

VLOGA STARŠEV V PROCESU PREPOZNAVANJA IN OBRAVNAVE OTROK S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI

255

PARENTS' ROLE IN THE ASSESMENT AND INTERVENTION
OF CHILDREN WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITIES

Blaž Povše, *mag. prof. spec. in reh. ped.*

*Center Motus, d. o. o., Uršičev štrdon 40, 1000 Ljubljana
poblaz@hotmail.com*

POVZETEK

Vključevanje staršev v proces diagnostičnega ocenjevanja otrok z učnimi težavami in sodelovanje z njimi pri šolanju njihovih otrok je v zadnjih 30 letih postalo prepoznano kot pomemben dejavnik otrokove učne uspešnosti. Starši imajo pomembno vlogo pri prepoznavanju otrokovih učnih težav, saj lahko strokovnim delavcem nudijo pomembne informacije o njegovem celostnem funkcioniranju, na katerem je osnovan proces diagnostičnega ocenjevanja. Tudi kasneje njihova vloga ni zanemarljiva, saj naj bi pomagali ustvarjati otrokov individualiziran program dela in soodločali o različnih oblikah pomoči, ki jih je otroku dolžna ponuditi šola. Zelo pomembna je tudi njihova pomoč, ki jo nudijo otroku pri opravljanju šolskega dela v domačem okolju. Strokovne smernice poudarjajo pomen soustvarjanja ustreznega učnega okolja za otroke z učnimi težavami, izkušnje staršev pa opozarjajo na razkorak med sodobnimi dikcijami stroke in pedagoško prakso, kjer so

starši pogosto še vedno premalo vpeti v proces prepoznavanja in obravnave otrokovih učnih težav.

KLJUČNE BESEDE: *specifične učne težave, vloga staršev, diagnostično ocenjevanje, obravnava, koncept soustvarjanja, izkušnje staršev*

ABSTRACT

Parental involvement in the process of diagnostic evaluation of children with learning difficulties and in the process of their further education has become recognised in the last 30 years as an important factor of the child's learning performance. Parents can provide experts with relevant information about the child's overall functioning, on which the diagnostic assessment process is based. Later, their role is not negligible, as they should help to create the child's individualised programme and various forms of help that the school is obliged to offer. Professional guidelines emphasise the importance of co-creating an appropriate learning environment for children with learning difficulties, and parents' experiences highlight the gap between modern dictions and pedagogical practice, where parents' involvement in the process of identifying and addressing children's learning problems is still often too low.

KEYWORDS: *specific learning disabilities, parents' role, diagnostic assesment, intervention, involvement in process of schooling, parents' experiences*

PREPOZNAVANJE IN OBRAVNAVA SPECIFIČNIH UČNIH TEŽAV V SLOVENIJI

Specifične učne težave (SUT) se pojavljajo pri učencih, ki imajo povprečne ali nadpovprečne kognitivne sposobnosti, kljub temu pa imajo pri učenju pomembno večje težave od svojih vrstnikov (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak in Bregar-Golobič, 2008). Omenjene težave so nevrološke pogojene in nastanejo

neodvisno od dejavnikov okolja, po drugi strani pa lahko ravno ti bistveno vplivajo na izkazane dosežke učencev s specifičnimi učnimi težavami. Težjo obliko specifičnih učnih težav imenujemo »primanjkljaji na posameznih področjih učenja«.

V Sloveniji za pomoč in podporo učencem s specifičnimi učnimi težavami uporabljamo 5-stopenjski model pomoči (Magajna idr., 2008). Omenjeni model obsega pomoč učitelja v razredu, dopolnilni pouk in prilagoditve v skladu s potrebami otroka ter dobro poučevalno prakso, pomoč šolske svetovalne službe, dodatno skupinsko in individualno pomoč, vključitev zunanje ustanove in usmeritev v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Učne težave pri učencih navadno prvi prepoznajo učitelji, ki otroka vsakodnevno poučujejo. Kadar so težave kljub pomoči v razredu, dopolnilnem pouku in občasni pomoči šolske svetovalne službe še vedno prisotne, je otroka mogoče na osnovi pisne obrazložitve vključiti v individualno ali skupinsko dodatno pomoč. Znotraj šole je smiselno opraviti tudi usmerjene diagnostične postopke, katerih rezultati lahko strokovnim delavcem in staršem pomagajo pri delu z otrokom, ki mora biti dokumentirano in evalvirano. Če pomoč po opisanih stopnjah ne zadostuje, se lahko starši po pomoč obrnejo na zunanje ustanove. Strokovnjaki v njih izvedejo diagnostično ocenjevanje in podajo mnenje o vrsti težav ter o morebitnem predlogu vključitve v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ki je namenjen učencem s težkimi oblikami specifičnih učnih težav – primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Med celotnim kontinuumom pomoči ostaja vloga staršev pomembna, kar je mogoče argumentirati z raziskovalnimi izsledki v nadaljevanju.

POMEN VKLJUČEVANJA STARŠEV V PROCES PREPOZNAVANJA IN OBRAVNAVE OTROK Z UČNIMI TEŽAVAMI

Vključevanje staršev v proces izobraževanja otrok z učnimi težavami je ključnega pomena, saj ti otroci pogosto potrebujejo celovito pomoč in podporo (Čačinovič Vogrinčič, 1999; Heiman, Zinck in

Heath, 2008; Lamb, 2009). Pomoč v šoli jim je zagotovljena v stopnjah, in sicer v obliki občasne pomoči razrednega ali predmetnega učitelja, dopolnilnega pouka, pomoči šolske svetovalne službe in dodatne strokovne pomoči. Obseg pomoči, ki jim pripada, kljub temu pogosto ne zadošča njihovim specifičnim vzgojno-izobraževalnim potrebam, zaradi česar še naprej izkazujejo nizke učne dosežke (Burke, 2013).

