

Učenci s posebnimi potrebami

Soustvarjanje spodbudnega učnega okolja za učence z učnimi težavami

JANA GRAH, Zavod RS za šolstvo
jana.grah@zrss.si

.....

● **Povzetek:** Soustvarjanje spodbudnega učnega okolja za učence z učnimi težavami je ena od prvin inkluzivne šole 21. stoletja. Fizična prisotnost učencev z učnimi težavami v razredu sama po sebi še ne vodi do učinkovitega sodelovanja in doseganja inkluzivne šole 21. stoletja. Spremembe v učnem okolju v smeri inkluzije lahko dosežemo s soustvarjanjem spodbudnega fizičnega, socialnega, didaktičnega in kurikularnega učnega okolja v petstopenjskem modelu pomoči. Koncept timskega soustvarjanja pomeni učinkovit način za doseganje tega cilja. Strokovnega delavca in učenca opredeljuje kot soustvarjalca v procesu pomoči. To je proces, v katerem oba skupaj raziskujeta učenčevo znanje in potrebe ter prvine, ki jih je treba zagotoviti v učnem okolju (Grah, 2013). Velika ovira pri uveljavljanju koncepta soustvarjanja v šolsko kulturo so uveljavljeni vzorci odnosov in načinov komunikacije med strokovnjaki in učenci, ki jih oboji doživljajo kot samoumevne. Soustvarjanje je učinkovit proces, vendar prav zaradi ukoreninjenosti starih kulturnih vzorcev v šoli še ni optimalno razvit (Čačinovič Vogrinčič, 2008; Grah, 2009; Grah, 2013). Strokovne delavce, učence in starše je treba bolj povezati oziroma povabiti, da oblikujejo skupno vizijo, da skupaj nadaljujejo proces spreminjanja učnega okolja. Pri tem ima pomembno vlogo šolski svetovalni delavec.

Ključne besede: učenci z učnimi težavami v osnovni šoli, petstopenjski model učne pomoči, koncept timskega soustvarjanja v pedagoški praksi, učno okolje, vloga šolskega svetovalnega delavca pri soustvarjanju spodbudnega učnega okolja.

Co-creating a supportive learning environment for pupils with learning difficulties

● **Abstract:** Co-creating a supportive learning environment for pupils with learning difficulties is one of the characteristics of inclusive schools of the 21st century. The physical presence of pupils with learning difficulties in class does not by itself lead to effective cooperation and realizing the inclusive school of the 21st century. Changes in the learning environment in the way of inclusion can be achieved by co-creating a supportive physical, social, didactic, and curricular learning environment in the fivefold model of assistance. The concept of team co-creation represents an efficient way to achieve this goal. This is because it defines the professional worker and pupil as co-creators in a process of assistance. This is a process in which both jointly explore the pupil's knowledge and needs and the elements that must be provided in the learning environment (Grah, 2013). A major obstacle in the implementation of the concept of co-creation in the school culture are established patterns of relationships and modes of communication between professionals and pupils, which both groups experience as self-evident. Co-creation is an effective process, albeit one which hasn't optimally developed because of entrenched old cultural patterns in school (Čačinovič Vogrinčič, 2008; Grah, 2009; Grah, 2013). We must tightly connect Professional workers, pupils, and parents to formulate a common vision and that together continue the process of changing of the learning environment. In this context plays an important role school counsellor.

Keywords: pupils with learning difficulties in primary school, five-stage model of learning support, concept of teamwork co-creation in educational practice, learning environment, the role of the school counsellor in co-creating a supportive learning environment.

Učenci z učnimi težavami v šoli 21. stoletja

Vizija inkluzivno naravnane šole temelji na razmišljanju o prihodnosti učenja in poučevanja raznolike populacije učencev, na načrtovanju sprememb ter razmišljanju o tem, ali so strokovni delavci pripravljeni za prihodnje izzive in koliko. Pomembno vlogo pri tem imajo spodbudno učno okolje in ustrezni viri pomoči, ki jih zagotavljajo šolske svetovalne službe (Farel, 2005; Eliot idr., 2006; Grah, 2013; Viola, 2006, v Kavkler, 2009).

Med učence s posebnimi potrebami uvrščamo tudi učenci z učnimi težavami (Zakon o osnovni šoli, 2006). Strokovni svet RS za splošno izobraževanje je sprejel koncept dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli, s katerim postavlja »strokovne podlage za razvoj učinkovitejših pristopov obravnave učencev z učnimi težavami v slovenskem prostoru« (Magajna idr., 2008b; Magajna idr., 2011: 15; Grah, 2013). »Eden od pogojev za uresničevanje sprejetega koncepta je petstopenjski model nudenja pomoči učencem z učnimi težavami, v katerem ločimo pet osnovnih stopenj, in sicer pomoč učitelja pri pouku; pomoč šolske svetovalne službe in/ali mobilne specialnopedagoške službe; individualna ali skupinska učna pomoč; mnenje in pomoč zunanje specializirane ustanove in šele potem je možno učence z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami usmeriti v izobraževalni program prilagojenega izvajanja z dodatno strokovno pomočjo«

(Magajna idr., 2011: 15; Magajna idr., 2008b). Implementacija koncepta dela Učne težave v osnovni šoli (Magajna idr., 2008b) je zavezujoča za osnovne šole. »Število učencev z učnimi težavami, ki potrebujejo podporo in pomoč pri učenju, se z vsako naslednjo stopnjo zmanjšuje, če je bila pomoč na predhodni stopnji izvedena optimalno in kakovostno. Inkluzivni proces vzgoje in izobraževanja se lahko doseže s sistematičnim sistemskim pristopom« pri uresničevanju petstopenjskega modela pomoči. Zajema strategije za odkrivanje in prepoznavanje težav ter varovalnih dejavnikov pri konkretnem učencu in v učnem okolju, kontinuirano večstopenjsko pomoč učencem z učnimi težavami, strategije dobre poučevalne prakse ter timsko soustvarjanje vseh oseb, vključenih v vzgojno-izobraževalni proces (Kavkler, 2009: 8; Magajna idr., 2008b: 15). Učinkovita obravnava učencev z učnimi težavami v inkluzivni šoli zahteva od strokovnih delavcev uresničevanje dobre poučevalne prakse, poučevalnih strategij, osredinjenost strokovnih delavcev na večstopenjsko organizacijo dela in spodbudnega okolja, ki jim omogoča poučevanje, spoznavanje učenč-

