kateremu se pridružijo še negativne izkušnje v šoli, pa se znajde v situaciji, ko se različni dejavniki in okoliščine, ki sprožajo učno neuspešnost dopolnjujejo in ustvarjajo začarane kroge. Poglejmo naslednji primer: otrok je zaradi nenehnih konfliktov med staršema že dlje časa nezbran pri pouku, učiteljičine razlage ne posluša in pogosto zamaknjeno strmi skozi okno. Njegovo znanje in razumevanje snovi je zaradi tega iz ure v uro pomanjkljivejše. Kontrolno nalogo piše nezadostno in učiteljica mu ob vrnitvi le-te poskuša pojasniti, da mora pri pouku sodelovati, doma pa da se mora več učiti. Pove mu, da ga bo v kratkem vprašala in tako ustno preverila njegovo znanje.

To naj bi bila tudi možnost zanj, da slabo oceno popravi. Otrok zaradi stresov, ki jih doživlja v družini, nima motivacije za učenje. V zvezku mu manjka precej snovi, ki je povrh tega tudi ne razume. Zaradi vsega naštetega se težko loti učenja, vendar se le poskuša nekaj naučiti. Učiteljica ga čez teden dni res pokliče pred tablo in mu zastavi eno od lažjih vprašanj, z namenom, da bi mu pomagala in bi ga opogumila, saj opazi, da je učenec zmeden in negotov. Toda na zastavljeno vprašanje učenec odgovori nejasno. Učiteljica mu, nekoliko nepotrpežljivo, ker učenec kljub napovedi, da bo vprašan in lahkemu vprašanju, spet ne zna, zastavi naslednje vprašanje, na katerega ne dobi nič boljšega odgovora. Začne jo minevati potrpljenje. V njej se prebuja jeza, ki ji je znana iz trenutkov, ko je učenec ne posluša in strmi skozi okno. Sama pri sebi si misli, da itak ni čudno, da učenec ne zna. Saj ne sodeluje, se ne uči ... "Jaz pa se trudim, dajem mu možnosti ... Le zakaj", se ogorčeno sprašuje. Postavi mu še tretje vprašanje in ker rezultat ni nič boljši, pošlje učenca po hitrem postopku z novo nezadostno v klop. Zaradi novega neuspeha otrokova volja do učenja popolnoma upade. Domače naloge popolnoma zanemari, med poukom čisto preneha sodelovati in začne s klepetanjem motiti delo v razredu. Ker kljub nenehnim učiteljičinim opozorilom ne da miru, ga ta za kazen pokliče pred tablo in ker ne zna, mu v redovalnico vpiše novo nezadostno oceno. Otrok, besen nanjo, zaključi, da je "ta stara" pristranska, da ga ne mara, da mu želi slabo ipd.

Zaradi serije otrokovih nezadostnih ocen pokliče razredničarka otrokova starša. Očetu, ki dvigne telefon, poskuša pojasniti, da je njegov sin zadnje čase odsoten v šoli, da klepetata in moti delo v razredu ipd. Oče pove, da je doma vse v redu. Po njegovem mnenju je nekaj narobe v šoli. Telefonski razgovor se konča brez dogovora o tem, kaj bi lahko za otroka skupaj naredili. Ker otrok še naprej dobiva slabe ocene, primer prevzame šolska svetovalna služba. Svetovalna delavka večkrat kliče starša v šolo, preden res prideta. Ko se le srečajo, jima pove, kako vidi otroka, kaj si misli o njem in njegovih težavah. Staršema svetuje, da se morata bolj potruditi ter otroku doma pomagati in ga vzpodbujati. Starša, obremenjena zaradi svojih partnerskih težav, besede svetovalne delavke razumeta kot očitek – očitek njenemu vzgojnemu delu. Dovolj težav imata že drug z drugim, zdaj pa še to, da nista dobra starša. Stike s šolo popolnoma prekineta. V šoli poskušajo nato otroku sami pomagati in mu organizirajo dodatni pouk. Toda ocene se ne spremenijo, nasprotno, otrok popusti tudi pri ostalih predmetih. Vse bolj se izogiba učenju in doma čedalje več časa preživi pred računalnikom in televizijo. Tako začasno pozabi na tesnobo in neprijetna občutja, ki ga popolnoma prevzamejo, ko se spomni šole, učenja, učiteljev ... Do pomoči v šoli je ravnodušen in šolska svetovalna služba ostane brez idej, kako bi mu še pomagali. Svetovalne delavke menijo, da so storile vse, kar je bilo moč storiti. Odgovornost za neuspeh pripišejo otroku, ker se ne uči, ne dela domačih nalog, ne sodeluje pri pouku, ne obiskuje dopolnilnega pouka, predvsem pa njegovim staršem, ki otroka zanemarjajo.

Opisani primer je samo eden izmed možnih primerov tega, kako se različni dejavniki, ki vplivajo na nastanek in razvoj učne neuspešnosti, dopolnjujejo. Iz primera je razvidno otrokovo postopno drsenje v neuspeh, ki postane otrokov stalni spremljevalec. Neuspeh postane otrokova kariera in običajno je ta kariera zgodovina številnih neprijetnih izkušenj. Ker jo nenehno vzdržujejo stališča in prepričanja otroka samega, ki je vse bolj prepričan, da je len, nesposoben, neumen, da ga učiteljica ne mara ipd., učiteljice, ki prav tako meni, da je otrok len in da če bi se le hotel potruditi bi lahko znal, in pa

otrokovih staršev, je ni enostavno prekiniti ali spremeniti, saj jo vsak nov otrokov neuspeh le še bolj utrjuje. Vse tri strani imajo svoj pogled na situacijo in pogosto prelagajo krivdo druga na drugo: učitelji na otroka in starše, otrok na učitelje, starši na učitelje in otroka itd.

Zaradi opisane kompleksnosti situacije je otroku z učnimi težavami potrebna učinkovita pomoč. Naloga šolske svetovalne službe je vzpostavitev projekta pomoči, utemeljenega na sodelovanju učenca, učitelja, svetovalne službe in staršev. Potrebno je raziskati in pojasniti vzroke za otrokove učne težave – najprej znotraj šole in poiskati učinkovite rešitve. To pomeni, da je potrebno raziskati in pojasniti odnos učenec-učitelj, ki je zelo pomemben za uspešnost učnega procesa (Bečaj, 1997: 8) oz., v našem primeru, projekta pomoči. V projekt pomoči poskuša šolska svetovalna služba vključiti tudi otrokova starša, morda prostovoljca/ko, mladinski center itd. S tem, ko se svetovalna služba vključi v reševanje otrokovih učnih težav, postane nedvomno soustvarjalka otrokove kariere. Poleg otroka, učiteljev in otrokovih staršev kariero pomembno zaznamuje in jo pri tem, ko poskuša otroku pomagati spreminja, ohranja ali pa jo morda celo pogloblja.

1.5.2 Osip v Sloveniji

Osip je eno ključnih vprašanj socialne ranljivosti oz. socialne izključenosti mladih. V EU (v Ule idr., 2003: 39) so osipniki obravnavani kot tisti, ki ne nadaljujejo izobraževanja po osnovni šoli in ki se ne vpišejo niti v poklicno usposabljanje, pa tudi tisti, ki prenehajo obiskovati srednjo šolo med ali na koncu prvega leta ali pa ne zaključijo srednje šole oz. poklicnega usposabljanja. V Sloveniji so raziskovalke iz Centra za socialno psihologijo na FDV-ju (Ule idr., 2003: 62) osipnike opredelile nekoliko drugače: osipniki iz osnovne šole so tisti otroci in mladostniki, ki zaradi ponavljanj osemletno oz. devetletno šolsko obveznost izpolnijo že v nižjih razredih in ne zaključijo osnovnošolske izobrazbe, in pa tisti, ki osnovno šolo sicer končajo, vendar šolanja na srednješolski ravni ne nadaljujejo. Po njihovih ugotovitvah je bilo v Sloveniji v zadnjih 10 letih takih vsako leto od dva do tri tisoč ali okoli desetina populacije, ki je zapustila osnovno šolo. Borut Kožuh (Kožuh, 1999: 198) navaja podobno število in pravi, da slovensko šolstvo z bremenom neuspeha pospremi iz šolskih klopi vsako leto cca. 2.000 otrok, kar pomeni približno 7% celotne populacije otrok.

V primerjavi z zgoraj navedenimi podatki, Statistični urad Republike Slovenije navaja precej nižje številke. Osip v šolskem letu 1997/98 je po tem viru "le" 1,7% ali 3304 otrok. Podatkov o osipu v šolskem letu 1998/99 omenjeni vir ne navaja, navaja pa osip v šolskem letu 1999/00, ki je bil 1,5% in osip v letu 2000/01, ko razreda ni izdelalo 1,3% učencev. Razlika je precejšnja, saj je po podatkih Statističnega urada RS osip manjši kar za 3 do 5 krat.

Tabela 1: Statistični prikaz učne neuspešnosti v slovenskih osnovnih šolah v šolskih letih 1997/98, 1999/00 in 2000/01 (povzeto po Statističnem uradu RS)

1997/1998	Razredi	učenci skupaj	niso izdelali razreda	odstotek učencev, ki niso izdelali razreda
	Skupaj	194883	3304	1,7
	1.	22241	376	1,7
	2.	22773	222	1
	3.	24402	201	0,8
	4.	25036	223	0,9
	5.	24959	581	2,4
	6.	25470	724	2,9
	7.	25478	899	3,5
8.	24524	78	0,3	
1999/2000	Razredi	učenci skupaj	niso izdelali razreda	odstotek učencev, ki niso izdelali razreda
	Skupaj	185034	2738	1,5
	1.	19875	338	1,7
	1. raz. 9-let. OŠ	1480	5	0,3
	2.	21033	163	0,8
	3.	21900	137	0,7
	4.	22709	155	0,7
	5.	24653	460	1,9
	6.	24342	573	2,4
	7.	24521	880	3,6
	7. raz. 9-let. OŠ	891	11	1,2
8.	23630	61	0,3	
2000/2001	Razredi	učenci skupaj	niso izdelali razreda	odstotek učencev, ki niso izdelali razreda
	Skupaj	180874	2368	1,3
	1.	21368	247	1,2
	2.	21169	153	0,7
	3.	20900	120	0,6
	4.	21817	125	0,6
	5.	22887	394	1,7
	6.	23489	537	2,3
	7.	25166	721	2,9
	8.	24078	71	0,3
9.	/	/	/	

Tveganje za osip se začne razvijati že zgodaj v učenčevem življenju in je običajno rezultat kritične napetosti med osebnimi problemi in pogoji, ki so povezani z družino ali socialnim okoljem učenca in šolskimi zahtevami. Mlade osipnike zaznamujejo pretežno nizek socialno-ekonomski status družin, iz katerih izhajajo, slabša izobrazbena struktura staršev, manjše spodbude s strani staršev, slabši odnosi v družini, zaznan pa je tudi slabši odnos učiteljev do njih kot do bolj uspešnih učencev. K splošnim šolskim pogojem, ki prispevajo k osipu, sodi delovanje šolskega sistema (kako uniformira različne potrebe učencev, kakšno znanje preferira, kakšni so načini ocenjevanja), strukture programov (vsebine predmetov, medsebojna povezanost predmetov) in organizacija izvajanja izobraževanja (povezanost šolskega izobraževanja in praktičnega usposabljanja). Kljub temu, da družinski in šolski dejavniki pomembno zaznamujejo osip, vplivajo na konkretno odločitev o tem, ali nadaljevati šolo ali jo pustiti, učenčeve individualne značilnosti, kot so motivacija, učne sposobnosti, stališča do šole ipd. (po Ule idr., 2003: 47-55).

Posledice osipa so drage tako za posameznika kot za družbo in jih lahko razvrstimo v več skupin: individualne, socialne, zdravstvene, izobrazbene, ekonomske. Obdobje mladostništva je zaradi tveganja pri oblikovanju identitete in tveganj v zvezi s pridobitvijo socialnega statusa rizično življenjsko obdobje. Mladostniki se v tem obdobju ukvarjajo s številnimi vprašanji in dilemami, ki jih morajo razrešiti. Mladi, ki izstopijo iz rednega šolskega sistema, imajo ob vsem tem še dodatne težave. Mnogi med njimi imajo številne čustvene motnje (obupanost, tesnoba, razdražljivost), na katere se pogosto navežejo številne vedenjske težave (delinkvenca, neustrezno samopotrjevanje, zloraba alkohola in drugih psihoaktivnih snovi, neprilagojeno in samopoškodovalno vedenje).

2. METODOLOGIJA

2.1 OPREDELITEV PROBLEMA

Problem, ki sem si ga zastavil v empiričnem delu magistrske naloge, je bil raziskati kariero otroka z učnimi težavami. Zanimalo me je kako se vzpostavi otrokova kariera: kdaj se začnejo učne težave, komu pripisujejo otroci odgovornost za svoj neuspeh v šoli, kaj poskušajo narediti za zmanjšanje oziroma odpravo svojih učnih težav, kdo jim pri tem pomaga ter kakšno pomoč jim nudi šolska svetovalna služba. Ker praviloma malo vemo o tem kaj menijo otroci o svojih učnih težavah in nimamo veliko podatkov o tem ali so in koliko so udeleženi pri soustvarjanju oblik pomoči, je pogled na situacijo z njihove perspektive temeljnega pomena pri razumevanju učne neuspešnosti ter pri organizaciji učinkovite pomoči. Poleg tega pa me je zanimalo tudi kako pomaga otrokom z učnimi težavami šolska svetovalna služba in kakšne rezultate dosega pri svojem delu.

2.2 DELOVNE HIPOTEZE

Izhodišče za raziskovalni del naloge so intervjuji z osnovnošolskimi otroci o njihovih učnih težavah, skupaj z intervjuji šolskih svetovalnih delavk, ki sta učne težave omenjenih otrok reševali v okviru šolske svetovalne službe. Na podlagi zbranega empiričnega gradiva sem v nalogi preveril naslednje hipoteze:

- 1. Da na nastanek in razvoj kariere otroka z učnimi težavami vplivajo različni dejavniki, izhajajoči iz družine, šole in otroka.*
- 2. Da kompleksnost situacije, v kateri se znajde otrok z učnimi težavami, pogojuje način in količino pomoči.*
- 3. Da je pomoč šolske svetovalne službe učinkovita takrat, ko šolski svetovalni delavci razumejo, da je otrokova učna neuspešnost kompleksen pojav, odvisen od mnogih dejavnikov in okoliščin, ki jih je potrebno upoštevati opri oblikovanju pomoči.*
- 4. Da je učinkovita pomoč otroku z učnimi težavami aktivni proces, ki zahteva nenehno dogovarjanje in sodelovanje vseh udeležениh v projektu pomoči.*
- 5. Da ima otrok premajhen delež pri soustvarjanju procesa pomoči.*

2.3 METODOLOŠKI PRISTOP ZA PREVERJANJE HIPOTEZ

Raziskava, ki sem jo izvedel, je kvalitativna. Kvalitativni pristop sem izbral zaradi tega, ker sem s pomočjo zgodb, ki so mi jih povedali otroci, želel slišati njihovo interpretacijo učnih težav, ki so jih imeli oziroma jih še imajo in njihove izkušnje glede sodelovanja s šolsko svetovalno službo. Tako sem lahko zbral podatke, ki so pomembni s perspektive otrok. S pomočjo intervjujev šolskih svetovalnih delavk sem pridobil podatke o tem, kako sta učne težave posameznega otroka interpretirali oz. interpretirata šolski svetovalni delavki in kako sta jim pri tem pomagali oz. kako jim še vedno pomagata.

Zgodbe, ki sem jih dobil, sem razdelil v štiri pomenske sklope, ki se nanašajo na zgodovino in vzroke za nastanek otrokovih učnih težav, na definicijo problema, na vrsto pomoči, katere je bil, ali je še, otrok deležen in na rezultate pomoči. Vsak od teh sklopov pojasnjuje določen del otrokove kariere in je pomemben za preverjanje hipotez.

2.4 ZBIRANJE PODATKOV IN POPULACIJA

Raziskavo sem opravil na osnovni šoli Vižmarje-Brod, v septembru in oktobru 2002. Podatke sem zbral s pomočjo odprtih poglobljenih intervjujev z otroci in šolskima svetovalnima delavkama. Intervjuje sem najprej posnel na diktafon, nato pa sem jih prepisal na papir in jih uredil. Intervjuji z otroci so trajali približno pol ure, z vsakim otrokom pa sem se pogovarjal večkrat. Intervjuji s svetovalnima delavkama so za vsakega otroka posebej trajali okoli 45 minut.

V raziskavi sta zajeti dve različni populaciji. Prvo sestavlja pet osnovnošolskih otrok predmetne stopnje, ki so v osnovni v šoli imeli ali še imajo učne težave, drugo pa svetovalni delavki iz šolske svetovalne službe, ki sta tem otrokom pomagali oz. jim še vedno pomagata pri reševanju njihovih učnih težav.

2.5 OBDELAVA PODATKOV

Najprej sem se lotil obdelave intervjujev z otroci. Ko sem jih uredil in zapisal v transkribirani obliki, sem jih razčlenil na miselno povezane teme, ki se nanašajo na zgodovino in vzroke za nastanek učnih težav, na definicijo problema, na vrsto pomoči katere je bil oz. je še vedno deležen otrok in na rezultate pomoči. V besedilu sem nato označil izbrane dele besedila, ki pojasnjujejo kariero posameznega otroka. Označene besede, skupine besed ali stavke sem izpisal v alinejah in jih razvrstil po zgoraj navedenih temah, ki se nanašajo na zgodovino in vzroke za nastanek učnih težav, na definicijo problema, na vrsto pomoči katere je bil ali je še vedno deležen otrok in na rezultate pomoči. Nato sem na koncu vsake od navedenih tem na osnovi obdelanih podatkov zapisal poskusno teorijo. Na enak način sem zapisal in obdelal tudi intervjuje s šolskima svetovalnima delavkama.

V drugem delu sem podatke, ki sem jih pridobil v intervjujih z otroci in šolskima svetovalnima delavkama, združil. Sestavil sem pet zgodb, ki opisujejo situacijo za vsakega otroka posebej. Na koncu vsake od teh zgodb sem oblikoval poskusno teorijo o delu šolske svetovalne službe.

3. REZULTATI

3.1 TRANSKRIBIRANI ZAPISI INTERVJUJEV Z UČENCI IN RAZČLENITEV NA TEME

JAKOB, osmi razred²

ZGODOVINA IN VZROKI ZA NASTANEK TEŽAV

»Moje učne težave so se začele v petem razredu. V četrtem razredu sem bil navajen drugače delati. Dobil sem tudi nove učitelje, ki so več pričakovali. Ker se nisem učil vsak dan in ker se nisem učil zbrano, se mi je nabralo preveč snovi. Naučiti sem se moral npr. deset listov snovi, imel pa sem samo nekaj dni časa na razpolago. Vedno mi je zmanjkalo časa. Te težave so se pojavile najprej pri slovenščini in matematiki, nato pri angleščini, ob koncu petega razreda pa sem imel nezadostne ocene pri vseh predmetih. Zaradi tega sem ponavljal peti razred.«

DEFINICIJA PROBLEMA

»V četrtem razredu sem bil navajen drugače delati. Dobil sem tudi nove učitelje, ki so več pričakovali. Ker se nisem učil vsak dan in ker se nisem učil zbrano, se mi je nabralo preveč snovi. Naučiti sem se moral npr. deset listov snovi, imel pa sem samo nekaj dni časa na razpolago. Zaradi tega sem ponavljal peti razred.«

KDO IN KAKO MU JE POMAGAL?

»Mama mi je ves čas pomagala, ker je želela, da bi imel dobre ocene. Skupaj sva se učila in nekaj časa je njena pomoč zadostovala. Ob koncu petega razreda, ko je bilo že jasno, da bom ponavljal, me je svetovalka poslala na Gotsko, na Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. Tam sem pri eni od svetovalk izpolnjeval vprašalnik, v katerem sem odgovarjal na vprašanja, ki so bila povezana z vsemi predmeti. Zatem sem bil še pri drugi svetovalki, ki mi je govorila kako naj se učim. Dala mi je še tablete za koncentracijo, da bi bolj skoncentriran medtem, ko se učim. Na Gotsko sem hodil tudi v naslednjem letu, ko sem ponavljal peti razred. Tam sem se učil, doma pa mi je nenehno pomagala mama.«

REZULTATI POMOČI

»Začel sem se boljše učiti. Po ponavljanju petega razreda nisem imel več tako velikih težav. Imel sem inštrukcije za angleščino, ki jih imam še sedaj.«

² Zaradi varstva osebnih podatkov so imena otrok spremenjena.

ZGODOVINA IN VZROKI ZA NASTANEK TEŽAV

»Moje učne težave so se začele v petem razredu. Preveč sem bil len. Ni se mi ljubilo v šolo hoditi, nalog nisem delal, premalo sem se učil, rezultat tega pa so bile slabe ocene, zmeraj slabše. V prvem semestru sem dobival nezadostne ocene eno za drugo. Mislil sem, da jih bom vse "pošlihtal" v drugem in tretjem semestru. Nenehno sem si govoril: "Saj imaš še cajt, saj je vseeno, boš že popravil." Potem pa nisem nobene. Med poukom mi je bilo velikokrat dolgočasno in sem klepetal. Pri matematiki me niso zanimali oklepaji, pa tudi nič nisem razumel snovi. Popoldne sem s prijatelji preveč hodil ven, preveč sem se zabaval. Počutil sem se starejšega, ker sem prišel na višjo stopnjo. Mislim, da sem razred ponavljal tudi zaradi novih tovarišic. Tudi selili smo se stalno iz učilnice v učilnico.«

DEFINICIJA PROBLEMA

»Preveč sem bil len. Ni se mi ljubilo v šolo hoditi, nalog nisem delal, premalo sem se učil, rezultat tega pa so bile slabe ocene, zmeraj slabše. V prvem semestru sem dobival nezadostne ocene eno za drugo. Mislil sem, da jih bom vse "pošlihtal" v drugem in tretjem semestru. Nenehno sem si govoril: "Saj imaš še cajt, saj je vseeno, boš že popravil." Potem pa nisem nobene. Med poukom mi je bilo velikokrat dolgočasno in sem klepetal. Pri matematiki me niso zanimali oklepaji, pa tudi nič nisem razumel. Popoldne sem s prijatelji preveč hodil ven, preveč sem se zabaval. Počutil sem se starejšega, ker sem prišel na višjo stopnjo. Mislim, da sem razred ponavljal tudi zaradi novih tovarišic. Tudi selili smo se stalno iz učilnice v učilnico.«

KDO IN KAKO MU JE POMAGAL?

»Ko sem imel v prvem trimeslju že več nezadostnih ocen, se je z mano učila moja mama. Največkrat mi je pomagala pri nalogah, recimo pri matematiki, kadar nisem razumel kakšnih računov. Učitelji so v glavnem rekli, da naj se več učim. Včasih smo imeli tudi dopolnilnega pred poukom. Pri dopolnilnem so si učiteljice bolj prizadevale, da bi popravil ocene. Vprašale so me, če česa ne razumem in mi to potem še enkrat razložile. Tisti, ki smo imeli slabe ocene, smo jih popravljali. Pisali smo test in učiteljica nam je pač malo šenkala točke, da smo zlezli na dvojko. Toda zaradi lenobe, klepetanja in motenja pouka ter nedeljanja nalog, si bil lahko na piki. Takrat si bolj težko popravil, ker te je učiteljica zaradi tega sovražila. Ko sem ponavljal peti razred, sem začel sodelovati s šolsko svetovalno službo. Svetovalna delavka me je dostikrat poklicala v svojo pisarno in mi govorila, da naj se začnem malo več učiti. Svetovala mi je, pa spraševala me je, če mi kdo pomaga. Ona je potem poklicala učitelja za individualni pouk, ki nam je pomagal. Poklical me je med uro, recimo med matematiko, me opravičil, potem pa sva delala in ponavljala tisto snov, ki je nisem razumel. Če bi imel organiziran individualni pouk že prej, mi morda ne bi bilo treba ponavljati razreda. Pri individualnem pouku učitelj razlaga samo tebi in ti razloži bolj podrobno snov. Pri dopolnilnem pouku v celem razredu pa bolj težko kaj razumeš. Vsi pravijo da razumejo, v resnici pa jih polovica ne razume. Tudi mama mi je pogosteje pomagala, ko sem ponavljal. Večkrat mi je pregledala nalogo. Če je nisem imel, sem jo moral narediti.

