

Nina Mešl, Tadeja Kodele

SOUSTVARJANJE PODPORE IN POMOČI UČENCEM Z UČNIMI TEŽAVAMI V IZVIRNEM DELOVNEM PROJEKTU POMOČI

POGLED UČITELJIC

UVOD

Šola je prostor, v katerem lahko učenec razvije sposobnosti, znanje in spretnosti za večjo odpornost. To je pomemben varovalni dejavnik pred socialno izključenostjo. Vemo, da prav šolski neuspeh pomeni največje tveganje za človekovo življenje. Magajna (2008: 15–19) opozarja, da je problem učnih težav in šolske neuspešnosti kompleksen in trdovraten¹. Navaja rezultate raziskav, ki kažejo, da ima šolska neuspešnost tudi v Sloveniji skrb zbujačoče razsežnosti. Šolski neuspeh je dejavnik tveganja za celostni osebnostni razvoj, poveča pa tudi sprejemljivost za druge škodljive in ogrožajoče vplive.

Tudi M. Tomori (2002: 16–17) opozarja, da šolska neuspešnost pomeni tveganje za celoten osebnostni razvoj. Otrok, ki v šoli ni uspešen, se pogosto doživlja kot nesposobnega, odrinjenega, manjvrednega ali celo v celoti slabega, to pa lahko povzroči različne poskuse reševanja samospoštovanja in neustreznega zagotavljanja svojega mesta med drugimi. Nasprotno pa lahko učna uspešnost deluje varovalno in otroka ščiti pred poglobljanjem čustvenih in vedenjskih težav, tudi ko so pri otroku navzoči drugi ogrožajoči dejavniki (npr. revščina) (Magajna *et al.* 2008).

Tudi tuji avtorji predstavljajo rezultate raziskav, ki so preučevale povezanost šolskega uspeha s poznejšimi življenjskimi izkušnjami ljudi. J. Gross (2008: 23), ki piše o pomenu zgodnje pomoči pri opismenjevanju in računanju, navaja, da je imelo težave, povezane z branjem in pisanjem oziroma težave pri računanju od 50 do 76 odstotkov otrok, ki so bili izključeni iz šolskega sistema; te težave je imelo tudi 50 do 60 odstotkov ljudi na prestopanju zaporne kazni.

Dryfoos (v Boyd-Franklin, Hafer Bry 2000: 121) celo meni, da je šolska uspešnost največji napovedovalec otrokove prihodnosti. Opiše rezultate projekta, v katerem nihče od mladostnikov, ki so bili štiri mesece vključeni v svetovanje, ni povečal uživanja drog ali jih začel uživati, čeprav je bilo delo usmerjeno v šolsko delo in ne v uporabo drog. Šola je za otroka nekaj podobnega kot delovno mesto za odraslega: če se naučijo spoprijemati z izzivi v šoli, bodo zmogli tudi pozneje v službi. Prav tako je učenčeva vednost, da zmore delati dobro v šoli, nekakšen odbojnik, zaščita pred vplivi stresa zunaj šole.

V projektu, ki ga predstavlja v prispevku, smo dobili jasna sporočila učencev, da želijo znati in razumeti. Učenci so ubesedili svoja pričakovanja kot:

Več se bom naučila in bom bolj zadovoljna. (Učenka v četrtem razredu.)

Pridobiti si čim več znanja, imeti ocene nad tri. Če bi bila pet, bi bilo super. Da bom lažje sledil snovi. (Učenec v petem razredu.)

¹ Avtorica opozarja tudi na širino koncepta »šolskega neuspeha«, saj ima lahko za posameznike različen pomen (lahko npr. pomeni neuspeh učenca, da bi napredoval v višji razred, ali zapuščenje šole brez kompetenc, ki jih zahteva trg dela, lahko pa označuje tudi neuspeh šolskega sistema, da bi poskrbel za ustrezne službe in dejavnosti, ki vodijo do učenja ipd.). O tem pišejo tudi drugi avtorji (cf. Tomori 2008, Čeplak Mencin 2008).

Želja po znanju in šolskem uspehu ter podatki raziskav o vplivih šolskega uspeha na življenje ljudi so pomembno sporočilo za odrasle, ki smo odgovorni, da vsakemu otroku omogočimo izkušnjo, da zmore, da je lahko v šoli uspešen, odgovorni smo, da mu omogočimo, da se bo naučil in da bo razumel.

Pri zagotavljanju izkušnje šolskega uspeha ima ključno vlogo učitelj. Učiteljeva vloga je zelo kompleksna.

Doddington in Hilton (2007: 110), ki predstavita v otroka usmerjeno izobraževanje, poudarita, da je gotovo jasno, da učitelj ne more biti le opazovalec. Nasprotno, učitelj naj bi bil »občutljiv in podporni posrednik«, predan in z razumevanjem o tem, kako oblikovati načela in vrednote v svojih lastnih, specifičnih poučevalnih in učnih kontekstih za čim večjo blaginjo vsakega otroka. Učitelj mora imeti osebna strokovna znanja, da bi uporabil možno vsebino učnega načrta, da bi ponudil vir in okvir za izkušnje učenja. Učitelji ne potrebujejo le znanja o predmetu, temveč morajo imeti bogato, izkustveno in kulturno življenje, iz katerega lahko črpajo, da bi izrazili svoje vrednote in ustvarjalnost, poudarita avtorja (*op. cit.*) in navedeta primer Portugalske, saj imajo učitelji tam tudi zaradi tega prost vstop v vse galerije in muzeje. Meniva, da v opisani kompleksnosti učiteljeve vloge manjka še pomemben poudarek: učitelj potrebuje tudi pomembna znanja o vzpostavljanju odnosa z učenci, v katerem lahko vsakemu otroku zagotovi izkušnjo šolske uspešnosti. Odnos učenca in učitelja v najinem razumevanju dobro opredeli G. Čačinovič Vogrinčič (2008: 19), saj pravi, da sta učenec in učitelj v delovnem odnosu soustvarjanja učenja – učenec je strokovnjak za svoje življenje, strokovnjak na podlagi osebnih izkušenj, učitelj pa njegov spoštljiv in odgovorni zaveznik.

Dodaten izziv za učiteljevo delo so učenci z učnimi težavami. Rezultati raziskovalnega projekta »Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli: Razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči« (Čačinovič Vogrinčič, Bregar Golobič 2008: 190–191) so pokazali, da se strokovni delavci na področju dela z učenci

z učnimi težavami srečujejo z več ovirami. Najpogosteje omenjene so: premalo sodelovanja, premalo strokovne podpore zunanjih ustanov, lastna nezadostna usposobljenost za ponujanje pomoči.

