

**UNIVERZA V LJUBLJANI**  
**FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

**Jelica Lazarević**

**INTEGRIRANO IZOBRAŽEVANJE IN POLOŽAJ INVALIDOV NA TRGU  
DELOVNE SILE**

**Diplomsko delo**

**LJUBLJANA, 2003**

**UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

**Jelica Lazarević**

**Mentor: doc. dr. Aleksandra Kanjuo Mrčela**

**INTEGRIRANO IZOBRAŽEVANJE IN POLOŽAJ INVALIDOV NA TRGU  
DELOVNE SILE**

**Diplomsko delo**

**LJUBLJANA, 2003**

Diplomsko delo je nastalo s pomočjo številnih koristnih napotkov mentorice doc. dr. Aleksandre Kanjuo Mrčele. Hvala vsem sogovornikom za pomoč in nasvete pri izdelavi raziskovalne naloge. Želim se zahvaliti svoji družini, fantu in vsem zvestim prijateljem, ki so verjeli vame in me podpirali v času celotnega študija. Pričujoče delo je nastalo skupaj z vami. Hvala.

## Invalid

Kdo si, invalid?

Morda ti, ki manjkajo ti udi,  
ti, ki le nemoč ti življenje nudi,  
mogoče ti, ki iz dneva v dan preklinjaš svet,  
ali lahko serijski se ubijalec  
šteje zraven ko sotekmovalec?

Ob besedi tej obrača se mi želodec,  
vsak pomisi name, oh, ubožec,  
dovolj imam besedičenja,  
koliko zame so storili,  
a vendar zase največ pridobili.  
Zakaj tako mi pravijo,  
zakaj svoje bolne pameti ne pozdravijo?

Ta svet deli se na dva dela,  
kot da vsaka beseda bi protipomenko imela,  
če morda je nima,  
se bo že našel kdo,  
ki si izmislil jo bo,  
a vendar včasih,  
se človek v »napačno« skupino prišteje,  
in s tem novo upanje iz njega veje.

Špela Kvasnik

## KAZALO

1. UVOD .....	1
2. INVALIDI, HENDIKEPIRANI, OSEBE S POSEBNIMI POTREBAMI ALI »ENAKOPRAVNI DRŽAVLJANI«.....	10
2.1 PROBLEM TERMINOLOGIJE.....	10
2.2 INVALIDI, HENDIKEPIRANI IN OSEBE S POSEBNIMI POTREBAMI.....	11
2.2.1 INVALID ALI HENDIKEP: KDO JE ENAKOPRAVEN DRŽAVLJAN? ...	14
2.2.2. OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI.....	17
3. INTEGRACIJA / INKLUZIJA, SEGREGACIJA ALI »PRAVICA DO IZBIRE« ...	19
3.1 OPREDELITEV IN RAZVOJ INTEGRACIJE, SEGREGACIJE IN INKLUZIJE .....	20
3.2 VRSTE INTEGRACIJ.....	24
3.3 RAZLIKE MED INTEGRACIJO IN INKLUZIJO.....	25
4. PRAVNA UREDITEV PODROČJA IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI .....	29
4.1 MEDNARODNI DOKUMENTI, KI SO PRISPEVALI K NASTANKU NOVE ŠOLSKE ZAKONODAJE V SLOVENIJI.....	29
4.2 ZAKON O USMERJANJU OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI .....	33
4.3 INTEGRACIJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V SLOVENIJI IN DRŽAVAH EVROPSKE UNIJE KOT ODRAZ RAZVOJA ZAKONODAJE .....	36
5. INTEGRACIJA IN SEGREGACIJA V IZOBRAŽEVANJU.....	42
5.1 INTEGRIRANO IZOBRAŽEVANJE.....	42
5.1.1 POGOJI ZA IZVAJANJE IN PREDNOSTI INTEGRIRANEGA IZOBRAŽEVANJA.....	42
5.1.2 PRIMER INTEGRIRANEGA IZOBRAŽEVANJA V SLOVENIJI .....	46
5.1.3 VLOGA TIMSKEGA DELA V IZOBRAŽEVANJU .....	48
5.2 SEGREGIRANO IZOBRAŽEVANJE.....	51
5.2.1. PRIMER SEGREGIRANEGA IZOBRAŽEVANJA IN PREHOD V INTEGRACIJO.....	52
6. INTEGRACIJA IN SEGREGACIJA PRI ZAPOSLOVANJU .....	57

6.1 ZAŠČITNE OBLIKE ZAPOSLOVANJA V SLOVENIJI.....	60
6.1.1 INVALIDSKA PODJETJA.....	60
6.1.2 PRIMER INVALIDSKEGA PODJETJA BIROGRAFIKA BORI.....	61
6.1.3 VARSTVENO DELOVNI CENTRI (VDC).....	63
6.1.4 PRIMER VARSTVENO DELOVNEGA CENTRA POLŽ .....	57
6.2 PREHOD OD ZAŠČITNEGA ZAPOSLOVANJA V OBIČAJNO DELOVNO OKOLJE .....	64
7. EMPIRIČNA RAZISKAVA .....	68
7.1 NAMEN, CILJI IN METODOLOGIJA RAZISKAVE.....	68
7.2 PREDSTAVITEV REZULTATOV .....	70
7.3 PREDLOGI IN DILEME .....	93
8. ZAKLJUČEK .....	99
9. LITERATURA .....	101

## 1. UVOD

V svoji diplomski nalogi govorim o integraciji otrok s posebnimi potrebami na področju vzgoje in izobraževanja ter o njihovih možnostih v sferi dela. Želim pokazati, kaj so prednosti oz. slabosti integracije, v kolikšni meri in na kakšen način, se pri nas uveljavlja ter kakšna so stališča akterjev, vključenih v proces integracije. Zavedati se moramo, da je za uspešno delovanje integracije potrebno angažirati celoten družbeni in ne le šolski sistem.

Na začetku naloge poskušam opozoriti na problem terminologije pri opredeljevanju invalidske problematike. S pomočjo različnih virov in z razčlenbo terminov invalid, hendikepirani in osebe s posebnimi potrebami, poskušam prikazati ustreznost posameznih pojmovanj in njihov medsebojni odnos. V nalogi se opredelim za uporabo izraza invalidi in otroci s posebnimi potrebami, čeprav je v literaturi mogoče zaslediti različna poimenovanja tako pri nas (hendikepirani, prizadeti, osebe z motnjami v telesnem in duševnem razvoju), kot tudi v tujini (handicap, disabled..), zaradi česar prihaja do velikih terminoloških zmed. Izraz invalid je široko sprejet znotraj celotne družbe, uporabljajo ga različni predpisi, programi, zakoni, številne invalidske organizacije, zato ga uporabljam tudi sama, ko govorim o položaju invalidov na trgu dela. Za področje izobraževanje otrok, uporabljam pojem »otroci s posebnimi potrebami«, ki je uporabljen v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000).

Podobno kot do terminologije invalidov, se v tretjem poglavju, s pomočjo različnih virov in analiz, opredelim tudi do pojmov integracije, inkluzije ter predstavim njune razlike. Kot nasprotni koncept uporabljam koncept segregacije.

Nadaljnje v nalogi predstavljam mednarodne zakonske podlage, ki so poudarile pomen in vlogo integracije ter omogočile vključevanje otrok s posebnimi potrebami. Razvoj zakonodaje prikazujem po posameznih državah. V Sloveniji se počasi po zgledu drugih evropskih držav (in pod vplivom mednarodnih dokumentov), vpeljuje proces vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne šole. Zakon o usmerjanju otrok s

posebnimi potrebami je bil sprejet leta 2000. Invalidni otroci imajo pravico do vključenosti v optimalni sistem izobraževanja, pravico do enake in ustrezne izobrazbe in ne katerekoli izobrazbe. Individualizirani programi so izraz novega koncepta obravnavanja otrok s posebnimi potrebami. Menim, da je novi zakon eden izmed kazalcev izboljšanja položaja slovenskih invalidov, zato ga posebej tudi predstavljam.

Na podlagi omenjenih opredelitev terminov integracije/inkluzije in segregacije, predstavljam primer integriranega izobraževanja pri nas, potrebne pogoje za izvajanje integriranega izobraževanja ter prednosti, ki jih tako izobraževanje lahko prinese. Uspešno izvajanje integriranega izobraževanja zahteva timsko delo, še večjo vlogo in vpliv na uspešnost integracije pa imajo stališča do invalidov, tako na področju izobraževanja kot tudi zaposlovanja. Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v integriran način izobraževanja za vsako ceno je nesmiselno. Vsakega otroka je potrebno obravnavati individualno, zato je za nekatere otroke še vedno ustrenejša oblika šolanja znotraj zavodov in specializiranih šol, kot ločeni oz. segregirani obliki izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Zato predstavljam tudi primer segregiranega izobraževanja ter prehod v integrirano izobraževanje.

V šestem poglavju prikažem položaj invalidov na trgu delovne sile v Sloveniji. Izobrazbeni nivo invalidov kot skupine je nižji kot to velja za celotno prebivalstvo. Število brezposelnih invalidov narašča, obenem pa ostajajo dlje časa brezposelni kot neinvalidi. Zaščitne oblike zaposlovanja, kot so invalidska podjetja in varstveno delovni centri, opredelim kot segregacijske oblike zaposlovanja invalidov in jih s konkretnimi primeri tudi predstavim. Poskušam nakazati potrebo po premiku k integriranim oblikam zaposlovanja, zato predstavljam predloge in prakse drugih evropskih držav. Specializirane šole in zavodi ter zaščitne delavnice za zaposlovanje invalidov bodo morale postati fleksibilnejše ter v prihodnosti nastopiti kot najboljša rešitev za najbolj zahteven del populacije s posebnimi potrebami. Prehodi iz zaščitnega zaposlovanja v običajno delovno okolje pa so še vedno zelo redki.



Nalogo zaključujem z manjšo empirično raziskavo, s katero poskušam pojasniti omenjeno teorijo ter odgovoriti na vprašanje: »Ali naj bo integrirano izobraževanje eden izmed tistih ukrepov, ki bo invalidom ustvaril boljši položaj in večje možnosti za zaposlitev?«. Predstavljam rezultate petih anket in treh intervjujev.

V diplomski nalogi, s pomočjo raziskovalnega dela in analiz že opravljenih raziskav ter teoretičnega gradiva, predstavim dileme in predloge za uspešno izvajanje integriranega izobraževanja pri nas in želim potrditi naslednje hipoteze:

1. integrirano izobraževanje invalidnih oseb vpliva na večje zaposlitvene možnosti invalidov;
2. stališča družbe, vplivajo na izobraževanje in zaposlovanje invalidov;
3. integrirano izobraževanje je koristno za vse otroke.

## **2. INVALIDI, HENDIKEPIRANI, OSEBE S POSEBNIMI POTREBAMI ALI »ENAKOPRAVNI DRŽAVLJANI«**

### **2.1 PROBLEM TERMINOLOGIJE**

Številni izrazi v literaturi kažejo na potrebo po standardnem izrazoslovju, saj sprožajo nejasnosti tako med različnimi disciplinami kot tudi med ljudmi.

Pri nas se uporabljajo naslednji termini: invalidi, osebe s posebnimi potrebami, hendikepirani, osebe z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. V angleško-ameriški literaturi ravno tako zaznamo več različnih pojmovanj: disabled, handicapped, invalid..

Vse stvari se skozi čas spreminjajo, tudi jezik, ki gradi termine je podvržen spremembam. Na terminologijo vplivajo številni dejavniki, kot so: razvoj znanosti in disciplin, vplivi globalizacije in informacijske tehnologije, pogojenost družbenega okolja do »drugačnih«, potrebe po dograjevanju, spreminjanju jezika itn. Po Biondiću (1993:15) so novi termini tudi posledica želje, da se diskriminatorni pojmi zamenjajo z bolj blagimi in sprejemljivejšimi. Da bi se izognili terminološki zmedji, je potrebno opraviti analizo terminov ter družbe, znotraj katere se ta termin uporablja. Ugotoviti je potrebno ali izbrani termin ustreza družbi glede na dogajanja in odnose med člani znotraj družbe.

Pri nas uporabljamo številne termine, brez predhodnih preučevanj, s katerimi bi ugotovili nujnost in ustreznost uvajanja novih terminov. Povezovanje s svetom in prevzemanje od drugih je upravičeno, če ob tem ohranjamo svoj lastni jezik. Številni termini, ki jih zasledimo pri nas pa so le prevodi, predvsem iz angleškega jezika. Po mnenju Uršiča (1995:12) so za opredeljevanje problematike definicije zelo pomembne, vendar v osnovi niso rezultat strokovnih, ampak pogosteje političnih odločitev v posameznih situacijah. Spremljevalci otrok s posebnimi potrebami na Srednji ekonomski šoli v Mariboru (zagovarjajo uporabo termina invalidi) so prepričani, da so novi izrazi nastali iz finančnih razlogov. Pravijo, da so se številnim na ta način ponudile nove možnosti za pisanje knjig, priteg pozornosti in nove zasluge.

Novo nastali termin mora biti rezultat interdisciplinarnega proučevanja ali kot pravi Opara: »Terminologizacija se razume kot teoretična, empirična in razvojna graditev čim

bolj natančnega, eksaktnega izrazja. Vse to pa je mogoče opraviti le v sodelovanju različnih znanosti« (2002:27). Uporaba določenega termina je zelo pomembna, saj s pojmi izražamo naše razumevanje kot tudi odnos do obravnavanega problema. Skozi uporabo pojma invalid ali kateregakoli drugega pojma, se bo pokazalo naše razumevanje invalidnih ljudi in odnos naše družbe do te skupine. Menim, da šele ko se popolnoma spremeni družbeni odnos do invalidov, lahko upravičeno zamenjamo uporabo obstoječega termina. V Sloveniji smo leta 2000 dobili Zakon, ki invalidnim otrokom omogoča vključitev v redne šole (pred tem, leta 1995 Zakon o osnovni šoli). Torej, počasi se spreminja družbeni odnos do invalidnih otrok. Prej so bili s strani družbe izključeni iz rednega šolanja in potisnjeni v prilagojene izobraževalne institucije in zavode, danes pa imajo možnost enakopravne vključitve. Novi naziv »otroci s posebnimi potrebami«, je nadomestil uporabo naziva »otroci z motnjami v razvoju«. »Čim bolj humaniziramo odnose, bolj mehčamo trde in stigmatizirajoče termine« (Opara, 2002:159). Zato je spremenjeni naziv (otroci s posebnimi potrebami) popolnoma smiseln in upravičen. Ali: »...jezik in terminologija se spreminjata po logiki evolucije in ne revolucije,...« (Opara, 2002:36).

## **2.2 INVALIDI, HENDIKEPIRANI IN OSEBE S POSEBNIMI POTREBAMI**

*»Obravnavati neenake enako  
bi bilo prav tako krivično,  
kot neenake obravnavati različno«*

(A.F. Bayefski)

Z analizo posameznih terminov želim razložiti, zakaj uporabljam naziva invalid in otroci s posebnimi potrebami kot najustreznejša pojma za prikazovanje invalidske problematike.

Invalidi predstavljajo heterogeno skupino, ljudi, ki jo je potrebno obravnavati tudi različno, če jim želimo omogočiti enako uživanje človekovih pravic. Vsi invalidi so zaradi svoje invalidnosti ovirani. V tem smislu bi bili vsi invalidi enaki, vendar se glede na vrsto invalidnosti (senzorna, duševna, telesna..) medsebojno razlikujejo. Pomembno je

odstranjovati tiste elemente, ki negativno vplivajo na življenje invalidov. Med te elemente pa ne prištevam uporabo termina »invalid«, saj po mnenju invalidov, ki sem jih spoznala, ni tako pomembno kako jih bo družba poimenovala, temveč kako in kdaj jim bo zagotovila enake možnosti.

Pojem »invalid« je v Slovarju slovenskega knjižnega jezika (2000:309) zapisan kot: »Kdor je zaradi prirojene telesne napake, posledic bolezni, poškodbe *nesposoben* ali *delno sposoben* za delo«. Pomen »handicapa« (in ne *hedikepa*) pa kot (2000:268): »Kar spravi koga v *neenak, slabši* položaj«. V slovarju sem poiskala tudi pomen besede »poseben«, za lažje razumevanje uporabe »osebe s posebnimi potrebami« in sicer (2000:929): »Ki se po kaki lastnosti, značilnosti razlikuje od drugih oz. ki se glede na svojo vrsto pojavlja drugače«.

Če združimo pomene vseh treh izrazov, vidimo, da ne glede na uporabljeni termin, vsi predstavljajo izključujoči del naše družbe: *nesposoben, neenak, slabši, drugačen*. Vendar je to le »gola leksikografija«, zato v nadaljnje zajemam raziskovanje terminov z vidika njihovih deskriptorjev, vsebinskega razvoja ter nasprotij in povezav.

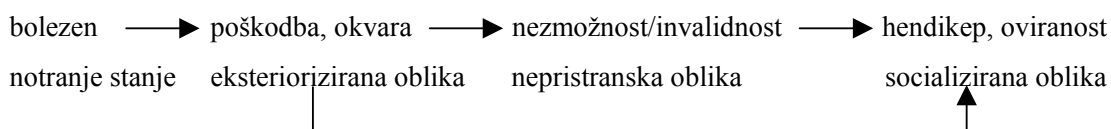
Beseda »invalid« nam je že dolgo poznana, skozi zgodovino pa se spreminja njena vsebina glede na spremenjeni odnos do te skupine ljudi. Problematika poimenovanja invalidnih oseb ima zgodovinske, kulturne, socialne in politične razsežnosti. Razvojno gledano so obstajale najmanj tri definicije, ki so jih vlade uporabljale pri pripravi svojih programov oz. načrtov (glej Uršič, 1995:12):

- *medicinska definicija invalidnosti* je bila opredeljena »predvsem znotraj konteksta posameznih diagnostičnih teorij« (Hahn v Uršič, 1995:12). Definicija je temeljila na omejitvah.
- *definicija iz ekonomskih vidikov zaposlitve oz. iz poklicnih omejitev*: Invalidnost kot: »za posameznika zmanjšana možnost zaslužka pri delu, svoj vzrok pa je imela v njegovem zdravstvenem stanju« (Berkowitz in drugi v Uršič, 1995:12).
- *socialno politični koncept invalidnosti*. Po letu sedemdeset, je invalidnost postala rezultat odnosa med posameznikom in okoljem. Invalidnost postane problem družbe oz. izhaja iz socioloških konceptov stigmatizacije. »Problemi, povezani z invalidnostjo, niso rezultat omejitev na eni strani posameznika, ampak so

predvsem posledica okolja, ki je invalidizirajoče. Na tej osnovi spoznavamo, da je večina težav, s katerimi se sreča invalid, predvsem rezultat zunanjih pogojev in ne notranjih, njegovih osebnih« (Hahn v Uršič:1995:12).

Zgodovinsko gledano je bila invalidnost sprva problem posameznika, nato se je odgovornost prenesla tudi na državo. Danes invalidnost predstavlja skupni problem invalidov, države in lokalnih skupnosti. Današnje razumevanje invalidnosti torej upošteva individualne potrebe invalidov kot tudi pomanjkljivosti in ovire v družbi. Odgovornost se torej decentralizira. Z novim razumevanjem invalidnosti se razvije tudi proces integracije invalidov, ki ga države, tako kot koncept invalidnosti, različno razumejo in izvajajo.

Številnost interpretacij invalidnosti je poskušala leta 1980 urediti Svetovna zdravstvena organizacija (WHO), ki je predložila Mednarodno klasifikacijo okvar, invalidnosti/nezmožnosti in oviranosti (ICIDH). Problemov invalidnosti in z njo povezanih socialnih problemov se loteva iz zdravstvenega vidika. Shematsko jo lahko prikažemo na naslednji način:



Biondić zgornjo shemo razlaga na naslednji način (glej 1993:16-20): Bolezen predstavlja spremembe v strukturi in funkciji organizma. Lahko jo zaznamo (medicinski simptomi), vendar ni nujno (notranje stanje). Poškodba (impairment) se načeloma kaže na ravni organa in pomeni vsako izgubo ali nenormalnost psihološke, fiziološke ali anatomske strukture ali funkcije (eksteriorizirana oblika). Invalidnost (disability) nastopa kot omejitev ali nezmožnost (ki izhaja iz poškodbe) oz. nesposobnost opravljanja neke dejavnosti na način ali v obsegu, ki za človeška bitja velja kot normalen (nepristranska oblika). Hendikep, oviranost (handicap) kot socializirana oblika pomeni prikrajšanost določene osebe, ki izhaja iz poškodbe ali invalidnosti, kar omejuje ali preprečuje izpolnitev vloge, ki je normalna, glede na starost, spol, družbene in kulturne dejavnike te osebe. Hendikep izhaja iz nedoseganja ali nezmožnosti prilagajanja pričakovanjem ali

družbenim normam (socializacija). Za lažje razumevanje zgornje sheme navajam primer (glej Thomas v Lewis, 1995:8): okvara je npr. izguba sluha, posledica izgube sluha je lahko slabši govor (invalidnost). Posledica izgube sluha ali slabšega govora pa pomeni omejitev ali nezmožnost vključevanja v družbo na enakem nivoju kot preostali.

Poškodba je torej biološko-organski problem, invalidnost individualno-psihološki ter hendikep sociološki. Mednarodni klasifikaciji je mogoče očitati, da je preveč medicinsko obarvana ter da premalo poudarja ovire in pomanjkljivosti v družbi, v odnosu do invalidnih oseb.

### **2.2.1 INVALID ALI HENDIKEP: KDO JE ENAKOPRAVEN DRŽAVLJAN?**

V Sloveniji, se je glede uporabe ustrezne terminologije, največje nasprotovanje vzpostavilo med zagovorniki termina invalid in zagovorniki termina hendikep. Vsaka od omenjenih strani, s svojimi argumenti, opravičuje obstoj in upravičenost uporabe svojega termina.

Društvo za teorijo in kulturo hendikepa, YHD, zavrača uporabo pojma invalid. Dušan Rutar zavračanje rabe besede invalid utemeljuje z naslednjimi argumenti (glej Rutar 1995:75-77):

- z rabo besede invalid se po njem vse ohranja in nič ne spremeni. Invalidi s tem ohranjajo logiko žrtve, drugi pa do njih gojijo logiko usmiljenja.
- ker so invalidi premalo konkurenčni, niso mogli več slediti razvoju novih tehnologij. Zato so postali invalidni.

Rutar vidi problem invalidov v njihovi identiteti, ki se veže neposredno na telo »..., ki je zunanja lupina, pod katero se skriva notranje bistvo« (Rutar, 1995:78). S tem kažejo nasprotovanja medicinskemu modelu razumevanja invalidnosti, ki je po njihovem mnenju temelj udejanjanja številnih diskriminacij in ki se jih poslužujejo zastarela invalidska društva. V društvu YHD zagovarjajo neodvisno življenje kot boj za enake možnosti ter nasprotujejo organizacijam ali servisom, ki za hendikepirane ljudi ustvarjajo segregacijske pogoje na področju izobraževanja, zaposlovanja, bivanja, osebne asistence, mobilnosti in ostalih področjih družbenega življenja. ([www.pina.soros.si/~drzasac/manifest.htm](http://www.pina.soros.si/~drzasac/manifest.htm)).

Boris Šuštaršič (državni svetnik za področje socialne politike, predsednik Društva distrofikov, predsednik Sveta invalidskih organizacij Slovenije, zastopa in vodi invalidsko podjetje Birografika Bori) odklanja teorijo hendikepa, saj po njegovem mnenju, uvaja čudno tujko, ki po nepotrebnem prinaša nove zaplete. To utemeljuje: »...danes je tudi najbolj neukemu Slovencu pojmovno popolnoma jasno, da npr. slepi, gluhi, paraplegiki spadajo med invalide, kakor npr. hruške, jabolka, slive med sadje« (Šuštaršič, 1998:21). Obenem pa teorijo hendikepa kritizira, da pretirano poudarja pomen uma, odriva pa zdrav razum in zatira čustva. Invalidnost opredeljuje tako sociološko kot tudi biološko. ».. biološko stanje človeka, se izraža v treh poglavitnih, lahko tudi prepletajočih posledicah, ki so: alterirana motorika, alterirana sensorika, alterirano dožemanje zunanjega sveta«. Za sociološko dožemanje invalidnosti pa uporablja primerjavo z dosmrtnim zaporom, »kar se enako kaže za človeka v omejeni mobilnosti, omejenem komuniciranju in omejenem razumevanju zunanjega sveta« (Šuštaršič, 1998:22).

Razumevanje invalidnosti in invalidov se je spreminjalo vzporedno z uveljavljanjem človekovih pravic. Vsebina pojma invalid dobiva nove razsežnosti. V različni literaturi najdemo številne definicije, ki so se otresle medicinskega definiranja (poudarek na posamezniku in njegovih omejitvah) in pojem definirajo v okviru socialnega okolja (sposobnosti in zmožnosti invalidov v družbi)<sup>1</sup>, vendar nove definicije invalidnosti v okviru Svetovne zdravstvene organizacije še vedno nimamo. Res je, da je Svetovna zdravstvena organizacija (1981) priznala pomen odnosa med invalidi in okoljem, vendar je še vedno preblizu medicinskemu označevanju invalidnosti in obravnavanju invalidnosti kot bolezni. Rešitve prikazujejo na osebni ravni; preventiva in

---

<sup>1</sup> «Invalid je posameznik s svojimi pravicami, postavljen v invalidizirajoč položaj, ki ovir v okolju in ekonomskih ter socialnih ovir, zaradi svoje invalidnosti ne more premagati na enak način kot drugi državljani. Te ovire so pogosteje še večje zaradi družbenih teženj po marginalizaciji invalidov. Dolžnost družbe je, da te ovire odstrani, zmanjša ali premosti z namenom, da vsakemu invalidu, ob upoštevanju pravic in dolžnosti vsakega posameznika, omogoči polno uživanje državljskih pravic« (Uršič, 1998:36).

rehabilitacija<sup>2</sup>. Ko se nas loti določena bolezen, ostanemo doma, v bolnici, skratka ostanemo »zaprti«, dokler bolezen ne mine. Torej, če definiramo invalidnost kot bolezen, potem morajo biti invalidi do konca svojega življenja zaprti. Pojem hendikepa je v tem primeru ustrežnejši, saj jasno vključuje socialno komponento. Hendikep je »netelesen«. Kot problem izraza hendikep vidim v tem, da znotraj našega prostora predstavlja nekaj novega, družbi nejasnega, zato ga v diplomski nalogi ne uporabljam. Zagovorniki hendikepa nasprotujejo institucionalizaciji, zagovarjajo neodvisno življenje., oz. zavzemajo se za »položaj polnopravnih državljanov«. Teh idej ne smemo zanemariti, vendar jih lahko zagovarjamo tudi pod udomačenim izrazom invalidi, pod katerim si vsi predstavljamo invalidsko populacijo, med katero ne prištevamo drugih »izključenih skupin«. Koncept hendikepiranosti poskušajo zagovorniki hendikepa prikazati skozi različne teorije drugih marginalnih skupin ter njihove skupne značilnosti<sup>3</sup>. S povzemanjem teorij žensk, črncev in drugih, so si invalidi začeli pridobivati politični vpliv oz. pravice. Kljub temu, da npr. lahko najdemo številne vzporednice med invalidi in npr. ženskami, ne smemo posploševati. Vse ženske so glede na svoj spol enake, vendar so kljub temu med njimi velike razlike, predvsem ko govorimo o invalidnih ženskah. Ženske z invalidnostjo so dvojno diskriminirane, na osnovi invalidnosti in na osnovi spola. Drugačnost doživljajo tako fizično kot tudi psihično. Po Pečaričevi (2001:2-5) je hendikepirana ženska videna kot aseksualno bitje in neprimerna za reprodukcijo. Torej je soočena z dodatnimi stereotipi, ki so posledica njene invalidnosti, v odnosu na »zdrave ženske«. Po mojem mnenju, je zaradi tovrstnih razlogov, posplošeno iskanje vzporednic med posameznimi skupinami nesmiselno.

Že na začetku poglavja smo lahko videli, da vsi uporabljeni termini v naši družbi nakazujejo neenakost. Torej če analiziramo pojma invalid in hendikep po etimološkem

---

<sup>2</sup> Prevenција in rehabilitacija sta dve izmed temeljnih invalidskih načel opredeljeni tudi v predgovoru (22. in 23. točka) Standardnih pravil za izenačevanje možnosti invalidov.

<sup>3</sup> Koncept hendikepa so predstavniki društva yhd vpeljali v polje feminističnega raziskovanja. Elena Pečarič navaja številne vzporednice med ženskim in hendikepiranim telesom: podrejenost, manjvrednost, kataloško opisovanje, izključenost iz družbe. ([www.ljudmila.org/yhd](http://www.ljudmila.org/yhd))



izvoru sta oba pojma neustrezna. Pojem invalid je latinskega izvora »in validus«, ki pomeni slab, onemogel, bolehen, neodporen. Izraz hendikep pa je vezan na prošnje za miloščino (cap in hand) (glej Drogenik, 2002:15). Usklajevanje vseh terminov zahteva veliko časa. Invalidi pa že predolgo čakajo na enakost, do katere so upravičeni kot državljani. Pomembno je, da splošni principi enakopravnosti in enakih možnosti, ki so zapisani v ustanovnih dokumentih, mednarodnih listinah in v Ustavi (ki so zapisani pod pojmom invalidi), postanejo uresničljivi v praksi. S tem ne bomo več govorili o družbah invalidov/neinvalidov, hendikepiranih/nehendikepiranih, temveč o družbah, ki bodo temeljile na enakopravnem zadovoljevanju potreb vseh članov družbe.

### **2.2.2. OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI**

Konsenz pri uporabi termina za invalidne otroke je brez večjih polemik dosežen, medtem ko pri obravnavanju odraslih invalidov ostajajo še vedno velika trenja in nesoglasja. Naziv »otroci s posebnimi potrebami« je zamenjal naziv »otroci z motnjami v razvoju«. Spremenjeni in uzakonjeni naziv kaže na spremenjeni sistem mišljenja, razumevanja in odnosa do otrok, ki imajo posebne potrebe. Z novim nazivom zajemamo veliko večji delež populacije otrok, kar 20-25%, medtem ko je prejšnji naziv zajemal le 5% populacije. Za pojasnitev področja zaposlovanja in zakonodaje, uporabljam v diplomski nalogi pojem invalid. Ko govorim o izobraževanju otrok, mislim na skupino otrok, ki jo Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami navaja v 2. členu (Ur. list RS, št.54/2000):

*Otroci s posebnimi potrebami po tem zakonu so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter otroci z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.*

Zakon o osnovni šoli (1996) v svojem 11. členu šteje za otroke s posebnimi potrebami poleg naštetih z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP), tudi učence z učnimi težavami ter posebej nadarjene učence. V diplomski nalogi so obravnavani otroci s posebnimi potrebami, opredeljeni po ZUOPP, med tem ko se v raziskovalnem delu diplomske naloge osredotočim le na določene skupine otrok opredeljene po ZUOPP (slepe in slabovidne, gluhe in naglušne ter gibalno ovirane).