Doma so me manj pustili ven in več časa sem moral presedeti za knjigami. Nekakšen "haus arest" sem imel. V bistvu so mi starši hoteli pomagati, jaz pa sem sovražil, da me zapirajo notri.«

REZULTATI POMOČI

»Peti razred sem nato izdelal. Dobival sem boljše ocene, ker sem imel individualni pouk. Starši so mi bolj zaupali. V šestem pa sem znova začel zanemarjati šolo in spet sem moral ponavljati. Za šolo mi je bilo še vedno bolj malo mar. Ko sem zjutraj vstal, sem si rekel: "Spet ta šola." Ves zaspan sem prišel v šolo, brez nalog, pri pouku se mi ni ljubilo poslušati, klepetal sem, potem pa sem dobival slabe ocene. Nisem se učil in spet je šlo samo navzdol. Govoril pa sem si isto kot prej v petem: "Saj bo, saj bo." V tretjem semestru je bilo nato vsega konec. S strani šole takrat nisem imel nobene posebne pomoči, vsaj zdi se mi, da ne. Dobro bi bilo, če bi imel po tistem, ko sem ponavljal peti razred kar naprej individualni pouk. Tako mi morda ne bi bilo potrebno ponavljati še šestega razreda. Ne bi se mi nabralo toliko nezadostnih ocen. Ko sem ponavljal šesti razred, sem imel dopolnilne pouke. Mama mi je znova začela bolj pomagati in tudi svetovalna delavka me je spodbujala k temu, da naj se več učim. Ker sem ponavljal že drugič, sem prišel malo k sebi in sem se res začel več učiti. Bilo mi je žal, da spet ponavljam, da so šli sošolci naprej, jaz pa sem še zmeraj zadaj. Postalo me je strah, da ne bom dokončal šole.«

PETER, *sedmi razred*

ZGODOVINA IN VZROKI ZA NASTANEK TEŽAV

»Ponavljal sem šesti razred, ker sem imel pri matematiki nezadostno. Pogojno bi lahko napredoval v sedmi razred, vendar mi starša tega nista dovolila. Po prvomajskih počitnicah bi moral pisati test iz matematike in če bi znal za dvojko, bi lahko šel v sedmi razred. Ker se mi ni dalo učiti, sem imel nezadostno. Bili smo na morju in na vikendu, vsi prijatelji so bili nekje, jaz pa naj bi se učil. Ni se mi dalo učiti, starša me pa tudi nista priganjala. Vse drugo me bolj zanima kot učenje. Tudi nekateri učitelji ne razložijo dobro snovi, potem pa ne razumem. Seveda me potem ne zanima, če ne razumem. Med poukom klepetam in sem preveč živahen, za kazen pa sem vprašan in dobim "šut". Recimo pri kemiji, tam malo poklepetaš, pa te že nadere. Zadnjič nisem nič klepetal. Sošolec mi je nekaj razlagal, jaz pa sem ga samo poslušal. Toda učiteljica je rekla: "Prid gor, ker si klepetal!" Potem me je vprašala in ker me ima na piki, sem dobil cvek. Včasih me učitelji samo naderejo.«

DEFINICIJA PROBLEMA

»Pogojno bi lahko napredoval v sedmi razred, vendar mi starša tega nista dovolila ... Ni se mi dalo učiti, starša me pa tudi nista priganjala. Vse drugo me bolj zanima kot učenje. Tudi nekateri učitelji ne razložijo dobro snovi, potem pa ne razumem. Seveda me potem ne zanima, če ne razumem. Med poukom klepetam in sem preveč živahen, za kazen pa sem vprašan in dobim "šut".«

KDO IN KAKO MU JE POMAGAL?

»V šestem razredu, ob koncu druge in v tretji konferenci, smo imeli sestanke s svetovalko, razredničarko in staršema, na katerih smo se dogovarjali o tem, kako bi mi pomagali. Takrat sem že več kontrolnih nalog pisal nezadostno in sem videl, da rabim individualno pomoč in pa bolj trdo roko. Da rabim bolj trdo roko sta rekla starša. S tem sta mislila, da bi imel dobrega učitelja – takega, ki bi me česa naučil in pri katerem bi se moral učiti in ne v “luft” gledati. Na teh sestankih so mi govorili, da mi nudijo pomoč – ali nekaj podobnega. Spraševali so me, če se hočem potruditi. Odvrnil sem jim: “Kaj pa bom rabil matematiko, če bom šel na frizersko?” Njihov izgovor je bil, da jo bom rabil za to, da bom znal stranki zaračunati striženje in ji napisati račun. Toda ta izgovor me ni popolnoma prepričal, da bi se več učil. Na šoli so mi našli tudi inštruktorja za matematiko. Instrukcije smo imeli v računalniški učilnici, kjer smo včasih igrali igrice namesto tega, da bi se učili. Učitelj ni bil strog. Mami mi je poiskala tudi študentko, ki mi je pomagala pri vseh tistih predmetih, kjer snovi nisem razumel. Z njo sva malo delala, razložila mi je tisto česar nisem razumel, potem pa sva bila zunaj. Ni se mi dalo učiti. Starša sta mislila, da bom vsak dan doma, da bom priden in bom za knjigami sedel. Ni se mi zdelo potrebno, da bi se bolj potrudil. Vedel sem, da se mi ne bo dalo učiti med prvomajskimi počitnicami, ker me vse drugo zanima bolj od učenja. Na koncu sta starša tako ali tako odločila, da bom ponavljal razred.«

REZULTATI POMOČI

»Starša sta mislila, da bom vsak dan doma, da bom priden in bom za knjigami sedel. Ni se mi zdelo potrebno, da bi se bolj potrudil. Vedel sem, da se mi ne bo dalo učiti med prvomajskimi počitnicami, ker me vse drugo zanima bolj od učenja. Na koncu sta starša tako ali tako odločila, da bom ponavljal razred. Ko sem ponavljal, sem dobil drugo učiteljico za matematiko, ki je dosti boljše razlagala snov. Toda še vedno mi je šlo slabo. Znova sem imel težave z ulomki, tako kot prejšnje leto. Nova učiteljica pa je celo definicijo še enkrat razložila, čisto drugače kot prejšnja, in ker smo delali več vaj, so težave izginile.«

DANI, *šesti razred*

ZGODOVINA IN VZROKI ZA NASTANEK TEŽAV

»Težave so se pojavile v petem razredu. Snov mi je bila čudna, nič nisem razumel, zaradi česar sem se tudi bolj malo učil. Potrebno je bilo več delati, jaz pa nisem zmožal vsega hkrati. Vsak dan sproti bi moral delati naloge in vaje za matematiko, jaz pa sem prišel domov in sem se usedel za računalnik. Igral sem igrice do večera, zato mi je vedno zmanjkovalo časa za učenje. Pri matematiki in angleščini se mi je nabralo veliko snovi in zmeraj sem bil v zaostanku. Tudi če sem se učil ves dan, sem slabo pisal test. Kot kaže, sem vse pozabil. Ko sem dobil test, sem bil čisto zmeden, kot da bi naloge prvič videl. “Matral” sem se, bil sem živčen in vse mi je bilo čudno. Trudil sem se pač, da sem tiste lažje naloge rešil, ostalo pa je bilo, kakor je bilo. Zmeden sem bil in zelo nesproščen.«

DEFINICIJA PROBLEMA

»... nič nisem razumel, zaradi česar sem se bolj malo učil. Potrebno je bilo več delati, jaz pa nisem zmogel vsega hkrati. Vsak dan sproti bi moral delati naloge in vaje za matematiko, jaz pa sem prišel domov in sem se usedel za računalnik. Igral sem igrice do večera, zato mi je vedno zmanjkovalo časa za učenje. Pri matematiki in angleščini se mi je nabralo veliko snovi in zmeraj sem bil v zaostanku. Tudi če sem se učil ves dan, sem slabo pisal test. Kot kaže, sem vse pozabil. Ko sem dobil test, sem bil čisto zmeden, kot da bi naloge prvič videl. "Matral" sem se, bil sem živčen in vse mi je bilo čudno. Trudil sem se pač, da sem tiste lažje naloge rešil, ostalo pa je bilo, kakor je bilo. Zmeden sem bil in zelo nesproščen.«

KDO IN KAKO MU JE POMAGAL?

»S svetovalno službo nisem sodeloval in nočem nič od njih. Razredničarka me je spraševala če potrebujem pomoč, pa sem jo zavrnil. Nobene pomoči ne maram od šole, raje jo poiščem izven šole. Mislim, da zmorem sam. Če pa že kaj rabim, rečem najprej moji mami, potem mi pa ona pomaga ali pa mi poišče pomoč. Kadar ne razumem snovi, mi pomaga tudi brat. V šoli nikoli ne maram ničesar, niti dopolnilnih ne. Tam ti učiteljica pove stokrat eno in isto, če pa ne razumeš, se ne zgodi nič, gre pač naprej. Če ji kaj rečem, mi razloži še enkrat, velikokrat pa reče, da naj grem k sošolcu, da mi bo on razložil.«

REZULTATI POMOČI

»Ugotovil sem, da so za napredovanje pomembne točke, zato zdaj več delam. Organiziral sem se tako, da najprej ko pridem domov naredim za šolo, zvečer pa imam čas za druge reči. Na računalniku pogledam samo na internet, če imam kakšno pošto. Nimam več želje po igranju igrice, ker sem že utrujen in grem spat.«

TANJA, *osmi razred*

ZGODOVINA IN VZROKI ZA NASTANEK TEŽAV

»Moje učne težave so se začele v petem razredu pri matematiki. Nisem se dovolj učila, določenih stvari pa tudi nisem razumela. Pri pouku zato nisem mogla sproti slediti in nabralo se mi je veliko snovi. Pisali smo test, premalo sem se učila in pisala sem nezadostno. Dobivala sem vedno nove nezadostne. Čim sem eno popravila, sem že dobila drugo. Trudila sem se, da bi jih na vsak način popravila, ampak mi ni vedno uspelo. Imela sem tudi tremo pred pisanjem kontrolk in spraševanjem. Če ne znaš, je potem še huje. Mogoče mi je šlo slabo tudi zaradi učiteljice. Zdi se mi, da ni dobro razložila snovi. Če sem ji povedala, da ne razumem tega kar razlaga med poukom, mi je sicer ponovno razložila, toda če kljub temu nisem razumela, je rekla, da naj pridem raje k dopolnilnemu pouku. Ne vem no, malo čudno se je vedla. No, morda je imela prav, ker pri pouku ni mogla posebej razlagati samo meni. Petega sem nato ponavljala.«

DEFINICIJA PROBLEMA

»Nisem se dovolj učila, določenih stvari pa tudi nisem razumela. Pri pouku zato nisem mogla sproti slediti in nabralo se mi je veliko snovi. Pisali smo test, premalo sem se učila in pisala sem nezadostno. Dobivala sem vedno nove nezadostne. Čim sem eno popravila, sem že dobila drugo. Trudila sem se, da bi jih na vsak način popravila, ampak mi ni vedno uspelo. Imela sem tudi tremo pred pisanjem kontrolk in spraševanjem. Če ne znaš, je potem še huje. Mogoče mi je šlo slabo tudi zaradi učiteljice. Zdi se mi, da ni dobro razložila snovi.«

KDO IN KAKO JI JE POMAGAL?

»Starša sta mi pomagala razložiti stvari, ki jih nisem razumela, to kar sta pač znala. Pomagala pa mi je tudi šolska svetovalna služba. S svetovalko sva se največ pogovarjali o tem, kaj bi naredili glede mojih ocen. Zmenili sva se, da bom hodila na dopolnilnega. Tudi z razredničarko sva se pogovarjali o tem. Povedala sem ji glede ocen in tudi ona mi je rekla, da bi bilo dobro, da se zmenim za dopolnilnega. Imela sem tudi inštruktorico, mojo teto, s katero sta se zmenila starša, da mi bo pomagala. Ona mi je potem še dodatno pomagala. Z njo sva delali bolj tekočo snov, pri dopolnilnem pouku pa smo ponavljali za nazaj. Vendar je včasih dopolnilni pouk odpadel in določene snovi za nazaj nisem mogla predelati. Ker sva z inštruktorico delali bolj za sproti, nisem mogla vsega narediti.«

REZULTATI POMOČI

»Ko sem ponavljala razred je bilo bolje. Dobila sem novo učiteljico, ki je dosti boljše razlagala snov, pa tudi pomagala mi je, če snovi nisem razumela. Dosti boljše sem se razumela z njo. Zdaj nimam več tako velikih težav kot v petem razredu, hodim pa še vedno k dopolnilnemu. Včasih dobim enko pri matematiki, vendar jo potem kmalu popravim. Pazim, da se mi ne naberejo nezadostne ocene.«

3.1.1 Klasifikacija odgovorov učencev s poskusno teorijo

ZGODOVINA IN VZROKI ZA NASTANEK TEŽAV

1.

- težave so se začele v petem razredu
- v četrtem razredu je bil navajen na drugačen sistem dela
- dobil je nove učitelje, ki so več pričakovali od njega
- ni se učil vsak dan
- učil se je nezbrano
- nabralo se mu je preveč snovi

2.

- težave so se začele v petem razredu
- preveč je bil len, ni delal nalog in premalo se je učil
- s prijatelji je preveč pohajal naokrog
- v prvem semestru je stalno dobival nezadostne ocene
- mislil je, da jih bo popravil v drugem in tretjem semestru

3.

- ponavljal je šesti razred zaradi nezadostne pri matematiki
- starša mu nista dovolila, da bi pogojno napredoval v sedmi razred
- ni se mu ljubilo učiti
- snovi ni razumel in ga tudi ni zanimala

4.

- težave so se začele v petem razredu pri matematiki
- ni razumel snovi
- doma ni sproti delal vaj in domačih nalog
- igral je igrice na računalniku, zato mu je zmanjkovalo časa za učenje
- pri matematiki in angleščini se mu je nabralo veliko snovi

5.

- težave so se začele v petem razredu pri matematiki
- ni razumela snovi
- pri pouku ni mogla sproti slediti
- premalo se je učila
- nabralo se ji je veliko snovi

Poskusna teorija o zgodovini in vzrokih za nastanek težav

Iz odgovorov otrok lahko razberem, da so se njihove učne težave začele na začetku predmetne stopnje, torej v petem razredu, kar se ujema z rezultati nekaterih drugih raziskav, opravljenih v Sloveniji. Otroci navajajo različne vzroke za svoje učne težave in težko je ugotoviti kaj je vzrok in kaj posledica. Največkrat pripisujejo vzroke za svojo učno neuspešnost nerazumevanju snovi in nedelu, zaradi česar se jim je potem nabralo preveč snovi. Nezadostne ocene so se jim začele množiti in niso jih uspeli več popraviti. Zgodbe otrok so si precej podobne in govorijo o **začaranem krogu**

neuspešnosti, v katerega zdrsnejo ti otroci. Ker snovi ne razumejo, prihajajo v šolo s pomanjkljivo narejenimi domačimi nalogami ali pa brez njih. Zaradi nerazumevanja snovi se med poukom dolgočasijo in ne sodelujejo. Njihovo znanje je zaradi tega iz ure v uro slabše, posledica pa je nezadostna ocena. Tej se zaradi nerazumevanja snovi, nedela, prevelike količine snovi in posledično neznanja, kmalu pridruži nova nezadostna, tej še ena itd. Zaradi številnih nezadostnih ocen otrokom motivacija za učenje popolnoma upade. Vse bolj so obupani nad sabo in njihova samopodoba je čedalje slabša. Nekateri se preprosto ne menijo več za to, kar se jim dogaja v šoli. Učenju in šolskim obveznostim se izogibajo in se zatekajo k različnim dejavnostim, npr. igranju računalniških igrvic in potepanju, kot sta povedala dva od otrok, ob katerih pozabijo na svoje težave v šoli in se sprostijo.

DEFINICIJA PROBLEMA

1.

- v četrtem razredu je bil navajen na drugačen sistem dela
- dobil je nove učitelje, ki so več pričakovali od njega
- ni se učil vsak dan
- učil se je nezbrano
- nabralo se mu je preveč snovi

2.

- preveč je bil len, ni delal nalog in premalo se je učil
- med poukom mu je bilo velikokrat dolgočasno in je klepetal
- snov pri matematiki ga ni zanimala
- ni razumel snovi
- s prijatelji je preveč pohajal naokrog

3.

- starša mu nista dovolila, da bi pogojno napredoval v sedmi razred
- ni se mu ljubilo učiti
- snovi ni razumel in ga ni zanimala
- nekateri učitelji niso dobro razložili snovi

4.

- ni razumel snovi
- doma ni delal sproti vaj in nalog

- kar se je naučil je pozabil
- bil je zmeden in živčen pri pisanju kontrolnih nalog

5.

- ni se dovolj učila
- določene snovi ni razumela
- imela je tremo pred pisanjem kontrolnih nalog in spraševanjem
- zdi se ji, da učiteljica ni dobro razložila snovi

Poskusna teorija o definiciji problema

Vsi otroci so povedali, da so imeli učne težave zato, ker so se premalo učili. Učili pa se niso, ker niso razumeli učiteljeve razlage, ker jih učenje ni zanimalo, ker jim je bilo med poukom dolgočasno in so klepetali. Možnih odgovorov je veliko in so medsebojno povezani. Zdi pa se, da se v večini primerov krog učne neuspešnosti začne pri otrokovem **nerazumevanju snovi**. Zaradi nerazumevanja snovi otroci slabo ali pa sploh ne delajo domačih nalog in se tudi ne naučijo tistega, kar od njih zahtevajo učitelji. Pri pouku ne sodelujejo, nekateri začnejo motiti ostale sošolce v razredu. Učitelji so čedalje bolj razočarani nad njimi, njihovega vedenja ne razumejo in ga zato pogosto tudi kaznujejo. Tem otrokom pa se zaradi nerazumevanja in prevelike količine snovi, pomanjkanja motivacije ter slabih odnosov z učiteljem/ji nabirajo nezadostne ocene.

KDO IN KAKO MU/JI JE POMAGAL?

1.

- mama mu je pomagala ves čas
- svetovalna delavka ga je poslala na Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše
- na Svetovalnem centru so mu svetovali, kako naj se uči
- dali so mu tablete za boljšo koncentracijo med učenjem

2.

- v prvem semestru se je z njim učila mama
- starši so ga manj pustili ven in več časa je moral presedeti za knjigami
- včasih je imel pred poukom dopolnilni pouk
- ko je ponavljal razred, je začel sodelovati s šolsko svetovalno službo
- svetovalna delavka mu je svetovala, da naj se začne več učiti

- priskrbela mu je učitelja za individualni pouk

3.

- v drugi in tretji konferenci šestega razreda je imel sestanke s svetovalno delavko, razredničarko in njegovo mamo
- zanimalo jih je, če se bo v prihodnosti v šoli bolj potrudil
- v šoli je imel inštruktorja za matematiko
- študentka prostovoljka mu je pomagala na domu

4.

- s svetovalno službo ni sodeloval
- razredničarko je zanimalo če potrebuje pomoč
- mama mu je pomagala ali pa mu je priskrbela pomoč
- pomagal mu je brat

5.

- pomagala sta ji starša
- pomagala ji je šolska svetovalna služba
- s svetovalno delavko se je dogovorila, da bo hodila na dopolnilni pouk
- o težavah se je pogovarjala tudi z razredničarko
- imela je inštruktorico na domu

Poskusna teorija o pomoči

Otroci pravijo, da so imeli na začetku učnih težav pomoč s strani družine. Predvsem mame so bile tiste, ki jih otroci največkrat omenjajo, da so jim pomagale. Pomagale so jim pri domačih nalogah in pri učenju. Nekateri so jim takrat, ko same niso zmogle ali znale pomagati, poiskale še drugo pomoč – inštruktorja. Šolska svetovalna služba je bila, po besedah otrok, obveščena o njihovih učnih težavah takrat, ko so imeli že več nezadostnih ocen pri enem predmetu, pomoč svetovalnih delavk pa je bila usmerjena v organizacijo dopolnilnega in individualnega pouka ter v individualno-svetovalno delo z otroci. Takšna pomoč je dobrodošla, vendar je premalo učinkovita, ker je v prvi vrsti **osredotočena predvsem na otroka**. Otrok z učnim neuspehom je izvzet iz kompleksne situacije, ki je pripeljala do njegove neuspešnosti, različne okoliščine in dejavniki – torej dejanski vzroki njegovih težav pa ostajajo neznani in nepojasneni. Nasveti, prepričevanje in dopovedovanje otroku, da naj se več uči, dela domače naloge ipd. ne pomagajo, saj otrok ni motiviran za učenje, kajti učne snovi ne razume, je v velikem zaostanku, v razredu je v konfliktu z učiteljem itd.

REZULTATI POMOČI

1.

- začel se je več učiti
- po ponavljanju petega razreda ni imel več tako velikih težav

2.

- ker je imel individualni pouk, je dobival boljše ocene
- starša sta mu bolj zaupala
- v šestem razredu mu je bilo znova bolj malo mar za šolo
- zaspan je prihajal v šolo, brez nalog, pri pouku se mu ni ljubilo poslušati, klepetal je, ni se učil in spet je šel njegov uspeh samo navzdol

3.

- ni se mu zdelo vredno, da bi se trudil
- ko je ponavljal je dobil drugo učiteljico, ki je boljše razložila snov
- večkrat je razložila isto snov, delali so več vaj in težave so izginile

4.

- ugotovil je, da so za napredovanje pomembne točke in je začel več delati
- organiziral se je tako, da je najprej končal šolske obveznosti, šele nato so prišle na vrsto druge stvari

5.

- ko je ponavljala je bilo boljše
- nova učiteljica je boljše razložila snov
- nova učiteljica ji je pomagala, če česa ni razumela
- boljše se je razumela z novo učiteljico

Poskusna teorija o rezultatih pomoči

Otroci navajajo različne rezultate pomoči; prvi je imel boljše ocene zaradi individualnega pouka, drugi se je sam bolje organiziral pri učenju in se je začel več učiti, tretjemu pa se tako ali tako ni zdelo vredno truditi za boljše ocene, ponavljal je razred in zamenjal učiteljico. Tudi ostala dva otroka sta dobila novi učiteljici. Ti trije otroci pravijo, da so nove učiteljice bolj razumljivo razlagale snov, več so jim bile

pripravljene pomagati pri nalogah, ki jih niso razumeli, obenem pa so med poukom delali tudi več vaj. Zaradi vsega naštetega so njihove težave, kot sami pravijo, izginile. Tako lahko sklepamo, da je **odnosni vidik**, t.j. odnos, ki ga učitelj/ica vzpostavi v razredu z učencem, pomembnejši od organizacije dopolnilnega in individualnega pouka. Če učitelj/ica sprejme otroka takšnega kot je in ga podpre, če mu pokaže, da mu je/ji je mar zanj, to pri večini otrok vpliva na to, da dobijo več zaupanja vase. Pomembno je tudi, da otrok ni viden kot glavni krivec za svoj učni neuspeh, kajti v tem primeru je vsa odgovornost naložena na njegova ramena, kar je zanj veliko breme. Če učitelj/ica sprejme in upošteva vse našteteto, se večina otrok lahko dovolj učinkovito spopade s svojimi slabimi ocenami, saj se njihova motivacija za delo in učenje začne spreminjati.

