

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Tina Doberlet

Integracija otrok s posebnimi potrebami
(po prehodu iz rednega programa osnovne šole v osnovno šolo z nižjim izobrazbenim
standardom)

Diplomsko delo

Ljubljana, 2017

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Tina Doberlet

Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan

**Integracija otrok s posebnimi potrebami
(po prehodu iz rednega programa osnovne šole v osnovno šolo z nižjim izobrazbenim
standardom)**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2017

Integracija otrok s posebnimi potrebami (po prehodu iz rednega programa osnovne šole v osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom)

Obstajajo različni strokovni pogledi glede izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, med katerimi pa je vse več zagovornikov inkluzivnosti, torej izobraževanja na rednih osnovnih šolah, pri čemer se ne prilagaja le otrok s posebnimi potrebami, temveč tudi drugi učenci in celotno okolje. V teoriji bi teorija inkluzije lahko delovala, v praksi pa je drugače, saj na rednih osnovnih šolah ni usposobljenega kadra, število učencev v razredu je lahko do 28, zaradi zaostajanja otrok s posebnimi potrebami, pa so ti pogosto deležni negativnih komentarjev, opazk in žaljenja. Osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom so v naši družbi še vedno tabu tema, zato starši vedno stremijo k šolanju na osnovni šoli z enakovrednim izobrazbenim standardom. Prikazati je potrebno, da te šole niso nič slabše, celo nasprotno, v njih lahko otroci s posebnimi potrebami odkrijejo in utrjujejo svoja močna področja, sklepajo prijateljstva in odraščajo v mladostnika s pozitivno identiteto in samopodobo. Ker so oddelki manjši, čeprav kombinirani, ima učitelj možnost spoznavanja vsakega posameznika in njihovih omejitev, hkrati pa priložnost spodbujanja njegovih zmožnosti. S šolanjem na šoli z nižjim izobrazbenim standardom učenec s posebnimi potrebami pridobi prijateljstva, znanje in postane uspešnejši, kar pa se pozna na njegovi osebnosti ter družbenosti.

Ključne besede: učenci, posebne potrebe, nižji izobrazbeni standard, integracija, identiteta.

The integration of the children with special needs (moving from regular schools to special needs school)

There are different scientific views regarding the education of the special needs children. The number of the scientists in favour of inclusion, this means the education of special needs children in regular schools, is rising. Inclusion means that adjusting is not only a special needs child but also the other students and the whole environment. Theoretically, the idea of inclusion works, while in practice, there are several obstacles: there are not very many qualified staff, there can be up to twenty-eight students in one class, the special needs students can be, due to their slower progress in education, exposed to some negative remarks and offence. In the Slovene society, special needs schools (with lower educational standards) are still taboo and this is the reason why some parents prefer their children to enter regular primary schools. It is important to raise the awareness that the special needs schools are not bad, quite the opposite, they offer a safe environment for the special needs students to discover and develop their strong areas, make friends and grow into the youngsters with positive identity and self-esteem. Usually, the class communities are smaller in such schools and even though there might be students of different age groups mixed in the class community, the teachers have got the opportunity to know each individual, their restrictions yet at the same time also to encourage their individual abilities. Going to the special needs school, a special needs student gains friends, knowledge and eventually becomes more successful. This has a positive influence on the child's personality and sociability.

Key words: students, special needs, lower educational standard, integration, identity.

KAZALO

1	UVOD	6
2	OSEBE S POSEBNIMI POTREBAMI	9
3	INTEGRACIJA ALI INKLUZIJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V IZOBRAŽEVALNI SISTEM	9
4	VLOGA IN POMEN SOCIALIZACIJE ZA INTEGRACIJO	13
4.1	Primarna socializacija	13
4.2	Sekundarna socializacija	14
4.3	Socializacija otrok s posebnimi potrebami	15
5	IDENTITETA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI	16
5.1	Eriksonova teorija psihosocialnega razvoja in integracija	17
6	POMEN INTERPRETATIVNE SOCIOLOGIJE	20
7	RAZISKAVA: Integracija otrok s posebnimi potrebami (po prehodu iz rednega programa osnove šole v osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom)	21
7.1	Uvod k raziskavi	21
7.2	Metodologija	22
7.3	Predstavitev sodelujočih	25
7.3.1	Raziskovalno vprašanje	25
7.4	Izsledki raziskave	26
7.4.1	Učenci	26
7.5.1	Starši	35
8	INTERPRETACIJA REZULTATOV RAZISKAVE	39
9	SKLEP	42
10	LITERATURA	44
11	PRILOGE	Error! Bookmark not defined.
	PRILOGA A: Intervju z Učenko 1	Error! Bookmark not defined.
	PRILOGA B: Intervju z Učencem 2	Error! Bookmark not defined.
	PRILOGA C: Intervju z Učencem 3	Error! Bookmark not defined.
	PRILOGA Č: Intervju z Učenko 4	Error! Bookmark not defined.
	PRILOGA D: Intervju z Učencem 5	Error! Bookmark not defined.
	PRILOGA E: Intervju z Učencem 6	Error! Bookmark not defined.
	PRILOGA F: Fokusna skupina	Error! Bookmark not defined.
	PRILOGA G: Intervju s Staršem 1	Error! Bookmark not defined.
	PRILOGA H: Intervju s Staršem 2	Error! Bookmark not defined.
	PRILOGA I: Intervju s Staršem 3	Error! Bookmark not defined.

1 UVOD

Srednja šola je čas v posameznikovem življenju, ko ta razmišlja kako in kam naprej. Vsak srednješolec odkriva sebe in svet, in v tem svetu spoznava stvari, ki ga veselijo. Med srednješolskim razmišljanjem o tem, kaj želim delati v življenju, me je ena izmed idej pripeljala na osnovno šolo za otroke s posebnimi potrebami. Dogovorila sem se za obisk in že ob prvem stiku sem spoznala, da bo teh veliko. Na osnovni šoli z nižjim izobrazbenim standardom sem nekaj let delovala kot prostovoljka in spoznavala institucionalno edukacijo otrok s posebnimi potrebami. Pridobila in razvila sem številne pomembne kompetence, kot so komunikacijska, vodstvena, socialna ter ob tem spoznala delovanje institucije, otroke s posebnimi potrebami, njihove starše in pedagoške delavce.

Izzivi, s katerimi se srečujejo otroci s posebnimi potrebami, kažejo razliko med družbenimi možnostmi in priložnostmi, ki jih določajo formalna pravila in dejanskim stanjem v družbi. Menim, da je razkorak velik. Navidezno vključevanje otrok s posebnimi potrebami v družbeno dogajanje se pogosto izvaja pod pretvezo strpnosti in sprejemanja, v bistvu pa gre, po mojem mnenju, le za usmiljenje in lažen občutek tolerance »ne-drugačnih«. To sem spoznala že kot srednješolka, ob izdelavi sociološke maturitetne naloge z naslovom *Tourettov sindrom in stigmatizacija*.

Ko sem začela razmišljati, kaj bom izbrala za temo mojega diplomskega dela, sem bila že trdno odločena, da bom nadaljevala z raziskovanjem problematike o vključenosti otrok s posebnimi potrebami v izobraževalni sistem in s tem v družbo. Nisem pa vedela, kako bom konkretizirala raziskovalni problem. Med razmišljanjem o možnih tematikah sem se v nekem trenutku spomnila deklice iz osnovne šole s prilagojenim programom, ki mi je nekoč povedala svojo zgodbo. Zgodba se je začela žalostno, s tem kako so bili na prejšnji šoli sošolci do nje nesramni, da ni imela prijateljev in dobrih ocen. Povedala mi je, da se ni počutila dobro in da je bila žalostna, osamljena. Nato pa se je nasmehnila in mi z navdušenjem povedala, kako super ji je na novi šoli, kako dobre ocene ima in koliko prijateljev jo obdaja. Ko sem se spomnila te zgodbe, sem se spomnila iskrenega nasmeha na dekličinem obrazu, ki je izžareval srečo, pomirjenost, in vedela sem, da sem našla temo diplomske naloge. Odločila sem se, da bom raziskala probleme, s katerimi se otroci s posebnimi potrebami srečujejo v rednih programih osnovnih šol in kako poteka integracija otrok po vstopu v osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom, ko se posameznik znajde v precej drugačnem socialnem okolju.

Diplomsko delo bom razdelila na dva dela: na teoretičnega in empiričnega. V teoretičnem delu diplomskega dela bom predstavila strokovno literaturo na temo razpetosti med integracijo in inkluzijo, vlogo in pomen socializacije pri tem ter oblikovanja identitete, pod vplivom različnih dejavnikov. Pri pregledu literature in sestavljanju teoretičnega dela diplomske naloge se bom osredinila predvsem na posameznikov razvoj, ki ga bistveno determinira socialno okolje ter interakcije z ljudmi.

Osredotočila se bom na primarno in sekundarno socializacijo, s poudarkom na šoli kot agensu sekundarne socializacije. Šola, ki je najpomembnejši dejavnik sekundarne socializacije, znotraj katere obstajajo hierarhični odnosi, formalna pravila, avtoritativnost in tekmovalnost ter prenos družbenega znanja in vrednot, je institucija posebnega družbenega pomena. Otroci v družbeni vlogi učencev spoznavajo formalne odnose, formalna družbena pravila, formalni družbeni nadzor in se učijo sodelovati ter tekmovati z vrstniki. Učenčevi dosežki se vrednotijo na osnovi univerzalnih kriterijev, ki so družbeno določeni. Kakšne možnosti in priložnosti pa imajo v šolskem sistemu otroci s posebnimi potrebami? Kako lahko glede na svoje posebne potrebe v šolskem sistemu uspešno razvijajo svojo identiteto? Otroci, ki zaradi svojih posebnosti izstopajo, so pogosto stigmatizirani in zasmehovani. Če smo izpostavljeni odnosom, v katerih prevladujejo negativna sporočila o nas, ne moremo razviti ustrezne identitete. Žalitve, poniževanja in zasmehovanja vodijo do ponotranjanja vrednostnih sodb drugih o nas, zato je negativna samopodoba skoraj neizbežna. Ob učni neuspešnosti pa je problem še kompleksnejši.

V empiričnem delu diplomske naloge imam namen raziskovati vidike integracije otrok s posebnimi potrebami po njihovem prehodu iz rednega programa osnovne šole v osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom. Ugotoviti želim, ali so bili pritiski s strani vrstnikov in učiteljev na rednih osnovnih šolah preveliki, kako so odnose dojemali otroci s posebnimi potrebami in kako se je ob tem oblikovala njihova identiteta. Moj raziskovalni interes je osredotočen na proces integracije otrok s posebnimi potrebami v novo razredno in šolsko skupnost in njun vpliv na morebitno spremembo identitete.

Debat o tem, ali naj se otroci s posebnimi potrebami šolajo v rednih osnovnih šolah ali v osnovnih šolah z nižjim izobrazbenim standardom, je veliko. Sama ne želim pisati diplomske naloge, ki bi temeljila na povzetkih takšnih razprav, ampak želim otrokom s posebnimi potrebami dati priložnost, da povedo svojo zgodbo, kot so jo dojemali in jo razumejo sami. Pomembno je, kaj oni zaznavajo kot boljše. Prav zaradi takšnega izhodišča, teoretični del

mojega diplomskega dela ne temelji na zakonih in členih, ki urejajo šolanje otrok s posebnimi potrebami, temveč na socioloških spoznavnih teorijah. Glede na svoje izkušnje prostovoljnega dela v osnovni šoli z nižjim izobrazbenim standardom menim, da so izbrane teorije relevantne in jih je potrebno upoštevati.

Torej, če povzamem, so cilji diplomskega dela naslednji:

- ugotoviti razloge staršev in njihovih otrok za prepis iz rednega programa osnovne šole v osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom;
- ugotoviti, kakšne razlike zaznavajo starši in njihovi otroci glede razredne in šolske klime med šolama;
- ugotoviti, kako starši in njihovi otroci občutijo ter razumejo integracijo slednjih v novo šolsko okolje;
- ugotoviti, kako je prepis otroka s posebnimi potrebami na šolo z nižjim izobrazbenim standardom vplival na starše;
- ugotoviti, kakšne razlike starši zaznavajo pri svojem otroku po menjavi šole.

Raziskovalno vprašanje, ki sem si ga zadala in bo bistvo moje naloge, je: Katere so osnovne dileme učencev in staršev ob prehodu iz rednega programa osnovne šole v osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom in kateri so glavni vidiki integracije, ki sledi v oddelčni in šolski skupnosti?

2 OSEBE S POSEBNIMI POTREBAMI

Za potrebe diplomskega dela je potrebno najprej definirati kdo so otroci s posebnimi potrebami. To so »otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno – jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami« (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport). Osebe, ki so drugačne od večine in kot take predstavljajo subkulturo v raznoliki družbi, so pogosto označene kot manjvredne. Ne glede na to, zakaj predstavljajo subkulturo, bodisi zaradi posebne obleke, frizure, poslušanja posebne glasbe, drugačnih prepričanj, ali pa zaradi njihove bolezni oziroma specifične pomanjkljivosti, je njihov status in z njim povezano delovanje danes, v (post)moderni družbi, še vedno tabuiziran. Ljudje, ki se soočajo z neko pomanjkljivostjo oz. drugačnostjo, so v družbi velikokrat nezaželeni, so tarča posmeha in so velikokrat odrinjeni ob stran, skratka stigmatizirani in marginalizirani. Mnogi jih doživljajo kot kontrakulturne in latentno zavračajo njihovo integracijo v družbo.

