

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Alenka Gruškovnjak

Inkluzivna praksa v osnovni šoli

Magistrsko delo

Ljubljana, 2019

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Alenka Gruškovnjak

Inkluzivna praksa v osnovni šoli

Magistrsko delo

Študijski program:
Socialno delo v vzgoji in izobraževanju

Mentorica: Izr. prof. dr. Alenka Kobolt

Ljubljana, 2019

Pridite do roba, je rekel.

Rekli so: Strah nas je.

Pridite do roba, je rekel.

Prišli so.

Potisnil jih je.

In so vzleteli.

/G. Apollinaire/

ZAHVALA

Zahvala tistim, ki so verjeli vame in mi dodajali moči, ter mentorici, ki me je strokovno vodila, da sem pričujoče delo iztisnila iz sebe.

PODATKI O MAGISTRSKEM DELU

Avtorica: Alenka Gruškovnjak

Naslov: Inkluzivna praksa v osnovni šoli

Tip dokumenta: Magistrsko delo

Mentorica: Izr. prof. dr. Alenka Kobolt

Povzetek:

Kljub 18-letni praksi vključevanja otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v redne programe, še zmeraj prihaja do razhajanj glede vključevanja otrok vanje. To je pritegnilo mojo pozornost, zato v magistrskem delu raziščem, kako se na eni izmed slovenskih osnovnih šol uresničuje inkluzivna praksa. Ob tem me zanimajo izkušnje učencev ter njihovih staršev, razmišljanja, naravnosti in konkretna ravnanja strokovnih delavcev, ki otroke poučujejo. V inkluzivni naravnosti je potrebno upoštevati potrebe učencev iz ranljivejših skupin, kot so učenci tujci, učenci romskega porekla, učenci iz družin z nižjim ekonomskim statusom. Cilj, ki ga zasledujem v delu, je pridobiti vpogled v to, kako v raziskavi sodelujoči vidijo in ocenjujejo svoj položaj in odnose v šolskem okolju.

S pridobljenimi podatki bo možno na vzorcu osvetliti prednosti in pomanjkljivosti inkluzivnega izobraževanja na izbrani, večinski šoli in izluščiti vidike, ki vplivajo na dobro prakso, ter tudi tiste, ki jo ovirajo.

M. Kavkler zapiše, da inkluzija omogoča vsakemu posamezniku sodelovanje v skladu z zmožnostmi, Resman (2003) pa, da je inkluzija kulturno življenje v določeni skupnosti (šoli, razredu), v kateri je vsak dobrodošel, ga to okolje podpira in omogoča zadovoljevanje različnih potreb. Termin inkluzija je globlji in hkrati širši kot termin integracija. Slednji pomeni namestitev otrok s posebnimi potrebami v večinsko ustanovo, kjer ga skuša šolsko okolje spremeniti, ga prilagoditi »povprečju«. Inkluzija pa pomeni vključitev, kjer se prilagaja predvsem okolje, da odgovori na posebne potrebe posameznika. Verjamem, da

inkluzija terja stalno spremljanje prakse, kar zmorejo le strokovno kompetentni delavci z etičnimi, moralnimi vrednotami in pozitivnimi stališči do vključevanja. Ob tem pa seveda tudi posebna znanja ter obvladovanje strategij timskega dela.

Iz zgoraj zapisanega sledim naslednjim raziskovalnim ciljem:

- pridobiti ocene o izkušnjah izbranih učencev, njihovih staršev in učiteljev o tem, kako poteka medsebojno sodelovanje in vključevanje v učno-vzgojni proces.

Zanima me:

- v kolikšni meri se v izbrani ustanovi upošteva glas učencev in njihove potrebe ter omogoča vključitev v vzgojno-izobraževalni proces vsakemu posamezniku,
- na osnovi ocen sogovornikov (učencev, staršev in strokovnih delavcev) raziskati, kako se na izbrani šoli skrb posveča predvsem ranljivim skupinam učencev.

Ključne besede: inkluzija, integracija, vključujoča šola, učenci s posebnimi potrebami, učenci Romi, učenci priseljenci, učenci iz družin z nižjim ekonomskim statusom, učitelji, starši.

DATA'S THE MAGISTRAL WORK

Author: Alenka Gruškovnjak

Title: Inclusive practice in elementary school

Document Tip: Master's Thesis

Mentor: Izr. prof. dr. Alenka Kobolt

Abstract:

Despite of 18 years of work experience of integration of pupils with special needs in a common school system, there still comes to the discrepancy which have attracted my interest and that is the reason that I want to research in my post-graduate study.

I am interested in the inclusion and experiences of pupils, their parents, their thoughts, attitude and concrete behaviour of the professional workers at one of the Slovenian primary schools.

There is no inclusion without pupils from marginal groups of people such as pupils – immigrants, pupils of Rome society, pupils from the families with the lower social status.

Data analysis which will be done on the sample can show us what are the advantages and disadvantages of the inclusion at the chosen school and find out perspectives which influence on good work experience or obstruct it.

Kavkler M. writes that inclusion enables every individual cooperation in accordance to their abilities.

Resman M. (2003) writes that inclusion is a cultural living in a particular society (school, classroom) where anybody is welcomed, supportive and enables different needs.

The concept is deeper as integration which is more like an accomodation of children with special needs in the major institution where the school

environment tries to change a person with special needs and adjust him/her to an average.

I believe inclusion claims constantly following the teaching career what are able to do only those teachers who have ethical and moral values and a positive attitude towards the inclusion and some special knowledge and strategies for a team work.

I am following the aims such as:

- to get some evaluations of the experiences from the chosen pupils, their parents and teachers about cooperation and inclusion in the learning process.

I am interested in:

- to what extent there is appreciated an individual and its inclusion and their needs in the educational-schooling process,
- on the basis of the evaluation of pupils, parents and teachers I want to research if the appropriate care is focused to the vulnerable groups of pupils.

Key words: inclusion, integration, Special Needs Children, Roma pupils, pupils – immigrants, pupils from the families of the lower socio-economic status, teachers, parents, an inclusive school.

Kazalo vsebine

1	TEORETIČNA IZHODIŠČA ZA INKLUZIVNO ŠOLSKO PRAKSO	10
1.1	Mednarodna pravna izhodišča inkluzivne prakse v slovenskih vrtcih in šolah	10
1.2	Zakonska podlaga za inkluzijo v slovenskih dokumentih z upoštevanjem mednarodnih določil	11
1.2.1	Vključevanje tujih učencev v naš šolski sistem	13
1.2.2	Vključevanje Romov v vzgojo in izobraževanje	14
1.2.3	Ustvarjanje pogojev otrokom/učencem iz družin z nižjim ekonomskim statusom	17
1.3	Integracija/inkluzija od vrtca naprej	17
1.3.1	Ovire in prednosti inkluzivne prakse v šoli	22
1.4	Vpliv šolske kulture in klime na inkluzivno prakso	23
1.4.1	Kultura šole (etos) in njen vpliv na ranljivejše skupine učencev	24
1.5	Učitelji so temelj dobre inkluzivne prakse	27
1.5.1	Inkuzija in posodabljanje izobraževanja učiteljev	27
1.5.2	Atributi učitelja za uspešnejše delo v inkluzivnih šolskih okoljih	28
1.5.3	Diferenciacija in individualizacija v osnovni šoli	29
1.6	Ranljivejši učenci v procesu osnovnošolskega izobraževanja	31
1.6.1	Učenci tujci in praksa njihovega vključevanja v naš šolski sistem	31
1.6.2	Učenci iz družin z nižjim ekonomskim statusom in pomembna izhodišča za delo v šoli	33
1.6.3	Učenci romskega porekla - pomembna znanja strokovnih delavcev v šolah in razumevanje njihovih značilnosti	38
1.6.4	Skupine učencev s posebnimi potrebami in njihove značilnosti	40
1.7	Glas otroka v procesu soustvarjanja v šoli	52
1.7.1	Pravica otrok do svobodnega mnenja	52
1.7.2	Glas otroka preko zagovornika	53
1.7.3	Soustvarjanje v izvirnem delovnem projektu pomoči	54
1.7.4	Šola v podporo varovalnim dejavnikom in značilnosti odpornega otroka	54
1.8	Formativno spremljanje v podporo kvalitetnejši inkluzivni praksi	58
1.8.1	Elementi formativnega spremljanja (FS)	62
1.8.2	Kaj potrebuje učenec, da bo uspešen in zadovoljen v vsej svoji kompleksnosti	63
2	EMPIRIČNI DEL	67
2.1	Opredelitev raziskovalnega problema	67

2.2	Cilji raziskave	67
2.3	Raziskovalna vprašanja.....	67
3	METODOLOGIJA	68
3.1	Vrsta raziskave	68
3.2	Teme raziskave.....	68
3.3	Merski instrument	68
3.4	Opredelitev enot raziskovanja – populacija, izbor	69
3.5	Postopek zbiranja	70
3.5.1	Struktura strokovnih delavcev po številu, spolu, delovnih letih, delovnem mestu in stopnji izobrazbe.....	71
3.6	Obdelava in analiza podatkov	72
4	REZULTATI IN INTERPRETACIJA.....	73
4.1	Prikaz pridobljenih rezultatov iz intervjujev z učenci in starši	74
4.1.1	Povzemanje ugotovitev – učenci in starši.....	80
4.2	Prikaz pridobljenih odgovorov učiteljev z interpretacijo	94
4.2.1	Povzemanje ugotovitev - učitelji, strokovni delavci	105
5	ODGOVORI NA RAZISKOVALNA VPRAŠANJA.....	117
5.1	RV1: Ali strokovni delavci na šoli menijo, da so osebno pripravljeni in strokovno usposobljeni za delo z učenci s posebnimi potrebami?	117
5.2	RV2: Ali šola dovolj podpira in nudi pozornost učencem iz ranljivih skupin?	119
5.3	RV3: Kako so starši zadovoljni s sodelovanjem in delom šole?	123
5.4	RV4: Kakšne oblike podpore izbrana ustanova nudi učencem s posebnimi potrebami in učencem iz ranljivih skupin?	125
5.5	Raziskovalno vprašanje 5 (RV5): Kako izbrani učenci ocenjujejo svoj položaj na šoli?.....	127
6	SKLEPNE MISLI	132
6.1	Predlogi in smernice za vključujočo praksi na izbrani šoli.....	137
6.2	Omejitve in predlogi za nadaljnje raziskave	137
7	ZAKLJUČEK.....	139
8	SEZNAM UPORABLJENE LITERATURE, PRAVNIH AKTOV	141
9	PRILOGE	150
9.1	Primer urejanja intervjuja/učenci	150
9.2	Primer urejanja, kodiranja odgovorov učiteljev	156
9.3	Anketni vprašalnik – učitelji.....	158
9.4	Vprašalnik – učenci	161

9.5	Vprašalnik – starši	162
Slika 1:	Koncept/model ravni šolske kulture (po Scheinu, Schoen in Teddlie, 2008, v Grabeljšek, 2011).	25
Slika 2:	Dimenzije šolske kulture (Schoen in Teddlie, 2008).	26
Graf 1:	Številčni prikaz strokovnih delavcev na šoli in zajetih v vzorec, ločeno po spolu	71
Graf 2:	Struktura strokovnih delavcev glede na stopnjo izobrazbe	71
Graf 3:	Struktura vzorca strokovnih delavcev glede na delovno mesto in delovni staž na šoli.....	71
Graf 4:	Prikaz deleža učencev iz ranljivih skupin na šoli.....	73
Tabela 1	Rezultati – učenci in starši.....	74
Tabela 2	Rezultati - učitelji	95

PREDGOVOR

Letos bo minilo že petindvajseto leto odkar delujem v šolskem okolju, od tega osmo leto v vlogi svetovalne delavke. Pri delu se pogosto srečujem z učenci s posebnimi potrebami, učenci tujci, učenci romskega porekla, učenci iz nižjega ekonomskega statusa in njihovimi starši, predvsem pa sodelujem z učitelji in ostali zaposlenimi v šolskem okolju.

V začetnih letih sem se učila usklajevati potrebe učencev in družin, interese šole s konstrukcijami različnih realnosti ter ob tem zasledovala primarni cilj – dobrobit otroka. Težko pristanem na stanje, ko učenec dobiva očitke, da je lenuh, da ni odgovoren. Tak pristop ne daje dobrih izidov, zavira optimalni razvoj, ne dosega niti vzgojnih, niti izobraževalnih ciljev, predvsem pa ne odkriva močnih področij, ne upošteva otrokovih čustev, strahov in stisk. Nasprotno, pogloblja prepad med njim in šolo. »Drugačnega« otroka je potrebno razumeti iz druge perspektive, ob sodelovanju z njim odkriti njegove resurse, ga podpirati v napredovanju s pomočjo njegovih močnih področij ter mu omogočiti tako delovno okolje, da bo skupaj z ostalimi učenci v razredu/šoli zaploskal (Čačinovič, 2008). Težiti je potrebno h konstruktivističnemu modelu, kjer je poudarek na participaciji vseh udeležениh v izvirnem projektu pomoči. Osnovna skrb je dobro sodelovanje in ohranjanje socialno delavskega odnosa, ki omogoča varen prostor, da vsak ubesedi svoj vidik in dobi možnost za sodelovanje pri rešitvah. Pri tem je pomembno, da so rešitve usmerjene v dobro učenca in v njegovo prihodnost. Šola lahko učencu nudi podporo in deluje kot pomemben varovalni dejavnik, lahko pa deluje ravno nasprotno, če šolsko okolje učencu ne nudi zadosti varnega okolja s tem, ko se glas otroka premalo sliši ali presliši.

Šola v modernih, demokratičnih družbah ne more biti več prostor discipliniranja, kot jo je opredelil francoski filozof Foucault (1984), temveč so v njenem središču udeleženci izobraževanja. Že nekaj desetletij je v ospredju koncept sodobne šole, ki ga podpira inkluzivna paradigma. Res pa je tudi, da učitelji po več letih ali celo desetletjih dela v razredu zelo težko spremenijo lastno prakso učenja in poučevanja (Grah J. idr., 2017).

Ideja inkluzivnega izobraževanja (inkluzije) se postavlja v ospredje od devetdesetih let prejšnjega stoletja. Osnovno načelo inkluzije temelji na človekovih pravicah, kar je zajeto v mednarodnih dokumentih in zakonih številnih držav. To pomeni sprejemanje raznolikosti in omogočanje socialne vključenosti prav vseh. Inkluzivna šolska politika v središče postavlja: zagotavljanje enakih možnosti, uspešno napredovanje, enakopravno sodelovanje vseh vpletenih in družbeno pravičnost. Za uresničevanje koncepta inkluzije v širšem smislu je pomembno, da vključevanje razumemo kot vključevanje vseh učencev, vseh njihovih raznolikosti, posebnih in osebnih potreb ter kot pot izobraževalnega in osebnega razvoja učiteljev in na ta način ustvarjanja priložnosti za vse: učence, učitelje, starše in druge strokovne delavce. Izraz vključujoča šola izvira prav od tu (Grah J. idr., 2017).

V pričujočem delu želim dobiti vpogled v stanje na eni izmed pomurskih večinskih šol.

1 TEORETIČNA IZHODIŠČA ZA INKLUZIVNO ŠOLSKO PRAKSO

1.1 Mednarodna pravna izhodišča inkluzivne prakse v slovenskih vrtcih in šolah

Na začetku predstavim pomembnejše mednarodne in slovenske dokumente, ki narekujejo inkluzivno prakso v slovenskih vrtcih in šolah:

- Svetovna deklaracija o izobraževanju za vse (UNESCO, 2009);
- Splošna deklaracija o človekovih pravicah (Generalna skupščina Združenih narodov 10. decembra 1948);
- Deklaracija o otrokovih pravicah (Generalna skupščina Združenih narodov 20. novembra 1959, 7. načelo);
- Konvencija o otrokovih pravicah (Generalna skupščina Združenih narodov 1989);
- Mednarodni akt o državljanskih in političnih pravicah (Generalna skupščina Združenih narodov 16. decembra 1966);
- Evropska konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin (podpisale države članice Sveta Evrope 11. 5. 1994 v Strasbourgu in je prišel veljati 1. 11. 1998).

Specifična za področje šolstva je UNESCO-va deklaracija o izobraževanju za vse (2009), ki predvideva takšno izobraževalno zakonodajo in prakso, ki temelji v prvi vrsti na dejstvu, da je izobraževanje človekova pravica in temelj za družbeno pravičnost in enakost. Glede na to izhodišče morajo šole težiti k vse višji stopnji inkluzivnosti in se zavzemati za tak izobraževalni sistem z zavedanjem, da je potrebno vključevati spremembe in prilagajanje v vsebinah, pristopih, strategijah in imeti skupno vizijo, ki zajame vse in jih izobražuje izhajajoč iz raznolikosti potreb otrok določene starosti. To je odgovornost izobraževalnega sistema in njenih izvajalcev.

Vsi zgoraj navedeni mednarodni dokumenti so pravno obvezujoči za Slovenijo, zato so na njihovi podlagi zasnovani predpisi, ki veljajo v naših šolah in omogočajo vsem otrokom nemoteno vključitev v šolski sistem.

Med letoma 1990 in 2000 sta bila sprejeta dva neobvezujoča dokumenta, ki se posebej nanašata na integracijo otrok in mladostnikov v večinske šole in sicer Salamanška izjava, sprejeta leta 1994 na Svetovni konferenci UNESCO-a o izobraževanju otrok s posebnimi potrebami znotraj rednega izobraževalnega sistema.

Salamanška izjava (Šelih, 2013) govori, da morajo imeti vsi otroci s posebnimi potrebami dostop do rednih šol. Redne šole so s takšno vključevalno naravnostjo najučinkovitejše sredstvo za boj proti diskriminacijskim odnosom. UNESCO je tako prvič zahteval skupno šolo za vse otroke in poudaril, da naj bi bila napotitev v specializirano šolo zgolj izjema.

Resolucija o vključevanju invalidnih otrok in mladostnikov v splošne vzgojno-izobraževalne sisteme (Šelih, 2013) določa, da mora vključitev v redne šole predstavljati prvo možnost. To pomeni, da morajo biti vse izobraževalne ustanove zmožne vključiti invalidne otroke in mladostnike v redne šole, da je delo posebnih šol in centrov za invalidne otroke in mladostnike le dopolnitev splošnih vzgojno-izobraževalnih sistemov in so tem otrokom spretnosti ter učne metode, razvite v okviru posebnega izobraževanja, dostopne tudi v rednih šolah.

1.2 Zakonska podlaga za inkluzijo v slovenskih dokumentih z upoštevanjem mednarodnih določil

Temeljni predpisi, ki veljajo na področju šolstva in so poleg krovnega dokumenta - Ustave Republike Slovenije (1991) najpomembnejši, so naslednji:

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (1995, posodobljena 2011).
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007).
- Zakon o osnovni šoli (ZOSn) Ur. l. RS 81/06 (31. 7. 2006).
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). Dopolnjen v veljavi od 1.9.2013 (ZUOPP-1).
- Zakon o gimnazijah (Uradni list RS, št. 1/07 – uradno prečiščeno besedilo, 68/17 in 6/18 – ZIO-1).

- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Uradni list RS, št. 79/06 in 68/17).
- Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli (Uradni list RS, št. 63/06 in 40/12 – ZUJF).
- Zakon o vrtcih (ZVrt). 1996. Ur. l. RS 12/96 (29. februar 1996).
- Zakon o romski skupnosti v Republiki Sloveniji, 2007 (ZRomS-1).

V *Beli knjigi* (2011) je v zvezi s tem med drugim zapisano, da se vsem učencem zagotavljajo možnosti za optimalni razvoj ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodnostno pripadnost, telesno in duševno konstitucijo itd.

Večje spremembe z namenom inkluzivne prakse v slovenskem šolskem prostoru je v zadnjih dveh desetletjih prinesla ravno *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995). Na tej podlagi je bil izdan nov *Zakon o osnovni šoli* (1996), *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (1996) in *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2000) ter spremembe drugih področnih zakonodaj.

Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli v 2. členu predvideva notranjo diferenciacijo, ki se izvaja od 1. do 9. razreda pri pouku vseh predmetov in pri drugih oblikah organiziranega dela tako, da učitelj v oddelku oziroma učni skupini diferencira delo z učenci glede na njihove zmožnosti.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki ga je sprejel Državni zbor RS in je stopil v veljavo s 1. 7. 2000, omogoča učencem z različnimi primanjkljaji in ovirami že 19. leto vključitve v redne izobraževalne programe in s tem v zvezi narekuje dolžnost ustanov, da izvajanje pedagoškega procesa individualno prilagajajo potrebam in značilnostim teh učencev. Omenjen zakon je bil prenovljen (ZUOPP-1) in je začel veljati 1. septembra 2012. Glavna sprememba je bila v 2. členu, kjer se je pod naslovom opredelitve otrok s posebnimi potrebami, vključilo tudi otroke z avtističnimi motnjami. Omenjene reforme šolskega sistema za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami uvedejo širšo opredelitev skupin otrok, ki potrebujejo dodatno pozornost in podporo pri usmerjanju.

Inkluzivna vzgoja in izobraževanje sta spremenila področje dela profilov specialnih in rehabilitacijskih pedagogov ter socialnih pedagogov. Poleg vzgoje in izobraževanja v specializiranih šolah so začeli uvajati delo mobilnih pedagogov na večinskih osnovnih šolah in njihovo število se je z vsakim letom povečevalo.

Šola je pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami dolžna upoštevati naslednje koncepte dela: Koncept dela z učenci z učnimi težavami; Koncept dela z nadarjenimi; Koncept vzgojno-izobraževalnega dela v srednješolskem izobraževanju in uvajanje dodatnih učnih strategij.

1.2.1 Vključevanje tujih učencev v naš šolski sistem

Potrebno je poudariti, da je ne glede na vstopni položaj otrok priseljencev ob vpisu v slovensko vzgojno-izobraževalni sistem njihov pravni status izenačen z vsemi vključenimi otroki. To Zakon o osnovni šoli določi že v sklopu prvega poglavja temeljnih določb, in sicer o tem govori 10. člen, ki pravi: Otroci, ki so tuji državljani oziroma osebe brez državljanstva in prebivajo v Republiki Sloveniji, imajo pravico do obveznega osnovnošolskega izobraževanja pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije.

Izobraževanje otrok priseljencev v Republiki Sloveniji uresničuje tudi načelo Deklaracije Združenih narodov o otrokovih pravicah glede izobraževanja (7. načelo) in pravica do izobraževanja v skladu s Konvencijo Združenih narodov o otrokovih pravicah v 28., 29. členu.

Pri vključevanju otrok iz tujine je šola dolžna upoštevati naslednja priporočila:

- Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole iz 2012.
- Strategije vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007).

Med temeljnimi cilji izobraževanja otrok priseljencev, ki se nanašajo na področje dela v vrtcih in šolah (izraz vključuje osnovne, poklicne, strokovne šole, gimnazije ...), je pomembno zagotavljanje optimalnega razvoja otroka, vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov itd.

1.2.2 Vključevanje Romov v vzgojo in izobraževanje

Po letu 1990 so bili na evropski ravni sprejeti številni dokumenti, ki zaznavajo potrebo po odpravi diskriminacije in predsodkov do Romov. Tako so Romi kot skupina prvič omenjeni v dokumentu OVSE, in sicer v 40. členu v III. poglavju Sklepnega dokumenta iz Kobenhavna (CSCE 1990, Klopčič, 2012; v Urh, 2012, str. 59), ki pravi: »Sodelujoče države jasno in nedvoumno obsojajo totalitarizem, rasno in etnično sovraštvo, antisemitizem, ksenofobijo in diskriminacijo zoper kogarkoli kot tudi zatiranje na verski in ideološki osnovi. V tem kontekstu sodelujoče države prepoznajo poseben problem Romov (Ciganov). Izražajo trdno odločenost, da okrepijo napore za odpravo teh fenomenov, v katerikoli obliki in kjerkoli.«

S tem se je začelo prevrednotenje vloge Romov v evropski zgodovini in povečal politični konsenz o tem, da jim je potrebno omogočiti uživanje vseh človekovih pravic in zagotoviti status, ki ga imajo drugi narodi in etnične skupine. Danes v Evropi prevladuje spoznanje, da je potrebno popraviti storjene krivice zaradi predsodkov in sprejeti potrebne ukrepe za vključevanje Romov. Parlamentarna skupščina je v Priporočilu Parlamentarne skupščine Sveta Evrope št. 1203 (1993; Klopčič, 2012; v Urh, 2012, str. 59) pokazala veliko zanimanja za spoštovanje kulturne identitete in posebnega načina življenja Romov. Priporočilo ugotavlja, da Romi v veliki meri pripomorejo h kulturni raznovrstnosti Evrope.

Ustava RS (1991) je izraz Cigani nadomestila z izrazom Romi zaradi izredne stigmatizacije Romov, ki je skozi zgodovino označevalo skupino ljudi, ki se ukvarjajo z ilegalnimi posli in prestopništvom ter so vpleteni v različna kriminalna dejanja. Tako na primer Nemško-slovenski slovar iz leta 1980 pri prevodu besede »Gauner« navaja »slepar, lopov, cigan« (Tomšič, 1980, str. 277). Primer negativne podobe o Romih je upodobil tudi Niko Grafenauer v otroški knjigi *Pedenjped*, ko je v pesmi *Glasbenik* poudaril očitno povezavo med besedama Cigan in tat (Grafenauer, 1988):

čez noč cigan ukradel.

Svirilili, svirilili,

niso ga več izsledili.«

V Ustavi RS je zagotovitev posebnih pravic romske skupnosti uvrščena v poglavje o človekovih pravicah in temeljnih svoboščinah. Določbe o pravnem varstvu in vključevanju Romov so zajete v sistemskem Zakonu o romski skupnosti v Republiki Sloveniji (Uradni list RS št. 33/07 z dne 28. 4. 2007). Opredeljujejo naloge za uspešno vključevanje v slovensko družbo ter poleg pravic in obveznosti, ki pripradajo vsem državljanom oziroma državljankam Slovenije, opredeljujejo zagotovitev posebnih pravic, določenih z zakonom, ki urejajo področje izobraževanja, kulture, politične participacije itd.

Že leta 1996 so bile sprejete pravne podlage za določitev posebnih pogojev izobraževanja romskih otrok na vseh stopnjah izobraževanja. Cilji izobraževanja so bili medsebojno sožitje in izboljšanje položaja romske skupnosti ter spoštovanje kulturnih različnosti in spodbujanje enakih možnosti za vse učence. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja iz 2007 med drugim navaja:

- zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo;
- vzgajanje za medsebojno strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanje različnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi;
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje iz socialno manj spodbudnih okolij.

Tako kot v drugih evropskih državah tudi v Sloveniji dosegajo romski učenci nizek izobrazbeni nivo, v šolah je med njimi velik osip, zlasti v višjih razredih osnovne šole. Slabša uspešnost romskih otrok se pripisuje posledicam revščine, neurejenih bivalnih in socialnih razmer ter pomanjkanju motivacije in spodbude znotraj romske skupnosti. Vzroki tega tičijo tudi v slabem poznavanju slovenskega jezika, zato so že na začetku devetdesetih let 20. stoletja potekali projekti za zaposlitev romskih asistentov pomočnikov z znanjem obeh jezikov in kultur. Pomembne prelomnice so sprejem Strategije vključevanja Romov v

vzgojo in izobraževanje, določitev poklicnega standarda romski asistent/pomočnik in romski koordinator (december 2006), sofinanciranje evropskih projektov za izobraževanje romskih pomočnikov, projekta za dodatno usposabljanje učiteljev in projekta »Dvig socialnega in kulturnega kapitala v naseljih, kjer živijo predstavniki romske skupnosti« (Klopčič, 2012; v Urh, 2012).

Slovenski šolski sistem torej zagotavlja učencem romskega porekla enake možnosti in pravice do vzgoje in izobraževanja. Največji oviri pri vključevanju Romov v družbeno življenje pa sta še zmeraj nestrpnost do Romov in odklanjanje njihovega načina življenja. Kljub pozitivnim spremembam na področju spodbujanja vključevanja Romov, se je v posameznih državah celo okrepil negativen odnos do romske skupnosti in se ponekod celo izraža kot sovražnost in napadalnost do Romov (Klopčič, 2012; v Urh, 2012).

V Sloveniji so predšolski romski otroci integrirani v redne oddelke vrtcev. Največ jih je integriranih v običajne skupine, manj v romske oddelke, v katerih so le učenci romskega porekla, so pa tudi vrtci, ki vključujejo le romske otroke (Poročilo, 2010, Klopčič, 2012; v Urh, 2012).

Za individualno in skupinsko delo z romskimi otroci so namenjena dodatna finančna sredstva iz proračuna. Osnovnim šolam se tako zagotavljajo pedagoške ure za izvedbo pouka v manjših skupinah. Priznavajo se tudi nekatere druge ugodnosti za vzgojo in izobraževanje romskih učencev, in sicer bi naj imele šole ugodnejše normative za oddelke z Romi, kar v praksi ne deluje. Šolam je omogočen nakup učnih pripomočkov in kritje nekaterih stroškov v zvezi z dnevi dejavnosti ipd. (Klopčič, 2012; v Urh 2012). Šolsko prehrano imajo romski otroci pod enakimi pogoji, kot jo imajo drugi otroci, in je podlaga socialni položaj družine.

V okviru izobraževanja in opismenjevanja odraslih v Sloveniji hkrati potekajo še posebni izobraževalni programi za Rome, ki potrebujejo tečaje za opismenjevanje, dokončanje osnovnošolskega izobraževanja in ustrezno poklicno usposabljanje, da bodo lahko konkurirali na trgu delovne sile (Klopčič, 2012; v Urh, 2012).

1.2.3 Ustvarjanje pogojev otrokom/učencem iz družin z nižjim ekonomskim statusom

Večkrat prezrti, vendar vse bolj številčni so tudi učenci iz družin z nižjim ekonomskim statusom. So med najranljivejšimi skupinami otrok v šolskih okoljih, zato jim je potrebno posvečati posebno pozornost in pomoč v smislu omogočanja priložnosti za razvoj in osebnostno rast. Glede na možnosti, pogoje dela in priložnosti morajo šole delovati suportivno in na ta način pomagati družini do neke mere zajezi negativne vplive in posledice revščine na življenje otroka. Predvsem je potrebno ozavestiti dejstvo, da je šola za nekatere posameznike lahko okolje, v katerem se ne počutijo varne (dejavnik tveganja), za nekatere pa ravno obratno (varovalni dejavnik). Gre za vidik, ki ga je potrebno v vzgojno-izobraževalnem procesu sodobne, potrošniško naravnane družbe osvetliti in na tej podlagi delovati.

V naslednjih poglavjih opredelim pojem inkluzije, predstavim skozi pomembna teoretična izhodišča, navedem aktualne metode dela v vzgoji in izobraževanju ter predstavim posebnosti učencev, ki so ciljna populacija moje empirične raziskave.

1.3 Integracija/inkluzija od vrtca naprej

O integraciji in inkluziji je ogromno zapisanega, zato se ne bom posebej ukvarjala z definiranjem obeh pojmov. Naj omenim, da gre pri integraciji po načelu veljavne zakonodaje za pravico otrok in mladostnikov ter njihovih staršev, ne glede na njihova izhodišča, kot so posebne potrebe, poreklo, veroizpoved, ekonomski položaj, vključiti se v vrtec/šolo, ki jo obiskuje večina. Ta pravica velja za celotno vertikalno, od vrtcev do visokega strokovnega izobraževanja glede na sposobnosti posameznika. Ne tako daleč nazaj so izraza integracija in inkluzija opredeljevali kot sinonima z razlogom, da gre za enake ideje, ravnanja in cilje, čeravno pomeni integracija všolanje otrok, pri čemer se šoli ni potrebno posebej prilagajati, inkluzija pa pojem razširi in poglobi na način, da se nudi otrokom prilagojeno podporo in pomoč, kar pomeni, da se tudi šola prilagaja značilnostim učenca. Tako se od devetdesetih let prejšnjega stoletja v ospredje postavlja ideja inkluzivnega izobraževanja.

Osnovno načelo inkluzije, ki temelji na človekovih pravicah ter je zajeto v že omenjenih mednarodnih dokumentih in zakonih številnih držav, je sprejemanje raznolikosti in omogočanje socialne vključenosti vseh. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1), ki je začel veljati 1. 9. 2013, v svojem 2. členu opredeljuje: Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanje.

Koncept izobraževanja oseb s posebnimi potrebami predvideva tri različne kurikularne rešitve, katerih pogoje lahko izpolnjujejo vrtci in večinske šole, to so: programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prilagojeni programi s pridobitvijo enakovrednega izobrazbenega standarda ter prilagojeni programi, ki ne zagotavljajo pridobitve enakovrednega izobrazbenega standarda. Predvideni so tudi posebni programi, v katerih izobraževanje še vedno poteka v diferenciranih oblikah. Pri integraciji moramo biti predvsem pozorni zlasti na tiste otroke in mladostnike, ki se zaradi narave svoje motnje morajo kljub vsemu šolati v posebnih ustanovah. To so predvsem učenci z duševno motnjo ter učenci, ki zaradi različnih razlogov ne bi zmogli rednega šolanja. Tendencia novega koncepta vzgoje in izobraževanja je, da se otroci/učenci s posebnimi potrebami izobražujejo v rednih pogojih šolanja, pri čemer naj bi jim bilo tam omogočeno doseganje minimalnih standardov znanja. Med prednostne naloge novega koncepta sodi tudi intenzivno angažiranje strokovnjakov šol s prilagojenim programom in zavodov, ki naj bi prevzemali vlogo centrov za nudenje podpore (diagnostika, svetovalna, metodično-didaktična, programska) rednim osnovnim šolam. Torej naša šolska zakonodaja vseeno ne predvideva vključevanja vseh otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami izključno v večinske šole. V Sloveniji smo se približali rešitvam, ki jih poznajo razvite evropske države, nismo pa prevzeli celotne zamisli o popolni integraciji, ki se v tujini ni pokazala zmeraj za uspešno. Ob ocenjevanju slovenskih zamisli o integraciji se ugotavlja, da je le-ta v veliki meri uspela na

predšolski ravni, v osnovni šoli pa so težave nekoliko večje. Izkušnje v svetu in pri nas namreč kažejo, da je prav skupno šolanje teh otrok in mladostnikov finančno zahtevno ter strokovno in organizacijsko najtežje (E. Novljan, 2003; v Resman 2003).

Na začetku 21. stoletja je predvsem v osnovnem šolstvu vse bolj prihajalo v ospredje vprašanje oblikovanja nujnih oblik pomoči, odločanja o usmeritvah, kako ponuditi posebno pomoč in skrb, kako organizirati pomoč zunaj razreda, kako vključevati mobilnega specialnega pedagoga za učno pomoč in podobno. Vprašanje je bilo, če ne bo ravno posebni položaj za učence stigmatizirajoč in izključujoč. Porajalo se je tudi vprašanje, če nismo v skrbi za otroka s posebnimi potrebami v večinski šoli posvečali preveč pozornosti zgolj učnemu procesu in premalo vključevanju otrok v socialni prostor. Tukaj vidim priložnost zaposlovanja socialnih delavcev, ki imajo vse premalo priložnosti pri zaposlovanju na delovno mesto šolskega svetovalnega delavca.

»Inkluzija se začne že v vrtcu« (Evropska agencija, 2012a, str. 14, Evropska agencija 2014, str. 11). Zasleduje naj idejo višje etičnosti, vključenosti. Zelena knjiga Komisije Evropskih skupnosti o migracijah in mobilnosti poudarja, da morajo šole imeti vodilno vlogo pri ustvarjanju inkluzivne družbe ... (Zelena knjiga, 2008, str. 1). Poleg razvijanja ustreznih učnih strategij in tehnik se naj vzgojno-izobraževalna praksa osredotoči na etična vprašanja ter razvoj učne klime in podpornih ter dobrih odnosov med vzgojitelji/učitelji in otroki/učenci in med otroci/učenci samimi. Zato nekateri avtorji rajši kot besedo integracija uporabljajo besedo inkluzija. Inkluzivna, torej vključujoča šola, strmi k uglasenosti na posameznega učenca in ne zajema samo otrok/učencev s posebnimi potrebami, temveč tudi ostale, ki s svojim položajem v danem trenutku in situaciji potrebujejo dodatno pozornost in pomoč.

V vrtcih in šolah imamo tudi romske otroke, vedno več pa tudi otrok iz drugega jezikovnega in kulturnega okolja, ki potrebujejo posebne pristope in prilagoditve učnega procesa, če želimo, da so uspešni glede na svoje sposobnosti. Vključujoča šola mora dati velik pomen spodbudnemu učnemu okolju, v katerem se upoštevajo individualne potrebe vsakega učenca, razvoj posameznikovih močnih področij ter pridobivanje kakovostnega znanja in

kompetenc za uspešno življenje (Grah J. idr., 2017). Kot del kulture in klime na šoli naj se zasleduje vizija - duševno zdravje otrok/učencev kot dodana vrednost h kvalitetnemu učnemu procesu, dobri učni klimi in kulturi na šoli.

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje je novembra 2013 na Danskem organizirala mednarodno konferenco, ki je omogočila odprto razpravo o inkluzivnem izobraževanju. In zanimivo je to, da tema razprave ni bilo več vprašanje, kaj je inkluzija in zakaj jo potrebujemo, temveč vprašanje, kako jo doseči. Ta dokument predstavlja pet ključnih sporočil za inkluzivno izobraževanje in uporabi jasne usmeritve za prihodnost, ki jih v obliki smernic navajam (Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2014, str. 5):

- *zelo pomembno je zgodnje odkrivanje* primanjkljajev pri otrocih ter njihova čimprejšnja obravnava in proaktivno delovanje služb v podporo otroku in družini. Otroci imajo pravico podpore, kadarkoli jo potrebujejo. Zainteresirane strani morajo sodelovalno delovati, si posredovati informacije ter biti usmerjeni v isti cilj. Ključni člen so starši.
- *Inkluzivno izobraževanje koristi vsem*: pozitiven vpliv inkluzivnega izobraževanja na izobraževanje in družbo. »*Kar je dobro za učence s posebnimi izobraževalnimi potrebami, je dobro za vse učence*«. Ta izjava, ki je navedena v publikaciji Agencije z naslovom Inkluzivno izobraževanje in praksa v razredih (Evropska agencija, 2003, str. 33; Evropska agencija, 2014, str. 5), se je pri delu Agencije večkrat ponovila. Delati je potrebno predvsem na odnosih, vrednotah, ki odražajo dodano vrednost raznolikosti in vključenosti.
- *Visoko usposobljeni strokovnjaki*; pomembno je imeti visoko usposobljene strokovnjake, zlasti učitelje. Nova generacija učiteljev in strokovnjakov na področju izobraževanja mora biti pripravljena na izzive inkluzivnega izobraževanja ter mora poleg strokovnih kompetenc vsebovati tudi etične vrednote.
- *Sistemi podpore in mehanizmi financiranja*: potreba po trdnih sistemih podpore in ustreznih mehanizmih financiranja. Kadar so učenci napoteni v inkluzivno okolje, bi naj bila zagotovljena razpoložljivost večje finančne

podpore. Poudarek naj bi bil poleg učnih rezultatov tudi osebnostna rast učenca in njegov napredek.

- *Zanesljivi podatki*: pomembna vloga podatkov; ugodnosti in omejitev njihove uporabe. Podatki, povezani z usmerjanjem učencev so potrebni in koristni, vendar so največkrat pomanjkljivi. Potrebno jih je dopolniti z jasnimi podatki o rezultatih in učinkih sistema (evalvacija napredka učenca v kontekstu pomoči), torej vplivu inkluzivnega izobraževanja na posameznika. Tega podatka med podatki pogosto sploh ni.

Inkluzija poskuša delovati v smeri spreminjanja kulture vzgojno-izobraževalne ustanove. Inkluzivno izobraževanje je treba razumeti kot razvijajoči se koncept, kjer ima svoje osnovno mesto upoštevanje raznolikosti in demokracija, je pa lahko tudi sredstvo za izboljšanje učnega uspeha in funkcioniranja vseh učencev, ki sobivajo v času in prostoru.

Booth in Ainscow (2002; v Grabeljšek, 2011) sta razvila model kazalcev šolske prakse, ki vodijo do inkluzivne naravnosti šole. Velika Britanija je v okviru inkluzivne politike njun model uporabila kot *Kazalce inkluzivnosti: razvijanje učne in socialne participacije v šolah* (orig. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools), kot vodilo vsem šolam (Grabeljšek, 2011, str. 33), in določa:

- Enakopravnost učencev in osebja šol.
- Povečanje sodelovanja učencev (oz. zmanjševanje njihove izključenosti) v kulturnih dejavnostih, kurikulumu in šolski skupnosti.
- Prestrukturiranje kulture, politike in prakse šole tako, da ustrezajo različnosti učencev.
- Zmanjševanje ovir za učenje in sodelovanje za vse učence, ne le tiste z zmanjšanimi sposobnostmi ali tiste, ki so kategorizirani kot učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami.
- Učenje skozi poskuse, v smislu premagovanja ovir, dostopnost in participacija učencev v širše dobro vseh.

- Sprejemanje različnosti učencev kot podporni dejavnik učenja, ne kot problem.
- Priznavanje pravice učencem, da se izobražujejo v svojem lokalnem okolju.
- Prijazna šola tako za osebje kot za učence.
- Poudarjanje vloge šole v širši skupnosti, pri razvoju vrednot in izboljšanju dosežkov.
- Skrb za dobre medsebojne odnosov šole s skupnostjo.
- Prepoznavanje inkluzije v izobraževanju kot enega od vidikov inkluzije v družbi.

1.3.1 Ovire in prednosti inkluzivne prakse v šoli

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami temelji na prejšnjih paradigmah (medicinskih in psiholoških), kar pomeni, da v ospredju ni otrok, temveč njegova »bolezen«. Naše šolstvo se kljub temu trudi iti v smeri postmoderne, socialne paradigme t.i. vključujoče prakse, kjer je v ospredju različnost potreb posameznikov, njihov zorni kot, ob prisotnosti večne dileme ali je redna osnovna šola najbolj spodbudna šola za vse učence ali je morebiti boljše segregirano šolstvo.

M. Kavkler (2008) pravi, da je veliko nesporazumov in negativnih stališč do inkluzije predvsem zato, ker se ne upoštevajo štirje elementi, ki pomagajo opredeliti inkluzijo, in ti so naslednji:

- inkluzija je proces, ki terja odstranitev ovir,
- prisotnost in participacijo vsakega posameznika,
- posebno pozornost do rizičnih skupin in vključevanje udeležencev v ožje in širše družbeno življenje,
- glavni vzvod za uvajanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja so starši.

Ovire za uspešno vključevanje v šolsko in širše socialno okolje so za različne skupine oseb s posebnimi potrebami različne kot na primer: za slepega učenca bo ovira učenje iz zapiskov, za gibalno oviranega bo ovira stopnišče, za učenca

z bralno-napisovalnimi težavami bo ovira predvsem pisno preverjanje znanja itd. Pomembno je, da ovire odkrijemo na podlagi dobre diagnostične ocene otrokovih potreb. Obstajajo pa tudi številne ovire, kot so finančne možnosti države (v Sloveniji se napram drugim državam po Evropi nameni sorazmerno višji delež finančnih sredstev), nestrpnost do različnosti, storilnostna naravnost šole in pretirano poudarjanje pomena uspešnosti, obsežen sistem specialnih šol in specialnih učiteljev, pomankljiva znanja in strategije učiteljev rednih šol za delo z učenci s posebnimi potrebami ter v nekaterih primerih velikost razreda (Kavkler, 2008, str. 17).

Pomembne *prednosti* inkluzivne prakse v šoli se kažejo:

- V priložnosti in izkušnji otroka, da je prisoten v razredu in skupaj z vrstniki po svojih močeh participira in je uspešen. Medveš (2002; v Kavkler, 2008) vidi prednost v izboljševanju komunikacije, sodelovanja, učenja eden od drugega in možnosti razvijanja močnih področij pri vsakem učencu pod pogojem, da učitelji namenjajo posebno pozornost rizičnim skupinam otrok. To so učenci, ki živijo v revščini, ki imajo posebne potrebe, Romi, učenci iz drugih jezikovnih območij itd.
- V doseganju boljših izobraževalnih dosežkov, pri čemer ima pomembno vlogo učenje drug od drugega, vključujoča klima, ustrezni viri pomoči in podpore ...
- V višjih pričakovanjih učiteljev napram učiteljem specialnih šol, kjer so vsebine manj zapletene in abstraktne in kot take niso za vse skupine otrok ustrezne. Vsebina jim lahko postane nezanimiva.
- V ozaveščenosti vrstnikov in razumevanju različnosti med učenci. Vrstniki imajo priložnost bogatiti sebe ob izkušnji strpnosti, izkušnji biti pomagajoči ... (Kavkler, 2008).