Inkluzivni proces vzgoje in izobraževanja se lahko doseže s sistematičnim sistemskim pristopom pri uresničevanju petstopenjskega modela pomoči.

vega predznanja ter spodbujanje učenca. Učencu daje občutek uspešnosti, omogoča pridobivanje kompetenc in zaupanje v lastne sposobnosti (Mitchel, 2008, v Kavkler, 2009; Mitchel, 2008). Omenjeni pristop izpostavlja potrebo po prilagajanju učnega okolja. Osre-

dinja se na kurikulum, vključuje tudi šolsko rutino oziroma prikriti kurikulum (Magajna idr., 2008b). Sodelovanje med učencem, starši in strokovnim delavcem omogoči soustvarjanje v procesu pomoči (Čačinovič Vogrinčič idr., 2005). Soustvarjanje podpira aktivno vlogo vseh

janje kompetenc za življenje z upoštevanjem različnosti in sprejemanjem drugačnosti. Pravice otrok je treba vključiti v vizije in vsakodnevno delo v šoli tako, da šola predpostavlja, da je lahko vsak otrok v šoli uspešen in njegov uspeh je zanj smiseln in poseben, njemu edinstven način (Čačinovič Vogrinčič, 2011; Grah, 2013).

Za strokovne delavce in starše, ki delajo s perspektive moči, je pomembno, da ne dvomijo v kompetentnost učenca, da premaga učne težave, kar je »najpomembnejša strokovna zahteva pri delu z učenci z učnimi težavami«.

udeležencev procesa pomoči, ki so enakovredni nosilci pomoči in podpore. Prav po tem se razlikuje od drugih oblik timskega dela (Grah, 2009). Koncept soustvarjanja, ki ga v socialno delo in pedagoško prakso uvaja Čačinovič Vogrinčič, opredeli hkrati odnos in proces pomoči, podpore ter spremembe (Čačinovič Vogrinčič, 2011). Poudarek je na procesu in na prispevku vsakega udeleženca, ki raziskuje možne spremembe. Analiziranje stanja na šoli in ocenjevanje prvin učnega okolja sta pogoj za načrtovanje in uresničevanje sprememb in izboljšav v poučevalni praksi oziroma v učnem okolju za učence z učnimi težavami v šoli 21. stoletja, pri katerem aktivno sodelujejo šolski svetovalni delavci.

Spoštovanje učencev z učnimi težavami in spreminjanje vzgojno-izobraževalnega procesa

Vizija šole 21. stoletja prinaša paradigmatične spremembe za vse učence v spreminjanju kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa ter spoštovanja potreb vseh otrok. Pri nastajanju šole prihodnosti so poudar-

je bolj občutljivega in odprtega dialoga z učencem v šoli. V šoli 21. stoletja mora biti vsakemu učencu z učnimi težavami zagotovljeno dovolj prostora, da v projektu pomoči sodeluje s svojimi izbirami in odločitvami (Magajna idr., 2008b: 78). Za strokovne delavce in starše, ki delajo s perspektive moči (Saleebey, 1997, po Čačinovič Vogrinčič, 2011), je pomembno, da ne dvomijo v kompetentnost učenca, da premaga učne težave, kar je »najpomembnejša strokovna zahteva pri delu z učenci z učnimi težavami« (Magajna idr., 2008b: 77). Odrasli morajo učencu omogočiti sodelovanje pri opisovanju potreb in težav ter pri iskanju optimalnih rešitev. Zaupanje v kompetentnost učenca tudi pomeni, da odrasli verjamejo, da so učne težave premagljive ter je izvajanje pomoči smiselno (Čačinovič Vogrinčič, 2008; Magajna idr., 2008b: 77-78; Grah, 2009; Grah, 2012). Implementacija zakonov, dokumentov in s tem tudi inkluzivne politike je v šoli zaupana ravnateljem šol, šolskim svetovalnim službam, učiteljem in drugim strokovnim delavcem, saj jo v vsakodnevni praksi prevajajo v dejanja v skladu s svojim razumevanjem, vrednotami, stališči in izkušnjami. Zato je pomembno, da poznajo dokumente s področja otrok s posebnimi potrebami, imajo pozitivna stališča do vključevanja otrok s posebnimi potrebami ter obvladajo strategije dobre poučevalne prakse. Menim, da so vsi strokovni

V slovenskem prostoru je premalo svetovalnih centrov in strokovnih ustanov, zato nimajo vsi učenci z učnimi težavami, njihovi starši in učitelji zagotovljenih enakih možnosti za strokovno obravnavo.

jene pravice otrok, predvsem pa spoštljivo ravnanje z otroki ter zagotavljanje njihovih posebnih potreb. V Viziji šole 21. stoletja je zapisano, da je treba najti rešitve za izzive, ki jih prinaša raznolikost otrok v šolah (Berry idr., 2010). Za prihodnost slovenskega šolskega sistema je pomembno vprašanje, ali se lahko ustvari-jo družbeni pogoji, ki bodo otrokom omogočili razvi-

delavci v šoli dolžni oblikovati učno okolje, ki bo varno, spodbudno in v katerem so otroci lahko uspešni ter imajo omogočeno kakovostno življenje ter uresničevanje pravice do ustreznega in učinkovitega izobraževanja. Pedagoška, psihološka in socialnodolna stroka že imajo nova in potrebna znanja, ki so lahko temelj soustvarjanju spodbudnega učnega okolja, a ostaja odprto vprašanje, ali je družba pripravljena na spoštovanje raznolikih izkušenj in potreb učenca, na spremenjeno vlogo strokovnih delavcev in staršev ter na vzpostavljanje drugačnih odnosov v šoli (Grah, 2013).