3 INTEGRACIJA ALI INKLUZIJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V IZOBRAŽEVALNI SISTEM

V strokovni literaturi in strokovnih debatah zasledimo številne teorije o tem, kako obravnavati ljudi s posebnimi potrebami in kaj jim omogočiti v institucionalno urejeni družbi. Takšna je denimo tudi teorija inkluzije, tj. ideja o tem, kako otroke s posebnimi potrebami vključiti v redne izobraževalne programe in jih vključiti v družbeno življenje. »Inkluzija je paradigma, družbeno mišljenje na nivojih zavedanja, da nismo vsi enaki, prav tako ne drugačni, temveč različni« (Marussing 2016, 6). Ideja inkluzivnosti temelji na dejstvu, da so bili otroci s posebnimi potrebami v času šolanja vedno ločeni od otrok, ki niso imeli težav v razvoju, in da v postmoderni družbi prehajamo v čas, ko osebe s posebnimi potrebami ne živijo z nami, temveč med nami (Marussig 2016). Gre za poudarjanje potrebe »po spreminjanju koncepta obravnave otrok, ki mora preiti od integracijskega k inkluzivnemu modelu vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami« (Kavkler 2003, 5), razmišlja Kavkler in dodaja, da se integracija nanaša na šolanje učenca s posebnimi potrebami na redni šoli, pri čemer se ga poskuša spremeniti in ga približati učencem brez težav v razvoju, med tem ko se inkluzija hkrati usmerja na spreminjanje okolja in razmišljanja vseh udeležencev. Zaradi inkluzije je torej

odpravljena potreba po segregaciji otrok s posebnimi potrebami, ki pa je posledica prilagojenega kurikuluma (Kavkler 2003).

Na področju inkluzije je izjemno dejavna Zveza Sonček, ki je usmerjena k cilju »Ena šola za vse«. Preko inkluzivnosti želijo »oblikovati vzgojno – izobraževalni proces brez ovir ter opozoriti na principe vključevanja, kot so pozitiven odnos do drugačnosti, odgovornost in profesionalnost vseh v tem procesu, upoštevanje pravic staršev ter dopolnilno usposabljanje vzgojiteljev in učiteljev« (Vaupotič 2017, 14). Preko takšnega vzgojno – izobraževalnega procesa želijo približati drugačnost ter oblikovati družbeno okolje, ki bo osebam s posebnimi potrebami odpiralo enake možnosti, kot jih imajo njihovi vrstniki. (Vaupotič 2017). Marussig razmišlja, da je do inkluzivnega razmišljanja prišlo zaradi spoznanj, da lahko, z nekaterimi prilagoditvami, osebe s posebnimi potrebami sodelujejo pri pouku in »dosegajo učne cilje in standarde enako kot drugi učenci« (Marussig 2016, 6). Nadalje razmišlja, da naj bodo prilagoditve za osebe s posebnimi potrebami takšne, da ne bodo vplivale na učence brez težav, vendar hkrati takšne, da učenci s posebnimi potrebami niso »spoznani kot učenci s posebnimi potrebami« (Marussig 2016, 6). Marussig govori o t.i. »inkluzivnem krogu«, znotraj katerega vsi pridobijo veliko – učenci s posebnimi potrebami potrebno pomoč, učenci brez težav se učijo o drugačnosti, učitelji se naučijo novih veščin, starši pa sodelujejo s šolo (Marussig 2016).

Jožica Frigelj za inkluzijo pravi, da je »sicer veličastna, a vprašanje je, ali deluje tudi v praksi« (Frigelj 2016, 11). Učitelji na rednih osnovnih šolah se ob inkluziji srečajo z raznovrstnim spektrom motenj, za delo s katerimi niso usposobljeni in so kot taki neprimerni za delo z učenci s posebnimi potrebami. Ti učenci imajo na osnovnih šolah sicer pravico do dodatne strokovne pomoči, ki pa je omejena na nekaj ur tedensko in torej ne nudi prostora za nadgradnjo snovi, temveč le za njeno utrjevanje, kar pa se kaže tudi na ravni dosežkov, kjer dotični vidno zaostajajo za vrstniki. Morda je vse večja pojavnost t.i. posebnih potreb posledica prekomerne medikalizacije naravnih stanj ter permissivne vzgoje, na kar opozarja tudi Vesna Vuk Godina, ki argumentira, da je potrebno otroka postaviti izven njegovega ugodja in ga »v funkcionalno odraslost prisiliti« (Godina v Frigelj 2016, 11), s tem pa poskrbeti za razvoj vesti, ki ga bo usmerjala k družbeno sprejemljivem ravnanju.

Angelca Žerovnik v intervjuju s Francijem Hrastarjem ugotavlja s kakšnimi težavami se srečujejo šolajoči se otroci in mladostniki. Hrastar, ki je leta 1986 v treh zasavskih občinah izvedel raziskavo o pojavnosti otrok s posebnimi potrebami, je ugotovil, da je bilo »v tistem času 1,25% otrok z motnjo v duševnem razvoju« (Hrastar v Žerovnik 2003, 25). Po objavi rezultatov se je v občinah, ki jih je zajemala raziskava, uvedlo »dodatne programe vključevanja

otrok v vrtce, kar je kasneje pokazalo dobre rezultate« (Hrastar v Žerovnik 2003, 26). Hrastar razglablja o skupinskem delu zdravnikov, pedagogov in socialnih delavcev, katerega sinteza mora biti »olajšanje otrokove stiske in njegovo boljše počutje v šolskih okoliščinah« (Hrastar v Žerovnik 2003, 26). Hrastar izpostavlja, da je za otroke s posebnimi potrebami pomembno, da tekom izobraževanja živijo v okviru svoje primarne družine, ki jih lahko čustveno najboljše preskrbi, v odrasli dobi pa so izrednega pomena Varstveno – delovni centri, ki skrbijo za negovanje delovnih veščin posameznikov in jih vpenjajo v socialne kroge, znotraj katerih tkejo odnose. Glede inkluzivnega izobraževanja Hrastar izpostavi negativne izkušnje s katerimi se je srečal, in so prihajale iz sosednih držav, iz Italije in Hrvaške. Otroci namreč v rednih izobraževalnih programih niso mogli slediti, posledično so se pričele kazati sekundarne motnje, njihova samopodoba pa je bila negativna, dojemali so se kot »nevredne in izpostavljene« (Hrastar v Žerovnik 2003, 27). »Integracija ja, inkluzija ja. Vendar za koga in kako?« (Hrastar v Žerovnik 2003, 27), se sprašuje Hrastar in hkrati izpostavlja pomembnost individualne obravnave vsakega posameznika in njegovih zmožnosti.

V diplomski nalogi poskušam zagovarjati stališče, da je integracija v osnovnih šolah z nižjim izobrazbenim standardom za otroke s posebnimi potrebami ustrežnejša kot inkluzija otrok s posebnimi potrebami v rednih programih osnovne šole. Moji argumenti v prid integraciji otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom so, da so njihovi učitelji profesionalno usposobljeni za delo z otroki z različnimi motnjami, oddelki so številčno manjši, kurikulum pa prilagojen učencem in njihovim sposobnostim. Prilagojen kurikulum ne pomeni, da snov ne zajema učnih vsebin, ki se jih predava na rednih programih, temveč, da se učitelj prilagaja sposobnostim učencev in pouk organizira tako, da so zajeti vsi vzgojno – izobraževalni cilji. Učitelj s svojo pedagoško prožnostjo prilagaja pouk, kar lahko pomeni tudi pogostejše prekinitve za odmor in po potrebi vnos sprostitev učnih vsebin (na primer glasba, tehnika, likovna umetnost, igranje v naravi). Številčno manjši oddelki učitelju omogočajo boljše poznavanje učencev, njihovih sposobnosti in težav ter družinskih ozadij, ki vplivajo na celostno obravnavo učenca. Takšne pozornosti učenec v redni osnovi šoli ne more biti deležen, saj ob prisotnosti ostalih, do 27 (Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole, 25. člen) učencih, učitelj ne zmore vsakega posameznika obravnavati celostno. Pomembnost integracije se kaže predvsem pri vključevanju otrok v razredno in šolsko skupnost, kasneje pa tudi pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v družbo. Šole z nižjim izobrazbenim standardom se trudijo integrirati otroke v družbo preko raznih dejavnosti in aktivnosti, pri čemer se otroci med seboj družijo, ustvarjajo in se spoznavajo.

Funkcionalizem apelira na dejstvo, da šola predstavlja most med družino in družbo, kot taka pa otroka pripravlja na samostojno življenje znotraj družbe in omogoča socialno integracijo učencev v skupine, znotraj katerih se oblikujejo strukture, ki usmerjajo delovanja posameznikov. Pripadnost skupini ima dve razsežnosti, prva se nanaša na to, kakšno zanimanje kaže posameznik za skupino, druga pa na to, kakšno zanimanje kaže skupina za posameznika, in ravno slednja je merilo integracije posameznika. Integracija posameznika v skupino se namreč nanaša na posameznikovo vključenost v le – to, ki pa vedno temelji na sprejemanju posameznika. Ta je namreč v skupino integriran, če je za ostale pripadnike dovolj zanimiv in ga želijo sprejeti. Uspešna integracije ja odvisna od treh glavnih dejavnikov. Prvi dejavnik, zaradi katerega je posameznik lahko sprejet v določeno skupino, je njegov družbeni status. V kolikor je pripisan položaj učenca visok, bo verjetnost za njegovo uspešno integracijo v šolsko skupnost višja. Drugi dejavnik predstavlja učenčeve vrednote, ki mu lahko, če sovpadajo z večinskimi, zagotovijo vključenost v skupino, tretji dejavnik pa predstavlja učenčeva osebnost, ki lahko pritegne pozornost drugih. Rečemo lahko, da se bo učenec uspešno integriral v skupnost, če njegove kvalitete sovpadajo in so pripoznane s strani ostalih članov skupnosti. Cilj vsakega posameznika je biti integriran in pripoznan s strani vrstnikov, da dosežemo ta cilj, torej sprejetje s strani drugih članov, pa moramo vložiti nekaj truda in ostalim dokazati, da smo vredni sprejetja.

S pomočjo raziskave želim ugotoviti, kako je potekala integracija otrok s posebnimi potrebami po vstopu v novo socialno okolje in v nov socialni krog, v katera vstopajo po prehodu iz rednega programa osnovne šole v osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom. Predstaviti želim zgodbe učencev pred in po menjavi šole, hkrati pa s sociološko teorijo razložiti tezo, da je integracija za otroke s posebnimi potrebami učinkovitejša kot inkluzija, saj slednja pod pretvezo strpnosti ohranja, celo spodbuja, družbeno neenakost.

4 VLOGA IN POMEN SOCIALIZACIJE ZA INTEGRACIJO

Socializacija je proces podružbljanja posameznika, preko katerega posameznik ponotranja nekatere družbene norme, vrednote, vzorce vedenja, in se preko interakcij z drugimi nauči družbeno sprejemljivega in odgovornega delovanja. Socializacija omogoči, da se posameznik prilagaja družbi in se vanjo vključuje, hkrati pa sprejema kulturno pogojene vrednote, norme, prepričanja, mišljenja in čustvovanja ter se nauči prevzemanja in opravljanja družbenih vlog.

Proces socializacije poteka po več fazah, najpomembnejši sta primarna in sekundarna socializacija, katerih najpomembnejša agensa sta družina in izobraževalni sistem. Primarna socializacija otroka poteka v družinskem okolju, v katerem posameznik pridobi temelje osebnosti in družbenosti. Sekundarna socializacija pa s svojimi agensi, med katerimi je zame najpomembnejša šola, nadgrajuje temelje osebnosti in družbenosti. Berger in Luckmann socializacijo definirata kot »vsestransko in dosledno posameznikovo uvajanje v objektivni družbeni svet ali v enega od njegovih področij« (Berger in Luckmann 1988, 122). Čeprav poznamo več vrst socializacije, bosta za diplomsko delo pomembni le primarna in sekundarna, s poudarkom na slednji.

4.1 Primarna socializacija

Primarna socializacije poteka v posameznikovem otroštvu, ko je ta nesamostojen in odvisen od svoje družine oziroma skrbnikov. Ker gre za socializacijo, ki jo izvršujejo posamezniku pomembni drugi, torej njemu primarne družbene skupine, so dejavniki le – te neformalni in temeljijo na emocionalnosti. Primarna socializacije poteka v otroku danem okolju, zaradi česar jo ta sprejema nekritično in samoumevno. Posameznik se ne rodi kot član družbe, ampak se rodi z možnostjo, da to postane. Tako se že v primarni socializaciji sreča z mehanizmi, ki predstavljajo socializacijske kanale. To so imitacija, identifikacija s pomembnimi drugimi, učenje vlog ter nagrajevanje in kaznovanje. Le – ti omogočajo internalizacijo socializacijskih vsebin, ki v splošnem pomenu torej predstavlja osnovo pri razumevanju drugega ter neposredno zavedanje o svetu kot pomenski in družbeni realnosti (Berger in Luckmann 1988). Ob internalizaciji torej prevzamemo svet agensov primarne socializacije, ob tem pa ne razumemo le procesov drugih, pač pa tudi njihov svet, ki nato postane naš in ga lahko spreminjamo. To skupno dožemanje sveta se izraža v skupnih definicijah realnosti, pri čemer je najbolj

pomembno to, da »prihaja do nenehne medsebojne identifikacije« (Berger in Luckmann 1988, 122), ob tem pa posameznik postane del družbe, v kateri živi. Kljub temu, da je posameznik izpostavljen družbeni realnosti, pa ta nikoli ne ponotranji vsega kar le – ta ponuja, saj se posameznik »pojmuje kot bitje znotraj in zunaj družbe« (Berger in Luckmann 1988, 125), kar pomeni, da prihaja do konstantnega prepletanja med objektivno in subjektivno realnostjo.

»Posebne vsebine, ki se internalizirajo v primarni socializaciji se od družbe do družbe seveda razlikujejo« (Berger in Luckmann 1988, 126), se pa svet internaliziran v tej socializaciji vedno »mnogo hitreje zasidra v zavesti kot svetovi, ki se internalizirajo v procesih sekundarnih socializacij« (Berger in Luckmann 1988, 126).