1.4 Vpliv šolske kulture in klime na inkluzivno prakso

Bistvo integracije oziroma inkluzije seveda ni samo fizična vključitev otrok iz ranljivejših skupin v večinske šole in izpeljevanja ustreznih strategij, metod in oblik dela, temveč tudi poleg organizacijskih in učnih pogojev znotraj tega poskrbeti za ugodno učno in vzgojno-izobraževalno klimo ter kulturo odnosov

brez stigmatizacije (Resman, 2003). Na ravni ustvarjanja kulture in klime šole le-to odlikujejo odprtost, spoštljiva komunikacija, sprejetost, strpnost, spodbudni odnosi, sodelovanje in pozitivna naravnost. Kaže, da je vse odvisno od tega, kakšne storitve ponuja sistem, kakšne so potrebe otrok/učencev in s kakšno (tudi kulturno) ponudbo razpolaga posamezna šola. Šola mora biti polje za različnost, saj ni inkluzije in uspešnosti brez občutka pripadnosti. Vsi morajo imeti možnost preživljati svoj šolski čas z vrstniki, kjer se socialno integrirajo, s predpostavko pravičnosti in etičnosti, visokih postmodernističnih vrednot, kar omogoča doseganje emocionalne, socialne in racionalne zadovoljitve skozi pozitivno socialno izkušnjo. Gre za proces in ne cilj, gre za varno šolo in druge razsežnosti ustvarjanja stabilnih odnosnih okoliščin (Šugman Bohinc, 2011).

1.4.1 Kultura šole (etos) in njen vpliv na ranljivejše skupine učencev

Šolska kultura in klima sta pomembna dejavnika šolske učinkovitosti. Za uspešnost učencev na šoli je poleg tega pomembna tudi razredna klima, ki jo oblikujejo elementi kot: organizacija pouka (npr. velikost razreda), lastnosti učencev in lastnosti učiteljev (Moos, 1979; v Grabeljšek, 2011). Moos meni, da širše šolsko okolje, ki je del šolske kulture in klime, vpliva hkrati na razredno klimo in ne deluje v nasprotno smer, da bi razredna klima vplivala na šolsko kulturo. V praksi je namreč zaznati, da le nekaj inkluzivno naravnanih učiteljev ne more povečati inkluzivne kulture in da se le-ta ne more kar sama razširiti med učitelji v smeri vključujoče šole in naklonjene tudi učencev iz ranljivejših skupin. Vzroke za to lahko iščemo v nepoznavanju dela kolegov, izoliranosti učiteljev v okviru svojega predmeta, izogibanje dodatnim naporom v povezavi s priporočenimi smernicami dela z učenci, predsodki do drugačnosti, povečana pasivnost pri uvajanju novosti, nefleksibilnost in drugi nedefinirani vzroki.

D. Hargreaves (1994; v Grabeljšek, 2011) loči štiri tipe šolske kulture skozi dve dimenziji:

1. tradicionalo kulturo, 2. socialno kulturo, 3. kulturo tople grede in 4. anomično kulturo, ki jih je mogoče opredeliti skozi *instrumentalno* in *odnosno* dimenzijo. Instrumentalna dimenzija pomeni storilnostno in socialno kontrolno naravnost učiteljev, kar je značilnost tradicionalne kulture, s privdihom formalnosti in neprijaznosti. Znotraj takšne kulture so visoka pričakovanja glede akademskih

dosežkov učencev, ki so pod pritiski visokih pričakovanj kolektiva, s šibko podporo učiteljev, ki so distancirani in hladni (Hargreaves, 1999; v Grabeljšak, 2011).

Odnosna dimenzija označuje naravnost h kvaliteti odnosov v kolektivu, z nizkim storilnostnim pritiskom nad učenci, kar je značilno za socialno kulturno usmerjenostjo učiteljev. V šoli vlada sproščeno vzdušje s poudarkom na celostnem razvoju učenca (Hargreaves, 1999; v Grabeljšek, 2011).

Šole s kulturo tople grede imajo visoko socialno kontrolo, so storilnostno naravnane in hkrati zaprte, kar med učenci in učitelji povzroča tesnobo in nelagodje.

V šolah prevladuje anomična kultura brez spodbujanja uspešnost pri učencih in brez skrbi za dobre medsebojne odnose. Vsi na šoli so prepuščeni lastni iznajdljivosti, v borbi za svoje mesto, kar je zelo nevarno in ogrožujoče.

Hargreaves (1995; v Grabeljšek, 2011) doda še peti tip - kultura učinkovitih šol z optimalno socialno kontrolo in pozornostjo, z relativno visokimi pričakovanji in podporo ter opozarja, da v realnosti šolske kulture niso čisti tipi.

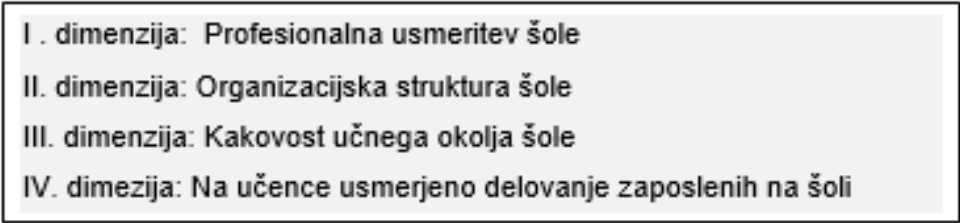
A. Kobolt (2010) zapiše, da je zelo pomembno oblikovati takšno šolsko klimo, v kateri najde vsak svoj »prostor pod soncem šole«, da vsak najde področje, kjer lahko participira, najde in vzdržuje smisel v prizadevanju za šolski uspeh, izkusi sprejetost, četudi je tako ali drugače »drugačen«. (Kobolt, 2010, str. 1).

V nadaljevanju omenjam modernejši koncept šolske kulture, ki ga opredeljujeta Schoen in Teddlie (2008; Grabeljšek, 2011) in ga pojasnjujeta skozi Scheinov (2004) model kulture na treh ravneh: šolska kultura odvisna od vidnega/fizičnega okolja, od prepričanj in vrednot na zavedni ravni ter prepričanj na nezavedni ravni.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Simboli šolske kulture (fizično okolje, vidni simboli)2. Šolska klima (prepričanja in vrednote na zavedni ravni)3. Šolska kultura (temeljna prepričanja na nezavedni ravni) |
|--|

Slika 1: Koncept/model ravni šolske kulture (po Scheinu, 2004; Schoen in Teddlie, 2008; v Grabeljšek, 2011)

Avtorja na osnovi obstoječih dognanj drugih raziskovalcev, ki so se predhodno ukvarjali s šolsko kulturo, povzemata štiri dimenzije in sta prepričana v moč in vpliv šolske kulture na uspešnost učencev.

- 
- I. dimenzija: Profesionalna usmeritev šole
II. dimenzija: Organizacijska struktura šole
III. dimenzija: Kakovost učnega okolja šole
IV. dimezija: Na učence usmerjeno delovanje zaposlenih na šoli

Slika 2: Dimenzije šolske kulture (Schoen in Teddlie, 2008)

Po mnenju avtorjev je prva in druga dimenzija orientirana na potrebe učiteljev in drugih zaposlenih v šoli, delovanje tretje in četrte dimenzije pa je usmerjeno delovanje na potrebe učencev in staršev.

Da bi šolsko kulturo lahko izboljšali, se avtorja strinjata s Hopkinsonom (1994; v Grabeljšek, 2011, str. 35), ki pravi, da je potrebno vplivati na vse dimenzije šolske klime, če želimo, da se bo le-ta izboljšala, in sicer na način, da:

- se osebje stalno profesionalno razvija;
- vlada občutek pripadnosti in vključenosti v šolsko dogajanje vseh akterjev- učenci, učitelji in drugi strokovni in tehnični delavci, starši;
- ima šola vizijo, ki je ne zasleduje le vodstvo, temveč vsi akterji na šoli;
- je dobra koordinacija pri izboljšavah z ustrezno komunikacijo in sodelovanjem;
- kolektiv preverja in svoje delo reflektira ter s konsenzi doseže ustrezne izboljšave;
- šolski kolektiv lahko svoja pričakovanja po učnih dosežkih poveže z ostalimi prioritetami (ne le akademski razvoj učence, temveč tudi vsestranski osebnostni razvoj).

Optimalna kultura šole pomeni sprejetost vseh učencev, njihova različnost učiteljem ni v breme, temveč pomeni izziv. Odnosi v šolskem okolju so spoštljivi, vlada občutek pripadnosti. Sodelovanje med akterji šolskega okolja je dobro, kakor tudi sodelovanje s širšo skupnostjo. Učitelji svoje delo opravljajo s vso prizadevnostjo, so skrbni do učencev in sledijo svojemu profesionalnemu razvoju. Šola v vzgojno-izobraževalni proces in odločitve o posameznih

elementih vključuje vse pomembne akterje – učitelje, učence in starše. Za dobro opravljeno delo izreka priznanje. Ne izvaja samo izobraževalnega dela, čas nameni tudi za veselje, praznovanja in zabavni del kot nagrada za vsesplošni trud (Grabeljšek, 2011).

Iz navedenega zaključujem, da je vpliv šolske kulture na učence, predvsem na učence iz ranljivejših skupin, najverjetneje neposredno povezan z inkluzivno naravnostjo šole. Usmerjenost zaposlenih za optimalno kulturo šole v bistvu implementira inkluzivne elemente, če zaposleni med seboj konstruktivno sodelujejo in da med njimi obstajajo dogovori o vrednotah spoštovanja razlikosti. To udejanjajo skozi svoje delo z učenci, katerim nudijo optimalne izobraževalne možnosti in vse težave razrešujejo v sodelovanju z vsemi udeleženci v problemu.

1.5 Učitelji so temelj dobre inkluzivne prakse

Učitelj je odgovoren tistemu, ki ga je dal na to pozicijo, torej državi. Ne odloča poljubno, ker gre za institucionalno vzgojo. Vloga šola je namreč družbeno pogojena. Apple (1982; Gitlin, 2006, v Weis, 2006) pravi, da je šola prostor vplivanja različnih ideologij. Šola nikoli ni nevtralna. Vedno so različni interesi, ki se odražajo skozi družbene in politične boje. Odločajo tisti, ki imajo večji vpliv. Zato je pomembno, da v šoli ne damo prostora tistemu, kar ni sprejemljivo, šola ne sme dopustiti vpliva ideologijam.

Danes so glavni ideološki aparat mediji, ki imajo neposredni dostop do vseh družbenih sfer, zato lahko veliko bolj kot šola vplivajo na družinsko življenje.

Učiteljeva vloga je torej opredeljena in zaradi raznih ideoloških vplivov nadvse zahtevna. Odnosi med učiteljem in učenci kljub novejšim pristopom poučevanja ne morejo biti prijateljski, vloge in meje v medsebojnih odnosih v šoli morajo biti jasno opredeljene.

1.5.1 Inkuzija in posodabljanje izobraževanja učiteljev

Avtorji kot Schmidt (1999), Medveš (2003), Opara (2003), Cencič (2003) (v Štemberger, 2013) ugotavljajo, da je med slovenskimi učitelji čutiti precej dvomov in pomislekov, strahov in negotovosti v povezavi z integracijo in

inkluzijo otrok z najrazličnejšimi potrebami in posebnostmi pri sprejemanju znanja in razvijanju svojih sposobnosti. Vsi navedeni ugotavljajo, da se mnogi učitelji ne čutijo sposobne za delo v inkluzivnem razredu. Strinjajo se, da je učitelje za to potrebno posebej pripraviti. Medveš (2003; v Hozjan in Strle, 2012) loči med didaktično usposobljenostjo ter človeško etično primernostjo. Izpostavlja preveliko usmerjenost v tehnična, organizacijska in didaktična vprašanja in zanemarjanje etične in socialne dimenzije.

M. Maretič Požarnik (2003) je mnenja, da je potrebno glede na sistemsko prepletenost dejavnikov uvajati temeljitejše spremembe v zasnovi izobraževanja in izpopolnjevanja učiteljev, ob tem pa tudi narediti premike v pojmovanjih znanja, učenja učiteljev, učiteljeve vloge. Najpomembnejši premik bo ravno pojmovanje vloge učitelja kot prenašalca znanja v smer učitelja spodbujevalca uspešnega učenja z aktivnimi, v učence in njihove izkušnje, predznanje, sposobnosti, stile učenja ..., usmerjenimi metodami. Eden izmed takih pristopov je formativno spremljanje, o katerem pišem v drugem poglavju.

1.5.2 Atributi učitelja za uspešnejše delo v inkluzivnih šolskih okoljih

Da bi učitelj deloval v smeri inkluzivne prakse, mora poznati glavne vrste razvojnih motenj, razvojne značilnosti npr. učencev s specifičnimi učnimi težavami, motnjami pozornosti, okvarami čutil in biti seznanjen z možnimi načini obravnave teh otrok s strani strokovnjakov ustreznih področij, inštitucijami, zakonodajo. Njihov odnos mora biti na strokovni ravni brez stigmatiziranja.

Pomembno je, da učitelj prepozna nekatere vedenjske značilnosti, sposobnosti, učne posebnosti in loči med površnostjo in morebitno specifično učenca ter sodeluje pri nastajanju izvirnega projekta pomoči učencem s težavami.

Učitelj mora obvladati poleg različnih aktivnih učnih metod tudi čim več posebnih metod (npr. za premagovanje specifičnih bralnih in napisovalnih šibkosti ...) ob sodelovanju z drugimi strokovnjaki.

Učitelj mora ustrezno komunicirati v odnosu z učenci, da vzpostavi medsebojne odnose zaupanja, sprejemajoče in varno učno okolje z medsebojnim razumevanjem, vzpodbujanjem pomoči in strpnega reševanja konfliktov ...

Učitelj mora poleg dela z učenci konstruktivno sodelovati z njihovimi starši, šolskimi svetovalnimi delavci, zlasti pa zunanjimi strokovnjaki in institucijami, zato mora biti usposobljen za timsko delo.

Učitelj mora ozavešiti lastna stališča in vrednote, ki pomembno vplivajo na inkluzivno učno klimo. Sam pri sebi mora razčistiti z morebitnimi predsodki in se ogibati stereotipov, se zavedati svojega močnega vpliva glede svojih pričakovanj na otroke, zato jih mora ustrezno uravnavati.

Razbrati mora sposobnosti učencev in spodbujati učenčeva močna področja, ki regulirajo učenčevo učno samopodobo in omogočajo optimalnejši razvoj posameznikovega kognitivna razvoja in zadovoljitvi potreb po potrjevanju, sprejetnosti in varnosti v medosebnih odnosih (Maretič Požarnik, 2003).

1.5.3 Diferenciacija in individualizacija v osnovni šoli

V Beli knjigi (2011, str. 140) je zapisano, da danes vprašanje diferenciacije in individualizacije usmerja strokovni razmislek, kako prepoznati in z ustreznimi organizacijskimi in didaktično izvedbenimi načini upoštevati individualne razlike med učenci, da bo pouk čim bolj kakovosten in bo vodil h kakovostnemu in trajnemu znanju učencev.

Po Strmčniku (1993; Bela knjiga 2011) gre pri učni diferenciaciji za »*organizacijski ukrep*«, s katerim demokratično usmerjamo učence po njihovih določenih razlikah v občasne ali stalne homogene ali heterogene učne skupine, da bi tako šola z bolj prilagojenimi učnimi cilji, vsebinami in didaktično-metodičnim stilom dela bolje uresničevala socialne in individualne vzgojno-izobraževalne namene. Učno individualizacijo pa opredeljuje kot »didaktično načelo«, ki zahteva od šole in učitelja, da odkrivata, spoštujeta in razvijata utemeljene individualne razlike med učenci, da skušata sicer skupno poučevanje in učenje čim bolj individualizirati in personificirati, se pravi, prilagoditi individualnim vzgojnim in učnim posebnostim, potrebam, željam in nagnjenjam posameznega učenca ter mu omogočiti kar se da samostojno delo.

V Sloveniji je Zakon o osnovni šoli (1996) v 40. členu določil: »V 1., 2. in 3. razredu učitelj pri pouku diferencira delo z učenci glede na njihove zmožnosti (notranja diferenciacija). V 4., 5., 6. in 7. razredu se delo pri pouku organizira kot temeljni in nivojski pouk, pri tem se lahko nivojski pouk organizira le pri

matematiki, slovenskem jeziku (ter maternih jezikih na narodno mešanih območjih) in tujem jeziku (fleksibilna diferenciacija). Temeljni pouk poteka na eni ravni zahtevnosti, nivojski pouk pa na dveh ali več ravneh zahtevnosti. V 8. in 9. razredu pri slovenskem jeziku (maternih jezikih na narodno mešanih območjih), matematiki in pri tujem jeziku poteka nivojski pouk (zunanja diferenciacija). Učenci se razporedijo po ravneh zahtevnosti ob koncu 7. razreda.«

Zakon o osnovni šoli iz leta 2006 je v 40. členu določil (oblike diferenciacije):

»Učitelj od 1. do 9. razreda pri pouku in pri drugih oblikah organiziranega dela diferencira delo z učenci glede na njihove zmožnosti (notranja diferenciacija). V 4., 5., 6. in 7. razredu se lahko pri slovenskem jeziku (ter maternih jezikih na narodno mešanih območjih), matematiki in tujem jeziku organizira kot nivojski pouk (fleksibilna diferenciacija). V 8. in 9. razredu se učence razporedi v učne skupine, s hkratnim poučevanjem dveh učiteljev, kot nivojski pouk in kot kombinacija oblik diferenciacije.

Če primerjamo Zakona (1996 in 2006) ter Zakona (1999 in 2006) opazimo spremembo v diferenciaciji v 8. in 9. razredu pri slovenščini (ter maternih jezikih na narodno mešanih območjih), matematiki in tujem jeziku. Zakon iz 1996 določa za vse šole, da se pri teh predmetih organizira nivojski pouk, medtem ko Zakon iz 2006 omogoča šolam, da lahko pouk teh predmetov organizirajo: z razporeditvijo učencev v heterogene učne skupine, s hkratnim poučevanjem dveh učiteljev, kot nivojski pouk in kot kombinacija naštetih oblik diferenciacije. Odločitev o obliki organiziranosti je Zakon torej prepustil posamezni šoli.

Zakaj pišem o tem? Ker je organizacija pouka pomembna za uspešnost učencev s posebnimi potrebami. Omenim odmevno raziskavo iz tega področja. Gre za metaanalitično študijo Slavina (1987; Bela knjiga 2011), v kateri je prišel do ugotovitev, da so domnevni negativni psihološki učinki skupinskega razvrščanja zanemarljivi. Strnil je ugotovitve, da študije kažejo na učinkovitost nivojskih skupin pri posameznih predmetih le, če so metode poučevanja in učno gradivo prilagojeni potrebam učencev. Kar se tiče razvrščanja nižje stopnje izobraževanja, se vsi raziskovalci strinjajo, da je najprimernejša oblika notranja

diferenciacija oziroma razvrščanje učencev v posamezne skupine znotraj razredne skupine.

Ob zaključku povzemam predloge B. Maretič Požarnik (2003), ki se je zavzela za izboljšave sistema izobraževanja učiteljev na naslednjih ravneh, kako opolnomočiti učitelje in izboljšati učiteljeve strokovne kompetence za delo z učenci s posebnimi potrebami in drugimi, ki rabijo posebne pristope in obravnave na nivoju šole:

- na ravni dodiplomskega študija,
- na ravni pripravništva (obdobje poklicne socializacije),
- na ravni stalnega strokovnega izobraževanja,
- na ravni šol (timsko delo, pomembna vloga ravnatelja in svetovalnih delavcev),
- na ravni šolske politike.

1.6 Ranljivejši učenci v procesu osnovnošolskega izobraževanja

V nadaljevanju opredeljujem učence iz ranljivejših skupin, navajam njihove specifične ter poudarjam pomembne vidike in potrebne pristope učiteljev ter ostalih akterjev v vzgojno-izobraževalnem procesu.

1.6.1 Učenci tujci in praksa njihovega vključevanja v naš šolski sistem

Učenci tujci so otroci brez slovenskega državljanstva, imajo pa dovoljenje za stalno ali začasno bivanje v našem šolskem okolju. Glede na Zakon o priznavanju in vrednotenju izobraževanja (Uradni list RS, št. 87/11 z dne 2. 11. 2011) starši/zakoniti zastopniki otrok vložijo prošnjo za nadaljevanje izobraževanja, kar je za šoloobvezne otroke neodtujljiva pravica. V osnovno šolo se lahko vpišejo tudi tisti otroci, ki še nimajo urejenega statusa in so šoloobvezni ter že živijo v Republiki Sloveniji. Pravica izhaja iz Konvencije o otrokovih pravicah. Učenci s statusom tujca imajo možnost dodatnih prilagoditev ter prilagoditev pri preverjanju in ocenjevanju znanja največ dve leti. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport jim na podlagi vloge oziroma izražene potrebe šole, dodeli dodatne ure strokovne pomoči za namen odprave jezikovne bariere, torej učenja slovenskega jezika kot drugega tujega jezika.

Praksa vključevanja učencev tujcev v slovenske šole ni nekaj novega in je v zadnjih trinajstih letih temu pojavu posvečeno več pozornosti, in sicer pri načrtovanju in izvajanju vzgojno-izobraževalnih programov v šolah z vidika vključujočega pristopa pri uresničevanju pravic otrok priseljencev do izobraževanja z namenom socialne vključenosti in oblikovanja medkulturne družbe. Ob tem so pomembna načela in cilji, ki so vodilo šolskemu delu (Smernice, 2012), in sicer: načelo odprtosti, avtonomnost in strokovna odgovornost vzgojno-izobraževalnega zavoda in strokovnih delavcev v njem, načelo enakih možnosti z upoštevanjem različnosti med otroki (spoštovanje otrokove izvirne kulture) in razvijanjem večkulturnosti in raznojezičnosti, načelo zagotavljanja pogojev za doseganje ciljev in standardov znanja, načelo aktivnega učenja in zagotavljanja možnosti komunikacije in drugih načinov izražanja – učenje jezika, načelo sodelovanja s širšo lokalno skupnostjo.

Zadnji odstavek 69. člena ZOsn-UPB3 (Uradni list RS, 2006, str. 23) govori o napredovanju učencev tujcev v naslednji razred, in sicer se glasi: Učenci priseljencev iz drugih držav so lahko ob koncu pouka v šolskem letu, v katerem so prvič vključeni v osnovno šolo v Republiki Sloveniji, neocenjeni iz posameznih predmetov in napredujejo v naslednji razred. O napredovanju odloči na predlog razrednika učiteljski zbor. V naslednjih letih šolanja ti učenci napredujejo v naslednji razred osnovne šole pod enakimi pogoji kot drugi učenci.

Kazalniki uspešnega vključevanja otrok priseljencev v slovenske šole in izzivi za nadaljnje delo po Čančar (2015; Jelen M., 2015, str. 22) so naslednji:

- Stališča slovenskih učiteljev do medkulturnosti.
- Potrebe in ovire pri delu z učenci priseljenci.
- Obstoječe neformalne prakse pri delu z učenci priseljenci in učenci z drugačnimi kulturnimi in jezikovnimi ozadji.
- Obstoječa gradiva za učence priseljence in učence z drugačnimi kulturnimi in jezikovnimi ozadji.
- Izkušnje priseljenih učencev pri vključevanju v novo okolje.
- Vpletenost staršev priseljencev v vključevanje njihovih otrok.

- Potrebe po dodatnih usposabljanjih strokovnih delavcev za delo v večkulturnih razrednih skupnostih.
- Vloga vodstva šole pri vključevanju učencev priseljencev.

1.6.2 Učenci iz družin z nižjim ekonomskim statusom in pomembna izhodišča za delo v šoli

A. Mikuš Kos v svojem prispevku Šola in revščina – razmišljanja in vprašanja (Mikuš Kos, 2014) zapiše, da je morda beseda »revščina« v času, v katerem živimo, neustrezna pojavu, o katerem govorimo. Pod revščino si, kot pravi, predvsem predstavljamo ne-imetje, pomanjkanje materialnih življenjskih dobrin in spremljajoče posledice. Danes bi morali izumiti izraz, ki pokriva poleg tega še ogoljufanost, prevaranost, okradenost, izključenost, okrivljenost lastne nesposobnosti (»luzerji«) v skladu z enim vodilnih neoliberalnih načel »Vsak je svoje sreče kovač«. Zato je mogoče izraz »socialna prikrajšanost« ustrežnejši za pojave o katerih govorimo (Mikuš Kos, 2014), zato bom smiselno uporabljala pojem socialna prikrajšanost poleg pojma revščine.

Socialno prikrajšani otroci se vsekakor srečujejo z večjimi obremenitvami, imajo več slabih izkušenj, doživljajo več neuspehov, imajo manj priložnosti, bolj so izpostavljeni dejavnikom tveganja kot njihovi vrstniki. Pri njih so bolj pogoste težave pri učenju, psihosocialne težave, pojav izključenosti. Pogosto je prisoten občutek nesposobnosti in nemoči, da bi dosegli pričakovanja šole, kar zmanjšuje motivacijo za učenje in načenja njihovo samopodobo, zato je večja verjetnost, da se bodo pri posamezniku pojavile psihosocialne motnje. Optimistično pa je in je v skladu z mnenjem strokovnjakinje A. Mikuš Kos, da večina tudi najbolj revnih otrok vseeno ne bo imela tistega, kar strokovnjaki diagnosticirajo kot motnje, kajti tudi revni otroci kot vsi ostali, razvijejo odpornost in strategije obvladovanja težav in velika večina se uspešno spopada z življenjskimi situacijami in postanejo takorekoč »mojstri« preživetja s svojimi edinstvenimi izkušnjami in vzorci ravnanja.

Revščino je potrebno presojati v družbenem kontekstu, kar pomeni, da moramo izhajati iz trenutnih razmer v državi. V Sloveniji je v današnjem času mir, brez vojn, gospodarska rast je ugodna, brezposelnost se po podatkih Statističnega urada zmanjšuje (februarja 2018 bila stopnja brezposelnosti 5,3 %).

Današnja družba je nedvomno tekmovalno naravnana. To se kaže v doseganju čim višje stopnje izobraženosti. In ravno sistem formalnega izobraževanja je glavno sredstvo socialnega vključevanja oziroma izključevanja. Pravica do izobraževanja ni le ena izmed temeljnih otrokovih pravic, pomembna je predvsem zato, ker je znanje ključnega pomena sodobnih družb in dejavnik, ki pomembno določa posameznika in njegove življenjske priložnosti (Črnak M. A., (ur.), 2017, str.16). V Sloveniji imamo programe nadaljevalnega izobraževanja, kot druga priložnost po t.i. mladinskem izobraževanju (redno osnovnošolsko, srednješolsko izobraževanje) ter izobraževanje odraslih. Preučevanje teh izobraževanj je pokazalo, da odrasli zelo težko nadomestijo izobrazbene primanjkljaje (nedokončanje rednega šolanja) ter da so, kot odrasli, redko motivirani za učenje, ker so v mladih letih doživljali negativne izkušnje (Ivančič, 2010). Temu področju je v Sloveniji precejšnjo pozornost posvečala M. Košak Babuder in je s svojimi strokovnimi prispevki precej osvetlila težave in ponudila rešitve (Bešić, 2012).

V slovenskih šolah se torej srečujemo z učenci in dijaki iz revnejših družin, ki večjih težav z učenjem nimajo ali pa imajo precejšnje težave. Podrobna analiza je pokazala, da imajo nekateri težave z učenjem, ker ne razumejo učiteljeve razlage, kar se povezuje z depriviligiranim okoljem, iz katerega ti učenci/dijaki izhajajo in se v šoli potem kažejo različni znaki in težave, ki se lahko zelo poglobijo, če se k njim neustrezno pristopa. Učna neuspešnost torej lahko nastane kot posledica življenja v depriviligiranem okolju, kjer pa moramo vedeti, da revščina ni edini problem, s katerim se ti ljudje spopadajo, ampak se jim poleg brezposelnosti ali slabo plačanega dela, nacepijo še številni drugi problemi od nizke izobrazbe, slabega zdravja do slabih bivalnih razmer, zlorabe substanc itd. (Bešić, 2012).

Pri otrocih/učencih po navadi ni tipičnih razlogov za neuspeh (vedenjska problematika, specifične učne težave, ni izostankov od pouka, so sprotni zapisi snovi..). Njihove učne težave bomo iskali drugje in sicer je pomembno, da jih odkrijemo, saj se težave v nasprotnem lahko še poglobijo. Revščina namreč ne vpliva samo na njihovo učno uspešnost, temveč tudi na samopodobo. Ne morejo si privoščiti dobrin, vrstniki jih lahko slabše sprejemajo, imajo slabši učni uspeh. Skozi socializacijo zaradi splošnega ali specifičnega pomanjkanja

pridobivajo drugačne vzorce in kar je precej tipično pri teh učencih, da učenja ne vrednotijo ustrezno (Bešić, 2012).

Slovenski pedagoški strokovnjak Karl Ozvald (1927) zapiše, da je vzgoja kompleksen proces oblikovanja človekove osebnosti, njegove individualnosti, ki se sočasno vklaplja v socialno okolje. Prihaja do interakcije med posameznikom in socialnim okoljem, tako da posameznik sprejeme vrednote in modele vedenja tega socialnega okolja, po drugi strani pa s svojim vedenjem povratno vpliva na socialno okolje.

Družina je torej za otroka prvo in najpomembnejše socialno okolje vse do vstopa v vrtec ali pozneje v šolo, kjer pomen dobijo vrstniške skupine, učitelji, ostali udeleženci in mediji. Vse to predstavlja otroku okolje, kjer se uči, ponotranji vrednote in norme, vedenjske vzorce, s katerimi obvladuje življenje v določeni skupnosti.

Pridobljene izkušnje v družini vplivajo na otrokovo vključevanje v skupine v okviru nekih dejavnosti in v sam vzgojno-izobraževalni proces. Na otroka tudi zelo pomembno vplivajo pričakovanja staršev glede šolskega uspeha, kognitivne spodbude od doma, interakcije med starši in otrokom (Jeynes, 2010; v Košak Babuder, 2012). Raziskave vztrajno dokazujejo, da so kognitivne vzpodbude od doma sistematično povezane z otrokovo učno uspešnostjo (Belsky in Mackinnon, 1994; v Košak Babuder 2012). Varovalni dejavnik pred šolskim neuspehom in socialno izolacijo je predvsem zgodnje in kakovostno učenje ter odnos med otrokom in starši, kako tudi stil vzgoje, kar je pomembno za otrokov razvoj in dosežke že v predšolskem obdobju (Lunenborg 2011; v Košak Babuder, 2012).

Za otroke iz revnejšega okolja je značilno, da se večino časa spopadajo s preživetjem, zato zanemarjajo akademsko znanje. Poleg pomanjkanja znanja in veščin se pojavi še slabša samopodoba, samozavest in do neke mere tudi čustvene, vedenjske težave. Ti otroci pogosto živijo v neurejenih družinah, ki so večkrat nepopolne, starši pogosto otroka ne podpirajo kot običajni starši. Vse to vodi v prikrajšanost za vire pomoči in vodi potem v slabšo učno učinkovitost, slabše ocene, znižuje možnosti za študij in višje oblike izobraževanja (Xi in Lal, 2006; v Košak Babuder, 2012). Otroci lahko potem v svojem ranem obdobju

razvijejo neugodne načine reagiranja, ker je njihovo življenje v taki družini manj predvidljivo, ni stalnice glede zagotovljene varnosti in ni ustreznega suporta.

Dobro je vedeti, da se učenci zaradi revščine spopadajo s čustveno nestabilnostjo. V svoji študiji o otrokovem razvoju sta to dokazala Pianta in Cadwell (1990, Germeroth 2009; v Košak Babuder 2012), kjer ugotavljata, da približno 20 odstotkov predšolskih otrok iz ekonomsko prikrajšanega okolja izraža zmerne do klinično pomembne socialne in čustvene težave.

Spodbudno okolje za čustveno odraščanje otrok do 3. leta starosti mora zagotoviti (Jensen, 2009, str. 15): brezpogojno ljubezen, vodenje in suport zanesljivih in stabilnih staršev ali skrbnikov; varno, predvidljivo, spodbudno, stabilno okolje; harmonični in obojestranski odnos, ki obsega druženje vsaj 20 ur tedensko, kjer razvija spekter čustev); bogatitev sveta otroku skozi poosebljene dejavnosti.

Otroci iz manj spodbudnega okolja, kar lahko velja za ekonomsko šibkejšo družino, so predvidoma prikrajšani za določene izkušnje, zato je njihov čustveni svet šibkejši. Njihove dnevne domače aktivnosti niso v skladu z dejavnostmi in načini preživljanja prostega časa ostalih vrstnikov. Iz tega lahko izvirajo težave z vzpostavljanjem pozitivnih odnosov z vrstniki, kar lahko ima dolgotrajnejše posledice na njihov čustveni svet občutka lastne vrednosti.

Strokovna literatura čustvene težave razvršča na eskternalizirana vedenja in internalizirana vedenja (Brooks-Gunn in Duncan 1997; v Košak Babuder 2012). Prvo vključuje pretepanje, agresijo, impulzivnost nazven, drugo pa označuje stanja kot so tesnoba, socialni umik in depresija. Študije v ZDA (NLSY - National Longitudinal Survey of Youth iz leta 1986 in obdobja 1978-1991), v katerih so preučevali vpliv kratkotrajne in dolgotrajne revščine na otroke, so prinesla dognanja, da trajajoče življenje v pomanjkanju lahko povzroči nekatere vedenjske težave. Pri štiriletnih do osemletnih otrocih se pogosteje kažejo kot internalizirani znaki vedenja (nesrečnost, tesnoba), kot eskternalizirani (spori z vrstniki, trmasto vedenje, hiperaktivnost).

Kot sem že omenila, imajo ti otroci zaradi manj spodbud in podpore s strani primarnega okolja težje izhodišče za šolsko uspešnost in uspešnost na splošno. Taki otroci zaradi posledično čustvenih težav niso tako vztrajni, nalogo pogosto

opustijo, je ne dokončajo, hitreje so frustrirani ob nalogah, za katere imajo občutek, da jih ne zmorejo. Ti otroci so tudi manj pripravljeni na pouk in se s težavo osredotočijo na delo (Leroy in Syrnes, 2001; v Košak Babuder, 2012). Težave se kažejo tudi na njihovem socialnem področju, kjer je sodelovanje z vrstniki zaradi pomanjkljivega opravljanja dogovorjenih nalog, večkrat v oteženo, vrstniki jih izločajo. Težave se kažejo tudi v odnosu do učiteljev in ostalih udeležencev dejavnosti. Seveda skupek vsega še dodatno poslabša že tako načeto izobraževalno uspešnost in vedenje (Jensen, 2009).

Učitelji/vzgojitelji morajo ob vstopu otroka v njegov razred/skupino poznati pojav socialne prikrajšanosti, njene značilnosti in posledice ter razumeti okoliščine, v katerih ti otroci bivajo. Vedeti morajo, da je socialni svet teh učencev/otrok različnejši po pravilih in normah, kot veljajo v šoli. Učitelj mora po strokovni in človeški plati najti ravnotežje med vrednostnim sistemom učenca in vrednotami, ki jih zasleduje šola.

Ko se otrok iz socialno-šibkejšje družine vključi v šolsko okolje, na njegovo vedenje pomembno vplivajo socializacijski dejavniki in njegov socialni položaj. Proces sekundarne socializacije v šoli od učenca terja prilagoditev, v nasprotnem mu grozi socialna izključenost (Jensen, 2009). Prilagoditi mora svoja stališča, mnenja in ravnanja prevladujoči skupini, drugače tvega nizko socialno kompetenco znotraj vrstniških odnosov, kar vodi v povečane anksioznosti, izogibanja vrstnikom in v socialno pasivnost (Marjanovič Umek idr., 2004). Socialno izključeni učenci in mladostniki se težje prilagajajo šolskemu okolju, imajo manj suporta pri soočenju s težavami, so manj zaupljivi in težje poiščejo pomoč pri drugih. Kot odrasli pa imajo predvsem težave z duševnim zdravjem (Pečjak in Košir 2004; v Košak Babuder 2012).

M. Babuder v doktorski disertaciji navaja avtorje kot so Howard, Dresser in Dunklee (2009; v Košak Babuder, 2012), ki ugotavljajo pogoste težave in vedenja učencev iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine, in sicer: imajo pomanjkanje zaupanja v odrasle, ne morejo mirno sedeti dalj časa, neradi poskušajo nove stvari, neradi delijo svoj čas, prostor ali predmete oz. stvari z drugimi otroki, težave imajo s pozornostjo pri pouku (ker so lačni in utrujeni), ne uspejo narediti domače naloge, ne pripravijo se na šolske dejavnosti, pogosto

ne želijo sodelovati pri aktivnostih, njihove verbalne sposobnosti in veščine so pogosto pomanjkljive, niso vztrajni, za dobro opravljeno nalogo, na vprašanja in navodila se odzivajo neverbalno, otroci niso pripravljeni slediti navodilom, so nezaupljivi do pozitivnih spodbud in ne sprašujejo do kdaj morajo opraviti nalogo.

Vzroki učnih težav lahko izvirajo torej iz okolja - skromnejši besednjak, vzroki so lahko v otroku (razvojne motnje, specifične učne težave), lahko gre za kombinacijo. Poleg tega se lahko pojavljajo še šibkejša volja in samopodoba, skromno predznanje, slabše razvite jezikovno-komunikacijske sposobnosti, slabše razvite strategije reševanja problemov, prisotne so vedenjske posebnosti ... Zaradi težav, ki torej izvirajo iz različnega okolja in razlik v pričakovanjih med domačim in šolskim okoljem, jih učitelji pogosteje doživijo kot manj sposobne in imajo ti učenci posledično manj priložnosti razviti svoja močna področja. Ključnega pomena je, da učitelj pozna domače okolje učenca, da ima ustrezna pričakovanja, ki jih ne znižuje zgolj zaradi socialnega statusa otroka ali ga celo podcenjuje v njegovih sposobnostih. Zagotoviti mu mora dovolj učnih priložnosti s tem, da mu ustrezno pomaga, ne da bi zmanjšal zahtevnost učnega programa.

1.6.3 Učenci romskega porekla - pomembna znanja strokovnih delavcev v šolah in razumevanje njihovih značilnosti

Podatki kažejo, da se romska skupnost v vseh evropskih državah še vedno srečuje s problemi segregacije in izključevanja tudi na področju izobraževanja. Šola za številne romske otroke predstavlja prvi stik z zunanjim svetom in ta jih lahko zaznamuje za vse življenje. Obstajajo študije v Evropi, ki ugotavljajo, da so pogosti pritiski neromskih staršev, ki ne dovolijo, da bi njihovi otroci obiskovali pouk skupaj z romskimi otroki.

Predsodki do etničnih skupin, kamor spadajo Romi, so mehanizem za vzdrževanje položaja socialne izključenosti in kot jih je opredelila M. Nastran Ule (1994), imajo predsodki vlogo diskriminatorjev in temeljijo na stereotipni predstavi (cigani kradejo otroke, črn kot cigan, laže kot cigan ...). Najpogosteje se jim pripisuje krivda za slab položaj, v katerem živijo. Procesi diskriminacije vsebujejo elemente, kot so obtoževanje, dehumanizacija, nevidnost, družbena

kategorizacija in marginalizacija. Ni potrebno posebej ugotavljati, kako vse to vpliva na duševno zdravje romskih otrok, ki doživljajo številne duševne stiske kot posledico omenjenih negativnih afirmacij družbe. Socialna izključenost Romov v Sloveniji je kompleksna in večdimenzionalna. Kaže se na vseh področjih njihovega življenja. Poleg drugih je ena najočitnejših tudi na področju izobraževanja.

Pri razumevanju ovir, s katerimi se srečujejo romski otroci v šoli, lahko uporabimo medicinski in socialni model (Zaviršek idr., 2002; Urh, 2012, Urh (ur.), 2012, str. 35 -36). Medicinski model pomeni individualni vidik težav, ovir Romov, kot je primer učne neuspešnosti, saj velja, da je za neuspeh kriva posameznikova narava. V ospredju je patološki posameznik, ki ni po meri večinske družbe. Model se osredotoča na pomanjkljivosti posameznika in na to, kar ni dobro in ne deluje. Poudarja perspektivo učitelja, ki vidi v romskem učencu zgolj motnjo, okvaro, prizadetost, ne pa okoljskih dejavnikov, ki lahko pomembno vplivajo na njegovo učno neuspešnost, na njegova močna področja, spretnosti, znanje in interese.

V nasprotju medicinskemu je socialni model, ki zajema širšo perspektivo pri razumevanju ovir romske populacije. Osredotoči se predvsem na nespodbudno okolje in interakcije v okolju, ki ovirajo Rome pri polnopravni vključenosti v družbo, otrok v vrtce in šolo. Model se ukvarja s prepoznavanjem ovir v okolju, ki posamezniku onemogočajo uspešnost in se osredotoča na vključevanja in iskanje prilagoditev, da bi lahko posameznik ostal v okolju polno vključen.

Šola mora delovati po socialnem modelu, ki upošteva morebitno nespodbudno okolje, v katerega je romski učenec rojen. V sodelovalnem spoštljivem odnosu, ki je visoko etičen in teži k vključujoči praksi, deluje po načelu strpnosti, različnosti in enakih možnosti za vse udeležence vzgojno-izobraževalnega procesa brez izjeme.

Za kakovostnejše strokovno delo strokovnih delavcev z romskimi učenci je potrebno (Zaviršek, 2010, str. 96):

- v času študija in kasneje seznaniti se s koncepti, kot so: kultura, etičnost, rasizem, etničnost, patologizacija, socialna pravičnost ..., da bi lahko vse to udeležali.

- Razumevanje načel in spretnosti medkulturnega dialoga in antirasistične prakse.
- Poznavanje in sprejemanje kulture (tudi jezika) Romov.
- Podpora pri ekonomskih stiskah, pri socialnem vključevanju in razvijanju vključujoče šole.
- Delovanje po načelu afirmativne akcije ali pozitivne diskriminacije.
- Zagovorništvo za romske otroke.

1.6.4 Skupine učencev s posebnimi potrebami in njihove značilnosti

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v večinske šole je odvisno od značilnosti posameznega otroka, družine, okolja in pogojev, v katerih izobraževanje poteka in mora biti izredno občutljivo individualno načrtovano, izvedeno in spremljano. Pri tem morajo aktivno sodelovati tudi starši in otroci oziroma mladostniki po svojih sposobnostih.

In kot nazorno pove Miller (1993; v Kesič Dimic 2015), da je pri naši vzgoji samo po sebi umevno, da velikokrat najprej spodrežemo korenine, potem pa skušamo po umetni poti nadomestiti njihove naravne funkcije. Tako na primer zaviramo otrokovo radovednost (nekaterih stvari se ne sprašuje), pozneje pa, ko bo naravna želja po učenju izginila, mu bomo pri šolskih težavah ponujali dopolnilni pouk (Miller 1993; v Kesič Dimic 2015). Zato je zelo pomembno, da šola ne deluje na tak način in zlasti ter predvsem pri ranljivejših otrocih usmeri pozornost k njihovim resničnim potencialom in skozi teh sposobnosti dodaja moč tam, kjer so primanjkljaji. Zelo pomembno je, da otroku ne odvzame volje do lastnega napredka.

Vzgojna in izobraževanje poteka v različnih programih. Otroci, učenci in dijaki so usmerjeni v programe po odločbi Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (27. in 30. člen ZUOPP-1 dne 1. 9. 2013) na osnovi strokovnega mnenja. Oglejmo si skupine otrok s posebnimi potrebami, ki so opredeljeni z Zakonom o osnovi šoli in Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2. člen) in se na kratko seznanimo z njihovimi značilnostmi:

- Otroci z motnjami v duševnem razvoju

- Slepi in slabovidni otroci
- Gluhi in naglušni otroci
- Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami
- Gibalno ovirani otroci
- Dolgotrajno bolni otroci
- Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja
- Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami
- Otroci z motnjami avtističnega spektra

Vse skupine otrok se dokaj uspešno vključujejo v večinske šole, razen otrok z motnjami v duševnem razvoju, ki se večinoma vključujejo v specializirane šole.

Omenjene skupine otrok se v skladu s svojimi težavami ali motnjami in starostjo vključujejo v programe (ZUOPP-1, 5. člen):

- program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- prilagojeni program za predšolske otroke,
- izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- prilagojeni izobraževalni programi,
- posebni programi vzgoje in izobraževanja,
- vzgojni programi.

