

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Maruša Jošt

Učenci s posebnimi potrebami v osnovni šoli

Diplomsko delo

Ljubljana, 2010

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Maruša Jošt

Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan

Učenci s posebnimi potrebami v osnovni šoli

Diplomsko delo

Ljubljana, 2010

UČENCI S POSEBNIMI POTREBAMI V OSNOVNI ŠOLI

V diplomski nalogi obravnavam koncept integracije učencev s posebnimi potrebami v redne osnovne šole. Opredelila sem populacijo otrok s posebnimi potrebami in odnos družbe do njih skozi zgodovino. Vsako skupino otrok s posebnimi potrebami sem na kratko opisala, avtizma pa sem se lotila bolj podrobno. Opisala sem integracijo in inkluzijo ter omenila, kako delujeta v nekaterih evropskih državah, ZDA in v Sloveniji. V nadaljevanju sem se osredotočila še na postopek usmerjanja in vloge strokovnjakov v tem njem. V drugem delu diplomske naloge sem se osredotočila na avtizem, ga bolj podrobno opisala in dodala pogovor s predsednico Centra društvo za avtizem. Cilj diplomske naloge je bil pokazati, v kolikšni meri se v realnosti izpolnjuje zakon, katere so dobre in katere slabe strani vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne šole, katere so težave, s katerimi se v celotnem procesu srečujejo strokovnjaki, starši otrok ter otroci sami. Teoretični del sem podkrepila s štirimi intervjuji, ki so pripomogli k bolj jasni sliki realnega stanja integracije otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, izobraževanje, integracija, inkluzija, avtizem.

PUPILS WITH SPECIAL NEEDS IN PRIMARY SCHOOL

In my thesis, I discussed the concept of integration of pupils with special needs in regular primary education. I have defined the population of children with special needs and described the relation of society towards them through out the history. I have briefly described every group, except autism, which I embarked on in more detail. I described the integration and inclusion and how it works in some European countries, USA and Slovenia. Then I have focused on the process of routing and the role of experts in this process. In second part of my thesis I described autism and added a conversation with the president of the Center for autism. The aim of the thesis was to show, to what extent the law meets the reality. What are good and bad sides of integration of children with special needs in mainstream schools, and the difficulties that experts, parents of those children and children themselves face in the whole process. I support the theoretical part with four interviews, which have contributed to a clearer picture of reality of integration of children with special needs in regular primary schools.

Key words: children with special needs, education, integration, inclusion, autism.

1 UVOD	6
2 DRUGAČNOST	8
2.1 DRUGAČNOST KOT IZZIV	9
3 OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI	10
3.1 ODNOS DO OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI SKOZI ZGODOVINO	10
3.2 KDO SO OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI?	12
3.2.1 <i>Otroci z motnjami v duševnem razvoju</i>	13
3.2.2 <i>Slepi in slabovidni otroci</i>	14
3.2.3 <i>Gluhi in naglušni otroci</i>	15
3.2.4 <i>Otroci z govorno - jezikovnimi motnjami</i>	15
3.2.5 <i>Gibalno ovirani otroci</i>	16
3.2.6 <i>Dolgotrajno bolni otroci</i>	16
3.2.7 <i>Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja</i>	17
3.2.8 <i>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</i>	17
4 INTEGRACIJA IN INKLUZIJA	17
4.1 KAJ JE INTEGRACIJA	17
4.2 RAZLIKA MED INTEGRACIJO IN INKLUZIJO	19
5 INTEGRACIJA IN INKLUZIJA PO SVETU	21
5.1 EVROPSKA AGENCIJA ZA RAZVOJ IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI	23
5.2 LIZBONSKA DEKLARACIJA – POGLED MLADIH NA INKLUZIVNO IZOBRAŽEVANJE	24
6 INTEGRIRANE OBLIKE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V EVROPI IN ZDA	25
6.1 INTEGRACIJA V ZDA	27
6.2 INTEGRACIJA V VELIKI BRITANJI	27
6.3 INTEGRACIJA V ITALIJI	28
6.4 INTEGRACIJA NA ŠVEDSKEM	28
6.5 INTEGRACIJA NA NORVEŠKEM	29
6.6 INTEGRACIJA V NEMČIJI	30
7 INTEGRACIJA V SLOVENIJI	30
8 USMERJANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI	32
8.1 OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI V REDNI OSNOVNI ŠOLI	32
8.2 USMERJANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V RAZLIČNE IZOBRAŽEVALNE PROGRAME	33
8.3 POSTOPEK USMERJANJA	34
8.3.1 <i>Komisija za usmerjanje</i>	34
8.3.1.1 Vloga defektologa v komisiji	35
8.3.1.2 Vloga psihologa v komisiji	35
8.3.1.3 Vloga zdravnika specialista šolske medicine	36
9 EVALVACIJA INTEGRACIJE V OSNOVNI ŠOLI	36
10 ARGUMENTI ZA IN PROTI INTEGRACIJI OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V REDNO OSNOVNO ŠOLO	38

11 AVTIZEM – SKRIVNOSTNA RAZVOJNA MOTNJA.....	40
11.1 ZGODOVINA AVTIZMA	41
11.2 SIMPTOMI AVTIZMA.....	41
12 ASPERGERJEV SINDROM	43
13 CENTER DRUŠTVO ZA AVTIZEM.....	44
13.1 POGOVOR Z VESNO MELANŠEK, PREDSEDNICO IN USTANOVITELJICO CENTRA DRUŠTVO ZA AVTIZEM.....	44
14 MED TEORIJO IN PRAKSO – KJE SO TEŽAVE?	45
15 REŠEVANJE PROBLEMA OTROK AVTIZMOM.....	47
16 ZAKLJUČEK.....	49
17 LITERATURA	51

1 UVOD

Otroci s posebnimi potrebami so vedno aktualna tema, še posebej v zadnjih letih, ko se skozi demokracijo in globalizacijo poudarja njihovo vključevanje v redne osnovne šole. Za uspešno integracijo in inkluzijo otrok s posebnimi potrebami mora v prvi vrsti poskrbeti država s primernimi zakoni, seveda pa so pomembni tudi drugi dejavniki. Največji vpliv na otroke imajo njihovi starši, ožja družina in prijatelji. Vsi ti dejavniki skupaj oblikujejo otroka, ki odraste. Za te otroke pa je še posebej pomembna okolica, saj jih mora sprejeti. Otroci s posebnimi potrebami so »drugačni«, vsak na svojevrsten način. Družba in mi kot posamezniki pa moramo delati na tem, da se obnašamo do vseh »drugačnih« enako kot do ostalih. Ni potrebno, da se nam smilijo, le sprejeti jih moramo in jim dovoliti, da živijo med nami.

V prvem delu svoje diplomske naloge bom opisala otroke s posebnimi potrebami in odnos družbe do njih skozi zgodovino. V nadaljevanju bom definirala pojma integracija in inkluzija. Osredotočila se bom na problematiko vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne šole, podrobneje pa bom poleg ostalih skupin opisala avtizem in težave, ki so z njim povezane. Dotaknila se bom tudi integracije v nekaterih državah Evrope in v ZDA. Teoretični del bom podkrepila z vložki iz intervjujev, opravljenih s specialno pedagoginjo Magdo Stupnikar, go. Vesno Melanšek, predsednico Centra društvo za avtizem in mamo avtističnega otroka, šestošolcem s cerebralno paralizo Ožbejem in njegovim spremljevalcem Jernejem Klinarjem. Namen teh intervjujev je dobiti čim več informacij o integraciji otrok s posebnimi potrebami iz prve roke. Menim, da so mnenja ljudi, ki se vsakodnevno srečujejo z novostmi, težavami in dilemami, ki jih prinaša vključevanje teh otrok v redne šole izredno pomembna. Skozi diplomu bom podrobno opisala tudi postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, ki se mi zdi posebej pomemben, saj po podatkih, ki sem jih dobila skozi branje literature in pogovor z intervjuvanci, ta velikokrat določi usodo otroka.

Z diplomsko nalogo želim ugotoviti, kako delujeta integracija in inkluzija v Sloveniji. Leta 2000 smo sprejeli Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami in zdelo se je, da napredujemo in se približujemo državam, ki že prakticirajo popolno inkluzijo v redne šole. Osnovna hipoteza, ki sem si jo zastavila v diplomski nalogi je, da smo še daleč od popolne inkluzije otrok s posebnimi potrebami v redne šole.

Najprej bom s pomočjo literature poskušala ugotoviti, kakšno je trenutno stanje integracije in inkluzije v Sloveniji in kakšno v tujini, potem pa bom s pomočjo določenih izkušenj strokovnjakov in podatkov, ki jih bom pridobila skozi intervjuje, hipotezo ovrgla ali potrdila.

Druga hipoteza se nanaša na drugi del diplomske naloge, v katerem se bom osredotočila na avtizem. Avtizem ali motnje avtističnega spektra (MAS) je motnja, ki se pojavlja v različnih oblikah. Moja hipoteza je, da je v Sloveniji avtizem še razmeroma nepoznan in zato otrokom nista omogočeni obravnava in pomoč, kakršno si zaslužijo. Da bom tej motnji namenila večjo pozornost, sem se odločila po pogovoru s specialno pedagoginjo go. Stupnikar, saj mi je zatrdila, da jim avtistični otroci predstavljajo največji izziv.

H1: Smo še daleč od popolne inkluzije otrok s posebnimi potrebami v redne šole.

H2: V Sloveniji je avtizem še razmeroma nepoznan in zato otrokom nista omogočeni primerna obravnava in pomoč.

Delo bom zaključila s svojimi ugotovitvami in sklepno mislijo o temi. Potrdila ali ovrgla bom hipoteze in predstavila ideje, kako bi lahko izboljšali integracijo in inkluzijo v Sloveniji. Živimo v demokraciji, kjer so poudarjene ideje o enakih pravicah za vse, svobodi odločanja in individualizmu. Idilično bi bilo, če bi vsi ljudje razmišljali tako, a vemo, da je to iluzija. Kaj nam preprečuje, da bi bili del te ideologije? Morda sebičnost? Morda pa je težnja po boju za obstanek zakoreninjena v nas in je še vedno tako močna, da ne dopušča, da bi v idealen svet zares verjeli.

2 DRUGAČNOST

Kaj pravzaprav pomeni beseda drugačnost? Kaj predstavlja? Zame drugačnost pomeni nekaj, kar je izven okvirov, ki jih narekuje sodobni čas. Kdo pravi, da je drugačnost nekaj slabega? Dr. med. Duška Meh piše, da je omejenost na »normalnost« edini razlog, da ljudje z drugačnimi sposobnostmi vse prevečkrat nimajo možnosti, da bi se pokazali, izkazali in dokazali, kaj v resnici zmorejo. Zaradi tistih, ki nočejo, ne zmorejo ali ne upajo razumeti, sprejeti in preseči, so besede »vsi različni, vsi enakopravni« daleč od resničnosti. Nezaželena »drugačnost« je večinoma neodvisna od naše volje in življenje z njo je sprejemljivo le v okolju, ki je osredotočeno na človeka in ne na bolezen oz. motnjo. Takšno okolje ljudi z drugačnimi sposobnostmi ne potiska v socialno izolacijo (Meh 2006).

Vsi bi bili radi na nek način drugačni. Iščemo področja, kjer se lahko pokažemo in razlikujemo od drugih. Iščemo nekaj, kar nas bo definiralo. Za zaželeno drugačnost smo pripravljeni storiti marsikaj, medtem ko se manj zaželene drugačnosti bojimo, pred njo zatiskamo oči in je ne znamo ali nočemo sprejeti.

Prevečkrat se srečujemo z besedo »nenormalnost«, ki pa v takšnih zvezah pomeni le odstopanje od naše opredelitve »normalnosti«. Po Slovarju slovenskega knjižnega jezika izraža beseda »normalno« popolno sprejemanje brez presenečenja, pomislekov; »normalno« je lahko tudi naše sprejemanje in doživljanje »drugačnih« ljudi, če njihovo »drugačnost« seveda poznamo in sprejemamo, kar pa zahteva veliko empatije, razumevanja, poguma in zavestno odločitev za sprejemanje večini tuje resničnosti (Meh 2006).

Zavedanje »drugačnosti« je pri ljudeh, ki jih spremljajo okvare in prizadetosti, obremenjujoče tudi in predvsem zato, ker se zaradi tistih, ki jih nočejo, ne zmorejo ali ne upajo razumeti in sprejeti, še vedno srečujejo z oznako »nesposobni«. Jasno je, da ljudje s prirojenimi ali pridobljenimi drugačnimi sposobnostmi delajo drugače, da pri mnogih dejavnostih niso povsem samostojni in potrebujejo pomoč. Človeško, živalsko ali tehnično. Toda saj jo potrebujemo vsi. Življenja si brez pripomočkov ne znamo več predstavljati. Ljudje z drugačnimi sposobnostmi potrebujejo samo drugačne pripomočke – in to sprejeti naj ne bi bilo pretežko. Vendar je sprejemanje drugačnosti zahtevno in za večino, kljub trudu mnogih posameznikov, še vedno nesprejemljivo. Če bo »drugačnost« pač samo še del normalne

vsakdanjosti, tudi besede »vsi različni, vsi enakopravni« ne bodo več samo črke na papirju..., zaključuje dr. Mehova.

2.1 Drugačnost kot izziv

V zadnjih letih, poleg skoraj neverjetnega tehnološkega napredka, ugotavljamo tudi velik premik na področju človekovih pravic, možnosti izbire, univerzalnosti in individualizacije. Vsak je oseba zase, vsi imajo enake pravice in so lahko karkoli hočejo biti. Vsak ima vsak pravico biti osebnost ne glede na svoje lastnosti. Obravnava posameznikov je vedno bolj individualna, drugačnost pa vedno večja pravica posameznika in vedno manj socialna stigma. Več je govora o globalizaciji in posledično tudi v odnosu do otrok s posebnimi potrebami prihaja do univerzalnosti stališč (Opara 2005).

Ljudje težijo po konstantnosti v odnosih s svojim okoljem, po interakciji z drugimi, potrebujejo vključevanje v družbeno dogajanje in sodelujejo pri oblikovanju družbe. Motnja v otrokovem duševnem ali telesnem razvoju pomembno vpliva na omejevanje ali preprečevanje vzpostavljanja vezi z drugimi ali pa jih oblikuje na specifičen način.

Socialno-pedagoško delo z otroki s posebnimi potrebami se v Sloveniji šele uveljavlja. Nismo ga vajeni povezovati s to vrsto populacije, ker smo ga dolga leta pripisovali le defektologom in specialnim pedagogom. A se socialna pedagogika vse bolj prepozna tudi v potrebah integracije in inkluzije otrok s posebnimi potrebami (Žnidaršič 2005, 195).

Drugačnost je izziv v vseh pogledih. Je izziv za tistega, ki je drugačen, saj se mora naučiti živeti v svetu, ki morda njegovi drugačnosti ni naklonjen. Izziv je za ljudi, ki moramo drugačnost sprejeti. Otroci s posebnimi potrebami so drugačni. Od nas je odvisno, kako bodo živeli. Sprejeti moramo izziv in jim dati možnost, da nam pokažejo, da so drugačni le zato, ker ne ustrezajo normam sodobne družbe. Otroci s posebnimi potrebami so še posebej »krhka« skupina. Raziskave kažejo, da otroci v vrtcu in osnovni šoli do otrok s posebnimi potrebami ne čutijo odpora in z njimi navežejo pristen, iskren stik. To pa je začetek, ki omogoča, da se otroci, ki imajo posebne potrebe, razvijejo v samozavestne in samostojne mladostnike in kasneje odrasle, ki so aktivno vključeni v socialno družbo in niso le »nadloga«, s katero država ne ve, kaj bi naredila.

3 OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI

3.1 Odnos do otrok s posebnimi potrebami skozi zgodovino

V času terezijanske reforme je šolstvo postalo državno, kar je pomenilo, da je dostopno vsem otrokom, ne samo izbranim. Šola je postala pomemben del družbenega življenja, učenje pa vse bolj zahtevno. Kmalu v začetku 20. stoletja so začeli nastajati prvi oddelki z otroki s posebnimi potrebami, saj nekateri niso mogli slediti svojim vrstnikom. Taki otroci so postali izobčeni in so veljali za neprilagojene. Takratni standardi so bili zelo ozki in omejeni in niso dovoljevali odstopanj (Rovšek 2007).

Tako se je odnos do otrok s posebnimi potrebami skozi zgodovino spreminjal od netolerantnosti, preko tolerantnosti, ki jo je spremljala izolacija otrok s posebnimi potrebami v oddelčne kraje in posebne institucije, do polnega sprejemanja (pri vzgoji in izobraževanju drugod). To temelji na predpostavki, da so otroci s posebnimi potrebami človeška bitja, prav tako kot vsi ostali. Najprej so ljudje, potem otroci in šele nazadnje otroci s posebnimi potrebami. Izkušnje kažejo, da velika večina otrok s posebnimi potrebami največ pridobi, če se vzgajajo in izobražujejo skupaj z ostalimi učenci, če seveda za to izpolnjujejo osnovne pogoje (Galeša 1993, 31).

Zadnja desetletja se vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami pri nas in v tujini korenito spreminja. Kjer imajo razvito šolstvo za otroke s posebnimi potrebami, upada število šol in učencev v njih. Vedno več teh otrok je vključenih v redne osnovne šole, piše Galeša (1993, 32). Toda prav skrb za njihovo vzgojo in izobraževanje je začela utrjevati prepričanje in predsodke, ki so začeli zavirati strokovni razvoj tega področja. Prisotni so bili na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja. Pri učiteljih v ločenih ali rednih institucijah, pri otrocih s posebnimi potrebami in tistih, ki teh potreb nimajo, pri starših enih in drugih otrok, pri teoretikih in strokovnjakih. In tako danes ne zavirajo le razvoja na pedagoškem področju, temveč zaradi svoje narave izključevanja, tudi razvoj etike pravičnosti v širši družbeni skupnosti.

Slovenija se intenzivno vključuje v svetovne integracijske družbene tokove. Zato je naloga demokratične šole pri nas, da se loti intenzivnega razgrajevanja tradicionalnih in nedemokratičnih vzorcev preteklega delovanja (Židan 2007, 13). Pri nas je število učencev v

osnovnih šolah za učence s posebnimi potrebami od leta 1976 do sedaj upadlo za več kot 50 %. Trend zmanjševanja teh otrok v osnovnih šolah s prilagojenim programom se bo v skladu z idejami demokratizacije, pluralizma, človekovih pravic, normalizacije, individualizacije, diferenciacije in integracije nadaljeval, kar pomeni, da je potrebno razviti potrebne programe za vzgojo in izobraževanje teh otrok, od najbolj do najmanj integriranih (Galeša 1993, 34).

