Univerza v Ljubljani

Fakulteta za socialno delo

Sara Šac

Vloga šolskih socialnih delavk pri vključevanju učencev z odločbami o usmerjanju v razred

Magistrsko delo

Ljubljana, 2025

Univerza v Ljubljani

Fakulteta za socialno delo

Sara Šac

Vloga šolskih socialnih delavk pri vključevanju učencev z odločbami o usmerjanju v razred

Magistrsko delo

Mentorica: doc. dr. Alenka Gril

Somentorica: as. dr. Klavdija Kustec

Ljubljana, 2025

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem mentorici doc. dr. Alenki Gril za strokovno pomoč, usmerjanje, odzivnost in spodbudne besede skozi celoten proces pisanja magistrskega dela.

Hvala tudi somentorici as. dr. Klavdiji Kustec za vse nasvete, podporo, prijaznost in razumevanje.

Velika hvala vsem sogovornicam, ki ste si vzele čas in delile svoje izkušnje, brez vas te raziskave ne bi bilo.

Zahvaljujem se tudi sestri in prijateljem za vse spodbude, razumevanje in pomoč.

Še posebej hvala staršema, ker sta vedno verjela vame in mi stala ob strani, ko sem to najbolj potrebovala.

Največja zahvala pa gre mojemu partnerju in moji hčerki. Hvala vama za ljubezen, potrpežljivost in podporo v vseh trenutkih, bila sta moja največja motivacija.

PODATKI O MAGISTRSKEM DELU

Ime in priimek: Sara Šac

Naslov: Vloga šolskih socialnih delavk pri vključevanju učencev z odločbami o usmerjanju v razred

Mentorica: doc. dr. Alenka Gril

Somentorica: as. dr. Klavdija Kustec

Kraj: Ljubljana

Leto: 2025

Število strani: Število prilog: 3

Število tabel: 1 Število slik: 0

POVZETEK MAGISTRSKEGA DELA

V magistrskem delu pišem o vključevanju otrok z odločbo o usmerjanju v redno osnovno šolo in o vlogi šolskih socialnih delavk pri tem procesu. Osredotočam se na to, kako socialne delavke s sodelovanjem z učenci, vrstniki, učitelji, starši in zunanjimi institucijami prispevajo k boljšemu socialnemu vključevanju teh učencev. V teoretičnem delu sem predstavila vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, identifikacijo in usmerjanje učencev, oblike pomoči, kot so individualizirani programi, dodatna strokovna pomoč, prilagoditve v pouku in spremljanje napredka. Nato sem opisala pogoje za uspešno vključevanje, vlogo šolske svetovalne službe in izzive, s katerimi se učenci srečujejo, kot so stigmatizacija, izključevanje, vedenjske in učne ovire ter prilagoditve, ki lahko tako povečajo možnosti vključevanja v razred, kot le tega tudi ovirajo ter povečujejo občutek drugačnosti. V empiričnem delu sem raziskovala sodelovanje socialnih delavk z učenci z odločbo o usmerjanju preko delno standardiziranega intervjuja. Rezultati so pokazali, da socialne delavke sodelovanje z učenci gradijo na zaupanju in varnem odnosu z učenci, prilagajajo metode glede na posameznikove potrebe, spodbujajo sodelovanje med učenci in krepijo socialne veščine, samopodobo ter občutek pripadnosti. Ugotovljeno je bilo, da socialne delavke delujejo kot most med šolo, družino, učitelji, vrstniki in zunanjimi institucijami, kar omogoča celostno podporo učencu. Poleg tega njihovo delo prispeva k ustvarjanju vključujoče in spodbudne razredne klime ter zmanjševanju stereotipov in predsodkov. Rezultati potrjujejo, da uspešno vključevanje otrok z odločbo ni mogoče brez stalne podpore, zaupanja, prilagajanja in sodelovanja vseh vpletenih.

Ključne besede: učenci z odločbo o usmerjanju, inkluzija, šolska socialna delavka, sodelovanje, podpora, vključevanje

MASTER'S THESIS DATA

Name and surname: Sara Šac

Title: The role of school social workers in the inclusion of students with special needs with a referral decision to the class

Mentor: doc. dr. Alenka Gril

Comentor: as. dr. Klavdija Kustec

City: Ljubljana

Year: 2025

No. of pages: No. of appendixes: 3

No. of tables: 1 No. of pictures: 0

MASTER'S THESIS ABSTRACT

In my master's thesis, I discuss the inclusion of children with special needs who have a referral decision to arrend regular elementary school, and the role of school social workers in this process. I focus on how social workers contribute to improved social inclusion of these pupils by working with pupils, peers, teachers, parents, and external institutions. In the theoretical part, I presented the education and training of children with special needs, the identification and referral of students, forms of assistance such as individualized programmes, additional professional support, classroom adjustments, and progress monitoring. I then described the conditions for successful inclusion, the role of the school counselling service, and the challenges students face, such as stigmatisation, exclusion, behavioural and learning barriers, and accommodations that can both increase opportunities for inclusion in the classroom and hinder it, increasing feelings of otherness. In the empirical section, I examined social workers' collaboration with students who have referral decision through a partially standardised interview. The results showed that social workers build cooperation with students on trust and a secure relationship, adapt methods to individual needs, encourage cooperation among students, and strengthen social skills, self-image, and a sense of belonging. It was found that social workers act as a bridge between the school, family, teachers, peers, and external institutions, enabling comprehensive support for the student. In addition, their work helps to create an inclusive and supportive classroom climate and to reduce stereotypes and prejudices. The results confirm that the successful inclusion of children with special needs is not possible without the ongoing support, trust, adaptation, and cooperation of all those involved.

Keywords: students with a referral decision, inclusion, school social worker, cooperation, support, integration

Kazalo

1. Teoretični uvod ... 1
1.1. Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli ... 1
1.1.1. Pravna ureditev položaja otrok s posebnimi potrebami v Republiki Sloveniji ... 2
1.1.2. Segregacija, integracija in inkluzija ... 4
1.1.3. Pravičnost kot podlaga vpeljevanja inkluzivnosti ... 6
1.1.4. Cilji in načela vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ... 16
1.2. Identifikacija ter usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ... 17
1.3. Podpora in pomoč otrokom s posebnimi potrebami ... 20
1.3.1. Individualiziran program ... 21
1.3.2. Dodatna strokovna pomoč ... 23
1.3.3. Prilagoditve v izvajanju vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami ... 25
1.3.4. Formativno spremljanje ... 27
1.4. Vključevanje otrok z odločbo o usmerjanju v razred ... 28
1.4.1. Pogoji za uspešno vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami ... 31
1.4.2. Vloga šolske svetovalne službe pri vključevanju otrok z odločbo v razred ... 32
1.4.3. Izzivi pri vključevanju otrok z odločbo v razred ... 44
2. Opredelitev problema ... 46
2.3. Raziskovalna vprašanja ... 46
3. Metodologija ... 47
3.1. Vrsta raziskave ... 47
3.2. Opredelitev enot raziskovanja – populacija, vzorec ... 47
Tabela 1. Vzorec sodelujočih šolskih socialnih delavk ... 48
3.3. Merski pripomočki ... 48
3.4. Postopek zbiranja podatkov ... 49
3.5. Obdelava podatkov ... 50
4. Rezultati ... 51
4.1. Zaznavanje izključenosti ... 51
4.2. Izzivi zaznavanja izključenosti ... 52
4.3. Izzivi pri vključevanju v razred ... 53
4.4. Potrebe učencev ... 55
4.5. Izboljšave v procesu vključevanja ... 56
4.6. Spremembe v sistemu in šoli ... 58

4.7. Znanje za ravnanje ... 59
4.8. Prispevek socialnega dela ... 61
4.9. Pristopi k vključevanju ... 63
4.10. Ključni dejavniki vključevanja ... 64
4.11. Sodelovanje z učitelji ... 65
4.12. Sodelovanje z vrstniki ... 66
4.13. Sodelovanje s pomembnimi drugimi ... 67
4.14. Sodelovanje z zunanjimi institucijami ... 68
5. Razprava ... 69
5.1. Kako šolske socialne delavke zaznavajo izključenost učenca z odločbo o usmerjanju v razredu? ... 69
5.2. Kako učenci z odločbo o usmerjanju po mnenju šolskih svetovalnih delavk vidijo svoj položaj in podporo v razredu ter kaj bi še potrebovali? ... 71
5.3. Katero znanje za ravnanje šolske socialne delavke uporabljajo pri sodelovanju z učenci z odločbo o usmerjanju? ... 74
5.4. Katero znanje za ravnanje šolske socialne delavke uporabljajo pri vključevanju učenca z odločbo o usmerjanju v razred ter kako pri tem sodelujejo z učitelji in drugimi učenci? ... 75
5.5. Kako šolske socialne delavke sodelujejo s pomembnimi drugimi učenca z odločbo o usmerjanju? ... 77
5.6. Kritično ovrednotenje raziskave ... 79
6. Sklepi ... 80
7. Predlogi ... 81
8. Viri in literatura ... 83
9. Priloge ... 89
9.1. Priloga 1: Smernice za intervju ... 89
6.2. Priloga 2: Odprto kodiranje ... 91
6.3. Priloga 3: Osno kodiranje ... 174

KAZALO TABEL

Tabela 1. Vzorec sodelujočih šolskih socialnih delavk ... 48

1. Teoretični uvod

V tem magistrskem delu se bom posvetila vključevanju otrok z odločbo o usmerjanju v redno osnovno šolo ter na vlogo šolskih socialnih delavk pri tem. Izbrala sem to temo, ker se učenci z odločbo pogosto srečujejo z različnimi težavami, ki vplivajo na njihovo vključevanje v razred. Čeprav obstajajo zakonske določbe, ki otrokom zagotavljajo enake možnosti v izobraževanju (ZUOPP-1, 2011; ZOsn, 1996; ZOsnK, 2024), v praksi še vedno prihaja do različnih ovir, ki sem jih opazila tudi med opravljanjem prakse v osnovni šoli.

V teoretičnem delu bom najprej predstavila vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji, identifikacijo in usmerjanje učencev s posebnimi potrebami ter oblike pomoči, kot so individualizirani programi, dodatna strokovna pomoč, prilagoditve v pouku in spremljanje napredka. Nato bom predstavila še pogoje, ki so pomembni za uspešno vključevanje otrok z odločbo v razred, vlogo šolske svetovalne službe in glavne izzive, s katerimi se učenci srečujejo.

V empiričnem delu naloge bom posebno pozornost namenila vlogi šolskih socialnih delavk, ki s sodelovanjem z učenci, učenčevimi pomembnimi drugimi in zunanjimi institucijami pomembno prispevajo k vključevanju učencev z odločbo o usmerjanju v razred. Nazadnje bom teoretična izhodišča povezala z empiričnimi ugotovitvami iz intervjujev.

1.1. Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli

Enakost posameznika in enako obravnavanje vseh posameznikov, sta eni izmed najpomembnejših vrednot h katerima stremimo pri uveljavljanju človekovih pravic, saj pomenita temelj za obstoj in uveljavitev vseh drugih človekovih pravic. Zlasti na področju vzgoje in izobraževanja je pomen teh dveh vrednot še posebej izpostavljen, kaže pa se predvsem takrat, ko ima katerakoli izobraževalna ustanova in posameznik v njej stik s posameznikom, ki je »drugačen« (Šelih, 2013, str. 66).

Temeljne vrednote vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji torej izhajajo iz človekovih pravic in njim pripadajočih dolžnosti ter iz načela pluralne demokracije, solidarnosti, strpnosti ter pravne države. Človekove pravice vključujejo tako kolektivne pravice, kot tudi individualne

pravice, katerih temelj sta enakost in svoboda skupin ter posameznikov. Človekove pravice so hkrati vedno tudi dolžnosti, saj nalagajo spoštovanje pravic drugih, tako tudi pravica do nediskriminatornosti nalaga dolžnost nediskrimininiranja, tudi oseb s posebnimi potrebami. Pozabiti pa ne smemo na pozitivno diskriminacijo, katere namen je odpravljanje nepravičnih razlik in vzpostavljanje enakih možnosti. Enakost zavezuje k načelu zagotavljanja enakih možnosti tudi v vzgoji in izobraževanju, zato uresničevanje človekovih pravic zahteva zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema na vseh ravneh (Krek in Metljak, 2011, str. 13).

Dejstvo je, da ima vsak izmed nas potrebe, posamezniki s posebnimi potrebami imajo le te izrazitejše na več področjih. Pomembno je, da posebne potrebe otrok niso spregledane, saj je s tem onemogočeno njihovo uspešno izobraževanje ter socialno vključevanje (Kavkler, 2008, str. 41).

1.1.1. *Pravna ureditev položaja otrok s posebnimi potrebami v Republiki Sloveniji*

V Sloveniji se zakonodaja na področju otrok s posebnimi potrebami nenehno razvija in prilagaja, da bi zagotovili ustrezno podporo in pomoč tem otrokom ter njihovim družinam. Med ključnimi zakoni in predpisi, ki urejajo to področje, so naslednji:

- Konvencija o otrokovih pravicah (1989), ki določa pravice otrok tudi v Sloveniji, vključno s pravico do izobraževanja, zdravstvenega varstva, socialne zaščite in enakih možnosti,
- Salamanška izjava (1994), poudarja načela inkluzivnega izobraževanja in zagotavlja smernice za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne šole.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996), ki ureja sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji in določa organizacijo ter financiranje vzgojno-izobraževalnih ustanov in pogoje za izvajanje različnih vzgojno-izobraževalnih programov.
- Zakon o osnovni šoli (2024), ki določa organizacijo in izvajanje osnovnega šolstva v Sloveniji, vključno z določbami o prilagoditvah in podpori za otroke s posebnimi potrebami,
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011), ki določa pravice otrok s posebnimi potrebami do izobraževanja, podpore in pomoči v izobraževalnem sistemu,

- Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami (2007), ki določa podrobnejša pravila in smernice za izvajanje inkluzivnega izobraževanja ter zagotavljanje prilagojenih programov in podpore za otroke s posebnimi potrebami v šolskem okolju,

Najpomembnejši zakon v Republiki Sloveniji, ki ureja položaj otrok s posebnimi potrebami, je Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). Ta vključuje določbe in smernice za izobraževanje in podporo otrokom s posebnimi potrebami v izobraževalnem sistemu ter ponuja okvir za zagotavljanje prilagojenega izobraževanja, ki ustreza potrebam teh otrok in spodbuja njihovo vključevanje v šolsko okolje. Ključni elementi zakona vključujejo:

opredelitev posebnih potreb: zakon določa, kaj se šteje za posebne potrebe in katere skupine otrok so upravičene do posebne pomoči ter podpore,

postopek usmerjanja: zakon opisuje postopek za identificiranje posebnih potreb otroka in določanje vrste ter obsega podpore in pomoči, ki jo potrebujejo,

pravice otrok in staršev: zagotavlja pravice otroka s posebnimi potrebami do kakovostnega izobraževanja, pomoči in podpore ter pravice staršev do sodelovanja pri odločitvah in izvajanju programa usmerjanja,

vključevanje v redno izobraževanje: zakon spodbuja vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne izobraževalne programe, kjer je to primerno, ter zagotavlja podporo in prilagoditve za njihovo uspešno vključevanje,

podpora učiteljem in šolskemu osebju: zakon določa usposabljanje in podporo šolskemu osebju za učinkovito obravnavo otrok s posebnimi potrebami,

sodelovanje med institucijami: spodbuja sodelovanje med šolami, zdravstvenimi in socialnimi službami ter drugimi institucijami za zagotavljanje celovite podpore otrokom s posebnimi potrebami.

Naslednja, izjemno pomembna za položaj otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji je Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (2011, str. 17–18) v kateri je zapisano, da je eden izmed splošnih ciljev vzgoje in izobraževanja prav nudenje ustrezne pomoči in spodbud ter zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje vsakega posameznika ne glede na poreklo, narodno pripadnost, veroizpoved, spol, telesno in duševno konstitucijo ali svetovnonazorsko pripadnost.

Pomembno je poudariti, da smo v Sloveniji pojem »otroci s posebnimi potrebami« uvedli šele s šolsko prenovo leta 1995 ter s šolsko zakonodajo, ki ji je sledila leta 1996 (Opara, 2015, str. 19). Danes v skupino otrok s posebnimi potrebami, vključujemo vse otroke z motnjami v duševnem razvoju, slepe in slabovidne otroke oziroma otroke z okvaro vidne funkcije, gluhe in naglušne otroke, otroke z govorno-jezikovnimi motnjami, otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, gibalno ovirane otroke, dolgotrajno bolne otroke, otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in otroke z avtističnimi motnjami (Zavod RS za šolstvo, 2022). Ti otroci zaradi posebnih potreb potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

1.1.2. Segregacija, integracija in inkluzija

Pomembno je, da ko govorimo o otrocih s posebnimi potrebami, omenimo tako proces segregacije, kot tudi integracije ter inkluzije, saj je slednja izjemnega pomena za otroke s posebnimi potrebami v osnovni šoli z rednim programom.

Eno izmed ključnih vprašanj je bilo, kako poimenovati »drugačne« otroke. V preteklosti, je bila pozornost usmerjena predvsem na ovire, s katerimi se je posamezni otrok soočal, saj so le te želeli prepoznati, da bi lahko ločevali razvojno ovirane otroke od njihovih vrstnikov. Posameznika so torej definirali z oviro, vendar danes težko razumemo, zakaj ni bilo v ospredju to, kar posameznik zmore, temveč to, česar ne zmore. Termini, ki so bili segregativni, so bili namenjeni izločanju, zato idejam integracije in inkluzije ta terminologija ni ustrezala. V skladu z idejami integracije ter inkluzije, se je leta 1980, uradno pojavil nov termin otroci s posebnimi potrebami oziroma otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Ovira ni bila več kriterij, saj ni šlo več za izločanje. Kljub vsem spremembam, pa sta identifikacija in klasifikacija otrok s posebnimi potrebami tudi danes težava, saj jih je treba uskladiti z inkluzivno paradigmo, kjer je treba otroke s posebnimi potrebami definirati po tem, katere oblike podpore ter pomoči potrebujejo, da bi bili vključeni ter uspešni v inkluzivni šoli (Opara, 2015, str. 18).

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (b.d.), je segregacija definirana kot *»ločevanje, zapostavljanje določene rase, določenega družbenega sloja na vseh področjih javnega življenja, rasno razlikovanje«*. Zanima nas predvsem segregacija otrok s posebnimi potrebami

v vzgoji in izobraževanju, ki sega v 19. stoletje, ko so evropske države pričele z vključevanjem otrok s posebnimi potrebami v segregirane oblike izobraževanja (Vršnik, 2003, str. 143). Temeljna načela segregirane vzgoje in izobraževanje so bila prispevek družbi, ekonomska neodvisnost ter utilitarizem. Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami je potekala v zavodih, ki so bili prostorsko ločeni oziroma segregirani (McFarlane, 2018, str. 273−274, v Dobaja, 2022, str. 118). Pristop do otrok s posebnimi potrebami je v začetku petdesetih let prejšnjega stoletja temeljil na medicinskem modelu, kar pomeni, da so posameznike z ovirami predvsem pripravljali na samostojno življenje (Rembis, 2018, str. 122, v Dobaja, 2022, str. 118). Z novim razumevanjem ovir posameznikov, se pojavi premik od segregacije ter izključevanja do vključenosti in zagotavljanja pravic. Z novim razumevanjem se tako razvije tudi proces integracije oseb z ovirami (Brown, 2018, str. 488, v Dobaja, 2022, str. 119).

Integracija je opredeljena kot vključevanje otrok z ovirami v »normalno« okolje, v čim večji možni meri, kar pa je v praksi pomenilo, da so bili zavodi na takšnih lokacijah, kjer so vključenim v le te, zagotovili razmere, ki so bile čim bolj podobne razmeram drugih otrok. S tem so v devetdesetih letih, s sprejetjem Salamanške izjave (1994), začeli posamezne otroke s posebnimi potrebami vključevati v redne osnovne šole. Pri tem je bilo zelo pomembno upoštevati, kako je šolsko osebje pripravljeno na sprejem teh otrok, saj brez ustreznega usposabljanja učiteljev in vseh ostalih, otroka s posebnimi potrebami ni možno vključiti v redni šolski sistem. Tako sama fizična integracija oziroma vključitev otroka s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo, še ni pomenila resnične integracije. V zadnjih desetletjih prejšnjega stoletja, pa sta nova postmodernistična filozofija in etika prinesli nove etične vrednote (človekove pravice, antidiskriminatornost, pravičnost, enake možnosti ipd.), ki so postale trden temelj za spremembe. Kakovostna vzgoja in izobraževanje sta postali eni izmed najpomembnejših v razvoju vsakega posameznika, zato razlike niso bile več sprejemljive (Opara, 2015, str. 10–11).

Inkluzija v izobraževanju se nanaša na proces vključevanja vseh otrok, ne glede na njihove posebne potrebe ali ovire, v običajno izobraževalno okolje in skupnost. Ta proces zagotavlja, da imajo vsi otroci enakopraven dostop do kakovostnega izobraževanja, socialne interakcije in priložnosti za razvoj. Inkluzivno izobraževanje poudarja sprejemanje raznolikosti, strpnost in podporo za vse učence, s ciljem zagotavljanja pozitivne in spodbudne izobraževalne izkušnje za vse (UNESCO, 2009, str. 8–9). Eden izmed temeljev inkluzije, so človekove pravice. Zavzemanje za upoštevanje človekovih pravic vseh otrok s posebnimi potrebami, je razvidno

iz vrste dokumentov mednarodnih organizacij, saj je eno izmed osrednjih mest znotraj sistema človekovih pravic namenjeno prav vključevanju ljudi z ovirami, tako tudi otrok s posebnimi potrebami, v družbo. Inkluzivna usmeritev je tako zrcalna slika prepovedi diskriminacije. Odprava diskriminacije tudi zahteva, da vsi v družbi ustvarimo razmere za to, da je inkluzija mogoča (Šelih, 2023, str. 66). Pomemben mejnik v razvoju inkluzivnega izobraževanja predstavlja tudi Salamanška izjava (1994), ki velja za temeljni mednarodni dokument na tem področju in poudarja, da imajo vsi otroci, ne glede na njihove posebne potrebe, pravico do izobraževanja v rednih šolah, ki morajo biti prilagojene tako, da omogočajo uspešno učenje vsem učencem. Države podpisnice, vključno s Slovenijo, so se s podpisom Salamanške izjave zavezale k reformam, ki spodbujajo enake pravice do izobraževanja ter vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne šole.

Inkluzija je ključna usmeritev šolskih politik v večini evropskih držav, vendar pa zgolj prisotnost teh otrok v razredu oziroma fizična integracija, še ne zagotavlja njihovega napredka in razvoja, če niso ustvarjeni pogoji za njihovo funkcionalno in socialno vključitev. Udejanjanje inkluzije v vsakodnevni šolski praksi predstavlja zahteven in kompleksen proces (Schmidt, 2006, str. 321).

1.1.3. Pravičnost kot podlaga vpeljevanja inkluzivnosti

V zadnjih petindvajsetih letih je vprašanje doseganja višje ravni inkluzivnosti, zlasti na področju izobraževanja, postalo zelo pomembno tako na mednarodni ravni kot tudi v domačem prostoru. Zaradi zapletenosti samega pojma inkluzije in raznolikih načinov njegovega uresničevanja v različnih družbah, so razprave o inkluziji pogosto težko dostopne in njihovi izsledki praviloma težje prenosljivi v druge družbene okoliščine. To ugotavlja tudi študija Operttija, Walkerja in Zhanga (2014), v kateri avtorji izpostavljajo, da v mednarodnem prostoru obstajajo štiri različne perspektive, ki vsaka na svoj način utemeljujejo poti k doseganju inkluzivnosti:

perspektiva človekovih pravic,
preoblikovanje šolskih sistemov,
odziv na marginalizirane skupine,
odziv na otroke s posebnimi potrebami
(Opertti idr., 2014, v Lesar, 2018, str. 121).

Avtorica Lesar (2018, str. 121) pri opredeljevanju pojma inkluzivnosti izhaja iz temeljne predpostavke, da mora biti osnovno šolanje omogočeno vsem otrokom. V tem okviru ključno vprašanje ni, kdo bo vključen ali izključen, saj je vključitev vseh otrok v osnovno šolo zakonsko predpisana. Ključno vprašanje se zato premakne k razumevanju, kako vzgojno-izobraževalni proces vpliva na izkušnje posameznikov v smislu njihovega vključevanja ali izključevanja iz šolskega okolja. V okviru slovenskega šolskega sistema se na prizadevanja za zagotavljanje večje pravičnosti pogosto odzivamo z uvedbo mehanizmov pozitivne diskriminacije. Ti predstavljajo strategijo, s katero skušamo zaznano nepravičnost ublažiti ali odpraviti z zagotavljanjem dodatnih ali prilagojenih možnosti dostopa do družbenih dobrin. Takšen pristop izhaja iz koncepta pravičnosti, kot ga opredeljuje Rawls (1999, v Lesar, 2018, str. 122–123), ki pravičnost utemeljuje z upoštevanjem načela enakih možnosti in načela diference, preko koncepta izvornega položaja in zagovarja, da bi morale imeti vse osebe enake pravice do temeljnih družbenih dobrin, posebna skrb pa naj bi bila namenjena tistim posameznikom, ki se nahajajo v najneugodnejšem položaju. V tem kontekstu je ključno načelo poštene enakosti možnosti, ki naj usmerja drugačno obravnavo posameznikov, zlasti tistih, ki se nahajajo v najneugodnejšem položaju.

V raziskavah, ki se ukvarjajo z vprašanji enakosti in pravičnosti, prevladujeta dve glavni tradiciji, in sicer distribucijska in liberalna, pri čemer avtorji pri iskanju rešitev pogosto združujejo elemente obeh pristopov. Ena ključnih pomanjkljivosti distribucijskega modela pravičnosti je njegova neobčutljivost do same narave izobraževanja. Osredotočenost na distribucijo dobrin oziroma virov namreč preusmerja analitično pozornost stran od pomembne vloge, ki jo imata kurikularna in pedagoška praksa pri reprodukciji družbenih neenakosti (Lynch, 2000, v Lesar, 2018, str. 128). Distribucijski pogled na socialno pravičnost, ki v veliki meri prevladuje, razume šolanje kot »dobro«, več kot ga je posamezniku dostopnega, boljše je. Takšno pojmovanje je pogosto predmet kritik, saj se v ospredje postavlja predvsem omogočanje enakih možnosti, medtem ko se vprašanje enakosti samih virov oziroma resursov pogosto zanemarja. Cilj tovrstnega pristopa je bil predvsem zagotoviti proporcionalno zastopanost marginaliziranih skupin, bodisi v dostopu in udeležbi, bodisi v dosežkih na različnih ravneh izobraževalnega sistema (Lynch in Lodge, 2002, v Lesar, 2018, str. 129).

Vprašanja drugačnosti in statusa, pa tudi problemi moči in dominacije, so znotraj distribucijske tradicije obravnavani predvsem kot izpeljanke, ne pa kot temeljni in generativni dejavniki

neenakosti. Posledično so pogosto prezrti institucionalni konteksti, v katerih se vzpostavljajo razmerja moči in nepripoznanja, čeprav ti pogosto predstavljajo osnovo za nastanek ekonomskih neenakosti. Za številne družbene skupine neenakosti, ki jih doživljajo, niso nujno ekonomsko pogojene in zato tudi niso vedno rešljive zgolj z distribucijskimi pristopi. Statusno pogojene neenakosti, na primer tiste, ki izvirajo iz spolne usmerjenosti, verske pripadnosti ali etnične identitete, zahtevajo specifične pristope, ki temeljijo na spremembah v socialno-kulturni sferi in se udejanjajo preko statusno vezanih iniciativ. Od devetdesetih let prejšnjega stoletja naprej je opaziti vse večje zanimanje za politike pripoznanja, ki se osredotočajo na odpravljanje neenakosti v simbolnem in kulturnem prostoru. Neenakosti v pripoznanju izvirajo iz statusne diferenciacije in predstavljajo predvsem socialno-kulturne ter simbolne nepravičnosti. Te se izražajo v načinu, kako so manjšinske skupine v družbi prepoznane, vrednotene ter kako nanje odziva večinska družba v kontekstu pravičnosti. Ključni poudarek je, da so tovrstne neenakosti tesno povezane z identiteto in statusom, kar pomeni, da jih ni mogoče razrešiti zgolj z ekonomskimi ukrepi (Fraser, 2000; Lynch in Lodge, 2002, v Lesar, 2018, str. 130). Tretji pristop k obravnavi neenakosti v izobraževanju se osredotoča na vprašanje moči kot ključni problem, ki izhaja iz ekonomskih in statusnih hierarhij, vendar ga obravnava ločeno od vprašanj redistribucije in pripoznanja. Za preseganje tradicionalnih liberalnih okvirov je bistvenega pomena vključevanje podrejenih oziroma zatiranih skupin, tistih, ki doslej niso bile vključene v procese odločanja ali raziskovanja, kot enakovrednih partnerjev v vseh fazah oblikovanja politik in raziskav. Tem skupinam mora biti omogočena pravica do samoopredelitve, ki jo podpirajo ustrezni viri in dostop do izobraževanja. V tem kontekstu postajajo dialoški odnosi ključni ne le za razumevanje in spodbujanje enakosti znotraj šolskega prostora (Freire, 1972, v Lesar, 2018, str. 130), temveč tudi za razvoj učinkovitih politik enakosti na področju izobraževanja. Učinkovito oblikovanje takšnih politik pomeni, da morajo pedagoški delavci sodelovati z in ne zgolj za podrejene ter pogosto marginalizirane skupine, pri čemer je sodelovalno delovanje temelj vključujočega in pravičnega šolskega okolja (Lesar, 2018, str. 130–131).

Ljudje imamo sposobnost in potrebo za vzpostavljanje intimnih, navezanih in skrbnih odnosov. Zmožnost prepoznavanja in doživljanja pripadnosti, pa tudi sposobnost skrbeti za druge, predstavlja temeljno človeško značilnost. Vsak posameznik potrebuje izkušnjo, da je bil v določenem trenutku deležen skrbi s strani druge osebe (t. i. objekt skrbi), prav tako pa tudi, da je sam poskrbel za nekoga drugega (t. i. subjekt skrbi). Odnosi, utemeljeni na ljubezni, solidarnosti in skrbi, imajo pomembno vlogo pri oblikovanju občutkov pomembnosti,

vrednosti, pripadnosti ter občutka spoštovanja in zaželenosti. Ti odnosi niso zgolj individualno pomembni, temveč imajo tudi širši družbeni pomen, saj posamezniku omogočajo uspešno spoprijemanje z življenjskimi izzivi. So izraz naše temeljne soodvisnosti ter predstavljajo ključen dejavnik pri doseganju vzgojno-izobraževalnih, kulturnih, ekonomskih in političnih ciljev. Odsotnost tovrstnih odnosov lahko vodi v obliko emocionalne neenakosti, ki jo Lynch, Barker in Lyons (2009, v Lesar, 2018, str. 132) opredeljujejo kot eno izmed temeljnih dimenzij družbene izključenosti. Emocionalna dimenzija je zato nujen vidik pri raziskovanju in zagotavljanju družbene enakosti.

Vprašanje zagotavljanja pravičnosti je torej treba obravnavati večdimenzionalno. Posameznikovega življenja namreč ne opredeljujeta zgolj ekonomska in statusna hierarhija znotraj družbe, temveč tudi politična in emocionalna razsežnost. Zato iskanje rešitev ne more temeljiti zgolj na konceptih redistribucije (prerazporeditve družbenih dobrin) in rekognicije (pripoznanja zapostavljenih kultur), temveč mora vključevati tudi dimenzijo reprezentacije (zastopanosti) na vseh področjih, ki vplivajo na življenje posameznika. Poleg tega je nujno upoštevati tudi relacionalnost oziroma pomen odnosov, saj prav skozi odnose posameznik razvija ključne zmožnosti za sodelovanje in sobivanje v družbi. S tem postanejo čustvene in socialne vezi temeljni element politik pravičnosti, ki presegajo zgolj materialno in simbolno raven (Lesar, 2018, str. 133).

1.1.3.1. Večdimenzionalni koncept pravičnosti

Lesar (2018, str. 133–136) predstavi večdimenzionalni koncept pravičnosti, ki odgovarja na različne vire družbene neenakosti: ekonomske, kulturne, politične in emocionalne. Ta pristop prinaša na področje šolanja povsem nov pogled ter številne izzive, ki se jih je treba resno lotiti, če želimo v našem vzgojno-izobraževalnem sistemu doseči višjo stopnjo inkluzivnosti. Ključno vprašanje, ki se pri tem odpira, je, ali trenutno predvideni ukrepi sploh upoštevajo vse štiri ključne razloge neenakosti:

a) Redistribucija oziroma prerazporeditev (ekonomska neenakost) pomeni prizadevanje za pravičnejšo porazdelitev bogastva, dohodkov in razpoložljivih virov. V šolskem kontekstu se ta prizadevanja izražajo na različne načine, kot so:

- subvencioniranje (npr. prehrana, učbeniki, šola v naravi),
- pomoč pri učenju jezika poučevanja (npr. pripravljalni razredi za učence priseljence),

organizacija dopolnilnega pouka,

izvajanje intervencij zaradi razvojnih posebnosti (npr. logopedska pomoč pri govorno-jezikovnih težavah).

Pri obravnavi ekonomskih neenakosti pa se je treba vprašati tudi, ali so ti ukrepi zasnovani na način, ki omogoča spoštovanje posameznikove identitete, njegovo aktivno vlogo pri odločanju o oblikah in obsegu pomoči ter ali izražajo resnično skrb za njegov celostni razvoj.

b) Rekognicija oziroma pripoznanje (kulturna neenakost) se osredotoča predvsem na vprašanja spoštovanja drugačnosti, verovanj, etnične pripadnosti, jezikov, spolov, spolnih usmerjenosti, zmožnosti, starosti ipd. Gre za neenakosti, ki so pogosto manj vidne in težje zaznavne, a se kljub temu odražajo na ravni formalne ureditve šolskega sistema, zlasti v:

neenakem pripoznavanju manjšinskih kultur v kurikulu, kjer so določene družbene skupine pogosto prezrte, zanemarjene ali predstavljene na podcenjujoč način,

sistemu segregiranih šol, ki utrjujejo hierarhije med šolami in učenci,

načinih pedagoškega odzivanja učiteljev v stikih z nedominantnimi in družbeno manj cenjenimi načini življenja, torej v praksah na mikroravni izobraževalnega procesa.

Statusno pogojene neenakosti na tem področju zahtevajo temeljit razmislek o strukturi šolskega sistema, predvsem ali je fizična ločitev določenih skupin učencev sploh smiselna ter kritično presojo obstoječih kurikulov, ki pogosto vrednotijo nekatere življenjske sloge kot »višje« ali »bolj zaželene« od drugih. Nujna je tudi poglobljena analiza programov izobraževanja učiteljev, in sicer koliko se v sklopu študija dejansko obravnava položaj različnih manjšinskih skupin ter kako uspešen je študij pri razgradnji stereotipov in predsodkov (Lesar, Žveglič Mihelič, 2018, v Lesar, 2018, str. 135).

c) Reprezentacija oziroma zastopanost (politična neenakost) se osredotoča na zagotavljanje enakopravne zastopanosti pri uresničevanju moči, torej na omogočanje resnične participacije. V vzgojno-izobraževalnih institucijah se razmerja podrejenosti in nadrejenosti najbolj očitno kažejo v naslednjih primerih:

vzpostavljanju pravil in nadzoru, kjer so učenci običajno izvzeti iz teh procesov,

možnostih sodelovanja pri oblikovanju individualiziranih programov ter načrtovanju, izvajanju in evalvaciji dodatne strokovne pomoči,

kaznovanju, kjer namesto restorativnih oblik kaznovanja pogosto posegamo po retributivnih ali utilitarističnih pristopih (Kroflič, 2011, v Lesar, 2018, str. 135).

V skladu z ugotovitvami, da v vzgojno-izobraževalnih institucijah redko tematiziramo vprašanje hierarhičnosti odnosov, zlasti med učitelji in učenci, ter da jih pogosto sprejemamo kot samoumevne in neproblematične (Lynch in Lodge, 2002, v Lesar, 2018, str. 135), bi bilo treba za zagotavljanje pravične participacije učencev v vseh procesih, ki se jih tičejo, storiti korake tako na ravni sistema (Kodele in Lesar, 2015, v Lesar, 2018, str. 135) kot tudi na ravni (do)izobraževanj in konkretnih pedagoških praks. Pedagoški delavci pogosto namreč ne razumejo, zakaj bi morali vključiti učence v pedagoški proces (Kodele, 2017, v Lesar, 2018, str. 135).

d) Relacionalnost oziroma soodvisnost (emocionalna neenakost) naslavlja vprašanje enakega dostopa do ljubezni, skrbi in solidarnosti ter enake delitve bremen in "prijetnosti" pri opravljanju nalog ljubezni in skrbi. Da bi bile neenakosti na emocionalnem področju prepoznane in ustrezno naslovljene, bi bilo v šolah nujno zagotoviti naslednje:

> omogočiti spoznavanje in razumevanje relacijskega značaja človeških bitij, da ljudje živimo v globoki soodvisnosti na gospodarskem, političnem, kulturnem, družbenem in okoljskem področju,
>
> skrbne učitelje, ki spodbujajo, da oni skrbijo za nekoga ali spodbujajo medsebojno skrb (izkušnja subjekta skrbi) in skrbijo za svoje učence (izkušnja objekta skrbi) (Noddings, 1999, v Lesar, 2018, str. 136),
>
> integrirati koncept soodvisnosti in odvisnosti v naše razumevanje človekovih pravic, enakosti in državljanstva,
>
> ozaveščati človeško ranljivost, saj smo vsi v določenem času v svojem življenju bolj ali manj ranljivi in posledično tudi odvisni od drugih.

1.1.3.2. Modeli inkluzivnega izobraževanja

Najkompleksnejše razumevanje inkluzije predstavlja večdimenzionalni model, avtorjev Qvortrup in Qvortrup (2018, v Lesar, 2020, str. 147). Ta pristop ne zajema zgolj različnih ravni inkluzivnosti, kot so fizična oziroma številčna, socialna, psihološka, temveč tudi različna prizorišča ter stopnje inkluzivnosti posameznikov. Avtorja pri svojem konceptu izhajata iz Luhmannove sistemske teorije, pri čemer upoštevata, da za družbe velja funkcionalna diferenciacija v podsisteme, znotraj katerih komunikacija poteka po specifičnih kodih.

Izobraževanje kot podsistem denimo temelji na kodi razlikovanja med boljšim in slabšim znanjem učencev. Sama presoja, kaj pomeni boljše znanje, pa izhaja iz vprašanja, kaj se morajo učenci naučiti, da bodo lahko aktivno sodelovali v družbenem življenju. Vendar pa to, kar izobraževalni sistem definira kot "boljše znanje", v drugih družbenih podsistemih morda nima nobene posebne vrednosti ali celo velja za nepomembno. Avtorja sta pri opredeljevanju inkluzivnosti upoštevala tudi Luhmannov koncept samoreference, ki poudarja, da posameznik ni nujno vezan le k eni skupnosti ampak se lahko prosto premika med različnimi skupnostmi. Tako vključenost in izključenost postaneta kot meta koncepta, ki razkrivata, da se lahko posameznik v nekem okolju počuti sprejetega, medtem ko je v drugem izključen, in obratno. Na tem temelju sta Qvortrup in Qvortrup razvijala razumevanje inkluzivnosti, ki upošteva Luhmannovo razlikovanje med tremi ravnmi: družbo, organizacijami in interakcijami. To razlikovanje omogoča bolj poglobljen vpogled v to, kako se načela vključevanja in izključevanja udejanjajo na različnih ravneh. Pri interakcijah je še posebej pomembna komunikacija, saj ta naslavlja problem dvojne kontingence, to je negotovosti glede tega, kaj si drugi mislijo in kako bodo ravnali, kar je ključno za uspešno vzajemno razumevanje.

Iz teh izhodišč Luhmannove sistemske teorije sta avtorja izpeljala več pomembnih poudarkov pri opredeljevanju inkluzivnosti:

a) Na nobeni ravni, družbeni, organizacijski ali interakcijski, ne obstaja sistem brez vključevanja in izključevanja. Vsaka vključitev pomeni tudi določeno obliko izključitve. Ko se nekdo vključi v določen sistem, to pogosto onemogoči njegovo sočasno vključevanje v drug sistem, tako (samo)vključevanje predvideva tudi (samo)izključevanje,
b) vključitev posameznika v skupnost vedno preoblikuje to skupnost in s tem se odpre tudi možnost, da bo zaradi teh sprememb nekdo drug izključen,
c) etiketiranje učenca kot »vključenega« samo po sebi hkrati predstavlja tudi akt izključevanja.

Čeprav številne definicije inkluzivnosti še vedno poudarjajo predvsem fizični vidik vključevanja, torej premestitev posameznika iz enega okolja v drugega, pa avtorja opozarjata, da je treba razmišljati širše, ali učenec v skupnosti tudi dejansko sodeluje (socialna raven) in ali se počuti sprejetega ter pripoznanega s strani drugih članov skupnosti (psihološka raven).

Poleg formalnega pouka, kjer se vzpostavi strokovno organizirana učna skupnost, se vprašanja inkluzije porajajo tudi na drugih prizoriščih šolskega življenja. Avtorja posebej opozorita na pomembnost interakcij znotraj razreda, tako med učenci kot znotraj dejavnosti, ki se odvijajo na šoli in med posameznim učencem odraslimi.

Pri razpravi o stopnji inkluzivnosti avtorja poudarjata potrebo po definiciji, ki omogoča razumevanje, da je učenec lahko vključen v nekatera družbena prizorišča, hkrati pa izključen iz drugih. Pomembno je upoštevanje dejstva, da je učenec vključen do določene stopnje na kontinuumu od popolne vključenosti do popolne izključenosti. Ob tem opozarjata, da popolna inkluzivnost ni realna, niti mogoča ali zaželena, saj bi to prineslo tudi individualno nevidnost (Qvortrup in Qvortrup , 2018, v Lesar, 2020, str. 148). Na podlagi treh dimenzij inkluzivnosti (ravni, prizorišč, stopnje) sta avtorja oblikovala matrico inkluzivnosti, ki lahko služi kot pomembno orodje pri načrtovanju in spremljanju izvajanja inkluzivnih praks.

Kljub uporabnosti pa se pri tem pojavljajo določene dileme, zlasti glede meril za ocenjevanje stopnje inkluzivnosti na socialni in psihološki ravni. Postavlja se tudi vprašanje, kateri raziskovalni pristopi in orodja bi bili najbolj primerni za pridobitev celostnega vpogleda v tematiko. Pomembna dilema je tudi, kdaj lahko štejemo, da je posameznik res vključen in ali je dovolj, da se počuti sprejetega le na enem prizorišču inkluzivnosti, ali mora biti to prisotno na več prizoriščih hkrati. Ob tem avtorja v ospredje postavita tudi odnos med posameznikom in družbo, kar je še posebej občutljivo vprašanje v pedagoškem kontekstu. Šola vedno deluje z dvojnim ciljem: razvijati posameznikove potenciale in ga hkrati oblikovati kot družbeno bitje. V kontekstu inkluzije to pomeni prizadevanje za pravično šolanje vseh, s poudarkom na skupnem učenju z vrstniki in razvijanju sposobnosti spoštljivega sobivanja v družbi raznolikih (UNESCO, 1994, v Lesar, 2020, str.149).

Na podlagi pregleda ugotovitev raziskav (npr. Kocbek, 2018; Kodele in Lesar, 2015; Kodele, 2017; Rutar, 2013; Šterman Ivančič, 2019; Zadnikar, 1995) lahko zaključimo, da slovenske šole v praksi pogosto ne dosegajo ključnih ciljev inkluzivnosti, kot so učna uspešnost vseh učencev, njihova enakovredna udeležba, občutek pripadnosti ter doživljanje uravnoteženih in spoštljivih medosebnih odnosov. Rezultati kažejo, da trenutna »prepoznavna simbolna struktura« (Medveš, 2018, 49, v Lesar, 2020, str. 153), ki oblikuje šolski vsakdan, učencem ne omogoča identifikacije s spoštljivim sobivanjem v družbi raznolikih – prav nasprotno, različnosti med

učenci, bodisi na področju učenja bodisi vedenja, se pogosto doživljajo kot moteče in vodijo do posebnih, od ostalih ločenih odzivov, namenjenih zgolj posameznikom (Lesar, 2020, str. 153).

1.1.3.3. Kazalnik inkluzivnosti šole

Kazalnik inkluzivnosti šole (Index of Inclusion) je orodje, ki podpira spodbujanje vključujočih šol. Gre za obsežen in celovit dokument, ki vsem, ne glede na njihovo vlogo v šoli, nudi pomoč pri oblikovanju naslednjih korakov na poti k bolj vključujoči šoli. Gradivo temelji na znanju in izkušnjah, pridobljenih z neposrednim pedagoškim delom ter deluje kot spodbudno in podporno sredstvo za razvoj šol, ne glede na to, kako vključujoče so v tistem trenutku. Čeprav se pojem vključevanja pogosto povezuje predvsem z učenci s posebnimi potrebami, pa se v okviru Indeksa vključevanje nanaša na izobraževanje vseh otrok oziroma mladostnikov. Kazalnik inkluzivnosti šolam omogoča proces samoevalvacije in razvoja, ki temelji na mnenjih vseh vpletenih, tako učiteljev, kot tudi vodstva, učencev, staršev ali skrbnikov ter članov skupnosti. Vključuje poglobljeno preučevanje načinov za zmanjševanje ovir pri učenju in sodelovanju vseh učencev (Ainscow in Booth, 2008, str. 4).

Proces vključevanja in izključevanja se v šolskem prostoru analizira skozi tri med seboj prepletene dimenzije šolskega razvoja: ustvarjanje vključujoče kulture, oblikovanje vključujoče politike ter razvijanje vključujoče prakse. Te tri dimenzije so izbrane z namenom, da vodijo razmišljanje o spremembah v šoli. Izkušnje z uporabo Kazalnika inkluzivnosti kažejo, da se omenjene dimenzije dosledno prepoznavajo kot ključne pri razvoju in napredku šole. Za spodbujanje inkluzije je bistvenega pomena, da so vse tri dimenzije vključene v vsak načrt sprememb. Pri tem pa ima dimenzija ustvarjanja vključujoče kulture posebno vlogo, in sicer je namenoma postavljena kot osnova trikotnika, saj so bile možnosti ki jih ponuja šolska kultura pri izboljšavah učenja in pouka, dolgo časa v ozadju. Kljub vsemu pa prav vidiki šolske kulture predstavljajo osrednje izhodišče razvoja šole. Spodbujanje skupnih inkluzivnih vrednot ter medsebojnega sodelovanja lahko pomembno vpliva na oblikovanje in preoblikovanje tudi vključujoče politike in prakse. Novi učenci in zaposleni lahko s svojo prisotnostjo, ravnanji in prispevki pomembno soustvarjajo šolsko kulturo, kar posledično vpliva tudi na spremembe v ostalih dveh dimenzijah. Vsaka izmed treh dimenzij je dodatno razdeljena na dve področji, kar omogoča bolj usmerjen in konkreten pristop k vprašanju spodbujanja učenja in sodelovanja v šolskem okolju. Dimenzije in pripadajoča področja skupaj tvorijo okvir za ocenjevanje, ki šolam služi kot orodje za oblikovanje razvojnih načrtov. Posamezne sestavine tega okvira pa je

mogoče uporabiti tudi kot samostojne elemente razvojnega načrta šole, saj omogočajo sistematično spremljanje napredka na posameznih področjih (Ainscow in Booth, 2008, str. 10–11). V nadaljevanju so predstavljene vse tri dimenzije.

Dimenzija A – Oblikovanje vključujoče kulture zajema dva temeljna področja:

Področje A.1: Gradnja skupnosti.

Področje A.2: Uveljavljanje vključujočih vrednot.

Ta dimenzija spodbuja vzpostavljanje varnega in spodbudnega šolskega okolja, ki temelji na sodelovanju ter medsebojnem spoštovanju. V takšnem okolju so vsi posamezniki sprejeti in obravnavani enakovredno. Osrednji cilj je razvijanje skupnih vključujočih vrednot, ki se prenašajo tudi na nove učence, zaposlene, starše oziroma skrbnike in člane šolskega vodstva. Vrednote vključujoče kulture pomembno usmerjajo oblikovanje šolske politike in vplivajo na vsakodnevno prakso v razredih, kar omogoča stalen in usmerjen razvoj šole.

Dimenzija B – Oblikovanje vključujoče politike prav tako obsega dve ključni področji:

Področje B.1: Oblikovanje šole za vse.

Področje B.2: Organizacija podpore raznolikosti.

Glavni namen te dimenzije je zagotoviti, da vključevanje postane sestavni del vseh šolskih načrtov in odločitev. Šolska politika mora omogočiti aktivno vključenost vseh učencev in zaposlenih že ob njihovem vstopu v šolski prostor, hkrati pa mora spodbujati vključevanje vseh otrok iz lokalnega okolja ter preprečevati dejavnike, ki bi lahko povzročili izključevanje. Učinkovita politika zahteva jasno opredeljene strategije za uvajanje sprememb. Vsa podpora, ki naslavlja raznolike potrebe učencev, naj bo oblikovana na načelih vključevanja ter vključena v skupni razvojni okvir šole.

Dimenzija C – Spodbujanje vključujoče prakse vključuje:

Področje C.1: Organizacija učenja.

Področje C.2: Uporaba virov.

Gre za dimenzijo, ki se nanaša na razvoj pedagoške prakse v skladu z vključujočo šolsko kulturo in politiko. Pouk je načrtovan tako, da upošteva raznolikost učencev, spodbuja njihovo aktivno sodelovanje v vseh vidikih izobraževalnega procesa in se navezuje na njihove predhodne izkušnje ter znanje, pridobljeno tudi izven šole. Šolski strokovni delavci prepoznavajo in

uporabljajo različne vire, tako človeške kot materialne, ki jih najdejo v učencih, sodelavcih, starših in lokalni skupnosti. Ti viri so aktivno vključeni v podporo učenju in sodelovanju. (Ainscow in Booth, 2008, str. 12)

Vsako področje vključuje od 5 do 11 kazalnikov inkluzije, zapisanih kot trditve, ki predstavljajo cilje. S pomočjo teh trditev lahko šola ovrednoti trenutno stanje in opredeli prednostna področja za nadaljnji razvoj. Vsak kazalnik predstavlja pomemben vidik delovanja šole, pri čemer se teme, kot so narodnost, spol ali invalidnost, pogosto prepletajo skozi več kazalnikov. Vsakemu kazalniku sledi niz vprašanj, ki njegov pomen dodatno osvetlijo. Namen teh vprašanj je pomagati šolam pri boljšem razumevanju posameznega kazalnika. Vprašanja spodbujajo refleksijo, pomagajo prepoznati obstoječe znanje in izkušnje znotraj šolske skupnosti ter omogočajo natančnejšo oceno trenutnega stanja. Prav tako ponujajo smernice za načrtovanje prihodnjega razvoja in služijo kot merilo za spremljanje in vrednotenje napredka. Pogosto šele ob temeljitem ukvarjanju s temi vprašanji udeleženci celovito razumejo pomen Kazalnika inkluzivnosti šole. Na koncu vsakega sklopa vprašanj je dodano tudi povabilo k oblikovanju novih vprašanj. Pričakuje se namreč, da bodo zaposleni vsake šole razvili svojo različico kazalnikov, ki jih bodo dopolnili in prilagodili glede z lastnimi vprašanji. Določeni kazalniki in povezana vprašanja obravnavajo tudi teme, za katere so odgovorni tako šole kot tudi lokalna skupnost, to so denimo dostopnost šolskih objektov, razumevanje koncepta »posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb« ali vpisna politika. Cilj je, da šole in lokalne oblasti sodelujejo na konstruktiven način ter skupaj oblikujejo gradbene načrte, razvojna poročila in politike vpisa, ki bodo spodbujale vključevanje vseh otrok iz lokalnega okolja v šolsko okolje in njegove dejavnosti (Ainscow in Booth, 2008, str. 13).

1.1.4. Cilji in načela vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami

Ovire so le določena značilnost otrok s posebnimi potrebami, ki pa imajo mnogo potencialov in talentov. Podpora in razvoj enakih možnosti za vzgojo, izobraževanje in poklicno usposabljanje vseh otrok s posebnimi potrebami je zato ključna. Cilji in načela pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami so postavljeni širše kot pri splošnem izobraževanju, zato je pomembno, da zagotovimo:

enake možnosti z upoštevanjem različnih potreb otrok,
otrokove največje koristi,
kompleksnost ter celovitost vzgoje in izobraževanja,

vključevanje otrokovih pomembnih drugih v postopek usmerjanja in oblike pomoči,
interdisciplinarnost,
individualiziran pristop,
čim prejšnjo usmeritev v ustrezen program vzgoje in izobraževanja,
ohranjanje ravnotežja med različnimi področji otrokovega razvoja,
kontinuirano podporo in strokovno pomoč v programih vzgoje in izobraževanja,
organizacijo vzgoje in izobraževanja čim bližje otrokovemu prebivališču,
povezanost in vertikalno prehodnost programov,
zagotavljanje pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka
(Portal GOV.SI, 2024).