Prav razumevanje ključne in kompleksne učiteljeve vloge ter opredeljene težave, ki jih lahko imajo pri delu z učenci z učnimi težavami, so naju spodbudile k raziskovanju perspektive učiteljev o konceptu dela, ki ga uvajamo v šolski prostor, da bi ga preizkusili in razvijali z vsemi udeleženi v projektu. Udeleženi v izvirnem delovnem projektu pomoči so vselej: otrok z učnimi težavami, starši, šolska svetovalna služba in seveda učiteljice. V prispevku so predstavljeni vmesni rezultati projekta »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje koncepta dela »učne težave v osnovni šoli,«² in sicer z vidika učiteljic.

Še en nov projekt?

Vstop novih projektov v šolski prostor ni nekaj redkega, realnost je prav nasprotna. Prav učitelji imajo številne izkušnje z uvajanjem različnih idej v šolo, s preizkušanjem konceptov, z izvajanjem dejavnosti, ki jih predvidijo načrtovalci projekta, z evalviranjem dela ipd. Zaradi tega je lahko uvedba novega projekta v šolo preprostejša, velikokrat pa je prav zato tudi zahtevnejša. Gotovo je potrebno, če želimo zares sodelovati z učitelji, s projektom ponuditi nekaj, kar bo za šolo, učence, učiteljevo delo pomenilo pomoč in podporo. Pomembno opozorilo Boyd-Franklin in Hafer Bry (2000: 36) je, da si moramo, ko začnemo sodelovati s šolo, zapomniti, da bodo ne glede na plemenitost motivov starši in učitelji sodelovali le, če bodo imeli občutek, da njihov trud olajša delo in ga ne oteži. Predvsem učitelji imajo veliko izkušenj s projekti, ki od njih zahtevajo veliko dodatnega dela, zagotovijo pa malo učinka zanje ali za učence. Zato morajo razviti spretnost za preživetje, da se izognejo

² Projekt, okviru katerega je nastal ta prispevek, financirata Evropski socialni sklad in Ministrstvo RS za šolstvo in šport.

tovrstnemu nenačrtovanemu dodatnemu delu. Pričakujemo lahko, da so učitelji na začetku projekta skeptični in se izogibajo ponudbi za sodelovanje, če nekaj zaznajo kot »dober namen, a nekoristen napor« (op. cit.).

In prav učitelje je treba nagovoriti, če želimo z njimi preizkušati in razvijati koncepte podpore in pomoči učencem v šoli. Soustvarjanje učenja in pomoči v delovnem odnosu (Čačinovič Vogrinčič 2008) za otroke z učnimi težavami je nov koncept, ki pomeni upanje za vsakega učenca, da bi lahko v mreži pomembnih odnosov raziskal in dobil podporo za svoj izvirni projekt učenja. V prispevku raziskujeva, koliko je koncept, ki ga razvijamo v projektu, uporaben in kako se po mnenju učiteljev uporablja v praksi.

OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Ob začetkih sodelovanja z osnovnimi šolami v okviru projekta »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje koncepta dela, učne težave v osnovni šoli«³ so se raziskovalke srečale s številnimi temami: kako predstaviti koncept dela vsem skupinam sodelavcev, da bi ga ti lahko začeli uporabljati v praksi, kako začeti preizkušati koncept, sodelovati s šolami ipd. Po letu in pol akcijsko-raziskovalnega dela, ko smo nekje na sredini prehojene poti, smo že soustvarili odgovore na nekatera začetna vprašanja, nekaj se jih z delom odpira na novo, nekatera ostajajo odprta.

Z vmesno raziskavo, katere rezultate predstavljava v nadaljevanju, sva želeli analizirati dosednji proces dela v projektu z zornega kota učiteljic. Zanimalo naju je predvsem, kako so učiteljice razmišljale o (ne)možnosti uporabe predstavljenega modela delovnega odnosa soustvarjanja učenja pri pomoči učencem z učnimi težavami pred začetkom sodelovanja v projektu in kako so v sedmih mesecih sodelovanja v projektu uporabljale predstavljeni koncept pri svojem delu. Namen analize je bil pridobiti podatke za nadaljnje akcijsko raziskovanje v smislu usmeritev za raziskovalno skupino: kako nadaljevati delo na šolah, v katerih točkah

poglobiti raziskovanje, na kaj usmeriti dodatno pozornost pri nadaljnjem procesu akcijsko-raziskovalnega dela.

METODA

Vrsta raziskave

Raziskava je kvalitativna. Podatke smo pridobili s pomočjo akcijskega raziskovanja (Mesec 2006) in jih analizirali po metodi kvalitativne analize (Mesec 1998). Za namen tega članka predstavljava del vmesnih rezultatov projekta, ki še ni končan. Rezultati se nanašajo na skupino učiteljic, ki so sodelovale v projektu in smo jih pridobili v obdobju od aprila 2009 do marca 2010.

Populacija in vzorčenje

V vzorec projekta je bilo zajetih devet osnovnih šol po Sloveniji. K sodelovanju smo povabili vse slovenske osnovne šole. Tiste, ki so se odzvale povabilu, smo najprej razdelili glede na regijsko pripadnost³, saj smo želeli, da se iz vsake regije vključi ena šola, razen iz ljubljanske regije dve šoli. Šole smo iz posameznih regij izbrali ob upoštevanju dveh meril: prvič, predhodno sodelovanje v projektih »Ugotavljanje stanja na področju dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli« in »Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli: razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči«, in drugič, da so se šole udeležile strokovne konference »Delovni odnos soustvarjanja v šoli« novembra in decembra 2008 v Kongresnem centru Brdo. Med šolami, ki so izpolnile obe merili, smo devet šol izbrali na podlagi žreba.

Na vsaki izmed šol potekata dva izvirna delovna projekta pomoči (IDPP). Posamezen IDPP sestavljajo učenec z učnimi težavami, starši (eden ali oba), učiteljice (učiteljice, pri katerih ima učenec učne težave, razrednik, učiteljice za individualno učno pomoč; število sodelujočih učiteljic je odvisno od potreb

³ Regije: Ljubljana z okolico, Gorenjska, Prekmurje, Dolenjska, Obalno-kraška, Goriška, Savinjska, Štajerska.

posameznega učenca) in svetovalna delavka (ena ali dve).

V analizi, ki jo predstavlja, so populacija učiteljice, vključene v projekt (gl. preglednico 1).

Zbiranje podatkov

Akcijsko raziskovanje je bilo izvedeno tako, da smo ob vsakem obisku šole izvedli supervizijsko srečanje⁴ s strokovnimi delavci in nato dve srečanja v okviru IDPP z dvema učencema z učnimi težavami. Vsa srečanja smo raziskovalke zapisovale s pomočjo vnaprej pripravljenih obrazcev.