4.2 Sekundarna socializacija

Berger in Luckmann sekundarno socializacijo definirata kot »internalizacijo institucionalnih ali v instituciji temelječih »podsvetov«« (Berger in Luckmann 1988, 129), saj gre za formalno socializacijo, ki ne temelji na emocionalnosti in je pomembna le takšna »medsebojna identifikacija, ki velja za vsako občevanje med človeškimi bitji« (Berger in Luckmann 1988, 132). Če primarno socializacijo izvršujejo za posameznika pomembni drugi, ki so mu dani, pa sekundarno socializacijo izvajajo »izvrševalci s formalno nalogo« (Berger in Luckmann 1988, 132), med katerimi vlada »visoka stopnja anonimnosti« (Berger in Luckmann 1988, 132). Formalnost pomeni, da ni nujno, da ti izvrševalci zavzemajo pozicijo posamezniku pomembnega drugega, anonimnost pa, da so »medsebojno zamenljivi« (Berger in Luckmann 1988, 132), saj lahko isto funkcijo opravlja kdorkoli z ustrezno izobrazbo, le da se pri tem »subjektivno razlikujejo na več načinov« (Berger in Luckmann 1988, 132). V sekundarni socializaciji posameznik razširi svoja znanja, in svet staršev, ki je za posameznika med primarno socializacijo postal njegov lasten, pridobi »institucionalni kontekst« (Berger in Luckmann 1988, 132). Svet, ki je torej posamezniku predstavljal edino obstoječo, in torej objektivno, realnost, je v sekundarni socializaciji umeščen v družbeni kontekst, ob tem pa posameznik spozna kam spada in kako ga njegov internaliziran svet definira na ravni družbe.

4.3 Socializacija otrok s posebnimi potrebami

Dejstvo je, da smo vsi deležni socializacije, njena vsebina in učinki pa so pogojeni z različnimi dejavniki na mikro in makro ravni. Živimo namreč v različnih državah in kulturah, v pluralnih družinskih oblikah, v različnih sistemih socialne stratifikacije, itn. Kaj pa je značilno za socializacijo otrok s posebnimi potrebami? Pravni okvir socializacije preko pravnih aktov in institucionalnih možnosti določa država, družina otroka s posebnimi potrebami pa ima, ob strokovni pomoči, možnost izbire institucij sekundarne socializacije. Odločitev družine pa je odvisna od več dejavnikov. Zdi se mi, da na odločitev bistveno vpliva sprejemanje in razumevanje otrokovih posebnih potreb s strani staršev in njihova pričakovanja glede uspešnosti pri izobraževanju. Pomemben vidik, ki zanima sociologe, je umeščenost staršev otrok s posebnimi potrebami na lestvici družbene stratifikacije. Na šoli, kjer sem raziskovala tematiko, sem dobila vpogled v družinska ozadja otrok, na podlagi česar lahko trdim, da otroci s posebnimi potrebami navadno prihajajo iz družin z nizkim socialnim statusom, poleg tega pa so njihovi starši v veliko primerih prav tako osebe s posebnimi potrebami. Pridobljen družben položaj otrok s posebnimi potrebami je v glavnem odvisen od pripisanega družbenega položaja staršev, saj, glede na njihove sposobnosti, izobrazba zanje ni dejavnik vertikalne družbene mobilnosti. Glede na učenčeve omejitve šole z nižjim izobrazbenim standardom omogočajo optimalno učno uspešnost. Poleg učne uspešnosti sta za otrokov napredek pomembni tudi razredna in šolska klima, ki omogočata integracijo otrok s posebnimi potrebami v razredno in šolsko skupnost. S tem se presega stigmatizacija, diskriminacija in marginalizacija učencev s posebnimi potrebami. Čeprav sem zagovornica integracije, se zavedam, da se v tem primeru oblikuje enovito socialno okolje. S tem nastane problem pridobitve socialnih veščin za integracijo v širše družbeno okolje. Ali potemtakem šola z nižjim izobrazbenim standardom deluje kot totalna organizacija? Na šoli, na kateri sem delovala, sem spoznala, kako se v praksi preseže ustvarjeno socialno distanco. Šola redno izvaja delavnice in organizira aktivnosti, ob katerih prihaja do stika in druženja med različnimi družbenimi skupinami. Preko tega tudi učenci šol z rednim izobraževalnim programom razbijajo predsodke in stereotipe o vrstnikih s posebnimi potrebami. V odnosu recipročnosti pridobijo vsi, kar pa je pravzaprav osrednja ideja inkluzije.

V svojih razlagah sem posebno pozornost namenila šoli, vendar s tem ne želim zapostaviti vloge družine. Izredno pomembno je, kako starši doživljajo šolo, šolanje svojega otroka, njegovo sodelovanje z vrstniki in njegov razvoj socialnih veščin.

5 IDENTITETA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Kaj je identiteta, je v svojem psihosocialnem razvojnem modelu identitete pojasnil Erik Erikson. Model temelji na bioloških, kronoloških, psiholoških in družbenih vidikih posameznikovega napredovanja skozi življenjski cikel. Ta razvoj »opisuje in razlaga kakovostne spremembe v delovanju posameznika od rojstva do smrti, ki se pojavljajo v invariantni sekvenci in so kulturno univerzalne« (Umek in Zupančič 2009, 31). Erikson model razdeli na osem faz, preko katerih posameznik akumulira doživetja in na njih utemeljuje svojo identiteto. Grajenje identitete je namreč razvojni proces, ki je vedno dinamičen, sestavni elementi vedno odprti in aktivni, njihova akumulacija in smiselna urejenost pa vodita k cilju, ki je oblikovanje trdne, konsistentne identitete.

Psihologija koncept identitete vedno povezuje z »usmerjenostjo k realnosti« (Berger in Luckmann 1988, 162), sociologija pa k temu dodaja še vprašanje h kateri realnosti. Identiteta se namreč izoblikuje preko subjektivizacije objektivnega sveta posameznika in se preko različnih družbenih procesov, s katerimi se ta srečuje, »vzdržuje, spreminja in celo preoblikuje« (Berger in Luckmann 1988, 160). Ker identiteta nastaja v relaciji z družbo, torej s procesi in posamezniki, mora z njo sovpadati. Berger in Luckmann ugotavljata, da »identiteta, ki ni umeščena v svet, ostane nerazumljiva« (Berger in Luckmann 1988, 161), saj mora biti pripoznana »s strani drugih v okolju« (Ule 2000, 84). Identiteta, ki ne spada v en svet, lahko spada v drugega, in tu vidimo, da smo si ljudje in družbe med seboj različni.

Koncept identitete lahko razumemo v njenem objektivnem in subjektivnem smislu. V objektivnem oziru identiteto razumemo kot lastne objektivne, fizične karakteristike, v subjektivnem oziru pa identiteta predstavlja naše razumevanje in naš odnos do objektivne identitete. Obstajata dve identiteti, osebna in socialna, kar nakazuje, da se ta vedno oblikuje tako glede na posameznikova lastna mnenja, kakor tudi glede na mnenja drugih o njem. Identiteta se oblikuje, ko se posameznik zlije z družbo in se hkrati diferencira od ostalih, ker pa gre za proces, se ta lahko spreminja in prilagaja glede na dane družbene razmere. Ločimo med »globalnim in artikuliranim občutkom identitete« (Ule 2000, 85), pri čemer se prvi nanaša na zavedanje o svojem obstoju, drugi pa na »trenutne mentalne reprezentacije predstav o fizičnih in psihičnih značilnostih, posebnostih, o biografiji« (Ule 2000, 85). Če torej razmišljamo, da našo identiteto vsakokrat določajo tako naši notranji, kakor tudi zunanji dejavniki, potem je Eriksonova misel »Človek je tak kot vsi drugi, tak kot nekateri drugi in tak kot noben drug človek« (Ule, M. 2000, 85) dober opis tega, kaj predstavlja koncept identitete.

5.1 Eriksonova teorija psihosocialnega razvoja in integracija

Preko Eriksonovih osmih faz razvoja identitete posameznika se zgodi bistvena stvar, in to je uglasitev posameznika z družbo. Posameznik se mora namreč integrirati v dano socialno okolje, kako bo to socialno okolje delovalo nazaj na posameznika, pa je odvisno od tega, kakšen posameznik je. Ta se znotraj vsake faze »sooča z lastnim načinom delovanja na socialno okolje in delovanjem tega okolja nanj, kar oblikuje določen konflikt, napetost ali psihosocialno krizo« (Umek in Zupančič 2009, 31). Na vsaki stopnji se posameznik trudi razrešiti krizo, s katero se sooči, kar »mu lahko uspe v pretežno pozitivni ali pretežno negativni smeri« (Umek in Zupančič 2009, 32). Osem razvojnih faz grajenja identitete zajema posameznikovo celo življenje, ki ga te faze razčlenijo, znotraj vsake pa torej posameznik razrešuje določeno krizo, vezano na dotično fazo. V kolikor posameznik krizo razreši pozitivno, ta »razvije specifično moč ega, ki se veže na razreševanje te stopnje« (Umek in Zupančič 2009, 32).

Glede na Eriksonove faze razvoja lahko rečem, da je za mojo raziskavo vsebinsko in interpretativno pomembnih predvsem prvih pet faz. V razreševanje vsake posamezne faze je najprej vpletena učenčeva družina, v kasnejših fazah pa na pomenu pridobiva tudi šola.

V prvi fazi otrok razrešuje krizo prazaupanja, ki je vezana na starost do enega leta, ko je otrok v popolni odvisnosti od staršev. V kolikor bo otrok v prvem letu življenja živel v okolju, ki ga bo varovalo in preskrbelo, je to dobra osnova za vse nadaljnje faze razvoja, saj bo pri otroku razvit občutek zaupanja. V nasprotnem primeru se razvije nezaupanje tako do skrbnika, kot tudi do okolja. V pozitivno razrešeni fazi se otrok nauči sprejemanja in dajanja, in se hkrati zaveda omejitev ob tem (Umek in Zupančič 2009). Povedano drugače, če bo otrok v družini razvil občutek zaupanja, bo z zaupanjem vstopal v socialne interakcije z drugimi ljudmi. Z zaupanjem bo kasneje vstopal tudi v šolo in razvijal odnose z vrstniki in učitelji.

V drugi fazi, med drugim in tretjim letom starosti, se otrok začne zavedati svoje avtonomije, hkrati pa tudi omejitev. Ugotovi, da ni konstantno v središču in posledično raziskuje meje. Pomembno je, da otrok postane avtonomen na področju hoje in hranjenja. V kolikor posameznik ne razreši krize samostojnosti, se ob delovanju ne bo počutil kompetentnega, konstantno bo iskal potrditev in pomoč pri drugih, sam pa bo ob tem občutil sram. Znotraj druge faze Eriksonovega psihosocialnega razvoja otroci »vadijo svojo lastno izbiro, voljo, spoznanje o avtonomnosti« (Umek in Zupančič 2009, 33), odrasli pa »otrokovo vedenje začnejo nadzorovati in ga omejevati skladno s socialnimi normami« (Erikson Umek in Zupančič 2009,

33). Ker otrok raziskuje svojo avtonomnost, hkrati pa se sooča z družbenimi omejitvami, ki posegajo v njegovo avtonomnost, se znotraj te faze razrešuje konflikt med »avtonomnostjo ter sramom in dvomom« (Erikson v Umek in Zupančič 2009, 33), pri čemer sta slednja posledica potrebne pomoči ljudi, ki ga nadzorujejo in so kot taki »učinkovitejši od njega« (Erikson v Umek in Zupančič 2009, 33). Kako bo otrok s posebnimi potrebami razrešil drugo razvojno fazo je v večji meri odvisno od tega, kako starši sprejemajo njegove posebne potrebe oziroma omejitve. V primeru nesprejetja se problem prenese tudi v šolsko okolje, kar se kaže v prevelikih pričakovanjih glede učne uspešnosti oziroma v nezadovoljstvu s pedagoškimi delavci.

Tretja faza oblikovanja identitete je povezana s krizo odgovornosti in poteka med tretjim in šestim letom starosti. V tem času posameznik ponotranji etične okvire svojega socialnega okolja, zaveda se kaj je prav in kaj narobe, s tem pa se začne razvijati občutek odgovornosti. Pojavijo se tudi »radovednost, tekmovalnost, telesna in besedna napadalnost, nenehno gibanje in usvajanje prostora, pa tudi načrtovanje, postavljanje ciljev, njihovo doseganje in imaginativnost« (Erikson v Umek in Zupančič 2009, 33). Ob razreševanju krize, ki je posledica družbenih omejitev, ki se jih mora otrok zavedati, se vzpostavi Superego, ki je »pogoj socializiranemu vedenju in zavira otrokovo iniciativnost« (Erikson v Umek in Zupančič 2009, 33).

Na osnovi izkušenj v šoli ugotavljam, da je tretja faza Eriksonovega modela razvojno zahtevnejša, zato je praktično nerazrešljiva. Pojavi se dilema, kako učenca naučiti samonadzora ob zadovoljevanju osnovnih potreb. Kot primeren način reševanja problema, se uporabljajo sodobna pedagoška prilagajanja učno – vzgojnega procesa, npr. prilagoditev urnika in odmorov, uvedba sprostitev tehnik, itn.

Četrta faza poteka med šestim in trinajstim letom, znotraj nje se razrešuje kriza ustvarjalnosti. Gre za obdobje posameznikovega življenja, ko je ta vpet v izobraževalne institucije, ob čemer se pojavi največja želja po kreativnosti, pri tem pa lahko pride do sprejemanja ali neuspeha. V teh letih se »način delovanja otrokovega ega kakovostno preoblikuje v smislu težnje po pridobivanju konkretnih in smiselnih spretnosti ter znanju, ki jih ceni družba, v kateri otrok živi« (Erikson v Umek in Zupančič 2009, 33). Deluje in vede se v skladu z družbenimi pričakovanji, hkrati pa se »poistoveti s posamezniki, ki so pri delu učinkoviti in uspešni« (Erikson v Umek in Zupančič 2009, 33). V primeru pozitivne razrešitve krize se pri posameznikih razvije kompetentnost, v primeru neuspeha pa posameznik dvomi vase in je sam s seboj nezadovoljen, čuti se manjvrednega (Umek in Zupančič 2009).

Menim, da je za razreševanje te faze razvoja ključnega pomena katero šolo obiskuje otrok s posebnimi potrebami. V redni osnovni šoli otrok s posebnimi potrebami v tej fazi doživlja mnoge frustracije zaradi učne neuspešnosti, stigmatizacije in marginalizacije. V osnovni šoli z nižjim izobrazbenim standardom pa se učenec s posebnimi potrebami izogne številnim prej omenjenim problemom in se lahko uspešno integrira v razredno in šolsko okolje.