1.2. Identifikacija ter usmerjanje otrok s posebnimi potrebami

Opara (2015, str. 40) pojasni, da je nova, inkluzivna paradigma naložila odkrivanju ter prepoznavanju posebnih potreb povsem drugačne cilje in naloge, saj sedaj ovira otroka ni več v ospredju, temveč je pomembno, da prepoznamo predvsem kaj otrok zmore in v kakšnih razmerah zmore doseči najboljše rezultate. Kljub vsem spremembam ter novim pristopom k identifikaciji otrok s posebnimi potrebami, pa Opara (2015, str. 42), identifikacijo oziroma usmerjanje kot ga poznamo danes, ocenjuje kot usmerjeno v bolj segregirano obravnavo otrok s posebnimi potrebami. Meni, da termin usmerjanje bolj navaja na to, v kateri program vzgoje in izobraževanja naj se otrok s posebnimi potrebami vključi, manj pa na strategije, strokovno pomoč ter prilagoditve, ki jih posamezni otrok s posebnimi potrebami potrebuje.

Na ustrezno uporabo terminov opozarja tudi Kavkler (2008, str. 42), ki poudarja, da je, tako v šoli, kot tudi v vsakdanjem življenju, zelo pomembno, kako označujemo otroke s posebnimi potrebami. Kadar otroka s posebnimi potrebami označujemo z neustreznimi izrazi (npr. neuspešen, problematičen, hudoben, len ipd.), ga pogosto začnemo obravnavati kot neuspešnega, problematičnega otroka, ki ne zmore ničesar, ki nagaja in dela drugače, kar pa za te otroke nikakor ne velja.

Opara (2015, str. 18) pojasni, da je bilo v prejšnji, segregacijski paradigmi s pojmom otroci z motnjami v duševnem ter telesnem razvoju zajetih približno 3-5 odstotkov populacije, za katero smo imeli vzporedni sistem vzgoje in izobraževanja. Z novim pojmom »otroci s posebnimi potrebami«, pa so uvedeni drugačni kriteriji, ki zajemajo drugačno populacijo, torej tiste, ki pri

vzgoji in izobraževanju v rednih programih potrebujejo prilagoditve ali dodatno strokovno pomoč.

Pomembno je poudariti, da število otrok s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah zadnja leta narašča. V šolskem letu 2022/23, je bilo tako v redni program osnovne šole vključenih 15.614 otrok s posebnimi potrebami, kar je 3.905 več otrok s posebnimi potrebami vključenih v redne osnovne šole, kot v šolskem letu 2021/22, v šolskem letu 2023/24 pa je bilo število teh otrok 16.426, torej 812 otrok s posebnimi potrebami vključenih v redni program osnovne šole več, kot leto prej (Statistični urad RS, b.d.).

Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami v programe vzgoje in izobraževanja je namenjeno zagotavljanju prilagoditev in podpore, ki jim omogočajo doseganje izobraževalnih ciljev ter razvoj njihovih potencialov. Postopek usmerjanja se prične s predlogom za usmeritev otroka s posebnimi potrebami, katerega pripravljajo komisije za usmerjanje prve stopnje ter komisija druge stopnje. Komisija prve stopnje deluje v okviru Zavoda RS za šolstvo, komisija druge stopnje pa v okviru Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (Portal GOV.SI, 2024).

O usmerjanju otrok s posebnimi potrebami odločajo komisije za usmerjanje. V četrtem odstavku 23. člena Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) je določeno, da so komisije za usmerjanje imenovane glede na vrsto ovir v sestavi treh članov, in sicer specialnega pedagoga ustrezne smeri, psihologa in specialista pediatra ali specialista pedopsihiatra oziroma specialista šolske medicine. V 27. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) je določeno, da strokovna komisija za usmerjanje v programe vzgoje in izobraževanja v strokovnem mnenju oceni potrebe otroka in predlaga ustrezno usmeritev v izobraževalni program ali ugotovi, da usmeritev ni potrebna. Pri tem opredeli vrsto in stopnjo otrokovega primanjkljaja, ovire ali motnje ter na podlagi njegovih vzgojno-izobraževalnih potreb določi, kateri vzgojno-izobraževalni program je zanj najprimernejši.. Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami poteka po različnih programih, ki so prilagojeni njihovim specifičnim potrebam. To so vzgojno-izobraževalni programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prilagojeni programi vzgoje in izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom, prilagojeni programi vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom, posebni program vzgoje in izobraževanja za otroke z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju in drugih posebnih programih ter

vzgojni programi. Strokovno mnenje komisije vključuje tudi elemente, ki so podlaga za uveljavljanje določenih pravic, ki jih določajo drugi predpisi, med katerimi sta tudi Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (2006) in Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2014), ki ga komisije za usmerjanje uporabljajo od maja 2014 in v katerem so objavljeni vsi kriteriji, po katerih se opredeljujejo posebne potrebe (Vörös, 2015, str. 2). Omenjena predpisa obravnavata tudi dodeljevanje dodatne strokovne pomoči, ki poleg spremljevalcev za fizično pomoč otrokom s posebnimi potrebami vključuje različne profile strokovnjakov, kot so specialni in rehabilitacijski pedagogi, logopedi, psihologi in drugi strokovnjaki, ki nudijo dodatno strokovno pomoč otrokom s posebnimi potrebami.

Poznamo pet področij ocenjevanja posebnih potreb, cilj katerega je sprejetje ustrezne odločitve glede oblike izobraževanja otroka s posebnimi potrebami in dodatne strokovne pomoči, in sicer:

- telesnomotorično-zdravstveno področje: pridobljene informacije določajo otrokovo raven delovanja na tem področju, ta pa vključuje informacije o vidu, sluhu, splošnem zdravstvenem stanju, koordinaciji fine ter grobe motorike ipd.,
- kognitivno področje: določanje ravni otrokovega delovanja na intelektualnem področju, njegove sposobnosti reševanja težav,
- socialnočustveno področje: določanje ravni otrokovega delovanja na tem področju, torej kako se otrok prilagaja, kako opravlja vsakodnevne dejavnosti, kako sodeluje z drugimi,
- izobraževalno področje: opredelitev otrokovega uspeha v šoli, torej koliko otrok usvaja izobraževalne standarde v okviru splošnega kurikula,
- področje sporazumevanja: otrokove jezikovne sposobnosti, komunikacijske spretnosti in morebitne težave s komunikacijo.

Eden izmed ciljev ocenjevanja za določanje usmeritve je določitev otrokovega profila, ki je potreben za usmeritev otroka s posebnimi potrebami v ustrezen izobraževalni program. Multidisciplinarni tim mora tako pridobljene informacije iz zgoraj navedenih petih področij prilagoditi merilom za usmeritev, ta pa temeljijo na vplivu otrokove ovire na njegovo uspešnost v šolskem okolju (Clement Morrison, 2008, str. 49–54).

Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, je v osnovi šoli izjemnega pomena torej zato, ker ti otroci za uspešno vključevanje v proces vzgoje in izobraževanja potrebujejo ustrezne programe

vzgoje in izobraževanja ter zagotovitev različnih načinov in oblik pomoči (Zavod RS za šolstvo, 2022).

Opara (2015, str. 42–43) pri tem izpostavi, da komisije o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami odločajo posredno, saj se pogosto niti ne srečajo z otrokom, ki ga usmerjajo, saj odločitve sprejemajo na podlagi poročil vrtca ali šole ter druge dokumentacije. Opara nadalje izpostavi, da iz dokumentacije ni možno presojati, kako posamezni otrok s posebnimi potrebami funkcionira tako v različnih učnih, kot tudi v različnih socialnih situacijah. Tako tudi ni možno presojati kakšno pomoč potrebuje, kako se na ponujeno pomoč odziva ter v kakšnih razmerah dosega najboljše rezultate, kako sprejema svoje ovire, kako si postavlja cilje itd. Težava pridobljene dokumentacije je namreč v nestrukturiranem ter naključnem opazovanju vzgojiteljev, učiteljev ter svetovalne službe.

1.3. Podpora in pomoč otrokom s posebnimi potrebami

Učenec s posebnimi potrebami ima v odločbi o usmeritvi opredeljeno dodatno strokovno pomoč, lahko pa tudi prilagoditve, ki jih v šoli potrebuje. Pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji, je najpomembnejši posamezni otrok ali mladostnik ter njegov razvoj. Otroku oziroma mladostniku s posebnimi potrebami, je prilagojena organizacija ter oblika vzgojno izobraževalnega dela, dodatne oblike pomoči pa so vsakemu otroku oziroma mladostniku s posebnimi potrebami posebej zagotovljene z odločbo o usmeritvi, pri čemer so upoštevane tudi njegove posebnosti. Otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami je potrebno zagotoviti ustrezno pomoč in prilagoditve, da lahko razvijajo svoje potenciale, dosegajo cilje ter standarde znanja. Otrokom s posebnimi potrebami je v veliki meri zagotovljena vzgoja in izobraževanje v rednih vrtcih, osnovnih in srednjih šolah, kjer so jim na voljo različne vrste pomoči (Portal GOV.SI, 2024).

V zadnjih letih se je konceptualizacija podpornih oblik za pomoč otrokom s posebnimi potrebami razvijala ter izpopolnjevala. Podpora in pomoč otrokom s posebnimi potrebami tako postajata vse pomembnejši, vse pa se je začelo z novo zakonodajo v 90. letih prejšnjega stoletja, s katero sta bila vnesena dva ključna elementa, ki sta veljala za pogoj vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne programe vzgoje in izobraževanja. Ta dva ključna elementa sta dodatna strokovna pomoč in prilagajanje izvajanja programov. Osnovna šola ima kot vzgojno-izobraževalna institucija drugačne razmere, potrebe in pa možnosti prilagajanja potrebam

učencev s posebnimi potrebami, kot vzgojno-izobraževalne institucije, namenjene otrokom s posebnimi potrebami potrebujejo prilagojene učne programe, individualiziran pristop ter dodatno strokovno podporo. Ključni pomen v šoli ima napredovanje učencev iz razreda v razred, kar pa zahteva usvojitev znanja in vsega, kar je s tem povezano, saj je minimalen standard znanja pogoj za napredovanje (Opara, 2015, str. 35–36, 69).

1.3.1. Individualiziran program

Otroci s posebnimi potrebami za uspešno vključevanje v proces vzgoje in izobraževanja potrebujejo ustrezne programe vzgoje in izobraževanja ter zagotovitev različnih oblik in načinov pomoči. Za otroka s posebnimi potrebami je potrebno pripraviti načrt ustreznih strategij za premagovanje motenj, ovir ter primanjkljajev oziroma tako imenovan individualiziran program. Pri pripravi le tega je pomembno sodelovanje s strokovnjaki iz ustreznih področij in sodelovanje z otrokovimi pomembnimi drugimi (Vöröš, 2015, str. 2).

Individualiziran program je določen z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) in s tem obvezen za vsakega otroka s posebnimi potrebami. Predpisuje kako izvajati proces vzgoje in izobraževanja ter kakšno pomoč in prilagoditve so potrebne, s tem pa individualiziran program postane vodič vsem, ki sodelujejo z otrokom s posebnimi potrebami (Opara, 2015, str. 45).

V individualiziranem programu je določena organizacija in izvedba dodatne strokovne pomoči za učenca s posebnimi potrebami. Poleg tega vključuje cilje in strategije dela, potrebne prilagoditve pri pouku, preverjanju in ocenjevanju znanja ter uporabo pripomočkov. Individualiziran program zagotavlja celostno podporo učencu in omogoča prilagajanje izobraževalnega procesa njegovim specifičnim potrebam. Za razliko od odločbe o usmerjanju, ki jo izda strokovna komisija na podlagi dokumentacije in brez neposrednega stika z otrokom, individualiziran program oblikuje multidisciplinarni tim na šoli, ki učenca dobro pozna in ga spremlja v vsakodnevnem šolskem okolju. To pomeni, da pri oblikovanju individualiziranega programa upoštevajo dejansko funkcioniranje otroka v šolskem in domačem okolju ter njegove individualne potrebe, ki se lahko s časom spreminjajo. S tem individualiziran program presega omejitve komisijskega odločanja, saj temelji na sprotnem opazovanju in neposrednih izkušnjah strokovnjakov, ki z učencem delajo. Multidisciplinarni tim, ki oblikuje individualiziran program, vključuje učitelje, svetovalno službo, izvajalce dodatne strokovne pomoči in po

potrebi druge strokovnjake. Pri pripravi individualiziranega programa sodelujejo tudi starši in učenec, če je to primerno glede na njegovo starost in zrelost. Pomembno je, da so v individualiziran program vključene informacije o učenčevih močnih področjih, izzivih, njegovih socialnih in učnih potrebah ter strategijah, ki mu najbolj pomagajo pri učenju in vključevanju v razred (Strokovni center za avtizem, b.d.).

Tudi Vöröš (2015, str. 3) poudarja, da je pri oblikovanju načrta pomembno upoštevati vse dejavnike, najpomembnejši je pri tem otrok, njegove lastnosti, sposobnosti. Pri tem izpostavi, da je osnovna šola pomemben dejavnik, ki oblikuje in formalno izobražuje. Pomembno je, da ima osnovna šola ustrezno klimo, usposobljene strokovne delavce, dodatno izobraževanje in da sodeluje s starši, v učnem procesu pa sta ključnega pomena fleksibilnost in strpnost. Kot ključno pa izpostavi zgodnjo obravnavo, katere cilji so preventivni in usmerjeni v zmanjševanje psiholoških, kognitivnih in drugih ovir.

Poleg določanja ciljev in prilagoditev individualiziran program vključuje tudi načrt evalvacije, ki omogoča sprotno spremljanje napredka učenca in prilagajanje ukrepov glede na njegove potrebe. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) določa, da ima vzgojno-izobraževalna institucija po dokončnosti odločbe o usmeritvi otroka s posebnimi potrebami trideset dni časa za pripravo individualiziranega programa. Nadalje določa tudi, da se mora individualiziran program evalvirati najmanj enkrat v vsakem vzgojno-izobraževalnem obdobju. V praksi je redno prilagajanje potrebno za zagotovitev učinkovite podpore učencu, saj na ta način individualiziran program postane dinamičen in prilagodljiv ter odraža dejansko stanje in omogoča ustrezno pomoč otroku pri njegovem razvoju in vključevanju v šolsko okolje (Strokovni center za avtizem, b.d.). Pri načrtovanju in evalvaciji individualiziranega programa pomoči je izjemnega pomena pogovor z otrokom ali mladostnikom o postopku usmerjanja, ki ga izvajajo šolski strokovni delavci Zakonodaja prepušča presojo o smiselnosti tega pogovora strokovnim delavcem posamezne šole ali zavoda, pri čemer se upošteva otrokova starost in stopnja razumevanja situacije. To določilo zakona omogoča otrokom in mladostnikom večjo vlogo v procesu usmerjanja, pri čemer lahko mladostniki, starejši od 15 let, tudi sami vložijo vlogo za usmeritev. Ključno je, da odrasli otroku na razumljiv način pojasnijo namen usmerjanja in pridobitve statusa otroka s posebnimi potrebami ter mu omogočijo, da izrazi svoja mnenja, želje in morebitne skrbi. Otrok lahko v pogovoru opiše metode dela, ki so mu v pomoč, ter pripomočke, ki jih učinkovito uporablja. Prav tako je odgovornost odraslih, da statusa otroka s posebnimi potrebami ne obravnavajo zgolj kot način pridobivanja določenih ugodnosti, saj bi bilo takšno ravnanje neetično in neodgovorno (Vovk Ornik, 2014, str. 72).

V individualiziranem programu so tako določene oblike dela na posameznih vzgojnih ter izobraževalnih področjih, pri posameznih šolskih predmetih, določeno pa je tudi izvajanje fizične pomoči, prehajanje med programi in pa prilagoditve potrebne pri preverjanju in ocenjevanju znanja, organizaciji in časovni razporeditvi pouka ter pri napredovanju. Individualiziran program za otroke s posebnimi potrebami pa ima jasne omejitve pri prilagajanju minimalnega standarda znanja, saj se lahko prilagajajo le poti do za dosego zahtevanih standardov, ne pa spreminjanje minimalnih standardov samih (Opara, 2015, str. 46).

Da bi individualiziran program lahko zaživel v praksi, je pomembno realno ter skrbno načrtovati prilagoditve v okolju, strategije za uresničevanje individualiziranega programa, cilje za otrokovo učenje ter razvoj in pa vrednotenje izvajanja individualiziranega programa. Iz načrtovanih razvojnih ter učnih ciljev za učenca s posebnimi potrebami mora biti razvidno, kaj bo učenec v določenem obdobju usvojil oziroma zmogel. Z usvajanjem naj bi otrok s posebnimi potrebami razvijal samostojnost in kompetentnost na vseh zanj pomembnih področjih. Pomembno je, da za načrtovanje učinkovitih in ustreznih prilagoditev izhajamo iz potencialov in zmožnosti otroka s posebnimi potrebami ter iz natančnega poznavanja ovir s katerimi se sooča, torej se ne smemo osredotočiti na otrokove ovire ampak moramo spodbujati razvoj njegovih močnih področij. Z doseganjem uspehov na močnih področjih bo krepil svojo samopodobo ter voljo za premagovanje ovir na drugih področjih in oblikoval občutek lastne vrednosti (Pulec Lah, 2008, str. 130–134).

1.3.2. Dodatna strokovna pomoč

V rednem šolskem programu, je mogoče prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov po postopku usmerjanja, organizirana pa je lahko tudi dodatna strokovna pomoč. Gre za prilagojen način izvajanja ter zagotovitev dodatne individualne strokovne pomoči in pa za prilagojeno organizacijo ter predmetnik. Prilagoditi je mogoče tudi način preverjanja ter ocenjevanja znanja, časovno razporeditev pouka ter napredovanje. Pomoč učencu s posebnimi potrebami se lahko organizira znotraj ali zunaj oddelka, lahko je stalna ali občasna, možno je tudi urediti prostore glede na posebne potrebe, zmanjšati število učencev v razredu ter nabaviti dodatne pripomočke. Pri učenju lahko pomagajo tako šolski delavci, kot tudi prostovoljci. V teh programih pridobijo učenci enakovreden izobrazbeni standard (Žerovnik, 2004, str. 11–12).

Dodatna strokovna pomoč je bila prvič uvedena z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami leta 2000. Zakon je določil, da se ta pomoč izvaja v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno podporo, pri čemer so bili vključeni tudi fizična pomoč ter določeni standardi in smernice za njeno izvajanje. Kljub temu je uvajanje te oblike pomoči naletelo na težave, saj ni bil razvit ustrezen koncept, kar je povzročilo nejasnosti in nepravilnosti v praksi. Z namenom izboljšanja sistema so dodatno strokovno pomoč razdelili na dve kategoriji: učno pomoč, ki so jo poleg specialnih pedagogov lahko izvajali tudi učitelji, ter podporo pri premagovanju primanjkljajev, ovir in motenj, za katero so bili odgovorni izključno specialni pedagogi (Opara, 2015, str. 37). Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, ki velja od leta 2013 določa, da se dodatna strokovna pomoč izvaja kot učna pomoč, pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, v zadnjih letih pa je bila temu dodana še svetovalna storitev. Določa tudi, da ura dodatne strokovne pomoči traja 45 minut, skupno število ur nudene pomoči pa ne sme presegati pet ur tedensko. K temu dodaja še, da mora od tega biti vsaj ena ura svetovalne storitve. Dodatna strokovna pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, lahko obsega štiri ure tedensko, za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja pa največ dve uri. Dodatna strokovna pomoč kot učna pomoč se lahko določi največ dve uri tedensko (Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami, 2013). Izvajalci dodatne strokovne pomoči kot pomoči pri premagovanju primanjkljajev, ovir in motenj so lahko strokovnjaki, ki so zaključili univerzitetni študij defektologije, pedagogike, psihologije, socialne pedagogike ali specialne in rehabilitacijske pedagogike, ali pa so zaključili magistrski študijski program druge stopnje v eni od teh smeri. Učno pomoč, kot obliko dodatne strokovne pomoči, lahko zagotavljajo strokovni delavci, ki so zaključili univerzitetni program na področju defektologije, pedagogike, psihologije, socialne pedagogike ali specialne in rehabilitacijske pedagogike, ali pa so zaključili magistrski študijski program druge stopnje v eni od teh smeri, vključno z inkluzivno pedagogiko. Prav tako jo lahko izvajajo učitelji, ki izpolnjujejo pogoje za poučevanje na osnovni šoli in so zaključili izpopolnjevanje za delo z učenci, ki potrebujejo dodatno strokovno pomoč (Jakič Brezočnik, 2018). Izvajalci svetovalne storitve pa so lahko poleg svetovalnih delavcev tudi učitelji, ki nudijo dodatno strokovno pomoč izven učnih obveznosti (Vovk Ornik, 2020).

1.3.3. Prilagoditve v izvajanju vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami

Tudi prilagajanje v izvajanju vzgojno-izobraževalnih programov je bilo uvedeno z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami iz leta 2000. Omenjeni zakon je pri izobraževalnih programih predvidel možnosti prilagajanja organizacije pouka, načina preverjanja ter ocenjevanja znanja, napredovanja ter časovne razporeditve pouka. V pomoč vsem izvajalcem so nato nastala še navodila po vrstah vzgojno-izobraževalnih institucij. Kljub temu, da navodila vsebujejo pomembne informacije ter napotke pri sodelovanju z otroci s posebnimi potrebami pa praksa pogosto kaže, da izvajalci tovrstnih gradiv sploh ne poznajo ter posledično tudi ne izvajajo ustreznih prilagoditev. Bolj kot prilagajanje izvajanja programov pa je urejeno ocenjevanje ter preverjanje znanja, ki je podrobno členjeno po vrstah posebnih potreb in regulirano s predpisi. Ocenjevanje in preverjanje znanja namreč ureja Zakon o osnovni šoli (1996), katerega dopolnjuje še Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, iz leta 2013 (Opara, 2015, str. 37–38). Omenjeni pravilnik v 2. členu natančno določa načela za preverjanje in ocenjevanje znanja v osnovni šoli, in sicer, da učitelj v osnovni šoli preverja in ocenjuje učenčevo znanje tako:

- da spoštuje različnost med učenci ter njihovo osebnostno integriteto,
- upošteva razumevanje ciljev in standardov in poznavanje le teh, sposobnost ustvarjalne uporabe znanja ter sposobnost analize in interpretacije,
- glede na cilje oziroma standarde znanja in glede na razred uporablja različne načine preverjanja in ocenjevanja znanja,
- učenčevo znanje preverja in ocenjuje skozi vse ocenjevalno obdobje,
- daje povratne informacije o učenčevem individualnem napredovanju,
- učencu omogoča vpogled v usvojeno znanje ter kritični premislek,
- upošteva demokratične odnose med učenci in učitelji.

(Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, 2013).

Načini ocenjevanja so vključeni tudi v individualiziran program, saj mora vsak otrok s posebnimi potrebami imeti dostop do pravičnega in smiselnega ocenjevanja, ki ustreza njegovim individualnim potrebam. Omenjene smernice za ocenjevanje in preverjanje znanja zagotavljajo vključujoč in fleksibilen pristop, ki omogoča upoštevanje različnosti med učenci, in so ključen element pri delu z učenci s posebnimi potrebami. Ocenjevanje naj bi bilo prilagojeno posameznim potrebam učenca, kar pomeni, da se spoštujejo cilji in standardi

znanja, vendar se prilagodijo tudi zmožnostim otroka, se pa poraja vprašanje, v koliki meri so smernice upoštevane ter uspešno uporabljene pri preverjanju in ocenjevanju znanja otrok s posebnimi potrebami tudi v praksi.

Otrokom s posebnimi potrebami je na voljo še fizična pomoč stalnega ali začasnega spremljevalca, ki je namenjena težje oziroma težko oviranim učencem. Pravico do začasnega spremljevalca, ki jim zagotavlja fizično pomoč pri določenih dejavnostih, katere določi strokovna skupina v individualiziranem programu, imajo še slabovidni učenci, učenci z okvaro vidne funkcije, učenci z avtističnimi motnjami ter dolgotrajno bolni učenci. Prav tako je gluhim ter naglušnim učencem na voljo pomoč tolmača slovenskega znakovnega jezika (Portal GOV.SI, 2024).

Pri prilagoditvah izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa je potrebno zajeti vse ključne elemente na ravni šole ter razreda, kot so: komunikacija in odnos, fizična ureditev razreda, organizacija dela v razredu, materiali, pripomočki, oblike ter metode dela, podajanje navodil, naloge ter dejavnosti, ocenjevanje in preverjanje znanja, urjenje veščin učenja in organiziranja, uravnavanje ter usmerjanje vedenja, pomoč v razredu ipd. Natančna in skrbna opredelitev prilagoditev je namreč še posebej pomembna, ko v vzgojno-izobraževalni proces vstopa več učiteljev, ki učenca s posebnimi potrebami poučujejo. Dosledna uporaba prilagoditev pri vseh predmetih namreč učencu s posebnimi potrebami omogoči večjo splošno učno uspešnost (Pulec Lah, 2008, str. 134).

V Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011), so nekatere sestavine prilagajanja določene. Obstajajo pa še načini prilagajanja, ki jih mora učitelj v sodelovanju z učencem s posebnimi potrebami uresničevati v smislu sprejemanja, socialnega vključevanja in pa metodičnega prilagajanja, prav zato pa sta dodatna strokovna pomoč in prilagoditve tesno povezani. Prilagoditve morajo izhajati iz celovite ocene posameznika s posebnimi potrebami, iz dokumentov za usmerjanje, iz strokovnega mnenja ter spoznanj izvajalcev dodatne strokovne pomoči, učiteljev ter šolske svetovalne službe. V redne šole oziroma razrede se tako lahko vključujejo le učenci s posebnimi potrebami, ki imajo potenciale podobne njihovim vrstnikom. Učencem s posebnimi potrebami se tako lahko prilagaja vsebina zgolj po nivojih, ki jih programi dopuščajo. Pomembno je, da pri delu z učenci s posebnimi potrebami ne ostajamo zgolj pri akademskem učenju, saj učenci s posebnimi potrebami potrebujejo pomoč in prilagoditve tudi pri socialnem in čustvenem razvoju ter pri oblikovanju identitete. Pomembni

so tudi cilji, ki so pogosto premalo jasno definirani, vendarle pa jih lahko diferenciramo, prilagodimo ter individualiziramo glede na več dejavnikov, kot so kompetence ter znanja in veščine, ki jih mora otrok s posebnimi potrebami usvojiti, da bo uspešen (Opara, 2015, str. 66–70).

Posebej pomembno je tudi prilagajanje gradiv, kar učencu s posebnimi potrebami omogoča sodelovanje z vrstniki v največji mogoči meri, tako pa lahko pridobi ustrezne učne spretnosti. Temeljno načelo pri prilagajanju gradiv je največje možno sodelovanje učenca s posebnimi potrebami, v okviru zahtev rednega kurikuluma. Namen prilagoditve gradiv je pomagati učencu pri doseganju ciljev. Prilagajanje gradiv za učence s posebnimi potrebami je nujno potrebno zaradi njihovega načina usvajanja znanj ter načina ocenjevanja pridobljenega znanja. Če gradiv ne prilagajamo, ne moremo ugotoviti učenčevega dejanskega znanja. Možnosti za prilagajanje gradiv so različne, tako kot so si med seboj različni tudi učenci s posebnimi potrebami, saj ima vsak izmed njih edinstvene ovire ter sposobnosti. Prilagajanje gradiv, ki je lahko minimalno ali zmerno, zahteva takšno spremembo gradiv, da se učna snov uskladi s posebnimi potrebami učenca. Pri tem je pomembna odločitev o tem, kako naj bi učenje potekalo v razredu ter katera gradiva naj bi prilagodili. Kaj in kako naj se gradivo prilagodi je odvisno predvsem od učnega stila učenca s posebnimi potrebami, medtem ko je proces odločitve o vsebini gradiv za posameznega učenca odločitev šolskega tima. Strategija prilagajanja učnih gradiv za učenca s posebnimi potrebami zahteva uskladitev vsebin, ki se jih učenec uči, načina na katerega znanje usvoji ter načina, na katerega prikaže usvojeno znanje. Pri tem je pomembna vloga specialnega pedagoga ter razrednega učitelja, ki posredujeta pomembne informacije o učenčevih močnih ter šibkih področjih drugim učiteljem, ki po potrebi prav tako prilagodijo gradiva (Clement Morrison, 2008, str. 143–146).

1.3.4. Formativno spremljanje

Formativno spremljanje poudarja pomen zbiranja raznolikih dokazov o učenju in pridobljenem znanju, kot so pisni, likovni, tehnični in praktični izdelki, projektno delo ter nastopi učencev. Ti učencem omogočajo, da znanje pokažejo na način, ki jim najbolj ustreza, pri čemer ne izražajo le, kaj vedo, temveč tudi, kako razumejo snov in jo uporabljajo v praksi. Učitelj s formativnim spremljanjem spodbuja aktivno vlogo učencev v učnem procesu, saj ti sodelujejo pri oblikovanju učnih ciljev, kriterijev uspešnosti, postavljanju vprašanj ter pri samovrednotenju in vrstniškem vrednotenju. Tak pristop prispeva k trajnejšemu znanju ter

omogoča učencem, da na podlagi povratnih informacij učitelja in sošolcev izboljšujejo svoje učenje in dosežke. Celoten proces formativnega spremljanja se na koncu prevesi v ocenjevanje, kjer učenec pokaže, kaj je dosegel. Ocenjevanje lahko poteka v različnih oblikah (ustno, pisno, praktično itd.) in se zaključi s številčno ali opisno oceno. Ocenjevanje se torej začne, ko učenec in učitelj skupaj ugotovita, da je določen cilj ali standard znanja dosežen, s čimer se proces učenja zaključi z vrednotenjem. Cilji formativnega spremljanja so izboljšanje učenja in razumevanja, nadgradnja didaktike poučevanja ter povečanje kakovosti dosežkov, ne zgolj njihovega merjenja. S tem prispeva k višjim učnim dosežkom, večji motivaciji za učenje ter boljšim medosebnim odnosom v razredu. Vloga učitelja se pri tem spreminja, saj učence postavlja v središče učnega procesa in jih spodbuja k prevzemanju odgovornosti za lastno učenje. Pomemben je individualni napredek vsakega učenca, ki razume, kje se nahaja, kam želi priti in kako bo to dosegel. Učitelj ga pri tem podpira s kakovostnimi povratnimi informacijami ter spodbuja sodelovanje, samovrednotenje in vrstniško vrednotenje. Takšen pristop izboljšuje učne dosežke, krepi motivacijo in zavzetost ter razvija ključne kompetence, kot so kritično mišljenje, ustvarjalnost in reševanje problemov. Učenci ne le pridobivajo znanje, temveč ga tudi uporabljajo in razvijajo spretnosti, potrebne za reševanje realnih izzivov (Zavod RS za šolstvo, 2021).

1.4. Vključevanje otrok z odločbo o usmerjanju v razred

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v razred, med druge vrstnike, omogoča spremljanje, priznavanje drugačnosti in ovir, ki te otroke spremljajo celo življenje, prav tako pa omogoča razvoj njihovih zmožnosti. Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v razred daje tako otrokom s posebnimi potrebami, kot tudi drugim otrokom ter odraslim možnost za razumevanje ter spoštovanje vsakega posameznika kot vrednega (Samec, 2010, str. 21).

Ko govorimo o vključevanju otrok z odločbami o usmerjanju v razred, moramo omeniti, da je eno temeljnih načel, na katerem temelji sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, načelo enakih možnosti, saj mora sistem vzgoje in izobraževanja temeljiti na načelih nediskriminiranja in neizključevanja (Sardoč in Barle Lakota, 2015, str. 10–11).

Slovenija se je tudi kot podpisnica Salamanške izjave (1994) ter Konvencije o otrokovih pravicah (1989) zavezala k temu, da zagotovi izobraževanje za vse v okviru rednega

izobraževalnega sistema, prav tako pa se je zavezala k uresničevanju pravice izobraževanja za vse. Tudi v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (Krek in Metljak, 2011, str. 16–17), je zapisano, da mora država otrokom s posebnimi potrebami omogočiti možnosti za vzgojo in izobraževanje in sicer s prilagojenimi oblikami in metodami dela. Cilj je, da se otrok s posebnimi potrebami vključi v skupino kot vsi drugi in da pri tem ne doživlja občutka, da je drugačen, ali da se ne znajde v takem položaju.

Učenci so raznoliki, saj niti dva posameznika ne doživljata, se ne odzivata in se ne učita na popolnoma enak način ali enako hitro. To dejstvo pa učitelje postavlja pred velik izziv, in sicer kako oblikovati učni proces ter učno okolje tako, da bi lahko bili vsi učenci optimalno uspešni. Zadovoljevanje potreb vseh učencev ter zagotavljanje enakih možnosti ne pomeni poučevanja in učenja na popolnoma enak način za vse, temveč ravno nasprotno. Tri načela, ki naj bi bila vodilo za oblikovanje dobre prakse poučevanja so:

- zagotavljanje različnih učnih priložnosti, ki optimalno spodbujajo in izkoriščajo posameznikove potenciale, kar pa se nanaša na uporabo strategij, ki učencem omogočajo doseganje najvišjih možnih standardov ter vključevanje vseh učencev v učni proces,
- zagotavljanje zadovoljevanja posameznikovih potreb, ki se nanaša na priznavanje različnih izkušenj in razumevanja, ki so lahko odvisna od ovir, socialnega razreda, etnične pripadnosti, spola ipd., kar pa pomeni tudi, da je potrebno v kurikulum vključiti elemente kot so jezik, verska prepričanja, kulturno identiteto ter splošne življenjske izkušnje,
- odstranjevanje oziroma zmanjševanje ovir za ocenjevanje ter učenje, ki pa zajema oblikovanje učnega okolja, v katerem se učne strategije, viri, jezik poučevanja ter poučevalne strategije uporabijo za večjo dostopnost kurikula vsem učencem.

Vse to naj bi učencem prineslo razvoj pozitivnega potenciala do učenja, omogočanje doživljanja smiselnosti in povezanosti z učno snovjo, razumevanje samih sebe in vseh okrog njih, izkazovanje njihovih močnih področij ter razvoj novih in potrebnih spretnosti ter sposobnosti (Pulec Lah, 2008, str. 95–96).

Avtorica Škrlj (2012, str. 74–81), v članku predstavlja del raziskave o čustvenih in vedenjskih težavah, ki jih je zasledila pri učencih s posebnimi potrebami. V raziskavi avtorica ugotavlja, da imajo učenci v rednih šolah več težav s pozornostjo, kar se pogosto odrazi v njihovem učnem neuspehu. Poleg tega se pri številnih otrocih s posebnimi potrebami pojavlja hkratna prisotnost

hiperaktivnosti, težav s pozornostjo, agresivnega vedenja in socialnih težav. Tako učenci kot učitelji so navedli, da otroci s posebnimi potrebami v rednem programu pogosto poročajo o telesnih simptomih, kot so glavoboli, slabost in bolečine v trebuhu, hkrati pa izražajo strah pred šolo in so nezadovoljni s svojimi ocenami. Poleg tega imajo učenci iz rednih programov pogoste težave z agresivnostjo, kršenjem pravil, motnjami pozornosti in socialnimi odnosi, kar dodatno vpliva na njihov šolski uspeh. Avtorica ocenjuje, da je nujno, da se v proces dodatne strokovne pomoči vključi še več različnih strokovnjakov.

Pri vključevanju učenca s posebnimi potrebami v razred, je pomembna organizacija razreda. Pomemben del organizacije razreda je ustvarjanje zaupanja, ki je prvi korak pri pomoči učencem s posebnimi potrebami pri vključevanju v razred, saj morajo ti učenci verjeti, da so v varnem okolju, kjer bodo vse njihove socialne, čustvene ter izobraževalne potrebe zadovoljene. Potrebno je tudi razumeti proces sprejemanja tega, da imajo ti otroci posebne potrebe ter vedeti, da se učenci s posebnimi potrebami na svoje ovire odzivajo čustveno in da se ti odzivi pri sprejemanju ovire nadaljujejo ter spreminjajo. Učenci s posebnimi potrebami potrebujejo veliko podpore vseh pomembnih drugih ter veliko notranje moči. Pomembno je, da je primerjanje med učenci omejeno s poudarkom na primerjavi napredka ter osebne rasti, poučevanje pa vsebinsko takšen izziv, ki učenca ne bo razočaral temveč ga bo motiviral. Pomemben del je tudi zmanjšanje strahu, saj je strah, povezan s šolo, lahko tudi vzrok neuspeha, zlasti pri učencih s posebnimi potrebami. Stres zaradi dosežkov, ki ga spregledamo, se lahko pokaže tako v neuspehu, kot tudi v čustvenih ter vedenjskih težavah. Pomembno je spodbujanje učencev s posebnimi potrebami. Na motivacijo za delo ter učenje, vpliva mnogo dejavnikov, kot so na primer splošna želja po dosežku, samozaupanje ter samospoštovanje, zanimanje za snov, potrpežljivost, vztrajnost in pa dojemanje koristnosti učenja. Učencev prav tako ne motivirajo iste vrednote, želje ali potrebe, kar običajno motivira vrstnike pa morda učencev s posebnimi potrebami ne motivira. Pri sodelovanju z učenci s posebnimi potrebami so izjemnega pomena tudi spretnosti poučevanja, saj je pomembno, da se učence s posebnimi potrebami uči strategij za zmanjševanje stresa, odgovornosti, socialnih spretnosti, spretnosti vzpostavitve odnosa ter samozagovorništva (Viola, 2008, str. 154–165).

Inkluzivna šolska politika temelji na vrednotah enakih možnosti, pravičnega napredovanja, aktivnega vključevanja vseh udeležencev izobraževalnega procesa ter družbene pravičnosti. Osredotoča se na ustvarjanje spodbudnega učnega okolja, kjer se prepoznavajo in upoštevajo edinstvene potrebe vsakega učenca, spodbuja razvoj njegovih močnih strani ter omogoča

pridobivanje znanja in veščin, pomembnih za uspešno in kakovostno življenje. Takšno vključujoče učno okolje vključuje več vidikov, in sicer fizičnega, didaktičnega, socialnega in kurikularnega. Ti elementi niso ločeni v praksi, temveč so med seboj povezani in se medsebojno dopolnjujejo ter vplivajo eden na drugega. Ravno preplet vseh teh področij omogoča celostno podporo učencem in ustvarja pogoje, v katerih lahko vsakdo doseže svoj največji potencial. Fizično učno okolje obsega vse prostorske in materialne pogoje šole ter učilnic, ki učencem zagotavljajo občutek varnosti in spodbujajo njihovo učno aktivnost. Njegovo oblikovanje je v veliki meri v domeni vodstva šole, ustanovitelja in pedagoških delavcev. Didaktično učno okolje zajema načine in metode, s katerimi učitelj vodi učni proces, in sicer njegov način poučevanja, motiviranja, preverjanja znanja, uporabljeno učno gradivo in didaktična sredstva. Ključno je, da se to okolje prilagaja različnim učnim stilom, zaznavnim potem in razvojnim značilnostim učencev, kar omogoča učinkovitejše usvajanje znanja. Socialno učno okolje se nanaša na odnose med vsemi člani šolske skupnosti, in sicer med učenci in učitelji ter med učitelji samimi. Prisotna je tudi skrb za razvoj socialnih in komunikacijskih spretnosti ter ustvarjanje pozitivne učne klime. Kurikularno učno okolje pa zajema vsebine in cilje, opredeljene v učnih načrtih oziroma vzgojno-izobraževalnih programih, skupaj z metodami, oblikami in vrednotenjem učnega procesa. V to okolje sodi tudi prikriti kurikul, torej tisti vidiki šolskega življenja, ki niso formalno določeni, a močno vplivajo na učenčevo doživljanje šole in izobraževanja (Grah idr., 2017, str. 7–8, 12–13).

1.4.1. Pogoji za uspešno vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami

Uspešnost samega posameznika v vzgojno-izobraževalnem sistemu je odvisna od zunanjih ter notranjih dejavnikov, ki se med seboj prepletajo. Najpomembnejši dejavniki, ki vplivajo na uspešnost vključevanja posameznega otroka v šolsko okolje ter opredeljujejo njegove posebne potrebe, se delijo v tri sklope, in sicer v sklope vzgojno-izobraževalnih, socialno-emocionalnih ter bioloških dejavnikov. Prvi sklop pogojev za uspešno vključevanje otrok s posebnimi potrebami v šolo so vzgojno-izobraževalni pogoji. K temu sodijo metode poučevanja, prilagoditve učnih gradiv, učni slogi ipd. in kateri pripisujemo tudi največji vpliv na uspešno vključevanje otrok s posebnimi potrebami. Drugi sklop pogojev so socialno-emocionalni pogoji, ki so odvisni predvsem od socialno-emocionalnega ozračja v okolju, od socialno-emocionalne zrelosti otroka, od socialne zrelosti vrstnikov ter od otrokove anksioznosti, samopodobe, interesov, odpornosti, njegovih socialnih veščin ipd. Večina otrok s posebnimi potrebami potrebuje ogromno socialno-emocionalne podpore in časa za prilagoditev,

razumevanja, da pokaže svoje znanje ter njegove zmožnosti, saj namreč pri neuspelih poskusih vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole, zasledimo prav pomanjkanje socialno-emocionalne podpore v šolskem okolju. Vse to pa vodi v prenagljene odločitve, da otrok ni sposoben za šolanje v redni osnovni šoli. Tretji sklop pogojev za uspešno vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole pa so biološki pogoji, ki vključujejo posameznikove gibalne sposobnosti, pozornega slednja, koncentracije, njegove kognitivne ter senzorne sposobnosti ipd. Na tovrstne značilnosti posameznega otroka težje vplivamo, posledice teh pa pogosto omilijo s specifičnimi specialno-pedagoškimi obravnavami, s treningi ali uporabo določenih zdravil (Kavkler, 2008, str. 43–44).

1.4.2. Vloga šolske svetovalne službe pri vključevanju otrok z odločbo v razred

Pri vključevanju otrok z odločbo o usmerjanju v razred, ima veliko vlogo tudi šolska svetovalna služba. Temeljna naloga šolske svetovalne službe v osnovni šoli je da se na podlagi strokovnega znanja, preko svetovalnega odnosa ter na strokovno avtonomni način, vključuje v kompleksno reševanje psiholoških, pedagoških in socialnih vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela v šoli s tem, da pomaga in sodeluje z vsemi udeleženci. Vloga šolske svetovalne službe pri sodelovanju z učenci temelji tudi na:

- svetovanju in neposredni pomoči učencem s težavami v osebnem, telesnem ter socialnem razvoju,
- koordinaciji pomoči učencem s težavami v osebnem, telesnem ter socialnem razvoju,
- svetovalno-preventivnem delu z učenci v programih za spodbujanje osebnega, telesnega ter socialnega razvoja.

(Programske smernice za svetovalno službo v osnovni šoli, 1999, str. 5, 22)

Ključna naloga šolskega socialnega delavca je vzpostaviti delovni odnos, ki omogoča učinkovito komunikacijo in skupno iskanje rešitev. Takšen odnos postavlja tako uporabnike kot socialne delavce v vlogo soustvarjalcev, ki si prizadevajo za skupne cilje. Pri reševanju kompleksnih izzivov se proces pomoči oblikuje kot dinamičen in ustvarjalen delovni projekt. V kontekstu socialnega dela je bistveno, da sodelujoči že v začetni fazi jasno opredelijo način svojega dela. Uporabnik v procesu podpore prispeva svoje osebne izkušnje, medtem ko socialni delavec nastopa kot spoštljiv in odgovoren zaveznik. Na šolskem področju ta koncept vključuje učence, ki so eksperti iz izkušenj, ter učitelje, ki jim nudijo podporo in usmerjanje. V ospredju takega pristopa je soustvarjanje, ki poudarja pomen sodelovanja vseh vključenih. Vsak

posameznik prispeva svoj pogled in znanje, kar omogoča celostno obravnavo problema. Proces temelji na vzajemnem raziskovanju in iskanju rešitev, pri čemer vsi sodelujoči aktivno prispevajo k doseganju ciljev (Čačinovič Vogrinčič, 2011, str. 16–17).

Šolska svetovalna služba ima pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami veliko različnih dejavnosti, prepoznati pa mora tudi otroka, ki je do pomoči upravičen, kar pa se ne zgodi brez sodelovanja z učitelji, starši ali zunanjimi strokovnimi institucijami, ki otroka že obravnavajo. Pri procesu inkluzivnega izobraževanja pa je zraven timskega dela, zaupanja staršev in šole ter medsebojne podpore, pomembno še, da prisluhnemo otroku, upoštevamo njegovo individualnost ter posebnost in hkrati tudi njegovo različnost. Predvsem pa je pomembno slediti skupnemu cilju, ki je omogočiti otroku pogoje za njegov optimalen razvoj na vseh področjih. Svetovalni delavec pa ima tudi koordinacijsko vlogo med vsem udeleženimi v procesu vzgoje in izobraževanja otroka z odločbo o usmerjanju (Škulj, 2008, str. 35–36).

Poseben poudarek šolske svetovalne službe je na tesnem sodelovanju z učitelji, saj so ti nosilci izobraževalnega procesa v šoli. Med naloge šolske svetovalne službe spada posvetovanje z učitelji pri pripravi individualiziranih programov za učence, ki se soočajo s telesnimi, osebnimi ali socialnimi izzivi. Prav tako nudijo neposredno podporo učiteljem pri delu z učenci, ki se soočajo s tovrstnimi izzivi, pomagajo pri načrtovanju, usklajevanju in ocenjevanju preventivnih programov, pri čemer po potrebi sodelujejo tudi z zunanjimi institucijami. Poleg tega organizirajo, koordinirajo ali izvajajo predavanja in delavnice za učitelje, kjer jih seznanjajo z značilnostmi normalnega telesnega, osebnega in socialnega razvoja ter s specifičnimi potrebami učencev, ki se na teh področjih soočajo z različnimi izzivi (Programske smernice za svetovalno službo v osnovni šoli, 1999, str. 13).

Čačinovič Vogrinčič in Kodele (2016, str. 137–138) poudarjata, da je spoštljiv odnos med učiteljem in učencem bistvenega pomena, saj otroku zagotavlja občutek varnosti in sprejetosti. Čačinovič Vogrinčič (2016) izpostavlja, da mora biti vključevanje otrok v inkluzivno okolje premišljeno in načrtovano v sodelovanju med strokovnjaki in starši. Inkluzija ne sme biti zgolj spontana odločitev, temveč zahteva spremembo v razmišljanju in pristopu k poučevanju. Sprejemanje inkluzije kot temeljnega načela pomeni oblikovanje izobraževalnega sistema, ki omogoča vsakemu učencu prilagojeno učno pot, ki temelji na njegovih sposobnostih in individualnih potrebah. Takšno šolsko okolje ne spodbuja zgolj učnega napredka, temveč tudi krepi zavest o pomenu sodelovanja med učencem, učiteljem, starši in drugimi strokovnjaki. Avtorica Kodele (2016) navaja ugotovitve raziskave, ki kažejo, da strokovni delavci vidijo

participacijo učencev kot njihovo dejavno vključevanje v pomembne odločitve. To vključuje ne le sodelovanje in soodločanje, temveč tudi prevzemanje odgovornosti za svoj prispevek. Pomembno je, da učitelj ne predpostavlja, kako učenec dojema svojo vlogo, ampak se mu pridruži v raziskovanju njegovega razumevanja odgovornosti. Na ta način otrok pridobiva izkušnje, ki krepijo njegovo samozavest, občutek kompetentnosti in vrednosti. Čačinovič Vogrinčič in Kodele (2016) prav tako poudarjata, da participacija ne pomeni, da učenec deluje samostojno brez podpore odraslih. Učitelj ima ključno vlogo pri usmerjanju, spodbujanju in soustvarjanju poti do zastavljenih ciljev. Prav v sodelovanju se skriva posebna vrednost, saj učencu daje občutek samostojnosti in pomembnosti, učitelju pa vlogo odgovornega sogovornika in vodnika, kar je ključno za uspešen izobraževalni proces.

Pri sodelovanju šolske svetovalne službe z učenci z odločbo o usmerjanju, je pomemben tudi izvirni delovni projekt pomoči, ki nastaja skozi sodelovanje in jasno opredeljene cilje. Pomembno je, da se vsak korak natančno določi, saj brez jasne usmeritve ne moremo pričakovati uspeha. Odrasli morajo ne le vedeti, kaj je želeni izid, temveč učenca spodbujati, da sam raziskuje svoje cilje in zaznava napredek. Učenčeva odgovornost in občutek kompetentnosti se razvijata skozi aktivno postavljanje ciljev in prevzemanje konkretnih nalog. V šolskem okolju se pogosto zgodi, da učitelj določi cilj, ne da bi ga delil z učencem ali ga z njim uskladil. Posledično učenec ne dobi priložnosti, da bi razumel težavo, raziskal možne rešitve in postal aktiven soudeleženec v procesu učenja. Delovni projekti pomoči so namenjeni spodbujanju sprememb, naj bodo te velike in opazne ali drobne in komaj zaznavne. Ključno je usmerjanje pogovora od težav k rešitvam, saj že preusmeritev pozornosti v iskanje izjem in pozitivnih izkušenj lahko odpre nove možnosti. Pogosto so učenci, učitelji in starši tako osredotočeni na težave, da spregledajo svoje lastne vire moči in pretekle uspešne izkušnje. Ravno majhne spremembe lahko sprožijo verigo večjih premikov, zato je pomembno, da jih znamo prepoznati in jih uporabiti kot izhodišče za nadaljnji razvoj. V delovnih projektih pomoči te spremembe postanejo vidne in uporabne. Ključnega pomena je tudi način izražanja, pomembno je uporabljati jezik, ki spodbuja, vključuje in poudarja dosežke. Skozi ta proces učenci postopoma spoznavajo svoje sposobnosti in se učijo, kako jih učinkovito uporabiti (Čačinovič Vogrinčič, 2011, str. 23–24).

Koncept delovnega odnosa soustvarjanja z učencem bistveno vpliva na šolo, saj spreminja njen ustaljen način delovanja. Gre za premik v razmišljanju, ki šolo vrača k njenemu osnovnemu poslanstvu, to je prilagajanju izobraževanja potrebam posameznika. Ta pristop se uvršča med

sodobne raziskave in prizadevanja za razvoj šole prihodnosti, ki poudarja personalizacijo javne vzgoje. Personalizacija učenja temelji na spoznanju, da enoten pristop »za vse enako« ne ustreza niti posameznim učencem niti potrebam sodobne družbe. Zato se ne osredotoča le na šolski sistem, temveč tudi na spremembe v organizaciji in delovanju javnih institucij nasploh. Cilj je zmanjšati togo institucionalno strukturo, ki pogosto pelje v smer, ki ni v skladu s potrebami in cilji posameznikov. V ospredju tega pristopa so osebni odnosi, aktivna vloga posameznika in možnost izbire. To pomeni, da se ne spreminja le način poučevanja, temveč celotna organizacija javnega sektorja, ki naj bi postala bolj prilagodljiva in osredotočena na dejanske potrebe ljudi (Bregar Golobič, 2011, str. 93).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011), je bil sprejet z namenom, da bi zagotovil pogoje za uspešno vključevanje teh otrok v izobraževalni sistem. Ključni element tega procesa je pravica otroka do svetovalne storitve, ki jo lahko zagotavljajo le ustrezno usposobljeni strokovnjaki s posameznih področij. Ti strokovnjaki so največkrat zaposleni v zavodih za otroke s posebnimi potrebami, v nekaterih primerih pa tudi v šolskih svetovalnih službah. Pomembno je razlikovati med svetovalno storitvijo in svetovalnim delom, saj se svetovalna storitev osredotoča na celostno podporo otroku, ne le na njegovo učno uspešnost. Njena naloga je omogočiti otroku celovit razvoj ter uspešno vključevanje v šolsko in širšo skupnost, hkrati pa usposobiti okolje, v katerem deluje, za sprejemanje in ustrezno podporo. Svetovalna storitev vključuje strokovno pomoč pri pripravi na integracijo, izobraževanje in usposabljanje učiteljev, podporo staršem in vrstnikom ter prenos strokovnih znanj na vse, ki sodelujejo pri vključevanju otroka v šolsko okolje. Izvajanje svetovalne storitve je odvisno od številnih dejavnikov, kot so narava otrokove posebne potrebe, razpoložljivost in usposobljenost strokovnjakov ter obseg težav, s katerimi se otrok srečuje. Ključni akterji pri tem so šolski svetovalni delavci, zunanji strokovnjaki in zaposleni v strokovnih centrih. Da bi zagotovili učinkovito podporo, naj bi imel otrok s posebnimi potrebami na voljo vsaj eno uro svetovalne storitve na teden. Ker mnogi strokovnjaki, ki izvajajo svetovalne storitve, niso zaposleni na posamezni šoli ali pa jih primanjkuje, šole organizirajo izvedbo teh storitev bodisi s pogodbenim sodelovanjem z zunanjimi strokovnjaki bodisi preko lastnih svetovalnih služb. Na podlagi individualiziranega programa in letnega načrta dela se določi, kdo bo storitev izvajal, v kakšnem obsegu in kdaj. V ospredju naj bo vsebina svetovalne storitve in ne zgolj njeno poimenovanje, saj se razlikuje od učne pomoči in običajnega svetovalnega dela v šoli. Uvedena je bila z namenom, da poudari svojo specifično vlogo pri zagotavljanju ključnih pogojev za

uspešno integracijo otrok s posebnimi potrebami v izobraževalni sistem (Kovšca, 2014, str. 13–17).