Omejila se bom na otroke, ki se izobražujejo po programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, katerim morajo šole zagotavljati možnost pridobitve enakovrednega izobraževalnega standarda, kot ga zagotavljajo izobraževalni programi osnovnošolskega, poklicnega in strokovnega izobraževanja (ZUOPP-1, 6. člen).

Glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja (motnje, ovire) šola prilagodi (člen 7. ZUOPP-1):

- organizacijo pouka,

- način preverjanja in ocenjevanja znanja,
- napredovanje,
- časovno razporeditev pouka,
- zagotovi dodatno strokovno pomoč.

Ob prepoznavanju določenih motenj in težav se na podlagi zakonsko predpisanega *kontinuumu pomoči v osnovni šoli* nudi ustrezna strokovna pomoč, predvsem ko gre za učne težave, ki so lahko lažje do zelo težke, enostavne do kompleksne, kratkotrajne do vseživljenjske, in sicer na podlagi identifikacije (učnih) težav pri učencu, šola ob nujnem sodelovanju s starši načrtuje in izvaja izvirni delovni projekt pomoči skozi pet osnovnih stopenj kontinuumu pomoči: 1. pomoč učitelja pri pouku, dopolnilnem pouku in podaljšanem bivanju, 2. pomoč šolske svetovalne delavke in/ali mobilne specialno-pedagoške delavke, 3. dodatna individualna in skupinska pomoč, ki jo lahko izvajajo učitelji, specialni pedagogi in svetovalni delavci, 4. mnenje in pomoč zunanje strokovne službe, 5. postopek usmeritve učenca s posebnimi potrebami v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (Magajna idr. 2007, str. 27).

V izvirnem delovnem projektu skupaj z učencem ustvarjamo definicijo težav in pomoč, rešitev, ki jo učenec potrebuje. To delamo po načinu soustvarjanja novih znanj, izkušenj za boljše izide. Tak način omogoča, da se v procesu sliši glas učenca (Čačinovič Vogrinčič, 2008).

Učenci z motnjami v duševnem razvoju imajo znižano splošno ali specifično raven inteligentnosti, nižje sposobnosti na kognitivnem, govornem, motoričnem in socialnem področju, težave se kažejo na področju pozornosti in pomnjenja ter v pomanjkanju veščin, ki se kažejo kot neskladnje med mentalno in kronološko starostjo. V večinski šoli lahko srečamo učence z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki pa se večkrat uvrščajo v skupino učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja zaradi specifičnih učnih težav. V primeru vključitve v program prilagojenega izvajanja z dodatno strokovno pomočjo, ki ga izvajajo redne šole, s težavo dosegajo minimalne standarde znanja. Ko govorimo o otrocih z motnjami v duševnem razvoju, govorimo predvsem o

otrocih z Downovim sindromom, ki ga je prvi podrobno opisal angleški zdravnik John Langdon Down leta 1866 (v Kesič Dimic, 2015).

Pri slepih in slabovidnih učencih gre za popolnoma normalne učence, ki pa so slepi ali imajo okvaro vida, očesa ali okvaro vidnega polja. Zaradi okvare so učenci onemogočeni pri določenih nalogah in težje pridobivajo informacije ter imajo manj socialnih stikov in posledično izkušenj. Pri usvajanju znanja rabijo veliko več časa kot njihovi vrstniki, ki vidijo.

Slabovidni imajo od 5 % do 30 % ostanka vida ali zoženo vidno polje na 20 stopinj ali manj. Pri učenju rabijo povečan tisk ali bralne lupe ter primerno svetlobo. Pri delu so počasni.

Slepi imajo od 0 % do 5 % ostanka vida, zato uporabljajo Braillovo pisavo, pri hoji pa belo palico, tudi v namen orientiranja. Nekateri prakticirajo tudi psa vodiča. Popolnoma slepi ne ločijo svetlobe in teme (v Kesič Dimic, 2015).

Praksa kaže, da je pri nas trend izobraževanja slepih in slabovidnih v inkluzivnih programih. Dejavnost in podpora Centra za pomoč slepim in slabovidnim je ob tem nujna. Da ti otroci in mladostniki ne bodo prikrajšani v rednih šolah, nujno potrebujejo pomoč specialnega pedagoga/tiflopedagoga in ob vključitvi v večinske šole rabijo še vedno znanje posebnih veščin, ki jih pridobijo v specialnih ustanovah ob strokovno izobraženem kadru. Najboljša rešitev je torej kombiniran izobraževalni proces, ki omogoča fleksibilnejšo prehajanje iz segregiranega v integrirano obliko izobraževanja (Pintarič A., 2014).

Gluhi in naglušni učenci okrog 80 % informacij dobijo po slušni poti, zato se gluhe osebe soočajo z mnogimi ovirami. Z moderno tehnologijo se je za osebe z motnjami sluha marsikaj izboljšalo (polžev vsadek, FM tehnologija). Ločimo naglušnost in gluhoto. Pri naglušnosti gre za izgubo sluha na frekvencah 500 Hz, 1000 Hz in 2000 Hz. Kažejo se težave pri poslušanju, orientaciji, komunikaciji in socialnih stikih. Nekateri imajo slušne aparate.

Gluhota pomeni najtežjo in popolno izgubo sluha. Osebe uporabljajo slušni aparati ali polžev vsadek (kohlearni implant). Osebe, ki lahko komunicirajo, uporabljajo znakovni jezik (prstna abeceda). Ti otroci imajo pogosto težave pri bralnem razumevanju, šibkejši besednjak, abstraktna izrazoslovja. Vseeno pa razumejo več, kot so sposobni izraziti (ne razumejo vseh slovničnih zakonitosti).

Šolski uspeh je lahko nekoliko nižji od optimalnega. Manj aktivni so na gibalnem področju, ker imajo težave z ravnotežjem in grafomotoriko (v Kesič Dimec, 2015).

Pri učencih z govorno-jezikovnimi motnjami gre za motnje v neskladju med besednimi in nebesednimi sposobnostmi. Pri govorno-jezikovnih motnjah se pojavljajo:

- Jezikovne motnje, ki vplivajo na razumevanje, strukturiranje in izražanje jezikovnih misli.
- Motnje branja in pisanje.
- Dizatrija kot govorna motnja zaradi okvare dela možganov, ki nadzoruje govorno mišičevje.
- Afazija kot izguba ali oslabiljenost zmožnosti govora zaradi možganskih okvar (v obdobju, ko je bil govor že osvojen).
- Dislalija kot motnja artikulacije oziroma izgovorjave glasov. Pojav izpuščanja glasov, zamenjava glasov s podobnimi ali napačna izgovarja glasov.

V tej skupini otrok bi omenila tudi pojav selektivnega mutizma. Gre za redko kompleksno motnjo, ki se večinoma pojavlja v ranem otroštvu. Otroci s selektivnim mutizmom lahko govorijo in govor razumejo, vendar se bojijo spregovoriti v določenih socialnih situacijah, kjer nikogar ne poznajo. Motnja je ponavadi odkrita šele z vstopom v šolo in je pogosto obravnavana kot pretirana sramežljivost. Selektivni mutizem se prepozna preko diagnostičnega pripomočka (DSM – IV²) (v Kesič Dimic, 2015).

Gibalno ovirani učenci imajo različne telesne motnje ali okvare, zaradi katerih prihaja do težav pri hoji, uporabi rok in različnih gibalnih dejavnostih, ki jih dnevno ponavljamo. Skupina je zelo heterogena glede na potrebe in prilagoditve, torej različno potrebujejo različne pripomočke (hodulje, invalidski voziček, trikolo,...). Vzrokov je lahko veliko, med najpogostejšim so:

- cerebralna paraliza,
- spina bifida,
- mišična in živčno-mišična obolenja (miopatije, atropije, nevropatije),

- multipla skleroza,
- stanja po poškodbi glave, hrbtenice,
- kronična obolenja in bolezni.

V večinsko šolo se večinoma vključijo učenci, ki nimajo večjih težav na intelektualnem področju. Večini teh učencev se dodeli spremljevalec za nudenje fizične pomoči (ZUOPP-1, 10. člen), v pomoč učencu za prostorskih premagovanje ovir, pri organizaciji dela, pri pisanju in premikanju v prostoru. Učenci so deležni konstantne pomoči spremljevalca, na katerega se zanašajo, predvsem tekom osnovne šole v obliki – sindrom priučena nemoč. V času mladostništva pa postane stalna prisotnost odraslega nelagodna in moteča (Kesič Dimec, 2015).

Za dolgotrajno bolnega velja oseba, katere bolezen, motnja ne izzveni v treh mesecih. Gre za kronične bolezni in motnje, med katere spadajo nevrološke bolezni kot je epilepsija, avtoimune motnje, motnje hranjenja, kardiološke, onkološke, alergološke in druge bolezni, zaradi katerih učenec pogosto izostaja od pouka ali je celo hospitaliziran. V primeru daljše hospitalizacije se učenca vključi v bolnišnično šolo. Ob tem mora biti predvsem njegov razrednik v stalnem stiku z učitelji bolnišnične šole, ki pa tudi skrbi za ohranjanje stika s sošolci, če je to dovoljeno. Starši takega otroka so ponavadi zelo zaščitniški in obremenjeni z boleznijo otroka. Posledično nevede izolirajo otroka tudi, ko to ni potrebno (prehlad) (Kesič Dimic, 2015).

Za dolgotrajno bolne učence je značilno, da so utrujeni in šibkejši ter se pogosto slabo počutijo. Na račun svoje bolezni doživljajo veliko prepovedi, odrekanj in omejevanja v stikih z vrstniki. Zaradi pogostih terapij in medikamentoznega zdravljenja se dogajajo spremembe v njihovem vedenju in na zunanosti, kar neugodno vpliva na samopodobo. So eni redkih, ki z veseljem pridejo v šolo, saj se tedaj počutijo zdrave (Kesič Dimec, 2015).

Učne težave učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (v nadaljevanju PPPU) niso primarna posledica vidnih, slušnih ali motoričnih okvar, motenj v duševnem razvoju, čustvenih motenj, vendar se lahko pojavljajo v kombinaciji z njimi, kar je čisto mogoče. Prepoznamo jih po tem, da kljub povprečnim ali celo nadpovprečnim sposobnostim v šoli niso optimalno uspešni.

Naštejem le najpogostejše motnje učencev s PPPU:

Disleksija – specifične težave z branjem, pisanjem, črkovanjem, kljub povečanim intelektualnim sposobnostim, nevrolško pogojene. Osebe uporabljajo desno hemisfero možganov tudi za jezikovna področja, ki jih običajne osebe obvladujejo z levo hemisfero možganov. Dislektiki se zelo utrudijo pri branju in pisanju, saj desna hemisfera možganov ni namenjena in ne nadzoruje jezikovnega področja. Razpoloženje jim dnevno niha (Kesič Dimic 2015).

Diskalkulija – skupek specifičnih težav pri učenju matematike in reševanju računskih nalog ima vpliv na usvajanje znanja pri matematiki. Težave so lahko na vseh ali le na določenih področjih matematike. Učenci imajo lahko pomanjkljiv občutek za števila in težave pri učenju postopkov. Pri usvajanju matematičnih znanj napredujejo veliko počasneje od svojih vrstnikov (Kesič Dimic, 2015).

Dispraksija – razvojna motnja koordinacije povzroči težave na področju gibanja, koordinacije, urejanja in pri predelovanju čutnih informacij. Motnja je prikrita in povzroči težave na učnem in socialnem področju. Otrok je počasnejši, neroden in gibalno neučinkovit. Pomembno je vedeti, da v tem primeru ne gre za lenobo, temveč za resnične težave ohranjanju tempa z ozirom na ostale učence (Kesič Dimic, 2015).

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) - v slovenskem jeziku pomeni motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo. Težave otroka se pojavljajo hitro po vstopu v osnovno šolo. Prve težave otroka se kažejo v sledenju norm in pravil, na kar učitelji zelo hitro opozarjajo starše in jih usmerjajo v zunanjo strokovno pomoč. Pretežne težave učencev so na področju branja, črkovanja, matematike in pisnega izražanja, kar spada med specifične učne težave. Od vrstnikov se razlikujejo po nemirnosti, ki jo povezujemo z hiperkinetičnim sindromom. Težave imajo s pozornostjo (*za to ameriško psihiatrično združenje v svojem diagnostičnem priročniku bolezni DSM III uporablja oznako ADD – motnja pomanjkljive pozornosti*) (Kesič Dimic, 2015).

Pomembno je upoštevati, da otrokovih učnih in disciplinskih težav ni mogoče pojasniti z neugodno družinsko situacijo. Večinoma gre za razvojno pogojene

posebnosti razvoja osrednjega živčevja, torej gre v prvi vrsti za razvojne motnje z minimalno možgansko disfunkcijo. Ti učenci nimajo znižanih intelektualnih sposobnosti, glede na vrstnike se ločujejo po socialni in emocionalni nezrelosti, zato dajejo občutek nezrelosti in neodgovornosti. Raven aktivnosti jim niha, zato je pomembno upoštevati njihove dobre in slabe dneve. Zaradi omenjenih motenj in disfunkcij se ti učenci soočajo z učnimi težavami, ki so posledica kratkotrajne pozornosti in težav pri koncentraciji. V šolskem okolju se kažejo vedenje in sposobnosti v obliki:

- impulzivnosti, eksplozivnosti pri delu, slabih organizacijskih veščin, kot je izgubljanje učil, opreme, lotiti se naloge;
- slabša časovna orientacija (zamujevanje, domače delo dela zadnji trenutek, pri delu je nestrpen, ker ne preceni potrebnega časa itd.);
- motenj v jezikovnem razvoju, ki se izražajo v prepogostem spontanem govoru o priljubljeni temi, šibkost pri strukturiranih vprašanjih, počasno in skromnejše pisno izražanje, miselno procesiranje in nekoliko počasnejše odzivanje, težave sledenja navodil in pisanja povzetkov zaradi slabšega slušnega spomina (Kesič Dimic, 2015).

Glede na navedeno se posledično pojavljajo nekatere podobne težave kot pri disleksiji, in sicer težave z razumevanjem obsežnejšega besedila, izpuščanjem črk, povedi in vrstic, težko si zapomni bistvo prebrane vsebine. Je pa izvor specifičnih težav seveda kompleksnejši (socializacija, čustva, nevrolški izvor, pozornost, koncentracija) (Kesič Dimic, 2015).

Ti učenci se zaradi svojih nevrofizioloških značilnosti mnogo težje prilagajajo in izpolnjujejo zahteve šole. Zaznamuje jih doživljanje neuspeha v prvih letih šolanja, prežetih s kritikami in očitki. Otroci pridobivajo neugodne izkušnje povezane s šolskim okoljem in pogosto razvijejo odpor do šole, izgubijo voljo do učenja, povečajo strah pred šolo, poskusijo se šoli izogibati in izostajajo iz šole. Utrjujejo zavest o lastni nezmožnosti in nesposobnosti z občutkom manjvrednosti, zato pa se večkrat poskusijo uveljavljati z nezaželenimi oblikami vedenja (Kos A., članek, letnica ni navedena).

»Ali sem se slabo obnašala?«, vpraša vsa začudena. »Že mogoče, ampak tega sama nisem vedela,« nadaljuje in je docela potrta (Lindgren 2001, str. 38).

Učenci s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami veljajo za velik izziv izobraževalnim ustanovam in učence je potrebno ustrezno obravnavati, in sicer delo neposredne učiteljice podpreti v obliki razširjenega timskega sodelovanja z vsemi udeleženci v problemu v smeri iskanja ustreznih strategij na poti sprememb na boljše. Pomemben je konstruktivni odnos sodelujočih v projektu pomoči in dober odnos z učencem, v katerem so strategije dogovorjene in se dogovore dosledno upošteva.

Pri določanju čustvenega odzivanja otrok se kombinirajo trije dejavniki, in sicer (Horvat in Magajna, 1987):

- individualne značilnosti temperamenta in čustvenega odzivanja: prirojene značilnosti otroka, ki so v veliki meri odvisne od dednosti.
- Trenutna starost: razvoj čustev in odzivanje nanje se z otrokovo starostjo spreminja na predvidljiv način.
- Okolje, ki otroku bodisi omogoči zadovoljitev določenih čustvenih potreb ali pa mu to preprečuje.

Teorija vedenja t.j. socialnega učenja zagovarja tezo, da se agresije naučimo preko opazovanja. Zato strokovnjaki menijo, da otroci, ki so pogosto izpostavljeni neprijetnim socialnim izkušnjam in trpljenju zaradi duševnega pomanjkanja, v družini in domačem okolju, prej razvijejo čustvene in vedenjske motnje. Če je otrok žrtev nasilja v družini, bo prej agresiven do svojih vrstnikov. Njegovo agresivnost bo zelo težko obvladovati in zmanjšati, vse dokler bo vsakodnevno v stiku z nasilnežem. To velja za oba spola, se pa pri dekletih čustvene in vedenjske težave izražajo predvsem v obliki pasivne agresivnosti, kar pomeni, da se vtikajo v odnose in uničujejo prijateljske vezi, razdirajo skupine.

Učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami najpogosteje izhajajo iz domačega okolja s psihičnimi motnjami staršev, depresivnostjo, asocialnostjo in agresivnostjo. V družini so pogosto prisotne droge in alkohol in zaznana kazniva dejanja. Matere so zaradi prehitre zanositve zapustile šolo, bile delinkventnega vedenja. Pogosto je zaznan nezdrav in nefunkcionalen odnos med starši in otrokom, s premalo nadzora nad otrokom. Otroci so pod vplivom

medijev. Vpliv na otrokove čustvene in vedenjske motnje pa ima tudi drugačno kulturno in versko okolje (Horvat in Magajna, 1987).

Značilnosti vedenja teh otrok so predvsem nasilništvo do ljudi in živali, uničevanje tuje lastnine, pomanjkanje empatije, sočutja do bolečine drugega, ne pokažejo obžalovanja in ne prevzemajo odgovornost za svoje slabo dejanje. Pojavljajo se laži, goljufanja, kradje in manipulacije z okolico. Večina časa se vedejo agresivno in avtoagresivno, pogosto se prepirajo z odraslimi in ne upoštevajo pravil. So ključovalni in za slaba dejanja krivijo druge. Ne spoštujejo avtoritete staršev in drugih odraslih avtoritet. V šoli so neuspešni, v njej ne zdržijo zaradi slabih odnosov, zato pogosto izostajajo od pouka, pogosto posežejo po alkoholu in nedovoljenih drogah. Ti otroci imajo nizki frustracijski prag, hitro postanejo agresivni, izvajajo medvrstniško nasilje, so spolno in fizično agresivni in pobudniki preteptov (Horvat in Magajna, 1987).

Zelo pomembno je, da se v izvirnem delovnem projektu pomoči, kjer naj sodelujejo vsi udeleženi v problemu, v odnosu soustvarjanja; načrtuje kratkoročne in daljnoročne cilje, določi vedenje, ki ga je potrebno spremeniti, predvidi možne ovire, določi sistem nagrad in pohval ter vodi dnevnik o postopkih in napredku.

V osnovnošolski praksi svetovalne delavke sem izvajala izvirni delovni projekt pomoči učencu s čustvenimi in vedenjskimi težavami, kjer smo otroka celostno obravnavali in multidisciplinarno sodelovali, vključno s starši in delali na spremembi vloge staršev v domačem okolju. V nadaljevanju dodajam zgodbo, ki mi jo je zapisal moj varovanec v obdobju počasnega spreminjanja vedenja v pozitivno smer. Pot do izboljšanja je bila zelo težaška za vse udeležence, še posebno trda je bila pot za učenca in njegovo družino, ki se je morala soočiti s svojo nefunkcionalnostjo in utrjenostjo neprimernih vedenjskih vzorcev.

Resnična zgodba učenca s čustvenimi in vedenjskimi motnjami z naslovom:

Pustovanje: moja maska

Že dva meseca nazaj sem razmišljal, kaj naj bom za pusta in po glavi se mi je vrtelo dosti stvari, slabih in dobrih, ki so se mi zgodile. Moj stric Jože me je spodbujal pri učenju in dejanjih, kaj morem storiti. Od začetka se mi je zgodilo veliko težkega in sem razmišljal, da ne bom zmogel. Stvari se spreminjajo na

bolje. Želel sem biti žalosten klovn, ampak sem si premislil in sem se odločil biti vesel klovn. To je moja maska, ki me predstavlja (Neimenovan učenec, 10. 3. 2014).

Pri učencih z motnjami avtističnega spektra govorimo o spektru glede na raznolikost simptomov, ki se od posameznika do posameznika izražajo različno, zato ni enotne metode, pristopa ali prilagoditve za vso populacijo. Glavni trije znaki pri avtističnih otrocih so motnje v socialni interakciji, komunikaciji (verbalni in neverbalni) in stereotipno vedenje. Kot izraz nesposobnosti komuniciranja z okoljem se pogosto pojavijo nezaželeni vedenjski vzorci, kot agresija, stereotipije ... Ta motnja zahteva permanentno vseživljenjsko učenje veščin, lahko pa oseba rabi le suport in spremljavo samega vedenja. Osebe z avtistično motnjo imajo drugačno procesiranje informacij, ki se kaže v pomanjkanju domišljije in ozkosti interesov. Zaradi napačne predelave informacij, ki potekajo skozi čutila, znajo ti učenci neustrezno odreagirati, se razdražijo ali umaknejo pred motečimi zvoki, vonjavami, dotiki. Vedeti moramo, da je šolsko okolje s svojimi mnogimi dražljaji za takega učenca senzorična preobremenitev, kar učenec v praksi izraža kot togost. Veliko otrok z avtističnimi motnjami razmišlja v slikah, zato je vizualna komponenta v učnem procesu pomembna. Pri njih se pojavlja tako imenovano ritualno vedenje, ki je povezano z obsesivno potrebo po ponavljanju istega. Kognitivne sposobnosti so pri posamezniku zelo različno izražene, največkrat neenakomerno razvite (nekatero visoko, druge zelo nizko) (Kolenec, Kajfež, 2014, str. 5 - 16).

Na področju te vrste motnje poznamo še en izraz, ki se ga uporablja za učence z motnjo avtističnega spektra, in sicer Aspergerjev sindrom, ki je v bistvu visoko funkcionalni avtizem (Wing, 1988; Vilčnik 2015). Aspergerjev sindrom opisuje osebe avtističnega spektra, ki so povprečno ali celo nadpovprečno inteligentne in ne zamujajo pri razvoju govora in verbalno komunicirajo. Njihove težave se kažejo predvsem v razumevanju neverbalne komunikacije in pomanjkljivih socialnih spretnostih, kar se lahko ugotovi šele po nekem času preživljanja časa v socialnih okoljih, med drugim tudi v šoli. Razlike med avtisti in aspergerji se torej kažejo v umskih sposobnostih na področju govora, motorike in sposobnosti učenja (Vilčnik, 2015).

Pomembno je vedeti, da starši s svojim delovanjem ne morejo povzročiti avtizma pri otroku. Znaki se pokažejo kmalu po rojstvu otroka v obliki nepričakovanih vedenjskih vzorcev, ko se otrok ne odziva na mater, se obrača vstran in odklanja sesanje (Kesič Dimic, 2015).

Ti učenci se glede na svoj spekter avtističnih motenj lahko usmerjajo v redne izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Nekateri pa kljub visokim intelektualnim sposobnostim ne dosegajo učne uspešnosti in naučenega niso sposobni prenesti v življenje, zato so vključeni v prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom, pri čemer je potrebno individualiziran načrt za učenca načrtovati tako, da nekateri izobraževalni cilji presegajo cilje učnega načrta prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom (Kolenec, Kajfež T., 2014, str. 5-16).

Kakšno je njihovo vedenje v šoli? Odnos učencev z avtističnimi motnjami je neustrezen. Na vsakdanje stvari neustrezno odreagirajo, se neprimerno čustveno odzivajo (nenadzorovan jok, smeh ob neustrezni situaciji). Težko govorijo o svojih čustvih, ne prepoznavajo dobro čustva drugih, težko nadzorujejo svoje vedenje. Ti učenci so bolj samotarski in depresivni, ne marajo izpostavljanja pred razredom, pri pouku izražajo anksiozno vedenje. Prijatelje pozdravijo z močnimi in navdušenimi objemi namesto vsakodnevnega običajnega pozdrava. Veliko sprašujejo, vendar se zdi, da jih odgovor ne pritegne. Ne marajo hrupa. Pri njih je zaznati ponavljajoče motorično izražanje, kot hoja po prstih, mahanje z rokami, zvijanje prstov, miganje, tiki ... Izogibajo se očesnemu stiku, ker lahko tako poslušajo bolj pozorno, kaj učitelj govori. Namreč, sporočila, ki mu daje obraz, posebej še oči, lahko učenca zelo zmedejo. Medtem ko se trudijo sporočilo dešifrirati, ne slišijo učiteljeve razlage (Kesič Dimic, 2015).

Ti učenci so nefleksibilni in ne marajo dotikov. Uspešni pa so pri glasbi in likovni vzgoji, zanima jih tehnologija in računalništvo. Pri učencih z avtistično motnjo je značilno, da za njih ni motivacija socialna oblika, kot pohvala, navdušenje, spodbuden smeh, odobravanje vrstnikov za uspešno opravljeno nalogo, temveč ga motivira možnost, da se po nalogi igra s sebi ljubo igračo (Kesič Dimic, 2015).

Učitelj je z učencem vsak dan, zato naj teži k funkcionalnim ciljem, predvsem na kognitivnem področju ter na področjih socializacije in komunikacije. Uporabljajo naj se prilagoditve, ki učencu omogočajo sledenje vzgojno-izobraževalnemu procesu. Pomembno je, da se ugotovijo močna in šibka področja učenca za uspešnejše premagovanje ovir in primanjkljajev glede na njegovo togo funkcioniranje.

Skratka učenci z avtističnimi motnjami naj se vključujejo v vse dejavnosti šole, športne dni, izlete, šolo v naravi idr. Poznavanje posebnosti otrok in ustrezno načrtovanje dejavnosti omogoča, da se v okoliščinah, ki so zanje naporne, ustrezno znajdejo in primerno sodelujejo.

1.7 Glas otroka v procesu soustvarjanja v šoli

Otroci imajo pravico svobodno izraziti svoje mnenje o vseh zadevah, v katerih se odloča o njihovih interesih, in ob tem ni dovolj samo, da je to zapisano, temveč je potrebno to implementirati v prakso; je mnenja Tone Dolčič (2014) iz tedanjega kabineta Varuha človekovih pravic RS. Mnenje se nanaša na zadeve v zvezi s pravnimi postopki, kjer je prva stvar, da se mnenje otroka sliši, nato oceni in upošteva v skladu s starostjo in zrelostjo odločanja tako, da bo odločitev zasledovala največjo korist otroka.

1.7.1 Pravica otrok do svobodnega mnenja

V preteklosti se je na pravice in svoboščine gledalo kot na privilegij, zato se je tudi na otrokove pravice gledalo ločeno od univerzalni človekovih pravic, ki nam jih zagotavlja tudi Splošna deklaracija človekovih pravic iz leta 1948. Ustava Republike Slovenije kot najvišji pravni akt določa, da otroci uživajo posebno varstvo in skrb (prvi odstavek 56. člena), posebne pravice, ki jih otrokom zagotavlja Konvencija ZN o otrokovih pravicah (1990), ki v Sloveniji velja od 17. 7. 1992 in je nekakšna »magna charta« na področju otrokovih pravic, saj jo je po svetu ratificiralo največ držav (152) (Dolčič, 2014). Odbor Združenih narodov za otrokove pravice je junija 2013 obravnaval 3. in 4. poročilo Republike Slovenije o uresničevanju Konvencije in se je v 33. točki svojih priporočil zavzel, da Slovenija zagotovi, da se otrokova stališča slišijo v pravnih postopkih, pri čemer poudarja potrebo po razvoju sistema otrokovega zagovornika. Slovenija

je omenjeno zavezo zapisala med drugim tudi v Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 58/II, 2013), pod tretji odstavek 26. člena, po kateri je del strokovne dokumentacije tudi zapis pogovora z otrokom o postopku usmerjanja v šoli. Po mnenju Dolčiča (2014) sam zapis pogovora ne more dosledno zagotavljati želja in upoštevati stališča otroka, kot ga stroka prakticira, temveč bo potrebno nameniti pozornost vsem vsebinam, iz katerih bo mogoče ugotoviti želje, potrebe in pričakovanja otroka. Naloga stroke je slediti takim postopkom, ki bodo v najvišjo korist otroka in ugotoviti, kako je bilo otrokovo mnenje spoštovano in upoštevano. Omenjena Konvencija določa splošno mejo starosti, do kdaj se posamezniki štejejo za otroke (18 let) in dopušča državam, da to mejo zrelosti znižajo, kar so nekatere države že prakticirale na področju volilne pravice. Konvencija pa ne določa starostne meje za upoštevanje mnenja otroka, kar bi zelo razbremenilo formaliste, da bi se lahko izognili ugotavljanja, koliko otrok razume vse vidike postopka, v katerem se odloča o njegovih pravicah.

Otrokov glas mora biti slišan in upoštevan tako s strani staršev kot strokovnih delavcev, saj je v nasprotnem kršeno načelo varstva otrokovih pravic, to je njegova največja korist, ki pa je odvisna od različnih okoliščin, ki jih vedno znova ugotavljajo od primera do primera.

V postopku usmerjanja je lahko sporna odločba o usmerjanju v primeru, da se postopek vodi z željo ugoditi staršem in ne otroku. V tem primeru ne moremo govoriti o največji koristi otroka, kar se v praksi na žalost tudi zgodi.

1.7.2 Glas otroka preko zagovornika

Ideja o »glasu otroka« v povezavi z zagovorništvom je nastala septembra 2005 v prostorih Varuha človekovih pravic, kjer se je formirala delovna skupina strokovnjakov vladnih in nevladnih organizacij ter otrok z namenom dodajanja moči otrokom in mladostnikom v procesih, ko gre za kolizijo interesov ali nemoč staršev (Rakovec, 2014, str. 63). Glas otroka so prakticirali že v nekaterih tujih državah, po katerih je vzgled dobila tudi Slovenija. Dozorela je potreba, da se otrokovi interesi slišijo in da le-ti lahko soodločajo pri zadevah, ki se jih neposredno tičejo. Predvsem je tukaj pomembno, da otrok ubesedi, kaj misli sam o svojem položaju. Pobuda o glasu otroka se je nanašala predvsem na

zagovorništvo, ki ni poseglo v sam sistem, temveč je kot nadgradnja obstoječega sistema. D. Zaviršek (Zaviršek idr., 2002, str. 69; v Rakovec, 2014) pove, da zagovorništvo pomeni zavzeti se zase in za drugega. Tanja Lamovec (1998; v Rakovec, 2014) meni, da je temeljna funkcija zagovorništva le ena, to je opolnomočenje otroka, da nastopa v vlogi subjekta v polnem pomenu besede – z vsemi pravicami, ki mu pripadajo.

V slovenski praksi se pokaže, da prihaja največ pobud za postavitve zagovorništva s strani centrov za socialno delo, staršev in otrok samih, vse premalo pobud pa prihaja iz šol in zdravstva, čeprav se velikokrat ravno v teh institucijah pokažejo težave otroka.

1.7.3 Soustvarjanje v izvirnem delovnem projektu pomoči

Koncept delovnega odnosa in s tem soustvarjanja se je najprej začel uvajati v prakso na področju socialnega dela. G. Čačinovič V. (2011, v Šugman Bohinc, 2011) kot vodilna strokovnjakinja na področju socialnega dela je definirala, da v izvirnem delovnem projektu pomoči zelene izide soustvarjata uporabnik (sogovornik kot strokovnjak iz izkušenj) in socialni delavec (njegov spoštljivi in odgovorni zaveznik). V šoli pomoč soustvarjajo učenci, ki so eksperti iz izkušenj oziroma strokovnjaki za svoje življenje in učitelji, ki so njihovi spoštljivi zavezniki. V središču je koncept soustvarjanja, ki zajame bistvo procesov pomoči v šoli. V postmodernih konceptih terapije gre za terapije sodelovanja [collaborative therapies] (Anderson, Gehart, 2007; Madsen, 2003; Čačinovič V., 2011, v Šugman Bohinc, 2011), ki se jih na določen način tudi presega oziroma nadgrajuje s tem, da dosledno upošteva koncept etike udeležенosti (Hoffman, 1994; Čačinovič V., 2011; v Šugman Bohinc, 2011).

1.7.4 Šola v podporo varovalnim dejavnikom in značilnosti odpornega otroka

A. Kobolt (2010) zapiše, da je zlasti storilnostna naravnost današnje družbe tista, ki izpostavlja pritisku vse udeležence šolskega prostora. Nekaterim v procesu socializacije, v učinkovitosti in storilnostni uspešnosti ne uspeva v pričakovani meri, zato imajo slabše izhodišče in so negativno ali vsaj ambivalentno družbeno označeni. Kljub temu pa so nekateri uspešni in zmorejo oblikovati vedenjske strategije za realizacijo družbenih pričakovanj (imajo ugodno razvojno, psihično, socialno ozadje, primerne sposobnosti, motivacijo).

Težave imajo predvsem tisti mladi, katerih življenjski položaj je neugoden zaradi prepletanja individualnih in socialnih dejavnikov. Pri takih prevladujejo ogrožajoči/rizični dejavniki nad zaščitnimi. Rizični dejavniki se lahko navezujejo bodisi na njihovo družino, zgodnje socialno okolje, osebne značilnosti, posebne potrebe ali pa na socialno, etnično, kulturno poreklo (Kobolt, 2010, str. 21).

In kaj lahko stori šola, da bo posameznik v njej začutil pripadnost oziroma bo šola delovala varovalno? Kot lepo pove G. Čačinovič V., šola nikoli ni le prostor za učenje. V njej se naučiš obvladovati življenje, o sebi in življenju se začneš učiti v njej. V dobrem in slabem. Nihče ne more učenca – človeka obvarovati pred slabimi izkušnjami, bolečino in razočaranjem. Vendar je pomembno, da šola učencu omogoči dovolj dobrih izkušenj, da bo iz nje stopil ves, opolnomočen, ustvarjalen, z vedenjem o tem, kar umore in česar ne (Čačinovič, 2008, str. 35).

Varovalni dejavniki (Mikuš Kos, 1991) so predvsem v otroku kot: njegov temperament, inteligentnost, socialna spretnost, pripadnost in nekatere druge lastnosti, ki lahko delujejo varovalno in izboljšajo možnosti ob izpostavljenosti stresnim okoliščinam. Varovalni dejavniki so tudi v družini, kot je dober odnos vsaj z enim staršem ali s kakim drugim družinskim članom, ki je izpostavljen kronični neugodni družinski situaciji. Varovalne dejavnike najdemo tudi v širšem okolju, kar pomeni vključenost otroka v interesne dejavnosti, vključenost v širšo socialno mrežo, ki delujejo zaščitno na psihosocialni razvoj ogroženega otroka. In kar je predvsem pomembno za šolsko okolje, da številna dogajanja in procesi v šoli lahko delujejo varovalno. Šola je lahko varovalni dejavnik pri otroku, ki je izpostavljen neugodnim družinskim razmeram, in sicer na način, da ima otrok vzpostavljen dober odnos vsaj z enim od učiteljev, da je sprejet v skupini vrstnikov in povezan s skupino, da je uspešen pri kakem učnem predmetu, da doživlja zadovoljstvo in uspešnost v kaki šolski interesni dejavnosti ali ima splošno dober učni uspeh (Mikuš Kos, 1991, str. 21).

Šolska situacija s svojimi zahtevami, obremenitvami in manj prijetnimi nalogami pomaga otroku utrditi samega sebe, da se bo kasneje lažje soočil z življenjskimi težavami. Tukaj predvsem pomislim na otroke, ki so preveč varovani in občutljivi.

Vloga šole ob zaščiti in utrjevanju odpornosti otrok za šolo se pokaže na področju:

- Osamosvajanja otrok s tem, ko jih vključuje v skupino vrstnikov. Šola je varovalno okolje, v katerem osamosvojitve in vključevanje v zunajdružinsko okolje običajno poteka manj boleče, z manj motenj, kot bi potekalo ob nenadnem in nezavarovanem izstopu otroka iz družinskega okolja v tuje in neznano okolje.
- Šola nudi družinam varstvo otrok, katerega sami ne zmorejo zagotoviti. Otrok s tem ni izpostavljen brezzdelju, pohajkovanju, preprečuje se vključevanje starejših otrok v disocialne skupine. Za mnoge sugestibilne otroke, otroke z manj razvitimi moralnimi normami, čustveno prizadete in s tem bolj dovzetne za vključevanje v disocialne skupine, je zmanjševanje priložnosti pomemben varovalni oziroma preprečevalni dejavnik.
- Šola pomaga otroku, ki je neizogibno izpostavljen neugodnim in ogrožajočim razmeram, da se le-ta zna distancirati in s tem zmanjšuje svojo prizadetost na način, da se vključi v razne šolske dejavnosti, kjer mu socialni odnosi omogočajo, da se odmakne od svojih družinskih težav.
- Šola omogoča prekinjanje verižnih reakcij, ki sledijo otrokovi prizadetosti zaradi morebitnih neugodnih družinskih, zdravstvenih ali drugih vzrokov. Predvsem pri otrocih, kjer se starši razvezujejo, se poslabša učni uspeh zaradi čustvenih stisk. Potem zaradi smrti roditelja, preselitve v novo okolje ali vrnitve v šolo po dolgotrajni odsotnosti zaradi bolezni. Tukaj odigra svojo pomembno vlogo razumevajoči učiteljev odnos, ki lahko prepreči dodatne stiske, pa tudi vpliva na zmanjševanje prvotne stiske. Otrok ob njem doživlja podporo in razumevanje, ki ga zelo potrebuje za nadaljnje delovanje in funkcioniranje (Mikuš Kos, 1991, str. 23 - 26).

Včasih lahko učitelj tudi delno nadomesti ljubeč odnos in varnost, ki ju otrok ne dobi od družine, s tem ko:

- Skrbi za razvijanje ugodne samopodobe, ki jo nekateri otroci, kljub neugodnim družinskim razmeram, premorejo, ker imajo izkušnjo dobrega osebnega odnosa in izkušnjo uspešnega obvladovanja življenjskih nalog, kot so dobri odnosi z

okoljem, občutek odgovornosti, uspešnost v interesnih dejavnostih, v športu, v šoli ali zunaj šole, dober učni uspeh (Mikuš Kos, 1991, str. 24).

- nudi t.i. nadomestne in izravnalne učinke, s katerimi šola nadomešča ali popravlja vzgojne in kulturne družinske primanjkljaje ali neustreznosti (Mikuš Kos, 1991, str. 25). Dobra šolska izkušnja in kvalitetno strokovno delo šole sta za otroka pomembna zaščitna dejavnika v namene preprečevanja psihosocialnih motenj otrok iz neugodnih družinskih in neugodnih širših socialnih okolij (npr. Romi) (Mikuš Kos, 1991, str. 25).

Torej da šola res deluje varovalno, je najbolj odvisno od učitelja in njegove osebnosti, socialne strukture in organizacije šole, razredne klime, odnosov med otrokom – skupino, odnos otrok – posamezni sošolec, otrok – učitelj, drugi zaposleni in dogajanja v šoli (Mikuš Kos, 1991, str. 25).

Da bo šola uresničevala varovalno vlogo in ne bo škodljivo vplivala, je nujen interakcijski pristop, kjer obe strani sodelujeta in se povezujeta ter so upošteevane značilnosti udeležencev. Vedeti moramo, da je lahko isti dejavnik za enega otroka varovalen, za drugega nima posebnega vpliva, za tretjega pa škodljiv. Potrebno je še povedati, da stresov v šoli ne doživljajo samo družinsko ogroženi učenci, temveč tudi številni drugi učenci. Za zelo ambiciozne učence je vsaka preizkušnja znanja čustveno vznemirjanje, povezano s tesnobo in fiziološkimi reakcijami. Ogromne pritiske doživlja učenec, katerega starši pričakujejo samo najboljše rezultate. V zaključnih razredih učenci doživljajo strah, da ne bodo sprejeti na zeleno srednjo šolo brez odličnih ocen. Tako mnogi psihiatri danes govorijo o t.i. patogenem vplivu šole na duševno zdravje mnogih učencev (otrok) (Mikuš Kos, 1991, str. 26, 27).

Značilnosti odpornega otroka:

Odpornost ali moč okrevanja je za vsakega učenca zelo pomembna, še zlasti za učence, ki v šoli niso uspešni in so tako tudi označeni. Tak učenec dobi v svoj nahrbtnik dodatno nalogo obvladovati učne težave in interakcije v šoli in to na tak način, da ne klone, temveč da se opolnomoči in postane odpornejši, rezilientnejši (Bernard B. 1997, Čačinovič V., 2008, str. 36), navaja rezultate študij, ki so preučevale, kakšne značilnosti so imeli otroci, ki so zmogli premagati izredno neugodne okoliščine, kot so revščina, zanemarjanje, zloraba,

telesna oviranost, vojne, duševne bolezni staršev, alkoholizem ali kriminalno dejanje. Profil odpornega otroka B. Bernarda (1997, v Čačinovič V., 2008, str. 37) je nekaj, kar mora vedeti šola, da lahko pripomore k razvijanju sposobnosti, znanja in veščin, ki gradijo otrokovo rezilientnost. Predvsem so to značilnosti, kot:

- Socialna kompetentnost, ki zajema odzivnost, prožnost, skrb, sposobnost empatije, komunikacijske sposobnosti, razne oblike prosocialnega vedenja in smisel za humor.
- Veščine za odpravljanje problemov, ki ga šola soustvari z otrokom. To je sposobnost, da učenec misli abstraktno, prožno, da reflektira, je sposoben razmišljati o alternativnih rešitvah. Tukaj je pomembno, da se učenec počuti varnega za poskuse in zmote, za napake in eksperimentiranje.
- Neodvisnost in občutek smisla, ki je nujen občutek za otroka oziroma učenca v procesu soustvarjanja. Da občuti izkušnjo kompetentnosti in obvladovanja življenja v procesu učenja in obvladovanja učnih in drugih življenjskih nalog.
- Občutek smisla, kjer je učitelj tisti, ki skozi osebno vodenje omogoči učencu, da vidi v delovanju smisel in dobi občutek, da zmore.
- Občutek za prihodnost, ki ga goji otrok, če se čuti kompetentnega, da lahko vpliva nanjo. Avtonomija in občutek lastne vrednosti omogočata otroku, da načrtuje prihodnost, ker zna in zmore načrtovati spremembe (primer v šoli – da se nekaj nauči, popravi ocene, odda plakat) (Čačinovič V., 2008).

1.8 Formativno spremljanje v podporo kvalitetnejši inkluzivni praksi

Že četrto leto zapored Razvojni tim za formativno spremljanje Zavoda Republike Slovenije za šolstvo razvija zelo stare strategije na novo z namenom:

- videti in slišati vsakega učenca,
- podpreti vsakega učitelja v vzgojno-izobraževalnem procesu in s ciljem, da se v šoli otroci opolnomočijo preko izkušnje, da so lahko uspešni.

Svoje ideje in zamisli vztrajno implementira preko strokovnjakov, ki vodijo študijske skupine različnih predmetnih področij ter v obliki projektne dela in

sodelovanja (mag. Simona R. Ožek, predavateljica na študijski skupini ZRSŠ Ljubljana, 2017).

Opredelitev definicije formativnega spremljanja:

Na začetku tega poglavja je pomembno definirati zakaj gre in v čem je veličina formativnega spremljanja v procesu vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov in kako doprinaša inkluzivni praksi na šoli.

V zadnjih dvajsetih letih so se pojavile različne definicije za »formativno spremljanje«. Black in Wiliam (1998, v Wiliam, 2013) sta opredelila formativno spremljanje (v nadaljevanju FS) kot vse tiste potrebne dejavnosti, ki zagotavljajo povratne informacije, preko katerih je mogoče modificirati učenje in poučevanje v posamični učni situaciji glede na učne potrebe posameznikov v skupini. Cowie in Bell (1999, v Wiliam, 2013) sta termin omejila na vrednotenje, ki se izvaja in sproža odzive, medtem ko poteka učenje, FS pa sta opredelila kot proces, ki ga uporabljajo učitelji in učenci z namenom, da prepoznajo in se odzovejo na posameznikovo učenje z namenom, da ga stopnjujejo takrat, ko to učenje poteka (Wiliam, 2013). Tudi Kahl (2005, v Wiliam, 2013) je FS opredelil kot učiteljevo orodje, ki ga uporablja za presojo o tem, v kolikšni meri učenci dojemajo določene teme in obvladujejo veščine, ki so jih poučevali.