### 3. INTEGRACIJA / INKLUZIJA, SEGREGACIJA ALI »PRAVICA DO IZBIRE«

*»Učiti se, da bi znali živeti v skupnosti«*

*(Jacques Delors)*

Izobrazba predstavlja enega izmed temeljnih pogojev za dostop do trga dela (za vstop je potrebno zadovoljiti še številne druge pogoje), za vse in ne samo za invalide. Med številne dejavnike, ki vplivajo na visoko stopnjo brezposelnosti invalidov (19% vseh brezposelnih)<sup>4</sup>, uvrščamo tudi nizko stopnjo njihove izobrazbe (52,5% invalidov ima I. stopnjo izobrazbe)<sup>5</sup>. Vključevanje oz. ponovno vključevanje invalidov (reintegracija) na trg delovne sile je zato, še bolj oteženo in predstavlja dolgotrajen proces (invalidi najdlje iščejo zaposlitev). Če k nizki stopnji izobrazbe invalidov prištejemo še predsodke družbe, ugotovimo, da so realne možnosti invalidov za zaposlitev zelo majhne. Zato, tretje poglavje pričenjam z zgornjim citatom, saj želim poudariti, da skozi proces formalnega izobraževanja, ki se prične že pri šestih oz. sedmih letih otrokove starosti, lahko dosežemo, da se »vsi« otroci naučijo živeti v skupnosti brez predsodkov do drugačnih in osvojijo enaka znanja. Če smo osvojili znanje drugačnosti v času šolanja, potem se bomo naučili tudi z invalidi delati in z njimi živeti v skupnosti.

V Zahodni Evropi in v Združenih državah Amerike so že konec sedemdesetih let pričeli z uresničevanjem integracijskih procesov, ki so poudarjali predvsem »normalizacijo« in odmik od institucionalizacije. V devetdesetih se v ospredje postavi novi koncept razumevanja integracije oz. nadomestilo za integracijo, to je inkluzija, inkluzivna šola in t.i. »mainstreaming«. Na področju zaposlovanja invalidov se poudarja odmik od zaščitnega zaposlovanja (invalidska podjetja, varstveno-delovni centri) k integrativnemu (običajno delovno okolje), ki pa je še vedno zelo redko. Eden temeljnih razlogov za to, je nizka stopnja izobrazbe invalidov. Pri nas govorimo predvsem o integraciji na nivoju vzgoje in izobraževanja oz. o integraciji v pedagoškem smislu in zelo malo o integraciji

---

<sup>4</sup> Zavod za zaposlovanje, 2002

<sup>5</sup> Zavod za zaposlovanje, 2002

na trgu delovne sile. Problematiko zaposlovanja invalidov še vedno rešujemo s »segregiranimi oblikami« dela, čeprav se vedno bolj zavedamo nujnosti sprememb na tem področju. Invalidom je potrebno nuditi tako integrativne kot tudi segregativne rešitve na področju izobraževanja in zaposlovanja, kjer bodo lahko sami izbirali. Zaščitne institucije morajo služiti kot možnost vključevanja v družbo in ekonomsko neodvisnost za tiste, ki ne morejo delati v običajnem delovnem okolju. Tako kot zavodi za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, morajo tudi zaščitne institucije zaposlovanja postati bolj fleksibilne in bolj odprte novim proizvodnim zahtevam ter nastopati kot sredstvo za vključevanje invalidov v delovno okolje. Pravica do izbire in tržno gospodarstvo vplivata na edukacijo in zaposlovanje oseb s posebnimi potrebami.

### **3.1 OPREDELITEV IN RAZVOJ INTEGRACIJE, SEGREGACIJE IN INKLUZIJE**

Številne razprave, ki se ukvarjajo z vključevanjem otrok s posebnimi potrebami v redne izobraževalne institucije in vključevanjem odraslih na trg delovne sile, ponujajo različne rešitve, kot so npr. prej omenjene integracija, inkluzija, mainstreaming, pri čemer se pojavljajo težave z definiranjem in razumevanjem teh pojmov. Ti pojmi nedvomno predstavljajo večpomenske in interdisciplinarne koncepte. Sociologiji kot vedi je pojem segregacije bolj blizu kot pojem inkluzije. Zato v sociološki literaturi najdemo veliko več razprav o segregaciji in izključevanju marginalnih skupin oz. manjšin, med katere prištevajo tudi invalide, kot o inkluziji. Šučur (1997:8) pravi, da so sociologi veliko bolj zainteresirani za nasprotni koncept, t.j. izključevanje, kar kaže tudi število člankov, posvečenih socialni izključenosti leta 1994/1995, ki je desetkrat večje kot v obdobju od leta 1986 do 1993 (glej Abrahamson v Šučur, 1997:8). Številni sociologi razumejo proces integracije kot sinonim za asimilacijo. V nasprotju s sociologi, pa defektologi, pedagogi poudarjajo razlike med konceptoma integracije in inkluzije, čeprav se pogosto oba koncepta nanašata na enake procese in situacije.

Pojem integracije izvira iz latinščine »integer« (nedotaknjen, nedotakljiv, neoskrunjen, čist...,1972:274). Integracija po SSKJ (2000:305) pomeni povezovanje posameznih enot, delov v večjo celoto, združevanje. V Leksikonu (1998:398) je integracija označena kot: »združitev, strnitev, povezava«. Nato je integracija s sociološkega vidika razumljena kot: »proces s katerim se ustvarja določena družbena celota, skupina, ali s katerim se posameznik ali skupina povezuje v večjo skupino«. Leksikon (1988:936) razloži tudi pojem segregacije in sicer kot: »izločanje, oddaljevanje od celote«. Tretji pojem, ki ga uporabljamo, je pojem inkluzije. Inkluzija pomeni »prizadevati si, da postane subjekt del celote. Beseda izvira iz latinščine in pomeni zapreti vrata za nekom, ki je vstopil v hišo« (Pečak, 2000:436). Po SSKJ (2000:302) pa: »inkluzija je odnos med množicami, pri katerem je ena množica podmnožica druge«.

Definicije pojmov po Slovarju slovenskega knjižnega jezika in Leksikonu, nam ne podajo bistvenih razlik med pojmom integracije in inkluzije. Če definiciji vstavimo v sfero izobraževanja in zaposlovanje oseb s posebnimi potrebami, je pri obeh definicijah cilj, da postane oseba s posebnimi potrebami del celote- družbe, integriranega/inkluzivnega razreda ali neinvalidskega podjetja. Bistvene razlike nastopijo z nasprotnim pojmom, s segregacijo, ki del izloča oz. oddaljuje od celote. Da bi bolj poudarila razlike med temi termini, jih umeščam v sfero dela in izobraževanja.

Integrirano izobraževanje (Schmidt, 2001:8) »... proces, v katerem prihaja do čvrstega združevanja, spajanja vseh tistih elementov in okoliščin, ki sodelujejo v skupnem vzgojno-izobraževalnem delu z otroki s posebnimi vzgojno izobraževalnimi potrebami in otroki brez posebnih potreb«.

Inkluzivno izobraževanje pomeni, da se lahko vsi otroci, ne glede na njihove primanjkljaje oz. potrebe šolajo v rednih šolah, v svojem okolju oz. v šolah, ki bi jih obiskovali, če ne bi bili invalidni (Jenkinson, 1997:140). Jenkinsonova nadaljuje: »Šole so odgovorne za prepoznavanje potreb vseh otrok, učitelji pa morajo biti sposobni spremeniti in prilagoditi kurikulum in strategije vzgajanja, da ti ustrezajo potrebam in možnostim otroka«.

Z izbranimi definicijama sem želela na kratko poudariti bistveno razliko med integracijo in inkluzijo, čeprav o tem podrobneje govorim v poglavju 3.3. Integriranemu izobraževanju se očita, da temelji na fizičnem vključevanju in da pozablja na vlogo

socialne komponente. Prva definicija govori samo o spajanju, združevanju, medtem ko druga bolj poudarja, da skupno izobraževanje zahteva izobraževanje v matičnem okolju, pravico vsakega otroka ter da so za to potrebne korenite spremembe, prilagoditve.

Integracijo na področju zaposlovanja opredeljuje »Strategija zaposlovanja za izenačevanje možnosti invalidov na trgu dela« (Svet Evrope, 2000). Ena izmed predstavljenih strategij za povečanje zaposlovanja invalidov je proces vključevanja invalidov na trg delovne sile, kar pomeni:

- vključevanje, inkluzija;
- povezave ali mreže med različnimi službami;
- zagotavljanje osebe, ki je invalidu vedno na voljo, na različnih stopnjah vključevanja.

Proces vključevanja je torej na trgu delovne sile podobno kot pri izobraževanju razumljen kot vključevanje (fizično), povezovanje in sodelovanje (vloga multidisciplinarnosti). »Če invalidna oseba ni udeležena v delovnem procesu, je brez priložnosti oziroma je ločena in ovirana v smislu integracije v skupnost, saj delo oblikuje osnovno identiteto, samospoštovanje, splošno organizacijo življenja, služi pa tudi ohranjanju telesnega in duševnega zdravja. Zato je vloga dela v smislu uresničevanja ideje enakosti in polnega vključevanja izjemnega pomena« (Drobnič v Pečak, 2000:439). Ko govorimo o integraciji na nivoju vzgoje in izobraževanja, mislimo na vključitev otrok s posebnimi potrebami v redne šole, ki bodisi potrebujejo dodatno pomoč, ali ne. Integracija v sferi dela pa pomeni vključitev v delovni proces, ki ne predstavlja nujno običajno delovno okolje. Zato tudi v sferi dela vedno bolj poudarjajo inkluzijo, s katero želijo pokazati pomen vključevanja invalidov v običajno delovno okolje. Poleg tega, številni avtorji, očitajo procesu integracije medicinsko obarvanost, s čimer med drugim opravičujejo vpeljevanje koncepta inkluzije.

Kot nasprotni koncept integraciji in inkluziji je proces segregacije. Tudi konceptu segregacije strokovnjaki oporekajo, zaradi medicinskega diskurza, ki predvideva bolj ali manj statično razvrščanje oseb s posebnimi potrebami, na podlagi medicinsko opredeljenega primanjkljaja. Podobna oporekanja (kot sem že pisala v 2. poglavju) smo srečali tudi pri opredeljevanju koncepta invalidnosti. S tem se kaže zahteva po novem

razumevanju segregiranih oblik izobraževanja in zaposlovanja. Te morajo postati najboljša rešitev za najbolj zahtevano populacijo otrok in odraslih. Nastopati morajo kot pomoč rednim institucijam, na področjih kjer imajo redne šole in podjetja še vedno premalo izkušenj, znanja.

Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami bi lahko razdelili na tri obdobje:

- preteklo obdobje: izobraževanje v segregiranih institucijah
- sedanje obdobje: izobraževanje v segregiranih in integriranih institucijah (dualni šolski sistem)
- prihodnje obdobje: izobraževanje v integriranih institucijah oz. inkluzivna šola

Kronološko gledano se je segregirano izobraževanje otrok s posebnimi potrebami razvilo pred konceptom integracije. Otroke s posebnimi potrebami so začeli vključevati v segregirane oblike izobraževanja ob koncu 19. stoletja. Začetke obstoja segregirane vzgoje in izobraževanja prepoznavamo kot pozitivne, saj so se začeli ukvarjati z otroci, za katere prej ni bilo nikoli poskrbljeno. Potrebno se je zavedati, da je »...zasnova segregacije imela pozitivne učinke, na katere pozabljamo, saj priključuje podobe izolacije, zanikanja, drugačnih življenjskih stilov, manjšega števila možnosti... Takšna trda in preveč poenostavljena nasprotja pripeljejo do tega, da je segregacija videti kot nekaj slabega in integracija kot nekaj dobrega« (Leadbetter v Vršnik, 2003:143). Prvi zavodi in šole s prilagojenim programom za otroke s posebnimi potrebami so bili pri nas ustanovljeni že pred prvo svetovno vojno. Gibanje za integracijo oseb s posebnimi potrebami je po letu 1970 doživelo v svetu pravi razcvet. Prve prave procese integracije konec sedemdesetih beležimo tudi pri nas. Na račun dualnega šolskega sistema so se v razvitih državah začele stopnjevat kritike in »stroka se je začela zavzemati za bolj diferencirane in individualizirane vzgojno izobraževalne programe, za zgodnje odkrivanje otrok s posebnimi potrebami in za kolikor mogoče zgodnje intervencije, za celosten interdisciplinaren pristop, za socialno integracijo oseb s posebnimi potrebami in to v imenu človekovih in otrokovih pravic in enakih možnosti, ki naj bi jih imeli vsi otroci« (Skalar, 1999:125). »Zgodovinsko gledano se je proces integracije pojavil kot razmislek o slabostih povsem segregirane vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami« (Vršnik, 2003:143). Ker pa so v razvitem svetu bili nezadovoljni tudi s

potekom integracije, se srečujemo z novo usmerjevalno idejo za razvoj vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. To je proces inkluzije, ki se je močno razširil in razvil v zgodnjih devetdesetih. Slovenska zakonodaja (ZUOPP, 2000) ne govori o inkluziji, temveč o integraciji, ki pa povzema ideje inkluzije oz. temelji na postmodernističnih vrednotah (individualizirani programi, prilagojeno izvajanje programov...).

### 3.2 VRSTE INTEGRACIJ

Avtorji, ki se ukvarjajo z integracijo, govorijo o različnih vrstah, načinih in stopnjah integracij. Najpogosteje so predstavljene tri vrste integracij (glej Wall, 2002:13, Pečak, 2000: 435, Biondić, 1993:139), ki se izvajajo v praksi:

- *lokacijska integracija*: specialno in redno izobraževanje se izvajata na istem mestu (lokaciji), vendar brez kakršnekoli medsebojne povezanosti, komunikacije, aktivnosti. Otroci so medsebojno ločeni.
- *funkcionalna integracija*: otroci s posebnimi potrebami so člani rednih razredov, ustvarjajo medsebojne aktivnosti v istem razredu z istimi učitelji, le da po različnem učnem programu.
- *socialna integracija*: upošteva obe predhodni obliki integracije, ob ustvarjanju medsebojnih stikov in komunikacije do čvrste interakcije otrok z invalidnostjo in brez.

Prvi dve integraciji se nanašata predvsem na fizično umeščenost otrok s posebnimi potrebami v redne šole. S tem postanejo otroci s posebnimi potrebami res del rednih šol, vendar so pogosto zato, socialno segregirani, osamljeni, izolirani. Če vključevanje sloni le na fizični osnovi, potem je integracija nesmiselna. Tretja vrsta integracije vsebuje socialne komponente in prinaša največje koristi za otroka. Biondić po Kobiju (1993:138) navaja tudi različne načine integracije: fizično-ekološka integracija, terminološko-pojmovna, administrativno-birokratska, socialno-komunikacijska, kurikularno-funkcionalna, življenjsko-psihološka in učno-psihološka integracija. Nato jih loči glede na stopnje izvajanja: pogojno vključevanje, selektivno vključevanje, totalno vključevanje, kooperativno vključevanje ter odprto vključevanje.



Posebna vrsta integracije je tudi t.i. *tih*a integracija (Skalar, 1999:124), ki se je masovno izvajala na našem področju, dokler nismo dobili ustrezne zakonodaje na področju usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. Nekateri otroci s posebnimi potrebami so bili vključeni v redne šole, kljub temu, da bi bila zanj ustrežnejša oblika, izobraževanje v posebnih šolah. Takšno prakso, pravi Skalar (1999:124) ne moremo odobravati: »ker je lahko v škodo otrokom s posebnimi potrebami, kajti šole tem otrokom večinoma ne morejo zagotoviti ustreznih pogojev, učitelji pa tudi nimajo ustreznih znanj, da bi lahko delovali brez škode in tveganja za nemoten razvoj otrok s posebnimi potrebami«. Integracija ne pomeni vedno vključevanje iz posebnih šol, zavodov v redne šole, ampak lahko poteka tudi v obratni smeri. Takrat govorimo o *obratni oz. obrnjeni integraciji* na nivoju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, ki se dogaja tako pri nas kot tudi v drugih državah. Nekateri otroci s posebnimi potrebami (predvsem pred urejeno zakonodajo) so bili nepremišljeno vključeni v redne šole, kjer niso dosegali standardov, zato so se vrnili v zavode oz v šole s prilagojenimi programi.

### **3.3 RAZLIKE MED INTEGRACIJO IN INKLUZIJO**

S pojavom novega termina, inkluzije, se pojavljajo številna vprašanja: Ali je inkluzija nadgradnja integracije? Ali inkluzija predstavlja eno izmed oblik integracije? Ali je inkluzija samo novi termin z vsebino pojma integracije? Številna vprašanja kažejo na nejasnosti med dvema konceptoma, ki se pojavljata tako v svetu kot tudi pri nas. Kljub razmejitvam, ki so jih opravili nekateri strokovnjaki, v literaturi zasledimo uporabo enega termina in vsebino, značilno za drugi pojem, ali pa enako vsebino z različnimi pojmovanji. Torej, vsi, ki se ukvarjajo s tem konceptom, stremijo k istemu cilju-zagotoviti otroku najboljše, le da pri tem uporabljajo različno terminologijo.

»V integraciji so se na strokovni ravni prizadevanja usmerjala zgolj v tehnična, organizacijska in didaktična vprašanja, zanemarjali pa sta se njena etična in socialna dimenzija, zato se je začelo pojavljati nezadovoljstvo z integracijo«, pravi Vršnikova (2003:146). Z odmikom od integracije in uvajanjem inkluzije so številni želeli poudariti, da ustrezna didaktično formalna integracija še ni jamstvo za uspeh integracije. Integraciji

se pogosto očita, da je vezana na fizično združevanje oz. vključevanje. Skupni prostor, izvajanje skupnih dejavnosti, še ne pomeni upoštevanje in prepoznavanje posameznikovih potreb. »Integracija je v redne oblike izobraževanja uvajala prakso iz posebnih šol, to pa je povzročilo težave. Ponavadi je nastala nova oblika segregacije, čeprav znotraj rednih oblik izobraževanja« (Hafner, 2002:21).

V slovenski zakonodaji uporabljamo pojem integracije kot sinonim za vključevanje, hrvaški sociolog, Šućur pa za sinonim vključevanja uporablja pojem inkluzije. Temeljni elementi razlikovanja med integracijo in inkluzijo po Šućurju (glej 1997:10-17 oz. tabelo 3.1) so:

Tabela 3.1: Razlike med integracijo in inkluzijo

Integracija	Inkluzija
modernistični koncept	postmodernistični koncept
hierarhična struktura	mrežna struktura
univerzalizem	individualizacija
prizadevanja za asimilacijo	ohranitev identitete

Za *modernistične* integracijske programe, ki temeljijo na državni odgovornosti in institucijah, je značilna monolitnost. *Postmoderno* družbo označuje kot polikulturno heterogeno družbo, v kateri lahko soobstoja več normativno-vrednostnih osi in konceptov »normalnosti« in v kateri se izgubljajo enotni obrazci obnašanja. »Inkluzivni status državljana (Silver v Šućur, 1997:17) zagovarja enako in polno sodelovanje v skupnosti, kar pa ne pomeni grobega izenačevanja posameznika ali skupin, temveč enake možnosti za vse z upoštevanjem različnosti individualnih in skupinskih potencialov« (Šućur, 1997:17). Šućur nadaljuje, da integracija predpostavlja *hierarhične strukture*, inkluzija pa *mrežne strukture*. Hierarhične strukture so stroge, brezosebne in omejujejo osebne interakcije, odstopanje od povprečnih normativnih standardov pa je podvrženo kontroli. Znotraj mrežne strukture so vsi člani enakopravni, vendar ne zaradi enakosti, temveč zaradi sodelovanja v različnih menjavah (idej, informacij). Temelj družbenega povezovanja ni več »povprečnost« (doseganje povprečnih rezultatov kot kriterij normalnosti), temveč *individualne razlike*. Medtem ko integracija predstavlja *asimilacijo*, inkluzija *ohranja identiteto* vsakega posameznika.

Najpreprostejšo označitev razlike med obema terminoma lahko povzamemo po Resmanu (2001:77): »*Integracija* je bolj organizacijski ukrep, medtem ko *inkluzija* pedagoški, socialni in psihološki proces vključevanja otrok s posebnimi potrebami v običajne razmere vzgojno-izobraževalnega dela«. Metafora za integracijo učenca bi bila: »Vstopi, toda samo, če se lahko prilagodiš!« (Corbett v Resman, 2001:77). Metafora opozarja na uporabo pojma integracije kot sinonima asimilacije. Z uporabo novega termina, inkluzije, se strokovnjaki poskušajo znebiti razumevanja vključevanja kot asimilacije, s katero se izgubi posameznikova prvotna identiteta. Inkluzija upošteva individualne razlike, kar metaforično pomeni: »Vstopi, tukaj spoštujemo razlike!« (Corbett v Resman, 2001:78). Inkluzija torej ne pomeni samo prilagajanje, temveč nas uči, kako sprejemati ljudi, ki so drugačni od nas in kako sprejemati sebe kot drugačnega. Inkluzija zahteva tako spremembe pri večini kot tudi pri manjšini. Iz tega vidika pomeni inkluzija dvosmerno prilagajanje (manjšina večini in obratno), integracija pa enosmerno prilagajanje (manjšina večini) (glej Šučur, 1997:9).

Oliver (1996:82), za razliko od številnih avtorjev, ne uvaja novega termina inkluzije, ki bi nadomestil integracijo, saj gre po njegovem mnenju samo za neustrezno razumevanje koncepta integracije, kateri se je obravnaval s strani različnih strokovnjakov in politikov, in ne invalidov. Zato predstavi novi in stari pogled na integracijo, kjer z novim konceptom ohranja terminologijo integracije, vendar z vsebino, ki jo razumejo invalidi (glej 1996:84).

*stari pogledi na integracijo*

1. stanje
2. nesporna
3. stališča strokovnjakov
4. spremembe v organizaciji šol
5. učitelji si strokovno znanje pridobivajo
6. način izvajanja kurikulumuma je potrebno spremeniti
7. do integracije z zakonodajnimi pravicami
8. sprejemanje in toleranca do otrok s posebnimi

*novi pogledi na integracijo*

1. proces
2. sporna
3. politična in eduk. stališča
4. spremembe v etosu šol
5. učitelji imajo strokovno znanje
6. vsebino kurikulumuma je potrebno spremeniti
7. do integracije z moralnimi in političnimi pravicami
8. vrednotenje otrok s posebnimi

potrebami  
9. normalnost  
10. integracijo se lahko »prinese«

potrebami  
9. razlike  
10. za integracijo se je potrebno boriti

Vidimo, da so zamisli nove integracije zelo podobne idejam inkluzije (glej Schmidt 2001, Resman 2001, Šučur 1997 in ostali). Glede na to, da naša zakonodaja uporablja termin integracije in da si proces integracije predstavljam kot proces, ki upošteva individualne razlike in jo razumem mnogo širše kot le fizično vključevanje v sfero izobraževanja in zaposlovanja, obenem pa se pri nas še ne izvajajo vsi elementi inkluzije oz. nove integracije, kakršno sem predhodno opisovala, uporabljam za slovenski prostor pojem integracije.

Kljub temu, da sem se že opredelila za uporabo koncepta integracije, želim za konec ponovno spomniti na predstavnike društva za teorijo hendikepa (YHD), saj tako kot oporekajo uporabi termina invalid, oporekajo tudi uporabi termina integracije. Rutar (1997) zavrača integracijo ter zagovarja boj za emancipacijo: ».. boj za emancipacijo hendikepiranih ljudi je edini resnični in privilegiran boj, ki lahko spremeni družbena razmerja in odpira nove prostore družbenega«. Uporabo tega utemeljuje: »Neučinkovitosti državne politike, ki ne more razumeti logike hendikepa, se pridružuje nepotrebnost integracije, ki je tako sociološko kot filozofsko in psihološko reven in prazen koncept, ki pa ga prav kot praznega moremo razumeti samo kot cement ideoloških praks, s katerimi se vzdržujejo odnosi nadmoči in podrejenosti v nekem družbenem polju« (Rutar, 1997:121). V pogovoru z zaposleno neinvalidko v podjetju Birografika Bori (podjetje zastopa Boris Šuštaršič) sem dobila naslednji komentar: »Če si že vključen se boriš za emancipacijo, če pa še nisi pa za integracijo«. Integracija invalidnim osebam omogoča, da se vključijo v redne šole, običajno delovno okolje. S tem se osebam s posebnimi potrebami v prvi vrsti zagotovi predvsem fizični vstop v okolje »zdrave večine«, s čimer se še ne odpravijo predsodki in zagotovi enakost, zato šele po vstopu, vključitvi med večino, nastopi boj za pridobitev enakopravnega položaja.

#### **4. PRAVNA UREDITEV PODROČJA IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI**

*»Prizadevanje za trajno spoštovanje človekovih pravic in za njihovo uresničevanje ne sme nikoli zastati. Kot vse druge pravne norme so tudi tiste s področja človekovih pravic odvisne od tega, ali se uresničujejo v vsakdanjem življenju. Ljudje morajo svoje pravice poznati, da bi lahko poskrbeli za njihovo uresničitvev«.* (dr. Danilo Turk)

Države v EU in v svetu si prizadevajo za odmik od tradicionalnih konceptov invalidnosti, segregacije v sferi izobraževanja in zaposlovanja ter se zavzemajo za vključevanje invalidov v okolje, ki bo najmanj restriktivno. Glede na to, da postajamo polnopravni člani Evropske unije, se moramo tudi mi približati evropskim normam in njenim pričakovanjem na vseh področjih življenja. Načela polnopravnega državljanstva in samostojnega življenja so glavna izhodišča za reformo zakonodaje v posameznih državah, katere namen je lažje vključevanje invalidnih oseb znotraj držav Evropske unije. Dokazali smo, da se zgledujemo po številnih priporočilih mednarodnih organizacij. Tako je v skladu z njimi dosežena uvedba npr. devetletnega osnovnega šolanja, trinajstletnega preduniverzitetnega izobraževanja. Po načelih, zapisanih v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, je za preoblikovanje javnega sistema edukacije, ključnega pomena postopnost uvajanja sprememb in pridobitev materialnih in kadrovskih pogojev za kvalitetno delo z otroci. Spremembe, ki jih uveljavljamo, morajo biti teoretično utemeljene ter preizkušene oz. vsaj preverjene v drugih državah.

##### **4.1 MEDNARODNI DOKUMENTI, KI SO PRISPEVALI K NASTANKU NOVE ŠOLSKE ZAKONODAJE V SLOVENIJI**

Evropska unija posveča vse več pozornosti varovanju človekovih pravic ter socialni politiki, zato se zavzemajo za prevlado procesa integracija nad segregacijo invalidnih oseb. To dokazujejo številni dokumenti, s katerimi se poskuša izboljšati položaj invalidov ter poudariti enake možnosti za vse. Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalno okolje priporočajo resolucije Združenih narodov, mednarodne

organizacije UNESCO, WHO, UNICEF ter številna strokovna in humanitarna združenja. Mednarodni pravni dokumenti skupaj z Ustavo Republike Slovenije tvorijo temeljno pravno normo, iz katere so izpeljani konkretni cilji javnega sistema edukacije. Ker je večina teh dokumentov za podpisnice pravno obvezujočih, jih mora tudi Slovenija kot pravna država priznavati in izvajati. Po Uršiču (1998:39), invalidi v Sloveniji predstavljajo med 7% in 8% slovenskega prebivalstva. V dokumentih OZN pa je odstotek invalidov v svetu višji za 2% do 3%. Kot sem že omenila v prejšnji točki, nas statistični podatki ne smejo zavesti, da je pri nas, ker imamo nižji odstotek invalidov, bolje poskrbljeno za njih kot v svetu.

*Konvencija proti diskriminaciji v izobraževanju* (glej Degener 1995 in Jambreč 1998), sprejeta 1960, Jugoslavija je konvencijo ratificirala leta 1964, Ur. list SFRJ, dodatek 1964/4, postavlja načelo o nedopustnosti diskriminacije in razglša, da ima vsak človek pravico do šolske izobrazbe ( brezplačno in obvezno izobraževanje na osnovni stopnji, šolanje mora biti v vseh različnih oblikah vsem dosegljivo in dostopno, pri izobraževanju otrok je potrebno upoštevati voljo staršev...<sup>6</sup>). Invalidnost kot odnos okolje - posameznik predstavlja novo razumevanje invalidnosti v sedemdesetih letih. Še večji korak je bil storjen ob Mednarodnem letu invalidov 1981, ki je uveljavilo geslo «polno sodelovanje in enakost». Invalidska politika je bila prvič razdeljena na področje preventive, rehabilitacije in na izenačevanje možnosti (ta se veže predvsem na potrebe po spremembah v okolju). Prvi mednarodni akt, ki v celoti priznava pravice invalidnih otrok je t.i *Konvencija o otrokovih pravicah* (v nadaljevanju Konvencija), ki jo je Generalna skupščina ZN sprejela leta 1989. Hammarberg (1995:147-155) navaja štiri glavna načela Konvencije, ki so pomembna za položaj invalidnih otrok :

- otrokove koristi so glavno vodilo. Koristi s strani staršev ali države ne smejo prevladati;

---

<sup>6</sup> Podobne določbe so tudi v drugih mednarodnih dokumentih: Mednarodni pakt o državljanskih in političnih pravicah (Quinn, 1995), Mednarodni pakt o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah (Hammarberg, 1995), Splošna deklaracija človekovih pravic (2002), Konvencija o otrokovih pravicah (Kalčina,1993)

- otroci imajo pravico, do mnenja, da se jih posluša ter da se njihov mnenje jemlje resno;
- pravica do preživetja in razvoja (telesnega, mentalnega, čustvenega, kognitivnega, socialnega in kulturnega);
- načelo proti diskriminaciji - med otroki, njihovimi starši ali zakonitimi skrbniki, ne sme prihajati do razlikovanja, ne glede na raso, barvo kože, spol, jezik, vero, politično ali drugo prepričanje, narodno, etnično ali družbeno poreklo, premoženje, invalidnost/nesposobnost, rojstvo ali kakršen koli drug položaj otroka (1odst. 2. čl).

Eden najpomembnejših členov Konvencije je 23. člen, katerega glavno sporočilo je, da morajo otroci uživati dostojanstvo, samozavest i sodelovanje. S tem členom ima invalidni otrok pravico do posebne skrbi, pomoči. Za desetletje invalidov je OZN razglasila obdobje med 1983 do 1992. Sledil je sprejem *Standardnih pravil za izenačevanje možnosti invalidov* (1993, v nadaljevanju Standardna pravila), ki za razliko od prejšnjih še bolj poudarjajo pomen človekovih pravic. Z njim je postavljen temelj za razvoj invalidske politike v naslednjem desetletju. Standardna pravila navajajo 22 pravil, razdeljenih na tri dele, znotraj katerih omenjam le pravila, vezana na temo diplomske naloge:

1. pogoji za enakopravno vključevanje invalidov (osveščanje, skrb za zdravje, rehabilitacija, strokovno podporne službe);
2. ciljna področja za enakopravno vključevanje (vzgoja in izobraževanje, zaposlovanje, dostopnost, finančna pomoč in socialna varnost);
3. pogoji in ukrepi za izvajanje pravil (zakonodaja, ekonomska politika).