Leta 2000 smo sprejeli Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki opredeljuje vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami in zajema vrtce, osnovnošolsko, srednješolsko, poklicno in strokovno izobraževanje. Kot pravita Borstnerjeva in Lovšetova (2006, 119), smo proces kategorizacije otrok s posebnimi potrebami nadomestili z usmerjanjem. Zakon ureja usmerjanje v različne programe, določa individualizirane programe ter odpira možnost za osnovnošolsko izobraževanje otrok s posebnimi potrebami na domu in vključevanje v zasebne zavode na podlagi usmeritve. Približuje tudi ureditev vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami rešitvam, ki jih poznajo razvite države Evrope. Še vedno pa ne prinaša popolne integracije, ker se ta tudi drugod ni izkazala kot ustrezna. Novembra leta 2006 je državni zbor sprejel spremembe zakona o usmerjanju. Te na novo urejajo postopek usmerjanja, komisijo za usmerjanje ter varstvo osebnih podatkov (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami 2007).

Kako se šole lotevajo izvajanja in upoštevanja samega zakona, pa je v veliki meri odvisno od številnih dejavnikov, pravi Hauptmanova (2006, 152), predvsem pa od filozofije in vizije posamezne šole.

Dejstvo je, da je vsak otrok vesolje zase in si niti dva nista enaka. Težko je uvrstiti otroke v različne predalčke, ki so precej ozko opredeljeni. Velikokrat se strokovnjaki znajdejo pred dilemo, kam bi uvrstili otroka. Ko pa je le-ta enkrat uvrščen, je označen za vedno. Pojavijo se stereotipi, ki so otrokom v veliko škodo in so ponavadi neresnični. Toda kljub težavam, ki jih prinesejo razvrščanja, je tipizacija dobra, saj tako vsaj postavimo neke okvire, ki določajo standarde določene skupine.

Res pa je, kakor naprej ugotavlja mag. Matej Rovšek, da so znotraj normativnega okvirja, ki ga določa šolski sistem v Sloveniji učenci, ki kljub strokovni pomoči po svojih sposobnostih niso sposobni doseči minimalnih standardov večinske osnovne šole. To so učenci z motnjami v duševnem razvoju. Takšen način tipiziranja omogoča določitev ustreznega programa ne

glede na izvor primanjkljajev, ovir oziroma motenj. V navedeno skupino pa so umeščeni tudi otroci z avtizmom in drugi, pri katerih ni nujno, da gre za znižane intelektualne potenciale, pač pa za znižano funkcioniranje. Ti otroci potrebujejo programe z nižjim standardom ali celo posebne programe vzgoje in izobraževanja. Torej šolski sistem še vedno izloča učence z lažjimi motnjami v duševnem razvoju, da je ta usklajen z družbenimi merili in zahtevami ekonomije (Rovšek 2007).

Ko je bil Matjaž Hanžek varuh človekovih pravic, je izjavil, da je Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami kljub ureditvi temeljnih, več vprašanj pustil neurejenih, tudi tistih, ki zadevajo pravice in dolžnosti oseb s posebnimi potrebami oziroma način njihovega uresničevanja. Povedal je, da so prizadevanja za izenačevanje možnosti vseh članov naše družbe nujna, še posebej, ker ustava in zakoni dajejo vsem državljanom na vseh področjih in ravneh enake pravice udeležbe. V praksi pa je razkorak med pravicami in možnostmi za njihovo uresničevanje še vedno mnogo prevelik (Hanžek 2004, 12).

3.2 Kdo so otroci s posebnimi potrebami?

Opredeljevanje otrok s posebnimi potrebami je že od nekdaj povzročalo preglavice strokovnjakom, ki so poskušali na najboljši način opisati in označiti to skupino. Natančna opredelitev je pomembna zato, pravi Dr. Jasna Murgel (2006, 25), ker tako vsebinsko določi, kateri otroci imajo določene pravice. Predpisi, ki vključujejo tudi otroke, na kakršenkoli način ovirane v razvoju, vsebujejo različne pojme. To lahko pusti starše v dilemi, kakšne so njihove pravice in dolžnosti ter kakšne so pravice in dolžnosti njihovih otrok.

V slovenski zakonodaji se je sprva, na podlagi zakona o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, uporabljal pojem »otrok in mladostnik z motnjami v telesnem in duševnem razvoju«. Toda ta pojem se ne uporablja več. Ko so sprejeli zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, je bil v slovensko pravo uveden pojem »otrok s posebnimi potrebami«. Ta se uporablja namesto prejšnjega pojma in je obravnavan, kot pravi Murglova (2006, 25), kot manj slabšalen in zato tudi v skladu z evropskimi usmeritvami.

Skupino otrok s posebnimi potrebami tvorijo tisti učenci in otroci, ki imajo ovire, primanjkljaje, slabosti, motnje ali težave na področju zaznavanja, gibanja, čustvovanja, spoznavanja, govora, vedenja in učenja ne glede na to, ali obiskujejo večinsko osnovno šolo ali osnovno šolo s prilagojenim programom (Galeša 1993, 34).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami določa kategorije, v katere so razdeljeni otroci s posebnimi potrebami:

- 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 usmerjanju otrok s posebnimi potrebami 2000).

3.2.1 Otroci z motnjami v duševnem razvoju

S pojmom motnje v duševnem razvoju opišemo stanje intelektualnega in splošnega socialnega funkcioniranja osebe, katere inteligenčne in prilagoditvene sposobnosti ne dosegajo ravni, primerne za njegovo starost in se ta primanjkljaj pojavi pred 18. letom starosti. Da lahko v celoti razumemo pojem motnje v duševnem razvoju, moramo najprej razumeti pojem inteligentnosti. Inteligentnost posameznika vključuje razumnost, miselno iznajdljivost in uvidevnost, sposobnost razumevanja, sklepanja in reševanja problemov, sposobnost pridobivanja, hranjenja in uporabe informacij in znanj. Inteligentnost opredelimo s pojmom inteligenčni kvocient (IQ), ki predstavlja razmerje med kronološko in mentalno starostjo. Razdelimo ga na pet skupin (Aberšek in drugi 2007, 10):

- več kot 130 – izredno visoka inteligentnost,
- 120-129 – visoka inteligentnost,
- 110-119 – visoka povprečna inteligentnost,

- 90-109 – povprečna inteligentnost,
- 80-89 – nizka povprečna inteligentnost,
- 70-79 – nizka inteligentnost,
- manj kot 69 – motnje v duševnem razvoju (nizka duševna razvitost).

Oseba z motnjo v duševnem razvoju ima določene ovire v mentalnem funkcioniranju in spretnostih, kot so komunikacija, skrb zase in socialne spretnosti. Osnovne sposobnosti učenja so počasnejše, nižje kot bi bilo starosti primerno. Motnje v duševnem razvoju so lahko lažje, zmerne, težje ali težke. Kadar gre za lažje motnje v duševnem razvoju, otrokom v osnovi povzroča učne težave področje klasičnega osvajanja pričakovanih znanj šole z enakovrednim izobrazbenim standardom. Sposobni so zaključiti programe šol z nižjim izobrazbenim standardom. Priučijo se osnovnih poklicnih spretnosti in znanj in so v odrasli dobi relativno dobro socialno prilagojeni in sposobni v osnovi skrbeti zase. Pri zmernih, težjih in težkih motnjah v duševnem razvoju, so motnje tako hude, da posamezniki, razen redkih izjem, skoraj niso sposobni samostojnega življenja. Najpogostejši sindromi so: Downov sindrom, Fenilketonurija, Fetalni alkoholni sindrom, Wiliamsov sindrom, Rettov sindrom in Avtistični sindrom, ki ga bom podrobneje opisala v drugem delu diplomske naloge (Aberšek in drugi 2007, 10-12).

3.2.2 Slepí in slabovidni otroci

Vzgoja in izobraževanje slepih in slabovidnih sta stara že več stoletij. V tem času so razvili pripomočke, druga pomagala ter tehnike in metode učenja. Skoraj do konca 20. stoletja je veljalo prepričanje, da slepi in slabovidni potrebujejo posebne oblike izobraževanja, po letu 2000 in sprejemu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami pa se je v Sloveniji začela integracija slepih in slabovidnih v redne šole (Vnuk 2007, 15).

Toda s sprejetjem zakona so se težave šele pokazale. Šole niso bile pripravljene na sprejem vseh otrok s posebnimi potrebami, zavedati pa se moramo, da slepi in slabovidni zahtevajo posebno obravnavo. Kot ugotavljajo v Zvezi društev slepih in slabovidnih Slovenije v pismu Varuhu človekovih pravic leta 2007, bi morala biti, kot v drugih evropskih državah, zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami zastavljena širše, ne samo zdravstveno. Tako bi bile otrokom že na začetku omogočene enake možnosti za nadaljnji razvoj. Problem vidijo tudi v

zagotavljanju dodatne strokovne pomoči otrokom s posebnimi potrebami. Vsi dobijo enako število ur dodatne pomoči v šoli. To pomeni, da ne razlikujejo dovolj med dejanskimi potrebami, osebnostjo in socialnim položajem, iz katerega izhajajo otroci, temveč je merilo osnovano na sintagmi »otroci s posebnimi potrebami«. Slovenska zakonodaja s področja otrok s posebnimi potrebami od leta 2000, ko je bila sprejeta, sicer deloma upošteva razlike med slepimi in slabovidnimi, ko gre za vprašanje tehnoloških pripomočkov in prilagoditve prostora, ne pa tudi na področju zagotavljanja strokovne pomoči in osvajanja specialnih znanj. Svetovna literatura poudarja, da slepi otroci potrebujejo vrsto dodatnih strokovnih spodbud in podpore, da lahko kompenzirajo izostanek vida (Zveza društev slepih in slabovidnih 2007, 2).

3.2.3 Gluhi in naglušni otroci

Gluhi in naglušni so heterogena populacija invalidov, ki jih je treba obravnavati selektivno ali celo individualno, glede na čas, kvaliteto in odstotek poškodbe sluha ter zmožnosti govorno-socialne komunikacije. Posebno pozornost je potrebno posvetiti otrokom z izgubo sluha, ki potrebujejo prilagojene pogoje za svoj optimalni razvoj in šolsko delo. Gluhi otroci po slušni poti ne morejo prejemati informacij, njihov materni jezik je znakovni jezik. Odločitev, ali gluhega otroka šolati v Zavodu za gluho in naglušno mladino ali pa v integriranem načinu šolanja, je odločitev staršev. Dejstvo je, da se s pojavom polževih vsadkov v Sloveniji vse več staršev odloča za operacijo. V kolikor so slušne poti otroka odprte in podprte s polževim vsadkom, le-ta najverjetneje lahko po slušni poti sprejema informacije in razvije govor. V takšnem primeru se starši največkrat odločajo za integriran način šolanja (Šolanje gluhih in naglušnih otrok 2006).

3.2.4 Otroci z govorno - jezikovnimi motnjami

Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami imajo težave pri osvajanju in razumevanju ter govornem izražanju, ki niso posledica izgube sluha. Motnje se kažejo v razumevanju govora in govorno-jezikovnem izražanju, od blagega zaostajanja do nerazvitosti. Specifične motnje na področju razumevanja, strukturiranja, procesiranja in izražanja se kažejo tudi v neskladju med besednimi in nebesednimi sposobnostmi. Sekundarno se motnje v govorno-jezikovnem sporazumevanju kažejo tudi na področju branja in pisanja ter pri učenju v celoti.

Funkcionalno znanje branja in pisanja je lahko prizadeto v razponu od blagega zaostajanja do funkcionalne nepismenosti (Otroci s posebnimi potrebami, 2009).

3.2.5 Gibalno ovirani otroci

Gibalno ovirani otroci imajo prirojene ali pridobljene okvare, poškodbe gibalnega aparata, centralnega ali perifernega živčevja. Gibalna oviranost se odraža v obliki funkcionalnih in gibalnih motenj (Otroci s posebnimi potrebami, 2009).

Med gibalno ovirane otroke spada tudi Ožbej Mohar, s katerim sem opravila kratek pogovor. Ožbej ima cerebralno paralizo in je na vozičku že celo življenje. Ima tudi težave z vidnim zaznavanjem, z orientacijo v prostoru in ravnotežjem. V času, ko sem se z njim pogovarjala, je obiskoval šesti razred. To je bilo pred tremi leti. Sedaj je Ožbej v devetem razredu osnovne šole Orehek v Kranju. V šolo ga spremlja Jernej Klinar, ki mu pomaga tudi pri gibanju po šoli in zanj piše v zvezke. Sicer ima Ožbej tudi svoje zvezke, a zaradi prej omenjenih težav lahko piše le z velikimi tiskanimi črkami, pa še to zelo počasi. Kljub vsem tem težavam pa je mladi deček dokazal, da lahko obiskuje redno šolo, še več, pohvali se lahko tudi z veliko priznanji na literarnem področju. Ožbeja sem povprašala o njegovih odnosih s sošolci, učnem uspehu in željah za prihodnost. Odgovoril mi je, da se s sošolci odlično razume, da šolo z veseljem obiskuje in ima zelo dobre ocene, o prihodnosti pa mi je jasno in brez oklevanja zatrdil, da bo šolanje zagotovo nadaljeval v smeri športa in da bi nekoč rad postal glavni športni urednik na nacionalni televiziji Slovenija (glej: Priloga B).

Navdušena sem bila nad njegovim jasnim ciljem, predanostjo in voljo, s katero vsak dan znova dokazuje, da so otroci s posebnimi potrebami lahko zelo uspešni, le možnost jim moramo dati.

3.2.6 Dolgotrajno bolni otroci

Dolgotrajno bolni otroci so otroci s kroničnimi motnjami ter boleznimi, ki jih ovirajo pri šolskem delu. Dolgotrajna bolezen je tista, ki ne izzveni v treh mesecih. Med dolgotrajne bolezni sodijo kardiološke, endokrinološke, gastroenteorološke, alergološke, revmatološke, nefrološke, pulmološke, onkološke, hematološke, dermatološke, psihiatrične in nevrološke (npr. epilepsija), avtoimune motnje in motnje prehranjevanja (Otroci s posebnimi potrebami 2009).

3.2.7 Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja so tisti, pri katerih se zaradi znanih ali neznanih motenj v delovanju centralnega živčnega sistema pojavljajo zaostanki v razvoju v zvezi s pozornostjo, pomnjenjem, mišljenjem, koordinacijo in komunikacijo. V razvoju socialnih in emocionalnih sposobnosti pa se kažejo izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in računanju. Primanjkljaji trajajo celo življenje in vplivajo na učenje in vedenje. Tak otrok ima težave pri komunikaciji z vrstniki, neroden je pri uporabi pisala (škarij), počasen je pri sledenju navodil in izvajanju rutinskih spretnosti ter ima težave v časovni in prostorski orientiranosti (Filipčič 2006, 2).

3.2.8 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

Otroci z motnjami vedenja in osebnosti so otroci z disocialnim vedenjem, ki je intenzivno, ponavljajoče se in trajnejše ter se kaže z neuspešno socialno integracijo. Otrokovo disocialno vedenje se pogosto kaže s simptomi, kot so npr. agresivno vedenje, avtoagresivno vedenje, uživanje alkohola in mamil, uničevanje tuje lastnine, pobegi od doma in čustvene motnje (Otroci s posebnimi potrebami 2009).

4 INTEGRACIJA IN INKLUZIJA

4.1 Kaj je integracija

Dobesedno integracija pomeni dopolnitev nezapolnjene celote, pritegnitev in vključitev tistega, s čimer celota pravzaprav šele pridobi svojo dejansko izpopolnjenost, pravi Schmidtova (2001, 7). Galeša (1993, 20) pa trdi, da je na začetku integracija bolj stvar stališč, vrednot mišljenja in donosa kot pa znanja. Razvoj zapletene integracije zahteva spreminjanje stališč, vrednot in na koncu nov model mišljenja, poučevanja in vzgoje na ravni posameznika, države, Evrope in sveta. Proces integracije se je začel takoj, ko so nehali otroke, ki so imeli posebne potrebe ob rojstvu, odstranjevati. Sedaj pa se samo še pospešuje.

Opara (v Bratož 2002, 2) pravi, da sta pojem in ideja integracije nastala v Evropi, kjer je pred desetletjem tudi nastal prvi zakon o integraciji. V določenem smislu pravi, da je nastal pojem integracija kot sinonim za humanizacijo o pojmovanju in odnosu do oseb s posebnimi potrebami.

Pomembne spremembe na področju integracije so nastale pred dobrimi tridesetimi leti. Z razvojem znanosti, spremembami v družbi, vplivom nekaterih oseb s posebnimi potrebami, organiziranih v različna društva, njihovih staršev in drugih humanistično usmerjenih ljudi, se je mnenje o teh osebah spremenilo (Novljan 1997, 31). Toda kljub temu je zelo dolgo trajalo, preden so bili ljudje pripravljeni pogledati iz drugega zornega kota. Pa še to jih je bila le peščica. Veliko jih še vedno razmišlja o otrocih in ljudeh s posebnimi potrebami kot osebah, ki razvoj človeštva ovirajo in menijo, da so pravo mesto zanje različne zaprte ustanove, kjer ne bodo motili drugih.

Razlikovanje med integracijo kot ciljem in integracijo kot sredstvom je zelo pomembno. Če je integracija pojmovana kot cilj, to pomeni vključevanje oseb z motnjami v razvoju v širše socialno okolje na vseh možnih področjih, trdi Kasztantowicz (v Schmidt 2001, 7). Pogosto tako razumljeno integracijo imenujemo socialna integracija. Kadar pa je izraz integracija uporabljen za poimenovanje prilagajanja pogojev in odnosov med prizadetimi in neprizadetimi, pomeni integracija praviloma sredstvo.

Ključni dejavnik za optimizacijo vključitve otroka s posebnimi potrebami v socialno okolje je zagotovo socialna integracija. Temelj za le-to je skrb za odnose med vsemi otroki, tistimi s posebnimi potrebami ter tistimi brez njih, hkrati pa tudi skrb za socialne odnose med vsemi, udeleženi v vzgojno izobraževalnem sistemu. Socialna integracija stoji nasproti pojmu socialna izključenost, ki pomeni, da so posamezniku odvzete možnosti za sodelovanje v družabnem, socialnem in kulturnem življenju. Lahko pa se posameznik izolira tudi sam. Torej socialna integracija pomeni dati možnost, oziroma pomagati in zagotovi pravice ljudem in otrokom s posebnimi potrebami, da se lažje vključijo v družbeno shemo in v njej tudi delujejo (Lebarič in drugi 2006, 24).

Človekove pravice so v današnji družbi zelo pomembne, o njih se ogromno piše in govori. Individualizem, demokratičnost in enake pravice za vse so tako omogočili razvoj integracije otrok s posebnimi potrebami.

