

# Dejavniki sodelovanja pri oblikovanju podpornega okolja ob upoštevanju koncepta pripoznanja

**Marjeta Šmid**

*Osnovna šola Jela Janežiča*

**Martina Ozbič**

*Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani*

Na partnersko sodelovanje v socialnem življenju in delu vrstnikov vplivajo tudi kulturne krivice, ki se v praksi kažejo tako, da se učenci, zlasti otroci s posebnimi potrebami, umikajo iz socialnega življenja in so nesprejeti. V raziskavi, ki jo predstavljamo v prispevku, s pomočjo koncepta pripoznanja v treh programih za otroke s posebnimi potrebami ugotavljamo, kateri so dejavniki, ki omogočajo uspešno sodelovanje, ali je mogoče prepoznati neugodne kulturne vzorce vrednot, ki sodelovanje ovirajo, ter kakšne so razlike med programi. Opazovali smo dejavnost 98 učencev prilagojenega programa vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom (NIS), posebnega programa (PP) in vzgojno-izobraževalnega programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (DSP) pri pouku. Rezultati factorske analize so pokazali, da so za uspešno participacijo učencev najpomembnejši vloga učitelja pri zagotavljanju sodelovalnih načinov dela in postavljanju zahtevnih nalog, verbalna aktivnost, zastopstvo in vidnost učencev zaradi dosežkov. Učenci pogosto ne sodelujejo, ker v razredu ne uporabljajo sodelovalnih načinov dela, zaradi nevidnosti, neslišnosti ter prepričanj, da ne zmorejo sodelovati. Pri učencih, vključenih v različne programe, so se pokazale statistično pomembne razlike.

*Ključne besede:* sodelovanje, pripoznanje, redistribucija, reprezentacija, otroci s posebnimi potrebami, inkluzija, vzgoja in izobraževanje

## Uvod

Sodelovanje lahko razumemo in ga razlagamo s pomočjo koncepta pripoznanja, ki zagovarja tri vidike socialne pravičnosti: ekonomskega, kulturnega in političnega (Fraser 2003; Kroflič 2010; Artiles, Bal in Thorius 2010; Hopfner in Protner 2011; Keddie, 2012; Lesar 2013). Koncept pripoznanja pomaga razumeti, da ne obstajajo zgolj ekonomske krivice, temveč so za partnersko sodelovanje v socialnem življenju in delu vrstnikov enako neugodne tudi

kulturne krivice, ki se kažejo v *kulturni dominaciji*, *nepriznanju* (biti neviden, neslišan) in *nespoštovanju* (biti manjvreden, avtomatično slab zaradi stereotipa) (Fraser 1997; 2008; Galeotti 2009).

Bistvo redistribucijskih zahtev v vzgoji in izobraževanju je glede na teorijo priznanja v zagotavljanju virov, sredstev, načinov in oblik dela, ki omogočajo razvoj, uporabo in uresničevanje sposobnosti učencev, s katerimi participirajo v socialnem življenju (Robeyns 2008; Keddie 2012; Higgins, MacArthur in Kelly 2009). Omogočanje priložnosti za prikaz sposobnosti pomeni tudi zagotavljanje dosegljivega kurikula za vse učence (Higgins, MacArthur in Kelly 2009, 474; McQuat 2011; Keddie 2012, 271).

Dobra reprezentacija zagotavlja priložnosti za fizično in verbalno participacijo učencev v čim več različnih oblikah dejavnosti in v čim širšem okolju šolskega in zunajšolskega življenja ter priložnosti za participacijo pri odločanju v zadevah, ki se nanašajo na otroke same, na njihovo ravnanje in učenje (»Konvencija o otrokovih pravicah« 1989, 12. in 13. člen; Olli, Vehkakoski in Salanterä 2012; Higgins, MacArthur in Kelly 2009).

Če so v šoli ustrezno priznani (dobra rekognicija), imajo učenci dober status, rezultati njihovega dela pa so vrednoteni pozitivno. Dober status daje učencu možnost, da v dejavnostih v razredu in šoli polno sodeluje (Higgins, MacArthur in Kelly 2009). Pomemben je tudi občutek učenca, da je uspešen in da s svojimi dosežki prispeva k lastnemu razvoju in napredku celotnega razreda ali skupine.

## Problem

V praksi učitelji velikokrat opazijo, kako se učenec umika iz družbenega življenja, postaja zadržan, agresiven, nesamozavesten, pogosto se izmika nalogam, ni motiviran, kar vpliva na njegovo učno uspešnost. Posebej otroci s posebnimi potrebami mnogokrat ne sodelujejo dobro, na njihovo vsakovrstno sodelovanje pa prav gotovo vplivajo tudi neustrezni kulturni vzorci vrednot. Kako smo problem neustreznih kulturnih vzorcev vrednot, ki ovirajo partnersko sodelovanje, videli konkretno pri učencih v različnih osnovnošolskih programih, bomo opisali v naslednjih primerih.

*Primer 1 – učenka redne osnovne šole.* Štirinajstletna deklica, na videz drugačna, pripoveduje o svoji nevidnosti in hipervidnosti: »Nekaj let nazaj je šel en fant mimo mene, me pogledal in navrgel nekaj, kar sem razumela kot: »ti si grda«, sporočilo, ki mi ga je hotel prenesti, pa je bilo, da ne sodim k njemu, da sem pregrda,

da bi lahko sodelovala.« Prepričana je, da ne more sodelovati, ker se ima za grdo (Higgins, MacArthur in Kelly 2009, 473).

*Primer 2 – učenka redne osnovne šole.* Neka učenka v skupini si ni upala dvigniti roke, da bi povprašala za dodatna pojasnila. Bilo jo je sram, ker je mislila, da drugi vse razumejo. Z učiteljico sta se dogovorili, da ji bo vprašanja postavila po uri, ko bo v varovanem okolju sama z njo (Čačinovič Vogrinčič 2013, 19).

Iz teh primerov je razvidno, da nekateri učenci prizadevanje veliko raje vložijo v to, da bi bili nevidni, kot da bi prosili za pomoč in se s tem izpostavili/postali vidni.

V takih okoliščinah je prav podporno okolje tisto, ki lahko ponudi odgovor na otrokove resnične potrebe, sodelovanje med učenci, med učenci in učitelji ter s celotno šolo in okoljem pa je pri tem ključnega pomena.

## Cilji

V raziskavi, ki jo predstavljamo v prispevku, smo v treh programih DSP, NIS in PP za otroke s posebnimi potrebami ugotavljali, ali jim kulturni značaj razreda/šole/okolja omogoča partnersko sodelovanje in vključevanje v dejavnosti, kar vse je značilno za dobro podporno okolje.