Večina učencev z učnimi težavami potrebuje socialno-emocionalno podporo in razumevanje, čas za izkazovanje znanj in spretnosti. Zagotavljanje socialno-emocionalnih potreb je v šoli zelo šibko in pogosto zanemarjeno. To dejstvo nam jasno pokaže pomen spodbudnega učnega okolja in tudi to, kaj opredeljuje za učence z učnimi težavami spodbudno učno okolje. Učenci z učnimi težavami za optimalni razvoj svojih zmožnosti potrebujejo najprej socialno-emocionalno podporo, dovolj časa in vse, kar spada v spodbudo: različne oblike prilagoditev kurikula, strategij poučevanja in spodbude v okolju (Grah, 2013).

Pomoč učencem z učnimi težavami v spodbudnem učnem okolju

Izhodišče za načrtovanje strategij in ukrepov pomoči je prepoznavanje in odkrivanje učnih težav. V procesu sodelujejo učenec, starši, učitelj in šolska svetovalna služba, v težjih primerih tudi specialni pedagog, psiholog, pedopsihiater ali drugi strokovnjaki (logoped, surdopedagog, tiflopedagog idr.). Odkrivanje in prepoznavanje učnih težav, ugotavljanje in raziskovanje učnega okolja ter izvajanje pomoči mora biti ustrezno povezano. Zajema tudi poznavanje in razvoj učenčevih močnih področij, tudi varovalnih dejavnikov v učnem okolju. Odkrivanje splošnih področij kompetentnosti, ugotavljanje ravni izvajanja in dosežkov, razumevanje učnega stila učenca, odkrivanje raznih področij kurikula ter močnih področij v okolju kaže na načine, kako se učenec zmore učiti uspešno (Magajna idr., 2008a; Magajna idr., 2008b: 16-26). V šoli potekajo prve tri stopnje petstopenjskega modela pomoči. Prva stopnja v kontinuumu pomoči poteka v okviru pouka, dopolnilnega pouka ter v okviru varstva in podaljšanega bivanja. Pri pouku mora učitelj mora poiskati raznolike priložnosti, pri katerih izpostavi učenčeva močna področja, da se učenec izkaže, da ga ostali sprejemajo in podpirajo. Ključno vlogo pri vpeljevanju sprememb v razredu in šoli ima učitelj, ki v procesu poučevanja do ocenjevanja znanja oziroma pridobivanja kompetenc vpliva na uspešnost vzgoje in izobraževanja raznolike populacije učencev v razredu. Učitelji potrebujejo za razvoj spodbudnega učnega okolja ustrezno strokovno podporo in pomoč (Benninghof in Singer, 1998; Magajna idr., 2008b). V slovenskem prostoru je premalo svetovalnih centrov in strokovnih ustanov, zato nimajo vsi učenci z učnimi težavami, njihovi starši in učitelji zagotovljenih enakih možnosti za strokovno obravnavo, zato jim vsakodnevno pomoč običajno

zagotavljajo prav šolske svetovalne službe.

Vloga šolskega svetovalnega delavca v petstopenjskem modelu pomoči

Druga stopnja v kontinuumu pomoči je namenjena učencem, ki potrebujejo bolj intenzivno pomoč. Vanjo se vključijo učenci z učnimi težavami, ki niso bili uspešni na prvi stopnji v kontinuumu pomoči in niso napredovali. Izvaja jo šolska svetovalna služba, ki lahko vključuje psihologa, pedagoga, socialnega pedagoga, specialnega pedagoga idr. Svetovalni delavec lahko nastopa v več vlogah, saj lahko izvaja pomoč na drugem, tretjem ali petem koraku v petstopenjskem modelu pomoči (Magajna idr., 2008b). Šolski svetovalni delavec mora imeti bolj specializirana znanja, kot jih ima učitelj. Na drugi stopnji bolj poglobljeno odkriva in razvija močna področja in potrebe učenca. Začne voditi individualni projekt pomoči. Šolski svetovalni delavci se vključujejo v kontinuum pomoči s svetovanjem strokovnemu delavcu, učencu in njegovim staršem ter izvajanjem neposredne pomoči učencu z učnimi težavami. S svojim delovanjem preprečujejo stigmatizacijo učenca z učnimi težavami in njegovih staršev. Pomoč svetovalnega delavca učencu z učnimi težavami je občasna. Ko se pojavi problem oziroma potreba, z učencem naredi dopolnitev diagnostične ocene, svetuje mu in pomaga. Za dosego pozitivnih rezultatov mora biti učenec motiviran za učno pomoč, zato mu svetovalni delavec predstavi namen, cilj, trajanje, metode dela in pričakovane rezultate sodelovanja (Kavkler, 2008; Magajna idr., 2008b; Magajna idr., 2011). Razen neposredne pomoči učencem, učiteljem in staršem šolski svetovalni delavci v kontinuumu pomoči povezujejo in koordinirajo vire pomoči, vzpostavljajo in vzdržujejo odnos med vsemi udeleženi v izvirnem delovnem projektu pomoči. Vzpostavijo odnos s starši učenca z

Za dosego pozitivnih rezultatov mora biti učenec motiviran za učno pomoč, zato mu svetovalni delavec predstavi namen, cilj, trajanje, metode dela in pričakovane rezultate sodelovanja.

učnimi težavami in poskrbijo za pridobitev pisnega soglasja za zbiranje osebnih podatkov v osebni mapo učenca. V okviru druge stopnje se v osebno mapo evidentira izvirni delovni projekt, ki vsebuje pisno mnenje učitelja in pisno soglasje staršev za zbiranje osebnih podatkov. Pomagajo razredniku pisati kroniko ali dnevnik izvirnega delovnega projekta pomoči ali pisanje prevzamejo v celoti. Pripravijo sklepno evalva-

cijsko oceno druge in tretje stopnje. Predlagajo tudi pomoč na četrti stopnji (Baruth & Robinson, 1987; Čačinovič Vogrinčič, 2008; Magajna idr., 2008b).