Najosnovnejše predpostavke integracije po Galeši (1993, 27) so:

- med ljudmi so večje podobnosti kot razlike,
- v ustrezni edukacijski integraciji se vsi otroci bolje razvijajo,
- integracija je metoda, cilj pa normalizacija in boljši razvoj,
- integracija zahteva uravnoteženost motoričnega, spoznavnega in emocionalnega področja v programu in njegovem izvajanju,
- integracija je dolgotrajen in zapleten proces,
- otrok z motnjo se tega ne zaveda, kot se neumni ne zaveda svoje neumnosti, dokler mu tega nekdo ne pove,
- ustrezen odnos do otrok z motnjami se lahko razvije samo v primeru, da lahko z njimi živimo v sožitju,
- integracija je problem celotne družbe, njenih ideologij, koncepcije in vrednostnega sistema, in tako problem vseh šol,
- problemi integrirane vzgoje so največji zaradi napačnega vrednotenja otrok s posebnimi potrebami.

4.2 Razlika med integracijo in inkluzijo

Kot pravi specialna pedagoginja Magda Stupnikar, je bila prva usmeritev integracija otrok v osnovno šolo, kar pomeni, da so želeli, da se otrok prilagodi razmeram v osnovni šoli. Z novim zakonom pa se je začel uporabljati termin inkluzija otrok v osnovno šolo, kar pomeni, da se razmere v šoli prilagodijo otroku s posebnimi potrebami. Gre seveda za veliko vsebinsko razliko. Ga. Stupnikar nadaljuje, da žal še s prvo obliko niso bili dovolj uspešni, pa so že strmeli k še zahtevnejši. Seveda je ideja inkluzije dobra, zaželena in pravičnejša. Počasi je to tudi v praksi že kar vzpodbudno izpeljano, a vedno tudi ni čisto tako. Pogoj za dobro potekajočo inkluzijo je, da je šola na to pripravljena kadrovske, prostorske, materialne, predvsem pa si mora to »želeti«. Otrok pa mora biti v program res strokovno pravilno usmerjen. V ospredju moramo imeti vedno delo v otrokovo dobro (glej: Priloga Č).

Razlikovanje med integracijo in inkluzijo je torej zelo pomembno. Integracija poudarja težave, motnje, primanjkljaje in oviranosti pri otroku ter temelji na medicinskem modelu, ki skuša odkriti primanjkljaje in jih odpraviti. Inkluzija pa temelji na socialnem modelu primanjkljajev, motenj, oviranosti, kar vodi do iskanja poti prilagajanja socialnega in

izobraževalnega okolja otrok s posebnimi potrebami, da lahko kar najbolje sodelujejo z otroki v razredu in širšo okolico, pravi Kavklerjeva (2006, 113).

Inkluzija kot posledica socialne integracije je značilna predvsem za tiste demokratične države, ki sprejemajo načela multikulturalnosti, antirasizma in kulturnega napredka preko zagotavljanja pravic do najboljših razvojnih in izobraževalnih možnosti v družbi ostalih vrstnikov. Zato je tako za integracijo kot za inkluzijo najbolj pomembno, da se opušča vrednotenje otroka s posebnimi potrebami na podlagi motnje in se poskuša razumeti njegove potrebe ter se mu tako poskuša zagotoviti razvoj in napredovanje v rednem šolskem sistemu. (Lebarič in drugi 2006, 55).

Vinko Skalar (2002, 37) poudarja, da je pojem inkluzije vnesel v šolski prostor nove razsežnosti in terja drugačne strategije uvajanje in uveljavljanja, kot smo se zanje prizadevali pri integraciji. Inkluzija pomeni, da se posameznik vključi v glavni tok ljudi različnih ras, kultur, religij, nacionalnosti, narodnostnih manjšin in drugačnosti, ki izhajajo iz fizičnih, funkcionalnih, mentalnih in emocionalnih okvar, primanjkljajev in prikrajšanosti.

Zionitz (v Schmidt 2001, 14) razlaga inkluzijo kot vzgojno-izobraževalni proces, v katerega so v največji meri vključeni otroci z motnjami. Za razliko od integracije je otrok v inkluziji deležen strokovne pomoči v razredu in ne zunaj njega. Inkluzija je lahko popolna ali selektivna. Popolna inkluzija temelji na nekaterih osnovnih principih:

- Popolna inkluzija zagotavlja prilagoditve vsem otrokom s posebnimi potrebami v rednem razredu.
- Otroci in mladostniki z motnjami so v inkluzivnih programih deležni izobraževanja skupaj z vrstniki iz soseščine.
- V rednem razredu osnovne šole so lahko največ trije učenci s posebnimi potrebami.
- Učenci s posebnimi potrebami dobivajo izobrazbo skupaj z enako starimi vrstniki.
- Učitelji in drugo šolsko osebje je odgovorno za izobraževanje učencev s posebnimi potrebami, medtem ko specializirani strokovnjaki (logopedi, fizioterapevti ...) nudijo pomoč šolskemu osebju.
- Izkušnje, pridobljene v redni osnovni šoli, pomagajo razvijati medvrstniške odnose, vzpodbujajo socialni razvoj ob upoštevanju zmožnosti in intelektualnih sposobnosti posameznika (Zionitz v Schmidt 2001, 14).

Selektivna inkluzija je pojem, ki se nanaša na delno vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke osnovne šole, nadaljuje Zionzt (v Schmidt 2001, 14). Predpostavka zanjo je v tem, da izobraževanje v redni osnovni šoli ni primerno za vse otroke s posebnimi potrebami. Pravi, da nekateri zagovorniki inkluzije namesto integracije vidijo cilj izobraževanja v takem preoblikovanju šol in razredov, ki naj bi upošteval potrebe vseh otrok.

Velika večina otrok se danes še vedno vključuje v redno izobraževanje integrativno, seveda pa obstajajo tudi izjeme. Zelo pomembno je razlikovati socialni in medicinski model, saj je lahko otrok glede na medicinsko diagnozo popolnoma neprimeren za redno šolo, a kakor je bilo že omenjeno, vsak otrok je drugačen in vsi se z motnjami in primanjkljaji spopadajo na svoj način. Zato bi bilo zelo krivično, da ocenimo zmožnosti otroka na podlagi motnje. Seveda bi bilo idealno, če bi bili vsi otroci s posebnimi potrebami vključeni v redne šole in bi dobivali potrebno obravnavo in pomoč. Toda v Sloveniji je inkluzija še daleč od popolne. Še veliko je potrebno storiti, spremeniti tudi lastno razmišljanje, preden bomo zares lahko obravnavali otroke s posebnimi potrebami tako, kot si zaslužijo.

5 INTEGRACIJA IN INKLUZIJA PO SVETU

Zamisli o »integraciji« in participaciji otrok s posebnimi potrebami v vsakdanjem življenju in delu v družbi, v kateri živijo, je po besedah Likarjeve (1997, 95), postala še posebej pomembna v letu 1981, ki so ga Združeni narodi razglasili za »leto invalidov«. Bistvo zamisli je zmanjševanje segregativnih oblik življenja in dela, s prizadevanji za uresničevanje pravic za »redno« izobraževanje in vzgojo ter sprejemanje oseb s posebnimi potrebami v družbo v celoti.

Vprašanje integracije je na nek način razdelilo strokovno in polstrokovno javnost. Na eno stran so se postavili tisti, ki so v integraciji videli cilj, sredstvo in metodo. Ponujala jim je rešitev družbenih, zgodovinskih in socialnih krivic ter nepravilnosti v odnosu in položaju otrok in odraslih s posebnimi potrebami. Na drugo stran pa so se postavili tisti, ki so poudarjali, da integracija ni odrešitev za vse probleme, da ne kaže vsega dosedanjega razglasiti za slabo, da je treba stvari spreminjati preudarno, da ni mogoče v eni sapi govoriti o vseh osebah s posebnimi potrebami itd. (Opara 1997, 111).

Otroci se ne zavedajo svojih šibkosti direktno, ampak čutijo le težave, ki iz njihovih šibkosti izhajajo. Direktna posledica teh primanjkljajev je slabšanje socialnega položaja otroka in na koncu se primanjkljaj preoblikuje v socialno motnjo. Torej kot je dejal Galeša (1993, 25): »Usodo motenega otroka ne določa le primanjkljaj sam po sebi, temveč tudi družbeno vrednotenje in obravnavanje tega primanjkljaja kot motnje, kot tudi posledice tega primanjkljaja oziroma družbena in psihična samorealizacija osebe z motnjo«. Torej lahko rečemo, da je za razvoj otroka delno odgovorna tudi okolica.

Različne države imajo različne zakone na področju šolanja, večinoma pa je evropska šolska politika inkluzivno naravnana. V okviru EU so na področju izobraževanja in usposabljanja otrok s posebnimi potrebami sprejeli naslednje usmeritve (Lebarič in drugi 2006, 8):

- Vsakdo ima pravico do takih možnosti kot drugi in do primerne načina izobraževanja.
- Redni vrtci in šole naj bi bile dostopne vsem učencem.
- Obravnava otrok s posebnimi potrebami mora upoštevati celoten razvoj posameznega otroka in to skupaj z njegovim socialnim položajem.
- Izhajati je treba iz otrokovih sposobnosti in želja, ne da bi ob tem poudarjali njegove pomanjkljivosti in težave.
- Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami naj bo sestavni del programa izobraževanja na državni ravni in naj ima skupne učne vsebine in skupne organiziranosti.
- Za izvajanje pouka za vse učence so dogovorjeni učitelji – ti potrebujejo za izvajanje pouka za otroke s posebnimi potrebami dodatno znanje.
- Dodatna pomoč za otroke s posebnimi potrebami naj bi bila v največji mogoči meri zagotovljena v šoli.
- Starši in zastopniki otrok s posebnimi potrebami morajo biti obveščeni o otrokovem stanju in obravnavani kot enakovredni partnerji.
- Starši in učitelji morajo biti ves čas povezani, ne glede na to, v katero skupino je uvrščen otrok.
- Takoj ko zaznamo otrokovo posebno potrebo, oz. predvidevamo, da se bo razvila, je treba zagotoviti zgodnjo obravnavo otroka, cilj le-te obravnave pa mora biti vključitev otroka v običajno šolo.

- Vse oblike izobraževanja za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami naj delujejo kot povezan in stalen sistem med različnimi stopnjami izobraževanja, katerega končni cilj je zaposlitev.

5.1 Evropska agencija za razvoj izobraževanja otrok s posebnimi potrebami

Leta 1996 je bila na pobudo ministrov za šolstvo iz držav Evropske Unije ustanovljena Agencija za razvoj izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Od 1. januarja 2008 ima status članice v tej agenciji tudi Slovenija (Evropska agencija za razvoj izobraževanja otrok s posebnimi potrebami 2009).

Zelo pomembno je, da se je Slovenija pridružila tej Agenciji. Predvsem za otroke s posebnimi potrebami, za njihov boljši razvoj pa tudi za ostale. S to priključitvijo so se naši državi odprle boljše možnosti za izobraževanje učiteljev in drugih strokovnjakov na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Poudarjene in predstavljene so nove oblike izobraževanja, s tem pa bolj kvalitetno izobraževanje in boljša prihodnost za te otroke.

Članice Agencije za razvoj izobraževanja otrok s posebnimi potrebami so vse države članice EU in druge države, kar omogoča status agencije.

Te države so: Avstija, Belgija, Ciper, Češka, Danska, Estonija, Finska, Francija, Nemčija, Grčija, Madžarska, Islandija, Irska, Italija, Litva, Latvija, Luksemburg, Malta, Nizozemska, Norveška, Poljska, Slovenija, Španija, Švedska, Švica in Velika Britanija. Cilji agencije pa so:

- Dvigovati kakovost na področju izobraževanja in usposabljanja otrok s posebnimi potrebami z izmenjavo praks v državah EU.
- Zagotoviti možnost za večjo kakovost izobraževanja in usposabljanja otrok s posebnimi potrebami po vsej Evropi.
- Prepoznavati ključne dejavnike in razvijati dobro prakso.
- Izmenjavati izkušnje in znanja s pomočjo strokovnjakov iz različnih držav.
- Pridobiti informacije za oblikovanje politik v državah ter za dostopnost servisov in storitev.
- Utrditi Agencijo kot osrednje telo na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, ki bo postavljala prednostne naloge za celotno Evropo.

- Izdajati publikacije, pri katerih sodelujejo strokovnjaki iz različnih držav (zgodnja intervencija, inkluzivna šola, povezovanje izobraževanja in zaposlovanja, problemi študentov s posebnimi potrebami).
- Sodelovati z vsemi evropskimi telesi, ki so v povezavi z izobraževanjem in vplivajo na kakovost izobraževanja (Evropska agencija za razvoj izobraževanja otrok s posebnimi potrebami 2009).

5.2 Lizbonska deklaracija – Pogled mladih na inkluzivno izobraževanje

17. septembra 2007 je bilo na pobudo portugalskega ministrstva za šolstvo in evropske Agencije za razvoj izobraževanja otrok s posebnimi potrebami organizirano srečanje: »Glas mladih: Srečanje različnih v izobraževanju«. Mladi s posebnimi potrebami iz devetindvajsetih držav so se dogovorili o predlogih, ki so jih predstavili v »Lizbonski Deklaraciji – Pogled mladih na inkluzivno izobraževanje«. V tej deklaraciji so predstavljene njihove potrebe, pravice, možnosti in priporočila za uspešno inkluzivno izobraževanje.

Potrebe in spremembe, ki so jih poudarili:

- Prilagoditve so različne glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje. V izobraževanju in v družbi nasploh so potrebne prilagoditve glede na posebne potrebe kot npr.:
 - več časa za posameznika pri pouku in izpitih,
 - občasna individualna pomoč v razredu,
 - dostopnost do prilagojenih gradiv ob istem času kot za druge učence,
 - izbira študija naj ne bi bila odvisna od okoliščin, kot so omejene prilagoditve zgradb, neprilagojene tehnologije in dostopnosti gradiv,
 - pomen predmetov in spretnosti, ki so nujno potrebni za prihodnje življenje,
 - dobro svetovanje v skladu z našimi individualnimi potrebami v času izobraževanja glede na naše možnosti v prihodnje,
 - prisotnost pomanjkanja znanja o invalidnostih. Posamezni učitelji, učenci in starši imajo občasno negativna stališča do njih. Ne-invalidne osebe naj bi zaznale njihovo potrebo po pomoči

(Lizbonska Deklaracija – Pogledi mladih na inkluzivno izobraževanje 2007).

Pogledi na inkluzivno izobraževanje, ki so jih izrazili mladi v Lizbonski Deklaraciji:

- Pomembna je možnost, da vsakdo svobodno izbere, kje se bo izobraževal.
- Inkluzivno izobraževanje je zanje najboljša oblika izobraževanja in je njihova pravica, če so za to ustvarjeni pogoji, da imajo potrebno podporo, vire in usposobljene učitelje, ki morajo biti motivirani, seznanjeni z njihovimi potrebami, ki jih morajo razumeti. Usposobljeni naj bi bili kot dobri koordinatorji.
- V inkluzivnem izobraževanju vidijo veliko prednosti: osvojijo več socialnih veščin, dobijo več izkušenj, učijo se živeti v realnem svetu; potrebujejo kontakt s sošolci z ali brez posebnih potreb.
- Inkluzivno izobraževanje z individualizirano in specializirano podporo je zanje najboljša priprava za nadaljevanje šolanja na višji ravni. Usposobljeni centri naj bi nudili pomoč in dajali informacije univerzam glede na potrebe.
- Inkluzivno izobraževanje je vzajemno koristno zanje in za vsakogar v družbi

(Lizbonska Deklaracija – Pogledi mladih na inkluzivno izobraževanje 2007).

Na srečanju so povzeli: »Tudi učenci s posebnimi potrebami bodo gradili skupno prihodnost. Potrebno je, da odpravimo ovire znotraj nas in znotraj ostalih ljudi brez invalidnosti. Sami moramo preseči našo invalidnost, potem nas bo svet sprejel na drugačen, boljši način«

(Lizbonska Deklaracija – Pogledi mladih na inkluzivno izobraževanje 2007).

6 INTEGRIRANE OBLIKE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V EVROPI IN ZDA

Najbolj pomembna sprememba na tem področju je vedno večje vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole, pravijo Lebaričeva in drugi (2006, 14). Je pa ta proces po njihovih besedah v zelo različnih fazah, skupni cilj pa je seveda izboljšanje zakonodaje glede vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne šole, ob zagotavljanju različnih vrst pomoči. Na temeljih formalne in vsebinske ureditve področja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami lahko države v evropskem prostoru razvrstimo v tri poglobitne skupine:

Skupina držav z inkluzivno obravnavo

Ta način obravnave je poznan na Finskem, v Franciji, Luksemburgu, na Irskem, v Nemčiji, Veliki Britaniji, postopno pa se uveljavlja tudi v državah vzhodne Evrope, predvsem na Češkem, Slovaškem in v Latviji. Tudi slovenska zakonodaja in praksa si delno prizadevata za izvajanje inkluzivne obravnave. Poglavitna značilnost pa je, da se otrokom s posebnimi potrebami omogočajo različne oblike podpore med sistemom rednega in posebnega izobraževanja (Meijer v Lebarič in drugi 2006, 20).

Skupina držav s popolno inkluzivno obravnavo

Značilnost te obravnave je, da se v redne oblike vzgoje in izobraževanja vključujejo vsi otroci, v pomoč pa so jim na voljo različne oblike podpore. Intenzivnost in obseg pomoči sta odvisna od vsakega otroka posebej, zato resorsnih virov ministrstvo ne določi že vnaprej. Podporni centri za pomoč otrokom s posebnimi potrebami so se razvili iz specialnih zavodov za te otroke. So decentralizirani in predvsem v tistih regijah ali občinah, kjer je taka pomoč potrebna. Poglavitni značilnosti sta prožnost in prilagodljivost trenutnim potrebam v določeni državi. Tak način obravnave poznajo v Italiji, Španiji, Grčiji, Avstriji, na Portugalskem, Norveškem, Švedskem, Danskem, Cipru in Islandiji (Meijer v Lebarič in drugi 2006, 20).

Skupina držav z ekskluzivno obravnavo

Zelo presenetljivo je, da imata izmed vseh tudi dve državi z razmeroma visoko razvito demokracijo, Švica in Belgija, še vedno ločena sistema izobraževanja. Učenci s posebnimi potrebami so večinoma razvrščeni v specializirane šole ali posebne razrede. V splošnem se ne vključujejo v redni pouk skupaj z ostalimi učenci. Ta dva sistema sta bila do pred kratkim ločena in sta imela vsak svojo zakonodajo. Potrebno pa je poudariti, da se tudi v teh državah, kjer imajo ekskluzivno obravnavo otrok s posebnimi potrebami, v zadnjem času politična volja nagiba v smeri inkluzivnega načina obravnave (Meijer v Lebarič in drugi 2006, 20).

Evropa ni enotna v obravnavi otrok s posebnimi potrebami. Kot je bilo že omenjeno, je zanimivo, da imajo nekatere države, ki so zelo razvite, še vedno ekskluzivno obravnavo otrok.