Namen raziskave je bil ugotoviti,

- kateri dejavniki vplivajo na partnersko sodelovanje oziroma vključenost učencev pri pouku, v šoli in doma; te smo prepoznali kot pomembne za oblikovanje podpornega okolja (faktorska analiza);
- katere so razlike med učenci, vključenimi v programe DSP, NIS in PP, glede na posamezne elemente sodelovanja; glede na to, da naj v inkluzivni družbi ne bi bilo razlik, smo hipotezo postavili v nikalno obliko;
- ali je mogoče v praksi pri pouku, v šoli in širše prepoznati neustrezne kulturne vzorce vrednot.

## Hipoteze

*HIPOTEZA 1 Pri ekonomskih elementih (domači viri, individualizirana metoda dela, večnivojska participacija, zahtevne naloge, spodbude učitelja, individualna oblika dela, delo v paru, sodelovalno delo, frontalna oblika dela, demonstracija in problemski pouk) med učenci treh programov za OPP ni razlik.*

**HIPOTEZA 2** *Pri političnih elementih (pogovor o delu z učiteljem, dajanje zamisli in pobud, postavljanje vprašanj, učenec odloča oz. soodloča, vključenost v interesne šolske dejavnosti, vključenost v interesne dejavnosti doma in dajanje odgovorov) med učenci treh programov za OPP ni razlik.*

**HIPOTEZA 3** *Pri kulturnih elementih (medosebni stiki, učenec je sprejet in ima v razredu dober položaj, medsebojna naklonjenost, sošolci so opazili rezultate in izdelke učenca, učitelj upošteva pobude in zamisli učenca, učni uspeh pri slovenščini, učni uspeh pri matematiki, učni uspeh pri tretjem predmetu, uspešno opravljene naloge, uspešno narejeni izdelki, učitelj je opazil rezultate in izdelke učenca ter sošolci upoštevajo pobude in zamisli učenca) med učenci treh programov za OPP ni razlik.*

## **Metodologija**

### ***Vzorec***

V raziskavi je sodelovalo 98 učencev, 30 iz programa DSP, 33 iz programa NIS in 35 učencev PP. Vsi so bili v programe usmerjeni z odločbo o usmeritvi. Sodelovalo je deset rednih osnovnih šol ter tri osnovne šole za učence s posebnimi potrebami iz gorenjske, ljubljanske, štajerske in primorske regije. Tako učence kot učno uro, pri kateri so jih opazovali, so določili na vsaki posamezni šoli.

### ***Pridobivanje podatkov***

Prednost raziskave vidimo v načinu pridobivanja podatkov. Za vse učence smo glavnino podatkov pridobili z opazovanjem pri pouku ene učne ure. Opazovanje pouka so po predhodnih navodilih izvedli strokovnjaki za poučevanje v omenjenih programih na osnovi opazovalnega lista. Opazovalni list se kot merski instrument približa Likertovemu tipu lestvice. Uporabili smo ga pri neposrednem opazovanju pogostosti nekega dejanja pri istih udeležencih, pri katerih so dejanja merili pri pouku, zaradi česar je bila mogoča večja objektivnost opazovanja. Podatke o ocenah ter vključenosti v šolske dejavnosti smo pridobili s pomočjo dokumentacije na šolah ter obvestil o sodelovanju v razširjenih dejavnostih šole, kot to predpisuje Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli<sup>1</sup> (razdelek 7.1). Identične podatke o vključenosti učencev v dejavnosti doma

<sup>1</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 59/08, 61/12.

smo s pomočjo vprašalnika pridobili od staršev učencev, udeleženi v raziskavi.

### ***Izbor najpomembnejših pojavov***

Celoten nabor pojavov, določenih za opazovanje s pomočjo literature in za katere smo pridobili podatke, je obsegal 60 spremenljivk. Za odločitev, katere najpomembnejše pojave vključiti v faktorško analizo, smo izdelali ekspertno analizo. Petim neodvisnim ocenjevalcem (dvema strokovnjakoma in trem praktikom, ki delajo z otroki s posebnimi potrebami) smo dali v presojo celoten nabor spremenljivk. Za izbrane pojave smo dosegli dobro stopnjo skladnosti, koeficient konkordance je bil v povprečju  $W = 0,75$ . Izbrali smo osemnajst najpomembnejših pojavov ali spremenljivk za vsa tri področja pripoznanja, preostale pa so služile za deskriptivno statistiko in dodatno pojasnitev rezultatov.

### ***Karakteristike instrumentarija***

Hkrati smo na instrumentariju, s katerim smo s pomočjo faktorške analize pridobivali podatke o dejavnikih, pomembnih za sodelovanje, preverili tudi samo teorijo pripoznanja ter njeno veljavnost za otroke s posebnimi potrebami. Instrument je dosegel dobre merske karakteristike. Zanesljivost (Cronbachov koeficient alfa) je bila 0,803. Na podlagi navedenega je mogoče sklepati, da rezultati omogočajo dobre zaključke o dejavnikih partnerskega sodelovanja učencev s posebnimi potrebami ob upoštevanju koncepta pripoznanja.

Za deskriptivno statistiko, faktorško analizo, Levenov test za homogenost varianc različnih vzorcev in iskanje razlik med programi po Bonferronijevi metodi oziroma Tamhaneju (ko ni bilo pričakovati homogenosti varianc) smo uporabili statistični programski paket SPSS.

### ***Vrednotenje pojavov/spremenljivk***

Pojave smo opazovali s pomočjo petstopenjske lestvice. Enka je pomenila, da pojava ni bilo opaziti oziroma da pojav ni prisoten, 2, da je prisoten malokrat, 3, da je prisoten srednje pogosto, 4, da je prisoten velikokrat, in 5, da je prisoten ves čas oziroma zelo zadovoljivo. Pri prikazu podatkov v preglednicah smo se zaradi preglednosti odločili za tristopenjsko lestvico (–, ±, +), ki je vsakokrat prikazana ob preglednici v legendi.

PREGLEDNICA 1 Končna statistika

Spremenljivke	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Domači viri	0,584	1	4,617	25,651	25,651
Individualizirana	0,588	2	2,176	12,090	37,741
Večnivojska participacija	0,575	3	1,997	11,097	48,837
Spodbude učitelja	0,696	4	1,352	7,510	56,347
Zahtevne naloge	0,660	5	1,321	7,338	63,685
Pogovori z učiteljem o delu	0,723	6	1,043	5,797	69,482
Dajanje pobud, zamisli	0,715	7			
Postavljanje vprašanj	0,572	8			
Učenec je odločal	0,647	9			
Sošolci so opazili izdelke, rezultate učenca	0,674	10			
Učitelj upošteva pobude, zamisli učenca	0,699	11			
Medosebni stiki	0,774	12			
Učenec je sprejet, ima dober položaj	0,808	13			
Medsebojna naklonjenost med učenci	0,847	14			
Ocena pri slovenščini	0,686	15			
Šolske interesne dejavnosti	0,839	16			
Domače interesne dejavnosti	0,658	17			
Državni viri	0,762	18			

OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) komunaliteta spremenljivk, (2) faktor, (3) lastna vrednost, (4) delež pojasnjene variance (v odstotkih), (5) delež kumulativne variance (v odstotkih).

