FOLIA 108

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica II (2012)

Andrzej Wolski

Praktyczny wymiar realizacji zajęć technicznych w gimnazjum z uczniami z autyzmem i dodatkowymi zaburzeniami rozwojowymi

Inspiracją do podzielenia się swoimi doświadczeniami z pracy z uczniami z autyzmem i dodatkowymi zaburzeniami rozwojowymi była przeczytana refleksja K. Lausch na temat profesjonalizmu i serca pedagoga specjalnego. Cytat z tych rozważań:

> Gimnazjum dla umiarkowanie i znacznie niepełnosprawnych uczniów. Młodzież znacznie upośledzona umysłowo (ze sprzężeniami). Nauczyciel jak najbardziej „fachowo i profesjonalnie" przerabia pory roku, dary jesieni, itp. Robi to po raz kolejny od ośmiu lat…
> Czy to robi jednak z „sercem"? Ze zrozumieniem „ku czemu" i „do czego" przygotowuje swoich wychowanków?
> Włączając „serce", zastanowiłby się może głębiej. Być może nieco inaczej by cele swej pracy z uczniami postawił… Zrozumiałby, że to co robi, nie ma tak naprawdę żadnego znaczenia „użytkowego", że tak naprawdę w nic życiowo potrzebnego nie wyposaża swoich uczniów (Lausch 2007, s. 108).

Praca z uczniami z autyzmem i dodatkowymi zaburzeniami rozwojowymi na poziomie gimnazjum wymaga troszkę odmiennego podejścia niż miało to miejsce w szkole podstawowej. Nie są to już dzieci ale młodzież, osoby dorosłe. Ze względu na wiek oraz liczne dokonujące się zmiany w ich funkcjonowaniu przed nauczycielem jawią się nowe wyzwania. Dotychczas wkładało się wiele wysiłku w stymulowanie ich rozwoju, uczenie wielu rzeczy oraz korygowanie niewłaściwego funkcjonowania. Stajemy przed osobami, które w pewnym sensie są już ukształtowane. W pewnych sferach rozwojowych osiągnęły to co mogły, mają swoje upodobania, swoje przyzwyczajenia, widoczne są ich preferencje, ale też liczne niedomagania. Stąd przed nauczycielem stoi poważne zadanie polegające na rozumieniu i akceptowaniu tego odmiennego, innego świata różniącego się od naszego.

> Autyzm, oczywiście, to nie zupełnie kultura; to upośledzenie rozwoju wywołane zaburzeniami neurologicznymi. Wpływa na sposób, w jaki poszczególne osoby jedzą, ubierają się, pracują, spędzają swój wolny czas, rozumieją świat, komunikują się, itp. W ten sposób autyzm może być rozumiany jako kultura, ponieważ składa się z charaktery-

> stycznych i przewidywalnych wzorców zachowań. Rola, jaką pełni nauczyciel osoby z autyzmem, jest podobna do pełnionej przez międzykulturowego tłumacza: to ktoś, kto rozumie obie kultury i jest w stanie tłumaczyć oczekiwania i procedury środowiska nieautystycznego, osobie z autyzmem. Aby uczyć osoby z autyzmem, musimy zrozumieć ich kulturę, mocne oraz słabe strony, które się z nią wiążą (Mesibov, Shea 2009, s. 3).

Jest to duże wyzwanie dla nauczyciela, który musi być nie tylko osobą uczącą i wspierającą, ale rozumiejąc świat osoby z autyzmem, swoistym tłumaczem, przewodnikiem tych osób w naszym, nieautystycznym świecie.

W wymiarze praktycznym bycie przewodnikiem to pomoc w dostosowywaniu się zarówno osoby z autyzmem do otaczającej rzeczywistości, jak i uwzględnianie specyfiki autyzmu przy organizacji otoczenia, w którym ma ona przebywać (w tym uświadamianie tego innym).

Z pewnością potrzebna jest kontynuacja w zakresie podtrzymywania i rozwijania tych obszarów, które stanowić będą podstawę ich funkcjonowania w dorosłości. Należą do nich:

- pełna samoobsługa na miarę posiadanych możliwości,
- nauka komunikowania się, w tym komunikacji wizualnej,
- uczenie funkcjonalnych umiejętności społecznych,
- odchodzenie od zachowań stereotypowych.