1.4.2.1. Sodelovanje z otrokovimi pomembnimi drugimi

Ko starši ali šolski strokovni delavci pri otroku opazijo spremembe ali težave na učnem, vedenjskem, čustvenem ali drugem področju, se začne intenzivnejše iskanje ustreznih prilagoditev, ki bi mu olajšale premagovanje šolskih izzivov. Če otrok potrebuje odločbo in dodatne ure strokovne pomoči, je lahko ta proces za starše zahteven, še posebej, če nimajo dostopa do vseh potrebnih informacij, niso seznanjeni s svojimi pravicami in možnostmi ali niso vključeni v postopke, kjer imajo pomembno vlogo. Ključna je tudi podpora strokovnih delavcev, ki jim lahko pomagajo pri razumevanju celotnega postopka in pri zagotavljanju ustrezne pomoči otroku (Plešec, 2021).

Uspešno uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja mora temeljiti na ustreznih strokovnih osnovah, mora biti zelo domišljeno, podprto z znanjem ter strategijami praktikov in fleksibilno izvajano. Pri načrtovanju pomoči otrokom s posebnimi potrebami je v preteklosti prevladovala usmerjenost v otrokove ovire ter njegove težave. To se je spremenilo s sodobnimi pristopi, ki skušajo obravnavo otrok s posebnimi potrebami zastaviti širše, z upoštevanjem otrokovih življenjskih razmer, življenjske perspektive in celovite otrokove osebnosti. Pozornost je predvsem na odkrivanju in razvijanju otrokovih interesov ter močnih področij in na razvijanju sodelovanja med širšim in družinskim okoljem. Omeniti je potrebno štiristopenjski sistemski model razvoja inkluzivne šole (Ferguson, Kozlevski in Smith, 2001, v Kavkler, 2008, str. 57–58), v katerega so vključeni štirje podsistemi: otrok, razred, šola in pa širše okolje, ti pa se med seboj prepletajo. Učinkovit sistem, ki uspešno podpira otroka dobimo, če vsi podsistemi usklajeno delujejo.

Avtorica Šelih (2004, str. 70–72) omeni starše, ki si želijo, da bi bili njihovi otroci v šoli uspešni. Kadar otrok pri učenju ne dosega pričakovanih rezultatov ali se učitelji pritožujejo nad njegovim vedenjem, lahko to pri starših povzroči čustveno stisko in vpliva na njihove medsebojne odnose. Otroci s specifičnimi učnimi težavami ali primanjkljaji na določenih področjih učenja v predšolskem obdobju pogosto ne kažejo večjih težav, zato starše učne in vedenjske težave v šoli še toliko bolj prizadenejo. Slabe izkušnje jih lahko privedejo do prepričanja, da je šola glavni krivec za otrokove težave. Namesto da bi najprej iskali vzroke, pogosto opazijo le težave in okolje, kjer so se te pojavile. Za večino staršev je njihov otrok

pameten, poseben in poln pozitivnih lastnosti, zato ga dojemajo skozi prizmo svojih pričakovanj, ne pa nujno tako, kot ga vidi učitelj v šoli. Pogosto kritiko usmerijo v šolski sistem ali učitelje, včasih celo vnaprej zavzamejo obrambno držo. Učitelji opažajo, da se starši otrok z izrazitejšimi učnimi in vedenjskimi težavami pogosto ne odzivajo na vabila in se izogibajo pogovoru. To je lahko posledica razočaranja, občutka krivde ali prepričanja, da so sami odgovorni za otrokove težave. Včasih pa starši odgovornost pripišejo izključno otroku in temu ustrezno ravnajo. Čeprav večina staršev nima pedagoške ali psihološke izobrazbe, uspešno vzgajajo svoje otroke. Kadar pa otrok potrebuje posebno podporo pri učenju in vzgoji, se nekateri starši soočajo s težavami, ki jih sami ne morejo reševati. Zato je ključno sodelovanje med učitelji in starši, saj lahko le s skupnimi močmi zagotovijo otroku najboljšo podporo. Hkrati pa šole, če staršem ne nudijo ustrezne strokovne pomoči, nimajo pravice obsojati njihovega vzgojnega pristopa.

Sodelovanje šolske svetovalne službe s starši je lahko individualno oziroma skupinsko. Šolski svetovalni delavec se pri sodelovanju s starši ravna po načelu zaupnosti in prostovoljnosti, po načelu sodelovanja v svetovalnem odnosu ter po načelu celostnega pristopa. Poudarek sodelovanja s starši pa je na posvetovalnem delu, katerega cilj je preventiva ali intervencija in načrtovanje, pomembno za šolsko delo (Programske smernice za svetovalno službo v osnovni šoli, 1999, str. 23).

Avtorica Plešec (2021, str. 355–357) v raziskavi, ki jo je opravila v okviru diplomskega dela, katere cilj je bil predstaviti izkušnje staršev na poti do pridobitve dodatne strokovne pomoči za otroka, ugotavlja, da se starši otrok s posebnimi potrebami pogosto ne čutijo dovolj kompetentne za sodelovanje v postopku usmerjanja in oblikovanja individualiziranega programa. Naloga šolske svetovalne službe je, da jih ustrezno informira, jih vključi v pogovore ter jih spodbudi k soustvarjanju rešitev. Raziskava kaže tudi, da šolske socialne delavke poudarjajo pomen zgodnjega odkrivanja težav in sodelovanja s starši, vendar opažajo strah pred etiketiranjem otroka in predsodkov glede odločbe. Nekateri starši zaradi tega zavračajo postopek usmerjanja, kar lahko privede do vključitve centra za socialno delo. Po pridobitvi odločbe imajo pogosto visoka pričakovanja glede šolskega uspeha otroka, kar lahko poveča pritisk in povzroči nesoglasja s šolskimi strokovnimi delavci. Socialne delavke si želijo več zaupanja in dolgoročnega sodelovanja s starši ter poudarjajo potrebo po krepitvi otrokovega potenciala, ne le njegovih pomanjkljivosti. V praksi se šolska svetovalna služba največkrat prva sreča s starši in jih informira o postopku usmerjanja. Vendar niso vsi starši seznanjeni z

otrokovimi pravicami in možnostmi, nekateri tudi ne koristijo vseh prilagoditev, ki jim pripadajo. Pogosto so v dilemi, kako organizirati otrokovo učenje doma. Podporne skupine za starše so zato pomemben vir pomoči, saj jim omogočajo izmenjavo izkušenj, gradnjo zaupanja in oblikovanje podporne mreže.

Tudi v okviru razvojno-raziskovalnega projekta z naslovom Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela »Učne težave v osnovni šoli«, so avtorice Šugman Bohinc et. al. (2011, str. 69–70, 147–148) potrdile, da krepitev odnosa med šolo in starši koristi vsem, še posebej otrokom, vendar pa obstajajo številne ovire, ki otežujejo sodelovanje staršev v procesih sprememb. Najpogosteje gre za pomanjkanje časa in prilagoditev, ki jih morajo starši narediti v svojem vsakdanu. Poleg tega imajo nekateri starši negativne izkušnje s šolo, ki izvirajo iz njihovega lastnega šolanja, kar lahko vpliva na njihovo pripravljenost za sodelovanje. Poleg osebnih dejavnikov lahko sodelovanje med šolo in starši otežijo tudi sistemske ovire, kot so pomanjkljiva podpora ali celo odpor nekaterih vodstvenih delavcev in drugih zaposlenih v šoli, ki niso neposredno vključeni v projekte pomoči. Ključnega pomena je, da šola spodbuja ozračje sodelovanja in razumevanja, kjer se vsi, tako učitelji, kot tudi učenci in starši, počutijo kot del skupnega procesa. To krepi medsebojno zaupanje in prispeva k boljšemu sodelovanju ter uspešnejšemu vključevanju staršev v otrokovo izobraževanje. Ključna ugotovitev projekta je, da so starši spoznali, da učne težave otroka ne pomenijo brezizhodne situacije, temveč priložnost za iskanje ustreznih rešitev.

1.4.2.2. Šola

Ključno je tesno sodelovanje šolske svetovalne službe z vodstvom šole, saj skupaj načrtujejo, organizirajo in izvajajo strokovno izobraževanje ter usposabljanje učiteljev na tem področju. Učinkovitost svetovalnega delavca pri tem je v veliki meri odvisna od njegove zmožnosti načrtovanja, usklajevanja in vrednotenja preventivnih programov za učence, pri čemer sodeluje z učitelji, starši, vodstvom šole in zunanjimi institucijami. Svetovalni delavec sodeluje z vodstvom šole tudi in predvsem pri analizi učnih in vzgojnih procesov ter pri načrtovanju ustreznih izboljšav. Pri tem je poudarek na posvetovalnem delu, ki temelji na strokovni avtonomnosti, aktualnosti, razvojni usmerjenosti, interdisciplinarnem pristopu, strokovnem povezovanju ter aktivnem sodelovanju v svetovalnem odnosu. Pomembno pa je tudi sodelovanje šolske svetovalne službe z zunanjimi ustanovami, ki zajema povezovanje z vrtci, osnovnimi in srednjimi šolami, svetovalnimi centri, zdravstvenimi domovi ter drugimi zdravstvenimi in socialnovarstvenimi organizacijami. Pri tem so ključna načela celostnega

pristopa, strokovne avtonomnosti, interdisciplinarnosti ter strokovnega sodelovanja in povezovanja (Programske smernice za svetovalno službo v osnovni šoli, 1999, str. 20, 23).

Organizacija šole ima pomemben vpliv na učinkovitost dela ter zavzetost za vključevanje otrok s posebnimi potrebami. Šole, ki organizirajo učinkovite oblike pomoči ter podpore otrokom s posebnimi potrebami, znajo izrabiti tudi vire v bližnjem ter širšem okolju (Kavkler, 2008, str. 59).

Pri tem je ključna naloga ravnatelja voditi procese inkluzije v šoli, kar predstavlja zahteven izziv, saj se postavlja ključno vprašanje, kako inkluzijo učinkovito uresničiti v praksi. Vključevanje otrok s posebnimi potrebami je odvisno od številnih dejavnikov, značilnih za vsako šolo, zato lahko rečemo, da obstaja toliko različic inkluzije, kolikor je šol. Učitelji se pogosto soočajo z izzivom, kako inkluzivne pristope uvesti v učilnice. Ravnatelj ima pri tem ključno vlogo, saj skrbi za sprejem učenca v šolo in predvsem ustvarja pogoje za kakovosten pouk za vse učence. Za uspešno izvajanje inkluzije pa morajo imeti učitelji dostop do ustreznih informacij in podpore (Šmid in Ozbič, 2016, str. 84).

1.4.2.3. Sodelovanje z učitelji

Otroci s posebnimi potrebami so v šoli uspešnejši, če ima učitelj do njih pozitivna stališča ter se zavzema za njihov napredek. Prav tako je učna uspešnost otroka s posebnimi potrebami tesno povezana s podporo in pomočjo, ki sta je deležna tako on sam, kot tudi učitelj. Podpora, ki je je deležen učitelj, pomembno vpliva na njegovo samozavest, stališče do tega dela, ipd. Pomembno je, da je učitelj opremljen z vsemi ustreznimi orodji, kot so znanje, strategije, veščine in pa s pomočjo, ki jo potrebuje, prav tako pa je izjemnega pomena krepitev njegovih prizadevanj s strani sodelavcev, vodstva šole ter svetovalnih delavcev (Kavkler, 2008, str. 59).

Raziskave in izkušnje iz prakse, tako pri nas kot v tujini, potrjujejo, da ima učitelj ključno vlogo pri izvajanju inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V postopku usmerjanja otroka s posebnimi potrebami je zato njegovo mnenje izredno pomembno, saj predstavlja sestavni del poročila o otroku. Učiteljeva vloga je pomembna iz dveh vidikov, in sicer kot oseba, ki z učencem preživi največ časa v učnem in vzgojnem okolju, ima celovit vpogled v njegove posebne potrebe ter močna področja. Na podlagi tega lahko poda strokovno utemeljeno oceno o otrokovih vzgojno-izobraževalnih potrebah. Poleg tega učitelj v poročilu lahko opiše najučinkovitejše pristope in metode dela, ki podpirajo otrokovo učenje, ter predstavi njegovo socialno vključenost v razredu (Vovk Ornik, 2014, str. 72).

Pri vzpostavljanju uspešne integracijske ali inkluzivne prakse imajo ključno vlogo stališča učiteljev, ki so neposredno vključeni v vzgojno-izobraževalni proces. Njihov odnos do inkluzije lahko bodisi spodbuja bodisi ovira njeno učinkovito izvajanje. Uresničevanje inkluzije v praksi je zahtevno, saj od učiteljev terja sposobnost dela z učenci z različnimi potrebami. Pomisleki in dvomi, ki jih izražajo učitelji, so pogosto povezani z morebitnimi negativnimi učinki inkluzije tako na učni uspeh kot na socialno dinamiko v razredu, tako za učence s posebnimi potrebami, kot za njihove vrstnike. (Schmidt, 2006, str. 321–322).

Jordan idr. (2009, v Peček, 2020, str. 126) v svoji raziskavi ugotavljajo, da učiteljevo prakso oblikujejo šolski standardi glede inkluzije, njegovo dojemanje lastne učinkovitosti ter individualna stališča o vlogi in odgovornosti za inkluzijo, pri čemer ta praksa vpliva na učne rezultate učencev. Raziskave drugih avtorjev (Florian in Rouse, 2009, v Peček, 2020, str. 127) potrjujejo, da sprejemanje odgovornosti učiteljev za vse učence in njihovo učenje tesno vpliva na kakovost poučevanja in učenja. Raziskava Rix idr. (2006, v Peček, 2020, str. 127) kaže, da učitelji, ki prevzamejo odgovornost za vključevanje ranljivih učencev, vzpostavijo bolj učinkovite, kakovostne in ciljno usmerjene interakcije z njimi. Prav tako Gore idr. (2002, v Peček, 2020, str. 127) ugotavljajo, da imajo učitelji, ki so uspešni pri poučevanju, močnejši občutek odgovornosti za učne dosežke svojih učencev. Manj uspešni učitelji pa so pogosto prepričani, da so dejavniki, na katere nimajo vpliva, ključni za rezultate učencev. Medveš (2003, v Peček, 2020, str. 127) poudarja, da je inkluzija praktičen projekt za učitelje, ki je odvisen od njihove usposobljenosti in predvsem njihove pripravljenosti, da prevzamejo to odgovornost. Pri tem pripravljenost vključuje odgovornost, etično držo in skrb za vse učence, ob spoštovanju načela, da v razredu ali skupini ni "napačnih otrok.".

Učitelji, bi morali upoštevati, da je treba vsakemu otroku s posebnimi potrebami na njemu primeren način prilagoditi vzgojno-izobraževalno delo. Pri tem so pomembna orodja za učitelje strokovni dokumenti o prilagajanju, predvsem Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za posamezne skupine otrok s posebnimi potrebami (2014) (Opara, 2015, str. 70).

Za uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja mora biti izpolnjenih kar nekaj pogojev, med njimi je eden izmed najpomembnejših je učiteljeva pripravljenost za inkluzijo. To vključuje tako učiteljevo strokovno usposobljenost kot tudi pripravljenost prevzeti odgovornost za dobro počutje ter uspeh vsakega učenca. Že Salamanška izjava (UNESCO 1994), kot ključen dejavnik premika izobraževalnih sistemov k inkluziji, navaja ustrezno pripravljenost šolskih

delavcev. Učitelj mora imeti potrebna znanja, ki naj jih pridobi že tekom izobraževanja za učiteljski poklic, kot tudi v sklopu programov dodatnih izobraževanj. Poleg vsega znanja, ki ga učitelji pridobijo, je za uresničevanje inkluzije pomembno tudi učiteljevo sprejemanje otrok s posebnimi potrebami ter njegovo doživljanje. Pomembno je torej, da bodoči učitelji že tekom izobraževanja dobijo priložnost sodelovanja z učenci s posebnimi potrebami, saj bodo tako pridobili vsaj nekaj začetnih izkušenj, ki jih bodo lahko nadgrajevali ter dopolnjevali, hkrati pa jim bodo te izkušnje omogočale lažje razumevanje ter sodelovanje z učenci s posebnimi potrebami. Dejstvo je, da se z ustreznim znanjem učiteljev ter njihovim pozitivnim stališčem do učencem s posebnimi potrebami, šele odprejo poti za uresničevanje inkluzije (Kavkler, 2008, str. 57–62).

Sodelovanje šolske svetovalne službe z učitelji, je lahko skupinsko ali individualno. Vsak strokovnjak v procesu reševanja in preprečevanja težav prispeva svoje specifično znanje in izkušnje, zato je ključno poudariti posvetovalno delo z učitelji, ki je usmerjeno v preventivo ali intervencijo. Pomemben del tega sodelovanja zajema skupno načrtovanje, izvajanje in vrednotenje pedagoškega dela v šoli. Pri sodelovanju z učitelji se svetovalni delavec ravna predvsem po načelih interdisciplinarnosti, celostnega pristopa ter aktivnega sodelovanja v svetovalnem procesu (Programske smernice za svetovalno službo v osnovni šoli, 1999, str. 19).

Učitelj je spoštljiv in odgovoren zaveznik učenca. Kot učenčev zaveznik ga usmerja, podpira pri raziskovanju in razvoju njegovih sposobnosti ter ga spodbuja k napredku v znanju in vztrajnosti pri učenju. Učenec potrebuje spoštljivega zaveznika, nekoga, ki ga sprejme tam, kjer trenutno je, tako v znanju kot v težavah. Biti spoštljiv pomeni priznati učenca kot posameznika z lastnimi izkušnjami in skupaj z njim oblikovati pot napredka. Učitelj ustvarja varen prostor za odprt pogovor, kjer aktivno posluša, preverja razumevanje in s svojimi odgovori prispeva k učenčevemu razvoju. Odrasli in otroci se šele učimo sodelovanja, zato nosimo odgovornost za vzpostavitev odnosa, ki omogoča skupno učenje. Ključno je, da se učimo poslušati, slišati in odgovarjati, saj takšna komunikacija ni samoumevna, temveč zahteva zavestno prizadevanje. Vendar pa ne gre le za pogovor, temveč za proces, v katerem se učiteljev pristop prilagaja učencu, da bi razumeli njegov pogled in skupaj iskali poti do napredka. Prav delovni odnos omogoča tovrstno sodelovanje. Učitelji, starši in drugi strokovni delavci nosijo odgovornost za ta proces tudi s tem, da učencu omogočijo, da iz izkušenj spozna svojo vlogo pri skupnem delu. Tako se uči, kako prispevati k svojemu lastnemu napredku in sprejemati odgovornost za svoje učenje (Čačinovič Vogrinčič, 2011, str. 17).

Schmidt (2006, str. 328–330) je v raziskavi preučevala zaznavanje inkluzije v osnovni šoli med učitelji, specialnimi pedagogi in ravnatelji. Ugotovila je, da so se pri uvajanju integracije sprva pojavljali strah, odpor in pomisleki, zlasti pri učiteljih razredne stopnje, medtem ko so učitelji predmetne stopnje večinoma zaznali pozitivna stališča in dobro sodelovanje. Kljub temu so nekateri izrazili skrb glede obremenjenosti gluhih učencev in lastne nemoči pri prilagajanju pouka njihovim potrebam. Dodatne dileme so se pojavile pri organizacijskih vidikih izvajanja integracijskega modela. Učitelji so izražali nezadovoljstvo s pomanjkanjem usposabljanja in podpore, še posebej na začetku procesa. Poudarili so povečano delovno obremenitev. Večina učiteljev ni imela težav z individualiziranimi programi, saj so učenci prejemali kontinuirano strokovno podporo. Največ težav so izpostavili učitelji razredne stopnje, ki so opozorili na prevelike oddelke, neustrezne urnike in pomanjkanje pomoči pri športni vzgoji. Ravnatelji so potrdili, da model zahteva večjo psihofizično obremenitev učiteljev, vendar so menili, da je bilo usposabljanje uspešno.

1.4.2.4. Vrstniki

Vrstniška skupina z leti postaja vse pomembnejša za učence, saj pomembno vpliva na oblikovanje njihove identitete. Učenci s posebnimi potrebami so lahko zaradi dodatnih oblik pomoči pogosteje v središču pozornosti, kar lahko vodi v stigmatizacijo. Zato je spodbudno, da se povečuje skrb za njihovo vključevanje v skupino. Pomembno je, da je ta skrb usmerjena v vse učence, saj gre za medsebojno spoznavanje, sprejemanje in vzpostavljanje pozitivnih odnosov. Ključnega pomena je, da se učenci počutijo sprejete in imajo priložnost prispevati k skupnosti s svojim znanjem, spretnostmi in čutom za sočloveka. Dobro počutje učencev v razredu je tesno povezano z njihovo stopnjo vključenosti, bolj ko je razredno vzdušje spodbudno, lažje poteka vključevanje (Rutar Ilc, 2017, str. 4 v Vovk Ornik idr., 2023, str. 114–115).

Vrstniška podpora, povezanost in prijateljstvo so ključne vrednote za vsakega otroka. Pomanjkanje prijateljskih odnosov lahko vodi v zmanjšano podporo s strani vrstnikov, neustrezno socialno vedenje ter povečano čustveno stisko. Spodbujanje vrstniške podpore je učinkovit način za izboljšanje vključevanja učencev s posebnimi potrebami v šolsko okolje, saj pozitivno vpliva na njihov učni uspeh, socialne veščine in medosebne odnose ter spodbuja sprejemanje raznolikosti. Uspešnost vrstniške podpore pa je v veliki meri odvisna od načrtnega pristopa učitelja, ki vključuje jasna navodila, sistematično spremljanje ter ustvarjanje

spodbudnega in vključujočega šolskega okolja, temelječega na empatiji, strpnosti in sodelovanju (Schmidt Kranjc, 2018, str. 7).

Otroci s posebnimi potrebami so v vzgojno-izobraževalnem procesu uspešni le, če upoštevamo njihove vzgojno-izobraževalne, socialno-emocionalne ter biološke potrebe. Prilagoditev pa zaradi svojih posebnih potreb ne potrebujejo le otroci s posebnimi potrebami, temveč tudi njihovi vrstniki, ker pa je sam učni načrt usklajen s potrebami večjega dela populacije, so te prilagoditve nekoliko manjše (Ainscow, 2003).

Schmidt (2006, str. 327–328) je v raziskavi preučevala zaznavanje procesa inkluzije na osnovni šoli med učitelji, specialnimi pedagoginjami in ravnatelji ter njihova mnenja o integracijskem modelu. Sodelujoči so izpostavili pozitivne učinke inkluzije na šolsko uspešnost in socialno vključevanje vrstnikov. Po mnenju učiteljic razredne stopnje in specialnih pedagoginj so k večji šolski uspešnosti prispevali timsko poučevanje, strokovna podpora in dobra organizacija dela v razredu. Specialni pedagoginji in učiteljici razredne stopnje menita, da sta nenehna skrb za razvoj komunikacije med učenci in spodbujanje medsebojne pomoči, skupaj s sistematičnim izvajanjem socialnih interaktivnih iger v nižjih razredih, pomembno prispevala k uspešni socialni integraciji. Kljub številnim prednostim so učitelji pri prehodu z nižje na predmetno stopnjo zaznali tudi nekatere izzive. Med njimi so slabša samostojnost učencev, težave s koncentracijo in občasno nižja pričakovanja glede zahtevnosti ter tempa dela v razredu.

Raziskave (Grosche 2015) kažejo, da samo inkluzivno šolanje ne zagotavlja samodejne družbene vključenosti vseh otrok, čeprav je to eden ključnih ciljev inkluzivnega izobraževanja. Skupno izobraževanje vseh učencev, še posebej tistih s posebnimi potrebami, je pomemben korak k večji družbeni participaciji. Enake možnosti za vključenost vseh otrok predstavljajo temeljno družbeno vrednoto, ki ima pomembne posledice za vsakega posameznika. Ena ključnih prednosti je zadovoljitev otrokove potrebe po pripadnosti, kar vpliva na dobro počutje in akademski uspeh (Baumeister and Leary, 1995, str. 497, v Schürer in Ophuysen, 2022, str. 866). Družbena participacija učencev se nanaša na njihovo vključenost v šolsko skupnost in dejavnosti tako v razredu kot zunaj njega. Mednarodne raziskave (npr. Avramidis 2013; Grütter, Meyer in Glenz 2015; Koster et al. 2010; Nepi et al. 2013; Schwab 2015; Henke et al. 2017; Huber in Wilbert 2012) kažejo, da so otroci s posebnimi potrebami pogosto manj sprejeti med vrstniki, vendar so rezultati glede njihove lastne zaznave sprejetosti neenotni. Nekatere študije (npr. Krawinkel et al. 2017; Avramidis 2013; Koster et al. 2010) ugotavljajo, da se ne

razlikujejo od vrstnikov, druge (npr. Huber in Wilbert 2012; Schwab 2016) pa kažejo, da se počutijo manj sprejete. Nekatere študije so pokazale, da so otroci s posebnimi potrebami dobro vključeni socialne odnose (npr. Avramidis 2010; Grütter, Meyer in Glenz 2015), vendar je bilo pogosteje ugotovljeno, da imajo znatno manj prijateljev kot njihovi vrstniki (npr. Huber, Gebhardt in Schwab 2015; Kavale in Forness 1996; Koster et. al. 2010; Schwab 2015). Razlog za slabšo socialno vključenost otrok s posebnimi potrebami se pogosto pripisuje pomanjkanju socialnih kompetenc (npr. Camargo et al. 2014; Nowicki 2003). Zato se kot rešitev predlaga individualno usposabljanje za izboljšanje teh veščin. Uspešno socialno sodelovanje ni odvisno le od posameznega otroka, temveč tudi od njegove interakcije z vrstniki, ki se lahko različno odzivajo na njegove izzive, bodisi pri vedenju bodisi pri učenju. Pri intervencijah se zato pogosto usposabljajo sošolci, da bi znali podporno komunicirati z otroki s posebnimi potrebami. Vendar pa takšne strategije, bodisi osredotočene na razvijanje socialnih kompetenc otrok s posebnimi potrebami ali na učenje vrstnikov, kako jih podpreti, pogosto nehote povečujejo tveganje za stigmatizacijo. To odpira vprašanje, ali bi bilo mogoče namesto osredotočanja na posameznega otroka spodbuditi inkluzivno vzdušje celotnega razreda, da bi vsem učencem omogočili enakovredno socialno sodelovanje. Raziskava (Huber in Wilbert 2012) kaže, da se v nekaterih razredih otroci s posebnimi potrebami uspešneje vključujejo kot v drugih, kar odpira vprašanje, ali obstajajo značilnosti razreda, ki vplivajo na stopnjo socialne vključenosti posameznikov. Ena ključnih značilnosti, ki jo je mogoče spreminjati in ki hkrati spodbuja vključevanje, je razredna kohezija. Socialna participacija v razredu temelji na interakciji med učenci, ki je toliko intenzivnejša, kolikor bolj povezana in usklajena je skupina. Kohezivni razredi svojim članom omogočajo občutek pripadnosti ter spodbujajo medsebojno podporo in sprejetost. Raziskave (npr. Correll in Park 2005; Johnson et al. 2006) kažejo, da učenci v povezanih razredih dojemajo svojo skupino kot celoto, kar povečuje njihovo aktivno vključenost. To še posebej koristi otrokom, ki imajo vedenjske ali učne težave, saj jih kohezivna skupina lažje sprejme in vključuje v skupne aktivnosti (Schürer in Ophuysen, 2022, str. 866–868).

1.4.3. Izzivi pri vključevanju otrok z odločbo v razred

Raziskave (Giangreco et al. 1993; Thousand in Villa 1999; Idolova, 1997) kažejo, da imajo največje prednosti pri integraciji otrok s posebnimi potrebami tisti vzgojno-izobraževalni sistemi, ki dejansko prilagajajo poučevanje njihovim specifičnim potrebam ter v proces vključujejo celotno šolsko skupnost. Če šole ne zagotovijo vseh pogojev za učinkovito

vključitev teh otrok in če vloga specialnih pedagogov ni jasno opredeljena, se pogosto zgodi, da celotna odgovornost za inkluzijo pade zgolj nanje. To pa lahko vodi v zmanjšano vpletenost učiteljev pri prilagajanju pouka in delu z otroki s posebnimi potrebami ter negativno vpliva na njihovo socialno vključevanje v razredu. Nenazadnje je ključen dejavnik uspešne inkluzivne prakse tudi odnos učiteljev, ki so neposredno vključeni v vzgojno-izobraževalni proces. Schmidt (2006, str. 322–323) ugotavlja, da so pogosti pomisleki in dvomi, ki jih izražajo učitelji in specialni pedagogi glede inkluzije povezani z morebitnimi negativnimi vplivi na socialni in učni razvoj otrok s posebnimi potrebami pa tudi na njihove vrstnike brez posebnih potreb. Nadalje ugotavlja, da pogosto primanjkuje konkretnih rešitev in strokovno podprtih pristopov za delo z otroki s posebnimi potrebami. Poleg tega se možnosti za izvajanje integracijskih praks močno razlikujejo glede na regijo. Razlike se kažejo predvsem v strokovni podpori, materialnih in kadrovskih pogojih ter opremljenosti šol. Opazne so tudi razlike med podeželskimi in mestnimi območji, kar dodatno vpliva na enakost dostopa do kakovostne inkluzivne vzgoje in izobraževanja.

Udeleženci strokovnega posveta *Vzgoja in izobraževanje otrok in mladih s posebnimi potrebami: problemi, dileme, rešitve* (2016) so izpostavili več ključnih izzivov in rešitev na področju vključevanja otrok s posebnimi potrebami v izobraževalni sistem. Med glavnimi težavami so pomanjkanje sodelovanja med svetovalno službo in učitelji, občutek strahu pred vodstvom, starši in inšpekcijo ter pomanjkanje časa za kakovostno komunikacijo. Dodatna strokovna pomoč se pogosto izvaja zunaj razreda, kar vodi v izključevanje namesto integracije. Udeleženci so poudarili potrebo po individualnem pristopu glede na potrebe in vire učenca ter večji odgovornosti učiteljev pri prilagajanju pouka. Razpravljali so tudi o interdisciplinarnem sodelovanju z drugimi institucijami, kjer so se pokazale tako dobre prakse kot primeri slabega sodelovanja, predvsem s centri za socialno delo in komisijami za usmerjanje. Izpostavljena je bila kritika delovanja teh komisij, saj njihove odločbe pogosto niso ustrezne ali prilagojene dejanskim potrebam otrok. Posebna pozornost je bila namenjena vlogi učitelja in spremljevalca gibalno oviranega otroka, pri čemer so ugotovili, da je njihova vloga na sistemski ravni še vedno slabo urejena. V procesu vključevanja je nujno sodelovanje vseh tako strokovnih delavcev, staršev, otrok, kot tudi tehničnega osebja in zunanjih institucij. Ravnatelj ima ključno vlogo pri ozaveščanju strokovnih delavcev o pomenu sodelovanja, organizaciji dodatnih izobraževanj in načrtovanju prehodov otrok s posebnimi potrebami med različnimi stopnjami izobraževanja. Pomembno je, da učitelji, ki bodo prevzeli otroke s posebnimi potrebami, sodelujejo pri evalvacijah, kar omogoča boljšo pripravo individualiziranih programov. Udeleženci so se

strinjali, da je ključ do uspešne inkluzije odprta komunikacija, medsebojno sodelovanje in fleksibilen pristop, pri čemer bi moral sistem bolj podpirati strokovne delavce in ustvarjati pogoje za kakovostno delo (Kodele et. al., 2016, str. 138–140).

2. Opredelitev problema

Vključevanje otrok z odločbo o usmerjanju v razredno skupnost je eden izmed izzivov inkluzivne vzgoje in izobraževanja. Otroci s posebnimi potrebami se v redni osnovni šoli soočajo z različnimi ovirami. Kljub vsem zakonskim določilom, ki zagotavljajo pravico do enakih možnosti v izobraževanju (ZUOPP-1, 2011; ZOsn, 1996; ZOsnK, 2024), se v praksi še vedno pojavljajo različne ovire, kot so pomanjkanje prilagoditev v učnem okolju, pomanjkanje strokovne podpore za učitelje in nepoznavanje posebnih potreb s strani vrstnikov (Krek & Metljak, 2011), kar sem opazila tudi med opravljanjem prakse v osnovni šoli.

Šole se pri vključevanju učencev z odločbo o usmerjanju srečujejo s pomanjkanjem ustreznih strategij, prilagoditev in virov. Ključno vlogo pri tem ima tudi šolska svetovalna služba, še posebej socialne delavke, ki z učitelji, starši in zunanjimi strokovnjaki sodelujejo pri oblikovanju prilagojenih strategij za boljšo vključevanju teh učencev v razred (Samec, 2010).

V magistrskem delu se bom zato osredotočila predvsem na vlogo šolskih svetovalnih delavk pri spodbujanju socialne vključenosti otrok z odločbo o usmerjanju. Raziskala bom, kako lahko s svetovanjem, prilagojenimi strategijami in podporo vrstnikov prispevajo k boljšem vključevanju otrok z odločbo o usmerjanju v razred.

2.3. Raziskovalna vprašanja

V magistrskem delu želim odgovoriti na naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kako šolske socialne delavke zaznavajo izključenost učenca z odločbo o usmerjanju v razredu?
2. Kako učenci z odločbo o usmerjanju po mnenju šolskih svetovalnih delavk vidijo svoj položaj in podporo v razredu ter kaj bi še potrebovali?
3. Katero znanje za ravnanje šolske socialne delavke uporabljajo pri sodelovanju z učenci z odločbo o usmerjanju?

4. Katero znanje za ravnanje šolske socialne delavke uporabljajo pri vključevanju učenca z odločbo o usmerjanju v razred ter kako pri tem sodelujejo z učitelji in drugimi učenci?
5. Kako šolske socialne delavke sodelujejo s pomembnimi drugimi učenca z odločbo o usmerjanju?

3. Metodologija

3.1. Vrsta raziskave

Vrsta raziskave, ki sem jo izvedla, je kvalitativna, eksplorativna in empirična. Raziskava je kvalitativna, ker je osnovno izkustveno gradivo, ki sem ga zbrala v raziskovalnem procesu, sestavljeno iz besednih opisov. Kvalitativno raziskovanje poudarja vprašanja, ki so pomembna za življenje udeležencev in omogoča razumevanje njihovega odnosa do obravnavanih tem. Zbrano gradivo sem analizirala in obdelala na beseden način, saj kvalitativna raziskava temelji na vsebinski interpretaciji podatkov (Mesec, 1998, str. 26-31). Raziskava je eksplorativna, saj je šlo za raziskovanje in formuliranje problema (Mesec, 2009, str. 80), pri čemer sem raziskovala izkušnje in mnenja šolskih svetovalnih delavk glede vključevanja učencev z odločbo o usmerjanju v razred ter njihove vloge pri zagotavljanju podpore tem učencem. Vprašanja, ki sem jih raziskovala, so za svetovalne delavke pomembna, saj se pri svojem delu pogosto srečujejo z izzivi vključevanja učencev s posebnimi potrebami in sodelujejo z učitelji, vrstniki ter pomembnimi drugimi pri ustvarjanju bolj vključujočega učnega okolja. Raziskava je empirična, saj sem zbirala novo in neposredno izkustveno gradivo s spraševanjem (Mesec, 2009, str. 84). Osredotočila sem se na vidik vključevanja učencev z odločbo o usmerjanju v razred, ki predstavlja pomemben izziv za šolske svetovalne delavke.

3.2. Opredelitev enot raziskovanja – populacija, vzorec

Populacijo so sestavljale socialne delavke, ki so bile v mesecu aprilu leta 2025, zaposlene na osnovnih šolah v Sloveniji. Vzorec je bil neslučajnostni in priročen. Pri priročnem vzorcu opravimo intervjuje s tistimi ljudmi, ki so nam kot raziskovalkam, najbolj dostopni in so pripravljeni sodelovati v naši raziskavi (Mesec, 1998, str. 95). Ena izmed oblik priložnostnega vzorčenja je t. i. metoda snežne kepe, pri kateri prvi sogovorec predlaga naslednjega

udeleženca, ta nato priporoči naslednjega in tako se mreža sodelujočih postopno širi (Mesec, 1998, str. 95).

Zbiranje vzorca je potekalo tako, da sem kontaktirala šolske socialne delavke, s katerimi sem tekom študija že sodelovala. Povabilu se jih je odzvalo sedem, preostale tri šolske socialne delavke, pa sem pridobila s pomočjo metode snežne kepe, saj so mi jih priporočile socialne delavke, s katerimi sem intervjuje že opravila. V vzorec je bilo zajetih toliko socialnih delavk, da je prišlo do teoretske zasičenosti (saturacije). Izvedla sem deset intervjujev na desetih različnih slovenskih osnovnih šolah. Dodatne značilnosti vzorca sem prikazala v tabeli 1.

Tabela 1. Vzorec sodelujočih šolskih socialnih delavk

Oseba	Spol	Starost	Izobrazba	Število učencev na šoli	Število učencev z odločbo o usmerjanju na šoli	Število strokovnih delavk zaposlenih v ŠSS	Število zaposlenih učiteljev za DSP
A	Ženski	41-50	Socialna delavka	101-200	11-20	1-5	1-5
B	Ženski	51-60	Socialna delavka	401-500	31-40	6-10	6-10
C	Ženski	31-40	Socialna delavka	401-500	41-50	6-10	1-5
D	Ženski	31-40	Socialna delavka	101-200	11-20	1-5	1-5
E	Ženski	41-50	Socialna delavka	501-600	41-50	1-5	6-10
-F	Ženski	51-60	Socialna delavka	201-300	21-30	1-5	1-5
G	Ženski	31-40	Socialna delavka	101-200	11-20	1-5	1-5
H	Ženski	51-60	Socialna delavka	501-600	31-40	1-5	6-10
I	Ženski	31-40	Socialna delavka	101-200	11-20	1-5	1-5
J	Ženski	31-40	Socialna delavka	101-200	1-10	1-5	1-5

3.3. Merski pripomočki

Merski instrument, ki sem ga uporabila v raziskavi, so smernice za intervju, ki sem jih na podlagi raziskovalnih vprašanj oblikovala sama in vključujejo okvirne teme namesto podrobnih

vprašanj (priloga 1). Ključno je, da spraševalec ostane v ozadju in ne usmerja odgovarjanja, s čimer omogoči sogovorniku svobodno izražanje in pripovedovanje (Mesec, 1998, str. 81). Tematski sklopi raziskovalnih vprašanj se osredotočajo na več ključnih vidikov vključevanja učencev z odločbo o usmerjanju v razred. Prvi sklop preučuje, kako šolske socialne delavke zaznavajo izključenost teh učencev in s kakšnimi izzivi se pri tem srečujejo. Drugi tematski sklop raziskuje pogled učencev z odločbo o usmerjanju na njihov položaj in podporo v razredu, kot ga zaznavajo šolske svetovalne delavke. Osredotoča se na izzive in ovire, s katerimi se ti učenci soočajo pri vključevanju v razredno okolje, ter na to, kakšno podporo najpogosteje potrebujejo. Poleg tega obravnava možne izboljšave v procesu vključevanja ter predloge za spremembe na ravni šole ali širšega šolskega sistema, ki bi prispevale k boljši integraciji teh učencev. Tretji sklop se osredotoča na znanje in pristope, ki jih socialne delavke uporabljajo pri delu z učenci z odločbo o usmerjanju. Četrti sklop obravnava metode vključevanja teh učencev v razred ter sodelovanje s učitelji in vrstniki. Peti sklop raziskuje sodelovanje socialnih delavk s pomembnimi drugimi (npr. starši, skrbniki, zunanjimi institucijami).

3.4. Postopek zbiranja podatkov

Kot metodo za zbiranje podatkov v okviru svoje raziskave sem uporabila delno standardiziran odprti intervju. Kot navaja Mesec (1998, str. 80), ta oblika intervjuja ne temelji na vnaprej natančno pripravljenem vprašalniku. Pripravljena vprašanja služijo zgolj kot usmeritve in okvirni seznam tem, ne pa kot natančno zastavljena vprašanja. Intervjuji potekajo v živo, kar omogoča hitro prepoznavanje in razreševanje morebitnih nesporazumov. V tem pristopu ima intervjuvanec več svobode pri pripovedovanju, medtem ko se mi, kot raziskovalci, umaknemo v ozadje in omogočimo nemoten tok pogovora.

V raziskavo je bilo vključenih deset socialnih delavk, ki so bile v času izvajanja intervjujev zaposlene na osnovnih šolah v Sloveniji. Tri izmed njih sem pridobila z metodo snežne kepe, preostale pa sem kontaktirala preko elektronske pošte, kjer so se odzvale vabilu k sodelovanju v raziskavi. Intervjuje s petimi udeleženkami sem izvedla v živo, z ostalimi petimi pa, zaradi lažje časovne uskladitve, preko spletne aplikacije Zoom. Pri organizaciji intervjujev sem se potrudila, da sem se čim bolj prilagodila sogovornicam. Intervjuji so večinoma potekali po zaključku pouka, ko so si lahko vzele več časa. Intervjuje v živo sem opravila v njihovih pisarnah, medtem ko smo pri Zoom intervjujih poskrbele, da smo bile med pogovorom same v mirnem prostoru, brez motečih dejavnikov. Intervjuji so trajali približno 30-45 minut. Ob

začetku srečanja sem se vsaki udeleženki najprej zahvalila za odziv na povabilo ter jim zagotovila, da so intervjuji anonimni, nato pa predstavila temo pogovora ter jih seznanila z okvirnim številom vprašanj. Pred začetkom intervjuja sem jih tudi prosila za dovoljenje za snemanje, saj to omogoča bolj natančen prepis. Tri sogovornice snemanja niso dovolile, zato sem v teh primerih med intervjujem vodila natančne zapiske, ki so mi kasneje pomagali pri čim bolj natančnem zapisu vsebine. Med intervjuji sem pogosto postavljala podvprašanja in sodelujoče spodbujala, da z menoj delijo čim več svojih izkušenj. Ob zaključku sem se jim ponovno zahvalila za sodelovanje in jih seznanila s tem, kdaj in kje bodo rezultati raziskave dostopni za branje.

3.5. Obdelava podatkov

Pridobljene podatke sem nato kvalitativno analizirala. Najprej sem izvedene intervjuje natančno prepisala, pri čemer sem izločila tiste dele pogovora, ki niso bili bistveni za raziskovalno vprašanje. Pri zapisu sem zaradi varovanja zasebnosti intervjuvank namesto njihovih imen uporabljala oznako »I«, sebe pa sem označila s črko »S«. Vsak posamezni intervju sem dodatno označila z določeno črko po abecednem vrstnem redu.

Sledila je faza odprtega kodiranja (glej prilogo 2), ki sem jo izvajala s pomočjo preglednice. Vanjo sem vpisovala oznake, sestavljene iz zaporedne številke izjave, oznake intervjuja in številke vprašanja. Ob vsaki izjavi sem določila pripadajoč pojem, kategorizacijo in propozicijo.

Po zaključku odprtega kodiranja sem nadaljevala z osnim kodiranjem (priloga 3). Pri tem sem najprej izpisala vse teme, nato pa pod vsako temo zapisala ustrezne kategorije, znotraj teh pa še pojme, ki so jim pripadali. Ob vsakem pojmu sem zabeležila tudi ustrezne oznake izjav, ki so se pripadale določenemu pojmu.

4. Rezultati

V tem poglavju predstavljam rezultate, pridobljene z analizo intervjujev, izvedeno na osnovi kvalitativnega pristopa. Zaradi boljše preglednosti so rezultati razdeljeni po temah, ki so se oblikovale glede na raziskovalna vprašanja, in nadalje po podtemah, ki so se izoblikovale med odprtim kodiranjem. Posamezne trditve v besedilu podprem z izjavami udeleženk raziskave, ki so zapisane v ležeči pisavi. Poudariti je treba, da se predstavljene ugotovitve nanašajo izključno na izbrano populacijo in jih ni mogoče posploševati na vse zaposlene v svetovalnih službah osnovnih šol.

4.1. Zaznavanje izključenosti

Intervjuje sem začela z vprašanjem o zaznavanju izključenosti učencev z odločbo o usmerjanju v razredu. Zanimalo me je, kako šolske socialne delavke zaznavajo izključenost in kakšni so znaki, da učenec z odločbo o usmerjanju ni enakovredno vključen v razred. Vse intervjuvanke so naštevale podobne znake, ki sem jih lahko razdelila na vedenjske, čustvene in socialne znake.

Več intervjuvank je omenjalo umik *(Pogosto gre za umik. (G1I5))*, kot najbolj pogost znak. Omenjale so tudi moteče vedenje, kot klic po pozornosti *(Veliko pove tudi moteče vedenje (G1I8) kot klic po pozornosti. (G1I9))*. Kot vedenjski znak je bilo omenjeno še tiho vedenje učenca in izogibanje dodatnim aktivnostim, intervjuvanke pa so omenile še izogibanje sodelovanju. Ena izmed intervjuvank je omenila še, da je izključenost v razredu odvisna tudi od vrste ovire, ki lahko vključevanje tudi oteži ali celo onemogoči.

Kot čustvene znake izključenosti so omenjale prikrivanje stiske *(Včasih se otrok trudi prikriti stisko (B1I7))*, strah pred vrstniki in žalost.

Pri socialnih znakih izključenosti je bila omenjena izključenost iz sodelovanja, kar pomeni, da vrstniki učence z ovirami pogosto izključijo iz sodelovanja *(Opazim, da učenec ni zares vključen v skupinske dejavnosti (H1I1)).* Socialne delavke so omenjale še osamljenost *(Včasih se pokaže tako, da učenec pogosto sedi sam (C1I1)) (… ko učenec pri razredni uri sedi sam (E1I2)),* izključevanje s strani vrstnikov, omenjeni pa so bili tudi znaki kot so izolacija, pomanjkanje socialnih veščin učenca, izključevanje v razredu ter zavračanje s strani vrstnikov *(… ali se ga drugi izogibajo (A1I2))*.

Med odgovori sem zasledila tudi, da učenci z odločbo o usmerjanju svojo izključenost izražajo tudi neverbalno, pri tem je sodelujoča omenjala risbe, zapise, dvakrat je bil omenjen njihov pogled *(Veliko povejo tudi risbe (J1I4), zapisi (J1I5), pogledi (J1I6))*, enkrat je bila omenjena še govorica telesa.

Sodelujoče so povedale, da informacijo o izključenosti učenca z odločbo o usmerjanju v razredu največkrat dobijo posredno, od učiteljev in staršev. Učitelje so tako omenile štiri sodelujoče, starše pa kar pet sodelujočih (*V redkih primerih izvem tudi od staršev (E1I9))*. Včasih, to so omenjale štiri sodelujoče, se učenec o izključevanju iz razreda izpove sam *(Včasih učenec tudi sam pove (D1I6)).*

Šest socialnih delavk je v odgovorih navajalo tudi posledice izključenosti, pri tem so opažale nizko samozavest, neprijetne občutke učenca, občutek nevidnosti ter opazovale njihove odzive na izključenost.

4.2. Izzivi zaznavanja izključenosti

Kot pomembna tema so se izkazali izzivi, s katerimi se socialne delavke soočajo pri zaznavanju izključenosti učencev z odločbo o usmeritvi. Socialne delavke so izpostavile, s katerimi se soočajo pri prepoznavanju izključenosti, ki pogosto ostaja prikrita, spregledana ali napačno razumljena. Izzive sem razdelila v štiri glavne kategorije, in sicer sem te kategorije poimenovala prikrita izključenost, sistemske ovire, komunikacijske ovire in socialne ovire.

Velik del intervjuvank je poudaril, da izključenost ni vedno vidna, saj jih je kar devet opažalo, da znaki pogosto ostanejo prikriti (*Izključenost je pogosto prikrita (F2I1)* ali *(Izziv je predvsem ta, da izključenost ni vedno vidna (E2I1)).* Intervjuvanke so omenjale še zanikanje izključenosti, tako s strani učencev kot okolice (*Pogosto rečejo, da je "vse v redu", čeprav vedenje kaže drugače (C2I2)*), kar dodatno otežuje njeno zaznavo. Omenjale so tudi navidezno vključenost, ki so jo omenile tri intervjuvanke *(… otrok lahko navidezno vključen, vendar vseeno ne sodeluje s sošolci (A2I2)).* Gre torej za situacijo, kjer je učenec fizično prisoten, vendar v njej ne sodeluje zares. Ena izmed intervjuvank je omenila tudi primer, ko imajo učenci zadržano osebnost, ena izmed intervjuvank pa je izpostavila tudi, da učenci pogosto prikrivajo svoje občutke, kar dodatno prikrije znake izključenosti.

Tudi sistemski dejavniki imajo pri nezaznavanju izključenosti veliko vlogo, saj v razredu izključenost ostane nezaznana, kar omenjajo tri sodelujoče *(… ne vidijo vsega, kar se dogaja med vrstniki (C2I3)).* Tri sodelujoče prav tako poročajo o nepozornosti učiteljev na znake *(Tudi*

učitelji tega ne opazijo (E2I4)), kar je pogosto posledica pomanjkanja časa in občutljivost, ki ju omenjata dve socialni delavki.

Omeniti je potrebno še komunikacijske ovire, ki se pojavijo med zaznavanjem izključenosti. Štiri socialne delavke so tako opazile težave z izražanjem izključenosti, da enostavno ne znajo ubesediti ali pokazati, da so v razredu izključeni *(Pogosto je težava v tem, da otrok ne zna ubesediti svojih občutkov (I2I1)).* Ena socialna delavka je omenila še strah in ena sram *(Izziv predstavlja tudi sram učenca da je izključen (G2I8))*, ki še dodatno vplivata na to, da učenci redko sami povedo, da se počutijo izključene.

Tudi socialne ovire vplivajo na zaznavanje izključenosti. Intervjuvanke so izpostavile, da vrstniška dinamika pogosto ustvarja okolje, kjer izključenost ni neposredno izražena. Ena socialna delavka je omenila še nerazumevanje s strani vrstnikov (… *posledica nerazumevanja med vrstniki (B2I6*)), ki lahko prispeva k socialni izključenosti, ki jo omenjata dve sodelujoči *(… je socialno popolnoma odrezan (B2I4)*). V enem primeru je intervjuvanka zaznala tudi pretirano pozornost učiteljev, ki lahko učenca nehote izloča iz razredne skupnosti (*Včasih tudi učitelji preveč zavarujejo takega učenca in ga s tem nehote še bolj ločijo od razreda (J2I4)*).

4.3. Izzivi pri vključevanju v razred

Tudi pri vključevanju učencev z odločbo o usmerjanju v razred se pojavlja veliko izzivov, ki jih je večina intervjuvank prepoznala kot ključno področje težav. Na podlagi analize podatkov sem izoblikovala štiri širše kategorije izzivov, socialne ovire in odnosi, doživljanje izključenosti, učne ovire in prilagoditve ter prilagoditve kot vir izključenosti.

Pod kategorijo socialne ovire in odnosi, je bilo izpostavljeno, da se učenci z odločbo pogosto soočajo s stigmatizacijo in predsodki, ki se pojavljajo že ob sami oznaki »učenca z odločbo« *(Pogosto se soočajo s stigmo, predsodki ali nerazumevanjem vrstnikov (A3I1))*. Pri vključevanju učencev z odločbo o usmerjanju v razred, se pojavijo tudi težave v medosebnih odnosih, kar omenjata dve sodelujoči *(… imajo težave z vrstniki (A3I5)).* Izzivi se pri vključevanju učencev z odločbo o usmerjanju pri nekaterih učencih kažejo tudi v izključevanju s strani vrstnikov *(Težko jih sprejmejo vrstniki (G3I2)).* Poleg odnosa med vrstniki je bil enkrat omenjen tudi pogled učiteljev, ki včasih nezavedno utrjujejo stereotipe o teh učencih *(… jih učitelji dojemajo kot »problem« (J3I6)).* Vedenjske razlike ali pomanjkanje socialnih veščin (Nekateri se *težko povežejo zaradi socialnih veščin (A3I3)*) otežujejo vključevanje in pogosto

vodijo v umik učenca *(… se sami umikajo, se ne vključujejo (A3I4))* ter imajo negativen vpliv na samozavest učencev *(To zelo vpliva na njihovo samozavest (D3I6))*.