Na prvem srečanju IDPP smo s pomočjo obrazca »Obr 0. OSNOVNE INFORMACIJE OB ZAČETKU_pričakovanja« raziskale pričakovanja vseh udeleženi (učencev, staršev, učiteljic in svetovalnih delavk) glede sodelovanja v IDPP. S tem smo želele ugotoviti, kaj posamezni udeleženci pričakujejo od našega projekta, kakšni so njihovi osebni cilji in cilji, povezani z učencem, ki je vključen v projekt, in kakšne so njihove dosedanje dobre izkušnje pri pomoči tem učencem. Na tretjem supervizijskem srečanju pa smo s šolskimi strokovnimi delavci, sodelujočimi v projektu (učiteljicami in svetovalnimi delavkami), naredile kratko vmesno evalvacijo (obrazec ObrA3.1. UDELEŽBA V IZVIRNEM DELOVNEM PROJEKTU POMOČI_strokovna delavka_vmesna ocena), s katero smo želele ugotoviti njihovo zadovoljstvo s potekom dosedanjega dela v projektu, njihove težave in želje.

Po drugem in tretjem srečanju smo raziskovalke izpolnile tudi obrazec »ObrB1. SUPERVIZIJA_raziskovalke_spremljanje sre-

čanja«. Opisale smo delo na supervizijskem srečanju (udejanjanje dogovorov, udejanjanje koncepta delovnega odnosa v razredu, viri moči, dejavniki tveganja, koncept delovnega odnosa ipd.).

V prispevku predstavlja rezultate navedenih obrazcev. Analizirali sva izjave, ki se nanašajo na učiteljice. Izjave učiteljic, ki smo jih pridobili z raziskovanjem začetnih pričakovanj in vmesne evalvacije (izvedli smo skupinske intervjuje po posameznih šolah z vnaprej pripravljenimi vprašanji), predstavlja s šiframi šol in zaporedno številko učiteljice (npr. šola ena – učiteljica ena: 1.1). Zapise raziskovalk s supervizijskih srečanj sva označili s črko S in zaporedno številko šole.

Analiza podatkov

Zbrano gradivo sva analizirali po metodi kvalitativne analize (Mesec 1998). V analizi je zajetih pet osnovnih šol, za katere je bilo v času, ko sva opravili analizo, zapisano gradivo. V teh šolah so naju v IDPP zanimale sodelujoče učiteljice. Iz vseh petih šol sva izbrali zapise, ki se nanašajo na izjave in delo učiteljic, in jih uredili po rubrikah obrazcev. Gradivo sva razčlenili na smiselne enote kodiranja (ponekod je bil to stavek, ponekod odstavek). Vsaki izbrani enoti sva pripisali pojem (neposredno poimenovanje – Mesec 1998: 107) glede na vsebino; pri izboru pojmov sva izhajali iz dveh virov – teoretskih izhodišč in zdravorazumskih pojmov.

Ko sva izjavam pripisali vsebinske pojme, sva združili izjave v skupine po skupnih kodah. Množico dobljenih pojmov sva povezali v nadrejene kategorije. Po združitvi delov besedila po kodah in kategorijah sva izbrali relevantne pojme in kategorije glede na opredeljeni problem in namen raziskave ter jih definirali. Tako sva iz množice podatkov dobivali vedno bolj pregledno gradivo in z definiranjem sestavljali besednjak pojmov nastajajoče poskusne teorije.

V spodnji preglednici 1 predstavlja število učiteljic po posameznih šolah, ki so bile vključene v predstavljeno analizo.

⁴ Pri vodenju supervizijskih srečanj, ki so bila namenjena podpori učiteljic pri uporabi koncepta soustvarjanja podpore in pomoči učencem z učnimi težavami in refleksiji dela, so raziskovalke izhajale iz koncepta delovnega odnosa (npr. instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev, osebno vodenje, perspektiva moči, etika udeleženosti (v Čačinovič Vogrinčič 2008) in iz elementov V rešitev usmerjene kratke družinske terapije (Jong, Kim Berg 2002).

Preglednica 1: Nazivi šol, vključenih v analizo in število sodelujočih učiteljic.

| NAZIV ŠOLE | ŠTEVILO UČITELJEV |
|-------------------------|-------------------|
| OŠ Cirila Kosmača Piran | 2 |
| OŠ Globoko | 2 |
| OŠ Polje | 1 |
| OŠ Polzela | 5 |
| OŠ Puconci | 5 |
| Skupaj | 15 |

POMOČ IN PODPORA UČENCEM Z UČNIMI TEŽAVAMI V IZVIRNEM DELOVNEM PROJEKTU POMOČI – REZULTATI

V predstavitvi rezultatov združujeva dele poskusnih teorij, oblikovanih na podlagi analize pričakovani učiteljev in vmesne evalvacije ter analize zapisov supervizijskih srečanj. Ugotovitve predstavlja po vsebinskih sklopih, ki sprva osvetljujejo bolj splošne teme, povezane s projektom in z načinom dela, potem pa osvetliva ključne konceptualne teme projekta.

Izkušnje in ocene uporabnosti predlaganega modela

Aprila 2009 smo raziskovalke, preden smo začele z akcijskim raziskovanjem na devetih osnovnih šolah, na posvetu na Fakulteti za socialno delo prihodnjim sodelavcem s šol predstavile idejo projekta in koncept dela, ki ga želimo preizkusiti v šolski praksi. Po predstavitvi smo z vsemi udeleženi v fokusnih skupinah⁵ raziskovale prve vtise o modelu.

Že takrat so učiteljice model ocenile kot dober. Njihovi prvi vtisi so bili, da je model super in krasen, celo idealen, saj omogoča sodelovanje vseh udeleženi – otroka, učiteljev in staršev. Model so želele preizkusiti v praksi,

⁵ Čeprav se rezultati z analize fokusnih skupin nanašajo na poskusno teorijo, ki ni primarno zajeta v najini raziskavi, jih na tem mestu (le uvodoma) predstavlja, saj se nama zdijo pomembni za razumevanje konteksta prvih vtisov o (ne)uporabnosti modela.

ker so v njem videle priložnost, da z njim vsak udeleženi nekaj pridobi, predvsem pa, da lahko s takim načinom dela omogočimo večjo (šolsko) uspešnost otroka. Všeč jim je bilo, ker je poudarek na delu v prihodnosti, na rešitvah, na delu s perspektive moči, na soustvarjanju podpore in pomoči učencu, tako da vsak udeleženi prispeva svoj delež. Po njihovem mnenju bi bilo najbolje, če bi zajel vse otroke, ne le učence z učnimi težavami.