Omenjeno vrzel poskušajo zapolniti starši, ki so dandanes prepoznani kot pomemben dejavnik učinkovitega izobraževanja otrok z učnimi težavami. Pomen vključevanja staršev v proces šolanja so strokovnjaki pričeli izpostavljati okoli leta 1980, od takrat dalje pa so bila tovrstna prizadevanja po vključevanju v mnogih državah tudi zakonsko podprta in se izvajajo v več oblikah. Najpogosteje so starši vključeni kot sooblikovalci individualiziranega programa (IP) in njegovi soevaluatorji (Al-Dababneh, 2017), s čimer so pridobili status enakovrednih partnerjev, ki s šolskimi strokovnimi delavci soustvarjajo proces izobraževanja svojih otrok. Poleg aktivnega sodelovanja s šolo so starši v proces šolanja pogosto vključeni tudi tako, da otrokom nudijo pomoč v popoldanskem času pri načrtovanju in organizaciji šolskega dela, učenju in opravljanju domačih nalog, kar je izjemno dragoceno. Slednje potrjujejo Dearing, Kreider, Simpkins in Weiss (2006), ki so v svoji longitudinalni raziskavi ugotovili, da otroci, ki so doma deležni redne pomoči pri učenju, v šoli izkazujejo boljše dosežke od otrok, ki redne pomoči staršev niso deležni.

Starši imajo pomembno vlogo tudi že prej, med procesom prepoznavanja otrokovih učnih težav. Značilnosti, ki jih opažajo, lahko nakazujejo specifične primanjkljaje že mesece ali leta, preden je otrok uradno prepoznani kot učenec s specifičnimi učnimi težavami (Glascoe, 1999; Tervo, 2005). Namen sodelovanja šole in staršev otrok z učnimi težavami je, da s skupnimi močmi oblikujejo optimalen program pomoči. Aktivno sodelovanje staršev, učiteljev in otrok je v slovenskem prostoru poznano kot t. i. koncept soustvarjanja (Čačinovič Vogrinčič, 2011). Starši so pri procesu soustvarjanja v šolskem timu obravnavani kot sodelavci, pri čemer učitelji in drugi strokovni delavci ohranjajo svoj položaj strokovnjakov s specialnimi znanji (Krek, 1995; Čačinovič Vogrinčič, 2008). Raziskave (npr. Šad

in Gurbuzturk, 2013; Sukys, Dumciene in Lapeniene, 2015) kažejo, da vključevanje staršev v strokovno skupino (npr. skupino za oblikovanje individualiziranega programa) ne vpliva le na izboljšanje akademskih dosežkov otroka, temveč pozitivno vpliva tudi na razvoj njegovih socialnih, kognitivnih in metakognitivnih veščin. Fish (2008) opozarja, da pomanjkljivo vključevanje staršev v proces prepoznavanja otrokovih učnih težav in njegovega šolanja lahko vodi do oblikovanja izobraževalnega programa, ki je zanj manj primeren ali celo povsem neprimeren. Vključevanje staršev v proces šolanja pa nima pozitivnega učinka le na otrokove dosežke, temveč pogosto pozitivno vpliva tudi na doživljanje in počutje staršev. Če so slišani in strokovnjaki upoštevajo njihova mnenja, se starši čutijo opolnomočene, zaradi česar se tudi v nadaljevanju bolj aktivno vključujejo v šolanje svojega otroka. A Turnbull, Turnbull, Erwin in Soodak (2006) opolnomočenje opisujejo kot zmožnost nadzora nad svojim življenjem in izpolnjevanja lastnih želja. Vključuje usvajanje novih znanj in kompetenc, ki vplivajo na posameznikovo samopodobo in omogočajo njegov nadaljnji razvoj. Starši se dandanes vsaj deloma opolnomočijo skozi sam proces otrokovega izobraževanja, vendar pogosto nimajo dostopa do vseh pomembnih informacij in znanj, ki bi jim omogočali nudenje optimalne pomoči otroku (Stoner idr., 2005). Opolnomočeni starši lažje izrazijo svoje mnenje, lažje sprejmejo odločitve in so v svoji komunikaciji odločnejši (Carr, 2011). Občutek staršev, da lahko vplivajo na oblikovanje programa pomoči in podpore, je obenem tesno povezan z občutkom, da so dobri starši (Dunst, 1999). Z namenom opolnomočenja in aktivnega vključevanja staršev so bili v tujini razviti različni strokovni programi, ki med drugim obsegajo tudi sistematično informiranje staršev o njihovih pravicah oz. pravicah otrok (Burke, 2013).

Med šolanjem otrok z učnimi težavami so strokovna prizadevanja praviloma sistematično usmerjena v izboljšanje njihovih učnih dosežkov, premalo pa je pomoči, ki bi bila načrtno usmerjena v delovanje celotne družine. V pedagoški praksi je pogosto opaziti, da starši popoldneve preživijo tako, da svojim otrokom nudijo obsežno pomoč pri učenju, kar vpliva na kakovost družinskega življenja. Veliko njihove energije je usmerjene predvsem v otrokovo napredovanje na področju akademskih dosežkov, čeprav

jih pogosto ne skrbijo le otrokovi dosežki, temveč tudi druga področja njegovega razvoja in nadaljnega življenja, kjer večinoma ostajajo brez strokovne pomoči in opore: npr. nadaljnje šolanje otroka, njegov psiho-socialni razvoj, učenje spretnosti, ki so pomembne za življenje in zmožnost kakovostnega življenja po zaključku uradnega šolanja (Lamb, 2009).