Šola 21. stoletja postavlja šolske svetovalne delavce pred vedno nove izzive. Šolska svetovalna služba postaja prostor povezovanja, medsebojne pomoči in podpore, v katerem se združijo viri pomoči ter podelijo znanje in izkušnje vseh udeleženi. Oblikovanje zaupljivega partnerskega odnosa in brezpogojno pozitivno sprejemanje in spoštovanje drugačnosti je način dela v šoli 21. stoletja, v kateri se šolski svetovalni delavci vključujejo v razvojno-preventivno delo in so pomembni partnerji pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji dela vzgojno-izobraževalnih ustanov, skrbijo za predstavljanje primerov dobre prakse ter razvijajo delo z učenci z učnimi težavami (Bezić, 2008; Čačinovič Vogrinčič, 2008; Grah, 2013; Magajna idr., 2008b; Mrvar, 2008). Menim, da je z vidika soustvarjanja spodbudnega učnega okolja za učence z učnimi težavami v osnovni šoli pomembna navedba v Programskih smernicah za delo šolske svetovalne službe v osnovni šoli (1999: 16), iz katere izhaja poslanstvo šolske svetovalne službe. Šolska svetovalna služba v osnovni šoli je opredeljena kot »posebno mesto pomoči in sodelovanja v šoli, kjer se vsakokrat mobilizirajo strokovne in človeške moči za pomoč in podporo učencem s ciljem, da se vsakokrat znova zagotovijo optimalni pogoji za njihovo napredovanje v razvoju in učenju« (prav tam).

Učencu, ki ima kljub pomoči učitelja in šolske svetovalne službe učne težave, na podlagi sklepne evalvacijske ocene druge stopnje, ki jo pripravi šolski svetovalni delavec, in na podlagi utemeljene potrebe po bolj prilagojenih metodah poučevanja in specialni podpori ponudimo in organiziramo dodatno individualno in skupinsko pomoč na tretji stopnji. Tudi na tej stopnji pomoč, namenjeno predvsem učencem z zmernimi učnimi težavami, izvajajo prav šolski svetovalni

ter izdelajo evalvacijsko oceno napredka učenca z učnimi težavami ter priporočila za nadaljevanje raziskovanja potreb učenca (Grah, 2013).

Spodbudno učno okolje v šoli 21. stoletja

Prilagajanje učnega okolja je pri delu z učenci z učnimi težavami izjemnega pomena. Spodbudno učno okolje uvrščamo med varovalne dejavnike, saj pomembno prispeva k premagovanju učnih težav (Church idr., 2001; Magajna idr., 2008b). Berry idr. (2010) so v Viziji šole 21. stoletja poudarili, da je spodbudno učno okolje gonilna sila za spreminjanje procesa poučevanja. V šoli prihodnosti pomeni vrsto zakonodajnih, političnih, finančnih in pedagoških ter didaktičnih ukrepov za uveljavljanje pravice do izobraževanja vseh učencev. Zato je na tem področju treba preizkušati novosti - ugotavljati, katere značilnosti učnega okolja spodbujajo učenčev razvoj in dvigujejo učenčeve dosežke na vseh področjih njegovega razvoja (Grah, 2013).

Definicije in modeli učnega okolja

Učno okolje mora hkrati spodbujati učenčev razvoj na fizičnem, socialnem, čustvenem in kognitivnem področju. »Spodbudno učno okolje je temelj vzgojno-izobraževalnega procesa na šoli, ki preprečuje negativne odnose v šoli in zagotavlja enake možnosti za vse učence.« (Pielstick, 1998, v Jereb, 2011a: 70) Učno okolje se glede na kraj učenja (Ysseldyke in Christenson, 1987, po Jereb 2011b) deli na šolsko, razredno in domače učno okolje. Šolsko okolje opredeljujejo dejavniki: pozitivno vzdušje, učni viri, urejenost, sodelovanje med zaposlenimi, stil vodenja šole, izobraževalna osredinjenost ter sprejemanje odločitev glede kurikula. Sestavljajo ga vodstvo šole, šolska svetovalna služba, učiteljski zbor ter vzgojno-izobraževalne dejavnosti šole zunaj pouka (podaljšano bivanje, dopolnilni pouk, interesne dejavnosti). Razredno okolje

pomeni strukturo razreda, pričakovanja učiteljev in učencev, odnosi med njimi, vodenje razreda, poučevanje, razpoložljiv čas in ovrednotenje dela. Razredno okolje pomeni osnovni prostor učenja v šoli, skupnost učencev, ki imajo na učenca z učnimi težavami ključni vpliv. Domače okolje predstavlja sodelovanje strokovnih delavcev in staršev, vključenost pri domačem delu,

Za soustvarjanje spodbudnega učnega okolja je pomembno, da je zagotavljanje prilagoditev skupno raziskovanje učitelja in šolskega svetovalnega delavca, izvajalca individualne in skupinske pomoči, učenca z učnimi težavami in staršev.

delavci. Menim, da je za soustvarjanje spodbudnega učnega okolja pomembno, da je zagotavljanje prilagoditev skupno raziskovanje učitelja in šolskega svetovalnega delavca, izvajalca individualne in skupinske pomoči, učenca z učnimi težavami in staršev. Učinkovitost izvajanja individualne in/ali skupinske pomoči učencem z učnimi težavami ugotavljajo skupaj

dosledno disciplino, načine spodbujanja učenja, zanimanje staršev za učenčevo delo in spremljanje tega. Pri oblikovanju spodbudnega domačega učnega okolja so pomembne tudi spodbude šolskega svetovalnega delavca staršem (Grah, 2013).

Prvi del učnega okolja (Jereb, 2011b) je fizično učno okolje. Pomeni urejenost in čistočo prostora, sedežni red, svetlobo, akustiko, barve (sten, pohištva), tablo (čistoča). Druga sestavina je didaktično učno okolje. Zajema učna pomagala, kot so učni pripomočki, konkretni modeli, stenski plakati, slike, police s filmi, DVD-ji, projektorji, stenske slike. Socialno učno okolje oblikujejo medvrstniški odnosi, odnosi med učenci in učitelji, odnosi med učenci ter strokovnimi službami, odnosi med učitelji, odnosi med učitelji in strokovnimi službami, razredna in šolska kultura in ozračje med učitelji in starši. Zadnja sestavina učnega okolja pa je kurikularno okolje, ki ga opredeljuje kurikulum, prilagoditve pouka učencem, aktivnosti učencev med poukom, refleksija pedagoškega dela, poučevalna praksa, strategije motiviranja učencev. Opredelitev učnega okolja po Jereb (2011b) je za vzgojno-izobraževalno prakso na področju dela z učenci z učnimi težavami zelo uporabna, saj model študentom in praktikom omogoča pravo in izvajanje večjega števila prilagoditev v učnem okolju. V nadaljevanju natančneje predstavljam posamezne prilagoditve učnega okolja, ki učencem z učnimi težavami pomagajo presegati njihove težave. Pri oblikovanju tovrstnega spodbudnega učnega okolja lahko sodelujejo šolski svetovalni delavci (Grah, 2013).