Pravico do izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v rednih šolah izpostavlja Salamanška deklaracija (Salamanca, 1994), ki jo je sprejelo 300 sodelujočih, ki so predstavljali 92 vlad in 25 medicinskih organizacij, med njimi je bila tudi Slovenija. Deklaracija poudarja pravico do inkluzivnega izobraževanja za vse otroke. »Redne šole, ki so inkluzivno orientirane so najbolj učinkovite v boju proti diskriminatornim stališčem in pomagajo pri ustvarjanju odprtih družb, gradijo inkluzivno družbo in se zavzemajo za pridobivanje izobrazbe za vse «(2. člen). Letos (2003) je minilo deset let od sprejetja Standardnih pravil za izenačevanje možnosti invalidov, zato je leto 2003 razglašeno za

»evropsko leto invalidov«. Podlagi za razglasitev leta invalidov sta bili: Amsterdamska pogodba (1997), z naslovom »Fundamentalne pravice in nediskriminacija« ter Madridska deklaracija (2002). Temeljno načelo Madridskega kongresa je bilo: nediskriminacija + pozitivni ukrepi = socialna vključenost oz. doseganje enakosti invalidov je potrebno dopolniti pravico do nediskriminacije s pravico do prejemanja podpore in pomoči. To je eno izmed pomembnih načel, ki ji bodo sledile aktivnosti v letu 2003.

V Sloveniji je Zakon o posebnem šolstvu iz leta 1960 prvič uredil organizacijo izobraževanja in usposabljanja invalidnih otrok. Do takrat je bilo to področje urejeno v okviru Zakona o osnovni šoli. Ministrstvo za šolstvo in šport je leta 1995 izdalo Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju, ki je bila strokovna podlaga za pripravo in sprejetje zakonskih predlogov za posamezna področja edukacije v Sloveniji. Zakon o osnovni šoli, Zakon o strokovnem in poklicnem izobraževanju, Zakon o vrtcih ter Zakon o gimnazijah iz leta 1996 so delno uredili izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oblike izobraževanja. Z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, pa se je leta 2000, zakonsko odprla možnost vključevanja otrok s posebnimi potrebami v ustrezne vzgojno-izobraževalne programe rednih šol, v kolikor so ti otroci, ob dodatni pomoči sposobni dosegati vsaj minimalni standard znanja, ki ga opredeljuje posamezen program. Kljub novemu zakonu, pa vse do leta 2003 ni bil izdelan podzakonski akt, to je Pravilnik o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (prej Pravilnik iz leta 1976; Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju). Ker ta pravilnik ni bil sprejet, se številna določila zakona o usmerjanju niso mogla uveljavljati. O razlogih, zakaj je bil težko pričakovani Pravilnik sprejet šele 6.6.2003 je direktorica Urada RS za šolstvo za Delo (Čakš, 5.4.2003) dejala, da je nastanek težko pričakovanega pravilnika zavirala predvsem vsebinska prenova šolanja otrok s posebnimi potrebami ter: » sporni pravilnik (v času sprejemanja novega pravilnika, pred 6.6.2003) je povzročil zmedo in nejasnosti med različnimi strokami – medicinsko, defektološko, psihološko. Vsaka od njih ima namreč svojo terminologijo in bi rada na svoj način uredila delo z otroki s posebnimi potrebami«.



## 4.2 ZAKON O USMERJANJU OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

V Sloveniji je bilo v preteklih desetih letih veliko naporov vloženih v prenovu splošnega šolskega sistema, področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami pa je zaostajalo. V letu 1996 smo v Sloveniji sprejeli številne šolske zakone, ki temeljijo na Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju iz leta 1995, vendar je vrsta konceptualnih vprašanj glede otrok s posebnimi potrebami ostala odprta. Zato Zakon, ki ga je sprejel Državni zbor Republike Slovenije na seji junija 2000 - Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (UR. list RS, št.54/2000), predstavljam posebej. S tem zakonom se ureja usmerjanje otrok, mladoletnikov in mlajših polnoletnih oseb s posebnimi vzgojno izobraževalnimi potrebami (v nadaljnjem besedilu: otroci s posebnimi potrebami) ter določajo načini in oblike izvajanja vzgoje in izobraževanja. Z uveljavitvijo tega zakona je prenehal veljati Zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju iz leta 1976. Pristojnosti za področje razvrščanja otrok s posebnimi potrebami so se z novim zakonom prenesle iz Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve na Ministrstvo za šolstvo in šport. Tako so prenesene pristojnosti za uvedbo postopka in izdajo odločb s področja socialnega varstva na področje šolstva oz. šolskih uprav.

Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami temelji na ciljih in načelih, določenih v zakonih za posamezno področje vzgoje in izobraževanja in na naslednjih ciljih in načelih:

- *enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnosti otrok,*
- *ohranjanja ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja,*
- *vključevanja staršev v proces vzgoje in izobraževanja,*
- *zagotovitve ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka,*
- *pravočasne usmeritve v ustrezen program vzgoje in izobraževanja,*
- *organizacije vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja,*
- *celovitosti in kompleksnosti vzgoje in izobraževanja,*

- *individualiziranega pristopa,*
- *kontinuiranosti programov vzgoje in izobraževanja,*
- *interdisciplinarnosti.*

Na centru za socialno delo Moste pravijo, da je bilo ravno pomanjkanje ustreznega zakona (ZUOPP), eden poglavitnih razlogov premajhnega števila »premišljeno« vključenih otrok s posebnimi potrebami v redne šole pred letom 2000. Lahko rečemo, da je proces integracije potekal, glede na to kako so starši izražali to zahtevo in kako so jim šole to zahtevo uresničevale. Pred letom 2000 so se izbirale šole, kje se bo otrok izobraževal in ne programi izobraževanja, kot je dano z novim zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami.

Prilagojenost izvajanja ali prilagojenost programov izobraževanja, omogoča večje število vpisovanja otrok s posebnimi potrebami v redne šole. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami navaja vrste programov vzgoje in izobraževanja, v katere se lahko otroci s posebnimi potrebami usmerijo in izvajalce vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami (glej tabelo 4.1).

Tabela 4.1: Vrste programov (5. člen po ZUOPP) in izvajalci (16. člen po ZUOPP)

<b>Vrste programov</b>	<b>Izvajalci</b>
programi za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo	vrtni
prilagojeni programi za predšol. otroke	vrtni v razvojnih oddelkih, vrtni enote vrtcev, zavodi
izob. programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo	šole v rednih oddelkih
prilagojeni izobraževalni programi posebni programi vzgoje in izobraževanja	šole v rednih oddelkih ali v oddelkih s prilagojenimi prog., šole oz. podružnice, zavodi šole oz. podružnice šol
vzgojni programi	zavodi

Postopek usmerjanja v programe vzgoje in izobraževanja določa 4. odstavek, Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Postopek usmerjanja se uvede na zahtevo staršev. Zahtevo za uvedbo postopka se vložijo pri pristojni šolski upravi oz. pri Centru za socialno delo, kadar gre za otroke z motnjami vedenja in osebnosti. Pristojna šolska

uprava si mora pred izdajo odločbe o usmeritvi v program vzgoje in izobraževanja pridobiti strokovno mnenje, ki ga pripravi komisija. Komisijo sestavljajo: učitelj oz. vzgojitelj, zdravnik specialist pediater ali zdravnik specialist šolske medicine, psiholog, socialni delavec ter zdravnik specialist ustrezne specialnosti in defektolog ustrezne specialnosti. Komisije so do 1.3.2003 delale na Centrih za socialno delo, od 1.3.2003 pa delajo na 11 območnih enotah Zavoda za šolstvo, dokler ne bodo ustanovljene šolske uprave (predvidoma leta 2005). Komisija izdelava strokovno mnenje na podlagi lastnih ugotovitev, razgovora s starši otroka ter na podlagi pedagoške, specialno –pedagoške, socialne, psihološke, medicinske in druge dokumentacije, ki jo pridobi od ustreznih institucij. Komisija se mora pred pripravo strokovnega mnenja posvetovati s strokovnimi delavci vrtca, šole oz. zavoda, v katerega je otrok v času usmerjanja vključen in s strokovnimi delavci vrtca, šole oz. zavoda, v katerega naj bi bil otrok usmerjen, in z drugimi ustreznimi institucijami. Strokovno mnenje pripravi komisija na obrazcu, ki ga določi minister, pristojen za šolstvo v soglasju z ministrom, pristojnim za socialne zadeve in ministrom, pristojnim za zdravstvo. Na podlagi strokovnega mnenja in ugotovitev v postopku izda pristojna šolska uprava odločbo o usmeritvi. Z odločbo o usmeritvi se na podlagi strokovnega mnenja komisije določi program vzgoje in izobraževanja, v katerega se otrok usmerja, obseg in način izvajanja dodatne strokovne in druge pomoči, vrtec, šola oz. zavod, v katerega bo otrok vključen, morebitno zmanjšanje števila otrok v oddelku ter kadrovske, prostorske, materialne in druge pogoje, ki morajo biti zagotovljeni za vzgojo in izobraževanje otroka. Pristojna šolska uprava je dolžna odločbo o usmeritvi vročiti staršem, vrtcu, šoli oz. zavodu, v katerega je otrok usmerjen. Vrtec, šola oz. zavod je dolžan najkasneje v roku 30 dni po sprejemu otroka izdelati individualiziran program vzgoje in izobraževanja. Z individualiziranim programom se določijo oblike dela na posameznih vzgojnih področjih, pri posameznih predmetih oz. pri predmetnih področjih, način izvajanja dodatne strokovne pomoči, prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji, preverjanju in ocenjevanju znanja, napredovanju in časovni razporeditvi pouka. Strokovna skupina (imenuje jo ravnatelj: strokovni delavci vrtca, šole, zavoda in drugi strokovni delavci, ki bodo sodelovali) pripravi in spremlja izvajanje individualiziranega programa ter ob koncu šolskega leta preveri ustreznost programa. Pristojna šolska uprava pa je dolžna v roku, določenem v odločbi, preveriti ustreznost

usmeritve v program. Spremembo usmeritve lahko predlagajo starši, po predhodni seznanitvi staršev pa tudi vrtci, šole oz. zdravstveni, socialni in drugi zavodi.

S sprejetjem zakona, so nastale nove potrebe tako v šolskem kot tudi v socialnem sistemu, ki jih bo v prihodnje potrebno uresničiti. Več pozornosti bomo morali posvetiti programom socialne varnosti (razvoj socialno preventivnih aktivnosti), zdravstvenemu varstvu ter razvoju področja vzgoje in izobraževanja (potrebe po usposobljenih kadrih za delo z otroci s posebnimi potrebami). Spodbujanje integriranega izobraževanja z zakonodajo še ni zadosten pogoj, da se bo ta uveljavila v razredu. Zato si pogledjmo, kaj integracija je, kdaj lahko govorimo o uspešnosti integracije ter katere so njene prednosti.

#### **4.3 INTEGRACIJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V SLOVENIJI IN DRŽAVAH EVROPSKE UNIJE KOT ODRAZ RAZVOJA ZAKONODAJE**

Ko govorimo o mednarodnih primerjavah, je potrebno poudariti, da na različne podatke med državami vplivajo predvsem naslednji dejavniki:

- *različne definicije* invalidnosti, otrok s posebnimi potrebami;
- *pogoji* za izvajanje integracijske prakse so po državah zelo različne (npr. kljub temu, da številne države, tudi Slovenija, ne prilagajajo prostorov za otroke s posebnimi potrebami, izvajajo integracijo in navajajo statistike, ki kažejo visoko prisotnost integriranega izobraževanja). Majhni deleži vključenih otrok v segregacijske oblike izobraževanja, še ne pomenijo, da država izvaja uspešno politiko integracije;
- »Različne izobraževalne politike, znotraj držav evropske skupnosti, kažejo razlike med njihovimi kulturami, tradicijami in socialno strukturo« (O'Hanlon, 1993:9).

Določene države so proces integracije uzakonile že zelo zgodaj, v odnosu na nekatere druge države, zato, danes prikazujejo izredno majhno število otrok, ki se še izobražujejo v segregiranih izobraževalnih oblikah. Integrirano izobraževanje, kot del splošne edukacije, je v EU danes praksa. Kljub temu imajo v prizadevanjih za integracijo tradicionalno vlogo ZDA, ki z zakonom Public Law (PL 94-142), Education for all

handicapped children, iz leta 1975, dajejo pravico do svobodne izbire vzgoje in izobraževanja v najmanj restriktivnem okolju, ob oblikovanju individualiziranih programov in prilagajanju diagnostičnih postopkov ter merskih instrumentov (glej Biondić, 1993:141). V ZDA obstajajo številni modeli<sup>7</sup>, ki temeljijo na načelu »mainstream«, ki vzpodbujajo šolske strukture, da v čim večji meri nameščajo otroke s posebnimi potrebami v redne šole. Za razliko od ameriških modelov, britanski modeli<sup>8</sup>, poudarjajo, kot glavno alternativo posebnim šolam, posebne oddelke znotraj rednih šol ali pa integracijo v redne oddelke, brez dodatne strokovne pomoči. V segregiranih oblikah vzgoje in izobraževanja imajo Britanci vključenih približno 1,5% otrok s posebnimi potrebami (Novljan v Schmidt, 2001: 25). Kot posebno skupino držav na področju izvajanja integriranega izobraževanja štejemo Italijo in Švedsko. Gre za t.i. enosmerni pristop (one track countries, Pijl in Meijer v Schmidt, 2001:30), saj imata nizko število identificiranih otrok s posebnimi potrebami in se izogibata segregaciji. V letu 1977 je zakon v *Italiji* odpravil 517 posebnih šol in uvedel integracijo učencev s posebnimi potrebami (Čuk, 1998:104). Čukova dodaja (1998:119), da Italijani štejejo med učence s posebnimi potrebami le 1,8% celotne šolske populacije (le tiste, ki imajo IQ manjši od 60-65), in sicer: »otroci z vizualnimi primanjkljaji (0,04%), otroci s slušnimi primanjkljaji (0,11%), fizično ovirani (0,31%), mentalno ovirani (1%) in otroci z emocionalnimi težavami (0,34%)« (podatek iz leta 1990, O'Hanlon, 1993:89). O'Hanlon (1993:89) navaja tudi podatek iz leta 1988, ki kaže razmerje med otroci s posebnimi potrebami in učnimi pomočniki oz. dodatnimi učitelji v italijanskih rednih

---

<sup>7</sup> Biondić omenja dva zanimiva modela: »kaskadni model« (Deno v Biondić, 1993:142) in model »invertirane piramide« (Dunn v Biondić, 1993:143). Prvi omenjeni model, iz leta 1970, pokriva celoten edukacijsko-terapevtski kontinuum, ki daje poudarek najmanj restriktivnemu okolju, kar pomeni, da je otroka potrebno vključiti v okolje, v katerem bo imel največ ugodnosti in koristi. Model ima sedem stopenj: od popolne vključitve v redne razrede, pa vse do vključitve v bolnišnico. Kot modifikacija prvega modela je drugi model, iz leta 1973, pri katerem stopnja izbora (4 stopnje) programa izhaja iz značilnosti otrok s posebnimi potrebami.

<sup>8</sup> Britanski model (Zovko v Biondić, 1993:144) vsebuje osem možnih stopenj znotraj izobraževanja, od namestitve v redni razred brez posebne pomoči do namestitve v posebnih šolah internatskega tipa.

šolah: 2,7:1<sup>9</sup>. Italija ima v skoraj četrtino rednih razredov vključene otroke s posebnimi potrebami. Manj kot 0,1% učencev se šola v posebnih šolah ali v posebnih razredih znotraj rednih šol, vsi drugi pa se šolajo v rednih šolah. Po podatkih je na *Švedskem* 10% učencev s posebnimi potrebami, manj kot 1% pa se jih šola v posebnih šolah ali posebnih razredih znotraj rednih šol (glej Vianello in drugi v Čuk, 1998:120). Na *Švedskem* imajo oblikovane delovne skupine, katerih člani so učitelji, specialni pedagog in dodatno strokovno osebje, odvisno od motnje posameznega učenca. Delovna skupina lahko nudi različne organizacijske pristope: učitelji lahko poučujejo posamezne predmete individualno ali skupinsko, pri določenih predmetih se lahko razred deli, intenzivno poučevanje določenih predmetov lahko poteka zunaj razreda, učenci lahko spremljajo pouk pri določenih predmetih v nižjem razredu ipd. (glej Schmidt, 2001:27,28). Na *Danskem* imajo integracijo najbolj organizirano (od leta 1975): 13% učencev prejema posebno izobraževanje; 11% v rednih šolah, 1% v posebnih razredih znotraj rednih šol in 0,6% učencev v posebnih šolah (glej Glaesel v Čuk, 1998:119). Tudi po mnenju Flucharjeve (glej Schmidt, 2001:27) je Danska ena izmed držav, v kateri je integracija najbolj organizirana, in sicer ne le na zakonskem nivoju, temveč tudi v praksi. Danski osnovnošolski sistem (glej O'Hanlon, 1993:36,37) je zelo fleksibilen in spremenljiv in vsebuje zanimive in posebne pedagoške programe<sup>10</sup>. Na Danskem, pri usmerjanju otrok v določene programe, upoštevajo naslednjih pet dejavnikov: neposredna bližina (otrok mora obiskovati šolo v svoji neposredni bližini), čim manj posredovanja (otroku se ne sme ponuditi več podpore ali specialne pomoči, v kolikor to ni potrebno), integracija (hendikepirane je potrebno poučevati v rednih šolah, kadarkoli je to mogoče), učinkovitost (stopnja izobraževanja mora otroku zagotoviti maksimalne ugodnosti, razvijati njihove sposobnosti in talente v največji možni meri), motivacija. Zaradi

---

<sup>9</sup> Srednja ekonomska šola v Mariboru ima le eno učno pomočnico in osem otrok s posebnimi potrebami.

<sup>10</sup> 1. običajna šola z enim posebnim učiteljem, 2. ena oseba, ki v celoti poučuje otroke, 3. posebne skupine, ki so ustanovljene v sodelovanju z redno šolo, 4. klinično-posebno izobraževanje v rednih šolah, 5. posebni razredi znotraj otrokove lokalne šole, 6. posebni razredi v redni šoli, izven lokalnega okolja, 7. posebni šolski oddelki, ustanovljeni v sodelovanju z redno šolo (dualne šole), 8. posebne šole, 9. posebne negovalne šole oz. zavodi. Integracija se povečuje od zadnjega načina izobraževanja otrok s posebnimi potrebami k prvemu in obratno.

upoštevanja tovrstnih dejavnikov, je na Danskem le 0,6% otrok v posebnih šolah (glej Schmidt, 2001:27). Obenem pa z navedenimi dejavniki, poskušajo pri otroku doseči samostojnost in neodvisnost, ki sta pomembna elementa za integracijo v skupnost. Na *Finskem* je 16% učencev s posebnimi potrebami (glej Tuunainen v Čuk, 1998:122), 2,5% pa se jih šola v posebnih šolah ali v posebnih razredih znotraj rednih šol (glej O'Hanlon v Čuk, 1998: 122). »Čeprav je politika integracija otrok s posebnimi potrebami prisotna v vseh nordijskih državah, pa še vedno 0,5 – 2% otrok s težjimi motnjami ostaja v posebnih oblikah izobraževanja (glej Drakenberg, 1999:49). Na *Portugalskem* splošna šolska zakonodaja iz leta 1986 določa, naj se učenci, ki imajo lažje motnje v razvoju, izobražujejo znotraj rednih šol (glej Čuk: 1998:118). Uresničevanje integracije v osnovne šole je v *Franciji* tesno povezano z usposobljenostjo učiteljev. Učitelji morajo opraviti poseben izpit za delo v integriranem razredu in imeti vsaj štiri leta delovnih izkušenj, da jim ministrstvo za šolstvo izda posebno potrdilo. Otrok s posebnimi potrebami je vključen v popolno integracijo, samo na osnovi predhodnega pripravljalnega obdobja. V tako obliko usmerijo otroke, ki ne potrebujejo stalne pomoči, posebnih pripomočkov in dodatnih strokovnjakov. Integracija je lahko tudi kolektivna. V tem primeru so otroci s posameznimi težavami pri pridobivanju in osvajanju osnovnih znanj razporejeni v manjše skupine in deležni stalne strokovne pomoči (glej Schmidt, 2001:29). Modeli zahodnoevropskih držav se prenašajo tudi v druge države. Raziskovalci izobraževalnih sistemov, ki so bili pod vplivom komunističnega režima, ugotavljajo v obravnavanih državah, prevlado rigidnosti in kontinuiteto starih praks, zato mednarodna združenja v omenjenih sistemih priporočajo uveljavljanje integracije.

*»Analiza dejanskega stanja na področju posebnega izobraževanja v tranzicijskih državah (Bolgarija, Češka, Madžarska, Litva, Poljska, Romunija, Rusija, Slovenija) se opira na tri glavna področja:*

- *število diagnosticiranih otrok s posebnimi potrebami in / ali učnimi težavami,*
- *število otrok, ki so deležni posebnih prilagoditev in drugih oblik institucionalne pomoči,*
- *število diagnosticiranih otrok, ki so integrirani v redno osnovno šolo» (Schmidt, 2001:32).*

»Celotna populacija osnovnošolskih otrok v *Sloveniji* se je v zadnjih desetih letih zmanjšala za 18,4%. Populacija otrok s posebnimi potrebami, ki je bila vključena v posebne šole in zavode, pa se je v tem času zmanjšala iz skupno 6113 otrok na 3532 oz. za 43%« (Opara, 2000:26). Leta 1990 je bilo v posebnih osnovnošolskih oddelkih, šolah in zavodih 2,68% populacije (7-15 let), v letu 1999/2000 pa le še 1,9%. Bela knjiga (1995:116) navaja, da je število učencev v osnovnih šolah s prilagojenim programom od leta 1976 upadlo za več kot 50%. To kaže, da se je integracija že dogajala, in sicer kljub temu, da ni imela za to zakonske osnove. S tem se pojavlja vprašanje kvalitete takšne integracije; brez zakonske osnove, principov izvajanja pomoči in delovanja šol. Če bi statistično zajeli samo integracijo, ki temelji na pravilnih in premišljenih metodah vključevanja otrok s posebnimi potrebami, bi bil delež veliko manjši, kot ga prikazujejo različni strokovnjaki.

Na majhnem vzorcu sem poskušala preveriti, če je tudi v Sloveniji urejena zakonodaja na področju otrok s posebnimi potrebami, tako kot v drugih evropskih državah sprožila vključitev večjega števila otrok s posebnimi potrebami v redne šole. Na območju, ki ga pokriva Center za socialno delo (CSD), izpostava Ljubljana – Moste, so mi posredovali število integriranih otrok, za obdobje 1998 – 2002. S tem majhnim vzorcem želim prikazati očitno razliko po letu 2000. Število otrok, ki se je vključilo v redno izobraževanje je v letu 2001, trikrat večje, v primerjavi na preteklo leto, 2000 (glej tabelo 4.2).

Tabela 4.2.: Število integriranih otrok, obravnavanih v obdobju 1998-2002, na Centru za socialno delo, izpostava Moste-Ljubljana

Leto	1998	1999	2000	2001	2002	skupaj
vsi novi razvrščeni	23	15	18	30	64	150
od teh integrirani v redne oddelke	2	5	4	13	29	53

Od skupnega števila vseh integriranih otrok v zadnjih 5 letih (53) jih je bilo usmerjenih:

- v redno osnovno šolo: 34
- v redne oddelke vrtca: 15
- v redne srednješolske programe: 4

Vidimo, da število otrok s posebnimi potrebami v integriranih rednih oddelkih, po letu 2000 narašča. Največ otrok s posebnimi potrebami se je v integracijo vključilo v



osnovnošolskem obdobju. Glede na končno število razvrščenih otrok in otrok integriranih v redne oddelke, lahko vidimo, da je še vedno velik delež usmerjen v druge vzgojno-izobraževalne oblike (97).

## **5. INTEGRACIJA IN SEGREGACIJA V IZOBRAŽEVANJU**

V petem poglavju želim pokazati prednosti in slabosti integriranega izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Predstavila bom način delovanja Srednje ekonomske šole v Mariboru, kot primer integriranega izobraževanja pri nas. Kot nasprotje integriranemu izobraževanju, predstavljam način delovanja Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana. V Sloveniji imamo 18 zavodov, 37 osnovnih šol za otroke s posebnimi potrebami (www.mszs.si, 5.4.2003). Podatka za število rednih šol, ki izvajajo integrirano izobraževanje, ni bilo mogoče dobiti.

### **5.1 INTEGRIRANO IZOBRAŽEVANJE**

»Cilji integriranega izobraževanja so vzpostavljanje socialnih interakcij med invalidnimi in neinvalidnimi otroci v največji možni meri, obenem doseganje oz. utrjevanje izobrazbenih standardov in podobe otrok s posebnimi potrebami. Integracijski cilji so zagotavljanje in razvoj veščin, ki bodo izboljšali možnosti otrok s posebnimi potrebami v sferi dela in dobi odraslosti« (Drakenberg, 1999:51).

#### **5.1.1 POGOJI ZA IZVAJANJE IN PREDNOSTI INTEGRIRANEGA IZOBRAŽEVANJA**

Integrirano izobraževanje smo že definirali. V slovenski šolski zakonodaji, skladno s svetovno-evropskimi merili, razumemo integracijo kot novi koncept integracije oz. kot koncept, razložen z inkluzijo. Odmaknili smo se od tihe integracije (ki se je izvajala vse dokler nismo dobili ustrezne zakonodaje) k integraciji kot »procesu v katerem se lahko učenec (otrok, mladostnik) razvija. V njem lahko razvija svoje psihične in socialne potenciale in s tem povečuje svojo ekonomsko in socialno neodvisnost. Hkrati je integracija tudi proces spodbujanja in pridobivanja izkušenj za sobivanje, sožitje, medsebojno razumevanje, sodelovanje, strpnost, stičnost in bližino« (Skalar, 1997:13).

Otroci s posebnimi potrebami predstavljajo heterogeno skupno otrok, ki potrebujejo različne oblike pomoči, zato se pri integriranem izobraževanju, pogosto pojavlja vprašanje, ali lahko redne šole te pomoči otrokom zagotovijo. Predpogoj za integrirano

izobraževanje so otrokove ustrezne intelektualne zmožnosti in motiviranost za šolsko delo. Šola, država, starši, vrstniki in številni pedagoški strokovnjaki pa morajo zagotoviti še vrsto pogojev za uspešno integracijo. Integrirano izobraževanje, da ali ne ni tako preprosto vprašanje, saj je ustreznost vključevanja odvisna od vsakega otroka posebej, od njegove invalidnosti, okolja. Kljub temu, da se tega zavedam, bom poskušala predstaviti pogoje in potencialne prednosti integriranega izobraževanja.

Menim, da so predlogi Vidmarjeve (glej 1997:151-154) za implementacijo idej integracije dobra osnova, zato jih povzemam v naslednjih petih točkah:

1. interdisciplinarnost, timsko delo oz. sodelovanje vseh profilov: socialni delavci, psihologi, socialni pedagogi...;
2. osnovni interes mora biti zadovoljevanje otrokovih posebnih potreb (potrebna je analiza otrokovih potreb, analiza situacije, v katerih jih bo mogoče zadovoljiti, spremljanje načinov dela, programov..);
3. nujna je sprememba šole kot institucije:
  - otrok mora imeti v šoli zagotovljeno »službo zagovorništva«;
  - šolske oblasti in država bi morale z ustreznimi zakoni, pravilniki, predpisi omogočiti izvajanje dobre prakse;
  - vključenost in participacija staršev;
4. aktivnejše organiziranje prostovoljcev, društev, dobrodelnih gibanj, na makro družbeni ravni, da bi še bolj osveščali javnost o integraciji;
5. šole s prilagojenim programom, zavodi, imajo visoko usposobljeno pedagoško stroko, zato bi lahko te šole postale izobraževalni centri ali servisi pomoči ali svetovalni centri.

K omenjenemu je potrebno dodati tudi prilagoditev kurikulumu, dostopnost do šol (primernost oz. prilagojenost zgradb in prostorov za otroke s posebnimi potrebami) in ustrezno usposobljenost oz. stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev oz. osebja, ki dela z otroki s posebnimi potrebami. Če želimo doseči skupno izobraževanje oz. eno šolo za vse, je potrebno spremeniti stališča vseh udeležencev integracije do »drugačnih«.

Dosedanja praksa izvajanja integracije, je pri nas, premalo temeljila na timskem delu in pomoči otrokom v rednih šolah, šole pa se zaradi vključenosti otrok s posebnimi

potrebami niso veliko spremenile. Za integrirani način šolanja se številni starši ne odločajo, ker premalo vedo o prednostih integracije. Zato v nadaljevanju navajam 10 razlogov, zakaj je izvajanje procesa inkluzije oz. integracije na nivoju vzgoje in izobraževanja nujno oz. potrebno (glej Wall 2003:167):

- vsi otroci imajo pravico do skupnega izobraževanja;
- otrok se ne sme razvrednotiti ali jih izpostavljati diskriminaciji;
- segregacija otrok vodi v segregacijo odraslih in je pozneje eden od ključnih vzrokov neenakosti (teh) ljudi v družbi;
- ni nobenega legitimnega razloga za ločevanje otrok pri vzgoji in izobraževanju; otroci sodijo skupaj, v dobro vseh; ni jih potrebno ščititi drug pred drugim;
- raziskave kažejo, da so otroci v integriranih okoljih edukacijsko in socialno uspešnejši;
- ne obstaja vrsta izobraževanja ali skrbi, ki je ne bi bilo mogoče namestiti v redne šole;
- sodelovanje;
- segregirano izobraževanje ohranja »nepravičnost« družbe in otrokom nudi »omejeno znanje«;
- vsi otroci potrebujejo izobrazbo, ki jim bo omogočila nemoteno življenje;
- z inkluzijo se bodo otrokom ponudile nove možnosti za izgradnjo prijateljstva, spoštovanja in razumevanja.