Torej glede na vse navedbe in opredelitve, ki temeljijo na delu Blacka in Wiliama (2009; Wiliam, 2013, str. 135 -136), ki gradita na dosedanjih definicijah in jih nadgrajujeta, bi se definicija FS lahko glasila: Preverjanje deluje formativno, če učitelji, učenci in njihovi vrstniki pridobivajo dokaze o napredku pri učencih, ki jih interpretirajo in uporabijo za odločitve o naslednjih korakih v procesu poučevanja tako, da so te boljše ali podprtejšše, kot bi bile odločitve brez teh dokazov.

Veličina formativnega spremljanja je tudi v tem, da učencem ne damo le povratne informacije preko ocene, temveč jih motiviramo za premišljene dejavnosti, ki imajo globok učinek na učenje. Köller (2005; Wiliam, 2013) namreč pravi, da se učenci naučijo več pri učiteljih, ki presojajo njihovo znanje z njihovim predhodnim znanjem (individualna referenčna norma) kot pri tistih, ki primerjajo učence med seboj (socialna referenčna norma).

Oglejmo si pet ključnih strategij FS:

Večina teoretikov podpira, da se naj preverjanje znanja izvaja v samem procesu učenja z namenom, da se poučevanje in učenje še izboljša in nadgradi. Za FS je značilno interaktivno vrednotenje napredka z namenom, da se ugotovijo potrebe učencev in s tem primerno modificira poučevanje. Znotraj celotne dejavnosti potekajo trije ključni procesi poučevanja: 1. kje v procesu se učenec nahaja, 2. kam gre, 3. kaj je treba narediti, da do tja pride. Vse tri procese je mogoče predstaviti kot razjasnitev, izmenjavo in razumevanje namenov učenja in kriterijev uspeha. S križanjem procesne dimenzije, s tisto, ki predstavlja izvrševalca v procesu poučevanja in učenja (učitelj, vrstnik, sošolec), dobimo matriko z devetimi celicami. Celotni cikel je mogoče združiti v *pet uporabnih strategij* formativnega preverjanja (William, 2013, str. 138 - 139):

1. Razjasnitev, soudeležnost pri določanju in razumevanju učnih namenov in kriterijev uspeha.
2. Priprava učinkovitih razprav v razredu, dejavnosti in nalog, s pomočjo katerih je mogoče pridobiti dokaze o učenju.
3. Zagotavljanje povratnih informacij, ki so ključni za napredek posameznika.
4. Aktiviranje učencev, da postanejo drug drugemu vir znanja.
5. Aktiviranje učencev za samoobvladovanje njihovega učenja in prevzemanje odgovornosti za svoje šolske obveznosti.

Formativno spremljanje se ločuje od preostalih vidikov načrtovanja in izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa in pedagogike s tem, da v procesu ustvarja in izkorišča nepredvidene situacije poučevanja z namenom usmerjanja procesa učenja v pravo smer.

Menim, da je vizijo inkluzivne šole moč udeležati ravno preko formativnega spremljanja kot podporo učenju in osebni rasti posameznika, kjer je ključnega pomena povratna informacija, preko katere se prilagaja in modificira poučevanje po meri vsakega posameznika. Vsak učenec ima ob tem enake možnosti pod pogojem spoštovanja različnosti in nudenjem enakih možnosti in priložnosti. Pristop namreč temelji na enakih možnostih vseživljenjskega učenja v danih pogojih in zmožnostih. Učenci s posebnimi potrebami in tudi ostali učenci, ki

imajo osebne težave, slabša izhodišča, pridobijo podporo znotraj šolskega sistema.

Ko govorimo o inkluziji, ne mislimo samo na večinske šole, temveč pomislimo tudi na specialne šole, kjer se poučevalni pristop, poimenovan formativno spremljanje, lahko uspešno prakticira. FS je danes še v povojih. Poraja se vprašanje, čemu ga uvajati v prakso? Raziskave namreč kažejo, da vsako sistematično delo ugodno vpliva na motivacijo za učenje, znanje, povečuje kreativnost in uporabnost znanja, aktivira učence, osmišlja učenje, skrajšuje čas učenja. Formativno spremljanje je ravno to in predvideva vključevanje posameznika v proces učenja, kjer je vsak pomemben in v središču kot individuum, ki zmore in si upa pokazati svoje potenciale.

Poraja se tudi vprašanje, ali je formativno spremljanje nekaj, kar potrebujemo v slovenskih šolah. Obstajajo pomisleki, da otroci niso v ustreznih programih, da ni pravih pogojev, da so oddelki preveliki, tudi učenci s posebnimi potrebami so si med seboj zelo različni. Torej, kako se s tem danes soočiti in če v vzgojno-izobraževalnih ustanovah zmoremo vse te različnosti podpreti. Ideja formativnega spremljanja je prevajati svet, kot ga vidi otrok, znanje podajati tako, da bo razumel. Ta način poučevanja in učenja je predvsem koristen pri izgrajevanju socialnih spretnosti, čustvenem opismenjevanju. Ne gre le za pristop k poučevanju običajnih šolskih predmetov, kot sta slovenščina, matematika, ..., temveč tudi v procesu učenja za življenje.

Kaj ima torej formativno spremljanje skupnega z inkluzijo? Predvsem to, da razreda ne vidimo več kot celoto, ampak v njem vidimo vsakega posameznika. In ravno v tem je bistvo inkluzije, da lahko vsakdo, ne glede na izkušnje in življenjske okoliščine, uresniči svoje potenciale.

Na področju vzgoje in izobraževanja otrok in učencev s posebnimi potrebami ima Slovenija pestre posebne programe. Znotraj teh programov so pristopi različni in vprašanje je, kako se soočati s to različnostjo. Ali imamo še možnosti pri nadgradnji pristopov ali nas programi preveč utesnjujejo, zavezujejo. Odgovor na to vprašanje je mogoče ravno formativno spremljanje, ki je lahko učinkovit pristop tako v specialnih ustanovah kot v večinski šolah, ki je s svojo

sistematično usmeritvijo in postopnostjo učinkovit prispevek k lažjemu soočanju z izzivi današnje kompleksne vsakdanje pedagoške prakse.

1.8.1 Elementi formativnega spremljanja (FS)

Formativno spremljanje (FS) se opira na model konstruktivizma. V središču je posameznik – učenec. Njegovi glavni element so (Grah J. idr., 2. zvezek, 2017):

1. Načrtovanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti, kjer učenec sodeluje, kar vodi v prevzemanje odgovornosti.
2. Samovrednotenje, vrstniško vrednotenje, samoregulacija. Drug drugemu pomagajo ugotavljati in presegati morebitna šibka področja, kar je lahko izhodišče za naslednje korake.
3. Vprašanja – ugotavljanje predznanja in razumevanja pri novem učenju. Učitelj sistematično ugotavlja raven znanja in to upošteva pri načrtovanju dejavnosti in kriterijih uspešnosti. Posluži se odprtih, problemskih vprašanj za razmišljanje in učencem nudi dovolj časa za odgovor. Sprejema vse odgovore ter gradi tudi na nepravilnih in delno pravilnih odgovorih.
4. Povratna informacija – učitelj daje učencem sprotne povratne informacije o njihovem znanju. Spodbuja, da povratne informacije dobijo učenci tudi s strani svojih sošolcev. Vse te povratne informacije učitelj uporabi pri načrtovanju nadaljnjega pouka.
5. Dokazi oziroma učni dosežki – učenci zbirajo učne dosežke v mapo dosežkov. Učitelj jim omogoči, da skozi proces učenja, svoje znanje dokazujejo na različne načine (multimedijske in druge slikovne predstavitve, pisne naloge, praktični izdelki, raziskovalne naloge idr.).

Formativno spremljanje je po mojih izkušnjah za učence sprva izredno naporna zadeva, saj niso vsi vajeni aktivne vloge pri pouku, predvsem učenci, ki iz različnih vzrokov funkcionirajo introvertirano in se radi potuhnejo. Z osebnim vodenjem učitelja se počasi utiri način dela v sistem dejavnosti in pokažejo se prvi rezultati. Ima lahko velik vpliv na učenje in izboljšanje dosežkov vseh učencev. Če smo uspešni pri izvajanju formativnega spremljanja, bomo dobili odgovor na pomembno vprašanje: Kaj potrebuje vsak učenec, da bo uspešen?

Rezultat je zavidljiv in v ponos vsaki šoli, katere vizija je uspešna šola na vseh področjih. Oglejmo si materijo bolj podrobno.

1.8.2 Kaj potrebuje učenec, da bo uspešen in zadovoljen v vsej svoji kompleksnosti

V razvijajoče se možgane so vgrajene tudi čustvene izkušnje. Učna izkušnja vključuje vedno kognitivne in čustvene sestavine, ki delujeta skupaj. Čustva so predvsem tista, ki usmerjajo funkcioniranje posameznika, da se primerno odziva ali pa ne. Učenje poleg kognicije poteka preko čustev, ki nas lahko motivirajo ali demotivirajo. Gre za občutek kompetentnosti posameznika, kako se v okolju počuti, kakšen je njegov občutek varnosti, ki igra pomembno vlogo pri aktivnem sodelovanju učenca pri pouku. Negativna čustva namreč lahko zmotijo učne procese, zato je pomembno poznavanje strategij za uravnavanja čustev.

Torej učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu potrebujejo:

1. *Miselno spodbudo, psihološko varno in sproščeno vzdušje v razredu.* Delo v razredu poteka v zaupnem in varnem okolju, ki postavlja učenca in učenje v središče in daje pomen učenju in znanju. Ob izkušnji uspeha dobi učenec motivacijo za učenje.

2. *Pohvale za konstruktivni trud in dosežke.* Učenci, ki neuspeh pripisujejo svojim nizkim sposobnostim, se učenju praviloma izogibajo. Če pa med učnim procesom ugotovijo, da se s trudim in možnostjo izbire drugačnih učnih strategij izboljšujejo njihovi učni dosežki, so pozitivno motivirani. Pohvale so najmanj učinkovite, če so osredotočene na osebnost (pameten si), bolj učinkovito je, če se osredotočajo na podrobnosti v nalogi (odlično si naredil) (Wiliam, 2013).

3. *Na poti do cilja potrebuje kakovostno povratno informacijo, ki je ključni element formativnega spremljanja in je prisotna v vseh fazah učnega procesa.* Temeljiti mora na personalizaciji s poudarkom na kulturi učenja in možnosti napredovanja. Tak način usmerja učenčevo samoregulacijo in spodbuja k prevzemanju odgovornosti za lastno učenje. Učitelji s tem prilagajajo poučevanje vsakemu učencu. FS je sestavni del procesa učenja, zato je pomembno, da učenec v tem procesu ni številčno ocenjen.

4. *Dovolj časa za doseganje učnih ciljev.* Lahko se zgodi, da ob hitenju predelati učno snov učenci ne poglobijo razumevanja. Čeprav nekatere strategije FS zahtevajo več časa (sooblikovanje kriterijev uspešnosti, evalvacija), se ta izgubljeni čas obrestuje v obliki dragocenih informacij o učencih, poveča se njihova zavzetost za delo in dosežki so bolj kakovostni (Dodge, 2009; v Grah J. idr., str. 8).

5. *Za uspešno učenje potrebujejo sodelovanje in ne tekmovanje.* V našem prostoru sledimo uveljavljanju sodelovalnega učenja, pri katerem učenci v skupinski razpravi iščejo rešitve in prihajajo do novih spoznanj. Pri tem načinu se izogibamo dvigovanju rok, ker na ta način lažje učence spodbujamo k razmišljanju in iskanju odgovora. Učitelj naključno izbira učence in postavlja odprta vprašanja. Na učenčeve odgovore se odziva s primerno senzibilnostjo in stopnjo zaupanja ne glede na kakovost odgovora.

Kot primer prakse na šoli si oglejmo zapise učencev pri pouku, ki se izvaja po principu formativnega spremljanja in njihova mnenja, ki se nanašajo na način dela učiteljice, dosežene cilje in morebitne ovire, ki se še pojavljajo na poti do cilja.

Sporočila učiteljici o pouku

- Zelo so mi všeč naše ure, od njih veliko odnesem, ker nam zelo lepo razlagate snov, všeč mi je tudi, da sami povemo svoje zamisli in želje.
- Sporočam vam, da mi je vse v redu, delo in vse.
- Sporočam vam, da je lepo, da nam pustite, da snov najprej prepíšemo in nam jo šele nato razložite.
- Sporočam vam, da bi rad, da delamo poskuse za ločevanje snovi.
- Želim si, da bi vmes naredili kakšen manjši poskus, da bi ves čas utrjevali snov, kot prejšnjo uro, saj mi je ta način všeč.
- Rad bi vam sporočil, da mi je ta način dela zelo všeč, sploh to, da se na drugačen in boljši način učimo.
- Zdi se mi, da je ta vrsta učenja učinkovita, še posebej medvrstniško učenje.
- Pri tej uri se počutim zelo lepo.
- Moje sporočilo učiteljici je, da nam naj da malo več časa za prepis.

- Ta ura je bila zanimiva, ker smo imeli priložnost se tudi sami izraziti ob določenem vprašanju.
- Učil se bom sproti in poslušal pri pouku. Meni je pri urah naravoslovja zanimivo. Me pa skrbi zadnja snov.
- Učiteljici sporočam, da nam zelo dobro razlaga, želim pa da razloži ločevanje snovi.
- Vse je odlično!
- Všeč mi je ta način dela, saj imam občutek, da se več naučim in čisto nihče ni izločen. Tako se več naučim. Medvrstniško učenje je tudi zanimivo.
- Dober občutek.
- Ugotovil sem, da se veliko naučiš tudi od sošolcev.
- Vsi smo vključeni – super. Super se mi zdi vaša preprosta razlaga na primerih, da gledate na to, če razumemo snov.
- Pri pouku sem vključen in dobivam povratne informacije. Medvrstniško učenje se mi zdi v redu. Zelo dobro se mi zdi, da pri pouku snov ponavljamo.
- Zelo mi je všeč, kako se učimo pri pouku naravoslovja, saj dobimo razlago in smo vsi vključeni in enakovredni pri delu.
- Všeč mi je medvrstniško učenje. Rad imam, da sprašujete vprašanja, pri katerih se vidi, ali je snov naučena na pamet, ali pa ne. Rad bi edino manj pisanja.
- Pri učenju smo vsi vključeni v to – super. Meni je najbolj všeč medvrstniško učenje, ker se mi zdi, da je učinkovito.
- Način dela mi je bil zelo všeč, saj rada utrjujem znanje. Tako se tudi največ naučim, takšen način učenja bi rada imela do konca leta. Všeč mi je tudi medvrstniško učenje, saj rada pomagam.
- Meni je všeč kako se učimo pri pouku, ni mi pa všeč, da moramo pisati svoja čustva.
- Všeč mi je bilo, da smo delali počasi in se medsebojno spraševali po listih in upam, da bomo tako delali naprej.
- Ta način dela mi je všeč, ker se veliko naučim že v šoli.

(Učenci in učenke predmetne stopnje izbrane osnovne šole, oktober 2018).

Sporočila o ovirah, ki jih je potrebno odpraviti, premagati

- Najbolj se mi zatika zadnja snov, ker sem manjkala, in ko ne slišim razlage učitelja, ne razumem najboljše. Ste pa vrhunska učiteljica in res dobro razlagate.
- Mene ovira zaenkrat še zadnja snov (dekantiranje, flotacija ...).
- Nimam večjih težav pri naravoslovju.
- Majhne težave mi dela snov delitev snovi (pridobljene, zmes, čiste ...).
- Izpostavil bi, da ravno najboljše ne vidim na tablo in ne morem do konca napisati, zato ima manjše probleme s prepisom.
- Želel bi, da ponovimo zadnjo snov, ki smo se jo učili.
- Moja ovira je, da ne poslušam zadosti in ne prepisem vsega. Moral bom bolj poslušati in hitreje pisati in ko pridem iz šole, si moram doma še enkrat ponoviti.
- Rad bi, da bi pri ločevanju snovi navedli nekaj primerov iz vsakdanjega življenja.
- Težave imam pri ločevanju snovi in malo pri naravoslovni škatlici.
- Ovire vidim pri tem, da veliko prepisujemo, jaz pa sem prepočasen. Drugače pa je vse v redu.

(Učenci in učenke predmetne stopnje izbrane osnovne šole, oktober 2018).

Da bi FS v razredu zaživel, so ključnega pomena realna pričakovanja. Raziskave kažejo, da se rezultati pokažejo v petih, morda celo v desetih, petnajstih letih. Potrebno je vztrajati in se držati tistega, kar je pomembno. Vsaka šola se mora zavzemati, da bo k poučevanju pristopala po principu FS, dokler le-to ne bo zares zaživel, ter da damo učencem učenje res v roke (Black, 2007; Grah J. idr., 2017, str. 12).

2 EMPIRIČNI DEL

2.1 Opredelitev raziskovalnega problema

V empiričnem delu poskušam s kvalitativnim pristopom raziskati doživljanja in subjektivna mnenja izbranih učencev iz ranljivih skupin o »čutenju šole«. Da tematiko osvetlim z vidika strokovnih delavcev, ki z učenci delajo, in vidika staršev učencev, sem se lotila tudi tega.

2.2 Cilji raziskave

Cilj raziskave je ugotoviti doživljanje izbranih učencev iz ranljivih skupin o lastni socialni vključenosti v razredno in šolsko okolje ter kakšne pozornosti so deležni s strani strokovnega kadra na šoli. Njihova mnenja bom primerjala z mnenji, ocenami učiteljev in staršev. Zanima me tudi, kako so izbrani učenci obravnavani v domačem okolju in kako to vpliva na njihovo funkcioniranje v šolskem okolju.

Izvedeti želim, kako pozorna je šola na ranljivejše skupine učencev; na katere bolj, na katere manj; kako so vključeni v učni proces ter kako se počutijo, doživljajo odnose in kakšna so njihova pričakovanja oziroma predlogi za izboljšave iz področja odnosov in sodobnih pristopov poučevanja.

2.3 Raziskovalna vprašanja

Na osnovi opredeljenega problema in ciljev raziskave postavljam naslednja raziskovalna vprašanja (RV):

RV1: Ali strokovni delavci na šoli menijo, da so osebno pripravljeni in strokovno usposobljeni za delo z učenci s posebnimi potrebami?

RV2: Ali šola dovolj podpira in nudi pozornost učencem iz ranljivih skupin?

RV3: Kako so starši zadovoljni s svojim sodelovanjem in delom šole?

RV4: Kakšne oblike podpore izbrana ustanova nudi učencem s posebnimi potrebami in učencem iz ranljivih skupin?

RV5: Kako izbrani učenci ocenjujejo svoj položaj na šoli?

3 METODOLOGIJA

3.1 Vrsta raziskave

V raziskavi sem uporabila kvalitativno raziskovalno metodo, s tem ko sem uporabila merske instrumente - intervjuju in vprašalnik z nedokončanimi stavki, ki dajejo kvalitativno gradivo (Mesec, 1998, str. 21). Izhodišče moje kvalitativne raziskave so stvarni, vsakdanji problemi, odnosi, mnenja, stališča uporabnikov, strokovnih delavcev na šoli. Ugotovitve raziskave bodo lahko služile kot smernice za izboljšavo prakse na šoli (1. načelo) (Mesec, 1998, str. 29). Pri raziskavi sem sledila načelu odprtosti za različne podatke, videti več vidikov stvarnosti, kar je od mene zahtevalo poznavanje teorij za razumevanje različnih pojavov, pojmov ob oblikovanju možnih interpretacij stvarnosti in dogajanj v zvezi s tematiko (Mesec, 1998, str. 32). Glaser in Straus (1967, v Mesec, 1998, str. 72) svetujeta, da bi morali pred vstopom v polje »dobesedno ignorirati literaturo o teorijah in stanjih, ki se tičejo raziskovalnega polja«. Mogoče tak pristop ni najboljši in je potrebno najti pravo mero med poznano teorijo in morebitnimi prenapetimi sodbami.

V empiričnem delu sem tako opravila intervjuje z učenci in s starši s pomočjo postrukturiranega vprašalnika ter si preko vprašalnika za učitelje, oblikovanega v obliki nedokončanih stavkov, pridobila njihove poglede, temelječe na izkušnjah in znanju ter skušala upoštevati zgoraj zapisano.

3.2 Teme raziskave

Tema raziskave je bila ugotoviti inkluzivno prakso na šoli preko ocen in izkušnj zaposlenih, učencev in njihovih staršev iz področja vključevanja učencev ranljivih skupin v vzgojno-izobraževalni proces izbrane, večinske šole. Tematiko o inkluzivni praksi na šoli sem poskusila čimbolj osvetliti in najti morebitne vrzeli, ki to ovirajo.

3.3 Merski instrument

Uporabila sem tri merske instrumente, ki sem jih samostojno kreirala. Gre za vprašalnik s polstrukturiranimi vprašanji posebej za starše in učence v namen intervjuvanja izbranih učencev in staršev ter vprašalnik za učitelje v obliki nedokončanih stavkov z možnostjo razširjenih odgovorov in segmentov, na

katere morda nisem bila dovolj pozorna. Za vprašalnik v obliki nedokončanih stavkov sem se odločila z namenom, da učiteljev ne usmerjam in imajo možnost, da povedo svoje stališče na podlagi svojih izkušenj in pričakovanj.

3.4 Opredelitev enot raziskovanja – populacija, izbor

Zbrani podatki so pridobljeni v okviru raziskave z naslovom »Inkluzivna praksa na osnovni šoli« na eni izmed osnovnih šol v Pomurju. Predvidevala sem, da mi bodo izbrani predstavniki iz ranljivih skupin vir informacij o področju, ki me je zanimalo in sem se ga lotila s ciljem implementacije izboljšav na šoli. Kot šolska svetovalna delavka sem imela dostop do raziskovalnega polja in ključnih oseb, ki so mi omogočile dostop do podatkov (Mesec, 1998, str. 74)

V raziskavi je bil izbor učencev izbran namensko, kot piše Mesec (1998, str. 50), za enoto raziskovanja izberemo tisti primer, posameznika, družine ..., kjer je praktična problematika ali ki predstavlja tisto vrsto problematike, ki nas zanima.

Glede na izbor enot preučevane skupine učencev temelji sklepanje na analitični indukciji, kar pomeni, da pri posamezniku ugotovim, kako so procesi ali dogodki med seboj povezani, v kakšnih odnosih ali razmerjih so itd. (Mesec, 1998, str. 43). In kot zapiše Mesec (1998, str. 74) sem pri uporabnikih iskala relevantne primere in ne reprezentativnih.

Izbor:

- 5 učencev iz predmetne stopnje: 2 učenca s posebnimi potrebami (6., 8, razred) ter po 1 učenec tujec (7. razred), Rom (9. razred) ter učenec iz ekonomsko šibkejše družine (6. razred).
- 5 staršev (izbranih učencev) in si pridobila še njihove poglede na preučevano temo;
- 21 strokovnih delavcev, od tega 11 učiteljev razrednega pouka, 9 predmetih učiteljev, 1 romsko mentorico in 1 svetovalno delavko, ki je hkrati tudi predmetna učiteljica.

3.5 Postopek zbiranja

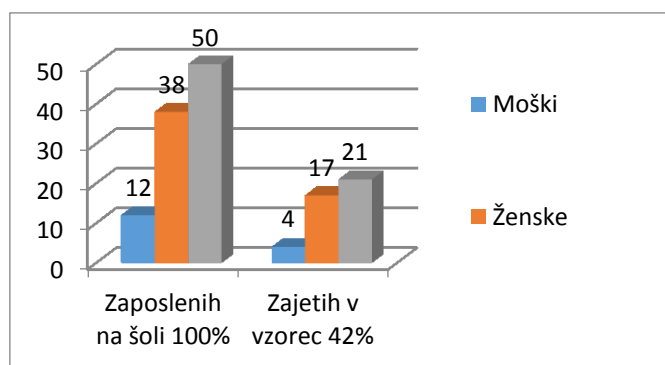
Zbiranje podatkov s strani učencev in staršev je trajalo od maja 2018 do decembra 2018. Pogovori so potekali v individualni situaciji. Posamezni pogovor sem zvočno posnela, za kar sem poprej pridobila pisno soglasje staršev učencev. Tak način mi je omogočal natančnejši zapis vsebine pogovora, zagotovila sem si nemoten pogovor z intervjuvancem in prihranila čas. Vsi intervjuji so bili izvedeni v prostorih izbrane ustanove in na ta način pridobljene ocene o njihovih pogledih na preučevano temo. Skupaj sem kvalitativno obdelala 10 intervjujev. Nastala teorija oziroma interpretacija podatkov petih učencev in njihovih staršev je plod večfaznega dela kvalitativne vsebinske analize empiričnega gradiva v šestih temeljenih korakih (1) urejanje gradiva, (2) določitev enot kodiranja, (3) odprto kodiranje, (4) izbor in definiranje relevantnih pojmov in kategorij, (5) odnosno kodiranje, (6) oblikovanje končne formulacije (Mesec, 1998, str. 103).

Posebej sem analizirala 21 izpolnjenih vprašalnikov učiteljev, ki sem jih zapisala ločeno po njihovem delovnem stažu v šolstvu in delovnem mestu ter naredila analizo odgovorov na 24 zastavljenih vprašanj po pridobljenih temah/propozicijah. V interpretaciji odgovorov sem med drugim ugotavljala morebitne posebnosti, razhajanja v mnenjih strokovnih delavcev glede na njihov delovni staž v šolstvu in delovno mesto. Manj sem bila osredotočena na spol in izobrazbeno raven strokovnih delavcev. Menim, da parametra nista ključna. Podatke sem kljub temu prikazala grafično (graf 1, graf 2).

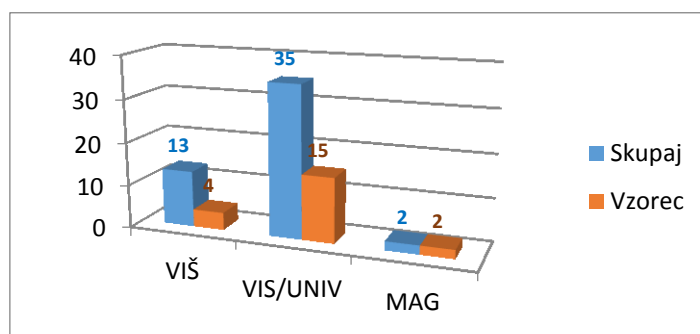
Strokovni delavci izbrane šole so vprašalnik izpolnjevali v obdobju od maja 2018 do septembra 2018. Večina jih je bila pripravljena na sodelovanje, vendar mi vseeno niso vsi uspeli izpolniti vprašalnik. Uspelo mi je vključiti nekaj učiteljev, tako razrednih, kot predmetnih, svetovalno službo, romsko mentorico. Vprašalnik je bil anketirancem izročen v pisni obliki. Vračanje izpolnjenih anket sem časovno določila, predvidoma do dopustov julija 2018 z navodilom o vračanju izpolnjenih vprašalnikov v osebni predalčnik, ki se nahaja v tajništvu šole. Do septembra 2018 sem zbrala 21 izpolnjenih vprašalnikov od 50 zaposlenih strokovnih delavcev na šoli, torej gre za 42% vzorec.

3.5.1 Struktura strokovnih delavcev po številu, spolu, delovnih letih, delovnem mestu in stopnji izobrazbe

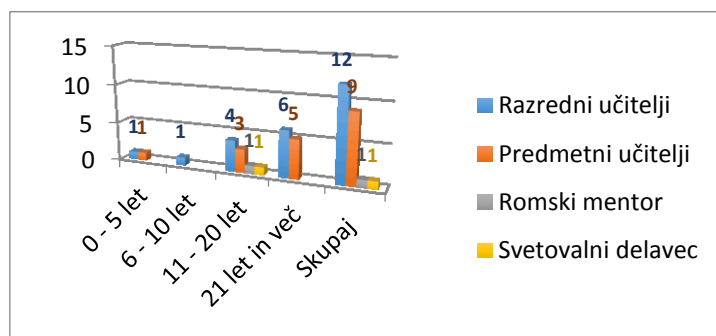
Na šoli je med strokovnimi delavci skupaj zaposlenih 38 žensk (76%) in 12 moških (24%). V raziskavo je zajetih 17 žensk (81%) in 4 moški (19%), kar je natančno toliko kolikor jih je vrnilo izpolnjen vprašalnik. Glede na statistiko zaposlenih strokovnih delavcev izbrane šole v obdobju šolskega leta 2018/2019 je napram vzorca majhno odstopanje glede na spol.



Graf 1: Številčni prikaz strokovnih delavcev na šoli in zajetih v vzorec, ločeno po spolu



Graf 2: Struktura strokovnih delavcev glede na stopnjo izobrazbe



Graf 3: Struktura vzorca strokovnih delavcev glede na delovno mesto in delovni staž na šoli

3.6 Obdelava in analiza podatkov

Podatke sem analizirala glede na njihovo obliko s pomočjo vsebinske kvalitativne analize ter odgovorila na raziskovalna vprašanja.

Po opravljenih intervjujih z učenci in starši (10 intervjujev) sem preko zvočnega posnetka transkribirala, prepisala posamezni intervju. Na desni strani sem pustila širši rob, kamor sem zapisovala pojme oziroma kode, pojme (prvi red), ki sem jih primerjala in združevala najprej v kategorije (kode 2. reda) in na koncu gradivo skrčila v proporcije oziroma po temah (kode 3. reda). Sledilo je urejanje v sistematično in povezano teorijo.

Zbrane odgovore strokovnih delavcev šole sem uredila po posameznem vprašanju glede na *delovni staž v šolstvu*, *delovno mesto* oziroma *izobrazbo*, z namenom oceniti njihov odnos do proučevane tematike upoštevajoč omenjene parametre. Statistične podatke sem pridobila iz evidenc šole o zaposlenih delavcih. Do končne teorije sem prišla na podoben način kot pri učencih in starših. Po določitvi pojmov sem izpeljala kategorije in slednje povzela v teme/proporcije in interpretirala kot povezano teorijo.

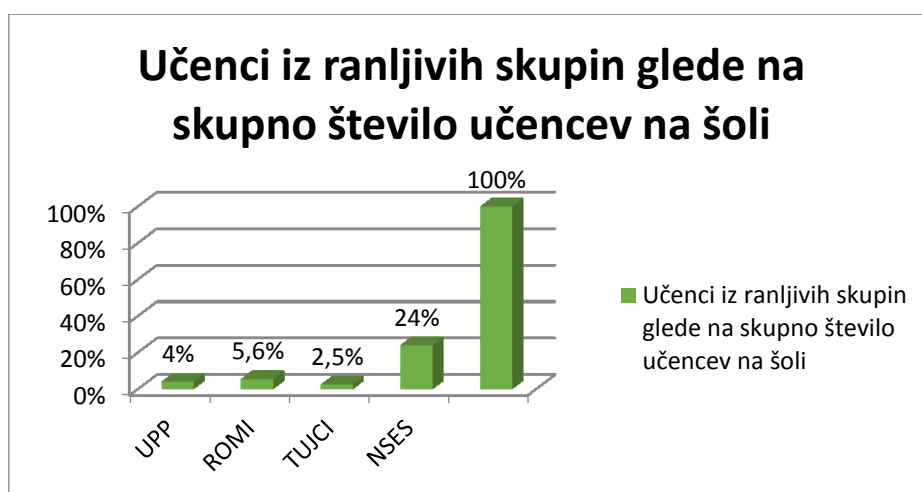
Glavni cilj kvalitativne vsebinske analize je bil oblikovanje teorije v esejski obliki, kot pripoved o ugotovitvah, v kakšni meri so zadovoljene potrebe ranljivejših učencev na izbrani šoli in kaj o tem mislijo njihovi starši ter učitelji, ki jih poučujejo.

4 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Prikaz rezultatov sledi vrstnemu redu:

- statistični podatek iz šolske evidence o deležu učencev na šoli (2018/2019),
- prikaz kodiranega pridobljenega gradiva s strani učencev in staršev
- povzemnaje ugotovitev – učenci, starši,
- prikaz kodiranega pridobljenega gradiva s strani strokovnih delavcev,
- povzemanje ugotovitev – strokovni delavci.

Na šoli je glede na uradne podatke iz leta 2018 približno četrtna učencev iz ranljivejših skupin. Največji delež je učencev iz ekonomsko šibkejših družin, v katere lahko prištevamo tudi nekatere romske učence, vse tujce in nekatere učence s posebnimi potrebami. Predvidevam, da so vsi učenci na šoli deležni določene pozornosti učiteljev in strokovnih delavcev, vendar glede na najrazličnejše dejavnike, ki izhajajo iz okolja, osebnosti, materialnih pogojev, časovnih omejitev ... ni zmeraj temu tako.



Graf 4: Prikaz deleža učencev iz ranljivih skupin na šoli

4.1 Prikaz pridobljenih rezultatov iz intervjujev z učenci in starši

Pridobljene podatke s strani učencev in njihovih staršev v nadaljevanju prikazujem s pomočjo izpeljanih tem: (a) zadovoljstvo, (b) pozornost, (c) pričakovanja, (d) odnosi, (e) vključenost v učno-vzgojni proces.

Pri interpretaciji uporabim pridobljene pojme iz transkripta desetih intervjujev, na podlagi kodiranja in določitve kod drugega in tretjega reda povežem v skromnejšo, kontekstualno teorijo, »ki vendarle širi naše razumevanje in usmerja praktično ravnanje« (Mesec, 1998, str. 121).

Tabela 1: Rezultati – učenci in starši

TEME	Kode 3. reda	Kode 2. reda
ZADOVOLJSTVO	Pozitivno počutje	U/Pozitivni občutki, notranja motivacija, sprejemanje šole N, PP, PP, T
		S/Majhnost šole, dobro informiranje, dobri odnosi, sodelovanje, zaupanje v šolo, nudi suportivno okolje, vzgojno pravično deluje N, PP, R, PP, T
		S/Strokovnost, vključevanje, enakopravna obravnava PP, R, PP, T
		S/ Dobra prilagodljivost učiteljev PP
	Negativno počutje	U/Občutki, nihanje volje, obremenjenost, strah PP, PP, R
		U/Odpor, nelagodje R
		S/Jok ob neuspehu, učnih obremenitvah N
		S/odnosi z vrstniki PP
		S/Odpor do šole R
	Posvečanje pozornosti	S/Delovanje različnih oblik pomoči na šoli glede na potrebe N, PP, R,
POZORNOST		

		PP, T
		S/Nemoteno sodelovanje učiteljev s starši
		S/Uglašenost na potrebe učencev
		U/Več prejemejo moteči in slabši učenci T, R
		U/Več prejemo učenci PP, tujci in nadarjeni
		U/Moteči učenci s slabim znanjem premalo pomoči
	Obravnavana na šoli	S/Dobri pristopi N, PP, R, PP, T
		S/Osebne značilnosti otroka: pasivnost N, PP; nizka samopodoba, občutek lastne vrednosti PP, R
		S/Včasih neprimerna obravnavna R
		U/Pomoč učiteljev stalnica, uglašenost na potrebe učenca, prilagoditve in podpora
		U/Doživljanje enakopavne obravnave na šoli N, PP, PP, T
		U/Uglašenost na potrebe učenca ni konstantna PP, R, N
		U/Neenake možnosti sodelovanja v dejavnostih (šport, matematika, angleščina, slovenščina) PP, N, R
	Obravnavana doma	S/Senzibilnost, podpora, dosledna vzgoja N, PP, T
		S/Preveč pomoči -nesamostojnost PP, pomen pozornosti očeta PP
		U/Podporno okolje PP, PP, N
		U/Neustrezno postavljanje meja, pozornosti R
		U/Težko poroča o slabih ocenah

	Prejemanje pohval	PP
		S/Redko R, PP
		S/Tedensko PP, N, T
		U/Odgovornost do dela – učitelji PP, N
		U/Ne veliko doma, ne v šoli – nepomembno zanj PP
		U/Redko – ne zaradi šole R
		U/So, kot motivacija N
	Prejemanje kritik	S/Konstruktivna kritika - kot spodbuda N, T
		S/Večkratna PP, PP, R
		U/Kot zunanja motivacija PP, PP, N
		U/Pogosta, povezana s šolo – starši, učitelji R
		U/Kritiziranje nepovezano s šolo PP
PRIČAKOVANJA/ PREDLOGI	(Samo)kritičnost	S/Razočaranja ob neuspehu zaradi občutka obremenjenosti N, PP, R
		S/Realna pričakovanja vseh pomembnih PP, PP;
		S/Uresničevanje zadanih ciljev, odgovornost do šolskega dela PP
		U/Zavedanje svoje občutljivosti N
		U/Enotna pričakovanja okolja N, T, PP, PP
		U/Znižana pričakovanja okolja R
	Kritika šolskega sistema	S/Pomanjkanje časa za utrjevanje N, PP
		S/Za vse učence s PP v SLO sistemu ni idealno poskrbjeno PP

		S/Potreba starša po nadzorovanju izvajanja pomoči PP
		S/Problem avtoritete učitelja PP
		U/Predmeti predvsem po izbiri učencev T
		U/Manj ocenjevanja, manj stresa T, N
		U/Več IKT pri pouku, učenje kot pogovor in aktivna vloga T
		U/Enotna prilagoditev ustnega spraševanja pri vseh predmetih PP
		U/Bolj uravnotežena obremenitev z domačimi zadolžitvami PP
		U/Neugoden časovni razpon pouka R
		U/Delo v homogenih skupinah R
	Prostor za izboljšavo	S/Poudarek na vrednotah in omogočanje doseganja zadanih ciljev N
		S/Izobraževalna vloga šole R, T
		S/Razumeti učence, učenje za življenje N, PP
		S/Varno in spodbudno okolje, izgrajevanje samopodobe, avtoriteta učiteljev PP, T
		S/Napredek učenca preko dobrega sodelovanja, odgovornost učenca PP, T
		S/Dobro sodelovanje, pogoj za osamosvajanje učenca PP
	Sprejemanje zahtev sistema	S/Upoštevanje pravil N
		S/Spoštovanje učiteljev T
		U/Spoštovanje šolskih zahtev in sprejemanje šolskega sistema N

ODNOSI	Odnosi v šolskem prostoru	S/Zaupanje v dobronamernost, pozitivne izkušnje, deležen spodbude, dobro počutje učenca v šoli N, PP, T, PP, R
		S/Slab odnos, odpor, pritiski učiteljev R
		S/Pritožbe drugih staršev N
		U/Pozitivno doživljanje odnosov z učitelji vsi*
		U/Dobri odnosi s sošolci T, PP, PP
		U/Sprejemanje pomoči in spoštovanje avtoritete T, PP, PP, N
		U/Obojestranski zaupni in sodelovalni odnos PP, PP
		U/Občutljivost na kritiko učiteljev do njega in ostalih učencev R, T
		U/Občutljivost na kritiko vrstnikov T, N
		U/Višji prag tolerance učenca v odnosu sošolcev R
	Odnosi v domačem okolju	S/Postavljanje meja, razumevanje, sprejemanje N, PP, T.
		S/Zaupanje T, R, ponos, ljubeč odnos PP, T
		S/Nezaupanje primernosti ravnanja ob konfliktih PP
		S/Neprimerne spodbude, pogosta kritika, nedosledna vzgoja R
		U/Zadržki pri opredelitvi odnosa s starši T
		U/Spodbudno domače okolje N
	Odnos do učenca do	S/Postavi se zase PP, menjavanje

	sebe	razpoloženja N
		U/Zavedanje svojih močnih področij, pozitivni odnos do sebe PP, PP, N
		U/Neopravičeni izostanki, nelagodje, odtujenost od šolskega R
		U/Proaktivnost, odgovornost T, PP, PP, N
		U/Sprejemanje različnosti N
	Odnos do šole	S/Dobre učne navade, odgovornost N, PP, PP, T
		S/Nemotiviranost, pasivnost pri pouku, absentizem R
		S/Nihanje volje za učenje PP
		U/Vplivati na odnose z boljšimi pogoji in pristopi T
		U/Moteča učna klima, nemir v razredu PP, PP, R
	Sprejetost	S/Dobro sprejet N, PP, T, R
		S/Konflikti z nasprotnim spolom, z istim spolom sedaj v redu PP
		U/Zadovoljena potreba po sprejetosti T, PP, PP, R
		U/Občutek nesprejetnosti v odnosu z nasprotnim spolom PP
		U/Slab občutek glede dobronamernosti sošolcev N
VKLJUČENOST V UČNI PROCES	Vključenost v šolski proces	S/Ustrezna, pravična obravnava, neizpostavljanje, dober občutek za učence N, PP, PP, R, T
		S/Premalo vzpodbud ponekod in razvijanje močnih področij PP
		U/Nudena priložnost glede na motiviranost in osebne značilnosti

		učenca T, PP, PP, N
		U/Aktivnost učenca odvisna od pristopa in vzpodbud učitelja PP
		U/Brez izpostavljanja pred razredom T, PP, R
		U/Neenake možnosti pri pouku R
		U/Riziko izpostavljenosti v primeru neznanja N
	Aktivnost izven šole	S/Letovanje N, glasbena šola PP, T
		U/Glasbena šola T
	Ovire pri vključevanju	S/Znižana pričakovanja okolice, nizka motivacija, izostajanje, nizke učne sposobnosti R
		S/Strah pred neuspehom, pasivnost PP
		U/Upad motivacije, pozabljivost PP
		U/Nizka učna samopodoba, pasivnost pri pouku R

Legenda kratic v tabeli 1 in povzema besedilo: S/ – starši, U/ – učenci, PP – učenec/ka s posebnimi potrebami, R – učenec Rom, N – učenec iz ekonomsko šibkejšje družine, T – učenec tujec.

4.1.1 Povzemanje ugotovitev – učenci in starši

Šola zelo pomembno vpliva na duševno zdravje učencev, ki ga lahko razumemo in opredelimo kot osebno zadovoljstvo in sreča, zmožnost vzdrževanja dobrih medosebnih odnosov, uspešnost pri delu, sposobnost obvladovanja življenjskih izzivov in nevšečnosti ter osebno rast (Mikuš-Kos, 1991, str. 9). V nadaljevanju zapišem ugotovitve o doživljanju šole s strani učencev in povežem z mnenji staršev.

(a) Zadovoljstvo: Pri učencih prevladujejo pozitivna čustva, ne glede na njihovo izhodišče. Povezana so s splošnim doživljanjem šole, kulturo in klimo šole, z občutkom vključenosti v skupnost in zadovoljstvom nad lastno angažiranostjo na področju šolskega dela. Naprimer učenec N doživlja šolo zrelo in odgovorno,

kot okolje, kjer se počuti »v *redu*«. Oba učenca PP in učenec T šolo doživljajo kot suportivno okolje, kjer so učenci deležni pomoči učiteljev. In kot pravijo, so to predvsem učenci z znižanimi učnimi sposobnostmi, učenci s prilagoditvami in učenci tujci. Učenec N omeni, da so pozornosti pri pouku deležni poleg zgoraj naštetih učencev tudi sposobnejši učenci. Doživljanje učencev je skratka pozitivno in povezano z občutki podpore, enakopravnega obravnavanja učencev in spodbudnega delovanja učiteljev šole glede na potrebe učencev v razredu, kar nakazujejo izjave »*ob tem se počutim v redu*«, »*posvečajo se mi enako kot vsem ostalim*«, »*meni je ful fajn v šoli*« ...