3.2 ZNAČILNOSTI RAVNANJA ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE V PROCESIH POMOČI ZARADI UČNIH TEŽAV, PO BESEDAH SVETOVALNIH DELAVK

Kdo običajno najprej opozori na otrokovo neuspešnost?

»Ponavadi so to učitelji, pred starši.«

Na kakšne ovire najpogosteje naletite v procesih pomoči otrokom z učnimi težavami?

»Največja ovira za naju je nesodelovanje staršev. V šoli se da učitelja pri katerem se pojavljajo težave prisiliti k sodelovanju oz. mu dokazati, da bo tudi njemu lažje če bo sodeloval. V tem primeru učitelj zagotovo sodeluje in ni se še zgodilo, da ne bi. Otrok prav tako. Skoraj vedno sodeluje, če ne takoj na začetku pa takrat, ko vidi, da je tudi njemu lažje in da bo imel korist od tega. Starši pa so tisti, ki po mojem mnenju najbolj ovirajo proces pomoči. Včasih je ravno staršem najbolj v interesu kaj prikriti, recimo kakšen vzrok otrokovega slabega uspeha. Razlogov za njihovo nesodelovanje pa je sto. Če tam odpove, ne moreš ničesar storiti, ne moreš jih prisiliti. Pri starših smo najbolj nemočni oziroma tukaj je potrebnega največ dela, da jih "prepariramo", da lahko potem začnemo z otrokom delati kot je treba.«

Je pri otrocih z učnimi težavami dostikrat prisotna tudi družinska problematika?

»Ja, v mnogih primerih. Meniva, da gre pri polovici otrok z učnimi težavami za neurejene družinske razmere. Polovica otrok ima dejansko neke učne težave, probleme, ki izvirajo iz njih samih. V takih primerih tudi hitreje pridemo do staršev in do nekih rezultatov. Saj mogoče starš težko sprejme, da je z njegovim otrokom nekaj narobe. Če otroku zgolj noht postrani raste, bi starš raje videl, da ne bi bilo tako. Toda ko mu dopoveš, da je takih primerov veliko, da je otroku možno pomagati in ko tudi sam vidi neko rešitev, starš stopi v akcijo in zadeva se reši – prej ali slej. Tam, kjer pa gre, recimo, za zanemarjanje otroka, tam je pa težje.«

Kako poskušate pridobiti starše v takih primerih?

»Največkrat jih je potrebno "razbiti", razmehčati, da lahko potem sploh začnemo delati na resničnem problemu. Nadaljevanje je zelo odvisno od tega, kakšni so razlogi za težave. In teh je milijardo: od mamice, ki ima zdravstvene preiskave, ker naj bi imela raka in je zaradi tega sesuta in je zanemarila del svojih dolžnosti, otrok pa se je na to odzval po svoje; staršev, ki sta tik pred ločitvijo ali sta se ravnokar ločila; do družine, v kateri je prišlo do finančnega propada. Družinskih razlogov, zaradi katerih je otrok postal neuspešen, je ogromno. Vprašanje pa je, ali so jih starši pripravljeni priznati. Včasih traja tudi pol leta, da se ukvarjamo z nekim navideznim problemom. Točno

vemo, da je nekaj narobe, vendar ne vemo kaj. Otrok molči, starš pa hodi vsak teden in sprašuje ali je kaj bolje, kako bi lahko otroku še pomagali ipd. Jaz ponavadi čakam na trenutek, ko zadeva dozori. Potem jim rečem: "Saj je vse lepo in prav. Mi se vsak dan slišimo, dosegli smo, da otrok ne laže o ocenah, vi se vsak dan doma učite z njim, v šoli se mi učimo z njim, ampak očitno še zmeraj nekaj ni v redu." "Ja kaj pa bi bilo še", pravi starš, ko se dobimo že sedemnajstič. In potem rečem: "Ja, meni se pa zdi ... da njo nekaj zelo teži. Mislim, da ona ne laže zaradi sebe, ampak da bi vas pred nečim obvarovala. Zdi se mi, da ona meni, da ste že tako nebogljeni, da če vam še ona pove za svoje težave v šoli ... se boste sesuli." Nato sledi pol ure joka, potem pa starš reče: "To traja že dve leti in Urška je zaradi tega taka. Zdaj se bom ločila." In potem Urška čudežno neha lagati in ima v šoli trojke. Taka spoznanja pri nekaterih starših zorijo eno leto, pri nekaterih dve leti, pri enih je potreben en mesec, nekateri pa se uredijo kar tako. Med vrsticami ti nakažejo svoje težave, sprejmejo kar jim rečeš in se sami uredijo tako, da zadeva deluje. Nekateri pa imajo kitajski zid in točno vemo, da nikoli ne bomo nikamor prišli.«

Kaj pa se v tem času, ko vi poskušate vzpostaviti odnos s starši, dogaja z otrokom?

»Otroka imamo stalno pod povečevalnim steklom. Ponavadi učiteljem nakažeš: "Saj ne vem čisto točno, ampak doma je slabo. Poskusimo mi narediti čimveč, ker dvomim, da se bo doma karkoli uredilo. Ne vem sicer kaj je narobe, ampak nekaj mi smrdi." Učitelji nama že toliko zaupajo, da skoraj vsak vzame to v zakup: "Ni problema, bomo mi prilagodili." Velikokrat pa se zgodi, da otrok pove preden starši povedo in potem poskušaš njemu pomagati in ga podpreti, kolikor paš lahko pomagaš v takšnih okoliščinah.«

Po čem presodite, da je pomoč otroku uspešna?

»Takrat, ko gre na bolje, kakorkoli pač. Eden najbolj objektivnih kriterijev je, da otrok popravi ocene oziroma izboljša učni uspeh. Pomembno je tudi otrokovo počutje v šoli, kako socialno in čustveno deluje v razredu. Drug kriterij so starši, ki zelo očitno pokažejo, da jim je odleglo. Zelo odkrito dajo vedeti, da je "fajn", da smo nekaj dosegli.«

Kaj pa pri otrocih, kjer dolgo časa ne dosežete nekih vidnih rezultatov?

»V takih primerih "moriva" starše. Ena možnost je, če ne sodelujejo, da pustijo vsaj nam, da počnemo z otrokom kar je treba. Da rečejo: "Prav, zdi se vam, da je to in to narobe, pomagajte mu." V tem primeru skoraj vedno poudarijo: "Toda doma je vse v redu, problem imate tukaj v šoli. V redu, tukaj ga imate in delajte z njim." To je že veliko, ker lahko potem pošljemo otroka kam naprej, npr. na Svetovalni center, kjer dobimo še dodatne podatke o njem. Nekateri starši pa ne dovolijo nič, mi pa moramo dobiti njihovo privoljenje, da lahko damo otroka v kakršnokoli obravnavo. Nekateri dovolijo samo učno pomoč, ki obsega dopolnilni pouk, pa mogoče še kakšne

individualne ure, od tukaj naprej pa črta, nobene institucije, nikamor otroka pošiljat, nič spraševat, nič. Tam lahko samo čakaš. Ne vem kakšno znanje imate študenti socialnega dela o tem, koliko lahko šola sploh posega v družino. Pri študiju sem letos videla, kako naj bi sploh projekt in mreža pomoči delovala. Na ramenih šolske svetovalne službe je, da vključi zunanje institucije, npr. Center za socialno delo, Zdravstveni dom, specialne pedagoge, skratka vse vrste pomoči. Toda dejansko ostaja vse na polju šole in šolske svetovalne službe. Da bi Center za socialno delo delal z družino? Mi smo šli celo na dom zaradi otrokovih težav v šoli. Vendar je družina prebelila sobo, notri so postavili omare in CSD je dal mnenje, da je doma vse v redu. Jaz pa vem, kako je pri njih doma ... Zato pravim, da mi ostajamo več ali manj na polju šolske pomoči. Starše poskušava zato čim bolj prefinjeno in v rokavicah pridobiti, da nama dajo čim več možnosti, da kaj narediva.«

Imate dosti primerov, kjer starši niso pripravljeni sodelovati?

»Od desetih otrok na šoli, ki rabijo posebno nego, štiri družine tako prikrivajo situacijo, da je zelo težko karkoli narediti. Starši pridejo sicer na razgovor in pravijo: "Povabili ste me, kaj je torej predmet pogovora? Je kaj narobe? To naj zrihtajo učitelji dol, pa bo vse funkcioniralo! Mi doma vse zrihtamo."»

3.3 TRANSKRIBIRANI ZAPISI INTERVJUJEV S ŠOLSKO SVETOVALNO SLUŽBO IN RAZČLENITEV NA TEME

JAKOB, *osmi razred*

ZGODOVINA IN VZROKI ZA NASTANEK TEŽAV

»Pri Jakobu so se težave stalno kazale, že na celi razredni stopnji in so se stopnjevale od prvega razreda naprej. Vendar se je do četrtega razreda dalo omenjene težave reševati z dodatnimi prijemi, največ z dopolnilnim poukom. Na razredni stopnji lahko učiteljica več naredi. Učenci ne menjajo stalno učiteljev, zato je lahko tam pristop bolj individualen. Učiteljice so tudi zelo požrtvovalne in so pripravljene prilagoditi program tako, da otrok doseže neke osnovne cilje. Tako je bilo tudi pri Jakobu. Prelomnica je bil peti razred, ko smo ugotovili, da mora biti očitno nekaj bolj narobe. Težav, ki se niso dale rešiti niti v šoli niti doma, je bilo čedalje več. Vedno pa je bilo rečeno: "Saj bo, saj bo." Na koncu se je izkazalo, da ne bo. Vse skupaj nam je dol padlo, stekel je alarm in rekli smo: "Dejmo narest nekaj skupaj."«

ZAČETEK PROCESA POMOČI IN DEFINICIJA PROBLEMA

»Prelomnica je bil peti razred, ko smo ugotovili, da mora biti očitno nekaj bolj narobe. Težav, ki se niso dale rešiti niti v šoli niti doma, je bilo čedalje več. Prvi so na to opozorili učitelji. Tudi starši so bili sproti obveščeni o težavah. Njegova mama je redno hodila na govorilne ure in je redno delala z njim. Ni bilo tega, da bi se hotela čemu izogniti. Ves čas je vedela kako je v šoli. Doma je ugotovila, da tisto kar dela z njim po navodilih šole, očitno ne bo dovolj. Zato smo se dogovorili za skupno srečanje, kjer je bil prisoten Jakob, mama, razredničarka in midve. Strinjali smo se, da mora imeti Jakob neke specifične učne težave, ker bi sicer s tako pomočjo, kakršno smo mu nudili v šoli in doma, nek povprečnež moral priti do rezultatov, ki bi bili vsekakor boljši kot so bili njegovi. Rekli smo: "Najbrž ima Jakob neke posebnosti. Še nekaj dodatnega mora biti če zadeve, ki drugim pomagajo, njemu ne pomagajo." Nekako tako smo se menili. Pogovarjali smo se o tem ali smo ga pripravljene poslati na Svetovalni center, da tam natančno ugotovijo, če so prisotne še kakšne druge težave. Potem je bilo res ugotovljeno, da je nekaj narobe z njegovim spominom in koncentracijo.«

SKUPNI DOGOVOR UDELEŽENIH V PROBLEMU

»Rekli smo: "Najbrž ima Jakob neke posebnosti. Še nekaj dodatnega mora biti če zadeve, ki drugim pomagajo, njemu ne pomagajo." Nekako tako smo se menili. Pogovarjali smo se o tem, ali smo ga pripravljene poslati na Svetovalni center, da tam natančno ugotovijo, če so prisotne še kakšne druge težave. Potem je bilo res ugotovljeno, da je nekaj narobe z njegovim spominom in koncentracijo. Dogovorili smo se, da Jakob kljub specifičnim težavam, t.j. težavam s spominom in koncentracijo, ostane na šoli. S tem smo se vsi strinjali. Midve sva vse, kar sva izvedeli na Svetovalnem centru, poročali učiteljem. Tako so tudi oni slišali uradno mnenje.«

KDO VSE MU JE POMAGAL IN KAKŠNI POSTOPNI KORAKI SO BILI PREDVIDENI V NAČRTU POMOČI?

»Prelomnica je bil peti razred, ko smo ugotovili, da mora biti očitno nekaj bolj narobe. Težav, ki se niso dale rešiti niti v šoli niti doma, je bilo čedalje več. Prvi so na to opozorili učitelji. Tudi starša sta bila sproti obveščena o težavah. Njegova mama je redno hodila na govorilne ure in je redno delala z njim. Ni bilo tega, da bi se hotela čemu izogniti. Ves čas je vedela kako je v šoli. Doma je ugotovila, da tisto kar dela z njim po navodilih šole, očitno ne bo dovolj. Zato smo se dogovorili za skupno srečanje, kjer je bil prisoten Jakob, mama, razredničarka in midve. Strinjali smo se, da mora imeti Jakob neke specifične učne težave, ker bi sicer s tako pomočjo kakršno smo mu nudili v šoli in doma, nek povprečnež moral priti do rezultatov, ki bi bili vsekakor boljši kot so bili njegov. Rekli smo: "Najbrž ima Jakob neke posebnosti. Še nekaj dodatnega mora biti če zadeve, ki drugim pomagajo, njemu ne pomagajo." Nekako tako smo se menili. Pogovarjali smo se o tem, ali smo ga pripravljene poslati na Svetovalni center, da tam natančno ugotovijo, če so prisotne še kakšne druge težave. Tam je bilo potem res ugotovljeno, da je nekaj narobe z njegovim spominom in koncentracijo. Ko smo od Centra pridobili strokovno mnenje, sva to predstavili celotnemu učiteljskemu zboru na konferenci. Tako so bili tudi učitelji seznanjeni z dejanskim stanjem in ukrepi, ki naj bi sledili. To so sprejeli in dogovorili smo se za določene prilagoditve pri posameznih predmetih in za postavljanje nižjih ciljev. Pri Jakobu denimo ni ustnega spraševanja, ker popolnoma "zatrokira" pred tablo. Verbalno je zelo šibek. Testi za njega so bolj razpotegnjeni in vsebujejo manj nalog. Z učiteljicama za kemijo in fiziko se je dogovoril, da bo odgovarjal takrat, ko bo pripravljen. Tudi če so pisali redni test, ga on ni prišel pisat, ampak je prišel čez štirinajst dni. To mu toleriramo, da bo zvozil slalom in končal osnovno šolo in to mu tudi zelo pomaga. Vemo, da je njegova mami takrat zamenjala službo, da je imela več časa za njega oziroma, da mu je bila ob popoldnevih na razpolago. Midve sva delali na Jakobovi samopodobi, kolikor se je pač dalo in ga poskušali podpreti in ojačati. Prišel je recimo v pisarno in povedal, da nič ne zna. Skupaj sva šla k učiteljici in jo prosila za prestavitev kontrolke. Učiteljica je rekla: "OK, razumem to, samo povej mi, do kdaj se boš naučil?" Povedal je, da čez tri dni, kar se je potem res zgodilo. Ker je nebojlen, ga je tudi razredničarka zelo podprla.«

REZULTATI POMOČI

»Rezultate smo vrednotili glede na ocene. Na preglednih konferencah se dobimo recimo enkrat na mesec in tam vsak učitelj pove svoje mnenje, svetovalna služba pa pove svoje. Vsak mesec se to spremlja in sestanejo se vsi, ki pri tem kakorkoli sodelujejo. Nekdo je recimo rekel: "Pri meni je zdaj veliko bolje, to sem naredila in je bolje." Nekdo pa je povedal, da kljub vsem prilagoditvam še zmeraj ni v redu. Jaz sem potem poklicala na Svetovalni center in vprašala, kaj bi se še dalo storiti, ker kljub prilagoditvam ni rezultatov. Zatem smo šli skupaj z učiteljico tja in tam so nam povedali, kaj naj še poskusimo. To poteka sproti, kje in kaj je treba še poskusiti. Stanje se sproti spremlja in vedno se teži k temu, da se stvari korigirajo tako, da gredo v pozitivno smer. In tudi gredo, ker je Jakob prišel do osmega razreda.«

ZGODOVINA IN VZROKI ZA NASTANEK TEŽAV

»Pri Blažu so se težave začele že v prvem razredu. Bil je malo mlajši, ker je bil rojen marca, kot tretji otrok v družini. Testirali smo ga na začetku, ker so otroci rojeni januarja in februarja gredo pogojno v šolo, on pa je bil res na skrajni meji. Testiran je bil s POŠ-em (pripravljenost za vstop v šolo) in je dosegel zelo slabe rezultate. Takrat sem se pogovarjala z mamico in ji predlagala, da bi bilo fino, če bi za eno leto odložili vstop v šolo. Vendar je vztrajala na tem, da gre Blaž v prvi razred, ker je želela, da bi bili vsi trije otroci v šoli. Najstarejši je bil takrat v tretjem razredu, mlajši je bil v drugem, Blaž pa naj bi šel v prvi razred. Nisem je prav dobro razumela. Toda zelo je vztrajala pri tem, kljub vsem našim opozorilom kaj se lahko zgodi in zakaj smo mi bolj za to, da bi Blaž šel eno leto kasneje v šolo. Podpisala je tudi neko izjavo, da v primeru hudih težav lahko odložimo vpis oziroma je obljubila, da se bo v tem primeru ona ukvarjala z njim. Iz vsega tega kasneje ni bilo nič. Blaž je šel v šolo in ker je bil pač v šoli, je učiteljica rekla: "No, pa saj bo šlo." Z ogromno dodatnega individualnega dela in učne pomoči je nekako res šlo naprej. Toda doma se ni nič delalo in nihče mu ni pomagal. Nič se ni delalo na njegovi vztrajnosti oziroma na tem, da bi socialno malo bolj dozorel. Ob tem, da je bil učno zelo šibek, je bil tudi socialno zelo šibek. Ni imel urejenih zadev v stikih z vrstniki in je bil ves čas kot en marsovček, ki ne ve čisto točno kje je, kaj se okrog njega dogaja, kaj bi pravzaprav sploh radi od njega. Dajal je tak vtis in tako se je verjetno tudi počutil. Z učno neuspešnostjo so se stopnjevale tudi njegove vedenjske težave. V petem razredu so bile učne težave že tako velike, da ni šlo več naprej. Prestop iz razredne na predmetno stopnjo je za take prav usoden. Težko se je prilagodil temu, da je pri vsakem predmetu nov učitelj. Še enkrat moram povedati, da doma ni imel nobenega zaledja. Mi smo potem klicali starše v šolo, pa se jim ni zdelo to nič kaj takega. Včasih so prišli na govorilne ure, to je pa tudi vse. Da bi pa kaj z njim delali ali da bi ga bili pripravljene še kam voziti, tega ni bilo. Dejansko je vse kar je bilo storjeno, bilo storjeno v šoli. Ko je prvič padel, ni bilo druge rešitve, ker s tistimi dopolnilnimi pouki in individualnim delom, kolikor ga je že pač bilo, ni mogel več naprej. Mislili smo, da bo v tistem letu, ko je ponavljal peti razred končno malo dozorel, ker ga je kot kaže to ves čas oviralo. Pa ne da bi ponavljal zaradi tega, ampak je moral ponavljati, ker je imel same enke. Nudena mu je bila pomoč, toda vse kar je bilo storjeno, je bilo storjeno v šoli. Pač, od doma ni mogel ničesar pričakovati. Za njegove vem, da so zelo "frilenserski" in na valeti od njegovega brata jim je nekdo dejal: "No, zdej pa sam še en ostane." Odgovor je bil nekako takšen: "Ha, ha, ha, če bomo to sploh kdaj dočakali?" To je bilo hecno in smešno: "Saj Blaž je itak bebo." Hočem reči, da imajo malo čuden odnos, prav poseben, bi lahko rekla. In Blaž je, kot kaže, rabil ti dve leti, ko je ponavljal peti in šesti razred, da je nadoknadil tisti zaostanek iz začetka. To se je ves čas vleкло za njim in, kot kaže, nikoli ni imel toliko časa, da bi nadoknadil vse tisto, česar takrat ni imel. Po moje je bil že začetek čisto zgrešen. Če bi šel eno leto kasneje v šolo, bi bilo morda veliko boljše. Tako pa je bil vedno zadaj – odrinjen. Nikoli ni mogel dohiteti ostalih otrok in biti takšen kot oni. Tako je ti dve leti ponavljanja rabil za to, da je zdaj približno na nivoju "osmarja".«

ZAČETEK PROCESA POMOČI IN DEFINICIJA PROBLEMA

»Prestop iz razredne na predmetno stopnjo je za take kot je Blaž prav usoden. Težko se je prilagodil sistemu, da je pri vsakem predmetu nov učitelj. Bilo mu je velikokrat dolgčas, kot če bi jaz denimo sedela na nekem predavanju iz atomske fizike, ko se mi ne bi sanjalo, kaj se tam dogaja. Nekaj časa bi bila še pridna in bi poslušala, potem bi se pa začela igrati. Tako je bilo tudi pri njem. Začel je nekaj risati in se likovno izražati in cele igrice si je naredil na mizi. Nato je počasi začel težiti. Če si ga pa vprašal: "Ti, Blaž, zakaj pa ti ne sodeluješ?", ti je odvrnil: "Ne vem." Mislim, toliko je bilo neznanega v njegovi glavi, da ni znal niti povedati kaj je to, kar ga dejansko mori in moti in kje bi se mu dalo pomagati. Ti dve leti je kot kaže moral zgubiti, da je sploh dojel, kje on je in kaj se mu dogaja. Nikoli nisem slišala, da bi rekel: "To in to je moj problem." Se mi zdi, da ga sploh ne zna definirati ali pa ga ne vidi. "V šoli je pa res bedno, pa bi šel domov, pa ne bi šel domov." Saj ne da bi veliko manjkal, ampak začel je kakšne bedaste špičiti naokrog. Tudi ven je štrlel nenehno in je šel že vsem na živce. Da, dobesedno na živce jim je šel. Bil je kot ena podrepna muha, noben se ga ni mogel ubraniti, ker je bil tečen in zoprn. Zato je šel sošolcem na živce. V petem razredu je počel stvari, ki so jih ostali otroci počeli v prvem. To so otroci nekaj časa tolerirali, potem pa so postali kritični in so mu dali jasno vedeti, da naj že neha. On pa ni znal nikoli nehati. Spomnil se je nečesa novega in nadaljeval. Vedno je bil zraven, karkoli in kjerkoli na šoli je bilo narobe. Če bi ga dobili kakšni malo bolj prefinjeni "galiptarčki" zunaj šole, bi ga hitro lahko pripravili še do kakšne večje neumnosti. Ko je prvič padel, ni bilo druge rešitve, ker s tistimi dopolnilnimi pouki in individualnim delom, kolikor ga je že pač bilo, ni mogel več naprej. Mislili smo, da bo v tistem letu, ko je ponavljal petega končno malo dozorel, ker ga je kot kaže to ves čas oviralo. Potem je ponavljal še šestega in kot kaže je rabil ti dve leti za to, da je nadoknadil tisti zaostanek iz začetka. To se je ves čas vleklo za njim in nikoli ni imel toliko časa, da bi nadoknadil česar takrat ni imel. Po moje je bil že začetek čisto zgrešen. Če bi šel eno leto kasneje v šolo, bi bilo morda veliko bolje. Tako pa je bil vedno zadaj, vseskozi nekako odrinjen. Nikoli ni mogel dohiteti ostalih otrok in biti takšen kot oni. Starša sta bila stalno obveščena o tem, kaj se z njim dogaja v šoli, toda to sta vzela nekako tako: "Saj, Blaž je pa tak, kaj pa moremo." Nista se kaj dosti sekirala, pa tudi naredila nista kaj dosti. Niti ne vem, kako sta gledala na njegove težave, ker se o tem z njima nismo pogovarjali. Vem, da smo ga prijaviли na Svetovalni center, vendar ni bilo nobenega interesa doma, da bi tja hodili in se s tem resno ukvarjali. Tam bi mu bila nudena tudi pomoč in kakšni posebni "tretmaji", pa mislim, da tega niso izkoristili. Meni je bilo jasno, da bo slej ko prej naredil osnovno šolo. Bolj sem se bala tega, da bo s svojo ogromno naivnostjo in bebavostjo zabredel v kakšne večje težave. Toda zaenkrat še ni in najbrž tudi ne bo.«

SKUPNI DOGOVOR UDELEŽENIH V PROBLEMU

»Za take kot je Blaž, se dobimo za vsak predmet posebej. Torej, razrednik uradno skliče oddelčni učiteljski zbor in tam pove, kakšna je situacija. Vsak učitelj naredi potem pri svojem predmetu program in določi tiste osnovne cilje, ki bi jih naj otrok dosegel, da bo lahko napredoval v višji razred. Zatem pouk pri svojem predmetu temu ustrezno prilagodi. Tudi v Blaževem primeru smo se dogovorili za prilagoditve pri posameznih predmetih. Učitelji so itak sami videli, da je Blaž tipičen primer nekoga, ki ne zmore. Tako, da je šlo bolj za dogovor znotraj šole, med svetovalno službo in učitelji. S pomočjo teh prilagoditev je potem končal peti razred. V šestem pa spet ni zadostil

minimalnim kriterijem in je še enkrat ponavljal. Poleg dopolnilnega je imel tudi individualne ure, ki so mu pomagale kolikor so mu pač pomagale. Pri njem je bilo tako, da je nekaj časa šlo navzgor, potem je šlo spet navzdol in sproti smo ugotavljali kakšno je stanje in kaj bi mu lahko še pomagalo.«

KDO VSE MU JE POMAGAL IN KAKŠNI POSTOPNI KORAKI SO BILI PREDVIDENI V NAČRTU POMOČI?