K zgoraj navedenim razlogom, bi verjetno lahko našeli še kakšnega, vendar se pojavi vprašanje, ali se res vseh teh razlogov ljudje zavedajo in se z njimi strinjajo. Koliko se teh razlogov zaveda neinvalidna populacija, kako je v praksi? Kljub številnim pomanjkljivostim v uresničevanju integracije, ima ideja integracije za otroke številne prednosti. Vsi udeleženci skupnega izobraževanja si s skupnim učenjem pridobivajo nova znanja, spoznavajo širše okolje. Vrstniki otrok s posebnimi potrebami dobijo posluš za drugačnost. »Otrokova drugačnost prispeva k bogatenju in socialnem zorenju vrstnikov, ki ob skupnem reševanju težav in z odprtim pogovorom oblikujejo svoj odnos do težav in posameznikovih posebnosti« (Horvat, 2002/2003:10,11). Otroci s posebnimi potrebami

postanejo v integriranih institucijah konkurenčni svojim vrstnikom. Ob ustrezni podpori dosegaajo integrirani otroci večja znanja (glej Jenkinson, 1997:25), zato lahko dosežejo enako in bolj konkurenčno izobrazbo (v zavodih je omejena izbira poklicev, ki so zaradi vpliva tehnologije vse manj zanimivi za trg delovne sile) (glej Drobnič, 2002:454). »Otroci lahko obiskujejo šole v neposredni bližini oz. v domačem okolju« (Jenkinson, 1997:26). Integrirano šolanje omogoča otrokom integracijo v širše okolje, v katerem živijo in jim zagotavlja življenje v okviru družine. Ker je za uspešno integracijo potrebno sodelovanje celotne družbe oz. timsko delo, se s tem širi tudi osveščanje ljudi in posledično »lažje« sprejemanje drugačnih. Uspešno izvajanje integracije poveča vlogo evalvacije (kritičnega vrednotenja) pri načrtovanju življenja in dela z otroci s posebnimi potrebami. Z uvajanjem integriranega izobraževanja, šola izboljšuje kakovosti izobraževalnega procesa in procese socializacije za vse učence. Po Galeši (1997:60) je inkluzija kot: »Priložnost in katalizator za ustvarjanje boljšega, bolj humanega in demokratičnega šolskega sistema«. Vključevanje otrok s posebnimi potrebami, pomeni odkrivanje talentov, ki pomenijo za vsako družbo »nacionalno bogastvo in neprecenljive možnosti progresivnega gospodarskega in družbenega razvoja, veliki, doslej neodkriti potenciali se skrivajo v depriviligiranih slojih« (Skalar, 1997:15). Kot je že Wallova omenila (1997), je integrirano izobraževanje pravica vseh otrok, saj se s to pravico otrokom s posebnimi potrebami in njihovim staršem ponudijo nove možnosti izbire, kje se bodo otroci izobraževali.

»Za definiranje značilnosti uspešne inkluzije lahko uporabimo naslednje termine: podpora, sodelovanje, individualizacija« (Reed in Monda Amaya v Gravois in ostali, 1999:146). Nedvomno so navedeni elementi pomembni oz. je njihovo upoštevanje pogoj za izvajanje integracije/inkluzije, vendar še niso zagotovilo za uspešnost integracije, zato sta po mojem mnenju, ena izmed najzanesljivejših kazalcev uspešne integracije, socialni položaj in emocionalno počutje otrok s posebnimi potrebami.

Omenjene prednosti integracije, bom preverila v empiričnem delu naloge, primer raziskovanja integriranega izobraževanja pa predstavljam v naslednji točki, ko navajam primer delovanja Srednje ekonomske šole, ki izvaja integrirano izobraževanje.

### 5.1.2 PRIMER INTEGRIRANEGA IZOBRAŽEVANJA V SLOVENIJI

Navajam primer integriranega izobraževanja na Srednji ekonomski šoli, kjer sem intervjujala tri spremljevalce in eno učno pomočnico. V šoli je približno 1200 učencev, od tega je vključenih 8 otrok s posebnimi potrebami oz. dijakov s posebnimi potrebami z motoričnimi in drugimi motnjami, zaradi cerebralne paralize. Z vključevanjem otrok s posebnimi potrebami so pričeli v šolskem letu 1997/1998. Vsi otroci so prišli iz Zavoda Gustava Šiliha (Maribor), razen ene dijakinje, ki je prišla iz Zavoda Kamnik. Otroci so deležni pomoči spremljevalcev, učne pomočnice, fizioterapevtov, specialne pedagoginje (tudi kot pomoč učiteljem, dve uri mesečno). Vključitev spremljevalcev, je bila predlagana s strani Zveze prijateljev mladine in Zavoda za zaposlovanje (program javnih del). Dijaki obiskujejo šolo samo v dopoldanskem času (prednost imajo otroci s posebnimi potrebami in otroci iz bolj oddaljenih krajev), kljub temu, da je šola organizirana dvoizmensko. Otroci s posebnimi potrebami so pri pouku sami (razen pri predmetu računalništva). S tem se spodbuja njihova samostojnost. Vloga spremljevalcev (3) in učne pomočnice nastopi po zaključeni uri. Spremljevalci otroke premestijo v drugi razred (vsak predmet se odvija v drugem razredu), jim pripravijo potrebne knjige in zvezke, pospremijo jih na stranišče. Po zaključenem šolskem dnevu, otrokom prekopirajo dnevno snov od njihovih sošolcev (v kolikor, zaradi svoje invalidnosti tega ne uspejo sami) ter jim nudijo pomoč pri učenju. Po zaključenem šolskem dnevu preidejo v oskrbstvo staršev. »Na pomoč pri izobraževanju otrok s posebnimi potrebami doma zelo vpliva izobrazba staršev ter razmere v družini«, pravijo intervjujanci.

Glede na to, da razredi niso prilagojeni in da šola (objekt z dvema nadstropji) nima dvigala, imajo spremljevalci pri prenašanju oz. spremljanju dijakov veliko dela. Invalidski voziček ene izmed dijakinj je potrebno prenašati po stopnicah, odvisno kje pouk poteka. Pri tem, spremljevalcu, pomagajo sošolci dijakinje, ki je na vozičku. Ko je zazvonilo sem se skupaj z enim izmed spremljevalcev odpravila premestiti dijakinjo iz drugega nadstropja v prvo. Trije sošolci dijakinje so takoj pristopili k vozičku in ga skupaj s spremljevalcem premestili v nadstropje nižje. »Vidiš«, je rekel spremljevalec: »Pri nas je drugačnost sprejeta, je nekaj vsakdanjega. Socializacija se prične že na stopnicah. Invalidnost je njihova vsakdanjost«.

Otroci s posebnimi potrebami imajo prilagojene teste, nanj lahko ustno odgovarjajo ali obkrožujejo, odvisno od posameznikove ovire. Pri spisih imajo možnost podaljšane časa pisanja in manjše število potrebnih besed kot preostali. Srednjo šolo zaključijo z zaključnim izpitom, ki je tudi prilagojen in dan s strani Ministrstva za šolstvo. Otroci s posebnimi potrebami niso potrebovali točk za vpis na srednjo šolo. Srednjo šolo lahko delajo osem let. V prvem letniku si izberejo polovico predmetov, nato pa v drugem letu preostalo polovico. Če je dijak uspešen oz. če je zmožen opraviti več izpitov v enem letniku, lahko šolanje zaključi prej.

Integracija je primerna predvsem zaradi domačega okolja, prijateljev ter obojestranskega sprejemanja otrok. Učna pomočnica, je poudarila, da je bistvena razlika med otroci s posebnimi potrebami in preostalimi, da otroci s posebnimi potrebami radi hodijo v šolo, zato pravi tudi nikoli ne »špricajo«. Njihov odhod v šolo je pogojen predvsem z iskanjem prijateljstva. Za integracijo je po njihovem mnenju zelo pomembno, da se na šolo vključuje čim večje število otrok s posebnimi potrebami, saj se enaki medsebojno zelo spodbujajo in upoštevajo<sup>11</sup>. Rezultat skupnega izobraževanja je tudi prevzemanje medsebojnih navad.

Pri izvajanju integracije kritizirajo arhitektonske ovire, premalo sredstev in prilagojene opreme. Pravijo da v državi prevladuje premajhna osveščenost ljudi, staršev o prednostih integracije, zaradi česar so redne šole deležne majhnega števila otrok s posebnimi potrebami, kljub njihovim zmožnostim. Kljub temu, da Ministrstvo za šolstvo določa število otrok s posebnimi potrebami (na 21 otrok v razredu sta lahko dva otroka s posebnimi potrebami), so pri njih razredi dosti večji (npr. 32 otrok in dve dijakinji s posebnimi potrebami).

Na segregirano izobraževanje gledajo kot na nujno rešitev za določeni del populacije, vendar pravijo da otroci v segregiranih oblikah, »gledajo le invalide«, so kot v zaporu.

---

<sup>11</sup> Primer, ki to ilustrira, je, omenil en spremljevalec: dijak ni prenesel kritike enega izmed spremljevalcev (doma je povedal, da ga je spremljevalec grdo oštel, starši so poklicali v šolo...), medtem ko je enako kritiko s strani sošolca sprejel in jo tudi upošteval.

### 5.1.3 VLOGA TIMSKEGA DELA V IZOBRAŽEVANJU

K integraciji je potrebno pristopiti celostno, zato sama zakonodaja še ni zagotovilo za uspešno izvajanje integracije. Aktivno vključevanje multidisciplinarnih timov, je eden izmed pogojev za uspešno integracijo na področju izobraževanja. Za področje izobraževanja je pomembno sodelovanje staršev, specialnih pedagogov, defektologov, učiteljev, medtem ko, je na področju zaposlovanja, potrebno sodelovanje med javnimi službami, delodajalci, sindikati in invalidskimi organizacijami. Za uspešen prehod iz sfere izobraževanja v sfero zaposlovanja pa morajo sodelovati vsi skupaj, neločeno. Ne glede na to, ali govorimo o integraciji na trgu delovne sile ali o integraciji v izobraževanju, igrajo pomembno vlogo stališča družbe in posameznikov v njej. Negativna stališča do invalidov se kažejo, tako na strani zaposlovanja, predvsem menedžmenta in delavcev v običajnem podjetju, kot tudi v rednih šolah; stališča staršev, učiteljev in vrstnikov. »Spreminjanje stališč je povezano s stabilnostjo in spreminjanjem socialnega sistema (okolja) in ideologije« (Ule, 2000:121). Na oblikovanje in spreminjanje stališč vplivajo tudi: skupinska pripadnost, informacije in znanje ter osebne lastnosti in izkušnje (glej Ule, 2000: 122). V opravljeni raziskavi stališč učiteljev (glej Jenkinson, 1997:30) ugotavljajo, da imajo učitelji, ki so že poučevali otroke s posebnimi potrebami bolj pozitivna stališča do njih kot tisti, ki z njimi še niso imeli stika. Torej, z uspešnim sodelovanjem, osveščanjem o pomenu integriranosti in prakso, bi verjetno negativna stališča lahko premostili.

»Uspešnost integracije otrok s posebnimi potrebami se vzpostavi, ko učitelji razvijejo sposobnosti za oblikovanje takšnega okolja v razredu, da se odnos učitelj-dijak maksimizira. Učitelji morajo obvladovati veščine spraševanja, zagotavljati ustrezen čas za odgovarjanje in inštruiranje« (Gravois, 1999:151,152). Učitelji morajo delovati predvsem v funkciji socialne integracije otrok s posebnimi potrebami. Učinkovitost njihovega izobraževanja je povezana tudi z njihovim osebnim zadovoljstvom z poučevanjem v šoli in s predsodki do drugačnih. Zato je bistvenega pomena, da se izobraževanje otrok s posebnimi potrebami dopušča le učiteljem, ki se za tovrstno delo odločajo prostovoljno, seveda ob predhodni informiranosti o načinu in potrebah



poučevanja otroka s posebnimi potrebami. Če učitelj želi uresničiti socialno integracijo, mora poskrbeti za enakovreden položaj otrok s posebnimi potrebami, brez dvojnih meril. Za spremljanje delovanja učitelja je zelo pomembna permanentna evalvacija kot instrument motivacije in vzdrževanja napredka. »Učitelji so temeljni nosilci izvajanja integracije in obenem tudi subjekti kritik« (Corbett in ostali, 1992:7). Pogosto se kritizira njihovo premajhno usposobljenost in slabo pripravljenost na izvajanje integracije. Skalar pravi (glej Božič, 2000:14): »Mislim, da nismo še skoraj nič storili, da bi usposobili učitelje, svetovalce in vodstvene delavce za delo z otroki s posebnimi potrebami«. Potrebujemo model zelo uspešnega načina pomoči učencem s posebnimi potrebami, eden izmed takih, prav gotovo predstavlja model timskega poučevanja, ko sta v razred vključeni dve osebi (učitelj in specialni pedagog oz. dodatni učitelj), (glej Schmidt, 2001:67).

Timsko delo, mora vključevati tudi starše, ki morajo ohranjati vlogo, pravice in dolžnosti pri odločanju, kje in kako se bo izobraževal njihov otrok. Da bo odločitev lažja in za otroka sprejemljivejša, morajo starši imeti dovolj informacij oz. potrebno jih je ustrezno usposobiti (glej Božič, 2000:13). Starši morajo biti vključeni v celotni proces otrokovega izobraževanja, njihove želje, občutki in znanja morajo biti upoštevani. Starši morajo biti vključeni v načrtovanje, nadzorovanje in ugotavljanje ustreznosti programa svojega otroka (glej Wilson, 1998:142-152).

Vedno večjo vlogo v integriranem izobraževanju imajo specialni pedagogi. Njihove naloge so: diagnostika, korekcija, svetovanje in vodenje (glej Žerdin, 1992:192).

V spodnji tabeli povzemam potrebne prilagoditve v šoli ter vlogo multidisciplinarnega tima, glede na tri vrste prizadetosti: gluhi in naglušni, slepi in slabovidni, gibalno ovirani (povzeto po [www.msz.si](http://www.msz.si)).

Tabela 5.1: Prilagoditve potrebne za delo z otroki s posebnimi potrebami

Vrsta prizadetosti	gluhi in naglušni	slepi in slabovidni	gibalno ovirani
<b>Prilagoditev prostora</b>	akustična prilagoditev učilnic, ustrežna učilnica- hrup okolja naj ne bi presegal 40dB, namestitvev otroka v 1. ali 2.klop.	ustrezna osvetlitev prostora, sedež učenca (blizu table, velike klopi), v vsakem razredu naj ima mizo na istem mestu, orientacijske točke v obliki reliefnih nalepk ali brajevih števil za označevanje nadstropij šole, učilnic..	prevoz do šole, dostop do šole brez arhitektonskih ovir, prilagojene sanitarije, šolski prostor, za nemoteno mobilnost, zagotovljen prehod med nadstropji (dvigala), prostor za individualno obravnavo, ustrezen didaktični material.
<b>Prilagoditev časa</b>	več časa za razumevanje, sprejem in predelavo informacij, raznovrstno preverjanja znanja, zagotavljanje dopolnilnega pouka. Pri preverjanju znanja - podaljšanje časa najmanj 50%.	več časa za branje in pisanje, pri preverjanju znanja - podaljšanje časa najmanj 50%.	lahko potrebuje več časa za branje, pisanje in preverjanje znanja do 50%, potrebni so npr. dodatni krajši odmori zaradi utrujenosti - odvisno od vsakega gibalno oviranega učenca.
<b>Metodično didaktična navodila za podajanje snovi</b>	učitelj naj govori z normalnim ritmom, tempom in normalno glasnostjo. Uporablja naj pisne informacije, na tablo naj zapisuje, ključne besede stavke, sprotno naj preverja učenčevo razumevanje razlage, uporablja naj različne metode dela in različne materiale.	učitelj naj govori dovolj glasno in razločno, uporablja naj povečan tisk, povečala, podajanje snovi naj bo čim bolj povezano z naravo, uporaba didaktičnih sredstev in pripomočkov, ki jih je mogoče zaznavati z drugimi čutili (makete, tipni zemljevidi..).	fotokopiranje zapiskov, uporaba računalnika pri pouku, dodatna pomoč asistenta tako učitelju kot tudi učencu v razredu, vključen naj bo v oddelek z manjšim številom učencev.
<b>Preverjanje in ocenjevanje znanja</b>	dober učitelj je povsem kompetenten oceniti znanje učenca - s svojim trudom in znanjem mora opravičiti uspešno oceno. Popustljivost je lahko vzrok za učenčevo pasivnost. Večja, daljša in obsežnejša pomoč je potrebna v nižjih razredih, v začetku, ob novi snovi, postopoma se ta zmanjšuje.	učenec mora doseči enak standard kot slišči, kar učitelj ugotovi s preverjanjem in nepristranskim ocenjevanjem vendar mu mora zagotoviti ustrezne prilagoditve in podaljšati čas preverjanja. Poudarek naj bo na ustnem preverjanju. Učitelj mora prilagoditi svojo komunikacijo (več telesnega kontakta), otroka je potrebno večkrat poklicati po imenu, da bo vedel, ali učitelj misli prav njega.	preverjanje znanja v skladu z učenčevim močnim področjem (pisno ali ustno), učitelj naj ocenjuje učenčevo znanje, vloženi trud in prizadevnost, četudi je količina testnih nalog zmanjšana v primerjavi z ostalimi učenci.
<b>Mobilna specialno pedagoška pomoč</b>	vključevanje strokovnjakov s področja sluha in govora: surdopedagogi in logopedi iz centrov za gluhe in naglušne.	mobilna tiflopedagoška služba spremlja svetuje in dela z otroki, svetuje staršem in učiteljem. Mobilna služba občasno sodeluje pri pouku integriranega učenca.	mobilna služba zavoda sodeluje z otroci, starši, vodstvom šole in drugimi strokovnimi delavci. Delo mobilne službe je timsko, interdisciplinarno in ga izvajajo: socialni delavec, defektolog, psiholog, socialni pedagog, zdravnik, fizioterapevt, medicinska sestra...
<b>Delo s starši</b>	zelo pomembno je informiranje staršev. Starši- inštruktorji učne snovi, morajo nuditi predvsem čustveno oporo, zavetje in toplino doma. Strokovnjaki si morajo za starše vzeti čas, jih vzpodbujati, poslušati.	navodila staršem daje mobilni tiflopedagog. Starši morajo delati z otrokom in ne namesto otroka. Za primeren sprejem slepih je potrebno pripraviti tudi starše sliščih. Učitelj svetuje staršem , da poskrbijo za stalen in urejen del. prostor.	delo s starši vseh učencev, ki so v razred dobili gibal. oviranega učenca in delo s starši gibalno oviranega učenca.
<b>Priporočljiva dodatna znanja učiteljev</b>	zaželeni so učitelji z osebnimi nagnjenji do dela z drugačnimi učenci. Priporoča se udeležba na seminarjih permanentnega strok. izobraževanja, ki ga organizirajo centri za usposabljanje gluhih in naglušnih in možnost specialističnega študija. Dobrodošlo je druženje in združevanje izkušenj učiteljev, ki imajo gluhega, naglušnega učenca v razredu.	potrebna so dodatna znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami, poznavanje specifike slepih in slabovidnih, poznavanje brajice in napak vida in očesnih bolezni.	dodatno strokovno in permanentno izobraževanje učiteljev, dokvalifikacija za določeno patologijo učencev s posebnimi potrebami.

Vir: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, [www.mszs.si](http://www.mszs.si)

## 5.2 SEGREGIRANO IZOBRAŽEVANJE

V svetu še vedno obstajajo prepričanja (predvsem v državah srednje in vzhodne Evrope), da je pretežni del pomoči za otroke s posebnimi potrebami organiziran institucionalno, in sicer, da je zanje najbolje poskrbljeno v specializiranih okoljih, kjer je večji poudarek na rehabilitaciji (glej Wolfensberger v Schmidt, 2001:36). Segregirano izobraževanje zagovarjajo predvsem zaposleni v zavodih, posebnih šolah, ki želijo ohraniti svoj primat pri delu z otroci s posebnimi potrebami. Več o »konfliktih« med rednimi šolami in posebnimi v raziskovalni nalogi.

Z naslednjo tabelo (glej 5.2) želim prikazati kako delujejo šole s prilagojenimi programi, v odnosu z rednimi, zato predstavljam njune konceptualne in organizacijske razlike (Schmidt, 2001). Včasih lahko le segregirana oblika izobraževanja zadovolji potrebe določenih skupin invalidov, zato je ne smemo ukiniti. Obenem moramo stremeti k vzpostavljanju mostov med rednimi in posebnimi oblikami izobraževanja ter združevati njune prednosti in izkušnje.

Tabela 5.2: Razlike med šolami s prilagojenim programom in rednimi šolami

šole s prilagojenim programom	redne šole
1. vsi enaki glede na motnjo, okvaro, primanjkljaj homogena skupina + / -	1. otrok je drugačen od ostalih v razredu heterogena skupina +/-
2. pouk vodi specialni pedagog +	2. pouk vodi redni učitelj, specialni pedagog kot pomoč učiteljem in učencem +/-
3. manjši razredi, povpr. 10 otrok +	3. veliki razredi, kljub danemu normativu (otrok s p.p , največ 24 otrok) -
4. široki krog strokovnjakov, ki so stalno prisotni +	4. delna pomoč znotraj šole, delna pa je izven šole -
5. prilagojeni prostori, dostop do šole, učni pripomočki +	5. delna prilagojenost, predvsem odvisni od pomoči osebja -
6. učni programi so manj zahtevni, usmerjenost v različne spretnosti +/-	6. prilagojen način izvajanja programov +

Znotraj tabele sem dodala oznake plus, minus ter plus/minus. S plusom označujem prednost enega načina izobraževanja v odnosu do drugega, z minusom označujem

negativno stran izobraževanja, s plusom in minusom pa, da je izbrani način v določenih primerih ustrežnejši v odnosu na drugega, včasih pa ne. Če je otrok med sebi enakimi, je manj izpostavljen negativnim stališčem (vključen je v skupino učencev, ki so glede na socialni položaj in intelektualne sposobnosti enaki), vendar, obenem nima možnosti spoznavati »drugačne« in si prizadevati za izenačevanje možnosti, kljub svoji drugačnosti. Ustrezno usposobljen učitelj, je eden izmed temeljnih pogojev za dobro počutje otroka in njegov razvoj. Kot smo videli v poglavju 5.1.3, je zelo pomembno učiteljevo poznavanje problematike otroka in soočenje z njo, kar predstavlja temelj za uspešno poučevanje otroka s posebnimi potrebami. K temu je potrebno dodati stalno usposabljanje učiteljev ter njihovo sodelovanje z preostalimi strokovnjaki in starši. Delo v manjših razredih je nedvomno prednost, saj učitelj vsakemu učencu lahko posveti več časa. Kljub temu, da so postavljeni normativi glede števila otrok s posebnimi potrebami v odnosu na ostale v razredu osnovne šole, je pri nas v praksi drugače. V rednih šolah je v razred vključenih tudi trideset in več otrok. V zavodih je stalno prisoten celotni strokovni tim, medtem ko v rednih šolah socialni pedagog šolo obiskuje. Pri nas so zavodi zelo dobro opremljeni: ustrezen dostop do šole, prilagojeni razredi, sanitarije in učni pripomočki. Številne redne šole ob svoji gradnji niso mislile na vključitev otrok s posebnimi potrebami, zato večinoma nimajo nikakršnih prilagoditev. Novi zakon usmerja otroke s posebnimi potrebami v ustrezne programe, omogočeno jim je prehajanje med programi. Prehodi v višje razrede so mogoči ob doseganju standardov, glede na vsakega otroka posebej ter določene prilagoditev v izvajanju.

### **5.2.1. PRIMER SEGREGIRANEGA IZOBRAŽEVANJA IN PREHOD V INTEGRACIJO**

Za primer segregirane oblike izobraževanja sem si izbrala Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana (ZGNL). Zavod je eden izmed tistih, ki že več kot trideset let uspešno izvaja integracijo in je zato primer dobre prakse tako segregiranega kot tudi integriranega izobraževanja. Zavod ne samo, da izvaja integracijo navzven, temveč tudi znotraj zavoda. Zavod »sestavlja«: vrtec, osnovna šola, srednja šola, dom in rejništvo ter zdravstvena enota. Predšolska vzgoja je namenjena gluhim in naglušnim otrokom. V okviru zavoda imajo vrtec, kamor so vključeni gluhi in naglušni otroci, otroci s težavami v govoru in

jeziku ter slišišči otroci (integracija navznoter). Poleg specialne obravnave jim nudijo tudi vse druge običajne dejavnosti, kot so šola plavanja, drsanja, tabori, delavnice. Osnovnošolsko izobraževanje poteka po veljavnem programu in učnih načrtih in je prilagojeno gluhim in naglušnim v metodah in oblikah dela, pri nekaterih predmetih pa tudi po obsegu in vsebini. Učenci z več motnjami se učijo po individualiziranih programih. Pri načrtovanju in izvajanju dela se skušajo čim bolj približati programu življenja in dela redne osnovne šole. Srednje izobraževanje je v ljubljanskem zavodu organizirano za dijake z izgubo sluha iz vse Slovenije. Izobraževanje poteka v štirih usmeritvah za petnajst poklicev v programih nižje in srednje poklicne ter strokovno tehniške šole. Dijaki se ob vpisu lahko odločijo za poklice v grafičarstvu, lesarstvu, strojništvu in tekstilstvu. Programi nižje in srednje poklicne šole so metodični in časovno prilagojeni gluhim in naglušnim, deloma pa tudi po obsegu in vsebini. Programe srednje strokovne šole izvajajo kot dvoletne diferencialne programe, v katere se vključujejo dijaki po uspešno zaključeni poklicni šoli. Dijaki ob zaključku izobraževanja opravljajo zaključni izpit in izobraževanje lahko nadaljujejo na nekaterih visokih strokovnih šolah. V programe srednje šole vpisujejo tudi odrasle kandidate za študij ob delu v vseh smereh in stopnjah. Zavod ima organizirano tudi domsko vzgojo in rejništvo, ki sta namenjena otrokom in mladostnikom, ki se zaradi oddaljenosti od Zavoda ne morejo vsakodnevno voziti v šolo. V rejniških družinah v času pouka bivajo predvsem predšolski otroci ter učenci razredne stopnje osnovne šole, starejši učenci, mladostniki v srednji šoli, pa se raje odločajo za bivanje v domu (interni vir Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana).

Na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana sem z eno izmed defektologinj - logopedinj opravila intervju. Skozi svoje dolgoletne izkušnje na Zavodu je poudarila prednosti in slabosti segregiranega in integriranega izobraževanja:

- »V razred zdravih otrok, je ponavadi vključen le eden gluhi oz. naglušni otrok. Ta se zato srečuje z osamljenostjo«.

V letu 95/96 so na Zavodu, skupaj z učitelji rednih šol, ki učijo integrirane gluhe in naglušne, izvedli raziskavo »Integrirani a osamljeni«. S pomočjo sociometričnega testiranja so poskušali ugotoviti stopnjo osamljenosti integriranih ter ugotovili, da so gluhi in naglušni otroci nekoliko bolj osamljeni in nepriljubljeni kot njihovi slišišči

vrstniki. Pokazalo se je, da izguba sluha ne vpliva na priljubljenost gluhih in naglušnih otrok v redni sredini. Bolj pomembni sta starost in spol. Obstaja tendenca, da v obdobju mladostništva osamljenost narašča in da je bolj prisotna pri fantih kot dekletih. Zato so pričeli z osveščanjem javnosti o problemu osamljenosti. Posledično se kaže tendenca zmanjševanja osamljenosti gluhih in naglušnih otrok (glej Kuhar, 2000:337-340).

- »Novi zakon integriranim otrokom nudi premalo dodatne strokovne pomoči. Pozitivna stran uzakonjene integracije pa je, da je s tem legalizirana strokovna pomoč, ki je določena z odločbo in za katero je šola plačana.«
- Problem učiteljev rednih šol, je po mnenju defektologinje ta, da se »učitelji postavljajo na stran šibkejših in to je v tem primeru, na stran otrok s posebnimi potrebami. Ti morajo končati osnovno šolo, zato učitelji delujejo v tej smeri, s čimer lahko povzročijo ogromno škodo preostalim v razredu«.
- Kot veliki minus segregirane oblike vzgoje in izobraževanja je poudarila bivanje otrok v domu, ki je ločen od domačega okolja. »Otroci, ki so ves čas svojega šolanja bivali v domovih, so se po zaključku šolanja, vrnil v domači kraj, kjer so se zelo slabo znajdl.« Da bi se temu izognili, so vrata doma ob sobotah in nedeljah zaprli, tako, da zdaj otroci vikende preživljajo v domačem okolju.

Poleg omenjenih prednosti in slabosti dodajam še mnenja Somrakove in Urhove (2000:207), ki pravita, da so prednosti pri delu z integriranim gluhih oz. naglušnim otrokom naslednje: bivanje otroka v domačem okolju, sprejemanje slušnih pobud okolja ter stalen stik s slišječimi vrstniki. Torej prednosti integriranega izobraževanja vidijo strokovnjaki predvsem v socialnem stiku, druženju slišječih in neslišječih. Prednosti pri delu z otrokom v zavodu pa so: kontinuirano strokovno delo v majhni skupini gluhih oz. težko naglušnih vrstnikov, večje možnosti pogostejše obravnave s strani različnih strokovnjakov, boljši delovni pogoji tako za otroke kot tudi za strokovnjake.

Otroke in mladostnike, ki so se ob izpolnjevanju določenih kriterijev sposobni vključiti v redne oblike vzgoje in izobraževanja, obravnava zavod v njihovem domačem okolju- na domu, v vrtcu, osnovni ali srednji šoli (mobilna služba). Njihovo integracijo načrtuje in spremlja strokovni tim. Pomoč nudijo gluhih in naglušnim na vseh nivojih izobraževanja, od vrtca do visokošolskega študija. V Zavodu že dvanajsto leto (od leta

1991) potekajo srečanja za gluhe in naglušne otroke, mladostnike, ki so vključeni v redne oblike izobraževanja, in drugo leto skupaj z gluhi in naglušnimi otroki, ki so vključeni v izobraževanja v ZGNL. Tovrstna srečanja so nastala zato, ker so želeli gluhe in naglušne pred vključitvijo v redne šole seznaniti z vsemi težavami, prednostmi, s katerimi so se srečali njihovi prijatelji iz zavoda, ko so se vključevali v redno šolo. Poleg tega so zastavljeni cilji tovrstnih srečanj še: medsebojno druženje, oblikovanje pozitivnih medsebojnih odnosov, pridobivanje pozitivnega odnosa do sovrstnikov, staršev in strokovnjakov (interni vir ZGNL). Zavod sodeluje z redno šolo na naslednji način (glej Levec, 2002:21):

- predstavitev integriranega otroka na šoli (na začetku šolskega leta članom učiteljskega zbora predstavijo posebnosti in problematiko, povezano z gluhoto. Na sestanek povabijo tudi starše in integriranega mladostnika. Leta 2002 so prvič, v prvih letnikih, kamor so bili vključeni integrirani dijaki, sošolcem integriranih dijakov predstavili zmote in resnice o gluhoti, načine sporazumevanja z gluhi, naglušnimi..);
- poklicna orientacija (svetovalna služba na zavodu v sodelovanju s svetovalno službo na integrirani šoli sodeluje pri procesu poklicen orientacije, saj učenca spremlja ves čas šolanja in je dobro seznanjena z njegovimi potrebami);
- občasna učna pomoč (predvsem pri slovenskem in angleškem jeziku v primerih, ko se pojavijo problemi pri dojetanju snovi zaradi gluhot in je potrebna specialna surdopedagoška pomoč).

Obstajajo tri osnovne oblike integracije:

- integracija - otrok ostaja v domačem okolju tako dolgo, dokler je uspešen, nato se ga vključi v zavod;
- integracija - otrok je nekaj časa v Zavodu, potem pa se ga integrira med sliščece vrstnike;
- integracija - otrok ostaja ves čas v integraciji – ob strokovni pomoči Zavoda in rednih tedenskih obravnav in svetovanj individualnega (mobilnega) terapevta« (glej Mihelčič, 1997:8).