Peta faza je faza adolescence in posameznik znotraj nje razrešuje krizo identitete v adolescenci, pri tem pa lahko pride do potrditve ali zavrnitve obstoječe identitete. Adolescenca je namreč obdobje, v katerem posameznik ni več otrok, a hkrati še ni odrasel. Prvič sprejema bolj resne vloge, preko katerih se srečuje in preizkuša svet odraslih, a vanj še ne vstopa. Poleg tega, da se preizkuša v novih vlogah, pa se posameznik v tej fazi razvoja tudi fizično spreminja, in se kot tak »težje prepozna kot kontinuirano celoto« (Erikson v Umek in Zupančič 2009, 34). V kolikor se kriza razreši pozitivno, bo to vodilo v pozitivno identiteto posameznika, v kolikor pa razrešitev krize ni pozitivna, se bo posameznik dojemal negativno, posledično ga bodo negativno dojemali tudi ostali.

Doživljanje samega sebe v tem starostnem obdobju je resen problem za večino adolescentov, zato je kriza identitete za otroka s posebnimi potrebami še toliko zahtevnejša. Pomembno je, kako je že kot otrok sprejemal samega sebe s svojimi omejitvami, se jih je zavedal ali pa sploh ne, kakšna sporočila je prejemal od svojih staršev in ostalih pomembnih drugih, kakšne šolske izkušnje ima s sošolci in učitelji ... vse to pa determinira uspešnost razrešitve pete faze.

Iz navedenih faz je razvidno, da sta družina in šola izrednega pomena pri graditvi posameznikove identitete skozi različna starostna obdobja, čeprav se šola v življenju posameznika pojavi kasneje. Zelo pomembno je tudi, ali družina in šola sodelujeta v dobrobit učenca s posebnimi potrebami, ali pa posredujeta socializacijsko protislovna sporočila. Najmanj ugodna situacija za učenca pa je konflikt med tema dvema agensoma socializacije.

6 POMEN INTERPRETATIVNE SOCIOLOGIJE

V interpretativni sociologiji je človeško obnašanje razumljeno kot produkt tega, kako posamezniki interpretirajo svet okoli njih. Obnašanje, ki izhaja iz te interpretacije pa je izbrano kot primerno situaciji, saj posamezniki svoja delovanja znotraj interakcije prilagajamo delovanjem drugih. Interakcija med ljudmi je namreč dvosmerni proces, pri katerem je odnos prve osebe vedno produkt interpretacije druge osebe, ta interpretacija pa bo imela vpliv na odnos tistega, čigar odnos je bil interpretiran. Najpogostejši učinek tega je, da ljudje interpretacije drugih o nas vzamemo kot dokaz temu kdo mi mislimo, da smo. Glede na to je torej naša samopodoba produkt tega, kar drugi mislijo, da smo, znotraj simbolnega interakcionizma pa bi lahko rekli, da »sem to, kar mislim, da ti misliš, da sem« (Jones 2011). Drugi naše vedenje interpretirajo preko tega, kar vidijo, nato pa se proti nam obnašajo v duhu te interpretacije in preko simbolnih načinov kažejo kakšna oseba so se odločili, da smo. Podoba, ki jo imamo o sebi je torej vedno ogrožena, saj nanjo vplivajo reakcije posameznikov s katerimi stopimo v stik. Pri interpretacijah ni bistveno to, ali so pravilne, temveč to, kako vplivajo na prejemnika. (Jones 2011)

Prejemnik pa ima vedno moč manipulacije z interpretacijami drugih o sebi, kar pomeni, da ljudje v kreaciji družbenega sebe igramo aktivno vlogo. Z interpretacijami lahko manipuliramo do te mere, da te ustrezajo naši predstavi o sebi, to pa dosežemo tako, da iz drugih izvlečemo take odzive, ki jih želimo. Goffman je v sklopu te manipulacije interpretacij drugih o nas trdil, da je družbeno življenje oder, na katerem ljudje igramo sebe (Jones 2011). V družbenih interakcijah lahko nadzorujemo obleko, pojavo in navade, preko katerih ljudi vzpodbudimo, da nas vidijo takšne, kot si mi želimo. Za Goffmana in druge interakcioniste je uspešna socializacija zmaga kreativnosti posameznika nad reakcijami drugih (Jones 2011).

Teorija označevanja, ki je ena izmed teorij interpretativne sociologije, se nanaša na vrste interakcij pri katerih ni možnosti vpliva na mnenja drugih o nas. Zgodí se, da so ljudje žrtve interpretacij drugih, to pa se lahko razvija celo do te mere, da so družbene identitete posameznikom vsiljene, proti njihovi volji (Jones 2011).

7 RAZISKAVA: Integracija otrok s posebnimi potrebami (po prehodu iz rednega programa osnovne šole v osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom)

7.1 Uvod k raziskavi

Empirični del diplomske naloge se nanaša na predstavitev analize rezultatov raziskave z naslovom Integracija otrok s posebnimi potrebami (po prehodu iz rednega programa osnovne šole v osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom), ki so hkrati pojasnjeni s pomočjo sociološke teorije, navezujoče se na socializacijo, stigmatizacijo ter grajenje identitete, upoštevajoč zunanje dejavnike.

V diplomskem delu je predstavljena pilotna raziskava, ki bi lahko služila kot temelj obsežnejši raziskavi o šolanju otrok s posebnimi potrebami na osnovnih šolah z nižjim izobrazbenim standardom, hkrati pa omogočala posplošitev rezultatov na populacijo. Raziskava mi je bila omogočena s strani osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom, s katero sem sodelovala več let. Ker je bil raziskovalni problem osredinjen na prepis otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom in integracijo, ki je sledila po tem, sem z vodstvom in strokovnimi delavci šole skrbno in natančno izbrala vzorec, na katerem temelji raziskava. Vzorec predstavlja kombiniran odderek 5. in 6. razreda osnovne šole, vsem učencem oddelka pa je skupen prepis iz rednega programa osnovne šole v osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom.

Najprimernejše se mi je zdelo kvalitativno raziskovanje problematike, saj sem z raziskavo želela prikazati kako odnose na redni osnovni šoli, prepis in integracijo v osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom, razumejo in občutijo učenci in njihovi starši. Ker je raziskava vezana na šolo, je bila ta opravljena v šolskem okolju, znotraj katerega so se učenci počutili varne. Pri raziskovanju me je zanimalo predvsem, kako je bilo za učence s posebnimi potrebami in njihovo vključevanje v družbo, poskrbljeno na osnovnih šolah, kako so navezovali stike z drugimi učenci v razredu in na šoli ter kako so na podlagi tega razvijali in oblikovali svoje identitete. Nadaljnje me je zanimala razlika v teh dejavnikih na novi šoli, z nižjim izobrazbenim standardom, kjer so učitelji usposobljeni za kakovostno usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Z učenci smo se pogovarjali o njihovih socialnih omrežjih pred in po menjavi šole, in skupaj opazili rast socialnih omrežij po tem, ko so s sekundarno socializacijo nadaljevali v

njim primernejšem okolju. Prav tako smo se poglobili v odnose učiteljev in njihove reakcije ter v to, kako so poskrbeli za uspešno integracijo učencev v šolsko okolje. Poleg tega, kako so učenci razumeli in občutili menjavo šole, me je zanimalo tudi, kako je ta proces vplival na starše. Želela sem izvedeti kakšna so bila njihova občutja in pomisleki, kako so se sprijaznili z dejstvom, da mora njihov otrok na šolo z nižjim izobrazbenim standardom ter ne nazadnje, kakšne spremembe vidijo pri svojem otroku po menjavi šole.

Pristopov k raziskovanju je bilo več, saj sem v raziskavo želela zajeti, in posledično prikazati ter problematizirati čim več dejavnikov, ki spremljajo tematiko.

7.2 Metodologija

Prvi pristop k raziskavi je bilo opazovanje z udeležbo, kar mi je bilo omogočeno ob opravljanju sociološke prakse. Ta je potekala v osnovni šoli z nižjim izobrazbenim standardom, kjer sem bila umeščena v razred, ki sem ga proučevala. Pred začetkom prakse je bilo dogovorjeno, da bom del razreda, v katerem so učenci, ki so šli čez proces menjave šole. V 30 urah prakse, oziroma opazovanja z udeležbo, sem spoznala učence in si pridobila njihovo zaupanje, skozi sodelovanje z njimi pa sem se naučila, kako posamezen učenec deluje, kako reagira na dražljaje, kakšne so njegove potrebe in kako sodelovati z njim, da bo sodelovanje maksimalno uspešno. Pojavljale so se situacije in reakcije učencev, ki jih nisem razumela, zato mi je učiteljica razlagala ozadja učencev, kar mi je pomagalo pri razumevanju le – teh, njihovih reakcij in njihovega delovanja. To mi je bilo v veliko pomoč, saj so me z njimi čakali intervjuji, zaradi teh izkušenj z njimi pa sem lahko predvidela kako bodo le – ti potekali, kako jih bo potrebno usmerjati in kdo od učencev bo ponudil širše in kdo ožje odgovore na vprašanja. K opazovanju sem pristopila kot udeleženka. Ob mojem prihodu v razredno skupnost, sem se učencem predstavila in povedala, kakšen je namen mojega obiska. Tekom mojega opazovanja so nekateri sicer pozabili o čem se bodo individualno pogovarjali z menoj, so me pa vzeli za svojo učiteljico in me tako tudi naslavljali. Ker sem pri pouku sodelovala in jim pomagala, lahko rečem, da je bilo opazovanje nestrukturirano in prilagojeno situacijam. Z vsakim izmed učencev sem navezala stik in rečem lahko, da so mi učenci zaupali, zaradi česar so bili tudi kasnejši intervjuji in s tem fokusna skupina, z njimi enostavnejši in bolj sproščeni.

Drugi pristop k raziskavi so bili kvalitativni intervjuji z učenci, za katere je bilo sprva mišljeno, da bodo strukturirani. Strukturirani naj bi bili, ker sem od vseh učencev želela odgovore na ista

vprašanja, vendar so se ob procesu intervjuvanja ti spremenili v polstrukturirane intervjuje. Med odgovarjanjem so se namreč vsi učenci oddaljili od vprašanj, zato je bilo potrebnih več podvprašanj, ki so se nanašala na odgovore učencev in pogovor usmerjala nazaj na temo. Opravljenih je bilo šest intervjujev, z učenci 5. in 6. razreda, ki so potekali v njim naravnem okolju, torej v učilnici na šoli. Intervjuji so bili opravljeni individualno, kar je zagotavljalo popolno anonimnost učenčevih odgovorov. Ker sem imela pred opravljanjem intervjujem možnost, da sem učence osebno spoznala in z njimi razvijala odnos, sem bila že pred začetkom intervjujev pripravljena, da se bodo nekateri končali precej hitro. Zaradi težav, s katerimi živijo, imajo učenci s posebnimi potrebami pogosto težave z razumevanjem vprašanj in oblikovanjem odgovorov. Nekateri intervjuji so se tako končali po petih minutah, drugi so trajali tudi do dvajset minut. Rdeča nit intervjujev je bila sicer vedno enaka in jasno začrtana, vendar je bilo ob samih intervjujih potrebne nekaj iznajdljivosti, predvsem v trenutkih, ko so se učenci z odgovorom popolnoma oddaljili od vprašanja in je bilo potrebno najti pot nazaj k tematiki.

Tretji pristop k raziskovanju je bil oblikovanje fokusne skupine, ki naj bi jo sestavljali učenci, ki so sodelovali pri intervjujih. Fokusno skupino je sestavljalo pet učencev, ki so opravili individualne intervjuje in ena učenka, ki pri intervjuju zaradi odsotnosti ni sodelovala. Namen in cilj sta bila jasna, zavedala sem se tudi, da mi učenci zaupajo in se veselijo ponovnega sodelovanja z mano, vendar nisem vedela koliko bodo pripravljeni sodelovati in govoriti o temi, ko bodo prisotni še ostali učenci in učiteljica. Že takoj na začetku so bili učenci zelo zgovorni, tako da je pogovor hitro stekel. Vmes se je sicer pojavljala otroška nagajivost, vendar se mi zdi, da sem skupino uspešno umirila in nadaljevala s pogovorom. Namen fokusne skupine je bil, da učenci vidijo, da so šli vsi skozi isti proces, da so se srečevali s podobnimi težavami in ter da niso sami, da jih vrstniki razumejo. Cilj pa je bil, da se preko pogovora v skupini učenci bolj odprejo in razkrijejo še kakšen vidik prepisa, ki se ga med intervjuji nismo dotaknili, ali pa ga niso želeli povedati. Cilj je bil dosežen, najbolj presenečena pa sem bila nad učenko, ki ni sodelovala pri intervjuju, pa se je v skupini vseeno zelo odprla in pred ostalimi sošolci povedala svojo zgodbo. Pri ostalih je bilo med tem videti ogromno empatije, nekateri so jo vmes tudi potolažili. Prisotnost učiteljice mi je bila v pomoč, saj učence zelo dobro pozna, in je vmes znala postaviti kakšno podvprašanje tako, da so ga učenci lažje razumeli in da je bil odgovor podrobnejši. Pri odgovarjanju so prevladovali učenci, katerih intervjuji so bili daljši, vendar sem se trudila, da sem čim bolj vključila tudi ostale učence. Pogovor je trajal 30 minut, vprašanja pa so bila enaka kot pri intervjujih.

