

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Beata Akerman

Ovire in varovalni dejavniki pri socialnem vključevanju oseb, ki jecljajo

Doktorska disertacija

Ljubljana, 2013

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Beata Akerman

Mentorica: doc. dr. Liljana Rihter

Somentorica: red. prof. dr. Karmen Erjavec

Ovire in varovalni dejavniki pri socialnem vključevanju oseb, ki jecljajo

Doktorska disertacija

Ljubljana, 2013

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem mentorici doc. dr. Liljani Rihter in somentorici red. prof. dr. Karmen Erjavec. Hvala za vso pomoč, nasvete, ideje, predanost, neizmerno potrpežljivost, pripravljenost pomagati, oporo in spodbude. Zahvala gre tudi izr. prof. dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič in doc. dr. Lei Šugman Bohinc, in sicer za vse koristne predloge, nasvete in usmeritve. Velika zahvala gre mojim najbližjim, ki so mi ves čas stali ob strani, me bodrili, spodbujali in verjeli vame. Zahvaljujem se vsem sodelujočim v raziskavi in njihovim staršem, ter šolam, ki so pomagali pri izvedbi intervjujev z učenci, ki jecljajo. Nadalje se zahvaljujem Martini Konjedic, Tomažu Červeku, Lidiji Kunič in Martini Kerec, knjižničarjem Fakultete za družbene vede (UL), Pedagoške fakultete (UL) in Filozofske fakultete (UL) za vse posredovane informacije in pomoč pri iskanju potrebne literature. Zahvala gre tudi vsem posameznikom in inštitucijam, ki so posodili, ali mi celo podarili literaturo. Po tej poti se še zlasti zahvaljujem Uradu za razvoj šolstva (Ministrstvo Republike Slovenije za izobraževanje, znanost, kulturo in šport), Mirovnemu inštitutu – inštitutu za sodobne družbene in politične študije, Andragoškemu centru Slovenije, Pedagoškemu inštitutu, Univerzitetni knjižnici Maribor, Fakulteti za humanistične študije Koper in Vrhovnemu sodišču Republike Slovenije. Pri izvedbi raziskave mi je pomagal Urad za razvoj šolstva (Ministrstvo Republike Slovenije za izobraževanje, znanost, kulturo in šport) in Center za sluh in govor Maribor. Zahvala za to gre doc. dr. Andreji Barle-Lakota, dr. Bojani Globačnik, Kseniji Bregar Golobič in Ilki Zupanič Dougan. Prav tako se zahvaljujem priznanim raziskovalcem in aktivistom, ki so pomagali z nasveti, usmeritvami in literaturo. Pomagali so mi dr. Scott Palasik (The University of Southern Mississippi), Grant Meredith (The University of Ballarat), dr. Joseph Kalinowski (East Carolina University) in dr. Craig C. J. Hause (Shiawassee County Community Mental Health Authority, Michigan). Zahvaljujem se zaposlenim na Fakulteti za socialno delo (UL), ki so z zanimanjem spremljali potek raziskave in nastajanje doktorske disertacije. Zahvala pa gre tudi lektorju, Sašu Šošku, kateremu se hkrati zahvaljujem za prijazne in spodbudne besede.



IZJAVA O AVTORSTVU doktorske disertacije

Podpisani/-a Beata Akerman, z vpisno številko 21091328, sem avtor/-ica doktorske disertacije z naslovom: *Ovire in varovalni dejavniki pri socialnem vključevanju oseb, ki jecljajo.*

S svojim podpisom zagotavljam, da:

- je predložena doktorska disertacija izključno rezultat mojega lastnega raziskovalnega dela;
- sem poskrbel/-a, da so dela in mnenja drugih avtorjev oz. avtoric, ki jih uporabljam v predloženem delu, navedena oz. citirana v skladu s fakultetnimi navodili;
- sem poskrbel/-a, da so vsa dela in mnenja drugih avtorjev oz. avtoric navedena v seznamu virov, ki je sestavni element predloženega dela in je zapisan v skladu s fakultetnimi navodili;
- sem pridobil/-a vsa dovoljenja za uporabo avtorskih del, ki so v celoti prenesena v predloženo delo in sem to tudi jasno zapisal/-a v predloženem delu;
- se zavedam, da je plagiatstvo – predstavljanje tujih del, bodisi v obliki citata bodisi v obliki skoraj dobesednega parafraziranja bodisi v grafični obliki, s katerim so tuje misli oz. ideje predstavljene kot moje lastne – kaznivo po zakonu (Zakon o avtorski in sorodnih pravicah (UL RS, št. 16/07-UPB3, 68/08, 85/10 Skl.US: U-I-191/09-7, Up-916/09-16), prekršek pa podleže tudi ukrepom Fakultete za družbene vede v skladu z njenimi pravili;
- se zavedam posledic, ki jih dokazano plagiatstvo lahko predstavlja za predloženo delo in za moj status na Fakulteti za družbene vede;
- je elektronska oblika identična s tiskano obliko doktorske disertacije ter soglašam z objavo doktorske disertacije v zbirki »Dela FDV«.

V Ljubljani, dne 31.1.2013

Podpis avtorja/-ice: Beata Akerman

Ovire in varovalni dejavniki pri socialnem vključevanju oseb, ki jecljajo

Večina znanstvenikov (npr. Crichton-Smith 2002; Klein in Hood 2004; Parry 2011a, 2011b) opozarja, da imajo osebe, ki jecljajo, največ težav na področju izobraževanja in zaposlovanja, kar se posledično odraža v omejenih življenjskih možnostih, neenakosti in socialni izključenosti. Ugotovitve raziskav kažejo, da so osebe s tovrstno govorno motnjo pogosto diskriminirane na temelju govornih sposobnosti, prisotno je vztrajanje v predsodkih, ki opravičujejo diskriminatorne družbene prakse. Na mednarodni ravni obstaja raziskovalna vrzel na področju sociološkega raziskovanja družbenih okoliščin, ki prispevajo k socialni izključenosti oz. lahko slednjo preprečijo. Prav tako ni bilo izvedene raziskave, ki bi obravnavala problem diskurzov v šolstvu in zaposlovanju oseb, ki jecljajo, ter ugotavljala povezanost položaja teh oseb znotraj vzgojno-izobraževalnega procesa na kasnejše možnosti na trgu dela. Zato v doktorski disertaciji proučujemo problem diskurzov v šolstvu in zaposlovanju oseb, ki jecljajo, s čimer vsaj delno zapolnujemo raziskovalno vrzel na tem področju.

Cilj raziskovanja je razkriti javni (v šolstvu in zaposlovanju) diskurz o ljudeh, ki jecljajo, njihov položaj v procesu izobraževanja in zaposlovanja ter identifikacija glavnih dejavnikov njihovega položaja. Naš cilj je tudi identificirati dejavnike v družbi, ki bi lahko položaj oseb, ki jecljajo, spremenili.

Področje vzgoje in izobraževanja ter zaposlovanja oseb s posebnimi potrebami urejajo številni zakoni in mednarodni dokumenti, ki tej skupini oseb priznavajo več pravic in pomoč za dejavno vključevanje v vzgojno-izobraževalni proces in trg dela, osebe ščitijo pred diskriminacijo in jim zagotavljajo enake možnosti. Ker obstaja raziskovalna vrzel na področju raziskovanja diskurzov v dokumentih, ki urejajo področje vzgoje in izobraževanja ter zaposlovanja oseb, ki jecljajo, in sicer kako le-ti prispevajo k odpravljanju neenakosti, smo si zastavili prvo raziskovalno vprašanje:

RV1: Kakšen diskurz prevladuje v ključnih dokumentih na področju izobraževanja in zaposlovanja oseb, ki jecljajo?

Na raziskovalno vprašanje smo odgovorili s pomočjo kritične diskurzivne analize. Na ravni produkcije smo analizirali dokumente, ki posegajo v urejanje področij izobraževanja in zaposlovanja oseb, ki jecljajo. Na ravni diskurzivne prakse smo izvedli delno strukturirane poglobljene intervjuje z glavnimi akterji, ki so sodelovali pri procesu nastajanja omenjenih dokumentov. Na družbeni ravni pa smo identificirali družbene pogoje, ki omogočajo neenakost in ohranjanje neenakega položaja oseb, ki jecljajo, prav tako smo iskali primere dobre prakse, ki neenakosti odpravljajo.

Kritična diskurzivna analiza je razkrila diskriminatoren diskurz. Primerjava med dokumenti kaže, da ni razlik v prisotnosti ključnih elementov diskriminatornega diskurza.

Analiza intervjujev je pokazala, da so v odgovorih oblikovalcev dokumentov in zaposlenih na pristojnih ministrstvih oz. institucijah prisotne strategije opozarjanja na sistemske ovire, prelaganja odgovornosti na druge institucije in na osebe s posebnimi potrebami. Prav tako so prisotne strategije izmikavanja, izogibanja odgovoru in posploševanja ter odsotnost dojemanja pomanjkljivosti dokumentov kot problematičnih. Oblikovalci dokumentov, ki urejajo področje zaposlovanja, niso sodelovali v raziskavi.

Družbeno oblikovana predstava o jecljanju kot odklonu od *normalnega* govora prispeva k nastajanju težav oseb, ki jecljajo, na področju vzgoje in izobraževanja ter zaposlovanja. Na položaj oseb, ki jecljajo, močno vpliva večplastna diskriminacija. Stigma pomembno oblikuje osebnost ljudi, ki jecljajo, hkrati pa ravnanja v govornih situacijah kažejo na načine upravljanja s stigmatom. Na področju vzgoje in izobraževanja so težave oseb, ki jecljajo, v veliki meri posledica organiziranosti vzgojno-izobraževalnega procesa, storilnostne naravnosti šol, premajhne usposobljenosti pedagoških delavcev za delo z osebami s tovrstnimi težavami

v govoru, neupoštevanja načel inkluzivne vzgoje, vztrajanja v šolski rutini, prisotnosti psihičnega nasilja s strani posameznih pedagoških delavcev in sošolcev, diskriminacije na temelju govornih sposobnosti in omejevanja možnosti nadaljnega šolanja. Na področju zaposlovanja smo ugotovili popolno spregledanost področja znotraj zakonskih predpisov, kar osebe s tovrstnimi težavami v govoru naredi še bolj ranljive na trgu dela. Največjo oviro pri zaposlovanju oseb, ki jecljajo, predstavlja njihova stigmatizacija in predsodki o ljudeh s težavami v govoru.

Raziskave o prilagojenosti vzgojno-izobraževalnega procesa osebami s težavami v govoru (npr. Heite 2000; Klompas in Ross 2004; Opara in drugi 2010) kažejo, da do težav šolajočih se oseb, ki jecljajo, prihaja zaradi organiziranosti vzgojno-izobraževalnega procesa, premajhne usposobljenosti pedagoških delavcev in neustrezne pomoči, ki so jo te osebe deležne. Številne raziskave (npr. Crichton-Smith 2002; Klein in Hood 2004; Klompas in Ross 2004) so potrdile, da jecljanje negativno vpliva na zaposlitvene možnosti oseb s tovrstnimi težavami v govoru. Na področju raziskovanja položaja oseb, ki jecljajo, v procesu izobraževanja in zaposlovanja ter raziskovanja ovir in dejavnikov v družbi, ki vplivajo na njihov položaj, obstaja raziskovalna vzel. Z namenom zapolnitve le-te smo si zastavili naslednje raziskovalno vprašanje:

RV2: Kakšen je položaj oseb, ki jecljajo, v procesu izobraževanja in zaposlovanja, ter katere so ovire in dejavniki v družbi, ki vplivajo na ta položaj?

Na drugo raziskovalno vprašanje smo odgovorili s pomočjo delno strukturiranih poglobljenih intervjujev z osebami, ki jecljajo, ob tem pa smo primerjali odgovore učencev in odraslih oseb, ki jecljajo, da bi ugotovili morebitne razlike v izkušnjah in razumevanju le-teh po starosti. Uporabili smo tudi biografsko metodo.

Na področju vzgoje in izobraževanja smo identificirali več glavnih skupin ovir, ki smo jih ugotovili tako med učenci in odraslimi osebami, ki jecljajo. V prvo skupino sodijo težave, povezane z izpostavljenostjo govornim situacijam, neupoštevanje značilnosti jecljanja, neustrezne prilagoditve vzgojno-izobraževalnega procesa (tudi odsotnost le-teh) ter posledice naštetega za nadaljevanje študija. Ugotovili smo različne primere občasnega neprimernega odnosa pedagoških delavcev ter njihovo nepoučenost s problematiko jecljanja. Tretjo skupino ovir predstavlja medvrstniško nasilje, ki je pri več osebah okrepilo težnjo po umiku iz vrstniške skupine. Naslednjo večjo skupino ovir predstavlja odsotnost (ustrezne) pomoči pedagoških delavcev in sošolcev. V zadnji sklop težav sodijo težave, povezane z doživljanjem stiske, ki je bila najpogosteje spregledana ali napačno razumljena.

Tudi na področju zaposlovanja smo ugotovili več ovir. Osebe, ki jecljajo, so ob prijavi na zavod za zaposlovanje in med razgovori za službo deležne neprimernih odzivov na zatikajoč govor, opaziti pa je tudi vztrajanje v predsodkih strokovnih delavcev, česa vsega oseba, ki jeclja, ne more početi. Pogosta izkušnja je, da ima oseba brez težav v govoru pri izboru kandidatov za določeno delovno mesto navadno prednost pred osebo, ki jeclja. Več oseb, ki opravljajo fizična dela, je pripovedovalo o nezadovoljstvu z delovnim mestom. Pogosto je prikrivanje jecljanja, občasno pa se pojavljajo težave tudi znotraj posameznih govornih situacij.

Več raziskav (npr. Klompas in Ross 2004; Kalinowski in Saltuklaroglu 2006; Parry 2011a) je dokazalo, da je za osebe, ki jecljajo, značilno izogibanje govornim situacijam in samoomejevanje, s tem pa sami sebe omejijo za pridobivanje novih izkušenj in soočanje s strahom pred govornimi situacijami. Raziskovalci (npr. Rakovec-Felser 1991; Mikuš Kos 1995; Coleman in Hagell 2007) hkrati opozarjajo, da se ljudje različno odzivajo na stresne življenjske okoliščine. Pravijo, da imajo posamezniki osebne vire, ki jim pomagajo, da se soočijo s težavno situacijo in jih ščitijo pred neugodnimi posledicami težav. Na področju jecljanja raziskave ne iščejo konkretnih rešitev za težave, s katerimi se osebe, ki jecljajo, srečujejo. Iz tega razloga smo identificirali varovalne dejavnike, ki v družbi že obstajajo in

kako lahko ti pripomorejo k zmanjševanju samoomejevanja posameznikov, ki jecljajo, ter s tem posledično vplivajo na zmanjševanje vsakdanjih težav posameznikov s težavami v govoru. Naše tretje raziskovalno vprašanje se je glasilo:

RV3: Kateri so tisti varovalni dejavniki v družbi, ki človeka, ki jeclja, obvarujejo pred samoomejevanjem.

Tudi na tretje raziskovalno vprašanje smo odgovorili s pomočjo delno strukturiranih poglobljenih intervjujev z osebami, ki jecljajo, in tudi ob tem smo primerjali odgovore učencev in odraslih oseb, ki jecljajo, z namenom ugotoviti morebitne razlike v izkušnjah in razumevanju le-teh po starosti. Uporabili smo tudi biografsko metodo.

Na področju vzgoje in izobraževanja smo identificirali številne varovalne dejavnike. Med varovalne dejavnike je tako mogoče prišteti: odnos pedagoških delavcev in sošolcev, občutek sposobnosti in uspešnosti vsaj pri enem šolskem predmetu in/ali interesni dejavnosti, prilagoditve, ki upoštevajo značilnosti jecljanja, in prav takšna medvrstniška pomoč, krepitev močnih področij, opora in opogumljanje družinskih članov ob odsotnosti ščitenja osebe, ki jeclja, pred govornimi situacijami, prisotnost druge osebe, ki jeclja, razumevajoči in strpni prijatelji, lastna poučenost o problematiki jecljanja, osebni vidik, neizogibanje govornim situacijam, nekateri načini reševanja stiske, pri čemer se je še zlasti kot koristno izkazalo kombiniranje različnih načinov reševanja težav, nadaljnja izbira srednje/višje ali visoke šole ter fakultete na temelju lastnih interesov in podpora bližnjih in/ali pedagoških delavcev ob sprejemu odločitve o nadaljnjem šolanju, posameznikova odločnost, da bo šolanje navkljub težavam zaključil in uvid v samoomejevanje.

Na področju zaposlovanja smo identificirali naslednje pomembne varovalne dejavnike: razumevanje delodajalca, ki vidi posameznikove sposobnosti in njegova močna področja, razumevajoč delovni kolektiv, enakovredna obravnava osebe, ki jeclja, ob upoštevanju omejitev, občutek sposobnosti opravljati delovne obveznosti, smiselnosti in koristnosti, uporaba govornih tehnik, izpostavljanje različnim govornim situacijam, pristočasne dejavnosti kot oblika sprostitve in način razbremenitve govora ter povezovanje z drugimi ljudmi, ki jecljajo, z namenom podelitve izkušenj, opore in vzajemne pomoči.

Samoomejevanje je povezano z različnimi načini izogibanja, ki jih osebe, ki jecljajo, uporabljajo z namenom izogniti se novim primerom stigmatizacije. S kombiniranjem teh načinov upravljanja s stigmo ima jecljanje vedno večji vpliv na posameznikove odločitve. Nekateri načini izogibanja niso razvile, ali pa so jih kasneje v življenju zamenjale z bolj ustreznimi načini ravnanja v govornih situacijah. Ob tem pa moramo paziti, da zaradi teh ugotovitev ne preložimo odgovornosti za odpravo težav na osebo, ki naj sama ali ob pomoči strokovnjakov preseže samoomejevanje. Osebe, ki jecljajo, so opozorile, da bistvo njihovih težav ni jecljanje, pač pa ovire na področju vzgoje in izobraževanja ter zaposlovanja.

Prispevek k sociologiji vsakdanjega življenja se kaže v razširitvi teorije o stigmi na področju jecljanja, in sicer smo dodali novo možno razlago stigmatizacije oseb, ki jecljajo. Raziskava je pokazala, da do stigmatizacije oseb, ki jecljajo, ne prihaja zaradi samega jecljanja, kot govorne motnje z značilnimi krči govornih organov, ki se lahko prenašajo tudi na druge mišične skupine. Zatikajoč govor posameznikova okolica dojema v povezavi še z neko drugo osebno okoliščino, ki jo bolje pozna in lažje razume, hkrati pa se nanjo veže stigma, ter skozi stereotipno predstavo o tem, kdo in kakšni so ljudje s težavami v govoru ter zakaj do težav prihaja. Nepoučenost družbe o problematiki jecljanja, strah, nelagodje ob poslušanju zatikajočega govora in stereotipna predstava o ljudeh s težavami v govoru povzročijo, da se osebami, ki jecljajo, pripišejo številne težave, ki jih v resnici nimajo. Tako se zatiki v govoru pri učencih in mladostnikih večkrat povezujejo s pomanjkljivim znanjem, učnimi težavami, neustrezno vzgojo, neurejenimi družinskimi odnosi, čustvenimi in vedenjskimi motnjami, pri odraslih pa s psihičnimi motnjami in težavami v duševnem zdravju, celo z alkoholizmom.

Glede na izraženost jecljanja se izkušnje oseb, ki jecljajo, razlikujejo. Osebe z blagimi

oblikami jecljanja, še zlasti v primeru toničnega jecljanja, so pripovedovale o manj pogostih primerih diskriminacije na temelju govornih sposobnosti, znotraj vzgojno-izobraževalnega procesa so bile običajno deležne večjega razumevanja s strani pedagoških delavcev, prav tako niso pripovedovale o večjih težavah pri zaposlovanju. Osebe z močnejše izraženim jecljanjem so imele najpogosteje nasprotne izkušnje.

Na vsebinski ravni smo razkrili tri področja, ki zahtevajo nadaljnje raziskovanje. Prvo področje je samodestruktivnost oseb, ki jecljajo. Drugo pomembno področje je minimaliziranje pomembnosti problematike jecljanja in nevidnost oseb s težavami v govoru, tretje pa redukcija osebe na zdravniško diagnozo z namenom zagotoviti strokovno pomoč.

Ključne besede: jecljanje, vzgoja in izobraževanje oseb s posebnimi potrebami, zaposlovanje oseb s posebnimi potrebami, stigmatizacija, diskriminacija

Obstacles and safety factors in the social integration of people who stutter

Most scientists (e.g. Crichton-Smith 2002; Klein and Hood 2004; Parry 2011a, 2011b) have been emphasising that people who stutter have serious problems in the areas of education and employment, which results in limited possibilities related to the quality of living, inequality and social exclusion. The findings of the research show that persons with such speech disorder are often discriminated on the grounds of their speaking abilities, due to insistence on the prejudices which justify discriminatory social practices. At the international level, there is a wide gap in the area of sociological research of social skills that contribute to or prevent social exclusion. Furthermore, there has been no research that would treat the issue of discourse in education and employment of people who stutter and find a connection between the position of such persons within the education process and later possibilities on the labour market. Therefore, this doctoral dissertation studies the issue of discourses in the process of education and employment of persons who stutter, which at least partially fills in the gap in the research of this area.

The aim of the research is to unveil public (educational and employment) discourse of people who stutter, their position in the process of education and employment and identification of the principal factors of their position. The goal is also to identify the factors in the society that could change the position of people who stutter in the society.

The area of education, training and employment of persons with specific needs is regulated by many acts and international documents which grant this group of people more rights and special assistance for active inclusion in the process of education and training, and the labour market, protect such persons against discrimination and provide equal opportunities for them. As there is a gap in the field of the research of discourses in documents that regulate the area of education, training and employment of persons who stutter, namely regarding their contribution to the elimination of inequalities, we defined the first research question, namely:

RQ1: Which is the prevailing discourse in key documents in the area of education and employment of persons who stutter?

The research question was answered with the application of critical discourse analysis. The documents regulating the area of education and employment of persons who stutter were analysed at the level of production. Partially structured in-depth interviews were conducted with the principal actors who participated in the process of drafting the said documents. At the social level, we identified social conditions that allow for the inequality and the maintenance of unequal position of persons, and at the same time sought the examples of good practice that eliminate inequalities.

The critical discourse analysis revealed a discriminatory discourse. The comparison between the documents shows that there are no differences in the presence of key elements of discriminatory discourse.

The analysis of interviews revealed that the answers provided by the drafters of documents and the employees at the competent ministries and institutions contained the strategies focused on pointing out the system obstacles, shifting of responsibility to other institutions and persons with special needs. There are also strategies of evasion, non-answering and generalisation, refusal to admit that documents were incomplete and thus problematic. The drafters of documents regulating the area of employment did not participate in the survey.

The socially shaped image of stuttering as a deviation from *normal* speech contributes to the problems experienced by people who stutter in the area of education, training and employment. Multilayered discrimination has a significant impact on the position of people who stutter. Stigma is an important factor that shapes the personality of people who stutter and the actions in speech situations show the strategies of handling this stigma. In the area of education and training, the problems of persons who stutter are mostly the result of the

organisation of the educational process, achievement-focused schools, inadequate qualification of teachers for working with persons having such speech-related problems, failure to take into account the principles of inclusive upbringing, insistence on school routine, presence of psychic pressures and discrimination on the part of individual teachers and classmates based on speaking abilities, as well as limitations related to further education process. As regards employment it was established that the area concerned was completely disregarded within the scope of legislation, which makes the persons with such problems even more vulnerable on the labour market. The greatest obstacle in the employment of persons who stutter is their stigmatisation and the prejudices about people with speaking problems.

The research on the adjustment of educational process to persons with speech disorders (e.g. Heite 2000; Klompas and Ross 2004; Opara et al. 2010) has shown that the problems of persons who stutter in the education process occur due to insufficient qualifications of teachers and inadequate help offered to such persons. Various research (e.g. Crichton-Smith 2002; Klein and Hood 2004; Klompas and Ross 2004) has shown that stuttering negatively affects the employment possibilities of persons with similar speech disorders. There is a gap in the area of researching the position of persons who stutter in the process of education and employment, and the researching of obstacles and factors in the society that affect their position. In order to fill this gap, the following research question was posed:

RQ2: What is the position of persons who stutter in the process of education and employment, and what are the obstacles and factors in the society that affect their position.

The second research question was answered by means of partially structured in-depth interviews with persons who stutter after which a comparison of answers given by students and adult persons who stutter was made to find potential differences in experience and understanding of those, based on age. We also used the biographical method.

In the area of education and training, we identified several major groups of obstacles found among the students and the adult persons who stutter. The first group comprises the problems related to the exposure to speech situations, failure to take into account the specifics of stuttering, inadequate adaptations of the educational process (also their absence) and the impact of the above on future studies. We found different cases of occasional inappropriate attitude of teachers and their unfamiliarity with the problem of stuttering. The third group is the peer violence due to which many persons were more inclined to withdraw from the peer group. Another major group of obstacles is the absence of (adequate) help of teachers and classmates. The last set of problems is those related to the experience of anxiety which was mostly overlooked or misunderstood.

Several obstacles were also found in the field of employment. Persons who stutter experienced inappropriate responses to their stuttering speech when they registered at the employment service and during job interviews and we also noticed insistence in the prejudices of professionals, related to things a stuttering person cannot do. Very frequently, a person without any speech disorder has advantage in the selection of candidates for a certain job over a person who stutters. Many persons who perform manual labour reported dissatisfaction with their job. They often hide their stutter and sometimes experience difficulties in individual speech situations.

Research (e.g. Klompas and Ross 2004; Kalinowski and Saltuklaroglu 2006; Parry 2011a) has shown that persons who stutter typically avoid speech situations and limit themselves in the process of gaining experience and facing the fear of speech situations. Researchers (e.g. Rakovec-Felser 1991; Mikuš Kos 1995; Coleman and Hagell 2007) have pointed out that people react differently to stress situations in life. They say that individuals have personal resources that help them face difficult situations and protect them against unfavourable consequences of problems. In the area of stuttering, research has not been focused on finding concrete solutions for problems that persons who stutter are facing. Therefore, we identified

the protective factors that already exist in the society and how they can contribute to the reduction of self-limitation by individuals who stutter and accordingly help reduce everyday problems of individuals experiencing speech disorders. Our third research question was:

RQ3: Which are those protective factors that protect a person who stutters against self-limitation.

The third research question was also answered by means of partially structured in-depth interviews with persons who stutter after which a comparison of answers given by students and adult persons who stutter was made to find potential differences in experience and understanding of those, based on age. We also used the biographical method.

Many protective factors have been identified in the field of education and training. We found no significant differences between students and adults or differences based on the level of education. Thus, the following protective factors have been identified: attitude of teachers and schoolmates, feeling of capability and successfulness in one school subject and/or extra-curricular activity, adaptations tailored to each individual's needs and similar peer assistance, promotion of strengths, help and encouragement by family members, without protecting the person who stutters from speech situations, presence of another person who stutters, understanding and tolerant friends, self-awareness concerning the problem of stuttering, personal traits of the person who stutters, non-avoidance of speech situations, some methods of resolving anxiety, among which the combination of different strategies of resolving problems was found to be particularly useful, selection of secondary/higher school or faculty based on the person's own interests and support of the relatives and/or teachers when deciding on further education, individual's decisiveness to finish education in spite of the problems and understanding of self-limitation.

As regards employment, following significant protective factors have been identified: understanding of employer who sees an individual's abilities and strengths, understanding colleagues, equal treatment of the person who stutters, taking into account the limitations, the feeling of capability to perform tasks at the job, usefulness and meaningfulness, use of speech techniques, exposure to different speech situations, free-time activities as a form of relaxation and a manner of relieving speech and socialising with other people who stutter in order to share experiences, offer support and assistance.

Self-limitation is associated with different strategies of avoidance used by persons who stutter in order to avoid new stigmatisations. By combining these strategies, stuttering has a growing impact on an individual's decisions. Certain persons have not developed avoidance strategies or have replaced them later in life with more appropriate methods of behaviour in speech situations. As a result of these findings we must take care not to shift responsibilities for eliminating problems to individuals, and demand that they overcome such self-limitation by themselves or with the help of experts. Persons who stutter have pointed out that the core of their problems is not their stuttering but rather the obstacles they face in the area of education, training and employment.

The contribution to the sociology of everyday life can be seen in the expansion of the theory of stigma in the area of stuttering; namely, we added a new possible explanation for the stigmatisation of persons who stutter. The research has shown that persons who stutter are not stigmatised because of the stuttering itself, as a speech disorder with typical spasms of speaking organs which can transfer to other groups of muscles. An individual's environment perceives stuttering in connection with some other personal circumstance which they know or can understand better and to which the stigma is related, and through a stereotyped image of who and what sort of people have speech disorders and why do these occur. The result of such lack of knowledge in the society about the issue of stuttering, fear, uncomfortable feelings when listening to a stuttering speech and the stereotyped image of people with speech disorders is that persons who stutter are also considered to have many problems which they

actually do not have. In students and young people, stuttering speech is often associated with insufficient knowledge, learning difficulties, inadequate upbringing, inappropriate family relations, emotional and behavioural disorders, and in adults with psychological disorders and problems with mental health, even alcoholism.

The experience of persons who stutter differs, depending on the severity of the disorder. Persons with mild stutter, particularly tonic stuttering, reported less frequent cases of discrimination based on speaking abilities; in education process, teachers were often sympathetic and understanding and they reported no major problems with finding a job. Persons with severe stuttering problems often had quite different experiences.

At the substantial level, we uncovered three areas which demand further research. The first area is self-destructiveness of persons who stutter. The second area is minimisation of the significance of the stuttering problem and the invisibility of persons with speech disorders, and the third area is the reduction of such person to medical diagnosis with the aim of being able to provide expert assistance.