»Mnogo so naredili učitelji sami. Z njimi smo se dogovorili za prilagoditve pri posameznih predmetih in to mu je pomagalo. Skupaj smo poskušali priti do neke rešitve, ki bi bila zanj dobra. Svetovalna služba je dosegla tudi to, da ni vedenjsko nazadoval, da ni iz obupa in dolgočasje začel početi kaj res negativnega, za kar je obstajala velika nevarnost. Starša sta bila stalno obveščena o tem, kaj se z njim dogaja v šoli, toda to sta vzela nekako tako: "Saj Blaž je pa tak, kaj pa moremo." Nista se kaj dosti sekirala, pa tudi naredila nista kaj dosti. Niti ne vem, kako sta gledala na njegove težave, ker se o tem z njima nismo pogovarjali. Vem, da smo ga prijavi na Svetovalni center, vendar ni bilo nobenega interesa doma, da bi hodili tja z njim in se s tem resno ukvarjali. Tam bi mu bila nudena tudi pomoč in kakšni posebni "tretmaji", pa mislim, da tega niso izkoristili.

REZULTATI POMOČI

»Potem, ko je dvakrat ponavljal se je nekako "učlovečil". Obnašati se je začel tako, kot bi se naj približno obnašal in tudi ocene je imel boljše. Seveda to niso bile neke štirice ali petice in tudi zdaj niso. Ampak z nekim normalnim tempom in seveda spet pod drobnogledom, ter z nekaterimi posebnimi pristopi, je začel delati, tako, da ni bilo treba stalno poslušati na konferencah: "Blaž, Blaž, Blaž!" Zdaj dela tako, da je v mejah normale.«

PETER, *sedmi razred*

ZGODOVINA IN VZROKI ZA NASTANEK TEŽAV

»Peter je imel težave že v prvem in drugem razredu. Bil je bolj počasen in težje je sledil pri pouku. Zmeraj je bil bolj sam sebi prepuščen, ker izhaja iz številčne družine. Potem, ko je prišel na predmetno stopnjo, se je čisto ustavil. Takrat je tudi padla odločitev, da bo ponavljal. Starši so rekli, da ni dovolj socialno zrel in da se oni nimajo časa posebej z njim ukvarjati. Tako, da je v bistvu ponavljal na predlog staršev. Spremljali pa smo ga stalno in je bil tudi na Svetovalnem centru v četrtem razredu. Tam so ocenili, da so njegove sposobnosti povprečne, nič posebnega. Rečeno je bilo samo to, da ima nekoliko nižjo koncentracijo, da se težje osredotoči ter da se ne znajde najbolje, če je veliko informacij. Te težave so bile res prisotne, vendar so to težave, ki naj bi se z vajo in individualno učno pomočjo počasi zmanjševale. Pri njem pa so te težave ostale, ker ni bil deležen posebne nege doma. V šestem razredu je razredničarka že v prvi konferenci, t.j. pred novim letom opozorila na njegove težave pri matematiki. Toda ni bilo pravega nadzora nad njim, bil je nekako izgubljen in se je začel vse bolj izmikati. Ni bil pripravljen, da bi doma ponovil tisto, kar je delal v šoli. Nikogar pa ni imel, da bi mu za

vratom stal, da bi on zagrabil in bil potem uspešen. Če bi doma delali z njim, bi bil napredek verjetno takoj viden.«

ZAČETEK PROCESA POMOČI IN DEFINICIJA PROBLEMA

»V šestem razredu je razredničarka že v prvi konferenci, t.j. pred novim letom opozorila na njegove težave pri matematiki. Takrat smo se prvič sestali z njegovo mamo in razredničarko in smo naredili načrt pomoči. Oče ni nikoli prihajal, čeprav sta kot starša zelo usklajena. Toda ker ni bilo pravega nadzora nad njim, je bil izgubljen in se je potem začel izmikati. Sam ni bil pripravljen, da bi doma ponovil tisto, kar je delal v šoli. Ni pa bilo nobenega, ki bi mu za vratom stal, da bi on zagrabil in bil potem uspešen. Pa ne, da ne bi imel možnosti. Doma ima veliko bratov, ki so uspešni in bi mu lahko pomagali. Njegova sestra študira na Pedagoški fakulteti in bi mu lahko pomagala. Če bi doma delali z njim, bi bil napredek verjetno takoj viden. Peter pa je rešitev problema videl v tem, da se je izmaknil. Mama je imela poleg njega še kup drugih skrbi, ker Peter ni edini otrok. Mislím, da je imel premalo vzpodbude doma. Tudi njegova samopodoba je nizka. Manjka mu občutka, da je nekomu mar zanj. Saj ga ima mama rada, vendar pričakuje od njega popolno samostojnost in odgovornost: "To je tvoje delo, ti maš da to zrihtaš in mi pričakujemo od tebe, da bo OK." On pa ni iz takega materila, da bi tako deloval. Vse to smo povedali tudi njej in z vsem se je strinjala. Nikoli nismo opazili, da bi se počutila ogroženo zaradi tega. Predvsem je vedno poudarjala, da od Petra pričakuje odgovornost. In jaz mislim, da je njemu bilo takoj, ko se je pokazalo, da bi lahko padel, ponujeno dovolj pomoči. Kljub temu je ni zagrabil in mama je potem pač rekla: "Če ne zagrab, pa ne zagrab."«

SKUPNI DOGOVOR UDELEŽENIH V PROBLEMU

»V šestem razredu je razredničarka že v prvi konferenci, t.j. pred novim letom opozorila na njegove težave pri matematiki. Takrat smo se prvič dobili z njegovo mamico in razredničarko in smo naredili načrt pomoči. Zmenili smo se, da bo hodil na individualni pouk in da bo k njemu domov prihajala študentka preko Karitasa, ki mu bo pomagala.«

KDO VSE MU JE POMAGAL IN KAKŠNI POSTOPNI KORAKI SO BILI PREDVIDENI V NAČRTU POMOČI?

»V šoli je imel individualnega skozi celo leto. Vendar je bilo to premalo, tista ena ura na teden ni bila dovolj. Na koncu, ko je bilo že jasno, da bo imel nezadostno, smo poslali domov predlog, da bi prišel pisat po prvomajskih počitnicah še en test. Učiteljica je rekla, da naj med počitnicami doma dela in pride potem pisat, pa bo šel naprej, če bo pisal pozitivno. Videla je, da doma nič niso naredili za njega, da je sposoben otrok, toda zanemarjen. Zaradi tega smo sklenili, da mu damo še eno možnost oziroma, mama naj bi mu jo dala, ker smo mu jo mi že stalno dajali. Mama je zatem postavila pogoj; če piše pozitivno gre naprej, drugače pa ponavlja. Po počitnicah je prišel pisat test, vendar je pisal nezadostno. Na konferenci smo glasovali za to, da bi vseeno napredoval z nezadostno oceno iz matematike in takšen je bil tudi naš končen sklep. Toda mama se je pritožila na ta sklep in zahtevala, da Peter ponavlja. Kasneje je povedala: "Mi ga nismo silili k učenju med prvomajskimi počitnicami, sam pa tudi ni prijel za knjigo." Oni so pričakovali od njega zrelost. Rekli so, da si ne morejo naložiti odgovornosti za njega na

svoje rame in da mora enkrat dojeti, da so stvari v njegovih rokah. Peter pa se je vdal v usodo.«

REZULTATI POMOČI

»Potem je ponavljal razred in stvari so se kar same od sebe uredile. Zamenjal je učiteljico za matematiko in ker so bile ocene pozitivne, je bil problem rešen. Ta nova učiteljica je imela drugačne metode. Ni si upal priti brez naloge k njej, ker mu je nenehno stala za vratom. Z njim je vzpostavila osebni odnos in ga je celo leto "morila". Sploh mu ni pustila dihati. "Jutri mi prinesi nalogo, če ne ti bom vrat zavila," mu je rekla. Ampak v pozitivnem smislu. Zelo osebno ga je vzela, češ: "Ti boš zame to naredil, ti si pomemben zame." In on se je nekako prebudil. Videli smo, da se moramo sami premakniti, ker od doma nimamo kaj pričakovati. Zmenili smo se, da moramo čimveč odgovornosti prenesti na šolo. Potem je imel dvojke in trojke. S tem je bil zadovoljen, ker je imel mir pred nami. To je zanj pomenilo, da ne štrli več ven. Zdelo se mu je, da je zdaj v redu. Mama pa je bila tudi zadovoljna. Mogoče je vedela, da mu bo ponavljanje koristilo, da se bo malo zresnil in začel delati.«

DANI, šesti razred

ZGODOVINA IN VZROKI ZA NASTANEK TEŽAV

»Dani je imel težave že od prvega razreda naprej in precej individualne pomoči je bilo potrebne, da ni ponavljal. Vendar se je te težave dalo premostiti. O tem smo se že pogovarjali. Če otrok v prvih razredih res nima prehudih težav pride skozi, zato, ker je individualni pristop in en učitelj ves čas, pa dopolnilni pouk z istim učiteljem, prilagajanje testov in ciljev itd. Z vso omenjeno pomočjo napreduje. Kljub temu je bil Dani vedno omenjan na problemskih konferencah. Učne težave so bile stalno prisotne in tudi manjše vedenjske težave, ki so se postopoma stopnjevale. Starši so vedeli kako je v šoli, da Dani ni nobena perla in da mu gre težko. Vendar niso bili nikoli pripravljeni na neko pravo sodelovanje, da bi radikalno posegli vmes. Kot kaže, sta se starša toliko ukvarjala sama s sabo, da časa in energije za Danija ni bilo, da bi rekla: "Zdaj ga bova pa midva poskusila gor spraviti oziroma ga bova dala v kakšno obravnavo." Mislim, da bi to zmogla, če bi mu bolj pomagala. Vedno sta bila zaščitniška, nepravilno sta ga zagovarjala in zavijala v vatko, otrok pa je dobil nepravo sliko o sebi. Kaj več pa zanj nista naredila. Sodelovanje z njima ni imelo nikoli kakšnega posebnega učinka, zmeraj je bilo nekaj narobe. In lansko leto je dokončno nastopil problem učne neuspešnosti. Mamica se je lansko poletje ločila, na koncu Danijevega četrtega razreda in njena občutljivost je bila maksimalna. V tej situaciji Dani ni bil deležen nobene pozornosti. Povrh tega se je njegova takratna razredničarka z mamico preveč zapletla. Zato je tudi prišlo do vsega tega. Dani se je začel v petem razredu izmikati testom, ni bil pripravljen na ustno spraševanje in se je stalno opravičeval. Najprej je iskal podporo pri razredničarki, ki ga je na začetku stalno opravičevala, ker je pač zelo razumevajoča. Ona ni tista klasična učiteljica, ki bi rekla: "To moraš, to je tvoja dolžnost." Sodelovala je tudi z mamico. Le-ta je večkrat klicala v šolo in ji rekla: "Dani ne zna. Je lahko jutri oproščen spraševanja?" Razredničarka mu je vedno opravičila. Sčasoma pa je začutila, da je šlo to preko meje. Ker je Dani čustven fant, je deloval samo preko osebnega odnosa z njo. Celu uro ga je mogla "šparati", čim pa je rekla: "Zdej je pa dost!", "To

nared!”, “A kej znaš?”, “Prid k tabli!”, se je Dani spremenil, kot bi ploščo obrnil. Vse je šlo potem samo navzdol. Začel jo je odklanjati, njega je odklanjal razred, češ, da ga razredničarka preveč štiti in ga vedno zagovarja, da je njen ljubček ipd. Razredničarka je prišla k meni in mi povedala, da noče imeti več opravka z njimi, ker so ji “zlezli preveč pod kožo”. Povedala mi je, da je Danijeva mama hodila k njej domov, da so se dobivali v bližnjem lokalu ipd. Potem je nastal še večji problem. Mamica je to razumela tako, da razredničarka Danija ne mara več in da ga je odklonila. Zamerila ji je tudi, da ji ni več dvigala telefona. Imela je posttravmatski stres po ločitvi z možem, čustveno je bila čisto na nitki, potem pa še to, da je bila tukaj odklonjena, da je razredničarka odklonila njenega sina. Ona je to tako doživljala in zaradi tega spora je bila dva meseca v bolnišnici. Pomoč je začela potem iskati pri svetovalni službi in tukaj smo imeli cela soočenja. Tudi v razredu so bile velike težave, ker je Dani precej nagajal in sodeloval v raznih dejanjih, ki niso bila dobra. Vedno so na koncu vse poti vodile do njega. Bil je pobudnik in je druge pripravil, da so delali namesto njega. On pa s tem, kot je trdil, ni bil povezan, kje pa, on ni direktno uničeval.«

ZAČETEK PROCESA POMOČI IN DEFINICIJA PROBLEMA

»Povabili smo Danijevo mamico in njego razredničarko na skupni sestanek in mislila sem, da se bosta stepili. Ker spora nismo mogli skupaj rešiti, sem se z mamico sama dobivala. Vem, da ni vpila name zaradi tega, ker me ne bi marala ali pa ne bi marala šole. V tej svoji nesreči se ni mogla na nikogar upreti. Dani je bil njena edina rešilna bilka, kjer je imela upanje, da počne nekaj dobrega v tem življenju. Imela je cilj, da mora tega otroka “gor spraviti”. Ko se je prišla k ravnateljici pritožiti čez razredničarko, je prišla z njo njena mama, ker ni bila sposobna, da bi prišla sama. Mama jo je za roko držala. In mislim, da je problem v družini, ki je imela ves čas neke čudne vrednote in navade, drugačen stil življenja, ki pač vleče za sabo tudi drugačen stil obnašanja in s tem tudi slabši učni uspeh. Starša nista zadostila tistim potrebam, ki jim moraš zadostiti kot starš, če se hočeš “grebsti” za boljši uspeh. To je bilo pri Danijevem bratu toliko časa ovira, dokler ni sam ugotovil kakšen naj bi človek bil, če hoče biti uspešen. Potem se je odločil, da bo uspešen in je bil res uspešen. Danijeve sposobnosti niso sposobnosti odličnjaka in vemo, da je učenec za dober uspeh. Vendar je mamica s temi svojimi težavami situacijo močno otežila, samo navzdol je šlo lansko leto. In zdaj, ko se je začel pouk je on še močnejši, še debelejši, se pravi, da, kot kaže, z mamico samo jesta v tej svoji nesreči. Od tistega trenutka, ko je šel v drugi razred, mama ni več nikoli prišla k meni. Dani je nekajkrat še prišel in povedal, da je v redu, da se dobro počuti, da nima več težav v razredu.«

SKUPNI DOGOVOR UDELEŽENIH V PROBLEMU

»Predlagala sem mamici, da bi bilo morda dobro, če bi Dani zamenjal razred. On si je to želel, ker ga je razred odklanjal. Potem je res šel v drugi razred. Po prvomajskih počitnicah smo se dobili z mamico in novo razredničarko, ki je hkrati tudi učiteljica zgodovine in zemljepisa in se pogovorili o njenih pričakovanjih: kaj mora Dani predelati, koliko mora znati, kdaj itd. Mamica je bila s tem zadovoljna. Začela je delati z njim, predelala sta snov s katero je bil v zaostanku in stvar je stekla.«

KDO VSE MU JE POMAGAL IN KAKŠNI POSTOPNI KORAKI SO BILI PREDVIDENI V NAČRTU POMOČI?

»Po prvomajskih počitnicah smo se dobili z mamico in novo razredničarko in se pogovorili o njenih pričakovanjih: kaj mora Dani predelati, koliko mora znati, kdaj itd. Mamica je bila s tem zadovoljna. Začela je delati z njim, predelala sta snov s katero je bil v zaostanku in stvar je stekla. Razredničarki sem rekla: "Pridobi ga na svojo stran, če ne bo hudo. Ne bo ti dobro, ker ti bo nagajal in motil cel razred, tako, da ne boš mogla nič narediti." Potem je bil stalno njen asistent. Razredničarka ga je s to delovno "finto" dobro motivirala, toda spet ji je nekam lezel. Očitno nekateri rabijo to, da se neprenehoma lepijo na ljudi. Stalno je čakal na neke privilegije, ker težko sprejme pravila, ki obstajajo v zunanjem svetu. Pri njih doma najbrž ne obstajajo. Pri njem imaš stalno občutek, da hoče biti nekaj več in to sem povedala razredničarki. Rekla sem ji, da ga naj ne izpostavlja zmeraj kot prvega krivca, ko je kaj narobe, ampak naj ga navede recimo kot četrtega. Potem je videl, da ni samo on kriv, da so drugi še bolj krivi, čeprav je bil prav tako kriv. Ta razredničarka tudi ne vzpostavlja tako intimnih stikov kot prva. Ona pove prvič, drugič, tretjič, tole moraš znati in pika. Pri njej ni nič tega: "Saj bo, še malo, še malo." Tukaj je moral delati in se vse naučiti. Skratka, druga pričakovanja so bila, vse se je obrnilo. Prej so doma mislili, da bo šlo kar tako, da bo imel kar štirice brez kakršnegakoli truda in za to je kriva tudi razredničarka, ker jim je dajala takšne lažne upe. On je eden redkih primerov, ki si je naredil sliko: "Aha, tukaj mi pa ni treba nič delati. Mi smo prijatelji, lepo se imamo, hodimo v lokal ipd". Potem, ko je zamenjal razred, je bilo malo hecno, ker je imel pri zgodovini kar trojke in štirice, prej pa komaj pozitivno. Učiteljice se ne marajo med sabo. Pri drugi je imel visoke ocene in prav bala sem se, da bo prva to opazila. To velja samo za zgodovino in zemljepis, ker slučajno obe razredničarki poučujeta ista predmeta. Pri angleščini je s težavami in s pomočjo inštruktorja prilezel na pozitivno oceno. Pri matematiki je imel tudi inštruktorja in mamica je delala z njim. Slovenščino pa je bil individualno ocenjen. Tam je učiteljica delala z njim tudi neke čudne teste.«

REZULTATI POMOČI

»Rezultati so bili vidni na več načinov. Dani se je potem, ko je zamenjal razred, dobro počutil. Sprejel je to. Povedal mi je, da je vesel, da se je rešil norcev iz prejšnjega razreda in da je v novem razredu veliko bolje. Izjavil je: "Noben mi nič noče." V razredu v katerem je sedaj, so res bolj miroljubni otroci. Ne ljubi se jim tako gnati, kot se ženejo tisti iz prejšnjega razreda. Tudi ocene ima sedaj boljše. Pred kratkim smo imeli pregledne konference in ni bilo izpostavljeno, da bi imel kakršnekoli učne težave. Tudi pripomb glede vedenja ni bilo.«

TANJA, *osmi razred*

ZGODOVINA IN VZROKI ZA NASTANEK TEŽAV

»Tanja je imela težave že prej, na razredni stopnji. To je spet ista zgodba. Prej so bile težave obvladljive, sistem na razredni stopnji je tak, da kljub težavam otrok lahko deluje – z vsemi dejavniki, od individualnega prilagajanja, do stalnega bedenja nad njo. V petem se je potem začelo "sesovati" in pri matematiki se ji je čisto ustavilo. Ko je začela

dobivati nezadostne, je čisto ugasnila, zaprla se je kot školjka. Anemično je sedela, če si jo kaj vprašal je rekla: "Saj bo, saj bo." V bistvu pa ni bilo nobenega napredka.«

ZAČETEK PROCESA POMOČI IN DEFINICIJA PROBLEMA

»Ker ji je šlo slabo, je učiteljica matematike, ki je bila tudi njena razredničarka, klicala po telefonu domov in povedala staršem, da ima Tanja v šoli težave. Vendar doma temu niso posvečali pozornosti in se niso nikoli prišli v šolo pogovarjat o tem. Mi smo Tanji nudili pomoč v šoli, individualni pouk, vendar ga je ona odklanjala. Nekajkrat sem se z njo pogovarjala o tem, zakaj ne hodi in ali bi morda želela koga drugega, pa nisem dobila nobenega pametnega odgovora. V glavnem nismo našli za njen odklonilen odnos nobenega posebnega razloga. Spraševala sem jo če jo je strah učiteljice, pa tudi tukaj ni povedala nič konkretnega. Sedela je nemo in samo kimala. Kot da bi si naredila masko žrtve, nekako "pohojena" je bila. Z učiteljico sem se menila, da bi dala Tanji naloge in navodila kako delati in bi potem pri meni v pisarni skupaj delali. To je potem sprejela, vendar tudi iz tega ni bilo nič. Malo neumno se mi zdi, da bi jo mi lovili po šoli, kar sem nekajkrat res naredila. Toda ona tega ni razumela kot pomoč, ampak kot neko dodatno obliko "matranja". To je bil zanjo dodaten dokaz, da je drugačna, da izstopa. Nikoli ni iskala stika z nama, vse kar je bilo narejenega, smo mi naredili. Ni otrok, ki bi sam povedal kakšne težave in skrbi ima. Zaradi tega sva v marcu poklicali starše v šolo in prišel je le oče, brez mamice. V pogovoru z njim sem dobila vtis, da sploh ni dojel kaj mu hočem povedati. Nemo je sedel, napol neviden in je le kimal. Nobenih pripomb ni imel, ko pa sem hotela neko akcijo od njega, da bi pomagal, da bi bila še kakšna vzpodbuda od doma, ni bilo iz tega nič. Želela sem se tudi pomeniti z njim glede razlogov za Tanjino neuspešnost. Spraševala sem ga ali morda Tanja ne zmore ali se ji morda ne da, toda on je gledal skozi mene in samo kimal. Potem sem mu nakazala, da bi bilo dobro preveriti njene sposobnosti na Svetovalnem centru. Morda bi tam dobila še kakšno dodatno pomoč oziroma nasvet. Predlagala sem tudi, da bi mogoče poiskali še kakšno dodatno pomoč. Znova je samo kimal. Potem je odšel in nismo se več videli, spremenilo pa se tudi ni nič. Problem je bil tudi v tem, da je bila mamica takrat še čistilka in je stalno delala popoldne, punca pa je bila sama doma. Oče je bil sicer doma, toda to je bilo tako, kot da ga ne bi bilo, ker je alkoholik, nenasilen sicer. On ji je le dejal: "Delaj in uči se!" Toda punca je rabila pomoč, ne takšnega pasivnega odnosa. Potem je pač ponavljala. Na koncu leta so bili starši obveščeni, da ima nezadostno. Rekli so: "To, kar je zaslužila, naj se zgodi. Strinjamo se s tem, da ponavlja." So zelo preprosti in se hitro vdajo v usodo. Oba starša imata verjetno samo osnovno šolo, tako, da so tudi ambicije drugačne, pogled na celo situacijo. Oni pač živijo svoje življenje, v katero šola ne posega, ga ne spreminja. Preselili so se z Dolenjskega in tam je verjetno življenje bolj preprosto.«

SKUPNI DOGOVOR UDELEŽENIH V PROBLEMU

»V pogovoru z očetom sem dobila vtis, da sploh ni dojel kaj mu hočem povedati. Nemo je sedel, napol neviden je bil in kimal. Nobenih pripomb ni imel, ko pa sem hotela neko akcijo od njega, da bi pomagal, da bi bila še kakšna vzpodbuda od doma, ni bilo iz tega nič. Želela sem se tudi pomeniti z njim glede razlogov za Tanjino neuspešnost. Spraševala sem ga ali morda Tanja ne zmore ali se ji morda ne da, toda on je gledal skozi mene in samo kimal. Potem sem mu nakazala, da bi bilo dobro preveriti njene

sposobnosti na Svetovalnem centru. Morda bi tam dobila še kakšno dodatno pomoč oziroma nasvet. Predlagala sem tudi, da bi mogoče poiskali še kakšno dodatno pomoč. Znova je samo kimal. Potem je odšel in nismo se več videli, spremenilo pa se tudi ni nič.«

KDO VSE JI JE POMAGAL IN KAKŠNI POSTOPNI KORAKI SO BILI PREDVIDENI V NAČRTU POMOČI?