Četrty pristop k raziskavi so bili kvalitativni intervjuji s starši, za katere je bilo sprva mišljeno, da bodo polstrukturirani, saj sem jih želela opraviti osebno in staršem dati svobodo, da povedo zgodbo njihove družine. Zaradi prostorsko – časovnih zapletov, sem naredila strukturirane intervjuje in vprašalnike razdelila učencem, ki so jih nato dali staršem. Intervjuje so opravili trije starši učencev razreda, za katere se je po pogovoru z učiteljico in ravnateljico predvidevalo, da bodo za reševanje sposobni in odprti. Zaradi problematike, ki jo raziskujem, me je skrbelo, da starši ne bodo želeli izpolniti vprašalnika oziroma, da bodo odgovori skopi. V njem sem starše spraševala po tem, kdaj in zakaj so začeli razmišljati o menjavi šole, kako so se ob tem počutili, kakšno je bilo otrokovo stališče do tega in o tem, kakšne razlike opazijo pri otroku po menjavi šole. Z njihovimi odgovori sem dobila še boljši vpogled v proučevano temo, in pogled na le – to z druge perspektive. Zdelo se mi je pomembno, da vključim vidik staršev, saj prehod iz rednega programa osnovne šole v šolo z nižjim izobrazbenim standardom ni izziv le za učence, ki menjajo šolo, temveč tudi za starše, ki se soočajo z dejstvom, da mora njihov otrok na osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom. Poleg tega se mi zdi, da so starši tisti, ki lahko povedo kakšne spremembe so opazili pri svojem otroku po tem, ko se je prepisal na šolo, primerno njegovim zmožnostim.

Pred začetkom izvedbe raziskave sem starše vseh otrok pisno prosila za dovoljenje, da v raziskavi sodeluje njihov otrok. Pojasnila sem jim tematiko in namen raziskave ter jim zagotovila popolno anonimnost. Vsi starši so pristali na sodelovanje otrok. Starše, ki sem želela vključiti v raziskavo, pa sem povabila k sodelovanju in upala, da bodo pristali. Zelo sem bila presenečena nad tem, kako so se starši poglobili v vprašanja in si zares vzeli čas za odgovore.

7.3 Predstavitev sodelujočih

Raziskavo o integraciji otrok s posebnimi potrebami v novo šolsko skupnost sem izvajala v marcu 2017, v njej pa je sodelovalo sedem učencev 5. in 6. razreda osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom, katerih starost se giblje med 11 in 12,5 let. Šola izvaja pouk v t.i. kombiniranih oddelkih, kar »učitelju predstavlja izziv, saj zahteva posebne spretnosti tako pri učitelju kot pri učencu« (Opara 2012, 27). Kombiniran oddelek pomeni, da je skupaj v razredni skupnosti več starostnih skupin, v raziskavi sta bila kombinirana 5. in 6. razred. Individualno intervjuvanih je bilo šest učencev, štirje fantje in dve dekleti, katerim je skupno to, da so pred vpisom na to šolo hodili na šolo z enakovrednim izobrazbenim standardom. Dva izmed učencev sta diagnosticirana z razvojno motnjo avtizma, ostali z motnjo v duševnem razvoju. Poleg učencev, so v raziskavi sodelovali tudi trije starši, ki so s svojimi odgovori prikazali še drugo plat prepisa in pojasnili, s kakšnimi težavami so se srečevali sami in kaj po prepisu opazijo pri svojem otroku.

Zanimalo me je več vidikov prepisa. Predvsem sem se osredinila na to, kako so učenci in njihovi starši razumeli in občutili dogajanje na prejšnji šoli, kako se to razlikuje od dogajanja na novi šoli, kako je potekalo navezovanje stikov z vrstniki ter kakšne spremembe v osebnosti vidijo učenci in starši.

7.3.1 Raziskovalno vprašanje

Katere so osnovne dileme učencev in staršev ob prehodu iz rednega programa osnovne šole v osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom in kateri so glavni vidiki integracije, ki sledi v novi oddelčni in šolski skupnosti.

7.4 Izsledki raziskave

7.4.1 Učenci

Prvi del raziskave je namenjen učencem in njihovem pogledu na obravnavano tematiko. Vprašanja so se nanašala na odnose s sošolci in učitelji na prejšnji šoli, na razumevanje in uspešnost v šoli ter na navezovanje stikov in odnose s sošolci in učitelji na šoli, ki jo obiskujejo sedaj.

7.4.1.1 Okoliščine prepisa

Pri učencih me je najprej zanimalo, v katerem razredu so zamenjali šolo, saj sem tako dobila vpogled v to, koliko časa so preživeli v okolju, ki za njih ni bilo ustrezno. Dva izmed učencev sta novo šolo začela obiskovati na začetku drugega razreda, ena učenka na sredini drugega razreda, dva učenca na začetku tretjega razreda, en učenec pa na sredini petega razreda. Prepis torej ni vezan ne na razred niti na začetek šolskega leta, temveč se ga lahko opravi kadarkoli med šolskim letom.

Razlog, zaradi katerega so učenci zamenjali šolo, je pri vseh enak, in sicer, da pri pouku niso mogli več slediti, niso razumeli snovi, hkrati pa jim je bilo težko navezovati in ohranjati stike z drugimi učenci, ki so jih zaradi njihovih motenj zmerjali, topli, stigmatizirali. Učenci, katerih intervjuji so bili zaradi njihovih zmožnosti daljši, podajajo precej konkretne odgovore o tem, zakaj so se prepisali in kako je prepis potekal. Učenka 1 se zaveda, da sta starša ugotovila, da v šoli ne more več funkcionirati in da sta menjavi šole posvetila precej pozornosti. Prva možnost je bila namreč prepis znotraj osnovne šole, na oddelek s posebnim programom. Po tehtnem premisleku sta se starša odločila za osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom, predvsem zaradi boljšega programa in usposobljenega osebja. Učenka 4 se je iz rednega programa osnovne šole najprej prepisala na drugo osnovno šolo, vendar v poseben program, nato pa se je sredi drugega razreda prepisala na osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom. Razlog za to je bil v tem, da so jo učenci šole pretepali in da je učitelji niso znali usmerjati. Za ostale učence so bile prejšnje šole enostavno pretežke, zato so se starši odločili, da bodo otroka prepisali, nato pa so jim to povedali. Štirje od šestih učencev so se s prepisom strinjali, ena učenka bi bila raje na šoli, kjer je njena prijateljica, en učenec pa šole ni želel zapustiti, čeprav so ga starejši učenci pretepali, saj je imel znotraj razredne skupnosti veliko prijateljev, ki jih ni

želel zapustiti. Ti prijatelji so bili zelo žalostni, ko je Učenec 3 zapustil šolo, vendar še vedno vzdržujejo stike in negujejo prijateljstva.

7.4.1.2 Šolska in razredna skupnost na prejšnji šoli

Ker smo se pogovarjali o menjavi šole, nismo mogli mimo vprašanja o tem, kako so se učenci počutili na prejšnji šoli. Na to vprašanje je vsak odgovarjal malo drugače, saj počutje vsak razume drugače. Štirje učenci se na prejšnji šoli niso počutili dobro, to pa argumentirajo različno. Učenka 1 to povezuje z učiteljico, ki »se je skos drla na mene« (Učenka 1 2017), zaradi česar je bila vznemirjena, Učenec 3 in Učenka 4 pa s sošolci in ostalimi učenci šole, ki so ju pretepali. Učenec 6 slabo počutje na prejšnji šoli povezuje z nezmožnostjo slediti vsebinam, prav tako to izpostavi Učenec 3, ki pravi, da na prejšnji šoli ni »mogu tok dobr delat ku tle« (Učenec 3 2017). Učenec 5 je v intervjuju odgovoril, da je bilo na prejšnji šoli »malo težko, potem je bilo lahko, potem spet težko« (Učenec 5 2017), kar je povezoval z odnosom s sošolci. V fokusni skupini smo prišli do konkretnjšega odgovora, v katerem smo izvedeli, da mu je bilo na šoli zelo težko, in da je stik navezal le z eno sošolko. Učenec 2, ki je na novo šolo prišel februarja, pa se je na prejšnji šoli počutil v redu, izpostavil je, da so imeli »tako vlko telovadnco, pa še športno dvorano tako vlko« (Učenec 2 2017). Vidimo torej, da učenci počutje na prejšnji šoli razumejo različno. Nekateri ga povezujejo z ljudmi, drugi s karakteristikami zgradbe.

Ker me v tej raziskavi seveda zanimajo odnosi učencev z vrstniki in zaposlenimi na šolah, me je zanimalo v kakšnih odnosih so bili z njimi.

Na vprašanje, če so na prejšnji šoli, natančneje v razredu, imeli prijatelje, so štirje učenci odgovorili, da so se s sošolci razumeli, ena učenka je odgovorila, da je imela le eno prijateljico, ena učenka pa je odgovorila, da ni imela prijateljev. Znotraj celotne šolske skupnosti so vsi intervjuvani učenci imeli prijatelje, s katerimi so se družili. Tako je na primer učenka, ki je imela v razredu le eno prijateljico, imela znotraj šolske skupnosti še eno, učenka, ki v razredu ni imela prijateljev, pa je imela v šolski skupnosti enega prijatelja, ki je njen sorodnik, poleg tega pa še eno prijateljico iz prejšnje šolske skupnosti, ker je enkrat že zamenjala šolo.

Na to, kako so se sošolci obnašali do njih, so v intervjujih odgovarjali različno. Trije, ki so imeli v razredu prijatelje, so odgovorili, da z ostalimi učenci niso imeli težav, eden je odgovoril, da

so ga zbadali, tudi ostali dve učenki sta odgovorili, da so ju sošolci zbadali zaradi raznih težav s katerimi se spopadata, na primer: »ostali so me pa zafrkaval, pa delal so se norca iz mene« (Učenka 1 2017). V fokusni skupini pa so se učenci bolj odprli, izvedela sem, da so pravzaprav zbadali vse učence, ki pa so na zbadljivke različno odreagirali. Učenec 6 je na primer precej velik in močan, zaradi česar so se ga drugi bali. Ob zbadanju se je namreč (nehote) zanašal na svojo fizično moč, zaradi česar je bil deležen manj zbadanja kakor na primer Učenka 4, ki je fizično precej majhna in šibka, in kot taka »lahka tarča«. Učenka 1 so sošolci na prejšnji šoli zbadali, ker ni poznala števil in je imela probleme pri matematiki. Pri učenki se še vedno vidi, da je zbadljivke ponotranjila in okolji njih zgradila svoje mnenje o svojem znanju matematike. Še vedno se namreč zgodi, čeprav na drugi šoli, da ob matematičnem problemu v solzah zapusti razred, ker je prepričana, da problema ne zna rešiti. Prav tako je norčevanje doživljal Učenec 5, ki pravi, da njegovi prejšnji sošolci niso bili prijazni. Učenka 4 so prejšnji sošolci in ostali učenci šole pretepali, še vedno pa se dogaja, da jo čakajo pred tisto šolo, ko pride po sorodnika. Čeprav se je umaknila v drugo šolsko okolje, se zaradi stika še vedno srečuje z vrstniškim nasiljem, ki temelji na njeni drugačnosti.

7.4.1.3 Ohranjanje stikov

Ker so imeli torej znotraj prejšnje šolske skupnosti, kljub negativnim izkušnjam, vsi oblikovano neko socialno omrežje, me je zanimalo, kako so posamezniki, ki so sestavljali to omrežje, odreagirali na to, da bodo intervjuvanci zamenjali šolo in ali še imajo stike z njimi.

Pri učencih, ki so imeli le enega ali dva prijatelja, je bila reakcija slednjih jok. Učenci prav tako opisujejo, da jim je bilo hudo, ker so morali zapustiti prijatelje. Učenka 4, ki je na prejšnji šoli trpela tudi fizično nasilje, pravi, da bi vseeno raje ostala na tisti šoli, ker je imela tam dva prijatelja, ni pa vedela kako bo na novi šoli. Učenec 3 pravi, da so sošolci njegov prepis sprejeli v redu, Učenca 2 in 6 pa ne veda kako so reagirali sošolci.

Vezi s prejšnjimi sošolci so v večini razpadle, v kolikor je šlo za posameznike, ki niso sorodstveno ali bližinsko povezani z intervjuvanci. Večinoma so se ohranila prijateljstva s sosedi in sorodniki, ne pa tudi tista, ki so se spleta izven okolja primarne socializacije oziroma za katerih vzdrževanje je potrebno premagovanje razdalje. Tako je na primer Učenka 4 ohranila močno vez z bratrancem, s katerim živi v isti hiši, Učenka 1 pa z dvema prijateljicama, ki živi zelo blizu nje. Učenki 1 in 4 sta tudi edini, ki omenjata druženje s prijateljicami na domu.

Učenka 1 pravi, da se s prijateljicami prek telefona zmenijo pri kateri doma in kaj se bodo igrale, nato pa se dobijo in se igrajo »mal s punčkam, pa se mal pogovarjamo, pa kakšne ocene mam« (Učenka 1 2017). Učenka 4 pa pove, da veliko hodi na obiske k prijateljicam, čeprav te niso sosedje. Učenec 5 pravi, da se z bivšimi sošolci ne družijo, čeprav so sosedje, se pa zgodi, da se srečajo, ko kolesarijo. Tudi Učenec 6 se z njimi ne družijo, ker živijo predaleč. Izjema je Učenec 3, ki z bivšimi sošolci redno ohranja stike, kljub temu, da niso vsi njegovi sosedje, saj skupaj igrajo nogomet in se vozijo s kolesi. Učenec 2 pa bivše sošolce sicer vidi na avtobusu, vendar se z njimi ne družijo, ker »uni grejo uzadi, js pa uspredi« (Učenec 2 2017). Učenec mora namreč, zaradi možnosti epileptičnega napada, na avtobusu sedeti v prvih vrstah.

7.4.1.4 Proces menjave šole

Glede na to, kako so se počutili na prejšnjih šolah in kakšne vezi so sklenili, lahko trdim, da njihova integracija, tako v razredno, kakor tudi v šolsko skupnost ni bila uspešna. Ravno zaradi slabe izkušnje, ob kateri so izkusili zavrnitev, žaljenje in nesprejemanje, jih je bilo strah tega, kako bo v novi šoli. Menjava šole je namreč predstavljala prihod v čisto novo okolje, znotraj katerega ne poznajo nikogar, kar pomeni, da ob sebi nimajo niti enega prijatelja. Učence je menjava šole sprva skrbela ravno zaradi novih ljudi, s katerimi so se morali srečati. Učenec 3 je na primer izrazil nelagodje, ker je moral zapustiti prijatelje, na novi šoli pa je sprva občutil sram, ker »so usi strmeli vame pa tko kdo je pa ta fant« (Učenec 3 2017). Učenki 4 je bilo hudo, ker je morala zapustiti prijateljico in je ob tem jokala, ob prihodu na novo šolo pa jo je sprva skrbelo »kku bo tle pa kku bom ... kku bo ku bom pršla« (Učenka 4 2017). Ostali so občutili nelagodje ob menjavi, vendar ne zaradi navezanosti na okolje in ljudi, pač pa zaradi nove izkušnje, ki jih je čakala.