Negativna čustva je najbolj zaznati pri učencu R, ki doživlja pouk kot nelagodje, povezano s samopodobo »slabega učenca« ob primerjevi z učno uspešnimi posamezniki v razredu, kar mu predstavlja velik odpor do šole. Po drugi strani se v šoli počuti bolj razumljenega kot doma in ima pozitivno stališče do učiteljev, ki se trudijo zanj in ga pred razredom ne izpostavljajo (*»ne želim, da sem izpostavljen pred razredom in to je dobro pri učiteljih, da me ne«*). Odpor do šole izraža s pojmi »*beda*«, »*dolgčas*«. To je razumljiva posledica njegovega večletnega doživljanja učne neuspešnosti. Šola kot taka je polje tekmovalnosti, kjer se vsak precej zaveda svojega položaja (Mikuš-Kos, 1991, str. 52). Šola je s svojimi zahtevami nanj učinkovala kot dejavnik tveganja, kjer se ni zmozel potrditi kot učenec. Bil pa je uspešen v odnosih z vrstniki, imel je sprejemajoč odnos do večine učiteljev, kar je učenec zaznaval kot svoje močno področje in občutil kot varovalko, ki ga je ohranjala v šoli (dobri odnosi v šoli – varovalni dejavnik). Pri ostalih učencih ni opaziti tako intenzivnega negativnega čustvovanja, se pa pri učencu N pojavlja strah pred neuspešnostjo (*»najtežje mi je, ko pridem v zadrego, da nekaj ne vem«*). Pri učencema s PP je zaznati nihanje volje in občutek obremenjenosti, kar je lahko razumljiva reakcija glede na njuno izkušnjo intenzivnega soočanja s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Vsi intervjuvani starši (matere) svoje zadovoljstvo s šolo povezujejo z »majhnostjo šole« (nad 420 učencev) v primerjavi z ostalimi šolami v okolju in menijo, da je s tem lahko povezano uspešnejše delo z učenci. Zadovoljni so s sprotno povratno informacijo o napredku njihovega otroka, imajo izkušnjo

dobrega sodelovanja. Na splošno so zadovoljni z odnosi na šoli, kar izrazijo z izjavami: *»kot odprta šola, z dobrimi odnosi in komunikacijo«* (PP), *»meni je super (N), »zelo so dobri vsi«*(R), *»dobro, za mene je vse dobro - učiteljice, vi, vsi ste nas sprejeli, vse je dobro, tudi sin mi to pove«* (T), *»zelo pozitivno ocenjujem šolo«* (PP). Starši imajo dobro mero zaupanja v dobronamernost strokovnih delavcev šole in verjamejo v varno in spodbudno šolsko okolje s pravičnim vzgojnim delovanjem strokovnega kadra. Nobeden izmed staršev nima izkušenj kakršnekoli zapostavljenosti, ne osebno in ne posredno v sporočilih svojih otrok. Se pa po mnenju starša N med posameznimi starši pojavljajo deljena mnenja glede kvalitete strokovnih pristopov določenih učiteljev na šoli. Sogovornica ne deli takega mnenja in učitelji po njenem in mnenju otroka dobro prepoznavajo potrebe njihovih otrok, ustrezno pomagajo in prilagajajo delo v skladu s sposobnostmi učencev učence vključujejo v vzgojnoizobraževalni proces, kar je po mnenju starša N zelo odvisno tudi od individualnih lastnosti otroka in pripravljenosti na sodelovanje.

Nekaj zadržkov so starši imeli pri oceni strokovne usposobljenosti učiteljev. Pravijo, da o tem sami težko ocenjujejo in da to vprašanje prepuščajo šolskemu sistemu in oblastem.

Starši ne zaznavajo samo pozitivnih čustev pri svojih otrocih, povezanih s šolo, temveč se pri njih pojavljajo tudi težave v odnosih z vrstniki, stiske zaradi občutka obremenjenosti in strahu pred neznanjem. Tako starš N opaža pri svojem otroku negativno čustvo – razburjanje z jokom, ki privre na plan v primeru neuspešnosti v šoli, čeravno resnejših znakov odpora do šole učenec ne kaže in ima spoštljiv odnos do zaposlenih, pravi starš N. Pri učencu N je po mnenju starša ključen čustveni dejavnik - *»neodpornost na neuspeh«*, kar je domnevno povezano z individualnimi lastnostmi učenca, kot nakazuje izjava starša: *»moj otrok je zelo čustveni in se zaradi neuspeha včasih zjoče«*.

Starš sedmošolke PP omenja konflikte z vrstniki, o čemer govori tudi učenka sama. Predvsem so nesoglasja s sošolci nasprottega spola (prej so bile težave tudi z istim spolom, vendar so se v sedmem razredu izboljšale), kar je signifikantno vplivalo in še vpliva na njeno doživljanje in vsakodnevno

interakcijo v šoli. Najverjetneje gre za biološke in psihološke značilnosti, povezane z razlikami med spoloma in nesinhronim čustvenim dozorevanjem.

Starš učenca devetošolca R pri svojem otroku opaža nizko učno samopodobo, izrazit odpor do šole, učno neučinkovitost, ki je botrovala k vse večjemu izmikanju pouku, ki mu je sledil pojav neopravičenega izostajanja, s katerim se družina v zadnjem letu šolanja učenca neuspešno sooča. Pri učencu R je zaznati pojav šolske fobije, kar pomeni izostajanje od pouka zaradi strahu (Mikuš-Kos, 1991, str. 62). Podlaga tovrstni utemeljitvi je predstavitev domače situacije starša R, ki opisuje močan odpor otroka do šole in dodaja, da se je pri učencu razvil prekomeren interes za določeno dejavnost, ki je zanj privlačnejša od šole, medtem ko je šola pri njemu izgubila na pomenu, kar mi dokazuje izjava učenca, da je zanj šola »*bedna*«.

Ugotovitve ob primerjavi med starši in učenci - zadovoljstvo

Če primerjam izjave učencev in njihovih staršev opazim, da gre za precejšnje skladje med izjavami enih in drugih, kar nakazuje na medsebojno komunikacijo, s pomočjo katere so starši seznanjeni z otrokovim doživljanjem šole. Zaznati je, da starši poznajo svojega otroka in da je med njimi čustvena povezanost, kjer je dovolj prostora za izražanje tako pozitivnih kot negativnih čustev in to daje »mojim« učencem moč oziroma rezilientnost.

(b) Pozornost, ki jo posameznik prejema, pomembno vpliva na njegov osebni razvoj in občutek lastne vrednosti. Nekateri učenci imajo glede na svoje individualne posebnosti potrebo po stalni pozornosti, drugi si direktne pozornosti ne želijo preveč. Pomembneje je, da so opažene njihove kvalitete in močna področja, na podlagi katerih ima posameznik možnosti potrditve v socialnem okolju.

Učenca T in R sta mnenja, da je učiteljeva pozornost pri pouku usmerjena predvsem v moteče učence in učence z učnimi primanjkljaji, medtem ko učenka PP opaža, da je motečim učencem z učnimi težavami posledično odtegnjena pomoč pri pouku (*»tistim, ki so poredni in ne poslušajo in potem se slabše učijo, pa jim ne gre«*). Učenec PP pa, da je večina učiteljeve pozornosti usmerjena v učence kot je sam (s posebnimi potrebami), učence tujce in nadarjene učence,

s katerimi se izvajajo dodatne in prilagojene naloge. Vsi učenci se strinjajo, da je učna pomoč učiteljev na šoli ustaljena praksa, da le-ti izvajajo dogovorjene prilagoditve in imajo ustrezne pristope nudenja pomoči, kot so prilagojena vprašanja, dodatna razlaga, skrbijo za čustveno varnost učencev, predvsem to opisujeta učenca PP. So pa zadržki učencev PP, R in N glede »uglašenosti« učiteljev na učne potrebe učencev, ki so glede na njihove izkušnje delno nezadovoljene (nerazumevanje snovi, prehitro napredovanje skozi snov). Ko učitelj ne posveča zadostne pozornosti učencu, ki določeno pomoč potrebuje, se posledično kopičijo vrzeli v znanju, kar lahko učencu poveča odpor do šole. Pride do neprepoznavanja učenčevih močnih področij, kar lahko onemogoči njegov optimalni razvoj (učenec R). Učenec R pri pouku ni zmeraj deležen dodatne pomoči, na razpolago ima dopolnilni pouk, ki ga večinoma ne izkoristi.

Po odgovorih učencev sodeč enakopravna obravnava učencev na šoli naj ne bi predstavljala težav. Vsi učenci jo doživljajo pozitivno, se pa vseeno dogaja, da nimajo enakih priložnosti sodelovanja v dejavnostih, kjer ne veljajo za najuspešnejše. Učenec R pojav dobronamerno opravičuje s previdnostjo učitelju, ki pričakuje neznanje pri učencu. S tem se nakazuje na stereotipno razmišljanje učitelja. Učenec R omenja dva šolska predmeta, kjer bi si vendarle želel biti občasno izpostavljen, da bi lahko izkazal svoje znanje: *»...ne upam se javiti, da bi kaj povedal, učiteljica misli, da ne vem«*.

Naslednje zanimivo področje raziskave je doživljanje pozornosti s strani staršev. Učenci N, PP, PP opisujejo njim usmerjeno pozornost staršev kot pozitivno, suportivno, kar jim vzbuja občutek varnosti, sprejetosti in razumljenosti. Učenec T se glede varnega in spodbudnega domačega okolja ne izjavi, starša doživlja *»v redu«*, dočim učenca R spremlja občutek, da mu starši ne stojijo zadosti ob strani, da ga ne razumejo in mu premalo postavljajo meje (*»največkrat me ne razumejo, mogoče sem preveč prepuščen svojim odločitvam«*). Učenka PP čuti frustracijo ob poročanju o slabih ocenah (*»kako naj povem glede slabih ocen?«*).

Nadalje učenci ocenjujejo, da je pohval v njihovem življenju manj kot kritik, razen učenca T, ki ga mama večkrat pohvali in redko graja. Pogostejšo (tedensko) kritiko na račun svoje osebnosti doživlja učenec T s strani sošolcev:

»pravijo, da sem dosaden in mi je nelagodno«. Pohvale doživlja učenec N in učenka PP s strani učiteljev, ki pohvalijo njuno znanje, kakor tudi doma, kjer občutita zaupanje staršev glede njune odgovornosti do šole. Za učenca N imajo pohvale motivacijski učinek, kot pravi. Učenec PP ni vaje pretiranih pohval, ne doma, ne v šolskem okolju (*»redko«*) in minimalizira njihov pomen z besedami: *»zase se učim«*. Učenec R je izpostavljen kritikam šolskega in domačega okolja, povezanih z njegovim izmikanjem in nemotivanostjo za šolo. Doma je sicer deležen tudi pohvale, ki pa ni povezana s šolo (*»želel bi si več pohval in nič kritik«*). Tudi ostali učenci (N, PP, PP, T) se soočajo s kritiko domačega okolja, ki jo več ali manj doživljajo pozitivno kot zunanjo motivacijo, da opravijo potrebno šolsko delo, za katero jim zmanjkuje energije.

Vsi starši odgovarjajo, da na šoli nemoteno poteka učna pomoč učencem, da so učitelji dovolj dostopni in zaznavajo učne potrebe učencev. Učitelji so na razpolago, zmeraj pripravljeni na sodelovanje in strokovno usposobljeni z znanjem, kako pristopiti in kje je pri učencih potrebno podkrepiti njihovo znanje. Torej vsi stašijo so mnenja, da imajo učitelji ustrezne pristope, s katerimi uspešno pomagajo učencem premostiti njihove primanjkljaje. Starša N in PP razmišljata objektivno, da vse ni zmeraj odvisno od učiteljevih prizadevanj, temveč je odvisno tudi od posameznikovih individualnih lastnosti, kot je na primer lahko ovira pretirana pasivnost učenca. Starša PP in R izpostavljata problem nizke samopodobe in načetosti občutka lastne vrednosti pri mladih in poudarjata njun negativni vpliv na funkcioniranje posameznika v šolskem okolju. Starš R naveže situacijo na svojega otroka in pove, da je bil sin zaradi izmikanja in izostajanja od pouka izpostavljen neprimerni obravnavi učitelja. Sicer se je to zgodilo enkrat, ampak ima do tega kot starš negativno stališče. Nadalje starš R pove, da je pa vendarle bilo dobrih izkušenj s šolo več, in sicer je sveža: *»...ko je imel sin ob koncu lani popravni izpit in je uspešno opravil in mu je učitelj namenil spodbudne besede, v smislu, da sedaj vidi, da zmore več.«*

Starši N, PP, T opisujejo tople odnose do svojih otrok po eni strani ter doslednost in postavljanje meja po drugi strani, z namenom nuditi podporo in varnost. Starš PP razmišlja o pozitivnem napredku sina od začetka učnih težav do danes in ugotavlja, da sin do devetega razreda še ni povsem učno samostojen, zato mati

čuti potrebo, da bdi nad njegovimi šolskimi obveznostmi. Učenec PP omenja učno pomoč staršev izjemoma pri matematiki. Po besedah matere PP mu veliko pomeni pozornost očeta, katere domnevno ni deležen tako pogosto kot njene, in opaziti je, da gospa pozorno spremlja in skrbi za sinov napredek.

Starša R in PP razmišljata o redkih pohvalah, ki jih namenita svojima otrokoma, dočim starši PP, N in T posvečajo tej podrobnosti več pozornosti. Je pa prisotna tudi kritika, ki jo starša N in T opisujeta kot spodbudo in konstruktivno kritiko. Starši PP, PP in R ozaveščajo prekomernost kritike in kontra učinek na otroka.

Ugotovitve ob primerjavi med starši in učenci - pozornost

Temo zaključujem z ugotovitvijo, da med učenci in starši ponovno ni večjih razhajanj. Starši gledajo na šolo bolj objektivno, z razdalje, dočim učenci ocenjujejo bolj subjektivno, iz lastnih izkušenj. Predvsem so razlike v izkušnjah glede priložnosti, ki jih morebiti učenci na šoli ne dobijo. Iz najrazličnejših vzrokov starši o tem niso seznanjeni, zato se ta vidik razlikuje med njimi, oziroma ga starši ne zaznavajo. Razlika je tudi pri učencu R, ki pozornost učiteljev ocenjuje pozitivno, dočim starš R omenja neprimeno obravnavo s strani učitelja. Torej učenec R do učitelja iz določenega razloga ni kritičen kot njegova mati. Glede kritik in pohval se njihovi odgovori skladajo, je pa opaziti nekaj slabe vesti s strani tistih staršev, ki se zavedajo prekomerne uporabe kritike ob vzgoji otroka. Učenci se pohval veselijo, kritike pa sprejemajo kot potrebno zunanjo motivacijo (Reeve, 2001, v Juriševič, 2006, str. 36). Indiferentnost do pohval kaže učenec PP, ki pohval ne prejema veliko in to potrjuje tudi starš PP z občutkom slabe vesti. Veliko neravnovesje med pohvalami in kritikami pa je zaznati pri učencu R, čeprav starš R učenca tudi kdaj pohvali v zvezi s pomočjo pri domačih opravilih, kar potrdita obe strani.

(c) Pričakovanja/predlogi: Pridobljena tema zajema kritično oceno intervjuvanih učencev in njihovih staršev, usmerjano v šolsko okolje v povezavi z uspešnostjo učenca - intervjuvanca (pogoji dela, samokritična ocena, pomanjkljivosti in prednosti v VIZ procesu s predlogi za izboljšavo). Učenec N ozavešča svojo preobčutljivost in posledično stresno doživljanje šolskega okolja (*»meni so v glavnem veliki pritisk ocene«*). Poleg tega spoštuje učitelje in sprejema zahteve

šole (*»naša šola je v redu, učitelji so v redu«*). Učenci N, PP, PP, T doživljajo pričakovanja okolja v povezavi z njihovo šolsko uspešnostjo kot usklajena in ne občutijo pritiskov iz določene smeri (staršev, učiteljev in njih samih). Pri učencu R se pojavljajo pritiski in znižana pričakovanja glede šolske uspešnosti, tako s stani učiteljev, kot staršev. To lahko ugotovimo po navedbah: *»Ne sprašujejo težko, minimalni standardi«, »jaz zadostno«, tako tudi starši, eni učitelji pričakujejo več od mene, eni pa ne, le zadostno«*. Pri učencu R je opaziti nizko učno samopodobo, v vlogi učenca se počuti manjvrednega. Čeprav so pričakovanja nekaterih učiteljev nekoliko višja kot pričakovanja njega samega, to nanj ne vpliva vzpodbudno. Učenci so kritični do šolskega sistema na splošno in na podlagi svojih osebnih izkušenj predlagajo spremembe in sicer: Učenec T pogreša večjo fleksibilnost pri izbiri učnih predmetov, večjo podporo pouka z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo in aktivnejšo vlogo učencev; učenca T in N predlagata manj ocenjevanja – manj stresa. Učenka PP opozarja na nelagodnost pred ustnim spraševanjem učencev s težavami in predlaga, naj jim učitelji nudijo možnost krajše priprave odgovorov na vprašanja – manj stresno. Nadalje predlaga skrajšan čas ene šolske ure na pol ure in ločene oddelke po spolu. Enkrat tedensko bi se želela vključevati v skupino učencev z različnimi težavami z namenom izmenjav osebnih izkušenj, če bi bilo to na šoli organizirano. Pogreša pa tudi več predavanj, vezanih na posamezne motnje in težave, s katerimi se mladi soočajo v šolskem okolju. Nadalje opozarja na neuravnoteženo obremenjenost s šolskim delom. Včasih je nič, spet drugič preveč domačih nalog. Tako pri učiteljih kot starših opaža nerazumevanje glede bioritmov učencev, pesti jih utrujenost pri zadnjih urah pouka, opozarja pa tudi na prekomerno usmerjenost v pridobivanje ocen, seveda boljših ocen. Tudi pri učencu R se pojavlja občutek obremenjenosti glede časovne izvedbe pouka in predlaga nekoliko kasnejši pričetek pouka, s skrajšanim časom ene šolske ure. Predlaga reduciranje domačih nalog in možnost izbire skupine glede na težavnost (homogene učne skupine, ki na šolah več ne delujejo).

Starša N in R opazita izkazovanje razočaranja ob doživetju neuspeha v šoli in to povezujeta z občutkom obremenjenosti s šolskimi nalogami in stresom, povezanim z ocenjevanjem znanja. Izjava starša R: *»Ves čas je bil do šole bolj*

odtujen in se odmikal, sčasoma ga je zanimal le telefon.» V nadaljevanju pove, da od sina ne pričakuje dosti, le malo več truda. V besedah starša R je čutiti nemoč (*»ne uboga nikogar, nič mu ne moreš povedati«*). Starš N pa omenja čustvene izbruhe pri sinu. Do sina ima zelo realna pričakovanja in pove: *»Da bo pošten na poti, ki si jo izbere, da bo dosegel to, kar želi doseči«*. Realna pričakovanja glede prihodnosti svojih otrok gojijo tudi starši PP, PP in T. Podobno kot starš N tudi oni izpostavljajo vrednote, ki niso neposredno vezane na šolski uspeh in to so: dobrotu, iskrenost, upoštevanje avtoritete, biti srečen v življenju in poklicu. Starš PP izpove svoja pričakovanja z besedami: *»Da konča osnovno šolo, ne kot super učenka, ampak ...«*. Učenka PP ima zase po besedah starša kar visoka pričakovanja, ki se zaenkrat ne skladajo z njenimi učnimi dosežki, učne navade pa starš ocenjuje kot dobre, pohvali tudi njeno odgovornost do šole.

Starši N, PP namenjajo kritiko šolskemu sistemu zaradi pomanjkanja časa za utrjevanje snovi in znanja. Glede na učne primankljaje sina – učenca PP, čuti potrebo po nadzorovanju izvajanja pomoči na šoli (*» ... učitelji vsega ne vidijo in ne zmorejo brez našega sodelovanja«*) in doma glede na občutek, da sin še ni popolnoma samostojen pri šolskem delu, čeprav učenec PP povsem ne deli tega mnenja in pravi: *»Če kaj ne vem pri matematiki, ju vprašam.«* V kritiko šolskemu sistemu starš PP dodaja: *»Sistem je avtoriteto učiteljem precej zbil.«* Od šole kljub temu pričakuje, da bo pri tem uspešna. Se pa učitelji v sistemu zelo dobro prilagajajo in hitro usvajajo narekovane spremembe, kar podkrepi z besedami: *»V tem sistemu učitelje občudujem.«* Starš N pričakuje od šole privzganje pomembnih življenjskih vrednot in omogočanje takih pogojev učencem, da bodo lahko dosegli svoje cilje. Starša R in T izpostavljata bolj izobraževalno vlogo šole, dočim starša N in PP pričakujeta, da bo šola s poslušom za učence, da jih bo opremila z znanjem za življenje. Staršema PP in T je pomembno, da šola nudi varno in spodbudno okolje, ki ugodno vpliva na izgrajevanje samopodobe učenca. Pričakujeta avtoriteto učiteljev. Starši PP, PP in T poudarjajo sodelovanje šole s starši, pomembno za otrokov napredek v smislu prevzemanja odgovornosti za šolske obveznosti in čim hitrejšo učno samostojnost. Od svojega otroka starš N pričakuje upoštevanje šolskih pravil,

kar poudari sam učenec N. Starš T pa od otroka pričakuje spoštovanje učiteljev. Ostali starši PP, PP, R ne formulirajo tovrstnih navezav.

Ugotovitve ob primerjavi med starši in učenci - pričakovanja

Primerjava med komentarji enih in drugih ponovno pokaže razliko glede na posredne in neposredne izkušnje. Učenci imajo konkretna pričakovanja in predlagajo spremembe, starše skrbijo bolj fundamenti za nemoten osebni razvoj otroka v šoli.

Pričakovanja starša in učenca N se dopolnjujejo, kar mi pove, da sta mati in sin zelo povezana. Starš N se zaveda čustvenosti sina in mu nudi oporo preko ljubečega odnosa in ga spodbuja, ko mu je težko, in se z njim veseli, ko je uspešen: »*Daj petko.*« Staršu je zelo pomembno, da so na šoli vzpostavljeni temeljni pogoji za osebni razvoj (varno in spodbudno okolje) in da bo učenčev odnos v interakciji z okoljem brez odstopanj (spoštljivost, upoštevanje pravil).

Starš R izpostavlja pomen izobraževalne vloge šole. Do sina ima nizka pričakovanja. Ob tem se zaveda sinovega razočaranja in občutkom nizke lastne vrednosti, ki je posledica doživljanja neuspehov v šoli, vendar ga sama, kot pravi, ni vedela usmeriti. Učenec R to potrjuje, ko pove, da je bil preveč prepuščen svojim odločitvam in mu niso zadosti postavljali meja. V šoli bi se počutil bolje, če bi bil vključen v razred učencev s podobnimi težavami. Kot pravi sam, nekateri učitelji želijo od njega več, ker verjamejo v višje sposobnosti. Tako razmišlja tudi njegova mama. Vez med staršem in učencem obstaja in vsebuje tudi pozitivne okoliščine, kot je razbrati iz besed matere: »*Zelo prijazen je, ne vem, lahko mu zaupam.*« Ključni bodo nadaljnji odnosi v družini, od koder izvirajo učenčevi vzorci funkcioniranja.

Med staršem in učencem T so usklajena pričakovanja. Nobeden ne pričakuje več kot je drugi sposoben nuditi. To velja tudi za šolsko okolje. Med njima ne najdem posebnih razlik v kontekstu teme pozornost.

Med staršem in učencem PP je opaziti ljubeč odnos s strani matere, učenec o čustvih ne govori. Oba se strinjata, da so pričakovanja okolja glede njegovega

uspeha skladna in da na učenca ni posebnih pritiskov. Sem pa vseeno opazila manjšo razliko v razmišljanju med njima. V komentarju učenca PP sem zaznala kanček negotovosti glede občutka o pričakovanjih staršev, kar mi sporoča na previden način v izjavi: *»Če se kaj ne naučim, je mama manj vesela, ne dosti krat.«* Ugotavljam, da gre v tem primeru najverjetneje za introjicirano zunanjo motivacijo: učenec se uči zaradi čustvenega pritiska, v izogib občutku krivde, strahu pred kritiko, pridobiti želi določeno obliko pohvale, odobravanja, v namen ohranjanja samopodobe (Juriševič, 2006, str. 42).

Pri učenki in staršu PP je zaznati različno mnenje glede ciljev in pričakovanj učenke. Starš PP ima kritičen pogled glede na trud, ki ga učenka vlaga v svoj cilj. Čeprav učenka velja za odgovorno, so njeni cilji po mnenju starša previsoki.

(d) Odnosi: Pridobljena tema govori o odnosih v šolskem prostoru, domačem okolju, odnosu do sebe, odnosu učenca do šole in občutku sprejetosti. Na tem mestu so zbrane ključne informacije o prednostih in pomankljivostih inkluzivne prakse na šoli, temlječe na vseh odnosnih relacijah.

Kazalec kakovosti šole so tudi prevladujoči odnosi. Spodbudno za konkretno šolo je, da vsi intervjuvani učenci doživljajo pozitiven odnos učiteljev. Podam nekaj primerov: »Imam dober občutek, jaz dobro njih in oni mene.« (PP); »Zanimivi so, bolj imam strah pred neznanjem, ne pred učitelji.« (N); »Učitelji me vprašajo za ideje, to je meni ful fajn.« (PP); »Lahko z njimi sodelujem, me poslušajo in upoštevajo.« (R); »Učitelje spoštujem, zame so vsi dobri.« (T). Učenci T, PP, PP, N govorijo o sprejemanju pomoči in spoštovanju učiteljev, ki so jim na razpolago v okviru svojih zmožnosti (časovne omejitve). Učenec PP in učenka PP sta deležna individualnih pristopov pomoči na šoli, poročata o zaupnem, razumevajočem in sodelovalnem odnosu z določenimi učitelji na šoli. Učencu R se na šoli sooča s kritiko učiteljev, kar mu povzroča nelagodje ne glede, če je kritika usmerjena na njega ali na sošolce v razredu.

O dobrih odnosih s sošolci poročajo učenci T, PP, PP, je pa učenec T občasno izpostavljen kritiki vrstnikov, na kar je zelo občutljiv. Podobno občutljivost v odnosih s sošolci doživlja učenec N. Pri učencu R je opaziti višji prag tolerance

neprimernege odnosa sošolcev do njega: »Eni se za foro zafrkavajo, drugače smo si v redu.«

Edino učenec N izpostavlja »čisto« spodbudno domače okolje, zadržek glede tega pa ima učenec T, ki živi v družinski skupnosti z očimom (okrnjen občutek varnosti, sprejetosti). Učenec R čuti odtujenost in je mnenja, da doma ni razumljen in nima prave podpore. Učenca PP doživljata odnos s starši sicer kot dvosmerno komunikacijo, kjer poskušajo eden drugega razumeti, vendar je občutiti delovanje staršev iz perspektive moči (Čačinovič V., 2008).

V kontekstu odnosa do sebe, učenci PP, PP, N zmorejo suvereno ubesediti svoja močna področja in izražajo pozitivni odnos do sebe. Primer učenca N: *»Zavedam se, da sem dober učenec, da pomagam drugim, da jih razumem.«* Vsi učenci, razen R poročajo o svoji proaktivni naravnosti in odgovornosti do šole. Učenec N nima težav s sprejemanjem različnosti. Učenec R omenja nelagodje, odtujenost od šole. Pri učencu T je ponovno zaznati inovativno razmišljanje, da bi z izboljšanjem pogojev in pristopov lahko na šoli vplivali na boljše medosebne odnose (formativno spremljanje). So pa zanimive ocene učencev PP, PP in R, ki izpostavljajo motečo učno klimo zaradi motečih učencev v razredu in opozarjajo na neučinkovitost nekaterih učiteljev pri vzpostaviti reda in uveljavitvi avtoritete.

V kategoriji sprejetosti se na kratko usmerim v medvstniške odnose, ki so eden izmed ključnih dejavnikov pri izgrajevanju samopodobe pri otrocih. Ugotovljam, da se učenci v razredu počutijo sprejete s strani vrstnikov, sošolcev, slabši občutek pri tem ima le učenec N, ki pravi da ne zaupa v dobronamernost nekaterih sošolcev. Pri učenki PP pa se ponovno pojavlja občutek nesprejetosti s strani nasprottega spola.

V prid šole kaže dejstvo, da imajo intervjuvani starši zaupanje v šolo in v dobronamernost učiteljev. Njihove izkušnje so prvenstveno pozitivne in kažejo svojo naklonjenost šoli. Informacije, ki jih prejemajo s strani svojih učencev, ne kažejo v nasprotno in to jim potrjuje, da se v šoli njihovi otroci dobro počutijo in je za njihove potrebe dobro poskrbljeno. Primeri izjav staršev: *»Ta šola ima več prednosti, učitelji so bolj prijazni kot na drugih šolah, dostopnejši so, pomagajo«*

(R). »Moralna podpora učiteljice – prava beseda na pravem mestu. Hvala učiteljici«(T). »Mislim, da se vse dobro reši« (N). »Jaz vidim to šolo vedno malo naprej pred ostalimi šolami v okolju ... je, je, šola je na dobri poti«(PP). »Moram pohvaliti to šolo, da se sliši od drugih staršev, da se ta šola tretira kot najboljša šola v našem okolju«(PP). Nekoliko zadržkov ima starš R, ki omenja primer neprimerne odnosa učitelja na šoli in pritisk na učenca, ki posledično čuti odpor do šole. Nekaj negativnih afirmacij daje starš N, ko omeni, da vsi starši niso popolnoma zadovoljni z vsemi ravnanji učiteljev na šoli.

Starš PP pri svoji hčerki ugotavlja, da se v primeru nesoglasij postavi zase, starš N pa je ponovno zaznava preočutljivost otroka in intenzivnejšo izražanje čustev ob frustracijah.

V družinah N, PP, T starši opisujejo uravnotežene odnose. Govorijo o postavljanju meja, o razumevanju in sprejemanju otroka takšnega, kakršen je. O zaupanju v otroka poročata starša R in T, na učenca PP in T pa so starši ponosni in gojijo ljubeč odnos. Nekaj skepse izraža starš PP o primernosti ravnanja hčerke v primeru nesoglasij v odnosu z vrstniki. Starš R se zave svoje nemoči v vzgoji sina: »Kak ga naj pohvalim, če knjige ne vzame v roke. Kritiziram ga dosti, 3-4 krat na dan. Vse je povezano s šolo.«

Starši v kontekstu odnosa učencev PP, PP, T, N do šole poročajo o dobrih učnih navadah otrok, razen starš učenca R, čigar otrok je nemotiviran, posledično pasiven pri pouku in pri njem se pojavlja veliko absentizma.

V kategoriji sprejetosti učencev v vrstniško skupino starši PP, T, N in R verjamejo, da so njihovi otroci dobro sprejeti v medvrstniško družbo. Slabši občutek sprejetosti s strani sošolcev nasprotnega spola ima po mnenju starša le učenka PP, ki o tem tudi sama pove.

Ugotovitve ob primerjavi med starši in učenci – odnosi

Med starši in učenci so ponovno razlike v sled neposrednih izkušenj učencev. Učenci so podobno kot starši mnenja, da so v šoli odnosi spodbudni in razumevajoči. Tako kot starši imajo zaupanje v učitelje in se počutijo sprejete s strani sošolcev. Razlike v mnenju so pri R in PP, kjer učenca izpostavljata

primer pomanjkanja avtoritete učitelja, medtem ko starša o tem ne poročata. Razliko zaznam tudi v mnenju T, kjer učenec omenja občasne konflikte z vrstniki, starš T tega ne omenja. Učenec T tudi ne opredeli odnosa doma, medtem ko mati omenja ljubeč odnos, ponos in zaupanje v sina. V tem primeru je pomembno povedati, da učenec T živi v družini z mamo, z očimom in mlajšo polsestrico.

(e) Vključenost v vzgojno-učni proces: Kako se učenci počutijo vključene v šolski proces in dejavnosti je naslednja izpeljana tema mojega povzemanja. Ali intervjuvanci smatrajo, da so vključeni, kako so vključeni in kakšne ovire se ob tem pojavljajo, povzemam v nadaljevanju.

Učenci PP, PP, N in T smatrajo, da jim je nudeno dovolj priložnosti za sodelovanje pri pouku glede na potrebe in individualne značilnosti. Učenec PP poleg tega smatra, da je lahko aktivnost učenca odvisna tudi od ustreznih spodbud učitelja in njegovega pristopa. Učencem T, PP, R je zelo pomembno, da imajo učitelji občutek za njih in da jih po nepotrebnem ne izpostavljajo pred razredom. Učenec R pove, da pri pouku ni izenačen z uspešnejšimi učenci, čeprav bi včasih želel sodelovati, mu zmanjka samozavesti. Učenec N ponovno izrazi skrb v zvezi z rizikom izpostavljenosti pred razredom v primeru neznanja, zato je vključenost v proces zanj dvorezen meč. Pri njemu se kaže vzorec učno nesamozavestnega učenca, katerega osnovna težava izvira iz strahu pred učnim neuspehom, ki ga po vsej verjetnosti kompenzira z veliko učenja (Juriševič, 2006). Učenec T je zadovoljen s vključenostjo v izvenšolsko dejavnost, kjer se počuti uspešnega in večkrat pohvaljenega (varovalni dejavnik). Vsi učenci ne omenjajo ovir pri vključevanju v proces. Za učenca PP je glavna ovira upad motivacije in pozabljivost, nepripravljenost na pouk. Kot oviro učenec R izpostavi izkušnjo pasivnosti in krivdo pripisuje nezainteresiranosti za šolo.

Vsi starši se ponovno strinjajo, da na šoli njihovih otrok ne zapostavljajo in jih vključujejo v šolski proces. Pri tem pomislijo tudi na pravično obravnavo, neizpostavljanje pred razredom in dober občutek učiteljev za učence in njihove potrebe. Starš PP omenja, da bi mogoče ponekod lahko bilo več vzpodbud učiteljev pri pouku, s tem manj pasivnosti učenca in dane možnosti za razvijanje

močnih področij. Starš PP pohvali šolo, ki skrbi za vključevanje učencev, s prednostjo učencev iz ranljivih skupin v ponudbo za počitnikovanje, kjer učenci dobijo možnost bogatenja prijateljskih vezi, socialnih spretnosti in nasmešek na lice.

Starš R vidi ovire pri vključevanju v šolski proces zaradi znižanih pričakovanj okolice, v nizki motivaciji, izostajanju od pouka, nizkih učnih sposobnostih učenca, starš PP vidi oviru v strahu pred neuspešnostjo in prekomerno pasivnostjo pri pouku.

Ugotovitve ob primerjavi med starši in učenci – vključevanje v šolski proces

Skupna razmišljaja delijo učenci in starši o ustrezni vključenosti v šolski proces glede na potrebe in individualne značilnosti posameznika. Strinjajo se, da v procesu vključevanja v pouk ni stigmatiziranja in izpostavljanja učencev nelagodnim situacijam. Zanimivo podobnost opazim v primeru PP, kjer se obe strani strinjata, da so vendarle pri vključevanju v pouk pomembne spodbude in ustrezni pristop učitelja, kar vpliva na učenčevo samopotrditvev in znižano stopnjo pasivnosti pri pouku.

Razliko je opaziti pri učenecu N, ki vidi v vključevanju riziko zaradi potencialnega neznanja. Tega starš N ne omenja. Občutke učenca ob zapostavljenosti vključevanja v pouk s strani učiteljev starš R ne komentira, vidi pa glavne ovire v učenčevi znižani učni sposobnosti, nizki motivaciji, preštevilnih izostankih od pouka, dočim učenec R vidi glavno oviro in svojo pasivno vlogo v nizki učni samopodobi in ne v nizkih sposobnostih. Učenec R pove: *«Moje kvalitete? Šport, odnosi, mogoče slovenščina. Raje imam dneve dejavnosti kot pouk.»*

4.2 Prikaz pridobljenih odgovorov učiteljev z interpretacijo

Pridobljene informacije s strani učiteljev in strokovnih delavcev povzemam skozi izpeljane teme: (a) razumevanje inkluzije, (b) vključujoča praksa na šoli, (c) kompetence strokovnih delavcev, (d) strokovni pristopi, (e) osebna pripravljenost; po posameznih vprašanjih glede na njihova delovna leta oziroma delovne izkušnje: (a) 0 – 5 let, (b) 6 – 10 let, (c) 11 – 20 let in (d) 21 let in več in povzemam njihova stališča z ugotavljanjem morebitnih razlik glede na delovni staž strokovnega delavca v šolstvu.

Tabela 2: Rezultati - učitelji

TEME	Kode 3. reda	Kode 2. reda
RAZUMEVANJE INKLUZIJE	Elementi inkluzivne prakse	Prilagajanje okolja, fleksibilnost, enakopravna vključenost vseh r1, 4, p1, p3, 2
		Skrb za ranljivejše skupine učencev p4
		Dodatna izobraževanja r4
		Drugačne oblike dela r3, 4
	Elementi integracije	Različne potrebe r3,4
		Dodatna strokovna pomoč r3
		Vključevanje v redne programe p4
VKLJUČUJOČA PRAKSA NA ŠOLI	Poudarek dela na učencih	Največ UPP – odgovarjajo vsi razen p3 r3 – Rom
		Najmanj Učenci iz družin z revnejši družin r1, 3, p1, 2,3, 4 Nadarjeni učenci, neopazni učenci r4, p3,4 Tujci r4, p2,p3 Romski r4
		Enakomerno P4, r4
	Vidik odgovornosti za dobro inkluzivno prakso	Starši, šola, svetovalna, učenec v sodelovanju r1, 3, r4, p3, 4
		Pripravljenost učiteljev, vzgled, človeški viri r3, 4, p1,3,4
		Strokovnost izvajalcev r3,4, p4
		Vodstvo r3, p3,4
		Svetovalna služba r4, p4
	Ovire na poti inkluzivne	Pogoji dela r1, p1, r4, p4 (prostor, papirologija, usposobljenost,

	prakse	časovna omejenost, številčni razredni-p1, številčnost otrok s posebnimi potrebami - p4)
		Učni načrti, dejavnosti, neusklajenost predmetnih področij r3, p3
		Nerazumevanje drugačnosti ovira za vključitev r3,r4
		Pripravljenosti za sodelovanje r4, p2
		Zaščitniška vloga staršev r3
		Različna mnenja učiteljev po aktivih p2, 4
		Navade učiteljev p4
	V podporo inkluzivni praksi na šoli	Timsko sodelovanje naj vsebuje: informiranje, izmenjava izkušenj za ustrezna ravnanja, pristope, načrtovanje korakov pomoči, enotnost v delovanju r1,3,4, p1,2,3,4
		Sodelovanje s starši r1,3,4, p1, 2,3,4
		Sprejemanje različnosti r3,4, p3,4
		Strokovnost, kompetentnost r3,4, p4
		Osebno zavzemanje, fleksibilnost, iniciativa r3,4, p3
		Kultura in klima r3,4, p1,2,4
		Zaupanje, vsestranski dobri odnosi, pozitivna naravnost kadra r3,4, p1,3
		Usmerjenost v otroka, glas

KOMPETENCE STROKOVNIH DELAVCEV		otroka p1, p2,3
		Dnevi dejavnosti – izkušnje nekonvencionalnega učenja p3
		Interdisciplinarni pristop p4
	Pridobivanje znanja	Študij r1, študij slabo p4
		Praksa na šoli r1
		Izkušnje, poznavanje funkcioniranja r3, p4
		Strokovni seminarji r3
		Strokovna literatura, članki - samoinicativa
		Svetovalna služba
		Timsko sodelovanje – učitelji, specialni pedgogi
	Mnenje o usposobljenosti z določenimi učenci	Ni razlike r1, r3,p4, p3- preko posveta s ŠSS, r4, p4
		Romi r3,4, p1,2,3
		Primanjkljaji na posameznem področju učenja r4, p4-dosti truda »malo koristi?!«
		Prenizka usposobljenost r4
		Nižji ekonomski status p1,4
		Nadarjenimi p4
	Neizkušenost pri delu z učenci	Ne preveč izkušenj, malo bolj tujci, Romi p4
		Avtistična motnja r1, 3,4, p3,4
		Učenci s PP r4, p1, 2,4
		Tujci r4, p1,2,4

		Gluhi r4, p3
		Čustveno vedenjske težave r1, 3,4
		Gibalno ovirani p3,
		Duševna motnja r3,4
		Romi r3
		Dolgotrajno bolni – neseznanjenost z boleznijo r3
		Ekonomsko šibkejši r3
	Vir informacij o učencih	Učitelji/razredniki r1,3, p1,3,4
		Učenci
		Šolska svetovalna služba r1,3,4, p2,3
		Starši r1,3
		Vodstvo r4
		Pogled v osebno mapo učenca r4, p3,4
		Strokovna literatura, seminarji, splet r3, r4, p1,3,4
		Področni strokovnjaki kot specialni pedagog r3
	Učenci s posebnimi potrebami	Razvijanje skozi močna področja r1, r4 (soc.model)
		Šibkost – pomoč r3 (medic. Model)
		Nizka samopodoba r3
		Problem sprejetnosti med sošolci (prilagoditve) r3, p4
		Učne težave, primanjkljaji r3, p3

		Pozornost, spodbudno učno okolje, kompleksni pristop pomoči, brez stigme r3, 4, p1,3, 4
		Vprašanje sodelovanja s starši r4
		Drugačnost p2
		Prilagoditve p3
		Priprava individ. programa p4 (dodatno delo)
		Razumevanje okolja p4
		Izobraziti se o delu z njimi p4
	Učenci tujci	Učenje slovenskega jezika r1,3,
		Nov iziv, bogatenje ostalih r3, p1,3
		Zadrega učenca, spodbude, opolnomočiti r3,4, p2,3,4
		Težave učenja, trdo delo r3
		Sprejetost med sošolci r4
		Komunikacija s starši r3
		Jezikovno predznanje r4, p2,3
		Težave v sporazumevanju r3, p3
		Sposobnost pomagati učencu r4
		Kako pristopiti, iskanje najboljši rešitev (vključitev v razred) p4
	Učenci Romi	Enakovredno drugim, ne izstopajo r1,3,4, p1,2,3,4

		Izstopajočega vedenja r3
		Nižja učna motivacija, samopodoba r3
		Pozornost, veliko spodbude r3, p3
		Izostanki od pouka r3
		Željni sprejetosti, čustveni, odprti r3, p3
		Sposobne, prijetne, vodljive p4
		Uspešni – dobro sodelovanje s starši r3
		Kulturne značilnosti r4, p4
		Težave z okoljem r4
	Učenci iz ekonomsko šibkejših družin	Enakovredno drugim (so bolj umirjeni) r1,3,4, p1,2,3,4
		Sramovanje, nizka samopodoba r3
		Potrebni pomoči r4 (medicinski m.)
		Prikrajšane, ovirane, s stisko r4, p2,4
		Vključiti brez stigme r4
		Minljivost statusov p3
		Ne vem, kateri so p3
		Umirjeni, lepega vedenja, skromni, zaprti vase, delovni, vodljivi, solidarni p4
		Potreba po pozornosti, pohvali p4
		Ob kritiki ponižani r3
STROKOVNI PRISTOPI	Načini dela z učenci	Umirjeno, uravnotežena

		čustva r1, r4
		Upoštevanje prilagoditve r3,p3,4
		Fleksibilno, sodelujoče p2,4
		Delujem suportivno p1,3, 4 r4
		Dajem dodatne napotke za delo r3,4
		Medvrstniška pomoč r3, p4
		Zaupanje učenec-učitelj r4
		Soustvarjanje rezultatov – pogovor, pomoč r4,p3, 4
		Zavzetost, iskanje močnih področij p3, 4
	Sodelovanje s starši	Osvetlitev problema iz učiteljevega zornega kota r1, 3, 4
		Sodelovanje s ŠSS r3,4, p4
		Osebni pristop, pridruženost r3, p2, 3
		Spodbudne besede o napredku, pohvale r4, p4
		Telefonski pogovori r4, p4 sms
		Nasveti in navodila za doma p3
		Sodelovanje kot pogovor p4
	Timsko sodelovanje – strokovni delavci, prednosti	Individualno posvetovanje o značilnostih učenca r1,4, p1,4
		Skupno načrtovanje v timu r3,4, p2,3
		Strokovni posvet zunaj šole

		– seminar r3,p3
		Razumevanje situacije, vpogled, predznanje r1,3, p3,4
		Spoznavanje ustreznih metod, pripomočkov, izmenjava didakt. sredstev in izkušenj r1, 3,4, p3,4
		Multidisciplinarnost r4, p3
		Omogoča napredek učenca in zadovoljstvo staršev r4,p3,4
		Enotnost v delovanju p1,3,4
		Uspešnejše reševanje težav in doseganje ciljev p4
	Učiteljeva pričakovanja prepričanja	Sprejemanje pomoči, šole (počutje, prijateljstva) r1,4
		Sodelovanje in izpolnjevanje dolžnosti, motiviranost r3,4, p1,2, 4(vedoželjnost), p3, p4 (zaupanje, vztrajnost)
		Odkrit pretok informacij staršem o dogovorih r3,4, p4
		Načrtovanje dela in samostojnost pri delu p3,4
	Anomalije v sodelovanju strokovnih delavcev	Subjektivnost, različna mnenja r1, p1,2
		Kompetentnost r1,4
		Premočna negovanost učencev r3
		Pretok informacij o primeru r3, p3
		Pomanjkanje časa r3,4,

		p1,3,4
		Obseg učne snovi r4
		Predsodki p3
		Preobremenjenost delavcev p3
		Strah pred kritiko p3
		Nepoznavanje metod, primanjkljaji kompetenc p3
		Nepripravljenost za timsko sodelovanje p4
		Ni ovir p4
	Strokovna podpora	Razredniki r1,3,4
		Svetovalna služba r1,3,4,p2,3
		Timsko načrtovanje r4
		Primeri dobre prakse, izkušnje r3,4, p3
		Področni strokovni delavci r3
		Kompetentni sodelavci, prijatelji p3
		Zaupanje staršev r3,4,p4
		Sodelovanje vodstva in učiteljskega zbora r1
		Odkrit pogovor o težavah, analiza, smernice za naprej p4
		Napredek učenca p4
	Primeri dobre prakse	Uspešnost pri ozaveščanju staršev o potrebi po dodatni strokovni pomoči r3
		Premostitev čustvenih težav v sodelovanju s starši

		r3
		Podpora učenca z učnimi težavami doma po navodilih učiteljice r3, p3
		Kompleksne težave (osebne, čustvene, zdravstvene in učne) premagali z multidisciplinarnim pristopom in starši r4
		Timsko delo, doslednost pri izvrševanju nalog učencev p2, p4
		Brez izkušenj r1
		Skrbno spremljanje učenca p3
		Pridruženost učencu, sodelovalni odnos starši, p3, 4
		Reševanje težavnega primera preko staršev, učenec ni želel sodelovati p4
		Uspešno delo z učencem tujcem p4
OSEBNA PRIPRAVLJENOST	Osebni pristop	Previdnost r1, p4
		Empatičnost, razumevanje, nudim ustrezen suport (učni, čustveni) r1,3, p1,3,4 dostopnost p4
		Fleksibilnost r3, p2
		Realna pričakovanja r3,
		Trudim se pridobiti potrebne informacije za boljše delo (ŠSS, starši,

		glas otroka) r4
		Občutim zadovoljstvo in uspešnost pri delu, različnost nas bogati r4, p3,4
		Objektivnost, korektnost, načelnost p4
	Odzivanje staršev	Brez izkušenj r1,p1
		Prenašanje odgovornosti na učitelje r4
		Sodelovalno, podporno r3,4, p2, 3, 4 hvaležnost r3, p4
		Nemoč staršev, iskanje podpore p3,4
		Z (začetnimi) zadržki r3,4, p3, p4
		Sodelovali s ŠSS p4
	Rezultati sodelovanja z vsemi udeleženi	Učna uspešnost, napredek r3, 4, p2,3,4
		Preusmeritev v ustrezni program r3
		Vključevanje ob upoštevanju močnih področij r3, p4
		Zaupanje staršev r3, p3,4
		Pozitivna izkušnja učitelja (osebna rast) p3

Legenda kratic v tabeli 2 in povzema besedilu: **(r) razredni učitelj**: r1 učitelj 0-5 let, r3 učitelj 11-20 let, r4 učitelj 21 let in več, **(p) predmetni učitelj**: p1 učitelj 0-5 let, p2 učitelj 6-10 let, p3 učitelj 11-20 let, p4 učitelj 21 let in več. Učenci: N, PP, R, T.