Keywords: stuttering, education and training of persons with special needs, employment of persons with special needs, stigmatisation, discrimination

KAZALO VSEBINE

1 UVOD	16
2 DRUŽBENA KONSTRUKCIJA HENDIKEPA	22
2.1 Jecljanje kot družbena konstrukcija in odklon od družbene norme	22
2.2 Jecljanje kot stigma	24
3 VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI	29
3.1 Razvoj vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji	29
3.1.1 Socialna integracija kot pogoj za inkluzijo	31
3.1.2 Povezanost organiziranosti vzgojno-izobraževalnega procesa s težavami oseb s posebnimi potrebami	33
3.2 Vzgoja in izobraževanje učencev z govorno-jezikovnimi motnjami	35
3.2.1 Kratak zgodovinski pregled vzgoje in izobraževanja učencev z govorno-jezikovnimi motnjami	36
3.2.2 Odnos in seznanjenost pedagoških delavcev s problematiko jecljanja	40
4 ZAPOSLOVANJE OSEB S POSEBNIMI POTREBAMI	42
4.1 Zaposlitvene možnosti oseb s posebnimi potrebami	43
4.2 Diskriminacija oseb s posebnimi potrebami na trgu dela	45
4.3 Zaposlovanje oseb, ki jecljajo, in njihove možnosti na trgu dela	47
5 JAVNI DISKURZI O LJUDEH, KI JECLJAJO	49
5.1 Metodologija	49
5.2 Rezultati tekstovne analize	61
5.2.1 Analiza neveljavnih dokumentov in zakonov na področju vzgoje in izobraževanja	61
5.2.1.1 Analiza oblike	61
5.2.1.2 Analiza tem	62
5.2.1.3 Manjkajoče teme	67
5.2.1.4 Analiza povedi	69
5.2.1.5 Modalnost	71
5.2.1.6 Analiza ključnih besed	72
5.2.1.7 Analiza ključnih poimenovanj	74
5.2.2 Analiza veljavnih dokumentov in zakonov na področju osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja	80
5.2.2.1 Analiza oblike	80

5.2.2.2 Analiza tem	82
5.2.2.3 Manjkajoče teme	96
5.2.2.4 Analiza povedi	98
5.2.2.5 Modalnost	103
5.2.2.6 Analiza ključnih besed	103
5.2.2.7 Analiza ključnih poimenovanj	106
5.2.3 Področje visokega šolstva in izobraževanje odraslih	108
5.2.3.1 Analiza oblike	108
5.2.3.2 Analiza tem	109
5.2.3.3 Manjkajoče teme	115
5.2.3.4 Analiza povedi	115
5.2.3.5 Modalnost	117
5.2.3.6 Analiza besed	117
5.2.3.7 Analiza ključnih poimenovanj	118
5.2.4 Področje zaposlovanja	122
5.2.4.1 Analiza oblike	122
5.2.4.2 Analiza tem	122
5.2.4.3 Analiza ključnih poimenovanj	125
5.3 Rezultati analize diskurza kot diskurzivne prakse	127
5.3.1 Splošnost zapisov in izpuščanje področja govorno-jezikovnih motenj iz dokumentov	128
5.3.2 Spregledanost potreb oseb z govorno-jezikovnimi motnjami ter neustreznost prilagoditev	130
5.3.3 Osredotočenost na primanjkljaje in poudarjanje razlik	132
5.3.4 Favoriziranje določenih skupin oseb s posebnimi potrebami	133
5.4 Sklepi na podlagi tekstovne analize in analize diskurza	134
5.5 Ovire in varovalni dejavniki v vzgoji in izobraževanju ter zaposlovanju oseb, ki jecljajo	135
5.5.1 Rezultati analize diskurza kot družbene prakse	135
5.5.1.1 Ovire pri izobraževanju	136
5.5.1.1.1 Opravljanje šolskih obveznosti in premagovanje težav pri le-teh	136
5.5.1.1.2 Odnos učiteljev in profesorjev do posameznika in njegovih težav	145
5.5.1.1.3 Odnos sošolcev do posameznika, ki jeclja	153

5.5.1.1.4 Pomoč pri opravljanju šolskih obveznosti in vključevanju v razredne aktivnosti	158
5.5.1.1.5 Spregledana in zamolčana stiska	162
5.5.1.2 Ovire pri zaposlovanju	167
5.5.1.2.1 Iskanje zaposlitve	167
5.5.1.2.2 Izkušnje na delovnem mestu	169
5.5.1.3 Varovalni dejavniki	173
5.5.1.3.1 Osnovna šola	173
5.5.1.3.2 Srednja šola	179
5.5.1.3.3 Študij	184
5.5.1.3.4 Zaposlovanje	188
5.6 Glavne ugotovitve	191
6 RAZPRAVA	196
6.1 Jecljanje kot družbeni konstrukt in stigmatizacija oseb, ki jecljajo	196
6.2 Kršenje načel inkluzivnega izobraževanja in diskriminacija na trgu dela	200
6.3 Varovalni dejavniki in dejavniki tveganja na področju vzgoje in izobraževanja ter zaposlovanja	204
6.4 Prispevek doktorata k sociologiji vsakdanjega življenja	208
6.5 Predlogi ukrepov na področju vzgoje in izobraževanja ter zaposlovanja oseb, ki jecljajo	210
6.6 Omejitve raziskave	212
7 SKLEP	214
8 LITERATURA	218
8.1 Knjige in članki	218
6.2 Zakoni in drugi pravni predpisi	233
STVARNO KAZALO	239
IMENSKO KAZALO	250

KAZALO TABEL

Tabela 5.2.1.7.1: Primerjava ugotovitev analize neveljavnih dokumentov in zakonov po posameznih področjih vzgoje in izobraževanja	76
Tabela 5.2.2.4.1: Razlike med dijaki z govorno-jezikovnimi motnjami ter dijaki brez govorno-jezikovnih motenj	102
Tabela 5.2.3.7.1: Primerjava ugotovitev analize veljavnih dokumentov in zakonov po posameznih področjih vzgoje in izobraževanja	119

1 UVOD

Ljudje pridajamo različnim pojavom v družbi določen pomen in se posledično ravnamo v skladu s tem pomenom. To velja tudi za pojem prizadetosti. Njegova definicija ni razumsko določena, temveč je ustvarjena, opredeljena s pomenom, ki ga posamezniki pridajajo določenim telesnim in duševnim nesposobnostim (Škerjanc 1995, 402). Na oblikovanje odnosa do prizadetosti je močno vplival medicinski diskurz, ki temelji na prepričanju, da je posameznikov hendikep posledica psihološke ali kognitivne poškodbe oz. bolezni. Tovrstno prepričanje postavlja posameznika v inferioren položaj (Best 2005; Stalker 2007). Rutar (1993, 126–130) meni, da se danes prizadetost še vedno obravnava skozi medicinski diskurz. Človeka se izmeri po dolgem in počez, skuša se ga normalizirati, rehabilitirati, da bi čim prej napredoval v smeri polnega razvoja. Velja namreč prepričanje, da tak človek ni sposoben samonadzora, kontrolo nad njim pa prevzame medicina, ki ima odgovor na vse. V želji pomagati naredi človeka vse bolj odvisnega ter ga spremeni v polje naravnih znakov, ki imajo diagnostičen pomen. Medicinski diskurz videnja prizadetosti je usmerjen na poškodbo in primanjkljaj, ki je viden kot individualen problem osebe same. Posameznik je viden skozi njegov primanjkljaj, namesto da bi se vprašali, kako družba z načinom svoje organiziranosti prispeva k izključenosti ter kako fizične ovire, predsodki in stališča, ki veljajo v določeni družbi, vplivajo na položaj osebe z izkušnjo hendikepiranosti (Škerjanc 1996; Schwarz 2006; Williams 2011). Za svojo izključenost iz družbe je po tem diskurzu kriv posameznik sam. Da bi lahko živel kakovostno življenje v skupnosti, se mora prilagoditi danim okoliščinam, pri čemer mu bo v pomoč rehabilitacija (Škerjanc 2006, 19).

Slednje velja tudi za jecljanje, ki ga O'Keefe (1996) uvršča v sam vrh težavnosti govornih motenj, saj le-to vpliva na posameznika v vseh življenjskih obdobjih. Ljudje, ki jecljajo, se govor naučijo povezovati z nečim neprijetnim, z nečim, kar v njih vzbuja strah in nelagodje. Bobrick (1996) dodaja, da je težavnost jecljanja tudi v tem, da je med vsemi oblikami oviranosti morebiti prav jecljanje najmanj razumljeno, pa čeprav se zavedamo pomembnosti govora in sposobnosti govornega izražanja, ki je pri osebah s težavami v govoru močno ovirano (prav tam, 23). Jecljanje je v strokovni literaturi opisano kot odklon od *zdravega*, tudi *normalnega* govora. Obstoječe raziskave so to govorno motnjo skozi mnoga desetletja raziskovale predvsem skozi etiologijo in simptomatiko, velik poudarek je bil dan tudi na odpravo jecljanja in raziskovanje novih načinov zdravljenja. Dosedanje raziskave so se usmerile v socialno-psihološko raziskovanje konkretnih težav oseb, ki jecljajo, manj pa v

pregled širših družbenih okoliščin, ki lahko prispevajo k socialni izključenosti oz. jo preprečijo. Kljub številnim raziskavam na področju jecljanja, ostaja jecljanje neraziskano iz več zornih kotov. Tako v Sloveniji kot na mednarodni ravni doslej ni bilo sociološke raziskave, ki bi obravnavala problem diskurzov v šolstvu in zaposlovanju oseb, ki jecljajo, v Sloveniji prav tako ni bilo opravljene raziskave, ki bi ugotavljala položaj učencev, ki jecljajo, ter možnosti oseb s tovrstno govorno motnjo na trgu dela.

Cilj našega raziskovanja bo razkriti javni diskurz (v šolstvu in zaposlovanju) o ljudeh, ki jecljajo, njihov položaj v procesu izobraževanja in zaposlovanja ter katere so ovire in dejavniki v družbi, ki vplivajo na ta položaj. Ker raziskovalci opozarjajo, da se največ težav pojavlja na področju izobraževanja in zaposlovanja, se bomo v raziskavi osredotočili na identifikacijo glavnih dejavnikov položaja oseb, ki jecljajo, na omenjenih področjih (njihove značilnosti oz. lastnosti, objektivne in subjektivne okoliščine, ki prispevajo k njihovi situaciji, prepletanje in so-pogojevanje različnih dejavnikov). Identificirali bomo vire v družbi, ki bi lahko položaj oseb, ki jecljajo, spremenili. Pri iskanju odgovorov na zastavljena raziskovalna vprašanja bomo uporabili kvalitativne metode raziskovanja. Usmerili se bomo v raziskovanje stvarnih težav ljudi v njihovem vsakdanjem okolju, pri čemer upoštevamo njihovo videnje težav in njihovega položaja na holističen način, ki vidi posamezne vidike delovanja vedno v povezavi ne le z organizmom kot celoto temveč v povezavi s celotnim človekovim življenjem (Trbanc in drugi 2003).

Po letu 2000, ko je bil sprejet Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2000-ZUOPP, 118/2006-ZUOPP-a, 3/2007-UPB1), število učencev s posebnimi potrebami, ki imajo odločbo o usmeritvi v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, v rednih osnovnih šolah narašča. Področje vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami urejajo različni zakoni in podzakonski predpisi, ki tem osebam priznavajo več pravic in več možnosti za vključevanje učencev, dijakov in študentov v redne vzgojno-izobraževalne ustanove. To pa od strokovnih delavcev zahteva veliko mero usposobljenosti, dodatnega dela in posluha za delo z osebami s posebnimi potrebami (Novljan 2008, 85). Tudi položaj oseb s posebnimi potrebami na trgu dela je urejen s številnimi zakoni in podzakonskimi predpisi. Kot opozarja Kresal (2007, 27), osebe s posebnimi potrebami v praksi kljub temu nimajo enakih možnosti na trgu dela. Dokumenti, politike in pravna ureditev v posameznih državah v vedno večji meri vključujejo vidike enakih možnosti, kar naj bi prispevalo k večanju možnosti na trgu dela in k vključevanju posameznikov s posebnimi potrebami v delovna razmerja. Od leta 2000 je v uporabi protidiskriminacijska zakonodaja

Evropske unije, ki vsem, ki živijo in delajo v Evropski uniji, zagotavlja minimalne pravice do enakega obravnavanja in zaščite. Po teh zakonih ima oseba pravico do enakega obravnavanja ne glede na rasno ali narodnostno pripadnost, vero in prepričanja, invalidnost, spolno usmerjenost in starost. Načelo enakega obravnavanja se po teh zakonih uporablja za številne vidike vsakdanjega življenja, od delovnega mesta do izobraževanja, zdravstva ter dostopa do blaga in storitev (Evropska komisija 2010).

Obstaja raziskovalna vprašanja na področju raziskovanja diskurzov – razumljeni kot družbeni govori – v dokumentih, ki urejajo področje vzgoje in izobraževanja ter zaposlovanja oseb s posebnimi potrebami, in sicer kako le-ti prispevajo k odpravljanju neenakosti v primeru oseb, ki jecljajo. Zato si zastavljamo prvo raziskovalno vprašanje:

RV1: Kakšen diskurz prevladuje v ključnih dokumentih na področju izobraževanja in zaposlovanja oseb, ki jecljajo?

Na prvo zastavljeno raziskovalno vprašanje bomo odgovorili s kritično diskurzivno analizo (Fairclough 1995; van Dijk 2000; Wodak 2009).

V nadaljevanju bomo proučevali, kakšen je položaj oseb, ki jecljajo, v procesu izobraževanja in zaposlovanja ter katere so ovire in dejavniki v družbi, ki vplivajo na ta položaj. Raziskave (npr. Vučić 1990; Dorsey in Guenther 2000; Heite 2000) kažejo, da imajo učitelji malo znanja o jecljanju in pravilnem pristopu k poučevanju otrok, ki jecljajo, in da imajo o teh otrocih pogosto popačeno predstavo. Skupina raziskovalcev (Opara in drugi 2010) je ugotovila, da med največje težave otrok z govorno-jezikovnimi motnjami sodi zagotavljanje dodatne strokovne pomoči, ki jo otrokom s težavami v govoru največkrat nudijo za to ne dovolj usposobljeni učitelji, ki jim primanjkuje pedagoških obveznosti, nadalje pedagoški delavci nimajo ustreznih in potrebnih znanj za dodatno izvajanje prilagoditev, hkrati pa je raziskava potrdila porast odločb o usmerjanju za to skupino otrok, kar velja tako za predšolske otroke, kot tudi za učence in dijake, narašča pa tudi število otrok z govorno-jezikovnimi motnjami, ki so vključeni v institucionalno varstvo. Prepričanja raziskovalcev (npr. Warden in Donald 2001; Laval 2005; Magajna in drugi 2008) so, da do težav oseb s posebnimi potrebami, vključenih v proces vzgoje in izobraževanja, med drugim prihaja zaradi same organiziranosti šole.

Dosedanje raziskave (npr. Crichton-Smith 2002; Klein in Hood 2004; Klompas in Ross 2004) so potrdile, da jecljanje negativno vpliva na zaposlitvene možnosti in možnost napredovanja, pojavljajo se tudi primeri psihičnega nasilja na delovnem mestu (Parry 1999, 2011a). V današnjem času je boj za prosta delovna mesta neizprosen. Vse več je nestandardnih oblik

zaposlovanja, kar po eni strani povečuje fleksibilnost trga delovne sile, po drugi pa zmanjšuje socialno varnost zaposlenih na teh delovnih mestih, prispeva k marginalizaciji in socialni izključenosti (Rapuš Pavel 2005). Ne le, da je vse manj zaposlitev za nedoločen čas, spreminjajo se tudi same potrebe po delovni sili (Butler in Watt 2007). Posamezniki, ki iz kakršnega koli razloga težko konkurirajo v visoko tekmovalnem trgu delovne sile, so umeščeni v kategorijo težje zaposljivih, nemalokrat pa so celo izključeni iz trga dela (Schiller 2001; Grcić in Kobolt 2008), kar vodi v revščino, finančno odvisnost, socialno izključenost in stigmatizacijo (Reid 2004). Raziskave (npr. Van Riper 1982; Crichton-Smith 2002; Klein in Hold 2004) kažejo, da mednje večkrat sodijo tudi ljudje, ki jecljajo, ki zaradi težav z govorom pogosto ne morejo slediti zahtevam delovnih mest.

Ker obstaja na področju raziskovanja položaja oseb, ki jecljajo, v procesu izobraževanja in zaposlovanja ter raziskovanja ovir in dejavnikov v družbi, ki vplivajo na njihov položaj, raziskovalna vzel, si zastavljamo drugo raziskovalno vprašanje:

RV2: Kakšen je položaj oseb, ki jecljajo, v procesu izobraževanja in zaposlovanja ter katere so ovire in dejavniki v družbi, ki vplivajo na ta položaj?

Raziskovalno vprašanje bomo preverili s pomočjo delno strukturiranih poglobljenih intervjujev z osebami, ki jecljajo, pri čemer bomo primerjali odgovore učencev in odraslih oseb, ki jecljajo, da bi ugotovili morebitne razlike v izkušnjah in razumevanju le-teh po starosti. Uporabili bomo tudi biografsko metodo.

Ugotovitve raziskav (npr. Klompas in Ross 2004; Kalinowski in Saltuklaroglu 2006; Parry 2011a) kažejo, da obstaja med težavami na različnih področjih posameznikovega življenja in strahom pred izpostavljenostjo govorni situaciji močna povezava. Za številne osebe, ki jecljajo, naj bi bilo značilno, da svoje življenje prilagodijo tako, da jih jecljanje kar najmanj ovira. S tem se izognejo stresnim govornim situacijam, a hkrati sami sebe omejijo za pridobivanje novih izkušenj in soočanje s strahom pred govornimi situacijami. Raziskave (npr. Rakovec-Felser 1991; Mikuš Kos 1995; Coleman in Hagell 2007) o učinkih različnih neugodnih psihosocialnih dejavnikov so pokazale izrazite individualne razlike v odgovoru ljudi na stresne življenjske okoliščine in sposobnosti prilagajanja nanje, pri čemer je učinek neugodnih okoliščin na posameznika odvisen od kombinacije dejavnikov in prisotnosti varovalnih dejavnikov. Medtem ko se številni posamezniki, ki se srečujejo z ovirami na različnih področjih življenja, uspešno soočajo s težavami in omejitvami, se zoperstavljajo neugodnemu vplivu okoliščin ter se uspešno prilagodijo nastali situaciji, drugim prilagajanje na spremenjene zahteve in ravnanje v težavnih situacijah povzroča dodatne težave, ki se lahko

stopnjujejo vse do socialne izključenosti, ekonomske in izobrazbene deprivacije, psihičnih obolenj in psihosocialnih motenj. Ambert (1997, 35) pravi, da imajo posamezniki osebne vire, ki jim pomagajo pri soočanju s težavami in jih ščitijo pred stresogenimi dejavniki. Tovrstno mišljenje temelji na prepričanju, da ljudje s pomočjo težkih izkušenj osebno rastejo, imajo sposobnost predelati stiske, tragedije, padce in razočaranja v življenjsko lekcijo, nauk, ki ga uporabijo kot motivacijo za spremembe in rast (Norman 2000). Avtorji (npr. Mikuš Kos 1991a, 1991b, 1995, 2001a, 2001b, 2002, 2005; Coleman in Hagell 2007; Juvonen in Galván 2008) ločijo različne varovalne dejavnike znotraj osebe kot tudi v njenem življenjskem okolju. V grobem jih delijo v tri skupine, in sicer individualne dejavnike (temperament, socialna kompetentnost, fleksibilnost in sposobnost poiskati pomoč in uporabljati različne pristope pri reševanju težav, pozitivna samopodoba, samozaupanje, psihična odpornost), dejavnike znotraj družine (toplina, povezanost družinskih članov, starševska skrb, dober odnos vsaj z enim družinskim članom, jasno postavljene meje, razumevajoč partner) in dejavnike v družbi (učni uspeh ali uspeh vsaj pri določenem predmetu ali na kakšnem drugem področju, dober odnos z učiteljem ali kakšno drugo odraslo osebo v šoli, dobri odnosi med sošolci in vrstniki, dobri odnosi z odraslimi osebami izven družine, podpora širše socialne mreže, viri v soseščini, vključenost v različne organizirane aktivnosti). Med pomembne varovalne dejavnike pri odrasli osebi uvrščajo tudi zaposlitev, ki sodi med prioritete vrednote v posameznikovem življenju. Ob tem je velikega pomena zadovoljstvo ob delu, občutek koristnosti, učinkovitosti in uspešnosti, uspešno opravljanje delovnih nalog in reševanje morebitnih težav, prilagojenost delovnih zahtev posameznikovim zmožnostim, motiviranost, stabilnost delovnega mesta in ugodni odnosi na delovnem mestu (Rapuš Pavel 2005). Našteti varovalni dejavniki delujejo kot *protiutež* ogrožajočim vplivom (Mikuš Kos 1995, 78). Varovalni dejavniki nam pomagajo k stabilnejšemu življenju (Ferkolj Smolič 2003, 227), čeprav zgolj prisotnost rizičnega faktorja psihosocialnega razvoja še ne pomeni, da se bo pri določenemu posamezniku razvila psihosocialna motnja, pomeni zgolj povečano tveganje za razvoj le-te (Mikuš Kos 2005, 21). Avtorji (Mikuš Kos 2005; Coleman in Hagell 2007) pa so vendarle enotni, da več tveganim dejavnikom kot je posameznik izpostavljen, ali težji kot ti dejavniki so, večja je verjetnost, da se razvijejo negativni izidi. Enako kot velja za varovalne dejavnike, so po Ferkolji Smolič (2003) tudi rizični lahko »notranji« (znižana toleranca na frustracije, temperament, samopodoba, motivacijske dejavnosti, načini reševanja problemov, motnje v dozorevanju, nižja inteligentnost, osebne stiske in težave itd.) ali »zunanji« (socialno-ekonomske okoliščine, pričakovanja okolja, funkcioniranje družine,

načini discipliniranja, predšolske ustanove in šola, vrstniki in sosedstvo, industrializacija in urbanizacija, ekološko okolje, deviantni pojavi, komunikacijska sredstva, prosti čas itd.).

Na področju jecljanja in oseb s tovrstno govorno motnjo je bilo doslej opravljenih mnogo raziskav, ki so se osredotočile zgolj na težave oseb, ki jecljajo, manj pa v iskanje konkretnih rešitev. Iz tega razloga bomo identificirali varovalne dejavnike, ki v družbi že obstajajo in ugotavljali, kako lahko ti pripomorejo k zmanjševanju samoomejevanja posameznikov, ki jecljajo, ter s tem posledično vplivajo na zmanjševanje vsakdanjih težav posameznikov s težavami v govoru. Tako smo oblikovali tretje raziskovalno vprašanje:

RV3: Kateri so tisti varovalni dejavniki v družbi, ki človeka, ki jeclja, obvarujejo pred samoomejevanjem.

Tudi tretje raziskovalno vprašanje bomo preverili s pomočjo delno strukturiranih poglobljenih intervjujev z osebami, ki jecljajo, ter z biografsko metodo.

V nadaljevanju si sledijo poglavja, v katerih so predstavljena ključna teoretična spoznanja, ki so pomembna za našo raziskavo. Poglavju o družbeni konstrukciji hendikepa, ki jecljanje obravnava kot družbeni konstrukt, odklon od predstave o *normalnem* govoru in obliko stigme, sledi poglavje o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Osredotočili se bomo na razvoj vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji ter podrobneje proučili vpliv organiziranosti vzgojno-izobraževalnega procesa na nastanek težav oseb s posebnimi potrebami. Znotraj poglavja o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami prostor namenjamo tudi zgodovinskemu pregledu vzgoje in izobraževanja učencev z govorno-jezikovnimi motnjami s poudarkom na učencih, ki jecljajo. Poglavje zaključujemo s pregledom dosedanjih raziskav o odnosu in seznanjenosti učiteljev s problematiko jecljanja. Sledi poglavje o zaposlovanju oseb s posebnimi potrebami, s posebnim poudarkom na osebe, ki jecljajo. Obravnavali bomo zaposlitvene možnosti oseb s posebnimi potrebami, prikazali pravno ureditev področja, ki osebe s posebnimi potrebami ščiti pred diskriminacijo na trgu dela ter proučili zaposlovanje in zaposlitvene možnosti oseb, ki jecljajo. Teoretičnemu uvodu sledi poglavje o javnih diskurzih o ljudeh, ki jecljajo. Znotraj tega poglavja bomo predstavili rezultate tekstovne analize diskurza ter rezultate analize diskurza kot diskurzivne prakse. V sklepnem poglavju bomo pojasnili odnos med diskurzivno in družbeno prakso.

2 DRUŽBENA KONSTRUKCIJA HENDIKEPA

Izhodišče našega razumevanja jecljanja tvori prepričanje, da je prizadetost kompleksni sistem družbenih omejitev ljudi z izkušnjo oviranosti, naložen s strani visoko diskriminirajoče družbe (Barnes 1991). Posameznik je diskriminiran, ker ni po meri in pravilih, ki sta jih družba in kultura oblikovali kot dobre in vredne. Razlikovanje v ravnanju s posameznikom glede na njegove značilnosti vodi do onemogočanja dostopa do vseh dobrin, ki so ostalim v skupnosti samoumevne. Poleg tega pa sporoča, da je človek manjvreden, nekoristen in nesposoben (Kristanc 1995; Reid 2004). Zavedamo se, da so v sodobni družbi mediji ključni akterji družbene konstrukcije realnosti (Erjavec in drugi 2000), zato zagotovo sooblikujejo družbeno konstrukcijo jecljanja. Ker pa bi bilo za samo raziskavo preobsežno, da bi vključili tudi analizo medijev, se omejujemo predvsem na ugotavljanje, kako družbeno oblikovana predstava o jecljanju kot odklonu od *normalnega* govora in stereotipne predstave o ljudeh, ki jecljajo, prispevajo k nastajanju težav oseb, ki jecljajo. Zato bomo jecljanje naprej proučili skozi družbeno konstrukcijo drugačnosti kot drugosti ter vzpostavljanja ločnice, ki jecljanje loči od *normalnega* govora. Ob tem bomo izhajali iz ugotovitev znanstvenikov (Rutar 1995a, 1995b; Barton 1996; Zaviršek 2000; Best 2005), ki pravijo, da je prizadetost družbeno konstruiran koncept, saj družba določa, kaj je videno kot *normalno* in kaj kot odstopanje od norme, torej *drugačno*.

2.1 Jecljanje kot družbena konstrukcija in odklon od družbene norme

Da je jecljanje družbeni konstrukt, je potrdilo več raziskovalcev (npr. Posokhova 1999; Acton in Hird 2004; Kalinowski in Saltuklaroglu 2006), ki so opozorili na nejasnosti pri razumevanju te govorne motnje.

Med glavne spotike sodi pojmovanje jecljanja kot odklona od *normalnega* govora. Znanstveniki (npr. Brajović in Brajović 1981; Podbrežnik in Čepeljnik 1993; Peutelschmiedová 2009) prikazujejo, da je fluenten govor normalen, nefluenten pa se veže na motnje. Vendar pa se kaže, da tudi tisti, katerih govor je označen kot normalen, ne govorijo povsem fluentno. Nefluenten govor je lahko tudi človekova stalna karakteristika, ki se je posameznik najpogosteje ne zaveda. Pojavi se kot rezultat posameznikovega načina mišljenja, oblikovanja verbalnih sporočil, kulturne sredine, iz katere prihaja, nepravilne govorne vzgoje in podobno. Zatikajoč govor se lahko pojavi tudi kot reakcija na nepričakovano veselo novico,

pa tudi na pretiran strah, nemir, zmedenost in osuplost. Vendar samo zaradi prisotnosti nefluentnega govora še ne moremo trditi, da je pri posamezniku izraženo jecljanje (Acton in Hird 2004; Kalinowski in Saltuklaroglu 2006). V kolikor jecljanje razumemo zgolj kot nefluenten govor, jecljajo prav vsi ljudje, saj se v govoru slehernega posameznika zaradi prisotnosti različnih stresorjev občasno pojavljajo zastoji, zatiki in ponavljanja glasov, zlogov, celo celih besed (Lavid 2003, 3). Raziskovalci (npr. Vladislavljević 1982; Kalinowski in Saltuklaroglu 2006; Bloodstein in Bernstein Ratner 2008) so namreč ugotovili, da se v spontanem govoru oseb, ki nimajo diagnosticiranega jecljanja, na trenutke pojavljajo povsem enaki zatiki in zastoji v govoru, ponovitve, izpuščanje zlogov, izgovarjanje nedokončanih besed ter podaljševanje, kot se pojavljajo pri osebah z diagnosticiranim jecljanjem. Pri razločevanju nefluentnega govora kot dela posameznikove karakteristike od nefluentnega govora kot govorne motnje, je ključno sogovornikovo razumevanje teh dveh kategorij ter njegovo lastno razumevanje, kaj je še *normalen* govor. Opredelitev stopnje izraženosti jecljanja zato vsebuje veliko mero subjektivnosti (Acton in Hird 2004; Kalinowski in Saltuklaroglu 2006; Bloodstein in Bernstein Ratner 2008).

Tako je težko določiti, kdaj so zatiki v govoru videni kot govorna motnja in kdaj kot zgolj osebna karakteristika. Sama prisotnost zatikov v govoru potemtakem še ne pomeni ničesar. Šele prevajanje le-teh v določen miselni okvir, po katerem je jecljanje videno kot odklon od norme, privede do videnja zatikov v govoru kot drugačnega od *normalnega* govora, kot govorne motnje, na kar opozarjajo številni avtorji (npr. Bebout in Arthur 1992; Simpson in Cheasman 2000; Acton in Hird 2004). Hkrati pa sta pojma *normalen* govor in *normalen* govorni razvoj družbeno pogojena in ju na različnih koncih sveta dojemajo drugače (Posokhova 1999, 14). O govorni motnji zato govorimo zgolj tedaj, ko posameznikov govor ni skladen z normami določene kulture, v kateri posameznik živi (Lacković-Grgin 1978, 101). Slednje je razvidno tudi iz raziskav (npr. Kathard 1998; Kuster 2005; St. Louis 2005), ki so ugotovile, da se videnje oseb, ki jecljajo, razumevanje jecljanja ter s tem povezano ravnanje, razlikuje od družbe do družbe. V Južni Afriki je denimo razširjeno videnje jecljanja kot božje kazni za storjene grehe posameznika ali njegovih prednikov, v Nepalju kot posledica delovanja zlih duhov in dela hudiča, v Turčiji pa kot znamenje duševne bolezni.

Prizadetost je tako družbena izkušnja, ki izhaja iz specifičnih načinov, kako družba organizira svoje aktivnosti. Dejanska poškodovanost sama po sebi še ni prizadetost. Prizadetost ali hendikep je družbeno ustvarjena invalidizacija, ki izključuje (Zaviršek 2000, 18). Prizadetost ustvarja družba, ki ni sposobna odgovoriti na potrebe posameznika, slednje pa povzroči, da je

posameznik izključen. Problem izključevanja tako povzroča način, kako deluje določena skupnost in ne posameznikovo telo ali um (Barton 1996; Best 2005; Škerjanc 2005; Williams 2011). V skladu s tem je prizadetost družbeni problem (Oliver 1990; Finkelstein 1993; Shapiro 1993; French 1993; Campbell in Oliver 1996; Titchkosky 2000; Zaviršek 2000) in ne stvar naključno določenih ali izbranih posameznikov, ki imajo določene telesne ali duševne značilnosti, pač pa zadeva simbolni, socialni in politični status ljudi (Rutar 1995a, 1995b).

2.2 Jecljanje kot stigma

Poseben pogled na jecljanje najdemo tudi pri Goffmanu (2008 [1963], 49). Avtor jecljanje opredeljuje kot obliko stigme, ki za razliko od ostalih stigem ni vidna, pač pa slišna. Jecljanje, kot tudi vse druge stigme, Goffman (prav tam) vidi kot pozornost pritegujočo in odbijajočo lastnost, ki jo določen posameznik ima, in ki razveljavi vtis, ki ga imajo na nas druge njegove lastnosti. Tak posameznik je nosilec stigme, nezaželene drugačnosti, ki neprijetno odstopa od naših pričakovanj. Temelj stigme tako predstavljajo človeške razlike, pri čemer je prav vsako človeško razliko mogoče stigmatizirati. Ljudje se med seboj razlikujemo po neskončnem številu človeških značilnosti. Med njimi so ene cenjene, druge zaničevane. To, kar je v določeni družbi spoznano kot nezaželeno oz. stigmatizirano, je močno odvisno od družbenega konteksta in je do določene mere arbitrarno določeno. Ista lastnost je lahko v enem družbenem kontekstu ovrednotena kot zaželena, v drugem pa ravno nasprotno. Slednje priča, da dominantna skupina, ki ima moč odločanja, določi, katere človeške razlike so v družbi zaželene in katere nezaželene. Delitev človeških razlik na zaželene in nezaželene pa hkrati odraža vrednostne sodbe dominantne skupine, pri čemer je stopnja stigmatizacije odvisna od tega, kako nezaželena je razlika v določeni družbeni skupini (Coleman 1999, 199–200).

Iz tega izhaja, da je stigma *enaka nezaželeni drugačnosti* (Coleman 1999, 199). Avtorji (Oliver 1990; Zaviršek 2000) pri tem dodajajo, da imajo posamezniki z izkušnjo hendikepiranosti veliko možnosti, da bodo izpostavljeni stigmatizaciji, saj so motnje v telesnem in duševnem razvoju nezaželene in predstavljajo odklon od normalnega telesnega in duševnega razvoja. Pri drugih fizično očitnih razlikah, ki prav tako veljajo za stigmatizirajoče, denimo barva kože, je stopnja stigmatizacije odvisna od družbenega konteksta. Zgolj premik iz enega družbenega ali kulturnega konteksta v drugega lahko korenito spremeni tako samo definicijo kot tudi posledice stigme (Coleman 1999, 200). Odnos do prizadetosti je odvisen od zgodovine, kulture in človeškega poznavanja narave in družbe. Ponekod hendikepirane osebe

sprejemajo kot svete, ponekod pa so osebe z enakimi prizadetostmi izključene kot nevarne in okužene. Zgolj kot primer, na Novi Gvineji albine sprejemajo kot sveta bitja, v Senegalu pa jih odklanjajo kot nekaj zloveščega in groznega (Zaviršek 2000, 156).