## Rezultati

### *Dejavniki, ki vplivajo na partnersko sodelovanje*

Dejavnike smo pridobili s faktorško analizo z metodo glavnih komponent. V postopek faktorizacije smo vključili 18 spremenljivk pripoznanja. Kaiser-Mayer-Oklinova mera ( $\kappa_{MO} = 0,719$ ) kaže na dokaj veliko povezanost med spremenljivkami, Bartlettov test sferičnosti ( $\chi^2 = 653,814$ ; stopnja značilnosti je 0,000) pa, da med spremenljivkami obstaja odvisnost. Korelacije med pari spremenljivk je zato mogoče izraziti z novimi variablami. Iz preglednice 1 je razvidno, da smo po Kaiser-Guttmanovem kriteriju prepoznali šest dejavnikov, ki skupaj pojasnjujejo 69,482 % variance. Opravili smo rotacijo Oblimin, ta metoda je dala najpreprostejšo strukturo rotirane faktorške matrike, zato je bila za interpretacijo najprimerjša.

Iz preglednice 1 so razvidne komunalitete spremenljivk, ki kažejo količino skupne variance pri posamezni spremenljivki, pojasnjene z vsemi šestimi faktorji. Njihova vrednost je pri vseh spremenljivkah višja od 0,5. Najmanj skupne variance, pojasnjene s faktorji, je pri spremenljivki *postavljanje vprašanj* (0,572), največ

PREGLEDNICA 2 Rotirana faktorska matrika po Kaiserjevi normalizaciji

Ime faktorja	Ime spremenljivke	1	2	3	4	5	6
Medsebojni odnosi	Medosebni stiki	0,825					
	Sprejet učenec ima dober polož.	0,905					
	Medsebojna naklonjenost	0,947					
Pogoji, ki jih zagotavlja ustanova	Državni viri		-0,644		-0,366		
	Individualizirana metoda		-0,701				
	Spodbude učitelja		-0,644	-0,348			
	Zahtevne naloge		-0,724				
Pogoji, ki jih zagotavlja domače okolje	Domači viri			0,750			
	Ocena pri slovenščini			0,804			
Zastopstvo učenca	Učenec je odločal, soodločal	0,318			-0,444	0,324	
	Šolske interesne dejavnosti				-0,889		
Verbalna participacija učenca	Pogovori z učiteljem o delu					0,640	
	Dajanje pobud, zamisli					0,885	
	Postavljanje vprašanj					0,613	
	Učitelj upošteva pobude, zamisli učenca					0,805	
Vidnost učenca v participaciji	Domače interesne dejavnosti		-0,380				0,718
	Večnivojska participacija	0,387					-0,505
	Sošolci so opazili izdelke, rezultate učenca	0,423	-0,380				0,550

OPOMBA Poševnokotna rotacija Oblimin, delta (0,2) s Kaiserjevo normalizacijo je dala najbolj preprosto faktorsko strukturo. Preglednica prikazuje faktorske nasičenosti šestih faktorjev.

pa pri elementih s področja medsebojnih odnosov, in sicer *medsebojna naklonjenost* (0,847) ter *učenec je sprejet, ima dober položaj v razredu* (0,808). Sledijo *interesne dejavnosti v šoli* (0,859).

Iz preglednice 2 je razvidno, da je faktorizacija spremenljivk izdvojila šrst faktorjev, ki vplivajo na dobro sodelovanje/pripoznanje.

Prvi faktor, medsebojni odnosi, pojasnjuje 25,651 % variance in ga uvrščamo med kulturne dejavnike, saj ga sestavljajo tri reko-gnicijske spremenljivke: medsebojni stiki, učenec je dobro sprejet, ima dober položaj v razredu ter medsebojna naklonjenost učen-cev. Vse se nanašajo na odnose med učenci.

Drugi faktor, pogoji, ki jih zagotavlja ustanova (in ki pojasnjuje 12,090 % variance), se uvršča med ekonomske dejavnike, ker ga sestavljajo štiri spremenljivke redistribucije, ki jih s svojim pristo-pom ustvarjata učitelj in ustanova: individualizirana metoda dela, spodbude učitelja, zahtevne naloge in državni viri. Učitelj upo-števa individualne značilnosti vsakega učenca. Njegovo spodbude pomenijo tako vodenje razreda, s katerim spodbuja učence k de-

javni participaciji. Navzočnost zahtevnih nalog kaže na to, da ima učitelj do učenca velika pričakovanja (Keddie 2012). Državni viri so redistribucijska sredstva, ki jih zagotavlja šola kot ustanova s predmetnikom ter z normativi in standardi, kar je prav tako povezano z učitelji, njihovim številom in strokovnostjo.

Tretji faktor, pogoji, ki jih zagotavlja domače okolje, sodi k ekonomskim dejavnikom, pojasnjuje 11,097 % variance in je v povezavi z domačimi viri ter učnim uspehom pri slovenščini. V njem združeno nastopata elementa redistribucije domačih virov in rekognicije, pripoznanje učenca v učnem uspehu. Učni uspeh mora biti po teoriji pripoznanja zagotovljen v izhodišču, kar pomeni, da je kurikulum dostopen vsem, tudi učencem s posebnimi potrebami (Mitchell 2008). S tem učni uspeh pravzaprav pridobi redistribucijski značaj, ker starši dostopnost kurikula in učno uspešnost pričakujejo vnaprej, ocena pa je bolj odvisna pogojev, ki jih zagotavlja domače okolje.

Četrti faktor, zastopstvo učenca (pojasnjuje 7,510 % variance), sodi k političnim dejavnikom, saj ga predstavljata dve reprezentacijski spremenljivki: učenec je odločal oziroma soodločal ter šolske interesne dejavnosti. Prva spremenljivka je eden najpomembnejših reprezentacijskih elementov, saj pomeni odločanje o stvareh, ki se nanašajo bodisi na njegovo osebno ravnanje ali na odločanje v zvezi z učno snovjo, npr. z izbiro učne snovi ali izbiro načina dela ipd. (Higgins, MacArthur in Kelly 2009). Druga spremenljivka kaže na participacijo učenca v šolskih dejavnostih. Učenec, ki se je vaju odločati, se bo bolj suvereno odločal tudi o tem, v katere dejavnosti se bo vključeval, s tem pa že izvaja zastopstvo.

Tudi peti faktor, verbalna participacija učenca (ta pojasnjuje 7,338 % variance), je politični; sestavljen je iz štirih elementov, ki vsi predstavljajo verbalno dejavnost učenca (pogovori o delu z učiteljem, dajanje kakršnih koli pobud ali zamisli, postavljanje vprašanj ter učitelj upošteva pobude, zamisli učenca). Verbalna aktivnost se nanaša na reprezentacijsko dimenzijo, ki kaže na pomemben pogoj pripoznanja, in sicer prisotnost osebe v interakciji (Fraser 2003; Chhachhi 2011; Higgins, MacArthur in Kelly 2009). Četrta spremenljivka (učitelj upošteva pobude, zamisli učenca) pa pomeni, da učenec ni le prisoten, ampak je dejansko tudi slišan in upoštevan, in se prav tako nanaša na njegovo verbalno aktivnost.