4.2.1 Povzemanje ugotovitev - učitelji, strokovni delavci

Razmišljanje strokovnih delavcev na šoli posplošujem glede na celotno populacijo s pozornostjo na morebitne razlike med starejšim in mlajšim strokovnim kadrom in njihovo delovno pozicijo (razredni/predmetni učitelj).

(a) *Razumevanje inkluzije* med starejšimi in mlajšimi strokovni delavci šole glede navajanja značilnosti inkluzivne prakse ni velikih razlik. Odgovori nakazujejo pozitivno naravnost do vprašanja inkluzivnosti na šoli. Inkluzijo razumejo kot prilagajanje okolja in enakopravno vključevanje učencev ne glede na njihove različne potrebe in sposobnosti v oblikah dodatne strokovne pomoči. Omenjajo fleksibilnost učiteljev kot sposobnost, ki pomaga pri uresničevanju tega cilja. Nadalje razumejo inkluzijo kot skrb šole za ranljivejše skupine učencev. To pa, kot izpostavijo starejši razredni učitelji, pomeni dodatna izobraževanja in drugačne oblike dela od običajnih. Pri starejših razrednih in predmetnih učiteljih je poleg tega zaznati pojmovanje vključevanja otrok na integracijski način – zgolj vključitev v redni program z nudenjem dodatne strokovne pomoči v sled različnim potrebam.

(b) *Vključujoča praksa na šoli* kaže, da je v kategoriji »poudarek dela na učencih«, večina anketiranih učiteljev mnenja, da je na učencih s posebnimi potrebami, le učitelji r3, p3 smatrajo, da je poudarek dela bolj na romskih učencih. Da ni nobenih razlik pri tem smatrajo najstarejši razredni in predmetni učitelji. Precej deljeno mnenje pa imajo, komu se posveča najmanj pozornosti na šoli. Tako jih večina meni, ne glede na delovna leta, da so to učenci N. Poleg tega nekateri starejši učitelji zapišejo, da so to še nadarjeni in »neopazni učenci« ter tujci. Najmlajši učitelji zavzemajo enotno stališče, da so to izključno učenci N. Nekateri starejši razredni učitelji pa razmišljajo, da so to tudi romski učenci.

Glavni nosilci oziroma odgovorni za dobro inkluzivno prakso na šoli so po mnenju večine učiteljev: starši, učitelji, svetovana služba, ki delujejo sodelovalno in vključujejo učenca (glas otroka). Pomembnost dajejo tudi pripravljenost učitelja (človeški vir) in njegov vzgled. O vidiku odgovornosti za inkluzivno prakso na šoli ne odgovarjajo predmetni učitelji p2. Poleg tega starejši razredni in predmetni učitelji dodajajo, da je pomembni dejavnik dobre inkluzivne prakse tudi strokovnost izvajalcev, delovanje svetovalne službe in vodstva šole.

V odgovor prejšnji kategoriji učitelji šole izpostavljajo konkretne »ovire na poti inkluzivne prakse«. Najmlajši in najstarejši strokovni delavci vidijo v glavnem

ovire v samih pogojih dela, ki so povezani s prostorskimi pogoji, preobilico administrativnega dela učiteljev, številčnostjo učencev v razredu, številčnostjo otrok s posebnimi potrebami, kot oviro pa označijo tudi učiteljevo usposobljenost. Pri tem moram omeniti, da se najmlajši učitelji izključno osredotočajo na ovire povezane z materialnimi pogoji dela, starejši učitelji pa izpostavijo strokovno usposobljenost učitelja. Učitelji r3, p3 izpostavijo kot ovire učne načrte z neusklajenimi predmetnimi področji, prenatrpanost urnikov z najrazličnejšimi dejavnostmi (obremenitve učiteljev). Starejši razredni učitelji vidijo ovire na poti inkluzivne šole tudi v učiteljevih ponotranjenih navadah, nerazumevanju različnosti, ki ovira nemoteno vključitev otroka v proces dela. Nadalje naj omenim še mnenje najstarejši učiteljev in nekaterih mlajših predmetnih učiteljev p2, da vidijo ovire v pripravljenosti na sodelovanje med učitelji, motijo jih tudi različna mnenja po aktivih. Razredni učitelji r3 doživljajo kot oviro tudi zaščitniško vlogo staršev.

»V podporo šolski inkluzivni praksi« se vsi anketirani učitelji, ne glede na delovna leta, strinjajo, da je najpomembnejše timsko sodelovanje, ki zajema: informiranje, izmenjava izkušenj z namenom ustreznih pristopov ravnanja z učencem, načrtovanje korakov pomoči in enotno delovanje učiteljev na splošno. Ravno tako vsi izpostavljajo pomen dobrega sodelovanja s starši ter velika večina vidi pomen v kulturi in klimi na šoli. Nadalje ugotavljam pri razrednih in predmetnih učiteljih z daljšim stažem, da pozornost namenijo tudi vprašanju sprejemanja različnosti in strokovne kompetentnosti učitelja, osebnem zavzemanju, fleksibilnosti in iniciativnosti, kar po njihovem mnenju doprinaša k izboljšanju inkluzivne prakse na šoli. Po njihovem mnenju niso nič manj pomembni zaupni odnosi v kolektivu in pozitivna naravnost kadra, čemur se pridružuje tudi najmlajši učitelj predmetne stopnje. Nadalje učitelji predmetne stopnje (p1, p2, p3) odgovarjajo, da je za dobro inkluzivno prakso potrebna učiteljeva usmerjenost v učenca, uglašenost na njegove potrebe, z upoštevanjem glasu otroka. Starejši predmetni učitelji pa dodajajo tudi kot dodatno vrednost odnosne izkušnje nekonvencionalnega učenja, ki se občasno izvajajo v obliki dnevov dejavnosti in šole v naravi. Najstarejši predmetni učitelji dajejo pomen interdisciplinarnemu pristopu reševanja kompleksne problematike, ki potrebuje posebno pozornost in sodelovanje vseh udeležениh.

Odgovore učiteljev smatram za načine delovanja v njihovi pedagoški praksi, glede na odgovore staršev in učencev, ki ocenjujejo dejanske pristope na šoli, in zgornje navedbe učiteljev potrjujejo.

(c) *Kompetence strokovnih delavcev* sem v namen jasnejše interpretacije porazdelila v osem pridobljenih kategorij. Kot prvo nizam odgovore glede načinov za »pridobivanje potrebnih znanj in spretnosti«. Mlajši učitelji odgovarjajo, da so svoje znanje pridobili s študijem in s prakso na šoli. V nadaljevanju pa pridobivajo dodatna znanja z branjem strokovne literature in strokovnih člankov, v sodelovanju s svetovalno službo in v timskem sodelovanju z učitelji ter drugimi sodelavci na šoli, kot so specialni-rehabilitacijski pedagogi. Vir znanja in spretnosti pri delu z učenci iz ranljivejših skupini starejši predmetni in razredni učitelji vidijo v svojih izkušnjah in poznavanju funkcioniranja učencev, svoje znanje dopolnjujejo tudi s strokovnimi seminarji. Strokovni delavci na šoli odgovarjajo, da se na splošno počutijo »usposobljene za delo« z učenci z različnimi težavami, ob tem pa (naj)starejši predmetni in razredni učitelji radi sodelujejo s šolsko svetovalno službo. Konkretno izpostavljajo občutek usposobljenosti za delo z romskimi učenci (razen p4 in r1, ki izkušnje še ni imel). Najstarejši predmetni in razredni učitelji imajo največ izkušenj ob delu z učenci s primanjkljaji na posameznem področju učenja, nadarjenimi učenci in učenci iz ekonomsko šibkejših družin (p4), za slednje jih ima tudi najmlajši predmetni učitelj. Najstarejši razredni učitelji zopet izpostavljajo občutek prenizke usposobljenosti, izhajajoč iz lastnih izkušenj in tudi mnenje najstarejših predmetnih učiteljev je, da jih takratni študij ni oborožil s potrebnim znanjem in strategijami. »Neizkušenosti pri delu z učenci« iz ranljivejših skupin učitelji opredeljujejo različno, in sicer glede na težavnost primera in lastne izkušnje, ki so jih pridobili tekom svojega dela v šolstvu. Razredni in predmetni učitelji (3, 4) imajo težave ob delu z učenci avtisti, o čemer razmišlja tudi najmlajši učitelj r1, kljub sodobnejšemu študijskemu programu razrednega pouka. Starejši učitelji izpostavljajo primankljaje znanja za delo z učenci s posebnimi potrebami, in sicer z guhimi učenci (r4, p3), gibalno oviranimi in učenci z lažjo duševno motnjo (p3, r3, 4) in učenci s čustveno vedenjsko motnjo (r3, 4), slednjim se zopet pridružuje najmlajši razredni učitelj. Bolj kot razredni učitelji (le najstarejši), izpostavljajo svojo neizkušenost pri delu z učenci tujci

predmetni učitelji, kar povezujem z zaenkrat maloštevilimi učenci tujci na šoli, vključenimi v predmetno stopnjo in redkejšo interakcijo glede na šolski urnik. Zanimivo pa je, da se počutijo starejši razredni učitelji manj sposobne ob delu z učenci Romi in učenci iz ekonomsko šibkejših družin, kar lahko pomeni, glede na manjši procent romskih učencev na šoli (5,6%) in višji delež učencev iz ekonomsko šibkejših družin (24%) na šoli, dobro asimiliranost učencev v šolsko okolje, da razlike med učenci niso očitne. Razredni učitelji z daljšim delovnim stažem zapišejo, da niso zmeraj seznanjeni z zdravstvenimi težavami svojih učencev ali pa nimajo dovolj znanja o določenih boleznih (sladkorna bolezen, epilepsija). Glavni »viri informacij o učencih« so strokovnim delavcem na šoli učenci sami, učitelji/razredniki, šolska svetovana služba, pa tudi dodatna izobraževanja na seminarjev, informacije na spletnih straneh in branje strokovne literature. (Naj)starejši predmetni in razredni učitelji prakticirajo informiranje o učenčevih specifikah z vpogledom v dokumentacijo oz. osebno mapo učenca. Razredni učitelji (r3) se poleg naštetega običajno posvetujejo tudi s področnimi strokovnjaki, kot so specialni rehabilitacijski pedagogi, ki delujejo na šoli. Najmlajši razredni učitelji in učitelji r3 se še seznani s posebnostmi učenca s pomočjo staršev, prakticirajo pa tudi samoizobraževanje v obliki seminarjev in s prebiranjem strokovne literature. Preko vodstva pridobivajo informacije večinoma najstarejši razredni učitelji (pedagoški sestanki, posvet).

V nadaljevanju učitelji odgovarjajo na vprašanja, kako osebno doživljajo učence iz ranljivejših skupin in na kaj so pozorni pri svojem delu z njimi. Tako lahko ugotovim, da starejši razredni učitelji pri »učencih s posebnimi potrebami« operirajo z besedo »šibkost« povezano s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, nizko samopodobo in zaradi teh šibkosti pravijo, da učenci potrebujejo dodatno pomoč. Miselnost naravnost ni povsem v skladu s postmodernističnim konceptom in se navezuje na medicinski model, kjer je v ospredju patološki posameznik in njegova pomanjkljivost (Zaviršek idr., 2002; Urh, 2012). Bližje socialnemu modelu (Zaviršek idr., 2002; Urh, 2012), ki zajema širšo perspektivo pri razumevanju ovir, razmišljajo mlajši učitelji, in zanimivo, da tudi najstarejši razredni učitelji, ki dajejo pomen spodbudnemu učnemu okolju brez stigmatizacije, razvijanju močnih področij pri učencih in strmi k celostnemu pristopu ob reševanju zahtevnejši in kompleksnejši primerov. Tako razmišljajo

tudi predmetni učitelji. O drugačnosti učencev s posebnimi potrebami razmišljajo predmetni učitelji p2 na prilagoditve zaradi učnih težav takoj pomislijo predmetni učitelji p3. Najstarejši predmetni učitelji učence s posebnimi potrebami doživljajo kot dodatno delo v sled priprave individualiziranega programa in izvajanje le-tega. Najstarejši predmetni učitelji in starejši razredni učitelji pa izpostavljajo tudi vprašljivo razumevanje razrednega okolja in sprejetost učencev zaradi prilagoditev, katerih so deležni v učnem procesu. Starejši učitelji ob delu z učenci s posebnimi potrebami čutijo potrebo po dodatnem izobraževanju.

Najmlajši razredni in predmetni učitelji pri delu z učenci tujci pomislijo predvsem na potrebo učenca po učenju slovenskega jezika za odpravo jezikovne bariere. Pomislijo pa tudi na bogatenje učnega procesa s spoznavanjem druge kulture. Mlajši predmetni učitelji pomislijo tudi na zadrego in stisko učenca vezano na njim novo, neznano okolje, nerazumevanje jezika, zato hitijo ugotoviti, kakšno predznanje ima nov učenec. Pri starejših razrednih učiteljih je prav tako v ospredju učenje slovenskega jezika, ob trdemu delu učenca, pozornost pa dajajo tudi njegovemu počutju v razredu, saj predvidevajo učne težave zaradi nepoznavanja jezika. Izpostavljajo pa tudi možne težave ob komunikaciji s starši. Najstarejši razredni učitelji preverjajo predznanje jezika in se trudijo učence tujce vključiti v razred, jih opolnomočiti za samostojnejše funkcioniranje s pospešenim učenjem slovenskega jezika in nudenjem učne pomoči. (Naj)starejši predmetni učitelji so glede na predvidevanja težav s sporazumevanjem, dodatno motivirani pri iskanju ustreznih pristopov v namen opolnomočenja učenca za nemoteno vključitev v učni proces.

Vsi anketirani strokovni delavci učence Rome doživljajo enakovredno drugim učencem na šoli. Starejši razredni učitelji jih povezujejo z izstopajočim vedenjem, nižjo učno samopodobo in pojavom absentizma. Po drugi strani pa opazijo skupaj s starejšimi predmetnimi učitelji, da so učenci Romi čustveni, odprti, željni sprejetosti in kot taki rabijo ustrezno pozornost učiteljev in veliko spodbud. Njihovo šolsko uspešnost pogojujejo z dobrim sodelovanjem staršev z učitelji. Najstarejši razredni in predmetni učitelji smatrajo učence Rome na šoli kot učence s kulturnimi značilnostmi, kot sposobne, prijetne in vodljive.

Najstarejši razredni učitelji na podlagi dosedanjih izkušenj pripišejo težave učencev Romov njihovi značilni kulturi, ki pa ne pomeni nujno vedenjskih težav pri učencih, ampak gre zgolj za predsodke družbe.

Vsi anketirani strokovni delavci v skladu s pričakovanji doživljajo učence iz ekonomsko šibkejših družin večinoma enakopravno ostalim učencem na šoli, z določenimi opaznimi razlikami v čustvovanju in vedenju. Pri najstarejših razrednih učiteljih se ponovno pojavi terminologija, ki nakaže medicinski model razumevanja specifične položaja učencev »učenci potrebni pomoči«. Mlajši učitelji uporabljajo izraze prikrajšanje, oviranost in otroke s stisko (Zaviršek idr., 2002; Urh, 2012). O učencih iz ekonomsko šibkejših družin intenzivneje razmišljajo starejši učitelji. Glede na izkušnje, poleg finančnih težav, opazajo pri učencih sramovanje svojega položaja, in s tem povezano nizko samopodobo. Po njihovem mnenju gre za zelo občutljive učence, ki se ob kritiki počutijo ponižane. Pomembno je učence vključevati brez stigmatiziranja, jim namenjati ustrezno pozornost in pohvaliti njihova prizadevanja. Najstarejši predmetni učitelji so namreč mnenja, da so ti učenci umirjeni, lepega vedenja, skromni, zaprti vase, delovni, vodljivi, predvsem pa jih odlikuje solidarnost do sošolcev, kljub njihovi prikrajšanosti in izkušnji soočanja s stiskami, katerim njihovi sošolci niso izpostavljeni. Starejši predmetni učitelji razmišljajo o statusni nepomembnosti in minljivosti, nekateri izmed njih pa učencev v razredu sploh ne prepoznajo kot ekonomsko šibkejše (nimajo informacij).

(d) Strokovni pristopi učiteljev so naslednja izpeljana tema, kjer ugotavljam pristope na šoli preko naslednjih pridobljenih kategorij: načini dela z učenci, sodelovanje s starši, timsko sodelovanje strokovnih delavcev, učiteljeva pričakovanja, prepričanja in strokovna podpora, ki so je deležni učitelji na šoli ter odkrivam anomalije v kontekstu sodelovanja strokovnih delavcev na šoli. (Naj)mlajši učitelji so predvsem pozorni na umirjen in čustveno uravnotežen pristop. Razmišljajo, da z učenci uspešneje sodelujejo in pri svojem delu napredujejo, če so sami dovolj fleksibilni in delujejo suportivno. Razredni učitelji na šoli podobno kot prejšnji pristopijo umirjeno, suportivno, z upoštevanjem učenčevih prilagoditev delujejo v smeri izgrajevanja sodelovalnega in zaupnega odnosa z učencem v sled soustvarjanja dobrih rezultatov preko pogovora in

nudenja pomoči (Čačinovič V., 2008). Suportivno okolje razvijajo preko medvrstniške pomoči, skrb posvečajo dodatnim navodilom in pojasnilom z namenom olajšati učencu učenje doma in v šoli. Predmetni učitelji izpostavljajo svojo zavzetost za delo v smeri napredka učenca z upoštevanjem njegovih močnih področij. Delujejo suportivno, fleksibilno in kot razredni učitelji tudi sami delujejo v smeri soustvarjanja dobrih rezultatov preko sodelovalnega odnosa, s pogovorom in nudenjem dodatne pomoči. Organizirajo medvrstniško pomoč in upoštevajo priporočene prilagoditve za posamezne učence.

Del njihovega strokovnega pristopa je »sodelovanje s starši«. Mlajši učitelji se zavzemajo za osebni pristop, kjer ima vsak možnost povedati svoje mnenje z možnostjo osvetliti problem iz svojega zornega kota. Tudi starejši učitelji prakticirajo osebni pristop sodelovanja s starši, kjer imajo tudi sami možnost, da osvetlijo problem s svojega zornega kota, v reševanje vključijo svetovalno službo. Ob sodelovanju s starši so pozorni, kako sporočajo o primanjkljajih in težavah učenca, trudijo se to storiti na spodbuden način. Starejši razredni učitelji prakticirajo sodelovanje s starši tudi po telefonu, predmetni učitelji pa preko SMS sporočil. Starše povabijo v sodelovanje in jih usmerjajo z nasveti in navodili, da lažje sledijo šolskim obveznostim svojega otroka.

Kar se tiče »timskega sodelovanja strokovnih delavcev« na šoli in prednosti tovrstnega pristopa lahko iz odgovorov ugotovim, da najmlajši (1) in najstarejši (4) učitelji dajejo prednost individualnemu posvetovanju s sodelavci o značilnostih učenca, ostali učitelji pa prisegajo na timsko načrtovanje dela. Starejši (3) učitelji pri svojem delu sodelujejo tudi z zunanjimi strokovnjaki preko seminarjev. Učitelji se izbranega načina sodelovanja poslužujejo z namenom spoznavanja ustreznih metod, pripomočkov, izmenjav didaktičnih sredstev in izkušenj, kar v svojo prakso uvaja tudi najmlajši razredni učitelj, pa tudi z namenom vpogleda in razumevanja situacije oziroma pridobitve potrebnega predznanja o učencu. Tako razmišlja tudi najmlajši razredni učitelj. Predmetni učitelji ne glede na delovni staž izpostavijo pomen enotnosti v delovanju, najstarejši to povežejo z uspešnejšim reševanjem težav in doseganjem ciljev. Starejši in najstarejši učitelji v okviru timskega sodelovanja omenjajo tudi

multidisciplinarno zastopanost, kar po njihovem mnenju zagotavlja večji napredek učenca v vsestransko zadovoljstvo (učenec, starši, šola).

Ugotovim lahko, da so glede na vloženo strokovno delo »pričakovanja učiteljev« na šoli v glavnem usmerjena v vodljivost in prilagodljivost učencev na šolske razmere. Najmlajši učitelji pričakujejo od učencev sprejemanje šole, sodelovalni odnos ob pomoči učiteljev, odgovorno izpolnjevanje šolskih dolžnosti in motiviranost. V tem kontekstu jih zanima počutje učencev in njihova sprejetost v vrstniško skupino. Starejši učitelji prav tako pričakujejo to kar (naj)mlajši, vendar so njihova pričakovanja nekoliko višja. Od učencev dodatno pričakujejo, da jim bodo le-ti zaupali, da bodo vztrajni pri svojem delu, predvsem predmetni učitelji pričakujejo od učencev načrtovanje dela in dobro mero samostojnosti ter da bodo odgovorno in odkrito prenašali informacije staršem o dogovorih v šoli in jih seznanjali o pomembnostih točno in verodostojno. Iz odgovorov je razbrati, da med strokovnimi delavci na šoli prihaja tudi do blokad, ki jih povzročajo anomalije v sodelovanju, in sicer so posledica subjektivnosti in nasprotujočih si mnenj. Tako razmišljajo (naj)mlajši anketirani učitelji. Med najstarejšimi in najmlajšimi razrednimi učitelj se ponovno pojavlja vprašanje kompetentnosti učiteljev za delo z učenci iz ranljivejših skupin. Starejši razredni učitelji vidijo anomalijo v premočni negovanosti učencev, pa tudi v pomanjkljivem pretoku informacij o konkretnih primerih na šoli in pomanjkljivem delovanju učiteljev zaradi pomanjkanja časa za poglobljeno sodelovanje in reševanje primerov. O pomanjkanju časa razmišljajo tudi vsi ostali učitelji. Najstarejši razredni učitelji poleg slednjega vidijo anomalije tudi v preobsežnosti učnih vsebin, kar posledično vpliva na neutrjeno znanje predvsem pri učencih z določenimi primanjkljaji in težavami. Po mnenju (naj)starejših predmetnih učiteljev pa nepravilnosti izhajajo tudi iz predsodkov, preobremenjenosti učiteljev, strahu pred kritiko, zaradi nepoznavanja ustreznih metod dela in neustreznih kompetenc učitelja in navsezadnje po mnenju najstarejših predmetnih učiteljev anomalije izhajajo iz nepripravljenosti nekaterih učiteljev na timsko sodelovanje, čeravno na splošno ni realnih ovir, ko so učitelji pri svojem delu zbrani, »z dušo in telesom« (mnenje p4).

Učitelj z najkrajšim delovnim stažem razmišlja teoretično, da je sodelovanje vodstva in učiteljskega zbora glavna »strokovna podpora« učiteljevemu delu na šoli. Razredni učitelji ne glede na delovni staž odgovarjajo, da imajo na šoli strokovno podporo s strani kolegov razrednikov in svetovalne službe. Predmetni učitelji (p2, p3) se s strokovnimi vprašanji prav tako obračajo na delovni tim svetovalne službe na šoli (pedagoginja, socialna delavka), na specialne rehabilitacijske pedagoginje, ki delujejo na šoli, in kot odgovarjajo predmetni učitelji p3, se obračajo izključno na kompetentne sodelavce oziroma prijatelje. Najstarejši predmetni učitelji kot strokovno podporo doživljajo tudi odkrit pogovor o težavah z možnostjo analize in skupnega načrtovanja nadaljnjih korakov dela z učencem, kar po njihovem mnenju učencu omogoča optimalnejši napredek. Najstarejši razredni učitelji se strokovno povezujejo in izvajajo timsko didaktično načrtovanje vzgojno-učnega procesa, kar je na šoli ustaljena praksa tudi pri ostalih razrednih učiteljev. Učitelji z (naj)daljšim delovnim stažem v suptu svojemu profesionalnemu delovanju doživljajo zaupanje staršev v njihovo delo in izmenjevanje primerov dobre prakse med sodelavci. Primere dobre prakse zapišem kot osebne izkušnje učiteljev.

Razredni učitelji z daljšim delovnim stažem (r3) se čutijo uspešne:

- pri ozaveščanju staršev o posebnih potrebah učencev in potrebi po dodatnih strokovnih pristopih.
- Pri premostitvi čustvenih težav učencev v sodelovanju s starši.
- Podpori učenca z učnimi težavami z usmerjanjem učenčevega domačega dela.

Razredni učitelji z najdaljšim delovnim stažem (r4) se čutijo uspešne:

- Pri reševanju kompleksnih težav učenca z multidisciplinarnim pristopom reševanja v sodelovanju s starši.

Predmetni učitelji s krajšim delovnim stažem (p2) so izkusili uspešnost pri delu:

- v sled timskega dela, doslednosti v zahtevah in pričakovanjih do učencev in njihovega izvrševanja naloženih nalog.

Predmetni učitelji z daljšim delovnim stažem (p3) se čutijo uspešne:

- Nudjenje podpore učencu z učnimi težavami z usmerjanjem učenčevega domačega dela.
- Skrbno spremljanje učenčevega napredka.
- Pridruženost učencu s sodelovalnim odnosom s starši.

Predmeti učitelji z najdaljšim delovnim stažem (p4) se čutijo uspešne:

- v sled timskega dela, doslednosti v zahtevah in pričakovanjih do učencev in njihovega izvrševanja naloženih nalog.
- Pridruženost učencu s sodelovalnim odnosom tudi s starši.
- Reševanje težavnega primera odklonilnega odnosa učenca do šole v sodelovanju s starši.
- Delo z učencem tujcem.

Učitelji z najkrajšim delovnim stažem (r1, p1) do sedaj še niso imeli tovrstnih izkušenj.

(e) Učiteljeva osebna pripravljenost kot zadnja izpeljana tema predstavi osebni pristop učitelja do učencev govori o odzivanju staršev, o rezultatih sodelovanja, predstavi primere dobre prakse anketiranih predstavnikov strokovnih delavcev na šoli.

Učitelji soglasno odgovarjajo, da njihov »osebni pristop« z učenci vključuje pomembne elemente, kot so empatičnost, razumevanje, dostopnost in fleksibilnost. O slednjem ekskluzivno poročajo učitelji r3 in p2. Starejši razredni učitelji glede na njihovo fleksibilnost delujejo v okviru realnih pričakovanj do učencev, s tem ohranjajo njihovo zaupanje in dober osebni odnos z učenci. Najstarejši predmetni učitelji v svoj osebni pristop z učenci vnašajo objektivnost, korektnost in načelnost. Na ta način vzdržujejo stik z učenci s pomočjo avtoritete z distanco. Učitelji s krajšim delovnim stažem teh elementov ne omenjajo. Pri učiteljih z (naj)daljšim delovnim stažem je možno razpoznati zadovoljstvo pri delu z občutki uspešnosti, ki jih krepijo na podlagi svoje osebne angažiranosti in pripravljenosti, ne glede na različne potrebe učencev, kot pravijo »različnost nas bogati«. Da so pri svojem delu temeljitejši in osebno zavzeti, si razredni učitelji z najdaljšim delovnim stažem pridobivajo potrebne informacije pri učencu samem (glas otroka), pri njegovih starših, vir informacij

pa jim predstavlja tudi šolska svetovalna služba. Do učencev iz ranljivejših skupin previdno in pozorno pristopajo učitelji na šoli z najkrajšim in najdaljšim delovnim stažem na različnih delovnih pozicijah, kar mi pove, da ta lastnost izhaja iz človeka in ni neposredno vezana na delovno pozicijo ali delovna leta.

Učitelji imajo v glavnem pozitivne osebne izkušnje v zvezi z »odzivanjem staršev« na strokovno delo učiteljev na šoli. Starši učitelje podpirajo, še več, občutiti je hvaležnost za učiteljevo osebno zavzemanje, usmerjeno v dobrobit otroka. Učitelji s krajšim delovnim stažem so še brez tovrstnih izkušenj. Razredni učitelji z (naj)daljšim delovnim stažem v tem kontekstu omenjajo pojav prenašanja odgovornosti staršev na šolo, naletijo pa tudi na začetne težave pri starših, ki težav pri svojem otroku ne zmorejo videti iz perspektive učitelja in so jim izrečena opažanja učitelja na začetku nesprejemljiva. Učitelji izpostavljajo tudi primere nemoči staršev in iskanja podpore na šoli, pri čemer se starši poleg razrednikov obračajo tudi na šolsko svetovalno službo.

Učitelji delijo skupno mnenje, da ima sodelovanje vseh udeležениh v procesu pomoči učencu predvsem pozitivne učinke na učno uspešnost in napredek posameznika. Mlajši učitelji z najkrajšim delovnim stažem, predvidevam, da na podlagi neizkušenosti, o tem ne poročajo. Kot rezultat osebnega zavzemanja in sodelovanja s starši učitelji z (naj)daljšim delovnim stažem izpostavijo izkušnje ob sodelovanju s starši kot primere dobre prakse: preusmeritev učenca s specifičnimi učnimi težavami in znižanimi učnimi sposobnostmi v prilagojeni program izvajanja osnovnošolskega izobraževanja, prakticiranje strokovnega pristopa na bazi učenčevih močnih področij, dobri in zaupni odnosi s starši kot pozitivna izkušnja vseh udeležениh, izredne situacije kot priložnost osebne rasti učitelja.

5 ODGOVORI NA RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

5.1 RV1: Ali strokovni delavci na šoli menijo, da so osebno pripravljeni in strokovno usposobljeni za delo z učenci s posebnimi potrebami?

Medveš (2003, v Hozjan in Strle, 2012) loči med učiteljevo didaktično usposobljenostjo in človeško etično primernostjo ter izpostavlja preveliko usmerjenost v tehnična, organizacijska in didaktična vprašanja in s tem zanemarjanje etične in socialne dimenzije. Oboje je neposredno povezano z inkluzivno naravnostjo šole, zato sem v skladu z ocenami učiteljev želela ugotoviti stanje na izbrani šoli.

Ugotavljam, da so učitelji z najdaljšim delovnim stažem, glede na njihove dolgoletne izkušnje in prepričanost poznavanja značilnosti funkcioniranja učencev, manj pripravljeni fleksibilno pristopati in se prilagajati na različne potrebe učencev, ki jih razumejo kot dodatno delo, za katero se zmeraj ne počutijo dovolj usposobljene in kompetentne. Učitelji z najstarejšim delovnim stažem ocenjujejo, da jih takratni študij ni strokovno usposobil za inkluzivno delo in opremil s strategijami glede na različne primanjkljaje in težave učencev, ki jih predvideva sodobna inkluzivna orientiranost. Z ozirom na zastopanost učencev s posebnimi potrebami na izbrani šoli se najstarejši učitelji ne počutijo strokovno kompetentne, predvsem pri delu z učenci avtisti, gibalno oviranimi, gluhi, z lažjo duševno motnjo ter s čustveno vedenjsko motnjo. Slednji povzročajo večini učiteljem na šoli občutek pomanjkanja strokovnih kompetenc. Nadalje učitelji z (naj)daljšim delovnim stažem prakticirajo sodelovanje s šolsko svetovalno službo in področnimi strokovnjaki, kar ocenjujem kot pozitivno. Pomeni, da se pri svojem delu, v sorazmerju s strokovno usposobljenostjo, poslužujejo strategij sodelovanja in poskrbijo za dodatno pomoč učencem, ki to potrebujejo. Najbolj usposobljene se omenjeni učitelji počutijo pri delu z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, nadarjenimi učenci, učenci iz ekonomsko šibkejših družin in romskimi učenci, čeprav se med njimi pojavlja mnenje, da je včasih glede na vložen trud učiteljev zelo malo koristi z ozirom na pripravljenost vlaganja truda s strani učenca.

Ostali učitelji na šoli manj problematizirajo svojo strokovno usposobljenost in ne iščejo izključnih vzrokov v študijskem programu. Prakticirajo različne oblike

dopolnjevanje svojega znanja in kompetenc. Poleg različnih izkušenj in poznavanja psihologije otroka k delu pristopajo različno fleksibilno, se udeležujejo strokovnih predavanj, ki jih tudi sami pripravljajo. Prebirajo strokovno literaturo in članke, sodelujejo v strokovnih aktivih, se posvetujejo s svetovalno službo, kolegi učitelji in področnimi strokovnjaki na šoli (specialni rehabilitacijski pedagogi), sodelujejo s starši in učenci. Strokovno usposobljene se počutijo ob delu z romskimi učenci pa tudi z ostalimi ob sodelovanju s šolsko svetovalno službo.

Predmetnim učiteljem manjka izkušenosti za delo z učenci tujci, ker so učenci tujci zaenkrat še na razredni stopnji izraževanja, razen dveh učencev, ki sta starejša. Bo pa nujno potrebno dopolniti znanje in si pridobiti dodatne kompetence za delo z učenci tujci glede na vse pogostejšo prakso priseljevanja in vključevanja v izbrano šolo.

Ugodno didaktično usposobljenost učiteljev na šoli lahko podkrepim z odgovori staršev in učencev, ki imajo pozitivno mnenje, so zadovoljni z delom učiteljev na šoli in o tem nimajo pomislekov.

Glede dimenzije človeške etične primernosti (Medveš, 2003, v Hozjan in Strle, 2012) je po ocenah učiteljev mogoče ugotoviti, da v odnos učenec – učitelj vnašajo fleksibilnost, empatijo, so dostopni in razumevajoči, z realnimi pričakovanji, sposobni zaupnega sodelovanja z učenci in njihovimi starši. Učitelji z najstarejšim delovnim stažem so bolj objektivni, načelni in korektni glede zahtev do učencev, so bolj distancirani in avtoritativni. Bluestein (2008, Šugman Bohinc, 2011, str. 50) je kritična do tradicionalne usmerjenosti učiteljev v vsebino in nadzor. Opozarja, da se ob tem pogosto spregleda, da je uspešnost poučevanja odvisna od dobrih odnosov med učitelji in učenci, ki so na ta način bolj zavzeti in pripravljeni sodelovati. Učitelji na šoli ocenjujejo, da imajo dobre, zaupne odnose z učenci. Ugotavljam solidno uglašenost učiteljev na potrebe učencev. Pojavlja se mnenje učiteljev z (naj)daljšim delovnim stažem, da se v pedagoški praksi na šoli pojavljajo predsodki, kar ima gotovo negativnen vpliv na kvaliteto odnosov in pedagoško delo šole kot celote. Velik faktor nižje motivacije in osebne angažiranost učiteljev na šoli je zagotovo obremenjenost z dodatnimi nalogami, časovna omejenost, predvsem pa strah

pred kritiko in nepripravljenost na timsko sodelovanje. Vzroke za to lahko iščem v današnjem položaju učiteljev in nerealnih pričakovanjih družbe. Bluestein (2008, Šugman Bohinc, 2011, str. 50) je mnenja, da se v šoli morajo tudi učitelji počutiti čustveno varne in hkrati dodaja pomembnost osebnega doživetja spoštovanja njihove strokovne presoje in mnenja, stila poučevanja in vodenja, posebnih spretnosti. Nadaljnje je pomembno, da sodelavci z njimi sodelujejo in spoštujejo njihov prispevek, da so vključeni v sprejemanje odločitev, ki se jih neposredno tičejo, in da so cenjeni v širši in ožji skupnosti s strani šolskega ministrstva in politike. Ne glede na trenutno situacijo, kritična stališča in zmanjšano zaupanje javnosti v slovensko šolstvo so učitelji na šoli še zmeraj zavezani svojemu delu, zasledujejo zapisana načela in strmijo k dobri poučevalni praksi. Predvsem (naj)starejši učitelji čutijo pri svojem delu zadovoljstvo in so pripravljeni soočati se z različnimi potrebami učencev na šoli, v duhu sprejemanja različnosti. Pri tem ima po mnenju učiteljev pomembno vlogo vodstvo šole in delovanje šolske svetovalne službe, ki sta v skladu z ocenami staršev in učiteljev aktivno vpeta v šolsko sceno.

V izbrani šoli, glede na odgovore, lahko ugotovim, da strokovni delavci šole skrbijo za svoj profesionalni razvoj in so zadovoljni s svojim delom. Razlike med njimi se kažejo v delovnih izkušnjah in stažu, kar je razumljivo. Starejši učitelji na šoli se bolj zanašajo na lastno izkustveno znanje, nekoliko manj so motivirani za dopolnilna izobraževanja. Mlajši učitelji iščejo rešitve in odgovore na različne možne načine in so odprti za strokovno izpopolnjevanje in povezovanje v time. Šola deluje s svojimi mehanizmi pretežno spodbudno in varovalno. V skladu z mnenji intervjuvancev in anketiranih učiteljev je vzgojno-izobraževalno delovanje učiteljev tudi neučinkovito in predvidevam, da šolsko okolje potem deluje na učenca kot dejavnik tveganja (predsodki, različna mnenja, pomanjkljivo znanje o strategijah in metodah dela, odnos do učencev, nivo pričakovanj).

5.2 RV2: Ali šola dovolj podpira in nudi pozornost učencem iz ranljivih skupin?

V šolski praksi je inkluzija nedosegljiv mit, če so inkluzivno naravnani le nekateri učitelji na šoli. Na ta način se ne more povečati inkluzivne kulture na šoli (Grabljšek, 2011). Moos (1979; v Grabljšek, 2011) trdi, da širše šolsko okolje,

ki je del kulture in klime, vpliva na razredno klimo, vendar ne deluje v obratno smer, da bi razredna klima učinkovala na šolsko kulturo in klimo. Bečaj (2005; v Kobolt, 2010, str. 7 - 21) piše, da je strpnost, kritičnost, samostojnost, solidarnost ... mogoče doseči le v šolskem okolju, ki zagotavlja dovolj visoko varnost in sprejetost. Tudi na izbrani šoli se soočajo s tem problemom, vendar pa sem glede na skupek zbranih ocen mnenja, da je šola na zelo dobri poti in razpolaga z ustreznim strokovnim in človeškim potencialom za izboljšanje inkluzivne prakse. Pri mlajših učiteljih je v večji meri opaziti odnosno dimenzijo oz. socialno kulturno naravnost, pri starejših pa poleg odnosne, socialne tudi tradicionalno naravnano kulturo (Hargreaves, 1994; v Grabeljšek, 2011), o čemer pišem v teoretičnem uvodu na straneh 23–24. Tradicionalna kultura pomeni storilnostno in socialno kontrolno naravnost učiteljev s privdihom formalnosti, tudi neprijaznosti, česar na izbrani šoli ni zaznati. Po ocenah učencev in staršev so pričakovanja učiteljev v skladu s sposobnostmi učencev z manjšim odstopanjem. Odnosna oziroma socialna kulturna naravnost na izbrani šoli po moji oceni prednjači, kar pomeni, da je šola naravnana h kvaliteti odnosov v kolektivu in zmerim storilnostnim pritiskom nad učenci. Na izbrani šoli, glede na odgovore učencev, lahko sklepam, da prevladuje sproščeno vzdušje, poudarek je na čustveni varnosti učencev in zadovoljevanju njihovih učnih potreb, ki jih učitelji večinoma zaznavajo in izvajajo oblike pomoči. Ob tem sodelujejo in informirajo starše o napredku.

Učitelji na šoli so mnenja, da šola posveča vsem učencem potrebno pozornost, da pa se občutno največ pozornosti na šoli nudi učencem s posebnimi potrebami in nato romskim učencem. O slednjih so mnenja deljena. Nekateri menijo, da se romskim učencem posveča premalo pozornosti, kar predvidevam, da izhaja iz težavnosti posameznega primera in specifičnih navad romskih družin, ki otroka velikokrat ne pošiljajo redno v šolo. V šolski praksi je zaznati, da se izostanki stopnjujejo, posledično učenci s težavo sledijo učnemu programu, kar se je zgodilo tudi v primeru intervjuvanega romskega učenca izbrane šole. Šola v njegovem primeru ni bila uspešna, kljub sodelovanju s starši in spodbujanju njegovega napredka. Poleg spodbud je šola, glede na pričakovanja njegove motiviranosti in sodelovanja, vršila pritiske in s tem poglobljaja njegov odpor. Je pa pomembno omeniti, da je domače okolje

prvenstveno doprinašalo njegovi šolski neuspešnosti s tem, ko ga ni ustrezno stimuliralo in vodilo na poti osnovnošolskega izobraževanja (permisivni model vzgoje: Kroflič, 1997). Mikuš-Kos (1991, str. 48) ugotavlja, da na učenčev šolski neuspeh praviloma vpliva več dejavnikov. Če ni skrajno izražen, bo en zaviralni dejavnik, ki deluje na šolski uspeh, z več napora zadostil zahtevam šole. Če sta vpletena dva in več zaviralnih dejavnikov, je verjetnost za neuspeh večja.

Izid »prioritetnega« posvečanja pozornosti učiteljev na šoli sem pričakovala glede na zakonsko podlago in smernice koncepta dela z učenci s posebnimi potrebami in z učenci Romi. Gre za dobro utečeno pedagoško prakso slovenskega šolskega sistema, finančno stimulirano s strani šolskega ministrstva. Prav tako sem pričakovala oceno, da se najmanj pozornosti na šoli posveča specifikam dela z učenci iz ekonomsko šibkejših družin iz razlogov, da ali učitelji ne poznajo socialnih razmer učenca, da jih v učnem procesu ne prepoznajo, vedenje ni izstopajoče, ker ni učnih ne drugih težav, pa tudi zato, ker pri tem lahko gre za stigmatiziranje. Ugotavljam, da je šola zelo previdna na tem področju in pozna značilnosti teh učencev. Učitelji uporabljajo izraze, kot so »potrebni pomoči«, prikrajšanost, oviranost, stiska, v ospredje dajejo osebne potrebe učencev, sodelovanje z dvosmereno komunikacijo. Glede na skupek ocen in odgovorov sklepam, da jim izbrana šola zagotavlja potrebno čustveno varnost in stabilnost.