MOŽNOSTI AKTIVNEGA VKLJUČEVANJA STARŠEV V OBRAVNAVO OTROK Z UČNIMI TEŽAVAMI

Huang in Yang (2002, v Chu in Lo, 2016) ugotavljata, da mesečne podporne skupine za starše, ki jih vodijo strokovnjaki, pozitivno vplivajo na opolnomočenje staršev, saj imajo ti pogosto premalo informacij o svojih pravicah, možnostih pomoči v lokalni skupnosti in oblikah lastnega vključevanja v obravnavo otroka. Starši imajo v tovrstnih skupinah priložnost za izmenjavo informacij o učnih težavah, ovirah in rešitvah, s katerimi se srečujejo pri vzgoji svojih otrok, s čimer se med seboj povežejo in oblikujejo svojo podporno mrežo, s pomočjo katere krepijo svojo samozavest in starševsko kompetentnost. V tujini obstaja več različnih modelov, oblikovanih za potrebe usposabljanja strokovnih delavcev, ki svetujejo staršem otrok z učnimi težavami in drugimi posebnimi potrebami, ter za potrebe opolnomočenja staršev.

Model SEAT (angl. *Special Education Advocacy Training*) je bil oblikovan z namenom izobraževanja oseb, ki bodo lahko pomagale in svetovale družinam otrok s posebnimi potrebami. V program se lahko vključijo osebe, ki se ukvarjajo s pravom ali so zaposlene v nevladnih organizacijah, pa tudi šolski svetovalni delavci, učitelji ipd. Dobrodošli so tudi starši, ki so na izobraževanju običajno zastopani v največjem deležu. Izobraževanje je sestavljeno iz več modulov, kar zagotavlja pridobitev kakovostnega znanja, na osnovi katerega je mogoče učinkovito zagovarjati pravice otrok s posebnimi potrebami (PP). Med poučevanimi vsebinami so na primer: uvod v zagovorništvo, pravni temelji za nastanek zakona o osebah s PP, glavne značilnosti in točke zakona o osebah s PP, pomembnost

etike in integritete pri zagovorništvu, osnovne veščine in znanja zagovornika oseb s PP, reševanje konfliktov med procesom zagovorništva in izvajanje zagovorništva. Celotno izobraževanje traja 230 ur, od tega je 115 ur teoretičnih predavanj in 115 ur praktičnih vaj. Med učenjem praktičnih veščin se udeleženci učijo pridobiti relevantne informacije, razlikovati med različnimi oblikami zakonodaje (npr. med lokalno in državno), prepoznati zlorabe in neupoštevanje zakona, pogajati se in voditi mediacijo med dvema udeležencema, razumeti starše in njihove želje ter potrebe (Burke, 2013).

Tudi model VAP (angl. *Volunteer Advocacy Project*) je bil razvit zaradi pomanjkanja zagovornikov oseb s PP. Namen tega programa je usposabljanje ljudi za svetovanje in pomoč družinam otrok s PP v procesu formalnega šolanja. Izobraževanje je nekoliko krajše kot pri programu SEAT – traja 80 ur, od tega je 40 ur teoretičnih predavanj in 40 ur praktičnega dela. Izobraževanje se osredotoča predvsem na pravice otrok med šolanjem, zakonske obveznosti šole in dolžnosti, ki izhajajo iz individualiziranih programov ter odločbe o usmerjanju. Udeleženci se naučijo prepoznavati konflikte, voditi komunikacijo med strokovnimi delavci šole in starši, prepoznati ozadje in razloge za težave, jih učinkovito reševati in pomagati staršem pri sporočanju njihovih težav, vprašanj ali nestrinjanj s šolo (Burke, 2013).

IZKUŠNJE DVEH IZBRANIH STARŠEV O SODELOVANJU IN VKLJUČEVANJU V SOUSTVARJALNI DIALOG S ŠOLO

Vloga staršev v procesu prepoznavanja in obravnave otrok s specifičnimi učnimi težavami je, kakor potrjujejo tudi pravkar predstavljene raziskave, izjemno pomembna. Strokovne smernice poučarjajo pomen soustvarjanja ustreznega učnega okolja za otroke z učnimi težavami, praktične izkušnje pa opozarjajo na razkorak med sodobnimi dikcijami stroke in možnimi ovirami pri njihovem udejanjanju v pedagoški praksi. Dosedanje raziskave (npr. Kalin, 2008) so se proučevanja omenjene problematike večinoma lotevale na velikih vzorcih, z glediščne točke otrok in strokovnih delavcev

(kvantitativen nabor informacij), zapostavljena pa so poglobljena razmišljanja in doživljanja staršev, zlasti bogate izkušnje posameznikov (kvalitativen nabor informacij). V nadaljevanju so zato predstavljeni izsledki preliminarne raziskave za namene doktorske disertacije (Povše, 2018), s katero so bile pridobljene osebne izkušnje slovenskih staršev otrok s specifičnimi učnimi težavami.

V preliminarno raziskavo (Povše, 2018) sta bili vključeni mami dveh otrok s specifičnimi učnimi težavami, katerih primarne težave so obsegale področje branja in pisanja. Z obema je bil izveden ustni, nestandardiziran polstrukturiran intervju. Pridobljene informacije intervjujev so bile kvalitativno obdelane in združene v tri vsebinske sklope: (1) prva seznanitev z otrokovimi učnimi težavami, (2) proces prepoznavanja in obravnave otrok z učnimi težavami in (3) možnosti pomoči in podpore otrokom z učnimi težavami v domačem okolju. Pri kvalitativni analizi so bili upoštevani kriteriji notranje veljavnosti, transparentnosti, kredibilnosti in skladnosti (Lincoln in Guba, 1985). Postopek obdelave podatkov je potekal preko šestih korakov – urejanje gradiva, določitev enot kodiranja, odprto kodiranje, izbor in definiranje relevantnih pojmov in kategorij, odnosno kodiranje in oblikovanje končne teoretične formulacije, ki so jih oblikovali Glaser, Strauss in Corbin (1967, v Mesec, 1998).