Šesti faktor, vidnost učenca v participaciji, ki pojasnjuje 5,797 % variance, se umešča med kulturne dejavnike, saj so spremenljivke glede na svojo večinsko naravo rekognicijske, ker kažejo na to, da je učenec opažen/viden: sošolci so opazili izdelke učenca in



PREGLEDNICA 3 Prikaz rezultatov za ekonomske elemente

Spremenljivke	KA	KS	LEV	$p$	F	P	DSP	NIS	PP	VSI
Domači viri	0,797	-0,434	7,184	0,001	5,870	0,004	+	-	-	R
Državni viri	-0,767	-0,544								
Individualizirana metoda	0,279	-1,275	0,309	0,735	9,365	0,000	-	±	±	R
Večnivojska participacija	1,435	0,932	1,584	0,210	0,697	0,501				-
Spodbude učitelja	-0,168	-0,896	1,337	0,268	3,511	0,034	-	+	+	R
Zahtevne naloge	-0,162	-0,915	0,636	0,532	29,099	0,000	-	+	+	R
Individualna	-0,432	-0,616	4,832	0,010	3,460	0,035				-
Delo v paru	1,948	2,508								-
Sodelovalno delo	1,253	0,476	2,568	0,082	0,016	0,984				-
Frontalna oblika dela	-0,497	-1,157	0,594	0,554	1,285	0,281				-
Demonstracija	-0,364	-1,153	0,315	0,731	7,781	0,001	-	+	+	R
Problemski pouk	0,520	-1,153	0,556	0,575	17,849	0,000	-	+	-	R

OPOMBE KA – koeficient asimetričnosti; KS – koeficient sploščenosti; LEV – vrednost Levenovega testa za preizkus homogenosti varianc;  $p$  – pomembnost Levenovega testa; F – Fisherjeva vrednost enosmerne analize variance; P – pomembnost testa enosmerne analize variance; prazno polje pri testih – ni podatka zaradi prevelike odsotnosti pojava v enem od programov; nad črto so najpomembnejši pojavi, vključeni v faktorsko analizo; – večina rezultatov pri 1 in zelo malo pri 2; ± večina rezultatov pri 1 in 2 in nekaj pri 3; + večina rezultatov pri 3 in več; R – razlika med programi je statistično pomembna.

njegove druge rezultate pri pouku, večnivojska participacija, ter domače dejavnosti. Večnivojsko participacijo bi sicer lahko šteli k redistribucijskim dejavnikom, domače dejavnosti pa k reprezentacijskim, vendar je pri obeh poudarjena vidnost v dejavnosti. Večnivojska participacija je metoda dela, pri kateri učenec dejavno sodeluje glede na svoje sposobnosti, njegova vloga in prispevek v interakciji sta pri tej metodi jasno vidna (Kavkler 2009). V dejavnostih doma otrok aktivno sodeluje, zato je znova viden.

### ***Razlike med programi na področju redistribucije – ekonomski vidik***

Iz preglednice 3 in tudi iz preglednic 4 in 5, kjer sta prikazana koeficienta asimetričnosti in sploščenosti, je razvidno, da spremenljivke težijo k normalni porazdelitvi, zato sklepamo, da so pojavi v osnovni populaciji normalno porazdeljeni. Da bi preizkusili razliko med programi (ANOVA), smo najprej opravili preizkus homogenosti varianc z Levenovim testom. Zaradi skorajda popolne odsotnosti nekaterih pojavov v posameznih programih v preizkus nekaterih spremenljivk, npr. delo v paru, nismo vključili. Iz preglednice 3 je razvidno, da so statistično pomembne razlike med programi pri individualizirani metodi dela, zahtevnih nalogah, metodi

demonstracije, problemskem pouku, domačih virih ter pri spodbudah učitelja, zato pri teh spremenljivkah hipotezo zavrnamo. Med programi pa ni razlik v elementih redistribucije, kot so večnivojska participacija, sodelovalno delo, individualna oblika dela in frontalna oblika dela, zato hipotezo v tem delu sprejmemo.

## Vloga učitelja

### *Metode in oblike dela*

Na ekonomskem področju je s prvim dejavnikom močno poudarjena vloga ustanove in učitelja, ki morata zagotoviti ustrezne pogoje za sodelovanje; v tem prispevku se osredotočamo na vlogo učitelja, in sicer najprej na to, katere oblike in načine dela uporablja pri pouku, v nadaljevanju pa še na to, kako zahtevne naloge daje učencem.

Razliko pri individualizirani metodi dela, ki jo nekoliko pogosteje uporabljajo v programih NIS in PP kot v programu DSP, lahko pripišemo specifičnim intelektualnim in verbalnim sposobnostim učencev, ki so pomembno nižje od tistih pri običajni populaciji (Čuk 2011), saj je frontalni način dela pri njih pogosto neučinkovit. V teh dveh programih je tudi več demonstracije učne snovi in učiteljevih spodbud. Več individualiziranega načina in spodbud pa prav gotovo omogoča tudi nižji normativ glede števila učencev v programu (Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami.)<sup>2</sup> Po drugi strani pa lahko učitelje v programu DSP od uporabe individualiziranega načina dela odvrne to, da so priprave nanj zahtevne, priprave na individualizacijo pa pogosto enačijo s pripravo na individualno obliko dela (Rutar 2011).

Rezultati so pokazali (preglednica 3), da učitelji sodelovalno učenje v vseh programih uporabijo zelo redko, dela v paru pa praktično ni. Večinsko sta v rabi frontalna in individualna oblika dela. Glede na značilnosti ne pripomoreta k participaciji in aktivnemu delu učencev – če ju uporabljajo večino časa – to so potrdili tudi rezultati, pa se uvrščata med zaviralce transformacijskega učenja (Novak 2004).

Tudi dve vodilni metodi za heterogene skupine učencev, večnivojsko participacijo (Kavkler 2009, 7; mnogo načinov je opisal tudi Kagan (b.l.) in individualizacijo, pri katerih učitelji prilagodijo različne elemente kurikula, da bi bilo sodelovanje boljše in

<sup>2</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 59/07, 70/08, 5/11.

razvoj sposobnosti pri otrocih s posebnimi potrebami optimalen (Galeša 1995), uporabljajo zelo malo; podobno je z drugimi sodelovalnimi načini dela.