Izhajajoč iz posameznikove drugačnosti, ki je v tem primeru negativno konotirana, je oseba na različne načine diskriminirana, s čimer so zmanjšane njene življenjske možnosti (Goffman 2008 [1963], 14). Osrednji značilnosti življenjskega položaja stigmatiziranega posameznika predstavljata družbeno zavračanje ali družbena izolacija in zmanjšana pričakovanja. Ljudi vodi iracionalen občutek, da bodo preprečili prenos stigme nase, če se bodo izogibali stigmatiziranemu posamezniku. Njihovo ravnanje temelji na prepričanju, da je mogoče z izolacijo posameznika hkrati izolirati težavo, odgovornost za obstoj in ohranjanje stigme pa preložiti na stigmatizirane same (Coleman 1999, 211). Hkrati posameznik ni deležen spoštovanja, kakšnega bi pričakoval. Zavračanje vodi posameznika do spoznanja, da zavračanje povzročajo določene lastnosti. Druga značilnost življenjskega položaja stigmatiziranih posameznikov so nizka pričakovanja in potiskanje teh posameznikov v položaj nedoraslih subjektov, ki niso sposobni prevzeti družbeno cenjenih vlog, so objekt (pre)vzgoje in nadzora. Stigmatizirani posamezniki pogosto nimajo druge možnosti, kot da sprejmejo to vsiljeno vlogo. Ko to storijo, dobi superiorna skupina potrditev v svoj prav in tako nadaljuje z nadzorom in infantilizacijo. S tem se ustvari začaran krog stigmatizacije, iz katerega je težko izstopiti (Nastran-Ule 2000, 185). Kot odziv na nastalo situacijo se pri stigmatiziranih posameznikih pojavijo različne reakcije na njihov vsiljen položaj. Nastran-Ule (prav tam, 183) govori o treh načinih upravljanja s stigmo. Prva je zavračanje stigme. V okviru tega načina skuša stigmatizirani posameznik vse interakcije organizirati na način, da stigma ne bi prišla do izraza. Naslednji način je sprejem stigme oz. negativne identitete. Posameznik popusti, se vda in pristane na to, da je nosilec lastnosti, ki je izvor stigmatizacije. Tretji način upravljanja s stigmo je refleksija stigme. Stigmatizirani posameznik se trudi stigmo predelati in se soočiti z razlogi za svojo drugačnost (prav tam, 183).

Goffman (2008 [1963]) je s svojim delom podal pomemben temelj k razumevanju jecljanja. Izhajajoč iz njegove (prav tam) teorije socialne identitete, katere namen je pojasnitev tipičnih vedenjsko-interakcijskih strategij stigmatizirane osebe, je mogoče identiteto razdeliti v tri kategorije. Tako ločimo socialno identiteto, osebno identiteto in identiteto kot nujno sintezo (Nastran-Ule 2000, 181). Za razumevanje položaja oseb, ki jecljajo, je še zlasti pomemben tisti vidik Goffmanove teorije, ki socialno identiteto ločuje na virtualno in aktualno socialno identiteto (Acton in Hird 2004, 505). Virtualna socialna identiteta je posamezniku pripisana s

strani drugih, in sicer na podlagi normativnih pričakovanj. Potemtakem je virtualna socialna identiteta to, kar naj bi nekdo bil na osnovi njegove skupinske pripadnosti. Aktualna socialna identiteta pa obsega attribute in karakteristike, ki jih posameznik dejansko ima (Nastran-Ule 2000, 181). Na temelju Goffmanovega pojmovanja stigmatizacije, ki določa posebno obliko protislovja med virtualno in aktualno socialno identiteto, torej poseben odnos med atributi in stereotipi, je mogoče razložiti vsakdanjo izkušnjo oseb, ki jecljajo. Dokler posameznikovo okolje ne ve, da slednji jeclja, oziroma vse dokler se v pogovoru ne pojavijo prvi znaki, ki nakazujejo na obstoj govorne motnje, je posameznikov govor spoznan za *normalnega*, kot prav takšen pa je viden tudi posameznik sam. S prvimi zatiki se videnje posameznika spremeni, hkrati pa se spremeni odnos večinske družbe do tega posameznika. Ugotovitve številnih raziskav (npr. Bloodstein 1993; Klompas in Ross 2004; Guitar 2006) kažejo, da mnoge osebe, ki jecljajo, na temelju preteklih negativnih izkušenj s posmehovanjem skozi leta izoblikujejo različne načine izogibanja govornim situacijam, prikrivanja jecljanja in zanikanja težav v govoru. Svoje življenje in odločitve, ki jih sprejemajo, prilagodijo tako, da se ne izpostavljajo govornim situacijam, če to res ni nujno potrebno, saj s tem tvegajo, da bi ljudje okrog njih opazili težave v govoru (Kalinowski in Saltuklaroglu 2006; Bloodstein in Bernstein Ratner 2008). A vendar, pritiski zdržati v vlogi osebe, ki ne jeclja, so za osebo, ki ima težave v govoru, v prvi vrsti sila stresni, saj vse napore vložijo v to, kako težave v govoru prikriti, hkrati pa posameznika ves čas bremeni zavedanje, da se bodo težave v govoru prej ali slej pojavile. Težnja po zanikanju jecljanja za vsako ceno pa s seboj nosi tudi številne druge posledice (Acton in Hird 2004, 505). Če slednje poskušamo razložiti na primeru učencev, ki jecljajo, ki svoje jecljanje večkrat poskušajo prikriti z izgovarjanjem na neznanje, tudi s podajanjem nepravilnih odgovorov zgolj zato, ker vsebujejo besede, ki jih posameznik lažje izgovori, vidimo daljnosežne negativne posledice v nabiranju slabih šolskih ocen, ki učencu ob koncu osnovne šole omejuje možnosti nadaljnjega šolanja. Po drugi strani pa učenec, ki v veliki želji izogniti se posmehovanju, nenehno molči in ne sodeluje pri pouku, vzbuja v učitelju napačen vtis pretirane mirnosti in plahosti, tudi neznanja in nezainteresiranosti za učno snov (Kalinowski in Saltuklaroglu 2006, 43–44). Slednje je pogost pojav tudi pri odraslih. Raziskovalci (Parry 1999; Klompas in Ross 2004) so ugotovili, da osebe, ki jecljajo, na delovnem mestu svoje jecljanje pogosto prikrivajo, da bi obdržale zaposlitev. A vendar skozi izogibanje govornim situacijam dajejo vtis nesamostojnosti, neznanja, pomanjkanja izkušenj in nesposobnosti opravljanja službenih obveznosti. Torej, načini, ki naj bi stigmatizacijo preprečevale, jo po drugi strani izzovejo. Ravnanje posameznika, ki jeclja,

četudi v določeni govorni situaciji uspe svoje jecljanje prikriti, poslušalci začnejo dojemati v skladu z zdravorazumskimi predstavami o tem, kaj je *normalen* govor v določeni govorni situaciji in tudi z njihovimi predstavami o osebah s težavami v govoru.

Razumevanje povezave med jecljanjem in stigmo pa je pomembno tudi zaradi razumevanja vpliva stigme na razvoj posameznikove osebnosti. Kot pravi Coleman (1999, 204), je stigma posebna vrsta socialne kategorizacije oz. proces posploševanja na temelju ene izkušnje, saj so posamezniki obravnavani skozi določeno kategorijo. Razvrščanje ljudi v določene kategorije nadalje ustvarja občutek, da so stigmatizirane osebe bistveno drugačne, s tem pa se ustvarjajo psihološke in socialne distance. Posameznikova lastnost, ki je v določeni družbi ovrednotena kot nezaželena in zaradi katere je posameznik stigmatiziran, postane temelj, ki vpliva na percepcijo celotne osebe. V skladu s tem so spregledane vse tiste individualne značilnosti, ki so v nasprotju s stereotipom (prav tam, 204). Stigma namreč močno vpliva na oblikovanje predstave o posamezniku, ki je stigmatiziran. Stigma zavzame centralni položaj, lastnost, ki obarva percepcijo cele osebe. Spregledane so vse druge plati osebe, razen tiste, ki ustreza stereotipu, povezanemu s stigmo (Božič 1991; Coleman 1999; Major in Eccleston 2005). Stigma kot oblika negativne stereotipizacije pozna način, kako nevtralizirati pozitivne kvalitete in spodkopati identiteto stigmatiziranih posameznikov. Negativna identiteta, ki sledi, postane prevladujoča osebna značilnost in stigmatizirani osebi onemogoča razvoj drugih delov osebnosti (Coleman 1999, 204–205, 208). Prav stigma naj bi močno oblikovala osebnost osebe, ki jeclja (Woods 1978), ter predstavo o ljudeh, ki jecljajo. Slednje je potrdilo mnogo raziskav (npr. Snyder 2001; MacKinnon in drugi 2007; Schlagheck in drugi 2009), katerih namen je bil proučiti odnos družbe do oseb, ki jecljajo, ter kako širša javnost opisuje osebe s tovrstno govorno motnjo. Med ugotovitve je tako mogoče prišteti, da ljudi, ki jecljajo, po mnenju širše javnosti najbolje opredeljujejo pridevniki, kot so nesamozavestnost, napetost, nižja inteligentnost, živčnost, molčečnost, sramežljivost, negotovost, labilnost, boječnost in zadržanost. Ob tem je potrebno opozoriti, da mnogi sodelujoči v raziskavah sploh niso imeli izkušnje, da bi osebno poznali kakšno osebo, ki jeclja. Na temelju sporočil pomembnih drugih in preteklih izkušenj začne posameznik samega sebe gledati skozi vlogo in zmožnosti, ki jih družba pripisuje osebam, ki jecljajo. Slednje povzroči, da govor in izpostavljenost govornim situacijam predstavlja posamezniku vse večje breme. V kolikor posameznik verjame, da mu jecljanje onemogoča vstopanje v pogovor ter ima izkušnjo z negativnimi reakcijami sogovornikov, v katerih je bil osramočen in zasmehovan, bodo govorjenje spremljali obtežujoči občutki in velik strah. Strah lahko v celoti omeji posameznikovo življenje, hkrati

pa negativno deluje na kvaliteto govora. S poslabšanjem govora se strah in načini izogibanja dodatno okrepijo. Zaradi postopnega nabiranja negativnih izkušenj in prav takih čustev, ki spremljajo samo misel na govorno situacijo, posameznik vse težje vstopa v pogovor, vnaprej pričakuje težave v govoru, ki so posledično res vse bolj izrazite, kar vodi do vedno novih negativnih izkušenj, krepitve obremenjujočih čustev ter predstave o lastni nezmožnosti in omejitvah. Posameznik se prične družbi umikati, izogiba se kakršnemu koli stiku z drugimi in se sčasoma osami, saj je strah pred govorom premočan (Lavid 2003; Bennett 2006).

Dosedanji pregled literature kaže, da prizadetost ni nekaj naravnega ali vrojenega, temveč gre za koncept, ki je družbeno konstruiran. Kot prizadetost je videno tisto, kar se ljudje naučijo prepoznavati kot prizadetost. Posameznikova telesna, intelektualna, senzorna ali govorno-jezikovna oviranost, slednjega resda omejujejo pri nekaterih vsakdanjih opravilih, a vendar do pravih ovir, izključevanja in družbene neenakosti, prihaja šele ob stiku posameznika, ki ima osebno izkušnjo z določeno oviranostjo, z izključujočim okoljem. Hendikep se tako ustvari prek odzivov družbe. Ob tem so ključnega pomena družbene predstave o tem, kaj je normalno in kaj ni. Na temelju teh, globoko zakoreninjenih predstav, prihaja do družbenega izključevanja (Zaviršek 2000).

Predstava o hendikepu se v zakonskih dokumentih in strokovni literaturi, ki se ukvarjajo z razvojem študij hendikepa, vse bolj pomika od videnja hendikepa kot osebne izkušnje in osebne problema, v razumevanje prepletenosti določenih telesnih, intelektualnih, senzornih ali govorno-jezikovnih ovir z družbeno pogojenimi odzivi na te posebnosti. Z namenom raziskati prisotnost podobnih premikov na področju vzgoje in izobraževanja ter zaposlovanja oseb, ki jecljajo, smo primerjali osebne izkušnje učencev in različno starih odraslih, ki jecljajo. Hkrati smo raziskovali, kako družbeno oblikovana predstava o ljudeh, ki jecljajo, vpliva na njihove življenjske možnosti in kako se slednje kaže na ravni vsakdanjih izkušenj. Ugotovitve prikazujemo v empiričnem delu.

3 VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

V skladu z ugotovitvami raziskovalcev (npr. Acton in Hird 2004; Klompas in Ross 2004; Tyrer 2005), ki trdijo, da so osebe, ki jecljajo, ovirane zaradi ovir v družbi in ne zaradi jecljanja samega, bomo v nadaljevanju proučevali njihove možnosti dostopa do izobraževanja, pomoč in podporo, ki so je deležni skozi vzgojno-izobraževalni proces, ter spodbujanje in podpiranje njihove integracije prek izobraževalnih programov. Izhajamo iz ugotovitve, da je eden temeljnih razlogov socialnega razslojevanja različen dostop do družbenih virov, med drugim tudi do doseganja stopnje izobrazbe, kar pa vpliva na različno omogočen vstop v svet dela in socialne moči (Grcić in Kobolt 2008, 11). Enake izobraževalne možnosti tako predstavljajo nujen pogoj za zagotavljanje enakega dostopa do vseh segmentov javnega življenja in so pomembne za blaginjo slehernega posameznika (Leskošek 2008, 196). Prizadevanja za pravico do izobraževanja in za enake možnosti dostopa za vse so privedla do zahteve po vključevanju različnih skupin v proces vzgoje in izobraževanja, ob tem pa za javne oblasti ni dovolj, da zgolj zagotovijo temeljno izobrazbo. Poskrbeti morajo tudi za odstranitev ovir, ki bi otežile ali celo onemogočile obiskovanje šole in sodelovanje pri pouku (Delors in drugi 1996, 110, 112).

3.1 Razvoj vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji

Konceptualna zasnova za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami je bila v Republiki Sloveniji postavljena z Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju (1995), pravi temelji pa so bili postavljeni z novimi šolskimi zakoni, sprejetimi po letu 1996. Upoštevano je bilo stališče Splošne deklaracije o človekovih pravicah, v skladu s katero imajo starši pravico do izbire vrste izobrazbe za svojega otroka, ter načelo enakih možnosti, ki je zahtevalo diferencirano ponudbo na vseh stopnjah. Slednje je omogočilo uresničevanje pravice do izbire različnih izobraževalnih poti in vsebin. Država je bila zavezana zagotoviti možnosti za optimalni razvoj posameznika, in sicer ne glede na pogoje in osebne okoliščine. Zagotavljanje enakih možnosti pa je mogoče zgolj v demokratičnem sistemu vzgoje in izobraževanja, kjer obstajajo pogoji za uveljavljanje načela enakih možnosti, hkrati pa je zahtevano upoštevanje različnosti in drugačnosti ter pravice do izbire (Kavkler 2008a, 12). Vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v Republiki Sloveniji ureja vrsta zakonov in dokumentov s področja predšolske vzgoje, osnovnošolskega izobraževanja,

poklicnega in strokovnega izobraževanja ter splošnega srednješolskega izobraževanja. Spodbujanje in podpiranje celotne integracije oseb s posebnimi potrebami skozi ustrezne izobraževalne programe in usposabljanja ter različne prilagoditve učnega procesa, podporo in pomoč učencem in študentom s posebnimi potrebami, pa urejajo tudi mnogi mednarodni dokumenti. Tako različni pravni dokumenti poudarjajo neodtujljivo pravico do polnega obsega osnovnega izobraževanja za vse učence, ne glede na njihove osebne okoliščine, opozarjajo na uresničevanje na otroka osredotočene pedagogike, kjer individualne razlike niso problematizirane, pač pa predstavljajo izziv, nadalje poudarjajo izboljšanje kvalitete osnovnega izobraževanja in poučevanja učiteljev, prepoznavanje raznolikosti med posameznimi potrebami in vzorcev pri razvoju individualnih potreb ter uresničevanje integriranega, medkulturnega in holističnega pristopa (Kobal 2009; Kobal Grum in Kobal 2009; Kobal Grum in drugi 2009).

Modernistična filozofija in teorija vzgoje in izobraževanja sta več desetletij vplivali na pojmovanje in odnos do otrok ter mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. V skladu z medicinskim diskurzom videnja posameznika skozi poškodbo ter prepričanjem, da ti posamezniki močno odstopajo v svojem razvoju in potrebah od preostalih vrstnikov, se je porodila ideja, da potrebujejo posebej prilagojeno vzgojo in izobraževanje, ki jo lahko nudijo zgolj za to posebej usposobljeni strokovnjaki v specializiranih institucijah (Opara 2003, 37; Clough in Corbett 2008, 7–11). Izhajajoč iz napisanega so strokovnjaki poskušali najti najbolj ustrezne klasifikacije, ki bi enoznačno poimenovala posameznikovo drugačnost. Tako so začeli uporabljati izraze, kot so *prizadet*, *defekten* in *podnormalen*. Na temelju novih spoznanj je kasneje prišlo do velikih terminoloških sprememb. Nastalo je poimenovanje *otroci in mladostniki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju*, prepričanje v ustreznost segregiranih izobraževalnih ustanov pa je vztrajalo še naprej. Med letoma 1960 in 1976 so strokovnjaki izpopolnili postopek kategoriziranja teh otrok, kar pomeni, da so vsakega umestili v natanko določeno in od preostalih ločeno kategorijo oviranosti, ki je bila hkrati dokončna. Slednje je pomenilo, da je otrok v določeni kategoriji ostal za vselej. Kategoriziranje otrok je kasneje nadomestilo razvrščanje. To je odpravilo določene slabosti kategorizacije, ni pa odpravilo prepričanja, da je za otroke s posebnimi potrebami najbolje, če se izobražujejo v specializirani instituciji (Opara 2005, 7–8).

Segregacijo otrok s posebnimi potrebami je v drugi polovici 20. stoletja nadomestila integracija, ki pa pogosto pomeni zgolj prostorsko nameščanje otroka s posebnimi potrebami v redno vzgojno-izobraževalno ustanovo, pri čemer pa se mora otrok prilagoditi, se spremeniti

bodisi s terapijo ali z rehabilitacijo, če naj dosega predpisane standarde znanja in minimalne vzgojno-izobraževalne dosežke. Kdor tega ni zmožen storiti, ne more doseči popolne integracije v šolsko okolje (Resman 2001; Kavkler 2008a; Lesar 2009).

Uspešnost integracije je proučevalo več raziskovalcev (npr. Galeša 1995; Schmidt 2001; Peček in Lesar 2006), ki so ugotovili, da sta vedno večja odprtost do novih metod poučevanja in izgradnja bolj humane družbe sicer resda pripomogli k oblikovanju integracijskega pristopa pri izobraževanju otrok, vendar pa prevelik poudarek na tekmovalnosti in selektivnosti šolskega sistema še vedno ustvarja atmosfero, ki ni naklonjena otrokom s posebnimi potrebami. K temu negativno prispevajo tudi premajhna usposobljenost učiteljev, za katere primanjkuje sredstev za širjenje znanja, premajhna podpora pedagoških delavcev in neustrezna stališča znotraj določenega okolja, še posebej izvajalcev programa, saj se bodo le-ti angažirali toliko, kolikor bo program ustrezen glede na njihova pričakovanja. Našteto predstavlja največje prepreke za učinkovito izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (Schmidt 2001, 44).

3.1.1 Socialna integracija kot pogoj za inkluzijo

Zadnji dve desetletji se na področju vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami odvijajo pomembne zakonodajne, kurikularne, organizacijske, vsebinske in didaktične spremembe (Sardoč 2006, 11–12). Na temelju spreminjanja številnih vrednot in prepričanj nastajajo novi pristopi na področju poučevanja oseb s posebnimi potrebami, ki težijo k zamenjavi pojmovanj, ki so temeljila na segregaciji, etiketiranju, izključevanju, stigmatiziranju in diskriminiranju. Nadomešča jih integrativno pojmovanje, ki posameznika vidi kot individuum z lastnimi in neponovljivimi potezami (Bratož 2004, 14). Tak pristop strokovnjake usmerja v ravnanje, ki ni več usmerjeno v motnjo, v spreminjanje posameznika, da bi le-ta postal bolj *normalen*, pač pa v poudarjanje ovir in omejitev priložnosti, ki posamezniku onemogočajo enakovredno sodelovanje v šoli in širšem socialnem okolju (Skalar 2003, 57; Kavkler 2006, 75). Z vidika vzgoje in izobraževanja so pomembne zmožnosti in sposobnosti posameznika, ne pa nesposobnosti. Pogled je usmerjen v to, kaj posameznik zmore in pod katerimi pogoji lahko izrazi svoje sposobnosti ter kateri pogoji mu to onemogočajo (Opara in drugi 2010, 18). Potemtakem je inkluzija oblikovanje kulture, v kateri je prav vsak otrok dobrodošel ter znotraj katere se podpirajo in upoštevajo različne potrebe (Resman 2001; Friend in Bursuck 2009; Armstrong in drugi 2010).

Mnogi avtorji (npr. Resman 2003; Kavkler 2008a, 2008b; Kesič Dimic 2010) opozarjajo na pogosto enačenje izrazov integracija in inkluzija. A vendar sta pojma zelo različna. Medtem ko integracija pomeni, da se mora oseba s posebnimi potrebami prilagoditi okolju, inkluzija k temu dodaja tudi prilagoditev okolja posamezniku in odstranjevanje ovir v izobraževalnem procesu (Bratož 2004, 14). Inkluzijo je mogoče opredeliti kot način zagotavljanja pravic in oblikovanja čim boljših pogojev za razvoj, vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v družbi njihovih vrstnikov. Dani koncept temelji na sprejemanju in razumevanju različnosti, hkrati pa na preprečevanju socialne izključenosti zaradi ali na osnovi oviranosti (Sardoč 2006, 13). Ideja inkluzije tako v prvi vrsti sledi potrebi in zahtevi po rekonstruiranju šolskega sistema, zmanjševanju vseh postopkov, ki bi učenca na temelju določene osebne okoliščine izključili ali razvrednotili ter upoštevanju potreb spreminjajoče se družbe. Gre za proces povečanja participacije in zmanjševanja izključevanja vseh učencev iz kurikula preko spreminjanja obstoječih in ustaljenih načinov delovanja (Kerzner Lipsky in Gartner 1999, 15). Prakse izključevanja se lahko kažejo na ravni poučevanja kot tudi na ravni vzgojnih dejavnosti. Šolski sistem namreč na prefinjen način izloča posameznike, ki se v njegov način delovanja ne zmorejo vključiti oz. so po merilih, ki jih šola določa za kazalnike uspešnosti, neuspešni (Lesar 2009, 3–4). Inkluzivno šolo hkrati vodi prepričanje, da se vsak otrok zmore učiti, se je sposoben učiti in naučiti ter skozi izkušnjo učenja z drugimi učenci pridobiva znanje in nove izkušnje. Vsak otrok ima hkrati individualne potrebe pri učenju, ki jih je potrebno upoštevati, če naj bo učenje uspešno. Vodilno je prepričanje, da vsi učenci sodijo v redno vzgojno-izobraževalno institucijo, pri čemer je potrebno videti otrokove sposobnosti, naravne danosti in lastnosti, ne pa otroka etiketirati in kategorizirati. Idejo, da morajo otroci postati *normalni*, da bi s svojim znanjem in sposobnostmi lahko doprinesli svetu, zamenjuje prepričanje, da je potrebno poiskati posameznikove močne vire in naravne danosti (Kerzner Lipsky in Gartner 1999; Dyson 1999; Schwarz 2006; Evans 2007). Inkluzija omogoča vsakemu posamezniku, da sodeluje toliko, kolikor zmore, saj doseganje povprečnih dosežkov ni temeljni pogoj za vključitev v šolsko in širše okolje. V inkluzivni šoli ima prav vsak otrok priložnost, da je prisoten v razredu, nadalje da po svojih močeh prispeva k doseganju boljših dosežkov cele skupine ter da je tudi sam uspešen. Potrebno je najti možnosti, ki posamezniku omogočajo uspešno vključevanje, ne pa poudarjati, česa ne zmore in v čem se od preostalih otrok v razredu razlikuje (Evans 2007, 5–7; Kavkler 2008a, 11, 13). Sodobna spoznanja in priporočila tako poudarjajo spodbujanje pogojev in zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo, izobraževanje in usposabljanje za vse otroke z različnimi oblikami vzgojno-izobraževalnih

potreb, kar sledi prepričanju, da je *šola za vse* (Opara in drugi 2010, 24). Slednje pa za otroka s posebnimi potrebami, enako pa velja tudi za preostale otroke v razredu, ni pomembno zgolj v času šolanja, pač pa je inkluzivno izobraževanje pomembna popotnica za življenje. Posameznik z izkušnjo oviranosti dobi možnost večje participacije v družbi, preostali pa prek osebne izkušnje odraščanja ob otroku s posebnimi potrebami presežejo predsodke in premagajo strah ter nelagodje do oseb, ki so v določenem smislu videni kot drugačni (Schwarz 2006, 6–7, 86; Rose 2004, 8).

Kavkler (2008a, 9) tako zaključuje, da predstavljata inkluzivna vzgoja in izobraževanje temeljno pravico otrok do ustreznega in učinkovitega izobraževanja znotraj vzgojno-izobraževalne institucije. Gre za zahteven in dolgotrajen proces, ki se nikoli ne konča in zahteva spremembe v poučevalni praksi, prepričanjih, stališčih, medsebojnih odnosih in načinu dela. Inkluzija je hkrati proces brez enotnega modela, ki bi bil univerzalen za vse šole. Tako je potrebno v vsakem okolju glede na objektivne danosti (zgodovino, kulturo, materialne in človeške vire) poiskati optimalne rešitve. Da bi bilo vse to mogoče, je pomembno, da se šola preoblikuje in razvije v učečo ustanovo (Tancig 2005, 47).

3.1.2 Povezava organiziranosti vzgojno-izobraževalnega procesa s težavami oseb s posebnimi potrebami

Težave oseb s posebnimi potrebami znotraj procesa vzgoje in izobraževanja so večkrat posledica same organiziranosti šole (Mikuš Kos 1996; Magajna in drugi 2008). Težave se zaostrujejo ob treh značilnostih šole, ki so hkrati ključne točke za stigmatizacijo ali manifestacijo in identifikacijo otrokove posebnosti. V povezavi z vključitvijo učenca s posebnimi potrebami v šolski prostor gre omeniti dve značilnosti šole, in sicer *storilnostno usmerjenost šole* in *šolo kot prostor socialnega preizkušanja, uveljavljanja, prilagajanja, integracije ali segregacije, sprejetosti ali odklonjenosti* (Skalar V. 1987).

O storilnostni usmerjenosti šole je mogoče govoriti, kadar je učno-storilnostni vidik postavljen v ospredje do te mere, da izrine vzgojne vsebine iz vzgojnih smotrov, s čimer se vloga šole zoži predvsem na izobraževalni proces. Za storilnostno šolo so tako značilni hladni, površni medsebojni odnosi, tekmovalno ozračje in zanemarjanje potreb učencev. Pomembno je znanje in točni, brezhibni ter hitri odgovori pri spraševanju, kar je za učenca s težavami v govoru neizvedljivo, še posebej, ker je v času ustnega spraševanja v stresnem položaju (Skalar V. 1987, 281–282). Učenci morajo predelati vedno več snovi v čim krajšem času. Velike

količine hitro predelane snovi zahtevajo metode nenehnega predavanja nove snovi. Z namenom pospešiti učni proces, po drugi strani pa ga tudi poenostaviti, učitelji opuščajo temeljito razlago, preverjanje razumevanja nove snovi pri učencih, utrjevanja, uporabo novih znanj v praktičnih okoliščinah itd. Vsa odstopanja od navedenih zahtev so nezaželena in kdor hitrega tempa iz kakršnega koli razloga ne zmore vzdrževati, je postavljen na obrobje. Ob tako hitrem podajanju snovi, stopnjevanju zahtev in pričakovanjih po hitrem usvajanju novega znanja, postajajo učenci vse manj motivirani. V tako zastavljenih metodičnih postopkih učiteljev za interese učencev ni prostora. Šolsko delo v celoti sloni na strogo načrtovani organizaciji dela, na katero učenci s svojimi izkušnjami, predznanjem in posebnostmi nimajo nikakršnega vpliva. Glavno motivacijo za učenje naj bi predstavljale močno okrepljene tekmovalne tehnike. Kdor hitrega tempa in stopnjevanja zahtevnosti ne zmore, je označen za problematičnega (Bergant 1994, 177–178). Hitro podajanje in usvajanje novega znanja, nadalje tekmovanje med učenci za visoke ocene in priznanja, individualizem, rivalstvo in nagrajevanje, povzroči, da so učenci pogosto v dvomu, ali naj pomagajo sošolcu, saj s tem tvegajo, da bo ta kasneje postal boljši od njih. Bojijo se, da jih bo sošolec, ki za učenje potrebuje več časa, upočasnil in omejeval. Številni se izogibajo delu v skupini, saj ne vedo, kako bo učitelj ugotovil, kdo je svoje delo opravil najboljše. Učence manj skrbi, koliko in kakšne napake so storili sami. Zanima jih le, ali je bilo teh napak več ali manj od ostalih učencev v razredu. Celo socialni odnosi med vrstniki so odvisni od ocen. Sošolca, ki ima slabe ocene, otroci ne želijo za prijatelja, sošolcu, ki dobiva le dobre ocene, ostali zavidajo. Neprestano tekmovanje z drugimi in pritiski biti najboljši in slediti hitremu tempu podajanja nove snovi in usvajanja le-te, pa ne zvišuje storilnosti. Ravno nasprotno, znižuje jo. V strahu, da bi izpostavili, da česa ne vedo, mnogi učenci zamolčijo nerazumevanje snovi. V želji dobiti boljšo oceno, mnogi učenci ubogljivo ponavljajo, kar je povedal učitelj, ne da bi o tem kadar koli premislili. V višjih razredih učenci ne izberejo predmeta, o katerem premalo vedo ali ki jih zanima, pač pa predmet in učitelja, pri katerem vedo, da bo mogoče dobiti dobro oceno. V boju za lepe ocene in nenehnem tekmovanju z vrstniki šole vzgajajo cele generacije otrok v iskalce najlažje poti do cilja. Občasno se do tja da priti tudi z ustrežljivostjo, prijaznostjo in pozornostjo do učitelja (Gürtler 1994, 80–81).

Z zanemarjanjem interindividualnih razlik med učenci so tisti, ki zaradi svoje posebnosti odstopajo od večine, potisnjeni na rob. S stigmatizacijo pa se učenčeve težave le še dodatno povečajo. Storilnostno usmerjena šola nima za posledico le stigmatizacije, pač pa z nenehnimi pritiski ustvarja in pospešuje čustvene težave. Po drugi strani pa krepi pri učencih čustvene

lastnosti, kot so npr. egocentričnost, pomanjkanje socialne občutljivosti, brezobzirnost ipd. (Skalar V. 1987, 281–282). Postopno nabiranje slabih ocen daje o učencu napačen vtis, kar se v storilnostno usmerjeni šoli, ki teži k strogo začrtanim ciljem, težko sprejema. Napačen vtis o učencu pa nima vpliva le na učitelja, ki ravna z učencem skladno z vtisom, pač pa vpliva tudi na učenca samega, saj dobiva o svojem delu in o sebi popačene povratne informacije, ki ustvarjajo *negativno drugačnost*. Učenec posledično manj zaupa vase in v svoje sposobnosti. Manjši uspeh v šoli ter nenehne negativne povratne informacije, ki mu vlivajo občutek manjvrednosti, učencu jemljeta moč za osebno uveljavljanje in ustvarjalno delo (Skalar M. 1987, 141).