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana je v letu 2001/02 obravnaval 322 gluhih in naglušnih otrok in mladostnikov ter oseb s polževim vsadkom, od tega je v Zavodu obravnavanih 146 oseb in v integraciji 176 oseb (glej tabelo 5.3). 55% gluhih in naglušnih otrok se vključuje v redne šole in vrtce (glej Željan, 2002:23).

Tabela 5.3: Integracija gluhih in naglušnih otrok v letu 2001/2002

	VVO	OŠ	SŠ	VŠ	SKUPAJ
ZGN	19	50	77	0	146
INTEGRACIJA	35	96	33	12	176
SKUPAJ	54	146	110	12	322

Število integriranih gluhih in naglušnih otrok narašča. To dokazujejo naslednji podatki, ki jih navajam po Somrakovi (1997:146): število vseh integriranih gluhih in naglušnih otrok v letu 88/89 je bilo 77, v letu 93/94 126 in kot sem že navedla v letu 2002, 176 otrok. Starostna meja otrok v integraciji se iz leta v leto niža. Strokovnjaki si prizadevajo za čim bolj zgodnje odkrivanje motenj in obravnave otroka. Vse bolj so v ospredju pravice otroka in njegove družine. Tako imajo otroci pravico do integriranega izobraževanja kot tudi do diferencirane individualizirane oblike izobraževanja.



## 6. INTEGRACIJA IN SEGREGACIJA PRI ZAPOSLOVANJU

Glede na to, da se v diplomski nalogi pretežno ukvarjam z izobraževanjem invalidov, v empiričnem delu naloge pa želim prikazati vpliv integriranega izobraževanja na zaposlovanje invalidov, bom na kratko predstavila položaj invalidov na trgu dela pri nas ter primere dobre prakse zaposlovanja invalidov v integriranem okolju. Na področju zaposlovanja, podobno kot na področju izobraževanja predstavljam dosedanja slovensko prakso in delovanje invalidskih podjetij ter predstavljam rešitve v svetu, ki predstavljajo odmik od zaščitnega zaposlovanja.

O integriranem ali segregiranem zaposlovanju invalidov pri nas ne govorimo pogosto, kljub temu, da se številne države, tako kot na področju izobraževanja, zavzemajo za premik k integriranemu zaposlovanju. Prevladujoče oblike zaščitnega zaposlovanja invalidov - invalidska podjetja in varstveno-delovne centre, bi lahko označili kot segregirane oblike zaposlovanja, kljub temu, da se uporabljajo kot ene temeljnih rešitev za zaposlovanje invalidov. Kažejo se potrebe po novih oblikah zaposlovanja, predvsem znotraj običajnih delovnih okolji. Eden temeljnih pogojev za to, je ustrezna izobrazba invalidov.

*»Trg dela lahko opredelimo kot slučajno in neorganizirano srečevanje ponudbe (delavci) in povpraševanja (podjetja) ali kot organizirano pogajanje med sindikati, delodajalci in državo o delovnih pogojih, zaposlovanju, plačah in podobno (Kovač v Drobnič, 1995:44). Hkrati pa se z intervencijami v njegovo liberalno delovanje poskuša reševati socialna, ekonomska, politična in druga vprašanja, predvsem povezovanje socialne varnosti z zaposlitvijo, ki dosega svoj vrh z delovno blaginjo« (Drobnič, 1995:44).*

Invalidi na trgu dela nimajo enakega položaja kot drugi delavci, čeprav se na področju zaposlovanje vse bolj poudarja geslo enakih možnosti. Trg dela je nevidna roka, ki deluje predvsem po principu močnejšega, bolj usposobljenega, hitrejšega. Tržni mehanizem je način družbenega izbiranja glede na zmožnosti za delo. Invalidi so družbeno stigmatizirani. Delodajalci niso pripravljene na organizacijske, kadrovske spremembe, zaradi invalidov, zato se invalidi zaposlujejo pretežno v podjetjih pod posebnimi pogoji.

Zaposlitev predstavlja temelj življenjske eksistence posameznika, zato je izguba zaposlitve ali dolgotrajno iskanje zaposlitve zelo boleče, ne samo za invalide, temveč za vse ljudi. Pojavljati se začnejo psihična obolenja, izguba motivacije, depresivnost. Zaposlitev oz. delo omogoča integracijo invalidov v normalni tok življenja, skupnost, ki prinaša poleg ekonomskih koristi, predvsem pozitivne psihološke učinke. Zato je najbolj priporočljivo delo v običajnih zaposlitvenih situacijah, kjer invalidi delajo z neinvalidnimi delavci. Kot prednosti takega dela, bi lahko našteali enake dejavnike kot smo jih pri izobraževanju. V praksi, se invalidi na trgu delovne sile, srečujejo z različnimi oblikami diskriminacije. To dokazujejo naslednji podatki: višja stopnja brezposelnosti med invalidno populacijo kot med vsem prebivalstvom (glej tabelo 6.1), invalidi so dlje časa brezposelni kot preostala populacija (69% brezposelnih invalidov na zaposlitev čaka 2 do 8 let)<sup>9</sup>, opravljajo predvsem slabše plačana, vrednotena in manj zahtevna dela. Poleg odklonilnih stališč delodajalcev in omejenih delovnih zmožnosti invalidov, invalidi imajo tudi izredno nizko stopnjo izobrazbe (52,46% invalidov ima le prvo stopnjo izobrazbe, 45,9% pa srednješolsko izobrazbo in le 1,08% ima višjo izobrazbo<sup>9</sup>), kar jim tudi zmanjšuje možnosti na trgu delovne sile.

Tabela 6.1: Število brezposlenih (ne)invalidov

	skupaj preb. v milijonih	% invalidov	% splošne bp	št. invalidov v zaposljivi starosti	% bp invalidov
Slovenija	2	8%	11.90%	25%	15.60%

Vir: Galton 2001:73

Podatki Zavoda za zaposlovanje za leto 2002, navajajo da je odstotek brezposelnih invalidov 19% vseh brezposelnih. Največja brezposelnost glede na kategorijo invalidnosti je v kategoriji delovnih invalidov, 9%. Delež otrok s posebnimi potrebami predstavlja 7% vseh nezaposlenih invalidov. Delež je v primerjavi z deležem brezposelnih delovnih invalidov bistveno manjši, vendar je potrebno poudariti, da so praviloma v bistveno manj ugodnem materialnem položaju in praviloma tudi z manj možnostmi pridobiti in ohraniti zaposlitev (glej Vidmar, 2003:73). Invalidi v Sloveniji predstavljajo heterogeno skupino glede na vrsto invalidnosti (glej tabelo 6.2), katerim »..se odmerjajo različne pravice,

denarne in druge oblike. Razlike med dajatvami, če jih merimo v finančnem smislu, so med statusi zelo velike« (Drobnič, 2002:441). Pomoč države otrokom s posebnimi potrebami, je v primerjavi z delovnimi ali vojnimi invalidi, bistveno manjša. Kljub temu, da otroci s posebnimi potrebami predstavljajo najmanjši delež med invalidno populacijo (glej tabelo 6.2), je za njih potrebno ustrezno poskrbeti.

Tabela 6.2: Število invalidov glede na vrsto invalidnosti

Zakonsko opredeljen status	Invalid. komisije za pridobitev statusa invalid.	Zakonska podlaga	Starost	Število za 2002
delovni invalidi	Zavod za pokojninsko in invalidsko zavarovanje	Zakon o pokojninskem in invalidskem zavarovanju	15. leto oz. ob njihovem vstopu v delovno razmerje	140.373
otroci s posebnimi potrebami	Ministrstvo za šolstvo, šolske uprave	Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami	od rojstva do 21. leta	5.029
invalidi po zakonu o usposabljanju in zaposlovanju invalidov	Zavod RS za zaposlovanje	Zakon o usposabljanju in zaposlovanju invalidov	od 18. leta dalje	10.080
vojni invalidi	Upravne enote	Zakon o vojnih invalidih	starost ni določena	7.238
			Skupaj	168.755

Vir: Urad Vlade RS za invalide in bolnike, 2002

V Sloveniji obstajajo ukrepi za vzpodbujanje zaposlovanja invalidov, s pasivnimi (finančnimi) in aktivnimi (rehabilitacijskimi) ukrepi, s katerimi se vzpodbuja tako delodajalce kot tudi invalide. Takšni ukrepi so: zaščita invalidov pred odpuščanjem, rezervirana delovna mesta za invalide, subvencije plač, dodatna izobraževanja in usposabljanja invalidov. Glede nato, da se ukvarjam s kategorijo otrok s posebnimi potrebami, želim predstaviti nekatere negativne vidike tovrstnih ukrepov za njih. Ukrep, da delodajalci ne smejo odpuščati invalidov, se lahko sprevrže v svoje nasprotje, saj delodajalci, če je kriza v podjetju, lahko odpustijo zdrave delavce, ker invalidov ne smejo. Zaradi bojazni pred takšnimi situacijami, delodajalci nočejo tvegati, kar pa ima pogosto negativne učinke na zaposlovanje mladih brezposelnih invalidov, ki še nimajo izkušenj (glej Drobnič, 2002:447). Za osebe s posebnimi potrebami je lahko neustrezen tudi ukrep »rezerviranih delovnih mest«, če gre za delovna mesta, ki jih je vse manj. Slepí in slabovidni naj bi opravljali delo telefonistov, vendar zaradi vpliva tehnologij,

poklic telefonista vse bolj zamira (glej Drobnič, 2002:450). Zato je potrebno dodatno investirati v podporno tehnologijo, ki bo invalidom omogočila večji izbor opravljanja poklicev ter invalide »tehnološko izobraziti«. V Sloveniji poskušamo povečati zaposlovanje invalidov tudi s prilagajanjem delovnih mest invalidom in z zaposlovanjem pod posebnimi pogoji (odstotek invalidov, ki delajo v delavnicah pod posebnimi pogoji je 20% vseh zaposelnih invalidov).<sup>12</sup> Ločimo dve obliki zaposlovanja pod posebnimi pogoji:

1. varstveno – delovni centri, neprofitni
2. invalidska podjetja, profitna (ločimo dve vrsti invalidskih podjetij; v prvi skupini so tisti, ki so jih ustanovili invalidi sami, njihove organizacije, v drugo skupino pa uvrščamo podjetja, ki so jih ustanovile večje družbe oz. podjetja v okviru kadrovskih sanacij ali prestrukturiranja.)

Glede na to, da v poglavju 6.2 predstavljam možnosti integriranega zaposlovanja invalidov, posebej predstavljam delovanje invalidskih podjetij in varstveno delovnih centrov pri nas. Za obe obliki zaščitnega zaposlovanja navajam primere: invalidsko podjetje Birografika Bori (predvsem se osredotočim na strukturo izobrazbe zaposlenih, saj bom v empiričnem delu poskušala predstaviti povezavo med rednim izobraževanjem in zaposlovanjem v (ne)invalidskih podjetjih) in varstveno-delovni center Polž.

## **6.1 ZAŠČITNE OBLIKE ZAPOSLOVANJA V SLOVENIJI**

Invalidom, ki jim ni mogoče zagotoviti zaposlitve v običajnem delovnem okolju, je potrebno zagotoviti usposabljanje in zaposlovanje pod posebnimi pogoji.

### **6.1.1 INVALIDSKA PODJETJA**

Po podatkih Zavoda za zaposlovanje, število invalidskih podjetij, v letu 2002, niha med 151 do 153. V njih je zaposlenih približno 13.000 delavcev, od tega približno 6.200

---

<sup>12</sup> Zavod za zaposlovanje, 2002

invalidov. Število zaposlenih invalidov v invalidskih podjetjih narašča (leta 1999, 141 enot in 5.400 invalidov).

Invalidska podjetja so podjetja, v katerih se usposablajo in zaposlujejo invalidi, ki se glede na svojo invalidnost in preostalo delovno zmožnost ter glede na svoje zdravstveno stanje ne morejo usposabljeti in zaposliti pod enakimi pogoji kot drugi invalidi. Invalidska podjetja poslujejo po načelih, po katerih poslujejo drugi gospodarski subjekti. Programi usposabljanja in zaposlovanja invalidov, ki potekajo v invalidskih podjetjih, so navedeni v poglavju o usposabljanju in zaposlovanju po Pravilniku o izvajanju programov aktivne politike zaposlovanja. Postopek zaposlitve v invalidskem podjetju je ena od možnosti v okviru zaposlitvenega načrta in se začne pri svetovalcu zaposlitve. Delovna razmerja se sklepajo enako kot z drugimi delavci neinvalidi, medtem ko so za svoje delo plačani v skladu s kolektivnimi pogodbami. Invalidsko podjetje lahko deluje kot družba z omejeno odgovornostjo, delniška družba ali komanditna delniška družba, če vse poslovno leto usposablja in zaposluje najmanj 40 % invalidnih oseb od vseh zaposlenih v družbi. Ker so invalidska podjetja dejavniki posebnega družbenega pomena, veljajo zanje posebne davčne in druge olajšave, kar jim glede na stroške usposabljanja in zaposlovanja invalidov omogoča, da so pri poslovanju tudi ekonomsko uspešni (glej Vodnik po pravicah invalidov, 2003).

### **6.1.2 PRIMER INVALIDSKEGA PODJETJA BIROGRAFIKA BORI**

Birografika Bori d.o.o je invalidsko podjetje (tiskarna), kjer je zaposlenih 51% invalidov. Ustanovitelj podjetja je Društvo distrofikov Slovenije (1980). Glavno poslanstvo podjetja je usposabljanje invalidov, zlasti tistih z mišično prizadetostjo, ki se zaradi svoje invalidnosti, ne morejo zaposliti pod enakimi pogoji kot drugi ljudje ali na odprtem trgu delovne sile. V podjetju nenehno potekajo izobraževanja in usposabljanja delojemalcev. Vsak izmed zaposlenih se vsako leto udeleži vsaj enega programa dodatnega izobraževanja iz različnih področij- znanja s področja iz grafične tehnologije, uvajanja sistema kakovosti, risanja in grafičnega oblikovanja, poslovne komunikacije, trženja,

finančnega poslovanja, računalništva in informatike, socialne varnosti in ukrepov za varstvo pri delu.

Struktura zaposlenih: število zaposlenih v podjetju narašča. Ob ustanovitvi podjetja je bilo zaposlenih 5 ljudi, danes pa jih je 89, od tega 45 invalidov- skupno je to 51 % delojemalcev. 21 ljudi dela s skrajšanim delovnim časom. Ker je mišična distrofija napredujoča bolezen, je potrebno nenehno posodabljeni delovne razmere. Birografika skrbi tudi za socialne dejavnosti, kot so prevozi na delo, zdravstvena nega ter tudi razreševanje stanovanjskih in drugih socialnih problemov delojemalcev. Redno izvajajo vse nujne ukrepe, ki zagotavljajo varnost pri delu in ohranjajo kakovost delovnega okolja.

Tabela 6.3: Število zaposlenih (ne)invalidov v podjetju Birografika Bori od leta 1993 do leta 2003

Stanje na dan	Vsi delojemalci	Zap. invalidi s polnim delovnim časom	Zap. invalidi s krajšim delovnim časom	Vsi zap. invalidi	% zap. invalidov
31.12.93	54	18	12	30	55
31.12.94	59	20	14	34	58
31.12.95	70	24	14	38	54
31.12.96	76	25	14	39	51
31.12.97	79	22	18	40	51
31.12.98	83	23	20	43	52
31.12.99	85	24	21	45	53
31.12.00	88	24	21	45	51
31.05.03	89	ni podatka	ni podatka	45	51

Vir: (2002:45) Šuštaršič, Boris (podatki od 31.12.1993 do 31.12.2000) in interni vir Birografike Bori (podatek za 31.05. 2003)

Tabela 6.4: Izobrazbena struktura zaposlenih v Birografiki Bori (samo tisti z delovnim razmerjem, 31.5.2003)

st. strokovne izobrazbe	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	SKUPAJ
vsi delavci		10	4	28	33	7	7		89
invalidi		3	4	14	<b>19</b>	2	3		45

Vir: Interni vir Birografike Bori, 17.06.2003

Od 45 invalidov jih je 22 (48%) zaključilo izobraževanje v zavodih oz. v posebnih šolah, 23 (52%) v rednih institucijah. Izobrazbena struktura kaže, da ima pretežni del zaposlenih

invalidov, 42,2%, peto stopnjo izobrazbe ter, da se je približno polovica zaposlenih invalidov, kljub izobraževanju v rednih šolah, zaposlila v invalidskem podjetju.

V empiričnem delu naloge bom predstavila mnenja dveh zaposlenih (invalidke in neinvalidke) v invalidskem podjetju o povezavi med integriranim izobraževanjem in zaposlovanjem.

### **6.1.3 VARSTVENO DELOVNI CENTRI (VDC)**

Druga oblika zaščitnega zaposlovanja pri nas, so varstveno delovni centri (VDC). Socialno varstvene storitve, ki jih VDC organizira za uporabnike (odrasle osebe z motnjami v duševnem razvoju, ki imajo znižano raven inteligentnosti, nižje sposobnosti na kognitivnem, govornem, motoričnem in socialnem področju ter pomanjkanje veščin, kar se odraža v neskladju med njihovo mentalno in kronološko starostjo),<sup>13</sup> so opredeljene v standardih in normativih za izvajanje socialno varstvenih storitev. Predpis definira tri sklope storitev, ki jih zagotavljajo VDC, organizirani kot samostojni zavodi ali kot enote drugih socialno varstvenih ali izobraževalnih zavodov: vodenje (npr. pomoč pri reševanju osebnih in socialnih stisk, sodelovanje s posameznikovimi svojci..), varstvo (npr. pomoč pri vzdrževanju higiene, pri komunikaciji, organizacija prevozov..) in zaposlitev pod posebnimi pogoji (npr. prilagajanje strojev zmogljivostim posameznikov, uvajanje v delo..). Danes je v javnih zavodih in pri koncesionarjih vključenih skupno 2.204 uporabnikov, od tega je 518 oseb vključenih tudi v institucionalno – domsko varstvo. Storitve se izvajajo pri 37 izvajalcih (Petek, 2003: 87).

**6.1.4 PRIMER VARSTVENO DELOVNEGA CENTRA POLŽ** (»prizadetim osmislimo leta življenja«), Maribor (podatki so zbrani s pomočjo predsednika VDC Polž in ravnateljice Zavoda Gustava Šiliha):

VDC Polž Maribor je bil ustanovljen leta 1993 kot peti samostojni socialno varstveni zavod v Sloveniji. Znotraj VDC se izvajajo različne dejavnosti: priprava na delo

---

<sup>13</sup> 100.člen Zakona o socialnem varstvu, Ur. list RS 54/92 in 41/99, Pravilnik o standardih in normativih socialno-varstvenih storitev, Ur. list RS 52/95

(pogovor v delavnici o tem kako se varovanci počutijo, njihovih željah in pričakovanjih), zaposlitveni programi (likovni, tekstilni, mizarški... gre za delovno terapijo, kot tudi za plačano delo), druge dejavnosti (športne, dramske aktivnosti), možnost vključitve v izobraževalne dejavnosti (računalništvo, ples...), šola vseživljenjskega učenja (urjenje za orientacijo v okolju, priprave enostavnih jedi...) (glej Novak, 2003:6).

**IZOBRAZBENA STRUKTURA VAROVANCEV VDC Polž:** Center ima 22 uporabnikov, ki so po zaključenem usposabljanju v oddelku vzgoje in izobraževanja Zavoda Gustava Šiliha (javni vzgojno-izobraževalni zavod za opravljanje predšolskega in osnovnošolskega prilagojenega izobraževanja), prišli v VDC Polž. Usposabljanje, ki so si ga pridobili v Zavodu je razdeljeno na tri stopnje (1., 2., 3.), zaključijo ga v 18. letu, vendar s tem programom nimajo zaključene nobeno formalno priznane izobrazbe (niti osnovne šole). Gre za izredno težko zaposeljive osebe na odprtem trgu dela.

Zaščitne oblike zaposlovanja niso vedno najučinkovitejši način integracije delovne sile v družbo, zato so se začele razvijati ideje o novih oblikah zaposlovanja invalidov ter težnja k vključevanju v običajna delovna okolja. Kot eden temeljnih elementov za prehod pa je izobrazba.

## **6.2 PREHOD OD ZAŠČITNEGA ZAPOSLOVANJA V OBIČAJNO DELOVNO OKOLJE**

»Ostala sem predana knjigovodstvu, ki me je posrkalo vase vse do zadnjega dne dela. Kakor mravlja sem delala, da nisem zaostajala za slišječimi sodelavkami. Nihče ne ve, koliko časa sem potrebovala, da sem nadomestila tisto, česar nisem slišala. Vse sem morala prebrati, vse preštudirati. Z utrjevanjem znanja sem lezla po lestvici navzgor. Vsako novo delo, ki so mi ga zaupali, je bilo zame nagrada.«

(odlomek iz pripovedovanja članice Zveze gluhih in naglušnih Slovenije)

V mnogih državah članicah EU, tudi v Sloveniji, je prevladujoča oblika zaščitnega zaposlovanja zaposlitev v invalidskih podjetjih. V preteklih letih se začnejo razvijati novi pristopi zaposlovanja invalidov v običajnih okoljih. V letu 1996 je bilo na 19. zasedanju Odbora za rehabilitacijo in vključevanje invalidov (ustanovil ga je Svet Evrope) dokončano delo Odbora izvedencev za področje prehoda iz zaščitnega v običajno



delovno okolje. Delovali so na osnovi Priporočila št.R (92) 6 o usklajeni politiki za invalide. Ugotovitve, predloge izvedencev povzemam v naslednjem besedilu, na osnovi dveh poročil: »Strategije zaposlovanja za izenačevanje možnosti invalidov na trgu dela« (2000) in »Prehod iz zaščitnega zaposlovanja v običajno delovno okolje« (1998). Za uspešen prehod v integrirano delovno okolje, je nujno, da je načrtovan v tesnem sodelovanju z invalidi in preučitvijo vseh področij, ki zahtevajo pomoč. Vključevanje invalidov v običajno delovno okolje zahteva integralen načrt dejavnosti ter delovanje in usklajevanje mnogih dejavnikov:

- potreben je stalen dialog med vsemi stranmi o načinu vključevanja invalidov (organizacije delodajalcev, sindikatov, nacionalnih in lokalnih oblasti; organizacije invalidov naj bi skupaj spodbujale pripravo načrtov in osveščale delodajalce, delavce in strokovnjake, vključene v proces zaposlovanja, o sposobnostih in zmožnostih invalidov);
- globalizacija, spreminjajoča se ekonomija in hiter razvoj informacijske tehnologije odpirajo invalidom nove možnosti ne glede na njihovo delovno okolje (zaščitno ali odprto). Je izziv za delodajalce, menedžerje v sistemu zaščitnega zaposlovanja, invalide in oblasti, da inovativno in fleksibilno prilagodijo možnosti ter oblikujejo in spodbujajo najširši možen razpon poklicev za invalide. Tukaj moram opozoriti, da ne smemo posploševati, da informacijska tehnologija omogoči vsem invalidom večje zaposlitvene možnosti npr. gibalno oviranim lahko »prinese« večje možnosti, manj ugodnosti pa »prinese« duševno prizadetim;
- *šolska izobrazba, ki je tesno povezana (odvisna) z običajnim zaposlovanjem in poklicnim usposabljanjem invalidov. Je sredstvo za zagotavljanje možnosti invalidom, da najdejo delo na odprtem trgu dela in se prilagodijo spremembam v delovnem okolju;*
- za vključevanje je zelo pomembno spodbujanje fizične bližine in sinergije med invalidnimi delavci in neinvalidnimi;
- invalidi naj ne bi bili bolj zaščiteni v delovnem okolju, kot je to potrebno.

V številnih državah Evropske Unije poskušajo zmanjšati deleže vključenih invalidov v zaščitnih delavnicah. Predlagajo nove sheme zaposlovanja invalidov, s katerimi bi se izvajala integracija invalidov v običajna delovna okolja. Predstavniki Sveta Evrope predlagajo:

- začasno zaposlovanje v zaščitnih institucijah, kombinirano s poklicnimi usposabljanjem;
- »lizing kadrov«; zunanja namestitvev, pri kateri je oseba zaposlena v običajnem podjetju, uradno pa ostaja v okviru zaščitne institucije;
- podprto/podporno zaposlovanje, pri katerem se sklene pogodba o delu s podjetjem, invalidu pa se še zagotavlja začasna pomoč. Ob morebitni manjši produktivnosti lahko invalid pridobi nadomestilo ali dodatni dohodek. «Neprekinjeno usposabljanje na delovnem mestu je učinkovitejše kot usposabljanje v specializiranih institucijah.» (Drobnič, 2002:458);
- kvotni sistem, je način obveznega zaposlovanja invalidov, ki ga predpiše država. Vlada se v Sloveniji za ta ukrep še ni odločila.

Tako kot pri integriranem izobraževanju, moramo biti pozorni tudi pri podpornem zaposlovanju, ki predstavlja alternativo zaščitnemu zaposlovanju, da »namestitvev« invalida na redno delovno mesto, še ne pomeni, da se je invalid resnično vključil v neinvalidsko podjetje, pomembna je socialna integracija. Lynch (2000:62) opozarja, da podporno zaposlovanje predstavlja grožnjo zaščitnim delavnicam, zato se pojavljajo težave pri izvajanju podpornega zaposlovanja. Vstopi oz. prehodi iz zaščitne oblike zaposlovanja na običajni trg dela so zelo redki. Razlogi za to so različni: nekateri invalidni delavci raje ostajajo v zaščitnem zaposlovanju (npr. manjši predsodki, večja delovna prilagojenost..), zaposleni in menedžment v običajnem delovnem okolju niso vedno pripravljeni sprejemati invalide (npr. potrebne so kadrovske in organizacijske spremembe), znotraj oblik zaščitnega zaposlovanja se premalo spodbuja vključevanje na odprti trg (npr. invalidska podjetja želijo obdržati »najboljše« invalide), slaba dostopnost ter pomanjkanja poklicnega svetovanja v rednih službah (predvsem je nudeno pred in po zaposlitvi).

Glede na to, da je eden izmed pogojev za dostop do odprtega trg dela izobrazba in, kot bomo videli v zadnjem delu, jo določeni invalidi pri nas imajo, bomo ugotavljali katere so torej dodatne ovire, ki jim onemogočajo zaposlovanje na odprtem trgu dela.

## 7. EMPIRIČNA RAZISKAVA

### 7.1 NAMEN, CILJI IN METODOLOGIJA RAZISKAVE

Z lastnimi ugotovitvami, želim ilustrirati predstavljeno teorijo. Predstavila bom mnenja in stališča vseh, ki sem jih vključila v raziskovalni vzorec (skupaj 95 oseb, od tega 12 invalidov). V invalidno populacijo so zajete le tri skupine invalidov: gibalno ovirani, slepi oz. slabovidni ter gluhi oz. naglušni. S pomočjo analize anket, opravljenih intervjujev in analize dostopne literature, sem poskušala ugotoviti povezanost med integriranim izobraževanjem in možnostmi invalidov na trgu delovne sile za izbrani vzorec raziskave.

Anketni vprašalnik je izpolnjevalo:

1. 50 otrok v osnovni šoli, v kateri ni integriranih otrok s posebnimi potrebami (27 dečkov in 23 deklic, s povprečno starostjo 12,65 let),
2. 11 invalidnih študentov (9 študentk in 2 študenta, s povprečno starostjo 23,7 let)  
Vsi anketirani študenti so bodisi gibalno ovirani, gluhi oz. naglušni ali pa slepi oz. slabovidni. Njihovi odgovori so najrelevantnejši za raziskovalno nalogo, saj govorijo o celotnem šolanju, ki so ga bili deležni ter pričajo o njihovih pričakovanjih na trgu delovne sile.
3. 10 učiteljic predmetne stopnje, redne osnovne šole, ki nima vključenih otrok s posebnimi potrebami (povprečna delovna doba: 15,1 let in povprečno VI. stopnjo izobrazbe),
4. 7 učiteljev srednje šole, ki izvaja integrirano izobraževanje (1 učitelj in 6 učiteljic, s povprečno delovno dobo 13,6 let in VII. stopnjo izobrazbe)
5. 10 zaposlenih v neinvalidskih podjetjih (4 moški in 6 žensk, s povprečno delovno dobo 20,4 let in V.-VI. stopnjo izobrazbe).

Intervju sem opravila s/z:

- zaposleno invalidko in neinvalidko v invalidskem podjetju Birografika Bori (delovanje podjetja je predstavljeno v 6.1.2);

- spremljevalci in učno pomočnico otrok s posebnimi potrebami v srednji šoli z integriranim načinom izobraževanja (šola je predstavljena v 5.1.2, intervju s 3 spremljevalci – 1 moški in 2 ženski, s povprečno starostjo 35 let in V. stopnjo izobrazbe in 1 učno pomočnico, 28 let, VII. stopnja izobrazbe);
- defektologinjo Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana (Zavod je predstavljen v 5.2.1).

Anketni vprašalniki so različnega obsega, odvisno od podatkov, ki sem jih potrebovala od posameznih anketirancev. Otroci osnovne šole so odgovarjali na 19 vprašanj, s katerimi sem poskušala ugotoviti predvsem njihovo poznavanje terminov in problematike invalidov oz. oseb s posebnimi potrebami ter njihovo sprejemanje in odnos do invalidov. Invalidni študentje so odgovarjali na 13 vprašanj, vezanih predvsem na njihovo izobraževanje (kje in zakaj so se izobraževali v izbrani instituciji), prednosti in slabosti integracije (na podlagi teh, poskušam orisati način izvajanja integracije pri nas), predlagane rešitve za uspešno integracijo ter ocena njihovega položaja na trgu delovne sile. Predvsem poskušam ugotoviti, kje študenti invalidi vidijo sami svojo perspektivo zaposlovanja ter kako bo na njihovo izbiro in možnosti vplival način izobraževanja. Učiteljice redne osnovne šole so izpolnile 7 vprašanj, z namenom, da bi ugotovila njihovo razumevanje in sprejemanje integriranega izobraževanja in otrok s posebnimi potrebami. Učitelji srednje šole z integriranim načinom izobraževanja, so izpolnjevali anketo s 6 vprašanji, da bi lahko ugotovila, kako so sprejeli poučevanje otrok s posebnimi potrebami in kako so se oz. so jih na to pripravili, kakšen socialni položaj opažajo pri otrocih s posebnimi potrebami v razredu in kakšna so njihova stališča do izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Zadnja anketa je bila namenjena neinvalidskim podjetjem, ki je obsegala le 5 vprašanj. Nanj so odgovarjale kadrovske službe (4 večja podjetja) in vodilni v manjših podjetjih (6). Z njihovo pomočjo sem ugotavljala strukturo zaposlenih in razloge (ne)zaposlovanja invalidov in mnenja o povezavi med integriranim izobraževanjem in zaposlovanjem.

Intervjuji so bili skoncentrirani predvsem na vprašanje povezave med integriranim izobraževanjem in položajem invalidov na trgu delovne sile ter na opredelitev prednosti

in slabosti integriranega izobraževanja. Z intervjujanci sem se po telefonu dogovorila za srečanje na njihovem delovnem mestu, kjer sem opravila eno do dvourni pogovor z njimi. Vsem intervjujancem je zagotovljena anonimnost, zato omenjam le njihove poklice.