»Učiteljica je bila pripravljena z njo delati na dopolnilnem pouku, kar otroku vedno pomaga in kar ji v končni fazi zdaj, ko je začela delati, res pomaga. Ker ni hodila k dopolnilnemu pouku, je obveščala starše, da je slabo in da kljub temu da je slabo, punca ne hodi. Zaradi tega sva v marcu poklicali starše v šolo in prišel je le oče, brez mamice. V pogovoru z njim sem dobila vtis, da sploh ni dojel kaj mu hočem povedati. Nemo je sedel, napol neviden in je le kimal. Nobenih pripomb ni imel, ko pa sem hotela neko akcijo od njega, da bi pomagal, da bi bila še kakšna vzpodbuda od doma, ni bilo iz tega nič. Želela sem se tudi pomeniti z njim glede razlogov za Tanjino neuspešnost. Spraševala sem ga ali morda Tanja ne zmore ali se ji morda ne da, toda on je gledal skozi mene in samo kimal. Potem sem mu nakazala, da bi bilo dobro preveriti njene sposobnosti na Svetovalnem centru. Morda bi tam dobila še kakšno dodatno pomoč oziroma nasvet. Predlagala sem tudi, da bi mogoče poiskali še kakšno dodatno pomoč. Znova je samo kimal. Potem je odšel in nismo se več videli, spremenilo pa se tudi ni nič. Mi smo ji nato organizirali individualni pouk, pa tudi ni šlo. Zatem je hodila k meni in rekla sem ji: "Poglej, to šolo je treba končati, vse bom naredila, da ti bom pomagala. Mogoče ti je "zoprno" k tisti učiteljici hodit, ker ti je že tako hudo. Zmeniva se, pa bova midve delali, sigurno bo boljše." Vsak otrok, ki je v stiski ali pa se mu vse skupaj že "gravža", bolj ali manj zagrabi to in reče: "Tukaj je ena duša, ki mi hoče pomagati." Ona je rekla: "Ja, prav. Bom pa k tebi hodila." Obljubila je da bo, pa je ni bilo. Pa sem jo šla iskat, prišle sva gor in delali. Ampak naslednjič je spet ni bilo. Spet sem jo šla iskat. Tretjič je spet ni bilo in spet sem jo šla iskat, četrtič pa sem jo pustila. Potem je ni bilo več. Ko je ponavljala, je vedno delala po receptu, da ne bi ven štrlela, stopila se je z okoljem, čeprav ji to verjetno ni bilo lahko. Spomnim pa se, da je k birmi šla s svojo generacijo, ne s temi, s katerimi je zdaj. Pri birmi je čisto drugače delovala, vesela punca je bila, čisto drugače sem jo videla tam.«

REZULTATI POMOČI

»Kot kaže, ji je potem, ko je padla "kapnilo". Najbrž je sama dozorela in ugotovila kakšne so posledice nezadostnih ocen. Ko je ponavljala, je imela pozitivno celo leto. Zdaj ima pa bolj racionalno učiteljico, s katero se da vse zmeniti: "Če ne boš danes, boš pa jutri. Se bova midve zmenili." Pa ne, da bi ji kar "šenkala". Pove ji, kaj mora narediti in ona to naredi, včasih sicer z zamikom ali pa malo drugače. To je bila tudi za učiteljico, ki je Tanjo v petem razredu učila matematiko, dobra šola, da je malo "sfunkcionirala" in spoznala, da se ne da z glavo skozi zid in uveljavljati svoje volje in principov do konca.«

3.3.1 Klasifikacija odgovorov šolske svetovalne službe s poskusno teorijo

ZGODOVINA IN VZROKI ZA NASTANEK TEŽAV

1.

- težave so se kazale že na razredni stopnji in so se stopnjevale
- do tretjega razreda jih je bilo možno reševati z dopolnilnim poukom
- v petem razredu smo ugotovili, da mora biti očitno nekaj bolj narobe
- nerešljivih težav je bilo čedalje več

2.

- težave so se začele že v prvem razredu
- z ogromno individualnega dela in učne pomoči je nekako napredoval
- bil je učno in socialno zelo šibek
- z učno neuspešnostjo so se stopnjevale tudi vedenjske težave
- v petem razredu so bile težave tako velike, da ni šlo več naprej

3.

- težave je imel že v prvem in drugem razredu
- bil je bolj počasen in težje je sledil pri pouku
- ko je prišel na predmetno stopnjo, se je čisto ustavil
- takrat je prišlo do odločitve, da bo ponavljal
- po mnenju staršev ni bil dovolj zrel, zato je ponavljal

4.

- imel je težave že od prvega razreda naprej
- na razredni stopnji je potreboval precej individualne pomoči
- v manjši meri so bile prisotne tudi vedenjske težave
- v petem razredu so se učne težave jasno pokazale

5.

- težave je imela že na razredni stopnji
- obvladljive so bile zaradi prilagoditev in stalnega bedenja nad njo
- v petem razredu se je začel uspeh naglo slabšati

- pri matematiki se ji je čisto ustavilo

Poskusna teorija o zgodovini in vzrokih za nastanek težav

Svetovalni delavki pravita, da so se učne težave pri vseh otrocih pojavile že v prvih razrednih osnovne šole in so bile bolj ali manj prisotne na celi razredni stopnji. Vendar so jih, po njunih besedah, otroci uspešno premagovali, ker so bili odnosi med njimi in učiteljicami v prvih razredih bolj osebni, učiteljice pa so jim tudi več pomagale. Z obilico individualnega dela so napredovali v višje razrede, njihov učni neuspeh pa se je močno povečal v petem razredu. Kot kaže, je peti razred zlasti zahteven za tiste otroke, ki so že na razredni stopnji zaradi različnih razlogov manj uspešni. Ti otroci ostanejo brez **podpornih oseb**, ki so dotlej poznale njihove težave in so jim bile pripravljene tako ali drugače pomagati. Poleg tega se morajo spopasti še z višjimi zahtevami in pričakovanji učiteljev ter z drugačnim sistemom dela. Zaradi vseh naštetih sprememb njihov neuspeh narašča, njihova samopodoba pa se slabša.

DEFINICIJA PROBLEMA

1.

- mama, učitelji in svetovalna služba smo se strinjali, da ima Jani neke specifične učne težave

2.

- težko se je prilagodil nenehnemu menjavanju učiteljev pri različnih predmetih
- v šoli mu je bilo dolgočasno
- nezrelost ga je stalno ovirala
- vedno je zaostajal in bil odrinjen s strani vrstnikov
- starša se nista obremenjevala in nista kaj dosti naredila zanj

3.

- ni bil pripravljen, da bi doma ponovil tisto, kar je delal v šoli
- rešitev je videl v tem, da se izmakne
- veliko pomoči mu je bilo ponujene, pa ni zagrabil
- doma ni pravega nadzora in vzpodbude
- starša pričakujeta od njega popolno samostojnost in odgovornost

4.

- težave je imel že od prvega razreda naprej
- vedno je bil omenjan na konferencah
- kot kaže je bil problem v družini, ki je imela ves čas neke čudne vrednote in navade, drugačen stil življenja
- ob ločitvi staršev ni bil deležen nobene pozornosti
- razredničarka, njegova takratna učiteljica matematike, se je preveč zapletla z njegovo mamo

5.

- punca ni sprejemala pomoči šolske svetovalne službe
- ni iskala stika s svetovalno službo
- starši ji niso bili pripravljene pomagati

Poskusna teorija o definiciji problema

Šolski svetovalni delavki razloge za učni neuspeh otrok v glavnem pripisujeta otrokom in njihovim staršem. Po njihnih besedah so bili otroci nezreli, izmikali so se delu in učenju in niso sprejeli pomoči, ki jim jo je nudila šolska svetovalna služba. V štirih primerih sta svetovalni delavki poudarili, da so se starši premalo zavzemali za otroke, kar po njunem pomeni, da otroci doma niso imeli dovolj vzpodbude in podpore ter konkretne učne pomoči. Poleg tega sta svetovalni delavki v enem primeru omenili še razredničarko, ki je v prizadevanju, da bi sama rešila otrokove učne težave, položaj še dodatno poslabšala. Definicija problema šolske svetovalne službe temelji na **krivdi otrok in njihovih staršev**. Otroci naj bi se več učili, doma pa naj bi jim pomagali starši. Toda kako naj se otroci več učijo, če pa, kot sami pravijo, učne snovi ne razumejo. To, da se ne učijo, je največkrat posledica njihove nemoči, izgube zaupanja vase, pomanjkanja motivacije, vdanosti v usodo itd. Svetovalni delavki sta tudi pričakovali, da bodo starši otrokom doma pomagali in jih vzpodbujali. Mnogi starši to res počnejo, tako ali drugače. So pa starši, katerim pomoč otroku doma ni nekaj samoumevnega. Svojemu otroku ne znajo, ne morejo, morda tudi nočejo pomagati iz številnih razlogov: ker so prezaposleni, ker niso usposobljeni za takšno pomoč in ne znajo pomagati, ker so prezasedeni s svojimi osebnimi težavami, ker menijo, da bodo za otroka že poskrbeti v šoli ipd. V takih primerih je težko pričakovati njihovo pomoč in sodelovanje, kajti dogaja se ravno obratno. Družina je za otroka v takih primerih pogosto vir motenj, otrokove težave v šoli pa so le simptom njegovih globljih stisk.

KDO MU/JI JE POMAGAL?

1.

- mama je stalno delala z njim doma in redno je hodila na govorilne ure
- mama, razrednik in svetovalki so se pogovarjali o napotitvi na Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše
- svetovalna služba se je dogovorila z učitelj za prilagoditve in postavitev nižjih ciljev pri posameznih predmetih
- mama je zamenjala službo, da je imela popoldne več časa zanj
- svetovalni delavki sta delali na njegovi samopodobi in ga poskušali čimbolj podpreti ter okrepiti

2.

- svetovalna služba se je dogovorila z učitelji za prilagoditve pri posameznih predmetih
- svetovalna služba je delala na njegovih vedenjskih vzorcih, da jih je obdržal v sprejemljivih mejah
- starša se glede njegovih težav v šoli nista obremenjevala in nista kaj dosti naredila

3.

- celo leto je v šoli obiskoval individualni pouk
- doma mu je pomagala študentka preko Karitasa
- učiteljica je videla, da je sposoben, vendar zanemarjen otrok

4.

- mama je začela delati z njim in predelala sta snov, s katero je bil v zaostanku
- nova razredničarka je imela drugačna pričakovanja, moral je delati in se učiti
- pri angleščini je imel pomoč inštruktorja
- pri matematiki je imel inštruktorja in mama je delala z njim
- učiteljica za slovenščino je delala z njim neke čudne teste in je bil individualno ocenjen

5.

- učiteljica je bila pripravljena z njo delati pri dopolnilnem pouku in je obveščala starše, ker punca ni hodila na dopolnilnega
- svetovalna služba ji je organizirala individualni pouk, ki ga punca ni obiskovala

- nekaj časa se je hodila učiti k svetovalki
- starši ji niso bili pripravljene pomagati

Poskusna teorija o pomoči

Iz odgovorov svetovalnih delavk je razvidno, da so bili otroci deležni pomoči iz različnih virov. Pomagali so jim razredniki, učitelji, inštruktorji, šolska svetovalna služba, v dveh primerih tudi starši. Ker pa večina staršev, po besedah svetovalnih delavk, ni bila pripravljena otrokom doma pomagati, je pomoč največkrat bila le v domeni šole. Trije otroci so obiskovali dopolnilni in individualni pouk, pri dveh pa je ob individualnem pouku pomoč obsegala še prilagoditve pri posameznih predmetih. Hkrati sta se svetovalni delavki pogovarjali z otroci o njihovih učnih težavah in sta jim svetovali, kot je jasno povedal eden od otrok (str. 58), da naj se več učijo. Šolska svetovalna služba se je odzvala na učne težave vsakega otroka in mu je poskušala pomagati. Toda pomoč, ki jo je nudila, ni temeljila na **sodelovanju in dialogu** med različnimi vpletenimi v problemski situaciji. Kot kaže, je pomoč premalo utemeljena na odkrivanju in pojasnjevanju vseh okoliščin otrokovega učnega neuspeha in skupnem iskanju in dogovarjanju o novih, učinkovitih korakih pomoči. Dialog z otroci ni usmerjen na njihovo motivacijo, temveč temelji na prepričevanju, nagovarjanju in dopovedovanju otroku. Tudi komunikacija s starši je pogosto nejasna, saj svetovalna služba ne ve ali starši otrokom doma pomagajo, kako jim pomagajo in ali so sploh usposobljeni za pomoč otroku. Svetovalna služba od staršev pričakuje prevelik delež pomoči, kljub temu, da so ji težave v družini dobro znane. Zdi pa se, da je tudi dialog z učitelji/cami nejasen. Učitelji/ce imajo pri otrokovi učni neuspešnosti nemalokrat precejšen delež, toda svetovalna služba ne uspe odkriti in pojasniti vzrokov za to in ne izdelava načrta pomoči, s pomočjo katerega bi bilo preprečeno otrokovo nadaljnje drsenje v neuspeh. Odnos med učenec-učiteljica je zelo pomemben dejavnik otrokovega učnega neuspeha, toda učitelji/ce ostajajo izključeni/ne iz procesov pomoči in nimajo jasnega deleža pri izboljšanju otrokovega učnega uspeha.

REZULTATI POMOČI

1.

- rezultate smo vrednotili glede na ocene
- pomoč je bila dobro zastavljena, ker je Jakob sedaj v osmem razredu

2.

- ko je dvakrat ponavljal, je nekako odrasel in se je začel obnašati tako, kot naj bi se približno obnašal pri njegovi starosti
- tudi ocene je imel boljše
- začel je delati in na konferencah ni bilo treba stalno poslušati: "Blaž, Blaž, Blaž!"

3.

- ponavljal je in težave so se kar same od sebe uredile
- dobil je novo učiteljico za matematiko, ki je vzpostavila zelo osebni odnos z njim
- ker so bile ocene pozitivne, je bil problem tako za njega, kot za njegovo mamo rešen
- s tem je bil zadovoljen, ker je imel mir pred nami in zdelo se mu je, da je z njim zdaj vse v redu

4.

- Dani se je dobro počutil, ko je zamenjal razred
- bil je vesel, da se je rešil norcev iz prejšnjega razreda
- imel je boljše ocene

5.

- kot kaže, se ji je potem, ko je ponavljala posvetilo in najbrž je sama dozorela in ugotovila kakšne so posledice nezadostnih ocen
- ko je ponavljala, je imela celo leto pozitivno pri matematiki
- zdaj ima bolj racionalno učiteljico, s katero se da vse zmeniti

Poskusna teorija o rezultatih pomoči

Zgovoren je primer otroka, katerega mama je tesno sodelovala s šolsko svetovalno službo in, kar je še bolj pomembno, veliko svojega časa je posvetila delu in učenju z njim. Rezultat njenih nenehnih prizadevanj je razviden iz tega, da je otrok kljub specifičnim učnim težavam ponavljal 'le' peti razred. Mamina motiviranost in prizadevnost je bila, po besedah svetovalnih delavk, ključnega pomena, da je bila pomoč, ki so jo zastavili v šoli, tako uspešna. Po besedah svetovalnih delavk starši ostalih štirih otrok niso bili pripravljeni na takšno sodelovanje s šolo oz. šolsko svetovalno službo, zato rezultati pomoči niso bili tako uspešni. To pa pomeni, da je pomoč šolske svetovalne službe preveč odvisna od sodelovanja staršev in premalo učinkovita takrat, ko starši ne sodelujejo. Pomoč se prepogosto konča pri **organizaciji dopolnilnega in individualnega pouka, prekinjenem odnosu s starši in neraziskanem odnosu z učitelji**. Zaradi tega otroci ne razumejo deleža, ki ga morajo sami prispevati za izboljšanje uspeha oz. ne razumejo tega, da se je za boljši uspeh potrebno truditi. Tega ne razumejo zato, ker to ni tema, o kateri bi se v šoli z njimi odkrito pogovarjali in se pogovor ne bi končal pri tem, kaj otrok mora, kaj je za njega dobro itd. Svetovalna služba od staršev pričakuje prevelik delež pomoči, premalo pa so v projekte pomoči vključeni učitelji. Odnos med učencem in učiteljem ostaja nespremenjen, težave, ki izhajajo iz tega odnosa in precej vplivajo na otrokov učni neuspeh, pa nepojasnjene. Toda ravno učitelj je tisti, ki lahko najbolj vpliva na otrokovo motivacijo in prepreči njegovo drsenje v neuspeh.

3.4 POSKUSNA TEORIJA O DELU ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE Z OTROCI Z UČNIM NEUSPEHOM

JAKOB, osmi razred

Pri Jakobu so se po besedah svetovalnih delavk učne težave kazale že na razredni stopnji in so se postopoma stopnjevale. Do četrtega razreda jih je bilo mogoče reševati z dopolnilnim poukom, v petem razredu pa je svetovalna služba začela razmišljati o tem, da morda Jakoba ovira še nekaj drugega, kajti nerešljivih težav je bilo vse več. Jakob meni, da so se njegove učne težave začele šele v petem razredu, zaradi drugačnega sistema dela in novih učiteljev, ki so imeli večja pričakovanja. K temu dodaja, da se je premalo in nezbrano učil, nakar se mu je nabralo preveč učne snovi. Mama je Jakobu ves čas pomagala in je nenehno sodelovala s šolo. Po besedah svetovalnih delavk je tudi ona opazila, da pri njem ne gre zgolj za običajne težave, saj njena pomoč pri učenju ni več zadostovala. Toda vsi – šola in mama – so upali, da bo nekako vendarle “zvozil”. Ko je proti koncu šolskega leta postalo vsem jasno, da bo moral ponavljati razred, so se v šoli sestali mama, razredničarka in svetovalni delavki. Strinjali so se, da ima Jakob najverjetneje specifične učne težave in se dogovorili, da ga še pred počitnicami pošljejo na Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. Tam so zatem res ugotovili, da ima specifične učne težave, povezane s spominom in koncentracijo. Ko je svetovalna služba pridobila od Svetovalnega centra strokovno mnenje, sta svetovalni delavki na učiteljskem zboru obvestili učitelje o posebnostih Jakobovih težav. Svetovalni delavki sta se z učitelji dogovorili za prilagoditve in za znižanje ciljev pri posameznih predmetih. Hkrati je svetovalna služba začela namenjati več pozornosti njegovi samopodobi, ki je bila precej nizka. Njegova mama je zamenjala službo, da mu je lahko v popoldanskem času pomagala pri učenju in domačih nalogah. Z vso omenjeno pomočjo je Jakob ponavljal peti razred in ga pozitivno zaključil. Celo šolsko leto je hodil na Svetovalni center, kjer so mu pomagali pri učenju in mu svetovali, kako naj se bolj učinkovito uči. Pomagal pa si je tudi s tabletami za boljšo koncentracijo, ki jih je dobil tam. Po njegovih besedah se je zaradi vse te pomoči začel več in bolje učiti in ni imel več tako velikih težav.

Poskusna teorija o delu šolske svetovalne službe

Svetovalni delavki sta Jakobu poskušali pomagati, vendar je pomoč vse do konca petega razreda bila usmerjena v odpravo njegove učne neuspešnosti. Jakobove specifične učne težave in s tem povezane posebne potrebe niso bile odkrite in raziskane, šolska svetovalna služba pa je problem definirala kot otrokovo neuspešnost in ne posebne potrebe, ki so bile vzrok tej neuspešnosti. V proces pomoči je bila vseskozi aktivno vključena Jakobova mama. Svetovalni delavki sta se lahko oprli nanjo, saj se je vseskozi ravnala po njenih nasvetih in navodilih. S svojo odločno pripravljenostjo, da bo sinu čimbolj pomagala, je mama precej pripomogla k temu, da se Jakobove učne težave niso več ponovile v tolikšnem obsegu, kot v petem razredu. Uspešnost pomoči, ki jo organizira šolska svetovalna služba, je tako precej odvisna od **sodelovanja staršev**. Tam kjer šolski svetovalni službi uspe vzpostaviti delovni odnos s starši, ki

temelji na sodelovanju in dogovarjanju, je uspešnost pomoči veliko večja, z bolj jasnimi in gotovimi izidom.