To, da aktivnih in sodelovalnih metod dela v razredu ne uporabljajo, lahko pripišemo tudi prepričanju učiteljev o učenčevih nezmožnostih (Kroflič 2010; Ozbič in Žolgar Jerković 2007). Koren, MacBeath in Lepičnik Vodopivec (2011) ugotavljajo, da je prepričanje učitelja o učenčevih zmožnostih povezano prav z uporabo aktivnih metod dela. V stereotipnih prepričanjih o ne-/zmožnostih otrok s posebnimi potrebami smo prepoznali neustrezne kulturne vzorce vrednot. Stereotipne predstave pa se lahko skrivajo tudi v navedbah učiteljev, da učenci pri uporabi sodelovalnih načinov postanejo nemirni, da se pokažejo vedenjske težave, neredko prevladuje mnenje, da današnji učenci zaradi navedenih razlogov niso sposobni za sodelovalne načine dela.

### *Zahtevne naloge*

Pri zahtevnih nalogah, ki jih učitelj daje učencem, je nastala razlika v prid programov NIS in PP v primerjavi s programom DSP. V programu NIS je tudi statistično pomembno več problemskega poka. Na videz naj zahtevne naloge ne bi imele nič skupnega s sodelovanjem, vendar ni tako. Zahtevne naloge, ki jih učitelj naloži učencu, pomenijo, da od njega veliko pričakuje in da verjame, da jih zmore narediti, zato je učenec aktiven (Keddie 2012; Higgins, MacArthur in Kelly 2009, 478). Velika pričakovanja so osrednja komponenta kakovostnega poučevanja (McOuat 2011, 175; Hettie 2009). V programu DSP zahtevnih nalog oziroma velikih pričakovanj ni. V njem se zahteve lahko znižujejo tudi zaradi želje po doseganju standardov, kar v razrede prinese različna neformalna ocenjevalna merila, ena za otroke s posebnimi potrebami, druga za preostale otroke. Keddie (2012, 266) ugotavlja, da prihaja do dvojnih meril, ki so povezana s pričakovanji učitelja in so za sodelovanje in medsebojne odnose zelo pomembna, kar bomo pojasnili pri kulturnih dejavnikih, skupaj z rezultati pri šolskih ocenah.

### *Razlike med programi na področju reprezentacije – politični vidik*

Iz preglednice 4 je razvidno, da so statistično pomembne razlike med programi pri pogovoru z učiteljem o delu, postavljanju vprašanj, pri vključenosti v interesne šolske dejavnosti ter pri vključenosti v interesne dejavnosti doma, zato pri teh spremenljivkah hi-

PREGLEDNICA 4 Prikaz rezultatov za politične elemente

Spremenljivke	KA	KS	LEV	<i>p</i>	F	P	DSP	NIS	PP	VSI
Pogovori z učiteljem o delu	0,415	-0,569	0,530	0,590	7,037	0,001	-	+	-	R
Dajanje pobud, zamisli	0,885	-0,344	1,298	0,278	0,214	0,808				-
Postavljanje vprašanj	0,738	-0,757	0,025	0,976	7,742	0,001	-	+	-	R
Učenec je odločal, soodločal	1,190	0,103	1,514	0,225	0,015	0,985				-
Šolske interesne dejavnosti	0,343	-0,588	0,688	0,505	7,457	0,001	-	+	+	R
Domače intetesne dejavnosti	1,521	2,213	9,848	0,000	8,532	0,000	±	-	-	R
Dajanje odgovorov	0,049	-0,892	1,652	0,197	0,986	0,377				-
Razgovori s sošolci	0,797	-0,655								-
Učenec zastopa druge	3,548	13,298								-

OPOMBE KA – koeficient asimetričnosti; KS – koeficient sploščenosti; LEV – vrednost Levenovega testa za preizkus homogenosti varianc; *p* – pomembnost Levenovega testa; F – Fisherjeva vrednost enosmerne analize variance; P – pomembnost testa enosmerne analize variance; prazno polje pri testih – ni podatka zaradi prevelike odsotnosti pojava v enem od programov; nad črto so najpomembnejši pojavi, vključeni v faktorsko analizo; – večina rezultatov pri 1 in zelo malo pri 2; ± večina rezultatov pri 1 in 2 in nekaj pri 3; + večina rezultatov pri 3 in več; R – razlika med programi je statistično pomembna.

potezo zavrnamo. Pri elementih dajanje pobud in zamisli, učenec odloča oziroma soodloča ter dajanje odgovorov, pa med programi ni razlik, zato hipotezo v tem delu sprejmemo.

### *Verbalna participacija učenca*

Prva ugotovitev, do katere smo prišli ob opazovanju pouka, je, da učenci s posebnimi potrebami skoraj nič verbalno ne participirajo oziroma sodelujejo zelo malo. Majhna razlika v prid programa NIS nastane edino pri spremenljivkah pogovor z učiteljem o delu in postavljanje vprašanj učencev s posebnimi potrebami. Pomembno manj pogovorov z učitelji učencev s posebnimi potrebami lahko delno, kot ugotavlja Čuk (2011), pripišemo psihološkim lastnostim otrok, tj. njihovim nižjim intelektualnim in verbalnim sposobnostim. Drugi razlogi za to, da je pogovorov manj, pa so v programu DSP. Tu slabše rezultate učencev lahko pripišemo njihovemu izogibanju vidnosti, na kar vplivajo neustrezni kulturni vzorci vrednot.

Raziskovalci v literaturi navajajo, da se učenci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redne skupine, nočejo izpostavljati, ker nočejo kazati svoje komunikacijske nespretnosti (Higgins, MacArthur in Kelly 2009; Čačinovič Vogrinčič 2013). Higgins, MacArthur in Kelly (2009) in prav tako Šugman Bohinc (2013) otroke s posebnimi potrebami opredeljujejo kot tihe, saj zaradi svojih komunikacijskih težav in občutkov manjvrednosti raje molčijo. Večkrat smo

priča stereotipu, da je nekaj običajnega, da je otrok s posebnimi potrebami malo drugačen, da se umika, ker je pač tak, in raje vidi, da ga pustimo pri miru.

Slabi rezultati so tudi pri spremenljivkah dajanje odgovorov in pogovori s sošolci. Opazovalci učnih ur v tem programu poročajo, da učitelj v učni situaciji govori z enim, dvema učencema, ki se v določenem trenutku odzoveta, pogovora pa ne razširja na druge. Tihega učenca redko nagovori, kadar pa ga, od njega pričakuje preprost odgovor, ki mu nameni le kratek čas. Slabše rezultate v DSP lahko pripišemo tudi velikemu številu učencev v razredu, kar je strukturna lastnost programa; zato imajo ti manj časa, da bi lahko vsak od njih kot posameznik govorno sodeloval.