Po drugi strani pa so učiteljice menile, da je tak način dela težko doseči oziroma da je teorijo težko prenesti v prakso. Prvo oviro so videle v tem, da je realnost v razredu drugačna in da je sam model težko prenesti v razred kot celoto. Naštele so še druge ovire, ki lahko ovirajo tako sodelovanje: slaba razredna klima, zavračanje drugačnosti, nesramno in škodoželjno ravnanje, prevelike razlike med otroki, nezaupanje staršev, ki prav tako nočejo sprejeti drugačnosti, drugačne zahteve in oblike pomoči posameznim otrokom in zavračanje tudi zunaj šole, nezanimanje otrok za šolsko delo. Pravijo, da je priprava okolja, ki omogoča sodelovanje, nujna, a je nujna in možna na razredni stopnji, klimo za sodelovanje je treba ustvariti čim prej, na predmetni stopnji je prepozno in skoraj nemogoče. Menile so, da je učiteljica pri delu v razredu preobremenjena in bi za prenos modela soustvarjanja na raven razreda potrebovala še dodatne pomočnike. Veliko oviro so videle tudi v nepripravljenosti staršev za sodelovanje s šolo pri načrtovanju podpore in pomoči otroku. Po njihovem mnenju model nujno potrebuje boljše sodelovanje staršev.

Podobno navdušenje nad modelom in hkrati poudarjanje sistemskih ovir se je pokazalo tudi pozneje v analizi uporabljanja modela skozi oči učiteljic.

Učiteljicam se zdi koncept dela uporaben za delo v šoli.

Izpostavili sta tudi, da vidita tak način dela kot zelo dober in da ga poskušata tudi počasi že vpeljevati v svoje delo (S3).

Idejo vidijo kot dobro, a hkrati izrazijo tudi pomisleke: kot temeljne ovire modela omenjajo časovne in organizacijske ovire.

Prva se je v pogovor vključila svetovalna delavka, ki je vodja IDPP za Andraža,⁶ in začela opisovati težave v smislu: Najprej bi želela reči, saj ta vaš projekt je dober, to je super ideja, samo vi morate vedeti, da mi imamo na šoli ogromno otrok z UT, potem še z odločbami in še nadarjene ipd. Takole delat je nemogoče, že sama organizacija skupnega srečanja, tu so še boleznj ipd. V tem so jo podprle tudi učiteljice. (S4)

Čas za srečanje, izvajanje individualnih ur pomoči, preobremenjenost z drugim delom ipd. (S3)

Pravijo, da so v šolah že tako preobremenjeni z delom z različnimi skupinami učencev (npr. učenci, ki imajo odločbe, nadarjeni učenci ipd.) in si ne znajo predstavljati, da bi se lahko v obliki izvirnega delovnega projekta pomoči sestajali za vsakega učenca, ki bi to potreboval.

Ko je na superviziji prevladala klima preobremenjenosti, se je težko delalo.

Ko sva povabili v pogovor učiteljice, je skupina, ki sodeluje pri IDPP za Andraža, izpostavila predvsem organizacijske težave, npr. čas za srečanje, izvajanje individualnih ur pomoči, preobremenjenost z drugim delom ipd. (S4)

V takih trenutkih so morale raziskovalke v pogovoru z učiteljicami znova osmisliti sodelovanje, ustvariti kontekst, ki je omogočal, da so učiteljice videle projekt kot nekaj, kar jim lahko ponudi pomoč in podporo pri njihovem delu, ne pa zgolj dodatna obremenitev zanje⁷.

V vmesni evalvaciji so učiteljice ocenile model kot dober in koristen, sodelovanje v projektu pa kot uspešno. Z delom v IDPP oziroma z modelom so bili zadovoljne, ker: je učenec napredoval, ker je vključen tudi učenec, ker ponuja priložnost za osebno učenje, ker omogoča dogovarjanje z vsemi udeleženi, ker model dela ponuja

priložnost za pogled staršev na težave učenca z drugega zornega kota, zaradi osredotočenosti pogovora na posamezne učence in njihove konkretne težave, ker spodbuja sodelovanje vseh udeleženi, ker model dela ponuja priložnost za boljše spoznavanje z učencem.

Zelo dobro je bilo, da smo sodelovali, saj smo se vmes večkrat dobili, bilo je večje sodelovanje med učencem in mano. Zaradi tega projekta sem učenca bolj spoznal kot bi ga drugače. (5.4)

Med težavami, s katerimi, se učiteljice srečujejo pri delu, pa so spet navedli: časovne ovire, ki se nanašajo tako na pomanjkanje časa za tak način dela znotraj obstoječega šolskega sistema.

Veliko gre časa tudi vmes. Človek bi rabil dodatne ure, da bi se temu res lahko posvečal. Čas je res problem. Potrebovali bi dodaten čas za to delo. (3.1)

Navedli so težavno časovno usklajevanje vseh udeležencev IDPP.

[...] čeprav je pri meni tako, da sem bila pripravljena bolj sodelovati, vendar so se velikokrat pojavile težave zaradi časovnega usklajevanja s starši. (1.1)

Navedli so težave z zapisovanjem dela.

Kar se tiče razlike v oceni do 10⁸, tudi mene muči to beleženje. (3.1)

Navedli pa so tudi težave s tem, da delo v projektu ni ustrezno vrednoteno v okviru delovnih obveznosti učiteljic.

Midve sva danes reciva tule od 16–20 ure, pa ne bova mogle tega nikjer prikazati. Medtem ko so govorilne ure čisto prekratke. (3.1)

⁶ Imena otrok so spremenjena.

⁷ O tem pišeta npr. tudi Boyd-Franklin in Hafer Bry (2000).

⁸ Ocene se nanašajo na lestvico od 1 do 10, ki smo jo raziskovalke uporabile pri vmesni evalvaciji. Učiteljice so odgovarjale na vprašanje: »Kako ocenjujete dosedanje sodelovanje v IDPP? Recimo na lestvici od 1 do 10, kjer 1 pomeni, da ste zelo nezadovoljni s sodelovanjem, da sodelovanje ni niti malo izpolnilo vaših pričakovanj, 10 pa pomeni, da ste popolnoma zadovoljni, da so vaša pričakovanja izpolnjena – kje ste sedaj?«

O načinu dela

Pred začetkom uporabe modela v praksi so imele učiteljice različne predstave, kaj pomeni delo v IDPP. Po eni strani so pričakovale, da jim bo sodelovanje v IDPP omogočalo pridobitev lastnih izkušenj pri delu z učencem in da bodo dobile podporo in pomoč.

Na ta način lahko jaz bolj povem svoje izkušnje v skupini. (4.2)

Da bom, ko bom pri delu z Damirjem naletela na težave, lahko vas poprosila za pomoč in svetovanje. (3.1).

Po drugi strani pa so si sodelovanje predstavljale kot delo, ki je osredotočeno na posameznega učenca in na njegove konkretne težave.