BLAŽ, *osmi razred*

Po besedah svetovalnih delavk, so se Blaževe učne težave začele že v prvem razredu. Bil je učno in socialno zelo šibek. Neprimerno se je obnašal za svojo starost, njegove vedenjske težave pa so se iz leta v leto stopnjevale. V prvih štirih razredih so v šoli učne težave reševali s pomočjo intenzivnega individualnega dela. S to pomočjo je napredoval vse do petega razreda, kjer je njegov učni neuspeh postajal vse očitnejši. Svetovalni delavki pravita, da pomoč, ki jo je imel na razredni stopnji, preprosto ni več zadostovala. Še vedno je bil socialno nezrel in zaradi tega odrinjen s strani vrstnikov. Težave je imel tudi s prilagajanjem na pogosto menjavanje učiteljev. Enega od ključnih razlogov za njegov neuspeh, svetovalni delavki omenjata nepripravljenost njegovih staršev, da bi mu doma pomagala. Starša sta se včasih odzvala povabilu svetovalne službe in prišla na govorilne ure, toda Blaževe težave se jima niso zdele nič posebnega in nista nič storila za njihovo odpravljanje. Blaž je tako še naprej dobival nezadostne ocene in razreda ni izdelal. Blaž osebno meni, da so se njegove učne težave – drugih ne omenja – začele v petem razredu. Do tega je po njegovih besedah prišlo zaradi tega, ker je bil len in se je premalo učil, med poukom ni sodeloval, popoldan pa je preveč pohajal naokrog s prijatelji. Za šolo mu ni bilo mar, stalno je dobival nezadostne ocene in zanašal se je na to, da jih bo že popravil. Kljub pomoči njegove mame, ki mu je pomagala pri učenju in domačih nalogah, se to ni zgodilo in zaradi nezadostnih je ponavljal peti razred. Takrat je začel sodelovati s svetovalno službo. Pravi, da se je s svetovalno delavko večkrat pogovarjal o svojih učnih težavah in svetovala mu je, da naj se več uči. Zanimalo jo je tudi, če mu kdo doma pomaga. Svetovalni delavki sta ga tudi prijavi na Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, vendar se starša na to nista odzvala. Svetovalna služba mu je zato organizirala pomoč v šoli. Z učitelji je bil sklenjen dogovor o prilagoditvah pri posameznih predmetih, pri katerih je imel nezadostne ocene. Poleg dopolnilnega pouka mu je svetovalna delavka organizirala tudi individualni pouk, ki mu je, kot sam pravi, zelo koristil. Ob tem je bila svetovalna služba pozorna tudi na njegove vedenjske vzorce, kajti po besedah svetovalnih delavk je obstajala precejšnja nevarnost, da bi iz obupa in dolgočasje, Blaž začel početi kaj negativnega. S prilagoditvami in individualno pomočjo je ponavljal peti razred ter ga pozitivno zaključil. Sam pravi, da je zaradi individualnega pouka imel boljše ocene. Tudi mama mu je več pomagala doma, obenem pa se je manj potepal naokrog, ker mu starša tega nista dovolila. Toda v šestem razredu se je zgodba ponovila. Znova je začel nabirati nezadostne ocene in mislil je, da jih bo do konca leta popravil. Ker je imel v prejšnjem letu pozitivne ocene, starša nista bila več tako pozorna na njegovo stanje v šoli. Pravi, da mu je manjkalo tudi individualni pouk. Šesti razred je zaključil z več nezadostnimi in je znova ponavljal. Svetovalni delavki pravita, da je takrat, ko je ponavljal še drugič, odrasel. Njegov učni uspeh se je izboljšal, obnašati se je začel bolj zrelo in ni bil več stalno omenjan na konferencah. Sam pravi, da se je zamislil nad tem, da je že dvakrat ponavljal razred in postalo ga je strah, da ne bo končal osnovne šole. Hudo pa mu je bilo tudi zaradi tega, ker je že drugič izgubil prijatelje-sošolce.

Poskusna teorija o delu šolske svetovalne službe

Svetovalni delavki sta poskušali skupaj z Blažem raziskati vzroke za njegov neuspeh v šoli, vendar jima to, kot kaže, ni uspelo. Dejanski vzroki njegovih težav so ostali nejasni oz. je definicija problema vseskozi temeljila na njegovi nezrelosti in premajhni pomoči ter podpori doma. Ker sta svetovalni delavki nenehno pričakovali večjo pomoč s strani družine, nista podprli Blaža v njegovem zorenju in mu nista omogočili, da bi prej odrasel in uvidel, da se mora tudi sam truditi za ocene. Blaž je tako dvakrat ponavljal razred preden je dojel, da za dokončanje osemletke ni dovolj le to, da prihaja v šolo. Kot kaže sta svetovalni delavki pomoč, ki sta jo pričakovali od staršev, definirali sami. Prostora za dialog o tem, kaj starša dejansko lahko storita za otroka, ni bilo. Skleпам, da zato svetovalnima delavkama tudi ni znano, da je mama Blažu doma pomagala pri šolskih nalogah, da mu v popoldanskem času ni bilo dovoljeno potepanje itd. Ker dialoga s starši ni bilo, tudi možnosti za skupno definicijo problema in za dogovor o skupni pomoči otroku ni bilo. Zdi se, da starša nista sprejela definicije problema svetovalnih delavk, saj njunih predlogov nista upoštevala. Blaža denimo nista peljala na Svetovalni center, čeprav jima je bilo v šoli to priporočeno. Uspešnost pomoči, ki jo organizira šolska svetovalna služba, je zelo odvisna od **sodelovanja staršev** oziroma od tega, kakšen delovni odnos in projekt pomoči uspe šolska svetovalna služba soustvariti skupaj z njimi.

PETER, sedmi razred

Kot pravita svetovalni delavki, je Peter imel učne težave že v prvem in drugem razredu. Bil je bolj počasen in je težje sledil pri pouku. Svetovalna služba ga je stalno spremljala in v četrtem razredu sta ga svetovalni delavki napotili na Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. Tam so ocenili, da so njegove sposobnosti povprečne. Ugotovili so le to, da ima nekaj težav s koncentracijo in da se ne znajde najbolje, če ima opravka z večjim številom informacij. Toda omenjene težave naj bi se z vajo in individualno pomočjo postopoma zmanjševale. Ker pa Peter ni bil deležen potrebne pomoči in podpore v družini, so omenjene težave ostale, pravita svetovalni delavki. Že v prvi konferenci šestega razreda je Petrova razredničarka opozorila na njegove težave pri matematiki. Peter meni, da je do njih prišlo zaradi različnih razlogov: njegovega nezanimanja za učenje, nerazumevanja snovi, živahnosti in klepetanja med poukom ter učiteljičine slabe razlage snovi. Svetovalna delavka se je takrat prvič sestala z njim, njegovo mamo in razredničarko in skupaj so naredili načrt pomoči. Peter je v šoli začel obiskovati individualni pouk, z mamo pa so se dogovorili, da mu bo doma pomagala študentka prostovoljka. Ker pa Peter, po besedah svetovalnih delavk, ni bil pripravljen doma ponavljati učne snovi, ob sebi pa ni imel nikogar, ki bi ga spodbujal k delu, individualna pomoč v šoli ni zadostovala. Starša sta od njega pričakovala samostojnost in odgovornost, da bo sam poskrbel za šolo, on pa je potreboval njuno pomoč in vzpodbudo. Celo leto je pri matematiki nihal med enko in dvojko in po prvomajskih počitnicah je na predlog učiteljice za matematiko, ki je videla, da je dovolj sposoben, toda zanemarjen, pisal sklepni test. Peter pravi, da je bil med počitnicami s staršema na morju in se mu ni dalo učiti, starša pa ga tudi nista silila. Test je pisal nezadostno. Svetovalni delavki pravita, da so v šoli nato sklenili, da bi fant kljub nezadostni oceni

napredoval v sedmi razred, toda njegova mama je bila proti temu in je zahtevala, da ponavlja razred. Ko je ponavljal, so se težave uredile same od sebe. Svetovalni delavki to pojasnujeta tako, da je dobil je drugo učiteljico za matematiko, ki je vzpostavila z njim zelo osebni odnos. Pokazala mu je, da ji je pomemben in da ji je veliko do tega, da bo imel pozitivne ocene. Obenem pa mu je dala vedeti, da se mora tudi sam bolj potruditi za dobre ocene. Ocene so bile zatem res pozitivne in problem je bil tako za njega, kot za njegovo mamo, rešen. Peter pravi, da je imel na začetku leta spet podobne težave, toda ker je nova učiteljica večkrat ponovila razlago iste snovi in ker so delali več vaj, so težave izginile.

Poskusna teorija o delu šolske svetovalne službe

Svetovalni delavki sta v projekt pomoči vključili Petra, njegovo mamo in razredničarko, toda zdi se, da Peter prave podpore ni začutil. Zdi se, da so ga odrasli hoteli prepričati, da naj se več uči, on pa jih ni 'ubogal'. Zaradi načina pogovora z njim vzrokov za svoj učni neuspeh ni prepoznal in **ni bil motiviran** za njihovo spreminjanje. Tako je bil njegov učni neuspeh kljub pomoči v šoli čedalje večji, svetovalni delavki pa nista našli novih, učinkovitejših rešitev za njegove težave. Ves čas sta se zanašali na pomoč staršev, kar pa se ni zgodilo. Zdi se, da je bil dialog s Petrovo mamo precej nejasen, saj, kot kaže, svetovalni delavki vse do konca otrokovega šestega razreda nista vedeli, da starša pričakujeta od otroka samostojnost, zaradi česar mu doma ne bosta pomagala. Definicija problema svetovalnih delavk je tako vseskozi temeljila na Petrovi brezbržnosti do učenja in nesodelovanju staršev. Uspešnost pomoči je tako zelo odvisna od **sodelovanja staršev** oz. od tega, kakšen delovni odnos uspe šolska svetovalna služba soustvariti skupaj z njimi. Ob sodelovanju staršev pa je za dobre rezultate pomoči zelo pomembno tudi sodelovanje z učiteljico. Zdi se, da sta svetovalni delavki premalo pozornosti namenjali odkrivanju, raziskovanju in pojasnjevanju težav, ki so nastajale v odnosu med Petrom in njegovo učiteljico matematike. S pojasnitvijo teh težav, ki so nedvomno vplivale na njegov učni uspeh, bi lahko v šoli odkrili ozadje Petrove neuspešnosti in bi brez pomoči staršev ukrepali učinkoviteje. Ker se koncept pomoči ni spremenil, so se Petrove težave nadaljevale in so se končale šele takrat, ko je zaradi nezadostne ocene ponavljal razred in je zamenjal učiteljico matematike. Ker je ta imela **drugačne metode dela**, kar pomeni, da je Petra sprejela in ga podprla ter ga tako motivirala, so njegove težave izginile.

DANI, šesti razred

Po besedah svetovalnih delavk, je Dani že na razredni stopnji potreboval precej individualne pomoči. Učne težave so bile stalno prisotne, ob te pa še blažje vedenjske težave. Njegova starša sta bila seznanjena s tem, da mu gre v šoli težko, vendar mu, po besedah svetovalnih delavk, nista bila pripravljena pravilno pomagati. Do njega sta bila zaščitniška in sta ga nepravilno zagovarjala, zaradi česar je dobil napačno sliko o sebi. Kaj več od tega nista naredila. Sodelovanje z njima ni imelo nikoli učinka in vedno je bilo nekaj narobe. Situacija se je dokončno zapletla v njegovem petem razredu, ko so nastopile večje učne težave. Svetovalni delavki sta jo opisali tako: starša sta se na koncu Danijevega četrtega razreda ločila in v teh razmerah je bil otrok doma deležen še manj

pozornosti. Ob tem se je v petem razredu njegova razredničarka zapletla v zelo osebni odnos z njegovo mamo, kar je situacijo dodatno otežilo. Dani v petem razredu ni bil pripravljen na izpraševanja in se je nenehno izmikal testom. Njegova mama je pogosto klicala njegovo razredničarko v šolo in Danija na različne načine opravičevala. Omenjena razredničarka je bila zelo razumevajoča in je otroku vse opravičila. Toda ostali učenci so to opazili in so začeli razredničarki očitati, da Danija preveč ščiti, da je njen ljubček ipd. Ko je razredničarka spoznala, da ni prav kar počne, je prišla do svetovalne službe in je tam povedala, da z Danijevo mamo noče imeti več opravka. Do Danija je postala strožja, pri pouku je zahtevala da odgovarja kadar je vprašan, on pa tega ni bil vajen. Deloval je samo preko negujočega odnosa, ki ga je imel z njo, in ko se je to končalo, so bile njegove ocene vse nižje. Mama si je ravnanje razredničarke razložila tako, da razredničarka Danija ne mara več. Ker ji ni več dvigala telefona kadar jo je klicala v šolo, se je tudi ona počutila zavrnjeno. Po pomoč je prišla k šolski svetovalni službi, ki je zatem poskušala rešiti nesoglasja med njo in razredničarko. Toda ker so bila srečanja preveč nabita s čustvi, se je svetovalna delavka srečevala z vsako posebej. Mami je predlagala, da bi bilo za Danija najbolje, če bi zamenjal razred. To se je potem tudi zgodilo. Po prvomajskih počitnicah so se sestali njegova mama, nova razredničarka in svetovalna delavka in se dogovorili, kaj vse se mora Dani naučiti in do kdaj. Nova razredničarka je imela drugačna pričakovanja, zato se je Dani moral sedaj res učiti in delati. Mama je bila z dogovorom zadovoljna in ob njeni pomoči ter inštruktorjih v šoli, je Dani do konca šolskega leta popravil ocene pri angleščini in matematiki, kjer je imel največ težav. Ocene pa je izboljšal tudi pri ostalih predmetih. V novem razredu se je dobro počutil in je bil vesel, ker se je rešil sošolcev iz prejšnjega razreda.

Danijeva zgodba se zelo razlikuje od tega, kar sta povedali svetovalni delavki. Po njegovih besedah so se mu učne težave – drugih ne omenja, začele šele v petem razredu pri matematiki. Pravi, da snovi ni razumel in da je premalo delal doma, zaradi česar se mu je nabralo veliko snovi. Pri pisanju testov je bil zmeden in napet in je pisal slabo kljub temu, da se je učil. Pravi, da s svetovalno službo ni imel nobenih stikov. Razredničarka ga je spraševala če potrebuje kakšno pomoč, vendar jo je odklonil. Pomoč je imel le doma, s strani mame in brata. Ko je ugotovil, da so za napredovanje v šoli pomembne točke, se je začel več učiti. Doma se je organiziral tako, da je najprej delal za šolo, šele potem so prišle na vrsto ostale aktivnosti.

Poskusna teorija o delu šolske svetovalne službe

Danijeve težave so bile v šoli iz leta v leto večje, svetovalni delavki sta bili seznanjeni s težkimi in za otroka obremenjujočimi družinskimi razmerami, toda kljub temu v šoli ni bilo narejenega načrta pomoči, v katerem bi bili predvideni učinkoviti koraki pomoči v primeru nadaljnega padanja otrokovega učnega uspeha. Svetovalna služba je Daniju pomagala, toda Dani omenjeno pomoč zanika in zakaj je tako, je težko reči. Svetovalni delavki sta vseskozi pričakovali večjo pomoč s strani staršev, obenem pa sta vedeli, da imata starša doma precej osebnih težav. Danijev neuspeh v šoli sta povezali z družinskimi razmerami doma in nista našli načina, kako bi otroku v šoli pomagali brez staršev in mu omogočili, da bi bil bolj uspešen. Daniju je v začetku pomagala njegova

razredničarka, vendar je njena pomoč situacijo dodatno otežila. Na predlog svetovalne delavke je Dani zatem zamenjal razred in razredničarko. Takrat se je njegov učni uspeh izboljšal. Pri novi razredničarki je popravil ocene in jih je kljub nadaljnjim težkim razmeram doma pozitivne tudi obdržal. Res mu je pri tem pomagala tudi njegova mama, toda, kot pravi sam, mu je mama pomagala že prej, preden je zamenjal razredničarko. Hkrati so se njegove ocene izboljšale tudi pri nekaterih drugih predmetih, za kar je imela, po besedah svetovalnih delavk, največ zaslug prav njegova nova razredničarka, ki naj bi ga **znala ustrezno motivirati**. Uspešnost pomoči šolske svetovalne službe je torej zelo odvisna od **sodelovanja staršev** oz. od tega, kakšen delovni odnos in projekt pomoči uspe svetovalna služba soustvariti skupaj z njimi. V veliki meri pa je kvaliteta pomoči odvisna tudi od tega, kako uspešna je šolska svetovalna služba pri iskanju **nadomestil znotraj šole**, kadar starši ne sodelujejo.

TANJA, *osmi razred*

Svetovalni delavki pravita, da je imela Tanja težave že na razredni stopnji. Toda zaradi individualnih prilagoditev in stalne pozornosti učiteljev ter svetovalne službe, so bile njene težave obvladljive vse do petega razreda. V petem razredu je Tanja pri matematiki dobivala nezadostne ocene, ki jih ni zmogla popraviti. Kot pravi sama, zaradi različnih razlogov: ker ni razumela razlage snovi in zaradi tega ni mogla sproti slediti pri pouku; ker se ni dovolj učila in se ji je nabralo preveč snovi; zdi pa se ji tudi, da učiteljica ni dobro razlagala snovi. Zaradi Tanjinih težav je učiteljica matematike, obenem tudi njena razredničarka, poklicala starša in jima povedala, da ima Tanja pri matematiki težave. Svetovalni delavki pravita, da starša temu nista posvečala pozornosti in nista prišla v šolo na razgovor. Ker se stanje ni izboljšalo, ji je svetovalna služba organizirala v šoli individualni pouk, ki pa ga je Tanja odklanjala. Kljub razgovorom z njo svetovalni delavki nista ugotovili vzroka za njen odklonilen odnos do individualnega pouka. Med pogovori je le nemo sedela in kimala, pravita. Tanja je nato na predlog svetovalne službe privolila, da se bo matematiko učila skupaj s svetovalno delavko. Toda ker ob dogovorjeni uri ni prišla v pisarno, jo je šla svetovalna delavka iskat po šoli. To se je nekajkrat ponovilo, potem pa jo je pustila pri miru. Po njenih besedah Tanja omenjenih naporov svetovalne službe ni razumela kot pomoč, temveč kot dodatno obliko pritiska nanjo, torej kot breme. To naj bi bil zanjo še en dokaz, da je drugačna, da izstopa. Zaradi vseh teh zapletov je svetovalna služba poklicala starša v šolo. Prišel je le oče, ki, po besedah svetovalnih delavk, v pogovoru ni pokazal nobenega zanimanja za Tanjine težave pri matematiki. Svetovalna delavka je dobila vtis, da sploh ni dojel, kaj mu je želela povedati. Ob njenih vprašanjih glede Tanjine neuspešnosti v šoli in predlogih, kako bi ji lahko pomagali, je le nemo sedel in kimal. Potem je odšel in se ni več oglasil v šoli. Svetovalni delavki menita, da je Tanja doma rabila aktivno pomoč staršev, ki je ni imela. Ker se doma ni nič spremenilo, je ponavljala peti razred. Svetovalni delavki menita, da je zaradi tega tudi bolj dozorela. Tanja pa pravi, da sta ji starša doma pomagala pri učenju, tam kjer sta ji lahko, priskrbela pa sta ji tudi inštruktorico za matematiko. Ko je ponavljala peti razred, se je veliko bolje razumela z novo učiteljico. Le-ta je boljše razlagala snov in ji je pri pouku tudi več pomagala, kadar snovi ni razumela. Zaradi tega so njene težave izginile. Svetovalna delavka pravi, da je nova učiteljica bila bolj dojemljiva za Tanjine težave in da se je sama dogovarjala s Tanjo o njihovem reševanju.

Poskusna teorija o delu šolske svetovalne službe

Šolska svetovalna služba je Tanji poskušala pomagati, toda pomoč je bila, kot kaže, premalo utemeljena na sodelovanju in skupnem raziskovanju ter pojasnjevanju okoliščin Tanjinega učnega neuspeha. Sklepam, da svetovalnima delavkama ni uspelo vzpostaviti dialoga s Tanjo in odkriti, kaj jo v resnici teži. Okoliščine njene neuspešnosti pri matematiki so ostale nejasne oz. je definicija problema vseskozi temeljila na Tanjini nemotiviranosti. Svetovalni delavki pa iščeta krivdo za Tanjin učni neuspeh tudi pri njenih starših. Hkrati pa nista seznanjeni s tem, da je Tanjo na domu inštruirala njena teta, ki sta jo za pomoč zaprosila Tanjina starša. Pri starših je torej obstajala neka pripravljenost za pomoč otroku, vendar bi jo bilo potrebno raziskati in mobilizirati skupaj s staršema. Da je bil projekt pomoči premalo utemeljen na sodelovanju in raziskovanju okoliščin Tanjinega učnega neuspeha pri matematiki opozarja tudi dejstvo, da svetovalni delavki nista uspeli odkriti vzrokov za Tanjino zavračanje pomoči v šoli. Sklepam, da so v odnosu med Tanjo in učiteljico matematike bile težave, ki so ostale nepojasnjene. Omenjene težave so vseskozi vplivale na Tanjin odnos do predmeta, na njeno motivacijo, samopodobo. Z raziskovanjem teh težav bi lahko svetovalni delavki dobili informacije o konkretnih vzrokih za Tanjin neuspeh (nerazumevanje snovi, težave pri sledenju učiteljičine razlage ipd.) in bi lahko načrtovali nove, bolj učinkovite oblike pomoči, pri katerih bi bila udeležena tudi Tanjina učiteljica matematike. Ker pa se to ni zgodilo, je Tanja bila pri matematiki neuspešna vse dotlej, dokler ni zaradi nezadostne ocene ponavljala razreda in zamenjala učiteljice matematike. Nova učiteljica je z njo vzpostavila drugačen odnos. Zнала jo je **podpreti in motivirati** tako, da je imela pozitivno oceno. Ob tem, da je uspešnost pomoči, ki jo organizira šolska svetovalna služba močno odvisna od **sodelovanja staršev** oz. od delovnega odnosa in projekta pomoči, ki ga svetovalna služba uspe soustvariti skupaj z njimi, močno zavisi tudi od tega, kako uspešna je svetovalna služba pri iskanju **nadomestil znotraj šole** takrat, ko starši ne sodelujejo, in do katere mere ji uspe v projekt pomoči vključiti učitelja/e.

4. RAZPRAVA S SKLEPI IN PREDLOGI

4.1 RAZPRAVA

V magistrski nalogi sem si zastavil več ciljev: prvič, v njej želim predstaviti zgodbe otrok iz ene od ljubljanskih osnovnih šol in njihove besede o tem, kaj menijo o svojih učnih težavah; drugič, na podlagi kvalitativne študije predstavljam pomoč, ki jo je omenjenim otrokom nudila šolska svetovalna služba; in tretjič, v nalogi predstavljam novo znanje za učinkovito pomoč in delo šolske svetovalne službe otrokom z učnimi težavami. Raziskava sloni na **petih hipotezah**, ki jih bom v nadaljevanju na osnovi zbranih empiričnih podatkov sistematično razčlenil.

Prva hipoteza govori o tem, da na nastanek in razvoj kariere otroka z učnimi težavami vplivajo različni dejavniki, izhajajoči iz družine, šole in otroka. Vsi otroci so navajali precej podobne razloge za svojo učno neuspešnost. "Nisem razumel/a snovi.", "Nisem se dovolj učil/a.", "Bil sem prelen, da bi se učil.", "Nabralo se mi je preveč snovi.", so bili njihovi odgovori. Tudi šolski svetovalni delavki sta v svojih odgovorih pogosto omenjali brezbržnost otrok do učenja, hkrati pa sta precejšen delež odgovornosti za učni neuspeh otrok pripisali njihovim staršem. Štiri družine sta namreč opisali tako, da lahko sklepam, da so bile razmere doma za otroka tako ali drugače obremenjujoče. Poleg tega so, po njunih besedah, starši premalo pomagali otrokom in jih niso dovolj vzpodbujali pri učenju, kar se ujema s trditvijo M. Ule (Ule, 2000: 19), da mora biti danes družina pripravljena na čedalje večje investiranje v izobrazbo otroka

Poleg dejavnikov izhajajočih iz družine in otroka, se lahko vzroki učne neuspešnosti skrivajo tudi v šoli oz. v neustreznem načinu poučevanja. L. Magajna (Magajna, 2002: 23) pravi, da so nekateri otroci bolj ranljivi in dovzetni za razvoj določenih splošnih ali specifičnih učnih težav kot večina. Toda, kot pravi, do odkritega pojavljanja učnih težav in neuspešnosti pride le v primeru, ko šolsko okolje (gradivo, metode, ozračje) ni načrtovano in usposobljeno za ustrezno soočanje z otrokovo ranljivostjo in posebnostmi. Odgovori nekaterih otrok v raziskavi opozarjajo prav na to – na delež učiteljic pri njihovem učnem neuspehu. Tudi svetovalni delavki sta v treh primerih omenjali učiteljice, od katerih naj bi prva zahtevala nemogoče od otroka, druga naj bi imela nenavadne metode dela z otrokom, tretja naj bi, citiram, "rinila z glavo skozi zid" (77-78, 80, 82). Da je odnos med otrokom in učiteljico pomembno zaznamoval otrokov odnos do učenja in njegov učni uspeh opozarja tudi podatek, da so se pri dveh od petih otrok ocene izboljšale takrat, ko sta ponavljala razred in zamenjala učiteljici, tretji otrok pa je zamenjal učiteljico še pred koncem šolskega leta, popravil nezadostne ocene in izboljšal uspeh tudi pri nekaterih drugih predmetih.