Uczniowie z autyzmem i dodatkowymi zaburzeniami rozwojowymi (w tym głównie niepełnosprawność intelektualna) w dorosłym życiu ze względu na swoje możliwości będą mogli podejmować proste prace manualne, prace powtarzalne, niewymagające zarówno twórczego działania, jak i wchodzenia w głębsze relacje z innymi osobami. Stąd, realizując przedmiot technika, trzeba mieć to na uwadze. Dlatego wyzwaniem jest organizacja zajęć technicznych dostosowanych zarówno do ich możliwości rozwojowych, jak i wieku. Podstawa programowa mówi o: „tworzeniu warunków do zdobywania umiejętności technicznych i wykorzystywania ich w różnych sytuacjach życiowych. Umożliwianie korzystania z urządzeń technicznych, ułatwiających funkcjonowanie w życiu" (Rozporządzenie MEN z 23 grudnia 2008 r.).

Przedział wiekowy 16–21 lat to dobry okres do skoncentrowania się na przygotowaniu do dorosłego życia, w tym aktywności zawodowej. Stąd cele stawiane w konstruowanym programie winny być ukierunkowane na cztery obszary:

- nauka wykonywania czynności użytecznych, planowanie ich i wykonywanie,
- nauka pracy, w tym nauka wykonywania czynności bez nadzoru,
- korzystanie z pomocy, proszenie o nią w sytuacji problemowej w trakcie wykonywania czynności oraz umiejętność współpracowania z innymi osobami,
- planowanie odpoczynku, zachowywanie terminu wykonania pracy, zwiększanie wydolności fizycznej i psychicznej.

Zarówno te obszary, jak i inne trzeba uwzględniać w dalszej edukacji w przygotowaniu do aktywności zawodowej. Nie mniej muszą być one już na poziomie gimnazjum brane pod uwagę i realizowane.

Nauka wykonywania niektórych czynności wymaga dużej cierpliwości i czasu. Na poziomie szkoły gimnazjalnej są do tego warunki. Istnieje możliwość poszukiwań jak najlepszych rozwiązań zarówno ze strony samej osoby z autyzmem, jak i poszukiwania form koniecznego wsparcia. Istnieje również możliwość proponowania

różnorodnych zadań, w kierunku poszukiwania osobistych preferencji. Wielu z uczniów nie jest w stanie zwerbalizować tego, co jest dla nich ważne. Stąd im więcej propozycji, tym większe prawdopodobieństwo dobrego rozpoznania w czym są dobrzy, co wolą robić. Trzeba tutaj być elastycznym i twórczym, gdyż każdy z uczniów ma swoją specyfikę, swoje umiejętności. Jeden będzie preferował siedzący tryb pracy, a inny będzie tolerował głośne warunki pracy. Jeden będzie dobry w składaniu, pakowaniu, a inny wykorzysta zamiłowanie do utrzymywania porządku. Wpisuje się to w problem poszukiwania tożsamości ucznia z autyzmem.

> Stąd kolejne etapy edukacyjne winny być bardziej nastawione na poszukiwanie owej tożsamości danej osoby w kontekście dorosłości, w tym także przyszłej aktywności zawodowej. Pomoc w rozwijaniu tożsamości polega w wymiarze praktycznym między innymi na:
> – dawaniu możliwości wyboru, zarówno co do sposobu zaspokajania potrzeb, jak i proponowania wyboru różnego rodzaju aktywności;
> – stwarzanie sytuacji umożliwiających zaspokajanie potrzeb, uczenie korzystania z tych możliwości, a nie zmuszanie;
> – dawanie możliwości wyboru, z kim się chce pracować (dotyczy to zarówno nauczyciela, instruktora, jak i innego ucznia);
> – ponoszenia konsekwencji dokonanego wyboru;
> – stwarzanie możliwości samodzielnego załatwiania swoich spraw na terenie placówki, jak i w najbliższym otoczeniu;
> – w trakcie wykonywania określonych czynności umożliwienie rozwiązywania samemu problemów, jeśli się pojawią;
> – umożliwienie samodzielnego dochodzenia, jak wygodniej, lepiej i efektywniej będzie się pracowało;
> – uczenie sygnalizowania zmęczenia bądź dyskomfortu w trakcie danej aktywności;
> – powstrzymywaniu się ze strony nauczyciela, instruktora od ponaglania ucznia, kiedy on w swoim tempie próbuje rozwiązać problem, kiedy eksperymentuje, zastanawia się lub wykazuje poznawcze zainteresowanie narzędziami lub materiałami (Wolski 2009, s. 205).