Prva mama (mama A) je poročena, ima redno zaposlitev in dva otroke. Eden izmed otrok je bil v 2. razredu osnovne šole prepoznani kot učenec z bralno-napisovalnimi učnimi težavami (otrok A), pri katerem se kažejo primanjkljaji, značilni za disleksijo. Otrok trenutno obiskuje 5. razred. Druga mama (mama B) ima prav tako dva otroke, je poročena in ima redno zaposlitev. Pri njenem otroku (otrok B) sta bila prepoznana težja oblika bralno-napisovalnih težav in upočasnjen govorno-jezikovni razvoj. V letošnjem šolskem letu obiskuje 3. razred osnovne šole.

PRVA SEZNANITEV Z OTROKOVIMI UČNIMI TEŽAVAMI

V prvem sklopu vprašanj smo ugotavljali, kdaj so bili starši prvič seznanjeni s težavami otroka, na kakšen način so jim bile otrokove težave sporočene in katere težave so bile najprej vidne. Na

primeru dveh otrok, vključenih v preliminarno raziskavo, lahko opazimo razlike v hitrosti prepoznavanja težav in nujenja pomoči. Pri otroku A je bila sprva opažena zgolj pomanjkljiva telesna zrelost, v prvem razredu težave na področju čustvovanja, v drugem razredu pa prve težave na področju branja in pisanja. Pri otroku B so bile (nasprotno) že v predšolskem obdobju opažene težave na področju govornega razvoja. Otrok B je bil zato že v predšolskem obdobju vključen v logopedsko obravnavo, medtem ko pri otroku A v predšolskem obdobju niso opažali nobenih posebnosti, zaradi katerih bi bil upravičen do zgodnje obravnave. To je zaskrbljujoče z vidika izsledkov Scammacce in sodelavcev (2007), ki poudarjajo, da se mora obravnavati začeti že v predšolskem obdobju, trajati pa mora vsaj do drugega razreda, da je lahko optimalno učinkovita. Oblike pomoči, ki se pričnejo izvajati kasneje v otrokovem razvoju, so navadno manj uspešne. Da je zgodnje prepoznavanje učnih težav in nudenje ustreznih pomoči izredno pomembno, kažejo tudi izsledki raziskave, ki so jo izvedli Lovett in sodelavci (2017). Ugotovili so, da učenci, ki usmerjeno pomoč na področju branja prejema že v prvem in drugem razredu, napredujejo skoraj dvakrat hitreje kot otroci, ki pomoč prejmejo šele v tretjem razredu.

Za oba vključena otroka je bil predlagan odlog šolanja, vendar se je za to odločila le družina otroka B. V družini otroka A so se starši odločili za všolanje, saj je bil naveden razlog za odlog zgolj manjša telesna zrelost brez dodatnih pojasnil. Odločitev staršev je vplivala tudi na njihovo nadaljnje doživljanje otrokovih težav, saj je mama otroka A, ki ni imel odloga šolanja, del krivde za otrokove težave prevzela nase. Dokler niso pridobili uradnih informacij, je mislila, da je za otrokove težave kriva njena odločitev v zvezi s (pre) hitrim vstopom v šolo: *»Jaz sem njegove težave še vedno pripisovala temu, da bi lahko šel v šolo eno leto kasneje in da ima te težave zaradi tega. Na podlagi tega sem si tudi večkrat rekla, zakaj smo ga dal prehitro v šolo«*. Tudi druge raziskave (npr. Grobler, 2012, v Taderera in Hall, 2017) kažejo, da se starši otrok z učnimi težavami večkrat počutijo krive za otrokove težave. Učne primanjkljaje pripisujejo različnim dejavnikom, npr. svoji genetiki, stresnim trenutkom med nosečnostjo, uživanju alkohola in drugih škodljivih substanc med nosečnostjo ipd.

Velika razlika med obema vključenima otrokoma se kaže tudi v načinu komunikacije ob prvi seznanitvi z učnimi težavami. Predvsem pri mami A je bila komunikacija šolske svetovalne službe neprimerna že od samega začetka (*»Če bodo težave, ne hodit k meni«*). V tem primeru je šolska svetovalna služba že ob prvem kontaktu vzpostavila oviro pri komunikaciji s starši, kar je tudi eden izmed razlogov, da se starši ne vključujejo v redno komunikacijo s strokovnimi delavci šole (Jurišič, 2012). Razlika se kaže tudi v hitrosti prvih opažanj težav. Pri otroku B so težave opazili v prvem razredu, pri otroku A pa v drugem razredu; v obeh primerih je opažene težave sporočil razrednik oz. razredničarka. Sklepamo lahko, da sta za to razliko mogoča dva vzroka: različna izrazitost učnih težav ali slabše prepoznavanje učnih težav na nivoju šole. Razlika je očitna tudi pri načinu pridobivanja informacij o učnih težavah in usmerjanju – mama A je večino informacij morala pridobiti sama (*»Bla je vse bolj prepuščeno samo sebi. Ne vem, poišči po internetu, a so to znaki ta pravi ali niso, tko nekak«*), medtem ko je mami B ob strani stala tudi šolska svetovalna služba (*»V bistvu sem velik po internetu, velik preko strokovnih delavcev na šoli, nasvetov, raznih spletni strani – so mi svetovali na šoli, kaj naj si pogledam«*). Caf (2015) je ugotovila, da si slovenski starši pogosto želijo predvsem več podpore s strani šole ter več sodelovanja z učitelji in šolsko svetovalno službo.