Nadalje, nekateri učitelji z daljšim delovnim stažem smatrajo, da se premalo pozornosti na šoli posveča nadarjenim in tistim »neopaznim« učencem, s povprečnimi učnimi rezultati, za katere je značilna umirjenost, vodljivost in pomanjkanje učne samozavesti, ki jo ponavadi kompenzirajo s pridnostjo in po vsej verjetnosti z veliko učenja (Juriševič, 2006, str. 111). Glede na njihove delovne izkušnje je podatek vreden pozornosti za izboljšanje pedagoške šolske prakse v bodoče, saj so med »prezrtimi« učenci pogosto tudi učenci iz revnejših družin. O tem govorijo tudi starši in učenci, ko omenjajo, da niso zmeraj vključeni v proces, kot bi si želeli, ali bi učenci potrebovali za optimalnejši osebni razvoj.

Učenci tujci so najnižje številčno zastopana populacija (2,5%) na izbrani šoli, zato predvidevam, da jih učitelji iz tega razloga ne omenjajo in jih zajamejo v

interpretaciji o posvečanju pozornosti »vsem učencem«. Razredni učitelji imajo z učenci tujci več izkušenj kot predmetni učitelji. Vzroke lahko iščemo v razrednem pouku, kjer je nosilec učnega procesa večji del en sam učitelj, ki je redno vpet v interakcijo z učenci in starši za razliko od predmetnih učiteljev, ki so kljub vlogi razrednika redkeje v interakciji z učenci. Praksa vključevanja učencev tujcev na šoli se je začela intenzivneje uvajati pred petimi leti, ko se je povečala potreba glede na priseljevanje družin iz vzhodnih delov Evrope. Z upoštevanjem Smernic za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole iz leta 2012 in Strategij vključevanja iz leta 2007 je izbrana šola dobila priložnost razvijanja strokovnih kompetencah in človeške etične dimenzije ob delu z učenci tujci. Glede na ocene staršev in učencev ugotavljam, da na izbrani šoli prevladuje inkluzivna naravnost učiteljev v smeri vključevanja učencev tujcev in se izkoriščajo priložnosti medkulturnega bogatenja ostalih učencev na šoli.

Zaključujem, da je na izbrani šoli težišče pedagoškega dela s poudarkom na dodatnem strokovnem delu z učenci s posebnimi potrebami. To lahko ugotovim iz odgovorov učencev in staršev, ki potrjujejo zavzetost učiteljev na tem področju in govorijo o ustreznosti pristopov upoštevaja predlaganih prilagoditev za učence, posvečajo pozornosti in prepoznajo njihove potrebe. Na šoli med učenci s posebnimi potrebami prevladujejo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, kamor spadajo tudi učenci z disleksijo. Takoj za njimi so dolgotrajno bolni učenci. V manjšini so učenci avtisti, z motnjo pozornosti in koncentracije, z lažjimi govornimi motnjami, z lažjo gibalno oviranostjo ter slednji gluhi učenec. So se pa učitelji na šoli v bližnji preteklosti soočali tudi z učenci z lažjo duševno ter čustveno vedenjsko motnjo.

Šola ima tradicijo vzgojno-izobraževalnega dela z romskimi učenci, ki jih je na šoli nekoliko več (5,6%), kot učencev s posebnimi potrebami (4% - en romski učenec je hkrati učenec s posebnimi potrebami). Glede na ocene učiteljev se romskim učencem na šoli posveča potrebno pozornost, kar je v prvi vrsti povezano s pojavom absentizma, spodbudnim odnosom glede na nižjo učno motivacijo in nazadnje z motečim vedenjem. O tem govorijo predvsem razredni učitelji. Predmetni učitelji pogojujejo njihovo šolsko uspešnost z dobrim sodelovanjem staršev z učitelji. Ob tem ugotavljam, da so romski učenci na šoli

tudi sposobni, prijetni in vodljivi, vendar občasno nerazumljeni, kar učitelji pripisujejo njihovi značilni kulturi in družbenim predsodkom, ki kot kaže, niso del šolske prakse izbrane šole.

5.3 RV3: Kako so starši zadovoljni s sodelovanjem in delom šole?

Zanimalo me je, kakšni so odzivi staršev v povezavi z delom z učenci iz ranljivejših skupin, v čemer je šola uspešna in kje so vrzeli v njeni pedagoški praksi. Spodbudno je mnenje staršev, da ima konkretna šola določene prednosti pred ostalimi šolami v okolici. Predvsem jim je pomembno dejstvo, da spada šola po številu učencev med manjše šole, kot so ostale v občini. To razumejo kot prednost pri neposrednem vzgojno-izobraževalnem delu z učenci v razredu. Po mnenju staršev šola nudi učencem varno in spodbudno okolje za osebni razvoj, splošni občutek sprejetosti učencev v vrstniško skupino je po njihovem dober. Učitelji poznajo sposobnosti svojih učencev in se zavzemajo za njihov napredek. Prednosti šole se kažejo v dostopnosti učiteljev, dvosmerni komunikaciji, dobrem sodelovanju in informiranju staršev o napredku učenca. Strokovno kompetentnost učiteljev potrjujejo s poznavanjem učenčevih sposobnosti in ustreznimi strokovnimi pristopi. Starši se ne sprašujejo o njihovi usposobljenosti in to vprašanje prepuščajo šolskim oblastem. Prednosti, ki jih je še razbrati, se kažejo v kvaliteti odnosov učiteljev do učencev. Učence se po mnenju staršev niti izpostavlja niti kakorkoli zapostavlja. Učenci na šoli so tretirani enakopravno. Učitelji k njihovim težavam pristopajo z občutkom, v podporo staršem, z orientacijo v korist učenca, kar zbuja občutek hvaležnosti in zaupanja. Izpostavi se tudi skrbstvena naravnost konkretne šole in vključevanje učencev iz ranljivejših skupin, predvsem ekonomsko šibkejših (finančna pomoč, letovanja, preskrba z življenjskimi in šolskimi potrebščinami). Nadalje je zaznati zaupanje staršev v delovanje šole, tako vzgojno, kot izobraževalno, s poudarkom na vzgoji odgovorne in spoštljive osebnosti, kar bo staršem v podporo njihovi vzgoji. Kaže, da vprašanje avtoritete učiteljev po mnenju staršev na šoli ni pereče. Učenci so drugačnega mnenja. So pa v zvezi s tem pričakovanja staršev, in sicer krožijo med starši različna mnenja bodisi temelječa na lastnih izkušnjah, ali izkušnjah drugih. Seveda tudi na konkretni šoli niso vsi starši zadovoljni z vsem. V kritiko šolskemu sistemu starši izpostavljajo preobremenjenost učiteljev z dodatnimi nalogami, ki posledično ne

dosegajo optimalnosti v neposrednem vzgojno-izobraževalnem procesu - ne opazijo vseh potreb učencev in so preveč kritični do učenčevih neustreznih učnih navad. Ob tem spregledajo pasivnejše učence in ne spodbujajo njihovih močnih področij. S tem slabi učna samopodoba (Juriševič, 1997, str. 50), ki pomeni učenčevo pojmovanje sebe, samozavedanje, znanje o lastnih učnih zmožnostih, ki se kaže v doživljanju učenja in učne uspešnosti ter izbiri in uporabi učnih strategij (prim. Hattie, 1992; Juriševič, 1997, 2006, str. 50). Kritični so tudi do hitrega tempa napredovanja skozi snov, kar posledično obremeni domače učno delo, za katerega učencem zmanjkuje energije in volje. Učitelj mora slediti smernicam učnega načrta, na njega pa pritiskajo pričakovanja staršev, učencev in navsezadnje tudi vodstva. Pritiskom zaradi učne snovi se ne da izogniti in prizadene tudi najboljše učence. Pri manj sposobnih in čustveno manj odpornih učencih lahko postane pritisk zaradi učne snovi neznosen (Bluestein, 1997, str. 42). Pojavijo se strah pred neznanjem, neopravičeno izostajanje in odpor do šole, pri čemer starši izbrane šole ne iščejo vzrokov v nekompetentnosti učiteljev, temveč vidijo nastanke v osebnih značilnostih otrok in družinski dinamiki. Pri tem je pomembno, da so učitelji zavezniki učencev in skupaj z njimi soustvajajo novo znanje in krepijo njihovo moč (Čačinovič V., 2008, str. 34). Naslednje, kar starše na šoli moti, so medvrstniški odnosi, ki imajo pomemben vpliv na čustveni svet posameznika. Jane Bluestein kot avtorica številnih strokovnih del za učitelje in starše poudarja pomen varne šole (več v Šugman-Bohinc, 2011, str. 49 – 50). Zato je zelo pomembno, da učitelj učence v razredu obvladuje in s tem oblikuje varno in spodbudno učno klimo (Bluestein, 2006). Se pa pojavljajo tudi stereotipna razmišljanja v konkretnem šolskem okolju o nizkih sposobnostih učenca in s tem povezana znižana pričakovanja. Pojav povezujem s konstuktom *naučena nemoč* (Abramson, Seligman in Teasdale, 1978; Baumeister in Scher, 1988; Burhans in Dweck, 1995; Diener in Dweck, 1978; Dweck in Leggett, 1988; v Juriševič, 2006, str. 48), ki slabi učno vedenje. Kaže se v pasivnosti in negativnih čustvih učenca, upadu učne motivacije in nazadovanja. Kognicija »ne(z)morem« povzroči, da učenec začne posploševati svoj neuspeh na vsa področja učenja in se počuti vse manj kompetentno (Connell in Wellborn, 1991; Juriševič, 2006, str. 48).

5.4 RV4: Kakšne oblike podpore izbrana ustanova nudi učencem s posebnimi potrebami in učencem iz ranljivih skupin?

Mikuš-Kos (1991, str. 44) ugotavlja, da se otrok ugodno odziva na ustrezna visoka pričakovanja glede vedenja in uspešnosti, vendar morajo biti pričakovanja ustrezno izražena in udejanjena. To pomeni, da okolje nudi možnost otroku prevzemati odgovornost. Psihosocialna klima šole pomembno prispeva k razvoju samospoštovanja in občutka lastne učinkovitosti. Šolski delavci so s svojim vedenjem in delovanjem učencem vzgled (Mikuš-Kos, 1991). V tem delu ugotavljam oblike podpore in tretmana, ki so ga deležni učenci iz ranljivejših skupin s strani strokovnih delavcev na šoli.

Po ocenah učiteljev ugotavljam, da pristopajo k učencem na umirjen in čustveno uravnotežen način, kar je pogoj za sodelovanje in dobre odnose med njimi (Bluestein, 2008; Šugman Bohinc, 2011, str. 50). Na ta način delujejo v smeri zagotavljanja varnega in spodbudnega šolskega okolja, kjer naj bi bil vsak učenec sprejet in vključen. Pretežni del učiteljev odlikuje njihova fleksibilnost in dostopnost na vseh ravneh (sodelavci, učenci, starši). V podporo inkluzivni praksi na šoli je njihova naravnost v vsestransko sodelovanje, zavzemanje za dobre odnose v kolektivu, sprejemanje različnosti, iniciativnost in osebna zavzetost za pomoč učencem in staršem ter uglašenost na učence. Gabi Čačinovič V. (2013; v Kodele, Mešl, 2013, str. 23) zapiše, da je soustvarjanje pomoči pri učnih težavah proces, ki spoštuje otroštvo. Iz ocen in mnenj ugotavljam potencialno moč strokovnih delavcev na šoli, ki dovolijo učencu ubesediti svoje videnje in se tudi sami učijo skozi pogovor z učencem, ki je ekspert iz izkušenj - učitelj in učenec soustvarita novo znanje (Čačinovič V., 2008, str. 59).

Nadalje ugotavljam, da razredni učitelji v podporo učencem prakticirajo medvrstniško učno pomoč ter usmerjajo učenca in starše z dodatnimi navodili in pojasnili za delo doma. Predmetni učitelji spodbujajo učenčev napredek s pomočjo njegovih močnih področij in jih vključujejo v aktivnosti, kjer se lahko potrjujejo, kar je nekoliko v nasprotju z oceno staršev in učencev. Usmerjenost k pozitivnemu po mnenju Bluestein (1997, str. 82 - 83) pomaga spremeniti dožemanje »ne zmorem« v »zmorem«. Učitelj to naredi s pozitivno povratno

informacijo in sporoča učencu to, kar je naredil dobro. Na ta način se bo delo učenca neprestano izboljševalo, poskušal bo nove stvari. Tako vzdušje bo prevladovalo v razredu, kjer je učitelj usmerjen v trud in prizadevanje učencev in ne upošteva zgolj dobrih ocen (»zmagam-zmagaš«) (Bluestein, 1997). Včasih se v razredu »zmagam-izgubiš« slabe ocene rabijo za kaznovanje učencev, ki ne sodelujejo, vendar pri tipičnem učencu s slabim uspehom slaba ocena samo še okrepi njegov odnos »ne zmorem« (Bluestein, 1997). Zato šolske ocene po mojem mnenju ne bi smele biti edina povratna informacija učencu, kaj zmore in česar ne zmore, kar lahko izboljša nov pristop, ki ga šolska terminologija prepozna pod izrazom formativno spremljanje (Grah J. idr., 2017).

Učitelji s pomočjo dvosmerne komunikacije in sodelovanja s starši skrbijo za optimalni napredek učencev. Ocenjujem, da oporno mrežo odraslih po potrebi razširijo in v pomoč vključijo svetovalno službo in/ali področne strokovne delavce. Vzpostavitev oporne mreže je pomembna pri reševanju težav. Ob podpori skupnosti odraslih se zdijo tudi najtežavnejši učenci manj zahtevni (Bluestein, 1997, str. 201). Ugotavljam, da učitelji na šoli veliko sodelujejo s starši in jim na previden način sporočajo svoje stališče o težavah. Predvsem razredni učitelji ob sodelovanju s starši doživljajo izkušnjo prelaganja obveznosti v zvezi z učno uspešnostjo na učitelja, kakor tudi nesprejemanje njihovega vidika težav pri učencu, predvsem v začetni fazi. Iz tega sklepam, da se učitelji na šoli soočajo tudi s pomanjkanjem podpore staršev in doživljajo občutek »osamljenosti« (Bluestein, 1997). Razredni učitelji sodelujejo s starši večinoma osebno in po telefonu, predmetni učitelji poleg navedenih načinov tudi preko elektronskih sporočil.

Med učitelji je zaznati kolegialno sodelovalno težnjo v namen izboljšanja strokovnih pristopov, učenja ustrežnejših metod dela in strategij. Prakticirajo sodelovanje s kolegi, šolsko svetovalno službo, področnimi strokovnjaki na šoli, in sicer se obračajo po pomoč na kompetentne osebe na šoli in izven nje, ter na vodstvo. Iz ocen razrednih učiteljev ugotavljam, da se redno povezujejo v oddelčne time, kjer skupaj načrtujejo delo v skladu z učnimi načrti na podlagi evalvacij. Skupne ugotovitve učiteljev so, da vse naštetu doprinaša k napredku učencev iz ranljivejših skupin.

V oviro inkluzivni praksi na šoli pa na podlagi ocen ugotavljam anomalije kot so: blokade v sodelovanju učiteljev zaradi subjektivnega sprejemanja kritike in nasprotujočih se mnenj. Tako stališče zavzemajo učitelji z (naj)krajšim delovnim stažem. Med učitelji z (naj)daljšim delovnim stažem se pojavlja problem usposobljenosti za delo z določenimi učenci iz ranljivejših skupin. Predvsem se ne počutijo kompetentne ob delu z avtističnimi, gluhi, gibalno oviranimi učenci, z učenci z lažjo duševno motnjo in čustveno vedenjsko motnjo. Nadalje se po mnenju starejših razrednih učiteljev pojavlja premočna »negovanost« učencev, ki vpeljuje trend nesamostojnosti otrok in težav, povezanih s tem. Zelo pomembna ovira je po mnenju vseh anketiranih učiteljev pomanjkljiv pretok informacij o pomembnih primerih na šoli kakor tudi pomanjkljivo delovanje za poglobljeno sodelovanje in reševanje nastalih situacij zaradi stiske s časom. Težave pa se kažejo tudi v preobsežnosti učnih vsebin, neutrujenemu znanju učencev, kar ocenjujejo tudi starši in učenci. Najnazadnje pa so po posamičnih ocenah učiteljev ovire inkuzivne prakse na šoli predsodki, preobremenjenost, strah pred kritiko, nepoznavanje metod dela, vezanih na učiteljevo strokovno usposobljenost, ki so jo pripravljene krepiti. V podporu tej trditvi naj zapišem, da na šoli že drugo šolsko leto poteka pouk formativnega spremljanja. V projekt so vključeni tako mlajši kot starejši učitelji in učiteljice. Pionirki formativnega pristopa na šoli sta bili predmetna učiteljica z najdaljšim delovnim stažem in razredna učiteljica s krajšim delovnim stažem. O pretežno pozitivnih odzivih učencev na pouk ob formativnem spremljanju na predmetni stopnji zapišem na straneh magistrskega dela 64–66.

5.5 Raziskovalno vprašanje 5 (RV5): Kako izbrani učenci ocenjujejo svoj položaj na šoli?

Zanimala me je splošna ocena položaja intervjuvanih učencev na šoli. Ugotovila sem, da pri vseh intervjuvancih prevladuje pozitivno doživljanje šole, in sicer so njihove pozitivne afirmacije usmerjene predvsem v ustrezne strokovne pristope in usmerjenost učiteljev v dobrobit učencev. Učiteljem na šoli zaupajo in z njimi nemoteno sodelujejo. V manjšini se kažejo negativne afirmacije, usmerjene nekoliko manj v šolsko in bolj v domače okolje in so povezane s postavljanjem meja ali pretirano pozornostjo in kontrolo nad njihovimi šolskimi obveznostmi.

Pozornost učiteljev na šoli je po mnenju učencev usmerjena v učence z učnimi težavami in moteče učence, nekoliko manj učence tujce in nadarjene učence. Učitelji po izkušnjah učencev niso zmeraj pozorni na detajle in ne opazijo vseh učnih potreb posameznikov, kar ugotavljajo tudi njihovi starši. Pojavlja se stereotip o neznanju, posledično trpi enakopravna vključitev učenca v pouk in se utrjuje negativen vzorec učnih sposobnosti in pasivnost. O strokovni kompetentnosti učiteljev imajo učenci pozitivno mnenje, kljub izpostavljenosti kritiki zaradi neizpolnjevanja šolskih obveznosti. Učenec, ki je tega deležen v večji meri, v glavnem krivdo pripisuje sebi in svojim osebnostnim lastnostim, kar je pogost pojav pri učencih z znižanimi učnimi sposobnostmi (Graham in Juvonen, 1998; v Košir, 2013).

Naslednja negativna afirmacija učencev je povezana s časovnimi omejitvami pouka, in sicer se dogaja, da učitelji prehitro napredujejo skozi snov in s tem ne omogočijo učencem utrditi znanja v šoli, o čemer sem že poročala v primeru staršev. Posledično je potem še veliko dela doma, kar povečuje učencem občutek obremenjenosti in stresa. So pa učenci zadovoljni z dobro organizirano učno pomoč v obliki dopolnilnega in dodatnega pouka ter ostale oblike pomoči, vezane na korake pomoči po Konceptu dela učne težave (Magajna, 2007). Iz rezultatov razbiram, da učitelji poleg predpisanih, razpoložljivih učnih pomoči poskrbijo za čustveno varnost učencev, toliko prej v kolikor so seznanjeni s posebnostmi dotičnega posameznika s strani ustreznih služb na šoli.

Kritična ocena učencev se navezuje na šolski sistem in z njim povezano ustno ocenjevanje znanja, pri čemer so učenci individualno izpostavljeni pred sošolci. Situacijo doživljajo izrazito stresno in jim vzbuja nelagodje ne glede na to, da vsi razen enega učenca veljajo za učno uspešne in motivirane učence. Zanimiva je ocena učencev, da v njihovih življenjih prevladuje kritika okolja pred pohvalami, kar dejansko negativno vpliva na učno motivacijo pri vsaj dveh od petih intervjuvancev. Gottfriedova (1990, Juriševič, 2006) opozarja, da učitelji bolj spodbujajo motivirane učence, kar njihovo motivacijo še povečuje in se kaže v učnem vedenju in pri ocenah. Namreč glede na najnovejše pojmovanje, ki učenje in z učenjem povezane procese postavlja v novo, situacijsko perspektivo, učno motivacijo razume kot kolektivno izkušnjo, ki vpliva na

vključenost učencev v proces učenja (Juriševič, 2006, str.10). Aktivnost učencev in njihova vpletenost v učni proces je v odnosu do ravni vrednotenja učenja v skupnosti, s katero učenec sodeluje in je z njo v interakciji. Učna motivacija učenca je potemtakem odraz interakcijskih vplivov med učencem in socialnim okoljem oziroma njegovim učnim kontekstom (šolo) (Juriševič, 2006, str. 10). Torej je šola kot učni kontekst pomembna soudeleženka v oblikovanju učne motivacije učencev, v spodbudnem ali zaviralnem smislu (Juriševič, 2006).

Nadalje učenci doživljajo pričakovanja v zvezi z njihovo šolsko uspešnostjo kot usklajena in uravnotežena med socialnim okoljem in osebnimi cilji. Pojavljajo se znižana pričakovanja domačega okolja v primeru romskega učenca. V šolskem okolju so nekoliko višja, so pa pritiski zaradi učenčevega izmikanja in učne pasivnosti. Glede na raziskavo »Učna motivacija v odnosu do učenja in učne uspešnosti učencev« (Juriševič, 2005, Juriševič 2006, str. 107 – 113), romskega učenca razvrščam v motivacijsko skupino učno pasivnih učencev, za katere je v primerjavi z drugimi motivacijskimi skupinami učencev, kot so: učno tekmovalni učenci, učno aktivni, učno nesamozavestni in učno nemotivirani značilno, da imajo nižje učne sposobnosti in se učijo le toliko, kolikor je potrebno (doseganje minimalnih standardov znanja). Avtorica navaja, da ti učenci niso deležni ustreznih motivacijskih spodbud iz socialnega okolja. Njihovo učno aktivnost učitelji ocenjujejo nizko v primerjavi z učenci iz drugih motivacijskih skupin. Značilna je relativno visoka mera nemoči in izogibanja, izjemno nizka notranja motivacijska usmerjenost in prav tako nizka zunanja motivacijska usmerjenost (Juriševič, 2006). Vse to ugotavljam pri romskemu učencu.

Da bi se učenci na šoli bolje počutili, predlagajo nekatere spremembe, vezane na šolski sistem, in sicer bi skrajšali ure s poznejšim pričetkom pouka (sistem ne upošteva njihovega bioritma). Želeli bi si večjo fleksibilnost pri izbiri predmetov in bolj zanimiv pouk, podprt z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, kakor tudi aktivnejšo vlogo učenca pri pouku, kar bi po njihovem mnenju pozitivno vplivalo na medosebne odnose v razredu. Učenci opozarjajo na časovno neuravnotežene obremenitve s šolskimi nalogami. Nadalje predlagajo manj preverjanja znanja (le končno preverjanje) in s tem manj

stresnih situacij in boljših možnosti za uspeh. Predlagajo pa tudi redukcijo domačih nalog ter dano možnost na pripravo odgovorov tik pred ustnim spraševanjem pri vseh učiteljih. Njihovi predlogi so kritično usmerjeni tudi na strokovno delo šole, in sicer si želijo več predavanj, povezanih z življenjskimi situacijami in težavami, s katerimi se soočajo nekateri posamezniki na šoli (disleksija, sladkorna bolezen, čustvene motnje). Pojavlja pa se tudi želja po uvedbi homogenih učnih skupin po spolu, po težavnosti, kar je povezano z njihovim doživljanjem šolskega okolja.

Kot sem že omenila, je za konkretno šolo spodbudno mnenje učencev, da učiteljev ne doživljajo kot nasprotnikov, temveč kot osebe, s katerimi lahko sodelujejo in se ob njih dobro počutijo. Domače okolje doživljajo spodbudno in zavirajoče hkrati, razen učenca N, ki v domačem okolju prejema dobro mero čustvene podpore in razumevanja. So pa učenci na šoli izpostavljeni občasni kritiki in nesprejemanju s strani sošolcev, kar negativno vpliva na odnose v razredu ter na samopodobo posameznika, o čemer sem zapisala že pri starših, ki o tem tudi spregovorijo. Učenci še opozarjajo na motečo učno klimo, kar povezujejo s problemom avtoritete učiteljev in motečimi učenci. Avtoriteta učitelja (Kroflič, 1997) naj bi izhajala iz učiteljevega položaja v vzgojno-izobraževalnem procesu in je v sodobni družbi že zdavnaj izgubila moč t.i. apostolske avtoritete, značilne za klasično patriarhalno vzgojo, ki temelji na hierarhiji odnosov in enosmerni komunikaciji. Ohranjanje učiteljeve avtoritete je v nadaljevanju odvisno od vrste dejavnikov (od šolskega reda, učiteljevih pedagoških sposobnosti, odnosa do učencev itd. (Kroflič, 1997, str. 54 - 61). Že v drugi polovici 20. stoletja se uveljavi permissivni vzgojni stil. Pride do preoblikovanja starševske avtoritete, ki jo danes zaznamujeta dve strukturni značilnosti: odsotnost očeta v družinski vzgoji in pretirana popustljivost matere kot rezultat krivde, da tudi sama ne nameni dovolj časa vzgoji otroka. To sproži po besedah avtorja veliko vzgojno krizo vzgojno-izobraževalnih institucijah, namreč t.i. »materinska prikrita avtoriteta« ni prenosljiva na poklicnega vzgojitelja, njegovim prizadevanjem in prijaznosti navkljub (Kroflič, 1997, str. 64 - 65). Z navedeno teorijo iščem vzroke problema avtoritete učiteljev na šoli predvsem v preoblikovanju starševske avtoritete in ne toliko v nekompetentnosti učiteljev, glede na pozitivne ocene učencev o strokovnih pristopih in njihovem

odnosu do učencev. Ena izmed možnih negativnih posledic razredne klime je po mojem mnenju tudi porast motečega vedenja pri učencih.

Da so učenci dobro vključeni v učni proces na šoli ni dvoma, razen v primeru učenca R, ki se ne počuti enakovredno vključenega v učni proces. Mnenje učencev namreč je, da je učenčeva aktivnost in s tem vključenost v proces zelo odvisna od ustreznega pristopa in spodbud učitelja, ki v tem primeru ni bil učinkovit in je prišlo do utrditve negativnih vzorcev učnega vedenja (izmikanje, pasivnost, pogosto izostajanje od pouka).

Po odgovorih sodeč je konkretna šola na dobri poti poučevalne in inkluzivne prakse. Kljub spremljajočim težavam z ohranjanjem avtoritete učiteljev in ugodne učne klime teži k odpravi ovir s sodelovanjem s starši, z možnostjo participacije vseh udeležениh v problemu in vključevanjem v učni proces vsakega posameznika. Posebno pozornost šola namenja učencem glede na izkazane učne, čustvene, socialne potrebe v razredu in deluje prioritarno ne glede na poreklo, status, veroizpoved ... (Kavkler, 2008). Učitelji so po mnenju učencev strokovni in dostopni glede na urnik dela in učenci nimajo zadržkov pri sodelovanju z njimi. Bolj kot nelagodje pred učitelji se učenci na šoli bojijo izpostavljenosti zaradi neznanja, ocenjevanja znanja, medvrstniških konfliktov. Težave pa jim povzroča tudi storilnostna usmerjenost družbe, ki jih sili v tekmovalništvo, časovna razporeditev pouka in neenakomerne obremenitve s šolskimi obveznostmi. Mikuš-Kos Anica zapiše v svojem delu, da je energija, ki jo je posameznik zmožen in pripravljen vložiti v svoje šolsko delo, v veliki meri odvisna od motivacije, kakor tudi od dnevne energijske zmogljivosti, ki je pri marsikateremu otroku mnogo prešibka za obremenitve, ki presegajo delovni čas odraslega (Mikuš-Kos, 1991, str. 15). Zavedati se moramo, da je velik delež današnjih učencev glede na obsežni dnevni šolski urnik, aktivnih tudi po pouku. Vključeni so v najrazličnejše popoldanske športne in glasbene interesne dejavnosti. Po mojem mnenju je lahko nastanek občutka obremenjenosti današnjih učencev iskati tudi na tem mestu, kar ni področje moje raziskave, je pa lahko zanimivo izhodišče za novo raziskavo.

6 SKLEPNE MISLI

Učiteljeva pripravljenost na inkluzivno vzgojo in izobraževanje je večplastna. Poleg ustreznih učiteljevih znanj inkluzivno prakso, ki jo moramo razumeti kot razvijajoči se koncept, kjer se vse bolj odpirajo vprašanja o raznolikosti in demokraciji (Evropska agencija, 2014); uresničimo šele s pozitivnim stališčem do otrok s posebnimi potrebami in ostalih otrok iz ranljivejših skupin (Štemberger T., 2013). Zavedati se je treba, da šola zelo intenzivno in dolgotrajno poseže v otrokovo življenje in to v najpomembnejšem obdobju za oblikovanje osebnosti. Poleg družine je šola najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na doživljanje in otrokov razvoj (Mikuš-Kos A., 1991, str. 9-11).

Zapišem pomembno ugotovitev Čačinovič V. (2008, str. 34): *»Učitelj, ki je spoštljiv in odgovoren zaveznik otroku, ga vidi iz perspektive moči in je z njim v odnosu in pogovorih, ki to omogočajo. Je zaveznik v soustvarjanju novega znanja in zaveznik v krepitvi otrokove moči.«* Gre za spodbujanje kompetenc, sposobnosti, virov pri otroku ter razvijanje rezilientnosti do opolnomočenja za prevzemanje kontrole nad lastnim življenjem.

V kvalitativni raziskavi, s ciljem ugotoviti, kako izbrana šola zasleduje koncept inkluzivnega izobraževanja in ga udejanja v praksi, sem opravila intervjuje s petimi učenci iz ranljivejših skupin in njihovimi starši ter si pridobila subjektivne ocene učiteljev s pomočjo ankete.

Najprej sem predstavila vidik učencev in staršev glede na njihovo doživljanje šole, nato pa še razmišljanja in ocene učiteljev o njihovem strokovnem delu z učenci iz ranljivejših skupin in njihovem mnenju o pomembnih vprašanjih, ki so povezani s kvaliteto dela šole in usmerjenostjo v izgrajevanje spodbudnega in varnega šolskega okolja ter ugodne učne klime za vse učence.

Dobra praksa izbrane osnovne šole:

- V skladu s samooceno se učenci na šoli na splošno počutijo enakopravne in nimajo občutka izločevanja in prezrtosti. Učiteljem zaupajo in z njimi nemoteno sodelujejo. Šola deluje varovalno.
- Pozitivno stališče glede tretmana učencev na šoli izražajo tudi starši, ki ocenjujejo izbrano šolo kot varno okolje, spodbudno, ki omogoča

osebnostni razvoj otroka. Splošni občutek sprejetnosti učencev v vrstniško skupino je dober. Učencev se niti ne izpostavlja niti kakorkoli zapostavlja in so tretirani enakopravno, ne glede na različnosti in težave.

- Tako učenci kot starši pozitivno ocenjujejo vključenost v učni proces. Učitelji so pozorni, upoštevajo njihova čustva in jih ne izpostavljajo nelagodnostim. Skrb šole za čustveno varnost učencev.
- Po ocenah staršev in učencev šola deluje v smeri zmanjševanja učnih in drugih težav z ustreznimi strokovnimi pristopi, z občutkom za potrebe učencev. Deluje v smeri spodbud in v suport domačemu okolju.
- Iz ocen učiteljev sklepam, da se počutijo strokovno usposobljene predvsem za delo z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Njihova pozornost je usmerjena tudi k romskim učencem, s katerimi imajo izkušnje predvsem učitelji z najdaljšim delovnim stažem.
- Nadalje ocenjujem, da so učitelji na šoli fleksibilni, iniciativni in prakticirajo širjenje oporne mreže z namenom omiliti težave, podpreti učenca, ga opolnomočiti za prevzemanje odgovornosti za svoje obveznosti in na ta način pozitivno vplivati na družinsko klimo.
- V skladu z mnenji učencev in staršev se delo z učenci s posebnimi potrebami na šoli izvaja v sodelovalnem duhu in upoštevanjem prilagoditev.
- Starši ocenjuje sodelovanje z učitelji zelo dobro.
- Poleg dodatnih strokovnih pomoči, v okviru katerih poteka delo z učenci s posebnimi potrebami, učitelji svojo pozornost usmerjajo tudi na ostale učence iz ranljivejših skupin, in sicer na podlagi lastne zaznave ali preko drugih informacijskih kanalov o problematiki, s pomočjo širjenja oporne mreže v sodelovanju s starši, s kolegi in svetovalno službo, če je to potrebno.
- Da šola svojo vlogo in poslanstvo v širši skupnosti uresničuje, zasleduje pomembne vrednote in se trudi na vseh področjih, sklepam iz mnenj učencev, ki šolo dobro ocenjujejo in se v njej dobro počutijo in starše, ki to potrjujejo.
- Po ocenah staršev sklepam, da ima izbrana šola določene prednosti pred drugimi osnovnimi šolami v okolju, in sicer jo odlikujejo pomembne

vrednote kot so: kulturna šola, dostopnost učiteljev, spodbudna učna klima, sprejemanje različnosti, dobro sodelovanje, dobri medsebojni odnosi na šoli, učenje pomembnih vrednot. Starši izražajo zaupanje in pohvalijo zavzemanje učiteljev, ki ga usmerijo v korist otroka. Ugotavljam, da ob tem izhajajo iz lastnih izkušenj in javnega mnenja v širšem okolju, ki šolo smatra za kvalitetno šolo, kjer vladajo dobri medsebojni odnosi, strokovnost in pozitivna naravnost učiteljev z upoštevanjem učnih in drugih potreb učencev ter dobra uglašenost učiteljev na učence.

- S strani staršev se poudari skrbstvena vloga šole za učence iz ranljivejših, predvsem za učence iz ekonomsko šibkejših družin. Zato lahko sklepam, da šola dobro sodeluje s podpornimi organizacijami in izkorišča ponujene pomoči na šoli v namene podpore in skrbi za duševno zdravje učencev iz ranljivejših skupin.
- Po oceni iz razgovora s starši sklepam, da je izbrana šola vpeta v lokalno življenje.
- S podporo vodstva in staršev se na šoli uvaja pouk po načinu formativnega spremljanja, ki na podlagi sprotne povratne informacije o napredku posameznika vnaša spremembo vloge učenca in učitelja v učnem procesu in ima predvidoma pozitivne vplive na medosebne odnose (sodelovanje z dotično učiteljico).

Ovire na poti inkluzivni praksi na izbrani šoli:

- V kritiko šolskemu sistemu spregovorijo vsi moji anketiranci in intervjuvanci. Ocenjujejo, da so učitelji na šoli v prvi vrsti preobremenjeni z najrazličnimi zadolžitvami, kar ovira optimalno storilnost kljub zaznavanju težav. Pomembna ovira se pripisuje časovnim omejitvam, zato sklepam, da na ta način trpi sprotno reševanje težav v smeri vzpostavitve projekta pomoči otroku, kar pa je ravno pogoj za napredek in duševno zdravje otroka.
- V kritiko šolskemu sistemu opozorijo vsi udeleženci raziskave, da so učni načrti v osnovi šoli preobsežni in ne dovoljujejo utrjevanja znanja že pri pouku. Učenci morajo znanje utrditi v domačem okolju, kjer sklepam, da

prihaja do različnih odklonov, predvsem pri učencih z določenimi učnimi in drugimi težavami.

- Po ocenah staršev bi učitelji lahko bolj spodbujali učence k sodelovanju.
- Učitelji dajejo navodila staršem za domače učno delo. Starši so tako zgolj izvrševalci nalog in ne soustvarjalci pomoči (Čačinovič V., 2008, str.15).
- Iz ocen učiteljev sklepam, da se v šolskem okolju pojavlja nesprejemanje prilagoditev učencem s posebnimi potrebami s strani sošolcev, ki ne razumejo ozadja problematike. Ob tem navežem na mnenje učenke s posebnimi potrebami, ki na šoli pogreša izobraževanje in širjenje obzorja na temo različnosti in raznih specifičnih težav.
- V skladu z ocenami učiteljev, učencev in delno staršev sklepam, da se na šoli še vedno pojavlja stereotipno razmišljanje o romskih učencih kot nemotiviranih, slabih učencih, ki ne hodijo v šolo. Šola učinkuje kot dejavnik tveganja.
- Znižane možnosti sodelovanja v učnem procesu doživlja učno slab romski učenec. Zaradi znižanih sposobnosti se (ga) ne vključuje v pouk enakopravno (nizka pričakovanja). Učitelji z namenom, da ga ne izpostavljajo pred sošolci, ne učinkujejo v smeri izboljševanja učne motivacije in utrjujejo podobo slabega učenca. Težava je večplastna, v šolski situaciji izhaja iz učenčeve pasivnosti v sosledju učiteljevih strokovnih kompetenc in osebne zavzetosti, na katero vplivajo dejavniki kot so čas, moteče vedenje, motiviranost učencev idr.
- Nadalje sklepam, da učitelji namenijo premalo pozornosti pridnim in vodljivim učencem, ker je njihova pozornost usmerjena v inkluzivno izobraževanje učencev s posebnimi potrebami in v moteče učence, ki učiteljem jemljejo energijo in čas. V duhu prezrtosti učenci pogosto niso dovolj pozorni na lastne potenciale in sposobnosti – »jih prezrejo«, vkolikor se temu ne posveča dovolj pozornosti.
- Po ocenah učiteljev se premalo dela z nadarjenimi učenci.
- Po ocenah učencev sklepam, da imajo nekateri učitelji na šoli težave z ohranjanjem avtoritete, kar nakazuje na pomanjkljivo opremljenost učiteljev z znanjem in strategijami ohranjanja ugodne učne klime. Starši

od učiteljev pričakujejo ohranjanje avtoritete, kar je povezano z ugodno učno klimo, ki je pogoj za razvoj učencev.

- Starši pripišejo težave učitelja z ohranjanjem avtoritete motečim učencem, kar povezujejo z domačo vzgojo, kjer prevladuje permissivni vzgojni model in je preoblikovana starševska avtoriteta (Kroflič, 1997). Je pa seveda učiteljeva avtoriteta odvisna od vrste drugih dejavnikov, med njimi bi izpostavila šolski red, učiteljeve strokovne kompetence in sposobnosti vodenja učencev (Kroflič, 1997).
- Iz ocen učencev sklepam, da povprečni učenci niso zmeraj vključeni v dejavnosti, kjer se pričakujejo višje sposobnosti (npr. športna tekmovanja, šolski predmeti).
- Ugotavljam, da učitelji na šoli s strani učencev pričakujejo motiviranost, sodelovanje, odgovorno učno vedenje. V primeru odstopanj od pričakovanega so po ocenah učencev pritiski šolskega okolja (Bluestein, 1997).
- Starši in učenci poročajo o občasnih medvrstniških konfliktih.

V kontekstu *kazalcev inkluzivnosti* (orig. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools) (Grabeljšek, 2011, str. 33) sklepam, da izbrana šola zasleduje koncept vključujoče šole in ob skrbi za učence s posebnimi potrebami usmerja svojo pozornost na ostale učence iz ranljivejših skupin. K reševanju težav pristopa z občutkom za učence in starše. Da bo njeno delovanje še boljše, mora priti do ustreznega prestrukturiranja kulture in politike v družbi, družbene naravnosti v razumevanje različnosti za sprejemanje različnih potreb učencev. Šola je namreč eden izmed kreatorjev družbene naravnosti. S svojim vzgledom in strukturo različnih strokovnih profilov in osebnosti pomembno doprinaša k izoblikovanju strpnosti, sprejemajoče, kritične in odgovorne osebnosti. Nekaj več priložnosti mora nameniti učencem, ki ne blestijo na vseh področjih, da bodo le-ti lahko zablesteli v svojih očeh. Osnovna šola je namreč polje pestrosti različnih starosti otrok in njihovih osebnih značilnosti, do najrazličnejših dejavnosti in vsebin, ki so del vsakodnevnega življenja in dela na šoli. V tej pestrosti mora biti zmeraj dovolj prostora za različne potrebe in interese učencev, ki v sodelovanju z učitelji ustvarjajo znanje in gradijo vrednote prihodnosti.

6.1 Predlogi in smernice za vključujočo praksi na izbrani šoli

V skladu z ugotovitvami predlagam smernice in dejavnosti izboljšanja vključujoče prakse na izbrani šoli:

- Aktivnosti za ozaveščanje vseh udeležениh v šolskem okolju v smeri vključujoče naravnosti in strpnosti do različnih motenj in primanjkljajev.
- Osebna odgovornost učiteljev o zaznavah in zbiranju informacij o priporočenih načinih dela z učenci iz ranljivejših skupin.
- Ustrezen pretok informacij o pomembnih primerih na šoli.
- Strokovna dopolnjevanja znanja učiteljev v smeri izboljšanja strategij in metod dela z učenci s specifičnimi vedenji in težavami. Vpeljevanje teorije v prakso, na podlagi poskusov in zmot.
- Sprejemanje konstruktivne kritike za izboljšanje kvalitete dela na šoli.
- Sprejemanje različnih mnenj.
- Dopolnjevanje v spretnostih timskega sodelovanja in komunikacije.
- Vključevanje učencev v aktivnosti ne glede na nižje sposobnosti.
- Omogočiti soustvarjanje za opolnomočenje učencev, da bo sposoben prevzeti kontrolo nad šolskimi obveznostmi (samostojnost).
- Uglaševanje učiteljev na učence (slišati mnenje učenca).
- Opuščanje dejavnosti, ki niso ključne za izgradnjo inkluzivne prakse na šoli in poglobljeno pristopiti k reševanju težav z učenci iz ranljivejših skupin.
- Starše povabiti v sodelovanje v obliki soustvarjanja in mobilizacije njihovih virov moči ob upoštevanju, kje lahko pomagajo in kje ne in jih na ta način razbremeniti.

6.2 Omejitve in predlogi za nadaljnje raziskave

V raziskavo sem zajela pet učencev, od tega dva učenca s posebnimi potrebami, romskega učenca, učenca tujca in učenca iz ekonomsko šibkejše družine ter njihove starše. Anketirala sem tudi učitelje na šoli. Anketo je izpolnilo enaindvajset učiteljev. Ocenjevali so položaj učencev iz ranljivejših skupin na izbrani šoli in pristope učiteljev v smeri inkluzivne prakse.

Za bolj poglobljeno analizo bi se lahko osredotočila posebej na določene učence iz ranljivejših skupin. Smiselno bi bilo vključiti konkretne učitelje in ostale strokovne delavce (specialne-rehabilitacijske pedagoge, socialne pedagoge), ki z izbranimi učenci delajo neposredno.

Smiselno bi bilo preučiti razredno stopnjo in predmetno stopnjo posebej in najti vzročne povezave dobre in slabe prakse.

Raziskati segmente delovanja posebej - področje sodelovanja starši in učitelji, učenci in učitelji, med učitelji, timsko sodelovanje z vodstvom in svetovalno službo ...

Omejitev raziskave je bila osebna izpostavljenost učencev in staršev, ki se je pokazala predvsem pri starših, ki so imeli zadržke glede izrekanja kritike.

Naslednja omejitev je bila sodelovanje učiteljev v raziskavi, ki se je potrdila. Vzroke lahko iščem v njihovi obremenjenosti in pomanjkanju energije.

Navsezadnje je bila omejitev moja objektivnost in sklepanje, ki je zmeraj tudi subjektivno obarvano in izhaja iz lastne percepcije.

7 ZAKLJUČEK

Namen naloge je bil osvetliti inkluzivno naravnost izbrane šole.

Raziskava je odprla vprašanja, ki so bila do določene mere pričakovana. Navezujejo se na šolsko politiko, družbeno naravnost in strokovno delovanje šole.

Raziskava je osvetlila pozitivno naravnost učiteljev na šoli v smeri zagotavljanja varnega in spodbudnega okolja učencem iz ranljivejših skupin in usmerjenost v skrb za njihovo duševno zdravje z dobro pedagoško prakso in človeškim etičnim pristopom.

Raziskava hkrati odkriva problem preobremenjenosti učiteljev, zaradi katerega trpi neposredno delo z učenci in optimalno delovanje v primerih reševanja težav učencev.

Raziskava je pokazala, da se učitelji v posameznih razredih soočajo z motečim vedenjem in ohranjanjem avtoritete (Kroflič, 1997). Da se njihova energija in pozornost usmerja v moteče učence in učence s posebnimi potrebami.

Raziskava je odkrila, da se na šoli pojavljajo medvrstniški konflikti, ki so povezani z nerazumevanjem različnosti, in da je potrebno vztrajati na ozaveščanju.

Raziskava je namreč odkrila pojav stereotipnega razmišljanja in predsodkov glede romske populacije učencev.