K izzivom pri vključevanju učenca z odločbo o usmeritvi v razred, spada tudi doživljanje izključenosti s strani učencev samih. Ti pogosto zaznavajo svojo drugačnost *(Zaznavajo, da so "drugačni", ker imajo dodatno strokovno pomoč ali prilagoditve (A3I2))* ter imajo občutek, da ne pripadajo skupini *(Otroci z odločbo se pogosto srečujejo z občutkom, da ne pripadajo (B3I1))* ali da so izključeni. Pojavlja se tudi nerazumevanje njihovih potreb in vedenja, tako s strani vrstnikov kot učiteljev *(Včasih pa tudi vrstniki ne razumejo njihovega vedenja (E3I5)).* Nekateri doživljajo norčevanje, ignoriranje *(Velik izziv je, če se kdo iz razreda iz njih norčuje (C3I3) ali jih ignorira (C3I4))*, kar še dodatno utrjuje občutek drugačnosti *(Večkrat povedo, da se počutijo drugačne (G3I1)).* Poleg tega ena socialna delavka opaža, da učenci pogosto izražajo negotovost v svojih socialnih interakcijah *(Pogosto so tudi sami negotovi vase (G3I5))* in željo, da bi bili »normalni« *(Niso redki tisti, ki si želijo biti »normalni« (J3I4))*.

Pod kategorijo učne ovire in prilagoditve so intervjuvanke omenjale, da se učenci z odločbo pogosto srečujejo z različnimi učnimi težavami *(… imajo večje učne težave (B3I5))*, ki lahko vplivajo na njihovo samopodobo in občutek uspešnosti v razredu. Več intervjuvank je izpostavilo tudi, da so njihove potrebe pogosto neizražene, saj jih učenec sam ne zna jasno opredeliti *(… pogosto ni nudeno, saj ne izrazijo potrebe po dodatni pomoči med poukom v razredu (A3I10)),* učitelji pa imajo omejene možnosti za odzivanje *(… učitelji ne morejo slediti vsakemu posamezniku ali potrebujejo dodatno razlago, pomoč (A3I11))*. Intervjuvanke omenjajo, da zato prihaja do različnih oblik prilagajanja pouka, ki pa niso vedno dovolj učinkovite ali pa celo predstavljajo dodatno oviro pri vključevanju. Omenjajo tudi težave pri načinu dela v razredu, ki včasih ni primeren za raznoliko skupino učencev *(Mnogi se ne znajdejo v skupinskem delu ali pri samostojnem delu (E3I3))*, kar povzroča potrebo po dodatni strokovni pomoči.

Naslednja kategorija, ki sem jo izoblikovala, se nanaša na prilagoditve kot vir izključenosti, saj se poseben sklop izzivov nanaša na prilagoditve, ki naj bi učencem pomagale, a v določenih primerih vodijo v dodatno stigmatizacijo. Ena izmed intervjuvank je izpostavila, da že sama potreba po dodatni pomoči lahko učenca označi kot drugačnega *(… jih to lahko ločuje od vrstnikov (I3I4)) (… ker ne želijo biti "drugačni" (I3I7))*, kar lahko vodi do negativnih socialnih posledic. Ena intervjuvanka je izpostavila predvsem nudenje pomoči izven razreda, ki učenca loči od ostalih, tri intervjuvanke pa omenjajo učne prilagoditve *(Tudi če so učne prilagoditve*

dobre, jih pogosto doživljajo kot nekaj, kar jih ločuje (C3I2)) (… jih to lahko ločuje od vrstnikov (I3I4)), ki lahko povzročajo občutek izključenosti. Pomoč, ki je torej namenjena učenčevi podpori, lahko tako v določenih primerih nehote utrjuje njegovo izolacijo.

4.4. Potrebe učencev

Na podlagi analize intervjujev sem oblikovala kategorije teme potreb učencev z odločbo o usmerjanju, ki se nanašajo na podporo in pomoč, sprejetost, uspeh ter sodelovanje in vključevanje. Te potrebe predstavljajo temeljne pogoje za njihovo uspešno vključevanje v šolsko okolje.

Prva kategorija, ki sem jo izoblikovala je podpora in pomoč. Intervjuvanke so poudarile, da učenci potrebujejo različne oblike podpore, med katerimi ena izmed sodelujočih izpostavlja *(… podporo, pomoč, tudi razumevanje vseh v razredu (A4I1))*, medtem ko so tri omenjale vrstniško podporo in pomoč, ki je pomembna pri vključevanju v razredu *(… pomaga tudi, če imajo vrstniško oporo (D4I5)).* Omenjena je bila tudi čustvena opora, ki učencem omogoča lažje spoprijemanje z izzivi in ovirami *(…potrebujejo čustveno oporo (B4I5))* in pa redno spremljanje, saj je enkratna pomoč premalo učinkovita *(… nekoga, ki jih redno spremlja (B4I6)).* Kot pomembna se je izkazala tudi možnost pogovora *(… potrebujejo varno osebo v šoli, s katero se lahko pogovorijo (C4I3))* in pomoč pri organizaciji šolskega dela, saj imajo učenci pogosto težave s tem. Velik pomen ima tudi občutek, da niso sami *(… pomaga že občutek, da niso sami v tem procesu (C4I5))* in da je pomoč dostopna *(… da vedo, kdaj, kje in pri komu lahko dobijo pomoč (D4I4)).* Intervjuvanke so pogosto omenjale, da učenci potrebujejo podporo odraslih (… *odrasle, ki znajo njihove posebnosti razložiti in jih zagovarjati (A4I7)) (Potrebujejo podporne odrasle (F4I1)) (… kot s kakšnim odraslim v razredu (I4I4)*, saj jih ti lahko usmerjajo in spodbujajo, prav tako so njihovi zagovorniki in odgovorni zavezniki.

Naslednja kategorija je sprejetost ter občutek pripadnosti, kar se je v intervjujih izkazalo kot zelo pomembno. Učenci si želijo občutek pripadnosti skupnosti (*Potrebujejo občutek sprejetosti (E4I1)),* sprejemanje njihove »drugačnosti« s strani učiteljev in vrstnikov *(… sprejel takšne, kot so (C4I2)*) in pa občutek varnosti v šolskem okolju *(Potrebujejo občutek varnosti (I4I1)).* Poleg tega se je v intervjujih izkazalo, da je pomembno, da so učenci slišani, da lahko vzpostavijo odnos zaupanja in da doživijo občutek vrednosti. Več intervjuvank je izpostavilo tudi željo učencev po razumevanju in sprejetosti *(... si želijo, da bi jih kdo resnično razumel (C4I1))*.

Pomembna kategorija je tudi kategorija, ki sem jo poimenovala uspeh, saj je več intervjuvank omenjalo, da učenci potrebujejo priložnosti za uspeh *(… priložnosti za uspeh (A4I5)).* Intervjuvanke so izpostavile, da je pomembno omogočiti izkazovanje zmožnosti učencev na področjih, kjer so močni, saj to pozitivno vpliva na njihovo samozavest in vključenost v razred.

Naslednja kategorija je sodelovanje in vključevanje, saj aktivno sodelovanje v razredu predstavlja pomembno potrebo učencev. Pri tem sodelujoče omenjajo neformalno sodelovanje, ki krepi socialne vezi (… *neformalno, skozi igro* (F4I6), omenjajo pa še aktivno sodelovanje pri pouku, skupinske aktivnosti, ki povezujejo razred, omenjajo tudi vlogo učitelja, ki mora spodbujati sodelovanje in pa pomen prostovoljnega sodelovanja učencev. Učenci prav tako potrebujejo socialne priložnosti za navezovanje stikov (*Potrebujejo tudi socialne priložnosti (F4I4))* in vabilo k sodelovanju, ki jim daje občutek, da so res del razreda. Sodelujoče so omenjale tudi varnost, ki jo učenci potrebujejo pri sodelovanju *(Potrebujejo varno okolje (D4I1)),* omenjale so še vrstniške odnose, jasna pravila v razred in pa grajenje odnosa, ki omogoča trajnejše sodelovanje.

4.5. Izboljšave v procesu vključevanja

Na podlagi intervjujev so se pokazala številna področja, kjer bi bilo možno proces vključevanja učencev z odločbo v razred izboljšati. Izpostavljene izboljšave zajemajo kategorije, ki sem jih poimenovala sodelovanje, podporo strokovnim delavcem, izobraževanje, aktivnosti v razredu ter odnose v razredu.

Ena izmed ključnih izboljšav, ki so jih intervjuvanke poudarile, je sodelovanje vseh deležnikov *(… potrebno več sodelovanja med učitelji in svetovalnimi delavci (A5I1)) (… več sodelovanja med vsemi strokovnimi delavci (G5I4))*. Intervjuvanke tako poudarjajo, da je le s skupnimi prizadevanji učiteljev, strokovnih delavcev, staršev in učencev je mogoče doseči trajnejše spremembe. Pri tem ima pomembno vlogo tudi razred kot skupnost *(… razred je skupnost (E5I3))*, kjer se vsak posameznik čuti kot del celote. Nekatere sodelujoče so opozorile na potrebo po manj birokracije *(… pogosto se vse vrti okoli dokumentacije (I5I4)),* saj administrativne zahteve pogosto odvračajo pozornost od sodelovanja z učenci. Kot možnosti izboljšav so izpostavile še skupne projekte in izkustveno učenje, ki učencem omogočajo aktivnejše vključevanje. Prav tako pa so poudarile tudi pomen dostopa do podpore in pomoči *(Sistem podpore mora biti bolj dostopen (I5I3))*.

Kategorija, ki sem jo poimenovala podpora strokovnim delavcem, prinaša vpogled v to, kako ključno je, da imajo tudi strokovni delavci ustrezne pogoje in podporo. Učitelji pogosto potrebujejo pomoč in podporo pri delu (*Učitelji potrebujejo več podpore (G5I1)*), pa tudi konkretne smernice, ki bi jim pomagale pri vsakodnevnem soočanju z izzivi. Kot pomemben element se je pokazala tudi evalvacija *(... več sprotne evalvacije* (H5I6)), ki omogoča sprotno spremljanje in izboljševanje praks.

V kategoriji izobraževanje, so intervjuvanke izpostavile pomen strokovnega izpopolnjevanja *(... dodatno izobraževanje za pedagoške delavce o inkluziji (A5I2))*, ki bi jim omogočalo nadgrajevanje znanja na področju inkluzije in pridobivanje novih strategij dela z učenci z odločbo.

Naslednja kategorija je pokazala, da so se za uspešno vključevanje učencev kot pomembne pokazale raznolike aktivnosti v razredu. Med njimi so sodelujoče izpostavile povezovalne dejavnosti *(... več usmerjenih aktivnosti za razredno skupnost, ki bi krepile empatijo (A5I3))*, ustvarjanje inkluzivnega okolja *(... sprejemanje drugačnosti (A5I4))* in pa jasnejše določanje vlog v razredu *(... vloga in pomen teh učencev jasno opredelita znotraj razreda (B5I4))*. Poudarjena je bila tudi potreba po preventivnem delovanju in zgodnjem posredovanju, saj težave pogosto prerastejo v večje, če se nanje ne odzovemo pravočasno. Kot pomembno so intervjuvanke omenile še spreminjanje učnega okolja *(... premalo pa spreminjamo okolje (D5I3))*, ki lahko pomembno vpliva na vključujočo klimo v razredu.

Kategorija odnosi v razredu kaže na to, kako velik pomen ima tudi kakovost odnosov v razredu, kjer se kažejo tako izzivi kot priložnosti za izboljšave. Učitelji pogosto poročajo, da je premalo časa za gradnjo odnosov *(... da bi učitelji imeli več časa za delo na odnosih v razredu (C5I2))*, saj so ravno ti odnosi ključni za uspešno vključevanje. Med možnimi izboljšavami so sodelujoče izpostavile tudi spodbujanje sodelovanja z vrstniki, več razumevanja in **s**prejetosti, zmanjševanje težav v odnosih *(... ni težava v prilagoditvah, ampak v odnosih (C5I1))* in oblikovanje pozitivne razredne klime *(Razredna klima je ključna za uspešno vključevanje (F5I4))*. Intervjuvanke so kot pomembno izpostavile tudi zmanjšanje tekmovalnosti, spremembo pogleda na učence z odločbo ter več ozaveščanja vrstnikov. Priložnosti za izboljšave se kažejo tudi v fokusu na posameznika *(Včasih se vsi osredotočimo samo na učenca z odločbo (F5I2))*, manjši standardizaciji pouka ter večji raznolikosti načinov učenja *(... so pa drugačni v načinu učenja (J5I4))*, ki bi omogočali, da vsak učenec dobi možnost izražanja svojih sposobnosti.

4.6. Spremembe v sistemu in šoli

Analiza intervjujev je pokazala, da intervjuvanke prepoznavajo potrebo po širših spremembah tako na ravni sistema kot znotraj šole, če želimo učinkoviteje vključevati učence z odločbo. Spremembe so razdeljene na več kategorij, to so fleksibilnost sistema in kurikuluma, zaposleni, sodelovanje, pristopi, odnosi v razredu ter učno okolje s poudarkom na uspešnosti.

Intervjuvanke so izpostavile potrebo po večji fleksibilnosti sistema, pri čemer so poudarile, da bi bilo treba zmanjšati birokratske obremenitve *(Manj birokracije (B6I5)) (Preveč je tudi birokracije (G6I5)),* saj bi bil čas, ki ga porabijo za birokracijo, dragocen pri sodelovanju z učenci. Sodelujoče so izpostavile tudi pomen časa in prostora za individualno delo ter ustvarjanje prostora za prilagoditve *(… več prostora za prilagoditve (E6I3)).*

Kot pomembno so sodelujoče omenjale tudi spremembe kurikuluma *(… bolj vključujoč šolski kurikulum (C6I1))*, ki bi moral biti bolj odziven na potrebe raznolike populacije učencev. Spremembe bi bile potrebne tudi v organizaciji dela *(Določene prilagoditve bi morale biti bolj fleksibilne (G6I1))*, kjer bi šole potrebovale več možnosti za prilagajanje urnikov, razrednih skupin in oblik pomoči. Pri tem je bilo omenjeno tudi boljše spremljanje odločb ter oblikovanje jasnih strategij in promocije vključevanja *(…bi bilo smiselno razviti strategije za promocijo vključevanja (A6I1)).*

Naslednja kategorija, ki sem jo na podlagi analize izoblikovala so zaposleni. Intervjuvanke so izrazile potrebo po več zaposlenih *(Sistem pa bi moral zagotoviti več zaposlenih (A6I2))*, saj trenutni kadrovski normativi pogosto ne omogočajo kakovostne individualne podpore. Poleg tega so izpostavile pomen dodatnega izobraževanja *(… tudi za dodatno izobraževanje učiteljev o inkluziji (I6I4))*, ki bi strokovnim delavcem pomagalo pridobiti nova znanja in veščine za delo v inkluzivnem okolju.

Velik del izboljšav se nanaša na krepitev sodelovanja med različnimi deležniki. Kot pomembno se je izkazalo medinstitucionalno sodelovanje *(… boljše sodelovanje med institucijami (A6I3))*, pa tudi krepitev timskega dela (*Več timskega dela med strokovnjaki bi tudi pripomoglo k večji učinkovitosti podpore (C6I5)) (… več časa za timsko delo (G6I4))*, ki omogoča bolj usklajene in učinkovite pristope. Poudarjena je bila tudi potreba po večjem vključevanju staršev ter po spodbujanju skupinskega učenja *(Premalo je sodelovalnega učenja (C6I3))*, ki prispeva k občutku pripadnosti. Socialne delavke so izpostavile še pomen konkretne podpore, močnejše

sistemske podpore ter upoštevanja raznolikosti med učenci *(Potrebujemo šole, kjer ni le en model "uspešnega učenca" (J6I1))*.

Pri kategoriji načini dela so bile kot potrebne prepoznane spremembe pristopov (*ne le vsebinski, ampak tudi v pristopih (C6I2*), ki naj bi spodbujali aktivno sodelovanje učencev. Ena izmed intervjuvank je izpostavila možnost vključevanja umetnosti *(… vključevanje umetnosti (J6I4))*, prav tako pa je poudarila pomen soudeležbe učencev *(… več soudeležbe učencev (J6I5))*.

Sledi kategorija, ki sem jo poimenovala odnosi v razredu. Ena izmed intervjuvank je opozorila na problem tekmovalnosti, ena pa je poudarila potrebo po večjem poudarku na odnosih, razvoj sočutja in spodbujanje solidarnosti**.** Udeleženke so izpostavljale tudi učni pritisk in uspešnost, tako sem tudi poimenovala naslednjo kategorijo. Ena izmed sodelujočih je omenila normativni pritisk (… *manj normativnega pritiska (D6I3)*) ter prevelik poudarek na dosežkih *(… poudarek na rezultatih (D6I4)),* ena socialna delavka pa je poudarila pomen omogočanja uspeha učencem.

4.7. Znanje za ravnanje

Na vprašanje o tem, kaj se zdi socialnim delavkam najpomembneje upoštevati pri sodelovanju z učenci z odločbo o usmerjanju, so intervjuvanke v svojih pripovedih poudarile različna znanja, veščine in načine delovanja, ki se izkazujejo kot ključni pri delu z učenci in v procesu njihovega vključevanja. Na podlagi analize sem kategorije poimenovala odnos kot temelj sodelovanja, pristop, prilagajanje dela, razumevanje učenca, pomoč in prilagoditve, delo na različnih področjih, uporaba znanja drugih ved ter izziv pomanjkanja časa.

V kategoriji odnos kot temelj sodelovanja je ena izmed osrednjih tem bila odnos, ki ga socialne delavke vzpostavljajo z učenci. Kot ključen je bil izpostavljen zaupen, varen in zanesljiv odnos *(… graditi odnos zaupanja in varnosti (A7I3))*, ki učencem omogoča občutek varnosti. Sodelujoče so poudarile razumevanje ter grajenje odnosa *(Pomembno je graditi odnos (H7I1)),* pri čemer se kaže potreba po sprejemanju učencev *(… ki jih resnično posluša in sprejema (E7I4))*, spoštovanju mej *(… s spoštovanjem do njegovih mej (H7I3))* in odnosu, v katerem je socialna delavka odgovoren in spoštljiv zaveznik. Socialne delavke so omenjale, da je pomembno upoštevanje otrokovega glasu *(… jim dati glas (G7I11))*, ena izmed sodelujočih poudarja, da je pomembno tudi, da upoštevamo, da je »vsako srečanje nov začetek« (… *vsako srečanje začnem kot novo (J8I9))*. Kot pomembna se kaže tudi perspektiva moči *(… pomembno, da učenca ne gledamo le skozi to, kaj potrebuje, ampak tudi skozi to, kaj zmore (E8I7))*, ki je za učenca z odločbo o usmerjanju ključna.

Pri kategoriji pristopi so intervjuvanke poudarile pomen celostnega pristopa *(… poskušam jih razumeti kot celostno osebnost (D7I2)),* ki upošteva celotno otrokovo delovanje, ne glede na odločbo *(… jih ne obravnavamo samo glede na odločbo (D7I1))*. Izpostavljene so bile tudi individualne značilnosti, raznolikost *(… spoštovanje njihove individualnosti (G7I1))* ter prepoznavanje učenca kot eksperta iz izkušenj. Ena izmed intervjuvank pa je poudarila pomen vključenosti učencev v sam proces pomoči *(… jih vključujemo v proces pomoči, ne da vse odločamo brez njih (D7I7)).*

Naslednje se je kot ključno izkazalo prilagajanje dela posameznemu učencu z odločbo o usmerjanju, kar je naslednja kategorija. Sodelujoče so pri tem omenjale individualno delo *(… iščem individualen pristop, kaj posamezni otrok rabi v določenem trenutku (D8I8))*, prilagojene pristope in vsebine *(… uporabljam prilagojene pristope (B8I1))* ter fleksibilnost *(Prilagodljivost je pri mojem delu bistvena (C8I6))*. Socialne delavke govorijo o tem, da prilagajanje gradijo na izkušnjah učencev *(… pogledati, kaj za učenca deluje in kaj morda ne ter glede na to tudi kaj spremeniti (B7I10))* ter njihovih individualnih potrebah *(… posamezni otrok rabi v določenem trenutku (D8I8)) (Glede na potrebe prilagodim metode (H8I2)).* Sodelujoče pri tem uporabljajo raznolike aktivnosti, kot so igre, risanje, pogovor, ipd. *(Z nekaterimi delam prek igre (I8I4))*, redne in neformalne pogovore *(… potrebujejo redne strukturirane pogovore, drugi bolj neformalne stike (C8I4)),* ena izmed intervjuvank pa omenja tudi preventivno sodelovanje *(… z drugimi bolj preventivno (D8I2)).*

Intervjuvanke pa izpostavljajo tudi upoštevanje otrokovih zmožnosti ter usmerjanje v uresničevanje ciljev. Socialne delavke poudarjajo pomen razumevanja učencev, torej tudi učenčevih izkušenj *(Upoštevati moramo njegove osebne okoliščine (B7I5), njegove izkušnje (B7I6))*, posebnih potreb ter njihovega počutja *(… poskušam začeti z vprašanjem: »Kako se otrok počuti?« (C7I5))*. Ena izmed sodelujočih je izpostavila tudi, da se mnogi učenci soočajo z dvomom vase *(… sčasoma včasih nehajo verjeti vase (G7I12)).*

V kategoriji pomoč in prilagoditve, sodelujoče poudarjajo pomen sodelovanja vseh deležnikov *(… veliko sodelovanja z vsemi učitelji, starši, strokovnimi delavci (E8I6))* pa tudi zagotavljanje dodatne strokovne pomoči in priprava individualnih načrtov pomoči (*Pri sodelovanju je ključen individualni načrt (D7I3)) (… pomemben individualiziram program (G7I16))*. Socialne delavke omenjajo, da je podpora pogosto usmerjena v prilagoditve, spremljanje ter perspektivo moči *(… torej delati iz perspektive moči, da učenca opolnomočimo (B7I4))*.

Socialne delavke delajo na različnih področjih, zato sem tako poimenovala naslednjo kategorijo. Socialne delavke kot področja omenjajo razvijanje socialnih veščin, krepitev samopodobe *(… včasih pa za podporo pri samopodobi (B8I3))*, zagotavljanje čustvene podpore *(… čustveni stabilnosti (B8I4))*, pomoč pri učnem delu ter učenju strategij samouravnavanja *(… se usmerim bolj v strategije za samouravnavanje (D8I4)).* Prav tako sodelujoče kot pomembna področja omenjajo še področje pozornosti, odnosov in učenje učnih ter življenjskih veščin *(… konkretne veščine (A8I4)).*

Ena izmed intervjuvank je kot pomembno izpostavila še znanje drugih ved, kot so psihologija *(Uporabljam znanje iz psihologije (C7I2))*, znanje o čustveni regulaciji ter znanje o delovanju sistemov, kar ji omogoča širši pogled in razumevanje kompleksnosti situacij.

Kot eno največjih ovir so socialne delavke omenile pomanjkanje časa, tako pri njihovem delu kot pri delu učiteljev *(… pogosto zmanjka časa tako učiteljem kot nam (E8I13))*.

4.8. Prispevek socialnega dela

Kot osrednji prispevek socialnega dela se izpostavlja celostni pristop k obravnavi učencev *(Socialno delo vidi širšo sliko (D9I1)) (Pomaga nam učenca videti iz vseh »strani« (E9I2))*. Ena izmed socialnih delavk omenja čustveno *(… edini, ki redno mislimo tudi na čustveno (H11I1))* in socialno dimenzijo *(… socialno plat učenca (H11I2)*), ena pa povezovanje posameznika s skupnostjo *(… socialno delo gradi mostove med posameznikom in skupnostjo (B11I1)*). Tak pristop omogoča razumevanje učenca v širšem kontekstu njegovega življenja in okolja.

Socialno delo tudi pomembno prispeva k povezovanju deležnikov in timskem sodelovanju *(… omogoča povezovanje šole z družino in drugimi institucijami, kar je ključno pri celoviti podpori otroku (B9I8)) (… vedno smo vsi sodelavci (E9I5))*. Posebej je bilo izpostavljeno tudi skupno načrtovanje *(… korak za korakom skupaj odpravljamo negativno (E9I8))*, uspešno vključevanje učencev ter približevanje učencu *(… znamo se približati učencu (I9I11))*. Vloga socialnega dela pri sodelovanju je ključna, saj intervjuvanke poudarjajo, da deluje kot most med učitelji, starši in učenci *(… prinese povezavo med vsemi vpletenimi (E9I6))*.

Kot ena izmed metod se poudarja tudi individualno delo. Socialne delavke prav tako omenjajo, da nudijo kontinuirano podporo in pomoč učencem, s poudarkom na krepitvi pozitivne samopodobe, socialne mreže in dobrega počutja v šoli *(… tudi v splošnem počutju v šoli (B9I3))*. Socialne delavke poudarijo, da njihovo delo združuje preventivo in kurativo *(Delamo preventivno in kurativno (B11I4))*, vključuje pa tudi pomoč pri reševanju težav. Kot pomembno

socialne delavke izpostavijo, da podpora zajema vse učence, ne le tistih z odločbo, kar krepi občutek enakosti in pravičnosti.

Socialno delo je prepoznano kot dejavnik ustvarjanja varnega in vključujočega okolja *(... ustvarjati okolje, kjer je varno biti to, kar si (E11I4)).* Deluje kot varovalna mreža za učence, ki jim nudi zaščito pred pritiski sistema *(Smo varovalna mreža, ki otroka drži, ko ga sistem spregleda ali kaznuje (J9I4))*.

Sodelujoče kot pomemben prispevek socialnega dela prepoznavajo tudi ozaveščanje širše skupnosti *(... ozaveščanju šolske skupnosti o pomenu vključevanja (A11I3))* ter učiteljev in vrstnikov *(Pomaga ozaveščati učitelje in vrstnike (B11I2))*. Takšne aktivnosti krepijo razumevanje drugačnosti in spodbujajo inkluzivne vrednote v šoli in izven nje.

Glavni del socialnega dela predstavlja delovni odnos, ki temelji na spoštovanju otrokovega glasu *(... ponudimo glas(G9I8)) (... mu moramo nujno dati glas (H9I10))*. Sodelujoče so poudarile še postavljanje vrednot, počutje učenca, samopodoba učenca ter korist otroka *(... dobro otroka vedno naše vodilo (I11I6))*. Socialne delavke so povedale tudi, da iščejo poti do učencev, uporabljajo jezik socialnega dela *(... z upoštevanjem jezika socialnega dela (B9I4))*, zagovarjajo pravice učencev ter posredujejo informacije. Sodelujoče poudarijo tudi, da delovni odnos, v katerem sodelujejo z učenci z odločbo o usmerjanju, vključuje elemente etike udeleženosti, perspektive moči *(...iskanje virov moči (F9I3))* ter pogled na učenca kot na eksperta iz izkušenj *(... gledamo kot na eksperta iz izkušenj (H9I8)).* Pomembni so tudi trenutki »tukaj in zdaj«, raznolika orodja za vzpostavljanje odnosa in zagotavljanje, da smo za učenca spoštljivi ter odgovorni zavezniki *(... zavedanje, da smo mi otrokovi zavezniki (F9I5))*.

Socialnega delavke so poudarile tudi, da socialno delo pomembno prispeva k grajenju dobrih odnosov v razredu *(Tam, kjer gre za odnose, socialna delavka lahko prevzame vlogo tiste, ki vodi procese povezovanja (F11I1))* ter krepitvi vezi med strokovnjaki in učenci *(Učitelj ni vedno usposobljen za delo z odnosi in dinamiko skupine, tu vstopimo mi (F11I3))*. Poudarjena je bila tudi vloga socialnega dela pri vključevanju vseh učencev in oblikovanju vključujočega okolja *(... gradimo okolje, kjer se vsak lahko počuti sprejetega (D11I4)).* Intervjuvanke so izpostavile, da vplivajo na razredno dinamiko, razumevanje, sprejemanje drugačnosti *(... kako sprejemamo drugačnost (C11I6))* ter izvajajo preventivne dejavnosti *(... poskušamo preprečevati izključevanje, še preden se zgodi (D11I2)).*

4.9. Pristopi k vključevanju

Kot pomemben pristop k vključevanju se je pri analizi intervjujev izpostavilo individualno delo, ki omogoča prilagojeno podporo posameznemu učencu *(... individualna podpora učencu z odločbo (G10I19))*. Socialne delavke pri tem izpostavljajo pogovor kot orodje za grajenje odnosa in razumevanje potreb učenca *(... se lahko odprejo in iskreno pogovarjajo (G10I17))*, prilagajanje gradiva ter pripomočkov ter ocenjevanja znanja. Ena sodelujoča je posebej poudarila individualne aktivnosti, ena pa fleksibilen pristop, ki omogoča, da se delo prilagodi posebnostim in zmožnostim učenca.

Poleg individualnega dela socialne delavke kot ključno izpostavljajo še delo z razredom, kjer se uporablja vrsta skupinskih aktivnosti, ki spodbujajo sodelovanje in vključevanje *(... uporabljam socialne igre*, *vaje za krepitev skupinske povezanosti (A10I1)*) *(... poskušam vedno povezati skozi igro (E10I4)) (... delavnice z razredom (G10I9))*. Socialne delavke omenjajo tudi opazovanje *(...opazovanje (J10I12)),* sodelovanje med učenci in strokovnimi delavci *(... sodelovanju z učitelji pogosto predlagam, da učenci z odločbo sodelujejo pri skupinskem delu (H10I14)),* omogočanje različnih oblik sodelovanja ter učenje sodelovalnih veščin *(...se učijo sodelovanja (H10I13))*. Kot posebno pomembno je največ intervjuvank izpostavilo ter poudarilo krepitev odnosov v razredu (*Preprečevanje se začne z odnosom(B12I1))* (*…enako tudi pogovori v razredu (I10I13))*. Sodelujoča je izpostavila še občutek pripadnosti, nekaj sodelujočih pa je izpostavilo še pomen empatije *(...metode, ki spodbujajo sodelovanje in empatijo (B10I1))*. Kot oviro pa so sodelujoče omenile pomanjkanje časa za sistematično delo z razredom *(...pogosto za to zmanjka časa (E10I3))*.

Intervjuvanke so kot osrednji pristop k vključevanju učencev z odločbo o usmerjanju v razred poudarile ustvarjanje vključujočega okolja, ki temelji na zgodnjem ukrepanju *(Če otroke od majhnega navajamo na raznolikost in sodelovanje, potem kasneje težje izključujejo (E12I2))* ter sprotnem naslavljanju težav *(... lahko sproti naslavlja težave (B12I6))*. Po ena sodelujoča kot pomembne omenja še procese iskanja rešitev, prepoznavanje izključenosti in povezovanje učencev. Socialne delavke izpostavijo še pojav stigme kot ovire *(Veliko naredimo, če razbijamo predsodke pri vrstnikih (H12I5))*, zato pri tem kot ključno poudarjajo prispevek učenca v razredu *(...učenci spoznajo, da je drugačnost nekaj, kar bogati (H10I8))* in krepitev preventivnega dela. Socialne delavke omenjajo, da učitelji in socialni delavci opozarjajo na pomen razumevanja raznolikih potreb učencev *(... razumevanje posebnih potreb (G10I12))*, ter na pomen grajenja inkluzivnega okolja *(... kaj pomeni biti sprejet (C10I3)*), ustvarjanja varnega

prostora (*Ko ustvarimo kulturo razreda, kjer vsak lahko izrazi sebe (J12I1)*) in razvoja empatije. Kot pomembno so sodelujoče izpostavile še podporo učiteljem, pomoč in prilagoditve, raziskovanje vzrokov izključevanja (*Recepta ni, je samo raziskovanje (J10I10)*) ter prisotnost socialnega delavca. Socialne delavke ugotavljajo tudi, da učinkovito vključevanje podpira tudi spoznavanje in upoštevanje raznolikosti *(... pogovarjamo o raznolikosti (C10I2)),* jasna pravila in aktivnosti, ki gradijo občutek enakopravnosti in povezanosti.

4.10. Ključni dejavniki vključevanja

Šolska socialna delavka ima ključno vlogo pri zagotavljanju uspešnega vključevanja učencev. Sodelujoče so poudarile sodelovanje z učitelji, ki omogoča boljše prepoznavanje potreb in usklajeno podporo *(Največ uspeha je bilo, ko smo z učiteljem sodelovali dolgoročno in postopno gradili vključevanje (B13I1))*.

Kot pomembno so izpostavile tudi spodbujanje sodelovanja posameznika z razredom ter sodelovalne aktivnosti, ki gradijo občutek pripadnosti in povezanosti *(... da skupaj nekaj ustvarijo (H13I2))*. Socialne delavke so izpostavile tudi povezovanje razreda in posameznika *(... povezujemo razred in posameznika (I13I4))* ter zavedanje, da je za uspešno vključevanje pomemben prispevek vseh udeležencev.

Socialne delavke so povedle da spodbujajo vključevanje učencev v odločanje *(... ko se učenci vključijo v iskanje rešitev (B13I2))* in omogočajo soustvarjanje razrednih procesov *(... učenci z odločbo skupaj z vrstniki soustvarili razredno pravilo (J13I2)).*

Za uspešno vključevanje pa udeleženke omenjajo, da se kot ključni izkazujejo tudi sprejetost s strani vrstnikov *(Največ uspeha sem videla takrat, ko je učenec začel verjeti, da je vreden in sprejet, ko mu vrstniki pokažejo, da ga cenijo (I13I2))* ter grajenje zaupanja v odnosu med strokovnim delavcem in učencem.

Naslednjo pomembno kategorijo sem poimenovala podpora in pomoč, saj so sodelujoče povedale, da se močna podpora kaže tako v vrstniški pomoči, ki krepi občutek povezanosti in solidarnosti *(Največji učinek imajo odnosi, torej ko ima otrok vsaj enega zaveznika med vrstniki (A13I1)),* kot tudi v podpori odraslih, ki zagotavljajo stabilnost in varnost *(... enega odraslega, ki mu zaupa (A13I2))*. Za dolgoročno uspešno vključevanje socialne delavke omenjajo, da je pomembna stalna podpora, dopolnjena z individualnim načrtom pomoči, ki omogoča ciljno usmerjene intervencije glede na potrebe učenca *(Ko skupaj pripravimo individualiziran načrt in ga postopno uresničujemo (G13I1)).*

Pri analizi intervjujev, sem ugotovila, da so kot ključen dejavnik vključevanja socialne delavke prepoznale priložnosti za doseganje uspeha. Učenci potrebujejo možnost, da pokažejo svoje sposobnosti in potenciale *(To največkrat dosežemo, ko ima otrok priložnost, da pokaže neko znanje ali veščino (D13I3))*. Sodelujoče so poudarile tudi pomen tega, da je njihov prispevek viden in cenjen v skupnosti *(... prepoznajo kot nekoga, ki lahko nekaj prispeva (D13I2)),* ter da imajo dovolj priložnosti za sodelovanje in uspešno vključevanje *(... dobi učenec priložnost), da prispeva nekaj (E13I2))*.

Kot posebej pomembno socialne delavke omenjajo tudi omogočanje izražanja učenca ter spoštovanje njegovih veščin in močnih točk *(... jo drugi spoštujejo (D13I4)),* saj to krepi občutek vrednosti in pripadnosti.

4.11. Sodelovanje z učitelji

Socialne delavke so o sodelovanju z učitelji povedale, da se odvija v različnih oblikah. Na eni strani gre za formalno sodelovanje, ki je del institucionalnih postopkov in na drugi strani za neformalno sodelovanje, ki poteka sproti, v vsakodnevnih stikih. Kot posebej pomembno so sodelujoče izpostavile, da se kaže timsko sodelovanje, ki omogoča več perspektiv in celostne rešitve. Kot obliko sodelovanja so sodelujoče omenile tudi soudeležbo socialne delavke pri urah *(...sodelujem kar neposredno pri urah, če je treba (C14I3))*, iskanje prilagoditev *(... skupaj iščemo možnosti za prilagoditve (D14I2))*, oblikovanje individualnih načrtov pomoči *(Z učitelji sodelujem tudi pri izdelavi individualnega projekta pomoči (E14I6))* ter sodelovanje in izvajanje aktivnosti v razredu *(... skupaj vodiva aktivnosti (H14I8))*. Poudarjen je bil tudi pomen načrtovanja, rednega sodelovanja in raziskovanja, ki omogoča poglobljeno razumevanje potreb učencev *(...se vedno znova sprašujemo kaj posamezni otrok rabi (G14I4))*.

Socialne delavke poudarjajo, da kakovostno sodelovanje temelji na zaupanju med učitelji in socialnimi delavkami, kar se je večkrat izpostavilo kot nujen pogoj (*Sodelovanje temelji na zaupanju (B14I1)*). Pri tem izpostavljajo, da je pomemben partnerski odnos, ki omogoča enakovredno sodelovanje ter zavedanje, da je doprinos vsakega v timu ključen za uspeh *(...da vsak prinese nekaj svojega (I14I7))*.

Pri analizi intervjujev se je kot pomembna pri sodelovanju socialnih delavk z učitelji izkazala ravno vloga socialnih delavk, ki so prepoznane predvsem kot osrednje nosilke podpore in pomoči (*Skušam biti vir podpore (F14I8)) (... včasih jim nudim podporo (I14I3)).* Sodelujoče poročajo tudi o tem, da njihova vloga vključuje analizo potreb, svetovanje učiteljem (…

svetujem glede strategij v razredu (C14I2)) (Pogosto učitelju svetujem (H14I4)). Kot pomembne naloge so intervjuvanke izpostavile tudi vključevanje učencev, koordinacija pomoči *(Koordiniram pomoč (F14I1))*, razgovori s starši, spremljanje napredka učencev *(... spremljamo napredek (B14I4))* ter zagotavljanje celostnega pristopa k obravnavi. Pri tem izpostavljajo še upoštevanje otrokovih potreb in učinkovito posredovanje informacij.

4.12. Sodelovanje z vrstniki

Tudi pri temi sodelovanja z vrstniki socialne delavke povejo, da se le to kaže v različnih oblikah. Najpogosteje se pojavlja v obliki pogovora, ki je ključen za medsebojno razumevanje in vzpostavljanje odnosov (…*omogočam odprt pogovor o drugačnosti na način, ki spodbuja razumevanje (A15I3)) (Z vrstniki delam skozi pogovore (B15I1)).* Sodelujoče so omenile tudi različne aktivnosti v razredu, ki omogočajo vključevanje učencev (… *skozi delavnice (C15I2)) (Sodelujem z njimi skozi igre (E15I1))* ter skupinsko delo kot obliko sodelovanja. Poleg tega se pojavljajo individualne oblike sodelovanja (... *včasih individualne intervencije, ko pride do konfliktov (B15I3))*, pomoč vključujočim učencem ter tako posredno *(Z vrstniki delam predvsem posredno (C15I1))* kot neposredno sodelovanje.

Socialne delavke izpostavljajo, da imajo pomembno vlogo pri spodbujanju sodelovanja med vrstniki. Njihove naloge vključujejo vključevanje vrstnikov, uporabo vrstniške pomoči kot podpornega mehanizma *(…vključim tudi vrstniško pomoč – če je učenec pripravljen in razred zrel za to (C15I6))*, povezovanje učencev, spodbujanje posameznikov ter aktivno vključevanje učencev v aktivnosti. Sodelovanje z vrstniki socialne delavke prepoznajo tudi kot pomembno učno okolje.

Preko preventivnih dejavnosti *(Z vrstniki delam z različnimi preventivnimi dejavnostmi (D15I1))* in skupnega razmišljanja učenci razvijajo empatijo *(Z vrstniki izvajam dejavnosti za krepitev empatije (A15I1)),* razumevanje *(…razvijajo razumevanje (B15I4)),* občutek odgovornosti in sposobnost zaznavanja stiske pri drugih. Prav tako se učijo nuditi pomoč, vzpostavljati stike z vrstniki, oblikovati predloge za izboljšave *(... tudi sami predlagajo ideje (F15I4))*, razbijati stereotipe ter razumeti in sprejemati raznolikost učencev *(Poudarjam pomen različnih moči in talentov (G15I4)).*

Socialne delavke prepoznavajo, da sodelovanje med vrstniki pomembno vpliva na razredno dinamiko in klimo *(…se spremeni tudi razpoloženje v razredu (E15I7)).* Ugotavljajo, da se razred povezuje z opolnomočenjem učencev, povečanjem razumevanja vključenosti *(... kaj*

pomeni biti vključen (H15I5)), spodbujanjem prijateljskih vezi ter ozaveščanjem *(... delam veliko na ozaveščanju (I15I1))*, kar pa hkrati omogoča tudi skupno reševanje težav *(Vključujem jih v reševanje konkretnih težav (I15I4))*.

4.13. Sodelovanje s pomembnimi drugimi

Socialne delavke med pomembne druge, s katerimi poteka sodelovanje v procesu vključevanja učencev, štejejo starše *(S starši redno komuniciram (B16I1))*, razširjeno družino *(Tudi babice, bratje, sestre – vključujemo celoten družinski sistem (J16I5)),* skrbnike. Njihova prisotnost in aktivna vloga predstavljata ključen dejavnik za uspešno podporo otroku.

Tudi s pomembnimi drugimi se sodelovanje odvija na različne načine. Pri tem sodelujoče omenjajo komunikacijo (*Skušam vzpostaviti redno komunikacijo (A16I4))*, obveščanje *(... obveščam o poteku pomoči (B16I2))* in pogovor *(Povabim jih na pogovor (E16I2))*. Sodelujoče so izpostavile še deljenje opažanj, skupno iskanje rešitev *(... jih vključim v iskanje rešitev (E16I4))* ter organizacijo sestankov. Poleg tega so omenjale tudi sodelovanje z učitelji (… *skupaj z učitelji iščemo najboljšo rešitev za otroka (I16I6)*), delitev vlog *(...kakšno vlogo ima kdo (H16I6))*, postavljanje ciljev ter načrtovanje sodelovanja.

Kot ključni elementi sodelovanja s pomembnimi drugimi so socialne delavke izpostavile podporo in pomoč (*Včasih jim nudim tudi čustveno oporo (B16I4)) (Pomembno mi je, da začutijo*, *da sem tam za njihovega otroka in njih (G16I3),* upoštevanje otrokovih potreb ter osrednje vodilo pri sodelovanju, ki je korist otroka. Intervjuvanke poudarjajo, da se vzpostavljanje kakovostnega odnosa s pomembnimi drugimi kaže v zagotavljanju slišanosti *(... da vedo, da so slišani (C16I6)),* varnega prostora *(Vzpostavim varen prostor za pogovor (I16I1))* in empatične komunikacije. Kot ključno so omenile tudi grajenje osebnih stikov *(Vedno najprej poskušam vzpostaviti pristen odnos (E16I1)),* odsotnost sodb *(... ne da jih presojam (G16I4))* ter dosledno sledenje otrokove koristi.

Sodelujoče ugotavljajo, da se pri sodelovanju s pomembnimi drugimi pojavlja več ovir. Te vključujejo neznanje *(... ne vedo, kako pomagati (G17I2))*, nemoč *(Veliko jih občuti nemoč (G17I1))*, stisko *(Nekateri imajo tudi svoje stiske (H17I2))* ter pogosto preobremenjenost staršev *(... so že izčrpani (D17I4)) (... so utrujeni od stalnega prilagajanja (I17I1))*. Socialne delavke povedo, da se pojavljajo tudi težave z zaupanjem *(Nekateri imajo slabe izkušnje z institucijami (B17I2))*, nerazumevanje *(... ne razumejo odločbe (D17I5))*, previsoka pričakovanja šole ter zanikanje težav *(... največja ovira ko starši zanikajo, da ima otrok*

kakršnekoli težave (E17I5)). Nekatere sodelujoče omenjajo še administrativne zahteve, občutki krivde *(…občutka krivde (F17I4))*, zavračanje sodelovanja, stigmo, sram *(… včasih pa jih je tudi sram (I17I3))*, praktične in čustvene ovire. V nekaterih primerih starši tudi težko zagotavljajo ustrezno podporo otroku *(… težko podpirajo otroka (H17I3))*. intervjuvanke so prav tako povedale, kako se s tovrstnimi ovirami soočajo, pri čemer so kot ključne strategije izpostavile opolnomočenje pomembnih drugih *(Tu je naša naloga, da jih opolnomočimo (E17I3))*, grajenje zaupanja, zagotavljanje podpore in pomoči *(… jim damo občutek, da niso sami (E17I4))* ter odsotnost sodb. Na ta način se krepi sodelovanje in omogoča bolj učinkovito vključevanje učencev.

4.14. Sodelovanje z zunanjimi institucijami

Intervjuvanke pri vprašanju o sodelovanju z zunanjimi institucijami najpogosteje omenjajo timsko delo, sestanke *(… poteka skozi timske sestanke (H18I3))* ter izmenjavo informacij *(… izmenjujemo opažanja (C18I6))*. Kot pomembne pri sodelovanju intervjuvanke izpostavljajo tudi individualizirane načrte pomoči *(… oblikovanja individualiziranih načrtov pomoči (B18I9))* in oblikovanje multidisciplinarnih timov *(Občasno vzpostavimo multidisciplinarne time (C18I5))*. Socialne delavke, so prav tako omenile, da sodelovanje poteka tako na uradni ravni kot tudi v bolj neformalnih oblikah, pogosto skozi pogovore in posvetovanja *(Sodelovanje poteka prek konzultacij (A18I5*).

Sodelujoče so izpostavile, da se v praksi uveljavlja celostni pristop, kjer sta ključna učinkovita komunikacija *(Pomembna je dobra komunikacija (I18I5))* in delitev vlog. Institucije so pogosto vključene glede na potrebe posameznega učenca *(Vključujemo jih, ko ocenimo, da učenec ali družina potrebuje dodatno pomoč (I18I4))*.

Med najpogosteje omenjene zunanje institucije sodijo zdravstvene ustanove *(Sodelujem z zdravstvenimi ustanovami (A18I1))* ter centri za socialno delo (*Sodelujem s centri za socialno delo (B18I1))*. Pomembno vlogo imajo tudi svetovalni centri, različni zavodi in nevladne organizacije. Socialne delavke omenjajo, da sodelujejo tudi z Zavodom za šolstvo, centrom za duševno zdravje otrok *(… tudi s centrom za duševno zdravje otrok (D18I2))* ter raznimi društvi. Kot primer dobre prakse pa ena izmed intervjuvank omenja tudi sodelovanje s kulturniki.

Namen sodelovanja z zunanjimi institucijami je predvsem povezovanje in usklajevanje dejavnosti *(… usklajevanja pomoči (B18I7))*. Sodelujoče so poudarile tudi pomoč otroku *(…*

iščemo najboljšo podporo za otroka (G18I6)), ki se uresničuje skozi deljenje odgovornosti ter upoštevanje specifičnih potreb učenca *(… vse po potrebi (G18I5))*.

5. Razprava

V razpravi predstavim odgovore na zastavljena raziskovalna vprašanju, ki sem jih pridobila na podlagi analize intervjujev. Odgovore primerjam ter povezujem s teoretičnimi izhodišči, ki sem jih predstavila v teoretičnem delu naloge.

5.1. Kako šolske socialne delavke zaznavajo izključenost učenca z odločbo o usmerjanju v razredu?

Šolske socialne delavke izključenost učencev z odločbo o usmerjanju prepoznavajo skozi čustvene, socialne in vedenjske znake. Pri tem se najpogosteje pojavlja umik učenca iz skupinskih aktivnosti, pasivnost, tiho vedenje in izogibanje dodatnim aktivnostim. Kot čustveni znaki so bili prepoznani stiska, žalost ter strah pred vrstniki, med socialnimi pa osamljenost, izolacija in pomanjkanje sprejetosti v vrstniško skupino. Učenci svojo izključenost pogosto izražajo tudi neverbalno, preko risb, zapisov, pogledov ali telesne govorice. V teoriji nam Škrlj (2012, str. 74–81) v članku predstavlja del raziskave o čustvenih in vedenjskih težavah, ki jih je zasledila pri učencih s posebnimi potrebami. Podobno tudi ona ugotavlja, da učenci izražajo strah in nezadovoljstvo, prav tako pa imajo učenci v rednih šolah več težav s pozornostjo, pojavlja se tudi hiperaktivnost, težave s pozornostjo, agresivno vedenje, kršenje pravil, motnje pozornosti in socialne težave. Podobno ugotavljam tudi sama, saj socialne delavke poročajo o motečem vedenju, s katerim učenci lahko kažejo izključenost, razumejo pa ga predvsem kot klic po pozornosti. Škrlj (prav tam) ugotavlja še, da se učenci pogosto soočajo tudi z glavoboli, slabostjo in bolečinami v trebuhu. izražajo pa tudi strah pred šolo in so nezadovoljni s svojimi ocenami. Clement Morrison (2008, str. 49–54) navaja predvsem znake izključenosti učenca, ki se navezujejo na ocenjevanje posebnih potreb. Pri ocenjevanju posebnih potreb so strokovni delavci pozorni na pet področij in sicer na telesnomotorično-zdravstveno področje, kognitivno področje, socialnočustveno področje, izobraževalno področje in področje sporazumevanj. Pri ocenjevanju posebnih potreb so strokovni delavci tako pozorni na znake, ki jim ponudijo informacije o sluhu, vidu, koordinaciji fine in grbe motorike, splošnem zdravstvenem stanju, njegovih sposobnosti reševanja težav, njegovega prilagajanja, sodelovanja z drugimi, na šolski

uspeh, usvajanje izobraževalnih standardov ter na znake jezikovnih in komunikacijskih spretnosti.

Pomembno se je izkazalo tudi, kako socialne delavke prejmejo informacije o izključenosti učenca. Ugotavljam, da jih prejmejo predvsem posredno, preko učiteljev, staršev ali vrstnikov, medtem ko redkeje izključenost učenca opažajo same oziroma informacije dobijo od učenca samega. Iz tega lahko zaključim, da je izključenost pogosto prikrita in težko prepoznavna, saj izključenost ni vedno vidna, učenci pa jo pogosto prikrivajo. Poleg tega je lahko prisotna tudi navidezna vključenost, saj je otrok fizično prisoten v dejavnosti, a vanjo dejansko ni vključen. Tudi Plešec (2021, str. 355–357) poudarja, da so starši ali šolski strokovni delavci tisti, ki otroku opazijo spremembe ali težave na učnem, vedenjskem, čustvenem ali drugem področju. Šele takrat se začne intenzivnejše iskanje ustreznih prilagoditev, ki bi mu olajšale premagovanje šolskih izzivov.

Socialne delavke pa se pri zaznavanju izključenosti prav tako soočajo s številnimi izzivi, ki sem jih na podlagi odgovorov razdelila v štiri kategorije, in sicer v kategorije prikrita izključenost, sistemske ovire, komunikacijske ovire in socialne ovire. Ti izzivi vključujejo tako zanikanje težav s strani učencev ali okolice, kot tudi nepozornost učiteljev, pomanjkanje časa in občutljivosti, težave učencev pri izražanju lastnih občutkov ter nerazumevanje med vrstniki. V določenih primerih pa lahko izključenost nehote poglobijo celo odrasli, denimo kadar učitelji učence pretirano zaščitijo in jih s tem nehote izolirajo od razreda. Avtorica Plešec (2021, str. 355–357) v raziskavi ugotavlja, da šolske socialne delavke poudarjajo pomen zgodnjega odkrivanja težav in sodelovanja s starši, vendar nekateri starši zavračajo postopek usmerjanja. Tudi Šelih (2004, str. 70–72) omeni stisko, ki jo lahko starši občutijo, ko otrok pri učenju ne dosega pričakovanih rezultatov ali se učitelji pritožujejo nad njegovim vedenjem, kar pa lahko tudi vpliva na njihove medsebojne odnose. Učitelji tako opažajo, da se starši otrok z izrazitejšimi učnimi in vedenjskimi težavami pogosto ne odzivajo na vabila in se izogibajo pogovoru.

Statistični podatki kažejo, da se število otrok s posebnimi potrebami, vključenih v redne osnovne šole, v zadnjih letih povečuje (Statistični urad RS, b.d.), kar pomeni, da bo pomen ustreznega zaznavanja in vključevanja v prihodnje še narasel. Pomembno je omeniti, da so postopki usmerjanja in kriteriji za opredelitev posebnih potreb natančno določeni, vendar se odločitve pogosto sprejemajo na podlagi dokumentacije, ki ne omogoča celovitega vpogleda v otrokovo vsakdanje življenje (Opara, 2015, str. 42–43). To pa se povezuje tudi z izkušnjami socialnih delavk v raziskavi, ki so izpostavljale ravno problem prikrite izključenosti in omejenih informacij. Zaznavanje in vključevanje učencev z odločbo o usmerjanju v razred je torej težko,

saj se pri tem prepletajo vedenjski, čustveni, socialni, učni in sistemski dejavniki. Šolske socialne delavke imajo pri tem pomembno vlogo, vendar se soočajo z omejitvami in vedno znova iščejo načine, kako prilagoditve oblikovati tako, da učenca podpirajo pri vključevanju v razred, ne pa izključujejo.