Konkretno delo z Andražem. (4.3)

In kot pogovor, v katerem bodo lahko z vsemi udeleženi raziskali poti za dosego zelenih izidov.

Tu vidim iskati rešitev, da bi prišli do želenega cilja. (5.2)

V vmesni evalvaciji so poudarile, da se je odločilna sprememba pokazala v njihovem načinu dela z učencem z učnimi težavami. Opazile so, da bolj poudarjajo pomoč učencu tudi med poukom.

Meni je pomagalo v tem smislu, da sem dala večji poudarek na učni pomoči med poukom. (1.1)

Opazile so, da se znajo pridružiti učencu.

Bolj sem se približala učenki. Tudi pri dopolnilnem pouku imam priložnost, da jo vprašam, če česa ne razume, čeprav sedaj tudi sama kar med poukom že veliko sprašuje. Več je komunikacije, tudi te, očesne, če ne drugega, med samim poukom, prej nisem bila tako pozorna. (1.2)

In opazile so, da poudarjajo dogovarjanje z učencem in ne ukazovanje.

Prevladuje dogovor in ne ukazovanje. (2.2)

Opazile so tudi, da je več sodelovanja z udeleženci, s katerimi načrtujejo skupne želenne izide.

Iskanje skupnih rešitev, da ne bi prihajalo do situacij, ki so moteče za pouk. (2.1)

Meni je fino, da smo vsi prisotni in da skupaj načrtujemo. (3.1)

Analiza zapisov supervizijskih srečanj je pokazala, da so učiteljice poskušale udejanjati koncept dela, ki ga razvijamo v projektu (npr. vmesni sestanek IDPP⁹, definiranje majhnih korakov), vendar pa je zaznati tudi precej starih vzorcev ravnanja (npr. dogovarjanje brez učenca, dogovarjanje za učenca, čeprav je učenec navzoč).

Ko pa ima učenec dogovor, pa zmanjka. Vse obljubi, kar naredi včasih, včasih ne. Nima volje še zlasti pri pouku. Želi si veliko spodbude. Raziskovalka: Razmišljala sem o tem, kako se sklene dogovor z njim. Koliko sklenemo dogovor z njim ali za njega. (S5)

Poudarek na težavah, nemoči učenca, delo zunaj okvira »tukaj in zdaj«.

Na srečanju IDPP so prišli do dogovora, da se Tanja (zaradi težav, ki jih ima pri angleščini v šoli – op. a.) vpiše na tečaj ANJ, ki ga je v preteklosti že obiskovala. (S1)

Tako vmesna srečanja raziskovalke opredelijo kot možen vir moči v projektu, hkrati pa lahko predstavljajo tveganje (delo brez učenca, osredotočenost na težave).

Morebitni dejavnik tveganja se je nakazal tudi iz zapisov – premalo upoštevanje oz. izhajanje iz perspektive moči. (S5)

Sklepanje dogovorov za otroka – ne z otrokom. (S5)

Ob ponovnem skupnem srečanju – ob načinu dela raziskovalk, ki uporabljajo temeljne koncepte projekta, npr. perspektiva moči (Saleebey 1997), etika udeležnosti (Hoffman

⁹ V projektu smo raziskovalke predvidele pet skupnih srečanj na šoli in tudi vmesna srečanja IDPP brez raziskovalk. Med prvim in drugim skupnim srečanjem so se na vseh petih šolah, ki so vključene v analizo, člani IDPP sestali sami, med drugim in tretjim srečanjem pa so vmesno srečanje izvedli le na eni šoli. Učiteljice to pojasnjujejo s časovnimi in organizacijskimi ovirami.

1994) – učiteljice znova prevzamejo predstavljene koncepte, nove vzorce in tudi same opazijo razliko med svojim načinom dela in delom raziskovalk.

Raziskovalki opomniva, da je sicer to lahko ena od možnosti, vendar je potrebno raziskati, kaj delajo na tečaju, in če je Tanji to sploh v pomoč pri ANJ; pogledati je namreč potrebno, kaj lahko naredimo tukaj in zdaj. (S1)

Ob koncu supervizije je raziskovalka skupaj z udeleženkama podelila še opažanja iz prejšnjih srečanj IDPP, in sicer, da se govori o otroku, ne pa z otrokom. Obe udeleženci sta se s tem strinjali in tudi sami povedali, da sta to razliko med »njima in nama« že sami zaznali. (S3)

Vsekakor so vmesna srečanja pomembna v procesu učenja in usposabljanja za delo po konceptu delovnega odnosa in to, da so učiteljice hitro zapadle v stare vzorce dela, ni nič neobičajnega. Tu se potrjuje pomen razumevanja in upoštevanja sinergetskega oblikovanja in spreminjanja vzorcev sistemov (Šugman Bohinc 2010). Ko je skupno delo energiziralo sistem, je spodbudilo preizkušanje novih vzorcev, nato pa je energija popustila in sta bili potrebni ponovno spodbujanje okoliščin za razvoj in utrjevanje uspešnejših vzorcev delovanja udeležencev izvirnega delovnega projekta pomoči. Ob tem se nam je še dodatno potrdila ugotovitev, do katere smo raziskovalke prišle kmalu po začetku akcijskega raziskovanja, namreč, da moramo v prihodnje, če želimo model dela prenesti v šolski prostor, zagotoviti učiteljicam usposabljanje za uporabo konceptov soustvarjanja učenja in jim nato zagotavljati podporo pri uporabi teh konceptov.

Sodelovanje v izvirnem delovnem projektu pomoči

Pred začetkom dela so učiteljice kot temeljno pričakovanje izrazile, da jim bo model dela (delo v IDPP) omogočil boljše sodelovanje z vsemi udeleženiimi.

Da bi vsi dobro sodelovali s starši in med sabo. (5.3)

Da skupaj pogledamo, kaj deluje in da skupaj pogledamo, kaj bi še. (3.1)

Pričakovali so tudi, da jim bo omogočil boljše sodelovanje, predvsem z učencem.

Upam in želim si, da bi boljše sodelovala in naredila načrt, da skupaj premostiva kakšno oviro. (2.2)

Zanimivo je, da so učiteljice ponekod v praksi že po prvem skupnem srečanju ravnale drugače, kot so poudarile v začetnih pričakovanjih, in učenca niso vključile v vmesno srečanje IDPP. To se je zgodilo na eni šoli že ob drugem supervizijskem srečanju, ko so učiteljice in svetovalne delavke izrazile mnenje, da je bolje, da učenec ne bi bil udeležen na srečanju IDPP (na njihovem vmesnem srečanju ga tudi ni bilo). To so utemeljevale z argumenti, da je učencu navzočnost mučna in da ne zmore ničesar povedati. Na superviziji sta raziskovalki poudarili pomen učenčeve udeležbe in začeli razpravljati o tem, zakaj je pomembno, da je učenec zraven, kako je lahko udeležen, čeprav ne govori, kakšno sporočilo prejme s tem, da je na srečanju, kako ga lahko povabimo ipd.