Dolgo so bile ZDA zelo pomembne na tem področju, saj so se zgodaj začele ukvarjati s to problematiko. Toda ne glede na stopnjo integracije, na kateri so, vse stremijo k temu, da bi se v smeri izobraževanja otrok s posebnimi potrebami razvijale in nenazadnje naredile tisto, kar je najboljše za otroke.

6.1 Integracija v ZDA

ZDA imajo tradicionalno vlogo pri prizadevanjih za integracijo. Z zakonom o izobraževanju vseh prizadetih otrok (Education for all handicapped children) dajejo pravico do svobodne izbire vzgoje in izobraževanja v najmanj restriktivnem okolju ob oblikovanju individualiziranih programov in prilagajanju diagnostičnih postopkov ter merskih instrumentov. V ZDA so zasnovali modele po načelu »mainstream«, ki vzpodbuja šolske strukture, da v čim večji meri nameščajo otroke s posebnimi potrebami v redne izobraževalne programe. V začetkih vključevanja teh otrok so v šolski praksi nastajali številni dvomi in dileme. Učitelji so čutili, da niso kompetentni pri delu, prav tako niso bili deležni dovolj strokovne podpore za tako odgovorne naloge. Pojavljali pa so se tudi problemi v zvezi s financiranjem, ker so integracijski programi zelo dragi, pa tudi zakonsko ni bilo povsem jasno, kdo naj bi zagotavljal denar za dodatno opremo. Kljub temu pa ZDA veljajo za eno izmed držav, ki je najbolj napredovala na področju integracije tako v rednem kot v posebnem izobraževalnem sistemu (Schmidt 2001, 23).

6.2 Integracija v Veliki Britaniji

Pred približno dvajsetimi leti, ko se je v Veliki Britaniji začela integracija otrok s posebnimi potrebami v redne šole, so odpravili tudi nekaj šol s prilagojenim programom. Že čez nekaj let pa se je ponovno pokazala potreba po posebnih šolah. Britanski model šolanja otrok s posebnimi potrebami je predvidel različne stopnje integracije, ki je odvisna od otrokovih potreb. Kavklerjeva (1995, 5) pravi, da otroci s posebnimi potrebami v rednih šolah:

- obiskujejo pouk v posebnih razredih,
- so delno vključeni (z dodatno strokovno pomočjo ali brez nje) za nekaj ur v redne razrede ali
- obiskujejo redne razrede z le delno prilagojenim procesom poučevanja in organizacijo različnih vrst pomoči.

Novljanova piše, da morajo šole v Veliki Britaniji vsako leto pripraviti program in v njem predstaviti organizacijo in oblike pomoči otrokom s posebnimi potrebami. Predviden je petstopenjski model šolanja takih otrok v rednih osnovnih šolah. Na integracijo se dolgo pripravljajo in posebno pozornost posvečajo znanstveno-raziskovalnemu delu na tem področju ter izobraževanju tako razrednih kot učiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami in tudi njihovih asistentov (Novljan v Schmidt 2001, 25).

6.3 Integracija v Italiji

Italija je po mnenju Schmidtove (2001, 26) najbolj radikalno posegla v izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Gibanje »demokratska psihiatrija« se je zavzemalo za ukinitvev ustanov za osebe s posebnimi potrebami ter zahtevalo, da pomoč otrokom s posebnimi potrebami nudijo različne medicinske, pedagoške in socialne službe v lokalni skupnosti. Zakon iz leta 1977 je predvideval, da v razredu, ki vključuje otroka s posebnimi potrebami ne sme biti več kot 20 učencev. V integriranem razredu sta lahko največ dva taka otroka, v takšnem razredu pa učitelju pomaga dodatni učitelj. V Italiji med učence s posebnimi potrebami štejejo le 1,8 % celotne šolske populacije, in sicer tiste, ki imajo IQ nižji od 60 do 65. Zelo malo otrok je integriranih v posebne razrede ali posebne šole. Velika večina otrok s posebnimi potrebami se izobražuje v rednih šolah ob pomoči dodatnega učitelja.

Največji problem v Italiji predstavlja izobraževanje učiteljev, saj velika večina ne dobi zadostne izobrazbe za delo z otroci s posebnimi potrebami. Italijanski integracijski model je zaradi svoje radikalnosti požel ogromno zanimanja, hkrati pa tudi zelo veliko kritik in odkrito nasprotovanje specialnih pedagogov in strokovnjakov po svetu (Schmidt 2001, 26).

6.4 Integracija na Švedskem

Kljub temu da je segregirano izobraževanje za učence na Švedskem v nasprotju s švedsko izobraževalno politiko, obstaja manjše število posebnih šol, ki se postopno priključujejo redni šoli (t.i. Grundskola). Precejšnje število otrok z motnjo v duševnem razvoju je nameščenih v posebne razrede znotraj rednih šol, za katere je odgovorna regija. Vsak otrok je registriran in identificiran kot otrok s posebnimi potrebami. Poseben učitelj dela v razredu s temi učenci po posebnih načelih, metodah in pristopih. Na Švedskem poznajo delovne skupine, ki so

sestavljene iz treh do štirih razredov enake stopnje in to so značilne integracijske oblike v nižjih razredih švedskih šol. Člani delovne skupine so učitelji, specialni pedagog in dodatno strokovno osebje, odvisno od vrste motnje posameznega učenca. Delovna skupina lahko ponudi različne pristope organizacije: učitelji lahko poučujejo posamezne predmete individualno ali skupinsko, pri določenih predmetih se lahko razred deli, intenzivno poučevanje določenih predmetov lahko poteka tudi zunaj razreda. Učenci pa lahko spremljajo pouk pri določenih predmetih tudi v nižjem razredu (Schmidt 2001, 27).

6.5 Integracija na Norveškem

Norveška je država, ki ima na področju integracije otrok s posebnimi potrebami najdaljšo tradicijo, saj jo postopno izvajajo že 40 let, zadnjih nekaj najbolj intenzivno. Na osnovi sklepa o reorganizaciji vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami norveškega parlamenta iz leta 1991 so se državne osnovne šole s prilagojenim programom preoblikovale v 20 centrov za pridobivanje znanja in 13 centrov za pomoč otrokom, njihovim staršem in strokovnjakom, ki prihajajo v stik z otroki s posebnimi potrebami in njihovimi težavami. Sedem regionalnih centrov pa nudi pomoč učencem z različnimi težavami pri učenju (tudi učencem z motnjo v duševnem razvoju). Tako imajo na Norveškem le 0,3 % otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v posebne ustanove. Nekateri ostajajo doma in dobivajo individualno pomoč, ostali pa so integrirani v redne šole. Tu jim glede na vrsto in stopnjo motnje občasno ali stalno pomoč nudi specialni pedagog. Zagotovo je Norveška primer dobre prakse tudi na področju dela z otroki, ki imajo vedenjske in čustvene težave. V nekaterih osnovnih šolah imajo zaposlene specialne pedagoge, ki s temi otroki delajo popoldne po pouku, v drugih imajo poseben tim dveh ali treh strokovnjakov, ki dela s skupino petih do šestih otrok v t.i. alternativnem programu. Leta 1991 je bilo v ta program vključenih 1250 otrok. Od leta 1981 obstaja v državi 50 t.i. alternativnih šol, ki vključujejo 9 - 10 otrok, s katerimi delajo štirje ali pet učiteljev. Te alternativne šole se razlikujejo od drugih osnovnih šol v ciljih, vsebini, metodah dela in velikosti. Imajo dvojno funkcijo: terapevtsko in preventivno. Strokovnjaki spremljajo otroka še eno leto po končani obvezni osnovni šoli, sodelujejo z učitelji na srednji šoli, otrokom pomagajo najti ustrezno delovno mesto, jih obiskujejo na le-tem ali doma in vodijo z njimi občasne razgovore.

Šolanje je na Norveškem za otroke s posebnimi potrebami povsem brezplačno. Država poleg prehrane, učbenikov, učnih in različnih ortopedskih pripomočkov, individualne obravnave na domu in šoli plačuje tudi prevoze v šolo z avtobusi in taksiji. Zanimiv je tudi pristop socialnih pedagogov, ki z otroki delajo popoldne. Pri nas poteka na podoben način pomoč prostovoljcev, ki pomagajo otrokom s posebnimi potrebami predvsem na učnem področju. Spremljanje otroka vse do delovnega mesta je prav gotovo praksa, ki je vredna posnemanja (Bratož 2004, 23).

6.6 Integracija v Nemčiji

Nemška zakonodaja omogoča učencem ločeno izobraževanje tako v redni kot v posebni šoli. Kadar otroka s posebnimi potrebami strokovna komisija napoti v šolo s prilagojenim programom, mora biti tja tudi nameščen. V Nemčiji je kar 4,2 % vseh učencev v starosti od 6 do 16 let usmerjenih v šole s prilagojenim programom. Številna starševska gibanja se zavzemajo za zmanjšanje tega števila in večjo vključitev otrok s posebnimi potrebami v redne šole. Ker so zakoni in pravila o integraciji zelo ohlapni, se modeli integracije v enajstih nemških pokrajinah zelo razlikujejo. Prevladuje pa postopnost in želja vključitve otrok v njim najbližjo šolo. Podobno kot v Italiji tudi v Nemčiji v razredih, v katere so vključeni otroci s posebnimi potrebami, uvajajo sistem dveh učiteljev. V nekaterih primerih oba poučujeta večino predmetov, v nekaterih pa se drugi učitelj v posameznih primerih ukvarja izključno z otrokom s posebnimi potrebami (Schmidt 2001, 28).

7 INTEGRACIJA V SLOVENIJI

V Sloveniji je bil opravljen velik premik k integraciji otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole. Vendar pa se pogoji za izvajanje integracije od regije do regije razlikujejo. Že v preteklosti so institucije slepe in slabovidne, gluhe in naglušne ter gibalno ovirane otroke vključevale v redne osnovne šole. Seveda tiste otroke s posebnimi potrebami, za katere je bilo ugotovljeno, da lahko ob mobilnem socialnopedagoškem vodenju in pomoči uspevajo v rednih šolah (Ravnjak 2004, 63).

Leta 2000 je bil sprejet Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki s postopkom pridobivanja odločb nudi otrokom vključenost v različne razvojno-izobraževalne programe. Vsekakor ni dovolj, da otroke s posebnimi potrebami samo namestimo v redne osnovne šole. Potrebno je zagotoviti ustrezne pogoje in možnosti za šolanje v domačem okolju. Ne zadošča samo fizična integracija, ampak mora biti le-ta uspešna tudi v socialnem in funkcionalnem smislu.

Materialni viri in strokovnost so pomembni za uspešno vključevanje otrok s posebnimi potrebami, pravi Kavklerjeva (2003, 45), vendar pa so pozitivna stališča do inkluzivnega izobraževanja vseh otrok še pomembnejša. Še vedno preveč pedagoških delavcev in drugih ljudi meni, da je mesto otrok s posebnimi potrebami v specialnih ustanovah, zato sta integracija in inkluzija oteženi. Veliko ljudi bo moralo spremeniti svoj pogled na te otroke, veliko pa se bo moralo vložiti tudi v nadgradnjo tehnik in znanj ljudi, ki delajo s temi otroki.

Stupnikarjeva pravi, da se ji zdi, da je integracija skozi leta napredovala. Ker je kot specialna pedagoginja delovala tako na šoli s prilagojenim programom kot na redni šoli, je lahko primerjala delo z otroki ter prednosti in slabosti integracije. Pravi, da je v osnovni šoli otrok v stimulatивnejšem okolju in ima zato večjo motivacijo za napredovanje. Res pa je, da so včasih njegove motnje prehude in težave prevelike, da bi lahko zdržal pritisk redne šole (glej: Priloga Č).

Minister Lukšič je nedavno za medije o integraciji otrok s posebnimi potrebami v redne šole in o pritisku, ki to spremlja, dejal: »Ta pritisk je namreč bolj v škodo otrok, šol in celotnega šolskega sistema« (Lukšič 2008, 1). S tem pa se strinja tudi Stupnikarjeva. Žal se zgodi tudi, da starši od svojega otroka pričakujejo preveč. Nočejo sprejeti, da otrok v redni šoli ne more dohajati ostalih in vztrajajo preko vseh meja. V takih primerih, pravi Stupnikarjeva, bi bilo za otroka bolje, če bi bil vključen v šolo s prilagojenim programom, kjer bi pod manjšim pritiskom lahko izkoristil dane sposobnosti in uspešneje napredoval. Zagotovo bi to pozitivno vplivalo tudi na njegovo samopodobo, saj po izkušnjah trdi, da se nestrokovno vključen otrok v prezahtevne programe najprej čustveno zlomi in potem odreagira z dodatnimi vedenjskimi in čustvenimi motnjami (glej: Priloga Č).

Vsak starš ima najraje svoje otroka in je zanj pripravljen narediti vse. Kljub temu pa so težave, ki se pojavijo ob vključevanju otrok s posebnimi potrebami, zanje zelo veliko breme. Po pogovoru z go. Stupnikar sem ugotovila, da so včasih prav starši tisti, ki v želji, da bi se

otrok kar se da normalno vključil v socialno okolje, spregledajo, kaj je najbolje zanj. V zanikanju težav, ki jih ima otrok, odklanjajo pomoč strokovnjakov in tako njegove težave samo še povečujejo, saj v primeru, da otrok nima odločbe, ki ga uvršča v enega od programov integracije, ni upravičen do pomoči, ki jo potrebuje.

8 USMERJANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Po sprejetju Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami se je način dela z njimi spremenil. Po mnenju Stupnikarjeve lahko v usmerjanju teh otrok najdemo dobre in slabe lastnosti. Zagotovo je pozitivna ta, da so, potem ko otroke strokovna komisija opredeli v določen program integracije, upravičeni do pomoči. Kot slabost pa bi omenila dejstvo, da brez odločbe otrok ni upravičen do pomoči. V preteklosti so lahko učitelji in strokovni delavci v šoli sami ugotavljali potrebe po dodatni pomoči otrokom in jim ob posvetovanju s starši to tudi nudili. Stvari so se odvijale hitreje in pomoč je bila lahko ponujena takoj, ko je bila potreba po njej opažena. Danes pa je potrebno počakati na dokončan postopek usmerjanja, ki pa po besedah Stupnikarjeve traja odločno predolgo. Otroci so lahko že v višjih razredih osnovne šole, ko pridobijo odločbo in možnost strokovne pomoči. Seveda pa ne smemo spregledati dejstva, o katerem beseda teče tudi v naslednjih odstavkih, in sicer, da je bilo v preteklosti veliko več otrok ob ugotovitvi, da imajo posebne potrebe, morda celo neupravičeno premeščenih na šole s prilagojenim programom (glej: Priloga Č).

8.1 Otroci s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli

Če je bilo še v nedavni preteklosti vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne šole nepojmljivo, je danes to postala praksa. Še vedno je na poti veliko ovir in težav, ki jih je potrebno premostiti na področju izobraževanja kadra, zagotavljanja sredstev in ozaveščanja drugih ljudi in otrok o integraciji ter na splošno o otrocih s posebnimi potrebami, a bistveno je, da delamo na tem, da bi takim otrokom omogočili enakovredno izobrazbo in vključitev v redne šole.

Po trditvah dr. Mohoričeve (2006, 130) naj bi se z vključevanjem učencev z različnimi potrebami:

- spremenili odnosi in pogledi na vse učence in njihove sposobnosti,
- preučili dejavniki in strategije poučevanja in učenja ter pristopi k poučevanju,
- prilagodilo okolje (»rednega«) razreda in šole,
- povečalo sodelovanje in timsko reševanje problemov skupaj s starši otrok,
- bolj povezal sistem posebnega in »rednega« sistema izobraževanja,
- povečala ponudba modelov izobraževanja in oblik pomoči ter olajšali prehodi med njimi.

S sprejetjem Zakona o otrocih s posebnimi potrebami leta 2000 se je v Sloveniji sistematično začelo obravnavati otroke, ki sem jih opredelila že na strani 10. Zakon prinaša v slovenski prostor podlago za kvalitetno vzgojo in izobraževanje vseh otrok. Kako pa se posamezne šole lotijo izvajanja zakona, pa je predvsem odvisno od njih samih, kot sem omenila že v enem od prejšnjih poglavij.

8.2 Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami v različne izobraževalne programe

V Sloveniji obstajajo ustrezne zakonske osnove za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami z različnimi vrstami in stopnjami posebnih potreb v različne programe, ki se lahko izvajajo tudi v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah.

Ti programi so po Murglovi (2006, 123):

- program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- prilagojen program, ki zagotavlja pridobitev enakovrednega izobrazbenega standarda,
- prilagojen program, ki ne zagotavlja pridobitve enakovrednega izobrazbenega standarda,
- poseben program,
- vzgojni program.

Toda kljub temu se v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah od leta 2003 naprej po trditvah dr. Kavklerjeve (2006, 113) izvajajo le izobraževalni programi prilagojenega izvajanja z dodatno strokovno pomočjo. Število otrok vključenih v ta program pa je iz leta v leto večje,

kar pa je po trditvah mnogih večasih preveč obremenjujoče tako za učence kot tudi za strokovne delavce in učitelje.

V program prilagojenega izvajanja z dodatno strokovno pomočjo so usmerjeni tudi otroci z izrazitejšimi posebnimi potrebami (npr. otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju), katerim bi posebne potrebe zadovoljili le v programih z več prilagoditvami in intenzivnejšimi oblikami pomoči. V program prilagojenega izvajanja z dodatno strokovno pomočjo pa so, po besedah dr. Kavklerjeve (2006, 113), zmotno usmerjeni tudi številni otroci z učnimi težavami (revni, zanemarjeni otroci), ki jim pripadajo oblike pomoči (dopolnilni pouk, individualne in skupinske oblike pomoči in prilagoditve procesa poučevanja) predvidene po Zakonu o osnovni šoli iz leta 1996. Otroci, usmerjeni v program prilagojenega izvajanja z dodatno strokovno pomočjo imajo pravico do prilagoditev organizacije, načina preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanja in časovne razporeditve pouka ter dodatne strokovne pomoči, nadaljuje dr. Kavklerjeva (2006, 114). V praksi se pogosto izvaja le dodatna strokovna pomoč, manj pozornosti pa se posveča prilagoditvam v procesu poučevanja, ki pa je za otroke s posebnimi potrebami nujno potreben, še opozarja.

8.3 Postopek usmerjanja

Postopek usmerjanja se začne na pobudo starša ali zakonitega zastopnika otroka. Zahteva se vloži pri pristojni območni enoti zavoda za šolstvo. Ko pa gre za otroke, ki imajo motnje vedenja in osebnosti, pri katerih je zaradi teh motenj ogrožen njihov zdravi razvoj oziroma ogrožajo okolico v taki meri, da potrebujejo vzgojo v zavodu, je potrebno zahtevo vložiti pri pristojnem centru za socialno delo navaja dr. Murglova. Predlog dajo lahko tudi vrtci, šole, zdravstveni, socialni in drugi zavodi, če tega prej ne stori zakonski zastopnik. Vendar pa morajo biti, nadaljuje, o tem prej obveščeni starši. Pred izdajo odločbe o usmeritvi pa si mora območna enota pridobiti strokovno mnenje, ki pa ga pripravi komisija za usmerjanje (Murgel 2006, 134).