5.2. Kako učenci z odločbo o usmerjanju po mnenju šolskih svetovalnih delavk vidijo svoj položaj in podporo v razredu ter kaj bi še potrebovali?

Učenci z odločbo o usmerjanju se, po mnenju socialnih delavk, pri vključevanju v razred srečujejo s številnimi izzivi, ki zajemajo tako socialne kot učne vidike. Pogosto so izpostavljeni stigmatizaciji in predsodkom, že sama oznaka »učenca z odločbo« pa jih lahko zaznamuje kot drugačne. Težave se kažejo v odnosih z vrstniki, kjer prihaja do izključevanja, norčevanja ali ignoriranja, kar vodi v občutek izključenosti in do zmanjšane samozavesti. Ob tem so pogoste tudi vedenjske razlike in pomanjkanje socialnih veščin, ki lahko otežijo vzpostavljanje stikov. Poleg socialnih izzivov se učenci srečujejo tudi z učnimi ovirami, saj pouk pogosto ni dovolj prilagojen njihovim raznolikim potrebam.

Posebno nasprotje pa predstavljajo prilagoditve, ki so namenjene vključevanju učenca v razred, a lahko v praksi dosežejo nasproten učinek, kadar se izvajajo izven razreda in s tem krepijo občutek drugačnosti ter ločenosti od skupine. Pomembno je bila izpostavljena vloga vrstniške skupine. Kot opozarja Rutar Ilc (2017, str. 4 v Vovk Ornik idr., 2023, str. 114–115), sta dobro počutje učencev v razredu in njihova stopnja vključenosti tesno povezani, saj bolj kot je razredno vzdušje spodbudno, lažje poteka vključevanje. Vendar pa so učenci s posebnimi potrebami pogosto bolj izpostavljeni stigmatizaciji, saj je njihova »drugačnost« hitro prepoznana, še posebej ob prejemanju dodatne pomoči. Zato je bistveno, da so prizadevanja za vključevanje usmerjena v vse učence, saj le tako lahko pride do spoznavanja, sprejemanja in vzpostavljanja pozitivnih odnosov. Tako tudi Schmidt Kranjc (2018, str.7) poudarja, da vrstniška podpora pomembno prispeva k učnemu uspehu, socialnim veščinam in občutku sprejetosti. Podobno tudi mednarodne raziskave (Avramidis, 2013; Koster et al., 2010; Schwab, 2015; Huber in Wilbert, 2012, Huber, Gebhardt in Schwab 2015; Kavale in Forness 1996; Koster et. al. 2010; Schwab 2015) kažejo, da so otroci s posebnimi potrebami pogosto manj sprejeti med vrstniki in da imajo praviloma manj prijateljstev, kar potrjujejo tudi izkušnje sogovornic. Tudi raziskava (Schürer in Ophuysen, 2022, str. 866–868) poudarja, da je razredna kohezija ena najpomembnejših značilnosti, ki spodbuja občutek pripadnosti, zmanjšuje tveganje za izključenost in omogoča, da se tudi učenci s posebnimi potrebami vključijo v

skupne dejavnosti. To ugotavljam tudi pri raziskavi, kjer so strokovne delavke večkrat poudarile pomen sodelovanja celotne razredne skupnosti pri ustvarjanju vključujočega okolja.

Ugotovitve intervjujev, kjer so socialne delavke opozorile na stigmatizacijo, izključenost, pomanjkanje ustreznih prilagoditev in nasprotje pomoči, ki učence včasih še dodatno izolira, lahko povežemo s teorijo, saj raziskave (Giangreco et al., 1993; Thousand in Villa, 1999; Idolova, 1997) poudarjajo, da so učenci s posebnimi potrebami uspešnejši v okoljih, kjer se poučevanje prilagaja njihovim specifičnim potrebam in kjer v procesu sodeluje celotna šolska skupnost. Če pa se odgovornost za inkluzijo preveč preloži le na posamezne strokovne delavce, učitelji pa se manj vključujejo, se lahko poveča tveganje za izolacijo učencev. Na strokovnem posvetu (Kodele et al., 2016, str. 138–140) so bili med glavnimi izzivi izpostavljeni neustrezno sodelovanje, pomanjkanje časa za komunikacijo in izvajanje dodatne pomoči zunaj razreda, kar sem ugotovila tudi v intervjujih, kjer je bilo poudarjeno, da pomoč, ki poteka ločeno, pogosto krepi občutek drugačnosti. Ljudje smo po naravi socialna bitja, ki potrebujemo intimne, navezane in skrbne odnose. Sposobnost prepoznavanja pripadnosti ter skrbi za druge predstavlja temeljno človeško značilnost, saj vsak posameznik potrebuje tako izkušnjo, da je bil deležen skrbi (objekt skrbi), kot tudi priložnost, da skrbi za drugega (subjekt skrbi). Ti odnosi pomembno vplivajo na oblikovanje občutkov lastne vrednosti, pripadnosti in zaželenosti, kar se kaže tudi na širšem družbenem nivoju, saj posamezniku omogočajo uspešno spoprijemanje z življenjskimi izzivi (Lynch, Barker in Lyons, 2009, v Lesar, 2018, str. 128).

Odsotnost takih odnosov lahko vodi v emocionalno neenakost, ki je ena izmed dimenzij družbene izključenosti. Pri vključevanju učencev s posebnimi potrebami v razred pa se pomen socialno-emocionalnih in skrbstvenih odnosov še posebej izpostavi. Rezultati raziskave kažejo, da ti učenci za uspešno vključitev potrebujejo podporo in pomoč, občutek sprejetosti ter priložnosti za uspeh in sodelovanje. Tudi v teoriji zasledimo, da je za vključevanje ključnega pomena zaupanje v razredu, razumevanje posebnih potreb učencev ter ustvarjanje varnega okolja, kjer so njihove čustvene in izobraževalne potrebe zadovoljene (Viola, 2008, str. 154–165). Tudi sama ugotavljam, da je socialno-emocionalna podpora ključna za uspešno vključevanje. Učenci z odločbo o usmerjanju potrebujejo čustveno oporo, varno osebo za pogovor in stalno spremljanje, ki jim omogočajo občutek pripadnosti in sprejetosti. Tudi Schmidt Kranjc (2018, str.7) in Ainscow (2003), pišeta o tem, da uspešnost vključevanja ne temelji zgolj na prilagoditvah učnih gradiv ali metodah poučevanja, temveč tudi na socialno-

emocionalnih dejavnikih, kot so sprejetost, samozavest, socialne veščine in podporni odnosi z vrstniki.

Rezultati raziskave tudi poudarjajo pomen priložnosti za uspeh, kjer učenci lahko pokažejo svoje moči, kar krepi samozavest in motivacijo. To se ujema z ugotovitvami, da na motivacijo učencev, tudi tistih, s posebnimi potrebami, vplivajo različni notranji in zunanji dejavniki, med katerimi so pomembni samozaupanje, zanimanje za snov, potrpežljivost, vztrajnost in dojemanje koristnosti učenja (Viola, 2008, str. 154–165). Prav tako je ključno aktivno sodelovanje in spodbuda učiteljev, ki omogočajo priložnosti, krepijo vezi med učenci in preprečujejo izključevanje. S tem se jasno pokaže, da uspešna inkluzija ne temelji zgolj na prilagoditvah, temveč je potrebno celostno razumevanje potreb učencev, zagotavljanje varnega in podpornega okolja ter spodbujanje medosebnih odnosov. Prisotnost vključujočih odnosov v razredu je tako pomembna za učence, njihov občutek pripadnosti in za njihov učni uspeh.

Rezultati intervjujev kažejo, da bi bilo proces vključevanja učencev z odločbo mogoče izboljšati predvsem na področjih sodelovanja, podpore strokovnim delavcem, izobraževanja, razrednih aktivnosti in odnosov v razredu. To se ujema tudi z ugotovitvami raziskav (npr. Kocbek, 2018; Kodele in Lesar, 2015; Kodele, 2017; Rutar, 2013; Šterman Ivančič, 2019; Zadnikar, 1995), ki opozarjajo, da slovenske šole v praksi pogosto ne dosegajo ključnih ciljev inkluzije, kot so enakovredna udeležba, občutek pripadnosti ter uravnoteženi in spoštljivi odnosi. Intervjuvanke so posebej poudarile pomen pozitivne klime v razredu in gradnje odnosov. Tudi v teoriji zasledimo, da različnosti med učenci pogosto ostajajo razumljene kot moteče, namesto kot priložnost za učenje sodelovanja (Lesar, 2020, str. 153).

Prav tako so se v rezultatih pokazale kritike na račun birokracije, pomanjkanja konkretnih smernic za učitelje ter delovanja komisij za usmerjanje. To potrjuje tudi Opara (2015, str. 42–43), ki opozarja, da komisije pogosto sprejemajo odločitve zgolj na podlagi dokumentacije, brez neposrednega stika z otrokom. Tako šola in strokovni delavci pogosto dobijo formalne usmeritve, ki ne odražajo dejanskih potreb učenca v učnih in socialnih situacijah. Rezultati intervjujev, kjer so učitelji in strokovni delavci izpostavili potrebo po več fleksibilnosti sistema, manjšem normativnem pritisku ter več kadra, neposredno kažejo na razlike med dejanskim stanje v šoli in zakonsko predpisanim ciljem (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

Pomembna ugotovitev raziskave je tudi, da so odnosi v razredu ter vloga učitelja odločilni za uspešno vključevanje. Tudi Schmidt (2006, str. 321–322) opozarja, da učitelji pogosto izražajo dvome in pomisleke glede inkluzije, saj nimajo dovolj strokovne podpore ali jasnih rešitev za delo z učenci s posebnimi potrebami. Intervjuvanke so kot nujno izpostavile tudi dodatno strokovno izpopolnjevanje, večje sodelovanje in evalvacijo praks, kar ugotavljajo tudi Kodele et. al. (2016, str. 138–140), ki so v raziskavi ugotovili, da je odprta komunikacija, interdisciplinarno sodelovanje in fleksibilen pristop temelj za uspešno inkluzijo.

Rezultati poudarjajo tudi potrebo po več povezovalnih dejavnostih in preventivnem delovanju, ki krepijo empatijo, zmanjšujejo tekmovalnost in spodbujajo sprejemanje drugačnosti. To ugotavlja tudi Škrlj (2012, str. 74–81), ki piše o tem, da imajo učenci s posebnimi potrebami pogosto več težav z vedenjskimi in čustvenimi odzivi, ki so lahko povezani z negativno izkušnjo v šolskem okolju. V raziskavi tudi sama ugotavljam, da se socialne delavke strinjajo z opozorili, da mora inkluzija poleg prilagajanja učnih gradiv vključevati tudi gradnjo varnega in podpornega okolja, kjer učenci dobijo priložnost razvijati svoje moči in graditi samozavest.

5.3. Katero znanje za ravnanje šolske socialne delavke uporabljajo pri sodelovanju z učenci z odločbo o usmerjanju?

Rezultati raziskave kažejo, da socialne delavke pri delu z učenci z odločbo o usmerjanju kot ključno razumejo gradnjo varnega, zaupljivega in spoštljivega odnosa. Tak odnos učencem omogoča občutek sprejetosti, kar zasledimo tudi v teoriji, ki poudarja pomen zaupanja kot prvega koraka pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v razred (npr. Viola, 2008, str. 154–165; Škulj, 2008, str. 35–36). S tem se povezuje tudi načelo enakih možnosti v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu, ki zahteva odsotnost diskriminacije in zagotavljanje varnega prostora za vse učence (Sardoč in Barle Lakota, 2015, str. 10–11).

Socialne delavke so izpostavile pomen celostnega pristopa in prilagajanja dela glede na individualne potrebe učencev. Tudi Krek in Metljak (2011, str. 16–17) v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju pišeta o tem, da mora šola zagotavljati prilagojene metode in oblike dela, ki otrokom omogočajo enakovredno vključevanje v skupino. Pomemben poudarek v raziskavi je bil na razumevanju učenčevih izkušenj, posebnih potreb in počutja. Učenci s posebnimi potrebami pogosto potrebujejo podporo, prostor za izražanje čustev in dodatno spodbudo.

Socialne delavke so izpostavile, da uspešno delo temelji tudi na sodelovanju vseh deležnikov, torej učiteljev, staršev, strokovnih delavcev. Takšno razumevanje ustreza vlogi šolske

svetovalne službe, kot jo opredeljujejo Programske smernice (1999, str. 5, 22), kjer je kot naloga šolske svetovalne službe omenjena tudi koordinacija pomoči. Pri tem Čačinovič Vogrinčič (2011, str. 16–17) dodaja, da se proces pomoči oblikuje kot soustvarjalni delovni projekt, v katerem so učenci aktivni soudeleženci. Rezultati raziskave, ki kažejo, da socialne delavke vključujejo učence v proces pomoči, potrjujejo pomen participacije, ki jo omenjata Kodele in Čačinovič Vogrinčič (2016, str. 137–138). Raziskava je pokazala, da socialne delavke pogosto uporabljajo različne oblike dela, kot so igra, pogovor ali preventivne dejavnosti, kar pomeni, da učencem omogočajo različne poti do učenja in osebnega razvoja. Pri svojem delu se socialne delavke opirajo tudi na znanja drugih ved, zlasti psihologije, čustvene regulacije in delovanja sistemov, kar jim omogoča širši pogled na kompleksnost posameznih situacij.

Kot eno izmed največjih ovir pa so socialne delavke izpostavile pomanjkanje časa. Ta problem so prepoznali tudi drugi avtorji (npr. Opara, 2015; Schmidt, 2006), ki opozarjajo, da preobremenjenost strokovnih delavcev pogosto ogroža prav tisti temelj inkluzije, ki je bil v raziskavi prepoznan kot ključen, to je kakovosten in zaupen odnos z učenci. Socialno delo tako pomembno prispeva k ustvarjanju pogojev v katerih lahko vsak učenec razvija svoje zmožnosti in doživlja šolo kot prostor sprejetosti ter podpore.

5.4. Katero znanje za ravnanje šolske socialne delavke uporabljajo pri vključevanju učenca z odločbo o usmerjanju v razred ter kako pri tem sodelujejo z učitelji in drugimi učenci?

Rezultati raziskave kažejo, da socialne delavke pri vključevanju učencev z odločbo o usmerjanju uporabljajo različna znanja in pristope, ki izhajajo iz socialnega dela. Izpostavljen je predvsem celostni pristop. To pomeni, da se učenca ne obravnava zgolj skozi njegove primanjkljaje ali kot učenca s posebnimi potrebami, ampak kot celovito osebnost z lastnimi zmožnostmi, viri moči, življenjskimi okoliščinami in potrebami. Viola (2008, str. 154–165) poudarja, da je za uspešno vključevanje ključno prav prepoznavanje otrokove celotne izkušnje ter spodbujanje njegovega občutka kompetentnosti. Tudi intervjuvanke so povedale, da poskušajo ustvarjati situacije, kjer učenec lahko doživi uspeh, saj to krepi njegovo samozavest in motivacijo.

V raziskavi je bilo večkrat poudarjeno, da je temelj uspešnega dela vzpostavljanje delovnega odnosa, ki temelji na zaupanju, spoštovanju in priznavanju učenca kot sogovornika. Socialne

delavke učencem ponudijo glas in jim omogočijo, da sodelujejo v procesu pomoči. To zagovarja tudi Čačinovič Vogrinčič (2011, str. 23–24), ki poudarja, da mora učenec soustvarjati rešitev, njegov glas pa mora biti slišan ter upoštevan. Soustvarjanje rešitev je tudi temelj delovnega odnosa (Lussi, 1991), saj je bistvena naloga socialnega delavca, da uporabniki raziskujejo svoj delež v rešitvi in tako soustvarijo proces pomoči (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2015, str. 10). Socialne delavke so spoštljive in odgovorne zaveznice, ki stojijo ob strani učencu, ga podpirajo in tudi ščitijo pred pritiski sistema.

Socialne delavke so pri svojem delu poudarile pomen perspektive moči. Namesto da bi se osredotočale na primanjkljaje, iščejo otrokova močna področja, vire podpore in pretekle pozitivne izkušnje, torej delajo iz perspektive moči. Perspektiva moči, ki jo je predstavil Saleebey (1997), nas usmerja k temu, da vse naše delo kot socialnih delavk temelji na pomoči uporabniku, da odkrije, raziskuje, razvija in izkoristi svoje moči ter razpoložljive vire. Pri tem iz perspektive moči sprašujemo o pozitivnih izidih, upanju, sanjah ter o virih podpore in preteklih uspešnih izkušnjah (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2015, str. 12–13). Tak pristop otroku omogoča, da spozna, kar zmore, ter krepi samozavest in občutek kompetentnosti. Viola (2008, str. 154–165) opozarja, da prav to pomembno prispeva k motivaciji učencev s posebnimi potrebami.

V raziskavi so socialne delavke izpostavile, da učenca gledajo kot eksperta iz izkušenj, ki najbolje pozna samega sebe in svoje potrebe. S tem učencu sporočijo, da je cenjen in sposoben soustvarjati rešitve. Pri tem se proces pomoči oblikuje kot izvirni delovni projekt pomoči (Čačinovič Vogrinčič, 2011). To pomeni, da je soustvarjen skupaj z učencem, učiteljem, starši in po potrebi tudi z drugimi strokovnjaki. Vsak korak je načrtovan, pri čemer imajo vsi vpleteni možnost izraziti svoje mnenje, postavljajo skupne cilje in skupaj spremljajo napredek. Takšno sodelovanje omogoča, da učenec ni zgolj tisti, ki se mu pomaga, ampak tisti, ki soustvarja in načrtuje svoje cilje ter pot do njih. Tudi Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, (2015, str. 12), nas opozarjajo na etiko udeleženosti, torej na pomen sodelovanja v katerem noben nima zadnje besede in je tudi ne potrebuje, ampak da sodelovanje temelji na pogovoru, ki se nadaljuje.

Raziskava je pokazala, da socialne delavke ne delujejo le na individualni ravni, temveč tudi v širšem razredu in šolski skupnosti. V raziskavi so socialne delavke poudarile, da je pomembna tudi preventiva, saj lahko izključevanju učencev preprečijo z ozaveščanjem in ustvarjanjem vključujoče klime. Socialne delavke z učenci sodelujejo na različne načine ter velik poudarek

namenjajo preventivnim dejavnostim od individualnih pogovorov, risanja in kreativnih tehnik, kot so skupinske igre, delavnice, pogovori ali projekti, s tem pa krepijo razumevanje drugačnosti in empatijo med vrstniki. Vovk Ornik (2014, str. 72) izpostavlja, da so prav stališča vrstnikov in učiteljev ključna za uspešno vključevanje otrok s posebnimi potrebami. Tudi Grah idr. (2017, str. 7–8, 12–13) pišejo o tem, da se spodbudno socialno učno okolje gradi skozi podporne odnose in spoštovanje raznolikosti. To potrjujejo tudi rezultati raziskave, saj so socialne delavke opisale, da z delom v razredu vplivajo na razred, preprečujejo izključevanje in gradijo razredno klimo, kjer se lahko vsak učenec počuti sprejetega.

Socialno delo je bilo v raziskavi prepoznano tudi kot pomemben povezovalni dejavnik. Intervjuvanke so poudarile, da socialne delavke delujejo kot most med učitelji, starši, vrstniki in zunanjimi institucijami. pomagajo usklajevati različna pričakovanja in interese, spodbujajo timsko sodelovanje ter skrbijo, da vsi udeleženi sledijo skupnemu cilju, ki je korist učenca. To potrjujejo tudi Programske smernice za svetovalno službo (1999), ki kot eno izmed ključnih nalog svetovalnih delavcev izpostavljajo koordinacijo in povezovanje. Kot posebno pomembno so socialne delavke izpostavile, da njihovo delo ni samo pomoč učencem z odločbo, ampak je njihova podpora je namenjena vsem učencem, kar krepi občutek enakosti in pravičnosti ter ustvarja pogoje za varno in vključujoče okolje. Bregar Golobič (2011, str. 93) pri tem opozarja, da mora šola prihodnosti temeljiti na spoštovanju različnosti, kar pomeni, da ima vsak otrok pravico do poti, ki ustreza njegovim potrebam in potencialom.

5.5. Kako šolske socialne delavke sodelujejo s pomembnimi drugimi učenca z odločbo o usmerjanju?

Rezultati raziskave kažejo, da šolske socialne delavke v procesu vključevanja učencev z odločbo o usmerjanju sodelujejo s pomembnimi drugimi, kamor sodijo starši, širša družina, skrbniki. Njihova prisotnost in aktivna vloga se kažejo kot bistveni dejavnik pri zagotavljanju uspešne podpore učencu, kar se sklada s Programskimi smernicami za svetovalno službo v osnovni šoli (1999), ki poudarjajo, da je temeljna naloga svetovalne službe soustvarjanje pogojev za celostno obravnavo otrok v sodelovanju z vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa.

Socialne delavke sodelovanje uresničujejo skozi različne oblike komunikacije, obveščanja, deljenja opažanj, skupnega iskanja rešitev ter organizacije sestankov. To odraža koncept soustvarjanja pomoči, ki ga opredeljuje Čačinovič Vogrinčič (2011, str. 16–17), saj so v proces vključeni tako strokovni delavci, kot tudi starši in otrok, ki prispevajo k iskanju rešitev. Ključno

vodilo pri tem je otrokova korist, kar intervjuvanke potrjujejo z izpostavljanjem pomena empatične komunikacije, zagotavljanja slišanosti ter vzpostavljanja varnega prostora za pogovor.

Pri sodelovanju s pomembnimi drugimi pa se pojavljajo številne ovire, ki otežujejo sodelovanje in vplivajo na proces pomoči. Socialne delavke so kot najpogostejše ovire izpostavile neznanje, nemoč, stisko, preobremenjenost staršev, težave z zaupanjem, nerazumevanje odločbe ter tudi zanikanje težav in previsoka pričakovanja do šole. Te ugotovitve potrjujejo opažanja Šelih (2004, str. 70–72), da se starši otrok s posebnimi potrebami pogosto soočajo s čustveno stisko, občutkom krivde in vnaprejšnjo obrambno držo, kar vpliva na sodelovanje s šolo. Plešec (2021, str. 355–357) prav tako opozarja, da se starši v postopku usmerjanja ne čutijo vedno kompetentne, zato je naloga socialnih delavcev, da jih opolnomočijo, jim nudijo informacije in jih spodbujajo k soustvarjanju rešitev. V raziskavi so socialne delavke kot ključne strategije za premagovanje ovir izpostavile grajenje zaupanja, odsotnost sodb ter opolnomočenje pomembnih drugih, kar se ujema s konceptom delovnega odnosa kot projekta pomoči (Čačinovič Vogrinčič, 2011 str. 16–17), v katerem imajo vsi udeleženci svojo vlogo in odgovornost.

Rezultati raziskave kažejo tudi na pomembno sodelovanje z zunanjimi institucijami, ki se vzpostavlja glede na potrebe posameznega učenca. Socialne delavke najpogosteje sodelujejo z zdravstvenimi ustanovami, centri za socialno delo, svetovalnimi centri, različnimi zavodi, nevladnimi organizacijami ter Zavodom za šolstvo. Namen sodelovanja je predvsem povezovanje, usklajevanje dejavnosti, oblikovanje individualiziranih načrtov pomoči in oblikovanje multidisciplinarnih timov. V raziskavi so intervjuvanke poudarile pomen timskih sestankov, izmenjave informacij in celostnega pristopa, kjer je učinkovita komunikacija ključnega pomena. Tudi Škulj (2008, str. 35–36) piše o tem, da ima svetovalna služba poleg neposredne pomoči učencem tudi pomembno koordinacijsko vlogo med šolo, starši in zunanjimi strokovnjaki. V praksi to pomeni, da socialne delavke povezujejo vse deležnike, skrbijo za sledenje skupnih ciljev in določanje vlog ter s tem omogočajo učinkovitejše izvajanje podpore.

Raziskava tako jasno potrjuje, da je sodelovanje šolskih socialnih delavk s pomembnimi drugimi in zunanjimi institucijami zahtevno, a ključen za uspešno vključevanje učencev z odločbo o usmerjanju. Rezultati potrjujejo, da uspešna inkluzija ni mogoča brez dobrega, zaupnega odnosa s starši, opolnomočenja družine ter koordiniranega delovanja strokovnjakov

v in izven šole. V ospredju je predvsem otrokova korist, ki se uresničuje skozi soustvarjanje, zaupanje in celostno podporo, kar omogoča pogoje za njegov uspeh in vključevanje v razred.

5.6. Kritično ovrednotenje raziskave

Z raziskavo sem preučevala sodelovanje šolskih socialnih delavk z učenci z odločbo o usmerjanju v redni osnovni šoli. Osredotočila sem se predvsem na njihov prispevek k vključevanju teh učencev v razred, na znanje za ravnanje, ki ga pri sodelovanju s temi učenci socialne delavke uporabljajo, na prilagajanje pristopov in metod ter na sodelovanje z učenci, vrstniki, učitelji, pomembnimi drugimi in zunanjimi institucijami. Intervjuje sem izvajala s šolskimi socialnimi delavkami na osnovnih šolah, ki sodelujejo z učenci z odločbo o usmerjanju, kar mi je omogočilo jasen vpogled v njihovo delo in sodelovanje.

Raziskava ima nekaj omejitev. Raziskala sem le perspektivo socialnih delavk v osnovnih šolah, zato rezultati temeljijo le na podlagi njihovega mnenja, izkušenj ter znanja. Dobro bi bilo raziskati in dobiti vpogled še v perspektivo učencev, učiteljev ter staršev. Poleg tega sem uporabila samo intervjuje, brez drugih metod, kot so opazovanje ali analiza dokumentacije, kar bi dalo še širši vpogled. Raziskava je bila izvedena le na posameznih šolah, zato jih ne moremo posplošiti na vse osnovne šole v Sloveniji. Prav tako bi kot omejitev izpostavila še izvajanje intervjujev, saj sem s polovico intervjuvank intervju izvedla preko aplikacije Zoom. Ti intervjuji niso potekali tako dobro kot intervjuji v živo, saj se s sogovornicami nisem uspela pogovarjati tako tekoče ter sproščeno kot s sogovornicami v živo. Prihodnje raziskave bi torej lahko vključile še več perspektiv in različnih metod zbiranja podatkov.

Kljub temu raziskava pokaže, kako pomembno je sodelovanje socialnih delavk z učenci z odločbo o usmerjanju pri vključevanju v razred. Pomen sodelovanja je predvsem na vzpostavljanju zaupanja, podpori in pomoči, prilagoditvah, ki učencem pomagajo pri vključevanju v razred ter na usklajevanju sodelovanja s pomembnimi drugimi, učitelji, strokovnimi delavci in zunanjimi institucijami. Ugotovitve kažejo, da je uspešno vključevanje odvisno od sodelovanja vseh, upoštevanja potreb učenca, iskanja prilagoditev, ki učenca vključujejo in ne stigmatizirajo in soustvarjanja pomoči. Pri tem se socialno delo izkaže kot ključno, saj prispeva in dodaja perspektivo, ki je pri sodelovanju in vključevanju učencev z odločbo o usmerjanju nepogrešljiva.

6. Sklepi

Socialne delavke poudarjajo, da je temelj njihovega dela z učenci z odločbo o usmerjanju vzpostavljanje zaupanja in varnega odnosa, saj le to učencem omogoča občutek sprejetosti, varnosti in vključevanje v razred.

Ključno je prilagajanje pristopov in metod, saj se potrebe učencev razlikujejo glede na njihove individualne sposobnosti ter ovire, kar zahteva fleksibilnost in raznolikost pri uporabi različnih aktivnosti.

Socialne delavke sodelujejo z učitelji, starši in drugimi strokovnimi delavci, saj multidisciplinarno povezovanje omogoča celostno podporo učencu.

Poleg individualne pomoči se delo socialnih delavk nanaša tudi na krepitev socialnih veščin, samopodobe, občutka kompetentnosti in pripadnosti učencev, kar pomembno prispeva k njihovemu uspešnemu vključevanju v razred in k izboljšanju medosebnih odnosov.

Posebno pozornost namenjajo vključevanju učencev v sam proces pomoči, saj s tem postanejo soustvarjalci svojih rešitev, sodelujejo pri oblikovanju svojih ciljev in se učijo prevzemati odgovornost.

Socialne delavke uporabljajo različna orodja in metode, kot so socialne igre, strukturirani in neformalni pogovori, risanje, refleksivne aktivnosti in individualna svetovanja, ki učencu omogočajo, da izrazi svoje sposobnosti, razvija kompetence in prepozna lastne vire moči.

Kot eno največjih ovir socialne delavke izpostavljajo pomanjkanje časa in preveč birokracije, saj to omejuje obseg in kakovost njihovega dela ter zmanjšuje možnosti za boljše sodelovanje z učencem.

Rezultati raziskave potrjujejo, da uspešno vključevanje učencev z odločbo o usmerjanju ni mogoče brez stalne podpore, zaupanja, spoštljivega odnosa in varnega okolja.

Socialne delavke svojo vlogo vidijo kot most med šolo, družino, zunanjimi institucijami in strokovnimi sodelavci, kar omogoča bolj povezano podporno mrežo, ki učencu zagotavlja celovito pomoč in zmanjšuje tveganje izključevanja.

Poseben poudarek je namenjen vrstniškim odnosom, saj pozitivne interakcije med učenci, sprejemanje drugačnosti in občutek sodelovanja vplivajo na uspešno vključevanje in na oblikovanje pozitivne razredne klime.

Socialne delavke z delom v razredu ne le pomagajo posameznemu učencu, ampak tudi prispevajo k ustvarjanju vključujoče in spodbudne šolske klime, krepijo sodelovanje med učenci, ozaveščajo vrstnike ter zmanjšujejo stereotipe in predsodke.

Pomemben prispevek socialnega dela je tudi ozaveščanje učiteljev in učencev o pomenu sprejemanja raznolikosti, kar prispeva k večjemu razumevanju drugačnosti in spodbujanju inkluzije.

Za uspešno vključevanje je potrebno stalno spremljanje učencev, analiziranje njihovega napredka, sodelovanje pri oblikovanju individualiziranih načrtov pomoči ter zagotavljanje prilagoditev.

7. Predlogi

Predlagam, da bi bilo zakonsko določeno, da šolske socialne delavke in svetovalne službe pri delu z učenci z odločbo o usmerjanju prejemajo določeno število ur za individualno in skupinsko svetovanje, saj bi to omogočilo redno in sistematično vključevanje podpore ter zmanjšalo preobremenjenost osebja.

Predlagam, da se vzpostavi sistem rednega usposabljanja učiteljev in šolskih socialnih delavk za delo z otroki s posebnimi potrebami, vključno s spoznavanjem različnih strategij za opolnomočenje otrok in staršev, kar bi prispevalo k učinkovitejšemu inkluzivnemu poučevanju.

Predlagam, da se uvedejo preventivne delavnice za učence že v zgodnjem obdobju osnovne šole, ki bi spodbujale socialne veščine, reševanje konfliktov in razumevanje različnih potreb vrstnikov, saj bi s tem prispevali k bolj vključujočemu šolskemu okolju.

Predlagam, da se pri načrtovanju individualiziranih programov pomoči za učence z odločbo o usmerjanju upošteva stalno spremljanje napredka in redno usklajevanje med učitelji, starši in socialnimi delavkami, da bi se zagotavljala prilagodljivost in učinkovitost podpornih ukrepov.

Predlagam, da se v šolah vzpostavijo podporne skupine za starše, kjer bi lahko delili izkušnje, prejemali strokovne nasvete in gradili mrežo medsebojne pomoči, kar bi okrepilo njihovo kompetentnost in zmanjšalo občutke nemoči ali krivde.

8. Viri in literatura

1. Ainscow, M. (2003). *Understanding and developing inclusive practices in schools*. Pridobljeno 24. 4. 2024 s https://www.researchgate.net/publication/238730948_Understanding_an0d_Developing_Inclusive_Practices_in_Schools.
2. Ainscow, M. & Booth, T. (2008). *Indeks inkluzivnosti: promicanje učenja i sudjelovanja u školama* [pdf]. Pridobljeno 22. 3. 2025 s https://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexCroatia.pdf.
3. Barle Lakota, A. in Sardoč, M. (2015). *Enake možnosti in družbena (ne)enakost v družbi znanja* [pdf]. Pridobljeno 16. 3. 2025 s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-1RYFHZVI/1a0d3eef-31f0-4408-ba75-a061f30a481f/PDF.
4. Bregar Golobič, K. (2011). O delovnem odnosu soustvarjanja z vidika prikritega kurikula v šoli: glas učenca! V L. Šugman Bohinc (ur.), *Učenci z učnimi težavami – izvirni delovni projekt pomoči,* (str. 80–94). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
5. Clement Morrison, A. (2008). Diagnostično ocenjevanje posebnih potreb – izobraževalni model. V A. Clement Morrison, M. Kavkler, M. Košak Babuder, S. Pulec Lah, & S. Viola (ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom,* (str. 49–53). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
6. Clement Morrison, A. (2008). Prilagoditve za učence s posebnimi potrebami. V A. Clement Morrison, M. Kavkler, M. Košak Babuder, S. Pulec Lah, & S. Viola (ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 143–152). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
7. Čačinovič Vogrinčič, G. (2011). Soustvarjanje v delovnem odnosu: Izvirni delovni projekt pomoči. V L. Šugman Bohinc (ur.), *Učenci z učnimi težavami – izvirni delovni projekt pomoči,* (str. 15–35). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
8. Čačinovič Vogrinčič, G., & Kodele, T. (2016). Poročilo s strokovnega posveta "Vzgoja in izobraževanje otrok in mladih s posebnimi potrebami: problemi, dileme, rešitve". V I. Čančar (ur.), *Sodobna pedagogika, 67*(133). Pridobljeno 8.6.2024 s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-TI45WTIW/c8a47141-b52c-408f-875c-1ccef7fd1f40/PDF.
9. Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Možina M., in Mešl, N. (2015). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika.* Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

10. Dobaja, D. (2022). Otroci s posebnimi potrebami v Sloveniji (1918–1990): Od segregacije do integracije. *Družboslovne razprave, 38*(101). Pridobljeno 12. 4. 2024 s https://www.sociolosko-drustvo.si/wp-content/uploads/2023/02/DR101-Dobaja.pdf.
11. Grah, J., Rogič Ožek, S. & Žarkovič Adlešič B. (2017). *Zakaj vključujoča šola, 1. zvezek*. Pridobljeno 19. 3. 2025 s https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/05/Vkljucujoca-sola-zvezek-1-2017-s-platnicami.pdf.
12. Hozjan, D., & Strle, M. (2012). *Inkluzija v sodobni šoli*. Koper: Univerza na Primorskem.
13. Jakič Brezočnik, M. (2018). *Organizacija dela - Kdo lahko izvaja ure dodatne strokovne pomoči?*. Pridobljeno 25. 3. 2025 s https://e-ravnatelj.si/vsebine/odgovori-na-vprasanja/organizacija-in-vodenje-zavoda/organizacija-dela-kdo-lahko-izvaja-ure-dodatne-strokovne-pomoci/.
14. Kavkler, M. (2008). Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. V A. Clement Morrison, M. Kavkler, M. Košak Babuder, S. Pulec Lah, & S. Viola (ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 41–48). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
15. Kavkler, M. (2008). Uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja v šolski praksi. V A. Clement Morrison, M. Kavkler, M. Košak Babuder, S. Pulec Lah & S. Viola (ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 57-94). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
16. Kovšca, A. (2014). Kako napisati poročilo o otroku s posebnimi potrebami. *Šolsko svetovalno delo, 18*(1/2). Pridobljeno 2. 12. 2024 s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-UBG1S2KC/4a336c01-6350-46f8-a945-c08833dcb166/PDF.
17. Krek, J. & Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
18. Lesar, I. (2018). Celovitejše razumevanje pravičnosti kot podlaga vpeljevanja inkluzivnosti. V Rutar, D. (ur.), *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami*, (str.117–140). Kamnik: Cirius.
19. Lesar, I. (2020). Katera vzgojna paradigma najbolje podpira uresničevanje inkluzivnosti?. V Kroflič, R., Vidmar, T. & Skubic Ermenc, K. (ur.), *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša* (str. 145–164). Pridobljeno 21. 3. 2025 s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-8JRX7HD6/ccb44fe0-c7a1-4bfb-9876-b83fb055e970/PDF.

20. Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
21. Mesec, B. (2009). *Načrtovanje raziskave: študijsko gradivo za interno uporabo. Metodologija raziskovanja v socialnem delu 1*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
22. Opara, B. (2015). *Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami.* Ljubljana: Centerkontura.
23. Ozbič, M. & Šmid, M. (2016). Vloga ravnatelja in svetovalnega delavca pri vključevanju in obravnavi otrok in mladih s posebnimi potrebami v pedagoški proces. V D. Štefanc & I. Bohinc (ur.), *Vzgoja in izobraževanje otrok in mladih s posebnimi potrebami: problemi, dileme, rešitve* (str. 84). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije. Pridobljeno 28. 10. 2024 s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-H1KAJKER/15397017-8cb1-4742-8bb6-02e6cea03247/PDF.
24. Peček, M. (2020). Inkluzija otrok ni mogoča brez inkluzije izobraževanja učiteljev. V Kroflič, R., Vidmar, T. & Skubic Ermenc, K. (ur.), *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša* (str. 119–144). Pridobljeno 21. 3. 2025 s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-8JRX7HD6/ccb44fe0-c7a1-4bfb-9876-b83fb055e970/PDF.
25. Plešec, N. (2019). *Strokovna podpora staršem v postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami* (Diplomsko delo). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo, Univerza v Ljubljani.
26. Portal GOV.SI. (2024). *Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.* Pridobljeno 29. 2. 2024 s https://www.gov.si/podrocja/izobrazevanje-znanost-in-sport/izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/.
27. *Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami.* (2013). Ur. l. RS 46/23.
28. *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli*. (2013). Ur. l. RS 52/13.
29. *Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami.* (2023). Ur. l. RS 74/23.
30. Pulec Lah, S. (2008). Kako v razredu uspešno zadovoljevati raznovrstne (učne) potrebe vseh učencev?. V A. Clement Morrison, M. Kavkler, M. Košak Babuder, S. Pulec Lah & S. Viola (ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom,* (str. 95–142). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

31. Samec, B. (2010). Svetovalni delavec in njegova vloga pri integraciji/inkluziji otrok s posebnimi potrebami. V P. Peček (ur.), *Izzivi vodenja za raznolikost, Zbornik 14. strokovnega posveta Vodenje v vzgoji in izobraževanju,* (str. 21–34). Kranj: Šola za ravnatelje.
32. Schmidt Krajnc, M. (2018). Inkluzija otrok s posebnimi potrebami: poti sprememb. V Schmidt Krajnc, M., Rus Kolar, D. & Kranjec, E. (ur.), *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju: konferenčni zbornik* (str. 3–10). Maribor: Univerzitetna založba Univerze. Pridobljeno 26. 1. 2025 s https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/337.
33. Schmidt, M. (2006). Zaznavanje integracije/inkluzije v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, *57*(123). Pridobljeno 25. 1. 2025 s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-GBFGCL30/de624b20-8720-4e12-a690-e951b33a0edf/PDF.
34. Schürer, S. & van Ophuysen, S. (2022). Relationship between group cohesion and social participation of pupils with learning and behavioural difficulties. *European Journal of Special Needs Education* *37*(5). Pridobljeno 25. 1. 2025 s https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/08856257.2021.1963150?needAccess=true.
35. Slovar slovenskega knjižnega jezika. (b.d.). *Segregacija.* Pridobljeno 18. 4. 2024 s https://fran.si/130/sskj-slovar-slovenskega-knjiznega-jezika/3594846/segregacija?View=1&Query=lo%C4%8Devanje&All=lo%C4%8Devanje&FilteredDictionaryIds=130.
36. Statistični urad RS. (b.d.). *Podatkovna baza SiStat*. Pridobljeno 12. 3. 2024 s https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/Data/0952765S.px/.
37. Strokovni center za avtizem. (b.d.). *Individualizirani program.* Pridobljeno 18. 3. 2025 s https://www.csgm-avtizem.si/druzbena-skrb-za-osebe-z-avtizmom/individualizirani-program/.
38. Šelih, A. (2013). Pravne obveznosti RS pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami, zlasti otrok z motnjo v duševnem razvoju, v redne šole. *Sodobna pedagogika*, *64*(2). Pridobljeno 12. 4. 2024 s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-FT61RWJ0/55a91125-6532-4bde-bdec-cebb877fdf44/PDF.
39. Škulj, I. (2008). *Socialno delo z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami* (Diplomsko delo). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo, Univerza v Ljubljani.

40. Škrlj, A. (2012). Otroci s posebnimi potrebami. *Šolsko svetovalno delo,* 16(3/4). Pridobljeno 15. 2. 2025 s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-BHOU67TC/62f3dd36-a6e6-4bd2-9952-3eca9db2fc3e/PDF.
41. UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education.* Pridobljeno 5. 3. 2024 s https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427.
42. UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education.* Paris: United Nations Educational.
43. Viola, S. (2008). Zadovoljevanje socialnih in čustvenih potreb učencev s posebnimi potrebami v inkluzivnem okolju. V A. Clement Morrison, M. Kavkler, M. Košak Babuder, S. Pulec Lah & S. Viola, *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 153-166). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
44. Vovk Ornik, N. (2020). *Dodatna strokovna pomoč.* Pridobljeno 26. 3. 2025 s https://forum-media.si/otroci-posebnimi-potrebami/dodatna-strokovna-pomoc/.
45. Vovk Ornik, N. (2014). Otroci s posebnimi potrebami v šolskem prostoru. *Šolska knjižnica*, *24*(2). Pridobljeno 5. 12. 2024 s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-8759PFQC/582df141-bca8-4815-a997-8db66482bcdd/PDF.
46. Vovk Ornik, N., Deutsch, T., Košnik, P., Plavčak, D. & Rogelj, S. (2023). *Zagotavljanje enakih možnosti v izobraževanju za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami - Poročilo o raziskavi.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 2. 2. 2025 s https://www.zrss.si/pdf/zagotavljanje_enakih_mo%C5%BEnosti_PP.pdf.
47. Vršnik, T. (2003). Segregacija, integracija, inkluzija? Pravica do izbire!. *Sodobna pedagogika*, *54*(1).
48. Vöröš, B. (2015). Otroci s posebnimi potrebami. *Didakta,* 25(177). Pridobljeno 16. 3. 2024 s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-IINARS3U/4c4b7223-5e92-4788-b910-d8edab11fbca/PDF.
49. *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI).* (1996). Ur. l. RS 16/07.
50. *Zakon o osnovni šoli (ZOsn).* (1996). Ur. l. RS 81/06.
51. *Zakon o osnovni šoli (ZOsnK).* (2024). Ur. l. RS 16/24.
52. *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1)* (2011). Ur. l. RS 58/201.
53. Zavod RS za šolstvo. (2021). *Formativno spremljanje*. Pridobljeno 28. 5. 2024 s https://www.zrss.si/strokovne-resitve/formativno-spremljanje-2/.

54. Zavod RS za šolstvo. (2022). *Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami.* Pridobljeno 12. 3. 2024 s https://www.zrss.si/usmerjanje-otrok-posebne-potrebe/.
55. Združeni narodi. (1989). *Konvencija o otrokovih pravicah*. Ur. l. RS XX/1992.
56. Žerovnik, A. (2004). *Otroci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Družina d.o.o.

9. Priloge

9.1. Priloga 1: Smernice za intervju

Raziskovalno vprašanje 1: ***Kako šolske socialne delavke zaznavajo izključenost učenca z odločbo o usmerjanju v razredu?***

1. Kako zaznate in kakšni so znaki, da učenec z odločbo o usmerjanju ni enakovredno vključen v razred?
2. S katerimi izzivi se soočate pri zaznavanju izključenosti učenca z odločbo o usmerjanju v razredu?

Raziskovalno vprašanje 2: ***Kako učenci z odločbo o usmerjanju po mnenju šolskih svetovalnih delavk vidijo svoj položaj in podporo v razredu ter kaj bi še potrebovali?***

1. S kakšnimi izzivi, ovirami se soočajo učenci z odločbo o usmerjanju pri vključevanju v razred?
2. Kaj najpogosteje potrebujejo učenci z odločbo o usmerjanju, ki so v razredu izključeni?
3. Kaj bi po vašem mnenju morali še izboljšati v procesu vključevanja učencev z odločbo o usmerjanju v razred?
4. Kakšne spremembe bi bile potrebne (na ravni šole ali šolskega sistema) za boljšo vključevanje učencev z odločbo o usmerjanju v razred?

Raziskovalno vprašanje 3: ***Katero znanje za ravnanje šolske socialne delavke uporabljajo pri sodelovanju z učenci z odločbo o usmerjanju?***

1. Kaj se vam zdi najpomembneje upoštevati pri sodelovanju svetovalne službe z učenci z odločbo o usmerjanju?
2. Kako se vaše delo z učenci s posebnimi potrebami razlikuje glede na njihove specifične potrebe?
3. Kako, po vašem mnenju, socialno delo prispeva k podpori učencem s posebnimi potrebami?

Raziskovalno vprašanje 4: ***Katero znanje za ravnanje šolske socialne delavke uporabljajo pri vključevanju učenca z odločbo o usmerjanju v razred ter kako pri tem sodelujejo z učitelji in drugimi učenci?***

1. Katere metode ali pristope (npr. socialne igre, skupinske aktivnosti) uporabljate pri vključevanju učencev z odločbo o usmerjanju v razred? Kako jih uporabljate?
2. Kje vidite prispevek socialnega dela pri vključevanju učenca z odločbo o usmerjanju v razred?
3. Kje vidite možnosti za preprečevanje izključevanja učencev z odločbo o usmerjanju v razredu?
4. Kaj se je iz vaših izkušenj, izkazalo za najbolj koristno oziroma učinkovito pri vključevanju učenca z odločbo o usmerjanju v razred?
5. Kako sodelujete z učitelji pri vključevanju učencev z odločbo o usmerjanju v razred?
6. Kako sodelujete z vrstniki v razredu pri vključevanju učencev z odločbo o usmerjanju v razred?

Raziskovalno vprašanje 5: ***Kako šolske socialne delavke sodelujejo s pomembnimi drugimi učenca z odločbo o usmerjanju?***

1. Kako sodelujete s pomembnimi drugimi učenca z odločbo o usmerjanju?
2. S kakšnimi ovirami se soočajo pomembni drugi učenca s posebnimi potrebami?
3. S katerimi zunanjimi institucijami sodelujete pri sodelovanju z učencem s posebnimi potrebami in kako?