V skupini je bil sprejet dogovor, da bo učenec udeležen na srečanjih, a sta raziskovalki pogovor o tem znova začeli na prihodnjem supervizijskem srečanju, saj sta iz zapisov razredničarke videli, da skupina še vedno ni enotnega mnenja glede smiselnosti učenčevega sodelovanja v projektu. Učiteljice so ponovno izrazile dvom o primernosti učenčeve navzočnosti na IDPP in to utemeljevale s tem, da otrok lažje govori z enim samim človekom kot v skupini, da je odvisno tudi od otrokovih značajskih lastnosti (nekateri otroci so bolj odprti in lažje spregovorijo v skupini) ipd. Za naš projekt zelo pomemben argument je bilo mnenje učiteljice, da tako ali tako vsi učenci z učnimi težavami ne govorijo. To je raziskovalka potem lahko uporabila kot temeljni protiargument, kot temeljno izhodišče našega projekta: kako narediti prostor, da bodo učenci imeli možnost govoriti.

Učiteljica: To je značilno za vse otroke, ki imajo učne težave. Ne pridejo s svojimi

idejami. Ker so navajeni. R: No, to pa ste zdaj res zadeli. Navajeni so. Ne morem pa se strinjati z vami, da je to značilno za vse otroke. Vidimo iz obiskov drugih šol, da otrok lahko poda svoje mnenje. Zato se mi zdi pomembna ta »kako«. Angleži temu (navajenosti ne dajati predlogov, sam kaj narediti) rečejo – priučena nemoč. Kako bi naredili premik od tega? (S4)

V vmesni evalvaciji so učiteljice sodelovanje ocenile z vidika različnih udeležencev. Sodelovanje staršev so večinoma ocenile kot dobro kljub temu, da so bili nekateri starši na začetku nekoliko v dvomih glede samega projekta.

Mama od Teje je zelo zadovoljna, sodeluje, se trudi in ve, da to učenki koristi, z navdušenjem gleda na stvar. (1.2)

Odkar smo začeli delat na tak način, je mama tudi začela bolj redno prihajati na govorilne ure (lani je bolj ko ne samo oče prihajal, pa tudi recimo zadnjič, ko Damirja ni bilo na IDPP, se je čutila dolžno, da nam pride to povedat. (3.1)

Po mnenju učiteljic se starši počutijo tudi veliko bolj sprejete.

Kar se pa Damirja tiče, mislim, da se mama čuti tudi zelo sprejeta. (3.1)

Še pomembneje pa se jim zdi, da so tudi oni spoznali pomen tega, da v načrtovanje učne pomoči vključimo tudi učenca samega.

Predvsem pa se mi zdi prav, da je Anžetova mama spoznala to možnost tukaj, da je Anžeta treba vključiti. (3.1)

Le na eni šoli v okviru enega IDPP učiteljica ocenjuje sodelovanje staršev kot slabo, ker se mama na vabila za srečanje večkrat ni odzvala, kar povezuje z njenim na splošno slabim sodelovanjem s šolo.

Šibka točka je tu sodelovanje staršev. Vendar pri njih tudi sodelovanja pri drugih rednih stvareh ni (npr. GU, roditeljski sestanki). (1.1)

Tudi sodelovanje učencev vidijo kot dobro.

Tudi Teja zelo aktivno sodeluje. Je pridna, sama ima tudi zelo veliko idej. (1.2)

[...] in Andraž pri projektu dobro sodeluje. (4.4)

Le v enem primeru je sodelovanje učencev nekoliko slabše.

Tanja pa je na našem prvem srečanju kar sodelovala, samo potem je vse skupaj nekako popustilo. (1.1)

Glede lastne vloge znotraj IDPP so učiteljice menile, da so bile slišane in da so lahko vedno izrazile svoje mnenje. Tudi z delom raziskovalk so bile zadovoljne in doslej niso omenile težav in predlogov za nadaljnje sodelovanje.

S tem nimam nobenih težav, menim, da lahko vedno povem svoje mnenje, predloge, težave. (3.1)

Prav ocena glede dobrega sodelovanja vseh udeleženi v IDPP na način, da nam je raziskovalkam uspelo narediti prostor za posameznikov glas in mnenje učiteljic, da so bile slišane, je pomembno sporočilo za naš projekt. Ocenjujemo, da smo prav z uporabo koncepta delovnega odnosa (Ččinovič Vogrinčič 2008), v katerem smo nenehno poskušale odpirati prostor za dialog, za skupno raziskovanje in soustvarjanje zelenih izidov – znotraj dela na instrumentalni definiciji problema (Lüssi 1990), vselej s perspektive moči (Saleeby 1997), kjer smo raziskovale vire in moči vsakega posameznika, ko smo raziskovalke sodelujoče k delu vedno znova povabile kot sodelavce, kot eksperte iz izkušenj – uspele uresničiti naš temeljni cilj soustvarjanja podpore in pomoči z vsemi udeleženi.

Glas učenca

Glas učenca je ena izmed temeljnih tem v projektu; želele smo zagotoviti prostor za otrokov glas, da bi bil vsak učenec z učnimi težavami slišan in upoštevan. Ko smo zagotovili učenčevo udeležbo na srečanjih IDPP, se je pojavila nova pomembna tema: kako narediti prostor za njegov glas, kako se premakniti od situacij, ko govorimo učencu, k pogovoru z njim.

R: Kako pa zgleda ta vajin pogovor? Bi nam ga lahko opisali? U: Na primer zvezek –sva ga pregledala, ker je veliko manjkal, a sem ga morala veliko spraševati. R: Ali on pove ali samo sprejema vaše predloge? U: Bolj sprejema. Bolj ga je potrebno voditi. Da pa bi karkoli, pa ni. (S5)

Učiteljice so tudi poročale, da opazijo razliko med načinom pogovarjanja raziskovalk z učencem in njihovim načinom.