Druga kritična točka v šolskem prostoru, ki sproža procese stigmatizacije, je šolski socialni prostor (Skalar V. 1987). Ta otroka, ki je zaradi svoje posebnosti nekoliko drugačen od ostalih otrok, hitro izloči. Preostali vrstniki se učencu pričnejo izogibati, kar ima za posledico zožitev socialnega polja, znotraj katerega bi učenec lahko zadovoljeval osnovne psihosocialne potrebe. Posledice izločitve se kažejo na otrokovem psihičnem razvoju. Takšni otroci težje vzpostavljajo kontakte, saj glede na pretekle izkušnje vnaprej pričakujejo negativen odziv drugih pri vzpostavljanju nadaljnjih kontaktov. Z izločitvijo otrok oblikuje negativno podobo o sebi. Izključeni učenci so pogosto tarče agresivnosti vrstnikov, saj niso močno socialno vpeti v skupino. Agresivnost se tako pogosto sprosti v obliki posmehovanja, celo izživljanja direktne agresivnosti (Bečaj 1987, 25). Prav tako pogosta izkušnja otrok s posebnimi potrebami je, da jih vrstniki ignorirajo, izključujejo iz skupinskega dela in razredne skupnosti (Warden in Donald 2001, 24–25).

3.2 Vzgoja in izobraževanje učencev z govorno-jezikovnimi motnjami

Med otroke z govorno-jezikovnimi motnjami sodijo vsi tisti otroci, ki imajo težave pri usvajanju in razumevanju govora ter govorno-jezikovnem izražanju, pri čemer naštetu ni posledica izgube sluha ali motenj v duševnem razvoju. Izraženost težav močno variira od blagega zaostajanja pa vse do nerazvitosti, specifične motnje na prej omenjenih področjih se kažejo tudi v neskladju med besednimi in nebesednimi sposobnostmi. Sekundarno se motnje v govorno-jezikovnem izražanju kažejo tudi na številnih drugih področjih, in sicer pri branju, pisanju in usvajanju novega znanja. Tudi te težave so različno izražene v razponu od blagega zaostajanja do funkcionalne nepismenosti. Na podlagi zapisanega so ti otroci uvrščeni med zahtevnejšo skupino otrok s posebnimi potrebami (Opara 2005; Kesič Dimić 2010), hkrati pa

avtorji (npr. Opara in drugi 2010; Lewis in Doorlag 2011; Smith in drugi 2012) opozarjajo, da gre za eno največjih skupin otrok s posebnimi potrebami.

3.2.1 Kratek zgodovinski pregled vzgoje in izobraževanja učencev z govorno-jezikovnimi motnjami

Iz starejših zapisov o zdravljenju jecljanja je mogoče z veliko gotovostjo trditi, da je čas velikega zapiranja zajel tudi osebe z govorno-jezikovnimi motnjami. Že v 19. stoletju so po svetu, tako v Evropi kot tudi v Združenih državah Amerike, obstajale prav posebne šole, namenjene otrokom, ki so jecljali. Namen tovrstnih ustanov je bila intenzivna korekcija govora v izoliranem prostoru. Zaradi velikega povpraševanja so kasneje svoja vrata odprle tudi številne zasebne šole za otroke, ki so jecljali (Clark 2005). Prav tako je znano, da so v začetku 19. stoletja pričeli delovati zavodi za ljudi, ki so jecljali. Zavodi so se hitro razširili po večjih evropskih mestih in za svoje zidove zaprli mnogo ljudi s tovrstno govorno motnjo (Lechta 2004).

Institucionalizacija oseb z govorno-jezikovnimi motnjami pa ni bila pogosta zgolj v tujini. Povezovanje govorno-jezikovnih motenj z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi je v preteklosti vodilo v označitev otrok z govorno-jezikovnimi motnjami z oznako lažja motnja v duševnem razvoju in k posledičnemu nameščanju v šolo s prilagojenim programom (Pravice oseb z intelektualnimi ovirami 2005, 56). Vogelnic in Dolenc (1983, 154–156) sta napisala obširno poročilo o razvrščanju otrok v letih 1979 in 1981. V svojem pisanju navajata več kategorij, v katere so bili otroci razvrščeni, med njimi je moč zaslediti tudi govorne motnje. Komisija za razvrščanje je pozornost usmerila na številne pomanjkljivosti v otrokovem razvoju, med drugim na govorne sposobnosti. V kolikor so bile te znižane, so predpostavljali, da bo to negativno vplivalo na šolsko storilnost. Od sto enainvajsetih v tem času razvrščenih otrok je manj kot štiriindvajset odstotkov le-teh obiskovalo redno osnovno šolo. Med njimi je šlo zgolj za otroke z lažjo telesno prizadetostjo, ostali so bili v večjem delu nameščeni v osnovno šolo s prilagojenim programom, razvojne oddelke ali oddelke za delovno usposabljanje. Prešolanje v šolo s prilagojenim programom pa je bilo mogoče tudi kasneje, po vstopu v redno osnovno šolo, zadostovalo je, da je otrok izpolnjeval kriterije, med katere je sodil tudi pojav težav v govoru. Določeno prostorsko izključitev pa je predlagal tudi logoped Omerza (1972), ki je predlagal oblikovanje posebnih oblik dnevnega varstva, v katere bi vključili otroke, ki jecljajo, in jih tako ločili od preostalih otrok.

V skladu s prejšnjim Pravilnikom o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju iz leta 1977 so opredeljeni le učenci z govornimi motnjami. Te je pravilnik opredelil kot otroke s težjo organsko ali psihoorgansko pogojeno govorno in glasovno motnjo, ki onemogoča normalno govorno sporazumevanje in zato ti otroci potrebujejo korekcijski postopek. Velik poudarek je bil na videnju govorne motnje kot ovire, ki nujno potrebuje obravnavo in korekcijo, ni pa potrebna izločitev otroka iz redne osnovne šole in nameščanje le-tega v specializirano šolo (Opara 2005, 50–51). Kljub zapisanemu pa poročilo o pravicah oseb z intelektualnimi ovirami (2005) opozarja, da je veliko otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v preteklosti obiskovalo specializirane šole, nekateri so bili celo nameščeni v zavode, pogosto pa se je dogajalo tudi napačno kategoriziranje.

Otroci, ki jecljajo, sodijo po veljavni zakonodaji med otroke s težavami v govoru, ti pa so v novi koncepciji poimenovani z izrazom *otroci z govorno-jezikovnimi motnjami*. Slednji so prišteti med otroke s posebnimi potrebami, ki potrebujejo vzgojno-izobraževalno obravnavo, ki se po kakovosti in količini bistveno razlikuje od pomoči, ki so jo v procesu poučevanja deležni učenci brez posebnih potreb. Poleg tega pa jim njihove posebne potrebe onemogočajo rabo učnih gradiv in tehničnih pripomočkov, ki jih uporabljajo njihovi vrstniki, zato je potrebne otrokovim potrebam ustrezne prilagoditve (Kavkler 2008b, 41). Te so določene v skladu s Pravilnikom o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 25/2006, 60/2006), ki določa obseg, način in pogoje za izvajanje dodatne strokovne in fizične pomoči za posamezne skupine otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami (Opara in drugi 2010, 32). Kljub temu pa ni znano, da bi bila doslej opravljena kakršna koli raziskava, ki bi ugotavljala koliko, če sploh, prilagoditve pomagajo za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj in ali so le-te ustrezne in prilagojene učenčevim potrebam, čeprav številni avtorji (npr. Friend in Bursuck 2009; Lesar 2009; Smith in drugi 2012) poudarjajo, da so ustrezne prilagoditve ter odpravljanje ovir v učnem procesu ključnega pomena, če želimo otroku omogočiti optimalno vključitev v vzgojno-izobraževalni proces in družbeno okolje. Prav za skupino otrok z govorno-jezikovnimi motnjami raziskovalci (McLeskey in drugi 2010; Ramig in Dodge 2010) opozarjajo, da je potrebno še posebej paziti na ustrezne prilagoditve šolskega procesa, saj ob neustreznih ali pomanjkljivih prilagoditvah hitro pride do zasmehovanja otrok s težavami v govoru, kar njihove težave še dodatno okrepi. Poleg tega pa je jecljanje med vsemi oblikami oviranosti posebnost, saj ob vključitvi v izobraževalni sistem pride do izrazitega poslabšanja

otrokovega govora, kakovost govora pa se z leti dodatno poslabša, če otrok ni deležen ustrezne pomoči in njegovim potrebam prilagojenih prilagoditev. A vendar, kot kažejo ugotovitve poglobljene analize o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji (Opara in drugi 2010), je eden najbolj perečih problemov v osnovni šoli zagotavljanje dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj. Dodatne težave povzročajo pomanjkanje potrebnega znanja učiteljev za dodatno izvajanje prilagoditev, čeprav inkluzivno izobraževanje zahteva tako spremenjen način izobraževanja kot tudi ustrezno usposabljanje učiteljev. Raziskava je hkrati potrdila visok delež otrok z govorno-jezikovnimi motnjami. Ob tem pa raziskovalci opozarjajo, da je skupina otrok z govorno-jezikovnimi motnjami na nek način nova, saj je nastala iz ožje skupine otrok z govornimi motnjami. Ta predstavlja blizu dvajset odstotkov populacije vseh otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redne vzgojno-izobraževalne institucije, hkrati pa gre za skupino otrok, kjer se pojavlja sporno vprašanje, koga vse se v praksi pravzaprav uvršča v to skupino (Opara in drugi 2010, 88). Ugotovljen je bil tudi porast odločb o usmerjanju za to skupino otrok, in sicer slednje velja tako za predšolske otroke kot tudi za otroke in mladostnike v osnovni in srednji šoli. Porast odločb znotraj drugih skupin otrok s posebnimi potrebami ni pogost, v večini primerov je v preteklih letih prišlo do upada števila odločb ali pa se le-to ni občutno spremenilo. Še bolj kot velik porast skupine otrok in mladostnikov z govorno-jezikovnimi motnjami, ki imajo odločbo o usmerjanju, so zaskrbljujoči podatki o številu otrok in mladostnikov z govorno-jezikovnimi motnjami, ki so se od šolskega leta 2000/01 do 2009/10 šolali v zavodih za gluhe in naglušne. Medtem ko se število gluhih in naglušnih otrok in mladostnikov v omenjenih zavodih iz leta v leto rahlo zmanjšuje, se število otrok z govorno-jezikovnimi motnjami, vključenih v zavodsko osnovno in srednjo šolo, povečuje, vendar pa, kot opozarja Opara (in drugi 2010, 143), je mogoče, da imajo nekateri izmed teh otrok drugo osnovno motnjo. Porast števila otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v institucionalnem varstvu je v nasprotju z ugotovitvami, da se število otrok v zavodih za vzgojo in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami postopoma zmanjšuje (več o tem v Opara in drugi 2010).

Vključevanje otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v zavodske osnovne šole je v nasprotju z idejo inkluzije, ki naj bi sledila želji po preseganju težnje po razlikovanju, vrednotenju in razvrščanju ljudi (Lesar 2009, 1). Na temelju upoštevanja načela nediskriminatornega in enakega pristopa k izobraževalnim institucijam se ob tem poraja vprašanje, ali sme država posamezniku s posebnimi potrebami onemogočiti izobraževanje v redni vzgojno-

izobraževalni instituciji ter ga usmeriti v šolo s prilagojenim poukom (Novak 2004, 113). V skladu z določbami Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2000-ZUOPP, 118/2006-ZUOPP-a, 3/2007-UPB1) vsem za šolanje sposobnim otrokom s posebnimi potrebami ni zagotovljena možnost, da bi se šolali v rednih vzgojno-izobraževalnih institucijah, pač pa je vključitev teh otrok v redno osnovno šolo odvisna od programa, ki ga obiskujejo (Novak 2004, 113). Katero obliko izobraževanja bo otrok s posebnimi potrebami obiskoval, je odvisno od odločbe o usmeritvi, ki jo izda organ pristojnega ministrstva, ta pa je izdana na osnovi strokovnega mnenja komisije za usmerjanje (Rovšek 2006, 18). V odločbi je poleg programa, v katerega bo učenec usmerjen, določena tudi šola, ki jo bo obiskoval (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Ur. l. RS, št. 54/2000-ZUOPP, 118/2006-ZUOPP-a, 3/2007-UPB1, 24. čl., 1. odst.). Kot poudarja Novak (2004, 114), omenjeni zakon, enako pa velja tudi za druge splošne zakone s področja vzgoje in izobraževanja, ne daje natančnih smernic, na podlagi katerih bi šolska uprava odločala o usmeritvi otroka v določen program vzgoje in izobraževanja, kadar se program, ki ga bo otrok obiskoval, lahko izvaja v redni osnovni šoli kot tudi v izobraževanju s prilagojenim poukom. Šolska uprava sme določenega učenca s posebnimi potrebami napotiti v prilagojeni izobraževalni program na temelju lastne presoje, četudi bi ta lahko obiskoval redno osnovno šolo in ob ustreznih prilagoditvah uspešno napredoval. Tovrstna izključitev učenca iz redne vzgojno-izobraževalne ustanove, ki bi jo ob ustrezni dodatni pedagoški pomoči lahko obiskoval, usodno vpliva na posameznikovo življenjsko pot, socialno vlogo ter zapira dostop do vrste poklicev, hkrati pa ovira otrokov celovit razvoj in njegove enake možnosti osebnostnega razvoja (prav tam, 114–117). Otrok s posebnimi potrebami je lahko vključen v določene oblike dela ali za določen čas izvzet iz regularnega razreda, a le, če je dokazana prednost tovrstne rešitve, ki mora biti tudi obrazložena in utemeljena. Vsakršno drugo izključevanje pa je nedovoljeno (Opara 2007, 18). Izključevanje otrok s posebnimi potrebami iz redne osnovne šole in nameščanje le-teh v zavode je hkrati v nasprotju z določili Konvencije o otrokovih pravicah, ki v prvem odstavku 23. člena določa, da »države pogodbenice priznavajo, da mora duševno ali telesno prizadet otrok uživati polno in dostojno življenje v razmerah, ki jamčijo dostojanstvo, spodbujajo samozavest in olajšujejo njegovo dejavno udeležbo v družbi« (prav tam, 23. čl., 1. odst.). Obenem pa je kršeno ustavno določilo (Ur. l. RS, št. 33/1991, 52. čl., 2. odst.), ki določa, da imajo otroci z motnjami v telesnem ali duševnem razvoju ter druge huje prizadete osebe pravico do izobraževanja in usposabljanja za dejavno življenje v družbi. Zgolj obstoj posebnih potreb ne sme biti razlog za napotitev v šole s prilagojenim programom. Če določena potreba

zgolj otežuje otrokovo bivanje v redni osnovni šoli, sam pouk pa je primeren otrokovim potrebam, je socialna država dolžna oviranost, v tem primeru videno kot neenakost, s pomočjo pozitivnih ukrepov nevtralizirati (Novak 2004, 133).

3.2.2 Odnos in seznanjenost pedagoških delavcev s problematiko jecljanja

Pregled študij na področju odnosa in poučenosti s problematiko jecljanja kaže, da so se številni raziskovalci (npr. Vučić 1990; Dorsey in Guenther 2000; Heite 2000) ukvarjali s proučevanjem odnosa pedagoških delavcev do učencev, ki jecljajo, ter poučenostjo z dano problematiko. Te raziskave so pokazale, da pedagoškim delavcem močno primanjkuje znanja o jecljanju in primernem ravnanju z učencem s tovrstno govorno motnjo, pogosti so predsodki in popačena predstava o razlogih za posameznikovo jecljanje. Heite (2000), ki je med učitelji raziskovala njihovo videnje položaja otrok, ki jecljajo, v šoli, kjer poučujejo, je ugotovila, da veliko sodelujočih učiteljev sploh ni vedelo, da imajo na šoli otroke, ki jecljajo, pa čeprav so jih sami poučevali.

Raziskovalci (npr. Kavkler 2002; Kesič Dimic 2010; Opara in drugi 2010) so prav tako ugotovili, da učitelji različno razumejo potrebe različnih skupin otrok s posebnimi potrebami. Učitelji tako lažje razumejo posebne potrebe tistih otrok, katerih primanjkljaji so bolj vidni, denimo gibalna oviranost, senzorne okvare, kot pa potrebe otrok, katerih primanjkljaji niso opazni na prvi pogled (Kavkler 2002, 82). K večji strpnosti do otrok s posebnimi potrebami, katerih primanjkljaji so boljše vidni, prispeva tudi boljše poznavanje problematike. Takšni otroci so deležni večjega razumevanja in strpnosti. Predvsem naj bi šlo za gibalno ovirane, gluhe in slepe otroke. Učenci, katerih primanjkljaji niso takoj opazni, denimo ne uporabljajo posebnih pripomočkov, večkrat niso deležni zadostne pomoči in razumevanja, hkrati pa lahko postanejo celo žrtve nasilja s strani vrstnikov kot tudi učiteljev (Kesič Dimic 2010, 77, 80). Raziskave (npr. Mooney in Smith 1995; Blood in Blood 2004; Howell 2011) tudi kažejo, da so mnogi otroci, ki jecljajo, pogosto izključeni iz socialnih stikov, kar nadalje negativno vpliva na razvijanje socialnih veščin, nemalokrat pa so tudi žrtve medvrstniškega nasilja.

Pregled dosedanjih raziskav tako kaže, da je bil dan velik poudarek na raziskovanju stališč pedagoških delavcev do oseb, ki jecljajo. Raziskovalci so hkrati poučevali, kako so pedagoški delavci poučeni s problematiko jecljanja, še vedno pa ostaja neraziskano, kako stališča in (ne)poučenost z dano problematiko nadalje prispevajo k nastajanju ali preprečevanju težav te skupine oseb. Prav tako raziskovalci niso raziskali, kako osebe, ki jecljajo, same odpravljajo

nastale težave. Z namenom zapolnitve raziskovalne vrzeli smo znotraj drugega in tretjega raziskovalnega vprašanja raziskovali izkušnje oseb, ki jecljajo, na treh ravneh šolanja. Identificirali smo ovire, s katerimi so se srečevali, kako so le-te nastale, kakšne so bile posledice teh ovir in kako so ovire in morebitne nastale posledice le-teh odpravljali.

Dosedanji pregled literature kaže, da so v Sloveniji na ravni zakonodaje sicer vzpostavljeni pogoji za uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami, a vendar se na poti do oblikovanja bolj vključujočega vzgojno-izobraževalnega sistema, ki bo nudil vsem otrokom, ne glede na njihove osebne okoliščine, enake možnosti za učinkovito vključevanje v vzgojo in izobraževanje ter boljšo vključenost v družbo in posledično izboljšanje njihovih možnosti na trgu dela, pojavljajo številne prepreke, ki prispevajo k posameznikovi socialni izključenosti. Hkrati smo ugotovili, da so na področju vzgoje in izobraževanja oseb z govorno-jezikovnimi motnjami prisotne mnoge nepravilnosti, ki so v nasprotju z načeli inkluzivne vzgoje in izobraževanja.

V empiričnem delu prikazujemo naše ugotovitve, kako je področje vzgoje in izobraževanje oseb, ki jecljajo, zakonsko urejeno, kako je proces vzgoje in izobraževanja prilagojen potrebam oseb, ki jecljajo, ter kako vzgojno-izobraževalni proces prispeva k socialnemu vključevanju te skupine oseb v družbo.

4 ZAPOSLOVANJE OSEB S POSEBNIMI POTREBAMI

Naše dosedanje ugotovitve kažejo, da je zagotavljanje dostopa do izobraževanja bistvenega pomena za enakopravno življenje. Med izobraževanjem in zaposlovanjem obstaja močna povezava – brez dostopa do ustrezne usposobljenosti za delo, posamezniki ne morejo pridobiti primerne zaposlitve. Oviranje dostopa do znanja vodi v življenjsko odvisnost, revščino, socialno izključenost in stigmatizacijo (Schiller 2001; Kresal 2007). Uršič (2004, 11) pravi, da zaposlitev ni pomembna zgolj iz razloga, ker pomeni vir preživljanja, ampak tudi zaradi svoje socialne in psihološke vrednosti. Brezposelni so večkrat stigmatizirani in videni kot manj pomembni oz. manj vredni člani družbe.

Ključni pogoj za zaposlovanje je zaposljivost. Slednjo je mogoče opredeliti kot sposobnost ljudi, da jim med delovno kariero in ob značilnostih novih razmer, kjer je vedno manj varnih in ugodnih vseživljenjskih zaposlitev, kakršne smo poznali v preteklosti, uspe brez večjih težav pridobiti novo delo za lastno preživetje. Po drugi strani pa problem zaposljivosti pomeni, da ima to sposobnost veliko ljudi slabše razvito. Na vse bolj tveganih trgih dela je tako navzoča vrsta ranljivih skupin, ki imajo s tem večje težave. Med njimi so zlasti mladi, delovno še neizkušeni iskalci prve zaposlitve, starejši, nižje izobraženi, prenizko kvalificirani, samohranilci, invalidi, imigranti itd. Ustrezna usposobljenost za opravljanje določenega dela ne pomeni zgolj šolskega znanja, pač pa posameznik potrebuje tudi precejšnjo mero praktičnega znanja in tehničnih kompetenc, zaradi katerih je zanimiv za delodajalce (Kramberger 2007, 13). Znanje tako ni pomembno samo zase, pomembnejša je sposobnost znanje hitro in učinkovito uporabiti pri reševanju problemov. Tako je bolje znati manj in to aktivno, kot pa imeti veliko znanja, ki ga ne znamo uporabiti. Za delodajalce so pomembnejše dejanske kompetence kot pa formalna izobrazba. Slednja je resda potreben, ne pa tudi zadosten pogoj za zaposlitev. Poleg visoke izobrazbe in delovnih izkušenj na zahtevnem področju so poudarjene tudi številne vrline, med drugim komunikacijske spretnosti, discipliniranost, znanje tujih jezikov, pogajalske spretnosti, sposobnosti timskega dela ter sposobnosti reševanja multidisciplinarnih problemov (Svetlič 2007, 233). Danes so tako še posebej v nevarnosti tisti, ki si niso uspeli pridobiti poklica; so zaradi različnih razlogov predčasno izstopili iz sistema šolanja; nimajo ustreznih zaposlitvenih izkušenj ter iskanih spretnosti, zaradi česa težko konkurirajo v visoko tekmovalnem trgu delovne sile. Umeščeni so v kategorijo težje zaposljivih, pogosto so celo izključeni iz trga dela, kar jih umešča v obrobno družbeno skupino (Schiller 2001, 154; Grečič in Kobolt 2008, 12).

Kavkler (2002, 81) opozarja, da osebe s posebnimi potrebami večkrat predčasno izpadejo iz vzgojno-izobraževalnega sistema in tako predstavljajo velik delež populacije, ki ima končano zgolj osnovno šolo ali celo te ne. Iz tega razloga smo proučili doslej raziskano o zaposlitvenih možnostih oseb s posebnimi potrebami, v nadaljevanju tudi zgolj oseb, ki jecljajo, ter kako so osebe s posebnimi potrebami zaščitene pred diskriminacijo pri zaposlovanju in na delovnem mestu.

4.1 Zaposlitvene možnosti oseb s posebnimi potrebami

Na trgu dela so posamezniki z izkušnjo oviranosti prikrajšani iz številnih razlogov. Medtem ko nove tehnološke izpopolnitve strojev omogočajo večje zaposlovanje mlajših oseb z izkušnjo lažje telesne oviranosti, za osebe z ostalimi oblikami oviranosti slednje ne velja. Mnogi delodajalci menijo, da bi bilo zaposlovanje oseb z izkušnjo oviranosti, ki jih vidijo kot manj učinkovite, manj usposobljene in nesamostojne pri opravljanju dela, pogubno za celotno podjetje (Oliver 1990; Zaviršek 2000). A vendar, če je še nekako sprejemljivo, da ima moški z izkušnjo oviranosti dostop do zaposlitve, to za hendikepirano žensko ne velja. Slednja je večkrat postavljena v vlogo pasivnega objekta. Vse pre pogosto pa se pojavlja prepričanje, da ima zaposlitev drugačen pomen za hendikepiranega moškega kot za hendikepirano žensko. Medtem ko naj bi zaposlitev za moškega predstavljala vir preživetja in samostojnosti, za žensko predstavlja zgolj obliko zapolnitve dneva. Pod vplivi drugih ženske večkrat prevzamejo podobno prepričanje in v skladu z njim tudi delujejo (Beleza 2003, 35). Če k temu prištejemo še morebitno nizko izobrazbo posameznikov, ki že v izhodišču pomeni slabši položaj na trgu delovne sile, lahko to vodi v odrinjenost na družbeno obrobje ter socialno izključenost. Socialna izključenost se najpogosteje opredeljuje kot

(...) nesposobnost participacije v ekonomskem, kulturnem in socialnem življenju družbe in določeno distanco do vsakdanjih dogajanj v njej. Socialna izključenost zmanjšuje zmožnosti izključene osebe ali skupine posameznikov, da vzpostavlja interakcije z drugimi člani skupnosti, da se integrira v družbo, v njej participira in se potrdi ter razvije spoštovanje do samega sebe. (Sardoč 2006, 13)

Omenjeni koncept izhaja iz socialne politike. Povezuje se s konceptom kakovosti življenja, saj izhaja iz nadzora nad viri, s katerimi posamezniki zadovoljujejo svoje potrebe znotraj

različnih življenjskih področij. Pomanjkljiv nadzor ali celo odsotnost nadzora nad viri pomeni, da posamezniki ne morejo zadovoljiti lastnih potreb, kar posledično povzroči slabšo kakovost življenja (Barry 1998; Schiller 2001; Škerjanc 2005).

O socialni izključenosti najpogosteje govorimo v povezavi z ranljivimi skupinami, pri katerih se prepletajo različne prikrajšanosti in ki so pri dostopu do pomembnih virov pogosto v izrazito neugodnem položaju. Gre za skupine, ki so zaradi svojih lastnosti, oviranosti, načina življenja, življenjskih okoliščin in/ali pripisane stigme, pogosto manj fleksibilne pri odzivanju na hitre in dinamične spremembe, ki jih prinaša sodobna družba, in manj konkurenčne na trgu delovne sile in na drugih področjih, ki delujejo po načelih tekmovalnosti in kjer so viri omejeni. Te skupine so zato pogosto odrinjene na družbeno obrobje ter ogrožene s socialno izključenostjo (Trbanc in drugi 2003, 5; Rihter 2004). Navkljub številnim mednarodnim dokumentom in ustavam, ki določajo pravico hendikepiranih oseb do enakih možnosti in obravnavanja, do enakopravnega vključevanja v življenje skupnosti, do pravice izbire in dostopnosti ter zahtevo po odpravi vsakršne diskriminacije, nujnost odprave različnih ovir in omejitev v okolju ter nujnost podpore, ki bo dejansko zagotavljala neodvisno življenje hendikepiranih oseb in možnosti za njihovo enakopravno vključevanje v družbo, Kresal (2007, 73) opozarja, da osebe z izkušnjo oviranosti še vedno nimajo enakih možnosti pri nastopanju na trgu dela in vključevanju v proces zaposlovanja, neoliberalistično naravnani sistem pa neenakosti le še dodatno podpira.

Na področju hendikepa in prizadetosti obstaja ideologija, ki neprestano naturalizira socialna dejstva in oblikuje prepričanja, ki jih obstoječa družba potrebuje zaradi najrazličnejših interesov. Zatiranost in marginaliziranost hendikepiranih ljudi se na vsakdanji ravni kaže v tem, da so jim poleg odvzema samoumevne kredibilnosti, ki jo ima odrasli subjekt, pogosto odvzete tudi državljske pravice, ki izhajajo že iz ustave (Zaviršek 2002, 63). In prav prepričanje, da so osebe z različnimi oblikami hendikepiranosti bistveno drugačne, jih tudi v nadalje ohranja v izključenem položaju, tak položaj pa jim onemogoča prevzemanje družbeno cenjenih vlog. Potisnjeni na rob nimajo enakih možnosti, družba pa proti temu ničesar ne ukrene, takšno pristopanje celo opravičuje (Major in Eccleston 2005, 66). Zaviršek in Škerjanc (1998, 387, 389) tako govorita o neenakem razmerju moči med tistimi, ki imajo v družbi več vpliva, in tistimi, ki ga imajo manj. Slednje predstavljajo izključene družbene skupine, med drugim tudi posamezniki z gibalnimi oviranostmi in drugimi prizadetostmi ter ljudje s težavami v duševnem zdravju. Avtorici ugotavljata, da danes največ diskriminacije doživljajo prav tiste posameznice in posamezniki, ki doživljajo več kot le eno obliko

prikrajšanosti in so hkrati izključeni iz družbenih in gospodarskih tokov. Njihov družbeni položaj zaznamujejo ekonomska, socialna in kulturna izključenost, katerih indikatorji se med seboj prepletajo in vplivajo drug na drugega, tako da na koncu ni več mogoče videti, katera raven je pomembnejša in katera je najbolj pripomogla k temu, da posameznik postane pripadnik izključene skupine (prav tam, 387, 389). Dominelli (2005, 18) v skladu s tem govori o *konstrukciji ovire*. S tem terminom poimenuje pojav, pri katerem ljudje, ki so pri močeh, zatirajo ljudi, ki so hendikepirani. Do zatiranja pride zaradi razmerja moči med večinsko skupino in skupino, ki jo prva določi kot manjšinsko in kot skupino brez moči. V tej dinamiki moči je manjšinska skupina podrejena večinski, ki ima privilegije, kot so dostop do družbenih virov, ki manjšinski skupini niso na voljo. Ta družbeno konstruirana oblika zatiranja se izraža na treh interaktivnih ravneh, in sicer na ravni osebnih prepričanj in drž, na institucionalni ravni vsakdanjih politik, praks in rutinskih postopkov ter na kulturni ravni norm in vrednot, ki določajo, kakšno je sprejemljivo vedenje. Konstrukcija ovire je produkt izključujoče družbene organiziranosti, v kateri ljudje z ovirami ne morejo biti popolnoma udeleženi v družbenih strukturah. Razmerja, ki jih oblikuje konstrukcija ovire, nastajajo in se obnavljajo v družbenih interakcijah, v katerih ljudje pri močeh (tj. zmožnost vplivanja na okolje, oblikovanje in nadzorovanje slednjega z namenom doseganja zadanih ciljev) obravnavajo ljudi z ovirami kot objekte, ki se niso zmožni samostojno odločati in delovati. Hkrati pa takšno pojmovanje ljudi tistim, ki imajo moč vpliva, omogoča, da prvim posegajo v zmožnost za samostojno poseganje. To razmerje odvisnosti nadalje vodi v infantilizacijo. Konstrukcija ovire je potemtakem konstrukcija neenakih družbenih razmerij, ki omogočajo ljudem pri močeh nadzor nad ljudmi z ovirami. Takšna razmerja zanikajo osebnost osebe in njen občutek, da je aktivna, zaradi česa jo drugi lažje izpostavijo različnim oblikam neenakosti (prav tam, 18).