Powyższych umiejętności należy uczyć w powiązaniu z praktycznym działaniem. Warto też korzystać z uwag i spostrzeżeń innych osób pracujących z uczniem w różnorodnych warunkach i sytuacjach. Ich opinie mogą być również cenne odnośnie do kreowania rozwoju tej grupy osób w kierunku odkrywania ich możliwości i ograniczeń. Niezależnie jednak od tego uczyć trzeba systematycznej i wytrwałej pracy.

Z pewnością, podejmując się prowadzenia zajęć technicznych, trzeba patrzeć w przyszłość tej grupy osób. W co ich wyposażyć, czego nauczyć, aby w życiu dorosłym mogli lepiej funkcjonować, podejmować aktywności zawodowe? Próbą odpowiedzi na to pytanie będzie prezentacja tego co udaje się robić na co dzień w tym zakresie z tą grupą młodzieży.

Nie jest to ogrom doświadczeń (siedem lat pracy z gimnazjalistami, trzeci już zespół czteroosobowy, męski) i propozycji, gdyż specyfika funkcjonowania uczniów oraz tempo nabywania kolejnych umiejętności przez nich jest wolna. Z drugiej strony to czego są uczeni ma mieć wymiar praktyczny, możliwy do zastosowania w różnych innych sytuacjach i wobec różnych osób. Pragniemy działać zgodnie z poniższą zasadą:

Jest mądrość w teorii głoszącej, że nauczyciele powinni koncentrować się na skuteczniejszym nauczaniu mniejszej ilości umiejętności. Innymi słowy, upewnij się, że uczniowie:
- uczą się tych kluczowych kompetencji, które wspierają ich rozwój,
- ćwiczą te umiejętności w obecności różnych osób i w różnych sytuacjach,
- mają wystarczająco dużo czasu i szans na ich opanowanie, ponieważ na ich podstawie będą rozwijać inne, bardziej złożone.
- Zamiast uczyć nadmiernej ilości kompetencji w krótkim czasie, wybieraj te najistotniejsze i zapewnij uczniom czas na ich opanowanie (Lundine, Smith 2008, s. 21).

Jednym z podstawowych elementów we wdrażaniu do zajęć technicznych jest wypracowanie schematu działania. Stąd ważne jest planowanie i uczenie systematyczności jego realizacji zarówno przez samach pracowników, jak i uczniów. Pomocna w tym zakresie jest wizualizacja w oparciu o napisy, piktogramy lub PCS w kontekście co będzie robione i kiedy. Trzeba przyznać, że każdy z uczniów po dostrzeżeniu informacji „praca" (zajęcia stolarskie, klejenie czy też malowanie) sam idzie i ubiera ochronne ubranie. Czasami zdarzają się sytuacje, że przynoszą przy okazji ubranie ochronne pracownikowi szkoły. Kolejnym krokiem jest przygotowanie miejsca pracy oraz potrzebnych narzędzi. Tutaj też pomocna jest początkowo wizualizacja. Z czasem wystarcza już tylko polecenie słowne. Uczniowie sami odnajdują w szafie lub osobnym pomieszczeniu potrzebne narzędzia, przybory i materiały. A posługujemy się wszystkimi narzędziami potrzebnymi do ręcznej obróbki drewna, jego konserwacji lub ozdabiania (wspomagamy się wiertarką stołową i przenośną, wyrzynarką, wkrętarką, szlifierką) oraz obróbki kartonu i papieru. Okazjonalnie i w miarę potrzeb obrabiane są tworzywa sztuczne i metalowe. Elementem stałym przed podjęciem pracy jest zabezpieczenie stołu przed dodatkowym zniszczeniem płytą ochronną, co uczniowie wykonują samodzielnie. Podobny schemat sprawdza się po zakończeniu pracy. Odkładają w stałe miejsce wykonane elementy, odnoszą używane narzędzia i przybory do miejsc pobrania. Sprzątają miejsce pracy z pozostałych elementów po obróbce materiału (ścierają stoły, zamiatają, odkurzają i w miarę potrzeb zmywają podłogę). Odkładają zabezpieczenia stołów. Zdejmują odzież ochronną i odwieszają na swoje miejsce. Czynności związane z zakończeniem pracy zawsze wykonywane są chętnie i szybko. Trzeba zaznaczyć, że zakończenie pracy zawsze związane jest z celebrowaniem picia herbaty.