Ob koncu supervizije je raziskovalka skupaj z udeleženkama podelila še opažanja iz prejšnjih srečanj IDPP, in sicer, da se govori o otroku, ne pa z otrokom. Obe udeleženci sta se s tem strinjali in tudi sami povedali, da sta to razliko med »njima in nama« že sami zaznali. (S3)

Druga pomembna tema je bila, kako učencem, ki težko ubesedijo svoje želje, mnenje ipd., zagotoviti prostor, da se bo slišal njihov glas. To temo načinja tudi Carole Gammer (2009), ki piše o družinski terapiji, a je vprašanje vsekakor pomembno tudi za delo v šoli, znotraj našega projekta – povsod, kjer sodelujemo z otroki. Avtorica pravi, da obstaja vedno večje zavedanje na polju družinske terapije, da moramo dati otroku v družini več prostora. Vendar kako? Ena izmed dilem, ki jo srečujejo, je, da družinska terapija poteka kot pogovor, udeleženci uporabljajo jezik. Mi govorimo, družinski člani govorijo. Vendar so otroci lahko omejeni v svojih govornih zmožnostih. Kako lahko zaobidemo to oviro?

S to »oviro« smo se srečali tudi na nekaterih šolah, kjer izvajamo projekt. Raziskovalke so po drugem srečanju na šolah pripravile dodatno gradivo, ki naj bi bilo učencem v pomoč pri sodelovanju v IDPP – poimenovala so ga gradivo za glas otroka in ga predstavile učiteljem na tretjem supervizijskem srečanju in z njimi raziskovale, kaj menijo o uporabnosti gradiva, ki naj bi ga uporabili na srečanju IDPP ipd. Učiteljice so izrazile navdušenje nad pripomočki in predlagale, kaj naj bi uporabili pri delu z učencem – glede na njegove težave.

Še posebej pri Janezu, ker se njegove težave trenutno zelo povezujejo med različnimi

predmeti, kot so ANJ, SJK, DRU, NIT (zapisovanje, razumevanje besed itd.), in bi po njenem mnenju lahko na ta način lažje ubesedil, kje bi on sam začel delati. (S2)

Učenčev napredek

Učiteljice so ob začetku projekta pričakovale napredek na učnem področju.

Da čim več osvoji od tega, na čem bova delala. (4.5)

Pričakovali so večjo samostojnost učencev.

Da bi si Aleš sam znal organizirati svoje delo. Želim si predvsem, da bi Aleš bil čim bolj samostojen in da bi si vedel organizirati stvari, ki jih rabi za pouk. (5.2)

Pričakovali so, da se bodo učenci bolje počutili v šoli in jih bodo vrstniki bolje sprejeli.

[...] da bo zadovoljen in srečen. [...] in se bo dobro počutil. (4.3)

Učiteljice so pri vseh učencih, ki sodelujejo v projektu, opazile napredek. To je bilo njihovo merilo za oceno zadovoljstva z delom v IDPP.

Ta projekt in naše delo znotraj IDPP lahko samo pohvalim, saj se pri učenki vidi neko izboljšanje. (1.2)

Od kolegov slišim, da je vedenje otrok drugačno, da sta se otroka zelo spremenila, v dobrem seveda. (3.1)

Zakaj sem dal 9, prav zaradi tega projekta ima boljše ocene. (5.4)

Napredek so opazile na več področjih. Izpostavile so na primer: boljše sodelovanje, trud in večja dejavnost učencev.

Učiteljica je svetovalni delavki tudi poročala, da je Teja pri pouku veliko bolj aktivna, da bolj sodeluje, da veliko bolj razume določene besede. (1.2)

Damir je zelo motiviran za delo, bistveno je napredoval v sodelovanju. (3.1)

Opazni so bili uspešnost pri pouku in lepe ocene.

Učiteljica poroča, da je pri NIT in DRU naloge uspešno opravil, da je pokazal veliko znanja in da je bil zadovoljen tako z ocenami kot z izdelki, ki jih je pri teh dveh predmetih dobil. (S2)

Tudi pisanje domačih nalog se je izboljšalo.

Razredničarka je povedala: »Poboljšal se je pri delanju domačih nalog, dela jih vestno. Naredil je tudi plakat, vendar z njim ni zadovoljen.« (S5)

Kljub opaženemu napredku so učiteljice glede napredovanja učencev izrazile tudi nezadovoljstvo, saj je po mnenju nekaterih napredek prepočasen.

Za ustno oceno se dolgo pripravlja, to me zelo moti. Ko tretjič odgovarja, izluščiva za tri. (5.1)

Ali pa so bila njihova pričakovanja višja od dejanskega napredka.

Ne uspeva mi to, kar sem jaz pričakovala, da bova z Alešem uresničila. (5.2)

Za projekt je podatek, da učenci napredujejo, odlični. Boyd-Franklin in Hafer Bry (2000: 136) opozarjata, da moramo pri interpretaciji rezultatov dela vedeti, da uspeh v projektih z otroki, ki so v šolskem prostoru najbolj ranljivi, pogosto pomeni že, če ocene ostanejo enake ali celo če se le malo poslabšajo. To pa zato, ker se ocene pri teh otrocih, ki ne prejemajo pomoči, iz leta v leto zelo nižajo.

SKLEP: ODLIČNA IDEJA, AMPAK ...?

Rezultati analize dosedanjega dela v projektu »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje koncepta dela ,učne težave v osnovni šoli‘« potrjujejo, da koncept delovnega odnosa soustvarjanja podpore in pomoči učencem z učnimi težavami ni le dobra ideja, temveč gre za koncept, ki je uporaben v vsakdanji šolski praksi. Učiteljice, vključene v projekt, so začele sodelovati z učenci in tudi drugimi udeleženci IDPP tako, da soustvarjajo pomoč in podporo ter da se dogovarjajo o novih, možnih korakih v smeri rešitev.

Učiteljice opažajo spremembe pri svojem delu in napredek pri učencih. Kot temeljno spremembo poudarjajo, da se znajo zdaj bolj pridružiti učencu, nekateri pa opažajo spremembo v tem, da bolj upoštevajo otrokov glas, to pa pripomore tudi k večji vključenosti učenca v proces učenja.

Pomemben je opažen napredek pri vseh učencih, ki sodelujejo v projektu. Učiteljice so opazile napredek tako na učnem kot osebno-nostnem področju učencev.

Rezultati sprožajo hkrati pomembne teme, ki jih je treba v nadaljevanju dela še bolj raziskati in zanje soustvariti nove možne rešitve. Gotovo ne moremo spregledati sistemskih ovir, na katere opozarjajo učiteljice: kako zagotoviti način dela, ki ga razvijamo v okviru IDPP učencem z učnimi težavami, čim več učencem v obstoječem šolskem sistemu, kako rešiti vprašanja, povezana s časovnimi in organizacijskimi ovirami.

Pogosta tema v pogovorih z učiteljicami je tudi, kako zares omogočiti podporo in pomoč učiteljicam, da bodo zmogle prevzeti nove koncepte dela, da jih bo začelo uporabljati čim več učiteljic, da bo kontekst šole podpiral utrjevanje novih vzorcev, tako da bodo učiteljice in učenci zares sogovorniki in soustvarjalci učenja.