Delovanje, prednosti in slabosti integrirane šole, zavoda in invalidskega podjetja sem že predstavila v prvem delu naloge (5.1, 5.2, 5.3), zato v empiričnem delu dodajam izkušnje in mnenja invalidov, oseb zaposlenih v šolah in invalidskih podjetjih. Z podatki, zbranimi z anketami in intervjuji, sem želela ugotoviti, kakšna mnenja intervjujanci / anketiranci imajo o:

- vplivu integriranega izobraževanja na možnosti zaposlovanja invalidov;
- prednostih in slabostih integriranega izobraževanja;
- vključevanju učencev s posebnimi potrebami v redni izobraževalni proces.

Zbrani podatki mi bodo pomagali pri preizkušanju veljavnosti na začetku zastavljenih hipotez:

- integrirano izobraževanje invalidnih oseb vpliva na večje zaposlitvene možnosti invalidov;
- stališča družbe, vplivajo na izobraževanje in zaposlovanje invalidov;
- integrirano izobraževanje je koristno za vse otroke.

## **7.2 PREDSTAVITEV REZULTATOV**

Rezultate anket in intervjujev bom predstavila po vrstnem redu, kot so napisani v prejšnji točki.

**1.** Pričenjam z analizo **anket otrok osnovne šole**. Anketa je bila namenjena 50 otrokom predmetne stopnje. Med njimi je bilo 54% učencev in 46% učenk, s povprečno starostjo 12,65 let. Za otroke predmetne stopnje sem se odločila zato, ker jih poučujejo različni učitelji. S tem sem želela zmanjšati vpliv enega učitelja na otroke. Upoštevala sem tudi nasvet šolske pedagoginje, ki je menila, da so glede na zastavljeni vprašalnik, primernejši otroci višjega razreda.

Glede na to, da sem v nalogi že nekajkrat omenila problem terminologije in nerazumevanje posameznih pojmov, sem otroke osnovne šole vprašala kaj razumejo s terminom invalid in osebe s posebnimi potrebami. Kljub temu, da so vsi otroci (100%) odgovorili, da vedo kdo so invalidi, so bile njihove opredelitve termina invalid zelo skope. Invalide »vežejo« predvsem na gibalno oviranost (»tisti, ki ne more hoditi«; »tisti, ki so na vozičkih«; »tisti, ki se ne morejo gibati sami«; »tisti, ki je na vozičku, brez roke in noge«.). Nekaj otrok je k skupini invalidov prištelo še slepe in gluhe. Preostalih nekaj definicij, ki pa niso bile vezane na opredeljevanje vrste invalidnosti, so invalide opredeljevale z nezmožnostjo opravljanja nekega dela in boleznijo (»tisti, ki ne morejo skrbeti zase in jim moramo pri tem pomagati«; »ljudje, s posebnimi potrebami, ki jih je treba spoštovati in jim pomagati«; »tisti, ki ne more opravljati določenega dela«; »bolan človek«; »nekdo, ki zaradi poškodb, slabovidnosti, drugih napak ne more opravljati določenih stvari«; »ubožčki«, »nezdravi«). Nihče od otrok ni omenil ovir v okolju, kot enega izmed razlogov za njihovo invalidnost. Vsi otroci jih opredeljujejo z njihovimi nezmožnostmi: »tisti, ki ne morejo opravljati dela«; »tisti, ki se ne morejo premikati«... Nihče ni gradil definicije na zmožnostih invalidov, temveč na njihovih omejitvah, odvisnosti. Lahko rečem, da anketirani otroci gledajo na invalide skozi njihov hendikep, oviro oz. le te prve opazijo, si zapomnijo. Pri tem povzemam Zavirškovo (2000:216), ki pravi: »Če na človeka gledamo le skozi njegov hendikep, postane proteza (voziček, palica..) pomembnejša od telesa samega. »Razne proteze imajo danes razne družbene predznake. Avto je simbolno povezan z napredkom in neodvisnostjo, umetna noga pa z odvisnostjo« (2000:218).

Otroci se v šoli in doma o invalidih ne pogovarjajo. 94% otrok ne ve, da je letošnje leto, leto invalidov. 80% otrok je o invalidih največ slišalo na televiziji, le 6% doma in 2% v šoli (pri biologiji in razrednem pouku), preostalih 12% pa je navedlo drugje. 62% otrok ni imelo nikoli stika z invalidi, 13% jih ni odgovorilo, 26% pa jih je imelo stik z invalidi v okviru družine oz. neposredni bližini (sosed, prijatelj).

Pomanjkanje interakcij otrok z invalidi, osveščenosti s strani glavnih socializacijskih akterjev (šola, starši) se rezultira v njihovem nerazumevanje koncepta invalidnosti in v stališčih otrok do invalidov. Zavirškova (2000:83) pravi, da se proces zanikanja in

ustvarjanja nevidnosti prične, ko ljudje poudarjajo, da nikoli niso imeli stika s prizadetim človekom in, da ne poznajo nikogar, ki bi bil prizadet. »Nespominjanje je po eni strani posledica potlačitve, po drugi strani pa brezbržnosti«. (2000:83). Mnenja in stališča staršev se verjetno odražajo pri njihovih otrocih. Iz raziskave je bilo mogoče zaslediti, da starši svoje otroke učijo, da so invalidi »ubožčki«, da naj na ulici vanj ne »buljijo«, da naj bodo srečni, ker niso na njihovem mestu ipd in ne, da so invalidi heterogena skupina ljudi, ki se srečujejo s številnimi ovirami, predsodki v okolju. Lahko bi rekla, da starši anketiranih otrok učijo, otroke »pomilovanja« (Zaviršek, 2000:82) do invalidnih ljudi, katerega sporočilo je, da je samo en tip življenja v resnici človeka vredno življenja. Tako so otroci pri vprašanju: »Ali bi za sošolca imeli invalida?«, najpogosteje za razlog ne (38%) navedli: »ker ne bi mogel gledati vanj«; »zato ker se mi smilijo«; »ker težko gledam človeka, ki trpi«.

Za razliko od razumevanja invalidov (kjer so vsi otroci navedli, da vedo kdo so), je pojem »otroci s posebnimi potrebami« »poznalo« 60% vprašanih (čeprav jih 8% od teh ni navedlo, koga si pod tem terminom predstavljajo). Za razliko od termina invalid, ki ga »vežejo« predvsem na poškodbo telesa, pa pojem otroci s posebnimi potrebami »vežejo« na manjše intelektualne zmožnosti: »otroke, ki ne morejo razmišljati enako kot drugi otroci«; »otroci, ki imajo težave z možgani«; »zaostali v razvoju«.. Le štirje (8%) so otroke s posebnimi potrebami identificirali kot gibalno ovirane, slepe ali gluhe. Preostali pa omenjajo potrebo po posebni pomoči ter potrebo po posebnem izobraževanju. Ena izmed trditev v anketi je bila: »Naša šola ima pretežek učni program, da bi ga invalidi lahko obvladali«. S tem se 56% otrok ni strinjalo. Tudi pri naslednji trditvi, kjer je bilo potrebno navesti utemeljitev: »Invalidi ne morejo dosegati enakih učnih rezultatov kot mi«, se 50% otrok s to trditvijo ni strinjalo. Torej ko je vprašanje vezano na besedo invalid, je polovica otrok prepričana, da imajo invalidi intelektualne sposobnosti za šolanje v rednih šolah, kar utemeljujejo: »ker niso duševno prizadeti«; »ker so telesno poškodovani in ne čustveno«; »ker so še dovolj pametni, le poškodovani so«; »ker so lahko tudi oni taki kot mi, samo, da ne hodijo«.. Verjetno bi bili odgovori drugačni, če bi v vprašanje vpeljala pojem otroci s posebnimi potrebami, ki ga (kot lahko razumemo iz odgovorov) vežejo na intelektualne sposobnosti otrok. Pomanjkanje interakcij med



otroci in otroci s posebnimi potrebami ne prispeva samo k nerazumevanja koncepta »posebnih potreb«, temveč tudi k oblikovanju otrokovih stališč do otrok s posebnimi potrebami. Weisel (glej Jenkinson:1997:34) je proučeval stališča treh skupin vrstnikov do otrok z motnjo sluha glede na kvantiteto kontaktov in ugotovil, da vodi površen kontakt k oblikovanju negativnih stališč do motnje.

Otroci so podvrženi »naučenim moralnim normam«, so izredno »vodljivi«. Če je vprašanje zastavljeno: Ali bi imeli za sošolca invalida?, jih 50 % odgovori da, z utemeljitvami: »vsakogar moraš sprejeti«, »ne bi me motilo, saj je človek«, »vsi so ljudje«, »vsi so enaki«. Če pa je že v vprašanju oz. trditvi »vpeto« negativno stališče do invalidov, se otroci z njim strinjajo; npr. »Invalidi so od nas drugačni, zato ne sodijo v naš razred«, se 70% vprašanih otrok s to trditvijo strinja. Otroci si morda »ne upajo javno povedati«, da si ne želijo v razredu invalidov oz. otrok s posebnimi potrebami, kar pa po mojem mnenju, ni nujno posledica njihovih negativnih stališč do otrok s posebnimi potrebami, temveč kot sem že omenila, njihovega usmiljenja do invalidov. Filipičeva (1997:259) je v svoji raziskovalni nalogi ugotavljala stališča zdravih otrok do otrok s posebnimi potrebami, kjer je na vprašanje, »Ali bi učenci, ki imajo posebne potrebe, morali obiskovati redno osnovno šolo?«, več kot polovica otrok odgovorilo ne vem. Filipičeva, za to navaja, da učenci morda sploh ne razmišljajo o tem problemu, da morda nimajo pozitivnih izkušenj oz. premalo vedo o integraciji. Ravno zadnje, kar navaja Filipičeva, premajhna osveščenost otrok o integraciji kažejo tudi odgovori »mojih« anketiranih otrok. Na vprašanje: »Kje se po vašem mnenju izobražujejo invalidi?«, ni nihče od otrok omenil možnosti izobraževanja v rednih šolah. Največ jih je navedlo (28%) v posebnih šolah, (20%) ne vem, (18%) v posebnih domih za invalide, (8%) v invalidskih šolah... Kljub temu, da nihče ni v odgovoru podal možnosti skupnega izobraževanja, se jih je 72% strinjalo s trditvijo: »Invalidi imajo pravico do enakega šolanja kot mi, zato je prav, da se šolajo skupaj z nami v istem razredu«. Vendar bi kljub temu, 72% otrok zahtevalo, da učitelji dobijo njihovo dovoljenje za vključitev otrok s posebnimi potrebami v njihov razred (»Učitelji bi morali dobiti soglasje vseh učencev, da se skupaj z nami lahko šola invalidna oseba«). Otroci verjetno niso razmišljali, da bi se skupaj z njimi šolali invalidi, zato odgovarjajo, da se strinjajo s skupnim šolanjem (ves

čas so nagnjeni k odgovorom, »saj so ljudje«, »so enaki«.). Toda, ko bi se v njihovi šoli dejansko pojavila možnost skupnega izobraževanja, bi zahtevali, da se seznanijo in obvestijo o vključitvi otrok s posebnimi potrebami.

Anketirani učenci so pripravljeni na prijateljevanje z invalidi- 80%. Z njimi bi se vprašani otroci lahko igrali in družili- 68%. Podobne ugotovitve navaja tudi Novljan in ostali (1998) v svojih raziskavah. Tovrstni rezultati so v praksi zelo dobrodošli, saj medsebojno sprejemanje otrok lahko dosežemo tudi skozi igro. Igra je temeljna otrokova dejavnost, s pomočjo katere otrok komunicira s svojo sredino in osvaja družbene vedenjske oblike in s tem dobiva predstavo o sebi in svojem odnosu do drugih. Pri otroku igro opazujemo kot sinonim za njegove interakcije z okoljem (glej Horvat in ostali, 2002:8). Študije kažejo, da določene igrače (žoga, lokomotiva..) in določene igre (gospodinjenje, kampiranje..) povečujejo interakcije med vrstniki (glej Kemple in ostali v Wilson, 1998:89).

Otroci pravijo (86%), da razlog, da se ne bi šolali skupaj z invalidi ni v tem, da bi njihov/a učitelj/ica do invalidov bil/a bolj popustljiv/a. Iz tega morda lahko sklepam, da otroci vidijo učitelja nepripravljenega/jo za posvečanje več časa, prilagajanje učne snovi, počasnejšo razlago za invalide. Ali pa menijo, da njihov/a učitelj/ica obravnava vse enako, ne glede na invalidnost ali potrebe posameznikov.

80% vprašanih otrok pravi, da do invalidov ne čutijo strah in nelagodje, kar utemeljujejo z naslednjimi argumenti: »ker so odvisni od drugih in sami nič ne morejo«; »zato ker mi nič ne morejo«; »ker je človek tako kot mi, le da je malo drugačen«. Tukaj otroci obravnavajo invalide kot nemočne, šibke. Napretova v svoji diplomski nalogi pravi:»Invalidni in moteni posamezniki so lahko v očeh družbe tudi nemočni. Invalide vrednotijo kot nemočne in hkrati invalidnost ali motenost ocenjujejo kot negativno samo po sebi« (1993:17).

Na koncu sem poskušala izvedeti, kateri so po mnenju vprašanih otrok razlogi za izvajanje integracije. Pojma integracije pri osnovnošolcih nisem uporabljala, saj

predvidevam, da termina ne bi razumeli. Zato sta bili vprašanji postavljeni na naslednji način:

- »Kateri se vam zdi glavni razlog, zaradi katerega se invalidi ne morejo šolati skupaj z vami?« Razlog je navedlo 74% otrok. Razloge lahko povzamem v naslednje tri skupine:

- arhitektonska neprilagojenost šole (»stopnice«, »neustrezna opremljenost šole«, »gneča na hodnikih«, »ker se ne morejo gibati«.);
- nesposobnost invalidov (»težko bi razumeli stvari«, »motili bi pouk«, »pretežek učni program«, »zavirajo potek pouka-učitelj mora počasneje razlagati«.) – najpogostejši odgovori;
- nesprejemanje okolja - »zafrkavanje«.

- »Kateri se vam zdi glavni razlog, zaradi katerega se invalidi lahko šolajo skupaj z vami?« Razlog je podalo 62% otrok, predvsem: »ker so ljudje« (najpogostejši odgovor); »ker ni nujno, če je človek nesposoben hoditi, da je tudi nesposoben razmišljati«; »prav tako so otroci kot mi«; »saj imajo tudi oni pravico do šolanja«.

Večji delež utemeljenih odgovorov sem torej dobila pri prvem vprašanju (74%), v odnosu na drugo vprašanje (62%). Anketirani otroci so torej lažje navedli utemeljitve proti integriranemu izobraževanju kot za integrirano izobraževanje.

**2. Drugi anketni vprašalnik sem namenila študentom invalidom.** Za razliko od številnih raziskav o invalidih, ki poskušajo prikazati njihovo neizobraženost in s tem potrditi razlog njihovega neuspeha na trgu delovne sile, poskušam pokazati, da je izobrazba pogoj za dostop na trg delovne sile in ne tudi za vstop oz. zaposlitev. Zato izpostavljam izobražene študente, o katerih se premalo govori in s katerimi želim opozoriti na nekatere druge ovire in ne le na izobrazbo. Kot sem že omenila sem s pomočjo Društva študentov invalidov, prejela 11 izpolnjenih anket- 9 študentk in 2 študentov, povprečne starosti 23,7 let. Danes so vsi anketirani študentje deležni integriranega izobraževanja, študirajo na različnih fakultetah: Naravoslovnatehniška, Filozofska, Ekonomsko-poslovna/Maribor, Fakulteta za računalništvo in informatiko, Ekonomska- Ljubljana, Organizacijske vede Kranj, Visoka šola za socialno delo.

4 študenti so se izobraževali v rednih šolah (osnovna in srednja šola), 4 v prilagojenih šolah in zavodih, 3 pa kombinirano (sprva v redni osnovni šoli, nato v zavodu ali obratno). Način šolanje je večina izbrala na pobudo staršev oz. lastne odločitve, le dva pa sta navedla priporočila strokovnih delavcev.

Študentka, ki se je ves čas šolala v rednih šolah:

*»Komisija je hotela, da grem v osnovno šolo v Zavod za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani. Spomnim se, da je domov že prišla odločba in seznam stvari, ki jih moram imeti s seboj. Potem pa se je moja mama pogovarjala s splošnim zdravnikom, v našem kraju in on je rekel, da o tem nima kaj reči, a da on svojega otroka že ne bi dal v zavod. Zato je mama vztrajala, da grem v normalno šolo, če, že ne bo šlo, v zavod še lahko grem. Potem pa je moj oče hotel, da bi šla v SCC v Škofja Loko, v šolo za telefoniste, pa nisem hotela. V šoli sem kar razglasila, da grem v gimnazijo in potem je tako tudi bilo.«*

Študentka, ki se je v šolala v redni osnovni šoli, srednjo šolo pa je nadaljevala v zavodu:

*»Ko sem začela obiskovati osnovno šolo, še, nisem bila včlanjena v društvo slepih in slabovidnih, tako, da doma sploh niso vedeli, da obstaja kakšna šola, ki je prilagojena za potrebe slepih oz. slabovidnih. V redni osnovni šoli nisem imela težav, zato sem tam tudi ostala. Srednjo šolo pa sem obiskovala v Škofja Loko, ker so me na društvu slepih in slabovidnih prepričali, da bi bilo to zelo dobro in mi to šolo predstavili v superlativih, zato smo se doma skupaj odločili, da grem tja.«*

Študent, ki se je ves čas izobraževal v šolah s prilagojenim programom:

*»Za izbrani način sem se odločil po pogovoru s starši in na priporočilo strokovnih delavcev.«*

Kljub temu, da se zavedam, da je moj vzorec invalidov izredno majhen, nakazuje integracijo kakršna se je izvajala pred letom 2000. Integracija o kateri sem že govorila, t.i. tiha integracija, integracija, ki je temeljila na željah predvsem staršev in bila odvisna od pripravljenosti šol, da sprejmejo medse invalidnega otroka. Če upoštevamo število vseh anketiranih študentov, ki so se izobraževali v rednih osnovnih šolah jih je 6. Torej več kot

polovica anketiranih študentov, vključenih pred nastankom ustrezne zakonodaje za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP, 2000), opravičuje (v kolikor tako majhen vzorec lahko) deleže otrok v integraciji, ki jih navaja Bela knjiga (od leta 1976 je število učencev v osnovnih šolah s prilagojenim programom upadlo za več kot 50%). Še enkrat poudarjam, da se pri nas, pred letom 2000, ni izvajala integracija, pod vsemi pogoji, ki so za njeno delovanje potrebni (glej 5.1.1). Kljub temu, se je velik delež otrok s posebnimi potrebami odločal za izobraževanje v redni osnovni šoli. Zato tukaj navajam Kaiserjevo, ki pravi (2003:5): »Velikokrat smo v praksi lahko bolj ali manj nemočno opazovali primere t.i. divje integracije. V osnovnih šolah so ostajali in ponekod še ostajajo učenci s posebnimi potrebami brez ustrezne pomoči in prilagoditev«. Ena izmed anketiranih študentk opozarja:

*»Dogaja se (naj navedem samo nekaj primerov iz integracije slepih in slabovidnih, v katerih kategorijo spadam), da šola vpiše slepega ali slabovidnega, mu potem (bodisi po neizobraženosti svojega kadra, bodisi po njegovi oviranosti, bodisi celo po krivdi staršev) ne more nuditi enake ravni izobraževanja. Da bi šola ne prišla pred sodišča s strani staršev, kljub neznanju prisilno vzdržujejo otroka na ravni pozitivnih ocen, čeprav bi moral že leto ali dve prej ponavljati razred. To je v škodo staršem, predvsem pa otroku.«*

Na podobno ugotovitev me je opozorila že defektologinja ZGNL, ki opozarja na slabosti integriranega izobraževanja in dodaja, da se s popuščanjem invalidom, škodi celotnemu razredu (glej 5.2.1).

Le dva študenta navajata, da se v času izobraževanja nista srečevala s posebnimi težavami znotraj izbranih izobraževalnih institucij, vsi ostali (9) navajajo težave. Težave s katerimi so se študentje srečevali oz. se srečujejo, so odvisne od njihove invalidnosti in od institucije, znotraj katere so se oz. se izobražujejo (redne šole ali prilagojene šole). Študentje navajajo: nepripravljenost osebja za pomoč, težave z izposojjo literature, ki si jo je, zaradi potrebe po prirejanju potrebno izposoditi za daljši čas, problem dostopnosti in s tem mobilnosti, problemi pri dogovorih z profesorji za ustne izpite, profesorji ne vedo kako se soočiti z težavami invalidov. Kljub težavam, študentje, v povprečju ocenjujejo

svoje delovanje na fakulteti kot uspešno (dane opcije: neuspešno, dokaj uspešno, uspešno, zelo uspešno).

Za uspešnost integracije otrok s posebnimi potrebami, so po mnenju študentov, odgovorni: država, Ministrstvo za šolstvo, šola, učitelji in strokovni delavci, invalidska društva, Centri za socialno delo. Odgovori so enakomerno zastopani oz. posamezniki omenjajo več naštetih odgovorov. Odgovor 21 letne študentke Filozofske fakultete, je izstopal od vseh omenjenih:

*» V prvi vrsti smo sami invalidi, ker smo preveč ujeti v varen objem sočutja soljudi in se nekako bojimo stopiti v »borbo« za svoje pravice. V drugi vrsti javne ustanove (institucije in organizacije), ker ne omogočajo popolne integracije in soočanje problematike o invalidnosti. Nazadnje pa še civilna družba, ki še ni pripravljena sprejeti dejstva, da nihče ni popoln in da je mogoče preživeti ravno v medsebojnem razumevanju, pomoči in sodelovanju soljudi.«*

Za razliko od študentov, ki v veliki meri poudarjajo odgovornost šole, učiteljev za uspešnost integracije, pa raziskava Galeše (1995:381), ki je preučeval stališča ravnateljev do otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, kaže da je 84% ravnateljev prepričanih, da je skrb za ljudi z nezmožnostjo, skrb države. Galeša na to odgovarja: »Za otroke s posebnimi edukacijskimi potrebami lahko ustrezno skrbimo le tisti, ki z njimi živimo v istem okolju. Vloga države, vlade pa je, da nam pomaga pri izpolnjevanju materialnih in drugih pogojev. Najpomembnejši pogoj, je ustrezen človeški odnos, ki ga država ne more predpisati« (Galeša, 1995:381).

Študenti so, glede na svoje izkušnje opredelili prednosti in slabosti integracije. Glede na to, da je cilj raziskovalne naloge opredeliti prednosti in slabosti integracije, navajam nekatere izjave študentov, ki so podali odgovore. Kot prednosti so navedli (ne navajam vseh, saj so si odgovori podobni):

*»Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v normalno socialno okolje, med vrstnike. Seznanjanje učnega osebja in okolice s problematiko določene kategorije invalidnosti.«*

*»Ni izoliranosti pred neinvalidnimi sovrstniki. Zmanjševanje predsodkov do invalidnih študentov in učencev.«*

*»Zmanjšanje predsodkov družbe. Sprejemanje otrok s posebnimi potrebami, kot nekaj povsem normalnega.«*

*»Otroci bi se učili v normalnih osnovnih šolah, ki postavljajo norme glede tega, kaj je treba znati. V raznih zavodih se navadno manj naučijo. Vedno bi bili vajeni živeti v svetu, zato bi se tudi kot odrasli mnogo lažje vključili v družbo, saj ne bi bila več svet tam zunaj.«*

*»V rednih šolah verjetno pridobiš več znanja, ker se moraš bolj potruditi, da dosežeš določen cilj.«*

*»Šolanje v domačem okolju, boljša pripravljenost za nadaljevanje šolanja.«*

*»Reševanje problemov, enake možnosti za vse, večja samozavest.«*

*»Da se ljudje soočijo s problematiko invalidnosti ter da se privadijo na invalide v njihovi družbi. Za invalide je pa ravno tako; tudi da se nehamo obnašati kot "hijene" do soljudi in da ne pričakujemo od drugih sočutja, če ga mi sami ne ponujamo drugim. Velika prednost je ta, da se imamo drug od drugega veliko za naučiti!«*

Kot slabosti navajajo

*»Neizobraženost učnega kadra za delo z invalidnimi osebami/otroki. Previsoka cenitev otrokovih sposobnosti s strani staršev. Občasna socialna izključenost takega otroka, ki se ga ostali lahko začnejo izogibati. Premalo usposobljenih strokovnih služb, ki bi*

*intenzivno pomagale reševati nastajajoče težave. Premajhna odgovornost in kontrola glede nastale situacije s strani Ministrstva za šolstvo in šport ter lokalne skupnosti.«*

*»Predvsem v OŠ so neinvalidni učenci invalidnemu učencu morda nevoščljivi zaradi določenih privilegijev (ustno opravljanje testov itd.).«*

*»Otežkočena, če ne celo onemogočena je udeležba na zaključnih izletih in ekskurzijah. Zaradi večjega števila učencev oz. dijakov v razredu se učitelj otroku s posebnimi potrebami ne more tako posvečati kot se mu lahko npr. v zavodu, kjer je v razredu bistveno manj (nas je bilo 9) učencev oz. dijakov.«*

*»Slabosti integracije obstajajo samo, dokler ni vpeljana, ali če je narobe vpeljana.«*

*»Ni za vse oblike invalidnosti.«*

*»Diskriminacija, učitelji posvečali premalo pozornosti tistim, ki bi potrebovali več pomoči, nasprotovanja staršev vrstnikov.«*

*»Večje skupine, premajhna prilagoditev učnih gradiv, poslopij..., preveliki predsodki pred invalidi (češ, je invalid in to ne more narediti...).«*

10 anketiranih študentov invalidov meni, da se z integriranim izobraževanjem lahko zmanjšajo predsodki družbe. Ena študentka je odgovorila ne vem. Pri vprašanju večjih možnosti na trgu delovne sile, zaradi integriranega izobraževanja so izrazili manjše strinjanje. 3 vprašani menijo, da so večje zaposlitvene možnosti, zaradi šolanja v rednih šolah, 6 jih meni, da zaradi integriranega šolanja niso večje zaposlitvene možnosti, 2 pa sta navedla »da in ne«. Tisti, ki so odgovorili, da integracija povečuje zaposlitvene možnosti, navajajo: *»v podjetjih težko vzamejo invalidne osebe, ker nočejo imeti težave«;* *»redne šole imajo večjo programsko širino od invalidskih izobraževalnih centrov«;* *»hitreje končajo izobraževanje in so veliko bolj samostojni«*. Invalidi, ki ne verjamejo, da lahko integrirano izobraževanje vpliva na večje zaposlitvene možnosti, vsi zelo podobno



utemeljujejo, in sicer, da delodajalci prej opazijo hendikep, invalidnost kot to, kje si se izobraževal:

*»...predvsem je problem v podjetjih, ki iščejo zaposlene, saj te marsikje zavrnejo zaradi tega, ker si invalid, in niti niso pozorni na to, kje si opravil šolanje«.*

*»...ni nujno, da bodo zaradi tega dobili službo, saj so že vnaprej zaznamovani, kot invalidi. Delodajalci pa teh ne zaposlujejo radi«.*

Tukaj se lahko navežemo na anketirane otroke, ki ravno tako kot delodajalci, po mnenju invalidov, prej opazijo hendikep kot zmožnosti invalidov, saj je večina govorila o nezmožnostih, nesposobnostih invalidov v opredeljevanje termina invalid in otroci s posebnimi potrebami.

Študentki, ki sta odgovorili »da in ne« pa pravita:

*» Ne glede na to kje se šolaš, je tvoja sposobnost na prvem mestu«.*

*»Tisti iz zavodov praviloma rabijo nekaj časa, da se znajdejo »zunaj«, mnogi se najprej počutijo manjvredno in take reči, po drugi strani, je pa mnogo delovnih mest, ki niso ravno »zunaj«, v zavodih se pogosto zaposlijo tisti, ki so se tam šolali, so pa še razne druge z zavodi povezane možnosti. Včasih se tudi zgodi, da zavod ali kdo iz zavoda poskrbi za svojega varovanca, ki bi bil, če ne bi bil v zavodu, brez zelo koristnih zvez«.*

Za razliko od tega, da se več kot polovica anketiranih študentov, ni strinjala, da imajo otroci deležni integriranega izobraževanja, večje možnosti na trgu delovne sile, se 9 vprašanih strinja, da je razvoj informacijske tehnologije omogočil večje zaposlitvene možnosti in lažje izvajanje integriranega izobraževanja. Eden študent ni navedel odgovora. Eden pa se s tem ne strinja, kar utemeljuje:

*»Informacijska tehnologija nam samo olajša komunikacijo, ne reši pa problemov. Sploh pa takšna eksplozija informacij, včasih prinaša večjo zmedo. Način komuniciranja še ne pomeni intenzivnost ali kvalitete komunikacije«.*

Številne razprave in študije, so različnega mnenja o vplivu informacijske tehnologije. Medtem ko eni zagovarjajo da procesi globalizacije in s tem informacijska tehnologija, prinaša nove izzive za invalide, drugi govorijo še o večji segregaciji invalidov na trgu dela. Drobnič (glej 2000:599) opozarja, da lahko invalidi postanejo s procesi globalizacije pomemben segment delovne sile na trgu, vendar če posameznik ne bo dovolj usposobljen za uporabo informacijsko tehnoloških orodij, ali pa je uporaba nemogoča zaradi ovir v okolju, lahko ostane le ta kot neizkoriščena možnost. Upoštevati je potrebno vrsto invalidnosti; za nekatere invalidnosti bo informacijska tehnologija zmanjšala oviro in s tem povečala zaposlitvene možnosti (npr. fizična invalidnost), med tem ko za druge ne bo (npr. za umske invalidnosti).