Pred priključitvijo razredu, so učenci skupaj s starši spoznali šolo. Ogleдали so si prostore le – te, predvsem pa seveda razred, v katerega so nato prišli. Spoznali so svojo učiteljico, nato pa prišli k pouku. Vsi učenci so izrazili strah pred predstavitvijo in vsi so pri tem potrebovali pomoč učiteljice.

7.4.1.5 Integracija v novo razredno skupnost

Vsi so odgovarjali, da so bili v novem razredu sprva zadržani in da so potrebovali malo spodbude, da so se začeli pogovarjati. Preko pogovora so vsi podali odgovor, da so v razredu vsi prijatelji, seveda pa so nekatere vezi močnejše kakor druge. To so ugotovili tudi učenci sami, saj so sošolce razvrščali glede na moč vezi – tekom pogovora so sošolce razvrščali s poimenovanjem »najboljši prijatelj«, »prijatelj«. Navezovanje novih stikov in tkanje novih vezi vsi opisujejo podobno. Ugotovim, da vsak potrebuje nekaj časa, da se navadi na okolico in ljudi, zato je bila pri predstavitvi novega učenca in pri njegovi integraciji v razredno skupnost potrebna pomoč učiteljice.

Učenka 1 se je ob prihodu v nov razred usedla na svoje mesto in že takoj navezala stik s sošolcem, ki je sedel poleg nje. Ker imata enako razvojno motnjo, sta drug drugemu v pomoč, njun odnos pa je opisala: »Sm pršla v razred, sm ga edina js še znala pomirit, pa pomagu mi je pr matematk« (Učenka 1 2017). Nato si je »najdla še ostale prijatle, iz tega razreda, pa še iz višjih« (Učenka 1 2017). Učenec 2 se je ob prihodu na šolo počutil dobro, dobil je tudi svojo omarico in ime na stolu v razredu, v katerem mu ni bilo nič neprijetno. Za sošolce pravi, da so se hitro začeli pogovarjati in da so postali prijatelji. Učenec 3 je v razredu sprva občutil nelagodje, ker so se drugi spraševali kdo je, potem pa »sm povedu, pa mi ni blo več nerodn« (Učenec 3 2017). Učenec 4 je bilo ob prihodu v nov razred sram in se po predstavitvi ostalih učencev ni želela predstaviti. Pomagala ji je učiteljica, nato pa je pogovor s sošolci stekel. Učenec 5 pravi, da je bilo prvi dan »V redu. Potem, ko sem pršu pa je blo težko« (Učenec 5 2017). Nelagodje povezuje s spoznavanjem novih ljudi, vendar pravi, da ima sedaj veliko prijateljev, v razredu pa dva najboljša prijatelja, s katerima se veliko pogovarja in se družita tudi izven šole. Učenec 6 pravi, da se je s prepisom strinjal in da je na šoli »spoznal te nove prijatle pol mi je blo pa buš« (Učenec 6 2017). Tudi njemu je pri predstavitvi morala pomagati učiteljica, nato pa se je takoj začel pogovarjati s sošolci. Razredna klima je izrednega pomena znotraj razredne skupnosti. Vsi učenci se počutijo kot del razreda, čutijo pripadnost, celo mirnost. V razredu se počutijo sprejete in razumljene, k čemur pripomorejo ravno prijateljski odnosi.

7.4.1.6 Integracija v novo šolsko skupnost

Nadalje smo se pogovarjali o tem, kako so se začeli družiti še z ostalimi učenci na šoli. Veliko vlogo pri tem je igrala učenčeva razredna skupnost, ki je dotičnega predstavila ostalim učencem in ga vključila v pogovor in druženje. Spoznavanje poteka tudi izven pouka, predvsem v času varstva, kjer so prisotni učenci različnih starosti.

Razredna skupnost igra pomembno vlogo pri integraciji novega sošolca v šolsko skupnost. Učenci svojega novega sošolca predstavijo svojim prijateljem zunaj razredne skupnosti, tako pa nov učenec spozna različne posameznike in z njimi navezuje nove vezi. Intervjuvanci povedo, da so bili s strani ostalih učencev ob prihodu opaženi in da jim je bilo zaradi tega malo nelagodno. Stik so začeli vzpostavljati drugi, ko pa je pogovor stekel, so se spletle prijateljske vezi. Seveda med seboj niso vsi prijatelji, ne družijo se vsak z vsemi, tako na ravni razredne, kakor tudi na ravni šolske skupnosti.

Glede na to, da so se ohranile le močne vezi z redkimi sošolci iz prejšnje šole, šibke pa so zbledele, me je zanimalo kako učenci krepijo svoja nova prijateljstva oziroma, kako jih vzdržujejo. Zanimalo me je, ali se družijo le v času pouka in varstva, torej pod okriljem šole, ali se družijo tudi izven le – te. Večina druženja seveda poteka v šoli, vendar je pomemben podatek tudi ta, da ti otroci tam preživijo precej časa. Se pa družijo tudi izven šolskega okolja. Pomembni dogodki druženja so rojstnodnevne zabave, pa tudi popoldanska druženja na domu ali v parku. Večinoma se družijo učenci, ki so iz istih krajev. Gre namreč za učence, ki prihajajo iz treh mest in iz vasic nad temi mesti, zato je druženje včasih oteženo. To spretno premagujejo preko telefonskih klicev in sporočil, kar je aktualno predvsem v času počitnic.

Vsi učenci so z vstopom v novo, njim primernejše okolje vstopili v nov socialni krog, znotraj katerega so se spletle vezi, tako šibkejše, kakor tudi zelo močne. Učenci vedo, kaj pomeni prijateljstvo in razumejo njegov pomen ter cenijo, da lahko nekomu rečejo prijatelj, enostavno zaradi tega, ker jih prej niso imeli. Jasno je, da med seboj niso vsi prijatelji, saj ljudje ne moremo funkcionirati z vsemi. Pomembno se mi zdi, da preučevana razredna skupnost deluje enotno, da je sodelovanje možno, komunikacija pa prisotna pri vseh. Smiselno je, da posamezniki ostale razvrščajo glede na intenziteto odnosa in da razmišljajo o tem, s kom se kaj pogovarjajo in kaj komu zaupajo.

Prav tako se mi zdi bistvenega pomena učiteljičino usmerjanje posameznikov in skrb za njihovo integracijo v razredno in šolsko skupnost ter družbo na sploh. Učiteljičino usmerjanje pa se ne

nanaša le na pomoč vsakemu posamezniku, da naveže stike, temveč tudi na postavljanje meja, ki jih pojasni ter se ob kršenju le – teh primerno odzove. Ker se mi to zdi pomembno, smo se z učenci pogovarjali tudi o tem, kakšni so bili učitelji na prejšnjih šolah in kakšni so učitelji na tej šoli.

7.4.1.7 Primerjava učiteljev

Intervjuvanci imajo glede učiteljev iz prejšnje šole, prav tako kot na sošolce, negativne spomine, ki pa so večinoma posledica učiteljevega neustreznega ravnanja v primeru vrstniškega nasilja in neusposobljenosti za delo z otroki s posebnimi potrebami.

Pri pogovoru z Učenko 1 se izrazito pojavlja dvom v lastne sposobnosti, sploh pri matematiki, kar izvira iz odnosa, ki so ga do nje imeli na prejšnji šoli. Poleg zbadanja s strani sošolcev, da »ne zna šteti do 20«, je ni uspela motivirati in pravilno usmerjati učiteljica. Učenka pravi, da se je učiteljica ob napakah »skos drla« (Učenka 1 2017), tako nanjo, kakor tudi na druge, vendar je imela ona zaradi razvojne motnje, s katero živi, več problemov. Postala je namreč zelo vznemirjena, kar je spodbudilo njene napade jeze, ob katerih pravi, da si je »lase vn pipala, pa barvice sm lomila pa vsepovsod sm metala zvezke, kr je blo možn sm uzela u roke pa sm vrgla« (Učenka 1 2017).

Učenec 3 je predavano snov razumel, vendar se je srečeval s težavami pri zapisu. Učitelji so mu omogočili pomoč, sprva mu je bilo omogočeno prepisovanje, kasneje je v uporabo dobil računalnik. Je pa bil ta učenec tarča vrstniškega nasilja, konkretno pretepanja. Starejši učenci so se namreč spravljali na mlajše, vendar učitelji glede tega niso naredili nič konkretnega, razen da storilci nekaj časa niso smeli iz razreda.

Učenka 4 je bila prav tako tarča vrstniškega nasilja, pretepanja. Za sošolce pravi, da so bili hudobni, ob vprašanju kakšni so bili učitelji, pa odgovori »Tud. Ena učiteljica ni nč rekla, ko so me tepk« (Učenka 4 2017). Učenka je o problemu obvestila tudi ravnateljico, posredovati pa je moral njen stric, zaposlen na šoli. Čeprav je sedaj na drugi šoli, gre na prejšnjo šolo včasih po sorodnika, da skupaj odideta domov. Takrat pride v stik s temi učenci, za kar pravi, da »skus ku grem js sama notr, ne, ku me počakajo uzuni, mi skus grde besede guvurijo, ku so uzuni« (Učenka 4 2017).

Učenec 6 v individualnem intervjuju pravi, da se je na prejšnji šoli počutil v redu in da ni imel problemov niti s sošolci niti z učitelji. Za sošolce pravi, da so imeli dobre odnose in da se je z vsemi razumel, za učitelje pa, da »so bli pa fajni« (Učenec 6 2017). Kljub temu, da ga menjava šole ni vznemirila, prav tako ni ohranil stika s komerkoli izmed sošolcev. V fokusni skupini, kjer smo se bolj poglobljali v odgovore posameznikov, smo ugotovili, da je znal situacijo na svoj način obvladati. Ker je uredil odnos s sošolci, je imel tudi boljši odnos do učiteljev, ki jih ni krivil za nasilje, ki se izvaja nad njim.

Po prehodu na osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom, otroke poučujejo učitelji, ki so usposobljeni za delo z njimi, prav tako pa je delo v razredu prilagojeno njihovim potrebam.

Učenka 1 vidi prednost, ker znajo ti učitelji bolj pomagati. Pravi, da »se lhka pogovoriš z njimi, ko sm pa tm bla, sm bla pa ... ne vem, taka razdražena« (Učenka 1 2017). Učenec 2 vidi razliko predvsem v vzdušju v razredu, ker so pogovori med sošolci usmerjeni in nadzorovani s strani učiteljice, v smislu, da se učenci med seboj poslušajo in ne govorijo drug čez drugega. Učenec 3 opazi predvsem to, da učitelji kaznujejo učence, ki zbadajo in so nasilni do drugih. Poleg tega pravi, da so bolj prijazni, vendar dodaja, da mu je bilo prej vseč to, da je imel le eno učiteljico, saj se težko navadi na več različnih ljudi. Učenka 4 je v intervjuju sicer govorila, da je na tej šoli nekaj narobe, na vprašanje kaj točno, pa odgovorila »ne vem, neki je« (Učenka 4 2017). Učenec 5 razliko med učitelji vidi v tem, da pri sedanjih bolje razume predavane vsebine in ima posledično dobre ocene. Učenec 6 pa pravi, da so učitelji »ful fajni« (Učenec 6 2017) in da lahko učiteljico vedno vpraša za dodatno razlago oziroma pomoč.

Med mojo prisotnostjo pri pouku je preučevana razredna skupnost med odmorom nadlegovala drugega učenca šole. To je učiteljica opazila in celotno naslednjo šolsko uro posvetila refleksiji dogodka. V tem času je bil vsak posameznik povprašan o tem, kaj se je dogajalo in zakaj je to narobe. Učenci so po koncu ure razumeli, zakaj je bilo to, kar so naredili, narobe, naredili so tudi plakat, kaj se med odmorom sme in kaj ne. V fokusni skupini sem ob pogovoru o prejšnjih učiteljih in njihovih odzivih na vrstniško nadlegovanje izpostavila ta dogodek, v katerem so bili ravno oni na strani tistih, ki so nadlegovali njih. Ponovno smo reflektirali dogodek in zdi se mi, da so tokrat še bolj razumeli, kaj je bilo pri tem narobe, saj smo se prej pogovarjali o tem, kaj se je na prejšnjih šolah dogajalo njim. Učenci so namreč na prejšnjih šolah o dogajanju obvestili učitelje, niso pa upali povedati staršem oziroma sorodnikom, ker jih je bilo sram.

7.4.1.8 Šolska klima

»Šolska klima je psihološka značilnost šole, ki jo loči od drugih in vpliva na obnašanje učiteljev in učencev. Glede na to kakšna je klima, lahko napovemo uspešnost šole« (Rupar 2013, 24). Vsi učenci se strinjajo, da je bil prepis na šolo z nižjim izobrazbenim standardom prava izbira. V času na tej šoli so pridobili veliko samozavesti, sklenili veliko prijateljstev in si pričeli graditi novo, pozitivno identiteto. Učenki 1 se zdi prav, da se je prepisala, »ker se tuki bulš počutim« (Učenka 1 2017), ugotavlja pa tudi, da je uspešnejša. Učenec 2 pravi, da gre za malo drugačno šolo, v smislu, »da če končaš s poukam, da greš lhka mal vn, na igrišče, pa da se lhka na igrišč i kej loviš al pa kej tazga« (Učenec 2 2017). Učenec 3 pravi, da sprva ni vedel kam bo šel v šolo, nato pa sta mu starša povedala, da sta našla zanj ustrezno šolo. Pravi: »Pol sm pa js biu kr mal veseu.« (Učenec 3 2017), in da se na tej šoli počuti bolje. Učenka 4 bi bila sicer raje na šoli, v katero hodi njena najboljša prijateljica, vendar je ob dobrih rezultatih na tej šoli navdušena. Učencu 5 je všeč, da lažje razume snov, natančneje »tuki je lažja matematika«, in misli, da bi bilo še bolje, če bi se prepisal prej. Učencu 6 pa je všeč, da ima boljše ocene, hkrati pa je postal »bul sproščen pa to« (Učenec 6 2017). Poleg tega se mu ob menjavi šole zdi pomembno to, »da mam nove sošolce pa prjatle pa nove učitle, k so prijazni« (Učenec 6 2017).