Raziskava je pokazala, da se premalo pozornosti na šoli posveča učencem iz ekonomsko šibkejših družin ter pridnim, marljivim učencem in nadarjenim učencem. Temu vprašanju je na šoli potrebno posvetiti dodatno pozornost. Med njimi se namreč lahko skrivajo tudi učenci iz ekonomsko šibkejših družin.

Raziskava je nakazala neizkušeno nekaterih učiteljev ob delu z učenci tujci, kar je vezano na manj pogosto prakso vključevanja na izbrano šolo.

Raziskava je potrdila mnenje učiteljev o pomanjkljivih strokovnih kompetencah ob delu z določenimi učenci iz ranljivejših skupin, s primanjkljaji na področjih vedenja, zaznavanja okolja in čustvovanja.

Raziskava je pokazala, da so zadržki učiteljev ob sprejemanju konstruktivne kritike, strah pred kritiko in odprtost za sprejemanje različnih mnenj, kar vpliva na timsko sodelovanje.

Odriva se pojav energetske podhranjenosti učencev v sodobni, storilnostno naravnani družbi. Predvsem se pokaže pri učencih s posebnimi potrebami in v primeru romskega učenca. Težave se lahko pripiše natrpanim učnim načrtom, ki jih morajo učitelji upoštevati pri svojem strokovnem delu. Ob tem se odkriva problem neutrjevanja znanja učencev, ki so glede na različne učne sposobnosti in učno kondicijo različno uspešni in jim šola predstavlja velik stres, ki ga povečujejo starši s svojimi zahtevami in pričakovanji.

Raziskava je pokazala, da se učenci bolj kot učiteljev bojijo situacij, kjer so izpostavljeni ocenjevanju znanja, s poudarkom na ustnem spraševanju. Predvsem jih je strah neznanja v situaciji izpostavljenosti pred sošolci.

Raziskava je pokazala, da se učitelji soočajo s pojavom »osamljenosti« (Bluestein, 1997) v podpori staršev, kar opozarja na nekaj paradigmatiskih sprememb, ki bodo zagotovile, da bo učenec soustvarjalec v projektu pomoči. Prav tako starši, ki ne bodo zgolj izvrševalci nalog po navodilih učiteljev (Čačinovič V., 2008).

Naj zaključim z besedami cenjene predavateljice na Fakulteti za socialno delo v Ljubljani, dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič (Čačinovič V., 2008, str. 15):

»Da ne bo nesporazuma: soustvarjanje v šoli pomeni več dela, več odgovornosti, pa tudi več živosti – ne manj! Ne govorim o šoli, v kateri ne bi bilo treba znati, ne o šoli, v kateri se učenec ne bi učil trdo delati. Nasprotno, to je šola, ki uči učenca, da znanje spoštuje, ker je smiselno, ker ga razume, ker je v njem udeležen. Ker zares napreduje, ker dobiva izkušnjo kompetentnosti, se uči delati in je uspešen.«

8 SEZNAM UPORABLJENE LITERATURE, PRAVNIH AKTOV

- Barle-Lakota, Andreja, idr. (2007). Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v RS, sprejeto na kolegiju pristojnega ministrstva. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v republiki Sloveniji 1995 (Krek, J. (ur.)). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v republiki Sloveniji 2011 (Krek, J. in Metljak, M. (ur.)), 1. izdaja, 1. natis, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bešič, S. (2012). Pomoč učencem s težavami pri učenju. Vpliv revščine na učenje. Članek v Šolsko svetovalno delo, revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih, letnik XVI, številka 3-4, 2012: Zavod RS za šolstvo – založba. Ljubljana.
- Rakovec D. (2014). Glas otroka v procesih pomoči: Zagovornik – glas otroka. Bizjak, C. (ur.). Članek v Šolsko svetovalno delo, revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih, letnik XVIII, številka 1/2, 2014, str. 63 – 72. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo – založba.
- Bluestein, Jane (1997). Disciplina 21. stoletja: kako učence navajamo na samonadzor in prevzemanje odgovornosti. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Čacinovič Vogrinčič, Gabi (2008). Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Črnak Meglič, A. in Kobal Tomc, B. (2017)(ur.). Položaj otrok v Sloveniji danes: situacijska analiza. Ljubljana: Inštitut RS za socialno varstvo. Pridobljeno 17. 11. 2018 s <https://www.irssv.si/upload2/PolozajOtrokVSloveniji.pdf>.
- Dolčič, Tone (2014). Glas otroka v procesih pomoči: pravica otrok do svobodnega izražanja svojega mnenja. Bizjak, C. (ur.). Članek v Šolsko svetovalno delo, revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih,

letnik XVIII, številka ½, 2014, str. 59 – 62: Ljubljana. Zavod RS za šolstvo – založba.

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2014. Pet ključnih sporočil za inkluzivno izobraževanje. *Od teorije do prakse*. Odense, Danska: Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje pridobljeno 22. 12. 2018 s https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_SL.pdf.

Foucault, Michael (1984). Nadzorovanje in kaznovanje: Delavska enotnost, Ljubljana.

Grabeljšek, Vesna (2011): Šolska kultura in klima v slovenskih srednjih šolah. Magistrsko delo. Pedagoška fakulteta Ljubljana pridobljeno 16.11.2018 s http://pefprints.pef.uni-lj.si/554/1/Magistrska_za_cd.pdf.

Grafenauer, Niko (1988). Pedenjped. Ilustriral Marjan Manček. Ljubljana: Mladinska knjiga

Grah, J. idr. (2017). Vključujoča šola: priročnik za učitelje in strokovne delavce – 1. izdaja, 1. natis. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Horvat, L. in Magajna, L. (1987). Razvojna psihologija. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Hozjan, D. in Strle, M. (2012). Inkluzija v sodobni šoli: ZRS Koper.

Ivanič, A. (2010). Vključujoči sistem – med normo in prakso. V Konzorcij Included, Analiza dobrih praks v evropskih šolskih sistemih (str. 7–15). E-knjiga. Ljubljana: Andragoški center RS. Pridobljeno 28. 9. 2018 s http://arhiv.acs.si/publikacije/Analiza_dobrih_praks_v_evropskih_solских_sistemih.pdf.

Jelen Madruša, M. in Čančar, I. (2015). Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja. Elektronski vir. Ljubljana pridobljeno 17. 11. 2018 s

[http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/kadri/tif/Razvijamo_medkulturnost_kot_novo_obliko_sobivanja - Zbornik.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/kadri/tif/Razvijamo_medkulturnost_kot_novo_obliko_sobivanja_-_Zbornik.pdf).

Jensen, Eric (2009). Teaching with Poverty in Mind: What Being Poor Does to Kids' Brains and What Schools Can Do About It. Aleksandria: ASCD.

Juriševič, Mojca (2006). Učna motivacija in razlike med učenci. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kavkler, M. (2008). Opredelitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja. Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kesič Dimić, K. (2015). Vsi učenci so lahko uspešni: napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami: preizkušeni nasveti in zamisli za učinkovito poučevanje. Ljubljana: Rokus Klett, 2015.

Kobolt, A. (2010). Izstopajoče vedenje, šola, družbeni kontekst, str. 1 – 24. V strokovni knjigi Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kodele T. in Mešl N. (ur.) (2013): Otrokov glas v procesu pomoči: Priročnik za vrtce, šole in starše. 1. izdaja, 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kodila, S. (2001). Problematika dokumentacije o romskih otrocih na osnovni šoli s prilagojenim programom. Ljubljana: VŠSD (diplomska naloga).

Kolenec F. M, Kajfež T., (ur.) (2014). Navodila za delo z otroki z avtističnimi motnjami v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 16. 10. 2018 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/PP_navodila_AM_NIS.pdf.

Konvencija o otrokovih pravicah, sprejela jo je Generalna skupščina Združenih narodov 2. septembra 1990 v skladu z 49. členom.

Kos, Anica. Hiperkinetični sindrom, specifične učne težave, minimalna cerebralna disfunkcija. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. Pridobljeno 15. 10. 2018 s

http://www.obzornikzdravstvenenege.si/Celoten_clanek.aspx?ID=b70bc83a-ab02-4455-8608-239a353be723.

Košak Babuder, M. (2012). Bralno razumevanje in razvoj branja za učenje pri otrocih iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine. Doktorska dizertacija: Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 28. 9. 2018

http://pefprints.pef.unilj.si/758/1/Ko%C5%A1ak_Babuder_DOKTORSKA_DISERTACIJA_CD.pdf.

Košir, K. (2013). Socialni odnosi v šoli. Pedagoška fakultete Univerze v Mariboru: subkultruni azil.

Köller, O. (2005). "Formative Assessment in Classrooms: A Review of the Empirical German Literature". V J. Looney (ur.), *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*: OECD Publishing. Paris, str. 265–279.

Kovač Šebart, Mojca (2009). Vzgojna zasnova javne šole/Mojca Kovač, Janez Krek. Center za študij edukacijskih strategij. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kroflič, Robi (1997). Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno razvojni model moralne vzgoje. Ljubljana: Vija.

Lindgren, Astrid (2001). Pika Nogavička. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Magajna, Lidija idr. (2007). Koncept učne težave v osnovni šoli. Ljubljana: Urad za razvoj šolstva: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.

Maretič Požarnik, B. (2003). Temelj uspešnega vključevanja učencev s posebnimi potrebami so ustrezno usposobljeni učitelji. *Sodobna pedagogika* (54), str. 104-113.

Marjanovič Umek, idr. (2004) Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstveno-raziskovalni inštitut Filozofske fakultete Ljubljana.

Mesec, B. (1998). Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

- Mikuš-Kos, Anica (1991). Šola in duševno zdravje. Murska Sobota: Pomurska založba.
- Mikuš-Kos, A. (2002). Šolska klima – ustvarjanje otroku prijazne šole. V K. Bergant, K. Lešnik Musek (ur.) (2002). Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki – posledice – preprečevanje (str. 99 – 105). Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 64 – 83.
- Mikuš Kos, A.. Šola in revščina – razmišljanja in vprašanja. E-revija. Didakta, februar 2014. številka 169, letnik XXIV, www.didakta.si. Pridobljeno 29. 9. 2018 s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-GJTXL4H7/8d68aa26-c128-4e26-85d3-764d9ea0a303/PDF>.
- Nastran Ule, M. (1994). Temelji socialne psihologije. Ljubljana: Založba Sophia.
- Novak, Marta, idr. (2012). Smernice vključevanja učencev priseljencev v vrtce in šole. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Ozvald, Karl (1927). Kulturna pedagogika: kažipot za umevanje včlovečevanja. Ljubljana: Slovenska šolska matica. Pridobljeno 4. 4. 2019 s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-NSJLNIN7/d6850f74-3871-4630-8961-af015f0ea670/PDF>.
- Pintarič A., Deutsch T., Cankar F., ur. (2014). Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok, učencev ter mladostnikov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2014. Pridobljeno 11. 10. 2018 s <https://www.zrss.si/pdf/inkluzivno-izobrazevanje-slepih-slabovidnih-otrok.pdf>.
- Pravilnik o preverjanju, ocenjevanju ter napredovanju v osnovni šoli in glasbeni šoli (UL RS, št. 83/03, 67/06, 39/16), 15. člen.
- Resolucija (1990) o vključevanju invalidnih otrok in mladostnikov v splošne vzgojno-izobraževalne sisteme, Svet EU. Človeške pravice in invalidi (1998). Zbirka mednarodnih dokumentov. Zveza delovnih invalidov, str. 213 – 216.

- Resman, M., ur. (2003). Integracija/inkluzija med zamislijo in uresničevanjem. Sodobna pedagogika. Posebna izdaja. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev.
- Salamanška izjava (1994), Svetovna konferenca UNESCO o izobraževanju ljudi s posebnimi potrebami, Salamanca, Španija. Človekove pravice in invalidi (1998). Zbirka mednarodnih dokumentov, Zveza delovnih invalidov, str. 185 – 187.
- Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole: smernice za celostno vključevanje priseljencev (otrok, učencev in dijakov) iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem (2012): Ljubljana. Pridobljeno 12. 12. 2018 s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf.
- Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno 12. 12. 2018, s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_vkljucevanje_migrantov.doc.
- Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji (2004). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport Republike Slovenije. Pridobljeno 12. 12. 2018, s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_Romi_dopolnitev_2011.pdf.
- Šelih, Alenka (2013). Pravne obveznosti RS pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami, zlasti otrok z motnjo v duševnem razvoju, v redne šole. Članek v Sodobna pedagogika, 2013, 2, str. 64 – 74. Pridobljeno 17. 11. 2018 s <http://www.downov-sindrom.si/prenosi/Selih-Alenka-Pravne-obveznosti-pri-vkljuc-otrok-s-PP.pdf>.
- Štemberger, Tina (2013). Učiteljeva pripravljenost na inkluzijo. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja (2013, letnik 28/3-4). Pridobljeno 4. 4.

2019

s

http://www.pedagoska-obzorja.si/revija/Vsebine/PDF/DSPO_2013_28_3.pdf.

Šugman Bohinc, L., ur. (2011). Učenci z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Tomšič, F. (1980). Nemško-slovenski slovar. Ljubljana: 4. izdaja. Državna založba Slovenije.

Urh, Špela, ur. (2012). Država želi, da ostanemo cigani!: teoretske refleksije in prakse izključevanja/vključevanja Romov v Sloveniji. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Ustava Republike Slovenije (1991). Velja od: 28. 12. 1991. Pridobljeno 9. 10. 2018 na URL <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=USTA1>.

Weis, Lois idr. (2006). Ideology, Curriculum, and the New Sociology of Education: revisiting the work of Michael Apple. New York: By Taylor & Francis Group. Pridobljeno 12. 12. 2018 s <https://books.google.si/books?id=FqIGW6XB5uQC&pg=PT181&lpg=PT181&dq=apple+1982&source=bl&ots=0bwms5TqHJ&sig=ACfU3U1n9UhdGzPPnkc0jU0GuDAJC3ugbQ&hl=sl&sa=X&ved=2ahUKEwjwi9zi-qniAhVmMewKHdPUAQYQ6AEwFXoECAcQAQ#v=onepage&q=apple%201982&f=false>.

Vilčnik, Vesna (2015). Opis komuniciranja in izražanja čustev najstnika z visoko funkcionalnim avtizmom s pomočjo dramskih dejavnosti. Specialistično delo. PF Ljubljana. Pridobljeno 12. 12. 2018 s http://pefprints.pef.uni-lj.si/3289/1/Vilcnik_V_spec.pdf.

Wiliam, Dylan (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V Dumont idr. (ur.)(2013). O naravi učenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 10. 11. 2018 s <http://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf>.

Zakon o osnovni šoli – ZOsn (Uradni list RS, št. 12/96 dne 29. 2. 1996, 10. člen).

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ZOFVI-UPB5 (Uradni list RS, št. 16/2007, dne 23. 2. 2007, 2. člen).

Zakon o osnovni šoli – uradno prečiščeno besedilo – ZOsn-UPB3 (Uradni list RS, št. 81/06 z dne 31. 7. 2006).

Zakon o romski skupnosti v Republiki Sloveniji, 2007 (ZRomS-1) (Uradni list RS št. 33/07 z dne 28. 4. 2007).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ZUOPP-1 od 1. 9. 2013 (Uradni list RS, št. 58/2011).

Zakon o vrednotenju in priznavanju izobraževanja – ZVPI (Uradni list RS, št. 87/11 z dne 2. 11. 2011).

Zaviršek, D. (2010). Članek Etnizacija in patologizacija Romov in romskih skupnosti: socialno-antropološki in socialno-delovni teoretski koncepti Socialno delo, letnik 49, številka 2/3, str. 85-97. Pridobljeno 9. 10. 2018 s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-PIWL3ZYF/97c46e58-7cac-4534-b3f8-0d7bf4e97b28/PDF>.

Zaviršek, D. idr. (2002). Metoda zagovorništva v socialnem delu. V Inovativne metode v socialnem delu: opolnomočenje ljudi, ki potrebujejo podpor za samostojno življenje. Zaviršek, D (ur.), Zorn, J., Videmšek, P., str. 60 – 122. Ljubljana: Študentska založba.

Zaviršek, D., Urh, Š. (2005), Pravice oseb z intelektualnimi ovirami. Dostopnost izobraževanja in zaposlovanja, Slovenija (Poročilo), Budapest: OSI/EU Monitoring and Advocacy Program.

Zelena knjiga Komisije Evropskih skupnosti o migracijah in mobilnosti (3. 7. 2008). Pridobljeno 16. 12. 2018 s <https://publications.europa.eu/sl/publication-detail/-/publication/7a1f2071-3a01-4ced-aee9-dbf9310f6da3/language-sl>.

Internetni vir:

Izjava o stališču evropske mreže varuhov otrokovih pravic (ENOC) o »enakih možnostih za vse otroke v izobraževanju«. Sprejeta na 20. Generalni skupščini ENOC, 22. septembra 2016 v Vilni. Pridobljeno 28. 9. 2018 s <http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=2ahUKEwj->

m_ggot3dAhWGfiwKHftvDnsQFjAGegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Fwww.varuh-rs.si%2Ffileadmin%2Fuser_upload%2Fword%2FENOC%2FENOC-position-statement-on-Equal-Opportunities-in-Education-FV1_SL.doc&usg=AOvVaw1huoLoljO3NGcMW9fJ3vMK.

Statistični urad Republike Slovenije. Pridobljeno 12. 12. 2018 s <https://www.stat.si/statweb>.

9 PRILOGE

9.1 Primer urejanja intervjuja/učenci

1. Kako doživljaš šolo? Kako v šoli doživljajo tebe? Dobro, mislim meni je fajn¹. Jaz komaj čakam da bo zopet šola, včasih ne bi šla v šolo², (ampak meni je ful fajn v šoli). Potem bom lahko šla naprej v šolo³. Ne vem, po moje dobro, z enimi sošolci se ravno ne maramo, kakšnimi dečki⁴, ampak zdaj je 6. razred in se že bolj z vsemi razume⁵, z učitelji pa nimam problema⁶. 2. Komu je na šoli po tvoje namenjeno največ pozornosti (katerim učencem)? Tistim, ki jim učenje gre malo slabše. Mogoče tudi tistim, ki so nadarjeni, pa učencem s PP, mogoče učencem, ki niso iz naše države⁷. 3. Kakšne pozornosti si deležen/a s strani učitelja in kako se ob tem počutiš napram učencem v razredu? Pomagajo ti, prevedejo, imaš prilagojene stvari⁸. Počutim se dobro ob tem. Meni je to všeč⁹, mogoče se mi nekateri smilijo, da bi lahko dobili malo več pozornosti¹⁰, tisti, ki so bolj poredni in ne poslušajo in se potem slabše učijo pa jim ne gre¹¹. (Mogoče tem). 4. Kakšna so pričakovanja učiteljev glede tebe in tvojih sposobnosti? In staršev? Da bom naredila to kar lahko, in	POJEM	KATEGORIJA	TEMA
	1 V šoli se dobro počuti (2x ponovi).	Pozitivna čustva	ZADOVOLJSTVO
	2 Motivirana, občasno niha	Pozitivna in nihajoča čustva	ZADOVOLJSTVO
	3 Notranje motivirana, načrtuje	Pozitivno usmerjena	ZADOVOLJSTVO
	4 Občutek sprejetosti – z dečki pred časom manj	Pozitivno usmerjena	SPREJETOST
	5 Opazi preobrat v odnosih na predmetni stopnji	Pozitivna usmerjenost	ODNOSI
	6 Ima dobre izkušnje z učitelji	Dober odnos, sprejemanje	ODNOSI
	7 Učenci dobijo pomoč učiteljev	Učna pomoč in podpora učencem s posebnimi potrebami, tujci nadarjeni	POZORNOST
	8 Dobro ocenjuje pomoč na šoli	Prilagoditve se izvajajo	POZORNOST
	9 Sprejema pomoč	Pozitivna naravnost do pomoči	ODNOS
	10 Razlike v pozornosti glede na vedenje učencev	Moteči učenci niso deležni potrebne pomoči	POZORNOST
	11 Povezuje moteče učence z učnimi težavami, ki rabijo več pomoči	Opozarja na pomanjkanje dejavnosti učiteljev	POZORNOST

če kaj ne bom vedela, da bom vprašala, če bom kaj rabila, da bom povedala, če npr. rabim fotokopije, da se ne bojim prositi zanje¹². Mama in vsi doma me vsi doma podpirajo¹³. 5. Kakšna so tvoja pričakovanja glede šolskega uspeha? So usklajena s pričakovanji staršev, učiteljev? Ja so, mogoče bi se lahko pri matematiki bolj potrudila, drugače je dobro in sem z ocenami zadovoljna¹⁴, (učitelji ne pričakujejo več od mene), mamica pa včasih pove, da bi se lahko bolj potrudila, vendar se to včasih tudi zgodi¹⁵. 6. Kako so učitelji občutljivi/senzibilni glede tebe in tvojih potreb v šoli (empatija, odnos)? Učitelji mi dajo, da lahko odgovarjam izven razreda, da mi dajo barvne teste, čas. Ni se še zgodilo, da mi kateri učitelj tega ni dovolil¹⁶. 7. Kaj učitelji storijo za to, na kakšen način ti nudijo pomoč? Podaljšajo mi čas, teste, odgovarjam izven razreda, da mi ni nelagodno¹⁷. 8. Katere oblike pomoči imaš in jih tudi izkoristiš? Vse pomoči tudi izkoristim, če čutim, da bi raje bila vprašana zunaj, potem to povem in se za kateri drugi datum dogovoriva. dokaj fleksibilno¹⁸. Ful so prijazni in mi dovolijo in se dogovorimo sproti¹⁹. 9. Katere oblike pomoči bi še	12 Pričakovanja okolja so zanj ustrezna, ne čuti pritiska.	Pozitivna naravnost	PRIČAKOVANJA
	13 Občutek podpore okolja	Pozitivni občutki	PRIČAKOVNJA
	14 S svojim šolskim delom je zadovoljna, ima še rezerve	Samokritičnost	ZADOVOLJSTVO
	15 Zmeraj ni dovolj motivirana	Kritika domačega okolja	PRIČAKOVNJA
	16 Ima potrebne prilagoditve brez izjeme	Pozitivna ocena učenke	ZADOVOLJSTVO
	17 Vsi učitelji upoštevajo prilagoditve, poskrbijo za njena čustva	Pozitivna ocena	ZADOVOLJSTVO
	18 Prilagoditve in pomoči učenka s pridom izkoristi.	Sodelovalni odnos učenke in učiteljev	ODNOS
	19 Učitelji ji zaupajo in so senzibilni	Sodelovalni odnos učenke in učiteljev	ODNOS

potreboval/a in jih mogoče ne dobiš? Kaj predlagaš, kako bi bilo zate boljše? (Da malo pomislim).....mogoče bi lahko pri ustnih spraševanjih, enim učencem je zelo nelagodno, da bi lahko napisal na papir prej in nato odgovarjaš s pomočjo zapisa na papir²⁰. Potem bi bilo dosti lažje. To pri enih učiteljih je možno, vendar ne pri vseh²¹. Potem je zadrega manjša pred razredom²², lahko pa tudi ob tem ko razmišljaš na odgovor, tudi si premisliš in se spomniš odgovora²³. 10. Kaj se ti od tega zdi dobro, in kaj bi bilo potrebno spremeniti (nanaša na oblike pomoči)? Meni je fajn, mogoče to, da bi z učiteljico, ki mi nudi pomoč, me vzela pri urah predmeta različno, tam kjer rabim pomoč, bolj fleksibilno²⁴. To možnost imam, da se o tem izjavim učiteljici in moj predlog se upošteva²⁵. 11. Kako bi opisal/a svoje sodelovanje v šoli v okviru pouka in drugih šolskih dejavnosti? Po moje sem aktivna, zapiske si delam v celoti. Sem kar aktivna²⁶. Priznam pa, da včasih s sošolko padem v pogovor, tudi naloge včasih pozabim²⁷. Pri ANJ, ko učiteljica kaj vpraša, sem raje tiho, da ne bi kaj narobe povedala, ampak še kar sodelujem.²⁸ Če me učiteljica pri ANJ pozove, da naj nekaj povem in če ne vem, me spodbuja in mi pravi, da naj poskusim, da mi po pomagala in potem jaz nekaj spravim skupaj²⁹. 12. Kje bi želel/a več sodelovati, pa ne dobiš priložnosti?	20 Pri ustnem spraševanju najprej pisna priprava na odgovarjanje pred razredom	Predlog za izboljšanje pristopa. Lahko bi bilo še boljše	PRIČAKOVANJA
	21 Vsi učitelji tako ne delajo	Kritična ocena učenke	PRIČAKOVANJA, PREDLOGI
	22 Čustvena zadrega pred razredom	Neupoštevanje čustev učencev	ZADOVOLJSTVO
	23 Večje možnosti uspeha pri ustnem spraševanju	Pozitivna stran upoštevanja čustev učencev	POZORNOST
	24 Učne potrebe niso zmeraj optimalno zaznane	Predlog za izboljšanje	POZORNOST
	25 Upoštevanje učenkinih predlogov	Sodelovalni odnos učenke in učiteljice	ODNOSI
	26 Pri pouku sodeluje po svojih zmožnostih in je odgovorna	Aktivna vloga pri pouka	VKLJUČEVANJE V PROCES
	27 Občasno je odkrenljiva ali pozabi nalogo	Nepozornost in pozabljivost	VKLJUČEVANJE V PROCES
	28 Pri pouku sodeluje, če jo učiteljica izzove	Vključevanje v proces pouka	VKLJUČEVANJE V PROCES
	29 Učiteljica spodbuja k pravilnemu odgovoru	Spodbuda in pomoč	POZORNOST

Mogoče bi lahko pri športni, čeprav mi ni tako dobra, ampak nekatere stvari pa znam in učiteljica ponavadi rajši pokliče tiste, ki so dobre atletinje, mogoče torej športna, ali pa mogoče malo matematika, ker bi lahko dobila več priložnosti³⁰. 13. Kako se vidiš v vlogi učenke? Dobro, mogoče bi želela, da je več prostega časa, da je manj nalog, včasih dobimo preveč, včasih pa zopet premalo. Več uravnoveščenosti³¹. Pa mogoče tudi to, da starši ne razumejo tudi učitelji, da niso vse ocene, da je zadnja ura naporna in da smo mi že utrujeni, dosti je za narediti in smo bolj glasni v razredu³². 14. Kako doživljaš učitelje (enosmerna komunikacija, sodelovalni odnos..)? Po moje je praksa dvosmerna komunikacija. Ne počutim se da bi me kdo zapostavljal, da ne bi bila slišana³³. Učitelji me vprašajo za kakšne ideje, to je meni ful fajn³⁴. 15. Kako doživljaš starše? Doživljam predvsem dvosmerno, včasih pa enosmerno ko govorim jaz in mama posluša, včasih pa je obratno³⁵. 16. Kako doživljaš sošolce? Kako so nate pozorni? Kaj bi jim sporočil/a? Sošolci so do mene pozorni, mi pomagajo³⁶, dečkom bi sporočila, da dekleta ne grizejo, vmes so nesramni in nočejo pomagati pri učenju. To se dogaja tudi drugim sošolkam v razredu. Učenci se nočejo izpostavljati da bi pomagali sošolkam³⁷. 17. Kaj ti je najtežje v šoli in te			
	30 Pri športu in matematiki bi si želela več pokazati, a nima priložnosti	Vsi učenci nimajo enakih možnosti za sodelovanje	POZORNOST
	31 Učenka izpostavlja neuravnoveščenost šolskih obremenitev	Kritična ocena učenke	PRIČAKOVANJA, PREDLOGI
	32 Neupoštevanje biološkega ritma glede koncentracije, zahteva po aktivnosti, dobrih ocenah	Storilnostna naravnost	PRIČAKOVANJA
	33 V šoli ne čuti zapostavljenosti	Sodelovalni odnos učenke in učiteljice	SPREJETOST
	34 Učitelji jo sprejemajo kot partnerja v sodelovanju	Sodelovalni odnos učenke in učiteljice	SPREJETOST
	35 Počuti se slišano in ve poslušati druge	Dober odnos z mamo	POZORNOST
	36 Počuti se sprejeto med vrstniki	Dober odnos s sošolci	SPREJETOST
	37 Čuti razlike v odnosu med spoloma	Razvojna zakonitost	SPREJETOST

najbolj skrbi? Najtežje mi je mogoče to, da se včasih učenci derejo, učiteljica jih umirja, jaz želim delati oni pa pač se derejo naprej, učiteljica jih ne zmore umiriti³⁸. Mogoče tudi glede ocen, kako naj babici povem glede neuspeha v šoli³⁹. 18. Kaj bi spremenil/a, da bi ti bilo lažje (nanaša na medosebne odnose, težave)? Da bi poredne učenci bilo potrebno kaznovati, zaradi motenja pouka, prvič in drugič se naj opozori, ko pa je že tretjič, pa ni več razumljivo. Mogoče bi potem šli do razrednika in opravili pogovor s starši, ker včasih to pri kakem predmetu ne pelje nikamor, kako se derejo⁴⁰. 19. Na kaj si še posebej občutljiv/a in se ti v šoli dogaja? Mogoče, to da mi en sošolec rad grdo pove (mrš) ali pa me npr. udari v ramo in do mene nima dobrega odnosa⁴¹. Sošolke mi pravijo, da to dela, ali zato, ker mu res nisem všeč, ali pa zato, ker želi mojo pozornost, ker sem mu všeč⁴². 20. Se zavedaš svojih kvalit, opiši mi jih? Mogoče pri glasbi petje, znam poslušati, zastavljeni cilji realni, težko je....da ne pričakujem preveč od sebe... , da sem odprta in dosti stvari upam priznati, sem samozavestna glede nekaterih stvari (upam priznati, da imam psihologa). Težko je to povedati⁴³. 21. Kolikokrat na dan, teden ali mesec, si deležen/a pohvale? Kdo te pohvali?	38 Moti jo, da pri vseh ni zagotovljen mir med poukom	Slabši pogoji dela zaradi nemira v razredu	ZADOVOLJSTVO
	39 Težko sporoča slabe ocene doma	Strah pred nezadovoljstvom staršev	PRIČAKOVNJA
	40 Preveč nemira v razredu med poukom	Način reševanja problemov v razredu ni konsistenten	ZADOVOLJSTVO
	41 Neprimerno obnašanje sošolca do učenke	Razvojne zakonitosti	SPREJETOST
	42 Razume kot zbujanje pozornosti na napačni način	Razvojne zakonitosti	SPREJETOST
	43 Zaveda se nekaterih svojih kvalit in optimistične naravnosti	Zavedanje svojih močnih področij	ODNOSI

(Na baletu sem večkrat na dan pohvaljena, kot jaz in kot cel razred), v šoli tudi dvakrat, trikrat na dan, učitelji tudi pravijo bravo⁴⁴. Tudi pogosto mama, babica enkrat na teden⁴⁵, pa pohvale mi pomenijo dosti, brez njih bi se počutila odrinjeno⁴⁶. 22. Kolikokrat na dan, teden ali mesec, si deležen/a kritike? Kdo te kritizira? Doma, me babica na teden skrega, odvisno kakšen je volje⁴⁷, v šoli pa mogoče enkrat - dvakrat na mesec in sicer zaradi klepetanja ali pozabim nalogo⁴⁸. 23. Kakšna naj bi bila šola po tvoji meri? Po moje malo skrajšane ure, samo pol ure, lahko bi se kasneje pouk začel⁴⁹, dečki in dekleta v ločenih razredih⁵⁰, lahko bi bil razred učencev enkrat na teden s PP in bi bili deležni predavanj na temo kako se doma učiti, glede ocen, učenja, glede motenj ki so npr, da se seznani s težavami drugih kot je disleksija.⁵¹	44 Pohvale je deležna zelo pogosto	Odgovorna in zrela	POZORNOST
	45 Manj pohval s strani babice	Višja pričakovanja pomembne osebe	ZADOVOLJSTVO
	46 Zaradi pohval čuti pripadnost	Notranje zadovoljstvo, pozitivna čustva	ZADOVOLJSTVO
	47 Kritika čez njo ni tako pogosta praksa	Ne čuti odrinjenosti zaradi tega, pozitivno gleda	ZADOVOLJSTVO
	48 Kritika je redka	Ne zameri, prevzema odgovornost	ZADOVOLJSTVO
	49 Predolg dnevni pouk	Slab občutek	ZADOVOLJSTVO
	50 Problem odnosa med spoloma	Odnosi med spoloma, interesi	SPREJETOST
	51 Šola ne nudi učencem s posebnimi potrebami možnost vključevanja v organizirano skupino z namenom spoznavanja pomembnih tem, povezanih s konkretnimi težavami učencev	Ni dodatne vrednosti za razvoj učencev s posebnimi potrebami na šoli	PRIČAKOVANJA, PREDLOGI

9.2 Primer urejanja, kodiranja odgovorov učiteljev

Vprašanje 1: *Inkluzivnost v osnovni šoli zame pomeni...*

ODGOVORI /pojmi	KATEGORIJE	TEMA
<u>Razredna stopnja</u> M 0-5 let: - da se šolsko okolje prilagaja otroku in njegovim potrebam.	Prilagajanje okolja učencu,	INKLUZIJA
M 11-20 leta: - nudenje pomoči potrebnim za doseganje boljšega uspeha.	Dodatna strokovna pomoč	UČNA POMOČ Z USTREZNIMI STRATEGIJAMI
Ž 11-20 let: - da so vsi učenci ne glede na kakršen koli primanjkljaj enakovredno vključeni v vzgojno – izobraževalni proces ter, da imajo enake možnosti za izobraževanje. - Da se v proces osnovnošolskega izobraževanja vključi vse učence, tudi učence z različnimi posebnimi potrebami. - Vključevanje vseh učencev v vse procese izobraževanja in druge oblike dela.	Enakopravna vključenost, različne potrebe, drugačne oblike dela	INKLUZIJA
Ž Več kot 21 let - Inkluzija je namenjena vsem otrokom. Prilagoditi se mora okolje, ne samo otroci. Vsak otrok je sprejet s svojimi posebnostmi in vsakemu se prilagodi VI delo. - Sprejemanje drugačnosti, strpnost, empatija - Vključevanje otrok, ki so drugačni in potrebujejo posebne prilagoditve učnega procesa, okolja ter posebne pozornosti učitelja. - Veliko dodatnega izobraževanja in konkretnega dela v razredu, veliko drugačnega dela. - Učence s posebnimi potrebami, Rome, tujce, iz družin z nižjim ek. Statusom, avtiste, dolgotrajno	Obojestransko prilagajanje, sprejemanje različnosti, pozornost, dodatno izobraževanje učiteljev, drugačni pristopi, enakopravno vključevanje v VIZ procesu	INKLUZIJA

bolne - Da ranljive skupine otrok čim enakovredno vključimo v proces izobraževanja		
<u>Predmetna stopnja</u> Ž 0-5 let - Vključevanje vseh otrok v program, ne glede na razlike. Prilagajanje programa vsem udeležencem.	Prilagajanje programa, vključenost vseh posameznikov	INKLUZIJA
Ž 6-10 let - Vključenost.	Socialna vključenost	VKLJUČENOST
M 11-20 let - Vključevanje, fleksibilnosti, prilagajanje vzgojno izobraževalnega dela posameznikom.	Prilagajanje potrebam posameznika, fleksibilnost	INKLUZIJA
Ž 11-20 let - Prilagoditev potrebam in sposobnostim učenčevih zmožnosti. - Vključevanje vseh otrok v vzgojo in izobraževanje – šolo. Različnost nas bogati. - Vključenost učencev z različnimi primanjkljaji v delo oz. vzg. – izob. proces v šoli – v običajno OŠ.	Prilagajanje potrebam posameznika, vključevanje učencev z različnimi primanjkljaji v redno šolo	INKLUZIJA
M Več kot 21 let - Vključenost otroka s posebnimi potrebami v splošno izobraževalni sistem z ustreznimi prilagoditvami.	Vključevanje otrok s PP s prilagoditvami v redne programe	INTEGRACIJA
Ž Več kot 21 let Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v VI delo Sprejet, opazen, čuječ, vključen, pozoren, neoviran pri napredku, pohvalen, pozitivna povratna, informacija, nakazilo – usmeritev	Vključevanje otrok s PP v redne programe, skrb za učence iz ranljivejših skupin	INTEGRACIJA

Dobro počutje za vse učence, posebej tiste iz ranljivih skupin.		
Vključevanje učencev s posebnimi potrebami v redne oddelke izobraževanja		

9.3 Anketni vprašalnik – učitelji

Spoštovani kolega/kolegica!

Sem študentka Fakultete za socialno delo in pišem magistrsko delo z naslovom: Inkluzivna praksa na osnovni šoli. Tvoje anonimno mnenje bo zame dragoceno in prosim za dopolnitev začetih stavkov, ki se vsi nanašajo na učence iz ranljivih skupin:

- učence s posebnimi potrebami (motnje v duševnem razvoju, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni, z govorno-jezikovno motnjo, gibalno ovirani, dolgotrajno bolni, s čustveno-vedenjsko motnjo, s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, avtistične motnje),
- učence tujce,
- romske učence in
- učence iz družin z nižjim socialnim ekonomskim statusom (kratica NSES).

Prosim za odgovore na vprašanja ter dopolnitev nedokončanih stavkov z osebni ocenami, občutji, izkušnjami in razmišljanjem. Vsi odgovori bodo varovani v skladu z Zakonom o varovanju podatkov. Izpolnjen vprašalnik oddaš v predalčnik socialne delavke v tajništvu šole.

Za vložen trud in pomoč iskrena hvala z željo za uspešno sodelovanje na tem področju.

Alenka Gruškovnjak, dipl. socialna delavka

NAVODILO ZA IZPOLNJEVANJE:

Prosim, da v procesu odgovarjanja pomisliš na učence iz zgoraj naštetih skupin. Najbolje je, če nadaljuješ stavek s prvo mislijo, ki se ti porodi po prebranih uvodnih besedah nedokončanega stavka. Odgovori naj izvirajo iz tvojega razmišljanja, videnja, ravnanja.

Posim za naslednje podatke:

V vzgoji in izobraževanju delujem že (delovna leta) _____ in sicer na delovnem mestu

(razredni ali predmetni učitelj) _____ in sem po izobrazbi _____

_____. Moj spol je _____.

1. Inkluzivnost v osnovni šoli zame pomeni

2. Menim, da na šoli največ pozornosti posvečamo naslednjim skupinam učencev (*upoštevaj vrstni red iz navodil in opredeli po vrstnem redu od največje do najmanjše pozornosti. Ali kateri od skupin po tvoji oceni posvečamo premalo pozornosti. Prosim opredeli tudi, kakšne oblike je ta pozornost*)

3. Na splošno je dobra inkluzivna praksa na osnovni šoli po moje odvisna predvsem od

4. Kot glavne ovire za dobro inkluzivno prakso na osnovni šoli vidim

5. Znanje o delu z učenci iz ranljivih skupin sem si pridobil/a

6. Počutim se kompetentno pri delu z učenci (katerimi, vrsta težav, status učenca)

7. Manj kompetentno se počutim ob naslednjih težavah učencev

8. Potrebne informacije o učencih iz ranljivih skupin si pridobim

9. Ko pomislim na učence s posebnimi potrebami, mi najprej pride na misel, da

10. Ko dobim v razred učenca tujca, pomislim

11. Romske učence doživljam

12. Učence iz revnejših družin doživljam

13. Svoj način dela z učencem ali učenko bi opisal/a (*opiši en svoj primer načina dela z učencem, kako si ga ob tem doživel/a*)

14. Pri tem sem sodeloval/a s starši na način

15. Pri tem sem sodeloval/a z drugimi učitelji na način

16. Od učenca pričakujem

17. Prednosti timskega sodelovanja pri delu z učenci iz teh skupin so glede na moje izkušnje, naslednje:

18. Kot najbolj pogoste ovire, ki nastajajo pri sodelovanju med nami, strokovnimi delavci, pri delu s temi skupinami učencev; vidim:

19. Največja podpora pri delu s temi učenci mi je

20. Pri svojem delu z učenci iz ranljivih skupin

21. Ena izmed mojih dosedanjih izkušenj uspešnega sodelovanja s starši, je bila v primeru učenca/učenke (*navedi en primer sodelovanja s starši učenca ali učenke iz zgornjih skupin, kaj se je dogajalo, kaj si naredil sam in kaj drugi - način sodelovanja,..*)

22. Starši so se odzivali (*zaupanje do staršev, kaj so storili oni*)

23. Izid uspešnega sodelovanja s starši je bil

24. Ob koncu bi poskusil/a povzeti, da na uspešno inkluzivno prakso na naši šoli vpliva (opredeli, kaj vse po tvoje vpliva?)

9.4 Vprašalnik – učenci

1. Kako doživljaš šolo? Kako šola doživlja tebe?
2. Komu je na šoli po tvoje namenjeno največ pozornosti (katerim učencem)?
3. Kakšne pozornosti si deležen s strani učitelji in kako se ob tem počutiš napram z ostalimi učenci v razredu?
4. Kakšna so pričakovanja učiteljev glede tebe in tvojih sposobnosti? In staršev?
5. Kakšna so tvoja pričakovanja glede šolskega uspeha? So usklajena s pričakovanji staršev, učiteljev?
6. Kako so učitelji občutljivi/senzibilni glede tebe in tvojih potreb v šoli (empatija, odnos)?
7. Kaj učitelji storijo za to, na kakšen način ti nudijo pomoč?
8. Katere oblike pomoči imaš in jih tudi izkoristiš?
9. Katere oblike pomoči bi še potreboval/a in jih mogoče ne dobiš? Kaj predlagaš, kako bi bilo zate boljše?
10. Kaj se ti od tega zdi dobro, in kaj bi bilo potrebno spremeniti (nanaša na oblike pomoči)?
11. Kako bi opisal/a svoje sodelovanje v šoli v okviru pouka in drugih šolskih dejavnosti?
12. Kje bi želel/a več sodelovati, pa ne dobiš priložnosti?
13. Zakaj misliš, da je tako (vprašanje vključenosti in priložnosti, da se potrdi v razredu po zmožnostih)?
14. Kako se vidiš kot učenca?
15. Kako doživljaš učitelje (enosmerna komunikacija, sodelovalni odnos..)?
16. Kako doživljaš starše?
17. Kako doživljaš sošolce? Kako so nate pozorni? Kaj bi jim sporočil/a?
18. Kaj ti je najtežje v šoli in te najbolj skrbi?
19. Kaj bi spremenil/a, da bi ti bilo lažje (nanaša na medosebne odnose, težave)?
20. Na kaj si še posebej občutljiv/a in se ti v šoli dogaja?
21. Se zavedaš svojih kvalit, opiši mi jih?
22. Kolikokrat na dan, teden ali mesec, si deležen/a pohvale? Kdo te pohvali?
23. Kolikokrat na dan, teden ali mesec, si deležen/a kritike? Kdo te kritizira?
24. Kakšna naj bi bila šola po tvoji meri?

9.5 Vprašalnik – starši

ŠOLA

- Kako bi na splošno opisali šolo, ki jo obiskuje vaš otrok?
- Kakšne izkušnje imate s šolo in zaposlenimi?
- Kaj je po vašem mnenju najbolj pomembno, da šola da učencem?
- Kaj pričakujete od šole za vašega otroka?
- Kako bi opisali vaše sodelovanje s šolo? S kom predvsem sodelujete in s kom manj in zakaj?
- Kako vidite usposobljenost in strokovnost zaposlenih na šoli?
- Imate izkušnjo, da vidijo potrebe posameznih učencev?
- Kako učitelji prilagajajo pouk potrebam vašega otroka glede na njegove sposobnosti?
- Lahko poveste še kakšno slabo ali na koncu kakšno dobro izkušnjo, ki ste jo imeli s šolo?
- Mislite, da je tale šola vključujoča šola, ne glede na različna izhodišča otrok – njihove učne sposobnosti, ekonomski status, vera, narodnost, osebne značilnosti...?
- Če ni, kje vidite predvsem težavo?
- Če ja, katere prednosti šole bi izpostavili?
- Kaj bi vi na šoli naredili drugače?

UČENEC

- Kako bi na splošno opisali svojega otroka?
- Kako bi ga opisali kot šolarja?
- Kaj predvsem od njega pričakujete?
- Kaj mislite, da on pričakuje od sebe in od vas staršev?
- Se vam zdi, da je odgovoren za svoje šolsko delo?
- Kakšne so njegove učne navade?
- Se vam zdi, da je vaš otrok vključen v delo in življenje v razredu?
- Kako je po vaši oceni vaš otrok sprejet v svojem razredu in med vrstniki?
- Kolikokrat pohvalite svojega otroka in v zvezi s čim?
- Kolikokrat ga skritizirate in v zvezi s čim?
- Kako se vaš otrok v šoli počuti in kako veste, da je tako?