Ocena lastnih zaposlitvenih možnosti anketiranih invalidov: velike 2; srednje velike 4; majhne 4, zelo majhne 1. Poskušala sem ugotoviti, kaj bi lahko vplivalo na njihovo oceno, zato na podlagi predhodnih vprašanj in naslednjega vprašanja: »Če ste zaposleni, prosim napišite kaj delate in zakaj ste se odločili za izbrano delo. Če še niste zaposleni, kje nameravate iskati zaposlitev, v invalidskih ali neinvalidskih podjetjih?« ugotavljam:

- 2 invalida, ki sta navedli, da imata velike zaposlitvene možnosti, sta že pri vprašanju o težavah znotraj izobraževalnih institucij odgovorili, da jih nista imela. Oba sta še nezaposlena. Prvi (gibalno oviran) pravi, da se za zaposlitev ne bo odločal na podlagi tega, ali je invalidsko, ali ne, temveč: »Odločil se bom na podlagi ponujenega zaslužka in položaja in drugih parametrov«. Druga (gluha oz. naglušna) pravi, da bo delo iskala na svojem področju: »Sem grafik imam veliko idej in zelo rada oblikujem«.
- 4 invalidi, ki ocenjujejo svoje zaposlitvene možnosti kot srednje velike, med njimi so 3 že zaposleni: dve (gibalno ovirani študentki) sta zaposleni v neinvalidskem podjetju, eden (gibalno oviran) pa v invalidski organizaciji, ena (slepa oz. slabovidna), ki pa še ni zaposlena pravi: »*Sigurno ne bom iskala zaposlitve v invalidskih podjetjih, saj bom imela s svojo izobrazbo dovolj dobre možnosti za zaposlitev v drugih podjetjih*«. Vsi skupaj so že opozarjali na nekatere težave v času izobraževanja. Študentka, ki je zaposlena v neinvalidskem podjetju je svojo zaposlitev utemeljila: »Zato,

*ker si tega že dolgo želim. Ker želim dokazati sebi in drugim, da moja gibalna oviranost ni dovolj dober vzrok, da bi se morala odpovedati svojim sanjam. Nenazadnje kot vsak drugi človek na tem svetu, si želim, kolikor se le da, normalno samostojno zaživeti, kar pa mi bo med drugim omogočila redna služba».*

- 4 invalidke ocenjujejo svoje zaposlitvene možnosti kot majhne, nobena med njimi še ni zaposlena. Vse so opozarjale na težave v izobraževalnih institucijah. Dve (gluha oz. naglušna in gibalno ovirana) nameravata iskati delo v neinvalidskih podjetjih, dve (slepi oz. slabovidni) pa poudarjata, da tam, kjer bo delo mogoče dobiti.
- 1 invalidka (slepa oz. slabovidna) ocenjuje svoje zaposlitvene možnosti kot zelo majhne. Sama še ni zaposlena. Težave v času izobraževanja je omenjala. Poudarila je, da izobrazba ne pripomore k zaposlitvi, saj pravi: »..ne morem voziti, težave imam z orientacijo«.

Na podlagi analize ugotavljam, da vsi anketirani invalidi, ki so že zaposleni (3), ocenjujejo svoje zmožnosti kot srednje velike. Verjetno so se za ta odgovor odločili, ker zaposlitev že imajo, obenem pa so se seznanili s težavami pri iskanju. Tisti anketirani invalidi, ki se niso srečevali s težavami v času šolanja, ocenjujejo svoje zaposlitvene možnosti kot velike. Verjetno menijo, da se s težavami ne bodo srečevali tudi na trgu dela. Če pogledamo analizo dveh vprašanj; prvo se je nanašalo na »večje možnosti dijakov, šolanih v rednih izobraževalnih institucijah«, drugo pa na »kje bodo iskali zaposlitev in kako bo na pridobitev dela vplivalo njihovo izobraževanje«, lahko ugotovimo zelo zanimive razlike. Osnovne in srednje šole so anketirani študenti končali različno, nekateri v redni šolah, nekateri pa v zavodih. Torej po zaključeni srednji šoli niso imeli vsi enakih izkušenj. Zato so verjetno le 3 anketirani študenti napisali, da so večje zaposlitvene možnosti, zaradi šolanja v rednih šolah. »Danes« so vsi kot študenti deležni integriranega izobraževanja, vsi delijo enake »izkušnje« zato so odgovori na zgoraj omenjeno vprašanje (kje bodo iskali zaposlitev po zaključenem študiju) nekoliko bolj v usmerjeni v to, da lahko integrirano izobraževanje pripomore k večji zaposlitvenim

možnostim, saj je le ena študentka navedla, da bodo njene zaposlitvene možnosti zelo majhne. S tem se tudi nakazuje zadovoljstvo z integriranim izobraževanjem.

**3. 10 učiteljic predmetne stopnje redne osnovne šole** v Ljubljani, v kateri ni integriranih otrok s posebnimi potrebami. Anketni vprašalnik so izpolnjevale učiteljice s povprečno delovno dobo 15,1 let in povprečno višjo (VI) stopnjo izobrazbe. S pomočjo odgovorov učiteljic sem poskušala ugotoviti, koliko so (glede na »uzakonjeno integrirano izobraževanje«) učitelji in redne osnovne šole (osnovne šole zato, ker se integracija najpogosteje izvaja v tem obdobju), znotraj katerih so zaposlene, pripravljeni/e na delo z otroci s posebnimi potrebami. Predvsem ugotavljam stališča učiteljic do integracije in njihovo pripravljenost za delo z otroci s posebnimi potrebami. Odgovore učiteljic redne šole primerjam z odgovori učiteljic integrirane šole.

Pri vprašanju: »Ali ste že slišali za integracijo otrok s posebnimi potrebami«, je največ učiteljic obkrožilo odgovor v okviru šole oz. v času poučevanja, nato v času študija, preko medijev in organiziranih seminarjev. Vse anketirane učiteljice so že slišale za integracijo. 4 učiteljice so otroke s posebnimi potrebami že poučevale (1 ali 2 otroka). 5 jih priznava, da ne poznajo Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami ter 7 da so bile deležne neustrezne dodiplomske edukacije. Učiteljice, ki so že poučevale otroke s posebnimi potrebami, so tudi navedle, da so seznanjene z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Iz teh odgovorov lahko sklepam, da so si učiteljice znanje o otrocih s posebnimi potrebami pridobile predvsem z izkušnjami z njimi in ne z pridobljeno izobrazbo v času študija<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Glede na to, da se pogosto tudi v drugih raziskavah kažejo neustrezna usposobljenost učiteljev v času njihovega šolanja, sem na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, preverila predmetnik naslednjih smeri: defektologija, razredni pouk, predmetna stopnja in socialna pedagogika. Smer defektologija vključuje številne predmete za obravnavo otrok s posebnimi potrebami (npr. osnove teorije defektologije s pedagogiko oseb z motnjami v razvoju, ortopedija-fiziatrija in rehabilitacija invalidov). Znotraj programa predšolske vzgoje nisem našla nobenega predmeta, vezanega za otroke s posebnimi potrebami. V univerzitetnem programu imajo kot obvezni predmet Pedagogika otrok z motnjami v razvoju in kot izbirni predmet: Otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v osnovni šoli. Smer socialna pedagogika edina vključuje: Teoretična pojmovanja težav v socialni integraciji I in Teoretična poimenovanja težav v socialni integraciji II. Predmetnik je veljaven od leta 1995, torej od sprejetja Zakona o osnovni šoli.

Izkušnje vplivajo na učiteljeva stališča in s tem na njihova sprejemanja otrok v redne izobraževalne programe. Vse anketirane učiteljice, ki so že imele stik z otroci s posebnimi potrebami, podpirajo integrirano izobraževanje. Vse učiteljice so prepričane, da učiteljeva stališča in strokovna kompetentnost vplivata na uspešnost integriranega izobraževanja. 4 učiteljice, ki so že poučevale otroke s posebnimi potrebami, so navedle, da se otroci v rednih šolah naučijo več kot v šolah s prilagojenim programom.

5 vprašanih učiteljic meni, da bi se otroci s posebnimi potrebami morali vključevati v redne šole, 2 se s tem ne strinjata, 3 pa se niso opredelile. Pri podobni trditvi, da je za otroke s posebnimi potrebami ustreznejša vključitev v posebne, ločene vzgojno-izobraževalne institucije kot v redne, so se mnenja učiteljic enakomerno porazdelila. 5 se jih strinja in 5 ne. 3 učiteljice so navedle, da integracija v njihovi šoli ni mogoča zaradi arhitektonskih ovir, neustreznosti normativov v razredu ter neustreznosti strokovnega kadra, 2 sta navedli, da je integracija na šoli mogoča, 5 pa jih ni navedla ničesar. Na podlagi tako majhnega vzorca težko rečem, ali imajo učitelji pozitiven ali negativen odnos do vključevanja otrok v redne oblike izobraževanja, zato omenjam nekatere študije, opravljene pri nas. Galeša (1995:381) v svoji raziskavi ugotavlja, da je le dobra polovica ravnateljev za integrirano edukacijo. Pozitiven odnos učiteljev do vključevanja otrok s posebnimi potrebami nakazujeta raziskavi Levec (1992:239) o odnosu učiteljev do vključevanja slušno motenih učencev in Schmidt (1997:24), ki navaja da 77,5% učiteljev redne šole se zavzema za integracijske oblike dela in zaposlovanja. Schmidt (2001:47) pravi: »..večina učiteljev sicer podpira integracijo na teoretičnem nivoju, medtem ko pa kaže negativen odnos do njene implementacije v prakso«.

Delo z otroci s posebnimi potrebami bi vsem anketiranim predstavljalo občutek odgovornosti do otrok s posebnimi potrebami. Nobeni izmed učiteljic pa delo z otroci ne bi predstavljalo strah ali nelagodje in težav pri vzpostavljanju stikov, kljub temu, da jih 6 še ni nikoli poučevalo otrok s posebnimi potrebami. Obenem 2 menita, da jima delo z otroci s posebnimi potrebami, ne bi predstavljalo občutka nekompetentnosti, kljub temu, da jih je 7 navedlo, da so bile deležne neustrezne dodiplomske edukacije. Nobeni ne bi delo z integriranimi otroci predstavljalo dodatnega dela. K temu mogoče štejejo njihove

dolgoletne izkušnje poučevanja, saj je povprečna delovna doba 15,1 let. Učiteljice so se mogoče skozi dolgoletno poučevanje srečevale z različnimi situacijami, ki so jih uspešno reševale, zato so prepričane, da bi »zmogle« tudi poučevanje otrok s posebnimi potrebami.

6 učiteljic je napisalo, da otroci s posebnimi potrebami lahko dosežejo enake učne rezultate kot njihovi sošolci.

4 vprašane menijo, da otroci s posebnimi potrebami, vključeni v redne šole, imajo večje zaposlitvene možnosti na TDS, 4 pa so odgovorile, da jih nimajo, 2 pa nista odgovorili.

**4. Učitelji integriranih razredov, srednje šole, 7 učiteljev (1m in 6ž), s povprečno delovno dobo 13,57 ter univerzitetno izobrazbo.** Glede na to, da smo že ugotovili, da so bili učitelji pri nas deležni neustrezne dodiplomske edukacije, poskušam, s pomočjo odgovorov integriranih učiteljev ugotoviti, kako so osvojili znanje za delo z otroci s posebnimi potrebami, kako so premagali morebitni strah in negativna stališča ter kakšen je njihov odnos do integracije danes.

Z integracijo otrok s posebnimi potrebami so se učitelji prvič srečali v okviru šole, v katerih trenutno poučujejo (6), le ena se je predhodno srečala preko organiziranega seminarja za učitelje. Na vprašanje, kako so sprejeli izobraževanje otrok s posebnimi potrebami so odgovorili: 5 učiteljev je čutilo, da niso dovolj usposobljeni za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, 2 učitelja sta otroke s posebnimi potrebami sprejela brez kakršnih koli pomislekov. Drugih odgovorov: čutil/a sem strah in nelagodje in moral/a sem sprejeti, druge izbire ni bilo, ni nihče od učiteljev obkrožil. Na delo z otroci s posebnimi potrebami so jih pripravili: 1- nihče, 1- brez odgovora, 1- svetovalna služba na šoli, 1- sama z branjem literature in s pogovori z drugimi učitelji, na podlagi njihovih izkušenj, 1 - seminarji, 2- praksa. Vsi pa so bili deležni neustrezne dodiplomske edukacije.

Danes 6 anketiranim učiteljem predstavlja, učenje otrok s posebnimi potrebami dodatno izkušnjo, ki je zelo dobrodošla ne samo pri učenju otrok s posebnimi potrebami, ampak tudi pri vseh ostalih; 4 imajo občutek odgovornosti do oseb s posebnimi potrebami, nimajo pa težav pri vzpostavljanju osebnega stika in dodatnega dela z otroci s posebnimi potrebami.

Vsi učitelji so prepričani, da je skupno šolanje koristno za vse otroke, prav tako so bili odločno prepričani, da otroci s posebnimi potrebami ne vplivajo negativno na uspeh in delo celotnega razreda. 5 učiteljev pravi, da osebe s posebnimi potrebami dosegajo enake učne rezultate kot njihovi sošolci ter da se v razredu ne srečujejo z osamljenostjo, nasprotno sta prepričana 2. Predvidevam, da so učitelji, glede na to, da učijo le v rednih šolah, težko ocenili učni program šol s prilagojenim programom, zato so 3 odgovorili, da se lahko v rednih šolah otroci s posebnimi potrebami naučijo več.

Deljenost mnenj se pokaže pri zaposlitvenih možnostih otrok s posebnimi potrebami, glede na integrirano izobraževanje: 1 je odgovoril ne vem, 3 da imajo otroci večje zaposlitvene možnosti ter 3 da nimajo večjih zaposlitvenih možnosti. Anketirana večina (6) se strinja, da učiteljeva kompetentnost in stališča vplivata na uspešnost integriranega izobraževanja. Učitelji se verjetno zavedajo, da so otroci s posebnimi potrebami deležni predsodkov, zato predvidevajo, da bodo imeli težave na TDS, tako kot so jih verjetno imeli, pri vključitvi v redne šole.

Rezultati raziskave nakazujejo, da izkušnje vplivajo na stališča učiteljev do izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

**5. 10 srednje velikih podjetij, brez zaposlenih oseb (po ZUOPP).** Anketni vprašalnik so izpolnjevale kadrovske službe (večja podjetja) in vodilni manjših podjetij, 4 moški in 6 žensk, s povprečno delovno dobo 20,37 let in povprečno izobrazbo 5,6 (V. do VI. stopnja). Glede na to, da delodajalci neinvalidskih podjetij pogosto poudarijo neustrezno izobrazbo invalidov kot enega temeljnih dejavnikov za nezaposlovanja invalidov v svojih podjetjih, poskušam ugotoviti, kako bi po mnenju zaposlenih v 10 neinvalidskih

podjetjih, integrirano izobraževanje vplivalo na možnosti zaposlovanje invalidov v neinvalidskih podjetjih.

5 vprašanih zaposluje le delovne invalide, 5 vprašanih ne zaposluje nobenih invalidov (vzrok nezaposlovanja: 3 - ker njihovo podjetje nima ustreznih delovnih mest za invalide, 2 pa sta obkrožila drugo). Torej nihče od anketiranih zaposlenih ne zaposluje invalidov opredeljenih po ZUOPP. Nezaposlovanje otrok s posebnimi potrebami verjetno vpliva na to, da ni nobeno izmed podjetij seznanjeno z obstojem in vsebino Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami ter možnostjo vključevanja invalidnih otrok v redne šole.

Pri vprašanju: »V primeru, da ponujate določeno delovno mesto invalidni osebi, bi v svojem podjetju raje zaposlili« (na vprašanje je odgovorilo 8 anketiranih zaposlenih):

- invalida, ki si je pridobil izobrazbo v rednih šolah- 7 vprašanih z naslednjimi utemeljitvami: *»za naša delovna mesta je potrebna izobrazba, ki jo nudijo redne šole oz. fakultete«; »zaradi pridobljenega znanja«;«oseba, ki se je izobraževala v rednih šolah je bila soočena z dodatnimi problemi, ki jih je morala kljub svoji invalidnosti premagovati, s tem je dokazala, da je njena volja in sposobnost izjemna«;«ker mora biti sposoben delati v normalnem okolju«; »smatram, da ima podobna znanja kot zdravi ljudje«; «redne šole dajo več znanja«; »eden izmed ciljev podjetja, je povečanje izobrazbene ravni zaposlenih«.*

- invalida, ki se je izobraževal v zavodu oz. v posebnih oddelkih: 1 (*»v zavodu jih, ker vedo da so zaznamovani, popolnoma pripravijo za delo«*).

V vseh podjetjih se strinjajo, da so invalidi enakopravni državljani, ki bi se morali zaposlovati tudi v neinvalidskih podjetjih. Ob tem se jih v 9 podjetjih zaveda, da predsodki in stereotipi družbe vplivajo na zaposlovanje invalidnih oseb v neinvalidskih podjetjih. Invalidne osebe z izobrazbo, pridobljeno v rednih šolah, bi na trgu delovne sile imele večje zaposlitvene možnosti, kot osebe, ki so bile deležne izobraževanja v zavodih, so prepričani v 7 podjetjih.



Da kompenzacija znanja in sodobne tehnologije lahko invalidu omogočita enakovrednost pri delu v podjetju menijo anketirani v 8 podjetjih.

Kljub temu, da se zaposleni v anketiranih podjetjih strinjajo s tem, da bi se invalidi, opredeljeni po ZUOPP morali zaposlovati v neinvalidskih podjetjih, jih ne zaposlujejo. Večinoma so prepričani, da imajo invalidi z integrirano izobrazbo in novimi tehnologijami večje možnosti za zaposlitev (7 podjetij) ter prav tako bi v 7 podjetjih raje zaposlili invalida s pridobljeno redno izobrazbo. Ali to pomeni, da če bi poznali ZUOPP (nihče od anketiranih ga na pozna) in bi s tem tudi vedeli, da so številni invalidi že vključeni v integriran način izobraževanja, res zaposlili invalide?

**6. V nadaljevanju predstavljam rezultate intervjujev, vezana integriranem izobraževanju in zaposlovanju invalidov,** ki sem jih opravila s sogovorniki, za katere menim, da lahko ocenijo možnosti invalidov glede na integrirano izobraževanje. Intervju je torej temeljil predvsem na vprašanju povezave med integriranim izobraževanjem in s tem možnostjo zaposlovanja oseb s posebnimi potrebami.

a.) INVALIDSKO PODJETJE BIROGRAFIKA BORI, intervju z zaposleno invalidko in neinvalidko. Delovanje podjetja sem že predstavila v poglavju 6.1.2. V Birografiki Bori je največji delež invalidov s V. stopnjo izobrazbe. Kot sem že napisala, je 52% zaposlenih invalidov Birografike Bori, kljub integriranemu izobraževanju, zaposlenih v invalidskem podjetju.

Vprašanje o zaposlovanju invalidov v (ne) invalidskih podjetjih:

*»Invalidi si ne želijo zaposlovati v invalidskih podjetjih. Vendar, ko začnejo zaposlitev iskati se jim možnosti začnejo krčiti, zato se obračajo na invalidska podjetja«,* pravi zaposlena neinvalidka. K temu invalidka doda:

*»Ko smo trije prijatelji, invalidi, začeli študirati, smo si rekli, da ne bomo delali v invalidskem podjetju, saj smo glede na invalide visoko izobraženi. Temu pa ni bilo tako.*

*Že kot študentka nisem dobila nobenega dela za tistih nekaj ur, kaj šele zaposlitev v običajnem okolju.* Delo v invalidskem podjetju ji ustreza, stanuje blizu, delo je dobila s pomočjo poznanstva iz Birografike.

Kljub temu, da se v javnosti vedno bolj poudarja pomen »enakih možnosti izbire«, npr. kje se bomo izobraževali, zaposlovali, lahko na podlagi analize anket invalidnih študentov in invalidke zaposlene v Birografiki Bori, nakažem, da se v praksi invalidi še vedno zaposlujejo oz. se bodo zaposlovali po načelu, kjer jih bodo zaposlili. Invalidnost kot stanje ne izhaja le iz omejitev posameznika, ampak tudi iz odnosa okolja, ki odločilno vpliva na omejitve posameznikov. Kot smo lahko ugotovili iz anket neinvalidskih podjetij, se zaposleni v teh podjetjih »ne zanimajo« za zaposlovanje invalidov, njihovo problematiko.

*»Zakonska podlaga včasih ni dovolj za uspešno zaposlovanje invalidov. Na zaposlovanje in izobraževanje v rednih institucijah zelo vplivajo stališča vodstva, če so ta pozitivna do invalidov, potem bodo pozitivna imeli tudi vsi ostali,«* pravi neinvalidka. Obenem ne verjame, da si otroci, ki so se izobraževali v segregiranih oblikah, želijo nadaljevati z delom v segregiranih institucijah. *»Vsi si želijo delati v običajnih okoljih, saj imajo institucij dovolj.«* Vendar kot sem že omenila, so v okolju številne ovire, ki invalidom povzročajo dodatne omejenosti tako pri izobraževanju kot tudi pri zaposlovanju. Kot glavni razlog, da se invalidi ne izobražujejo v rednih šolah, vidi neinvalidka v neustrezni dostopnosti šol za invalide. K temu dodaja nestrinjanje staršev in učiteljev redne šole, da se njihovi otroci izobražujejo skupaj z invalidnimi osebami. Kot pozitiven vidik integriranega izobraževanja navaja, da otroci rastejo skupaj, se drug na drugega navajajo. K temu invalidka dodaja:

*» To je že res, toda prvi vtis, ki sem ga doživela, ko sem obiskovala gimnazijo, je bil strah dijakov, niso vedeli ali bo prav če mi pomagajo, kako naj mi pomagajo, zato so se raje izogibali. Ta občutek ostane, kljub temu, da smo se kasneje dobro razumeli.«*

Na gimnaziji kot tudi na fakulteti je učitelje, profesorje zaprosila za pisne oblike testov in ne za ustne. Zakaj? Na gimnaziji je bila vedno vprašana zadnja, vedno so ji učitelji poskušali iti na roko, razen enega učitelja.

*»Nisem si želela, da bi moji sošolci imeli občutek, da mi učitelji oz. profesorji popuščajo, zato sem zaprosila za pisanje testov z nekoliko podaljšanim časom pisanja.«* To zopet nakazuje na slabo informiranost, premalo izkušenj, zanimanja družbe, učiteljev in profesorjev za invalide. Invalidi v integriranem razredu, ne bodo s popuščanjem s strani učiteljev pridobili občutka enakovrednosti, temveč občutek, da jih je potrebno pomilovati, ker so invalidni. S tovrstnim odnosom družbe so še bolj izpostavljeni kot drugačni, manj sposobni in odvisni od zdravih. Mogoče je to tudi eden izmed razlogov, zaradi katerega nekateri anketirani in intervjujanci »ne verjamejo« (po mnenju ene izmed invalidnih študentk in defektologinje), da bo integrirano izobraževanje pripomoglo k večjim zaposlitvenim možnostim, saj invalidi, zaradi načina dela učiteljev (ker so deležni popuščanja), »ne osvojijo enakega znanja kot neinvalidni otroci«.

b.) SREDNJA EKONOMSKA ŠOLA; intervju sem opravila s/z:

1. *spremljevalko* - ekonomski tehnik,
2. *spremljevalko* - medicinska sestra,
3. *spremljevalcem* - pedagoška gimnazija,
4. *učna pomočnica* - univ. dipl. ekonomist.

Številna mnenja, stališča intervjujancev Srednje ekonomske šole, sem predstavila že v poglavju 5.1.2. Za intervju z njimi sem se odločila, ker so spremljevalci dejansko eni izmed tistih, ki so se z delom z otroci s posebnimi potrebami spoznali celotno problematiko otrok s posebnimi potrebami. Skupaj rešujejo nastale probleme v času šolanja, z njimi se učijo, jih »spremljajo« ter predstavljajo vez med šolo in starši. Vsi intervjujanci so dobili delo preko javnih del, trenutno pa imajo sklenjeno pogodbeno razmerje.

Kot sem že omenila vidijo intervjujanci številne prednosti integriranega izobraževanja, vendar so glede zaposlovanja zelo pesimistični, saj pravijo, da imajo številna podjetja, kljub temu, da so invalidska, zelo malo zaposlenih invalidov. Glede vprašanja o večjih

možnosti na trgu po zaključenih rednih šolah pravijo, da glede na trenutno situacijo v Sloveniji (visoka brezposelnost, številna dela v okviru javnih del ipd), bodo delodajalci postavili brezposelne neinvalidne pred invalide.

Menim, da se vsi akterji, ki so sodelovali pri izpolnjevanju anket ali intervjujih zavedajo stališč delodajalcev, zato so verjetno mnenja, da bodo invalidi kljub integriranemu izobraževanju še vedno deležni manjših možnosti na trgu dela, glede na preostalo populacijo v družbi. »Na položaj invalidov na trgu dela vpliva več subjektivnih kot tudi objektivnih dejavnikov.« Eden izmed dejavnikov, ki delodajalce najbolj zanima, je delovna zmožnost oz. njen nasproten vidik, t.j. invalidnost (glej Drobnič, 2002: 438). K odpravi tega, pa po mojem mnenju, lahko prispeva ravno integrirano izobraževanje. Zato moramo počakati, da bo družba in njeni akterji opazili sposobnosti, inteligenco invalidov in prezrli »invalidnost«.

c.) ZAVOD ZA GLUHE IN NAGLUŠNE LJUBLJANA, intervju z dipl.defektologinjo logopedinjo

Mnenja defektologinje logopedinje glede prednosti in slabosti integriranega izobraževanja sem predstavila že v poglavju 5.2.1. O zaposlovanju invalidov, ki so bili deležni integriranega izobraževanja, na odprtem trgu pa pravi:

*»Danes smo konkurenčni po znanju in če bosta invalid in neinvalid prihajala z istim znanjem sta si v tem smislu konkurenčna (prednost integriranega izobraževanja).«*

Intervjujanka vidi problem predvsem v tem, da so invalidi sami prepričani, da dela v neinvalidskih podjetjih ni mogoče dobiti. Ena izmed bivših dijakinj (naglušna) je dejala, da če bi bila ona del slišče skupine tudi ne bi zaposlovala invalidov. Nadaljnji problem je njihova prikrajšanost pri predstavljanju samih sebe na razgovoru. Primer: Dekle, ki je bila bivša dijakinja zavoda je prišla na zavod potožit, da ne dobi dela. Ko jo je defektologinja vprašala kako se delodajalcu predstavi, je dejala: »Ime in priimek ter sem gluha«. Defektologinja ji je svetovala naj nikoli, če je seveda delodajalec ne vpraša, ne pove, da je naglušna. V naslednjem razgovoru tega ni povedala in tako dobila službo, v

kateri je še danes. Defektologinja zaključí: *»Kakor koli že, v kapitalistični družbi je zelo težko, predvsem za invalide«*.

Za zaključek naj omenim pomen delovne vzgoje, ki jo je potrebno vpeljati v vse šole, ne glede na to ali so to redne ali posebne. Otroci se morajo soočiti s težavami na trgu dela, predvsem pa kako se odzivati na njegove spremembe.

### **7.3 PREDLOGI IN DILEME**

Analiza odgovorov anketiranih in intervjujanih oseb je nakazala, da spraševane osebe menijo, da integrirano izobraževanje invalidom ne bo avtomatično zagotovilo večjih zaposlitvenih možnosti. V to so prepričani anketirani invalidni študenti, kot tudi vsi tisti, ki dobro poznajo invalidsko problematiko oz. so bili z njo seznanjeni (glej ankete in intervjuje v zavodu, srednji šoli, osnovni šoli). Tudi struktura zaposlenih v Birografiki Bori, kaže, da so se številni invalidi kljub integriranemu izobraževanju zaposlili v invalidskem podjetju, kar je verjetno posledica tega, da niso mogli dobiti zaposlitve na odprtem trgu dela. Da bo skupno šolanje invalidom prineslo večje zaposlitvene možnosti na trgu delovne sile, »verjamejo« le anketirani zaposleni v neinvalidskih podjetjih, ki obenem sploh ne zaposlujejo invalidov, opredeljenih po ZUOPP. Morda zato, ker ravno zaposleni v neinvalidskih podjetjih pogosto poudarjajo, da so invalidi slabo izobraženi in da zato niso ustrezni za opravljanje del v njihovih podjetjih, so pač v anketi »moralí« napisati, da bi jim izobrazba omogočila večje zaposlitvene možnosti. Verjetno anketirani delodajalci uporabljajo razlog neustrezne izobrazbe le za krinko negativnih stališč do invalidov, saj nihče med anketiranimi podjetji, ne pozna ZOUPP, kar je verjetno posledica, da o invalidih sploh ne razmišljajo, se za njih ne zanimajo, še manj pa da bi jim dali možnost zaposlitve.

Kot sem že poudarila je izobrazba pogoj za dostop in ne tudi za vstop na trg delovne sile. To nakazuje tudi moja raziskava, obenem pa tudi kaže, da obstajajo negativna stališča do invalidov in napačne predstave o invalidih in otrocih s posebnimi potrebami. Naloga nakazuje, da so stališča družbe večja ovira za integrirano zaposlovanje kot neustrezna

izobrazba invalidov. Invalidni študentje vidijo integrirano izobraževanje kot sredstvo za odpravljanje predsodkov v družbi in le nekaj jih meni, da jim bo integrirano izobraževanje omogočilo tudi večje zaposlitvene možnosti. Sprva sem verjela, da bodo vsi, ki bodo vključeni v mojo raziskavo prepričani, da bo integrirano izobraževanje v prihodnje avtomatično prispevalo k boljšim zaposlitvenim možnostim, vendar so rezultati anket in intervjujev pokazali ravno nasprotno. Ne smemo pozabiti na prežetost družbe z negativnimi stališči do invalidov, ki jih ni mogoče odpraviti tako hitro. Zato je verjetno še prezgodaj napovedovati večje zaposlitvene možnosti invalidov. Številna podjetja pri zaposlovanju delujejo po načelu, »kar se ekonomsko izplača«, zato so za njih arhitektonske, kadrovske in druge spremembe, potrebne za zaposlovanje invalidov predrage. Kljub temu menim, da z integriranim izobraževanjem lahko dosežemo, da invalidnost lahko postane del našega vsakdanjika, kar pomeni, da se za invalidnim telesom na ulicah ne bomo več ozirali, če se bomo z invalidi skupaj šolali. Z odpravo predsodkov na področju izobraževanja se kažejo večje možnosti za zaposlovanje invalidne populacije v običajnih delovnih okoljih.

Vsi anketirani so prepričani, da bo tehnologija invalidom omogočila večje zaposlitvene možnosti. Invalidom se pogosto očita nemotiviranost, pasivnost. Iz moje raziskave je razvidna motiviranost invalidnih študentov (kjer pa je potrebno opozoriti, da so iskalci prve zaposlitve); večina izobrazbe ni prilagodila svoji invalidnosti, svoje delo na fakulteti ocenjujejo kot uspešno, obenem pa svoje zaposlitvene možnosti ne ocenjujejo kot zelo slabe, a vendar bo zaposlitev večina iskala po načelu, »kjer bo pač mogoče dobiti službo«. Menim, da s tem ne izražajo pasivnosti za iskanje zaposlitve v rednih službah, le zavedajo se predsodkov družbe. Ob tem se mi poraja dilema glede invalidov in sicer; ali bodo v prihodnje dosegali zeleno izobrazbo za nezaželeni poklic oz. ali bo izobrazba (ki jo jim ves čas očitamo) v prihodnje sploh postala pomembna za njihovo zaposlitev, če bodo delali le tisto, kar se jim bo ponudilo. Invalidi se srečujejo s predsodki povsod, zato citiram eno izmed študentk (vprašanje je bilo: »S kakšnimi težavami se srečujejo znotraj izobraževalnih institucij?«):

*»Težave niso odvisne od tega, ali gre za izobraževalne institucije. Pojavljajo se povsod in vedno. Težave imam z orientacijo, nerodno je, da ne vidim brati brez zelo velikih povečav, vedno sem imela težave z risanjem, pa z iskanjem literature po knjižnicah, gledanjem na tablo, na računalnik, na vrata na hodniku in tako naprej. So pa še težave malo drugačne vrste; težko se je vključiti v čisto vse družbene aktivnosti. Zelo veliko je namreč takšnih, ki je zanje vizualnost bistvena. Toda takšna je pač vsa naša družba. So razne predstave, družabne igre... Ljudje zahtevajo, da jih vidim v vseh podrobnostih, da oponašam kretnje, držo in sploh zunanje vedenje, ki ga nisem nikdar videla, hočejo pa tudi, da se vedno zavedam, da sem videna. Ker tem zahtevam ustrezam bolj tako, to je in bo pomenilo kup težav, tako v izobraževalnih institucijah kot tudi povsod drugje.«*

Anketirani osnovnošolski otroci so imeli zelo malo interakcij z invalidi, o njih govorijo kot o manj zmožnih, manj sposobnih. Pri otrocih sem zasledila nerazumevanje terminov invalid in otroci s posebnimi potrebami. Zaskrbljujoče je, da se otroci doma in v šoli ne pogovarjajo o invalidih. Kako bomo v takšno okolje vključili otroke s posebnimi potrebami? V okolje, kjer prevladujejo napačne predstave o drugačnih, ki jih sploh ne poznajo in o katerih se ne govori? Odgovori otrok bi bili verjetno bolj »popolni«, družbeno sprejemljivejši, če bi na anketo odgovarjali srednješolci in ne osnovnošolci. Naša družba pa si prizadeva za integracijo, ki bi se pričela v čim bolj zgodnjem obdobju otrokovega življenja, torej v času predšolske vzgoje, predvsem pa v času osnovne šole. Zato so razumevanja in stališča osnovnošolcev zelo pomembna.