Fizično učno okolje

Za učence z učnimi težavami je pomembno, da je v učnem okolju čim manj motečih dražljajev in čim več spodbud. »Oblikovalci učnega prostora naj bi bili pozorni na to, da so v učnem okolju prisotni pozitivni dražljaji (urejenost prostorov, zgled, nivo hrupa, temperatura in osvetlitev prostora). Tako učno okolje učencem zagotavlja občutek varnosti ter jih spodbuja k aktivnostim.« (Grah, 2013: 80) Pri tem imajo poseben pomen specialno opremljene učilnice, multimedijski prostor v šoli, knjižnica, jedilnica, umirjeni kotički, kotički za sproščanje, branje, počitek, individualno delo (Grah, 2013).

Glavni snovalec pri oblikovanju spodbudnega fizičnega učnega okolja je učitelj. Pri tem mu lahko pomaga šolski svetovalni delavec - predvsem pri ugotavljanju, kaj učencem pomaga pri učinkovitem učenju, kaj je optimalno oziroma kaj je treba spremeniti ali izboljšati v učnem okolju. Priporočljivo je, da skupaj vrednotita

oblikovanje učinkovitega učnega okolja in da skupaj z učenci opravijo evalvacijo in načrtujejo izboljšave učnega okolja. Učenci bodo z aktivnim sooblikovanjem šolskega okolja razvijali soodgovornost ter večjo skrb zanj in razvijali občutek pripadnosti šoli. Opisani partnerski odnos učencev, učiteljev in svetovalnih delavcev je za učence dragocena izkušnja (Jereb, 2011b).

Socialno učno okolje

Spodbudno socialno učno okolje daje možnosti za celovit socialni in moralni razvoj učenca (Ghesquière, 2013). Njegova najpomembnejša sestavina so kakovostni odnosi v šoli. Pri oblikovanju le-teh ima nenadomestljivo vlogo šolski svetovalni delavec. Pomaga lahko pri oblikovanju pozitivnih pričakovanj do učencev ter pri sprejemanju in upoštevanju različnosti. Spodbudno socialno učno okolje vključuje tudi medsebojno spoštovanje, prepoznavanje močnih področij učencev in spoštovanje raznolikosti učencev pri iskanju poti za doseganje optimalnih dosežkov v šoli. V takem okol-

Učenci bodo z aktivnim sooblikovanjem šolskega okolja razvijali soodgovornost ter večjo skrb zanj in razvijali občutek pripadnosti šoli.

ju učenci vsak dan pridobivajo izkušnje upoštevanja in vključevanja njihove drugačnosti, izkušnje soudeležnosti, strpnosti in solidarnosti (Pevac Semec, 2009; Jereb, 2011b; Grah, 2013). Šolski svetovalni delavci pomagajo učitelju, da ustvari zaupno in spoštljivo vzdušje, odprto za različnost učencev z učnimi težavami, da učencem omogoči druženje in izražanje čustev (Best Practice Briefs, 2004). Skupaj z učiteljem delujejo preventivno, da bi preprečili neprijetnosti, ki jih učenci doživljajo v šoli, kot npr. posmehovanje, norčevanje, pomilovanje, nagajanje, zbadanje (Kalin idr., 2009; Grah, 2013).

Pravočasno odkrivanje učnih težav in oblikovanje kontinuirane pomoči je mogoče doseči le v sodelovanju med učenci, starši in strokovnimi delavci. Partnerski odnos med njimi predstavlja izhodišče za pomoč učencu z učnimi težavami. Pri oblikovanju in vzdrževanju kakovostnega odnosa aktivno sodeluje tudi šolska svetovalna služba. Cilj njenih intervencij je, da starši, učitelji in učenci postanejo sodelavci pri uresničevanju skupne pomoči učencu z učnimi težavami. »Učenci, katerih starši so tesneje povezani z učitelji in šolskimi svetovalnimi delavci, so za učenje bolj motivirani, delavni in uspešnejši pri premagovanju učnih težav.« (Grah, 2013: 84; Petersen, 2001) Pogosto se zgodi, da staršem obravnava njihovega otroka povzroča nelagodje, doživljajo ogroženost. Zato je zanje pomembno, da vidijo, da učitelji in šolski svetovalni

delavci skrbijo za njihovega otroka. To je mogoče le v sodelovalnem odnosu, v katerem se poveča verjetnost uspešnosti in učinkovitosti pomoči učencem z učnimi težavami (prav tam).

Didaktično učno okolje

Didaktično učno okolje sestavljajo vsi učni pripomočki in učno gradivo, ki ga učitelj uporabi v procesu poučevanja in učenja. Pomembno je, da ustreza različnim vrstam zaznav in učnih stilov učencev, pri spoznavanju katerih ima pomembno vlogo šolski svetovalni delavec (Watkins, 2002). Šolski svetovalni delavec učitelju svetuje, kako prilagajati pouk različnim učnim stilom učencev z učnimi težavami, kar je pogoj za primerno veččutno opremljeno učno gradivo, ki učencem omogoča samostojno in optimalno učenje. Učitelju tudi svetuje, katere metode poučevanja so bližje učenčevim izkušnjam in sposobnostim. Tako učne težave lahko zmanjšamo ali celo preprečimo (Strmčnik, 2001; Kavkler, 2009). Mnogo učinkovitega učnega gradiva lahko učitelj in šolski svetovalni delavec skupaj z učencem z učnimi težavami izdelata in preizkusita sama (Košir, 2008; Jereb, 2011b).

Šolski svetovalni delavec učitelju svetuje, kako prilagajati pouk različnim učnim stilom učencev z učnimi težavami, kar je pogoj za primerno veččutno opremljeno učno gradivo, ki učencem omogoča samostojno in optimalno učenje.