PROCES PREPOZNAVANJA IN OBRAVNAVE OTROK Z UČNIMI TEŽAVAMI

Obe šoli sta otrokoma nudili prilagoditve že pred opravljenim diagnostičnim ocenjevanjem in pridobljeno odločbo o usmeritvi, vendar so se prilagoditve izvajale na različnih ravneh – pri mami A je za prilagoditve poskrbel zgolj učitelj, pri mami B pa se je v proces hitro vključila tudi šolska svetovalna služba. Mama A je povedala, da je njen otrok prejemal izdatno pomoč (*»Dobival je pomoč v smeri, da se je sin udeleževal vseh dopolnilnih poukov, na vse te dodatne stvari ga je s sabo vzel. Učitelj ga je jemal tudi na dodatni pouk, pa mu je prilagodil stvari in če ni imel nobenega na dodatnem, se je z njim ukvarjal«*). Otroku B je poleg tega na nivoju šole prejemal tudi pomoč logopeda, kar je mogoče izpostaviti kot pozitivno

prakso. Lamb (2009) opozarja, da morajo strokovni delavci šole starše jasno seznaniti z njihovimi pravicami in z oblikami pomoči, ki so jim na voljo.

Izkušnje obeh mam se med procesom diagnostičnega ocenjevanja zelo razlikujejo predvsem glede odziva šole oz. šolske svetovalne službe. Pri otroku B se je šolska svetovalna služba vključila v proces diagnostičnega ocenjevanja takoj po informaciji učiteljice, da bi otrok lahko imel težave (*»A v bistvu takoj, ko sem se jaz strinjala, da bi otroka testiral. Se pravi takoj, ko je razredničarka opazila, da so težave, sem jaz v roku štirinajstih dni že mela posvet z defektologinjo, ki je opravila SNAP test«*), medtem ko se pri otroku B šolska svetovalna služba v proces prepoznavanja morebitnih učnih težav ni vključevala (*»Bilo je samo tko: 'Ja, sej bomo izpolnil in poslal', v tem stilu je bilo vedno«*). Lesar (2009a) poudarja, da je pri prepoznavanju in nudenju podpore otroku potreben interdisciplinarni pristop, v katerega se morajo vključiti učitelj, šolska svetovalna služba, starši in drugi strokovni delavci, ki poznajo otroka. Prav tako je pomembno, da so starši in učitelji v partnerskem odnosu, kar Hornby (2000, v Caf 2015) opisuje kot partnerski model, ki je najustreznejši model sodelovanja med učitelji in starši, pogosto pa je vloga staršev v procesu izobraževanja otroka žal zgolj formalna (Bečaj, 1999). Pri otroku B so bili hitro izvedeni tako specialno-pedagoški kot psihološki pregledi, pri otroku A pa je šolska svetovalna služba izpolnila le obrazec zahtevka za usmerjanje učencev s posebnimi potrebami. Mama B je po opravljenih testih na šoli samostojno poiskala še zunanjega izvajalca, ki je opravil dodatne preglede, nato je dokumentacijo poslala na šolo. Na šoli mame A so poslali dokumentacijo šole brez drugih strokovnih mnenj, zato je mama naknadno prejela zahtevke za dopolnitev vloge, kar je podaljšalo presojanje njene vloge in čas, ko je bil otrok v šoli brez potrebne pomoči. Po prejemu zahtevka je morala samostojno poiskati informacije, kdo izvaja zunanje preglede, katero dokumentacijo mora pridobiti ipd. Povedala je, da je večino informacij poiskala na spletu. Mama B je po drugi strani vse potrebne informacije ves čas prejemale s strani šolske svetovalne službe.

Zaradi navedenega mama A ni zadovoljna z delom in pomočjo šolske svetovalne službe. Že ob vpisu otroka v šolo je bila komunikacija neugodna: *»Edino takrat sem s to psihologinjo govorila, pa še takrat mi je tko lepo rekla, da 'ko boste mel težavo, ne hodite k meni jamrat'«. Slednje je pomembno zaznamovalo vso nadaljnjo komunikacijo s šolsko svetovalno službo. Tudi v procesu prepoznavanja učnih težav mama ni prejela nobenih nasvetov, prav tako ni bila vabljen na noben sestanek ali posvet, vse dokler otrok ni dobil odločbe o usmeritvi: »Ne vem, tudi enkrat nisem bla pri šolski psihologinji, da bi karkoli se z njo pogovarjala ... S psihologinjo se nismo srečal. Šele kasneje, ko je bila odločba, in šele kasneje, ko se je začelo izvajati ta program, šele takrat smo bili pol v kontaktu, prej pa ne«. Caf (2015) opozarja, da šolske svetovalne službe starše prevečkrat prehitro usmerjajo v zunanje ustanove, medtem ko so same zaposlene z izvajanjem birokratskih del, s čimer izgubljajo svojo primarno vlogo. Na drugi strani je mama B aktivno sodelovala s šolsko svetovalno službo, ki je takoj po prepoznanih znakih učnih težav samoiniciativno izpeljala postopek diagnostičnega ocenjevanja znotraj šole in organizirala pomoč. Otrok B je bil tako vključen v logopedsko obravnavo znotraj šole, prav tako je bil zanj voden projekt pomoči: *»Tko da, kar se tega tiče, je šola zlo dobro organizirana, ima tudi svoje logopede znotraj šole, ki pač delajo s temi otroki, a ne, ki imajo težave«*. Otrok mame A je po drugi strani sicer prejemal prilagoditve na nivoju razreda, v ostale nivoje 5-stopenjskega modela, ki bi se morali izvajati, pa ni bil vključen.*