8.3.1 Komisija za usmerjanje

Komisije za usmerjanje usmerjajo otroke s posebnimi potrebami v programe vzgoje in izobraževanja in ob tem upoštevajo otrokovo doseženo raven razvoja, zmožnost za učenje in

doseganje standardov znanja, etiologijo in prognozo glede na otrokove primanjkljaje in motnje. Pri tem morajo upoštevati merila za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir in motnje otrok s posebnimi potrebami (Murgel 2006, 136).

Do leta 2007 je veljalo, da komisijo sestavlja 6 članov: učitelj, specialist šolske medicine, psiholog, socialni delavec, zdravnik specialist in defektolog. Po letu 2007 pa je bila narejena sprememba zakona, kot piše dr. Murglova (2006 137), in sicer so zmanjšali število članov komisije na tri: defektolog, psiholog in zdravnik specialist šolske medicine. Sprememba je tudi v tem, da po novem pregled otroka ni obvezen, razen v primeru, da na podlagi priložene dokumentacije člani komisije ne morejo odločiti.

8.3.1.1 Vloga defektologa v komisiji

Defektološko mnenje je sestavljeno na podlagi študije dokumentacije, rezultatov testiranja, opazanj in pogovora z otrokom in starši. Včasih so za podajo mnenja potrebne tudi informacije o otrokovem funkcioniranju v šoli, ki jih posredujejo svetovalne službe ali učitelji oz. vzgojitelji. Defektološki izvid vsebuje rezultate funkcioniranja otroka pri pregledu zaznavno-motoričnih sposobnosti, znanja in ostalih dejavnikov, ki so pomembni za uspešno šolsko delo. V mnenju so podani tudi predlogi o količini pomoči, potrebni za uspešno pomoč otroku (Vrlič in Vogrinc 2004, 15). Najpogosteje se na komisiji odločajo za dodatno strokovno pomoč, nadaljujeta avtorja, ki poteka v ali izven razreda v času rednega pouka. Strokovna pomoč naj bi obsegala od ene do pet ur tedensko.

8.3.1.2 Vloga psihologa v komisiji

Vrednost psihološkega prispevka v timski obravnavi otrok s posebnimi potrebami temelji na uporabi znanstveno preverjenih psihodiagnostičnih metod in pripomočkov. Namen usmerjanja je konkretna pomoč, zato, kot pravi Jarčeva, mora ocena psihologa osvetliti predvsem tiste psihološke vidike, ki odločajo o potrebni obliki in organizaciji pomoči. Vloga psihologa v obravnavi otroka s posebnimi potrebami je ugotavljanje stanja duševnega razvoja. Vsak otrok je individualna oseba, različna od ostalih, zato se morajo psihologi posvetiti vsakemu posebej in jih ne morejo ocenjevati po modelu. Najpomembnejši cilj proučevanja otroka je označen

problemsko in se nanaša na definiranje stopnje razvoja ali pa na prizadetost določenih sposobnosti, značilnosti prilagajanja otroka na zahteve okolja in kvaliteto komunikacije z okoljem (Jarc 2004, 24).

8.3.1.3 Vloga zdravnika specialista šolske medicine

Namen zdravniškega pregleda v postopku usmerjanja je ugotoviti in oceniti otrokove primanjkljaje na področju motorike, fine motorike, slušne in vidne zaznave ter ekspresije govora. Cilj pa je tudi spoznati, v kolikšni meri vplivajo na otrokovo šolsko uspešnosti prisotne kronične bolezni različnih organskih sistemov ali predpisana terapija. Otrokovi primanjkljaji so pogosto posledica zgodnje možganske okvare, dedne ali kronične bolezni, poškodbe, včasih pa je vzrok neznan. Poporodne ali ob porodne komplikacije ali dedne bolezni, katere prizadenejo osrednje živčevje, imajo običajno za posledico motnje na področju razvoja motoričnih in kognitivnih sposobnosti ter govora. Potrebno jih je natančno opredeliti, da se otroku lahko zagotovi primerna pomoč. Mnogi otroci imajo zametke cerebralne paralize in je zato njihove primanjkljaje težko opredeliti. To so otroci, ki so na prvi pogled zdravi, v šoli pa so okorni, motorično nespretni, imajo težave pri grafomotoriki, se težko zberejo, so nemirni, moteči v razredu in zaradi tega učno neuspešni. Prav tako potrebujejo posebno obravnavo tudi otroci z motnjami vida, sluha in govora. Le celostno gledanje in spoznanje otrokovega celotnega psihofizičnega zdravja, poznavanje družinskega, sociokulturnega in šolskega okolja lahko omogoči pravilno oceno otroka in tako tudi pravilno usmeritev (Stanko – Flakus 2004, 43).

Strokovnjaki v komisiji nosijo zelo veliko odgovornost. Otroka seveda najlažje oceni nekdo, ki je z njimi v stalnem stiku. Strokovnjaki pa žal te možnosti nimajo. Zato morajo zbrati čim več informacij in se pogovoriti s vsemi, ki otroka od rojstva spremljajo. Le tako lahko pravilno usmerijo otroka v program, ki bo zaznamoval njegovo nadaljnje šolanje.

9 EVALVACIJA INTEGRACIJE V OSNOVNI ŠOLI

V Sloveniji se v zadnji letih izvaja evalvacija integracije na vseh nivojih izobraževanja. Zajela je 84 učiteljev osemletne in devetletne šole. Raziskava je potekala zadnjih nekaj let. Ključne ugotovitve so po Schmidtovi (v Bratož 2004, 45):

- Učiteljem osemletne osnovne šole pri delu z otrokom s posebnimi potrebami največ strokovne podpore nudijo svetovalni delavci. Na devetletni osnovni šoli se v pomoč vključujejo tudi specialni pedagogi, kar nakazuje na bolj strokovne pristope pri reševanju integracijskih vprašanj.
- Tako v osemletni kot v devetletni osnovni šoli je strokovna pomoč za učence s posebnimi potrebami organizirana zunaj razreda.
- Osemletna osnovna šola uporablja v večji meri prostovoljno pomoč pri delu z učenci s posebnimi potrebami kot devetletna šola, prav tako v dodatno pomoč vključujejo tudi druge osebe (pomoč preko javnih del, prostovoljci iz srednjih šol, vključevanje sošolcev...). Gre za oblike pomoči, ki lahko olajšajo vključevanje učencev s posebnimi potrebami v redni razred ter pomagajo učitelju pri njegovem delu.
- V osemletni šoli je največkrat svetovalni delavec tisti, ki seznanja učitelja o vključitvi učenca s posebnimi potrebami v razred, medtem ko v devetletni šoli to nalogo ob svetovalnih delavcih opravljajo še specialni pedagogi. Ravnatelj praviloma ne seznanja učiteljev z vključitvijo učenca s posebnimi potrebami v redni razred. Tako se lahko predpostavlja, da je premajhna pozornost namenjena pripravi učiteljev na integracijo.
- Odgovori učiteljev osemletne in devetletne osnovne šole o pripravi, izvajanju ter vrednotenju individualiziranega programa opozarjajo na to, da učitelji poseben pomen pripisujejo individualiziranemu programu, ki ga izdelata specialni pedagog in sebe največkrat ne vidijo kot sodelujoče pri omenjeni nalogi. Fazi izvajanja in vrednotenja programa, ki sledita načrtovanju v praksi nista prisotni. Vemo, da individualiziran program pomaga posamezniku doseči programske cilje in ima pomembno preventivno in kompenzacijsko vlogo za otroka s posebnimi potrebami, zato se nam seveda zastavlja vprašanje, kako in koliko se sploh uresničujejo učni cilji, postavljeni s predmetniki in učnimi načrti.

»Narediti vseživljenjsko učenje realno za vse« – v smislu kvantitete (vključenosti v izobraževanje) in kvalitete (uresničitev kakovostnega izobraževanja za čim več prebivalcev) je tudi naloga inkluzivne šole. Kakovostne strategije dela (z otroki s posebnimi potrebami) se v praksi uveljavljajo učinkoviteje, če:

- se vnašajo počasi, da so lahko spremembe kvalitetno izvedene,
- se spodbuja kreativen pristop,
- so izdelani konkretni modeli (za delo z otroki s posebnimi potrebami),
- je načrt za uvajanje sprememb realističen (ne preveč sprememb naenkrat, dovolj priložnosti za opazovanje uspešnih kolegov in povratna informacija o svojem delu od ekspertov),
- učitelji razumejo novosti, da jih bodo učinkoviteje vpeljali v prakso,
- jih lahko uporabijo pri delu z vso populacijo otrok,
- imajo dovolj časa za načrtovanje in evalvacijo,
- se lahko pogovorijo o novostih s kolegi,
- obstajajo sistemi, ki spodbujajo učiteljevo učinkovitost (na šoli in v širšem okolju),
- obstaja zadostna podpora državnih in drugih institucij (Russell in drugi v Mohorič 2006, 137).

10 ARGUMENTI ZA IN PROTI INTEGRACIJI OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V REDNO OSNOVNO ŠOLO

Mnenja glede integracije otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo so različna. Nekateri v tem procesu vidijo izziv in korak naprej, drugi pa pravo zmešnjavo in veliko bojazen, ali smo sposobni uresničiti cilje integracije. Učitelji so z vključevanjem otrok s posebnimi potrebami v redne šole pod večjo psihično obremenjenostjo, po dolgih letih ustaljenega dela sedaj spoznavajo nove metode, sodelujejo s strokovnjaki in se povezujejo s starši.

Argumenti za integracijo (Bratož v Krapše 2004, 18):

- otroci se v redni osnovni šoli počutijo manj odtujene in manj drugačne,

- okolje redne osnovne šole deluje bolj vzpodbudo in stimulatивно na otroke s posebnimi potrebami, zlasti na področju govora, komunikacije in igre,
- v redni osnovni šoli imajo več možnosti za pridobivanje različnih in pomembnih socialnih izkušenj,
- možnost za doseganje višje stopnje šolanja je večja kot v šolah s prilagojenim programom,
- redne osnovne šole so bližje domu.

Melanškova zagovarja vključenost otrok s posebnimi potrebami v redne šole. Iz lastnih izkušenj lahko pove, kako zelo koristno je bilo to za njenega sina Tomaža. Kot se je v zavodu za gluhe in naglušne naučil negativnih socialnih oblik vedenja, tako je v redni šoli spoznal in se naučil pravih. Le z vključenostjo v redne šole se otroci s posebnimi potrebami, še posebej avtistični otroci, lahko naučijo funkcioniranja v družbi (glej: Priloga C). Stupnikarjeva pa trdi, da je vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne šole dobro za same otroke, dokler lahko izdelujejo program v šoli. Če pa so njihove težave tako velike, da ostalih sošolcev zares ne morejo dohajati, potem se ji zdi boljše za samega učenca, da se vključi v osnovno šolo s prilagojenim programom, kjer se mu posvetijo in z njim individualno delajo (glej: Priloga Č).

Argumenti proti integraciji (Bratož v Krapše 2004, 19):

- prilagojenost fizičnega okolja je boljša v šolah s prilagojenim programom,
- dobra kadrovska zasedba v šolah s prilagojenim programom, kar omogoča kompleksno ter kontinuirano obravnavo otrok s posebnimi potrebami,
- strokovni delavci so v šolah s prilagojenim programom ponavadi tudi nosilci razvoja programa, kar pomembno prispeva h kvalitetnemu izobraževanju,
- učitelji – specialni pedagogi bolje poznajo specifične potrebe teh otrok kot učitelji rednih šol,
- enostavnejša organizacija dela v šolah s prilagojenim programom; specialni pedagog dela z manjšo skupino otrok, ki imajo enake ali vsaj podobne težave.

Kot sem že omenila, so mnenja strokovnjakov različna, toda vseeno lahko zaključimo, da če otrok vsaj do neke mere lahko sledi svojim sošolcem, je zanj zagotovo bolje, da se vključuje v redno izobraževanje, saj je stik z ostalimi otroci dober tako zanj, kot tudi za ostale. Raziskave so pokazale, da tudi ostali otroci, če so v njihov razred vključeni otroci s posebnimi potrebami, dosegajo boljše rezultate, hkrati pa dobijo veliko lekcijo o sprejemanju drugačnosti.

11 AVTIZEM – SKRIVNOSTNA RAZVOJNA MOTNJA

Vsak otrok s posebnimi potrebami je svojevrsten izziv za učitelje. Delo z njimi je drugačno in tega se morajo učitelji naučiti. Lahko bi rekli, da za posebne potrebe slepih in slabovidnih ter gluhih ali gibalno oviranih veljajo določena pravila oziroma načini, kako jim približati šolsko delo in kako z njimi delati. Tega za otroke z motnjo avtističnega spektra (MOS) ali krajše avtizmom ne moremo reči. Avtizma ne opazimo takoj. Otroci z motnjo avtističnega spektra so enaki svojim vrstnikom, a le na zunaj.

Med pogovorom, ki sem ga opravila, je specialna pedagoginja ga. Stupnikar poudarila, da je najtežje prepoznati in delati z avtističnimi otroki (glej: Priloga Č). Po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami skupine avtističnih otrok v razvrstitvi v skupine ne najdemo. Lahko jih uvrstimo v skupino otrok z motnjami v duševnem razvoju, skupino otrok z govorno - jezikovnimi motnjami, skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ali skupino otrok z motnjami vedenja in osebnosti. Prav zato je delo z njimi po mnenju strokovnjakov težko. Vedno pa moramo upoštevati tudi dejstvo, da je vsak otrok svet zase in ima drugačne težave, zato tudi potrebuje individualen načrt dela.

»Če hočete ozdraviti človeka z avtizmom, ga pustite samega v njegovi sobi. On sam nima avtizma. Avtizem ima samo v odnosu do družbe, ki postavlja svoja socialna pravila« (Attwood v Kapetanović 2009, 17).

11.1 Zgodovina avtizma

Prvič je bilo govora o avtizmu leta 1911, ko je švicarski psihiater Eugen Bleuler prvi uporabil besedo v povezavi z shizofrenijo odraslih. Leta 1943 je dr. Leo Kanner z opazovanjem 11 otrok opisal klasični avtizem. Skoraj istočasno je dr. Hans Asperger leta 1944 opisoval inteligentne in funkcionalne otroke. Kasneje pa je dr. Lorna Wing iz Velike Britanije po njem imenovala termin Aspergerjev sindrom.

Vseeno pa je avtizem še vedno uganka v svetu medicine. V 50-ih in 60-ih letih so verjeli, da je avtizem oblika shizofrenije. Tako je veliko staršev mislilo, da so oni krivi za stanje svojih otrok. Dr. Bernard Rimland je bil prvi, ki je ovrgetel to tezo in leta 1964 napisal knjigo *Infatile Autism: The Syndrome and Implications for a Neural Theory of Behavior*. Kot oče otroka z avtizmom v tej knjigi zatrjuje, da je avtizem biološka motnja in ne čustvena oziroma duševna prizadetost. Z izdajo te knjige se je začel spreminjati tudi pogled na avtizem. Dr. Rimland je leta 1967 ustanovil zavod ARI (Autism Research Institute), v okviru katerega ugledni raziskovalci raziskujejo patofiziološke nepravilnosti, ki se pojavljajo pri otrocih z avtističnimi motnjami. Njegov projekt DAN! – Defeat Autism Now! – se je začel razvijati v 90-tih letih. Ob laboratorijskih preiskavah, medicinski strokovni obravnavi avtističnih otrok se skuša njihove motnje – napake zmanjšati ali celo ozdraviti. Rezultati projekta DAN so zelo vzpodbudni, v svetu in pri nas (Društvo za avtizem DAN 2009).

11.2 Simptomi avtizma

Obstaja ogromno različnih definicij simptomov avtizma in v večini so strokovnjaki zedinjeni, obstajajo pa tudi razlike. In prav zato, ker je simptomov toliko, je prepoznanje razvojne motnje težko in za večino ljudi, ki z otrokom niso v stalnem stiku, praktično nemogoče. Zato mnogokrat otroci z avtizmom dajejo videz čudnih, neuravnovešenih otrok, ki se niso sposobni vključiti v socialno okolje. Deležni so neodobravanja s strani ljudi, ki jih krivično obtožujejo ob dejstvu, da otroci sami za svoje obnašanje niso popolnoma nič krivi. Kot sem že omenila, je definicij avtizma veliko. Naštela jih bom samo nekaj.

Ena prvih je bila **Kennerjeva definicija** iz leta 1943. Simptome avtizma je definirala po točkah:

1. Nesposobnost vzpostavljati odnos z ljudmi in situacijami od začetka življenja.
2. Odklanjanje, nerganje na poskus, da bi otroka dvignili.
3. Motnje govornega razvoja – pri nekaterih se govor sploh ne razvije, pri drugih pa ne služi komunikaciji.
4. Izjemen mehaničen spomin.
5. Ponavljanje besed, vprašanj, zamenjava zaimka.
6. Motnje pri hranjenju – barva, vonj, okus hrane.
7. Pretirani strah pred določenimi zvoki, gibajočimi predmeti, na drugi strani pa obsedenost s tem.
8. Obsesivna želja po istosti – enakosti.
9. Omejenost spontanosti, odpor do sprememb.
10. Navezanost na predmete in dober odnos do le-teh.
11. Odsotnost očesnega kontakta, indiferentnost do ljudi.
12. Dobri kognitivni potencial.
13. Telesno zdravje.
14. Vsi otroci izhajajo iz višjih slojev (Patterson 2009,13).

Druga definicija, ki jo bom omenila, je **Randle-Shortovih štirinajst točk**, ki sta jih objavila leta 1971, v letu 1978 pa jih je povezala in dopolnila NSAC (National Society for Autistic Children). Uporablja jih tudi društvo za avtizem DAN:

1. Težave pri druženju z vrstniki.
2. Deluje kot gluhi otrok.
3. Motorično se zdi normalen (hitri in spretni gibi).
4. Odklanja učenje.
5. Ne boji se realnih nevarnosti.
6. Svoje potrebe izraža s kretnjami.
7. Neprimerno se smeji ali hihita.
8. Ne mara nežnosti.
9. Značilna je fizična hiperaktivnost.
10. Ne kontaktira s pogledom.
11. Neprimerno drži predmete.
12. Vztraja v nesmiselni in brezciljni igri.
13. Podira predmete.

14. Zamaknjen v svoj svet.

12 ASPERGERJEV SINDROM

Aspergerjev sindrom je oblika avtizma, lahko bi rekli vseživljenjsko stanje, ki se kaže v tem, kako posameznik razume svet okoli sebe, procesira informacije in vzpostavlja odnose z drugimi ljudmi.

Ljudje z Aspergerjevim sindromom imajo težave na treh glavnih področjih:

- težave s socialno komunikacijo,
- težave s socialno interakcijo,
- težave na področju fleksibilnosti mišljenja.