4.2 Diskriminacija oseb s posebnimi potrebami na trgu dela

Koncept raznolikosti s svojo širino zajema mnoge dimenzije različnosti med ljudmi. Raznolikost na trgu dela povezujemo »z različnimi osebnimi okoliščinami, med katere uvrščamo pripadnost določeni rasni ali etnični skupnosti, narodnost, pripadnost manjšinski verski skupnosti (...), telesno in duševno hendikepiranost, zdravstveno stanje, starost, spol, spolno usmerjenost, gmotno stanje in družbeni položaj« (Študija o diskriminaciji na trgu dela 2010, 1). In prav raznolikost je pogosto osnova za diskriminacijo oz. neenako obravnavo

(prav tam, 1). Pod pojmom diskriminacija razumemo vsako prakso, ki določenemu posamezniku ali celi skupini posameznikov onemogoča uživanje njihovih pravic in temeljnih svoboščin, ter ki jih v primerjavi z drugimi člani določene skupnosti postavlja v slabši položaj in jih odrija na rob družbe (Kuhar 2009, 15). Gre za vrednostno negativno razlikovanje med ljudmi, ki v nadaljevanju med njimi povzroča neupravičeno neenakost (Cerar 2005, 23). V osnovi ločimo med pozitivno in negativno diskriminacijo. Pozitivno diskriminacijo Cerar (2005) opredeljuje kot »uveljavljanje posebnih pravnih položajev in/ali posebnih pravic, ki so namenjene preprečevanju manj ugodnih položajev in spodbujanju oziroma ustvarjanju enakih možnosti določenih kategorij oseb« (prav tam, 34). V tem smislu pozitivna diskriminacija zajema različne ukrepe, katerih namen je preprečevanje ekonomske, politične in socialne marginalizacije šibkejših članov družbene skupnosti, nadalje k bolj sorazmerni porazdelitvi družbenih dobrin, učinkovitejšemu odpravljanju in preprečevanju revščine, družbenega razslojevanja, zmanjševanja družbene neenakosti, spodbujanju enakih možnosti na področju vzgoje in izobraževanja, zaposlovanja in delovnih razmerjih itd. (prav tam, 34–35). O negativni diskriminaciji pa govorimo, kadar je oseba na temelju ene ali več osebnih okoliščin v manj ugodnem pravnem, političnem, ekonomskem in/ali socialnem položaju, kot bi bila, če te osebne okoliščine oz. osebnih okoliščin ne bi imela. Negativna diskriminacija se pojavlja v treh pojavnih oblikah, in sicer kot čista diskriminacija na trgu dela (pomeni manj ugodno obravnavo pri zaposlovanju, napredovanju, plačilu itd. zaradi prisotnosti določene osebne okoliščine), nadalje poklicna segregacija (koncentracija oseb z določenimi osebnimi okoliščinami brez objektivnega razloga) in statistična diskriminacija (slednja je povezana z asimetrijo informacij in s stroški informiranja ter izogibanjem tveganju s strani delodajalca) (Študija o diskriminaciji na trgu dela 2010, 1).

Diskriminacija na trgu dela se lahko pojavi znotraj različnih faz, in sicer pri zaposlovanju, določitvi oblike in drugih značilnosti zaposlitve, pri napredovanju ter drugih priložnostih in ugodnostih na določenem delovnem mestu, nadalje se diskriminacija lahko pojavlja znotraj odnosov na delovnem mestu, pri delovnih razmerah in pri plačilu. Ustava in različni zakoni skupaj s sistemom pravil v zaposlovanju in pri organizaciji ter poteku dela v organizacijah in institucijah tvorijo okvir, s katerim se skuša preprečiti diskriminacijo na temelju osebne okoliščine oz. okoliščin. Na ravni Evropske unije je bila leta 1997 podpisana Amsterdamska pogodba, ki predstavlja podlago za boj proti diskriminaciji. Z istim namenom sta bili tri leta kasneje sprejeti Direktiva Sveta o izvajanju načela enakega obravnavanja oseb ne glede na raso ali narodnost (Direktiva ES 2000/43/EC) ter Direktiva Sveta o splošnih okvirjih enakega

obravnavanja pri zaposlovanju in delu (Direktiva ES 2000/78/EC). Prav tako leta 2000 je Evropska komisija oblikovala Akcijski program za boj proti diskriminaciji 2001–2006 (Odločitev 2000/750/EC). Njegov temeljni cilj je spodbujanje konkretnih ukrepov za boj proti diskriminaciji zaradi rasnega ali etničnega porekla, vere ali verskega prepričanja, invalidnosti, starosti ali spolne usmerjenosti. Leta 2007 je prišel v veljavo Program za zaposlovanje in socialno solidarnost 2007–2013 (Program PROGRESS). Cilj slednjega je financiranje analiz in raziskav, različnih dejavnosti, katerih namen je izboljšanje politike in prakse na področjih zaposlovanja, socialne zaščite in vključevanja, delovnih pogojev ter prepoved diskriminacije. Pomemben dokument je tudi Lizbonska strategija, predvsem iz vidika boja proti starostni in spolni diskriminaciji (Študija o diskriminaciji na trgu dela 2010, 1–2). Ustava Republike Slovenije (Ur. l. RS, št. 33/1991) v 14. členu določa prepoved diskriminacije. Prepoved diskriminacije pa določajo tudi številni zakoni in predpisi, ki urejajo dano področje. K zmanjševanju negativne diskriminacije na trgu dela delno prispevajo tudi ukrepi Programa ukrepov aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2007–2013.

4.3 Zaposlovanje oseb, ki jecljajo, in njihove možnosti na trgu dela

Visoko cenjenje govorniških sposobnosti z možnostjo izpopolnitve le-teh, sledenje hitrim informacijam in takojšnje reagiranje, vnašajo v življenje ljudi, ki jecljajo, premnoge težave, ki se kažejo na sami kakovosti življenja, zadovoljstvu in zaposlitvenih možnostih. Ker veliko delovnih mest predpostavlja dobro razvite govorniške sposobnosti, mnogi posamezniki s tovrstno govorno motnjo ne morejo slediti zahtevam (Van Riper 1982; Klein in Hold 2004). Doslej je bilo opravljenih veliko raziskav (npr. Parry 1999, 2011a; Klompas in Ross 2004; Klein in Hood 2004), ki so potrdile, da so osebe, ki jecljajo, izpostavljene pogosti diskriminaciji na temelju govornih sposobnosti, kar je navadno posledica neseznanjenosti z dano problematiko in vztrajanja v predsodkih. Med stereotipi, ki negativno vplivajo na zaposlitvene možnosti, prevladujejo lastnosti, ki jih pripisujejo tem osebam, to so živčnost, sramežljivost, zadržanost, nizka samozavest, zaprtost, napetost, zaskrbljenost, boječnost, redkobesednost in opreznost (Parry 2011a, 2011b). Pogosto je prepričanje, da osebe, ki jecljajo, jecljajo iz istega razloga, kot občasno jecljajo tisti, ki običajno nimajo težav z govorom, denimo velika mera živčnosti ali strahu, negotovost, stres, tudi pijanost. Po tem prepričanju osebe, ki jecljajo, doživljajo vsaj eno izmed omenjenih stanj, le da v zelo intenzivni meri (Parry 2011a). Tovrstno popačeno videnje oseb, ki jecljajo, je manj pogosto

pri delodajalcih, ki imajo pretekle izkušnje z zaposlovanjem oseb, ki jecljajo (Christmann 1998, 2000). Diskriminacija oseb, ki jecljajo, se kaže že pri sami izbiri kandidatov, saj imajo osebe brez tovrstnih težav z govorom, četudi so manj usposobljene za opravljanje določenih delovnih obveznosti, imajo manj znanja in delovnih izkušenj, navadno prednost pred osebami, ki jecljajo (Crichton-Smith 2002; Klompas in Ross 2004). Nadalje se diskriminacija kaže pri onemogočanju napredovanja, nižjih ocenah uspešnosti in šikaniranju. Pogosto je tudi psihično nasilje (Crichton-Smith 2002; Klein in Hood 2004). Parry (2011b) hkrati opozarja, da osebe, ki jecljajo, sodijo med težje zaposeljive osebe, izhod iz stiske pa večkrat iščejo v slabo plačanih pomočniških delih in delih v velikih tovarnah.

Na zaposlovanje vpliva tudi samoomejevanje posameznikov, ki z leti prevzamejo nizka pričakovanja družbe in slabo videnje samega sebe. V strahu pred novimi negativnimi izkušnjami se mnoge osebe, ki jecljajo, pričnejo zapirati vase in izogibati izpostavljanju kritičnim govornim situacijam. Tako ni neobičajno, če posameznik zaradi lastnega jecljanja sam omeji svoje možnosti. Pogosto to stori že z izbiro poklica, saj se osebe, ki jecljajo, večkrat odločajo za tiste poklice, kjer jim ne bo potrebno govoriti (Crichton-Smith 2002; Klein in Hold 2004; Klompas in Ross 2004).

Čeprav je bilo doslej na tem področju opravljenih veliko raziskav, ki so prišle do zelo enotnih ugotovitev in so potrdile omejene zaposlitvene možnosti oseb, ki jecljajo, ter diskriminacijo pri zaposlovanju, ostaja vprašanje odpravljanja teh težav še vedno neraziskano. Vse, kar je bilo doslej v tej smeri storjeno, je, da so določene države zakonsko prepovedale diskriminacijo na temelju govornih sposobnosti, a kot je Parry (2011b) ugotovil, tudi to ni pomagalo. S tem namenom smo si zadali cilj raziskati, s kakšnimi težavami se osebe, ki jecljajo, srečujejo pri iskanju zaposlitve in na delovnem mestu, kako le-te nastajajo ter kako jih odpravljajo.

Ključno za naše nadaljnje raziskovanje je, da omejene možnosti na trgu dela in oviranje dostopa do zaposlitve, tudi do pridobitve potrebnih znanj, spretnosti in delovnih izkušenj, vodijo v posameznikovo odvisnost in socialno izključenost, kar posameznika dodatno stigmatizira. Med osebe, ki imajo omejene možnosti na trgu dela in sodijo med težje zaposeljive, sodijo tudi osebe, ki jecljajo. Njihove možnosti na trgu dela so toliko manjše, če si ne uspejo pridobiti formalne izobrazbe.

Da bi ugotovili, kakšen je položaj oseb, ki jecljajo, na trgu dela, smo identificirali ovire v družbi, ki lahko prispevajo k omejevanju njihovih možnosti pri zaposlovanju, diskriminaciji in posledični socialni izključenosti. Ugotovitve predstavljamo v empiričnem delu.

5 JAVNI DISKURZI O LJUDEH, KI JECLJAJO

V nadaljevanju predstavljamo uporabljeno metodologijo, vire podatkov, način zbiranja podatkov in metode obdelave empiričnega gradiva.

5.1 Metodologija

Namen prvega dela naše raziskave je odgovoriti na raziskovalno vprašanje (RV1) *kakšen diskurz prevladuje v ključnih dokumentih na področju izobraževanja in zaposlovanja oseb, ki jecljajo.*

Na prvo raziskovalno vprašanje odgovarjamo s **kritično diskurzivno analizo** (v nadaljevanju: KDA), ki nudi teoretski in metodološki okvir za empirično proučevanje in analiziranje besedil, da bi odkrili vire moči, dominacije in neenakosti, nadalje pristranskosti v diskurzu ter kako so ti viri nastali, se ohranjali, reproducirali in spreminjali znotraj določenega družbenega, ekonomskega, političnega in zgodovinskega konteksta (Fairclough 1995, 96–97; Vezovnik 2008, 80). Wodak (2009, 8) KDA opredeljuje kot

(...) disciplino, ki se temeljno ukvarja z analizo nejasnih, a tudi povsem transparentnih strukturnih razmerij dominacije, diskriminacije, moči in nadzora, kot se kažejo v jeziku. Z drugimi besedami: KDA si prizadeva kritično raziskati družbeno neenakost, kot je izražena, signalizirana, določena, legitimirana itd. z jezikovno rabo (ali v diskurzu).

Ključni namen KDA je raziskati, kako se diskurzivna praksa in diskurz reproducirata in s tem ohranjata status quo v družbeni praksi, ali pa ga spreminjata, pri čemer izhajamo iz predpostavke, da je diskurzivna praksa odsev družbenih in kulturnih sprememb, hkrati pa igra pomembno vlogo znotraj le-teh (Jørgensen in Phillips 2002, 77–78). Za našo analizo diskurzov o položaju oseb, ki jecljajo, znotraj procesa vzgoje in izobraževanja ter zaposlovanja, je ključnega pomena Foucaultova (1991) ugotovitev, da diskurz kot praksa konstruira subjekt, na katerega se določen diskurz veže, hkrati pa ga tudi pozicionira. Za namen analize uporabljamo Faircloughov (1992, 26) pristop KDA, ki temelji na treh dimenzijah diskurza, in sicer **deskripciji** (opis jezikovnih značilnosti), **interpretaciji** (interpretacija odnosa med produkcijskimi in interpretativnimi procesi diskurzivne prakse ter

tekstom) in **pojasnitvi** (pojasnitev odnosa med diskurzivno in družbeno prakso). Avtor zagovarja prepričanje, da je vsak diskurzivni dogodek del teksta, obenem pa tudi primer diskurzivne in družbene prakse (prav tam, 26).

Fairclough (1995) v **tekstovno analizo** prišteva analizo odnosov med stavki v določenem tekstu, pri čemer sledi ideji o večfunkcijski naravi teksta in sistemski obravnavi slednjega kot izbire (Erjavec in Poler Kovačič 2007, 44). Prepričan je, da jezik in tekst hkrati delujeta:

- a) pomensko v reprezentaciji izkušenj in sveta;
- b) pomensko v konstruiranju družbene interakcije med udeleženci diskurza in
- c) tekstovno v povezovanju delov teksta v koherentno celoto in v povezovanju teksta s kontekstom (prav tam, 44).

Tekstovna analiza zajema tako tisto, kar je v besedilu eksplicitno izraženo, kot tudi to, kar je zamolčano, vendar bi lahko bilo izraženo, kar ponovno sledi predpostavki o *izbiri*, kaj v besedilo vključiti in kaj zamolčati, katere besede uporabiti za opis določenega dogodka, osebe, procesa ter kako oblikovati stavke (Fowler 1996, 33; Richardson 2007, 38).

Znotraj tekstovne analize uporabljamo različne analize izbranega teksta, in sicer od mikro analize besed, analize stavkov, do makro analize pomena celotnega teksta in s tem prispevka kot celote (Erjavec in Poler Kovačič 2007, 53). Študija vključuje **analizo posameznih besed**. Slednje, kot pravita Erjavec in Poler Kovačič (2007, 55), »sporočajo družbene vtise in vrednote, ki jih lahko zaznamo kot denotacijske in konotacijske pomene. Uporabljene besede sporočajo poseben pomen določenim osebam, dejavnostim in ljudem, in s tem jasno in nedvoumno uokvirjajo pomen zgodbe.« Študija prav tako vključuje analizo ključnih besed, ki konstituirajo določen diskurz, saj je slednja najbolj uporabna za odkrivanje ideologij in diskurzov (van Dijk 2000). Ob tem mora raziskovalec v preučevanem diskurzu najprej prepoznati izraze, ki usmerjajo diskurzivno pozornost na določen del družbenega sveta (Fowler 1991, 82). Ob tem ponovno izhajamo iz predpostavke, da prav vsaka družbena raba besed vključuje izbiro le-teh (Fowler 1996, 33), ali z drugimi besedami, »izbor ene besede namesto druge ima vedno kontekstualen vzrok« (Van Dijk 2000, 39). Z analizo posameznih besed poskušamo odgovoriti na vprašanje, katere besede so v analiziranih tekstih uporabljane in kaj le-te sporočajo. Nadalje želimo ugotoviti, kako so opisane osebe, ki jecljajo. Ker so stereotipi »tipizirane sodbe, ki zaradi svoje ohlapnosti in splošnosti ne ustrezajo stvarnosti, so sodbe o vseh, ki ne veljajo za nikogar« (Ule 2004, 159) in kot take poudarjajo *tipične* lastnosti drugih, pripisane na osnovi skupinske pripadnosti in ne individualnih značilnosti (prav tam, 159), ugotavljamo, kakšne besede so uporabljene za opis stereotipov, nadalje, kakšne besede

se uporabljajo za opis oseb z govorno-jezikovnimi motnjami ter kakšni stereotipi so posameznikom pripisani v tem primeru. Znotraj analize besed analiziramo tudi poimenovanja, saj ima način, kako so ljudje poimenovani v določenem diskurzu, pomemben vpliv na način, kako so le-ti zaznani in upoštevani v določeni družbi, hkrati pa način poimenovanja določa tudi odnose med tistim, ki o skupini zgolj poroča, in tistim, ki tej skupini pripada (prav tam, 56). Študija vključuje tudi **analizo ključnih besed**, ki konstruirajo določen diskurz, saj je slednje uporabno za razkrivanje ideologij in diskurzov. Ob tem je ključnega pomena, da vsaka družbena raba besed vključuje izbiro besed in ima potemtakem izbor ene besede namesto druge vedno kontekstualen vzrok (van Dijk 2000, 39). Z analizo ključnih besed odgovarjamo na vprašanje, katere ključne besede se pojavljajo v analiziranih tekstih, kako pogosto se pojavlja izraz *jecljanje* in znotraj katerih širših pojmov je omenjeni pojem zajet, ter kakšna je zgodovina ključnih besed, uporabljenih v analiziranih prispevkih. Z **analizo poimenovanj** odgovarjamo na vprašanje, katera poimenovanja se uporabljajo za poimenovanje jecljanja in oseb, ki jecljajo.

Študija nadalje vključuje analizo oblik **modalnosti**, ki jih Fowler (1991, 85; 1996, 78–79) pojmuje kot razlago ali odnos do izkušnje tvorca besedila, ki se izraža z modalnimi glagoli in glagolom biti (bi lahko, se mora, se zdi, zagotovo bo ipd.). Avtoriteta in oblast, s katerima lahko tvorec besedila nekaj zapove ali ovrednoti, sta navadno izražena le implicitno, prav zato je modalnost z ideološkega vidika pomembna. Kot pravi Ule (2004, 116), so prav prepričanja, ki jih ima posameznik o določenih vidikih sveta, tista, ki usmerjajo njegovo početje. Tako odgovarjamo na vprašanje, kako se kaže odnos avtorja besedila do samega besedila in kaj stavki eksplicitno sporočajo. Modalnost lahko izrazimo na dva načina, in sicer z »resničnostno in obližacijsko modalnostjo« (Erjavec in Poler Kovačič 2007, 67).

Zanimajo nas tudi **skriti in predpostavljani pomeni** besedila, in sicer skušamo odgovoriti na vprašanje, kakšne predpostavke so v analiziranih besedilih implicitno navzoče.

V študijo vključujemo tudi **analizo tem**. Različne družbene dogodke in situacije je moč uokviriti v tematske sklope. Posamezna tema obravnava določena vprašanja na makro ravni (Erjavec in Poler Kovačič 2007, 79). Teme so sicer lahko na prvi pogled povsem nevtralne, a gre, kot pravita Erjavec in Poler Kovačič (prav tam, 79), zgolj za navidezno nevtralnost, ki skozi avtorjevo stilno zaznamovano upodabljanje hitro dobi negativno dimenzijo. Z analizo tem odgovarjamo na vprašanje, v kakšnih temah se pojavljajo osebe, ki jecljajo, ter v kakšnih osebe z govorno-jezikovnimi motnjami. Prav tako odgovarjamo na vprašanje, kakšen diskurz prevladuje v analiziranih tekstih, čigavi pogledi in interpretacije se reproducirajo v

analiziranih besedilih ter katere teme manjkajo, a bi morale biti vključene.

Študija zajema tudi **analizo oblike**. V našem primeru ne gre za analizo vizualnih prvin, kar se običajno analizira v analizi oblike, pač pa za pregled vključenosti vsebin o osebah, ki jecljajo, v analizo pa prav tako vključujemo pregled vključenosti vsebin o osebah z govornimi in jezikovnimi motnjami. Z analizo oblike odgovarjamo na več vprašanj, in sicer kakšna je oblika analiziranih tekstov, kako dolgi so, predvsem pa koliko prostora je namenjenega opisu področja govorno-jezikovnih motenj, ustreznih načinov ravnanja in prilagoditev, kolikšen del besedila, ki se nanaša na področje govorno-jezikovnih motenj, se navezuje izključno na jecljanje. Prav tako odgovarjamo na vprašanje, katera poglavja so vsebovana v analiziranih tekstih, kdo so avtorji tekstov, katero strokovno literaturo besedila navajajo in kako se le-ta, namenjena širjenju znanja o področju govorno-jezikovnih motenj, nanaša na dani področji.

Na makro nivoju raziskujemo posamezne nivoje analize. Slednje zaradi specifičnih primerov izjemoma ni mogoče, zato različne nivoje med seboj povezujemo. Z zgoraj opredeljenimi analizami ugotavljamo diskurzivne strategije, ki se nanašajo na bolj ali manj natančen in nameren načrt praks (vključno z diskurzivnimi praksami), privzet z namenom, da bi dosegli določen družbeni, politični, psihološki ali jezikovni cilj (Erjavec in Poler Kovačič 2007). Raziskujemo, katere strategije uporabljajo avtorji besedila pri oblikovanju dokumentov, ki urejajo področje vzgoje in izobraževanja ter zaposlovanja oseb, ki jecljajo.

Predmet diskurzivne analize so dokumenti, ki posegajo v urejanje področij izobraževanja in zaposlovanja oseb, ki jecljajo. Vključili smo naslednje zakonske dokumente: Ustava Republike Slovenije (Ur. l. RS, št. 33/1991); Ustavni zakon o spremembi 68. člena Ustave Republike Slovenije (Ur. l. RS, št. 42/1997); Ustavni zakon o dopolnitvi 80. člena Ustave Republike Slovenije (Ur. l. RS, št. 66/2000); Ustavni zakon o spremembah I. poglavja ter 47. in 68. člena Ustave Republike Slovenije (Ur. l. RS, št. 24/2003); Ustavni zakon o spremembi 14. člena Ustave Republike Slovenije (Ur. l. RS, št. 69/2004); Ustavni zakon o spremembi 43. člena Ustave Republike Slovenije (Ur. l. RS, št. 69/2004); Ustavni zakon o spremembi 50. člena Ustave Republike Slovenije (Ur. l. RS, št. 69/2004); Ustavni zakon o spremembah 121., 140. in 143. člena Ustave Republike Slovenije (Ur. l. RS, št. 68/2006); Zakon o osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 12/1996, 81/2006-UPB3); Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 102/2007); Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2000-ZUOPP, 118/2006-ZUOPP-a, 3/2007-UPB1); Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 12/1996, 44/2000, 86/2004-ZVSI, 79/2006-ZPSI-1); Zakon o gimnazijah (Ur. l. RS, št. 12/1996, 59/2001, 115/2006, 1/2007-UPB1); Zakon o

maturi (Ur. l. RS, št. 15/2003, 115/2006, 1/2007-UPB1); Zakon o izobraževanju odraslih (Ur. l. RS, št. 12/1996, 86/2004-ZVSI, 69/2006, 110/2006-UPB1); Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o izobraževanju odraslih (Ur. l. RS, št. 69/2006); Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 86/2004); Zakon o visokem šolstvu (Ur. l. RS, št. 67/1993, 39/1995 Odl. US: U-I-22/94-15, 18/1998 Odl. US: U-I-34/98, 35/1998 Odl. US: U-I-243/95-13, 99/1999, 64/2001, 100/2003, 134/2003-UPB1, 63/2004, 100/2004-UPB2, 94/2006, 119/2006-UPB3, 59/2007-ZŠtip (63/2007 popr.), 15/2008 Odl. US: U-I-370/06-20, 64/2008, 86/2009, 62/2010-ZUPJS, 34/2011 Odl. US: U-I-156/08-16); Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu (Ur. l. RS, št. 86/2009); Zakon o delovnih razmerjih (Ur. l. RS, št. 42/2002, 46/2007 Odl. US: U-I-45/07, Up-249/06-22); Zakon o urejanju trga dela (Ur. l. RS, št. 80/2010); Zakon o varnosti in zdravju pri delu (Ur. l. RS, št. 56/1999, 64/2001, 43/2011); Zakon o zaposlitveni rehabilitaciji in zaposlovanju invalidov (Ur. l. RS, št. 63/2004, 72/2005, 100/2005-UPB1, 114/2006, 16/2007-UPB2, 14/2009 Odl. US: U-I-36/06-18) in Zakon o izenačevanju možnosti invalidov (Ur. l. RS, št. 94/2010).

Te zakone smo izbrali zato, ker gre za ključne dokumente, ki omogočajo vpogled v pravne predpise, ki urejajo in hkrati tudi v veliki meri določajo položaj in možnosti oseb z govorno-jezikovnimi motnjami, obenem pa gre za dokumente, ki kažejo, kakšen diskurz prevladuje v besedilih o osebah s tovrstnimi posebnimi potrebami.

Z namenom primerjanja vsebine in določil, da bi ugotovili, kako in na kakšen način so se temeljni predpisi, ki posegajo v vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov z govorno-jezikovnimi motnjami, spremenili, s tem bi spremljali tudi spremembe v pogledu oblikovalcev besedila na dano problematiko, smo v analizo vključili vse tri izdaje Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Krek 1995, 1997; Krek in Metljak 2011).

Analiziramo tudi navodila, ki urejajo področje vzgoje in izobraževanja učencev, dijakov in študentov s posebnimi potrebami ter odraslih oseb, vključenih v proces izobraževanja: Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo (2003); Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 25/2006, 60/2006); Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami v osnovnih šolah s prilagojenim programom in zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 74/2005, 94/2005, 75/2006, 59/2007); Navodila za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program (2004); Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah (Ur. l. RS,

št. 82/2004, 97/2006, 43/2007, 60/2010); Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah (Ur. l. RS, št. 76/2005, 103/2005, 111/2006, 78/2007, 60/2010) in Prijazen študij za študente invalide: priporočila za prilagoditev študijskega procesa (Bera in drugi 2010).

Te dokumente smo izbrali iz razloga, ker želimo ugotoviti, kako priporočila za prilagoditev osnovnošolskega in srednješolskega, hkrati pa tudi študijskega procesa, ustrezajo potrebam različnih skupin posameznikov s posebnimi potrebami, upoštevajo specifične potrebe posameznikov z govorno-jezikovnimi motnjami, ter, izhajajoč iz slednjega, kako je program izobraževanja prilagojen njihovim potrebam.

Da bi primerjali starejše pravilnike in zakonodajo, ki so urejali področje vzgoje in izobraževanja, z obstoječimi, primerjali morebitne spremembe v posameznih besedilih in s tem seveda v položaju oseb s tovrstnimi posebnimi potrebami skozi čas, analiziramo tudi: Splošni zakon o šolstvu (Ur. l. FLRJ, št. 38/1958); Zakon o posebnem šolstvu (Ur. l. LRS, št. 34/1960); Priročnik za kategorizacijo in evidenco otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (1966); Zakon o srednjem šolstvu (Ur. l. SRS, št. 18/1967); Pravilnik o organizaciji in izvajanju izobraževanja odraslih v srednjih šolah (Ur. l. SRS, št. 61-120/67); Zakon o osnovni šoli (Ur. l. SRS, št. 9/1968); Zakon o spremembah zakona o osnovni šoli (Ur. l. SRS, št. 14/1969); Zakon o izobraževanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Ur. l. SRS, št. 5/1976); Zakon o usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Ur. l. SRS, št. 19/1976); Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok in mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Ur. l. SRS, št. 18/1977); Zakon o usmerjenem izobraževanju (Ur. l. SRS, št. 11/1980); Smernice za oblikovanje vzgojno-izobraževalnih programov v usmerjenem izobraževanju (1980) in Pravilnik o preverjanju in o ocenjevanju znanja v usmerjenem izobraževanju (Ur. l. SRS, št. 5/1981).

Nadalje analiziramo ključne strateške in programske dokumente Slovenije ter vladne strategije, namenjene zmanjševanju neenakosti: Program ukrepov aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2007–2013; Nacionalni program razvoja trga dela in zaposlovanja do leta 2006 (Ur. l. RS, št. 92/2001); Program boja proti revščini in socialni izključenosti (2000); Skupni memorandum o socialnem izključevanju (2003); Akcijski program za invalide 2007–2013; Resolucija o nacionalnem programu varnosti in zdravja pri delu (Ur. l. RS, št. 126/2003); Pravilnik o izvajanju ukrepov aktivne politike zaposlovanja (Ur. l. RS, št. 64/2001, 31/2003, 135/2003, 80/2004, 61/2005, 76/2005, 98/2005, 2/2006, 5/2007, 106/2010); Nacionalni akcijski načrt o socialnem vključevanju 2004–2006; Nacionalno poročilo o

strategijah socialne zaščite in socialnega vključevanja za obdobje 2006–2008; Dopolnilo nacionalnega poročila o strategijah socialne zaščite in socialnega vključevanja za obdobje 2006–2008 in Nacionalno poročilo o strategijah socialne zaščite in socialnega vključevanja za obdobje 2008–2010.

Navedene strateške in programske dokumente ter vladne strategije smo izbrali z namenom, da bi ugotovili, kako predpisi teh dokumentov urejajo področje zaposlovanja oseb z govorno-jezikovnimi motnjami, jim zagotavljajo enake možnosti pri zaposlovanju, s čimer preprečujejo diskriminacijo na temelju osebne okoliščine, ter katere vrste ukrepov država nudi z namenom, da bi posameznikom s težavami v govoru omogočila lažji vstop na trg dela.

Druga dimenzija je analiza diskurza kot diskurzivne prakse. KDA utemeljuje, da sporočila v besedilu niso odvisna zgolj od namenov producenta, pač pa tudi od specifičnih profesionalnih praks in tehnik, ki nadalje dajejo različne rezultate. Potemtakem gre za dvosmerno diskurzivno prakso, in sicer na eni strani med producentom in tekstom, po drugi pa med tekstom in potrošnikom. Producent z odločanjem o tem, katero zgodbo, informacijo ali besedo bo izbral, šifrira pomen teksta, hkrati pa tekst vpliva na to, kako bo producent informacijo zapisal in jo predstavil (Richardson 2007, 39–41).

Za **analizo diskurzivne prakse** smo uporabili **delno strukturirane poglobljene intervjuje**, ki so uporabni za našo raziskavo, saj nam omogočijo identificirati stališča, prepričanja in vrednote (Hansen in drugi 1998) glavnih akterjev, ki so sodelovali v procesu nastajanja analiziranih dokumentov. **Ključne teme intervjuja**, na podlagi katerih smo postavili vprašanja, so bile naslednje: urejenost področja vzgoje in izobraževanja oz. zaposlovanja oseb z govorno-jezikovnimi motnjami (s posebnim ozirom na osebe, ki jecljajo); težave pri izvajanju zakona/dokumenta; pomanjkljivosti zakona/dokumenta; potrebne spremembe znotraj zakona/dokumenta; potrebne spremembe znotraj področja vzgoje in izobraževanja oz. zaposlovanja oseb, ki jecljajo.

K sodelovanju smo povabili predstavnike vseh pristojnih organov in vladnih institucij s področja vzgoje in izobraževanja ter zaposlovanja ter oblikovalce veljavnih dokumentov, ki smo jih vključili v tekstovno analizo. Na tem mestu moramo opozoriti, da se mnogi povabljeni predstavniki ministrstev in drugih institucij ter oblikovalci dokumentov povabilu niso odzvali, zato je prišlo med predvidenim številom sodelujočih in dejanskim številom sodelujočih oseb do velike razlike. V enem primeru so predstavniki določenega ministrstva odgovornost preložili na drugo institucijo. Eden izmed povabljenih oblikovalcev dokumenta pa je sprva potrdil pripravljenost sodelovati v raziskavi, a si je kasneje premislil. Navkljub

večkratnemu povabilu sta se za sodelovanje odločili le dve predstavnici ministrstva¹, obe delujoči na področju vzgoje in izobraževanja, in ena predstavnica institucije ter hkrati oblikovalka dokumenta, ki posega na področje vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami.

Izvajanje intervjujev je potekalo od 24. novembra 2011 do 27. decembra 2011, in sicer v Ljubljani in Mariboru. Dva intervjuja sta bila izvedena v prostorih ministrstva oz. institucije, ena sodelujoča pa je na vprašanja odgovorila v pisni obliki. Izvedena intervjuja sta trajala približno eno uro. Med usmerjanjem pogovora smo dosledno pazili, da so vprašani pravilno razumeli zastavljeno vprašanje, po potrebi smo vprašanje dodatno razložili. Prav tako smo veliko pozornosti posvečali temu, da med pogovorom ne bi zašli preko mej vsebine, ki je pomembna za našo raziskavo. Vsebina pogovorov je bila sproti zapisana, pri čemer smo si prizadevali, da so bili zapisi intervjujev dobesedni².