### ***Zastopstvo***

Druga pomembna ugotovitev, do katere smo prišli ob opazovanju pouka pri politični dimenziji, je, da naš pouk v splošnem, z izjemo posameznega didaktičnega pristopa, ki vključuje izbiro (na primer: čarobna vrečka ali izbira zaporedja vprašanj na listkih), ne zahteva odločanja ali soodločanja, učenci s posebnimi potrebami ne dajejo nikakršnih pobud in zamisli, kar pomeni, da ne prakticirajo zastopstva. Zastopstvo drugih vedno poteka z zastopstvom samega sebe, saj nastaja v socialnih odnosih z drugimi otroki in odraslimi (Rutar 2011). Verbalna participacija je v svojem bistvu demonstracija zastopstva (Higgins, MacArthur in Kelly 2009). Najpogosteje ga je mogoče opazovati oziroma je vidno v iniciatorskih in pogajalskih akcijah, v socialnih interakcijah in v dejavnostih z vrstniki, pri sodelovanju v skupini, poročanju o delu skupine, posebnih zadolžitvah in podobnem (Sotto 2007). Na primer: nekdo vedno pripravi projekcijo za učno uro, zemljevide, pomaga pri pripravi pripomočkov za celotno skupino ali razred in tako naprej. Zastopanje je lahko sestavni del sodelovalnega učenja. Tovrstno zastopanje je v vseh programih za otroke s posebnimi potrebami tako rekoč odsotno, kaže pa tudi na predsodek odraslih o nezmožnosti odločanja otrok s posebnimi potrebami v zadevah, ki se nanašajo na otroke same (Kroflič 2010; Olli, Vehkakoski in Salanterä 2012).

### ***Lokacija participacije v dejavnostih***

Pri razliki med programi se glede lokacije participacije pojavi značilen vzorec, ki se ponovi tudi pri rekogniciji oziroma pri kulturnih

dejavnih (nastopi in tekmovanja v šoli in doma; podatki v preglednici 5). Učenci programa DSP ne sodelujejo pri dejavnostih v šoli, učenci NIS in PP pa ne v dejavnostih doma. Vključevanje v interesne dejavnosti v šoli je za učence DSP šibka točka, saj jih skoraj večina ne obiskuje nobene. Razlog je verjetno tako v slabši vključenosti in sprejetosti v razredu samem, na to pa lahko vplivajo še kulturni vzorci manjvrednosti, ki povzročajo izogibanje dejavnostim in sodelovanju z drugimi učenci (Čačinovič Vogrinčič 2013). Dodaten razlog je lahko preobremenjenost z rednim učnim programom (Rutar 2011).

Četudi kaže, da je sodelovanje v dejavnostih učencem programov PP in NIS omogočeno, pa velja spomniti, da sta njihova participacija in zastopstvo omejena na okvir šole oziroma programa, kar je sicer dobro, a za širšo vključenost in sodelovanje premalo. Zlasti zato, ker se je pri učencih programov NIS in PP pokazala skorajda popolna odsotnost vključenosti v kakršno koli interesno dejavnost doma. Razlogi za umik teh učencev iz javnega življenja v domačem okolju so lahko v navzočnosti kulturnih vzorcev nevidnosti in nespoštovanja.

### ***Razlike med programi na področju rekognicije – kulturni vidik***

Iz preglednice 5 je razvidno, da so statistično pomembne razlike med programi pri spremenljivkah učenec je sprejet in ima dober položaj v razredu, pri uspešno opravljenih nalogah ter pri uspešno narejenih izdelkih učenca, zato pri njih hipotezo zavrnamo. Pri drugih spremenljivkah pa med programi ni razlik, zato hipotezo v tem delu sprejememo.

### ***Medsebojni odnosi***

Učenci s posebnimi potrebami imajo v vseh programih malo medsebojnih stikov in med njimi je malo medsebojne naklonjenosti. Učenci NIS so v primerjavi z učenci DSP in PP v razredu nekoliko bolj sprejeti in njihov položaj v razredu je ugodnejši. Strokovne delavke, ki so opazovale pouk, in učiteljice, ki so pouk izvajale, so poročale, da učenci, ki prejemajo dodatno strokovno pomoč, nimajo pravih prijateljev, tudi stiki z njimi so omejeni na potrebe, ki nastanejo zaradi šolskega dela, ter so skopi. Sošolci učenca s posebnimi potrebami sprejemajo, vendar z njim nimajo tesnejših ali prijateljskih stikov. Sošolci z učencem s posebnimi potrebami sodelujejo, kolikor je nujno, kar za kakovostno medsebojno sodelovanje ni dovolj.

PREGLEDNICA 5 Prikaz rezultatov za kulturne dejavnike

Spremenljivke	KA	KS	LEV	<i>p</i>	F	P	DSP	NIS	PP	VSI
Medosebni kontakti	0,115	-0,874	1,463	0,237	0,147	0,864				-
Učenec je sprejet, ima dober položaj	-0,036	-0,332	0,949	0,391	3,536	0,033	-	+	-	R
Medsebojna naklonjenost	0,288	-0,372	1,735	0,182	2,883	0,061				-
Sošolci so opazili rezultate učenca	0,889	-0,231	0,915	0,404	2,605	0,079				-
Učitelj upošteva pobude, zamisli učenca	0,712	-0,262	3,784	0,026	0,041	0,960				-
Slovenščina	0,342	-0,819	6,969	0,001	0,863	0,425				+
Matematika	-0,065	-0,414	0,392	0,677	0,884	0,416				+
Tretji predmet	-0,548	-0,160	0,332	0,718	0,321	0,726				+
Uspešno opravljene naloge	-0,226	-1,173	1,012	0,367	3,630	0,030	-	-	+	R
Uspešno narejeni izdelki učenca	-0,233	-1,077	1,109	0,334	15,338	0,000	-	+	+	R
Učitelj je opazil rezultate učenca	-0,143	-0,814	1,623	0,203	2,086	0,130				-
Sošolci upoštevajo pobude, zamisli učenca	1,261	0,394	0,139	0,871	0,090	0,914				-
Nastopi učenca v šoli	3,660	13,574					-	+	+	
Nastopi, tekmovanja doma	0,586	-1,035					±	-	-	
Šolska tekmovanja	1,333	1,046					-	+	±	

OPOMBE KA – koeficient asimetričnosti; KS – koeficient sploščenosti; LEV – vrednost Levenovega testa za preizkus homogenosti varianc; *p* – pomembnost Levenovega testa; F – Fisherjeva vrednost enosmerne analize variance; P – pomembnost testa enosmerne analize variance; prazno polje pri testih – ni podatka zaradi prevelike odsotnosti pojava v enem od programov; nad črto so najpomembnejši pojavi, vključeni v faktorsko analizo; – večina rezultatov pri 1 in zelo malo pri 2; ± večina rezultatov pri 1 in 2 in nekaj pri 3; + večina rezultatov pri 3 in več; R – razlika med programi je statistično pomembna.

### *Vidnost v participaciji*

Vidnost učenca je eden najmočnejših pokazateljev uspešnega sodelovanja (Higgins, MacArthur in Kelly 2009; Rinaldi 2006; Galeotti 2009). Rezultati raziskave pokažejo, da v teh treh programih sošolci in učitelji otroke s posebnimi potrebami zelo malokrat opazijo. Njihovih zamisli in pobud pa nihče ne more upoštevati, če jih niti ne izrazijo.