Ob pomoči in podpori učencu z učnimi težavami v okviru IDPP se pojavlja še druga pomembna tema: koliko in kako je možno koncept delovnega odnosa soustvarjanja učenja uporabiti v razredu z vsemi učenci. Tema, ki potrebuje poglobljeno raziskovanje in soustvarjanje odgovorov skupaj z učiteljicami in učenci. Tema, s katero se ukvarjamo tudi v okviru projekta, a je v prispevku nisva podrobneje odpirali, saj sva se v analizi osredotočili na delo v IDPP.

Zelo pomembno sporočilo ob vmesni evalvaciji projekta – za nadaljevanje dela v projektu in za uresničevanje modela v širši šolski kontekst – so ugotovitve učiteljic, da učenci, vključeni v projekt, želijo biti uspešni, da sodelujejo, kadar znajo.

Ko ve, da bo znal, gre v to, da prebere. Ima no-tranjo refleksijo. Kadar je prepričan v sebe. (4.3)

Situacije odpora se, kakor odrasli pogosto interpretiramo vedenje učencev, ki ni v skladu z našimi pričakovanji, zgodijo ob neznanju, nerazumevanju.

[...] ampak pri Tanji se včasih pojavi tudi problem, da zelo hitro pride do odpora, če česa ne zna. (1.1)

Še enkrat poudarjava, da to razumeva kot zelo jasno formulirano odgovornost odraslih, da učencem omogočimo šolski uspeh.

Izkušnja sodelovanja v projektu in vmesna evalvacija dela sta nama potrdili začetna pričakovanja, da je mogoče soustvariti dobre izide in učencem omogočiti, da so v šoli uspešni. Vendar se šolski uspeh ne zgodi sam po sebi, četudi si udeleženi tega želimo. Potrebno je skupno delo, kjer vsak, ki je strokovnjak na podlagi osebnih izkušenj, prispeva svoj pomemben delež k dogovorjenim, želenim izidom, kjer vedno znova preverimo, kje smo, kam želimo priti, in soustvarjamo možnosti, da bomo lahko začeli hoditi v želeno smer. Treba je varovati prostor za dialog, ki poteka s perspektive moči (Saleeby 1997) in izhaja iz etike udeležnosti (Hoffman 1994).

Zaradi izkušnje sodelovanja sva spoznali, na kaj moramo biti pozorni, ko stopamo v šolski prostor: postmoderni in socialno konstruktivistični koncepti, ki se lahko raziskovalkam zdijo tako samoumevni, za šolske strokovne delavce pomenijo novo paradigmo in tujost konceptov je lahko ovira za sodelovanje. Zelo blizu nama je izkušnja S. London in I. Rodriguez-Jazcilevich (2007), ki opisujeta, kako lahko ustvarimo »učecho se skupnost« v šolskem kontekstu, ko na začetku sodelovanja izhajamo iz različnih razumevanj, znanj. Pravita (*ibid.*: 244), da raznovrstnost glasov zagotavlja bogastvo perspektiv in realnosti.

Tako kot avtorici smo tudi raziskovalke v projektu, ko smo stopale v šolski prostor, spoznale, da smo le obiskovalke, povabljenе gostje in da moramo biti odprte za učenje in ceniti vsak glas in vsako mnenje. Spoznale smo, da moramo upočasniti delo in začeti postavljati vprašanja, poslušati in preoblikovati vsebine in procese glede na potrebe in sloge vsakega udeleženega. Meniva, da je to tudi ključna usmeritev za nadaljnje delo v projektu.

VIRI

- BOYD-FRANKLIN, N., HAFER BRY, B. (2000), *Reaching Out in Family Therapy: Home-based, school, and community interventions*. New York: The Guilford Press.
- ČAČINOVIČ VOGRINČIČ, G. (2008), *Soustvarjanje v šoli: Učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- ČAČINOVIČ VOGRINČIČ, G., GOLOBIČ BREGAR, K. (2008), *Ovire in težave pri delu z učenci z učnimi težavami*. V: Magajna L. et al., *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (189–206).
- ČEPLAK MENCIN, M. (2008), *Socialno v/izključevanje mladih kot posledica šolskega (ne)uspeha*. V: Bergant, K, Musek Lešnik, K. (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti (19–21).
- DODDINGTON, C., HILTON, M. (2007), *Child-Centred Education: Reviving the Creative Tradition*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapur: Sage Publications.
- GAMMER, C. (2009), *The child's voice in family therapy: A systemic perspective*. New York, London: W. W. Norton & Company.
- GROSS, J. (ur.) (2008), *Getting in early: Primary schools and early intervention*. London: The Smith Institute and the Centre for Social Justice.
- HOFFMAN, L. (1994), *A Reflexive Stance for Family Therapy*. V: McNamee, S., Gergen, K. J. (ur.), *Therapy as Social Construction*. London: Sage (7–24).
- JONG, P., KIM BERG, DE I. (2002), *Interviewing for Solutions* (2. izd.). Pacific Grove, ZDA: Brooks/Cole.
- LÜSSI, P. (1991), *Systemische Sozialarbeit*. Bern: Haupt.
- LONDON, S., RODRIGUEZ-JAZCILEVICH, I. (2007), *The Development of a Collaborative Learning and Therapy Community in an Educational Setting: From Alienation to Invitation*. V: Anderson, H., Gehart, D. (ur.), *Collaborative Therapy. Relationships and Conversations that make a Difference*. New York, London: Routledge (235–245).
- MAGAJNA, L. (2008), *Pomembnost, kompleksnost, posledice šolske neuspešnosti*. V: Magajna, L. et al., *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (15–22).

- MAGAJNA, L., PEČJAK, S., PEKLAJ, C., ČAČINOVIČ
VOGRINČIČ, G., BREGAR GOLOBIČ, K., KAVKLER, M.,
TANCIG, S. (2008), *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- MESEC, B. (1998), *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: VŠSD.
- MESEC, B. (2006), Action Research. V: Flaker, V., Schmid, T. (ur.), *Von der Idee zur Forschungsarbeit; Forschen in Sozialarbeit und Socialwissenschaft*. Dunaj, Köln, Weimar: Böhlau Verlag (191–222).
- SALEEBEY, D. (ur.) (1997), *The Strength Perspective in Social Work Practice*. New York: Longman.
- ŠUGMAN BOHINC, L. (2010), Sinergetsko razumevanje delovnega odnosa soustvarjanja v šoli. V: Leskošek, V., Petrovič Jesenovec, B. (ur.), *Od revščine in socialne izključenosti k enakosti, socialni pravičnosti in solidarnosti: zbornik povzetkov /4. kongres socialnega dela/*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- TOMORI, M. (2008), Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebnostni razvoj. V: Bergant, K., Musek Lešnik, K. (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti (16–18).