Inaczej przedstawia się proces nauki wykonywania poszczególnych czynności. Początkowo uczniowie byli oswajani kolejno z poszczególnymi narzędziami. Podejmowali próby pracy nimi na materiale niewymagającym większej dokładności. Stosowana była tutaj zasada instrukcji wizualnej, a następnie podejmowania wspomaganej aktywności. Dużo czasu wymaga nauka opanowania właściwego trzymania narzędzi i operowania nimi. Dobrze sprawdza się tutaj metoda F. Affolter naprowadzania dłoni ucznia na rękojeść, uchwycenia jej oraz wykonywania odpowiednich ruchów. Wspomaganie fizyczne z czasem staje się niepotrzebne, wycofujemy się z tego. Czasami w trakcie wykonywania ruchów obserwuje się zastyganie i wtedy wystarczy fizyczne dotknięcie lub gest zachęty, aby uczeń ponownie mógł zacząć pracę. Trzeba zaznaczyć, że u każdego z uczniów wygląda to inaczej. Po opanowaniu prostych czynności przechodzimy do prac wymagających większej precyzji i dokładności. Z czasem niektóre powtarzalne czynności uczniowie wykonują samodzielnie, początkowo pod nadzorem, a potem zupełnie samodzielnie. Pełnym sukcesem jest

sytuacja kiedy uczeń samodzielnie wykona całą sekwencję, tzn. przygotuje się do pracy, przyniesie odpowiednie narzędzie, wykona daną czynność i zakończy tak, jak to było wyżej opisane. Takie sytuacje też mają miejsce. Warunkiem była nauka sekwencyjna, powtarzalność czynności oraz danie możliwości samodzielnego działania, a następnie obdarzenie ucznia pełnym zaufaniem, że potrafi to zrobić.

Kolejnym ważnym kierunkiem przygotowania do pracy jest nauka współpracy zarówno z pracownikiem szkoły, jak i kolegami. Wspominana współpraca z pracownikiem polega na wzajemnym uzupełnianiu się. Jeden element wykonuje pracownik, a drugi uczeń, np. pracownik ustawia element do wiercenia na pulpicie, a uczeń wierci, pracownik zaznacza miejsca wbijania gwoździa, a uczeń wbija gwoździe w to miejsce. Współpraca pomiędzy uczniami przebiega na trzech płaszczyznach. Praca w systemie taśmowym, uczeń wykonuje jeden element i przekazuje go dalej koledze do dalszej obróbki. Drugi rodzaj to wspólne wykonywanie danej czynności naprzemiennie. Raz jeden uczeń tnie, a drugi przytrzymuje i na odwrót. Zarówno pierwszy, jak i drugi rozdaj współpracy sprawdza się, gdyż zachodzi on w pewnej strukturze, ma element powtarzalności. Trzeci wymiar, chyba najtrudniejszy, to pomoc okazjonalna drugiemu uczniowi, kiedy się go o to prosi, lub skorzystanie z pomocy kolegi, kiedy sytuacja tego wymaga. Tutaj obserwuje się nikłą współpracę, małą motywację oraz zaangażowanie. Być może znają swoje możliwości i ograniczenia i wiedzą, że taka współpraca nie przynosi spodziewanych efektów. Stąd chętniej korzystają z pomocy raczej pracowników.