Demografski podatki intervjuvank:

1. Spol
2. Starost
3. Število učencev na šoli
4. Število učencev z odločbo o usmerjanju na šoli
5. Število strokovnih delavk zaposlenih v šolski svetovalni službi
6. Število zaposlenih učiteljev dodatne strokovne pomoči

6.2.Priloga 2: Odprto kodiranje

Oznaka	Izjava	Pojem	Kategorija	Tema
A1I1	učenec izoliran med odmori, nima vrstniških stikov	izolacija	socialni znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
A1I2	se ga drugi izogibajo	zavračanje s strani vrstnikov	socialni znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
A1I3	pogosto ne sodeluje pri skupinskem delu	izključenost iz sodelovanja	socialni znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
A1I4	ga vrstniki ne vključujejo	socialna izključenost	socialni znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
A1I5	pasivnosti, nizki samopodobi, pogosto tudi o uporu ali motečem vedenju	odzivi na izključenost	posledice izključenosti	zaznavanje izključenosti
A2I1	izključenost težko opazimo	prikriti znaki izključenosti	prikrita izključenost	izzivi zaznavanja izključenosti
A2I2	je otrok lahko navidezno vključen vendar vseeno ne sodeluje s sošolci	navidezna vključenost	prikrita izključenost	izzivi zaznavanja izključenosti
A2I3	ti izključujejo	vrstniška dinamika	socialne ovire	izzivi zaznavanja izključenosti
A2I4	učitelji težje prepoznajo te znake	nezaznavanje izključenosti	sistemske ovire	izzivi zaznavanja izključenosti
A2I5	otrok ne zna izraziti svojih občutkov	težave z izražanjem	komunikacijske ovire	izzivi zaznavanja izključenosti
A2I6	se umika sam	Umik	socialne ovire	izzivi zaznavanja izključenosti
A3I1	soočajo s stigmo, predsodki ali nerazumevanjem vrstnikov	stigma in predsodki	socialne ovire in odnosi	izzivi pri vključevanju v razred
A3I2	občutek imajo, da so "drugačni", ker imajo dodatno	zaznavanje drugačnosti	doživljanje izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred

	strokovno pomoč ali prilagoditve			
A3I3	težko povežejo zaradi socialnih veščin	pomanjkanje socialnih veščin	socialne ovire in odnosi	izzivi pri vključevanju v razred
A3I4	sami umikajo, se ne vključujejo	umik	socialne ovire in odnosi	izzivi pri vključevanju v razred
A3I5	imajo težave z vrstniki	težave v medosebnih odnosih	socialne ovire in odnosi	izzivi pri vključevanju v razred
A3I6	prepiri. veliko je zbadanja, tudi žalitev	težave v medosebnih odnosih	socialne ovire in odnosi	izzivi pri vključevanju v razred
A3I7	sošolci jih pogosto označijo kot tiste ki nič ne znajo in posledično tudi manj doprinesejo k skupinskemu delu	stigma in predsodki	socialne ovire in odnosi	izzivi pri vključevanju v razred
A3I8	pri pouku se težje vključujejo, težje sledijo	učne težave	učne ovire in prilagoditve	izzivi pri vključevanju v razred
A3I9	potrebujejo več razlage in več individualnega dela z njimi	potreba po dodatni podpori	prilagoditve kot vir izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
A3I10	pogosto ni nudeno saj ne izrazijo potrebe po dodatni pomoči med poukom v razredu	neizražene potrebe	učne ovire in prilagoditve	izzivi pri vključevanju v razred
A3I11	učitelji ne morejo slediti vsakemu posamezniku ali potrebujejo dodatno razlago, pomoč	omejitve učiteljev	učne ovire in prilagoditve	izzivi pri vključevanju v razred
A4I1	podporo, pomoč, tudi razumevanje vseh v razredu	socialna podpora	podpora in pomoč	potrebe učencev

A4I2	sprejeti, torej vključeni v razred	občutek pripadnosti	sprejetost	potrebe učencev
A4I3	imajo dober odnos s sošolci	vrstniški odnosi	dobri odnosi v razredu	potrebe učencev
A4I4	pomembno je, da imajo pozitivne izkušnje v skupini	sprejemanje drugačnosti	sprejetost	potrebe učencev
A4I5	priložnosti za uspeh	uspešnost	uspeh	potrebe učencev
A4I6	sodelovanje	sodelovanje v razredu	sodelovanje in vključevanje	potrebe učencev
A4I7	odrasle, ki znajo njihove posebnosti razložiti in jih zagovarjati	podpora odraslih	podpora in pomoč	potrebe učencev
A4I8	razred, kjer se spodbuja sodelovanje	sodelovanje v razredu	sodelovanje in vključevanje	potrebe učencev
A4I9	sprejemanje	sprejemanje drugačnosti	sprejetost	potrebe učencev
A4I10	pomoč vrstnikom	vrstniška pomoč in podpora	podpora in pomoč	potrebe učencev
A5I1	potrebno več sodelovanja med učitelji in svetovalnimi delavci	sodelovanje vseh	sodelovanje	izboljšave v procesu vključevanja
A5I2	dodatno izobraževanje za pedagoške delavce o inkluziji	strokovno izpopolnjevanje	podpora strokovnim delavcem	izboljšave v procesu vključevanja
A5I3	več usmerjenih aktivnosti za razredno skupnost, ki bi krepile empatijo	povezovalne dejavnosti	aktivnosti v razredu	izboljšave v procesu vključevanja
A5I4	sprejemanje drugačnosti	inkluzivno okolje	aktivnosti v razredu	izboljšave v procesu vključevanja
A5I5	sodelovanje	povezovalne dejavnosti	aktivnosti v razredu	izboljšave v procesu vključevanja

A6I1	na ravni šole bi bilo smiselno razviti strategije za promocijo vključevanja	strategije in promocija vključevanja	fleksibilnost sistema in kurikuluma	spremembe v sistemu in šoli
A6I2	sistem pa bi moral zagotoviti več zaposlenih	več zaposlenih	zaposleni	spremembe v sistemu in šoli
A6I3	boljše sodelovanje med institucijam	medinstitucionalno sodelovanje	sodelovanje	spremembe v sistemu in šoli
A7I1	razumevanje njihovih posebnih potreb	razumevanje posebnih potreb	razumevanje	znanje za ravnanje
A7I2	pa tudi individualnih značilnosti	individualne značilnosti	pristop	znanje za ravnanje
A7I3	graditi odnos zaupanja in varnosti	zaupen odnos	odnos	znanje za ravnanje
A8I1	z vsakim delam individualno, glede na to, kaj potrebuje	individualno delo	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
A8I2	več strukture	prilagojeni pristopi in vsebine	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
A8I3	več čustvene podpore	čustvena podpora	delo na različnih področjih	znanje za ravnanje
A8I4	konkretne veščine	učenje veščin	delo na različnih področjih	znanje za ravnanje
A8I5	pomembno je biti fleksibilen.	prilagajanje učencem na podlagi izkušenj	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
A9I1	prinaša celosten pogled na otroka	celostni pristop	celostni pristop	prispevek socialnega dela
A9I2	povezuje različne deležnike	povezovanje deležnikov	sodelovanje	prispevek socialnega dela

A9I3	omogoča kontinuiteto pomoči	kontinuirana podpora	podpora in pomoč	prispevek socialnega dela
A9I4	zagovarjanje pravic učenca	zagovorništvo	delovni odnos	prispevek socialnega dela
A9I5	spodbuja razvoj njegovega socialnega okolja	krepitev socialne mreže	krepitev odnosov	prispevek socialnega dela
A10I1	uporabljam socialne igre, vaje za krepitev skupinske povezanosti	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju
A10I2	delo v parih	sodelovalne metode	delo z razredom	pristopi k vključevanju
A10I3	razredne ure s poudarkom na empatiji	krepitev empatije	delo z razredom	pristopi k vključevanju
A10I4	aktivnosti, kjer lahko učenec z odločbo pokaže svoje močne strani	perspektiva moči	elementi delovnega odnosa	pristopi k vključevanju
A11I1	v povezovanju različnih akterjev	povezovanje deležnikov	sodelovanje	prispevek socialnega dela
A11I2	v načrtovanju celostne podpore	skupno načrtovanje	sodelovanje	prispevek socialnega dela
A11I3	v ozaveščanju šolske skupnosti o pomenu vključevanja	ozaveščanje skupnosti	ozaveščanje	prispevek socialnega dela
A12I1	v rednem spremljanju razredne dinamike	krepitev odnosov v razredu	delo z razredom	pristopi k vključevanju
A12I2	v zgodnjem posredovanju	zgodnje ukrepanje	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
A12I3	sodelovanju z vrstniki prek	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju

	sodelovalnih aktivnosti			
A13I1	največji učinek imajo odnosi, torej ko ima otrok vsaj enega zaveznika med vrstniki	vrstniška podpora	podpora in pomoč	ključni dejavniki vključevanja
A13I2	enega odraslega, ki mu zaupa	podpora odraslih	podpora in pomoč	ključni dejavniki vključevanja
A13I3	pomagajo redno sodelovanje vseh z otrokom	sodelovanje z učitelji	sodelovanje	ključni dejavniki vključevanja
A13I4	spremljanje in nudenje pomoči	stalna podpora	podpora in pomoč	ključni dejavniki vključevanja
A14I1	se udeležujem timskih sestankov	timsko sodelovanje	oblike sodelovanja	sodelovanje z učitelji
A14I2	pomagam pri oblikovanju prilagoditev	podpora in pomoč	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
A14I3	informiram o potrebah učenca	prenos informacij	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
A14I4	nudim psihosocialno podporo	podpora in pomoč	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
A15I1	z vrstniki izvajam dejavnosti za krepitev empatije	razvoj empatije	učenje skozi sodelovanje	sodelovanje z vrstniki
A15I2	sodelovanja in sprejemanja	vključevanje vrstnikov	vloga socialne delavke	sodelovanje z vrstniki
A15I3	omogočam odprt pogovor o drugačnosti na način, ki spodbuja razumevanje	pogovor	oblike sodelovanja	sodelovanje z vrstniki
A16I1	sodelujem z njihovimi starši	sodelovanje s starši	pomembni drugi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
A16I2	včasih s starimi starši	razširjena družina	pomembni drugi	sodelovanje s pomembnimi drugimi

A16I3	skrbniki	skrbniki	pomembni drugi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
A16I4	redno komunikacijo	komunikacija	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
A16I5	informirati o učenčevem napredku	obveščanje	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
A16I6	jih vključiti v proces podpore	vključenost družine	sodelovanje s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
A17I1	se počutijo neslišane	težava z zaupanjem	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
A17I2	se srečujejo z občutki krivde	občutek krivde	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
A17I3	nemoči	nemoč	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
A17I4	pomanjkanje informacij	težava z zaupanjem	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
A17I5	osebne stiske staršev	stiska	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
A18I1	sodelujem z zdravstvenimi ustanovami	sodelovanje z zdravstvom	zunanje institucije	sodelovanje z zunanjimi institucijami
A18I2	centri za socialno delo	sodelovanje s CSD	zunanje institucije	sodelovanje z zunanjimi institucijami
A18I3	svetovalnimi centri	sodelovanje s svetovalnimi centri	zunanje institucije	sodelovanje z zunanjimi institucijami

A18I4	zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami	sodelovanje z zavodi	zunanje institucije	sodelovanje z zunanjimi institucijami
A18I5	sodelovanje poteka prek konzultacij	posvetovanja	oblike sodelovanja	sodelovanje z zunanjimi institucijami
A18I6	skupnih sestankov	timsko delo	oblike sodelovanja	sodelovanje z zunanjimi institucijami
A18I7	usklajevanja pomoči	usklajevanje	oblike sodelovanja	sodelovanje z zunanjimi institucijami
B1I1	opažam pomanjkanje socialnih interakcij	izolacija	socialni znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
B1I2	drugi pa ga tudi ne vključujejo	izključevanje s strani vrstnikov	socialni znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
B1I3	pasivnost	odzivi na izključenost	posledice izključenosti	zaznavanje izključenosti
B1I4	pomanjkanje samozavesti	odzivi na izključenost	posledice izključenosti	zaznavanje izključenosti
B1I5	težave pri navezovanju stikov	pomanjkanje socialnih veščin	socialni znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
B1I6	izogibanje skupinskemu delu	izogibanje sodelovanja	vedenjski znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
B1I7	trudi prikriti stisko	prikrita stiska	znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
B1I8	opazimo skozi pogoste izbruhe	odzivi na izključenost	posledice izključenosti	zaznavanje izključenosti
B1I9	umik	umik	znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
B2I1	zaznava izključenosti zahteva čas in občutljivost	čas in občutljivost	sistemske ovire	izzivi zaznavanja izključenosti
B2I2	ni vedno očitna	prikriti znaki izključenosti	prikrita izključenost	izzivi zaznavanja izključenosti
B2I3	včasih otrok izpolnjuje šolske naloge	navidezna vključenost	prikrita izključenost	izzivi zaznavanja izključenosti

B2I4	socialno popolnoma odrezan	socialna izključenost	socialne ovire	izzivi zaznavanja izključenosti
B2I5	izključevanje ni vedno namerno	nenamerna izključenost	prikrita izključenost	izzivi zaznavanja izključenosti
B2I6	posledica nerazumevanja med vrstniki	nerazumevanje vrstnikov	socialne ovire	izzivi zaznavanja izključenosti
B2I7	učenec sam pogosto ne zmore ali noče govoriti o svojem doživljanju	težave z izražanjem	komunikacijske ovire	izzivi zaznavanja izključenosti
B3I1	se pogosto srečujejo z občutkom, da ne pripadajo	občutek nepripadnosti	doživljanje izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
B3I2	občutek, da niso razumljeni	nerazumevanje	doživljanje izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
B3I3	da jih drugi ne sprejemajo	izključevanje s strani vrstnikov	socialne ovire in odnosi	izzivi pri vključevanju v razred
B3I4	če imajo vedenjske posebnosti	vedenjske razlike	socialne ovire in odnosi	izzivi pri vključevanju v razred
B3I5	večje učne težave	učne težave	učne ovire in prilagoditve	izzivi pri vključevanju v razred
B3I6	učne prilagoditve jih lahko ločujejo od večine	stigmatizacija prilagoditev	prilagoditve kot vir izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
B4I1	potrebujejo občutek varnosti in pripadnosti	občutek pripadnosti	sprejetost	potrebe učencev
B4I2	vedo, da je njihov glas slišan	slišanost	sprejetost	potrebe učencev
B4I3	da jih kdo resnično sprejema	želja po razumevanju in sprejetosti	sprejetost	potrebe učencev
B4I4	poleg prilagoditev pri pouku	prilagoditve pri pouku	podpora in pomoč	potrebe učencev

B4I5	potrebujejo čustveno oporo	čustvena podpora	podpora in pomoč	potrebe učencev
B4I6	nekoga, ki jih redno spremlja	kontinuirana podpora	podpora in pomoč	potrebe učencev
B5I1	več poudarka bi morali dati na razredno klimo	razredna klima	odnosi v razredu	izboljšave v procesu vključevanja
B5I2	vključevanje učencev z odločbo ni samo stvar individualnega dela	sodelovanje vseh	sodelovanje	izboljšave v procesu vključevanja
B5I3	ustvarjanje okolja, ki sprejema različnosti	inkluzivno okolje	aktivnosti v razredu	izboljšave v procesu vključevanja
B5I4	vloga in pomen teh učencev jasno opredelita znotraj razreda	vloga v razredu	aktivnosti v razredu	izboljšave v procesu vključevanja
B6I1	bolj sistemsko podporo	sistemska podpora	podpora	spremembe v sistemu in šoli
B6I2	več časa za timsko delo	timsko delo	sodelovanje	spremembe v sistemu in šoli
B6I3	več zaposlenih v svetovalnih službah	več zaposlenih	zaposleni	spremembe v sistemu in šoli
B6I4	več izobraževanj za učitelje o vključujoči praksi	dodatno izobraževanje zaposlenih	zaposleni	spremembe v sistemu in šoli
B6I5	manj birokracije	birokracija	fleksibilnost sistema in kurikuluma	spremembe v sistemu in šoli
B6I6	več konkretne podpore bi omogočilo boljše delovanje	konkretna podpora	podpora	spremembe v sistemu in šoli
B7I1	da pristopamo celostno	celostni pristop	pristop	znanje za ravnanje
B7I2	otroka ne gledamo samo skozi njegove težave	celostni pristop	pristop	znanje za ravnanje

B7I3	kot osebo z različnimi potenciali	celostni pristop	pristop	znanje za ravnanje
B7I4	delati iz perspektive moči, da učenca opolnomočimo	perspektiva moči	pomoč in prilagoditve	znanje za ravnanje
B7I5	upoštevati moramo njegove osebne okoliščine	celostni pristop	pristop	znanje za ravnanje
B7I6	njegove izkušnje	izkušnje učenca	razumevanje učenca	znanje za ravnanje
B7I7	kako te vplivajo na njegovo vedenje in doživljanje	izkušnje učenca	razumevanje učenca	znanje za ravnanje
B7I8	individualni načrt pomoči	individualni načrt pomoči	pomoč in prilagoditve	znanje za ravnanje
B7I9	zastavimo skupaj	sodelovanje	pomoč in prilagoditve	znanje za ravnanje
B7I10	pogledati kaj za učenca deluje in kaj morda ne ter glede na to tudi kaj spremeniti	prilagajanje na podlagi dosedanjih izkušenj	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
B8I1	uporabljam prilagojene pristope	prilagojeni pristopi in vsebine	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
B8I2	gre za delo na področju socialnih veščin	socialne veščine	delo na različnih področjih	znanje za ravnanje
B8I3	podporo pri samopodobi	samopodoba	delo na različnih področjih	znanje za ravnanje
B8I4	čustveni stabilnosti	čustvena podpora	delo na različnih področjih	znanje za ravnanje
B8I5	rabi le učno pomoč	učna pomoč	delo na različnih področjih	znanje za ravnanje
B8I6	pomagamo na učnem področju	učna pomoč	delo na različnih področjih	znanje za ravnanje
B8I7	gradimo na individualnem razumevanju otroka	individualno delo	prilagajanje dela	znanje za ravnanje

B9I1	podpira v razvoju pozitivne samopodobe	podpora pozitivne samopodobe	podpora in pomoč	prispevek socialnega dela
B9I2	socialne povezanosti	krepitev socialne mreže	podpora in pomoč	prispevek socialnega dela
B9I3	tudi v splošnem počutju v šoli	počutje v šoli	podpora in pomoč	prispevek socialnega dela
B9I4	upoštevanjem jezika socialnega dela	jezik socialnega dela	delovni odnos	prispevek socialnega dela
B9I5	upoštevanjem in uporabo elementov delovnega odnosa	elementi delovnega odnosa	delovni odnos	prispevek socialnega dela
B9I6	perspektiva moči	perspektiva moči	delovni odnos	prispevek socialnega dela
B9I7	etika udeleženosti	etika udeleženosti	delovni odnos	prispevek socialnega dela
B9I8	omogoča povezovanje šole z družino in drugimi institucijami, kar je ključno pri celoviti podpori otroku	povezovanje deležnikov	sodelovanje	prispevek socialnega dela
B10I1	uporabljam metode, ki spodbujajo sodelovanje in empatijo	krepitev empatije	delo z razredom	pristopi k vključevanju
B10I2	skupinske vaje za reševanje konfliktov	krepitev odnosov v razredu	delo z razredom	pristopi k vključevanju
B10I3	različne socialne igre	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju
B10I4	tematske razredne ure	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju

B10I5	cilj je, da učenci začnejo bolj zavestno sprejemati razlike	krepitev odnosov v razredu	delo z razredom	pristopi k vključevanju
B10I6	krepijo medsebojno podporo	krepitev odnosov v razredu	delo z razredom	pristopi k vključevanju
B11I1	socialno delo gradi mostove med posameznikom in skupnostjo	povezovanje posameznika in skupnosti	celostni pristop	prispevek socialnega dela
B11I2	pomaga ozaveščati učitelje in vrstnike	ozaveščanje učiteljev in vrstnikov	ozaveščanje	prispevek socialnega dela
B11I3	da razumejo posebnosti učenca	razumevanje	krepitev odnosov	prispevek socialnega dela
B11I4	otroku omogoča podporo, da se lažje vključi	pomoč in podpora	podpora in pomoč	prispevek socialnega dela
B11I5	delamo preventivno in kurativno	preventiva in kurativa	podpora in pomoč	prispevek socialnega dela
B12I1	preprečevanje se začne z odnosom	krepitev odnosov v razredu	delo z razredom	pristopi k vključevanju
B12I2	tako vrstniškim	krepitev odnosov v razredu	delo z razredom	pristopi k vključevanju
B12I3	tudi odnosom odraslih do učenca	krepitev odnosov v razredu	delo z razredom	pristopi k vključevanju
B12I4	okolje varno in spoštljivo, ima vsak otrok večje možnosti za vključevanje	inkluzivno okolje	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
B12I5	pomembna stalna prisotnost socialnega delavca	prisotnost socialnega delavca	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
B12I6	lahko sproti naslavlja težave	sprotno naslavljanje težav	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
B13I1	največ uspeha je bilo, ko smo z	sodelovanje z učitelji	delo šolske socialne delavke	ključni dejavniki vključevanja

	učiteljem sodelovali dolgoročno in postopno gradili vključevanje			
B13I2	ko se učenci sami vključijo v iskanje rešitev	vključevanje učencev v odločanje	ustvarjanje vključujočega okolja	ključni dejavniki vključevanja
B13I3	ko postane razred odprt za dialog, so spremembe bolj trajne	sodelovanje z učitelji	delo šolske socialne delavke	ključni dejavniki vključevanja
B14I1	sodelovanje temelji na zaupanju	zaupanje kot temelj sodelovanja	odnosi	sodelovanje z učitelji
B14I2	analiziramo situacije	analiza	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
B14I3	načrtujemo aktivnosti	načrtovanje	oblike sodelovanja	sodelovanje z učitelji
B14I4	spremljamo napredek	spremljanje napredka	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
B14I5	pogosto sem vez med učencem in učiteljem	doprinos vsakega	odnosi	sodelovanje z učitelji
B14I6	prenesti otrokovo doživljanje	podpora in pomoč	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
B14I7	predlagam konkretne korake za izboljšanje vključevanja	načrtovanje	oblike sodelovanja	sodelovanje z učitelji
B15I1	z vrstniki delam skozi pogovore	pogovori	oblike sodelovanja	sodelovanje z vrstniki
B15I2	skupinsko delo	skupinsko delo	oblike sodelovanja	sodelovanje z vrstniki
B15I3	včasih individualne intervencije, ko pride do konfliktov	individualno delo	oblike sodelovanja	sodelovanje z vrstniki
B15I4	razvijajo razumevanje	razvoj razumevanja	učenje skozi sodelovanje	sodelovanje z vrstniki
B15I5	sočutje	razvoj empatije	učenje skozi sodelovanje	sodelovanje z vrstniki

B15I6	projekti, kjer sodelujejo z učencem z odločbo	aktivnosti v razredu	oblike sodelovanja	sodelovanje z vrstniki
B16I1	s starši redno komuniciram	sodelovanje s starši	pomembni drugi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
B16I2	obveščam o poteku pomoči	obveščanje	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
B16I3	vključujem v skupno načrtovanje podpore	sodelovanje s starši	pomembni drugi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
B16I4	nudim tudi čustveno oporo	podpora in pomoč	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
B16I5	poudarjam pomen njihove vloge pri učenčevem vključevanju	pomen njihove vloge pri učenčevem vključevanju	sodelovanje s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
B17I1	veliko staršev je preobremenjenih	preobremenjenost staršev	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
B17I2	nekateri imajo slabe izkušnje z institucijami	težava z zaupanjem	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
B17I3	težje zaupajo šoli	težava z zaupanjem	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
B17I4	stiska zaradi pomanjkanja informacij	težava z zaupanjem	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
B17I5	občutek, da so preslišani	težava z zaupanjem	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
B18I1	centri za socialno delo	sodelovanje s CSD	zunanje institucije	sodelovanje z zunanjimi institucijami

B18I2	zdravstvenim domom, torej zdravniki	sodelovanje z zdravstvom	zunanje institucije	sodelovanje z zunanjimi institucijami
B18I3	svetovalnimi centri	sodelovanje s svetovalnimi centri	zunanje institucije	sodelovanje z zunanjimi institucijami
B18I4	NVO	sodelovanje z nevladnimi organizacijami	zunanje institucije	sodelovanje z zunanjimi institucijami
B18I5	povezovanje je ključno	povezovanje	namen	sodelovanje z zunanjimi institucijami
B18I6	sodelujemo prek skupnih sestankov	sestanki	oblike sodelovanja	sodelovanje z zunanjimi institucijami
B18I7	usklajevanja pomoči	usklajevanje	namen	sodelovanje z zunanjimi institucijami
B18I8	izmenjave informacij	izmenjava informacij	oblike sodelovanja	sodelovanje z zunanjimi institucijami
B18I9	oblikovanja individualiziranih načrtov pomoči	individualizirani načrti pomoči	oblike sodelovanja	sodelovanje z zunanjimi institucijami
C1I1	učenec pogosto sedi sam	osamljenost	socialni znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
C1I2	ne sodeluje prostovoljno	izogibanje sodelovanja	vedenjski znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
C1I3	niti ga drugi ne vključujejo	izključevanje s strani vrstnikov	socialni znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
C1I4	opazim, da ni del vsakodnevnih pogovorov v razredu	izključevanje v razredu	socialni znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
C1I5	učitelj ne vzpostavlja enakega odnosa z njim kot z drugimi	neenak odnos učitelja	socialni znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
C1I6	otrok večkrat obišče svetovalno službo brez jasnega	umik	vedenjski znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti

	razloga, kot da se samo želi umakniti			
C2I1	razlika med tem, kar učenci čutijo, in tem, kar povedo	težave z izražanjem	komunikacijske ovire	izzivi zaznavanja izključenosti
C2I2	pogosto rečejo, da je “vse v redu”, čeprav vedenje kaže drugače	zanikanje izključenosti	prikrita izključenost	izzivi zaznavanja izključenosti
C2I3	učitelji ne vidijo vsega, kar se dogaja med vrstniki	nezaznavanje izključenosti	sistemske ovire	izzivi zaznavanja izključenosti
C2I4	socialna delavka sem včasih tista, ki mora prepoznati nevidno	prikrita izključenost	prikriti znaki izključenosti	izzivi zaznavanja izključenosti
C3I1	se počutijo "drugačne"	občutek drugačnosti	doživljanje izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
C3I2	tudi če so učne prilagoditve dobre, jih pogosto doživljajo kot nekaj, kar jih ločuje	učne prilagoditve kot ovira pri vključevanju	prilagoditve kot vir izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
C3I3	izziv je, če se kdo iz razreda iz njih norčuje	norčevanje	doživljanje izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
C3I4	jih ignorira	ignoriranje	doživljanje izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
C3I5	tudi če se ne dogajajo odprte oblike izključevanja, je občutek osamljenosti zelo močan	občutek osamljenosti	doživljanje izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
C4I1	si želijo, da bi jih kdo resnično razumel	želja po razumevanju in sprejetosti	sprejetost	potrebe učencev
C4I2	sprejel takšne, kot so	sprejemanje drugačnosti	sprejetost	potrebe učencev

C4I3	potrebujejo varno osebo v šoli, s katero se lahko pogovorijo	pogovor	podpora in pomoč	potrebe učencev
C4I4	konkretno pomoč pri organizaciji šolskega dela	pomoč pri organizaciji šolskega dela	podpora in pomoč	potrebe učencev
C4I5	pomaga že občutek, da niso sami v tem procesu	občutek, da niso sami	podpora in pomoč	potrebe učencev
C5I1	ni težava v prilagoditvah, ampak v odnosih	težave v odnosih	odnosi v razredu	izboljšave v procesu vključevanja
C5I2	učitelji imeli več časa za delo na odnosih v razredu	premalo časa za odnose	odnosi v razredu	izboljšave v procesu vključevanja
C5I3	krepiti tudi ozaveščanje med vrstniki	ozaveščanje vrstnikov	odnosi v razredu	izboljšave v procesu vključevanja
C6I1	bolj vključujoč šolski kurikulum	spremembe kurikuluma	fleksibilnost sistema in kurikuluma	spremembe v sistemu in šoli
C6I2	ne le vsebinski, ampak tudi v pristopih	sprememba pristopov	Pristopi	spremembe v sistemu in šoli
C6I3	premalo je sodelovalnega učenja	skupinsko učenje	Sodelovanje	spremembe v sistemu in šoli
C6I4	veliko pa tekmovalnosti	tekmovalnost	odnosi v razredu	spremembe v sistemu in šoli
C6I5	več timskega dela med strokovnjaki bi tudi pripomoglo k večji učinkovitosti podpore	timsko delo	Sodelovanje	spremembe v sistemu in šoli
C7I1	razumevanje otrokovega sveta	razumevanje	Odnos	znanje za ravnanje
C7I2	znanje iz psihologije	znanje psihologije	znanje drugih ved	znanje za ravnanje
C7I3	čustvene regulacije	znanje čustvene regulacije	znanje drugih ved	znanje za ravnanje

C7I4	znanje o delovanju sistemov, saj otrok ne deluje ločeno od razreda, družine, šole	znanje o delovanju sistemov	znanje drugih ved	znanje za ravnanje
C7I5	poskušam začeti z vprašanjem: »kako se otrok počuti?«	upoštevanje otrokovega počutja	razumevanje učenca	znanje za ravnanje
C8I1	vsak otrok s posebnimi potrebami je drugačen	prilagajanje učencem glede na individualne potrebe	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
C8I2	v ospredju podpora pri socialnih veščinah	učenje veščin	delo na različnih področjih	znanje za ravnanje
C8I3	gre bolj za pomoč pri samopodobi	samopodoba	delo na različnih področjih	znanje za ravnanje
C8I4	potrebujejo redne strukturirane pogovore	redni pogovori	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
C8I5	neformalne stike	neformalni stiki	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
C8I6	prilagodljivost je pri mojem delu bistvena	fleksibilnost	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
C9I1	socialno delo daje glas tistim, ki ga pogosto nimajo	upoštevanje otrokovega glasa	delovni odnos	prispevek socialnega dela
C9I2	z učenci gradim odnose, kjer se lahko izrazijo	grajenje dobrih odnosov	krepitev odnosov	prispevek socialnega dela
C9I3	njihove potrebe prenesem naprej – do učiteljev, vodstva, staršev	prenos informacij	delovni odnos	prispevek socialnega dela
C9I4	ustvarjam pogoje, kjer so bolj videni in slišani	upoštevanje otrokovega glasa	delovni odnos	prispevek socialnega dela
C10I1	uporaba delavnic z razredom	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju

C10I2	se pogovarjamo o raznolikosti	spoznavanje raznolikosti	preprečevanje izključevanja	pristopi k vključevanju
C10I3	kaj pomeni biti sprejet	inkluzivno okolje	sprejetost	pristopi k vključevanju
C10I4	izvajam tudi individualno delo s ključnimi vrstniki – otroci, ki imajo vpliv v razredu in lahko postanejo vodniki do večje vključenosti	individualno delo	individualno delo	pristopi k vključevanju
C11I1	da ne rešujemo samo posameznih primerov	individualno delo	sodelovanje	prispevek socialnega dela
C11I2	vplivamo na razredno dinamiko	vpliv na razredno dinamiko	krepitev odnosov v razredu	prispevek socialnega dela
C11I3	lahko pomaga postaviti vrednote razreda	postavljanje vrednot	delovni odnos	prispevek socialnega dela
C11I4	kako se obnašamo drug do drugega	odnos	krepitev odnosov v razredu	prispevek socialnega dela
C11I5	kako pomagamo	pomoč in podpora	podpora in pomoč	prispevek socialnega dela
C11I6	kako sprejemamo drugačnost	sprejemanje drugačnosti	krepitev odnosov v razredu	prispevek socialnega dela
C12I1	že pri načinu, kako uvajamo nove učence	sprotno naslavljanje težav	preprečevanje izključevanja	pristopi k vključevanju
C12I2	kako obeležujemo posebne dneve	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju
C12I3	kaj poudarjamo pri razredni uri	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju
C12I4	izključevanje je pogosto posledica tihe stigme	stigma	preprečevanje izključevanja	pristopi k vključevanju
C12I5	odziv nanjo pa mora biti jasno sporočilo, da je	stigma	preprečevanje izključevanja	pristopi k vključevanju

	vsak vreden in sprejet			
C13I1	povezovanje učencev skozi konkretne naloge	spodbujanje sodelovanja posameznika z razredom	delo šolske socialne delavke	ključni dejavniki vključevanja
C13I2	skupaj nekaj ustvarjajo	spodbujanje sodelovanja posameznika z razredom	delo šolske socialne delavke	ključni dejavniki vključevanja
C13I3	dosežejo	dosežek	priložnost za uspeh	ključni dejavniki vključevanja
C13I4	se pokažejo njihovi potenciali	kazanje potencialov	priložnost za uspeh	ključni dejavniki vključevanja
C13I5	začnejo dojemati širše, ne samo kot nekoga z odločbo	sprejetost s strani vrstnikov	ustvarjanje vključujočega okolja	ključni dejavniki vključevanja
C14I1	pomagam jim pri razumevanju socialnega ozadja učenca	pomoč in podpora	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
C14I2	svetujem glede strategij v razredu	svetovanje	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
C14I3	sodelujem kar neposredno pri urah, če je treba	sodelovanje pri urah	oblike sodelovanja	sodelovanje z učitelji
C14I4	se počutijo podprte	pomoč in podpora	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
C14I5	ne same pri reševanju izzivov	pomoč in podpora	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
C15I1	z vrstniki delam predvsem posredno	posredno sodelovanje	oblike sodelovanja	sodelovanje z vrstniki
C15I2	skozi delavnice	aktivnosti v razredu	oblike sodelovanja	sodelovanje z vrstniki
C15I3	pogovore	aktivnosti v razredu	oblike sodelovanja	sodelovanje z vrstniki
C15I4	igro vlog	aktivnosti v razredu	oblike sodelovanja	sodelovanje z vrstniki
C15I5	spodbudim razmislek o tem, kako bi se sami	razvoj empatije	učenje skozi sodelovanje	sodelovanje z vrstniki

	počutili v določeni situaciji			
C15I6	vključim tudi vrstniško pomoč – če je učenec pripravljen in razred zrel za to	vključevanje vrstniške pomoči	vloga socialne delavke	sodelovanje z vrstniki
C16I1	vzpostavim redno in sproščeno komunikacijo	komunikacija	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
C16I2	starše povabim na pogovore	pogovor	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
C16I3	predstavim opažanja	deljenje opažanj	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
C16I4	jih spodbujam, da tudi oni izrazijo svoje skrbi	varen prostor	odnos s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
C16I5	veliko vlogo igra empatična komunikacija	empatična komunikacija	odnos s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
C16I6	da vedo, da so slišani	slišanost	odnos s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
C16I7	skupaj delamo za dobro otroka	dobro otroka	sodelovanje s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
C17I1	nekateri starši so sami v stiski	stiska	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
C17I2	nimajo kapacitet, da bi otroku nudili podporo, pa jih je sram to priznati	preobremenjenost staršev	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
C17I3	so se že srečevali z zavračanjem	težava z zaupanjem	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
C17I4	težje zaupajo šoli	težava z zaupanjem	ovire pri sodelovanju s	sodelovanje s pomembnimi drugimi

			pomembnimi drugimi	
C17I5	treba je graditi zaupanje korak za korakom	grajenje zaupanja	soočanje z ovirami pomembnih drugih	posredne informacije o izključenosti socialni znaki izključenosti
C18I1	CSD	sodelovanje s CSD	zunanje	socialni znaki izključenosti
C18I2	logopedi	sodelovanje z zdravstvom		socialni znaki izključenosti
C18I3	pediatri	sodelovanje z zdravstvom		
C18I4	nvo, ki izvajajo podporne programe	sodelovanje z nevladnimi organizacijami	zunanje	
C18I5	občasno vzpostavimo multidisciplinarne time	multidisciplinarni tim	institucije zunanje institucije	
C18I6	izmenjujemo opažanja	izmenjava informacij	zunanje	
C18I7	usklajujemo podporo	usklajevanje		
C18I8	ko vsi delujemo usklajeno, je pomoč res učinkovita	usklajevanje		
D1I1	najprej skozi opažanja učiteljev	opažanja učiteljev		
D1I2	učenec težje navezuje stike	pomanjkanje socialnih veščin	oblike sodelovanja	
D1I3	kako sodeluje pri skupinskem delu	izključenost iz sodelovanja	oblike	
D1I4	če ga drugi ne izbirajo za pare	izključevanje s strani vrstnikov	sodelovanja	
			namen	
			namen	

	institucijami	ijami	njimi institucijami
sodelovanje s pomembnimi drugimi	sodelovanje z zunanjimi institucijami	sodelovanje z zunanjimi institucijami	zaznavanje izključenosti
sodelovanje z zunanjimi institucijami	sodelovanje z zunanjimi institucijami	sodelovanje z zunanjimi institucijami	zaznavanje izključenosti
sodelovanje z zunanjimi institucijami	sodelovanje z zunanjimi institucijami	sodelovanje z zunanjimi institucijami	zaznavanje izključenosti
sodelovanje z zunanjimi	sodelovanje z zunanjimi institucijami	sodelovanje z zunanjimi institucijami	zaznavanje izključenosti

D1I5	se mu izogibajo	izključevanje s strani vrstnikov	socialni znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
D1I6	učenec tudi sam pove	izpoved učenca	posredne informacije o izključenosti	zaznavanje izključenosti
D1I7	nima prijateljev	izključevanje s strani vrstnikov	socialni znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
D2I1	težko je včasih razmejiti, ali gre za izključenost ali za otrokovo osebnost, ki je bolj zadržana	zadržana osebnost učenca	izzivi zaznavanja izključenosti	zaznavanje izključenosti
D2I2	nekateri otroci prikrivajo stisko	prikriti znaki izključenosti	prikrita izključenost	izzivi zaznavanja izključenosti
D2I3	ne želijo biti »še bolj drugačni«	strah	komunikacijske ovire	izzivi zaznavanja izključenosti
D2I4	učitelji včasih niso dovolj pozorni na socialno dinamiko v razredu	nepozornost učiteljev	sistemske ovire	izzivi zaznavanja izključenosti
D2I5	če ni večjih konfliktov, hitro domnevajo, da je vse v redu	vrstniška dinamika	socialne ovire	izzivi zaznavanja izključenosti
D3I1	težave pri navezovanju stikov z vrstniki	pomanjkanje socialnih veščin	socialne ovire in odnosi	izzivi pri vključevanju v razred
D3I2	počasnejši pri reševanju nalog	učne težave	učne ovire in prilagoditve	izzivi pri vključevanju v razred
D3I3	imajo posebnosti v vedenju	vedenjske razlike	socialne ovire in odnosi	izzivi pri vključevanju v razred
D3I4	jih drugi otroci ne razumejo	nerazumevanje	doživljanje izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
D3I5	pa celo zafrkavajo	težave v medosebnih odnosih	socialne ovire in odnosi	izzivi pri vključevanju v razred
D3I6	zelo vpliva na njihovo samozavest	vpliv na samozavest	socialne ovire in odnosi	izzivi pri vključevanju v razred

D4I1	potrebujejo varno okolje	varnost	sodelovanje in vključevanje	potrebe učencev
D4I2	so sprejeti takšni, kot so	sprejemanje drugačnosti	sprejetost	potrebe učencev
D4I3	podporo	vrstniška pomoč in podpora	podpora in pomoč	potrebe učencev
D4I4	da vedo, kdaj, kje in pri komu lahko dobijo pomoč	dostopnost pomoči	podpora in pomoč	potrebe učencev
D4I5	če imajo vrstniško oporo	vrstniška pomoč in podpora	podpora in pomoč	potrebe učencev
D4I6	da jih nekdo iz razreda vključuje ali jim pomaga	vrstniška pomoč in podpora	podpora in pomoč	potrebe učencev
D5I1	delati z razredi na temo sprejemanja drugačnosti	povezovalne dejavnosti	aktivnosti v razredu	izboljšave v procesu vključevanja
D5I2	preveč fokusiramo pomoč le na posameznika	fokus na posameznika	odnosi v razredu	izboljšave v procesu vključevanja
D5I3	premalo pa spreminjamo okolje	spreminjanje učnega okolja	aktivnosti v razredu	izboljšave v procesu vključevanja
D5I4	učenci bi se morali pogosteje pogovarjati o tem, kaj pomeni drugačnost, kako jo razumeti in sprejeti	povezovalne dejavnosti	aktivnosti v razredu	izboljšave v procesu vključevanja
D6I1	boljša usposobljenost učiteljev za delo z učenci s posebnimi potrebami	dodatno izobraževanje zaposlenih	zaposleni	spremembe v sistemu in šoli
D6I2	več vključujočih pristopov pri pouku	vključujoč pristop	Pristopi	spremembe v sistemu in šoli
D6I3	manj normativnega pritiska	normativni pritisk	učni pritisk in uspešnost	spremembe v sistemu in šoli
D6I4	poudarek na rezultatih	poudarek na rezultate	učni pritisk in uspešnost	spremembe v sistemu in šoli

D6I5	ne na odnosih	poudarek na odnosih	odnosi v razredu	spremembe v sistemu in šoli
D6I6	potrebujemo čas in prostor	potreba po času in prostoru	fleksibilnost sistema in kurikuluma	spremembe v sistemu in šoli
D6I7	razvijanje sočutja	razvoj sočutja	odnosi v razredu	spremembe v sistemu in šoli
D6I8	solidarnosti v razredih	solidarnost	odnosi v razredu	spremembe v sistemu in šoli
D7I1	pomembno se mi zdi, da jih ne obravnavamo samo glede na odločbo	obravnava ne glede na odločbo	pristop	znanje za ravnanje
D7I2	vsakega poskušam razumeti kot celostno osebnost	celostni pristop	pristop	znanje za ravnanje
D7I3	pri sodelovanju je ključen individualni načrt	individualni načrt pomoči	pomoč in prilagoditve	znanje za ravnanje
D7I4	v katerem je vse določeno	individualni načrt pomoči	pomoč in prilagoditve	znanje za ravnanje
D7I5	to nam je vodilo	individualni načrt pomoči	pomoč in prilagoditve	znanje za ravnanje
D7I6	gradimo odnos zaupanja	zaupen odnos	odnos kot temelj sodelovanja	znanje za ravnanje
D7I7	jih vključujemo v proces pomoči	vključevanje učencev v proces pomoči	pristop	znanje za ravnanje
D7I8	ne da vse odločamo brez njih	vključevanje učencev v proces pomoči	pristop	znanje za ravnanje
D8I1	z nekaterimi delam bolj intenzivno in pogosto	pogostost in intenzivnost sodelovanja	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
D8I2	z drugimi bolj preventivno	preventivno sodelovanje	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
D8I3	če ima otrok primanjkljaje na področju pozornosti	področje pozornosti	delo na različnih področjih	znanje za ravnanje

D8I4	se usmerim bolj v strategije za samouravnavanje	strategije za samouravnavanje	delo na različnih področjih	znanje za ravnanje
D8I5	če gre za težave v odnosih	težave v odnosih	delo na različnih področjih	znanje za ravnanje
D8I6	več delam na socialnih veščinah	socialne veščine	delo na različnih področjih	znanje za ravnanje
D8I7	individualen pristop	individualno delo	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
D8I8	kaj posamezni otrok rabi v določenem trenutku	prilagajanje učencem glede na individualne potrebe	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
D9I1	socialno delo vidi širšo sliko	celostni pristop	pristop	prispevek socialnega dela
D9I2	ne gre samo za šolski uspeh	celostni pristop	pristop	prispevek socialnega dela
D9I3	otrokovo počutje	dobro otroka	delovni odnos	prispevek socialnega dela
D9I4	odnose	odnos	krepitev odnosov v razredu	prispevek socialnega dela
D9I5	samopodobo	samopodoba	delovni odnos	prispevek socialnega dela
D9I6	s svojim znanjem poskušam povezati šolo, družino in učence	povezovanje deležnikov	sodelovanje	prispevek socialnega dela
D9I7	prispevam k ustvarjanju bolj vključujočega šolskega okolja	ustvarjanje vključujočega okolja	varno okolje	prispevek socialnega dela
D10I1	uporabljam delavnice o razumevanju drugačnosti	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju
D10I2	socialne igre	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju
D10I3	posamezne pogovore z učenci v razredu	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju

D10I4	skupinske aktivnosti	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju
D10I5	kjer vsak učenec prispeva nekaj svojega	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju
D10I6	s tem se krepi občutek pripadnosti	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju
D11I1	povezujemo učenca, razred, učitelje, starše	povezovanje deležnikov	sodelovanje	prispevek socialnega dela
D11I2	v tem, da poskušamo preprečevati izključevanje, še preden se zgodi	preventivno delovanje	krepitev odnosov v razredu	prispevek socialnega dela
D11I3	delujemo preventivno	preventivno delovanje	krepitev odnosov v razredu	prispevek socialnega dela
D11I4	gradimo okolje, kjer se vsak lahko počuti sprejetega	ustvarjanje vključujočega okolja	krepitev odnosov v razredu	prispevek socialnega dela
D12I1	v rednem delu z razredi	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju
D12I2	razredne ure	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju
D12I3	dnevi dejavnosti	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju
D12I4	skupni projekti	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju
D12I5	uporabimo za krepitev inkluzije	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju
D12I6	učitelji bi lahko več pozornosti namenili tudi neformalnim situacijam	pozornost na neformalnih situacijah	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
D12I7	kjer se pogosto dogaja izključevanje	sprotno naslavljanje težav	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
D13I1	ko razred vidi posebne moči tega učenca	kazanje potencialov	priložnosti za uspeh	ključni dejavniki vključevanja

D13I2	prepoznajo kot nekoga, ki lahko nekaj prispeva	viden prispevek učenca	priložnosti za uspeh	ključni dejavniki vključevanja
D13I3	največkrat dosežemo, ko ima otrok priložnost	priložnost učenca	priložnosti za uspeh	ključni dejavniki vključevanja
D13I4	da pokaže neko znanje ali veščino	priložnost učenca	priložnosti za uspeh	ključni dejavniki vključevanja
D13I5	ki jo drugi spoštujejo	spoštovanje učenčevih veščin	priložnosti za uspeh	ključni dejavniki vključevanja
D14I1	poslušam njihove izkušnje in stiske	svetovanje	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
D14I2	skupaj iščemo možnosti za prilagoditve	iskanje prilagoditev	oblike sodelovanja	sodelovanje z učitelji
D14I3	dodatno podporo	podpora in pomoč	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
D14I4	pogosto skupaj pripravimo načrt pomoči	oblikovanje individualnega načrta pomoči	oblike sodelovanja	sodelovanje z učitelji
D14I5	jaz nudim pogled z vidika socialnega dela	vloga socialnega dela	doprinos vsakega	sodelovanje z učitelji
D14I6	učitelj pa s pedagoškega	vloga pedagoga	doprinos vsakega	sodelovanje z učitelji
D15I1	z vrstniki delam z različnimi preventivnimi dejavnostmi	preventivne dejavnosti	učenje skozi sodelovanje	sodelovanje z vrstniki
D15I2	delavnicami	aktivnosti v razredu	oblike sodelovanja	sodelovanje z vrstniki
D15I3	povezovanje skozi zgodbe	povezovanje	oblike sodelovanja	sodelovanje z vrstniki
D15I4	pogovor	pogovor	oblike sodelovanja	sodelovanje z vrstniki
D15I5	individualno spodbudim kakšnega učenca	spodbuda	vloga socialne delavke	sodelovanje z vrstniki
D15I6	da postane povezovalni člen	povezovanje	vloga socialne delavke	sodelovanje z vrstniki

D16I1	vzpostavim stike najprej z osebnim pogovorom	pogovor	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
D16I2	da čutijo, da jih šola ne obsoja	podpora in pomoč	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
D16I3	da skupaj iščemo rešitve	iskanje rešitev	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
D17I1	občutek nemoči	nemoč	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
D17I2	ne vedo, kako pomagati	neznanje	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
D17I3	čutijo krivdo	občutek krivde	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
D17I4	so že izčrpani	preobremenjenost staršev	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
D17I5	ko ne razumejo odločbe	nerazumevanje	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
D17I6	pričakovanj šole	pričakovanja šole	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
D17I7	poskušam povezati starše in šolo	vloga socialnega dela pri povezovanju	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
D17I8	da ne prihaja do nesporazumov	preprečevanje nesporazumov	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi

D18I1	sodelujem z zavodom za šolstvo	sodelovanje z zavodom za šolstvo	zunanje institucije	sodelovanje z zunanjimi institucijami
D18I2	s centrom za duševno zdravje otrok	sodelovanje s centrom za duševno zdravje otrok	zunanje institucije	sodelovanje z zunanjimi institucijami
D18I3	CSD	sodelovanje s CSD	zunanje institucije	sodelovanje z zunanjimi institucijami
D18I4	timskih sestankov	timsko delo	oblike sodelovanja	sodelovanje z zunanjimi institucijami
D18I5	skupnih načrtov pomoči	individualizirani načrti pomoči	oblike sodelovanja	sodelovanje z zunanjimi institucijami
D18I6	izmenjave informacij	izmenjava informacij	oblike sodelovanja	sodelovanje z zunanjimi institucijami
D18I7	vsi vemo, kaj kdo dela	usklajevanje	namen	sodelovanje z zunanjimi institucijami
D18I8	otrok ne izgublja podpore v prehodih	dobro otroka	namen	sodelovanje z zunanjimi institucijami
E1I1	izključenost pogosto zaznam posredno	posredno zaznavanje izključenosti	posredne informacije o izključenosti	zaznavanje izključenosti
E1I2	učenec pri razredni uri sedi sam	osamljenost	socialni znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
E1I3	se ne vključi v debato	izogibanje sodelovanja	vedenjski znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
E1I4	deluje odsoten	odsotnost	neverbalno izražanje	zaznavanje izključenosti
E1I5	iz pripovedi drugih učencev	pripoved vrstnikov	posredne informacije o izključenosti	zaznavanje izključenosti
E1I6	razberem, kdo je "zunaj" skupine	opažanja socialne delavke	posredne informacije o izključenosti	zaznavanje izključenosti

E1I7	izvem preko pogovora z učencem samim	izpoved učenca	posredne informacije o izključenosti	zaznavanje izključenosti
E1I8	povedo, da se počutijo nevidne	občutek nevidnosti	posledice izključenosti	zaznavanje izključenosti
E1I9	v redkih primerih izvem tudi od staršev	informacije staršev	posredne informacije o izključenosti	zaznavanje izključenosti
E1I10	izrazijo skrbi glede obnašanja	informacije staršev	posredne informacije o izključenosti	zaznavanje izključenosti
E1I11	počutja njihovega otroka v šoli	neprijetni občutki učenca	posledice izključenosti	zaznavanje izključenosti
E1I12	znake opažajo doma	znaki doma	posredne informacije o izključenosti	zaznavanje izključenosti
E2I1	izključenost ni vedno vidna	prikriti znaki izključenosti	prikrita izključenost	zaznavanje izključenosti
E2I2	gre za tiho socialno izolacijo	socialna izključenost	socialne ovire	izzivi zaznavanja izključenosti
E2I3	brez jasnih konfliktov	vrstniška dinamika	socialne ovire	izzivi zaznavanja izključenosti
E2I4	učitelji tega ne opazijo	nepozornost učiteljev	sistemske ovire	izzivi zaznavanja izključenosti
E2I5	ker so osredotočeni na učni proces	nepozornost učiteljev	sistemske ovire	izzivi zaznavanja izključenosti
E3I1	prilagajanje na hitrost	prilagajanje pouku	učne ovire in prilagoditve	izzivi pri vključevanju v razred
E3I2	način dela v razredu	težave pri načinu dela v razredu	učne ovire in prilagoditve	izzivi pri vključevanju v razred
E3I3	mnogi se ne znajdejo v skupinskem delu ali pri samostojnem delu	težave pri načinu dela v razredu	učne ovire in prilagoditve	izzivi pri vključevanju v razred
E3I4	kar jih še dodatno odtuji	odtujitev	socialne ovire in odnosi	izzivi pri vključevanju v razred

E3I5	vrstniki ne razumejo njihovega vedenja	nerazumevanje	doživljanje izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
E3I6	ne vključijo	izključevanje s strani vrstnikov	socialne ovire in odnosi	izzivi pri vključevanju v razred
E3I7	pomoč, ki so je ti učenci deležni	pomoč učencu	prilagoditve kot vir izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
E3I8	veliko pomoči se namreč otroku nudi izven razreda	nudenje pomoči izven razreda	prilagoditve kot vir izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
E3I9	»izključimo« iz razreda	izključevaje iz razreda	prilagoditve kot vir izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
E3I10	že s tem ločimo	ločevanje od vrstnikov	prilagoditve kot vir izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
E3I11	naredimo »drugačnega«	razlike med učenci	prilagoditve kot vir izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
E4I1	potrebujejo občutek sprejetosti	občutek pripadnosti	sprejetost	potrebe učencev
E4I2	Varnosti	varnost	sprejetost	potrebe učencev
E4I3	podporo včasih samo enega vrstnika, ki jih sprejme	sprejemanje drugačnosti	sprejetost	potrebe učencev
E4I4	učitelji aktivno vključujejo	vloga učitelja	sodelovanje in vključevanje	potrebe učencev
E4I5	le pri pouku	pouk	sodelovanje in vključevanje	potrebe učencev
E4I6	ampak tudi socialno	socialno vključevanje	sodelovanje in vključevanje	potrebe učencev
E4I7	pomoč staršev	podpora odraslih	podpora in pomoč	potrebe učencev
E4I8	preostale družine	podpora odraslih	podpora in pomoč	potrebe učencev
E4I9	skupaj lahko naredimo največ za vključevanje otroka	sodelovanje v razredu	s sodelovanje in vključevanje	potrebe učencev

E5I1	več dela z razredom kot celoto	sodelovanje vseh	sodelovanje	izboljšave v procesu vključevanja
E5I2	ni samo odgovornost specialnega pedagoga ali svetovalne službe	sodelovanje vseh	sodelovanje	izboljšave v procesu vključevanja
E5I3	razred je skupnost	razred kot skupnost	sodelovanje	izboljšave v procesu vključevanja
E5I4	vsak prispeva k vzdušju	sodelovanje vseh	sodelovanje	izboljšave v procesu vključevanja
E5I5	potrebujemo več aktivnosti za grajenje skupinskega duha	povezovalne dejavnosti	aktivnosti v razredu	izboljšave v procesu vključevanja
E6I1	boljše sodelovanje med učitelji in strokovnimi delavci	timsko delo	sodelovanje	spremembe v sistemu in šoli
E6I2	več timskega dela	timsko delo	sodelovanje	spremembe v sistemu in šoli
E6I3	več prostora za prilagoditve	prostor za prilagoditve	fleksibilnost sistema in kurikuluma	spremembe v sistemu in šoli
E6I4	bolj fleksibilne kurikularne rešitve	spremembe kurikuluma	fleksibilnost sistema in kurikuluma	spremembe v sistemu in šoli
E6I5	ki omogočajo uspeh tudi učencem s posebnimi potrebami	omogočanje uspeha učencev	učni pritisk in uspešnost	spremembe v sistemu in šoli
E7I1	pomembno je graditi odnos	grajenje odnosa	odnos kot temelj sodelovanja	znanje za ravnanje
E7I2	vzpostaviti zaupanje	zaupen odnos	odnos kot temelj sodelovanja	znanje za ravnanje
E7I3	me morajo začutiti kot osebo	zaupen odnos	odnos kot temelj sodelovanja	znanje za ravnanje

E7I4	ki jih resnično posluša in sprejema	sprejemanje učencev	odnos kot temelj sodelovanja	znanje za ravnanje
E7I5	potem lahko pristopim k pogovorom	redni pogovori	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
E7I6	o šolskem ali socialnem funkcioniranju	funkcioniranje učencev	pristop	znanje za ravnanje
E8I1	z vsakim delam drugače	prilagajanje učencem	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
E8I2	glede na njegove individualne potrebe	prilagojeni pristopi in vsebine	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
E8I3	pomemben individualni načrt	individualni načrt pomoči	pomoč in prilagoditve	znanje za ravnanje
E8I4	prilagodljivost	prilagajanje učencem	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
E8I5	ustvarjalnost	raznolike aktivnosti	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
E8I6	veliko sodelovanja z vsemi – učitelji, starši, strokovnimi delavci	sodelovanje vseh deležnikov	sodelovanje	znanje za ravnanje
E8I7	pomembno da učenca ne gledamo le skozi to kaj potrebuje	perspektiva moči	odnos kot temelj sodelovanja	znanje za ravnanje
E8I8	ampak tudi skozi to kaj zmore	perspektiva moči	odnos kot temelj sodelovanja	znanje za ravnanje
E8I9	moje delo je zelo razgibano	raznolikost dela	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
E8I10	en dan lahko isti učenec potrebuje nekaj čist drugega kot je potreboval na primer včeraj	prilagajanje učencem	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
E8I11	nikoli ni dolgočasno	fleksibilnost	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
E8I12	če bi imela več časa bi bilo to prilagajanje	pomanjkanje časa socialne delavke	pomanjkanje časa	znanje za ravnanje

	posameznikom še boljše			
E8I13	pogosto zmanjka časa tako učiteljem kot nam	pomanjkanje časa učiteljev	pomanjkanje časa	znanje za ravnanje
E9I1	socialno delo išče poti, ki niso vedno vnaprej določene	iskanje poti	delovni odnos	prispevek socialnega dela
E9I2	pomaga nam učenca videti iz vseh »strani«	celostni pristop	celostni pristop	prispevek socialnega dela
E9I3	orodje za sodelovanje	vloga socialnega dela pri sodelovanju	sodelovanje	prispevek socialnega dela
E9I4	sodelujem v delovnem odnosu	sodelovanje v delovnem odnosu	delovni odnos	prispevek socialnega dela
E9I5	vedno smo vsi sodelavci	povezovanje deležnikov	sodelovanje	prispevek socialnega dela
E9I6	prinese povezavo med vsemi vpletenimi	povezovanje deležnikov	sodelovanje	prispevek socialnega dela
E9I7	da sledimo pozitivnemu	perspektiva moči	delovni odnos	prispevek socialnega dela
E9I8	korak za korakom skupaj odpravljamo negativno	skupno	sodelovanje	prispevek socialnega dela
E10I1	veliko uporabljam pogovor	pogovor	individualno delo	pristopi k vključevanju
E10I2	veliko opaziš če učence v razredu opazuješ	opazovanje	delo z razredom	pristopi k vključevanju
E10I3	pogosto za to zmanjka časa	pomanjkanje časa za delo z razredom	delo z razredom	pristopi k vključevanju
E10I4	poskušam vedno povezati skozi igro	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju
E10I5	igra nato tudi pokaže kdo je vključen, kdo ni	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju
E11I1	socialno delo zna poslušati	upoštevanje otrokovega glasu	delovni odnos	prispevek socialnega dela