Mami sta izpostavili tudi delo razrednikov in specialnih pedagogov ob oblikovanju individualiziranega programa. Mama A je povedala, da je aktivno sodelovala pri oblikovanju ciljev in prilagoditev za svojega otroka (*»... velik stvari sem morala tudi jaz reči, pa dejmo to ... pri pisanju na primer a-e, da se ne upošteva nepravilen zapis a-o in podobno, predlagat sem morala. Če jaz ne bi predlagala, se verjetno kakšne prilagoditve, mislim, še zdaj jih ne bi bilo«*). Aktivno je pri oblikovanju prilagoditev sodelovala tudi mama B. Obe mami sta izpostavili, da je učitelje potrebno sproti obveščati, saj nekateri prilagoditve upoštevajo bolj, drugi manj dosledno. Lesar (2009b) izpostavlja, da učitelji pogosto niso pripravljeni prilagajati pouka za učence z učnimi težavami, dokler nimajo pred seboj uradne

strokovne dokumentacije. Mama A ima negativno izkušnjo s prenosom informacij, saj ena izmed učiteljic ni vedela za otrokove težave, zato je bila otrokova prva ocena v novem šolskem letu negativna. Posledici sta bili nižja motivacija za delo in nižja samozavest otroka pri tem predmetu. Podobno navaja tudi Caf (2015), ki ugotavlja, da je na šolah pogosto premalo pretoka informacij med učiteljem, ki poučuje predmet, in strokovnim delavcem, ki izvaja dodatno strokovno pomoč ali je zaposlen v šolski svetovalni službi.

Obe mami sta zaradi dolgih čakalnih dob v javnih ustanovah pomoč poiskali v zasebnem centru. Mama A je specialno-pedagoško dokumentacijo pridobila v zasebnem centru, psihološko pa v zdravstvenem domu. Mama B je po drugi strani vso potrebno dokumentacijo (specialno-pedagoško, psihološko in logopedsko mnenje) pridobila v zasebnem centru. Obema mamama se je zdelo pomembno, da je diagnostično ocenjevanje potekalo v sproščenem okolju ter da so bila prepoznana tako otrokova šibka kot močna področja: *»Otrok je zadovoljen šel, ni bilo nekih pritiskov nad njim, da je pač neki test oz. karkoli, ampak je bil res, kako bi rekla, prijazno narejen test, da ni bilo tistega pressinga na otroka«*. Tudi Jelenc (1999) poudarja, da je tradicionalni medicinski model, ki se osredotoča zgolj na otrokove nezmožnosti in mehanicistično navaja diagnoze, v prostoru vzgoje in izobraževanja neprimeren. Mama A je povedala tudi, da se otrok v zdravstvenem domu ni počutil sproščeno in tja ni več želel iti (*»Odpor je imel«*), zato so ostali vodeni samo v zasebnem centru. Obe mami sta bili zadovoljni tudi s čakalno dobo in časom, ki je bil potreben za pridobitev dokumentacije. Mama A je še izpostavila, da je bil otrok v zdravstvenem domu obravnavan hitro, v zasebnem centru pa je dobila občutek, da je pregled potekal bolj natančno in poglobljeno.

MOŽNOSTI POMOČI IN PODPORE OTROKOM Z UČNIMI TEŽAVAMI V DOMAČEM OKOLJU

Otroci z učnimi težavami navadno zahtevajo več pozornosti in pomoči staršev kot otroci brez učnih težav (Van Pelt, 2007). Obe mami sta povedali, da se je njihovo družinsko življenje ob vsolanju otroka popolnoma spremenilo. Celotno šolsko leto primarno

posvetijo šoli: *»Od septembra do sredi junija smo vsi v šoli. Cela družina oz. otroci in mati«*. Popoldnevi so namenjeni opravljanju domačih nalog in učenju, zaradi česar primanjkuje časa za kakovostno preživljanje prostega časa z družino, opravljanje hišnih opravil ipd.: *»Ogromno odpovedovanja, ogromno vložene truda, razmetano stanovanje, nedokončano delo (smeh), ogromno, ogromno«*. V obeh družinah večino pomoči otroku nudi mama, v družini mame A se je spremenila tudi dinamika partnerskih odnosov, saj je kljub dogovoru o sodelovanju obeh staršev celotno breme otrokovega šolanja sedaj padlo na pleča mame: *»Dogovorila sva se, da bova oba sodelovala, bomo skupi nekak to spravili skozi. Potem so pa prišle določene situacije, ko je bilo treba to mejčkn obrnt, tko da več ali manj sem sama, kar se tiče šole pa tega«*. V družinah otrok z učnimi težavami sicer pogosto prihaja do nesoglasij med staršema, komunikacija je večkrat otežena, prav tako pa je v takšnih družinah običajno prisotno več doživljanja stresa (Fuller in Rankin, 1994). Dyson (2010) ugotavlja, da se družine otrok z učnimi težavami srečujejo z občutki krivde, skrhanimi partnerskimi odnosi, negativnimi vplivi na sorojence in nerazumevanjem s strani širše družine, kar vpliva na višjo raven stresa, s katero se spopadajo starši otrok z učnimi težavami.

Obe mami strategije in metode pomoči iščeta preko različnih medijev in s pomočjo strokovnjakov, ki jima svetujejo. Pogosto starši kljub želji svojim otrokom ne zmorejo pomagati, saj jim primanjkuje strokovnih znanj, njihovi občutki nemoči pa se sčasoma povečujejo (Jereb, 2011). Če so starši seznanjeni z načinom poučevanja učitelja, se lahko pripravijo in na podoben način kot učitelji pomagajo svojemu otroku (Bronfenbrenner in Ceci, 1994). Hkrati jih to razbremeni finančnih stroškov, ki jih morajo nameniti za pridobivanje zunanje pomoči (Jereb, 2011).