### *Vidnost zaradi dosežkov, ki niso ocena*

Z vidnostjo zaradi dosežkov se lahko pohvalijo učenci PP, ki so boljši pri uspešno opravljenih nalogah, pri uspešno narejenih izdelkih pa so boljši učenci PP in NIS. Vidnost učencev PP in NIS je sicer omejena na okvir šole, kljub temu je zelo pomembno, da je za

intimni prostor razreda v okviru teh dveh programov značilna velika vidnost učencev. Nevidnost dosežkov učencev DSP v razredu pa verjetno ni le posledica kognitivnih sposobnosti, ampak tudi pomanjkanja časa, ki bi ga učitelj lahko namenjal pozitivni vidnosti zaradi dosežkov, ter prizadevanja samih otrok s posebnimi potrebami, da se zadržujejo v nevidnosti.

### *Vidnost in ocene*

Rezultati so pokazali, da ima največ učencev pri slovenščini in matematiki oceno tri ali štiri, pri tretjem predmetu, ki ga ima učenec rad, pa jih ima večina oceno štiri ali pet. Glede ocen se postavi naslednje vprašanje: če imajo učenci s posebnimi potrebami po večini dober učni uspeh, zakaj so istočasno tihi, neopaženi, brez možnosti za participacijo in zastopstvo. Zaradi dobrih ocen učencev bi pričakovali, da so njihova vidnost, slišnost in zastopstvo v šoli dobri, rezultati pa so pokazali, da ocena dobro ali prav dobro ne zadostuje za to, da bi bil učenec viden, žal pogosto še odlična ne. Na to vprašanje lahko pomagata odgovoriti Bingham (2006) in Galeotti (2009), avtorja, ki v skladu s konceptom pripoznanja poudarita še eno pomembno lastnost vidnosti; prava vidnost/opaznost namreč nastane zaradi dosežkov, ki so realni odraz prispevka, bodisi individualnega bodisi prispevka k skupnosti. Za vidnost je pomembno, da so ocene v skladu z zaslugami. Ocene tako morda ne izražajo dejanskega znanja; spomnimo, da dobre ocene brez resničnih zaslug kažejo na to, da so zahteve majhne, ali na uporabo dvojne »merilne palice« (Keddie 2012). Prirejani pogoji medsebojnem odnosom in vidnosti bolj škodujejo, kot koristijo (Galeotti 2009), kažejo pa tudi na interese drugih skupin, npr. staršev in na redistribucijsko lastnost učnega uspeha. Hkrati na ta način ne izkoristimo potenciala transformacije, saj je edino v medsebojnih odnosih mogoče spreminjati kulturne vzorce vrednot (Galeotti 2009; Hegel 1998). Pogoj za učenje transformacijske narave, ki temelji na socialnem konceptu odnosov, je demokratičen (nepodrejen) položaj vseh učencev ter učencev in učitelja (Bakračević Vukman in Rozman 2010). Pa vendar se otroci s posebnimi potrebami pogosto tudi sami umikajo in ostajajo podrejeni, zato obstaja nevarnost, da se razlike zaradi podrejenosti sprejemajo in še okrepijo.

### **Ugotovitve**

V ugotovitvah povzamemo, da kulturni značaj razredov daje možnost za uresničitev takšne reprezentacije, komunikacije in inter-



pretacije, ki povzročajo neustrezne kulturne vzorce vrednot. Zaznali smo nevidnost in prezrtost učencev, prav tako odsotnost njihovega odločanja in zastopstva, nadalje neslišnost učencev in nepoštovanje v povezavi z občutki manjvrednosti učencev ter stereotipne predstave o nezmožnosti otrok s posebnimi potrebami.

Otroci s posebnimi potrebami so pri pouku večinoma tihi, neslišani, nevidni, nedejavni, brez možnosti za odločanje, zastopstvo, brez možnosti, da bi pokazali svoje resnične zmožnosti. Vse preveč otrok s posebnimi potrebami v razredu še vedno ni sprejetih in imajo malo prijateljev ali kakršnih koli stikov s sošolci, kar ugotavljajo tudi raziskovalci in na to opozarjajo v literaturi (Higgins, MacArthur in Kelly 2009; Keddie 2012; Olli, Vehkakoski in Salanterä 2012; Bregar Golobič 2013; Kroflič 2010; Ozbič in Žolgar Jerković 2007). Dejstva, da nepoštovanje in prezrtost nenehno vplivata na otrokovo osebnost, v šolah pogosto ne upoštevajo. Preveč zlahka sprejemamo, da učenci s posebnimi potrebami pri pouku in v obšolskih dejavnostih ali doma niso aktivni, pri čemer zanikamo njihovo potrebo po dokazovanju z dosežki, po vključevanju v vsakovrstne razširjene dejavnosti, po pristnih medsebojnih odnosih, potrebo po potrditvi in sprejetosti. Pri učiteljih je opaziti vztrajanje pri tradicionalnem načinu poučevanja. Velik poudarek je namenjen zgolj akademskemu vidiku dosežkov, premalo pa poudarjamo kakovostno sodelovanje. Pomembni so vsi trije vidiki pripoznanja in če niso enakomerno zastopani, težko zagotavljamo podporno okolje.

Razlike med programi so pokazale, da so učenci programa z nižjim izobrazbenim standardom med vrstniki v šoli nekoliko bolj sprejeti, pogosteje verbalno sodelujejo, so uspešnejši pri izdelkih, učenci posebnega programa pa tudi pri nalogah. Dosežki učencev NIS in PP so zaradi zahtevnejših nalog realnejši, imajo nekaj več individualiziranega dela in so deležni več učiteljevih spodbud. Razlike pa so še v lokaciji sodelovanja pri interesnih in drugih dejavnostih; učenci programa DSP vanje niso vključeni v šoli, učenci NIS in PP pa ne zunaj nje.

Oblikovanje podpornega okolja, ki otrokom s posebnimi potrebami ponuja kakovostno sodelovanje, se na področju redistribucije dotika povečanja števila učiteljev in predvsem drugačnega učiteljevega načina dela, ki zagotavlja sodelovalne in transformacijske načine dela, ki ima visoka pričakovanja in daje učenecem zahtevne naloge ter jih spodbuja k vsakovrstni participaciji in pristnim medsebojnim odnosom.

Na področju reprezentacije je pomembna verbalna participacija, aktivnost učenca, omogočati jim je treba izbiro, odločanje,

zastopstvo ter zagotavljati slišnost in sodelovanje v interesnih ter drugih dejavnostih v čim več različnih okoljih. Hkrati se je pokazala potreba po preverjanju tega, kdo, če ne učenec, ima korist od njegove ne-/participacije.

Na področju rekognicije bi morali biti pri dosežkih pozorni na nagrajevanje po zaslugah, se pravi na to, da je nagrada za dosežek realna; s tem zagotovimo, da so učenci z dosežkom vidni (tekmovanja, nastopi, uspešno zastopstvo, ocena). Pomembno je, da se v medsebojnih odnosih nihče ne čuti podrejenega, saj le takšne okoliščine prinašajo možnost za transformacijsko učenje in spreminjanje neustreznih kulturnih vrednot.