Te težave so na kratko imenovane tudi »*triada primanjkljajev*« (Center za avtizem 2006).

Melanškova pa pravi, da je edina razlika med avtizmom in Aspergerjevim sindromom ta, da naj otroci z Aspergerjevim sindromom ne bi imeli govornih težav. Zato tudi celoten razvoj poteka drugače. Če veš, da je nekdo govorno omejen, mu poskusiš pomagati na drugačne načine, s tem pa ga omejuješ in mu ne daš možnosti da bi se na govornem področju pravilno razvil (glej: Priloga C).

Kako aktualen je avtizem, dokazuje tudi avgustovski članek objavljen v reviji Jana, ki govori o težavah, s katerimi se spopada Aljaž, ki je star 33 let in so mu pred dvema letoma postavili diagnozo Aspergerjev sindrom. Njegova mama o njem pravi: »Bil je inteligenoten otrok. Vse ga je zanimalo. Knjige so bile njegove prijateljice. S svojo bistrostjo je prikrival svoje pomanjkljivosti.... Splošne avtoritete je upošteval, ni pa upošteval vseh pravil. Šolski zvonec ni bil zanj nikoli gospodar, kot je bil denimo zame. Zanj je bilo značilno zamujanje, a je imel vsak zakaj svoj odgovor. Socialnih pravil ni nikoli prav dobro razumel, prizadeval si je prikrivati svoje »pomanjkljivosti«, ni pa znal lagati« (Kapetanović 2009, 16-18).

Aljažu so diagnozo postavili šele pri njegovih 31 letih. Medtem, ko so ugotavljali, kaj je z njim narobe, so ga invalidsko upokojili, sosodje ga mečejo iz stanovanja, zdravniki pa priznavajo, da mu ne znajo pomagati. Znašel se je v začaranem krogu, iz katerega ne vidi izhoda ne on, ne njegova mama, ki pravi, da se je za objavo članka odločila, ker bi rada

pomagala ostalim družinam, ki imajo podobne težave. Pravi, da je slovenska država popolnoma neobčutljiva za probleme oseb z avtizmom. Ker je Aljaž invalidsko upokojen, dobiva 277 evrov pokojnine. Mamo skrbi, kako bo živel, ko nje ne bo več, zagotovo ga bodo vrgli iz stanovanja, saj s svojimi nenadzorovanimi kriki, tiki, kljukanji po sosedovih vratih in rožljanju s ključi zelo vznemirja sosede. Država pa ni priskrbela denarja za dnevne centre, bivalne skupnosti ali kakršnokoli drugo podporo tem ljudem (Kapetanović 2009, 16-18).

Žalostno je, da se Aljaž lahko obrne samo na Center za avtizem, ki ga je ustanovila mama avtističnega otroka, ker je hotela ljudem približati avtizem, saj se je sama morala, prav tako kot Aljaževa mama, velikokrat spopadati z neznanjem strokovnjakov in nerazumevanjem okolice.

13 CENTER DRUŠTVO ZA AVTIZEM

Center društvo za avtizem je bil ustanovljen leta 2000. Osnovni namen in cilj ustanovitve je bil že od začetka približati problematiko avtizma okolju, izobraževati starše in strokovnjake, predvsem pa naučiti in pripraviti otroke z motnjami avtističnega spektra (MAS), da bodo nekoč živeli čimbolj neodvisno, samostojno, predvsem pa srečno življenje (Hannah 2009, zadnja stran).

13.1 Pogovor z Vesno Melanšek, predsednico in ustanoviteljico Centra društvo za avtizem

Želja vsakega starša je, da bi bil njegov otrok zdrav. In ko se najhujša nočna mora uresniči in spoznaš, da je s tvojim otrokom nekaj narobe, se ti svet obrne na glavo...

Melanškova pravi, da je pri Tomaževih treh letih ugotovila, da je z njim nekaj narobe, saj še vedno ni govoril. Pravi, da je čutila že prej, a vsak si poskuša čim dlje zatiskati oči pred kruto resnico. Težko si je priznala, še težje pa je bilo, ker je izgledalo, da nihče prav dobro ne zna pojasniti, kaj je z otrokom narobe. Ko je bil čas za prvi razred, niso niti pomislili, da bi ga vključili v šolo s prilagojenim programom. Ker je tudi sama obiskovala bližnjo osnovno šolo in jo je večina zaposlenih tam dobro poznala, so z veseljem sprejeli Tomaža. Pravi pa, da je

težava nastala zato, ker na njegov prihod niso bili pripravljene. Učitelji niso poznali avtizma, Tomaž pa je bil sploh prvi otrok s posebnimi potrebami na njihovi osnovni šoli. Z Vesnino pomočjo so nekako pripravili program zanj in razredu, v katerega je bil vključen, dodelili dodatnega učitelja, ki mu je, ko je prišlo do težav, individualno pomagal. Tomaž je z veliko truda in pomoči staršev nekako sledil sošolcem, dokler se ni Vesna odločila, da mu ta šola ne daje dovolj in vložila zahtevo za odločbo. Po dveh letih so Tomaža vključili na Zavod za gluhe in naglušne, saj je Vesna menila, da bodo tam Tomažu znali najbolj pomagati. Toda razočarana je ugotovila, da ni izbrala prave poti. Že na začetku je morala veliko časa porabiti, da je učiteljem razložila, kako naj delajo s Tomažem. Nihče ni imel primerne znanja o avtističnih otrocih in tudi v naslednjih letih se delo s Tomažem ni izboljšalo. Še več. Že kmalu po vključitvi v šolo za gluhe in naglušne so opazili, da je Tomaž od tamkajšnjih otrok prevzel veliko vedenjskih vzorcev, večino nezaželenih. Začeli so iskati druge možnosti za prihodnost in se dogovorili z ravnateljem ene od celjskih osnovnih šol, da vključijo Tomaža v redni program ob spremstvu defektologinje, ki bi delala z njim. Vse stroške je bila pripravljena plačati Melanškova, vse kar so potrebovali, je bilo soglasje ministrstva za šolstvo. Tam so trdili, da ima Tomaž, kot je pisalo v odločbi, vseživljenjsko motnjo in ne more iz centra za gluhe in naglušne, ker nikoli ne bo zdrav. Takrat pa je Melanškova zares začela dvomiti v delovanje našega sistema in zakonov. Šokirana je bila nad dejstvom, da je vse uredila, bila pripravljena plačati, a v njenem primeru inkluzija s strani ministrstva ni prišla v poštev (glej: Priloga C).

14 MED TEORIJO IN PRAKSO – Kje so težave?

Melanškova vidi težave na več področjih. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je dober, pravi, a kaj ko so stvari v praksi tako zelo drugačne. Nekateri pravijo, da šola ne dobiva dovolj sredstev za otroke s posebnimi potrebami. Ali pa je odgovor učiteljev in strokovnjakov na vprašanje, zakaj se ne stori več na področju izobraževanja o delu z otroki s posebnimi potrebami, da nimajo dovolj sredstev. Na centru za avtizem so se pozanimali, koliko denarja na leto dobijo v rednih osnovnih šolah in koliko v osnovnih šolah s prilagojenim programom. Po podatkih Ministrstva za šolstvo in šport učenec, ki obiskuje osnovno šolo s posebnimi potrebami na leto prinese 14.367 €, zavodu, ki ni OŠPP ampak vseeno izvaja prilagojen program (npr. zavod za gluhe), pa skoraj 30.000 €. Ob tem se vsak vpraša, česa so deležni otroci za ta denar. Vesna in ostali na Centru za avtizem se sprašujejo,

ali ne bi bilo boljše poskrbljeno za njihove otroke, če bi dali njim na voljo denar, ki jim pripada, in bi s tem ustanovili vsaj primerni oddelek za njihove otroke (glej: Priloga C).

Z integracijo otrok s posebnimi potrebami v redne šole so se tudi pri nas začela postavljati vprašanja, kdo bo tem otrokom pomagal. V mnogih državah, ki imajo z integracijo bogate izkušnje ugotavljajo, da samo s spreminjanjem zakonov ne morejo doseči zaželenih učinkov in je uspešnost šolskih sprememb odvisna od vključevanja in sodelovanja učiteljev ter njihove strokovnosti. Praksa namreč kaže, da ni glavni problem, kako določiti otrokovo motnjo, ampak kako vzgajati in izobraževati učenca, ki ima težave z učenjem. Pri izobraževanju strokovnjakov je glavni problem ustreznost vsebin in programov, ki naj bi zadovoljili potrebe različnih strokovnjakov, ki v razvežani praksi delajo s temi učenci (Bratož 2004, 32).

Za polni delovni čas mora učitelj delati 27 ur, specialni pedagog pa 22. Kot pri večini drugih služb je pri delu učitelja potrebno stalno učenje in dopolnjevanje že obstoječega znanja. Na fakulteti je zagotovo premalo časa posvečenega otrokom s posebnimi potrebami, še posebej avtističnim otrokom, saj se po trditvi defektologinje Maje na fakulteti o avtizmu ni naučila praktično nič. Res je, da obstajajo izjeme, ki se po lastni želji dodatno izobražujejo, berejo knjige in se udeležujejo seminarjev, toda večina obtiči z znanjem, ki ga imajo. Vinko Skalar (1997) navaja, da sicer večina učiteljev podpira integracijo, a le na teoretičnem nivoju, največkrat pa zavračajo možnost, da bi otroke s posebnimi potrebami vključevali v redne šole. Gre za sprejemanje drugačnosti pravi Agreževa (2006, 164), kar je najbolj pomembno za kvalitetno pedagoško delo. Za učitelja je zelo pomembno, da to celovito sprejema. Tu ne gre le za sprejemanje drugačnosti otroka, na kar smo najbolj pozorni, ampak tudi za sprejemanje drugačnosti v domačem okolju, v krogu družine.

Tako se velikokrat znajdejo v razredu z otrokom s posebnimi potrebami, ki mu ne znajo pomagati. Učenec je del razreda in ne bi se smeli zanašati na tiste dodatne ure, ki jih ima s specialno pedagoginjo. Pomoč oziroma vsaj pravilen pristop bi se moral začeti v razredu prvi dan. Tu Vesna tudi vidi največjo težavo pri vključevanju avtističnih otrok v redni razred. Po besedah Andreje Trtnik Herlec (2002, 15) se učitelji bojijo večje količine dela, večje psihične obremenjenosti, vodenja zahtevnega raznolikega razreda, morebitnih prikrajšanosti drugih otrok, pritiskov staršev, večjega nadzora, sestankov in obiskov. Tudi Dušak (Šolski razgledi 2004, 10-11) ugotavlja, da so učitelji v šolah do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne šole zadržani, če ne celo odklonilni. Menijo, da nimajo dovolj finančnih in strokovnih

virov ter strokovnega znanja in strategij za delo z otroki s posebnimi potrebami. Meni tudi, da še nismo pripravljeni na integracijo in inkluzijo in da je nespametno posnemati druge države. Melanškova je kot primer dobre prakse izpostavila Veliko Britanijo. Sama je obiskala kar nekaj tamkajšnjih šol in si ogledala delo z otroki s posebnimi potrebami, posebej z avtističnimi in se pogovarjala s tamkajšnjimi strokovnjaki. Presenečena je bila nad zunanjim videzom šol, saj sploh niso bile moderne in urejene, kakršnih smo vajeni v Sloveniji. Meni, da smo Slovenci na splošno narod, ki se nam zunanji videz zdi zelo pomemben. Šole so lepe, okolica urejena, z vodnjaki in rožami. Notranjost šole moderna, pripomočkov veliko. V Veliki Britaniji šole niso tako lepe, stoli in mize so stari. Toda učitelji in ostali strokovnjaki, ki so tam zaposleni, delajo s srcem. Zopet poudarjam, da ne trdim, da takih v Sloveniji ni. Gre za predstavo in izkušnjo, ki jo je Vesna dobila na obisku v Veliki Britaniji. Delo je kvalitetnejše in se mnogokrat zavleče pozno v večer. V Sloveniji je splošno znano, da naši učitelji ne živijo tako zelo slabo. Delavnik je prijeten, tudi dva meseca dolgih počitnic se nihče ne brani. Če boste vprašali učitelja, boste verjetno slišali odgovor, da je resnica daleč od tega, da bi bili 2 meseca prosti. Njihov delavnik se ne konča v šoli. Doma se morajo pripraviti na naslednji dan v šoli, v času počitnic pa veliko časa porabijo za pripravo učnega načrta za naslednje leto. Toda resnici na ljubo, če kdo pozna kakega učitelja, ve, da večina učni načrt napiše enkrat in potem več let uporablja istega, z možnimi minimalnimi popravki, kar pa se tiče popoldanskega pripravljanja na naslednji dan, gre navadno za pripravo pravih knjig, pa še to včasih ni potrebno (glej: Priloga C).

15 REŠEVANJE PROBLEMA OTROK AVTIZMOM

Za reševanje omenjenega problema bi bilo, po mnenju predstavnic Centra društva za avtizem potrebno zagotoviti ustrezno usposobljenost vsakega vzgojitelja in učitelja, ki poučuje otroka z MAS, s čimer bi dosegli pravičen prilagojen pristop k vzgoji in izobraževanju otrok z MAS, zato da bi otroci lahko optimalno razvili svoje potenciale. Tudi rezultati spletnih anket Centra za avtizem potrjujejo potrebo po dodatnem izobraževanju s področja MAS in ustrezni strokovni podpori. Pogovarjali so se tudi o konkretnih rešitvah, ki jih je predlagal Center za avtizem in ki bi jih lahko tudi takoj začel izvajati, če bi dobili podporo Ministrstva za šolstvo in šport:

- pilotski projekt uvedbe strokovnih timov za avtizem (ki bi ga sestavljali univ. dipl. specialni pedagog, univ. dipl. delovni terapevt in univ. dipl. psiholog, vsi visoko strokovno usposobljeni za avtizem),
- sistematična organizacija izobraževanj v posameznih vrtcih in šolah,
- ustanovitev specializiranega oddelka za skupino predšolskih otrok z MAS, ki bi poleg intenzivne specializirane obravnave nudil tudi možnost vzgojiteljem, da bi se preko konkretnega dela usposobili za delo z otroki z MAS in tako pridobljeno znanje prenesli v svojo matično institucijo.

Minister dr. Igor Lukšič je predstavnici Centra društva za avtizem obvestil, da pripravljajo predlog o spremembi Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami in ju pozval, naj pripravijo in posredujejo svoje predloge za spremembo zakona, da bodo vanj vključene tudi specifične pravice, ki izhajajo iz potreb otrok z motnjami avtističnega spektra (Sporočilo za javnost Igor Lukšič 2009).

16 ZAKLJUČEK

Jelena Vidmar je nekoč dejala: »Za vsakega izmed nas, ne samo za otroke, je sreča, če smo lahko takšni, kakršni smo, če smo sprejeti in ljubljeni, če smo v okolju lahko enakopravni in pošteni« (Vidmar 1997, 150). Zares je sreča biti sprejet, žal pa je niso deležni vsi. Zdi se da mi, da premalokrat cenimo to, kar imamo. Vse okoli sebe, svoje starše, zdravje, prijatelje in nenazadnje možnost in pravico, da izbiramo tisto, kar je edino obvezno, osnovno šolo.

Dve leti nazaj sem se po obisku osnovne šole Orehek v Kranju, kjer sem se pogovarjala z Ožbejem, 12 - letnim fantom s cerebralno paralizo, pošteno zamislila. Bil je na vozičku, ob njem pa je bil njegov spremljevalec, ki ga je vsak dan spremljal v šolo. Bolezen mu je otežila gibanje in mu popolnoma onemogočila določene dejavnosti, ki se nam zdijo samoumevne. Prevečkrat se nam taki otroci in ljudje zasmilijo. Pa nam ponavadi ne dajo razloga za to. Ožbej je fant z jasnimi cilji in veliko motivacije. V razredu ima najboljše ocene in veliko prijateljev. Toda še nedolgo nazaj bi Ožbej in njemu podobni otroci pristali v zaprtih ustanovah, kjer ne bi imeli veliko možnosti za vključevanje v družbo in bi verjetno nazadovali še na tistih področjih, kjer nimajo težav. Ožbejeva energija in želja po uspehu sta v meni spremenili pogled na otroke s posebnimi potrebami. Zaradi njega sem se odločila za pisanje te diplomske naloge in mislim, da sem se ob njenem nastajanju ogromno naučila in spremenila mnenje o mnogih stvareh povezanih z otroki s posebnimi potrebami.

Šole in učitelji so tisti, ki otroku nudijo možnost in ustrezne pogoje za optimalen razvoj. Samo z njihovo pomočjo in pravilnim pristopom se bodo lahko razvili v samostojne posameznike. Skozi diplomu sem spoznala, da je velika odgovornost prav na ramenih učiteljev, ki svoje naloge ne opravljajo, kot bi jo morali. Menim, da je potrebno v prihodnje delati predvsem na izobraževanju učiteljev pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Še vedno so nekateri, ki dvomijo v pravilnost vključitve otrok s posebnimi potrebami v redne šole. Ti ljudje omejujejo razvoj demokracije kot take, saj zavračajo možnost in pravico enakosti.

Ob branju literature in pogovoru z go. Vesno Malenšek sem spoznala, kako slabo smo na nekaterih področjih pripravljene na otroke s posebnimi potrebami. Vesela sem, da sem lahko podrobneje spoznala avtizem, saj prej o tej motnji nisem vedela veliko. Morda sedaj malo bolje razumem te otroke, ki se morajo celo življenje spopadati z očitajočimi pogledi, predsodki in zlobnimi namigovanju ljudi, ki jih ne razumejo. Za avtistične otroke je na slovenskih šolah zelo slabo poskrbljeno. Večina učiteljev motnje ne pozna in se je niti ne trudi

spoznati. Vse, kar ti otroci potrebujejo, je razumevanje in pravilen pristop. Tega pa večina še ni deležna. Starši in člani društev ter centrov za avtizem se trudijo, da bi problem približali slovenski javnosti in ljudem, ki so odgovorni za spremembe. Morda jim bo uspelo. Počasi se borijo za boljši jutri svojih otrok. Tudi drugo hipotezo, *da je v Sloveniji avtizem še razmeroma nepoznan in zato otrokom nista omogočeni obravnava in pomoč, kakršno si zaslužijo*, lahko potrdim.

Vlada lahko spreminja zakone in dodeljuje otrokom s posebnimi potrebami pravice, toda če teh otrok mi, socialna družba, ne bomo sprejemali in zanje ne bomo imeli posluha, se nič ne bo spremenilo. Pojavi se vprašanje, kaj pa lahko storimo kot posamezniki in kot družba? Menim, da moramo najprej začeti pri sebi. Ko bomo mi sprejemali otroke s posebnimi potrebami, bomo o tem lahko učili svoje otroke in tako bo družba postala strpnejša do drugačnosti. Mislim tudi, da bi že v osnovnih šolah več časa morali posvetiti izobraževanju otrok o otrocih s posebnimi potrebami in jim že takrat pomagati spoznati, da so tudi oni le otroci, ki bi se radi igrali, učili, se razvijali in postali uspešni in srečni člani naše družbe.