Raziskava je pokazala, da otroci s posebnimi potrebami, vključeni v redne izobraževalne sisteme, niso bili oz. niso deležni integracije kakršno opisujem v poglavju 5.1.1. Študenti opozarjajo predvsem na neustrezno usposobljenost učiteljev, kar posledično pomeni nerazumevanje potreb invalidov; nedostopnost šol oz. neprilagojenost učnih pripomočkov. To so tudi ene izmed slabosti, ki so se izkazale v raziskovalni nalogi, pri izvajanju integracije, na katere so opozorili učitelji rednih in integriranih šol in defektologinja zavoda. Neustreznost dodiplomske edukacije in nepripravljenost učiteljev na izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, so poudarili učitelji z izkušnjami (anketa učitelji integriranega izobraževanja), kar nakazuje, da integracija nima temeljnega pogoja;

ustrezne usposobljenosti učiteljev. Učitelji integriranih otrok so pokazali, da kljub neustrezni usposobljenosti in slabim predpripravam na delo z otroci s posebnimi potrebami, nimajo težav pri vzpostavljanju stikov z otroci s posebnimi potrebami ter da jim otroci ne predstavljajo dodatno delo. Tudi učitelji, ki nimajo vključenih otrok s posebnimi potrebami, poudarjajo enake težave kot učitelji integriranih razredov in menijo, da jim delo z otroci s posebnimi potrebami ne bi povzročalo straha ali nelagodja ter da ne bi imeli težav pri vzpostavljanju stikov. Kot smo lahko opazili, je tudi izobrazba spremljevalcev in učne pomočnice invalidov na srednji šoli, neustrezna za opravljanje dela z otroci s posebnimi potrebami. Torej naloga nakazuje, tako kot kažejo številni kritiki integriranega izobraževanja, neustrezno usposobljen kader za delo z otroci s posebnimi potrebami.

Šolska uspešnost naj bi bil pokazatelj uspešne integracije. Učitelji integriranih šol so za otroke s posebnimi potrebami nakazali, da so otroci s posebnimi potrebami učno primerljivi z njihovimi sovrstniki. Prav tako so se študenti ocenili kot uspešne na fakulteti. Vendar bi tukaj želela spomniti na izjavo študentke (glej str.71) in izjavo logopedinje (glej str.48), ki opozarjata na »popuščanje« otrokom s posebnimi potrebami. Zato menim, da formalna učna uspešnost še ni zagotovilo za uspešno izvajanje integracije. Ugotavljam, da na podpiranje integracije vplivajo tudi izkušnje vseh udeležencev integracije. Vsi učitelji integrirane srednje šole so prepričani, da je integracija koristna za vse otroke, tudi invalidi študenti poudarjajo prednosti integracije. Nekoliko neprepričane so učiteljice osnovne šole, ki nimajo izkušenj.

Veliko nasprotovanje in medsebojno očitiranje glede izvajanja integracije, sem zaznala med zavodi in rednimi šolami. Izjava enega izmed zavodov:

*»Številna prizadevanja osnovnih šol za ohranjanje števila otrok, je eden izmed razlogov, zaradi česar otroci s posebnimi potrebami ostajajo v rednih oddelkih. Obenem, v istih šolah, kjer število otrok upade, postane število rednih učiteljev preveliko, zato so se tudi te pripravljene usposabljeni za delo defektologov«.*



Redna šola očita zavodom: *»Zavodi želijo ohraniti svoj primat pri delu z otroci s posebnimi potrebami. Res je, da imajo zavodi maksimalno prilagojeno opremo za otroke s posebnimi potrebami, vendar otroci gledajo le invalide, so kot v zaporu«.*

Nedvomno bodo šole s prilagojenim programom nadaljevale svoje poslanstvo na področju vzgoje in izobraževanja »najzahtevnejšega dela« otrok s posebnimi potrebami. Vendar se bo njihova vloga morala spremeniti, ponuditi bodo morale več. »V najširšem smislu bo preživetje šol s prilagojenim programom odvisno od vrste programov in njihove ponudbe« (Schmidt, 2003:31). Z očitki med zavodi in redno šolo, se nakazuje nova dilema pri izvajanju integracije pri nas: ali bo pri nas integracija potekala po načelu zagotoviti otrokom vse najboljše ali za ohranitev delovnih mest zaposlenih v zavodih in rednih šolah.

Na osnovi anket invalidnih študentov, povzemam predloge rešitev za boljšo in kvalitetnejšo integracijo:

#### 1. izobraževanje:

- potrebna je ustrezna izobrazba in usposabljanje učiteljev, spremljevalcev in ostalih strokovnih kadrov za delo z otroci s posebnimi potrebami;
- v običajna delovna okolja je potrebno vključiti ustrezno usposobljene pomočnike, mentorje;
- invalide je potrebno »delovno vzgajati« in »tehnološko izobraziti« v času šolanja, saj jim s tem olajšamo prehod na trg dela;
- sodelovanje strokovnih delavcev, zavodov, šol s prilagojenimi programi in rednimi šolami;
- zmanjšati razrede in vključiti več učiteljev v en razred (najmanj dva) – model timskega poučevanja;

- razširiti je potrebno programe v zavodih in šolah s prilagojenim programom, saj so poklici, ki si jih otroci v njih pridobijo vse manj zanimivi za trg delovne sile.

## 2. premagovanje ovir v okolju:

- boljše arhitekturne rešitve (dostopnost do šol in podjetij);
- urediti prevoze osnovnošolcem, dijakom, študentom in zaposlenim invalidom v neinvalidskih podjetjih;
- uvedba podporne tehnologije v šole in na delovna mesta.

## 3. osveščanje in informiranje:

- osveščenost oz. seznanjanje součencev in njihovih staršev o problematiki invalidov, ki so v njihovem razredu; npr. z druženjem invalidnih in neinvalidnih otrok med počitnicami. Prav tako je potrebno osveščati neinvalidska podjetja, npr. organizirati seminarje o invalidih po posameznih podjetjih;
- več obveščanja o delu in uspehih invalidov na vseh področjih;
- ustanovitev skupine strokovnjakov za nadzor izvajanja integracije;
- informiranje invalidov o njihovih možnostih izbire na področju izobraževanja in zaposlovanja;
- seznanjanje učiteljev s strokovno literaturo s področja izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

## 8. ZAKLJUČEK

Dolgo časa je večina zaposlenih invalidov na trgu delovne sile opravljala enostavna in slabše plačana dela. Danes se položaj invalidnih oseb na trgu delovne sile temeljito spreminja. Zmanjšujejo se deleži enostavnih del, delodajalci vse bolj povprašujejo po delavcih, ki so se sposobni hitro prilagajati spremenjenim delovnim nalogam. Spremembe v družbi in na trgu dela se odražajo tudi v šolskem sistemu. V Sloveniji je nova zakonodaja prinesla reformne spremembe v proces vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne šole, zato je vključevanje otrok s posebnimi potrebami vse pogostejši predmet družbene pozornosti. Žal pa urejena zakonodaja ne more avtomatično spreminjati stališč učiteljev, vrstnikov otrok s posebnimi potrebami in njihovih staršev, zato smo pri uresničevanju integracije v praksi še vedno negotovi.

Uspešno zaposlovanje in vključevanje oseb s posebnimi potrebami v delovno okolje omogoča uspešno doseganje ciljev integriranega izobraževanja. Cilj integriranega izobraževanja je torej, da bi vsak invalid imel možnost izbrati primerno in željeno zaposlitev. Analiza moje raziskave je pokazala, da je integrirano izobraževanje predvsem sredstvo za odpravljanje predsodkov v družbi. Anketirani in intervjujani niso bili povsem prepričani, da bo integrirano izobraževanje zagotovilo večje zaposlitvene možnosti. Tako prvo hipotezo- integrirano izobraževanje invalidnih oseb vpliva na večje zaposlitvene možnosti, lahko na podlagi empiričnih podatkov delno zavrnem. Integrirano izobraževanje smo nedavno uzakonili, toda predsodki družbe do invalidov so še vedno zelo prisotni. Podatki Zavoda za zaposlovanje še vedno kažejo naraščanje brezposelnosti invalidov in njihovo dolgotrajno čakanje na zaposlitev. Obenem se večina invalidov še vedno zaposluje v invalidskih podjetjih. Vse to ne kaže na uspeh integriranega izobraževanja, vendar moramo počakati, saj je že prepričanje invalidov in ostalih v raziskavi, da se z integriranim izobraževanjem lahko odpravijo predsodki, velik korak na poti k uspehu zaposlovanja oseb s posebnimi potrebami. Obenem smo invalide z integriranim izobraževanjem spodbudili k enakemu izkoriščanju izobrazbenih možnosti, glede na neinvalidno populacijo.

Nasprotovanje integriranemu izobraževanju in zaposlovanju invalidov je zasnovano na stališčih družbe in njenih akterjev. Tudi na podlagi opravljene raziskave, kot tudi analize dostopne literature, lahko potrdim drugo hipotezo, ki pravi, da stališča vplivajo na integrirano izobraževanje in zaposlovanje. Na podlagi analize rezultatov sem ugotovila, da imajo učitelji, ki so že poučevali otroke s posebnimi potrebami bolj pozitivna stališča do integracije, v odnosu na učitelje, ki niso bili deležni izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Prav tako otroci, ki so imeli stik z invalidi imajo bolj pozitivna stališča do invalidne populacije. V splošnem lahko rečem, da družba ni informirana oz. osveščena o invalidih, njihovih pravicah, kar je osnova za napačne predstave članov družbe o invalidih. V opravljeni raziskavi otroci neustrezno definirajo invalide, nekateri učitelji in delodajalci ne poznajo Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami itn.

Kljub številnim negotovostim na področju integriranega izobraževanja, lahko na osnovi izkušenj drugih držav v svetu ter primerov iz diplomske naloge potrdim zadnjo hipotezo, ki pravi, da je integrirano izobraževanje koristno za vse otroke (invalidne in neinvalidne), kar pa ne pomeni, da je integracija primerna za vse invalidne otroke. V redno šolo se praviloma integrirajo otroci, ki imajo »ustrezno razvite« intelektualne sposobnosti in so osebnostno in vedenjsko toliko urejeni, da lahko dosegajo standarde rednih šol. Glede nato, da vsi otroci ne zmorejo integriran način izobraževanja, moramo tudi v prihodnje ohraniti šole s prilagojenim programom.

Integrirano izobraževanje ni nova modna opcija, je pravica otrok s posebnimi potrebami, ki mora biti strokovno načrtovana in uresničena. Zahteva fundamentalne spremembe v načinu razmišljanja ter intenzivno sodelovanje vseh akterjev, vključenih v integracijo. Tako kot na področju izobraževanja, moramo tudi na področju zaposlovanje spodbujati zaposlovanje invalidov v neinvalidskih podjetjih. Zavedati se moramo, da jih s tem motiviramo, dvigujemo njihovo življenjsko raven, predvsem pa jim omogočimo možnost izbire in neodvisno življenje.

## 9. LITERATURA

1. (1995) Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
2. Biondić, Ivan (1993): Integrativna pedagogija: odgoj djece s posebnim potrebama. Školske novine, Zagreb.
3. Božič, Marija (2000): »Dobra šola za vse«. Pet=Five=Funf, Revija za ljudi s posebnimi potrebami, št.52/XI, Sonček, str.4-15.
4. Bradač, Fran (1966): Latinsko slovenski slovar. DZS, Ljubljana.
5. Corbett, Jenny & Barton, Len (1992): A Struggle for Choice, Students with special needs in transition to adulthood. Rotledge, London and New York.
6. Čakš, Aleš (2003): »Motnje pri prenovi programov«. Delo, 5. april 2003, leto XLV, št.79.
7. Degener, Theresia, (1995): «Convention against Discrimination in Education». V: Theresia Degener, Yolán Koster-Dreese (ur.): Human Rights and Disabled Persons, Kluwer academic publishers, Netherlands, str.544-552.
8. Drakenberg, Margareth (1999): »Special education in the Nordic Countries« V: Juhani Hytonen, Cveta Razdevšek-Pučko (ur.): Teacher Education for Changing School, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, str.48-56.
9. Drobnič, Janez (1995): »Invalidi med trgom delovne sile in socialnim varstvom«. V: Cveto Uršič, Janez Drobnič (ur.): Zaposlovanje invalidov, Primerjava politik, koncepcij in ukrepov, Inštitut RS za rehabilitacijo in Republiški zavod za zaposlovanje, Ljubljana, str. 29-46.

10. Drobnič, Janez (2000): »Trg dela v procesih globalizacije – izziv za invalide«. V: Karl Destovnik, Jan Ulaga (ur.): Zbornik referatov, družbena skrb za vzgojo, izobraževanje in socialno varstvo oseb s posebnimi potrebami, deset let kasneje, Društvo defektologov Slovenije, Portorož, str. 599-601.
11. Drobnič, Janez (2002): »Zaposlovanje invalidov«. V: Ivan Svetlik, Jože Glazer, Alenka Kajzer, Martina Trbanc (ur.): Politika zaposlovanja, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana, str.436-471.
12. Drogenik, Leja (2002): Hendikep in delo, diplomsko delo. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
13. Filipič-Fabrizio, Neda (1997): »Stališča zdravih otrok do otrok s posebnimi potrebami«. V: Karl Destovnik (ur.): Uresničevanje integracije v praksi, Društvo defektologov Slovenije, Ljubljana, str.259-270.
14. Galeša, Mirko (1995): »Stališča ravnateljev osnovnih šol do otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami«. Sodobna pedagogika, št. 7-8, str. 378-382.
15. Galton, Yvette (2001): »Predkongresni dokument za pripravo kongresa FIMITIC-države v tranziciji«. V: Marjan Kroflič (ur.): Zaposlovanje invalidov v Evropski uniji in v državah v tranziciji: Enake možnosti za zaposlovanje invalidov, Zveza delovnih invalidov Slovenije, str.63-107.
16. Gravois, Todd; Rosenfield, Sylvia; Vail, Lindsay (1999) »Achieving Effective and Inclusive School Settings: A Guide for Professional Development«. V: Steven Pfeiffer, Linda Reddy (ur.): Inclusion Practices with Special Needs Students, The Haworth Press, str. 145-170.

17. Hafner, Milan (2002): »Šolanje otrok s posebnimi potrebami«. Naš zbornik, letnik 35, št. 4, Sožitje, Ljubljana, str.21-22.
18. Hammarberg, Thomas (1995): «The rights of disabled children: The UN Convention on the rights of the child«. V: Theresia Degener, Yolan Koster-Dreese (ur.): Human Rights and Disabled Persons, Kluwer academic publishers, Netherlands, str.63-67.
19. Hammarberg, Thomas (1995): «Disability and the International Covenant on economic, Social and Cultural Rights«. V: Theresia Degener, Yolan Koster-Dreese (ur.): Human Rights and Disabled Persons, Kluwer academic publishers, Netherlands, str.95-105.
20. Holec, Darja (1997) »Tipologija nevladnih organizacij, med ideologijo in prakso«. V: Darja Holec (ur.): Enake možnosti-enaka udeležba v skupnem svetu, Zbornik referatov državnega posveta naglušnih oseb z mednarodno udeležbo, Zveza gluhih in naglušnih Slovenije, str. 40-46.
21. Horvat, Ludvik (2002/2003): »Strategija vključevanja otrok s težavami v socialni integraciji v redno skupino vrtca«. Pedagoška revija za predšolsko vzgojo in razredni pouk, letnik XI, št.2/3, Melior, Nova Gorica, str.5-17.
22. Jambreč, Peter; Perenič, Anton; Uršič Marko (1998): »Konvencija proti diskriminaciji v izobraževanju (odlomek)«. V: Varstvo človekovih pravic, Mladinska knjiga, Ljubljana, str.495-496.
23. Jenkinson, C. Josphine (1997): Mainstream or educating students with disabilities. Routledge, London.
24. Kaiser, Zdenka (2003): »Skupaj za otroke s posebnimi potrebami«. V: Nuša Frantar Čučkovič, Alojzija Mitič Petek, Zvonka Zajko Valdhuber, Mira Žveplan

- Ozvatič (ur.): Zbornik posveta, Skupaj za otroke s posebnimi potrebami, Osnovna šola Gustava Šiliha, Maribor, str. 5-7.
25. Kalčina – Srhoj; Liana, Perko, Manca; Jusašič, Majda (1993): »Konvencija o otrokovih pravicah« V: Zbornik otrokom prijazno šolo, Zveza prijateljev mladine Slovenije, Ljubljana, str.44-87.
26. Kuhar, Dušan (2000): »Ali je osamljenost še vedno problem integriranih gluhih in naglušnih otrok?«. V: Karl Destovnik (ur.): Zbornik referatov, družbena skrb za vzgojo, izobraževanje in socialno varstvo oseb s posebnimi potrebami, deset let kasneje, Društvo defektologov Slovenije, Portorož, str. 337-340.
27. (1988) Leksikon. Cankarjeva založba, Ljubljana.
28. Levec, Alenka (1992): »Kriteriji in ocena uspešnosti integracije gluhih in naglušnih v osnovne in srednje šole«. V: France Žagar, Emil Cesar, Marija Skalar (ur.): Kaj hočemo in kaj zmoremo, zbornik, Pedagoška fakulteta, str.234-240.
29. Levec, Alenka (2002): »Naša prizadevanja za uspešnejšo integracijo«. V: Irena Željan, Alenka Levec, Majda Knehtl (ur.): Zbornik ob 30-letnici integracije, Zavod za gluhe in naglušne, Ljubljana, str.17-22.
30. Lewis, Ann (1995): Children's Understanding of Disability. Routledge, London.
31. Lynch, Christy (2002): »Podporno zaposlovanje«. Rehabilitacija, letnik 1, št.1-2, Inštitut RS za rehabilitacijo, str.62-65.
32. (2002) Madridska deklaracija. Svet invalidskih organizacij, Ljubljana.
33. Mihelčič, Marika (1997): »Izobraževanje naglušnih otrok«. V: Darja Holec (ur.): Enake možnosti-enaka udeležba v skupnem svetu, Zbornik referatov državnega



- posveta naglušnih oseb z mednarodno udeležbo, Zveza gluhih in naglušnih Slovenije, Ljubljana, str. 6-14.
34. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za gluhe in naglušne učence, [www.mszs.si/slo/ministrstvo/organi/solstvo/viprogrami/os/9letna/delo/posebne\\_potrebe/gluhi\\_in\\_naglusni.asp](http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/organi/solstvo/viprogrami/os/9letna/delo/posebne_potrebe/gluhi_in_naglusni.asp), 21.06.2003.
35. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za gibalno ovirane učence, [www.mszs.si/slo/ministrstvo/organi/solstvo/viprogrami/os/9letna/delo/posebne\\_potrebe/gibalno\\_ovirani.asp](http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/organi/solstvo/viprogrami/os/9letna/delo/posebne_potrebe/gibalno_ovirani.asp), 21.06.2003.
36. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za slepe in slabovidne učence, [www.mszs.si/slo/ministrstvo/organi/solstvo/viprogrami/os/9letna/delo/posebne\\_potrebe/slepi\\_in\\_naglusni.asp](http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/organi/solstvo/viprogrami/os/9letna/delo/posebne_potrebe/slepi_in_naglusni.asp), 21.06.2003.
37. Napret, Boža (1993): Pluralni sistemi skrbi za invalidno mladino v Sloveniji, diplomska naloga. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
38. Novak, Romana (2003): »Bogastvo za vse«. Študentski utrip, leto 11, številka 2, str. 6-9.
39. Novljan, Ergidija; Jelenc, Doroteja in Jerman, Janez (1998): »Stališča osnovnošolcev do vrstnikov s težavami pri učenju«. Defektologica Slovenica, vol.6, no.1, str.7-21.
40. O'Hanlon, Christine (1993): Special Education Integration in Europe. David Fulton Publishers, London.

41. Oliver, Michael (1996): Understanding disability. Macmillan Press, London.
42. Opara, Božidar (2000): »Kako v Sloveniji uresničujemo spremembe v konceptiji vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami«. V: Karl Destovnik, Jan Ulaga (ur.): Zbornik referatov, družbena skrb za vzgojo, izobraževanje in socialno varstvo oseb s posebnimi potrebami, deset let kasneje, Društvo defektologov Slovenije, Portorož, str. 21-28.
43. Opara, Božidar (2002): »Nekateri problemi terminologizacije v defektologiji«. Defektologica Slovenica, 10, str. 23-38.
44. Opara, Božidar (2002): »Nekateri problemi terminologizacije v defektologiji«. V: Karl Destovnik (ur.): Osebe s posebnimi potrebami v procesu inkluzije ter vloge defektologov in specializiranih institucij, Društvo defektologov Slovenije, Ljubljana, str. 147-162.
45. Pečak, Demšar Nataša (2000): »Integracija in (ali) inkluzija oseb s posebnimi potrebami v normalno socialno okolje«. Socialna pedagogika, letnik 4, št.4, str.433-441.
46. Pečarič, Elena: Feminizem in hendikep, [www.ljudmila.org/yhd](http://www.ljudmila.org/yhd), 20.05.2003.
47. Peček Čuk, Mojca (1998): »Izobraževanje razrednih učiteljev za integracijo učencev s posebnimi potrebami«. V: Cveto Razdevšek Pučko, Mojca Peček Čuk (ur.): Evropski trendi v izobraževanju razrednih učiteljev, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 117-126.
48. Petek, Sabina (2003): «Delovanje varstveno delovnih centrov in smernice razvoja VDC do leta 2005». V: Nuša Frantar Čučkovič, Alojzija Mitič Petek, Zvonka Zajko Valdhuber, Mira Žveplan Ozvatič (ur.): Zbornik posveta skupaj za otroke s posebnimi potrebami, Osnovna šola Gustava Šiliha, str.85-88.

49. (2003) Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir, oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Uradni list, št. 54/ 6.6.2003.
50. (1995) Pravilnik o standardih in normativih socialno-varstvenih storitev. Uradni list RS 52/95.
51. (1998) Prehod iz zaščitnega zaposlovanja v običajno delovno okolje, Svet Evrope, Urad Vlade RS za invalide in bolnike, prevod in priredba mag. Tabaj, Aleksandra, 2001.
52. Quinn, Gerard (1995): «The international covenant on civil and political rights and disability: A conceptual framework». V: Theresia Degener, Yolán Koster-Dreese (ur.): Human Rights and Disabled Persons, Kluwer academic publishers, Netherlands, str.69-93.
53. Resman, Metod (2001): «Dileme uresničevanja šolske integracije in inkluzije». Sodobna pedagogika, letnik 52, št.5, str.72-90.
54. Rutar, Dušan (1995): Tri razprave o teoriji hendikepa. YHD- Društvo za teorijo in kulturo hendikepa, Ljubljana.
55. Rutar, Dušan (1997): »Proti integraciji« V: Karl Destovnik (ur.): Uresničevanje integracije v praksi, Društvo defektologov Slovenije, Ljubljana, str. 121-145.
56. (1994) The Salamanca Statement and framework for action on special needs. UNESCO, Salamanca Spain.
57. Schmidt, Majda (1997): «Vpliv stališč učiteljev na vzgojno-izobraževalno integracijo». Defektologica Slovenica, letn. 5, št. 3, str. 18-27.

58. Schmidt, Majda (2001): Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo. Pedagoška fakulteta, Maribor.
59. Schmidt, Majda (2003): »Razvoj šole s prilagojenim programom v prihodnosti«. V: Nuša Frantar Čučkovič, Alojzija Mitič Petek, Zvonka Zajko Valdhuber, Mira Žveplan Ozvatič (ur.): Zbornik posveta, Skupaj za otroke s posebnimi potrebami, Osnovna šola Gustava Šiliha, Maribor, str. 31-33.
60. Skalar, Vinko (1997): »Integracija in kurikularna prenova«. V: Karl Destovnik (ur.): Uresničevanje integracije v praksi, Društvo defektologov Slovenije, Ljubljana, str.11-29.
61. Skalar, Vinko (1999): »Osebe s posebnimi potrebami – konceptualne iztočnice«. Sodobna pedagogika, št.5, letnik 50, Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 120-137.
62. (2000) Slovar slovenskega knjižnega jezika, DZS, Ljubljana.
63. Somrak, Tatjana (1997): «Strokovna izobraževanja učiteljev rednih šol za delo z gluhi in naglušnimi učenci kot pogoj za uspešno integracijo». V: Karl Destovnik (ur.): Uresničevanje integracije v praksi, Društvo defektologov Slovenije, Ljubljana, str.146-149.
64. Somrak, Tatjana in Urh, Brigita (2000): » Programi zgodnje intervencije pri predšolskih gluhih in naglušnih otrocih«. V: Karl Destovnik, Jan Ulaga (ur.): Zbornik referatov, družbena skrb za vzgojo, izobraževanje in socialno varstvo oseb s posebnimi potrebami, deset let kasneje, Društvo defektologov Slovenije, Portorož, str. 205-212.

65. (2002) Splošna deklaracija človekovih pravic. Prevod in priredba: Bergant, Alenka, Šola za mir, Maribor.
66. (1996) Standardna pravila za izenačevanje možnosti invalidov. Prevod Jug, Henrik, Urad Vlade Republike Slovenije za invalide, Ljubljana.
67. (2000) Strategije zaposlovanja za izenačevanje možnosti invalidov na trgu dela, Svet Evrope, Urad Vlade RS za invalide in bolnike, prevod in priredba mag. Tabaj, Aleksandra.
68. Šučur, Zoran (1997): »Integracija i inkluzija: sličnosti i razlike«. Defektologica Slovenica, št. 3, letnik 5, str. 7- 17.
69. Šuštaršič, Boris (1998): «Slovenski invalidi na prelomnici tisočletja». V: Cveto Uršič, Anton Zupan (ur.): Skupaj smo močnejši. Iskanje skupnega jezika med stroko, politiko in invalidi, Inštitut za rehabilitacijo, Ljubljana, str.19-32.
70. Šuštaršič, Boris (2002), »Vključevanje namesto izključevanja – zaposlovanje invalidov v invalidskih podjetjih«. V: Marjan Kroflič (ur.): Zaposlovanje invalidov v Evropski uniji in v državah v tranziciji: Enake možnosti za zaposlovanje invalidov, Zveza delovnih invalidov Slovenije, str.45-49.
71. Tomič, Zora (1998): «Zakaj je potrebno, da smo (so) invalidi samoorganizirani«. V: Cveto Uršič, Anton zupan (ur.): Skupaj smo močnejši. Iskanje skupnega jezika med stroko, politiko in invalidi, Inštitut za rehabilitacijo, Ljubljana, str. 51-57.
72. Ule Nastran, Mirjana (2000): Temelji socialne psihologije, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.
73. Uršič, Cveto (1998): »Standardna pravila za izenačevanje možnosti invalidov (OZN, Res. 49/96) in invalidska politika v Sloveniji«. V: Cveto Uršič, Anton

- zupan (ur.): Skupaj smo močnejši. Iskanje skupnega jezika med stroko, politiko in invalidi, Inštitut za rehabilitacijo, Ljubljana, str. 33-44.
74. Uršič, Cveto (1995): »Definicije in terminologija«. V: Cveto Uršič, Janez Drobnič (ur.): Zaposlovanje invalidov. Primerjava politik, koncepcij in ukrepov, Inštitut Republike Slovenije za rehabilitacijo in Republiški zavod za zaposlovanje, str.11-15.
75. Vidmar, Jelena (1997): »Problemi izvajanja integracije otrok s posebnimi potrebami v praksi«. V: Karl Destovnik (ur.): Uresničevanje integracije v praksi, Društvo defektologov Slovenije, Ljubljana, str. 150-154.
76. Vidmar, Janez (2003): »Možnosti zaposlitve oseb s posebnimi potrebami«.V: Nuša Frantar Čučkovič, Alojzija Mitič Petek, Zvonka Zajko Valdhuber, Mira Žveplan Ozvatič (ur.): Zbornik posveta, Skupaj za otroke s posebnimi potrebami, Osnovna šola Gustava Šiliha, Maribor, str. 73-84.
77. (2003) Vodnik po pravicah invalidov. Urad Vlade RS za invalide in bolnike.
78. Vršnik, Tina (2003): »Segregacija, integracija, inkluzija? Pravica do izbire!«. Sodobna pedagogika, št.1, letnik 54 (120), Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 140 – 151.
79. Wall, Kate (2002): Special needs and early years. Paul Chapman Publishing, London.
80. Wilson, Ruth A. (1998): Special Educational Needs in the early years. Routledge, London and New York.
81. [www.mszs.si](http://www.mszs.si), 5.04.2003.

82. [www.who.org](http://www.who.org), 10.05.2003.
83. Yhd – društvo za teorijo in kulturo hendikepa, Manifest neodvisnega življenja, <http://www.pina.soros.si/~drzasac/manifest.htm>, 10.05.2003
84. Zakon o gimnazijah, Uradni list Republike Slovenije 12/96
85. Zakon o osnovni šoli, Uradni list Republike Slovenije 12/96
86. Zakona o socialnem varstvu, Ur. list RS 54/92 in 41/99
87. Zakon o strokovnem in poklicnem izobraževanju, Uradni list Republike Slovenije 12/1996
88. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Uradni list Republike Slovenije 54/2000
89. Zakon o vrtcih, Uradni list Republike Slovenije 12/1996
90. Zaviršek, Darja (2000): Hendikep kot kulturna travma. Založba \*cf., Ljubljana.
91. Željan, Irena (2002): »Integracija danes«. V: Irena Željan, Alenka Levec, Majda Knehtl (ur.): Zbornik ob 30-letnici integracije, Zavod za gluhe in naglušne, Ljubljana, str.23-29.
92. Žerdin, Tereza (1992): »Vloga in naloge specialnega pedagoga v strokovnem timu«. V: France Žagar, Emil Cesar, Marija Skalar (ur.): Kaj hočemo in kaj zmoremo, zbornik, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, str.191-196.