7.5.1 Starši

Drugi del raziskave o integraciji otrok s posebnimi potrebami po prehodu iz rednega programa osnovne šole na osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom je osredinjen na vidik in vlogo staršev ob le – tem. Intervjuvani so bili trije starši. Intervjuje sem razdelila učencem, ki so jih nato posredovali staršem. Ob vračilu intervjujev sem najprej opazila, da so odgovarjale le mame. Menim, da je do tega prišlo zaradi pripisane družbene vloge mame, ki je a priori bolj vpeta v izobraževanje otrok, hkrati pa ji je glede na to vlogo pripisano tudi večje čustvovanje. Zaradi umestitve preiskovane družbene skupine na lestvico družbene stratifikacije, sem starše povprašala tudi po njihovi izobrazbi. Dve mami imata naziv ekonomski tehnik, tretja pa je na vprašanje o izobrazbi odgovorila z »visoka«. Zaradi vpogleda v ozadja učencev vem, da je slednja zdravnica. Starši so, tako kot otroci, označeni s števkami, smiselno pa je dodati, da so starši 1, 2 in 3 starši učencev 1, 2 in 3. Starši, ki so sodelovali v raziskavi, so bili izbrani v dogovoru z ravnateljico in učiteljico na šoli, kjer je potekala raziskava, izbor pa je utemeljen na podlagi razumevanja in zmožnosti odgovarjanja.

7.5.1.1 Okoliščine prepisa

Glede na to, da sem od učencev dobila precej različne odgovore o tem, kakšne odnose so imeli s prejšnjimi sošolci in učitelji, me je sprva zanimalo, kako so te odnose videli njihovi starši. Učenka 1 je večkrat poudarila napete odnose z bivšimi sošolci in konstantno omenjala eno prijateljico, ki ji je bila v oporo, poleg tega je izrazila tudi nezadovoljstvo z učiteljico. Njena mama odgovarja, da Učenka 1 »s sošolci v glavnem ni imela težav«, dodaja pa, da po njenem mnenju »učiteljica ni imela dovolj potrpljenja oziroma znanja« (Starš 1 2017). Učenec 2 je za odnose s sošolci dejal, da so bili dobri, da je imel veliko prijateljev, njegova mama pa pravi, da se »s sošolci ni najbolje razumel, ker je bil vedno bolj zadržan – zato tudi ni imel prijateljev« (Starš 2 2017). Učenec 3 je med intervjuvanci izstopal glede količine in kvalitete odnosov s svojimi prejšnjimi sošolci, mama pa je dodala, da »sin na splošno ni imel težav, ker so ga sošolci poznali že iz vrtca in so vsi vedeli že prej, da ima težave« (Starš 3 2017).

Vsi sodelujoči starši ugotavljajo, da njihov otrok na redni osnovni šoli ni bil uspešen oziroma, da je bilo za uspeh potrebnega veliko vložene truda. Učenka 1 na prejšnji šoli ni bila uspešna, kar je rezultiralo v tem, da je šolo, po ponavljanju 1. razreda, zamenjala v 2. razredu. Učenec 2

je bil s pomočjo staršev uspešen do 5. razreda, na sredini katerega je nato zamenjal šolo. Učenec 3 je, prav tako kot Učenka 1, šolo zamenjal že v 2. razredu, glavni razlog za neuspeh pa so bile težave z motoriko.

Okoliščine, znotraj katerih so bili socializirani učenci s posebnimi potrebami, so bile povod za razmišljanje o menjavi šole. Zanimalo me je, če je k temu pripomogel konkreten dogodek ali je šlo za splet le – teh. Starš 1 odgovarja, da so o menjavi šole začeli razmišljati sredi šolskega leta, ko je Učenka 1 ponavljala 1. razred. Starš 1 dodaja, da je h konkretnjšemu razmisleku morda prisostvovala tudi »moja poškodba glave in sem bolj intenzivno opazila nezadovoljstvo svojega otroka« (Starš 1 2017). Starš 2 je kmalu po vstopu Učenca 2 v 5. razred opazil, da »nekako ne bo šlo« (Starš 2 2017). Z vstopom v 5. razred je učenec zamenjal šolo, nato pa se sredi šolskega leta prepisal na osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom, za kar je bil največji povod pojav bolezni. Učenec 2 je namreč začel doživljati epileptične napade zaradi preobremenjenosti. Učenec 3 ima težave s hojo, zaradi česar ima tudi opornico. Največji razlog za menjavo šole je bila operacija tetive, zaradi česar je v šoli manjkal tri mesece. Po razmisleku staršev in učiteljev, so sklenili, da »ne bo uspel nadoknaditi vsega« (Starš 2 2017).

7.5.1.2 Občutki ob prepisu

Učenci torej na prejšnjih šolah niso bili v ustreznem socialnem okolju, poleg tega pa učitelji niso imeli ustreznega znanja za delo z njimi. Po pojavljanju težav so se starši začeli pripravljati na prepis svojega otroka na osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom, kar je šok tako za otroka, kot tudi za starša. V nadaljevanju me je zanimalo, kako so starši zaznavali otroka med prepisom – ali je bil ta zaskrbljen, živčen, je doživljal odpor – ter kako so starši sami dojemali prepis, kakšni so bili pomisleki ob tem.

Vsi intervjuvani starši so odgovorili, da njihov otrok ni čutil odpora do prepisa. Tako so odgovorili tudi njihovi otroci, le da so nato govorili o neprijetnostih s katerimi so se srečevali prve dni na novi šoli – sram, strah. Starš 1 pravi, da so hčeri »zelo lepo razložili in predhodno šli pogledat šolo, ki jo bo naslednje leto obiskovala« (Starš 1 2017). Starš Učenca 2 navaja, da je bil sin »zelo navdušen« (Starš 2 2017), ko sta mu starša povedala, da bo obiskoval šolo, »kjer bo zanj vse lažje in bo imel zase veliko več časa« (Starš 2 2017). Starš 3 pa za svojega otroka pravi, da s prepisom ni imel težav in »se je kar hitro vključil« (Starš 3 2017).

Čeprav učenci s samo menjavo šolo niso imeli večjih težav, so se te pojavljale pri starših. Prehod na osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom je namreč še vedno tabu, razumljen je kot nazadovanje in vsak starš želi doseči normo, ki jo predstavlja izobraževanje na šoli z rednim izobraževalnim programom.

Na vprašanje o tem, kakšna so bila občutja staršev ob prepisu, sem dobila zelo odkrite odgovore. Starš 1 pravi, da sta »oba z možem zelo trpela, si očitala« (Starš 1 2017). Mama priznava tudi, da je imela »kar nekaj časa borbe sama s seboj« (Starš 1 2017). Mama Učenca 2 pravi, da je ni bilo strah, saj je »po pogovoru s sedanjo ravnateljico čutila olajšanje« (Starš 2 2017) in se zavedala, da bodo za njenega sina »super poskrbeli« (Starš 2 2017). Starš 3 pa pravi, da so bili sprva razočarani, »ker ti na osnovni šoli kar naravnost povejo, da otrok pri njih ne bo mogel več napredovati kot ostali otroci« (Starš 3 2017). Ta čustva – zaskrbljenost, strah – pa so pri vseh starših izginila, ko se je njihov otrok uspešno integriral v novo razredno in šolsko skupnost. Starš 1 je pri hčeri opazil zelo dobro počutje, po nekaj tednih pa je Učenka 1 starše celo vprašala, zakaj je nista na to šolo vpisala že prejšnje leto. Mama nadaljuje, da so bili po tem vprašanju »strah, potrtost, žalost samo še grenki spomini« (Starš 1 2017). Mama Učenca 2 pravi, da je »zadovoljna, ko ga vidim drugačnega – bolj sproščenega« (Starš 2 2017). Starš 3 pa pravi, da se kljub prvemu razočaranju »sprijazniš, ker vidiš, da je otrok srečen« (Starš 3 2017).

7.5.1.3 Vpliv nove šolske skupnosti na učenca

Nadalje me je zanimalo, kako se je njihov otrok počutil prve dni po menjavi šole, med novimi sošolci in učitelji. Starš 1 pravi, da je Učenka 1 doživljala nekaj negotovosti, vendar so jo vsi »zelo lepo sprejeli« (Starš 1 2017). Starš 2 pravi, da se je kmalu opazila razlika pri otroku, »vse mu je bilo lažje« (Starš 2 2017), Starš 3 pa dodaja, da je bil Učenec 3 »malo presenečen, ker ni bilo toliko dela, dovolili so mu, da lahko večkrat počiva med dejavnostmi« (Starš 3 2017).

Vsi intervjuvani starši pri svojih otrocih zaznavajo spremembo v osebnostih. Učenka 1 je »postala bolj samozavestna, odprta« (Starš 1 2017). Mama dodaja, da meni, da so hčeri »to pot odprli strokovnjaki na tej šoli« (Starš 1 2017). Starš 2 opazi, da je sin po prepisu »bolj sproščen, nasmejan, izredno navdušen nad ocenami, ima veliko več prostega časa, prijateljev« (Starš 2 2017). Starš 3 pa pravi, da je sin postal »bolj samozavesten, vidi, da nič ni narobe, če mu ne gre vse odlično« (Starš 3 2017).

Poleg pozitivne spremembe v osebnosti učencev, pa je vidna tudi pozitivna sprememba v uspešnosti. Starš 1 izpostavlja, da je program prilagojen otrokom in da učitelj pozna zmožnosti vsakega učenca – »točno ve, koliko zmore in kaj zmore« (Starš 1 2017), tu pa se pojavijo boljši rezultati. Učenec 2 je novo šolo v času raziskave obiskoval zgolj dva meseca, zato Starš 2 pravi, da se bo večja uspešnost še pokazala. Dodaja, da se sin »trudi in je rezultat zadovoljiv« (Starš 2 2017). Starš 3 sinovo uspešnost vidi na različnih vidikih življenja. Učenec 3 je po menjavi šole »bolj vesel, nima več toliko domačih nalog, bolj je sproščen in ni več tako težaven (lažje se mu dopove)« (Starš 3 2017).

7.5.1.4 Predlogi staršev

Menjava šole je težak proces, tako za otroka, kot tudi za njegove starše. Vsem intervjuvanim staršem je skupno to, da so imeli glede prepisa otroka na šolo z nižjim izobrazbenim standardom pomisleke, ki so se razblinili, ko so videli pozitivne učinke menjave šole na njihovega otroka. Njihovi otroci so napredovali tako na osebni ravni, kot tudi na izobrazbeni. Zaradi tega napredovanja so starši prepis lažje sprejeli oziroma se z njim sprijaznili.

Na podlagi tega me je zanimalo, če imajo intervjuvani starši kakšne predloge glede menjave šole, ki bi bili v pomoč staršem, ki se znajdejo v podobni situaciji. Starš 1 pogosto razmišlja o drugačnem poteku zgodovine – pravi, da »bi sigurno upoštevala predloge psihologinje, ki je predlagala prilagojen program, ne še enkrat ponavljanje« (Starš 1 2017). Mama Učenke 1 pravi, da razume starše, ki se znajdejo v takšni situaciji ter da jim pogosto svetuje: »Ne odlašajte, prepišite otroka čim prej, ne bo vam žal – otroci napredujejo na vseh področjih« (Starš 1 2017). Predlog Starša 2 je ta, da se otroku omogoči to, kar bo zanj najboljše. Pravi, da »vsak starš najbolj pozna svojega otroka, če mu želiš najbolje, mu to tudi probaš omogočiti« (Starš 2 2017). Mama Učenca 3 pa razmišlja, da se »starši prehitro ustrašimo, ker te vrste šolanja ne poznamo« (Starš 3 2017). Slednja se je v intervjuju zahvalila tudi ravnateljici in kolektivu šole, na kateri je potekala raziskava in dodala, da so »zelo pripravljeni pomagati staršem in otroku, da je prehod čim manj stresen« (Starš 3 2017).

8 INTERPRETACIJA REZULTATOV RAZISKAVE

Nismo vsi enaki in prav je tako. Vsak v življenju rabi nekaj drugega in vsak izmed nas se srečuje z vsaj eno omejitvijo, ki ga v svojem delovanju bolj ali manj ovira. Odrasli se sami zavedamo kaj in kako nas omejuje ter znamo sami razmisliti, kako delovati, da nas to ne bo oviralo; pri otrocih pa so bistvenega pomena starši, ki morajo svojega otroka opazovati, razumeti in mu pomagati.

Starši so prizadeti, ko ugotovijo, da bodo morali svojega otroka vpisati oziroma prepisati v osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom, in s tem ni popolnoma nič narobe. Vsak starš ima o svojem otroku načrtano neko življenjsko pot, ki pa se tekom razvoja spreminja in treba se ji je prilagoditi. Pogumno je, da starši priznajo, da so v šoku, da jih je strah, da se borijo sami s seboj. Še bolj pogumno je, da uspejo preseči svoje strahove in preprosto iti naprej, ker v svojem otroku vidijo srečnega mladega človeka, ki je v sebi primernem okolju zacvetel.

Šola je izredno pomembna institucija, saj njena naloga ni le posredovanje znanja, temveč tudi učenje učencev o odnosih, o različnosti, o tem, kako biti boljši človek. Nekateri učitelji so bolj zavzeti kakor drugi, vendar bo njihovo delo, brez upoštevanja potreb vsakega posameznega učenca, rezultiralo v popolnem prikrajšanju nekaterih. Učencem s posebnimi potrebami se v osnovnih šolah z rednim izobraževalnim programom zgodi ravno to. Učitelji niso usposobljeni za delo z njimi, niti se ob kopici ostalih učencev ne morejo zares posvetiti enemu, ki potrebuje pomoč. Poleg tega učenci s posebnimi potrebami ne navezujejo veliko stikov, saj so pogosteje kot prijatelji tarča posmeha, žaljenja, celo fizičnega nasilja. Tako se zgodi, da ostanejo sami, v okolju, ki je za njih prezahtevno in nerazumljivo. Potrebujejo pomoč, potrebujejo nekaj drugačnega, nekaj pri čemer se bodo lahko izkazali in postali ponosni nase.