Vsi moramo spremeniti svoje dojemanje drugačnosti in jo sprejeti. Šele takrat bomo lahko govorili o popolni inkluziji, enakosti in pravi demokraciji.

17 LITERATURA

1. Agrež, Mlakar Marjeta. 2006. Vsak otrok je drugačen. V *Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti*, ur. Zdenko Medveš in Metod Resman, 164. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
2. Blatnik, Metka. 2005. *Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
3. Borstner, Marjeta in Matejka Lovše. 2006. Pogled na vključevanje otrok s posebnimi potrebami v šole skozi postopke usmerjanja. V *Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti*, ur. Zdenko Medveš in Metod Resman, 119. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
4. Bratož, Mirjam. 2004. Integracija učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V *Otroci s posebnimi potrebami*, ur. Štefan Krapše, 20-23. Nova Gorica: Educa.
5. Center za avtizem. 2007a. *Kaj je Aspergerjev sindrom?* Dostopno prek: http://www.avtizem.org/kaj_je_aspergerjev_sindrom_.html (14. julij 2009).
6. --- 2007b. *Kaj je avtizem?* Dostopno prek: http://www.avtizem.org/kaj_je_avtizem.html (14. julij 2009).
7. --- 2007c. *Sporočilo za javnost Igor Lukšič*. Dostopno prek: http://www.avtizem.org/sporocilo_za_javnost_igor_luksic.html (13. maj 2009).
8. Danko, Vrlič Alenka in Suzana Žunko Vogrinc. 2004. Vloga defektologa v komisiji za usmerjanje. V *Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami*, ur. Zalika Matejek in Nada Topolovec, 15-18. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor.
9. *Društvo za avtizem DAN*. Dostopno prek: http://www.avtizem.com/drustvo_avtizem.php (7. julij 2009).

10. Dušak, Damijana. 2004. »Smo pripravljene? – Če šola obvlada iskric, gasilci niso potrebni«. *Šolski razgledi* 20: 10-11.
11. Evropska agencija za razvoj izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. 2007. *Izobraževanje oseb s posebnimi potrebami*. Dostopno prek: http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/izobrazevanje_oseb_s_posebniimi_potrebami/evropska_agencija_za_razvoj_izobrazevanja_na_podrocju_posebniih_potreb/#c17255 (19. junij 2009).
12. Filipčič, Tanja. 2006. *Dispraksija ali razvojna motnja koodrinacije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
13. Galeša, Mirko. 1993. *Razvijanje in oblikovanje učnega in vzgojnega programa za otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami*. Radovljica: Didakta.
14. --- 1995. *Specialna metodika individualizacije*. Radovljica: Didakta.
15. Zveza gluhih in naglušnih Slovenije. 2006. *Gluhi in naglušni v slovenski zakonodaji*. Dostopno prek: <http://www.zveza-gns.si/video-prispevki/aktualno/gluhi-in-naglusni-v-slovenski-zakonodaji/> (24. junij 2009).
16. Hannah, Liz. 2009. *Učenje mlajših otrok z motnjami avtističnega spektra*. Maribor: Center Društvo za avtizem.
17. Hanžek, Matjaž. 2004. Uvodna beseda. V *Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami*, ur. Zalika Matejek in Nada Topolovec, 12-13. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor.
18. Hauptman, Gabrijela. 2006. Integracija otrok s posebnimi potrebami. V *Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti*, ur. Zdenko Medveš in Metod Resman, 152-154. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

19. Herlec, Trtnik Andreja. 2002. Vključevanje, inkluzija, ravnatelj. V *Vključevanje otrok s posebnimi potrebami – vloga ravnatelja*, ur. Andreja Herlec, 15-16. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
20. Jarc, Majda. 2004. Vloga psihologa v komisiji za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. V *Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami*, ur. Zalika Matejek in Nada Topolovec, 23-25. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor.
21. Kapetanović, Žana. 2009. Kriv, ker je avtist. *Jana* 34, (16-18). Dostopno prek: <http://www.jana.si/aktualno/ljudje/Kriv-ker-je-avtist.html> (26. avgust 2009).
22. Kavkler, Marija. 2002. Vključevanje otrok s posebnimi potrebami. V *Vključevanje otrok s posebnimi potrebami – vloga ravnatelja*, ur. Andreja Herlec, 45-48. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
23. --- 2006. Desetletje iskanja poti vključevanja otrok s posebnimi potrebami. V *Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti*, ur. Zdenko Medveš in Metod Resman, 113-115. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
24. --- 2008. Opredelitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*, ur. Andreja Nagode, 89-90. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
25. Klinar, Jernej. 2007. Intervju z avtorico. Kranj, 13. marec.
26. Kobal, Herta. 2006. Metoda Montessori kot korak k upoštevanju drugačnosti. V *Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti*, ur. Zdenko Medveš in Metod Resman, 156. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
27. Lebarič, Nada. Kobal Grum in Darja Kolenc. 2006. *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami*. Radovljica: Didakta.

28. Likar, Ljudmila. 1997. Sodelovanje in usposabljanje vzgojiteljev in učiteljev za delo z integriranimi otroki. V *Uresničevanje integracije v praksi*, ur. Karl Destovnik, 94-97. Ljubljana: CenterKontura.
29. Lukšič, Igor. 2008. Premisliti moramo o tem, kako obstoječe šolstvo izboljšati z minimalnimi korekturami. *Dnevnik*, 18. december. Dostopno prek: <http://www.dnevnik.si/novice/slovenija/1042230816> (15. junij 2009).
30. Matejek, Zalika in Nada Topolovec, ur. 2004. *Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami*. Maribor: Design Studio d.o.o..
31. Medveš, Zdenko in Metod Resman, ur. 2006. *Upoštevanje drugačnosti – Korak k šoli enakih možnosti*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
32. Meh, Duška. 2006. Drugačnost. *Zdravniški prispevki*, 5. oktober. Dostopno prek: http://www.drustvo-paralj.si/index.php?option=com_content&view=article&id=16:zdravniki-prispevki&catid=39:statina-vsebina&Itemid=74 (17. junij 2009).
33. Melanšek, Vesna. 2009. Intervju z avtorico. Ljubljana, 5. julij.
34. Ministrstvo za šolstvo in šport. 2007. *Lizbonska Deklaracija – Pogledi mladih na inkluzivno izobraževanje*. Dostopno prek: http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/izobrazevanje_oseb_s_posebnimi_potrebami (24. junij 2009).
35. Mohar, Ožbej. 2007. Intervju z avtorico. Kranj, 13. marec.
36. Mohorič, Vrhovski Mojca. 2006. Vpliv inkluzivne šole na kakovost vzgoje in izobraževanja za vse učenke in učence. V *Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti*, ur. Zdenko Medveš in Metod Resman, 130. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
37. Muhič, Tatjana. 2003. *Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redno izobraževanje*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

38. Murgel, Jasna. 2006. *Vodnik po pravicah otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: GV Založba.
39. Novljan, Edigija. 1997. Uveljavljanje integracije za osnovnošolsko obdobje. V *Uresničevanje integracije v praksi*, ur. Karl Destovnik, 31-33. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.
40. Opara, Božidar. 2005. *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah*. Ljubljana: CenterKontura.
41. Opara, Darko. 1997. Integracija med ideologijo, sofizmom in šolsko prenovo. V *Uresničevanje integracije v praksi*, ur. Karl Destovnik, 111-113. Ljubljana: CenterKontura.
42. *Otroci s posebnimi potrebami*. Dostopno prek: <http://www.osivanjkovci.si/index.php/ol-slube/specialna-pedagoginja/otroci-s-posebnimi-potrebami> (12. maj 2009).
43. Patterson, David. 2009. *Avtizem, Kako najti pot iz tega blodnjaka*. Ljubljana: Modrijan založba d.o.o..
44. Ravnjak, Boštjan. 2004. Izvajanje dodatne strokovne pomoči za učence s posebnimi potrebami v osnovni šoli. V *Vodnik v pomoč staršem in strokovnim delavcem*, ur. Zalika Matejek in Nada Topolovec, 63-66. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladino in starše.
45. Rovšek, Matej. 2007. *Odnos do ljudi s posebnimi potrebami je ogledalo družbe*. Dostopno prek: http://www.zujl.si/clanki/odnos_do_ljudi_s_oseb_potreb.doc (4. julij 2009).
46. Schmidt, Majda. 2001. *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo*. Maribor: Pedagoška fakulteta, založba PeF.
47. Skalar, Vinko. 1997. Integracijo in kurikularna prenova. V *Uresničevanje integracije v praksi*, ur. Karl Destovnik, 37-39. Ljubljana: CenterKontura.

48. Skalar, Vinko. 1999. Osebe s posebnimi potrebami – koncept iztočnice. *Sodobna pedagogika* 50 (1): 120-137.
49. Stanko-Flakus, Marjana. 2004. Vloga šolskega zdravnika v komisiji za usmerjanje. V *Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami*, ur. Zalika Matejek in Nada Topolovec, 43. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor.
50. Stupnikar, Magda. 2009. Intervju z avtorico. Kranj, 17. junij.
51. Vidmar, Jelena. 1997. Problemi izvajanja integracije otrok s posebnimi potrebami v praksi. V *Uresničevanje integracije v praksi*, ur. Karl Destovnik, 150-153. Ljubljana: CenterKontura.
52. Vnuk, Janja. 2007. *Integracija slepih in slabovidnih v redne izobraževalne ustanove*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
53. *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP – UPB1)*. Ur. l. RS 54/2000. Dostopno prek :<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200054&stevilka=2496> (5. julij 2009).
54. --- 3/2007. Dostopno prek : http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r02/predpis_ZAKO5112.html (5. julij 2009).
55. Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenje. 2006. *Gluhi in naglušni v slovenski zakonodaji*. Dostopno prek :<http://www.zveza-gns.si/video-prispevki/dok-film/solanje-gluhih-in-naglusnih-otrok> (15. junij 2009).
56. Židan, Alojzija. 2007. *Vzgoja za evropsko demokracijo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
57. Žnidaršič, Darja. 2005. Drugačnost skozi prizmo socialnopedagoške prakse. *Socialna pedagogika* 2 (193). Dostopno prek: <http://www.zzsp.org/revija/2005/05-2-193-206.pdf> (20. julij 2009).

PRILOGA A: Intervju z Jernejem Klinarjem, Ožbejevim spremljevalcem.

Se nam lahko predstavite?

Sem Jernej Klinar, doma z Jesenic. Imam peto stopnjo izobrazbe, kar pomeni srednja vzgojiteljska šola. Spremljevalec Ožbeja sem že tri leta. Za delo spremljevalca sem se odločil, ker me delo z otroki veseli, še posebej rad delam z otroki s posebnimi potrebami, s katerimi imam izkušnje še od prej.

Kakšne težave ima Ožbej?

Ožbej ima težave z vidnim zaznavanjem. Mora gledati na tablo nekoliko z leve strani. Težave ima tudi z orientacijo v prostoru in ravnotežjem. Je na invalidskem vozičku. Sicer lahko stoji in hodi ob pomoči.

Kako izgleda vajin običajen šolski dan?

Ožbeja sprejemem v šoli, kamor ga pripeljejo starši. Potem ga peljem v razred, kjer se pripraviva na pouk. Iz torbe mu zložim knjige in zvezke. Ožbej ima svoj zvezek, v katerega piše z velikimi tiskanimi črkami. Jaz pa mu pišem redno snov, saj Ožbej piše prepočasi, da bi dohajal ostale.

Kako pa je pri telovadbi?

Telovadbo imava normalno. Čim manj poskušava izostajati od pouka in posameznih predmetov. Seveda ne moreva vedno izvajati vseh stvari, ki jih počnejo drugi, a potem te nadomestiva z drugačno vadbo.

Ali se preverjanje znanja razlikuje od načina preverjanja pri ostalih učencih?

Vsak mesec se dobimo s strokovnim timom, s katerim se pogovarjamo o prilagoditvah in spremembah na področju izobraževanja Ožbeja. Kar se tiče pisanja kontrolnih nalog, se kontrolna naloga Ožbeja od ostalih razlikuje le v tem, da je velikost lista A3 format zaradi Ožbejevih težav z vidnim zaznavanjem. Odgovore mu ponavadi po njegovem nareku pišem jaz, ker bi Ožbej zanje porabil preveč časa.

Kako se Ožbej po vašem mnenju razume s sošolci in ostalimi otroci?

Sošolci ga zelo dobro sprejemajo, so mu pripravljene pomagati in so njegovi prijatelji. Tudi ostali otroci na šoli so ga sprejeli. Morda nekateri včasih malo postrani gledajo, a tega je zares malo.

Kako se gibljeta po šoli in ali imata kakšne aktivnosti tudi izven šole?

Po šoli se gibljeva z vozičkom. Iz nadstropja v nadstropje pa ima Ožbej dvizno ploščad, da se lahko pelje tudi sam. Izven šole imava enkrat na teden fizioterapijo in enkrat dve uri plavanja. Poleti grem z društvom kot Ožbejev spremljevalec z njim za en teden na morje.

Kako pa vaša navzočnost vpliva na druge učitelje? Vas vsi sprejemajo?

Večini je všeč, da je v razredu še ena odrasla oseba. Saj to pomeni več avtoritete. Včasih pomagam umiriti otroke, saj name gledajo drugače. Nisem njihov učitelj, a me vseeno spoštujejo, ker sem odrasla oseba. So pa tudi nekateri, ki jih moja prisotnost moti. Menim, da jim ni všeč, da sem vedno tam, saj tako ne morejo delati kakor hočejo oziroma sem tam jaz, ki jim, če se lahko tako izrazim, »gledam pod prste«. Zato nekatere moti tudi Ožbejeva prisotnost. Včasih sem kar malo presenečen nad tem, kako nekateri izmed učiteljev odreagirajo na Ožbeja. Niso vsi pripravljene pomagati. Nekateri še vedno mislijo, da otroci s posebnimi potrebami niso za redne šole. Ožbej ima mene, zato učitelji morajo sodelovati. Verjetno pa situacija, kjer so ostali otroci s posebnimi potrebami, ki nimajo spremljevalcev, ni tako rožnata...

Kako pa bi opisali odnos staršev ostalih otrok do Ožbeja?

Starši otrok so zelo prijazni. Podpirajo vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne šole in menijo, da je to dobro tudi za njihove otroke. Seveda pa so zopet izjeme, ki otežujejo vključevanje teh otrok v redne šole. Naj omenim le en primer: Ožbej ima geometrijo ocenjeno z oceno odlično, saj si zelo dobro zapomni formule in odlično računa na pamet. Ima pa težave z risanjem. Ne more narisati ravne črte in tudi druge oblike mu delajo težave. Nekateri starši so se pritožili nad njegovo oceno, saj se jim ne zdi pravično, da ima otrok, ki ne more narisati ravne črte, predmet tako dobro ocenjen.

PRILOGA B: Pogovor z Ožbejem Mahorjem, 12 - letnim fantom s cerebralno paralizo.

Ali rad prideš v šolo?

V šolo pridem v vsem užitku. Ko se zjutraj zbudim, sem poln naboja in nove energije.

Kakšne imaš ocene?

Imam ocene samo odlične. Mislim da sem edini, ki sem tako uspešno začel in se tako uspešno navadil na predmetno stopnjo. Mi je v ponos, da bom lahko svetoval še tistim, ki pridejo za mano.

Kako pa se razumeš s svojimi sošolci?

S sošolci se diplomatsko razumem, ker se drugače ne morem. Ker imam očeta, ki me tako uči. Drugače pa se s sošolci dobro razumem. Samo s puncami ne preveč.

Se ti je kdaj zdelo, da te drugi otroci obravnavajo drugače, ker si na vozičku?

Nikoli. Zares nikoli.

Kakšni so tvoji načrti za prihodnost?

Zelo razmišljam v smeri športa. Sem zelo razgiban s te športne strani. Bom šel verjetno študirati, da bom postal športni novinar, če se bo dalo pa še naprej, da bom postal športni urednik športnega programa nacionalne televizije Slovenija, zanimajo pa me tudi trenerske vode. Nisem pa se še odločil za kateri šport.

Kateri predmet imaš najraje?

Najraje imam matematiko.

Ožbej, najlepša hvala za ta pogovor, želim ti veliko sreče in nadaljnjih uspehov. Upam, da boš uspešno zaključil šolo in uresničil svoje cilje.

Hvala in jaz vem, da jih bom uresničil.

PRILOGA C: Pogovor z go. Vesno Melanšek, predsednico Centra društva za avtizem in mati avtističnega otroka.

Nam lahko opišete Tomaževo zgodbo?

Pri Tomaževih treh letih sem ugotovila, da je z njim nekaj narobe, saj še vedno ni govoril. Čutila sem že prej, a vsak si poskuša čim dlje zatiskati oči pred kruto resnico. Težko sem si priznala, še težje pa je bilo, ker je izgledalo, da nihče prav dobro ne zna pojasniti, kaj je z otrokom narobe. Ko je bil čas za prvi razred, nismo niti pomislili, da bi ga vključili v šolo s prilagojenim programom. Ker sem tudi sama obiskovala bližnjo osnovno šolo in me je večina zaposlenih tam dobro poznala, so z veseljem sprejeli Tomaža. Zagotovili so mi, da mu bodo pomagali po najboljšim močeh. Zares so se trudili. Težava je nastala zato, ker na njegov prihod niso bili pripravljene. Učitelji niso poznali avtizma, Tomaž pa je bil sploh prvi otrok s posebnimi potrebami na tej osnovni šoli. Z mojo pomočjo smo nekako pripravili program zanj in razredu, v katerega je bil vključen, dodelili dodatnega učitelja, ki mu je, ko je prišlo do težav, individualno pomagal. Tomaž je z veliko truda in naše pomoči nekako sledil sošolcem, dokler se nisem odločila, da mu ta šola ne daje dovolj in vložila zahtevo za odločbo. Takrat se mi je zdelo, da delam prav in mislim, da so si tudi učitelji na osnovni šoli oddahnili, ko sem prišla in povedala, da ga bom izpisala iz šole. Potem sem si ogledala bližnje šole s prilagojenim programom in se nazadnje odločila za Zavod za gluhe in naglušne, saj sem menila, da bodo tam Tomažu znali najbolj pomagati. Prepričali so me tamkajšnji učitelji in ostali strokovnjaki, saj so zagotavljali, da poznajo delo z avtističnimi otroki. Toda razočarana sem ugotovila, da nisem izbrala prave poti. Že na začetku sem morala veliko časa porabiti, da sem učiteljem razložila, kako naj delajo s Tomažem. Nihče ni imel primerne znanja o avtističnih otrocih in tudi v naslednjih letih se delo s Tomažem ni izboljšalo. Še več. Že kmalu po vključitvi v šolo za gluhe in naglušne smo opazili, da je Tomaž od tamkajšnjih otrok prevzel veliko vedenjskih vzorcev, večino nezaželenih. Začeli smo iskati možnosti za naprej in se dogovorili z ravnateljem ene od celjskih osnovnih šol, da vključijo Tomaža v redni program ob spremstvu defektologinje, ki bi delala z njim. Vse stroške sem bila pripravljena plačati sama, vse, kar smo potrebovali je bilo soglasje Ministrstva za šolstvo in šport. Tam so trdili, da ima Tomaž kot je pisalo v odločbi, vseživljenjsko motnjo in ne more iz centra za gluhe in naglušne, ker nikoli ne bo zdrav. To je bil verjetno eden največjih šokov, ki sem jih doživela. Spoznala sem, da mu tu ne morejo pomagati, niti ga ne morem vpisati v redno šolo. Takrat pa sem zares začela dvomiti v delovanje našega sistema in zakonov. Ali država zares

dela, kar je najboljše za otroke, ali površno ocenjuje in sploh ne razišče individualnih možnosti.