Učna neuspešnost je torej kompleksen pojav, odvisen od številnih dejavnikov, ki se medsebojno povezujejo in dopolnjujejo in pri katerih ni popolnoma jasno kaj je vzrok in kaj posledica. Tako denimo ne moremo kar tako trditi, da je bil otrokov učni neuspeh posledica njegove malomarnosti in brezbržnosti, kajti najbolj verjetno je, da je bila

otrokova nemotiviranost posledica neurejenih in zanj obremenjujočih družinskih okoliščin, katerim so se priključile tudi neugodne izkušnje v šoli. Vse to pa je nedvomno vplivalo na otrokov odnos do šole in prispevalo k upadu njegove motivacije za učenje, pojavu obrambnih mehanizmov ipd. Kot pravita Mandel in Marcus (Mandel in Marcus, 1995: 228), se v takih okoliščinah pri otroku pogosto razvije uporniško vedenje, kar pomeni vse močnejše aktivno ali pasivno upiranje zahtevam po šolskem delu in pa tudi ustreznem vedenju, kar je možno razbrati iz raziskave (str. 91, 94).

Otrok, ki se znajde v taki situaciji, je dvakrat prikrajšan: prvič, prikrajšan je v družinskem okolju, ki je zanj stresno in od koder prihaja obremenjen z najrazličnejšimi težavami, prikrajšan pa je tudi v šoli, kjer učitelji z njim pogosto ne znajo vzpostaviti dobrega odnosa in ga primerno podpreti pri učenju. J. Bečaj pravi (Bečaj, 1997: 18), da učiteljem na splošno manjka pravega razumevanja za to, kaj se pravzaprav dogaja, ne le na relaciji učenec-učitelj, ampak v medsebojnih odnosih na splošno. Zaradi slabega odnosa z učiteljem in nakopičenih težav doma, otrok izgubi zaupanje vase, se vda v usodo, je skratka nemotiviran za šolsko delo. Začne se izogibati vsemu, kar je povezano s šolo in se zateka k drugim, prijetnejšim dejavnostim, ob katerih pozabi na težave: potepanju, prekomernemu, večurnemu gledanju televizije, igranju računalniških iger (str. 58-59).

Druga hipoteza pravi, da kompleksnost situacije, v kateri se znajde otrok z učnimi težavami, pogojuje način in količino pomoči. Raziskava je pokazala, da noben od otrok ni ostal brez pomoči. Šolska svetovalna služba je pomagala vsem petim otrokom, s tem, da eden od njih zanika sodelovanje s svetovalnima delavkama. Pomoč je v vseh petih primerih obsegala svetovalno delo ter organizacijo dopolnilnega in individualnega pouka. Pri dveh otrocih so učitelji v dogovoru s svetovalnima delavkama znižali tudi kriterije zahtevnosti pri nekaterih predmetih.

Svetovalni delavki sta se pogovarjali z otroci o njihovim učnih težavah, kar lahko razberemo iz raziskave (str. 65-66). Pomembno pa je to, kako sta se z njimi pogovarjali. Kot kaže, se je pogovor pogosto vrtel okrog prigovarjanja otroku, da naj se več uči (str. 58) ter organizacije dopolnilnega oz. individualnega pouka. Omenjena pomoč je lahko učinkovita, če je za izboljšanje uspeha motiviran tudi otrok. Če pa otrok nima motivacije za to, da bi popravil nezadostne ocene, dopolnilni in individualni pouk ne zadostujeta. To velja zlasti za tiste otroke, ki doma nimajo podpore oz. nimajo takšne podpore, kot jo pričakujejo v šoli. Da sta dopolnilni in individualni pouk premalo učinkovita opozarjajo rezultati pomoči, saj so trije od petih otrok kljub takšni pomoči zaključili razred z nezadostno oceno in ponavljali razred. Dva od njih sta obiskovala dopolnilni in individualni pouk, vendar sta, po besedah svetovalnih delavk, premalo delala doma, ena učenka pa individualnega pouka kljub prizadevanjem svetovalne delavke ni želela obiskovati. V vseh treh primerih svetovalni delavki precejšen delež za takšne rezultate pomoči pripisujeta otrokom, za katere pravita, da jim ni bilo mar za učenje, da so bili neresni, da so se izmikali šolskemu delu in učenju (str. 75-76, 81) in pa njihovim staršem, ki bi jim morali doma pomagati pri učenju in jih vzpodbujati, pa tega niso storili.

Svetovalni delavki sta s starši vseh petih otrok vzpostavili stik, vendar se je sodelovanje pokazalo zares uspešno samo v enem primeru. Uspešnost se kaže v tem, da se stik med otrokovo mamo in svetovalnima delavkama ni pretrgal, otrok pa je kljub specifičnim učnim težavam, ugotovljenim v petem razredu, zadovoljivo napredoval vse do osmega razreda. Po besedah svetovalnih delavk v veliki meri zaradi nenehnega sodelovanja mame s šolo ter njene potrpežljivosti in odločnosti, da bo otrok zaključil osemletko. To znova opozarja na velik pomen družine in zdi se, da le-ta postaja odločilni dejavnik življenjskih možnosti otrok (Jones, 1995: 40).

V odnosu šolske svetovalne službe s starši, je zelo pomemben način komunikacije. Po besedah svetovalnih delavk sklepam, da so starši v šoli dobili predvsem navodila za ravnanje doma, kar pomeni, da je bila komunikacija z njimi enosmerna. Starši so bili tako v vlogi objekta v razgovoru s svetovalnima delavkama in se v tej vlogi niso počutili dobro. Svetovalni delavki sta staršem obenem dali navodila za posebno obravnavo na Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše. Zdi se, da sta upali, da bodo strokovnjaki tam odkrili kakšne posebne vzroke za otrokov učni neuspeh in mu bodo tam obenem tudi pomagali. Dva od otrok sta bila res na Svetovalnem centru. Pri enem od njiju so bile ugotovljene specifične učne težave, toda šele v petem razredu. Do takrat je definicija problema šolske svetovalne službe temeljila na tem, da se otrok premalo in nezbrano uči. Pri drugem otroku na Svetovalnem centru niso ugotovili nobenih posebnosti. Starši ostalih treh otrok pa se na omenjeni predlog svetovalnih delavk niso odzvali, kar svetovalni delavki pripisujeta temu, da niso bili pripravljeni sodelovati s šolo in otroku zares pomagati.

Ugotavljam, da je šolska svetovalna služba vsem petim otrokom nudila precej podobno pomoč – prilagoditev kriterijev zahtevnosti, organizacijo dopolnilnega oz. individualnega pouka ter prepričevanje otroka, da naj se več uči. Starši so dobili navodila za ravnanje doma. Vse omenjena pomoč svetovalnih delavk je bila dobronamerna, vendar premalo učinkovita. Kot kaže, svetovalni delavki za kompleksnost otrokovih težav nista našli boljšega načina pomoči od posameznih intervencij. Ker v večini primerov nista odkrili konkretnih vzrokov za otrokove učne težave in povezav med temi vzroki, obenem pa nista povezali vseh podpor in pomoči v otrokovem šolskem – in tudi domačem okolju, posamezne intervencije niso zadostovale za izboljšanje otrokovega učnega uspeha. Trije otroci so imeli kljub pomoči šolske svetovalne službe v šoli še naprej težave, vse dotlej, dokler niso zaradi ponavljanja razreda zamenjali učiteljic. Svetovalni delavki večji del odgovornosti za neuspeh otrok pripisujeta otrokom in njihovim staršem in nič ne kaže na to, da bi se spraševali o učinkovitosti strategije pomoči, ki sta jo nudili. Njuno ravnanje opozarja na obrambni mehanizem, saj s prenosom krivde na otroka in na njegove starše opravičujeta premalo učinkovito pomoč šolske svetovalne službe. Tako zastavljeno pomoč je seveda težko primerjati s Programskimi smernicami (Programske smernice 1999), ki definirajo šolsko svetovalno službo kot tisto posebno mesto pomoči in sodelovanja v šoli, kjer se vsakokrat mobilizirajo strokovne in človeške moči za pomoč in podporo učencem s ciljem, da se vsakokrat znova zagotovi optimalne pogoje za njihovo napredovanje v razvoju in učenju.

V tretji hipotezi trdim, da je pomoč šolske svetovalne službe učinkovita takrat, ko svetovalni delavci razumejo, da je otrokova učna neuspešnost kompleksen pojav, odvisen od mnogih dejavnikov in okoliščin, katere je potrebno upoštevati pri oblikovanju učinkovite pomoči. Rezultati raziskave kažejo, da so pri štirih od petih otrok bile njihove učne težave posledica različnih dejavnikov, ki so se medsebojno dopolnjevali in za katere ni popolnoma jasno kaj je vzrok in kaj posledica: slabega odnosa med otrokom in učiteljem, otrokove vdanosti v usodo in indiferentnosti do učenja, bolj ali manj neugodnih družinskih okoliščin – konfliktov med staršema, bolezní, vzgojne nemoči, zanemarjanja otroka na eni strani in razvajanja na drugi ipd.

Svetovalni delavki sta v štirih od petih primerov mnogo govorili o izmikanju otrok pred šolskimi obveznostmi, njihovi brezbriznosti do učenja, otopelosti ipd., torej o otrokovi odgovornosti za slab učni uspeh. Veliko besed sta namenili tudi opisovanju razmer v družini, ki so (bile), po njunih besedah, čudne, nevzpodbudne, stresne itd. Tako sta večji del odgovornosti pripisali otrokom in njihovim staršem. Hkrati pa sta nenehno pričakovali večjo pomoč in podporo staršev in sta se, kot kaže, precej zanašali na to, da bodo starši enkrat vendarle bolj pripravljeni pomagati otroka doma. V tem se kaže protislovnost njunih pričakovanj, saj sta po eni strani bili dobro seznanjeni z osebnimi težavami staršev, po drugi strani pa sta nenehno upali, da bodo starši spremenili svoj odnos do otroka in se bodo bolj zavzeli zanj. Tako se zdi, da sta svetovalni delavki poleg tega, da sta odgovornost za učni neuspeh otrok pripisali otrokom in njihovim staršem, ob tem poskušali večji delež odgovornosti za reševanje otrokovih učnih težav preložiti iz svojih ramen na ramena staršev.

Iz odgovorov svetovalnih delavk sklepam, da nista dovolj raziskali težav v odnosu med učencem in učiteljico. Svetovalni delavki sta namreč premalo pozornosti namenjali raziskovanju tega odnosa, saj konkretnih odgovorov o sodelovanju z učiteljicami od njiju nisem dobil. V dveh primerih sta le mimogrede in bolj posredno omenili učiteljici predmetov, pri katerih sta imela otroka težave. Delež za otrokov učni neuspeh sta jasno pripisali le razredničarki enega od otrok. Zato sklepam, da ostajajo učitelji v številnih primerih izključeni iz procesov pomoči, ki jih organizira in vodi šolska svetovalna služba. Na žalost kljub temu, da nosijo precejšen delež odgovornosti za otrokov učni neuspeh. Na to opozarjajo primeri treh otrok, ki so ob zamenjavi učiteljic popravili ocene ter jih pozitivne obdržali tudi naprej, starši pa jim pri tem niso pomagali nič več kot prej. Torej je pomoč lahko uspešna in učinkovita tudi brez sodelovanja staršev – pa tudi brez sodelovanja šolske svetovalne službe, kot kaže raziskava (str. 78, 80, 82), le učiteljica mora spremeniti svoj odnos do otroka. K drugačnemu odnosu sodijo, drugačna pričakovanja učitelja, drugačne vzpodbude, drugačno vrednotenje učenčevih dosežkov, skratka docela drugačen pogled na učenca in na njegove težave (po Čeplak, 2002: 20).

Četrta hipoteza govori o tem, da je učinkovita pomoč otroku z učnimi težavami aktivni proces, ki zahteva nenehno sodelovanje in dogovarjanje vseh udeleženih v projektu pomoči. Raziskava kaže, da je vzpostavitev delovnega odnosa, temelječega na vključenosti in dogovarjanju vseh udeleženih naloga, pri kateri je šolska svetovalna služba premalo uspešna. Kot pravi G. Čačinovič-Vogrinčič (Čačinovič-Vogrinčič, 2002:

80), je vzpostavitev edinstvenega projekta pomoči z učencem z učnimi težavami zahtevna in kompleksna naloga, kajti treba je skleniti dogovor z otrokom, učitelji, starši, svetovalnimi delavci ter vzpostaviti in vzdrževati svetovalni odnos in dogovoriti naloge. Čačinovičeva (prav tam., 80) dodaja, da pa je predvsem potrebno podpreti učenca, da se odloči za uspeh in zanj uresničljivo sodelovanje pri odkrivanju posebnosti učne težave in potrebne pomoči.

Zdi se, da je otrok kot osrednja oseba v projektu pomoči premalo aktiven, na kar sta v svojih odgovorih opozorili tudi svetovalni delavki. Po njunih besedah lahko sklepam, da otroci nočejo sodelovati in se ne trudijo dovolj, da bi popravili nezadostne ocene. Po odgovorih otrok pa sodim, da so pomoč, ki sta jim jo organizirali svetovalni delavki sprejeli, ker so jo bili tako ali drugače prisiljeni sprejeti, sami pa niso dobili priložnosti, da bi to pomoč po svoje oblikovali in bi na ta način prevzeli odgovornost za izboljšanje svojega učnega uspeha.

V raziskavi se je pokazalo, da sta svetovalni delavki zelo računali na sodelovanje in pomoč staršev. Tam, kjer sta starša ali eden od njiju sodelovala in delala po navodilih svetovalnih delavk, je bila pomoč učinkovita. Toda pri starših, ki niso bili samoumevno pripravljene na sodelovanje s šolo in, kar je še bolj pomembno, kateri so imeli morda drugačno mnenje o otrokovih učnih težavah, vzrokih zanje in potrebni pomoči, kot svetovalni delavki, je drugače. Svetovalni delavki sta imeli z njimi težave pri vzpostavljanju delovnega odnosa, o čemer govorijo tudi njune besede "prisiliti starše k sodelovanju", "razbiti starše, da začnejo sodelovati" (str. 69-70). Takšno ravnanje svetovalnih delavk je enosmerno, ker ni utemeljeno na iskanju skupne definicije problema in skupnem iskanju in dogovarjanju o rešitvah za otrokovo pot iz neuspeha. Starši tako nimajo možnosti lastne definicije problema, t.j. svojega videnja otrokovih težav, kateri bi svetovalni delavki nato seveda dodali svojo strokovno razlago (Lussi, 1991: 271). Kot kaže, je definicija problema največkrat že "postavljena" pred starše, od katerih le zavisi, ali jo sprejmejo ali ne. Zaradi takšne komunikacije med svetovalnima delavkama in starši ne prihaja do dialoga in razumevanja, ampak se starši umaknejo. Pomoč otroku je zaradi vsega naštetega nepovezana, s premalo jasnimi cilji in negotovim izidom. Otroku pomagajo v šoli, tudi starša mu doma nekako pomagata, toda pomoč je razdrobljena in nepovezana. Sklepam, da svetovalni delavki zaradi nejasne komunikacije s starši v treh primerih tudi nista nič vedeli o tem, da starši otrokom doma pomagajo ali vsaj poskušajo pomagati, pri domačih nalogah, organizaciji inštrukcij, priganjanju k učenju itd.

Ob tem ugotavljam, da je tudi sodelovanje med šolsko svetovalno službo in učitelji bilo vsaj v dveh primerih nejasno. V raziskavi se je namreč jasno pokazalo, da učiteljice nosijo svoj delež odgovornosti za neuspeh otrok, saj, po odgovorih otrok, predvsem pa svetovalnih delavk, sodim, da so nekatere učiteljice s svojim odnosom do otroka vzdrževale otrokovo njegovo neuspešnost. Toda zdi se, da svetovalni delavki teh odnosnih težav nista uspeli raziskati in pojasniti. Učiteljice niso bile vključene v projekte pomoči in niso imele jasnih deležev pri pomoči otroku, ki bi jih kakorkoli obvezovali. Dinamika odnosa otrok-učiteljica tako ostaja nespremenjena, otroku pa se v

razredu še naprej dogajajo enake-slabe izkušnje. Njegova samopodoba, samozaupanje in samozavest se ne spreminjajo (str. 81).

V peti hipotezi trdim, da je otrokov delež pri soustvarjanju procesa pomoči premajhen. Kot kažejo rezultati raziskave, so otroci v projektih pomoči, ki jih organizira šolska svetovalna služba, premalo aktivni sodelavci. Zdi se, da sodelujejo, ker pač morajo sodelovati, ne dobijo pa zares pravic in dolžnosti – odgovornosti, da bi na svoj poseben način bili aktivni pri spreminjanju svojega znanja in motivacije za delo in učenje. E. Erikson (v Čačinovič-Vogrinič, 1998: 26), pravi, da potrebuje otrok v obdobju adolescence spodbudo pri razvijanju lastne identitete, saj je razvoj osebne identitete obdobje zbiranja celostnejših odgovorov na vprašanja kdo je, kaj zmore, koliko šteje v očeh drugih, kako ga vidijo in doživljajo drugi itd. Zaradi tega potrebuje od odraslih vzpodbudo k avtonomiji in neodvisnosti, kar pomeni, da potrebuje okrog sebe ljudi, ki mu dopuščajo, da spregovori s svojimi besedami. S poslušanjem otrokove zgodbe in spoštovanjem edinstvenosti otroka in konteksta njegovega življenja, svetovalni delavec/ka nato išče alternativne pomene (Blundo, Green in Gallant, 1994: 131), kar pomeni, da pomaga otroku iz te resnice ustvariti novo zgodbo, ki pa že vsebuje rešitve za nove načine učenja in prevzemanja odgovornosti.

Raziskava kaže, da so otroci od svetovalnih delavk največkrat dobili navodila za izboljšanje učnega uspeha. Rečeno jim je bilo “da naj se začnejo več učiti” (str. 58), kar velika večina otrok tudi dobro ve. Toda ker je učenje naporna reč, ki zahteva čas, v katerem pa lahko otroci počnejo njim mnogo bolj prijetne stvari, so se naučili manipuliranja in izmikanja, s pomočjo katerega učenje odrivajo od sebe. Če otroku povemo, da se mora le učiti in z znanjem doseči dobro oceno, so rezultati pogosto slabi, kajti otrok na ta način ne razume svojega početja – ga ne ozavešči. Da se to zgodi, je potrebno otroka sprejeti kot sogovornika in izhajati iz njegove zgodbe. S sprejetjem njegove zgodbe ga je potrebno privedi do tega, kar je nenazadnje že ves čas vedel – da mora sam pri sebi nekaj spremeniti (način učenja, čas učenja ipd.) in prevzeti odgovornost za učenje. Ker pa otroci največkrat dobijo nasvete o tem kaj morajo narediti, le-teh ne upoštevajo, kar dokazujejo tudi njihovi odgovori iz raziskave: “Ni se mi zdelo vredno, da bi se trudil.”, “Bolj malo mi je bilo mar za šolo”., “Nisem se učil in delal nalog.” (str. 67). Svojo identiteto gradijo na tem, da so leni, nesposobni, malomarni, kar na koncu pripelje do tega, da marsikateri otrok začne o sebi misliti da je neumen, slab, nesposoben, nevreden, skratka, da je z njim nekaj narobe.

To, da otroci niso motivirani kažejo tudi s svojimi dejanji. Učenki iz raziskave je šolska svetovalna služba organizirala individualni pouk, vendar ga je učenka obiskovala le takrat, ko jo je svetovalna delavka poiskala na šoli in jo privedla v učilnico. Po treh poskusih se je svetovalna delavka naveličala tega, da jo mora venomer iskati, učenka pa ni več prišla. Pomoč svetovalne službe se je na tem mestu končala, kajti svetovalni delavki sta zaključili, da učenka pomoči ne sprejema in da je njun trud zastonj. To je sicer res, da učenka pomoči, ki ji jo je organizirala svetovalna služba, ni sprejemala, toda to še ne pomeni, da učenka ni bila pripravljena sprejeti nobene pomoči. Kot kaže, je imela razloge, zaradi katerih ponujene oblike pomoči ni sprejela. Toda ti razlogi so ostali svetovalnima delavkama neznani in brez teh informacij pomoči v stari obliki

resda ni bilo mogoče več nadaljevati. Proces pomoči se je ustavil, ker otrok ni prihajal. Na tej točki bi bilo potrebno začeti z raziskovanjem vzrokov učenkega odklanjanja pomoči in, na osnovi zbranih informacij, z iskanjem novih, učinkovitejših oblik pomoči.

4.2 SKLEPI

V raziskavi sem prišel do naslednjih sklepov:

- otrokova učna neuspešnost je običajno posledica spleta različnih dejavnikov in okoliščin, izhajajočih iz družine, šole in otroka,
- pri mnogih otrocih se učne težave pojavijo že v prvi razredih osnovne šole in se z leti stopnjujejo,
- v prvih razredih obvladujejo učne težave otrok učiteljice, ki otroke dobro poznajo in posvečajo njihovim težavam večjo pozornost,
- v petem razredu se otrokom, ki so imeli že prej učne težave, zaradi spremenjenega načina dela in povečanih zahtev šole, učni uspeh poslabša,
- otroci, ki so bili učno neuspešni že na razredni stopnji, pridejo v peti razred brez pripravljenega načrta pomoči v primeru večanja njihovih učnih težav,
- običajno se aktivna pomoč šolske svetovalne službe otrokom z učnimi težavami začne na predmetni stopnji, ko so otrokove težave že precej pereče,
- pomoč šolske svetovalne službe otrokom z učnimi težavami je premalo utemeljena na sodelovanju, raziskovanju in odkrivanju vseh okoliščin otrokovega učnega neuspeha,
- šolska svetovalna služba ima pri organizaciji pomoči otrokom z učnim neuspehom težave pri vzpostavljanju delovnega odnosa, utemeljenega na sodelovanju in dogovarjanju vseh udeleženi (otroka, učitelja, staršev),
- pomoč šolske svetovalne službe otrokom z učnimi težavami je največkrat usmerjena v organizacijo dopolnilnega in individualnega pouka, v prilagajanje učnih zahtev in ciljev otrokovim sposobnostim ter individualno-svetovalno delo z otrokom,
- otroci so premalo aktivni sogovorniki v projektih pomoči, ki jih organizira šolska svetovalna služba,
- komunikacija šolske svetovalne službe s starši je pogosto enosmerna, svetovalne delavke pa same definirajo problem in možne rešitve problema,
- rezultati pomoči, ki jo otrokom z učnimi težavami organizira šolska svetovalna služba, so zelo odvisni od sodelovanja staršev oz. od tega, ali uspe šolska svetovalna služba z njimi vzpostaviti odnos temelječ na dialogu in skupaj z njimi soustvariti projekt pomoči,
- v tistih projektih pomoči, v katerih starši sodelujejo s šolsko svetovalno službo in otrokom pomagajo po navodilih svetovalnih delavk, je pomoč učinkovitejša,
- rezultati pomoči so odvisni od tega, kako uspešna je šolska svetovalna služba pri iskanju nadomestil znotraj šole v primerih, ko starši ne sodelujejo,
- učitelji pogosto niso oz. so premalo vključeni v projekte pomoči, ki jih organizira šolska svetovalna služba, kljub temu, da nemalokrat nosijo precejšen delež odgovornosti za otrokov učni neuspeh,
- odnos otrok-učitelj ostaja v številnih primerih neraziskan in nepojasnen in še naprej negativno vpliva na otrokov učni uspeh,

- zaradi nerazumevanja in nesodelovanja med posameznimi ponudniki pomoči (šolsko svetovalno službo, otrokom, učitelji, starši), pogosto ne pride do skupnega projekta pomoči, zato je pomoč nepovezana in omejena na posamične intervencije,
- izid pomoči, ki jo otrokom z učnimi težavami nudi šolska svetovalna služba, je v številnih primerih negotov, otrokove učne težave pa se nemalokrat končajo takrat, ko otrok zamenja učitelja predmeta pri katerem je imel težave.