Dużo wnikliwości i refleksji wymaga sfera ergonomii wykonywanych czynności oraz dbanie o odpoczynek. Ucząc wykonywania jakiejś czynności, dajemy wzorzec dla nas wygodny, ergonomiczny. Obserwujemy uczniów czy za tym podążają, czy też próbują wykonywać zadania w inny sposób. Trzeba dużej wnikliwości i znajomości ucznia, aby stwierdzić, czy to jest dla niego optymalne rozwiązanie, czy też wynika z jego fiksacji, manieryzmów ruchowych, a czasami sposobu spowalniania pracy, ponieważ nie ma do niej motywacji lub chęci. Drugim elementem, na który trzeba zwracać uwagę, jest to na ile w danej sytuacji uczeń jest gotowy fizycznie i psychicznie do pracy oraz czy ma motywację do jej podjęcia. W trakcie wykonywania czynności, szczególnie wtedy kiedy trzeba dłużej i wytrwalej wykonywać jeden ruch mają prawo być zmęczeni. W takich sytuacjach zdarza się, że sami odmawiają wykonania pracy, w czytelny sposób komunikując koniec, lub siadają na swoim miejscu. Czasami są zmęczeni lecz nie wiedzą lub nie potrafią jej przerwać. Stąd poprzez indywidualne rozeznanie możliwości psychofizycznych należy zaprogramować pracę. Najlepszym i czytelnym sposobem jest określenie ile danej pracy ma uczeń wykonać, po czym jest przerwa. Oczywiście trzeba też brać pod uwagę osoby, które permanentnie unikają pracy. W stosunku do nich trzeba raczej szukać sposobów motywujących do niej. Wspomniano, że dobrym elementem jest określanie ile i czego trzeba wykonać. To daje uczniowi wyobrażenie o wykonywanej pracy. Z czasem trzeba umiejętnie zwiększać ilość wykonywanej pracy, co w rzeczywistości przekłada się na wydłużający się czas jej trwania. Z doświadczenia można stwierdzić, że po wdrożeniu do pracy, wyjaśnieniu ile jej jest i utrzymywaniu ich tempa pracy można efektywnie pracować do dwóch godzin.

Co udaje się wspólnie zrobić w ramach zajęć technicznych? Od początku przyświecała idea użyteczności wykonywanych prac. To co jest wytwarzane ma służyć

im samym, innym osobom w szkole lub ma być sprzedane dla pozyskania środków na zakup materiałów oraz zakup artykułów spożywczych konsumowanych w trakcie celebracji picia herbaty.

Wykonujemy prace usługowe na rzecz innych klas w postaci naprawy pomocy dydaktycznych (dorabianie zagubionych lub zniszczonych elementów, sklejanie), renowacji mebli (szlifowanie i malowanie), wykonywanie pomocy dydaktycznych (układanki, wtykanki, nawlekanki, pudełka do segregowania) i drobnego sprzętu ułatwiającego funkcjonowanie innym uczniom, np. półki na kubeczki do past, wieszaki, itp. To są prace bardziej skomplikowane, jednostkowe wymagające większych umiejętności, gdyż nie ma tutaj powtarzalności. Natomiast udało się opracować kilka wzorów przedmiotów z drewna i kartonu, które cyklicznie wytwarzamy. Wypracowany jest schemat ich wykonywania. Należą do nich: boksy na papier na odręczne zapiski – stojące i wiszące, domki dla lalek, budki lęgowe dla ptaków, szopki bożonarodzeniowe, pudełka do segregowania przedmiotów (z drewna lub kartonu), tablice do komunikowania się, piramidki dla dzieci, wtykanki oraz duże nawlekanki.

Wyżej wspomniane umiejętności nabywane są w warunkach szkolnych. Od lat istnieje współpraca pomiędzy naszą szkołą a Farmą Życia w Więckowicach prowadzoną przez Fundację „Wspólnota Nadziei". To tam w każdą środę uczniowie z tamtejszymi trenerami pracy uczą się pracy w ogrodnictwie. Nabywają kolejnych umiejętności w innych warunkach, z innymi osobami, ale według wypracowanego i powtarzalnego schematu. Umiejętności nabyte w szkole przenoszone są na inny grunt, są generalizowane w tamtejszych pracowniach, szczególnie w okresie zimowym. Z kolei nabyte umiejętności posługiwania się narzędziami ogrodniczymi przydają się z w trakcie prac w ogrodzie szkolnym. Do tych umiejętności należy zaliczyć: przekopywanie ziemi, grabienie, przenoszenie produktów w wiaderkach, przewożenie rzeczy taczkami, podlewanie, odśnieżanie, wbijanie palików, podwiązywanie drzewek i zakładanie ochronek na zimę, plewienie, zbieranie płodów (bezpośrednia konsumpcja z grządki lub z drzewa jest elementem zachęcającym do pracy), kompostowanie, itp. Zaznaczyć trzeba dobrodziejstwo takich wyjazdów. Uczniowie mogą poza szkołą uczyć się pracy w innych warunkach, co jest elementem na wskroś rozwijającym. Uczniowie