Za prihodnje raziskovanje ostaja odprto vprašanje, kako in koliko podrejenosti povzroča neparticipacija. Priporočamo raziskovanje, kakšne koristi prinaša ne-/participacija učenca drugim udeležencem v vzgoji in izobraževanju. Še naprej bi kazalo odkrivati prakse, zaradi katerih otroci s posebnimi potrebami ostajajo tihi in nevidni. Pomembno bi bilo ugotovljati, kakšna in kolikšna je možnost za participacijo prav vsakega otroka.

## Literatura

- Artiles, A. J., A. Bal in K. Thorium 2010. »Back to the Future: A Critique of Response to Intervention's Social Justice Views.« *Theory Into Practice* 49 (4): 250–257.
- Bakračević Vukman, K., in B. Rozman. 2010. »Globinski pristop k učenju pripomore k razvoju kompetence učenje učenja.« Interno gradivo, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru, Maribor.
- Bingham, C. 2006. »Before Recognition, and After: The Education Critique.« *Educational Theory* 56 (5): 525–544.
- Bregar Golobič, K. 2013. »Upoštevanje otrokovega glasu je kulturno dejanje.« V *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: priročnik za vrtce, šole in starše*, ur. T. Kodele in N. Mešl, 41–64. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Chhachhi, A. 2011. »Nancy Fraser.« *Development & Change* 42 (1): 297–314.
- Ččinovič Vogrinčič, G. 2013. »Spoštovanje otroštva.« V *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: priročnik za vrtce, šole in starše*, ur. T. Kodele in N. Mešl, 11–40. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čuk, M. 2011. »Osebe s posebnimi potrebami in njihove psihološke lastnosti.« V *Usposabljanje strokovnih delavcev za uspešno vključevanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje v letih 2008, 2009, 2010 in 2011*, ur. K. Destovnik in A. Tasič, 41–45. Ljubljana: Skupnost organizacij za usposabljanje oseb s posebnimi potrebami v Republiki Sloveniji.

- Fraser, N. 1997. »Dilemmas of Justice in a 'Postsocialist' Age.« V *Justice Interruptus: Critical Reflections on the 'Postsocialist' Condition*, ur. N. Fraser, 11–39. New York: Routledge.
- Fraser, N. 2003. »Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation.« V *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*, ur. N. Fraser in A. Honnet, 7–109. London in New York: Verso.
- Fraser, N. 2008. »Abnormal Justice.« *Critical Inquiry* 34 (3): 393–422.
- Galeotti, A. E. 2009. *Toleranca: pluralistični predlog*. Ljubljana: Krtina.
- Galeša, M. 1995. *Specialna pedagogika individualizacije*. Didakta: Radovljica.
- Hegel, G. W. F. 1998. *Fenomenologija duha*. Ljubljana: Analecta.
- Hettie, J. 2009. *Visible learning*. Oxton: Routledge.
- Higgins, N., J. MacArthur in B. Kelly. 2009. »Including Disabled Children at School: Is It Really as Simple as 'a, c, d'?« *International Journal of Inclusive Education* 13 (5): 471–487.
- Hopfner, J., in E. Protner. 2011. »Identitete v pedagoškem diskurzu.« *Sodobna pedagogika* 62 (3): 6–12.
- Kagan, S. (B.1.). »Dr. Spencer Kagan's Thoughts on Cooperative Learning.« Pridobljeno: [www.teach-nology.com/currenttrends/cooperative\\_learning/kagan/](http://www.teach-nology.com/currenttrends/cooperative_learning/kagan/).
- Kavkler, M. 2009. »Učiteljeva vloga pri uresničevanju inkluzije.« *Vzgoja in izobraževanje* 40 (5–6): 6–11.
- Keddie, A. 2012. »Schooling and Social Justice through the the Lenses of Nancy Fraser.« *Critical Studies in Education* 53 (3): 263–279.
- »Konvencija o otrokovih pravicah.« 1989. <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/>
- Koren, A., J. E. C. MacBeath in J. Lepičnik-Vodopivec. 2011. »Učenje učenja: delavnica 1.« Učno gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Kroflič, R. 2010. »Pripoznanje drugega kot drugačnega – element pravične obravnave marginaliziranih oseb in otrokovih pravic.« V *Kulture v dialogu*, ur. N. Ličen, 7–12. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Lesar, I. 2013. »Ideja inkluzije – med različnimi koncepti in etičnimi teorijami.« *Sodobna pedagogika* (2): 76–95.
- McOuat, R. C. 2011. »Inclusion: Classroom Teachers' Perspectives and Experiences in a Bourdieusian Framework.« Doktorska disertacija, University of North Carolina, Chapel Hill, NC.
- Mitchell, D. 2008. *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. London, New York: Routledge.
- Novak, B. (2004). »Stili poučevanja učiteljev v funkciji učnih in mišljenjskih stilov učencev.« *Anthropos* 36 (1–4): 341–362.
- Olli, J., T. Vehkakoski in S. Salanterä 2012. »Facilitating and Hindering

- Factors in the Realization of Disabled Children's Agency in Institutional Contexts: Literature Review.« *Disability & Society* 27 (6): 793–807.
- Ozbič, M., in I. Žolgar Jerković, I. 2007. »Nekritična prepričanja in napačne predstave o osebah z motnjo sluha bodočih učiteljic.« *V Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov* 2, ur. T. Devjak in P. Zgaga, 246–268. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Rinaldi, C. 2006. *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. London in New York: Routledge.
- Robeyns, I. 2008. »Is Nancy Fraser's Critique of Theories of Distributive Justice Justified?« *V Adding Insult to Injury: Nancy Fraser Debates her Critics*, ur. K. Olson, 176–195. London: Verso.
- Rutar, S. 2011. »Razred in skupina otrok kot učeča se skupnost.« *V Social Cohesion in Education*, ur. B. Borota, M. Cotič, D. Hozjan in L. Zenja, 171–186. Horlivka: Ministry for Education and Science of Ukraine in Horlivka State Pedagogical Institute for Foreign Languages.
- Sotto, E. 2007. *When Teaching Becomes Learning. A Theory and Practice of Teaching*. London in New York: Routledge.
- Šugman Bohinc, L. 2013. »Otroštvo in otrokov glas v starih in novih raziskavah o otrocih.« *V Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: priročnik za vrtnice, šole in starše*, ur. T. Kodele in N. Mešl, 65–78. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Mag. Marjeta Šmid je ravnateljica Osnovne šole Jela Janežiča. [marjeta.smid@guest.arnes.si](mailto:marjeta.smid@guest.arnes.si)
- Dr. Martina Ozbič je docentka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. [martina.ozbic@pef.uni-lj.si](mailto:martina.ozbic@pef.uni-lj.si)