4.3 PREDLOGI ZA IZBOLJŠANJE KVALITETE DELA ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE

Iz raziskave lahko izluščimo nekaj ključnih besed, ob katerih se je potrebno ustaviti, ko govorimo o delu in pomoči šolske svetovalne službe otrokom z učnimi težavami. Te besede so: odnos, komunikacija, dialog in sodelovanje, nemoč ter obrambni mehanizmi. Omenjene besede so temeljnega pomena, če hočemo razumeti zakaj šolska svetovalna služba ni dovolj učinkovita pri svojem delu oz. če hočemo vedeti kako bi lahko bila bolj učinkovita.

Raziskava opozarja na to, da so otroci premalo aktivni v projektih pomoči, ki jih organizira šolska svetovalna služba. Otroci sodelujejo, ker morajo sodelovati, sami pa ne vidijo nobenega smisla v učenju in tudi ne razumejo tega, da je za njih dobro, če znajo in imajo dobre ocene. Ker pogosto nimajo motivacije za učenje – niti zunanje, niti notranje, je ena od ključnih nalog šole oz. šolske svetovalne službe, delo v smeri motiviranja otroka. Kot kaže, pa otroka ni možno motivirati le z besedami, t.j. s prepričevanjem in dopovedovanjem, da naj se več uči. Prepričevanje, da se je potrebno le več učiti in z znanjem doseči dobro oceno je neuspešno in tak način v jeziku socialnega dela pomeni dodajanje “več istega”, saj se otrokom takšno pomoč tako ali drugače velikokrat ponuja. Tudi posamezne intervencije, kot sta dopolnilni in individualni pouk, ne prispevajo k dokončni rešitvi problema, saj se otrokov učni neuspeh kljub temu pogosto nadaljuje.

Spreminjanje otrokove motivacije se začne pri vzpostavljanju odnosa z njim, ki temelji na dialogu. V odnosu, utemeljenem na pravem dialogu svetovalni delavci jemljejo otroka zares. Torej problem ni v tem, ali se svetovalni delavci pogovarjajo z otrokom ali ne, temveč kako se z njim pogovarjajo, kako komunicirajo z njim. Vzpostaviti dialog z otrokom pomeni dopustiti mu, da izrazi svoje mišljenje, torej da pove svojo zgodbo oz. svoje videnje dogajanja in težav v šoli-razredu. Res je taka zgodba pogosto manipulativna, saj se otrok na različne načine izmika odgovornosti za svoje učenje. Toda le s sprejemanjem otroka in njegovih besed oz. vodenjem otroka na tak način, ga je možno privedi do tega, da ozavešči učenje kot predpogoj za uspeh in prevzame svoj del odgovornosti zanj. Navsezadnje si je težko predstavljati otroka, ki ne bi želel biti uspešen, obvladati šolske snovi in ugajati drugim – tudi z uspešnostjo.

Šele po tem je možen pogovor o tem koliko in kako se otrok uči, kaj ga ovira pri učenju, kakšne zaostanke ima v šoli ipd. Tak način pogovora prispeva k temu, da bo otrok bolje razumel sebe, bolje pa bo lahko razumel tudi svetovalne delavce. V raziskavi sem

namreč ugotovil, da trije od petih otrok niso želeli sodelovati v projektih pomoči in se učiti ter s tem prevzeti svojega dela odgovornosti. Ker z njimi ni bilo odprte komunikacije in tako tudi pravega dialoga ne, in ker niso zares dobili priložnosti pri oblikovanju pomoči, so jo dojemali kot prisilo, kot kazen, t.j. kot nekaj, s čim so jih v šoli dodatno obremenili. Svojo nemoč so pokazali z odporom do učenja in šolskega dela ter z izmikanjem odgovornosti.

Učni neuspeh je pri večini otrok posledica pomanjkanja volje in vztrajnosti ter nesprejemanja šolskih obveznosti. To je seveda močno pogojeno z otrokovimi izkušnjami znotraj družine in pa z izkušnjami v šoli, v razredu. Otroci z učnim neuspehom imajo pogosto številne slabe izkušnje, slabe izkušnje doma in slabe izkušnje v šoli. Okoli sebe nimajo ali pa imajo malo oseb, ki bi jim zaupali, v katere bi verjeli in na katere bi se lahko oprli. Zato je izjemno pomembno, da so tisti, ki otroku pomagajo (učiteljica, svetovalna delavka, razredničarka ...) usklajeni in da njihovo delovanje izhaja iz skupnega dogovora v smeri podpore otroku.

Otrok potrebuje projekt pomoči, ki je zasnovan na perspektivi moči. Najprej je potrebno ustvariti razmere za delovni odnos, ki temelji na dialogu in sodelovanju. Tako vzpostavljen delovni odnos, utemeljen na dialogu in sodelovanju, vodi zatem v ustvarjanje nove zgodbe, ko vsi udeleženi v projektu pomoči dobijo nove – drugačne izkušnje za razumevanje, sporazumevanje in jasne dogovore. Otroku z učnimi težavami potrebuje odrasle, ki so v prvi vrsti sposobni med sabo razviti dialog in sodelovanje, kajti brez tega je pomoč preveč razdrobljena in zato premalo učinkovita, otrok pa ne čuti resnične podpore. Dialog in sodelovanje med svetovalno službo, učiteljem in razredničarko pa sta pomembna še iz enega razloga; otrok ima na ta način manj možnosti in prostora, da manipulira in se izmika svojemu deležu odgovornosti za izboljšanje učnega uspeha. Kadar so odrasli okrog otroka enotni in si skupaj prizadevajo za isti cilj, otrok to jasno čuti: na eni strani čuti podporo, na drugi pa pritisk – pritisk v pozitivnem smislu.

V raziskavi se je pokazalo, da je otroka nemogoče motivirati neodvisno od učitelja, kajti otrokova motivacija je neizogibno povezana z njegovimi izkušnjami v razredu, od katerih je najbolj pomemben raven odnos z učiteljem. Učiteljev odnos in učiteljeva komunikacija z otrokom vplivata na različne načine na otrokove dosežke v razredu, na njegovo samopodobo in na njegovo zaznavanje sebe med vrstniki. Če se otroku v razredu ponavljajo stare izkušnje nesprejemanja, kritiziranja, kaznovanja ipd., dobrih rezultatov ne bo, kljub temu, da se svetovalni delavci z otrokom pogovarjajo o pomembnosti učenja, rednosti pri domačih nalogah, mu organizirajo dopolnilni in individualni pouk itd. Za otrokovo izboljšanje učnega uspeha je potrebno sodelovanje učitelja v projektu pomoči in njegova pripravljenost, da otrok popravi slabe ocene. Vzpostavitev odnosa, dialoga in sodelovanja – predvsem z učitelji, je tako tudi ena od ključnih nalog šolske svetovalne službe. Kot kaže je to zahtevna in težavna naloga, ki terja veliko strokovnega znanja in potrpežljivost s strani svetovalnih delavcev. Pri tem ne moremo prezreti dejstva, da je tudi s strani učiteljev potrebna pripravljenost in odprtost za takšno sodelovanje.

Raziskava kaže, da je šolska svetovalna služba, s katero sem sodeloval, imela težave pri vzpostavljanju in ohranjanju delovnega odnosa s starši, kar opozarja na to, da ni dovolj učinkovita pri delu s starši. Pogoste besede svetovalnih delavk o nesodelovanju otrok in staršev oz. pripisovanje odgovornosti za neučinkovitost pomoči otrokom in staršem, kaže na nemoč svetovalne službe in na obrambni mehanizem svetovalnih delavk. Zdi se, da je komunikacija svetovalnih delavk s starši enosmerna, kar pomeni, da starši dobijo v šoli definicijo otrokovih težav in navodila za ravnanje doma. Takšno ravnanje zapira možnosti za sodelovanje in dialog in vzbuja odpor do šole pri starših ter obrambne reakcije tudi pri njih. Zato je s strani svetovalnih delavcev potrebno prizadevanje, da je srečanje s starši srečanje dveh enakopravnih strani, ki se pogovarjata o otroku in za otroka. Znova je pomemben način komunikacije, ki jo imajo svetovalni delavci s starši. Za odprto komunikacijo svetovalne službe s starši je pomembna vzpostavitev dobrega stika in odnosa s starši že v prvih razredih otrokovega šolanja, pozneje pa je tak odnos potrebno vzdrževati in dograjevati.

V raziskavi ugotavljam, da je šolska svetovalna služba pričakovala od staršev prevelik delež pomoči. Takšna pričakovanja so neutemeljena zlasti v primerih, ko na šoli vedo, da imata starša oz. družina težave. V takšnih primerih si je v šoli potrebno s skupnimi močmi prizadevati za to, da postane šolsko okolje otrokov varovalni dejavnik in ne nasprotno, da šola otroka dodatno ogroža. Svetovalni delavci ne bi smeli povezovati težav družine z učnimi težavami otroka v šoli, temveč bi morali verjeti v to, da lahko otrok učni neuspeh preseže in ob primerno postavljenih zahtevah in ciljih ter ustreznih metodah dela v razredu, kljub težavam doma zadovoljivo konča osemletko.

Šolska svetovalna služba je posebej pomembna za tiste otroke, za katere so zaradi specifičnih učnih težav učne zahteve prevelike. Svetovalna služba je ob učitelju tista, ki naj omenjene težave odkrije dovolj zgodaj, torej v otrokovih prvih razredih in tako prepreči čedalje večje upadanje otrokove motivacije, učinkovitosti, slabšanje njegove samopodobe in razvoj različnih oblik odklonskega vedenja.

Raziskava opozarja, da so se pri vseh otrocih težave z učno neuspešnostjo začele že v prvih razredih osnovne šole. Ti otroci so zato potrebovali izdatno pomoč učiteljic že na razredni stopnji, ki pa je bila nato, s prehodom na predmetno stopnjo, prekinjena. Z ustrezno pomočjo je torej potrebno nadaljevati tudi na predmetni stopnji, kar pomeni, da svetovalna služba v dogovoru z učitelji pripravi individualni delovni načrt, ki naj predvideva takojšnje in jasne ukrepe ob povečanju otrokovih učnih težav v petem razredu. S pravočasno pripravo in uporabo tega načrta pomoči bi bilo možno preprečiti stopnjevanje učnih težav pri številnih otrocih.

Šolska svetovalna služba bo torej slej ko prej morala odločno usmeriti svoja prizadevanja v to, da je otrokov učni neuspeh potrebno reševati – in tudi rešiti znotraj šole. Za doseg tega pa je potrebno visoko strokovno znanje šolskih svetovalnih delavcev. Vzpostavitev in ohranjanje delovnega odnosa, temelječega na dialogu in sodelovanju z vsemi udeleženi – otrokom, učiteljem, starši – zahteva čas, kajti tako zasnovan projekt pomoči ne prinaša hitrih in takojšnjih rezultatov. Tako delo je

filigransko, saj poleg strokovnega znanja terja veliko vztrajnosti in potrpežljivosti od svetovalnih delavcev.

Hkrati pa takšno delo od šolskih svetovalnih delavcev zahteva, da si znotraj šole izborijo zaupanje in prostor za takšno delo ter možnost, da vplivajo na spreminjanje šole kot sistema. Spremembe so potrebne predvsem pri učiteljih, ki bodo v prihodnosti morali postati bolj odprti in sposobni realno oceniti svoje delo in težave z nekaterimi učenci in izraziti potrebo po pomoči, v kolikor jo bodo potrebovali. Ob tem ne moremo mimo dejstva, da je vse to seveda močno odvisno od vodstva šole, ki bo v prihodnje potrebovalo dovolj znanja in razumevanja, da svetovalne delavce in učitelje podpre in jim s tem omogoči učinkovito in kakovostno delo.

5. LITERATURA

1. Baumann, Z. (1997): Schwache Staaten. Globalisierung und die Spaltung der Weltgesellschaft. V: U. Beck (ur.): *Kinder der Freiheit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
2. Beck, U.(2000): What is Globalisation. Cambridge: Polity.
3. Bečaj, J. (1999): Problem velikih pričakovanj in učiteljeve odgovornosti. Učiteljeva pričakovanja in odgovornost v Gordonovem komunikacijskem treningu. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
4. Bečaj, J. (1999): Šola in duševno zdravje otrok in mladostnikov. V: Kraševc Ravnik, E. (ur.), *Varovanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
5. Blundo, R., Greene, R. R., Gallant, P. J. (1994): A Constructionist Approach With Diverse Populations. V: Greene, R. R.: *Human Behavior Theory. A Diversity Framework*. New York: Walter de Gruyter.
6. Blyth, E., Milner, J. (ur.) (1996): Exclusion from School. New York, London: Routledge.
7. Čačinovič-Vogrinčič, G. (1992): Psihodinamski procesi v družinski skupini. Ljubljana: Advance.
8. Čačinovič-Vogrinčič, G. (1995): Pomembna variabla raziskovanja v psihologiji družine: pravica do resničnosti. Psihološka obzorja, št. 4, str. 45-54.
9. Čačinovič-Vogrinčič, G. (1998): Psihologija družine. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
10. Čačinovič-Vogrinčič, G. (1999): Svetovalno delo s starši, svetovalno delo z družinami. V: Resman, M. in sodelavci, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
11. Čačinovič-Vogrinčič, G. (2000): Svetovalno delo v vrtcih in šolah. Prispevek socialnega dela. Šolsko svetovalno delo, tematska številka, letnik V, št. 3, str. 22-29.
12. Čačinovič-Vogrinčič, G. (2000): Socialno delo z otroci in mladoletniki med pomočjo in prisilo. V: Šelih, A. (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih*. Ljubljana: Bonex.
13. Čačinovič-Vogrinčič, G. (2001): Socialno delo z družino. Predavanja v šolskem letu 2001/02. Študijsko gradivo. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
14. Čačinovič-Vogrinčič, G. (2002): Vloga šolskih svetovalnih služb pri preprečevanju zapuščanja šole. V: Bergant, K., Musek-Lešnik, K. (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
15. Čeplak, M. (2000): Šola ter zgodbe o (pre)velikih pričakovanjih in izgubljenih iluzijah. V: Ule, M., Renner, T., Tivadar, B., *Socialna ranljivost mladih*. Maribor: Aristej.
16. Čeplak, M. (2002): Socialno v/izključevanje kot posledica šolskega (ne)uspeha. V: Bergant, K., Musek-Lešnik, K. (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

17. Fink, Š. (2001): Programi javnih del – blažilci krize brezposelnosti ali kreatorji novih delovnih mest. Magistrsko delo. Ljubljana: FDV.
18. Galeša, M. (2002): Individualizirani učni načrt in individualizirani program. V: Kavkler, M. (ur.), *Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami*. Zbornik prispevkov s prve slovenske konference o specifičnih učnih težavah. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
19. Gordon, Thomas (1974): Trening večje učinkovitosti za učitelje. Priredil: Janez Bečaj. Ljubljana, 1997: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
20. Hartup, W. (1999): Peer Experience and its Developmental Significance. V: Bennet, M. (ur.), *Developmental Psychology. Achievements and Prospects*. Philadelphia: Psychology Press.
21. Hill, M. (1999): Effective ways of working with Children and their Families. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
22. Hoffman, L. (1994): A Reflexive Stance for Family Therapy. V: McNamee, Sh., Gergen, K. J., *Therapy as Social Construction*. London: Sage.
23. Jones, J. (1995): Leaving Home. London: Open University Press.
24. Kavkler, M. (1999): Revščina – pogost vzrok učne neuspešnosti. Šolski razgledi, št. 1, str. 11.
25. Kavkler, M. (2000): Otroci z učnimi težavami. V: Destovnik, K. (ur.), *Strokovna in strateško-operativna vprašanja pri uresničevanju nove šolske zakonodaje za področje otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije: Pedagoška fakulteta.
26. Kavkler, M. (2002): Ustvarjanje pogojev za razvoj potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami. V: Kavkler, M. (ur.), *Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami*. Zbornik prispevkov s prve slovenske konference o specifičnih učnih težavah. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
27. Kavkler, M. (2004): Učenci z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanja. V: *Nekaj v pomoč učiteljem*. Vodnik za poučevanje skupine učencev z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanja. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
28. Kobal, D. (2000): Temeljni vidiki samopodobe. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
29. Lussi, P. (1991): Systemische Sozialarbeit. Stutgard – Bern: Haupt.
30. Magajna, L. (2002): Razumeti učne težave. Didakta, let. 11, št. 63, str. 22-25.
31. Mandel, H. P., Marcus, S. I. (1995): "Could do better": Why children underachieve and what to do about it. New York: John Wiley & Sons.
32. McLaren, P. (1993): Schooling as a ritual performance. London, New York: Routledge.
33. Mesec, B. (1998): Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
34. Mikuš Kos, A. (1991): Šola in duševno zdravje. Murska Sobota: Pomurska založba.

35. Mikuš Kos, A. (1993): Šola in stres. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
36. Mikuš Kos, A. (1999): Revščina, izključevanje in psihosocialni razvoj otrok. V: Kraševac Ravnik, E. (ur.), *Varovanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
37. Mikuš Kos, A. (2002): Psihosocialne spremljave specifičnih učnih težav. V: Kavkler, M. (ur.), *Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami*. Zbornik prispevkov s prve slovenske konference o specifičnih učnih težavah. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
38. Milner, J. C. (1992): Dekompenzacija naravnih pogledov na šolo. V: Bahovec, D. E. (ur.), *Vzgoja med analizo in gospodstvom*. Ljubljana, Krt, str. 27-61.
39. Noller, P., Callan, V. (1991): *The Adolescent in the Family*. London: Routledge.
40. Pediček, F. (1972): Delovanje šolske svetovalne službe v osnovni šoli. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
41. Pergar Kušcer, M. (1999): Šola in otrokov razvoj. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
42. Prijatelj, D. (2001): Boljši so predavatelji iz prakse. Strokovni svet za izobraževanje odraslih. Šolski razgledi, 7. april, št. 7, str. 3.
43. Programske smernice za delo svetovalnih služb v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah (1999). Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
<http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/viprogrami/os/9letna/delo/smernice/izhodisca.asp>.
44. Puklek, M. (2001): Razvoj psihološkega osamosvajanja mladostnikov v različnih socialnih kontekstih. Doktorska disertacija, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
45. Rener, T. (1999): Družbena ranljivost mladih. *Otrok in družina*, št. 7-8, str. 73-74.
46. Rener, T. (2000): Ranljivost, mladi in zasebno okolje. V: Ule, M., Mencin, M., Tivadar, B., *Socialna ranljivost mladih*. Maribor: Aristej.
47. Resman, M. (1996): Kakšna podoba šolske svetovalne službe. *Šolsko svetovalno delo*, št. 1, str. 15-18.
48. Resman, M. (1999): Razvojna vloga svetovalne službe. V: Resman, M. in sodelavci, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
49. Resman, M., Kroflič, R., Bezič, T. (2000): Pedagog in pedagoško svetovanje. V: *Šolsko svetovalno delo, tematska številka, letnik V*, št. 3, str. 5-14.
50. Saleebey, D., (1992): *The Strength Perspective in Social Work Practice*. New York, London: Longman.
51. Skalar, V. (2000): Socialni pedagog kot svetovalni delavec v osnovni šoli. Teze. *Šolsko svetovalno delo, tematska številka, letnik V*, št. 3, str. 42-45.
52. Spanring, R., Reinprecht, C. (2002): Risky Transitions. Risky Attitudes. V: Tivadar, B., Mrvar, P. (ur.), *Flying Over or Falling Through the Cracks? Young People in the Risk Society*. Ljubljana: Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Slovenia.

53. Škraban Poljšak, O. (2002): Vloga staršev in interakcij v družinskem sistemu pri oblikovanju identitete študentk socialne pedagogike. Doktorska disertacija, Ljubljana: Pedagoška fakulteta
54. Tomori, M. (1985): Sociološki vidiki adolescence. Vrstniki in njihov pomen za socializacijo mladostnika. *Otrok in družina*, št. 1., str. 44-45.
55. Tomori, M. (2002): Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebni razvoj. V: Bergant, K., Musek Lešnik, K. (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
56. Ule, M. (1995): Odraščanje v Sloveniji. V: *Pri(e)hodnost mladine*. Ljubljana: DZS.
57. Ule, M. (1997): Stoletje mladine. Spremna študija. V: Gillis, J. R.: *Mladina in zgodovina*. Ljubljana: Aristej.
58. Ule, M., (2000): Sodobne identitete v vrtincu diskurzov. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
59. Ule, M., (2000): Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V: Šelih, A. (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih*. Ljubljana: Bonex.
60. Ule, M. (2000): Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V: Rener, T., Mencin, M., Tivadar, B., *Socialna ranljivost mladih*. Maribor: Aristej.
61. Ule, M. (2002): Young People in the Risk Society. V: Tivadar, B., Mrvar, P. (ur.), *Flying Over or Falling Through the Cracks? Young People in the Risk Society*. Ljubljana: Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Slovenia.
62. Ule, idr. (2003): Kakovost življenja otrok in mladostnikov v Sloveniji – Študija problema osipništva v Sloveniji. Zaključno poročilo. Ljubljana: FDV – Center za socialno psihologijo.
63. Wyse, D., Hawtin, A. (2000): Children. A multy – professional perspective. London: Arnold.
64. Žerdin, T. (1991): Težavice, težave, učne motnje. Murska Sobota: Pomurska založba.
65. Žorž, B. (1997): Stiska je lahko tudi izziv. Nova Gorica: Educa.

ZAHVALA

Za strokovno vodenje, nasvete in prijazno pomoč ter podporo pri nastajanju magistrske naloge se zahvaljujem mentorici dr. Gabi Čačinovič-Vogrinčič. Za strokovno pomoč in nasvete se zahvaljujem tudi somentorici dr. Mirjani Nastran Ule in as. mag. Ninu Rodetu.

Iskreno zahvalo namenjam tudi šolskima svetovalnima delavkama OŠ Vižmarje-Brod, ki sta mi omogočili izvedbo raziskave in sta v njej tudi sami sodelovali. Zahvaljujem se tudi otrokom, ki so sodelovali v raziskavi.

Hvala tudi vsem ostalim, ki so mi tako ali drugače pomagali pri nastajanju naloge.