> z zaburzeniami ze spektrum autyzmu wymagają szczególnej nauki wielu umiejętności, które pomocne będą w przyszłym zatrudnieniu… Zaburzenia te powodują, że są oni w trudnej sytuacji w kontekście znalezienia i utrzymania pracy. Stąd wymagają większej ilości praktyki aby móc wykazać się płynnymi umiejętnościami zawodowymi (O'Banion 2010).

Przedstawione doświadczenia pokazują, że dobrze zaplanowana praca, jej wizualizacja, systematyczność i powtarzalność sprawiają, że ta grupa młodzieży jest w stanie przygotować się do prostych prac. Tym bardziej że przed nimi jeszcze jeden etap edukacyjny, szkoła przysposabiająca do pracy. Należy żywić nadzieję, że zdobyte przez nich umiejętności oraz wdrożenie do pracy będzie kontynuowane i rozwijane nie tylko na terenie takiej szkoły, ale też w innych miejscach, być może przyszłych miejscach aktywności zawodowej.

Uczniowie po zakończeniu edukacji będą z reguły trafiać do WTZ, ŚDS lub ośrodków wsparcia. Jest jednak nadzieja, że niektórzy z nich poprzez swoją determinację i ich bliskich podejmą próby pracy na otwartym rynku pracy lub w warunkach chronionych, uwzględniających dostosowanie miejsca pracy do profilu osób z autyzmem. Są też inne rozwiązania związane konkretnie z organizacją pracy ukierunkowaną na osoby o profilu autystycznym. Przykładem jest wspomniana Farma Życia w Więckowicach, Pracowania Rzeczy Różnych w Wilczej Górze prowadzonej przez Fundację Synapsis, czy też powstające przedsiębiorstwa społeczne.

Literatura

Lausch K., *Profesjonalizm a serce. Rozważania niepoukładane*, „Rewalidacja" 2007, nr 1(21), s. 102–110.

Lundine V., Smith C., *Szkolenie zawodowe i planowanie osobistego rozwoju dla uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Praktyczne materiały dla szkół*, Wydaw. Fraszka Edukacyjna i Fundacja Synapsis, Warszawa 2008.

Mesibov G.B., Shea V., *Kultura autyzmu: od teoretycznego zrozumienia do praktyki pedagogicznej*, „Autyzm" 2009, nr 7–8, s. 3–7.

O'Banion D., *Dziesięć kroków do przygotowania dzieci z autyzmem do kariery*, http://www.suite101.com/content/autism-and-jobs-preparation-for-teenagers-a251138 (dostęp: 4.09.2010).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, załącznik nr 3 (Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009 r.), załącznik nr 3, Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych i gimnazjum.

Wolski A., *Przygotowanie młodzieży z autyzmem do podejmowania aktywności zawodowej*, [w:] *Kompleksowe wspomaganie rozwoju uczniów z autyzmem i zaburzeniami pokrewnymi*, red. J. Kossewska, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2009, s. 197–217.

The practical dimension of the realization of design and technology classes in lower secondary school with students with autism and additional developmental disorders

Abstract

Working with students with autism and additional developmental disorders at the level of lower secondary school requires a slightly different attitude than it used to be in primary school. Students are no longer children but young adults and thus a teacher faces new challenges due to their age and numerous changes in their functioning.

One of such challenges is the organization of design and technology classes suitable for the developmental abilities and age of the students. The core curriculum says about „the creation of conditions for the acquisition of technical skills and using them in various real-life situations. Facilitation of using technical equipment which makes life easier".

When undertaking conducting design and technology classes one certainly needs to look at the future of the group. What should they be equipped in, what should they be taught in order to function better in their adult lives, to undertake professional careers? The presentation of what can be done on a daily basis with such a group of students will be an attempt to answer that question.