E11I2	povezovati	povezovanje deležnikov	sodelovanje	prispevek socialnega dela
E11I3	ustvarjati okolje, kjer je varno biti to, kar si	ustvarjanje varnega okolja	varno okolje	prispevek socialnega dela
E11I4	osnova za uspešno vključevanje	uspešno vključevanje	sodelovanje	prispevek socialnega dela
E11I5	da se otrok ne počuti, da mora biti "nekdo drug", da bo sprejet	uspešno vključevanje	sodelovanje	prispevek socialnega dela
E12I1	že v vrtcu ali prvem razredu	zgodnje ukrepanje	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
E12I2	če otroke od majhnega navajamo na raznolikost	zgodnje ukrepanje	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
E12I3	sodelovanje	sodelovanje	delo z razredom	pristopi k vključevanju
E12I4	potem kasneje težje izključujejo	zgodnje ukrepanje	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
E12I5	tudi če se zgodi, hitreje prepoznajo	prepoznavanje izključenosti	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
E12I6	popravijo takšno dinamiko	popravljanje izključevanja	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
E13I1	ko dobi učenec priložnost	priložnost učenca	priložnosti za uspeh	ključni dejavniki vključevanja
E13I2	da prispeva nekaj	viden prispevek učencev	priložnosti za uspeh	ključni dejavniki vključevanja
E13I3	v čemer je dober	kazanje potencialov	priložnosti za uspeh	ključni dejavniki vključevanja
E13I4	vloga, ki jo dobi, naj mu omogoča, da ga vrstniki vidijo kot vrednega člana skupine	omogočanje uspešnega vključevanja	priložnosti za uspeh	ključni dejavniki vključevanja

E14I1	pomagam jim razumeti ozadje vedenja učenca	podpora in pomoč	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
E14I2	kako ga vključevati pri pouku	vključevanje učenca	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
E14I3	v razredu	sodelovanje v razredu	oblike sodelovanja	sodelovanje z učitelji
E14I4	skupaj zasnujemo manjše aktivnosti	sodelovanje v razredu	oblike sodelovanja	sodelovanje z učitelji
E14I5	z učitelji sodelujem tudi pri izdelavi izvirnega projekta pomoči	oblikovanje individualnega načrta pomoči	oblike sodelovanja	sodelovanje z učitelji
E14I6	svetujem jim glede otrokovih posebnosti	svetovanje	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
E15I1	sodelujem z njimi skozi igre	aktivnosti v razredu	oblike sodelovanja	sodelovanje z vrstniki
E15I2	projekte	aktivnosti v razredu	oblike sodelovanja	sodelovanje z vrstniki
E15I3	in pogovore	pogovor	oblike sodelovanja	sodelovanje z vrstniki
E15I4	spodbujam, da se vprašajo, kako se kdo počuti	razvoj empatije	učenje skozi sodelovanje	sodelovanje z vrstniki
E15I5	razvijajo občutek odgovornosti za skupnost	razvijanje občutka odgovornosti	učenje skozi sodelovanje	sodelovanje z vrstniki
E15I6	ko so učenci v to vključeni	vključevanje učencev	vloga socialne delavke	sodelovanje z vrstniki
E15I7	se spremeni tudi razpoloženje v razredu	prispevek k razredni klimi	učinek	sodelovanje z vrstniki
E16I1	vedno najprej poskušam vzpostaviti pristen odnos	vzpostavljanje odnosa in osebnega stika	odnos s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi

E16I2	povabim jih na pogovor	pogovor	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
E16I3	poslušam njihove skrbi	podpora in pomoč	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
E16I4	jih vključim v iskanje rešitev	iskanje rešitev	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
E17I1	že obremenjeni z drugimi institucijami	preobremenjenost staršev	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
E17I2	čustveno utrujeni	preobremenjenost staršev	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
E17I3	jih opolnomočimo	opolnomočenje	soočanje z ovirami pomembnih drugih	sodelovanje s pomembnimi drugimi
E17I4	damo občutek, da niso sami	potreba po podpori in pomoči	soočanje z ovirami pomembnih drugih	sodelovanje s pomembnimi drugimi
E17I5	največja ovira ko starši zanikajo, da ima otrok kakršnekoli težave	zanikanje težav	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
E18I1	zdravstveni dom	sodelovanje z zdravstvom	zunanje institucije	sodelovanje z zunanjimi institucijami
E18I2	CSD	sodelovanje s CSD	zunanje institucije	sodelovanje z zunanjimi institucijami
E18I3	včasih uradno	uradno sodelovanje	oblike sodelovanja	sodelovanje z zunanjimi institucijami
E18I4	drugič bolj sprotno	neuradno sodelovanje	oblike sodelovanja	sodelovanje z zunanjimi institucijami

E18I5	telefonski pogovori	pogovori	oblike sodelovanja	sodelovanje z zunanjimi institucijami
E18I6	posvetovanja	posvetovanja	oblike sodelovanja	sodelovanje z zunanjimi institucijami
E18I7	delimo odgovornost	deljenje odgovornosti	namen	sodelovanje z zunanjimi institucijami
E18I8	informacije	izmenjava informacij	oblike sodelovanja	sodelovanje z zunanjimi institucijami
E8I9	vedno v korist otroka	dobro otroka	sodelovanje z zunanjimi institucijami	sodelovanje z zunanjimi institucijami
F1I1	zaznavanje da je otrok izključen je včasih velik izziv	prikriti znaki izključenosti	prikrita izključenost	izzivi zaznavanja izključenosti
F1I2	zanika otrok sam, zaradi sramu	zanikanje otroka	čustveni znaki izključenosti in stiska	zaznavanje izključenosti
F1I3	zato ker noče »tožariti«	strah pred vrstniki	čustveni znaki izključenosti in stiska	zaznavanje izključenosti
F1I4	ne pove kaj se dogaja v razredu	prikrita stiska	čustveni znaki izključenosti in stiska	zaznavanje izključenosti
F1I5	včasih pa to enostavno opazimo	opažanja socialne delavke	posredne informacije o izključenosti	zaznavanje izključenosti
F1I6	povratne informacije učiteljev	opažanje učiteljev	posredne informacije o izključenosti	zaznavanje izključenosti
F1I7	staršev	informacije staršev	posredne informacije o izključenosti	zaznavanje izključenosti
F1I8	povedo, da otrok "ni povezan z razredom"	informacije staršev	posredne informacije o izključenosti	zaznavanje izključenosti
F1I9	otrokovo vedenje	moteče vedenje učenca	vedenjski znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti

F1I10	umikanje	umik	vedenjski znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
F1I11	žalost	žalost	čustveni znaki izključenosti in stiska	zaznavanje izključenosti
F1I12	celo izbruhi	moteče vedenje učenca	vedenjski znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
F2I1	izključenost je pogosto prikrita	prikriti znaki izključenosti	prikrita izključenost	izzivi zaznavanja izključenosti
F2I2	ni vedno neposrednih znakov	prikriti znaki izključenosti	prikrita izključenost	izzivi zaznavanja izključenosti
F2I3	posebej če gre za navidezno tihe otroke	zadržana osebnost učenca	prikrita izključenost	izzivi zaznavanja izključenosti
F2I4	si včasih tudi učitelji različno razlagajo vedenje učenca	vedenje učenca	vedenje učenca	izzivi zaznavanja izključenosti
F2I5	zahteva dodatno usklajevanje	zahteve po usklajevanju	sistemske ovire	izzivi zaznavanja izključenosti
F2I6	da pridemo do skupnega razumevanja situacije	skupno razumevanje	sistemske ovire	izzivi zaznavanja izključenosti
F2I7	učenci sami to prikrivajo	prikriti znaki izključenosti	prikrita izključenost	izzivi zaznavanja izključenosti
F2I8	nobenemu ne povejo kaj se zares dogaja	prikriti znaki izključenosti	prikrita izključenost	izzivi zaznavanja izključenosti
F3I1	mnogi čutijo, da se ne morejo primerjati z drugimi	občutek drugačnosti	doživljanje izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
F3I2	vpliva na njihovo samozavest	vpliv na samozavest	socialne ovire in odnosi	izzivi pri vključevanju v razred
F3I3	se težko socialno povežejo	izključevanje s strani vrstnikov	socialne ovire in odnosi	izzivi pri vključevanju v razred

F3I4	vrstniki vidijo kot "drugačne"	izključevanje s strani vrstnikov	socialne ovire in odnosi	izzivi pri vključevanju v razred
F3I5	učni napori so jim pogosto naporni	učne težave	učne ovire in prilagoditve	izzivi pri vključevanju v razred
F4I1	potrebujejo podporne odrasle	podpora odraslih	podpora in pomoč	potrebe učencev
F4I2	jih vodijo	podpora odraslih	podpora in pomoč	potrebe učencev
F4I3	pomagajo razumeti situacije	podpora odraslih	podpora in pomoč	potrebe učencev
F4I4	potrebujejo tudi socialne priložnosti	socialne priložnosti	sodelovanje in vključevanje	potrebe učencev
F4I5	da se lahko povežejo z drugimi učenci	socialne priložnosti	sodelovanje in vključevanje	potrebe učencev
F4I6	neformalno	neformalno sodelovanje	sodelovanje in vključevanje	potrebe učencev
F4I7	skozi igro	neformalno sodelovanje	sodelovanje in vključevanje	potrebe učencev
F4I8	skupno delo	skupne aktivnosti	sodelovanje in vključevanje	potrebe učencev
F4I9	pomembno je, da jih nihče ne sili	prostovoljno sodelovanje	sodelovanje in vključevanje	potrebe učencev
F4I10	postopoma gradijo zaupanje	zaupanje	sprejetost	potrebe učencev
F5I1	več bi morali delati z vrstniki	sodelovanje z vrstniki	odnosi v razredu	izboljšave v procesu vključevanja
F5I2	včasih se vsi osredotočimo samo na učenca z odločbo	fokus na posameznika	odnosi v razredu	izboljšave v procesu vključevanja
F5I3	pozabimo na celoten razredni kontekst	razredna klima	odnosi v razredu	izboljšave v procesu vključevanja
F5I4	razredna klima je ključna za uspešno vključevanje	razredna klima	odnosi v razredu	izboljšave v procesu vključevanja

F6I1	več strokovnega kadra	več zaposlenih	zaposleni	spremembe v sistemu in šoli
F6I2	časa	potreba po času in prostoru	fleksibilnost sistema in kurikuluma	spremembe v sistemu in šoli
F6I3	več timskega dela	timsko delo	sodelovanje	spremembe v sistemu in šoli
F6I4	manj administracije	potreba po času in prostoru	fleksibilnost sistema in kurikuluma	spremembe v sistemu in šoli
F6I5	sistem naj omogoča fleksibilno prilagajanje	fleksibilnost v organizaciji	fleksibilnost sistema in kurikuluma	spremembe v sistemu in šoli
F6I6	v praksi pogosto zmanjka časa za individualni pristop	potreba po času in prostoru	fleksibilnost sistema in kurikuluma	spremembe v sistemu in šoli
F7I1	pristop mora biti individualiziran	individualno delo	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
F7I2	služijo individualni načrti pomoči	individualni načrt pomoči	pomoč in prilagoditve	znanje za ravnanje
F7I3	vsak učenec ima svojo zgodbo	prilagajanje učencem glede na individualne potrebe	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
F7I4	svoje potrebe	prilagajanje učencem glede na individualne potrebe	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
F7I5	ključno, da se osredotočim na njegove moči	perspektiva moči	pomoč in prilagoditve	znanje za ravnanje
F7I6	ne le na primanjkljaje	perspektiva moči	pomoč in prilagoditve	znanje za ravnanje
F7I7	gradim na tem, kar že zna in zmore	perspektiva moči	pomoč in prilagoditve	znanje za ravnanje
F7I8	učencu nudimo vso podporo in pomoč ki je na voljo	podpora in pomoč	pomoč in prilagoditve	znanje za ravnanje

F8I1	delo je zelo raznoliko	prilagajanje učencem	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
F8I2	niti dva učenca nista enaka	prilagajanje učencem glede na individualne potrebe	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
F8I3	ne potrebujeta iste podpore in pomoči	prilagajanje učencem	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
F8I4	učenci z avtističnimi motnjami	prilagajanje učencem glede na individualne potrebe	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
F8I5	učenci z učnimi težavami	prilagajanje učencem glede na individualne potrebe	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
F8I6	dva čisto različna primera s čisto različnimi potrebami	prilagajanje učencem glede na individualne potrebe	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
F8I7	prilagodim vse: komunikacijo, okolje, tempo dela	prilagajanje učencem glede na individualne potrebe	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
F9I1	širši pogled na učenca	celostni pristop	celostni pristop	prispevek socialnega dela
F9I2	vodi nas v opolnomočenje	perspektiva moči	delovni odnos	prispevek socialnega dela
F9I3	iskanje virov moči	perspektiva moči	delovni odnos	prispevek socialnega dela
F9I4	sodelovanje	povezovanje deležnikov	sodelovanje	prispevek socialnega dela
F9I5	zavedanje da smo mi otrokovi zavezniki, ne pa strokovnjaki, ki vse vemo	spoštljivi in odgovorni zavezniki	delovni odnos	prispevek socialnega dela
F9I6	da otrok dobi glas, ki ga sliši okolica	upoštevanje otrokovega glasa	delovni odnos	prispevek socialnega dela

F9I7	prepoznamo, kje v sistemu stvari ne delujejo	vloga socialnega dela pri sodelovanju	sodelovanje	prispevek socialnega dela
F9I8	pomagamo povezati šolo, družino in institucije	povezovanje deležnikov	sodelovanje	prispevek socialnega dela
F10I1	igre vlog	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju
F10I2	pogovorne kroge	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju
F10I3	skupinske projekte	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju
F10I4	vsak učenec možnost sodelovanja	možnost in način sodelovanja	delo z razredom	pristopi k vključevanju
F10I5	na način, ki mu ustreza	možnost in način sodelovanja	delo z razredom	pristopi k vključevanju
F10I6	vlogo "pomočnika", kar jih poveže z drugimi	možnost in način sodelovanja	delo z razredom	pristopi k vključevanju
F11I1	tam, kjer gre za odnose	grajenje dobrih odnosov	krepitev odnosov	prispevek socialnega dela
F11I2	socialna delavka lahko prevzame vlogo tiste, ki vodi procese povezovanja	grajenje dobrih odnosov	krepitev odnosov	prispevek socialnega dela
F11I3	učitelj ni vedno usposobljen za delo z odnosi in dinamiko skupine	odnos strokovnjakov in učenca	krepitev odnosov	prispevek socialnega dela
F12I1	v preventivnem delu	preventivno delo	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
F12I2	s celoletnimi razrednimi programi	delo z razredom	delo z razredom	pristopi k vključevanju
F12I3	spodbuja inkluzija	inkluzivno okolje	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju

F12I4	se ustvarja inkluzivno okolje	inkluzivno okolje	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
F12I5	torej tudi kako zgleda razred	inkluzivno okolje	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
F12I6	učna gradiva	prilagajanje gradiva	individualno delo	pristopi k vključevanju
F12I7	pripomočki ki so uporabljeni	prilagajanje pripomočkov	individualno delo	pristopi k vključevanju
F12I8	način ocenjevanja znanja	prilagajanje ocenjevanja znanja	individualno delo	pristopi k vključevanju
F13I1	ko učitelji in učenci sodelujejo v skupni pobudi, ki presega vsakodnevni pouk	podpora odraslih	podpora in pomoč	ključni dejavniki vključevanja
F13I2	projekt	sodelovalne aktivnosti	ustvarjanje vključujočega okolja	ključni dejavniki vključevanja
F13I3	priprava dogodka	sodelovalne aktivnosti	ustvarjanje vključujočega okolja	ključni dejavniki vključevanja
F13I4	skupna naloga	sodelovalne aktivnosti	ustvarjanje vključujočega okolja	ključni dejavniki vključevanja
F13I5	pokaže tudi v drugačni luči	kazanje potencialov	priložnosti za uspeh	ključni dejavniki vključevanja
F13I6	pridobi sprejetost	sprejetost s strani vrstnikov	ustvarjanje vključujočega okolja	ključni dejavniki vključevanja
F14I1	koordiniram pomoč	koordinacija pomoči	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
F14I2	delam svetovalno	Svetovanje	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
F14I3	predlagam pristope	Svetovanje	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
F14I4	usmerjam	Svetovanje	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
F14I5	pomagam pri razumevanju vedenj	podpora in pomoč	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji

F14I6	razumevanju potreb	podpora in pomoč	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
F14I7	različnosti učencev	podpora in pomoč	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
F14I8	vključim tudi v razredne ure	sodelovanje v razredu	sodelovanje z učitelji	sodelovanje z učitelji
F14I9	skušam biti vir podpore	podpora in pomoč	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
F15I1	pomembno, da se vrstniki čutijo vključene v proces	vključevanje učencev	vloga socialne delavke	sodelovanje z vrstniki
F15I2	skupaj z njimi razmišljamo	skupno razmišljanje	učenje skozi sodelovanje	sodelovanje z vrstniki
F15I3	kako lahko vsi prispevajo k boljšemu vzdušju	prispevek k razredni klimi	Učinek	sodelovanje z vrstniki
F15I4	tudi sami predlagajo ideje	predlogi	učenje skozi sodelovanje	sodelovanje z vrstniki
F15I5	ki se izkažejo za zelo učinkovite	predlogi	učenje skozi sodelovanje	sodelovanje z vrstniki
F16I1	vzpostavim stik čim prej	vzpostavljanje odnosa	odnos s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
F16I2	skušam ohraniti redne stike	komunikacija	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
F16I3	pomembni drugi naj vedo, da smo na isti strani	upoštevanje koristi otroka	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
F16I4	jim želimo pomagati	podpora in pomoč	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
F17I1	veliko staršev je že izčrpanih	preobremenjenost staršev	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
F17I2	administracije	administracija	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi

F17I3	stalnih pogovorov	preobremenjenost staršev	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	namen namen
F17I4	občutka krivde	občutek krivde	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	posredne informacije o izključenosti
F17I5	pomembno je, da jih ne obsojamo če oni zavračajo sodelovanje	zavračanje sodelovanja	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	socialni znaki izključenosti
F17I6	zavračajo že to, da je njihov otrok učenec z odločbo	zanikanje težav	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	
F18I1	z različnimi centri za socialno delo	sodelovanje s CSD	zunanje	institucije
F18I2	svetovalnimi centri	sodelovanje s svetovalnimi centri		
F18I3	nevladnimi organizacijami	sodelovanje z nevladnimi organizacijami		
F18I4	zdravniki	sodelovanje z zdravstvom	zunanje	
F18I5	delimo informacije	izmenjava informacij	institucije zunanje	
F18I6	koordiniramo podporo	usklajevanje	institucije zunanje	
F18I7	se trudimo, da otrok ne pade "med vrzeli" sistema	pomoč otroku		institucije
G1I1	ob opazovanju razredne dinamike	opažanja socialne delavke		institucije
G1I2	ni vključen v klepet, se redko javi, pri	izključenost iz sodelovanja		oblike sodelovanja

sodelovanje s pomembnimi drugimi		institucijami		i institucijami
sodelovanje s pomembnimi drugimi		sodelovanje z zunanjimi institucijami	sodelovanje z zunanjimi institucijami	sodelovanje z zunanjimi institucijami
sodelovanje s pomembnimi drugimi		sodelovanje z zunanjimi institucijami	zaznavanje izključenosti	
sodelovanje s pomembnimi drugimi			sodelovanje z zunanjimi institucijami	zaznavanje izključenosti
sodelovanje z zunanjimi				

	skupinskem delu ostane brez skupine			
G1I3	govorica telesa	govorica telesa	neverbalno izražanje izključenosti	zaznavanje izključenosti
G1I4	umik	umik	vedenjski znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
G1I5	pogled v tla	pogled	neverbalno izražanje izključenosti	zaznavanje izključenosti
G1I6	tiho vedenje	tiho vedenje učenca	vedenjski znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
G1I7	moteče vedenje	moteče vedenje učenca	vedenjski znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
G1I8	klic po pozornost	iskanje pozornosti	vedenjski znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
G1I9	sami povejo	izpoved učenca	posredne informacije o izključenosti	zaznavanje izključenosti
G1I10	povejo njihovi sošolci	pripoved vrstnikov	posredne informacije o izključenosti	zaznavanje izključenosti
G1I11	učitelji	opažanja učiteljev	posredne informacije o izključenosti	zaznavanje izključenosti
G1I12	ali starši	informacije staršev	posredne informacije o izključenosti	zaznavanje izključenosti
G2I1	ni vedno očitno	prikriti znaki izključenosti	prikrita izključenost	izzivi zaznavanja izključenosti
G2I2	je izključenost lahko skrita	prikriti znaki izključenosti	prikrita izključenost	izzivi zaznavanja izključenosti
G2I3	se učenec navidezno prilagaja	navidezna vključenost	prikrita izključenost	izzivi zaznavanja izključenosti
G2I4	čustveno trpi	neprijetni občutki učenca	posledice izključenosti	zaznavanje izključenosti
G2I5	odkrijemo drobne znake, ki kažejo na težave	odkrivanje znakov	sistemske ovire	izzivi zaznavanja izključenosti

G2I6	sram učenca da je izključen	sram učenca	komunikacijske ovire	izzivi zaznavanja izključenosti
G2I7	pogosto prikriva	prikrita izključenost	prikriti znaki izključenosti	izzivi zaznavanja izključenosti
G3I1	se počutijo drugačne	občutek drugačnosti	doživljanje izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
G3I2	težko jih sprejmejo vrstniki	izključevanje s strani vrstnikov	socialne ovire in odnosi	izzivi pri vključevanju v razred
G3I3	morda počasneje delajo	prilagajanje pouku	učne ovire in prilagoditve	izzivi pri vključevanju v razred
G3I4	potrebujejo pomoč učitelja	potreba po pomoči	učne ovire in prilagoditve	izzivi pri vključevanju v razred
G3I5	spremljevalca	potreba po pomoči	učne ovire in prilagoditve	izzivi pri vključevanju v razred
G3I6	tudi sami negotovi vase	negotovost	doživljanje izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
G3I7	težko navezujejo stike	pomanjkanje socialnih veščin	socialne ovire in odnosi	izzivi pri vključevanju v razred
G4I1	jasna pravila	jasna pravila	sodelovanje in vključevanje	potrebe učencev
G4I2	občutek varnosti	varnost	sprejetost	potrebe učencev
G4I3	da lahko v miru zgradijo odnose	grajenje odnosov	sodelovanje in vključevanje	potrebe učencev
G4I4	izkušnje, ki jim omogočajo vključevanje	sprejemanje drugačnosti	Sprejetost	potrebe učencev
G4I5	učitelje	podpora odraslih	podpora in pomoč	potrebe učencev
G4I6	druge strokovne delavce	podpora odraslih	podpora in pomoč	potrebe učencev
G4I7	jim to omogočijo z aktivnostmi	skupne aktivnosti	sodelovanje in vključevanje	potrebe učencev

G4I8	pokazati je potrebno tudi ostalim učencem da ovire posameznih učencev ne pomenijo, da ne zmore ničesar	izkazovanje zmožnosti učencev	uspeh	potrebe učencev
G4I9	treba jim je pokazati, to kar zmore	izkazovanje zmožnosti učencev	uspeh	potrebe učencev
G4I10	ponuditi priložnost tem učencem	socialne priložnosti	sodelovanje in vključevanje	potrebe učencev
G4I11	da sodelujejo	socialne priložnosti	sodelovanje in vključevanje	potrebe učencev
G4I12	da so vključeni	sodelovanje v razredu	sodelovanje in vključevanje	potrebe učencev
G5I1	učitelji potrebujejo več podpore	podpora in pomoč učiteljem	podpora strokovnim delavcem	izboljšave v procesu vključevanja
G5I2	konkretnih smernic, kako naj ravnajo	konkretne smernice	podpora strokovnim delavcem	izboljšave v procesu vključevanja
G5I3	so prepuščeni sami sebi	podpora in pomoč učiteljem	podpora strokovnim delavcem	izboljšave v procesu vključevanja
G5I4	več sodelovanja med vsemi strokovnimi delavci, več pogovorov s starši, več pogovorov z učenci, da bi poslušali njih	sodelovanje vseh	sodelovanje	izboljšave v procesu vključevanja
G5I5	pokazati učencem da imamo vsi močne in šibke točke	povezovalne dejavnosti	aktivnosti v razredu	izboljšave v procesu vključevanja
G5I6	da se v skupnosti, vključeni vsi, dopolnjujemo	sodelovanje vseh	sodelovanje	izboljšave v procesu vključevanja

G6I1	določene prilagoditve bi morale biti bolj fleksibilne	fleksibilnost v organizaciji	fleksibilnost sistema in kurikuluma	spremembe v sistemu in šoli
G6I2	spremljanje odločb bolj pogosto	spremljanje odločb	fleksibilnost sistema in kurikuluma	spremembe v sistemu in šoli
G6I3	več izobraževanj za vse	dodatno izobraževanje zaposlenih	zaposleni	spremembe v sistemu in šoli
G6I4	več časa za timsko delo	timsko delo	sodelovanje	spremembe v sistemu in šoli
G6I5	preveč je tudi birokracije	manj birokracije	fleksibilnost sistema in kurikuluma	spremembe v sistemu in šoli
G6I6	pogosto omejuje pri delu z učenci	manj birokracije	fleksibilnost sistema in kurikuluma	spremembe v sistemu in šoli
G7I1	spoštovanje njihove individualnosti	upoštevanje raznolikosti	pristop	znanje za ravnanje
G7I2	vsak učenec ima drugačne potrebe	prilagajanje učencem glede na individualne potrebe	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
G7I3	se jim prilagodimo	prilagajanje učencem glede na individualne potrebe	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
G7I4	odnos mora biti varen	varen odnos	odnos kot temelj sodelovanja	znanje za ravnanje
G7I5	zanesljiv	zanesljiv odnos	odnos kot temelj sodelovanja	znanje za ravnanje
G7I6	učenec odpre in nam zaupa	zaupen odnos	odnos kot temelj sodelovanja	znanje za ravnanje
G7I7	da smo jim vedno opora	podpora in pomoč	pomoč in prilagoditve	znanje za ravnanje
G7I8	zavezniki	odgovoren in spoštljiv zaveznik	odnos kot temelj sodelovanja	znanje za ravnanje
G7I9	njihovi največji navijači	odgovoren in spoštljiv zaveznik	odnos kot temelj sodelovanja	znanje za ravnanje

G7I10	pomembno jih je opolnomočiti	perspektiva moči	odnos kot temelj sodelovanja	znanje za ravnanje
G7I11	jim dati glas	upoštevanje otrokovega glasu	odnos kot temelj sodelovanja	znanje za ravnanje
G7I12	vsi toliko zmorejo	upoštevanje otrokovih zmožnosti	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
G7I13	sčasoma včasih nehajo verjeti vase	dvom učencev vase	razumevanje učenca	znanje za ravnanje
G7I14	da jim na različne načine pomagamo	podpora in pomoč	pomoč in prilagoditve	znanje za ravnanje
G7I15	z dodatno strokovno pomočjo	dodatna strokovna pomoč	pomoč in prilagoditve	znanje za ravnanje
G7I16	različnimi prilagoditvami	Prilagoditve	pomoč in prilagoditve	znanje za ravnanje
G7I17	pomemben individualiziram program	individualiziran program pomoči	pomoč in prilagoditve	znanje za ravnanje
G7I18	sodelujemo vsi – učenci, starši, strokovni delavci in učitelji	sodelovanje	pomoč in prilagoditve	znanje za ravnanje
G8I1	zelo se razlikuje	fleksibilnost	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
G8I2	vsak učenec rabi nekaj drugega	prilagajanje učencem glede na individualne potrebe	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
G8I3	včasih delo temelji bolj na pogovoru	pogovori	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
G8I4	na konkretnih aktivnostih	raznolike aktivnosti	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
G8I5	na podpori in pomoči	podpora in pomoč	pomoč in prilagoditve	znanje za ravnanje
G8I6	zelo razgibano	fleksibilnost	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
G8I7	odvisno ne le od ovire posameznega učenca	prilagajanje učencem glede na individualne potrebe	prilagajanje dela	znanje za ravnanje

G8I8	tudi od njegove osebnosti	prilagajanje učencem glede na individualne potrebe	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
G9I1	odpira prostor za pogovor	pomoč in podpora	podpora in pomoč	prispevek socialnega dela
G9I2	krepi odnose	grajenje dobrih odnosov	krepitev odnosov v razredu	prispevek socialnega dela
G9I3	in ustvarja povezave	povezovanje deležnikov	sodelovanje	prispevek socialnega dela
G9I4	povezujemo šolo, družino in druge službe	povezovanje deležnikov	sodelovanje	prispevek socialnega dela
G9I5	osredotočimo na otrokove vire moči	perspektiva moči	delovni odnos	prispevek socialnega dela
G9I6	ne le na težave	perspektiva moči	delovni odnos	prispevek socialnega dela
G9I7	prispeva k odnosu nas kot strokovnjakov in učenca	odnos strokovnjakov in učenca	krepitev odnosov v razredu	prispevek socialnega dela
G9I8	ponudimo glas	upoštevanje otrokovega glasa	delovni odnos	prispevek socialnega dela
G9I9	zaupamo	individualno delo	sodelovanje	prispevek socialnega dela
G9I10	da je on strokovnjak, ki ve kdaj kaj rabi	učenec kot ekspert iz izkušenj	delovni odnos	prispevek socialnega dela
G9I11	prisluhniti	upoštevanje otrokovega glasa	delovni odnos	prispevek socialnega dela
G9I12	upoštevati ga je treba	upoštevanje otrokovega glasa	delovni odnos	prispevek socialnega dela
G10I1	različnih metod in pristopov	razumevanje raznolikih potreb	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
G10I2	temeljijo na celostnem razumevanju potreb učenca	razumevanje raznolikih potreb	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju

G10I3	razredne dinamike	inkluzivno okolje	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
G10I4	pristop ni zgolj individualno usmerjen	individualno delo	pristop	pristopi k vključevanju
G10I5	skupnostno naravnan	krepitev občutka pripadnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju
G10I6	vključevanje se namreč dogaja v razredu	krepitev občutka pripadnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju
G10I7	odnosi	krepitev občutka pripadnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju
G10I8	klima	inkluzivno okolje	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
G10I9	delavnice z razredom	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju
G10I10	oblikujem glede na aktualne potrebe	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju
G10I11	vsebina delavnic se nanaša na sprejemanje drugačnosti	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju
G10I12	razumevanje posebnih potreb	razumevanje raznolikih potreb	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
G10I13	razreševanje konfliktov	krepitev odnosov v razredu	delo z razredom	pristopi k vključevanju
G10I14	vključim aktivnosti, kjer učenci skupaj ustvarjajo	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju
G10I15	rešujejo izzive	krepitev odnosov v razredu	delo z razredom	pristopi k vključevanju
G10I16	ustvarim varno okolje	ustvarjanje varnega okolja	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
G10I17	kjer se lahko odprejo	pogovor	individualno delo	pristopi k vključevanju

G10I18	iskreno pogovarjajo	pogovor	individualno delo	pristopi k vključevanju
G10I19	individualna podpora učencu z odločbo	individualno delo	individualno delo	pristopi k vključevanju
G10I20	skupaj razvijava strategije, kako naj pristopi do vrstnikov	krepitev odnosov v razredu	delo z razredom	pristopi k vključevanju
G10I21	kako reagirati, kadar pride do izključevanja	krepitev odnosov v razredu	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
G11I1	lahko damo glas otroku	upoštevanje otrokovega glasa	delovni odnos	prispevek socialnega dela
G11I2	poskrbimo, da je slišan	upoštevanje otrokovega glasa	delovni odnos	prispevek socialnega dela
G11I3	tudi tisti, ki nekako povezujemo učitelje in učence, tudi ostale npr. vrstnike, starše, vse ki lahko kaj doprinesejo	povezovanje deležnikov	sodelovanje	prispevek socialnega dela
G11I4	znamo pogledati odnose širše	celostni pristop	celostni pristop	prispevek socialnega dela
G11I5	iščemo dolgotrajne rešitve	iskanje rešitev	podpora in pomoč	prispevek socialnega dela
G12I1	z zgodnjim ukrepanjem	zgodnje ukrepanje	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
G12I2	če je razred od začetka vključujoč	zgodnje ukrepanje	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
G12I3	učenci empatični	razvoj empatije	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
G12I4	preventivno delo je ključno	preventivno delo	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju

G12I5	redno, ne le takrat, ko že pride do težav	preventivno delo	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
G13I1	skupaj pripravimo individualiziran načrt	individualni načrt pomoči	podpora in pomoč	ključni dejavniki vključevanja
G13I2	ga postopno uresničujemo	individualni načrt pomoči	podpora in pomoč	ključni dejavniki vključevanja
G13I3	če imajo učenci možnost sodelovati v dejavnostih	možnost sodelovanja	krepitev odnosov v razredu	ključni dejavniki vključevanja
G13I4	kjer se učenec z odločbo lahko izrazi	izražanje učenca	priložnost za uspeh	ključni dejavniki vključevanja
G14I1	na rednem pogovoru	pogovor	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
G14I2	sodelovanju	redno sodelovanje	oblike sodelovanja	sodelovanje z učitelji
G14I3	raziskovanju	raziskovanje	oblike sodelovanja	sodelovanje z učitelji
G14I4	da ostanemo radovedni	raziskovanje	oblike sodelovanja	sodelovanje z učitelji
G14I5	se vedno znova sprašujemo kaj posamezni otrok rabi	upoštevanje otrokovih potreb	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
G14I6	kaj boljšega mu lahko še ponudimo	podpora in pomoč	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
G14I7	včasih se skupaj udeležimo razgovorov s starši	razgovori s starši	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
G14I8	drugič skupaj spremljamo napredek	spremljanje napredka	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
G14I9	skušam biti opora vsem vključenim predvsem pa učiteljem	podpora in pomoč	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
G15I1	organiziram aktivnosti	aktivnosti v razredu	oblike sodelovanja	sodelovanje z vrstniki

G15I2	se učenci bolje spoznajo	spoznavanje z vrstniki	učenje skozi sodelovanje	sodelovanje z vrstniki
G15I3	razbijejo stereotipe	razbijanje stereotipov	učenje skozi sodelovanje	sodelovanje z vrstniki
G15I4	pomen različnih moči		učenje skozi sodelovanje	sodelovanje z vrstniki
G15I5	talentov		učenje skozi sodelovanje	sodelovanje z vrstniki
G15I6	otroci znajo biti zelo vključujoči		oblike sodelovanja	sodelovanje z vrstniki
G15I7	če jih znamo pravilno voditi	raznolikost učencev	oblike sodelovanja	sodelovanje z vrstniki
G16I1	vzpostavim odnos preko uvodnih razgovorov	raznolikost učencev pomoč vključujočim učencem	odnos s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
G16I2	nadaljujem glede na potrebe	pomoč vključujočim učencem	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
G16I3	pomembno mi je, da začutijo, da sem tam za njihovega otroka in njih	vzpostavljanje odnosa	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
G16I4	ne da jih presojam	upoštevanje otrokovih potreb	odnos s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
		podpora in pomoč		
G17I1	veliko jih občuti nemoč	odsotnost sodb	nemoč	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi
G17I2	ne vedo, kako pomagati		neznanje	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi
G17I3	nekateri zanikajo težave – svoje, otrokove		zanikanje težav	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi

sodelovanje s pomembnimi drugimi		e s p o m	embnimi drugimi
sodelovanje s pomembnimi drugimi	so del ov anj		

G17I4	prisotna tudi stigma	stigma	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
G17I5	potrebujejo podporo, pomoč, razumevanje in občutek, da niso sami	potreba po podpori in pomoči	soočanje z ovirami pomembnih drugih	sodelovanje s pomembnimi drugimi
G18I1	zdravstveni dom	sodelovanje z zdravstvom	zunanje institucije	sodelovanje z zunanjimi institucijami
G18I2	center za socialno delo	sodelovanje s CSD	zunanje institucije	sodelovanje z zunanjimi institucijami
G18I3	svetovalni center	sodelovanje s svetovalnimi centri	zunanje institucije	sodelovanje z zunanjimi institucijami
G18I4	nevladne organizacije	sodelovanje z nevladnimi organizacijami	zunanje institucije	sodelovanje z zunanjimi institucijami
G18I5	po potrebi	upoštevanje potreb učenca	namen	sodelovanje z zunanjimi institucijami
G18I6	iščemo najboljšo podporo za otroka	pomoč otroku	namen	sodelovanje z zunanjimi institucijami
G18I7	usklajeno	usklajevanje	namen	sodelovanje z zunanjimi institucijami
G18I8	celostno	celostni pristop	oblike sodelovanja	sodelovanje z zunanjimi institucijami
H1I1	ni zares vključen v skupinske dejavnosti	izključenost iz sodelovanja	socialni znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
H1I2	pogosto je tiho	tiho vedenje učenca	vedenjski znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
H1I3	se ne želi udeleževati šolskih dogodkov	izogibanje šolskih dogodkov	vedenjski znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti

H1I4	ne obiskuje nobenih dodatnih aktivnosti	izogibanje dodatnih aktivnosti	vedenjski znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
H1I5	krožkov	izogibanje dodatnih aktivnosti	vedenjski znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
H1I6	učenci sami zaupajo	izpoved učenca	posredne informacije o izključenosti	zaznavanje izključenosti
H1I7	da se počutijo odrinjeni	neprijetni občutki učenca	posledice izključenosti	zaznavanje izključenosti
H1I8	učitelji mi kdaj poročajo	opažanja učiteljev	posredne informacije o izključenosti	zaznavanje izključenosti
H1I9	učenec nima prijateljev	izključevanje v razredu	socialni znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
H1I10	se zdi, kot da "je zraven, a ni vključen"	izključevanje v razredu	socialni znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
H1I11	se name obrnejo tudi starši	informacije staršev	posredne informacije o izključenosti	zaznavanje izključenosti
H1I12	povedo za težave učenca v šoli	težave v šoli	socialni znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
H2I1	težko dobiti pravo sliko	prikriti znaki izključenosti	prikrita izključenost	izzivi zaznavanja izključenosti
H2I2	učenec ne pokaže neposredno	prikriti znaki izključenosti	prikrita izključenost	izzivi zaznavanja izključenosti
H2I3	da se počuti izključen	neprijetni občutki učenca	posledice izključenosti	zaznavanje izključenosti
H2I4	lahko se pretvarja, da je vse v redu	zanikanje izključenosti	prikrita izključenost	izzivi zaznavanja izključenosti
H2I5	se učitelji ne zavedajo	nepozornost učiteljev	sistemske ovire	izzivi zaznavanja izključenosti
H2I6	vseh socialnih dinamik, saj so osredotočeni na pouk	nepozornost učiteljev	sistemske ovire	izzivi zaznavanja izključenosti
H3I1	učenci se počutijo drugačne	občutek drugačnosti	doživljanje izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred

H3I2	imajo prilagoditve	prilagoditve kot vir izključenosti	prilagoditve kot vir izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
H3I3	spremljevalca	prilagoditve kot vir izključenosti	prilagoditve kot vir izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
H3I4	celo pravijo "posebni"	občutek drugačnosti	doživljanje izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
H3I5	težave pri navezovanju stikov	pomanjkanje socialnih veščin	socialne ovire in odnosi	izzivi pri vključevanju v razred
H4I1	potrebujejo razumevanje	želja po razumevanju in sprejetosti	razumevanje	potrebe učencev
H4I2	pomoč, kakršnokoli potrebujejo	dostopnost pomoči	podpora in pomoč	potrebe učencev
H4I3	veliko jim pomeni, da jih kdo v razredu povabi k sodelovanju	povabilo k sodelovanju	sodelovanje in vključevanje	potrebe učencev
H4I4	varno osebo v šoli	varnost	sodelovanje in vključevanje	potrebe učencev
H4I5	h kateri se lahko obrnejo	podpora odraslih	podpora in pomoč	potrebe učencev
H5I1	več bi morali delati z vrstniki	sodelovanje vseh	sodelovanje	izboljšave v procesu vključevanja
H5I2	ne le z učenci z odločbo	sodelovanje vseh	sodelovanje	izboljšave v procesu vključevanja
H5I3	sprememba v razredu se zgodi, ko vsi razumejo	razumevanje	odnosi v razredu	izboljšave v procesu vključevanja
H5I4	sprejmejo drugačnost	sprejetost	odnosi v razredu	izboljšave v procesu vključevanja
H5I5	več sprotne evalvacije , ne le enkrat letno	evalvacija	podpora strokovnim delavcem	izboljšave v procesu vključevanja

H6I1	več časa za individualno delo	potreba po času in prostoru	fleksibilnost sistema in kurikuluma	spremembe v sistemu in šoli
H6I2	manj birokracije	manj birokracije	fleksibilnost sistema in kurikuluma	spremembe v sistemu in šoli
H6I3	sistem bi moral bolj ceniti timsko delo	timsko delo	sodelovanje	spremembe v sistemu in šoli
H6I4	bolj vključiti starše kot partnerje	vključevanje staršev	sodelovanje	spremembe v sistemu in šoli
H6I5	potrebujemo več prostora za prilagoditve	prostor za prilagoditve	fleksibilnost sistema in kurikuluma	spremembe v sistemu in šoli
H6I6	ki temeljijo na realnih potrebah	fleksibilnost v organizaciji	fleksibilnost sistema in kurikuluma	spremembe v sistemu in šoli
H6I7	ne le odločbah	fleksibilnost v organizaciji	fleksibilnost sistema in kurikuluma	spremembe v sistemu in šoli
H7I1	zame je ključno, da učenca sprejmem takšnega, kot je	sprejemanje učenca	odnos kot temelj sodelovanja	znanje za ravnanje
H7I2	gradim odnos postopoma	grajenje odnosa	odnos kot temelj sodelovanja	znanje za ravnanje
H7I3	s spoštovanjem do njegovih mej	spoštovanje mej	odnos kot temelj sodelovanja	znanje za ravnanje
H8I1	z vsakim učencem delam drugače	prilagajanje učencem glede na individualne potrebe	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
H8I2	glede na potrebe prilagodim metode	prilagajanje učencem glede na individualne potrebe	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
H8I3	kot so igra	raznolike aktivnosti	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
H8I4	risanje	raznolike aktivnosti	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
H8I5	pogovor	pogovor	prilagajanje dela	znanje za ravnanje

H8I6	prilagodim tudi način komuniciranja	prilagajanje učencem glede na individualne potrebe	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
H8I7	trajanje pogovorov	pogovor	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
H9I1	se ne osredotočamo le na težave ampak iščemo močna področja	perspektiva moči	delovni odnos	prispevek socialnega dela
H9I2	spodbujamo razvoj	spodbuda razvoja	podpora in pomoč	prispevek socialnega dela
H9I3	delamo iz perspektive moči	perspektiva moči	delovni odnos	prispevek socialnega dela
H9I4	učenca vidimo celostno	celostni pristop	celostni pristop	prispevek socialnega dela
H9I5	tukaj in zdaj	tukaj in zdaj	delovni odnos	prispevek socialnega dela
H9I6	ne le skozi diagnozo	celostni pristop	celostni pristop	prispevek socialnega dela
H9I7	odločbo	celostni pristop	celostni pristop	prispevek socialnega dela
H9I8	gledamo kot na eksperta iz izkušenj	ekspert iz izkušenj	delovni odnos	prispevek socialnega dela
H9I9	mu moramo nujno dati glas	upoštevanje otrokovega glasa	delovni odnos	prispevek socialnega dela
H9I10	glas tudi upoštevati	upoštevanje otrokovega glasu	delovni odnos	prispevek socialnega dela
H10I1	ključno je pogledati kaj učenec rabi	razumevanje raznolikih potreb	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
H10I2	učno pomoč	pomoč in prilagoditve	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
H10I3	dodatno strokovno pomoč	pomoč in prilagoditve	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju

H10I4	različne prilagoditve v razredu	pomoč in prilagoditve	sodelovanje	ustvarjanje vključujočega okolja
H10I5	pri učenju potem pa naprej		prispevek učenca v razredu	ustvarjanje vključujočega okolja delo z razredom
H10I6	da delam z razredom			delo z razredom
H10I7	delam na razredni klimi			ustvarjanje vključujočega okolja
H10I8	učenci spoznajo, da je drugačnost nekaj, kar bogati	pomoč in prilagoditve		delo z razredom
H10I9	pri delu z razredom uporabljam socialne igre			delo z razredom
H10I10	igre vlog			delo z razredom
H10I11	metode, ki učencem omogočajo, da se postavijo v drugega			ustvarjanje vključujočega okolja
H10I12	prepoznajo raznolikost občutkov	sodelovanje		delo z razredom delo z razredom
H10I13	se učijo sodelovanja	sodelovanje		delo z razredom
H10I14	v sodelovanju z učitelji	inkluzivno okolje		
H10I15	predlagam, da učenci z odločbo sodelujejo pri skupinskem delu	skupinske aktivnosti		ustvarjanje vključujočega okolja
H10I16	da se jim omogoči, da v skupini prispevajo na področjih	skupinske aktivnosti skupinske		ustvarjanje vključujočega okolja
H10I17	kjer lahko pokažejo svoje sposobnosti ne le primanjkljaje	aktivnosti		
		spoznavanje raznolikosti		
		učenje sodelovanja		
		sodelovanje		

pristopi k vključevanju	pristo pi k vključ evanju	eva nju	pi k vključevanju
pristopi k vključevanju		pri sto	pristopi k vključevanju
pristopi k vključevanju	pristo pi k vključ evanju	pi k vkl juč eva nju	pristopi k vključevanju
pristopi k vključevanju			
pristopi k vključevanju	pristo pi k vključ	pri sto	pristopi k vključevanju

H10I18	jih vrstniki začnejo dojemati skozi prizmo njihovih prispevkov, ne le skozi posebne potrebe	prispevek učenca v razredu	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
H11I1	edini, ki redno mislimo tudi na čustveno	čustvena plat	celostni pristop	prispevek socialnega dela
H11I2	socialno plat učenca	socialna plat	celostni pristop	prispevek socialnega dela
H11I3	prispevamo s tem, da znamo poslušati	upoštevanje otrokovega glasa	delovni odnos	prispevek socialnega dela
H11I4	imamo orodja za delo z odnosom	orodja za odnos	delovni odnos	prispevek socialnega dela
H12I1	že pri razrednih urah, če jih dobro izkoristimo	krepitev odnosov v razredu	delo z razredom	pristopi k vključevanju
H12I2	gradimo občutek pripadnosti	inkluzivno okolje	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
H12I3	pomaga tudi, če ima razrednik dober stik z učenci	ustvarjanje varnega okolja	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
H12I4	veliko naredimo, če razbijamo predsodke pri vrstnikih	stigma	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
H13I1	ko učenci dobijo priložnost	priložnost učenca	priložnosti za uspeh	ključni dejavniki vključevanja
H13I2	da skupaj nekaj ustvarijo ali sodelujejo pri projektu, predstavi, igri, tam se odnosi naravno vzpostavijo	sodelovalne aktivnosti	ustvarjanje vključujočega okolja	ključni dejavniki vključevanja
H14I1	se redno pogovarjamo	pogovor	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
H14I2	formalno	formalno sodelovanje	oblike sodelovanja	sodelovanje z učitelji

H14I3	neformalno	neformalno sodelovanje	oblike sodelovanja	sodelovanje z učitelji
H14I4	pogosto učitelju svetujem pri konkretnih situacijah	svetovanje	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
H14I5	mu pomagam razumeti vedenje učenca z drugega zornega kota	podpora in pomoč	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
H14I6	skupaj vodiva aktivnosti	aktivnosti v razredu	oblike sodelovanja	sodelovanje z učitelji
H15I1	vrstniki delam posredno	posredno sodelovanje	oblike sodelovanja	sodelovanje z vrstniki
H15I2	neposredno	neposredno sodelovanje	oblike sodelovanja	sodelovanje z vrstniki
H15I3	jih opolnomočim	opolnomočenje	učinek	sodelovanje z vrstniki
H15I4	da razumejo kaj pomeni biti vključen	razumevanje vključenosti	učinek	sodelovanje z vrstniki
H15I5	jih spodbujam, da so pobudniki prijateljstva	spodbujanje prijateljstev	učinek	sodelovanje z vrstniki
H16I1	je pomembno da tudi pomembni drugi prostovoljno vstopijo	prostovoljno sodelovanje	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
H16I2	naredimo nek okviren načrt kakšno bo to sodelovanje	načrt sodelovanja	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
H16I3	vzpostavim oseben stik	vzpostavljanje odnosa in osebnega stika	odnos s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
H16I4	povabim na pogovor	pogovor	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
H16I5	kakšno vlogo ima kdo	delitev vlog	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi

H16I6	kaj je naš cilj	postavljanje ciljev	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
H16I7	ponudim podporo	podpora in pomoč	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
H16I8	poudarjam, da smo na isti strani	skupni cilji	sodelovanje s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
H17I1	pogosto ne razumejo šolskega sistema	nerazumevanje šolskega sistema	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
H17I2	nekateri imajo tudi svoje stiske	stiska	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
H17I3	težko podpirajo otroka	težave pri podpori otroka	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
H17I4	pomembno je, da jih ne obsojamo	odsotnost sodb	soočanje z ovirami pomembnih drugih	sodelovanje s pomembnimi drugimi
H18I1	zdravstveni dom	sodelovanje z zdravstvom	zunanje institucije	sodelovanje z zunanjimi institucijami
H18I2	CSD	sodelovanje s CSD	zunanje institucije	sodelovanje z zunanjimi institucijami
H18I3	poteka skozi timske sestanke	sestanki	oblike sodelovanja	sodelovanje z zunanjimi institucijami
H18I4	telefonske konzultacije	posvetovanja	oblike sodelovanja	sodelovanje z zunanjimi institucijami
H18I5	pisne informacije	izmenjava informacij	oblike sodelovanja	sodelovanje z zunanjimi institucijami
I1I1	vidim, da je učenec pogosto sam	osamljenost	socialni znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti

I1I2	se ne vključuje v prosti čas	izključenost iz sodelovanja	socialni znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
I1I3	se mu drugi izogibajo	zavračanje s strani vrstnikov	socialni znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
I1I4	ga zasmehujejo	zasmehovanje	socialni znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
I1I5	lahko gre celo za medvrstniško nasilje	medvrstniško nasilje	socialni znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
I1I6	tudi za to da je ovira toliko težka	vrsta ovire	vedenjski znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
I1I7	da se v katere aktivnosti res ne more vključiti	nezmožnost vključevanja v aktivnosti	vedenjski znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
I1I8	smo tukaj strokovni delavci in učitelji, ki pomagamo	pomoč šolskih delavcev	socialni znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
I1I9	učenca vključimo koliko se le da	možnosti vključevanja učenca	socialni znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
I1I10	pogosto se tudi sam umika	umik	vedenjski znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
I1I11	noče sodelovati v skupinah	zavračanje s strani vrstnikov	socialni znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
I1I12	ima izrazito nizko samozavest	nizka samozavest	posledice izključenosti	zaznavanje izključenosti
I1I13	to opazimo šele, ko pride do konfliktov	konflikti	socialni znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
I1I14	imajo ti učenci včasih tudi vedenjske motnje	moteče vedenje učenca	vedenjski znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
I1I15	vrstniki še težje sprejemajo	izključevanje s strani vrstnikov	socialni znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
I2I1	težava v tem, da otrok ne zna	težave z izražanjem	komunikacijske ovire	izzivi zaznavanja izključenosti

	ubesediti svojih občutkov			
I2I2	jih prikriva z motečim vedenjem	prikrivanje občutkov	prikrita izključenost	izzivi zaznavanja izključenosti
I2I3	učitelji pa težko ocenijo	nezaznavanje učiteljev	sistemske ovire	izzivi zaznavanja izključenosti
I2I4	velikokrat je tudi premalo časa za poglobljeno opazovanje	čas in občutljivost	sistemske ovire	izzivi zaznavanja izključenosti
I3I1	se počutijo nerazumljene	nerazumevanje	doživljanje izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
I3I2	predvsem v socialnem smislu	nerazumevanje	doživljanje izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
I3I3	če imajo spremljevalca	potreba po dodatni podpori	prilagoditve kot vir izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
I3I4	jih to lahko ločuje od vrstnikov	učne prilagoditve kot ovira pri vključevanju	prilagoditve kot vir izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
I3I5	tudi prilagoditve pri ocenah, nalogah jih včasih spravijo v zadrego, ker ne želijo biti “drugačni”	učne prilagoditve kot ovira pri vključevanju	prilagoditve kot vir izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
I4I1	potrebujejo občutek varnosti	varnost	sprejetost	potrebe učencev
I4I2	in sprejetosti	občutek pripadnosti	sprejetost	potrebe učencev
I4I3	stalne odnose s svetovalno službo	podpora odraslih	podpora in pomoč	potrebe učencev
I4I4	kot s kakšnim odraslim v razredu	podpora odraslih	podpora in pomoč	potrebe učencev
I4I5	z vrstniki	vrstniška pomoč in podpora	podpora in pomoč	potrebe učencev
I4I6	pomembno je, da imajo podporo	vrstniška pomoč in podpora	podpora in pomoč	potrebe učencev