Analizo empiričnega gradiva smo opravili s **kvalitativno metodo**. Iz osnovnega zapisa intervjujev smo izpisali dele besedila, ki so bili bistveni za našo raziskavo. Bistvene dele besedila smo grobo razčlenili na vsebinske sklope, in sicer tako, da smo posameznim enotam pripisali pojem, ki je najbolje izražal bistvo pripadajočega dela besedila. V prvi fazi nam je kot enota služil zaključen odgovor intervjuvanke na zastavljeno vprašanje. V nadaljevanju smo znotraj posamezne enote opravili natančnejši izbor enot kodiranja. V naslednji fazi smo izbranim enotam kodiranja pripisali ustrezne pojme, pri čemer smo izjave, ki izražajo isto ali dovolj podobno stanje, poimenovali z isto kodo. Izjave, ki so se nanašale na isti vsebinski vidik, smo nato združili pod skupno kategorijo. V nadaljevanju smo posamezne kategorije dodatno razčlenili in iz izbranih izjav oblikovali podkategorije.

Z namenom raziskati položaj oseb, ki jecljajo, v procesu izobraževanja in zaposlovanja, ter raziskati ovire in dejavnike v družbi, ki vplivajo na njihov položaj, smo si zastavili drugo raziskovalno vprašanje:

RV2: Kakšen je položaj oseb, ki jecljajo, v procesu izobraževanja in zaposlovanja ter katere so ovire in dejavniki v družbi, ki vplivajo na ta položaj?

Naš namen je bil hkrati ugotoviti, kateri varovalni dejavniki v družbi že obstajajo in kako lahko ti pripomorejo k zmanjševanju samoomejevanja posameznikov, ki jecljajo, ter s tem

¹ Ena od predstavnic pristojnega ministrstva je sodelovala v obširni raziskavi, na temelju katere je nastala znanstvena monografija, ki sicer ni vključena v tekstovno analizo, je pa za našo temo velikega pomena, saj prikazuje natančno analizo stanja vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami. Ker si sodelujoča aktivno prizadeva za spremembe in je še posebej na področju vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami zelo aktivna, nas je zanimal njen pogled na trenutno stanje, kje vidi težave in potrebne spremembe.

² Zapisi intervjujev so na voljo pri avtorici.

posledično vplivajo na zmanjševanje vsakdanjih težav posameznikov s težavami v govoru. Tako smo oblikovali tretje raziskovalno vprašanje:

RV3: Kateri so tisti varovalni dejavniki v družbi, ki človeka, ki jeclja, obvarujejo pred samoomejevanjem.

Drugo in tretje raziskovalno vprašanje v nadaljevanju obravnavamo skupaj, saj smo uporabili enako metodo. Drugo raziskovalno vprašanje se ukvarja z dvema področjema izobraževanja in zaposlovanja, znotraj tretjega raziskovalnega vprašanja pa smo sodelujoče v raziskavi povprašali o njihovih izkušnjah dobre prakse in varovalnih dejavnikih v družbi. Del raziskovalnega vprašanja, vezanega na področje izobraževanja, smo preverili s pomočjo **delno strukturiranega poglobljenega intervjuja**, ki je bil sestavljen na podlagi tem, ki so bistvene za našo raziskavo. Znotraj njih so bile navedene smernice, ki smo jih po potrebi dodatno dopolnjevali. Kot **ključne teme intervjuja** navajamo naslednje: učni uspeh in morebiten vpliv jecljanja na ocene; počutje v razredu; odnos učiteljev/profesorjev in sošolcev (tudi razumevanje problematike in pomoč); sodelovanje pri pouku; prilagoditve vzgojno-izobraževalnega procesa; težave znotraj vzgojno-izobraževalnega procesa, povezane z jecljanjem in njihovo odpravljanje.

Pri tem **populacijo raziskave** predstavljata dve skupini: otroci, ki jecljajo, in so bili v šolskem letu 2011/12 vpisani v zadnje tri razrede osnovne šole, odrasle osebe, ki jecljajo, in so bile v mesecu raziskovanja prijavljene v registru Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje kot iskalci zaposlitve, ter tiste odrasle osebe, ki jecljajo, in so bile v tem obdobju v delovnem razmerju. Pri izvedbi raziskave smo izbirali enote po metodi snežne kepe. Na ta način smo želeli v vzorec vključiti deset otrok. Pri oblikovanju vzorca smo načrtovali, da bi vzorec po spolu odražal razmerje, ki je prisotno pri populaciji. Novejše raziskave prikazujejo razliko v razmerju med spoloma, ki znaša 4,12 : 1; več je moških, ki jecljajo (Salihović 2001, 13)³. Ker pa želimo ugotoviti tudi, kako odrasli posamezniki razumejo in interpretirajo izkušnje izobraževanja iz časovne distance, smo na raziskovalno vprašanje odgovorili tudi s

³ Salihović (2001) navaja, da ni zanesljivih podatkov o številu oseb, ki jecljajo, ker se podatki razlikujejo od okolja do okolja in glede na obdobje, ko se bile opravljene raziskave, prav tako pa ni enotnega podatka o razmerju glede na spol. Starejši podatki denimo kažejo, da naj bi v Bolgariji jecljalo 1,1 % prebivalstva; na območju Dunaja 0,63 %; na ozemlju bivših socialističnih republik 2 % otrok in 1 % odraslih; na podlagi raziskave, ki je obsegala le en zagrebški vrtec, so prišli do podatka, da v njem jeclja 3,2 % otrok; v Združenih državah Amerike pa naj bi jecljalo 0,5 % celotnega prebivalstva (Sardelić 1988, 92). Neenotni so tudi podatki o razmerju glede na spol. Yairi in Ambrose (1992) sta ugotovila tudi, da se razmerje glede na spol v korist moških povečuje s starostjo od začetnih 2 : 1 ali celo manj pri otrocih, mlajših od štirih let, na 4 : 1 pri starejših. Salihović (2001) je skozi pregled številnih raziskav ugotovila, da podatki o razmerju glede na spol med predšolskimi in šolskimi otroki nihajo vse od 1,4 : 1 do 5,5 : 1. V vseh primerih je bilo več otrok moškega spola. Še višje podatke nudijo starejše študije, ki so prišle do ugotovitev, da se razmerje glede na spol giblje od 4 : 1, pa vse do 9 : 1, v korist dečkov (Sardelić 1988).

pomočjo **biografske metode**, ki omogoča rekonstrukcijo preteklosti (Urek 2005). Opisovanje izkušenj učinkuje tudi na ureditev vsakdanjega življenja ljudi in na interpretacijo njihovih prihodnjih izkušenj. Življenjske zgodbe (prav tam) odraslih (zaposlenih in brezposelnih oseb) smo zbrali s pogovorom med raziskovalcem in pripovedovalcem, ob tem pa smo življenjsko zgodbo zapisovali simultano, med samim pripovedovanjem. Za zbiranje življenjskih zgodb smo se odločili iz razloga, da zgodbe pripovedujejo, kaj se je zgodilo, tudi kaj se dogaja in kaj se v prihodnje lahko dogodi. Pripovedovanje zgodb je podajanje informacij, obenem pa je vsaka zgodba interpretacija in pojasnjevanje pomena določenega dogodka poslušalcu, sogovorniku oz. bralcu (prav tam). Tudi v tem primeru smo se odločili za izbor enot po metodi snežne kepe in tako načrtovali, da bomo zajeli deset oseb, ki so vključene v delovno razmerje, in pet iskalcev zaposlitve.

Na del raziskovalnega vprašanja, vezanega na zaposlovanje, smo odgovorili s pomočjo **delno strukturiranega poglobljenega intervjuja**, pri katerem nismo imeli vnaprej oblikovanih vprašanj, pač pa zgolj seznam okvirnih tem, ki smo jih sprti dopolnjevali, prilagajali posebnostim intervjuvanca, njegovim izkušnjam in sposobnostim izražanja. Na ta način odkrijemo tudi tiste teme, ki jih smernice ne vsebujejo, a so iz vidika intervjuvancev pomembne. Kot **ključne teme intervjuja** navajamo naslednje: izkušnje z izbiro poklica; izkušnje z iskanjem zaposlitve; izkušnje na delovnem mestu; zadovoljstvo z delovnim mestom; glavne ovire pri opravljanju delovnih obveznosti in njihovo odpravljanje.

V tem delu raziskave smo se omejili na odrasle osebe, ki jecljajo, in so bile v mesecu raziskovanja prijavljene v registru Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje kot iskalci zaposlitve (pet oseb), ter tiste osebe, ki jecljajo, ki so v tem obdobju v delovnem razmerju (deset oseb). Gre za isto skupino oseb, ki je sodelovala tudi pri raziskovanju življenjskih zgodb.

Zaradi težav pri iskanju oseb, ki jecljajo, nam ni uspelo v raziskavo vključiti toliko oseb, kot smo prvotno načrtovali. V raziskavi je tako sodelovalo osemnajst oseb, od tega štirje učenci, deset oseb, vključenih v delovno razmerje, in štirje iskalci zaposlitve. Najmlajši sodelujoči je imel v času izvedbe intervjuja dvanajst let, najstarejši dvainštirideset. Čeprav je bil naš cilj vzorec oblikovati tako, da bo le-ta po spolu odražal razmerje, ki je prisotno pri populaciji, nam slednje ni uspelo, saj so bile ženske navadno bolj pripravljene sodelovati kot moški. Po spolu je vzorec sestavljen iz osmih moških in desetih žensk, kar pa ne odraža razmerja, ki je prisotno pri populaciji. Osebe, vključene v vzorec, prihajajo iz različnih regij Slovenije.

Na tem mestu je potrebno opozoriti tudi na vse težave pri iskanju oseb, ki jecljajo, zaradi

katerih je prišlo do tolikšne razlike v številu vključenih oseb v raziskavo. Z iskanjem oseb, ki jecljajo, smo pričeli oktobra 2011 in nadaljevali vse do aprila 2012. Težave so se še zlasti pojavljale pri iskanju učencev, ki jecljajo. Jeseni smo na vse osnovne šole v Sloveniji, skupaj štiristo petdeset šol, poslali pisno vabilo, v katerem smo predstavili namen raziskave in šole pozvali, da vabilo posredujejo staršem učencev, ki jecljajo in so v šolskem letu 2011/12 vpisani v zadnje tri razrede osnovne šole. Več šol je po prejemu vabila odgovorilo, da na njihovi šoli nimajo učencev, ki jecljajo. Še več, nekateri niti ne pomnijo, kdaj so nazadnje imeli kakšnega učenca s tovrstnimi težavami. Dogodilo se je celo, da so klicali iz določene osnovne šole, da bi preverili, kaj jecljanje pravzaprav pomeni, in ali je jecljanje enako kot imeti težave s sluhom ali morebiti čustvene težave. Iz določene osnovne šole pa so klicali, da bi v raziskavo želeli vključiti njihovega učenca. Slednji resda ne jeclja, ima pa po besedah šolske svetovalne delavke določene vedenjske težave, zato so na šoli menili, da bi bilo sodelovanje v naši raziskavi zanj primerno za prevzgojo. Z vabili smo uspeli najti zgolj enega učenca, ki jeclja. Kasneje se je oglasila mama drugega učenca, ki je povedala, da so ji za raziskavo povedali na osnovni šoli, ki jo obiskuje njen otrok, a so to storili šele po preteku v vabilu določenega roka, ko prijave več niso bile mogoče. Kljub temu smo se dogovorili za sodelovanje, do katerega pa ni prišlo. Na dan, ko smo bili dogovorjeni za izvedbo intervjuja, smo zaman čakali na učenca. Kot smo še pred tem uspeli izvedeti, šola, ki jo otrok obiskuje, naši raziskavi ni bila naklonjena, zato je mati dečka med dogovarjanjem izrazila velik dvom. Kasneje smo se pričeli dogovarjati za drug termin, a je učenčeva mama kmalu zatem z nami pretrgala stike. Po pomoč pri izvedbi raziskave smo se obrnili na vse logopedске ambulante in večje centre ter zavode, ki nudijo pomoč osebam z govorno-jezikovnimi motnjami v Sloveniji in ki jih je bilo mogoče najti prek medmrežja. Naši prošnji se je odzval le Center za sluh in govor Maribor, ki je pomagal tako pri iskanju učencev, kot tudi odraslih oseb, ki jecljajo, hkrati pa so pomagali pri sami izvedbi raziskave, in sicer tako, da so nam omogočili izvajanje intervjujev v njihovih prostorih. Z njihovo pomočjo smo našli enega otroka in štiri odrasle osebe. Za pomoč smo zaprosili tudi Urad Republike Slovenije za razvoj šolstva. Slednji je poslal vabilo na Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana, kjer se po podatkih MŠŠ (v Opara in drugi 2010) zdravi največ oseb z govorno-jezikovnimi motnjami, a se zavod povabilu ni odzval. Čeprav s pisnimi vabili, poslanimi na osnovne šole, nismo bili najbolj uspešni, smo kasneje ponovno poslali ista vabila, le da smo jih tokrat naslovili na predstavnike svetov staršev. Znova se je odzvalo več šol, ki so sporočile, da nimajo učencev, ki jecljajo, zato vabila ne bodo posredovali dalje. Kljub tovrstnim težavam smo na ta način uspeli najti dva

učenca. Pri iskanju odraslih oseb, ki jecljajo, se je pojavljalo manj težav. Občasne težave so se pojavljale, ker so nekatere osebe sprva privolile v sodelovanje, na dogovorjeni intervju pa niso prišle, večkrat pa se je tudi zgodilo, da so med dogovarjanjem glede izvedbe intervjuja nenadoma z nami pretrgali vse stike. V določenih primerih se je tudi dogajalo, da so posamezniki z izrazitim jecljanjem le-to zanikali, trdili, da govorijo z zatiki, ker razmišljajo hitreje kot zmorejo govoriti, ali pa celo povedali, da nimajo in tudi nikoli niso imeli tovrstnih težav z govorom. Več pa je bilo tudi takšnih primerov, da so vabilo za sodelovanje ignorirali. Naštete težave so bile pogostejše pri moških, ki jecljajo.

Izvajanje intervjujev je potekalo od 18. oktobra 2011 do 11. aprila 2012. Pri opravljanju individualnih intervjujev smo se prilagajali zmožnostim in željam posameznikom. Intervjuji z učenci so bili navadno opravljeni v prostorih šole, v enem primeru tudi na Centru za sluh in govor Maribor, intervjuji z odraslimi pa so bili izvedeni na zelo različnih krajih, in sicer nekateri na domu oseb, ki jecljajo, drugi v manjših kavarnah, nadalje v prostorih Centra za sluh in govor Maribor, nekateri so se strinjali, da se intervju opravi v njihovi pisarni, na delovnem mestu ali v pisarni izvajalke intervjujev. V kolikor je intervju potekal v pisarni intervjuvanca ali izvajalke, se je že pred tem zagotovilo, da v času izvedbe intervjuja v pisarni ni bilo nikogar. Intervjuji so trajali različno dolgo, kar je bilo odvisno od pripravljenosti vsakega posameznika pripovedovati o svojih izkušnjah. Povprečno so intervjuji z učenci trajali eno uro, z odraslimi pa v povprečju dve uri do dve uri in pol. Med usmerjanjem pogovora smo dosledno pazili, da so vprašani pravilno razumeli zastavljeno vprašanje, po potrebi smo vprašanje dodatno razložili. Prav tako smo veliko pozornosti posvečali temu, da med pogovorom ne bi zašli preko mej vsebine, ki je pomembna za našo raziskavo. Vsebina pogovorov je bila sproti zapisana, pri čemer smo si prizadevali, da so bili zapisi intervjujev dobesedni⁴. Ena oseba je na vprašanja odgovarjala pisno.

Analizo empiričnega gradiva smo opravili s kvalitativno metodo, in sicer na enak način kot smo analizirali empirično gradivo, dobljeno z delno strukturiranimi poglobljenimi intervjuji z oblikovalkami dokumentov oz. zaposlenimi na pristojnem ministrstvu ali instituciji.

Rezultate predstavljamo po posameznih analizah. Najprej so predstavljeni rezultati tekstovne analize, sledijo rezultati analize diskurza kot diskurzivne prakse in rezultati analize kot družbene prakse.

⁴ Zapisi intervjujev so na voljo pri avtorici.

5.2 Rezultati tekstovne analize

V tem delu predstavljamo rezultate analize tem in analize oblike. Najprej so navedene tiste teme, ki so vsebovane v analiziranih besedilih, nato tiste, ki manjkajo. Sledijo rezultati analize oblik modalnosti, ključnih besed in ključnih poimenovanj.

5.2.1 Analiza neveljavnih dokumentov in zakonov na področju vzgoje in izobraževanja

5.2.1.1 Analiza oblike

Analiza oblike, natančneje analiza prostora, namenjenega opisu področja govorno-jezikovnih motenj, ustreznih načinov ravnanja in prilagoditev, je pokazala, da je bilo temu področju v pretekli zakonodaji in starejših dokumentih s področja vzgoje in izobraževanja otrok namenjeno minimalno prostora. V dokumentih o srednješolskem izobraževanju se dano področje ne pojavlja, razen v primerih, ko posamezen dokument ureja izključno to področje. V dokumentih o visokošolskem izobraževanju in izobraževanju odraslih oseb se problematika govorno-jezikovnih motenj kot tudi posebnih potreb oz. motenj v telesnem in duševnem razvoju nasploh, ne pojavlja.

Analiza vključenosti vsebine o učencih, ki jecljajo, je pokazala, da je zakonska vsebina o učencih, ki jecljajo, enako pa velja tudi za skupino učencev z govorno-jezikovnimi motnjami, nesorazmerno vključena. Problematika jecljanja je omenjena le znotraj enega dokumenta, in sicer je dani problematiki namenjeno kratko podpoglavje znotraj poglavja o govornih motnjah, o govornih motnjah pa je bilo mogoče najti le nekaj skopih stavkov, večkrat celo združenih z motnjami sluha, jezikovnih motenj pa dokumenti ne obravnavajo. Problematika je navadno spregledana, saj je tudi v primerih, ko avtorji naštevajo vse preostale oblike motenj v telesnem in duševnem razvoju, med katere so predhodno prišteli tudi otroke z govornimi motnjami, ne omenjajo. Iz tega sledi, da dana problematika za našo zakonodajo, zakonodajno telo, oblikovalce dokumentov in družbo, v preteklosti ni bila pomembna. Prav tako pa smo ugotovili, da vsi dokumenti izpuščajo jezikovne motnje, govorne motnje pa večkrat prikazujejo skupaj s sluhom povezanimi motnjami, ki jih združujejo v skupen pojem. Temu skladno pa so prikazani tudi opisi težav učencem z govornimi motnjami, ki bolj kot težave v govoru, odsevajo težave s sluhom.

Znotraj analize vsebine smo skušali ugotoviti, katero strokovno literaturo besedila navajajo in

kako se le-ta nanaša na področje govorno-jezikovnih motenj in področje jecljanja. Slednje je bilo mogoče analizirati le znotraj besedila obeh Belih knjig (1995, 1997), ki temeljita na isti literaturi. Za področje osnovne šole je bilo uporabljenih sto osemindeset virov, od tega se jih je štirinajst veže na področje posebnih potreb. Med njimi je en vir s področja defektologije, dva se nanašata na sluh, trije na cerebralno paralizo, štirje viri govorijo o posebnih potrebah nasploh, pet virov pa prihaja s področja motenj v duševnem razvoju. Navedbo literature je mogoče najti tudi v preostalih poglavjih bele knjige, a ker se posebne potrebe ne pojavljajo nikjer več, analiziranje virov ni bilo smiselno. Sam pogled na delež knjig, ki se nanašajo na posebne potrebe, kaže, da se področje oblikovalcem besedila ni zdelo dovolj pomembno, da bi za pisanje uporabili več literature. Prav tako smo ugotovili, da so vključene knjige le iz določenih področij posebnih potreb, kar kaže na to, katerim posebnim potrebam so avtorji namenili več pozornosti in jim pripisujejo večjo pomembnost pred ostalimi posebnimi potrebami.

Znotraj analize vsebine smo proučili tudi, kdo so avtorji besedila. Ugotavljamo, da je velika večina avtorjev obeh izdaj Bele knjige (1995, 1997) delovala na področju vzgoje in izobraževanja, med njimi je več psihologov, tudi filozofov, nekateri avtorji prihajajo s področja specialne didaktike, nihče med njimi pa se ne ukvarja s področjem težav v govoru. Priročnik za kategorizacijo in evidenco otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (1966) ima po vsakem poglavju navedenega avtorja poglavja. Poglavje, v katerem so prikazana navodila za kategorizacijo otrok z govornimi motnjami, je napisala otorinolaringologinja. Slednja se je ukvarjala tudi s področjem jecljanja. V nobenem primeru ni bila upoštevana uporabniška perspektiva, kar kaže na odnose moči. Moč se kaže na mnogotere načine, in sicer kot nadvlada ene skupine nad drugo, pri čemer prva vpliva na način ravnanja, delovanja in razmišljanja druge skupine, neenakost med udeleženci diskurza se kaže tudi v različni kontroli nad diskurzivnimi praksami, neenakim dostopom do različnih dobrin, razmerja moči vplivajo na to, katera jezikovna sredstva ima posameznik na voljo v določenem govornem položaju, čigav glas se sliši in čigav bo preslišan, kdo ima možnost spregovoriti in kdo ne, kdo govori v imenu drugega in tako odloča o njegovi usodi, kdo ima možnost odločanja in kdo ne (van Dijk 1997, 17–21).

5.2.1.2 Analiza tem

V sklopu ravni makro analize smo opravili analizo prevladujočih tem, saj slednje ponazarjajo

tisto, o čemer se v tekstu govori na makro-tekstovni ravni (Erjavec in Poler Kovačič 2007). Analiza ključnih tem je pokazala, da so najpomembnejše idejne enote in ključne informacije, ki so se pojavile v starejših prispevkih o vzgoji in izobraževanju in se navezujejo na skupino otrok z govornimi motnjami (tudi glasovnimi motnjami, če se v besedilu pojavljajo oboje hkrati) tiste, ki skozi poudarjanje razvojnih težav in drugačnosti teh otrok dajejo osnovne informacije o govornih motnjah, o značilnostih in oblikah govornih motenj ter posameznikov s tovrstnimi težavami ter izključevanju. V zelo omejenem obsegu se pojavlja tudi tema o zagotavljanju enakih možnosti.

a) Govorna motnja kot odklon od *normalnega* govora

Poudarjanje govornih motenj kot odklona od *normalnega* govora smo zaznali že pri opredelitvi govornih motenj, *motenost* otrok s težavami v govoru pa dodatno potrjujejo mnogotere in zelo specifične razvojne motnje. Tipičen primer je:

Otroci z govornimi motnjami so otroci, ki imajo težje organske ali psihoorgansko pogojene govorne in glasovne motnje, ki jim onemogočajo normalno govorno sporazumevanje in potrebujejo korekcijski postopek. (Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Ur. l. SRS, št. 18/1977, 5. čl.)

Določene opredelitve govornih motenj temeljijo na socialno psihološki funkciji govora kot sredstva komuniciranja in socialne prilagoditve, s pomočjo katerega se medsebojno sporazumevamo, si izmenjujemo misli ter vzpostavljamo in gradimo odnose (več v npr. Lorenčič 1980), pri čemer prisotnost govorne motnje in z njo povezane razvojne težave, naštetu ovirajo.

O govorni motnji govorimo tedaj, ko je sprememba vsebine ali akustičnega efekta dovolj velika, da pritegne pozornost, da ovira medsebojno sporazumevanje ali neugodno vpliva na govornika oziroma poslušalca. (Priročnik za kategorizacijo in evidenco otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju 1966, 77)

Tudi sama definicija je prikazana kot odklon od *normalnega* govora:

Jecljanje razlikujemo od normalnega govora in od drugih govornih motenj po nenavadno velikem številu jasno opaznih ponavljanj in zaustavljanj v govoru. (Prav tam, 80)

Ponovno so v ospredju primanjkljaji in odstopanja, ki osebe, ki jecljajo, naredijo na določen način prepoznavno drugačne od preostalih ljudi. Prisotno je poudarjanje, česa posamezniki ne zmorejo in zakaj je temu tako. Razlog tiči v razvojnih motnjah, ki so povzročile težave v govoru. Tipičen primer:

Take simptome povzroča (...) organska lezija centralnega živčevja. Ni pa nujno, da nam pri vseh prizadetih uspe dokazati organsko lezijo, pač pa lahko ugotovimo skoraj pri vseh nevrovegetativno labilnost in nevrotske znake. (Prav tam, 80–81)

Podobno poudarjanje pomanjkljivosti je mogoče zaslediti tudi pri preostalih opredelitvah posameznih oblik govornih motenj.

Skladen z medicinsko opredelitvijo govornih motenj in jecljanja, ki posamezniku pripisuje cel spekter razvojnih težav, je tudi predviden postopek zdravljenja posameznikov, ki jecljajo. Priročnik za kategorizacijo in evidenco otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (1966) predvideva sledečo terapijo:

Osnovna terapija je (...) razbremenitev živčevja s primernim načinom življenja, po potrebi v začetku zdravljenja uporaba lahkih sedativov in bogatenje govora prizadetega z vzgledom neoporečnih govornih predlog. (Prav tam, 81)

Poleg opredeljevanja motenj v razvoju, ki posameznika delajo drugačnega od ostalih vrstnikov, je v besedilih prisotna strategija zastraševanja, da bi otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju negativno vplivali na preostale otroke.

Pri navedenih primerih motenj osebnosti gre za specifične primere otrok, ki so zaradi svojih osebnostnih motenj pri rednem šolanju po eni strani tako ogroženi, da se njihove motnje zaradi neadekvatnega obravnavanja poglobljajo, po drugi strani pa ogrožajo ti otroci druge, zdrave – duševno neprizadete otroke in v šoli s svojimi motnjami preprečujejo ter zavirajo normalno vzgojno delo. (Prav tam, 14–15)

Hkrati pa je poudarjeno, da pri otrocih z motnjami v telesnem in duševnem razvoju vzgoja in izobraževanje potekata drugače, saj jih zaradi oviranosti ne zmorejo vzgajati in izobraževati na enak način kot njihove vrstnike brez tovrstnih težav.

Otroci s takimi okvarami in deformacijami ali gibalnimi motnjami, ki jim onemogočajo, da bi se normalno vzgajali, izobraževali in usposabljali, to je na način, ki je določen za njihove duševno in telesno neprizadete vrstnike v rednih predšolskih ustanovah, osemletkah in drugih šolah. (Prav tam, 69)

b) Izključevanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju

V analiziranih dokumentih je veliko primerov, ki govorijo o izključevanju otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju iz običajnega šolskega okolja. Splošni zakon o šolstvu (Ur. l. FLRJ, št. 38/1958), ki je na več mestih zapisal, da otroci z motnjami v telesnem ali duševnem razvoju obiskujejo tedanje posebne šole, pravi:

Za obvezno osnovno vzgojo in strokovno izobraževanje otrok z motnjami v telesnem ali duševnem razvoju so posebne šole. (Prav tam, 5. čl., 3. odst.)

Podobno določa tudi Pravilnik o razvrščanju otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju:

Po določbah tega pravilnika se razvrščajo duševno prizadeti otroci, otroci s slušnimi in govornimi motnjami, slepi in slabovidni otroci, otroci z drugimi telesnimi motnjami, vedenjsko in osebnostno moteni otroci ter otroci z več vrst motnjami. (Prav tam, 2. čl.)

Proces vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole omenjata le Beli knjigi (1995, 1997), a slednjega ne omenjata v povezavi z učenci z govornimi motnjami, pač pa le v povezavi z vsemi preostalimi skupinami učencev s posebnimi potrebami, ki jih natančno naštejejo. Med omembami integracije je mogoče zaslediti tudi splošne zapise.

V naših osnovnih šolah se šola že sorazmerno velik delež otrok s posebnimi potrebami⁵

⁵ Beli knjigi (1995, 1997) med otroke s posebnimi potrebami uvrščata tiste otroke, »ki imajo ovire,

(zlasti otroci z učnimi, vedenjskimi, čustvenimi težavami, nadarjeni otroci) (...), zato je nujno zagotoviti ustrezno strokovno službo na šoli (...), ki bo tem učencem in učenkam strokovno pomagala pri pouku (...) in po potrebi individualno delala z učenci in učenkami, učiteljicami in učitelji ter starši. (Bela knjiga 1995, 118)

c) Zagotavljanje enakih možnosti

Splošni zakon o šolstvu (Ur. l. FLRJ, št. 38/1958) je v 7. členu določal:

Vsi državljani, ne glede na narodnost, spol, socialno poreklo in veroizpoved, imajo ob enakih pogojih enako pravico do vzgoje in izobraževanja.

Osebnostne okoliščine, vezane na prisotnost določene oblike oviranosti, niso med naštetimi osebnostnimi okoliščinami. V tem primeru gre ponovno za strategijo izključevanja posameznikov z izkušnjo oviranosti, ki potemtakem niso upravičeni do enake pravice do vzgoje in izobraževanja.

O enakih možnostih govorita tudi obe izdaji Bele knjige (1995, 1997). Obe, znotraj načel in teoretičnih izhodišč, vsebujeta poglavje o enakih možnostih in nediskriminiranosti ter o možnosti izbire in spodbujanja izviranosti. V dokumentu je zapisano:

Država zagotavlja možnosti za optimalen razvoj ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost, telesno in duševno konstrukcijo itd. (...) Da bi lahko te pravice uresničevali, moramo oblikovati demokratičen sistem vzgoje in izobraževanja, ki omogoča uveljavljanje načela enakih možnosti hkrati z zahtevo po upoštevanju različnosti (individualnih razlik, skupinskih razlik ter razlik v hitrosti in tempu razvoja), pravice do izbire in drugačnosti. (Bela knjiga 1995, 21–22)

Načelo enakih možnosti je izpostavljeno tudi znotraj načel strukturiranja šolskega sistema.

Vsem otrokom moramo zagotoviti možnosti za optimalen razvoj njihovih potencialov in za sistematično pridobivanje splošnih in posebnih znanj, hkrati pa upoštevati individualne

primanjkljaje, slabost, težave in motnje na področju gibanja, zaznavanja, govora, spoznavanja, čustvovanja, vedenja in učenja» (Bela knjiga 1995, 115), pri čemer so v natančni opredelitvi oblik posebnih potreb govorne motnje združili s slušno povezanimi motnjami.

razlike v hitrosti in načinu razvoja in učenja. Rečeno drugače: obvezno šolanje – vzgoja in izobraževanje – naj omogoča razvoj in napredovanje vsem učenkam in učencem in pri tem upošteva razlike med njimi. Zato je treba razvijati različne sisteme diferenciacije in organizacijske ter didaktične oblike, ki bodo, kolikor je le mogoče, upoštevale razlike v hitrosti in posebnosti otrokovega razvoja, v njegovi nadarjenosti in hitrosti napredovanja, ter tako zagotovile učenkam in učencem po eni strani več znanja in po drugi strani uspešen začetek šolanja. Odločanje o radikalnejših oblikah diferenciacije (...) je treba premakniti v kasnejše obdobje, saj zgolj z zunanjo diferenciacijo ne izravnamo učnih razlik med učenkami in učenci in ne zboljšujemo uspeha pri učenju. (Prav tam, 90)

Na eni strani prepoznavamo strategije vključevanja, na drugi strategije posploševanja. Dokument na splošni ravni določa vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole in zagotavljanje možnosti za optimalen razvoj otrokovih potencialov, bolj natančnih navodil pa ne daje. V tem primeru gre za strategije prelaganja odgovornosti, saj če ni natančno opredeljenih navodil, oblikovalci dokumenta ne nosijo nikakršne odgovornosti. Strategija posploševanja ima prav tako za posledico povečanje verjetnosti, da bodo nekatere potrebe določenih skupin otrok spregledane, s tem pa jim ne bodo zagotovljene enake pravice in možnosti.