Poudarjam, da je didaktično učno okolje spodbudno takrat, ko učitelj ob pomoči šolskih svetovalnih delavcev s skrbno izbranim učnim gradivom izboljša učenecem z učnimi težavami pogoje za doseganje optimalnih rezultatov. Učenci z učnimi težavami imajo v spodbudnem učnem okolju možnost, da določeni pojem ali vsebino ob pomoči šolskega svetovalnega delavca ponavljajo na več načinov, s tem jo spoznavajo in utrjujejo.

Kurikularno učno okolje

Oblikovanje spodbudnega kurikularnega učnega okolja je osrednja zahteva inkluzivne šole in je tudi največji strokovni izziv za vsakega strokovnega delavca. Pri prilagajanju kurikula je treba upoštevati kontinuum močnih področij in primanjkljajev učenca. Kurikularno učno okolje tvorijo učni načrti, specialna didaktična navodila za obravnavo učne snovi, letne priprave učitelja za delo, zapis prilagoditev, ki jih bo učitelj izvajal med poučevanjem. Pri razvoju kurikularnega učnega okolja imajo pomembno vlogo šolski

svetovalni delavci (Magajna idr., 2008b; Mitchell, 2008; Jereb, 2011b; Grah, 2013).

Koncept dela Učne težave v osnovni šoli (Magajna idr., 2008b) je med svoja osnovna izhodišča vključil tudi vidik prikrita kurikula in s tem razširil razumevanje učnega okolja in njegovih značilnosti pri zagotavljanju uspešnega poučevanja v šoli (Bregar Golobič, 2011). Psiholog Jackson je leta 1968 predstavil teorijo prikrita kurikula. Predstavlja vsakdanje samoumevnosti v življenju šole. Učenca lahko navajajo na pasivnost, odpuščenost, nekritično prilagajanje, na vdanost v usodo in na nekritično sprejemanje drugačnosti (Bregar Golobič, 2011). Vsebina prikrita kurikula ni eksplicitno znana in opisana. V uradnem kurikulumu ni zapisana, vendar je v vzgojno-izobraževalnem procesu močno prisotna (Bergenhenegouwen, 1987). Prikriti kurikulum vključuje tudi vsakodnevno rutino učiteljev pri poučevanju učencev in rutino staršev pri vzgoji svojih otrok. To rutino je treba prepoznati, ugotoviti, ali je ustrezna, in, če je treba, prekiniti z delovanjem po starih vzorcih, ki so zakoreninjeni v pedagoški praksi (Beers, 2000). Pri tem lahko učinkovito sodeluje šolski svetovalni delavec - predvsem pri zaznavanju značilnosti prikrita kurikula in pri oblikovanju potrebnih sprememb (Grah, 2013).

Spodbudno kurikularno učno okolje zajema tudi sprotne evalvacije izvajanja izvirnega delovnega projekta pomoči ter dneve dejavnosti, ki učencem omogočajo poglobljanje obravnavane učne snovi v bolj sproščenem vzdušju. Šolski svetovalni delavci lahko sodelujejo tudi na tem področju: zagotavljajo podporo učiteljem, učencem in staršem, iščejo vire pomoči, izvajajo trening strategij učenja, odkrivajo močna področja in varovalne dejavnike učencev (Petersen, 2001) ter skupaj s starši in učenci raziskujejo, kaj potrebuje učenec pri učenju (Čačinovič Vogrinčič, 2008; Kavkler, 2007).

Pomembno je, da so v spodbudnem kurikularnem učnem okolju strokovni delavci šole pozorni tudi na najmanjši napredek učencev (Grah, 2013).

Ocenjevanje učnega okolja kot izhodišče za načrtovanje sprememb v šolski praksi

Razvoj spodbudnega učnega okolja ni nikoli končan. Prvi korak je analiza stanja. Interpretacija rezultatov tovrstne analize naj temelji na ugotovitvah, kako in koliko različni dejavniki v šolskem in domačem okolju vplivajo na učenca in njegovo uspešnost. Ocenjevanje

učnega okolja šolam omogoči pogled v dejansko stanje, analizo dela in je izhodišče za načrtovanje in doseganje izboljšav šolske prakse. Priporočljivo je, da pri ocenjevanju učnega okolja kombiniramo različne raziskovalne metode. Kvalitativne strategije dajo vsebinske informacije, s katerimi je mogoče bolje interpretirati pridobljene kvantitativne podatke (Fraser, 1998; Magajna idr., 2008b; Jereb, 2011b).

Vloga svetovalnih delavcev je zelo pomembna tudi na tem področju. Pri ocenjevanju primernosti učnega okolja za učence z učnimi težavami s kombiniranimi raziskovalnimi metodami naj raziskovalci poiščejo tisto, kaj deluje preventivno, kar dviga motivacijo in zbranost, omogoča doseganje optimalnih rezultatov, spodbuja timsko sodelovanje, profesionalno in osebno rast, pa tudi tisto, kar bi bilo treba spremeniti.

Soustvarjanje spodbudnega učnega okolja

Implementacija inkluzije je zahteven in dolgotrajen izobraževalni proces, zato ga je treba načrtovati skrbno in podpirati z materialnimi in strokovnimi viri. Inkluzija terja spreminjanje učnega okolja. Prakso lahko spreminjajo le strokovni delavci, ki imajo pozitivna stališča do sprememb in do otrok s posebnimi potrebami ter tudi potrebna ekspertna znanja in strategije za odkrivanje in obravnavo otrok s posebnimi potrebami v timskem delu (Kavkler, 2008).