Kje vidite težave pri vključevanju otrok z motnjo avtističnega spektra v redne šole?

Težave vidim na več področjih. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je dober, a kaj, ko so stvari v praksi tako zelo drugačne. Nekateri pravijo, da šola ne dobiva dovolj sredstev za otroke s posebnimi potrebami. Ali pa je odgovor učiteljev in strokovnjakov na vprašanje, zakaj se ne stori več na področju izobraževanja o delu z otroki s posebnimi potrebami, da nimajo dovolj sredstev. Na Centru smo se pozanimali, koliko denarja na leto dobijo v rednih osnovnih šolah in koliko v osnovnih šolah s prilagojenim programom. Po podatkih Ministrstva za šolstvo in šport učenec, ki obiskuje osnovno šolo s posebnimi potrebami, na leto prinese 14.367€, zavodu, ki ni OŠPP, ampak vseeno izvaja prilagojen program (npr. zavod za gluhe), pa skoraj 30.000 €. Ob tem smo se vprašali, kaj dobijo naši otroci za ta denar. Zagotovo manj, kot bi morali. Bolje bi bilo, da bi ta denar dali nam, pa bi mi ustanovili šolo za otroke z avtizmom.

Za polni delovni čas mora učitelj delati 27 ur, specialni pedagog pa 22. Na fakulteti se o avtizmu ne naučijo nič. Logično je, da se morajo izobraževati tudi, ko zapustijo fakulteto. Obstaja ogromno knjig o avtizmu in ne razumem, zakaj jih ne morejo prebrati. Res je, da obstajajo izjeme, ki se po lastni želji dodatno izobražujejo, berejo knjige in se udeležujejo seminarjev, toda večina obični z znanjem, ki ga imajo. Toda večina se izgovarja, da nimajo dovolj znanja ali pripomočkov, ali pa enostavno vse prepustijo specialnim pedagogom in se z otrokom v razredu sploh ne ubadajo. Da ne govorim o tistih, ki prav očitno zavračajo vključenost avtističnih otrok v redne šole. Velikokrat pridejo k nam starši, ki se pritožujejo nad slabim delom z njihovimi otroki. Na tem področju bo zagotovo potrebno še veliko narediti.

Zakaj mislite, da se stvari pri nas odvijajo drugače kot v tujini?

Kot primer dobre prakse bi izpostavila Veliko Britanijo. Obiskala sem kar nekaj tamkajšnjih šol in si ogledala delo z otroki s posebnimi potrebami, posebej z avtističnimi otroki in se pogovarjala s tamkajšnjimi strokovnjaki. Presenečena sem bila nad zunanjim videzom šol, saj sploh niso bile moderne in urejene, kakršnih smo vajeni v Sloveniji. Mislim, da smo Slovenci na splošno narod, ki se nam zunanji videz zdi zelo pomemben. Šole so lepe, okolica urejena, z vodnjaki in rožami. Notranjost šole moderna, pripomočkov veliko. V Veliki Britaniji šole niso

tako lepe, stoli in mize so stari. Toda učitelji in ostali strokovnjaki, ki so tam zaposleni, delajo s srcem. Delo je kvalitetnejše, ki se mnogokrat zavleče pozno v večer. V Sloveniji je splošno znano, da naši učitelji ne živijo tako zelo slabo. Delavnik je prijeten, tudi dva meseca dolgih počitnic se nihče ne brani. Ko prideš ob pol enih na govorilne, se že vsem mudi domov. Zdi se, da nikoli nimajo časa. Oni bi seveda rekli, da se njihov delavnik ne konča v šoli. Doma se morajo pripraviti na naslednji dan v šoli, v času počitnic pa veliko časa porabijo za pripravo učnega načrta za naslednje leto. Toda resnici na ljubo, če kdo pozna kakega učitelja, ve, da večina učni načrt napiše enkrat in potem več let uporablja tega, z možnimi minimalnimi popravki, kar pa se tiče popoldanskega pripravljanja na naslednji dan, to ponavadi pomeni pripravo pravih knjig, pa še to včasih ni potrebno.

Vaš sin je bil vključen v redno šolo, potem pa ste ga prepisali na zavod za gluhe in naglušne. Videli ste obe možnosti. Kaj bi svetovali ostalim staršem, ki se ne morejo odločiti?

Zagovarjam vključenost otrok s posebnimi potrebami v redne šole. Iz lastnih izkušenj lahko povem, kako zelo koristno je bilo to za mojega sina Tomaža. Tako kot se je v zavodu za gluhe in naglušne naučil negativnih socialnih oblik vedenja, prav tako je v redni šoli spoznal in se naučil pravih. Le z vključenostjo v redne šole, se otroci s posebnimi potrebami, še posebej avtistični otroci lahko naučijo funkcioniranja v družbi. Ko smo Tomaža vključili v Zavod za gluhe in naglušne, je tam nazadoval in izgubil zadnji dve leti znanj, ki jih je pridobil v redni šoli. Doma smo zelo veliko vložili v to, da smo ga zopet spravili na stopnjo, kjer je bil. Žal mi je, da moram to reči, a v zavodu enostavno ne znajo delati z njim. Ne razumejo ga in zato tam ne more napredovati. Velikokrat se na naš center obrnejo starši, ki sprašujejo, kam naj vključijo svojega otroka. Žal jim ne morem pomagati. Že deset let se ukvarjam z avtizmom, pa še nisem našla šole, za katero bi lahko trdila, da bo avtističen otrok v njej dobil, kar potrebuje. Lahko izpostavim učitelje po mnogih šolah, ki delajo dobro in se trudijo. Mislim, da bi potrebovali šolo oziroma ustanovo, kjer bi delali samo z avtističnimi otroki in bi se jim lahko posvetili. Istočasno pa bi jih vključevali v redno šolanje in malo več vložili v izobraževanje učiteljev.

Menite, da je vključitev otrok s posebnimi potrebami koristna tudi za ostale učence?

Po podatkih raziskave, ki je bila opravljena na Malti, kjer je uvedena popolna inkluzija otrok s posebnimi potrebami so bili otroci, v razrede katerih so bili vključeni otroci s posebnimi potrebami uspešnejši, kot učenci v razredih, kjer otrok s posebnimi potrebami ni bilo. Ti podatki kažejo na dejstvo, kako pomembno je vključevanje otrok s posebnimi potrebami v socialno okolje. Vključevanje v redne šole bolj vpliva na razvoj otrok s posebnimi potrebami

in na razvoj otrok, ki teh potreb nimajo. Tomaža so imeli sošolci radi in so mu bili vedno pripravljene pomagati. Mislim, da je dobro, da otroke s posebnimi potrebami vključujemo v redne šole, saj se otroci navežejo nanje, jih začnejo gledati drugače in drugače razmišljajo tudi o drugih stvareh.

PRILOGA Č: Intervju z Go. Magdo Stupnikar, specialno mobilno pedagoginjo iz Kranja.

S prejetjem zakona o vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole je integracija postala še močnejša. Ali se integracija in demokratičnost, ki ju poznamo iz teorije, kažeta tudi v praksi?

Naša prva usmeritev je bila integracija otrok v osnovno šolo, torej, želeli smo, da se otrok prilagodi razmeram v OŠ. Z novim zakonom pa smo začeli uporabljati termin inkluzija otrok v OŠ, kar pomeni, da se razmere v šoli prilagodijo otroku s posebnimi potrebami. To je seveda velika vsebinska razlika. Žal še s prvo obliko nismo bili dovolj uspešni, že smo stremeli k še zahtevnejši. Seveda je ideja inkluzije dobra, zaželena, pravičnejša. Počasi je to tudi v praksi že kar vzpodbudno izpeljano, a vedno tudi ni čisto tako. Pogoj za dobro potekajočo inkluzijo je, da je šola na to pripravljena: kadrovske, prostorske, materialne, predvsem pa mora to »hoteti«. Otrok pa mora biti v program res strokovno pravilno usmerjen. V ospredju moramo imeti vedno delo v otrokovo dobro.

Glede na to, da ste delali tako v posebnih kot v rednih šolah, bi lahko našteali dobre in slabe lastnosti vključevanja v obe za otroke s posebnimi potrebami?

V OŠ je otrok v stimulatивnejšem okolju, neprenehoma ga nove zahteve stimulirajo k napredovanju. Če pa so njegove težave in primanjkljaji preveliki, otrok v takih razmerah ne more vzdržati, nacepijo se nove težave in situacija postane lahko nevzdržna. Žal nekateri starši tega nočejo ali ne morejo sprejeti in vztrajajo preko vsake mere. V takem primeru bi bilo prešolanje na šolo s prilagojenim programom mnogo bolj primerno, strokovno ustrežnejše in otrok bi lažje izkoristil dane sposobnosti in uspešneje napredoval. Zagotovo je njegova samopodoba in osebna rast dobra, nestrokovno vključen otrok v prezahtevne programe se najprej čustveno zlomi in odreagira z vedenjskimi in/ali čustvenimi motnjami.

Kakšno je vaše mnenje o uspešnosti integracije otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole v Sloveniji?

Na to vprašanje težko odgovorim. Mislim, da bi bil že čas za temeljito evalvacijo, pa mi to ni znano. Moji učenci so na nadaljnji poti kar uspešni, letos bo eden maturiral, eden je zaključil prvi letnik skrajšanega strokovnega programa...

Ali menite, da prevelika želja po vključevanju otrok s posebnimi potrebami lahko škoduje tem otrokom na način, da njihove potrebe niso pravilno in dovolj zadovoljene?

Na to sem že odgovorila. Če ne delamo strokovno, se prav gotovo lahko tudi škoduje. Inkluzivni proces mora teči. Najhuje je, če na lepem prilagoditve prenehajo, ali jih nekdo ni več pripravljen izvajati, čeprav bi jih bil dolžan. Tudi to se kdaj dogaja.

Kakšen vpliv imajo po vašem mnenju otroci s posebnimi potrebami na ostale učence?

Če inkluzija dobro teče, imajo koristi oboji. Le tako se lahko naučimo sprejemati drugačnost, jo res živimo, ne da jo imamo le na jeziku, v srcu pa ne.

Ali menite, da so prostori in oprema v šoli primerni za delo z otroki s posebnimi potrebami?

To je morda najlažje rešljiv problem, čeprav inkluzija slabovidnih, slepih, naglušnih in gluhih ter telesno oviranih zahteva res mnogo več tovrstnih prilagoditev.

Ali menite, da so učitelji dovolj usposobljeni za delo z otroki s posebnimi potrebami?

Ne, zaenkrat še niso, čeprav si večinoma tega želijo. To je nujno. Mislim, da imajo strokovnega znanja dovolj in da jim res manjkajo dodatna znanja s področij specialnih pedagogik. Menim, da bi vsaka šola potrebovala svojega specialnega pedagoga, ki bi usmerjal učitelje in jim svetoval ob delu z otrokom ter izvajal zahtevnejše korekcije. Preden se lotimo inkluzije, bi ta pogoj moral biti izpolnjen.

Glede na to, da ste delali v posebnih in rednih šolah, nam lahko opišete, kakšna je razlika med obravnavo v obeh šolah?

Glavne značilnosti dela v šoli s prilagojenim programom so: zelo upočasnjeno tempo dela, vsakemu otroku se dovoli toliko časa, kolikor ga potrebuje, da osvoji neko večino ali znanje, popolna individualizacija programa glede na zmožnosti, delo s konkretnim materialom, v razredih so vsa možna ponazorila, večinoma lastno izdelana. Kako daleč od tega je osnovna šola, pa si lahko mislite.

Ali se vam zdi, da so otroci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redne šole, uspešnejši od tistih, ki so vključeni v posebne in kje se vam zdi lahko najbolj napredujejo ter kje so razlike, če so vključeni v redne šole?

Res bi si želela neke analize s tega področja. Tako lahko rečem, da je od primera do primera zelo različno.

Kako se je delo specialne pedagoginje spremenilo skozi leta?

V teh letih se je mnogo spremenilo. Več otrok je bilo pred leti vključenih v prilagojene programe, ker so bile zahteve OŠ prevelike in o inkluziji nismo niti govorili. Z leti je vse več otrok s težavami ostajalo v rednih programih in učitelji so začutili, da se bo moralo nekaj korenito spremeniti. In res se je! Na OŠPP pa je tudi drugače, ker so zdaj tam otroci s tako težkimi motnjami, da je znotraj enega oddelka vsak otrok svoj svet in program.

Katere so po vašem mnenju največje težave pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne šole?

Predsodki, predsodki in še enkrat predsodki ter zagrizena prepričanost, da se moramo prav vsi učiti prav vse, če bomo to potrebovali ali ne.

Kakšen se vam zdi odnos učiteljev do otrok s posebnimi potrebami?

Večinoma je odnos primeren, celo zelo odgovoren in pogosto obremenjen s strahom, ali bodo to zmogli in znali. Najdejo pa se tudi učitelji, ki otroka žalijo, mu namenoma otežujejo stvari, ki prizadenejo tudi starše in še specialnega pedagoga povrh. Včasih je res težko. V takih primerih toleranca ni na mestu in bi ravnatelj ter strokovni tim morali ukrepati. Navadno so to učitelji, ki so sami obremenjeni z osebnostnimi težavami, večinoma arogantni in nedostopni in se jih tako nihče ne loti.

Kako bi po vašem mnenju lahko izboljšali delo z otroki s posebnimi potrebami v rednih šolah?

Najbolj bi pomagalo, da bi šola imela svojega defektologa, usposobljenega za svetovalno delo in dobro izobražene učitelje z mnogimi dodatnimi znanji iz defektologije, ki bi upali delati strokovno, po srcu in pameti.

Kako postopek usmerjanja sploh izgleda v realnosti? Koliko časa traja, ali menite, da je uspešen in pravičen?

Začetek vsega dogajanja so ponavadi učne težave pri šolskem in domačem delu. Čim bolj zgodaj jih odkrijemo, tem bolje je.

Postopek usmerjanja naj bi sprožili starši in vložili zahtevek. Navadno jim v šoli pomagamo to opraviti. Otrok je pregledan pri različnih strokovnjakih, ki potem podajo mnenje. Mislim, da je najuspešneje takrat, kadar je bil otrok že prej nekaj časa obravnavan na svetovalnem centru in ga strokovnjaki že dobro poznajo. Na naši šoli smo večinoma ubirali to pot. Ves pravni postopek do odločbe traja odločno predolgo.

Kako pomembni so po vašem mnenju starši za uspešno delo z OPP in ali se vam zdi, da jih šole premalo vključujejo v samo delo z njihovimi otroki?

Starši so pri tem delu odločilnega pomena. Otroku morajo ves čas stati ob strani, mu pomagati in dosledno izvajati z učiteljem dogovorjene stvari. Učitelj in defektolog morata prav s starši veliko in načrtno delati. Razbremeniti jih morata strahov o napredovanju otroka, odpraviti morebitne občutke krivde in sramu, jim dati vedeti, kako so veseli sodelovanja. Pogosto jih je treba pohvaliti tako kot otroke. Učitelj mora vedeti, da staršem teh otrok ni lahko in čutiti mora, koliko bremena zmorejo.

Vrata mojega kabineta so jim bila zmeraj odprta. Načine dela sem vedno pokazala konkretno na primeru skupaj z otrokom, tudi večkrat, če je bilo potrebno.

Kako pomemben del integracije so starši?

Posebne pozornosti in načrtnega strokovnega dela morajo biti deležni tudi starši ostalih otrok v oddelku. Natančno jih moramo seznaniti z načini dela, s cilji, ki jih hočemo doseči in tudi njih moramo prositi za pomoč in se zanjo zahvaliti. Ponavadi to kar uspe, včasih pa se najde kdo od staršev, ki hudo poruši začrtano sodelovanje.

Vidi samo svojega otroka in prav nikogar drugega. Sprejemanju drugačnosti je res treba ves čas posvečati pozornost.

Otroke s katero vrsto motenj najlažje oz. najtežje vključimo v redne programe?

Najprej so bili inkluzije deležni otroci z motnjami sluha in vida, nato z gibalnimi primanjkljaji. Če je imel otrok še dosti visoke intelektualne sposobnosti, je to kar uspešno potekalo. Mnogo težje se to izvaja z otroki z znižanimi učnimi sposobnostmi. Najtežje pa se mi zdi, da šola sprejema otroke z vedenjskimi motnjami in psihiatričnimi težavami.

Tako so na primer veliki problemi z inkluzijo otrok z znaki avtistične motnje. Dolgo so bili neprepoznani, izven sistema strokovne pomoči. Z neverjetno voljo in delavnostjo staršev se je oblikovalo društvo za pomoč avtističnim osebam in situacija se je že zelo spremenila. Lestvica motenj avtističnega spektra je obsežna in na njej so tudi otroci s tako vrsto motnje, kjer je možno in smiselno tudi šolanje v rednem programu z veliko strokovne pomoči. Tu pa je potrebno temeljito usposabljanje tako učitelja kot tudi defektologa. Nujno je slediti novim spoznanjem stroke. Na tem področju nas čaka še mnogo dela.

Kako se počutijo učitelji, ko z njimi v razredu dela še nekdo – defektolog, asistent?

Mene je na začetku to zelo zanimalo in sem o tem naredila neko malo anketo. Izkazalo se je, da je večina učiteljev komaj čakala, da jim nekdo priskoči na pomoč in niso bili več sami s problemom. Nekaj učiteljev je izrazilo neko negotovost in zadrego oz. nelagodje, da je še nekdo z njimi in otroki, pojavilo se je tudi malce ljubosumja, če so se starši preveč zatekali k specialnemu pedagogu.

Defektolog mora stremeti k temu, da stke dobre odnose in veliko mero medsebojnega zaupanja. Sama sem petindvajset let delala v razredu in zato vedno poudarim, da je prvi v razredu učitelj. Borba za kakšen prestiž je neumestna, saj se pomen pomoči defektologa ob hudi motnji kmalu pokaže.