Obe mami nudita svojim otrokoma pomoč pri večini predmetov, saj se zavedata, da s tem ne vplivata le na izboljšanje njihovih šolskih dosežkov, temveč tudi na izboljšanje njune samopodobe. Na nizko samopodobo jasno kaže ena izmed informacij: *»... Je negativno pisal matematiko, se pravi »ne dosega«, in je eno uro jokal doma – 'jaz sem butec, jaz itak nič ne znam, ne bom naredil tretjega razreda, itak bom sam enke domov nosil pa dvojke, ker si nič ne zapomnim'«*. Otroci z učnimi težavami imajo pogosto nizko samopodobo in so

bolj dovzetni za razvoj anksioznih ali depresivnih motenj (Gerea, Villabøa, Torgersena in Kendallb, 2012). Nizka samopodoba je lahko tudi razlog za počasnejše napredovanje na področju akademskih veščin, saj nižja otrokovo motivacijo za šolsko delo in zaupanje v lasten napredek (Collins, Woolfson in Durkin, 2013). Mama A je povedala, da je otrok sprejet v skupino in da nima težav na socialnem področju: *»Je ratal bolj samozavesten, kot je bil, ne vem, tko, v tej smeri odrašča in se razvija. Nima s tem težav oz. vsaj jaz jih nisem opazila, pa ga kar opazujem. Pa tudi tko vidim v šoli, res ga imajo otroci radi, tudi tko mu privoščijo dobre ocene in je v redu, no. Tudi, da bi ga kdo zafrkaval v šoli, na način 'ti maš pa več minut za pisanje ali pa rabiš pomoč', nikoli nima teh težav, tako da vsa ta pomoč, ki jo dobiva, mu samo pomaga«.* Ta informacija je pomembna tudi zato, ker so pri otroku sprva opazali ravno težave na področju čustvovanja. Na koncu intervjuja sta obe mami izpostavili podobne misli. Obe si želita, da bi njun otrok našel način, kako premagovati svoje težave: *»Da v bistvu skupi najdemo en način, da bo otrok našel pravo pot, da bo prišel do cilja. Do tja, kamor imajo otroci brez motenj ravno pot, pri nas je pa to malo drugače, ne. Da bo našel en način, s katerimi se bo lahko soočil s težavami v šoli«.*

SKLEP

Vključevanje staršev v proces prepoznavanja učnih težav in soustvarjanja izobraževalnega procesa otroka nima pozitivnega učinka le na otroka, temveč na celotno družino. Preko aktivnega vključevanja se starši počutijo opolnomočene, pridobijo občutek, da imajo vpliv na otrokovo izobraževanje in na njegov celostni razvoj, pri čemer bi bilo potrebno upoštevati tudi podporne dejavnike in oteževalne okoliščine, ki vplivajo na to, v kolikšni meri se starši vključujejo v proces otrokovega šolanja. Socialnoekonomski status (Desforges in Abouchar, 2003; Gratz, 2006; El Nokali, Bachman in Vortruba-Drzal, 2011), fizične omejitve (Friesen in Huff, 1990), občutek nekompetentnosti (Fish, 2006; Fish, 2008; Al-Dababneh, 2017) ter drugi notranji in zunanji dejavniki lahko rezultirajo v odmiku staršev od šole, kar pa ne pomeni vselej, da si sodelovanja ne

želijo. Eno izmed ključnih vprašanj je, kakšno je doživljanje staršev otrok z učnimi težavami in kakšne so njihove izkušnje s sodelovanjem s šolo oz. drugimi institucijami (Povše, 2018). Iz omenjene raziskave je mogoče ugotoviti, da sta obe mami aktivno sodelovati tako z razrednikom kot šolsko svetovalno službo, vendar je komunikacija med njima in šolskimi strokovnimi delavci potekala na povsem drugačen način. Predvsem mama B je na šoli dobila premalo pomoči in usmeritev, zaradi česar je možne oblike pomoči ter informacije v povezavi z učnimi težavami morala iskati sama. V raziskavi (Johnson in Duffett, 2002) kar 70 % vprašanih staršev meni, da njihov otrok ne prejema ustrezne oblike pomoči ravno zaradi njihovega nepoznavanja zakonodaje in pravic staršev. Podobno sta ugotovili tudi Chu in Lo (2016), saj tudi v njihovi raziskavi več kot polovica vprašanih staršev ni bila seznanjena s pravicami in izobraževalnim programom, ki pripada njihovim otrokom z učnimi težavami. Starši zato pogosto potrebne informacije pridobivajo iz različnih virov, kot so internet, nasveti drugih staršev, zunanje zasebne in javne institucije ipd., kar se je pokazalo tudi v preliminarni raziskavi (Povše, 2018).

Koncept soustvarjanja med šolo, starši in otrokom v slovenskem prostoru obstaja že vrsto let, potrebno pa se je vprašati, kako se koncept udejanja v praksi in kakšne so konkretne izkušnje staršev v slovenskem osnovnošolskem prostoru. Avtorji (Lamb, 2009; Burke, 2013) navajajo, da je potrebno za uspešno vključevanje staršev v proces izobraževanja otrok z učnimi težavami oblikovati dodatne programe za opolnomočenje staršev. V prispevku sta predstavljena modela SEAT in VAP, ki sta namenjena opolnomočenju staršev ter zagovorništvu pravic otrok z učnimi težavami. Oba modela sta bila preizkušena v praksi, kjer sta se pokazala kot uspešna podporna projekta, preko katerih so starši pridobili znanja za lažje vključevanje v komunikacijo s šolo. Za dosledno izvajanje koncepta v Sloveniji bo v prihodnosti zagotovo še potrebno sistematično izobraževati tako učitelje kot tudi starše, saj bo le tako mogoče oblikovati učinkovite oblike pomoči za otroke z učnimi težavami.