Podpora učencem z učnimi težavami v petstopenjskem modelu pomoči mora biti zasnovana celostno. Predpostavlja odprto sodelovanje in izmenjavo informacij med strokovnimi delavci, učencem in domom - timsko delo. Raznolikost učencev v osnovni šoli postavlja strokovne delavce pred zahtevno nalogo pri oblikovanju učnega okolja in učnega procesa, v katerem bi lahko vsi učenci dosegali optimalne dosežke. Opozoriti velja, da vključevanje učencev z učnimi težavami in njihovih staršev v timsko delo pomeni novo kakovost dela v slovenski šoli, v kateri ima nenadomestljivo vlogo šolski svetovalni delavec. Šolski svetovalni delavci se s pomočjo soustvarjanja sistematično povežejo in okrepijo vire šole na področju spreminjanja vsakodnevnega dela z učenci z učnimi težavami, spodbujanja, zagotavljanja strokovnih pristopov, pojasnjevanja konceptov pomoči in preverjanja strokovnosti ter izboljšajo profesionalnost pedagoškega dela (Beatie, 2006; Čačinovič Vogrinčič, 2008; Magajna idr., 2008b; Grah, 2009; Grah, 2013).

Šolski svetovalni delavci v procesu soustvarjanja spodbudnega učnega okolja

Šolski svetovalni delavci sodelujejo v procesu soustvarjanja spodbudnega učnega okolja pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji dela. Sodelujejo v procesu soustvarjanja v šoli, predvsem pa s sklenitvijo dogovora za sodelovanje in s pomočjo poznavanja učenčevih potreb in primanjkljajev izboljšujejo organizacijo pouka, vključujejo se v oblikovanje urnika, zagotavljanje materialnih virov, načrtovanje strokovne pomoči. Pomembno vlogo imajo pri razdelitvi vlog pri soustvarjanju spodbudnega učnega okolja, pri koordinaciji in načrtovanju pomoči (timsko načrtovanje, izvajanje in evalvacija projektov pomoči, ponovno zastavljanje ciljev v projektih pomoči). Prepoznajo in optimalno razvijajo izobraževalne ter socialne potenciale učencev, odzivajo se na potrebe strokovnih delavcev, učencev in staršev. Učitelju pomagajo pri izvajanju načela individualizacije in diferenciacije, s katerim se v šoli krepi pravočasno prepoznavanje učenčevih potreb ter zagotavljanje zadovoljevanja teh potreb. Razvijajo timsko delo, postavljajo pravila, v skladu s katerimi sodelujejo strokovni delavci v šoli. Pomenijo prostor za dajanje spodbud učencu in omogočanje, da dosegla uspeh, da se počuti srečno in radovedno. Poudarjajo upoštevanje močnih področij učenca, učenčevo predznanje, učitelju pomagajo pri opazovanju in motiviranju učenca. Aktivno vključujejo učence v proces učenja. Omogo-

Prikriti kurikulum vključuje tudi vsakodnevno rutino učiteljev pri poučevanju učencev in rutino staršev pri vzgoji svojih otrok. To rutino je treba prepoznati, ugotoviti, ali je ustrezna.

čajo potek odkrite komunikacije in izmenjave mnenj v šoli. Vzpostavljajo neformalni odnos s strokovnimi delavci, spodbujajo aktivno vključevanje vseh članov v šolski tim. Skrbijo za optimalni razvoj učencev in odziv učitelja na potrebe učenca ter staršev (Grah, 2013).

Sklepne misli

Področje dela z učenci z učnimi težavami v šoli pomeni vsakodnevni izziv za razvoj spodbudnega učnega okolja. Ugotovitve več avtorjev, raziskav in študij potrjujejo, da je spodbudno učno okolje eden izmed varovalnih dejavnikov za učence z učnimi težavami (Čačinovič Vogrinčič, 2008; Mitchell, 2008; Magajna, 2008; Ainscow, Sandill, 2010; Berry idr., 2010; Kavkler, 2010). Raziskave na področju osnovnih inkluzivnih prizadevanj za razvoj spodbudnih učnih okolij dokazujejo, da strokovnim delavcem manjka strokovno znanje, načrtovanje in skupni čas za celostno podpo-

ro učencev z učnimi težavami (King & Youngs, 2003; Scruggs idr., 2007; Lynn, Reschly, 2008; Grah, 2013). Soustvarjanje spodbudnega učnega okolja je proces, ki se nikoli ne konča, zahteva čas, potrpljenje, znanje za ravnanje, odpoved dvomu o sebi in o učencu, spremembe v mišljenju in ravnanju ljudi. Zahteva spremembe na sistemski ravni (spremembe zakonodaje, nižji normativi, ocenjevanje učiteljev, ki posvečajo posebno pozornost in skrb učencem z učnimi težavami idr.), terja timsko delo, vzdrževanje odnosa med vsemi sodelujočimi. Pomeni tudi razvijanje varovalnih dejavnikov v šoli, ki so skrb in podpora učencu, sodelavcu,

staršem ter visoka pričakovanja do učenca in podpora, da zmore (zaupanje v njegove sposobnosti) in udeležnost (aktivno sodelovanje in odzivanje). Je razumevanje in podpora vodstva šol in drugih učiteljev v zbornici, saj sta ravnatelj in šolski svetovalni delavec najpomembnejša pri uresničevanju inkluzije v šoli, učitelj pa v razredu. Če tega ni, inkluzija ne uspe. Razmišljanja o soustvarjanju spodbudnega učnega okolja v osnovni šoli na prvih treh korakih petstopenjskega modela pomoči končujem s potrditvijo teze Čačinovič Vogrinčič (2008), da se učenci in odrasli šele učimo sodelovanja in soustvarjanja v procesu pomoči. <