I4I7	tudi izven učnega področja	vrstniška pomoč in podpora	podpora in pomoč	potrebe učencev
I5I1	več bi morali delati na preventivi	delo na preventivi	aktivnosti v razredu	izboljšave v procesu vključevanja
I5I2	ne šele takrat, ko se pojavijo težave	zgodnje posredovanje	aktivnosti v razredu	izboljšave v procesu vključevanja
I5I3	sistem podpore mora biti bolj dostopen	dostop do podpore in pomoči	sodelovanje	izboljšave v procesu vključevanja
I5I4	pogosto se vse vrti okoli dokumentacije	manj birokracije	sodelovanje	izboljšave v procesu vključevanja
I5I5	odločb	manj birokracije	sodelovanje	izboljšave v procesu vključevanja
I6I1	več fleksibilnosti v organizaciji dela	fleksibilnost v organizaciji dela	fleksibilnost sistema in kurikuluma	spremembe v sistemu in šoli
I6I2	pri timskem sodelovanju	timsko sodelovanje	sodelovanje	spremembe v sistemu in šoli
I6I3	potrebovali več časa za individualno delo z otrokom	potreba po času in prostoru	fleksibilnost sistema in kurikuluma	spremembe v sistemu in šoli
I6I4	tudi za dodatno izobraževanje učiteljev o inkluziji	dodatno izobraževanje zaposlenih	zaposleni	spremembe v sistemu in šoli
I7I1	da gremo v sodelovanje z odprtostjo	sodelovanje z odprtostjo	odnos kot temelj sodelovanja	znanje za ravnanje
I7I2	brez vnaprejšnjih pričakovanj	pričakovanja	odnos kot temelj sodelovanja	znanje za ravnanje
I7I3	vsak učenec ima svojo zgodbo	prilagajanje učencem glede na individualne potrebe	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
I7I4	pomaga, če znamo poslušati	upoštevanje otrokovega glasu	odnos kot temelj sodelovanja	znanje za ravnanje

I7I5	prepoznati, kdaj učenec nekaj sporoča	upoštevanje otrokovega glasu	odnos kot temelj sodelovanja	znanje za ravnanje
I8I1	vsakemu se prilagodim	prilagajanje učencem glede na individualne potrebe	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
I8I2	ne samo po vsebini	prilagajanje učencem glede na individualne potrebe	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
I8I3	tudi v načinu pristopa	prilagajanje učencem glede na individualne potrebe	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
I8I4	z nekaterimi delam prek igre	raznolike aktivnosti	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
I8I5	slikovnega gradiva	raznolike aktivnosti	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
I8I6	z drugimi pa zelo ciljno načrtovano	uresničevanje ciljev	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
I8I7	da vemo, kaj učenec potrebuje ne kaj mi mislimo, da potrebuje	prilagajanje učencem glede na individualne potrebe	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
I9I1	opozarjamo na socialne dejavnike	celostni pristop	celostni pristop	prispevek socialnega dela
I9I2	pogosto niso vidni odločbi	celostni pristop	celostni pristop	prispevek socialnega dela
I9I3	v poročilu	celostni pristop	celostni pristop	prispevek socialnega dela
I9I4	tisti, ki vedno v vsaki situaciji damo otroka na prvo mesto	korist otroka	delovni odnos	prispevek socialnega dela
I9I5	dobro otroka vedno naše vodilo	korist otroka	delovni odnos	prispevek socialnega dela
I9I6	upoštevamo ga	upoštevanje otrokovega glasa	otrokov glas	prispevek socialnega dela
I9I7	ga vključimo	uspešno vključevanje	sodelovanje	prispevek socialnega dela

I9I8	poskrbimo za to da je viden	upoštevanje otrokovega glasa	delovni odnos	prispevek socialnega dela
I9I9	da se tudi on odloča	upoštevanje otrokovega glasa	delovni odnos	prispevek socialnega dela
I9I10	znamo opolnomočiti	perspektiva moči	delovni odnos	prispevek socialnega dela
I9I11	znamo se približati učencu	približanje učencu	sodelovanje	prispevek socialnega dela
I9I12	na njegove ovire ne gledamo na način kaj vse ne zmore	perspektiva moči	delovni odnos	prispevek socialnega dela
I9I13	na način kaj zmore	perspektiva moči	delovni odnos	prispevek socialnega dela
I9I14	kako zmore	perspektiva moči	delovni odnos	prispevek socialnega dela
I9I15	samo tako lahko dejansko pomagamo otroku	pomoč in podpora	podpora in pomoč	prispevek socialnega dela
I10I1	potrebno pogledati zakaj je učenec izključen	raziskovanje vzroka izključevanja učenca	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
I10I2	ni vedno za to »kriva« njegova ovira	raziskovanje vzroka izključevanja učenca	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
I10I3	delam ali z učencem samim	individualne aktivnosti	individualno delo	pristopi k vključevanju
I10I4	s svetovanjem	individualne aktivnosti	individualno delo	pristopi k vključevanju
I10I5	kakšnimi vajami	individualne aktivnosti	individualno delo	pristopi k vključevanju
I10I6	pogovori	individualne aktivnosti	individualno delo	pristopi k vključevanju
I10I7	igro	individualne aktivnosti	individualno delo	pristopi k vključevanju
I10I8	skozi vse to izvem kaj se dogaja	Informacije	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju

I10I9	naprej iščem rešitve	iskanje rešitev	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
I10I10	delati z razredom	delo z razredom	delo z razredom	pristopi k vključevanju
I10I11	damo najprej vedeti kakšnega vedenja ne toleriramo	jasna pravila	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
I10I12	neprimerno vedenje sankcioniramo	preventivno delo	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
I10I13	enako tudi pogovori v razredu	krepitev odnosov v razredu	delo z razredom	pristopi k vključevanju
I10I14	učenje o vključevanju	inkluzivno okolje	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
I11I1	se mi ne ukvarjamo le s šolskim uspehom	celostni pristop	celostni pristop	prispevek socialnega dela
I11I2	tudi s počutjem	počutje v šoli	podpora in pomoč	prispevek socialnega dela
I11I3	samopodobo	počutje v šoli	podpora in pomoč	prispevek socialnega dela
I11I4	pripadnostjo	Pripadnost	krepitev odnosov	prispevek socialnega dela
I11I5	temelj vključevanja	vključevanje	krepitev odnosov v razredu	prispevek socialnega dela
I11I6	dobro otroka vedno naše vodilo	korist otroka	delovni odnos	prispevek socialnega dela
I11I7	da je otrok vedno na prvem mestu	korist otroka	delovni odnos	prispevek socialnega dela
I12I1	velik potencial vidim v delu z vrstniško skupino	krepitev odnosov v razredu	delo z razredom	pristopi k vključevanju
I12I2	učence naučimo empatije	krepitev empatije	delo z razredom	pristopi k vključevanju
I12I3	komunikacije	krepitev odnosov v razredu	delo z razredom	pristopi k vključevanju

I12I4	sodelovanja	sodelovanje	delo z razredom	pristopi k vključevanju
I12I5	se možnosti za izključevanje zmanjšajo	preventivno delo	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
I12I6	če učitelji dobijo ustrezno podporo	pomoč in podpora učiteljem	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
I12I7	niso prepuščeni sami sebi	pomoč in podpora učiteljem	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
I13I1	največ uspeha sem videla takrat, ko je učenec začel verjeti, da je vreden in sprejet	sprejetost s strani vrstnikov	ustvarjanje vključujočega okolja	ključni dejavniki vključevanja
I13I2	vrstniki pokažejo, da ga cenijo	sprejetost s strani vrstnikov	ustvarjanje vključujočega okolja	ključni dejavniki vključevanja
I13I3	se odpre	zaupanje	ustvarjanje vključujočega okolja	ključni dejavniki vključevanja
I13I4	kjer povezujemo razred in posameznika	povezovanje razreda in posameznika	ustvarjanje vključujočega okolja	ključni dejavniki vključevanja
I13I5	z obema usklajeno delamo	povezovanje razreda in posameznika	ustvarjanje vključujočega okolja	ključni dejavniki vključevanja
I14I1	z učitelji gradim partnerski odnos	partnerski odnos	odnosi	sodelovanje z učitelji
I14I2	skupaj načrtujemo pristope	načrtovanje	oblike sodelovanja	sodelovanje z učitelji
I14I3	včasih jim nudim podporo, ko ne vedo, kako naprej	podpora in pomoč	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
I14I4	si zaupamo	zaupanje kot temelj sodelovanja	odnosi	sodelovanje z učitelji
I14I5	da vsak prinese nekaj svojega	doprinos vsakega	odnosi	sodelovanje z učitelji

I15I1	delam veliko na ozaveščanju	ozaveščanje	učinek	sodelovanje z vrstniki
I15I2	razlagam, kako so si ljudje različni	razvoj razumevanja	učenje skozi sodelovanje	sodelovanje z vrstniki
I15I3	je raznolikost super	razvoj razumevanja	učenje skozi sodelovanje	sodelovanje z vrstniki
I15I4	vključujem jih v reševanje konkretnih težav	reševanje težav	učinek	sodelovanje z vrstniki
I15I5	da se učijo odgovornosti	učenje odgovornosti	učenje skozi sodelovanje	sodelovanje z vrstniki
I16I1	vzpostavim varen prostor za pogovor	varen prostor	odnos s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
I16I2	poslušam njihove skrbi	podpora in pomoč	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
I16I3	ponudim pomoč	podpora in pomoč	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
I16I4	organiziram sestanke	sestanki	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
I16I5	skupaj z učitelji	sodelovanje z učitelji	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
I16I6	iščemo najboljšo rešitev za otroka	sledenje koristi otroka	odnos s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
I16I7	da se starši počutijo slišane	slišanost staršev	odnos s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
I17I1	so utrujeni od stalnega prilagajanja	preobremenjenost staršev	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
I17I2	občutek imajo, da jih nihče ne razume	nerazumevanje	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi

I17I3	včasih pa jih je tudi sram	sram	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
I17I4	s časovnimi stiskami	stiska	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
I18I1	sodelujem s centri za duševno zdravje otrok in mladostnikov	sodelovanje s centri za duševno zdravje otrok	zunanje institucije	sodelovanje z zunanjimi institucijami
I18I2	zdravniki	sodelovanje z zdravstvom	zunanje	sodelovanje z zunanjimi institucijami
I18I3	Z NVO	sodelovanje z nevladnimi organizacijami		sodelovanje z zunanjimi institucijami
I18I4	vključujemo jih, ko ocenimo, da učenec ali družina potrebuje dodatno pomoč	vključevanje po potrebi		sodelovanje z zunanjimi institucijami
I18I5	dobra komunikacija	komunikacija	zunanje institucije	sodelovanje z zunanjimi institucijami
I18I6	jasno postavljene vloge	delitev vlog	oblike sodelovanja	sodelovanje z zunanjimi institucijami
J1I1	nekateri učenci se skoraj fizično umaknejo	umik	oblike sodelovanja	zaznavanje izključenosti
J1I2	učenec z odločbo morda ves čas sedi sam	osamljenost	oblike sodelovanja	zaznavanje izključenosti
			vedenjski znaki izključenosti	
			socialni znaki izključenosti	
J1I3	ima pogosto izbruhe	moteče vedenje učenca	vedenjski znaki izključenosti	zaznavanje izključenosti
J1I4	veliko povejo tudi risbe	risbe	neverbalno izražanje izključenosti	zaznavanje izključenosti

J1I5	zapisi	zapisi	neverbalno izražanje izključenosti	zaznavanje izključenosti
J1I6	pogledi	pogled	neverbalno izražanje izključenosti	zaznavanje izključenosti
J2I1	otrok je lahko navidez "priden"	nejasno branje znakov	komunikacijske ovire	izzivi zaznavanja izključenosti
J2I2	notranje izredno osamljen	prikriti znaki izključenosti	prikrita izključenost	izzivi zaznavanja izključenosti
J2I3	včasih tudi učitelji preveč zavarujejo takega učenca	pretirana zaščita učiteljev	socialne ovire	izzivi zaznavanja izključenosti
J2I4	s tem nehote še bolj ločijo od razreda	ločevanje od razreda	socialne ovire	izzivi zaznavanja izključenosti
J2I5	izključenost se pogosto prikrade tiho	prikriti znaki izključenosti	prikrita izključenost	izzivi zaznavanja izključenosti
J3I1	se počutijo, kot da ne sodijo nikamor	občutek izključenosti	doživljanje izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
J3I2	razumejo, da imajo odločbo, ne vedo točno, kaj to pomeni	nerazumevanje	doživljanje izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
J3I3	niso redki tisti, ki si želijo biti »normalni«	želja po »normalnosti«	doživljanje izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
J3I4	najtežje jim je, ko jih vrstniki ignorirajo	ignoriranje s strani vrstnikov	doživljanje izključenosti	izzivi pri vključevanju v razred
J3I5	jih učitelji dojemajo kot »problem«	pogled učiteljev na učence z odločbo	socialne ovire in odnosi	izzivi pri vključevanju v razred
J4I1	potrebujejo varno osebo	varnost	sprejetost	potrebe učencev
J4I2	varen prostor kjer niso ocenjevani	varnost	sprejetost	potrebe učencev
J4I3	občutek, da so vredni takšni, kot so brez pogojev	občutek vrednosti	sprejetost	potrebe učencev

J5I1	zmanjšati moramo tekmovalnost	zmanjšanje tekmovalnosti	odnosi v razredu	izboljšave v procesu vključevanja
J5I2	standardizacijo	manj standardizacije	odnosi v razredu	izboljšave v procesu vključevanja
J5I3	učenci z odločbo pogosto niso “slabši”	pogled na učence z odločbo	odnosi v razredu	izboljšave v procesu vključevanja
J5I4	so pa drugačni v načinu učenja	raznolikost načinov učenja	odnosi v razredu	izboljšave v procesu vključevanja
J5I5	boljše vključevanje pomeni več sodelovalnega	sodelovanje vseh	sodelovanje	izboljšave v procesu vključevanja
J5I6	projektnega	projekti	sodelovanje	izboljšave v procesu vključevanja
J5I7	izkustvenega učenja	izkustveno učenje	sodelovanje	izboljšave v procesu vključevanja
J6I1	potrebujemo šole, kjer ni le en model “uspešnega učenca”	upoštevanje raznolikosti	sodelovanje	spremembe v sistemu in šoli
J6I2	sistem naj omogoča več osebnih učnih poti	upoštevanje raznolikosti	sodelovanje	spremembe v sistemu in šoli
J6I3	timsko poučevanje	skupinsko učenje	sodelovanje	spremembe v sistemu in šoli
J6I4	vključevanje umetnosti	vključevanje umetnosti	pristopi	spremembe v sistemu in šoli
J6I5	več soudeležbe učencev pri oblikovanju šolskih pravil	omogočanje soudeležbe učencev	pristopi	spremembe v sistemu in šoli
J7I1	spoštovanje njihove resnice	učenec ekspert iz izkušenj	pristop	znanje za ravnanje
J7I2	pogosto jim nihče ne verjame, moje delo je, da verjamem	učenec ekspert iz izkušenj	pristop	znanje za ravnanje

J7I3	jih spremljam	spremljanje	pomoč in prilagoditve	znanje za ravnanje
J7I4	jim pomagam	podpora in pomoč	pomoč in prilagoditve	znanje za ravnanje
J8I1	vsak otrok ima svojo zgodbo	raznolike zgodbe	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
J8I2	prek ustvarjanja	raznolike aktivnosti	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
J8I3	igre	raznolike aktivnosti	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
J8I4	pa pomagam z učno pomočjo	učna pomoč	delo na različnih področjih	znanje za ravnanje
J8I5	učenjem učenja	učenje učenja	delo na različnih področjih	znanje za ravnanje
J8I6	načrtovanjem korakov k uspehu	uresničevanje ciljev	prilagajanje dela	znanje za ravnanje
J8I7	pomembno je, da ne predvidevam ničesar	pričakovanja	odnos kot temelj sodelovanja	znanje za ravnanje
J8I8	vsako srečanje začnem kot novo	vsako srečanje je nov začetek	odnos kot temelj sodelovanja	znanje za ravnanje
J9I1	socialno delo jih ne skuša popraviti	vloga socialnega dela pri sodelovanju	sodelovanje	prispevek socialnega dela
J9I2	razumeti	razumevanje	krepitev odnosov v razredu	prispevek socialnega dela
J9I3	povezati s svetom	povezovanje deležnikov	sodelovanje	prispevek socialnega dela
J9I4	smo varovalna mreža	socialno delo kot varovalna mreža	varno okolje	prispevek socialnega dela
J9I5	otroka drži, ko ga sistem spregleda	zaščita pred sistemom	varno okolje	prispevek socialnega dela
J10I1	metode, s katerimi gradimo skupnost	krepitev odnosov v razredu	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
J10I2	krog, kjer vsak pove, kako se počuti	ustvarjanje varnega okolja	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju

J10I3	imamo »tihe ure«, kjer učenci ne tekmujejo	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju
J10I4	se učijo prisotnosti	skupinske aktivnosti	delo z razredom	pristopi k vključevanju
J10I5	cilj je da učence med sabo povežem	povezovanje učencev	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
J10I6	postane vsak izmed njih nepogrešljiv član skupine	povezovanje učencev	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
J10I7	težko, ker ni časa	pomanjkanje časa za delo z razredom	delo z razredom	pristopi k vključevanju
J10I8	ampak vredno doseči na različne načine	povezovanje učencev	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
J10I9	vsak razred potrebuje nekaj drugega	krepitev odnosov v razredu	delo z razredom	pristopi k vključevanju
J10I10	raziskovanje	raziskovanje vzroka izključevanja učenca	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
J10I11	opazovanje	opazovanje	delo z razredom	pristopi k vključevanju
J10I12	upoštevanje raznolikosti	upoštevanje	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
J11I1	pomagamo učencem, učiteljem, staršem	pomoč vsem	podpora in pomoč	prispevek socialnega dela
J11I2	kaj je v resnici problem	instrumentalna definicija problema	delovni odnos	prispevek socialnega dela
J11I3	socialno delo je kot kompas	socialno delo kot rešitev	krepitev odnosov v razredu	prispevek socialnega dela
J11I4	usmerja v odnos ne v pravilnost	grajenje dobrih odnosov	krepitev odnosov v razredu	prispevek socialnega dela

J12I1	ko ustvarimo varno okolje	ustvarjanje varnega okolja	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
J12I2	kjer vsak lahko izrazi sebe	ustvarjanje varnega okolja	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
J12I3	preprečujemo izključevanje	ustvarjanje varnega okolja	ustvarjanje vključujočega okolja	pristopi k vključevanju
J13I1	projekt	sodelovalne aktivnosti	ustvarjanje vključujočega okolja	ključni dejavniki vključevanja
J13I2	učenci z odločbo skupaj z vrstniki	soustvarjanje učencev	ustvarjanje vključujočega okolja	ključni dejavniki vključevanja
J13I3	soustvarili razredno pravilo	soustvarjanje učencev	ustvarjanje vključujočega okolja	ključni dejavniki vključevanja
J13I4	prvič slišali, da so pomembni	pomembnost vseh	ustvarjanje vključujočega okolja	ključni dejavniki vključevanja
J13I5	tudi kot soustvarjalci	soustvarjanje učencev	ustvarjanje vključujočega okolja	ključni dejavniki vključevanja
J14I1	skupaj z učitelji govorimo o otrocih	pogovor	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
J14I2	kot o celih osebah	celostni pristop	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
J14I3	samo poslušam učitelja	podpora in pomoč	vloga socialne delavke	sodelovanje z učitelji
J15I1	vrstniki delam na zavedanju da razlike niso pomanjkljivosti	razvoj razumevanja	učenje skozi sodelovanje	sodelovanje z vrstniki
J15I2	učimo se, kako videti “nevidno stisko”	učenje zaznavanja stiske	učenje skozi sodelovanje	sodelovanje z vrstniki
J15I3	kako nuditi pomoč	učenje nudenja pomoči	učenje skozi sodelovanje	sodelovanje z vrstniki

J16I1	s starši sodelujem predvsem skozi odnos	sodelovanje s starši	pomembni drugi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
J16I2	najprej jih poslušam	pogovor	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
J16I3	ugotavljam, da pogosto nimajo prostora	varen prostor	odnos s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
J16I4	da bi spregovorili brez občutka krivde	občutek krivde	sodelovanje s pomembnimi drugim ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
J16I5	tudi babice, bratje, sestre – vključujemo celoten družinski sistem	razširjena družina	oblike sodelovanja	sodelovanje s pomembnimi drugimi
J17I1	so izčrpani	preobremenjenost staršev	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
J17I2	ne vedo več, komu verjeti	težava z zaupanjem	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
J17I3	mnogi so sami odraščali v sistemih, ki niso poznali podpore	težava z zaupanjem	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
J17I4	te ovire niso samo praktične	praktične ovire	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
J17I5	so čustvene	čustvene ovire	ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi	sodelovanje s pomembnimi drugimi
J17I6	notranje	notranje ovire	ovire pri sodelovanju s	sodelovanje s pomembnimi drugimi

			pomembnimi drugimi	
J18I1	sodelujemo z zavodi	sodelovanje z zavodi	zunanje institucije	sodelovanje z zunanjimi institucijami
J18I2	CSD	sodelovanje s CSD	zunanje institucije	sodelovanje z zunanjimi institucijami
J18I3	zdravstvom	sodelovanje z zdravstvom	zunanje institucije	sodelovanje z zunanjimi institucijami
J18I4	društvi	sodelovanje z društvi	zunanje institucije	sodelovanje z zunanjimi institucijami
J18I5	včasih tudi s kulturniki	sodelovanje s kulturniki	zunanje institucije	sodelovanje z zunanjimi institucijami
J18I7	otroku pomagajo izraziti svojo notranjost	pomoč otroku	namen	sodelovanje z zunanjimi institucijami
J18I8	ne iščemo samo “zdravljenja” ampak celostno rast	celostni pristop	oblike sodelovanja	sodelovanje z zunanjimi institucijami

6.3.Priloga 3: Osno kodiranje

Zaznavanje izključenosti

- vedenjski znaki izključenosti
  - umik (B1I9, C1I6, G1I4, I1I10, J1I1)
  - izogibanje sodelovanja (B1I6, C1I2, E1I3)
  - tiho vedenje učenca (G1I6, H1I2)
  - iskanje pozornosti (G1I8)
  - moteče vedenje učenca (F1I9, F1I12, G1I7, I1I14)
  - izogibanje šolskih dogodkov (H1I3)
  - izogibanje dodatnih aktivnosti (H1I4, H1I5)
  - vrsta ovire (I1I6)
  - nezmožnost vključevanja v aktivnosti (I1I7)

- čustveni znaki izključenosti in stiska
  - prikrita stiska (B1I7, F1I2, F1I4)
  - strah pred vrstniki (F1I3)
  - žalost (F1I11)

- socialni znaki izključenosti
  - izolacija (A1I1, A2I1)
  - zavračanje s strani vrstnikov (A1I2, I1I3, I1I11)
  - izključenost iz sodelovanja (A1I3, D1I3, G1I2, H1I1, I1I2)
  - pomanjkanje socialnih veščin (B1I5, D1I2)
  - izključevanje v razredu (C1I4, H1I9, H1I10)
  - neenak odnos učitelja (C1I5)
  - izključevanje s strani vrstnikov (A2I2, C1I3, D1I4, D1I5, D1I7, I1I15)
  - zasmehovanje (I1I4)
  - težave v šoli (H1I12)
  - medvrstniško nasilje (I1I5)
  - socialna izključenost (A1I4)
  - osamljenost (C1I1, E1I2, I1I1, J1I2)
  - konflikti (I1I13)
  - pomoč šolskih delavcev (I1I8)
  - možnosti vključevanja učenca (I1I9)

- neverbalno izražanje izključenosti
  - risbe (J1I4)
  - zapisi (J1I5)
  - govorica telesa (G1I3)
  - pogled (G1I4, J1I6)
  - odsotnost (E1I4)

- posredne informacije o izključenosti
  - opažanja učiteljev (D1I1, F1I6, G1I1, H1I8)
  - izpoved učenca (D1I6, E1I7, G1I9, H1I6)
  - posredno zaznavanje izključenosti (E1I1)
  - pripoved vrstnikov (E1I5, G1I10)

    - opažanja socialne delavke (E1I6, F1I5)
    - informacije staršev (E1I9, E1I10, F1I7, F1I8, G1I12, H1I11)
    - znaki doma (E1I12)

- posledice izključenosti
    - odzivi na izključenost (A1I5, B1I3, B1I4, B1I8)
    - občutek nevidnosti (E1I8, G2I4)
    - neprijetni občutki učenca (E1I11, H1I7, H2I3)
    - nizka samozavest (I1I12)

Izzivi zaznavanja izključenosti

- prikrita izključenost
    - prikriti znaki izključenosti (A2I1, B2I2, C2I4, D2I2, E2I1, F1I1, F2I1, F2I2, F2I7, F2I8, G2I1, G2I2, G2I7, H2I1, H2I2, J2I2, J2I5)
    - navidezna vključenost (A2I2, B2I3, G2I3)
    - zanikanje izključenosti (C2I2, H2I4)
    - zadržana osebnost učenca (F2I3)
    - nenamerna izključenost (B2I5)
    - prikrivanje občutkov (I2I2)

- sistemske ovire
    - nezaznavanje izključenosti (A2I4, C2I3, I2I3)
    - čas in občutljivost (B2I1, I2I4)
    - nepozornost učiteljev (D2I4. E2I4, E2I5, H2I5, H2I6)
    - zahteve po usklajevanju (F2I5)
    - skupno razumevanje (F2I6)
    - odkrivanje znakov (G2I5)

- komunikacijske ovire
    - nejasno branje znakov (J2I1)
    - težave z izražanjem (A2I5, B2I7, C2I1, I2I1)
    - strah (D2I3)
    - sram učenca (G2I8)

- socialne ovire
    - vrstniška dinamika (A2I3, D2I5, E2I3)
    - socialna izključenost (B2I4, E2I2)
    - nerazumevanje vrstnikov (B2I6)
    - pretirana pozornost učiteljev (J2I3)
    - ločevanje od razreda (J2I4)

Izzivi pri vključevanju v razred

- socialne ovire in odnosi
    - stigma in predsodki (A3I1, A3I7)
    - težave v medosebnih odnosih (A3I5, A3I6, D3I5)
    - izključevanje s strani vrstnikov (B3I3, E3I6, F3I3, F3I4, G3I2)
    - pogled učiteljev na učence z odločbo (J3I5)
    - vedenjske razlike (B3I4, D3I3)
    - pomanjkanje socialnih veščin (A3I3, D3I1, G3I7, H3I5)
    - umik (A3I4)

    - vpliv na samozavest (D3I6, F3I2)
    - odtujitev (E3I4)

- doživljanje izključenosti
    - zaznavanje drugačnosti (A3I2)
    - občutek nepripadnosti (B3I1)
    - občutek izključenosti (J3I1)
    - nerazumevanje (B3I2, D3I4, E3I5, I1I3, I3I1, I3I2, J3I2)
    - norčevanje (C3I3)
    - ignoriranje (C3I4)
    - občutek osamljenosti (C3I5)
    - občutek drugačnosti (C3I1, F3I1, G3I1, H3I1, H3I4)
    - negotovost (G3I6)
    - želja po »normalnosti« (J3I3)

- učne ovire in prilagoditve
    - učne težave (A3I8, B3I5, (D3I2, F3I5)
    - neizražene potrebe (A3I10)
    - omejitve učiteljev (A3I11)
    - prilagajanje pouku (E3I1, G3I3)
    - težave pri načinu dela v razredu (E3I2, E3I3)
    - potreba po pomoči (G3I4, G3I5)

- prilagoditve kot vir izključenosti
    - potreba po dodatni podpori (A3I9, I3I3)
    - stigmatizacija prilagoditev (B3I6)
    - nudenje pomoči izven razreda (E3I8, E3I9, E3I10)
    - razlike med učenci (E3I11)
    - pomoč učencu (E3I7)
    - učne prilagoditve kot ovira pri vključevanju (C3I2, H3I2, H3I3, I3I4, I3I5)

Potrebe učencev

- podpora in pomoč
    - socialna podpora (A4I1)
    - vrstniška pomoč in podpora (A4I10, D4I3, D4I5, D4I6, I4I5, I4I6, I4I7)
    - čustvena podpora (B4I5)
    - kontinuirana podpora (B4I6)
    - pogovor (C4I3)
    - pomoč pri organizaciji šolskega dela (C4I4)
    - občutek, da niso sami (C4I5)
    - dostopnost pomoči (D4I4, H4I2)
    - podpora odraslih (A4I7, R4I7, E4I8, F4I1, F4I2, F4I3, G4I5, G4I6, H4I5, I4I3, I4I4)
    - prilagoditve pri pouku (B4I4)

- sprejetost
    - občutek pripadnosti (A4I2, B4I1, E4I1, I4I2)
    - sprejemanje drugačnosti (A4I4, A4I9, C4I2, D4I2, E4I3, G4I4)
    - varnost (E4I2, G4I2, I4I1, J4I1, J4I2)

    - Slišanost (B4I2)
    - Zaupanje (F4I10)
    - občutek vrednosti (J4I3)
    - želja po razumevanju in sprejetosti (B4I3, C4I1, H4I1)

- uspeh
    - uspešnost (A4I5)
    - izkazovanje zmožnosti učencev (G4I8, G4I9)

- sodelovanje in vključevanje
    - neformalno sodelovanje (F4I6, F4I7)
    - sodelovanje v razredu (A4I6, A4I8, E4I8, G4I12)
    - prostovoljno sodelovanje (F4I9)
    - vloga učitelja (E4I4)
    - skupne aktivnosti (E4I5,F4I8, G4I7)
    - socialno vključevanje (E4I6)
    - socialne priložnosti (F4I4, F4I5, G4I10, G4I11)
    - vabilo k sodelovanju (H4I3)
    - varnost (D4I1, H4I4)
    - vrstniški odnosi (A4I3)
    - jasna pravila (G4I1)
    - grajenje odnosov (G4I3)

Izboljšave v procesu vključevanja

- sodelovanje
    - sodelovanje vseh (A5I1, B5I2, E5I1, E5I2, E5I4, G5I4, G5I6, H5I1, H5I2, J5I5)
    - razred kot skupnost (E5I3)
    - manj birokracije (I5I4, I5I5)
    - projekti (J5I6)
    - izkustveno učenje (J5I7)
    - dostop do podpore in pomoči (I5I3)
    -

- podpora strokovnim delavcem
    - podpora in pomoč učiteljem (G5I1, G5I3)
    - konkretne smernice (G5I2)
    - evalvacija (H5I5)
- izobraževanje

    - strokovno izpopolnjevanje (A5I2)

- aktivnosti v razredu

    - povezovalne dejavnosti (A5I3, A5I5, D5I1, D5I4, E5I5, G5I5)
    - inkluzivno okolje (A5I4, B5I3)
    - vloga v razredu (B5I4)
    - delo na preventivi (I5I1)
    - zgodnje posredovanje (I5I2)
    - spreminjanje učnega okolja (D5I3)

- odnosi v razredu
    - premalo časa za odnose (C5I2)
    - sodelovanje z vrstniki (F5I1)
    - razumevanje (H5I3)
    - sprejetost (H5I4)
    - težave v odnosih (C5I1)
    - razredna klima (A5I1, F5I3, F5I4)
    - zmanjšanje tekmovalnosti (J5I1)
    - pogled na učence z odločbo (J5I3)
    - ozaveščanje vrstnikov (C5I3)
    - fokus na posameznika (D5I2, F5I2)
      manj standardizacije (J5I2)
    - raznolikost načinov učenja (J5I4)

Spremembe v sistemu in šoli

- fleksibilnost sistema in kurikuluma
    - manj birokracije (B6I5, G6I5, G6I6, H6I2)
    - potreba po času in prostoru (D6I6, F6I2, F6I4, F6I6, H6I1, I6I3)
    - prostor za prilagoditve (E6I3, H6I5)
    - Spremembe kurikuluma (C6I1)
    - Fleksibilnost v organizaciji (F6I5, G6I1, H6I6, H6I7, I6I1)
    - spremljanje odločb (G6I2)
    - strategije in promocija vključevanja (A6I1)

- zaposleni
    - več zaposlenih (A6I2, B6I3, D6I1, F6I1)
    - dodatno izobraževanje zaposlenih (B6I4, G6I3, I6I4)

- sodelovanje
    - medinstitucionalno sodelovanje (A6I3)
    - timsko delo (B6I2, C6I5, E6I1, E6I2, F6I3, G6I4, H6I3, I6I2)
    - vključevanje staršev (H6I4)
    - skupinsko učenje (C6I3, J6I3)
    - konkretna podpora (B6I6)
    - sistemska podpora (B6I1)
    - upoštevanje raznolikosti (J6I1, J6I2)

- pristopi
    - sprememba pristopov (C6I2)
    - vključevanje umetnosti (J6I4)
    - omogočanje soudeležbe učencev (J6I5)

- odnosi v razredu
    - tekmovalnost (C4I6)
    - poudarek na odnosih (D6I5)
    - razvoj sočutja (D6I7)
    - solidarnost (D6I8)

- učni pritisk in uspešnost

- normativni pritisk (D6I3
- poudarek na rezultate (D6I4
- omogočanje uspeha učencev (E6I5

Znanje za ravnanje

- odnos kot temelj sodelovanja
  - zaupen odnos (A7I3, D7I6, E7I2, E7I3, G7I6)
  - varen odnos (G7I4)
  - zanesljiv odnos (G7I5)
  - razumevanje (C7I1)
  - grajenje odnosa (E7I1, H7I2)
  - sprejemanje učencev (E7I4, H7I1)
  - odgovoren in spoštljiv zaveznik (G7I8, G7I9)
  - spoštovanje mej (H7I3)
  - vloga socialne delavke pri sodelovanju
  - pričakovanja (I7I2, J8I7)
  - vsako srečanje je nov začetek (J8I8)
  - upoštevanje otrokovega glasu (G7I11, I7I4, I7I5)
  - perspektiva moči (E8I7, E8I8, G7I10)
  - sodelovanje z odprtostjo (I7I1)

- pristop
  - celostni pristop (B7I1, B7I2, B7I3, B7I5, D7I2)
  - obravnava ne glede na odločbo (D7I1)
  - upoštevanje raznolikosti (G7I1)
  - individualne značilnosti (A7I2)
  - funkcioniranje učencev (E7I6)
  - učenec ekspert iz izkušenj (J7I1, J7I2)
  - vključevanje učencev v proces pomoči (D7I7, D7I8)

- prilagajanje dela
  - individualno delo (A8I1, B8I7, D8I7, F7I1)
  - prilagojeni pristopi in vsebine (A8I2, B8I1, E8I2)
  - prilagajanje učencem na podlagi izkušenj (A8I5, B7I10)
  - prilagajanje učencem (E8I1, E8I4, E8I10, F8I1, F8I3)
  - fleksibilnost (C8I6, E8I11, G8I1, G8I6)
  - redni pogovori (C8I4, E7I5)
  - neformalni stiki (C8I5)
  - pogostost in intenzivnost sodelovanja (D8I1)
  - preventivno sodelovanje (D8I2)
  - pogovori (G8I3, H8I5, H8I7)
  - prilagajanje učencem glede na individualne potrebe (C8I1, D8I8, F7I3, F7I4, F8I4, F8I5, F8I6, F8I7, G7I2, G7I3, G8I2, G8I7, G8I8, H8I1, H8I2, H8I6, I7I3, I8I1, I8I2, I8I3, I8I7)
  - raznolike aktivnosti (E8I5, G8I4, H8I3, H8I4, I8I4, I8I5, J8I2, J8I3)
  - upoštevanje otrokovih zmožnosti (G7I12)
  - uresničevanje ciljev (I8I6, J8I6)

- razumevanje učenca

    - izkušnje učenca (B7I6, B7I7)
    - razumevanje posebnih potreb (A7I1)
    - dvom učencev vase (G7I13)
    - upoštevanje otrokovega počutja (C7I5)

- pomoč in prilagoditve
    - sodelovanje vseh deležnikov (B7I9, E8I4, G7I18)
    - podpora in pomoč (F7I8, G7I7, G7I14, G8I5, J7I4)
    - spremljanje (J7I3)
    - prilagoditve (G7I16)
    - perspektiva moči (B7I4, F7I5, F7I6, F7I7)
    - dodatna strokovna pomoč (G7I15)
    - individualni načrt pomoči (B7I8, D7I3, D7I4, D7I5, G7I17)

- delo na različnih področjih
    - socialne veščine (B8I2, D8I6)
    - samopodoba (B8I3, C8I3)
    - čustvena podpora (A8I3, B8I4)
    - področje pozornosti (D8I3)
    - strategije za samouravnavanje (D8I4)
    - težave v odnosih (D8I5)
    - učna pomoč (B8I5, B8I6, J8I4)
    - učenje učenja (J8I5)
    - učenje veščin (A8I4, C8I2)

- znanje drugih ved
    - znanje psihologije (C7I2)
    - znanje čustvene regulacije (C7I3)
    - znanje o delovanju sistemov C7I4)
    -
- pomanjkanje časa
    - pomanjkanje časa socialne delavke (E8I12)
    - pomanjkanje časa učiteljev (E8I13)

Prispevek socialnega dela

- celostni pristop
    - celostni pristop (A9I1, D9I1, D9I2, E9I2, F9I1, G11I4, H9I4, H9I6, H9I7, I9I1, I9I2, I9I3, I11I1)
    - čustvena plat (H11I1)
    - socialna plat (H11I2)
    - povezovanje posameznika in skupnosti (B11I1)

- sodelovanje
    - povezovanje deležnikov (A9I2, A11I1, B9I8, D9I6, D11I1, E9I5, E9I6, E11I2, F9I4, F9I8, G9I3, G9I4, G11I3, J9I3)
    - skupno načrtovanje (A11I2, E9I8)
    - uspešno vključevanje (E11I4, E11I5)
    - približanje učencu (I9I11)
    - vloga socialnega dela pri sodelovanju (E9I3, F9I7, J9I1)

    - individualno delo (C11I1, G9I9)

- podpora in pomoč
    - kontinuirana podpora (A9I)
    - podpora pozitivne samopodobe (B9I1)
    - krepitev socialne mreže (B9I2)
    - počutje v šoli (B9I3, I11I2, I11I3)
    - preventiva in kurativa (B11I5)
    - pomoč (in podpora (B11I4, C11I5, G9I1, I9I15)
    - pogovor spodbuda razvoja (H9I2)
    - pomoč vsem (J11I1)
    - iskanje rešitev (G11I5)

- varno okolje
    - ustvarjanje varnega okolja (E11I3)
    - socialno delo kot varovalna mreža (J9I4)
    - zaščita pred sistemom (J9I5)
    - ustvarjanje vključujočega okolja (D9I7)

- ozaveščanje
    - ozaveščanje skupnosti (A11I3)
    - ozaveščanje učiteljev in vrstnikov (B11I2)

- delovni odnos
    - upoštevanje otrokovega glasa (C9I1, C9I4, E11I1, F9I6, G9I8, G9I11, G9I12, G11I1, G11I2, H9I9, H9I10, H11I3, I9I6, I9I8, I9I9)
    - postavljanje vrednot (C11I3)
    - počutje otroka (D9I3)
    - samopodoba (D9I5)
    - korist otroka (I9I4, I9I5, I11I6, I11I7)
    - iskanje poti (E9I1)
    - jezik socialnega dela (B9I4)
    - zagovorništvo (A9I4)
    - prenos informacij (C9I3)
    - elementi delovnega odnosa (B9I5)
    - perspektiva moči (A10I4, B9I6, E9I7, F9I2, F9I3, G9I5, G9I6, H9I1, H9I3, I9I12, I9I13, I9I14)
    - etika udeleženosti (B9I7)
    - učenec kot ekspert iz izkušenj (G9I10, H9I8)
    - sodelovanje v delovnem odnosu(E9I49
    - tukaj in zdaj (H9I5)
    - orodja za odnos (H11I4)
    - instrumentalna definicija problema (J11I2)
    - spoštljivi in odgovorni zavezniki (F9I5)

- krepitev odnosov v razredu
    - grajenje dobrih odnosov (C9I2, F11I1, F11I2, G9I2, J11I4)
    - odnos strokovnjakov in učenca (F11I3, G9I7)
    - vključevanje (I11I5)

- socialno delo kot rešitev (J11I3)
- razumevanje (B11I3, J9I2)
- krepitev socialne mreže (A9I5)
- ustvarjanje vključujočega okolja (D11I4)
- vpliv na razredno dinamiko (C11I2)
- odnos (C11I4, D9I4)
- sprejemanje drugačnosti (C11I6)
- preventivno delovanje (D11I2, D11I3)

Pristopi k vključevanju

- individualno delo
  - individualno delo (C10I4, G10I19)
  - pogovor (E10I1, G10I17, G10I18)
  - prilagajanje gradiva (F12I6)
  - prilagajanje pripomočkov (F12I7)
  - prilagajanje ocenjevanja znanja (F12I8)
  - individualne aktivnosti (I10I3,I10I4, I10I5, I10I6, I10I7)
  - pristop (G10I4)

- delo z razredom
  - skupinske aktivnosti (A10I1, A10I2, A12I3, B10I3, B10I4, C10I1, C12I2, C12I3, D10I1, *D10I2, D10I3, D10I4, D10I5, D10I6,* D12I1, D12I2, D12I3, D12I4, D12I5, E10I4, E10I5, F10I1, F10I2, F10I3, G10I9, G10I11, G10I12, G10I14, H10I9, H10I10, H10I11, J10I3, J10I4)
  - opazovanje (E10I2, J10I11)
  - sodelovanje (E12I3, H10I14, H10I15, H10I6, H10I7, I12I4)
  - možnost in način sodelovanja (F10I4, F10I5, F10I6)
  - učenje sodelovanja (H10I13)
  - krepitev odnosov v razredu (A12I, B10I2, B10I5, B10I6, B12I1, B12I2, B12I3, G10I13, G10I15, G10I20, G10I21, H12I1, I10I13, I12I1, I12I3, J10I1, J10I9)
  - krepitev občutka pripadnosti (G10I5, G10I6, G10I7)
  - krepitev empatije (A10I3, B10I1, I12I2)
  - pomanjkanje časa za delo z razredom (E10I3, J10I7)

- ustvarjanje vključujočega okolja
  - zgodnje ukrepanje (A12I2, E12I1, E12I2, E12I4, G12I1, G12I2)
  - sprotno naslavljanje težav (B12I6, C12I1, D12I7)
  - iskanje rešitev (I10I9)
  - prepoznavanje izključenosti (E12I5, E12I6)
  - povezovanje učncev (J10I5, J10I6, J10I8)
  - stigma (C12I4, C12I5, H12I4)
  - prispevek učenca v razredu (H10I6, H10I7, H10I8)
  - preventivno delo (F12I1, G12I4, G12I5, I10I12, I12I5)
  - razumevanje raznolikih potreb (G10I1, G10I2, G10I12, H10I1)
  - inkluzivno okolje (B12I4, C10I3, F12I3, F12I4, F12I5, G10I3, G10I8, H10I8, H12I2, I10I14)
  - ustvarjanje varnega okolja (G10I16, H12I3, J10I2, J12I1, J12I2, J12I3)

- razvoj empatije (G12I3)
- pomoč in podpora učiteljem (I12I6, I12I7)
- pomoč in prilagoditve (H10I2, H10I3, H10I4, H10I5)
- raziskovanje vzroka izključevanja učenca (I10I1, I10I2, J10I10)
- prisotnost socialnega delavca (B12I5)
- spoznavanje raznolikosti (C10I2, H10I12)
- upoštevanje raznolikosti (J10I12)
- jasna pravila (I10I11)

Ključni dejavniki vključevanja

- delo šolske socialne delavke
  - sodelovanje z učitelji (A13I3, B13I1, B13I3)
  - spodbujanje sodelovanja posameznika z razredom (C13I1, C13I2)
  - sodelovalne aktivnosti (F13I2, F13I3, F13I4, H3I2, J3I1)
  - povezovanje razreda in posameznika (I13I4, I13I5)
  - pomembnost vseh (J13I4)
  - vključevanje učencev v odločanje (B13I2, G13I3)
  - možnost sodelovanja (G13I3)
  - soustvarjanje učencev (J13I2, J13I3, J3I5)
  - sprejetost s strani vrstnikov (C13I5, F13I6, I13I1, I13I2)
  - zaupanje (I13I3)

- podpora in pomoč
  - vrstniška podpora (A13I1)
  - podpora odraslih (A13I2, F13I1)
  - stalna podpora (A13I4)
  - individualni načrt pomoči (G13I1, G13I2)

- priložnosti za uspeh
  - Dosežek (C13I3)
  - kazanje potencialov (C13I4, D13I1, E13I3, F13I5)
  - viden prispevek učenca (D13I2, E13I2)
  - priložnost učenca (D13I3, D13I4, E13I1, H13I1)
  - omogočanje uspešnega vključevanja (E13I4)
  - izražanje učenca (G13I4)
  - spoštovanje učenčevih veščin in močnih točk (D13I5)

Sodelovanje z učitelji

- oblike sodelovanja
  - formalno sodelovanje (H14I2)
  - neformalno sodelovanje (H14I3)
  - timsko sodelovanje (A14I1, D13I1)
  - sodelovanje pri urah (C14I3)
  - iskanje prilagoditev (D14I2)
  - oblikovanje individualnega načrta pomoči (D14I4, E14I5)
  - sodelovanje v razredu (E14I3, E14I4, F14I8)

    - aktivnosti v razredu (H14I6)
    - načrtovanje (B14I3, B14I7)
    - redno sodelovanje (G14I2)
    - raziskovanje (G14I3, G14I4)

- odnosi
    - zaupanje kot temelj sodelovanja (B14I1, I14I4)
    - partnerski odnos (I14I1)
    - doprinos vsakega (B14I5, D14I5, D14I6, I14I5)

- vloga socialne delavke
    - podpora in pomoč (A14I2, A14I4, B14I6, C14I1, C14I4, C14I5, D14I3, E14I1, F14I5, F14I6, F14I7, F14I9, G14I6, G14I9, H14I5, I14I3, J14I3)
    - analiza (B14I2)
    - svetovanje (C14I2, D14I, E14I6, F14I2, F14I3, F14I4, H14I4)
    - pogovor (G14I1, H14I1, J14I1)
    - vključevanje učenca (E14I2)
    - koordinacija pomoči (F14I1)
    - razgovori s starši (G14I7)
    - spremljanje napredka (B14I4, G14I8)
    - celostni pristop (J14I2)
    - upoštevanje otrokovih potreb (G14I5)
    - prenos informacij (A14I3)

Sodelovanje z vrstniki

- oblike sodelovanja
    - pogovor (A15I3, B15I1, D15I4, E15I3
    - aktivnosti v razredu (B15I6, C15I2, C15I3, C15I4, D15I2, E15I1, E15I2, G15I1)
    - skupinsko delo (B15I2)
    - individualno delo (B12I3)
    - pomoč vključujočim učencem (G15I6, G15I7)
    - posredno sodelovanje (C15I1, H15I1)
    - neposredno sodelovanje (H15I2)

- vloga socialne delavke
    - vključevanje vrstnikov (A15I2)
    - vključevanje vrstniške pomoči (C15I6)
    - povezovanje (D15I6)
    - spodbuda (D15I5)
    - vključevanje učencev (E15I6)

- učenje skozi sodelovanje
    - preventivne dejavnosti (D15I1)
    - skupno razmišljanje (F15I2)
    - razvoj empatije (A15I1, B15I5, C15I5, E15I4)
    - razvoj razumevanja (B15I4, I15I2, I15I3, I15I5, J15I1)
    - razvijanje občutka odgovornosti (E15I5)
    - učenje zaznavanja stiske (J15I2)
    - učenje nudenja pomoči (J15I3)

    - spoznavanje z vrstniki (G15I2)
    - predlogi (F15I4, F15I5)
    - razbijanje stereotipov (G15I3)
    - raznolikost učencev (G15I4, G15I5)

- učinek
    - prispevek k razredni klimi (E15I7, F15I3)
    - opolnomočenje (H15I3)
    - razumevanje vključenosti (H15I4)
    - spodbujanje prijateljstev (H15I5)
    - ozaveščanje (I15I1)
    - reševanje težav (I15I4)

Sodelovanje s pomembnimi drugimi

- pomembni drugi
    - sodelovanje s starši (A16I1, B16I1, B16I3, J16I1)
    - razširjena družina (A16I2, J16I5)
    - skrbniki (A16I3)
    - vključenost družine (A16I6)

- oblike sodelovanja
    - komunikacija (A16I4, C16I1, F16I2)
    - obveščanje (A16I5, B16I2)
    - pogovor (C16I2, D16I1, E16I2, H16I3, J16I2)
    - deljenje opažanj (C16I3)
    - iskanje rešitev (D16I3, E16I4)
    - sestanki (I16I4
    - sodelovanje z učitelji (I16I5)
    - delitev vlog (H14I5)
    - upoštevanje koristi otroka (F16I3)
    - postavljanje ciljev (H14I6)
    - podpora in pomoč (B16I4, D16I2, E16I3, F16I4, G16I3, H14I7, I16I2, I16I3)
    - upoštevanje otrokovih potreb (G16I2)
    - načrt sodelovanja (H16I2)

- odnos s pomembnimi drugimi
    - slišanost (C16I6, I16I7)
    - vzpostavljanje odnosa (F16I1, G16I1)
    - odsotnost sodb (G16I4)
    - vzpostavljanje odnosa in osebnega stika (E16I1, H16I3)
    - varen prostor (C16I4, I16I1, J16I3)
    - empatična komunikacija (C16I5)
    - sledenje koristi otroka (I16I6)

- ovire pri sodelovanju s pomembnimi drugimi
    - neznanje (D17I2, G17I2)
    - nemoč (A17I3, D17I1, G17I1)
    - stiska (A17I5. C17I1, H17I2, I17I4)

    - preobremenjenost staršev (B17I1, C17I2, D17I4, E17I1, E17I2, F17I1, F17I3, I17I1, J17I1)
    - težava z zaupanjem (A17I1, A17I4, B17I2, B17I3, B17I4, B17I5, C17I3, C17I4, J17I2, J17I3)
    - nerazumevanje (D17I5, H17I1, I17I2)
    - pričakovanja šole (D17I6)
    - zanikanje težav (E17I5, F17I6, G17I3)
    - administracija (F17I2)
    - občutek krivde (A17I2, D17I3, F17I4, J16I4)
    - zavračanje sodelovanja (F17I5)
    - stigma (G17I4)
    - težave pri podpori otroka (H17I3)
    - sram (I17I3)
    - praktične ovire (J17I4)
    - čustvene ovire (J17I5)
    - notranje ovire (J17I6)

- soočanje z ovirami pomembnih drugih
    - opolnomočenje (E17I3)
    - grajenje zaupanja (C17I5)
    - potreba po podpori in pomoči (E17I4, G17I5)
    - odsotnost sodb (H17I4)

Sodelovanje z zunanjimi institucijami

- oblike sodelovanja
    - timsko delo (A18I6, D18I1)
    - sestanki (B18I6, H18I3)
    - izmenjava informacij (B18I8, C18I6, E18I8, F18I5, H18I5)
    - individualizirani načrti pomoči (B18I9, D18I5, D18I6)
    - multidisciplinarni tim (C18I5)
    - uradno sodelovanje (E18I3)
    - neuradno sodelovanje (E18I4)
    - pogovori (E18I5)
    - posvetovanja (A18I5, E18I6, H18I4)
    - celostni pristop (G18I8, J18I8)
    - komunikacija (I18I5)
    - delitev vlog (I18I6)
    - vključevanje po potrebi (I18I4)

- zunanje institucije
    - sodelovanje z zdravstvom (A18I1, B18I2, C18I2, C18I3, E18I1, F18I4, G18I1, H18I1, I18I2, J18I3)
    - sodelovanje s CSD (A18I2, B18I1, C18I1, D18I3, E18I2, F18I1, G18I2, H18I2, J18I2)
    - sodelovanje s svetovalnimi centri (A18I3, B18I3, F18I2, G18I3)
    - sodelovanje z zavodi (A18I4, J18I1)
    - sodelovanje z nevladnimi organizacijami (B18I4, C18I4, F18I3, G18I4, I18I3)
    - sodelovanje z zavodom za šolstvo (D18I1)
    - sodelovanje s centrom za duševno zdravje otrok (D18I2, I18I1)

    - sodelovanje z društvi (J18I4)
    - sodelovanje s kulturniki (J18I5)

- namen
    - povezovanje (B18I5)
    - usklajevanje (B18I7, C18I7, C18I8, D18I7, F18I6, G18I7)
    - pomoč otroku (D18I8, F18I7, G18I6, J18I7)
    - deljenje odgovornosti (E18I7)
    - upoštevanje potreb učenca (G18I5)