5.2.1.3 Manjkajoče teme

Ker KDA proučuje tudi zamolčane teme, saj je za konstrukcijo posameznega diskurza ključno tudi to, kar je prikrito, smo ugotavljali manjkajoče teme, ki so pomembne, če želimo zagotoviti, da bi bile potrebe posameznikov s težavami v govoru, še bolj natančno pa tistih, ki jecljajo, pravilno razumljene, dana pomoč pa prilagojena njihovim potrebam. Poleg pogostega izključevanja učencev z govornimi motnjami in popolne izključenosti otrok z jezikovnimi motnjami iz vseh tem v primeru obeh oblik motenj, pa smo enako popolno izključenost videli tudi v besedilih, ki so se nanašala na srednješolsko in visokošolsko izobraževanje ter izobraževanje odraslih oseb. Manjkajo sledeče teme: natančen opis značilnosti govornih in jezikovnih motenj ter razlik med njimi; navodila o ustrezni pomoči posameznikom z različnimi težavami v govoru.

a) Opis značilnosti govornih in jezikovnih motenj ter razlik med njimi

Podrobnejši opis govornih motenj, med njimi tudi jecljanja, smo zasledili le v Priročniku za kategorizacijo in evidenco otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (1966), pa še v tem primeru se v opisu pogosto pojavlja povezovanje motenj govora z motnjami sluha. Besedilo, ki bi se tako moralo nanašati na govorne motnje, se nanaša na motnje sluha. Opis posameznih govornih motenj je izrazito naravnano na odstopanja od normalnega govora in poudarjanje motenj. Prikazane so zgolj pomanjkljivosti in šibke točke učencev s tovrstnimi težavami, ne pa tudi njihova močna področja.

Tema, ki bi bralce poučila o specifičnih značilnostih govornih in jezikovnih motenj ter razlikah med njimi, je pomembna iz razloga, ker bi s tem preprečili enačenje in zamenjevanje različnih težav v govoru. Hkrati bi preprečili, da bi bile določene govorne težave spregledane. S tem bi povečali verjetnost, da bodo potrebe posameznikov s tovrstnimi težavami upoštevane, prilagoditve in pomoč pa skladna izraženosti in pojavnosti težav v govoru.

b) Navodila o ustrezni pomoči posameznikom z različnimi težavami v govoru

Priročnik za kategorizacijo in evidenco otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (1966), ki omenja različne govorne motnje in jih tudi opisuje, resda daje zelo konkretna navodila o pomoči učencem s posameznimi težavami govoru, a vendar v tem primeru, ko je vsa pozornost usmerjena v posameznikov govor in učiteljevo govorno tehniko, ne moremo govoriti o ustreznem pristopu k zagotavljanju prilagoditev. Tipičen primer:

Toda medtem ko moramo te izkušnje posredovati jecljavcu čim manj vsiljivo in ga čim bolj neopazno voditi, moramo pozornost brbotavca osredotočiti na vztrajne vaje. Z jecljavcem bomo torej zelo mirno, pravilno, počasi in razločno govorili, in to veliko govorili, ne da bi naravnost zahtevali njegovo besedno sodelovanje, z brbotavcem pa vztrajno vadili. (Prav tam, 81)

Ta tema je pomembna iz razloga, da jasna navodila, ki so prilagojena potrebam posameznikov z določeno govorno motnjo, nalagajo tako vodstvu šole kot tudi posameznim učiteljem odgovornost zagotoviti primerne prilagoditve, s tem pa večajo posameznikove možnosti za participacijo in napredovanje in preprečijo prelaganje odgovornosti z organa na organ.

5.2.1.4 Analiza povedi

Najprej smo analizirali, kaj povedi sporočajo o otrocih, ki jecljajo. Ugotavljamo, da se povedi o jecljanju in otrocih, ki jecljajo, pojavljajo le znotraj Priročnika za kategorizacijo in evidenco otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (1966). V dokumentu smo identificirali vrsto povedi, ki poudarjajo simptome in odklone od tipičnega razvoja govora. Tipičen primer je:

Sicer pa je spastično disfonijo v lažjih oblikah kaj težko razlikovati od jecljanja (...), zlasti še, ker je neredko kombinirana z jecljanjem. Cel kup simptomov pa jima je podoben: intermitenca, vpliv okolja in emocionalnih faktorjev na govor (...). (Prav tam, 80)

Pogosti so pomeni povedi, ki poudarjajo drugačnost govora oseb, ki jecljajo, tudi odklone od normalnega razvoja govora. Slednje se izrazito kaže tudi v povedih, ki se nanašajo na druge govorne motnje, kot tudi v povedih, ki govorijo o govornih motnjah nasploh. Tipičen primer:

Čim bolj se lezije dvigajo na ravni centralnega živčevja, tem bolj multiple in nepredvidljive so spremembe (...). (Prav tam, 80)

Pri opredeljevanju določenih govornih motenj je bilo večkrat mogoče zaslediti povedi, katerih temeljna značilnost je kopičenje težav in motenj. Tipičen primer je:

Disartija je tipična artikulacijska motnja in ne prizadeva vsebine govora, toda za razliko od dislalij je artikulacija prizadeta zdaj tu, zdaj tam, zdaj tako, zdaj zopet drugače, čeprav nosi celotni vtis, ki ga tak govor napravi na poslušalca, pečat prizadetega živčnega nivoja. (Prav tam, 80)

Pojavljajo se tudi povedi, ki dajejo navodila, kako posamezno govorno motnjo odpraviti. Osnova terapija pri zdravljenju jecljanja naj bi tako bila:

(...) razbremenitev živčevja s primernim načinom življenja, po potrebi v začetku zdravljenja uporaba lahkih sedativov in bogatenje govora prizadetega z vzgledom neoporečnih govornih predlog. (Prav tam, 81)

Predlagan način odpravljanja jecljanja ima več skritih pomenov, saj sporoča, da je način življenja posameznikov, ki jecljajo, neprimeren, hkrati pa imajo ozek besedni zaklad, ki ga lahko izpopolnijo tisti, ki imajo bogatega – torej tisti brez težav v govoru.

V besedilu smo pogosto zasledili primere povedi popolne izključenosti otrok z govornimi motnjami⁶. Ti se kažejo v obliki izpuščanja teh otrok iz delov besedil, kjer so naštetni vsi drugi otroci, ki po določenem dokumentu sodijo (vključno z učenci z govornimi motnjami) med učence z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Tipičen primer je:

Istega leta⁷ se je v redni osnovni šoli šolalo 159 otrok z lažjimi motnjami v duševnem razvoju, 35 otrok z motnjami sluha, 17 otrok z motnjami vida, 24 otrok z drugimi telesnimi in gibalnimi motnjami, 216 otrok z motnjami vedenja in osebnosti in 86 otrok z več motnjami. Ti podatki kažejo, da v naših šolah že poteka proces integracije otrok z motnjami v razvoju (...). (Bela knjiga 1995, 116)

Posebne oblike izpuščanja iz besedila v primeru otrok z govornimi motnjami je večkrat mogoče videti pri podajanju splošnih navodil za prilagoditve, ki so navadno prikazane za vse otroke z motnjami v telesnem in duševnem razvoju skupaj, ali pa so prilagoditve, tudi pravice, predvidene za vse ostale skupine otrok, ne le za otroke z govornimi motnjami. Tipičen primer je:

Primere in način poklicne rehabilitacije otrok zavarovancev ter pravice, ki jih imajo v zvezi s pravico do rehabilitacije, je določila zvezna uredba o poklicni rehabilitaciji otrok zavarovancev. Po določbah te uredbe imajo pravico do poklicne rehabilitacije otroci, ki so invalidi zaradi posledic poškodbe ali bolezni in zaradi motenj v telesnem in duševnem razvoju (...), če se ne morejo s šolanjem, z izučitvijo določenega poklica ali s praktičnim

⁶ Popolna izključenost iz besedila je v analiziranih dokumentih očitna tudi v primeru pisanja o posebnih potrebah oz. motnjah v telesnem in duševnem razvoju, ko govorimo o dijakih, študentih in odraslih osebah, ki so vključene v proces izobraževanja. To na prikrit način sporoča, da so motnje v telesnem ali duševnem razvoju v nasprotju s predstavo o odraslosti. Odraslega posameznika naj bi opredeljevala samostojnost, neodvisnost od drugih oseb, socialnih služb, zdravstvene pomoči in institucionalnih služb ter prevzemanje družbeno cenjenih vlog. V povezavi s pripisovanjem določene identitete posamezniku, ki ima izkušnjo oviranosti, Zola (1982) govori o infantilizaciji posameznikov, ki jih drugi preprosto ne morejo videti kot odrasle, skladno s prepričanjem pa je tudi njihovo ravnanje. Posameznik je viden kot večni otrok, ki nikoli ne bo odrasel, zaradi svoje domnevne odvisnosti pa potrebuje skrb na vseh življenjskih področjih. Strategija infantilizacije in iz nje izhajajoče videnje odraslih kot *velikih otrok*, je v analiziranih besedilih zelo očitna. V redkih primerih, ko se besedilo bežno naveže na to starostno skupino posameznikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, oblikovalci dokumenta ne govorijo o odraslih, temveč bodisi o otrocih bodisi o mladostnikih (o tem več v analizi ključnih poimenovanj, str. 74–76).

⁷ Gre za leto 1988/89.

delom na ustreznih delovnih mestih v rednih razmerah usposobiti za samostojno življenje in delo in če so izpolnjeni (...) (v dokumentu naštetih⁸) pogoji. (Priročnik za kategorizacijo in evidenco otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju 1966, 113)

5.2.1.5 Modalnost

Analiza modalnosti je pokazala, da se resničnostna modalnost v analiziranih dokumentih kaže večinoma kot absolutna kategoričnost. Priročnik za kategorizacijo in evidenco otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (1966) nudi grobe opise govornih motenj v obliki definicij, *dejstev*, znotraj katerih ni prostora za individualne razlike med posamezniki, ki bi nadalje vplivale na težavnost in izraženost govorne motnje.⁹ Primere absolutne kategoričnosti je mogoče videti tudi v zapisih o nameščanju otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v druge ustanove. Tipičen primer je:

Otroci se usposablajo v zavodih za usposabljanje. (Zakon o usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Ur. l. SRS, št. 19/1976, 3. čl., 1. odst.)

Absolutna kategoričnost pa se pojavlja tudi tedaj, ko dokument določa temeljne prilagoditve, tudi dolžnosti državnih organov. Tipičen primer je:

Za otroke s posebnimi potrebami, ki so že vključeni v redno šolanje, bo zagotovljena dodatna ura pouka, namenjena individualiziranim in diferenciranim oblikam dela (...), in dodatni strokovni delavec oz. delavka na šoli (...). (Bela knjiga 1995, 119)

Že v nadaljevanju določil o prilagoditvah, ko naj bi le-te postale bolj konkretne, pa je mogoče najti le še manjvrednostne oblike modalnosti in zmanjšano prepričanost, denimo:

Program za usposabljanje mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju po

⁸ Med naštetimi pogoji se pojavijo tudi različna telesna in duševna stanja, in sicer so do te pravice upravičeni slepi, gluhi in drugi otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, med njimi pa ni natanko zapisano, ali gre tudi za otroke z govornimi motnjami (Priročnik za kategorizacijo in evidenco otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju 1966, 113).

⁹ V besedilu se v okviru določene oblike govorne motnje pojavi omemba, da je pri terapiji potrebno upoštevati specifičnost okvare, a pri tem ne gre za individualne razlike med posamezniki, pač pa predhodno natančno opisane motnje, ki se pri tej obliki govorne motnje pojavljajo in so značilne zgolj za slednjo.

uspešno končani osnovni šoli se lahko dopolni tako, da obsega tudi vsebine, ki omogočajo razširjanje splošne izobrazbe na podlagi prilagojenega programa osnovne šole in prispevajo k doseganju njihove telesne oziroma duševne zrelosti. (Zakon o usmerjenem izobraževanju, Ur. l. SRS, št. 11/1980, 64. čl., 2. odst.)

Lahko pušča veliko prostora za individualne razlage tega določila. Hkrati pa lahko sporoča: lahko se prilagodi, ni pa nujno.

Obligacijska modalnost pa se, kot pravita Erjavec in Poler Kovačič (2007, 67), »nanaša na prihodnje dogodke in še posebej na stopnjo, pri kateri govorec/pisec verjame, da se bo določena smer dejanja razvijala ali bi se določena odločitev lahko ali morala sprejeti.« V analiziranem tekstu, ki se nanaša na govorne motnje¹⁰, je obligacijska modalnost videna le redko, še tedaj pa v primeru pisanja o rezultatih odpravljanja posameznih govornih motenj:

Težko naglušen otrok, ki je bil do šolske dobe prepuščen samemu sebi ali vzgoji neveščih staršev, pa bo gluhonem. (Priročnik za kategorizacijo in evidenco otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju 1966, 79)

Tako zapisane trditve sporočajo, da so za uspehe zaslužne logopedске metode in terapevtska sredstva, za neuspehe pa oblika otrokove oviranosti in nevešči starši. V tem primeru gre za strategije prelaganja odgovornosti in prelaganja krivde.

5.2.1.6 Analiza ključnih besed

Analiza ključnih besed je pokazala, da dokumenti vsebujejo besede, ki kažejo primanjkljaje in opozarjajo na mnogotere težave tako posameznikov, ki jecljajo, kot tudi posameznikov s preostalimi govornimi motnjami. Ob tem smo proučili tudi pridevnike, ki dodatno poudarijo posameznikov primanjkljaj na določenem področju. Tipični primeri besed, ki se redno pojavljajo, so:

motnje (izvajanja simbolov, fonacije, artikulacije, simboliziranja) (Priročnik za kategorizacijo in evidenco otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju 1966, 77);

¹⁰ Kot že rečeno, se v tem besedilu večkrat prepletajo govorne motnje z motnjami v sluhu, nekaj stavkov pa smo v Priročniku za kategorizacijo in evidenco otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (1966) zasledili tudi v povezavi z govorom otrok z motnjami v duševnem razvoju.

disfemije (prav tam, 77); *reedukacija* (prav tam, 77); *deviacija ritma, fonacije in artikulacije* (prav tam, 79); *pečat prizadetega živčnega nivoja* (prav tam, 80); *višek spastične disfonije* (prav tam, 80); *perceptivne artikulacijske motnje* (prav tam, 80); *okvar(e)* (prav tam, 81).

Vse zgoraj prikazane besede imajo negativno konotacijo in predstavljajo odklon od normalnega spoznavnega, govornega, osebnostnega in čustvenega razvoja. Poudarjajo motnjo, opozarjajo na pomanjkljivosti in težave. Nekatere med njimi pa so hkrati zelo nerazumljive, bodisi ker gre za redko uporabljeno tujo besedo, ki izhaja iz medicinske terminologije, bodisi ker je izraz preprosto nerazumljiv, tudi nelogičen.

Ugotavljamo redno uporabo besed *poseben/posebna* in *normalen/normalna/normalno*. Beseda *poseben* se uporablja za učence z motnjami v telesnem in duševnem razvoju oz. posebnimi potrebami, ki obiskujejo *posebne* šole, zanje veljajo *posebni* predpisi. Besedilo o teh učencih je v *posebnih*, ločenih poglavjih, ki v naslovu venomer vsebuje besedo *posebno* (denimo: *Posebno šolstvo* (Zakon o usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v telesnem in duševnem razvoju Ur. l. SRS, št. 19/1976)). Beseda *normalno* se uporablja za posameznike brez tovrstnih težav. Njihov razvoj je *normalen*, prav tako je *normalen* njihov govor, obiskujejo *normalno* osnovno šolo, vzgoja in razvoj potekata na *normalen* način. Drugače povedano, pri njih vse poteka *normalno*. Pridevnik *normalen* se uporablja tudi za poudarjanje sprememb iz normalnega stanja v motnjo in obratno. Tipičen primer:

(...) *prej normalno govoril*. (Priročnik za kategorizacijo in evidenco otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju 1966, 78)

V Priročniku za kategorizacijo in evidenco otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (1966) smo na enem mestu zasledili zelo poetično oblikovano besedilo. Avtorica besedila uporablja metaforo *najtrši oreh* (prav tam, 83), da bi poudarila problematiko določene govorne motnje.

V dokumentih je večkrat prisotno razločevanje med učenci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju in učenci brez tovrstnih motenj, denimo *telesno in duševno razviti otroci* in *otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju* (Splošni zakon o šolstvu (Ur. l. FLRJ, št. 38/1958), 31. čl., 2. in 3. odst.). Priročnik za kategorizacijo in evidenco otrok z motnjami v

telesnem in duševnem razvoju (1966) govori o *zdravih – neprizadetih otrocih* (prav tam, 15), pojavlja se tudi izraz *normalen otrok* (prav tam). Ločevanje enim posameznikov od drugih pa je prisotno tudi v obeh izdajah bele knjige (1995, 1997), ki ločita »nadarjen(e) in drug(e) otrok(e) s posebnimi potrebami« (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 1995, 72; Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 1997, 72). S tem so ločili otroke, pri katerih se posebne potrebe pojavljajo kot posledica prisotnosti določene oblike oviranosti, od otrok, pri katerih posebne potrebe izhajajo iz izjemne nadarjenosti. Drugače povedano, patologijo so ločili od izjeme talentiranosti.

Pogosta pa je tudi uporaba osebnih zaimkov, ki dodatno poudarjajo otrokovo motenost. Tipična primera za slednje sta:

njegove motnje (Priročnik za kategorizacijo in evidenco otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju 1966, 36); *otrokov(a) problematika(a)* (prav tam, 36).

Oba primera sporočata, da gre za *otrokove* motnje, ne za *naše, otrokovo* problematiko in ne *našo*. Podajanje dejstev o *njih*, opisovanje *njihovih* značilnosti, poudarjanje *njihovih* motenj in *njihovih* težav, nadalje motenj v *njihovem* razvoju, kaže na močno prisotnost predsodkov in diskriminacije, tudi težnjo po izključevanju in grobo začrtanost meje med skupinami »mi« in »oni«. S poudarjanjem razlik določeno skupino posameznikov vključimo v privilegirano skupino, torej v skupino »mi«, druge pa iz nje izključimo. Hkrati pa poudarjanje razlik krepi pozitivno samopodobo članov privilegirane skupine (Erjavec in drugi 2000, 18).

5.2.1.7 Analiza ključnih poimenovanj

Analiza ključnih poimenovanj je pokazala nepoimenovanje v večini primerov in negativno konotirano poimenovanje v Priročniku za kategorizacijo in evidenco otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (1966). Slednje je videno v samem poimenovanju oseb, ki jecljajo. V besedilu je uporabljen izključno izraz *jecljavci* (prav tam, 80, 81), z enako negativno konotiranimi poimenovanji pa so označeni tudi drugi posamezniki z različnimi govornimi motnjami, denimo *šišljavci* (prav tam, 80) in *brbotavci* (prav tam, 81), uporabljata pa se tudi izraza *prizadeti* (prav tam, 81) in *bolnik* (prav tam, 82), pri čemer sta slednja tipično medicinska, izraz *prizadeti* pa hkrati tudi slabšalen. Na slabšalne izraze in nujo po zamenjavi le-teh s primernejšimi, opozarja tudi besedilo samo, ko izraz *mentalna defektnost* zamenjuje z,

po mnenju oblikovalcev besedila, veliko bolj primernima izrazoma *duševna nerazvitost* in *duševna subnormalnost* (prav tam, 86).

Učenci, ki jecljajo, so ožje uvrščeni med govorne motnje disfemije (prav tam, 79), širše pa med govorne motnje, tudi govorne napake, saj se znotraj besedil pojavljata oba izraza. Pojavljajo se tudi številne različice poimenovanja kategorije otrok z govornimi motnjami, denimo *govorno moteni otroci* (prav tam, 36). Posamezniki z govornimi motnjami so nadalje obravnavani kot ločena kategorija, ponekod se v besedilih pojavljajo govorne motnje skupaj z glasovnimi motnjami, celo s slušnimi. Tako je pogosta kategorija *otroci s slušnimi in govornimi motnjami* (Zakon o usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Ur. l. SRS, št. 19/1976). Pogosto se uporabljajo latinski izrazi, denimo *dyshonia spastica* (Priročnik za kategorizacijo in evidenco otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju 1966, 79), čemur občasno sledi slovenski izraz, ponekod pa tudi ne.

Prav tako pa se redno pojavljajo negativno konotirana poimenovanja, ki opredeljujejo učence z motnjami v telesnem in duševnem razvoju nasploh. Tipični primeri so:

moten otrok (prav tam, 16); *telesno invalidni otrok* (prav tam, 69); *bolnik* (prav tam, 82); *psihiatrično in nevrološko okvarjeni otrok* (prav tam 97); *duševno nerazvit otrok* (prav tam, 99); *laže debilni* (prav tam, 103); *invalidni otroci* (prav tam, 113).

Za skrajšano poimenovanje posameznikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju se redno uporablja izraz *otrok*, in sicer se ta izraz uporablja tako za otroke kot mladostnike, za mlajše odrasle osebe z motnjami v telesnem in duševnem razvoju pa se uporablja tudi izraz *mladostniki*. Tipičen primer je:

Ta pravilnik določa kriterije in postopek za razvrščanje otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (v nadaljnjem besedilu: otroci), postopek za napotitev otroka v organizacijo za usposabljanje in za odpust iz te organizacije, določa sestavo strokovnih komisij in način vodenja razvida otrok. (Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok in mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Ur. l. SRS, št. 18/1977)

Analiza ključnih poimenovanj je pokazala na močno izraženost tradicionalnega poimenovanja stanja fizične ali duševne drugačnosti z besedami, ki na prvo mesto postavljajo motnjo, na

drugo pa posameznika. Motnja tako definira posameznika in kaže na njegovo drugačnost. Tovrstni žaljivi izrazi človeka razosebijo in ga enačijo s pojmom (Oliver 1990, 3). S poimenovanjem, v primeru otrok, ki jecljajo, *jecljavec*, dobi oseba tudi povsem novo identiteto. Govorna motnja ni več le način govora določene osebe, pač pa postane človekovo bistvo, ki določa, kaj je slednji postal. Težave v govoru, videne kot motnja, in oseba, se zlijeta v eno, v očeh drugih pa obstaja le še motnja (Lamovec 1998, 52).

Če povzamemo naše ugotovitve, lahko trdimo, da je analiza oblike pokazala prisotnost strategij spregledanosti in izpuščanja področja iz besedila, tudi strategije posploševanja. Pojavljajo se tudi strategije minimaliziranja težavnosti govornih in jezikovnih motenj, favoriziranje določenih skupin pred drugimi ter neenaka razmerja moči in neenake možnosti vplivanja in odločanja. Analiza tem je pokazala uporabo strategije patologizacije, drugačenja, sklicevanja na »dejstva« in zastraševanja, tudi strategije razločevanja med skupinama »mi« in »oni«, pri čemer skupina »mi« predstavlja normo. Pojavljajo se tudi strategije izpuščanja iz besedila, spregledanosti in posploševanja. Prav tako se pojavljajo strategije prelaganja odgovornosti. Analiza povedi je pokazala uporabo strategij spregledanosti področja, drugačenja, patologizacije in razločevanja. Prisotne so tudi strategije navajanja dejstev glede odprave posameznih govornih motenj. Analiza oblik modalnosti kaže na uporabo strategij prelaganja odgovornosti in prelaganja krivde. Analiza ključnih besed kaže na uporabo strategij patologizacije, tudi drugačenja in razločevanja. Analiza ključnih poimenovanj je pokazala uporabo strategije patologizacije in infantilizacije. Ugotavljamo prisotnost diskurza »mi-oni« in medicinskega diskurza. Torej, analize kažejo, da dokumenti vključujejo diskriminatorni diskurz. Primerjava med dokumenti kaže, da ni ključnih razlik v prisotnosti ključnih elementov diskriminatornega diskurza.

Zaradi boljše preglednosti in primerjave temeljnih ugotovitev po posameznih področjih izobraževanja, slednje prikazujemo tudi v spodnji tabeli (5.2.1.7.1).

Tabela 5.2.1.7.1: Primerjava ugotovitev analize neveljavnih dokumentov in zakonov po posameznih področjih vzgoje in izobraževanja

	Osnovnošolsko izobraževanje	Srednješolsko izobraževanje	Visokošolsko izobraževanje
ANALIZA OBLIKE			
Analiza prostora	V dokumentih je področju govorno-jezikovnih motenj namenjeno	Področje se v dokumentih ne pojavlja. Izjema so dokumenti, ki urejajo	Področje je popolnoma izpuščeno.

Analiza vsebine o jecljajo	o vključenosti učencih, ki	minimalno prostora. Zakonska vsebina je nesorazmerno vključena. Področje je navadno spregledano, pogosto je prikazovanje govorno-jezikovnih motenj skupaj s težavami s sluhom.	izključno to področje. Zakonska vsebina je nesorazmerno vključena. Področje je navadno spregledano.	Področje je popolnoma izpuščeno.
-----------------------------------	-----------------------------------	--	---	----------------------------------

ANALIZA TEM

Analiza ključnih tem		Poudarjanje razvojnih težav, drugačnosti, osnovnih informacij o govornih (ne pa tudi jezikovnih) motnjah, o značilnostih in oblikah govornih motenj ter posameznikov s tovrstnimi težavami ter izključevanju. V omejenem obsegu se pojavlja tema o zagotavljanju enakih možnosti. Prisotno je zastraševanje in posploševanje.	Poudarjanje motenj v razvoju, drugačnosti, nezmožnosti. V zelo omejenem obsegu se pojavlja tudi tema o zagotavljanju enakih možnosti. Izrazita je uporaba strategij posploševanja.	Področje je popolnoma izpuščeno.
Manjkajoče teme		Pogosto je izključevanje učencev z govornimi motnjami, učenci z jezikovnimi motnjami so spregledani. Manjkajo sledeče teme: natančen opis značilnosti govornih in jezikovnih motenj ter razlik med njimi; navodila o ustrezni pomoči posameznikom z različnimi težavami v govoru.	Področje je pogosto spregledano. Manjkajo sledeče teme: natančen opis značilnosti govornih in jezikovnih motenj ter razlik med njimi; navodila o ustrezni pomoči posameznikom z različnimi težavami v govoru.	Področje je popolnoma izpuščeno. Poleg tega manjkajo naslednje teme: natančen opis značilnosti govornih in jezikovnih motenj ter razlik med njimi; navodila o ustrezni pomoči posameznikom z različnimi težavami v govoru.

ANALIZA POVEDI

Analiza povedi	o	Pojavljajo se le znotraj	Analizirani dokumenti ne	Analizirani dokumenti ne
-----------------------	----------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

jecljanju in učencih, ki jecljajo	enega dokumenta in poudarjajo simptome in odklone od tipičnega razvoja govora.	vsebujejo tovrstnih povedi.	vsebujejo tovrstnih povedi.
Vsebina povedi	Pogoste so povedi, ki poudarjajo odklone od normalnega razvoja govora, poudarjajo motnje, kopičenje težav, dajanje navodil, kako govorno motnjo odpraviti. Pogoste so strategije izključevanja.	Področje je najpogosteje izpuščeno. Prisotno je posploševanje.	Področje je popolnoma izključeno.

ANALIZA MODALNOSTI

Resničnostna modalnost	Se kaže kot absolutna kategoričnost. Prisotni so opis govornih motenj v obliki definicij. Absolutna kategoričnost je prisotna tudi v zapisih o nameščanju otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v druge ustanove in znotraj prilagoditev in navajanja dolžnosti državnih organov.	Se kaže kot absolutna kategoričnost, še zlasti znotraj določil o temeljnih prilagoditvah in dolžnostih državnih organov.	Področje je popolnoma izključeno.
Obligacijska modalnost	Pojavlja se le redko in zgolj v primeru pisanja o rezultatih odpravljanja govornih motenj, kjer so za uspeh zaslužne logopedске metode in terapevtska sredstva, za neuspeh pa oblika govorne motnje in nevesčji starši.	Primeri obligacijske modalnosti so zelo redki, nanašajo se predvsem na uspeh terapije pri odpravljanju govorne motnje.	Področje je popolnoma izključeno.

ANALIZA KLJUČNIH BESED

Analiza ključnih besed	Pogosta je uporaba besed, ki kažejo primanjkljaje na	Pogosta je uporaba besed, ki kažejo primanjkljaje na	Področje je popolnoma izključeno.
-------------------------------	--	--	-----------------------------------

<p>različnih področjih delovanja, opozarjajo na težave. Dokumenti vsebujejo vrsto negativno konotiranih besed, ki predstavljajo odklon od normalnega spoznavnega, govornega, osebnostnega in čustvenega razvoja. Uporaba nerazumljivih, nelogičnih in redko uporabljenih tujih besed, ki izhajajo iz medicinske terminologije. Pogosto je razločevanje med učenci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju in učenci brez tovrstnih motenj.</p>	<p>različnih področjih delovanja, opozarjajo na težave. Dokumenti vsebujejo vrsto negativno konotiranih besed, razločevanja in drugačenja.</p>
--	--

ANALIZA KLJUČNIH POIMENOVANJ

Analiza poimenovanj	ključnih	<p>Nepoimenovanje in negativno konotirano poimenovanje. Pogosti so izrazi iz medicinske terminologije. Prisotno je tradicionalno poimenovanje stanja fizične ali duševne drugačnosti.</p>	<p>Nepoimenovanje in negativno konotirano poimenovanje. Pogosti so izrazi iz medicinske terminologije. Pogosta je infantilizacija. Prisotno je tradicionalno poimenovanje stanja fizične ali duševne drugačnosti.</p>	<p>Področje je popolnoma izključeno.</p>
----------------------------	-----------------	---	---	--

5.2.2 Analiza veljavnih dokumentov in zakonov na področju osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja

5.2.2.1 Analiza oblike

Analiza oblike¹¹, natančneje analiza prostora, namenjenega opisu področja govorno-jezikovnih motenj, ustreznih načinov ravnanja in prilagoditev, je pokazala, da je temu področju namenjenega minimalno prostora v primerjavi z drugimi področji. Redna uporaba strategij spregledanosti iz besedila kaže, da področje govorno-jezikovnih motenj ni deležno enake pozornosti kot druga področja. Pri tem sledimo prepričanju, da je vsak vidik besedila rezultat izbire (Fowler 1991, 35), torej avtorji besedila izberejo, katerim področjem bodo namenili več pozornosti, v tem primeru več prostora, in katerim manj. S tem, ko omenjenemu področju namenijo minimalno pozornost, obstaja velika verjetnost, da bodo nekatere potrebe otrok in dijakov z govorno-jezikovnimi motnjami združene v širše, tudi splošne sklope potreb, ali pa bodo celo spregledane, učenci pa prikrajšani za enake možnosti za sodelovanje v procesu pridobivanja znanja in napredovanja ter za enakovredno obravnavo ob upoštevanju potreb, ki jih imajo zaradi prisotnosti težav v govoru. Analiza oblike prav tako kaže, da avtorji tekstov ne namenjajo niti minimalnega prostora področju jecljanja,¹² enako pa velja tudi za vse ostale oblike govorno-jezikovnih motenj, ki sicer niso predmet naše analize. Jecljanje se ne pojavi v nobenem od analiziranih tekstov. To pomeni, da je jecljanje v celoti spregledano, spregledane pa so tudi potrebe učencev in dijakov, ki jecljajo, kar se posledično lahko kaže v tem, da niso deležni ustrezne pomoči, težavam, ki se pojavljajo zaradi jecljanja, pa ni namenjena ustrezna pozornost. Ugotavljamo prisotnost strategije spregledanosti.

Analiza vsebine je pokazala, da je problematika govorno-jezikovnih motenj prisotna v

¹¹ Izobraževanju otrok s posebnimi potrebami je del prostora namenila tudi Resolucija o nacionalnem programu varnosti in zdravja pri delu (Ur. l. RS, št. 126/2003). Med temeljnimi cilji, ki jih v prizadevanjih za zmanjšanje revščine in socialne izključenosti uresničuje šolska politika v Sloveniji, sodi zagotavljanje ustreznih standardov in normativov vzgojno-izobraževalnega dela (posebni standardi za določene skupine otrok, med drugim otroke s posebnimi potrebami), zagotavljanje največjo možno mero strokovno utemeljene integracije otrok in hkrati razvijati ustrezne programe za šolanje otrok s posebnimi potrebami ter oblikovati programe, prilagojene za šolanje otrok s posebnimi potrebami. Dokument prav tako določa, da so za posamezne družbene skupine na področju vzgoje in izobraževanja sprejeti ukrepi, ki naj bi zagotavljali večjo vključenost možnosti in boljše možnosti šolanja (prav tam, 47).