Viri in literatura

1. Ainscow, M., Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational culture and leadership. *Journal of Inclusive Education*. 14(4).
2. Baruth, L. G., & Robinson, E. H. (1987). *An introduction to the counseling profession*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
3. Beattie. (2006). *Making Inclusion Work. Effective Practices for ALL Teachers*. California ZDA: Corwin Press.
4. Beers, C. (2000). *A mind that found it self*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
5. Beninghof, A. in Singer, A. (1998). *Ideas for inclusion: The school administrator's guide*. Longmont, CO: Sopris West.
6. Bergenhenegouwen, G. (1987). *Hidden curriculum in the university*. Higher Education.
7. Berry, B., Barnett, J., Kamm, C., Vilson, J. (2010) *Teaching 2030: What We Must Do for Our Students and Our Public Schools*. Pridobljeno s <http://www.teaching2030.org> dne 10. 10. 2012.
8. Best Practice Briefs. (2004). Dostopno na <http://outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/brief> (pridobljeno 12. 1. 2012).
9. Bezič, T. (2008). Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb. *Sodobna pedagogika*. 59 (2), str. 60-79.
10. Bregar Golobič, K. (2011). O delovnem odnosu soustvarjanja z vidika prikritega kurikula v šoli: glas učenca! V L. Šugman Bohinc, *Izvirni delovni projekt pomoči, Zbirka Učenci z učnimi težavami*. Ljubljana. Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.
11. Church, M. A., Eliot, A. J., Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals and achievement outcomes. *Journal of educational psychology*. Vol. 93(1), str. 43-54.
12. Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N., Možina, M. (2005). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana. Fakulteta za socialno delo.
13. Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
14. Čačinovič Vogrinčič, G. (2011). *Soustvarjanje v delovnem odnosu: izvirni delovni projekt pomoči*. V Šugman Bohinc L., *Učenci z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana. Fakulteta za socialno delo.
15. Elliot, N., Doxey, E., Stephenson, V. (2006). *Inclusion pocketbook*. Teachers Pocketbooks. Hampshire: Management Pocketbooks Ltd.
16. Farrell, M. (2005). *Key issues in special education: raising standards of pupils' attainment and achievement*. London and New York: Routledge.
17. Fraser, B. J. (1998). *Classroom environment instruments: development, validity and applications*. Learning environments research. 1.
18. Ghesquière, P. (2013). Parenting of children with specific learning disabilities. Gradivo s seminarja *Strategije pomoči in podpore pri učenju učencem z disleksijo ter uspešnejše psihosocialno funkcioniranje*. Ljubljana, 5.-6. 4. 2013. Društvo BRAVO.
19. Grah, J. (2009). *Koncept timskega soustvarjanja v pedagoški praksi*. Magistrsko delo. Ljubljana. Pedagoška fakulteta.
20. Grah, J. (2012). *Delo z učenci z učnimi težavami. Gradivo s strokovnega srečanja z dne 11. 1. 2012*. Murska Sobota. Zavod RS za šolstvo - OE Murska Sobota.
21. Grah, J. (2013). *Soustvarjanje spodbudnega učnega okolja za učence z učnimi težavami*. Doktorska disertacija. Ljubljana. Pedagoška fakulteta.
22. Jereb, A. (2011a). Partnersko sodelovanje med učitelji in starši kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V S. Pulec Lah (ur.), *Učenci z učnimi težavami: izbrane teme*. Ljubljana. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
23. Jereb, A. (2011b). Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V S. Pulec Lah (ur.), *Učenci z učnimi težavami: izbrane teme*. Ljubljana. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
24. Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Mrvar, P., Govekar - Okoliš, M., Mažgon, J. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
25. Kavkler, M. (2007). *Specifične učne težave pri matematiki*. V G. Reid idr., *Učenci s specifičnimi učnimi težavami: skriti primanjkljaji - skriti zakladi*. Str. 77-112. Ljubljana. Društvo BRAVO.
26. Kavkler, M. (2008). *Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe*. V A. Nagode (ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja - izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Str. 41-48. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

27. Kavkler, M. (2009). Modeli in strategije za obravnavo učencev z učnimi težavami - vpliv na spremembe v poučevalni praksi. Prispevek je nastal v okviru projekta Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje koncepta dela Učne težave v osnovni šoli, ki ga financirata Evropski socialni sklad in Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
28. Kavkler, M. (2010). Izobraževalna uspešnost učencev s specifičnimi učnimi težavami - izziv za pedagoško prakso. V M. Košak Babuder idr., Specifične učne težave v vseh obdobjih: zbornik prispevkov. Ljubljana. Društvo BRAVO.
29. King, M. B. & Youngs, P. (2003). Classroom teachers' views on inclusion. RISER Brief No. 7. Madison, WI: Research Institute on Secondary Education Reform for Youth with Disabilities.
30. Konvencija Združenih narodov o otrokovih pravicah. Uradni list SFRJ - Mednarodne pogodbe, št. 15/90. Dostopno na http://www.varuh-rs.si/index.php?id_105 (pridobljeno 25. 11. 2010).
31. Košir, S. (2008). Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja: navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
32. Lynn, R., Reschly, D. J. (2008). Teacher Preparation to Deliver Inclusive Services to Students With Disabilities. National Comprehensive Center for Teacher Quality. Vanderbilt University. Washington.
33. Magajna, L. (2008). Učne težave in šolska neuspešnost - kompleksnost, razsežnost, opredelitev. V L. Magajna, K. Bregar Golobič, Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila. Str. 15-22. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
34. Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Peklaj, C., Golobič Bregar, K., Kavkler, M., Tancig, S. (2008a). Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
35. Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008b). Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
36. Magajna, L., Kavkler, M., Košir, J. (2011). Osnovni pojmi. V Kavkler, M., Magajna, L., Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., Učenci z učnimi težavami - izbrane teme. Ljubljana. Pedagoška fakulteta.
37. Mitchell, D. (2008). What really works in special and inclusive education. Using evidence based teaching strategies. London: Routledge.
38. Mrvar, P. (2008). Šola, vrtec, svetovalni delavec in starši - vzpostavljanje stika in sodelovalnega odnosa. Sodobna pedagogika. 59(2), str. 120-141.
39. Petersen, W. (2001). Lehrbuch allgemeine Didaktik. Ehrenwirth. München.
40. Pevec Semec, K. (2009). Spodbudno učno okolje v kurikularni prenovi. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
41. Programske smernice za delo šolske svetovalne službe v osnovni šoli. (1999). Sprejeto na 28. seji Strokovnega sveta Republike Slovenije za splošno izobraževanje dne 13. maja 1999. Dostopno na <http://www.mss.gov.si> (pridobljeno 12. 1. 2012).
42. Scruggs, T. K., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A meta-synthesis of qualitative research. Exceptional Children. 73, str. 392-416.
43. Strmčnik, F. (2001). Didaktika. Osrednje teoretične teme. Ljubljana. Filozofska fakulteta.
44. Watkins, C. (2002). Classroom as learning Communities. Routledge. London.
45. Zakon o osnovni šoli. Ur. l. RS, št. 81/06, 102/07, 107/2010, 87/2011, 40/2012.