Intervjuvani učenci so imeli precej skupnih razlogov za prepis, spet drugi se pojavljajo le pri nekaterih. Vsi so se srečevali z neko vrsto nasilja, pri nekaterih je bilo tega več, pri drugi manj. Nekateri glede tega niso mogli narediti nič, spet drugi so bili dovolj močni, da so zadevo omilili sami. Pri vseh učencih je videti nekakšno razočaranje nad učitelji, ki se jim niso dovolj postavili v bran, zaradi česar je bilo vrstniško nasilje še izrazitejše. Učenci so se v prejšnjem okolju počutili slabo, poleg tega pa jih je bilo sram, zato o dogajanju v šoli niso upali povedati staršem. Tako se glede izvajanja nasilja nad njimi ni zgodilo nič in ostali so prepuščeni sebi. V utero so jim bili prijatelji, ki pa so jih imeli nekateri več, nekateri manj. Vsak učenec pa je imel v prejšnjem okolju vsaj enega zelo dobrega prijatelja, s katerim se je družil in še po menjava šole

ohranil stik. Razlogi za prepis torej ležijo tako v nezmožnosti sledenja vsebinam, kar je rezultiralo v neuspešnosti in zaostanku, prav tako pa je nanje pomembno vplivala tudi skupnost, s katero so bili obdani. Tako razredna, kot tudi šolska klima na prejšnji šoli nista bili vzpodbudni, učenci se znotraj razredne in šolske skupnosti niso počutili dobro, predvsem zato, ker niso imeli družbe in ker so bili konstantno napadani.

Ko so zamenjali šolo, je bilo vse učence sprva strah tega, kako bo na novi šoli, v novem razredu. Vsi učenci omenjajo strah ob prepisu, ta strah pa je vezan tako na spremembo okolja in novo izkušnjo, ki jo ta prinaša, kot tudi na spoznavanje novih sošolcev in ostalih učencev na šoli. Učenci so ob prvi predstavitvi v razredu potrebovali pomoč učiteljice, ob predstavitvi ostalim učencev šole pa je ogromno vlogo igrala ravno razredna skupnost, ki je svojega novega sošolca predstavljala ostalim. Kljub prvotnemu strahu imajo vsi učenci pozitivno izkušnjo z navezovanjem stikov v novem okolju, vsi so našli prijatelje s katerimi se družijo in imajo nek odnos. Seveda se tudi na novi šoli pojavlja zbadanje, vendar na drugačni ravni. Učenci se med seboj šalijo, se kdaj izzivajo, nikoli pa nikogar ne ponižujejo ali pretepajo. Zaradi takšnega odnosa posamezniki gradijo pozitivno identiteto, kar jim odpira nešteto možnosti za raziskovanje in izboljšanje.

Učenci sami vidijo spremembe, prav tako pa jih opazijo starši. Največ težav s prepisom so imeli ravno starši, vendar se vsi strinjajo, da je otrokova sreča na prvem mestu. Ko so svojega otroka opazovali v novem okolju in po nekaj časa opazili pozitivne spremembe – tako na področju osebnosti, kot tudi na področju uspešnosti v šoli, so dobili potrditev, da so ravnali pravilno. Sprejeli so okoliščine, in svojega otroka takšnega kot je in se trudijo, da bi mu zagotovili to, kar rabi. V osnovni šoli z nižjim izobrazbenim standardom je program prilagojen otrokom, kar pomeni, da se učitelj prilagaja učenčevim potrebam, zato da je njegova uspešnost na koncu maksimalna. Z vsemi prednostmi, ki jih novo okolje ponuja učencem, je to okolje primerno za sekundarno socializacijo otrok s posebnimi potrebami, saj usposobljen kader poskrbi za pravilno usmerjanje le – teh.

Glavne dileme s katerimi se srečujejo učenci se tičejo starih prijateljstev in vezi, pa tudi tega, kako bodo navezovali nove. Poleg tega so pomemben vidik tudi učitelji, saj je od njih odvisno, ali bodo učenci snov razumeli ali ne. Glavna dilema na strani staršev pa je, kaj narediti, da bo otrok srečen in uspešen. Vidiki integracije, ki so najpomembnejši, so ravno tisti, ki se dotikajo navezovanja stikov znotraj nove šole. Izredno pomembna je navezava stikov znotraj razredne skupnosti, ta pa igra najpomembnejšo vlogo pri integraciji novega učenca v šolsko skupnost.

Sošolci namreč poskrbijo, da se novi učenec »vklopi« v skupnost, da spozna učence in se z njimi igra, na podlagi tega pa razvija prijateljstva.

Tako starši, kot tudi učenci sami, vidijo kako zelo drugačni so, odkar so zamenjali šolo. Čeprav so nekateri imeli prijatelje in jim je bilo ob zapustitvi šole hudo, se vsi strinjajo, da je bil prepis prava izbira. Ker so se prej socializirali v okolju, ki zanje ni bilo primerno, tudi sekundarna socializacija, ki posameznike uči navezovanja stikov in delovanja v okviru družbe, ni bila uspešna. Na podlagi žaljivk in komentarjev ter v nekaterih primerih fizičnega nasilja, so si učenci ustvarili negativno samopodobo, ki je rezultirala v negativni identiteti. Učenci se niso počutili sposobne, verjeli so sošolcem, da ne znajo, da ne zmorejo. Z vstopom v novo okolje, med nove ljudi, med usposobljen kader, pa so, kljub začetnemu strahu, premagali predsodke in ponovno začeli graditi svojo identiteto, ki tokrat temelji na uspešnosti, zadovoljstvu in sreči. Ker so spodbujani, vedo, da zmorejo. Ker so pravilno usmerjeni, imajo željo znati, ker imajo željo znati, imajo lepe ocene, na katere so ponosni.

Otroci s posebnimi potrebami niso nič manj kot otroci brez težav, potrebno jih je le pravilno usmeriti, odkriti njihove potenciale in jih negovati, da bodo otroci razvili pozitivno samopodobo in imeli željo po doseganju ciljev, po druženju, po življenju. Pri usmeritvi potrebujejo ustrezno strokovno pomoč, ki razume omejitve učencev in hkrati spozna njihove prednosti in močna področja ter svojo energijo usmerja v izpopolnjevanje le – teh.

9 SKLEP

Raziskava o integraciji otrok s posebnimi potrebami po prehodu iz rednega programa osnovne šole v osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom mi je omogočila poglobljen vpogled v tematiko. Da bodo zgodbe učencev zahtevnejše, kakor sem si predstavljala pred izvedbo raziskave, sem prvič opazila, ko sem se z učenci ponovno pogovarjala o tem, da bodo z menoj opravljali individualne intervjuje. Ko so izvedeli, kaj bo tema pogovora, so nekateri postali zelo žalostni in videlo se je, da se o tem raje ne bi pogovarjali. V pomoč mi je bilo, da se o menjavi šole in o tem, kaj so doživljali na prejšnjih šolah, večkrat pogovarjajo znotraj razredne skupnosti, s svojo učiteljico. Kljub začetni žalosti, pa so se vsi učenci intervjujev veselili, tudi njihovo sodelovanje v fokusni skupini je bilo zelo uspešno. Poleg tega, da se učenci s posebnimi potrebami srečujejo z omejitvami in da je bilo preoblikovanje vprašanj tekom intervjuvanja zame večkrat izziv, smo se vsi potrudili po svojih najboljših močeh. Menim, da je bilo sodelovanje uspešnejše, ker sem bila prej z njimi nekaj časa v razredu. V tem času sem namreč navezala stik z njimi, ob pomoči, ki sem jim jo nudila med poukom, pa so do mene začeli razvijati zaupanje. Zdi se mi, da je bila vzpostavitev zaupanja med nami ključnega pomena, sploh ker smo se pogovarjali o tem, ki ni enostavna. Dvomim, da bi se mi učenci o svojih občutkih, o tem kakšnih zbadljivk so bili deležni in kakšno nasilje so trpeli, odprli do te mere, če se ne bi priključila njihovi skupnosti in z njimi sodelovala.

Menim, da je pilotna raziskava dobro nakazala probleme, s katerimi se srečujejo otroci s posebnimi potrebami in njihovi starši, ko pride do vprašanja okolja sekundarne socializacije za te otroke. Po opravljeni raziskavi sem še bolj trdno prepričana v to, da so osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom primernejše za otroke s posebnimi potrebami kot redne osnovne šole. Čeprav se zdi, da ustvarjajo socialno distanco, se je potrebno zavedati, da je otroke s posebnimi potrebami najprej potrebno integrirati v vrstniško skupnost, ob kateri osebnostno rastejo in se odpirajo, nato pa poskrbeti še za njihovo integracijo v družbo na sploh. Za to skrbijo šole z nižjim izobrazbenim standardom. Skrbijo za premagovanje socialne distance, hkrati pa otroke učijo, kako jo premagati sami. Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v družbo je vidno, potrebno je samo pogledati in videti. In ti otroci se v družbo uspešno integrirajo, če so prej imeli možnost uspešne integracije v manjše skupnosti, kot sta razredna in šolska.

Če reflektiram samo izvedbo raziskave, se mi ta zdi korektna. Menim, da sem imela pred samim začetkom dobro izdelan načrt kaj želim doseči in vedenje, da mi je to uspelo. Poleg tega se mi

zdi pomembno, da sem v raziskavo vključila tako mnenje vodstva in strokovnih delavcev šole, kot tudi staršev. V sodelovanju s šolo sem namreč razvijala ideje o tem, kaj vse vključiti v raziskavo, vse starše sem prosila za dovoljenje sodelovanja njihovih otrok, nekatere pa tudi za njihovo sodelovanje v raziskavi. Zdi se mi, da se da raziskavo še nadgraditi, vključiti še več vidikov in jo razširiti še na druge osnovne šole.

Vsekakor ima vsak otrok in vsaka družina svojo zgodbo. In ko je govora o tem, katero šolo naj obiskuje otrok s posebnimi potrebami, je potrebno prisluhniti tem zgodbam. Učencem in staršem, ki so sodelovali v raziskavi, sem dala priložnost, da jih povedo. In so jih.

10 LITERATURA

1. Berger, Peter in Thomas Luckmann. 1988. *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
2. Blau, Peter M. 1960. A Theory of Social Integration. *American Journal of Sociology* (65): 545–556.
3. Dermastja, Janja. 2017. Nasilje v šolah. *Vzgoja* XIX/2 (74): 31–32.
4. Frigelj, Jožica. 2016. Inkluzija naša vsakdanja. *Šolski razgledi* (19): 11.
5. Furjan, Tatjana. 2009/2010. Nasilje v šoli. *Didakta* (132): 64–66.
6. Goffman, Erving. 2008. *Stigma: Zapiski o upravljanju poškodovane identitete*. Maribor: Založba Aristej.
7. Hozjan, Dejan. 2013. Razumevanje socialne kohezivnosti. *Vzgoja* (59): 9–11.
8. Jones, Pip. 2011. *Introducing social theory*. Cambridge: Polity Press.
9. Kavkler, Marija. 2003. Inkluzivno izobraževanje. *Vzgoja* V/2 (18): 5–7.
10. Marjanovič, Umek Ljubica in Maja Zupamčič. 2009. *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
11. Marussig, Jurij. 2016. Inkluzivni krog: Pridobimo vsi. *Šolski razgledi* (20): 6.
12. Mencin Čeplak, Metka. 2013. Izvori in vloge stereotipov in predsodkov. *Vzgoja* (59): 12–13.
13. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2015. *Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami*. Dostopno prek: http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/izobrazevanje_otrok_s_posebniimi_potrebami/ (29. avgust 2017).
14. Opara, Ariana. 2012. Delo v kombiniranem oddelku. *Didakta* (156): 27.
15. Pravno – informacijski sistem. 2014. *Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole*. Dostopno prek: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV7973#> (29. avgust 2017)
16. Rutar, Brigita. 2013. Vodenje šole za boljše učne dosežke učencev. *Vzgoja in izobraževanje* (2–3): 23–28.
17. Starš 1. 2017. Intervju z avtorico. Zagorje ob Savi, 7. april.
18. Starš 2. 2017. Intervju z avtorico. Zagorje ob Savi, 7. april.
19. Starš 3. 2017. Intervju z avtorico. Zagorje ob Savi, 7. april.
20. Šinkovec, Silvo. 2003. To je tudi naše vprašanje. *Vzgoja* V/2 (18): 3–4.

21. *The Psychology Notes HQ*. Dostopno prek: <https://www.psychologynoteshq.com/> (29. avgust 2017).
22. Učenka 1. 2017. Intervju z avorico. Zagorje ob Savi, 29. marec.
23. Učenec 2. 2017. Intervju z avorico. Zagorje ob Savi, 29. marec.
24. Učenec 3. 2017. Intervju z avorico. Zagorje ob Savi, 29. marec.
25. Učenka 4. 2017. Intervju z avorico. Zagorje ob Savi, 29. marec.
26. Učenec 5. 2017. Intervju z avorico. Zagorje ob Savi, 29. marec.
27. Učenec 6. 2017. Intervju z avorico. Zagorje ob Savi, 29. marec.
28. Ule, Mirjana. 2013. Predsodki v sodobnih družbah znanja. *Vzgoja* (59): 14–15.
29. --- 2000. *Sodobne identitete – V vrtincu diskurzov*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
30. Vaupotič, Mojca. 2017. Kdo še ostane. *Šolski razgledi* (12): 14.
31. Zaviršek, Darja. 2000. Hendikep kot kulturna travma. Ljubljana: Založba/*cf (Oranžna zbirka).
32. Žerovnik, Angelca. 2003. Enake možnosti s hkratnim upoštevanjem razlik. *Vzgoja V/2* (18): 3–4.
33. --- 2003. Inkluzivno izobraževanje. *Vzgoja V/2* (18): 25–28.