LITERATURA

- Al-Dababneh, K. A. (2017). Barriers preventing parental involvement in mainstream education of children with specific learning disabilities: Parent perspectives. *European Journal for Special Needs Education, 33*(5), 615–630.
- Bečaj, J. (1999). Organizacijska struktura šole, vodenje in položaj svetovalne službe. V: M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič-Vogrinič in J. Musek (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 157-174). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bronfenbrenner, U. in Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review, 101*(4), 568–86.
- Burke, M. M. (2013). Improving parental involvement: Training special education advocates. *Journal of Disability Policy Studies, 23*(4), 225–234.
- Caf, B. (2015). *Pogled otrok s posebnimi potrebami na pogled lastnega šolanja* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Carr, G. F. (2011). Empowerment: A framework to develop advocacy in african american grandmothers providing care for their grandchildren. *International scholarly research network – Nursing, 2011*.
- Chu, S. Y. in Lo, Y. L. S. (2016). Taiwanese families' perspectives on learning disabilities: an exploratory study in three middle schools. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16*(2), 77–88.
- Collins, S., Woolfson, M. L. in Durkin, K. (2013). Effects on coping skills and anxiety of a universal school-based mental health intervention delivered in Scottish primary schools. *School Psychology International, 35*(1), 1–16.
- Čačinovič Vogrinič, G. (1999). Svetovalno delo s starši, svetovalno delo z družinami. V M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič-Vogrinič in J. Musek (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 175–191). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinič, G. (2008). *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

- Čačinovič Vogrinčič, G. (2011). Soustvarjanje v delovnem odnosu: Izvirni delovni projekt pomoči. V L. Šugman Bohinc (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči* (str. 15–35). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. in Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653–664.
- Desforges, C. in Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. Nottingham: Queen's printer.
- Dunst, C. J. (1999). Placing parent education in conceptual and empirical context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3), 141–147.
- Dyson, L. (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 43–55.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J. in Votruba-Drzal, E. (2011). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988–1005.
- Fish, W. W. (2006). Perceptions of parents of students with autism towards the IEP meeting: A case study of one family support group chapter. *Education*, 127(1), 56–68.
- Fish, W. (2008). The IEP meeting: Perceptions of parents of students who receive special education services. *Preventing School Failure*, 53(1), 8–14.
- Friesen, B. J. in Huff, B. (1990). Parents and professionals as advocacy partners. *Preventing School Failure*, 34(3), 31–39.
- Fuller, G. B. in Rankin, R. E. (1994). Differences in levels of parental stress among mothers of learning disabled, emotionally impaired, and regular school children. *Perceptual and Motor Skills*, 78(2), 583–592.
- Gerea, M. K., Villabøa, M. A., Torgersena, S. in Kendallb, P. C. (2012). Overprotective parenting and child anxiety: The role of co-occurring child behavior problems. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(6), 642–649.
- Glascoc, F. P. (1999). Using parents' concerns to detect and address developmental and behavioral problems. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 4(1), 24–35.

- Gratz, J. (2006). *The Impact of Parents' Background on their Children's Education*. Pridobljeno s <https://www.macalester.edu/educationreform/publicintellecualessay/Gratz.pdf>.
- Heiman, T., Zinck, L. in Heath, N. (2008). Parents and youth with learning disabilities: perceptions of relationships and communication. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 524–534.
- Jelenc, D. (1999). Defektološka diagnostika otrok z učnimi težavami. *Sodobna pedagogika*, 50(5), 108–126.
- Jurišič, B. D. (2012). Blokade v komunikaciji s starši in tehnike poslušanja. V: B. D. Jurišič (ur.), *Strokovno gradivo 5. posveta na temo Življenje oseb z downovim sindromom, Komunikacija med strokovnjaki in starši* (str. 81–106). Ljubljana, Pedagoška fakulteta: Sožitje.
- Jereb, A. (2011). Partnersko sodelovanje med učitelji in starši kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V S. Pulec Lah in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami – izbrane teme* (str. 110–125). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Johnson, J. in Duffett, A. (2002). *When it's your own child: A report on special education from the families who use it*. New York: Public Agenda Foundation.
- Kalin, J. (2008). Partnerstvo učiteljev in staršev z vidika zagotavljanja boljše učne uspešnosti učencev. *Sodobna pedagogika*, 59(5), 10–28.
- Krek, J. (ur.) (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Lamb, B. (2009). *Lamb enquiry – special education needs and parents confidence*. Nottingham: DCSF Publications.
- Lesar, I. (2009a). Usmerjanje – komu je namenjeno in kam lahko vodi. *Defektologica Slovenica*, 17(2), 80–88.
- Lesar, I. (2009b). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lincoln, Y. S. in Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A. in Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 889–914.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čaćinovič – Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar – Golobič, K. (2008). *Koncept dela: Učne težave v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Magajna, L., Kavkler, M. in Košir, J. (2011). Osnovni pojmi. V S. Pulec Lah in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami – izbrane teme* (str. 8–21). Ljubljana: Pedagoška fakultete Univerze v Ljubljani.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Povše, B. (2018). *Opolnomočenje staršev učencev s specifičnimi učnimi težavami*. Neobjavljeno delo.
- Šad, S. in Gurbuzturk, O. (2013). Primary school students parents level of involvement into their children's education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 1006–1011.
- Scammacca, N., Roberts, G., Vaughn, S., Edmonds, M., Wexler, J., Reutebuch, C. K. in Torgesen, J. K. (2007). *Interventions for adolescent struggling readers: A meta-analysis with implications for practice*. Portsmouth, NH: Center on Instruction, RMC Research Corporation.
- Stoner, J. B., Bock, S. J., Thompson, J. R., Angell, M. E., Heyl, B. S. in Crowley, E. P. (2005). Welcome to our world: Parent perceptions of interactions between parents of young children with ASD and educational professionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(1), 39–51.
- Sukys, S., Dumciene, A. in Lapeniene, D. (2015). Parental involvement in inclusive education of children with special educational needs. *Social Behavior and Personality*, 43(2), 327–338.
- Taderera, C. in Hall, H. (2017). Challenges faced by parents of children with learning disabilities in Opuwo, Namibia. *African journal of disability*, 26(3), 283–293.
- Tervo, R. C. (2005). Parent's reports predict their child's developmental problems. *Clinical pediatrics*, 44(7), 601–611.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. in Soodak, L. (2006). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust (5th ed.)*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill-Prentice Hall.
- VanPelt, N. (2007). *Train up a child: A guide to successful parenting*. Pacific Press, Hagerstown.