¹² Natančno opredelitev govorno-jezikovnih motenj, razločevanje med govornimi in jezikovnimi motnjami s posebnim poudarkom na jecljanju in primernem pristopu k učencem, ki jecljajo, smo zasledili zgolj v priročniku *Dostopen muzej: smernice za dobro prakso* (Lipec Stopar in drugi 2009), ki je nastal pod okriljem Pedagoške sekcije Skupnosti muzejev Slovenije. Besedilo nudi zelo konkretna navodila, predvsem pa primerna težavam otrok, ki jecljajo. Posebnost tako zapisanih navodil je tudi v tem, da v ospredju ni posameznikova motnja, pač pa posameznik (več v Lipec Stopar in drugi 2009).

minimalnem obsegu, kar kaže na to, da dana problematika za našo zakonodajo, zakonodajno telo in družbo, ni pomembna. V tistih redkih primerih, ko se problematika pojavi, je to bodisi znotraj definicije termina *otroci s posebnimi potrebami* bodisi se pojavi skupaj z drugimi skupinami posebnih potreb, ali pa, kot je to storjeno v primeru Navodil za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo (2003), je problematika govorno-jezikovnih motenj prisotna v občutno manjšem obsegu kot preostale skupine posebnih potreb. Z izjemo omenjenega dokumenta se problematika ne pojavlja samostojno, kot je to bilo mogoče videti v primeru drugih posebnih potreb. V dokumentih s področja srednješolskega izobraževanja pa je problematika govorno-jezikovnih motenj prisotna v minimalnem obsegu zgolj v obliki navodil znotraj enega dokumenta oz. v opredelitvi pojma *posebne potrebe*, ki pa se pojavlja le izjemoma. V preostalih dokumentih se problematika sploh ne omenja.

V prilogi k Navodilom za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo (2003) bralci najdejo seznam strokovne literature. Ugotovili smo velike razlike v navedbi literature znotraj posameznih skupin posebnih potreb. Medtem ko se navedena literatura znotraj posameznih področij posebnih potreb tesno navezuje na dano problematiko, ugotavljamo, da v primeru govorno-jezikovnih motenj temu ni tako. Znotraj te problematike so oblikovalci besedila navedli štiriindvajset virov, pri čemer se jih kar enaindvajset ne navezuje na dano problematiko, pač pa gre za zelo splošno literaturo, tudi strokovne knjige o specifičnih učnih težavah. Izključitev literature s področja govorno-jezikovnih motenj ter uporaba literature, ki ne ustreza, je zelo splošna ali pa se nanaša na druge skupine otrok s posebnimi potrebami, po eni strani kaže na pomanjkanje strokovne literature na tem področju, morebiti tudi na neseznanjenost avtorjev z danim področjem in ustrezno literaturo, po drugi strani pa se s tem kažejo strategije izključevanja skupine otrok z govorno-jezikovnimi motnjami. V navedbi virov dokumentov, ki urejajo področje srednješolskega izobraževanja, je problematika povsem spregledana.

Ugotovili smo tudi, da vsi avtorji analiziranih besedil delujejo na področju vzgoje in izobraževanja, s posebnim ozirom na področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, še posebej tistih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Nadalje so med avtorji tudi razvojni in klinični psihologi, specialisti pediatrije, strokovnjaki za spektroavstistične motnje, defektologi, logopedi in tiflopedagogi. Podobno smo ugotovili tudi za srednješolsko področje, pri čemer sam izbor avtorjev ponekod kaže na nejasnosti pri izbiranju le-teh, saj avtorji prihajajo tudi iz povsem drugih področjih, ki se ne dotikajo vzgoje

in izobraževanje dijakov s posebnimi potrebami. Pri nastajanju nobenega izmed analiziranih besedil niso sodelovali strokovnjaki, ki bi se ukvarjali izključno z jecljanjem ali ki bi to področje podrobneje raziskovali. Prav tako ni bila upoštevana uporabniška perspektiva. Slednje kaže na razmerja moči, in sicer kdo ima možnost sodelovati pri nastajanju besedila in kdo ne, kdo govori v imenu drugega in tako odloča o njegovi usodi, kdo ima možnost odločanja in kdo ne (van Dijk 1997, 17–21).

5.2.2.2 Analiza tem

V sklopu ravni makro analize smo izvedli analizo prevladujočih tem, saj slednje ponazarjajo tisto, o čemer je v tekstu govora na makro-tekstovni ravni (Erjavec in Poler Kovačič 2007). Analiza ključnih tem je pokazala, da so najpomembnejše idejne enote in ključne informacije, ki so se pojavile v besedilih o prilagoditvah učnega procesa in pomoči učencem in dijakom z govorno-jezikovnimi motnjami, sledeče: poudarjanje motnje in težav; prilagoditve učnega procesa in šolskega dela ter strokovna pomoč; prepoved diskriminacije in zagotavljanje enakih možnosti; zagotavljanje spodbudnega družbenega okolja.

a) Poudarjanje motnje in težav

V besedilu Navodil za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo (2003) prevladuje prikazovanje posameznikov skozi njihov primanjkljaj (Ryan in Thomas 1987; Škerjanc 2006, 19). Enako velja za besedilo Navodil za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program (2004). Tako zasledimo, da je za posameznike z govorno-jezikovnimi motnjami značilna denimo »šibkost pri sprejemanju in predelovanju informacij« (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo 2003, 24). Redno se pojavljajo strategije patologizacije, skozi katere je poudarjeno, česa posamezniki ne zmorejo in zakaj je temu tako. Tipičen primer je:

Čas, potreben za učenje, se lahko podaljša zaradi upočasnjenega dozorevanja in počasnejšega tempa pridobivanja znanj, kar je posledica govorno-jezikovne motnje. (Prav tam, 23)

Težave, ki se sodeč po besedilu pojavljajo pri učencih in dijakih z govorno-jezikovnimi motnjami, pa ponekod niso tako enoznačno kot v prejšnjem primeru predstavljene kot posledica ali kot spremljevalci govorno-jezikovne motnje, pač pa naj bi šlo za težave na številnih področjih posameznikovega razvoja, katerim se pridruži še govorno-jezikovna motnja. S tem se posamezniku pripiše cel spekter razvojnih težav. Tipičen primer za to je:

Ocenjevanje nareka in pisnih izdelkov zahteva posebno pozornost. Narek naj učenec sicer piše, vendar mora učitelj upoštevati specifičnost njegovih težav (šibka slušna diskriminacija, šibko slušno pomnjenje, odkrenljiva pozornost, grafomotorična nezrelost), ki uspešnost učenca pri pisanju nareka zmanjšuje ali onemogoča. (Prav tam, 24)

Poudarjanje posameznikovih težav je še posebej izrazito v primerih pisanja o razumevanju snovi, sledenju razlage, usvajanju novega znanja in preverjanju le-tega. Pogosto pa je tudi kombiniranje različnih oviranosti ter prepletanje težav, kar še dodatno prispeva k problematiziranju primanjkljajev.

Posebne časovne prilagoditve potrebujejo dijaki z govorno in/ali jezikovno motnjo in gibalno ali senzorno oviranostjo, ter tisti, ki imajo slabše avtomatizirano tehniko branja in pisanja in/ali računanja. Predelovanje informacij in strategije reševanja pri njih potekajo mnogo počasneje. (Navodila za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program 2004, 26)

Pomanjkanje konkretnih informacij, številne med njimi so namreč zelo splošne in jih je mogoče preprosto posplošiti na vse učence in dijake v razredu, pa najsi imajo posebne potrebe ali ne, nadalje pripisovanje tudi vseh tistih težav, ki se v besedilu nanašajo na kombinirane motnje, lahko vodi k oblikovanju in/ali krepitvi popačene predstave o oviranosti učencev in dijakov s tovrstnimi težavami v govoru, hkrati pa tudi k nepravilnemu ravnanju in neupoštevanju njihovih potreb. Skozi celotno besedilo smo ugotovili tudi vzorec zamolčanja problemov. Namesto o tematiki je prisotno poročanje o problematiki (Petkovič 2001), slednje je temelja prvina sovražnega govora (Erjavec in drugi 2000). Nikjer v besedilu niso omenjene težave otrok in dijakov z govorno-jezikovnimi motnjami, ki bi izhajale iz organiziranosti pouka in odnosov znotraj razreda. Temu nasprotno pa so težave, ki izhajajo iz govorno-jezikovne motnje, še kako zelo omenjene.

Znotraj ključne teme o poudarjanju motnje in težav se pojavlja tudi podtema o skritih pomenih.

- **Skriti pomeni**

Analiza zapisanih navodil je razkrila različne **skrite pomene** besedila. Prvi kaže na podobo posameznikov s težavami v govoru, kakršna prevladuje v naši družbi. Izrazito je poudarjanje motenj in odklonov na različnih področjih posameznikovega razvoja, ter težav na posameznih področjih delovanja. Tako zapisane informacije na prikrit način govorijo o nižjih intelektualnih sposobnostih posameznikov s težavami v govoru, tudi o osebnostnih težavah.

Govorno-jezikovne motnje so v analiziranih dokumentih najpogosteje omenjene znotraj definicije termina posebnih potreb. Poleg poglavij v dokumentih, ki predvidevajo posebne prilagoditve, namenjene različnim skupinam otrok in dijakov s posebnimi potrebami, smo v analiziranem besedilu, točneje v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011 (2011), našli en sam primer, ko se med okoliščinami, v katerih se učenec lahko pojavi, izpostavlja tudi govorne težave. Slednje je omenjeno v primeru pojava težav in načela nudenja takojšnje pomoči učencem, ko imajo težave.

Vzgojno-izobraževalno delo v šoli je potrebno organizirati tako, da bodo vsi učenci, ki imajo kakršnekoli težave (npr. težave pri učenju, čustvene in vedenjske motnje, govorne težave, težave zaradi bolezni itd.), takoj dobili ustrezno pomoč. Za nudenje ustrezne pomoči morajo biti učitelji in šolski svetovalni delavci ustrezno usposobljeni. Vsaka šola mora biti kadrovske usposobljena za nudenje pomoči otrokom, ki imajo težave. Pri zagotavljanju pomoči učencem se šole povezujejo tudi z zunanjimi institucijami (npr. s svetovalnimi centri, zdravstvenimi domovi, centri za socialno delo itd.). (Prav tam, 115)

S tem se ponovno usmeri pozornost v posameznikove težave, izpostavi se njegova oviranost, ki v tem primeru ni prikazana kot zgolj govorno-jezikovna motnja, pač pa vir težav.

Podana navodila hkrati na prikrit način zarišejo mejo med skupinama »mi« in »oni«. V tem primeru ugotavljamo diskurz razlikovanja. S tem, ko povemo, da določena skupina otrok in dijakov, ki ima določene posebne potrebe, česa na temelju teh potreb ne zmore ali je pri tem slabša, bralcu posredno sporočimo, da skupina otrok in dijakov brez tovrstnih težav slednje zmore oz. je pri istem opravilu bolj uspešna.

b) Prilagoditve učnega procesa in šolskega dela ter strokovna pomoč

Analizirani dokumenti predvidevajo številne prilagoditve, namenjene učencem in dijakom s posebnimi potrebami. Razen kjer je to v dokumentu posebej navedeno, so prilagoditve enotne za vse učence s posebnimi potrebami, pri čemer je zapisano, da je prilagoditve potrebno prilagoditi glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev. V dokumentih, ki urejajo področje srednješolskega izobraževanja, so prilagoditve navadno zapisane na splošni ravni, ali pa so prilagoditve sicer predvidene, ne pa tudi natančneje opredeljene. Ob pogosti splošnosti navodil pa je večkrat mogoče zaslediti tudi, da navodilu za določeno prilagoditev sledi opomba, da je potrebno upoštevati individualne razlike med posamezniki. Tipičen primer:

Prav tako je potrebno količino in obliko izvedbe dodatne strokovne pomoči uskladiti s posebnimi potrebami dijaka ter njegovo obremenjenostjo. Dodatna strokovna pomoč je praviloma učinkovitejša, če je na začetku intenzivna (v krajših časovnih presledkih), nato pa se količina zmanjšuje. Seveda pa so velike individualne razlike, ki jih je nujno potrebno upoštevati pri oblikovanju individualiziranega programa in načrtovanju dela. (Navodila za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program 2004, 26)

Tako smo po eni strani ugotovili veliko splošnost navodil, tudi pomanjkljivosti, saj nikjer v besedilu niso opredeljene značilnosti govornih in jezikovnim motenj, prav tako niso podrobneje opredeljene kombinirane oviranosti in so zato možne napačne interpretacije, po drugi strani pa je zapovedano upoštevanje individualnih razlik in dijakovih potreb.

Na področju osnovnošolskega izobraževanja pa so predvidene tudi številne prilagoditve, ki se nanašajo na točno določene skupine otrok s posebnimi potrebami. Med njimi ni otrok z govorno-jezikovnimi motnjami. Slednje pomeni, da dajejo avtorji nekaterim posebnim potrebam večji pomen in jim posvečajo več pozornosti, s tem pa zagotovijo, da so učenci, na katere se predpisi navezujejo, deležni ustrezne pomoči. Tipičen primer:

Za nudenje fizične pomoči se lahko gibalno oviranim otrokom dodeli spremljevalec. (Zakon o usmerjanju učencev s posebnimi potrebami, Ur. l. RS, št. 3/2007-UPB1, 10. čl., 2. odst.)

V tem primeru gre za strategije spregledanosti, tudi zanikanje težav otrok z govorno-jezikovnimi motnjami in minimaliziranje njihovih potreb.

Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo (2003), enako velja za Navodila za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program (2004), predvidevajo vrsto prilagoditev, ki naj bi bile primerne za učence in dijake z govorno-jezikovnimi motnjami. Sodeč po predstavitvi prilagoditev, so te primerne za vse učence in dijake z govorno-jezikovnimi motnjami, ne glede na izraženost težav in ne glede na obliko govorne oz. jezikovne motnje. Navodila za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program (2004) pa hkrati opisujejo, kako ravnati v primeru kombiniranih posebnih potreb. Prav tako je potrebno omeniti, da so nekatera podana navodila zelo nejasna. Ker oblikovalci besedila pri oblikovanju le-tega niso vedno upoštevali novih odstavkov, da bi s tem jasno razločili pomenske sklope, pač pa so nekatera navodila podana tako, da je iz zapisanega najprej razvidno, da se navodila nanašajo na dijake z govorno-jezikovnimi motnjami, nato na dijake s kombiniranimi motnjami, za preostali tekst odstavka, za katerega ne piše, ali so podana navodila namenjena dijakom z govorno-jezikovnimi motnjami, morda dijakom s kombiniranimi motnjami ali vsem dijakom hkrati, pa bralcu ne preostane nič drugega, kot da sam presodi, za katero skupino dijakov bo zapisana navodila upošteval. To lahko vodi v mnoge nesporazume, oblikovanje napačnih predstav in neprimerno ravnanje z dijaki z govorno-jezikovnimi motnjami, pa tudi dijaki s kombiniranimi motnjami.

Prilagoditve je mogoče razdeliti v štiri širše skupine potem, prikazane v nadaljevanju, vsem pa je skupno, da so tako splošne, da so primerne za prav vse otroke in dijake v razredu, pa najsi imajo posebne potrebe ali ne. Tipičen primer:

Levičar naj sedi na levi strani mize, ali sam, če to želi. (Navodila za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program 2004, 25)

Podteme so sledeče: poenostavljanje snovi, vprašanj in navodil; multisenzorni pristop pri podajanju nove snovi, učenju in preverjanju znanja; zagotoviti čas za predelavo in razumevanje snovi ter odgovarjanje na vprašanja; izpopolnjevanje znanja strokovnih delavcev in sodelovanje s starši učenca/dijaka.

- Poenostavljanje snovi, vprašanj in navodil

Redno se pojavljajo navodila, ki sporočajo, da imajo otroci in dijaki z govorno-jezikovnimi motnjami težave pri razumevanju dolgih stavkov, besedil in navodil ter kompleksnih besed in vprašanj, zato je potrebno pri dajanju navodil, preverjanju znanja, posredovanju nove snovi in navodil za pisanje domačih nalog ter drugih šolskih obveznosti, učenju v šoli in doma, celotno besedilo razčleniti na krajše smiselne vsebinske enote, te pa posredovati v upočasnjem tempu, ob tem pa še dodatno preveriti, ali je učenec/dijak slišano razumel. Besede naj bodo skrbno izbrane, da jih bo učenec lahko razumel. Tipičen primer je:

Prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja teh učencev so potrebne že pri načinu postavljanja vprašanj. Le-ta morajo biti enoznačna, enostavna in konkretna. Če so vprašanja kompleksnejša, daljša, jih je potrebno razčleniti na podvprašanja, kljub temu pa je vedno znova potrebno preveriti, ali jih je učenec razumel. Isto velja tudi za posredovana navodila. Zaradi težav pri predelovanju verbalnih informacij je potrebno tem učencem tudi pri preverjanju znanja zagotoviti dovolj časa za povratno informacijo, način posredovanja le-te pa mora dopuščati uporabo vseh tistih opor, ki jih je s pridom uporabljal že v procesu pridobivanja in utrjevanja znanja. (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo 2003, 24)

Poleg težav pri razumevanju snovi, navodil in vprašanj, naj bi se pojavljale tudi težave pri dohajanju in pomnjenju, zato so potrebne posebne prilagoditve. Tipičen primer za slednje je:

Rabijo dodatno razlago, različne ponovitve ter sprotno preverjanje razumevanja posredovanih informacij. (Navodila za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program 2004, 26)

V tako zapisanih navodilih prevladuje strategija problematizacije in generalizacije, saj niso upoštevane individualne značilnosti in raznolikosti govorno-jezikovnih motenj. Prisotna je izrazita osredotočenost na primanjkljaje, ki naj bi jih posameznik z govorno-jezikovno motnjo imel, hkrati pa niso redka navodila, ki dodatno poudarijo, da preostali učenci in dijaki, ki težav v govoru nimajo, nimajo tudi podobnih težav pri učenju, zbranosti, sledenju razlagi,

razumevanju vprašanj, razlag in navodil. Ker je temu tako, naj bi slednji pomagali učencem in dijakom z govorno-jezikovnimi motnjami, da bi ti kar najlažje sledili pouku. Pri tem je kot samoumevno predpostavljeno, da lahko učenci in dijaki brez govorno-jezikovnih motenj pomagajo posameznikom s tovrstnimi težavami v govoru.

- **Multisenzorni pristop pri podajanju nove snovi, učenju in preverjanju znanja**

Številne prilagoditve sledijo ideji, da je potrebno učencem in dijakom z govorno-jezikovnimi motnjami zagotoviti prenos znanja prek vseh čutnih kanalov. Za to so predvideni različni pristopi in didaktični pripomočki, denimo grafoskop, diaproyektor, računalnik, nekaterim učencem koristi tudi uporaba diktafona. Tipičen primer tako zapisanega navodila je:

Podajanje snovi naj ne temelji samo na frontalni razlagi. (...) Priprava naj vključuje miselne vzorce, zapise ključnih besed, kratke povzetke, demonstracijo, eksperimente in ekskurzije. Glede na obliko dela ima prednost projektno delo in delo v manjših skupinah (dvojice, trojice ...) ter integriran pouk. (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo 2003, 23)

Izpostavljajo se primanjkljaji učencev z govorno-jezikovnimi motnjami, zaradi katerih je oteženo razumevanje nove snovi in podanih sporočil ter je zato še toliko bolj pomemben multisenzoren pristop pri poučevanju. Avtorji besedila so osredotočeni na motnje in ovire pri usvajanju novega znanja, slednje pa je opisano na način, ki pravzaprav velja za vse učence v razredu in jih ne gre zgolj omejiti na učence z govorno-jezikovnimi motnjami, kakor da bi bile le-te posledica težav z govorom.

Številne prilagoditve znotraj Navodil za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program (2004), ki zahtevajo multisenzornost pri poučevanju, so vezane na kombinirane motnje. Tipičen primer je:

Dijaki s težjo motnjo branja morajo imeti možnost, da na kasetofon posnamejo predavanje ali da uporabljajo računalnik, ki bere tekst. (Prav tam, 25)

- **Zagotoviti čas za predelavo in razumevanje snovi ter odgovarjanje na vprašanja**

K pomembnim temam, ki se nanašajo na prilagoditve otrokom in dijakom z govorno-jezikovnimi motnjami, prištevamo tudi tiste, ki predvidevajo zagotovitev zadostne mere časa za predelavo informacij in nove snovi, utrjevanje in učenje, ki ga sodeč po zahtevnosti govorno-jezikovnih motenj in posledic, ki se odražajo na mnogih področjih posameznikovega razvoja, ti otroci in dijaki potrebujejo več kot preostali v razredu. Tipičen primer tovrstnih navodil je:

V vseh fazah izobraževalnega procesa je pri učencih z govorno-jezikovnimi motnjami potrebno upoštevati časovne dimenzije – zagotoviti jim je potrebno dovolj časa in se s tem izogniti občutku časovnega pritiska. Zato je potrebno v okviru ur posameznega predmeta preseči preveliko natrpanost na izvedbeni ravni in zagotoviti daljši čas za predelovanje informacij in strategij reševanja zahtev v procesu pridobivanja, utrjevanja in preverjanja znanja. (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo 2003, 22–23)

Tako zapisana navodila se ponovno močno naslanjajo na primanjkljaje, spregledane pa so razlike v težavnosti med različnimi govornimi in jezikovnimi motnjami ter kako se slednje kažejo v govornem izražanju posameznika.

Navodila o zagotovitvi časa za predelavo in razumevanje snovi vsebujejo tudi več skritih pomenov, ki jih predstavljamo v ločenem podpoglavju. Čeprav gre v tem primeru za prepletanje analize tem in analize besed, bomo tokrat, zaradi specifičnosti primera, izjemoma povezali različne nivoje analize.

Skriti pomen

Podane prilagoditve sporočajo, da je primerna razporeditev časa nujna, če želimo posamezniku omogočiti pogoje za uspeh in ohraniti pozitivno samopodobo, pri čemer beseda *ohraniti* sporoča, da ima slednji pozitivno samopodobo in jo je tako potrebno zgolj na ustrezen način, torej z zagotovitvijo potrebnega časa in preprečevanjem časovnega pritiska, ohraniti. Poudarek na *možnost biti uspešen* pa nakazuje na nižja akademska pričakovanja, ki jih je mogoče s primernimi pristopi, v tem primeru s primerno razporeditvijo časa, zvišati.

Primerna razporeditev časa predstavlja za učenca možnost biti uspešen, ohraniti pozitivno samopodobo. Ti socialni in emocionalni vidiki so posebno pomembni in omogočajo pozitiven prenos na kognitivno in druga področja učenčeve dejavnosti. (Prav tam, 23)

- Izpopolnjevanje znanja strokovnih delavcev in sodelovanje s starši učenca/dijaka

Tako kot v vseh zgoraj naštetih prilagoditvah gre tudi v tem primeru za prilagoditev, ki jo je pravzaprav potrebno upoštevati pri delu s slehernim učencem in dijakom, ne glede na to, ali ima posebne potrebe.

Nujno potrebno je identificirati tiste metode in pristope, ki posameznemu dijaku olajšajo učenje in mu omogočajo optimalne rezultate. (Navodila za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program 2004, 26)

Med podanimi navodili so pogosto takšna, ki morebiti sploh ne sodijo mednje. Tipičen primer je:

Vsa splošna didaktična-metodična načela poučevanja, ki veljajo »za dobro prakso« in za vse dijake, so za dijake z govorno in/ali jezikovno motnjo posebnega in ključnega pomena. (Prav tam, 26)

Če gre torej za splošna didaktična-metodična načela poučevanja, ki veljajo za dobro prakso za vse dijake na šoli, čemu je potrebno dodatno izpostavljati določene skupine dijakov? Razumljivo bi bilo, da je samoumevno, da morajo ta načela veljati za vse dijake. Besedilo vsebuje več navodil, ki zahtevajo spoštljiv odnos in upoštevanje posameznikovih potreb, pri tem pa se je potrebno vprašati, ali slednje ne sodi v temeljne naloge pedagoškega delavca in ali je to res nekaj, na kar jih je potrebno dodatno opozoriti. Tipičen primer je:

(...) strokovni delavci (morajo biti) dovolj senzibilizirani in odprti za prepoznavanje dijakovih posebnih potreb in uporabo raznoterih didaktično-metodičnih pristopov. (Prav tam, 26)

Z vidika pedagoških delavcev Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo (2003) in Navodila za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program (2004) med drugim predvidevajo:

Učitelj na razredni in predmetni stopnji mora biti predvsem dobro strokovno usposobljen in dovolj fleksibilen v iskanju in uporabi novih specifičnih znanj in strategij, potrebnih za delo z učenci z govorno-jezikovnimi motnjami. (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo 2003, 22)

Dokumenta prav tako poudarjata, da je v učencih in dijakih z govorno-jezikovnimi motnjami potrebno iskati njihova močna področja, ne pa se usmeriti na šibka področja. Prav tako poudarjajo posledice neprimerne ravnanja s posameznikom na njegov nadaljnji razvoj, šolsko uspešnost in doseganje zadanih ciljev. Tipičen primer:

Prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja in napredka morajo omogočati, da bo dijak z govorno in/ali jezikovno motnjo lahko optimalno pokazal svoje znanje. Prilagoditve morajo upoštevati njegova močna področja. (Navodila za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program 2004, 27)

Prav tako pa je potrebno upoštevati individualne značilnosti posameznega dijaka:

Dodatna strokovna pomoč je praviloma učinkovitejša, če je na začetku intenzivna (v krajših časovnih presledkih), nato pa se količina zmanjšuje. Seveda pa so prisotne velike individualne razlike, ki jih je nujno potrebno upoštevati pri oblikovanju individualiziranega programa in načrtovanju dela. (Prav tam, 26)

Dokumenta nadalje poudarjata pomembno vlogo sodelovanja med šolo in starši, ki pa jo omejijo zgolj na opravljanje domačih nalog. Prilagoditev je zelo splošna in jo je zlahka mogoče posplošiti na starše prav vseh šolajočih se otrok in dijakov:

Priporočljivo je, da so z zahtevami, ki jih učitelj postavlja otroku, seznanjeni tudi starši, da lahko otroka doma ustrezno spodbujajo in podpirajo. (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo 2003, 23)

Izpopolnjevanje znanja strokovnih delavcev in sodelovanje le-teh med seboj in s starši otrok s posebnimi potrebami je v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011 (2011) vključeno med cilje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V skladu s tem ciljem je potrebno vzgojiteljem, učiteljem in drugim strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju zagotoviti vse potrebne pogoje za dostop do informacij, znanj, ki jih pri svojem delu potrebujejo, storitev svetovanja in podpore, da bi lahko delovali v skladu s posebnimi potrebami učencev (prav tam, 302). Zakon o osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 12/1996, 81/2006-UPB3) pa v 103. členu določa, da morajo učitelji, ki bodo poučevali v prvem razredu osnovne šole in so si pridobili ustrezno izobrazbo po študijskih programih, ki so bili sprejeti pred uveljavitvijo tega zakona, pridobiti dodatna znanja, ki so potrebna za poučevanje.

c) Prepoved diskriminacije in zagotavljanje enakih možnosti

Več dokumentov prepoveduje diskriminacijo posameznikov s posebnimi potrebami. V povezavi s prepovedjo diskriminacije je mogoče v različnih dokumentih najti cilje in načela vzgoje in izobraževanja, med katere sodi spoštovanje soljudi ter strpno in miroljubno sožitje, enakost izobraževalnih možnosti, razumevanje in sprejemanje različnosti, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, vzgajanje za medsebojno strpnost, solidarnost in miroljubno sožitje ter spoštovanje drugih ljudi (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011 (2011), 17). Slednje določajo tudi Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo (2003) in Navodila za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program (2004), ki v uvodu dokumenta del prostora namenjata klimi v razredu. Tako je zapisano:

Ob vključitvi otroka s posebnimi potrebami v šolo oz. oddelek je potrebno posebno pozornost posvetiti ustvarjanju pozitivne klime. Nepoznavanje drugačnosti otrok s posebnimi potrebami lahko med ostalimi učenci v oddelku oz. na šoli ojača morebitne

predsodke ali ustvari nevzpodbudno klimo. Zato je pomembno »pripraviti« otroke na vključitev otroka s posebnimi potrebami tako, da jim ponudimo čim več informacij z možnostjo spraševanja. Le tako se bodo izognili številnim odprtim ali neizrečenim vprašanjem, strahu, negativnim stališčem in vrednotenju posebnih potreb ter tako tudi neprijetnim situacijam, ki bi lahko vplivale na izvajanje pouka. (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo 2003, 4)

Prepoved diskriminacije je za šole zavezujoča tudi zato, ker temelj vzgoje v javni šoli ne sme izhajati iz ločevanja otrok, nikogar ni dovoljeno favorizirati in nikogar izključiti (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011 (2011), 28).

Prepoved diskriminacije in spoštovanje pravice do nediskriminiranja na temelju določenih osebnih okoliščin pa ne izključuje pozitivne diskriminacije. Prav nasprotno, Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011 (2011) pravi, da je njeno bistvo v tem,

(...) da razlikuje zato, da bi odpravila nepravilne razlike in vzpostavila enake možnosti za vse. Enakost zavezuje k temeljnemu načelu zagotavljanja enakih možnosti v vzgoji in izobraževanju, svoboda pa k spodbujanju enakih možnosti v vzgoji in izobraževanju. (Prav tam, 13)

Prav *enakost* izobraževalnih možnosti je eden izmed temeljnih ciljev vzgoje, saj je nujni pogoj za to, da »imajo v sodobnih družbah, temelječih na liberalnih in demokratičnih načelih, vsi državljani enake možnosti za uspeh v življenju« (prav tam, 14).

Poleg zagotavljanja enakih možnosti za razvoj in izobraževanje vsakega posameznika ne glede na osebne okoliščine pa Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011 (2011) vsebuje tudi zapoved nudenja ustrezne pomoči in spodbud posameznikom oz. skupinam, med katere so prišteti tudi otroci s posebnimi potrebami, ki imajo odločbo o usmeritvi. Ob prepovedi diskriminacije omenjeni dokument obravnava tudi primere, ko lahko na šolskem področju uveljavljanje ene pravice ogrozi uresničevanje druge pravice samega učenca ali pravice drugih posameznikov ter s tem tudi dolžnosti drugih. Kršitve, celo zlorabe pravic, so mogoče ne le zgolj s strani pedagoških delavcev, pač pa tudi s strani učencev. Takšen položaj postavlja vprašanje omejitve ene pravice zaradi zaščite kakšne druge pravice učenca ali drugih učencev (prav tam, 31). Dokument določa, da je z vidika učitelja in

vzgojnega delovanja šole omejitev pravic lahko nujna iz razloga, da se omogoči izpolnjevanje dolžnosti učitelja oziroma šole in vzgojno delovanje. V nadaljevanju pravi, da je

(...) kljub različnim poskusom reševanja problematike: v eno smer s pravilniki, v drugo pa s poskusi večanjem avtonomije šol, denimo z manjšanjem vloge pravilnikov v vzgojnem delovanju šol in uvajanjem t. i. vzgojnega načrta v osnovni šoli, (...) videti, da kot nerešeno ostaja vprašanje, ali oziroma kako je v šolskem sistemu možno omejiti pravico(e) učenca(ev) in kako rešiti spor v primeru, ko pride do omejitve pravic. (Prav tam, 31)

Že na naslednji strani pa je predlagana rešitev, in sicer:

(...) zakon ne bi smel le ščititi posamezne pravice, marveč bi moral eksplicitno omogočiti pravico do profesionalne presoje in odločitev, torej tudi dejansko možnost presoje med pravicami in dolžnostmi ali/in omogočati začasne omejitve posamezne pravice učenca v okviru vzgojnih ravnanj. (Prav tam, 32)

Dodeljevanje prednosti določenim pravicam oz. zaščita ene pravice z začasno omejitvijo druge na temelju lastne profesionalne presoje lahko vodi do nepravičnih presoj in (ponavljajoče se) diskriminacije. Strategije neenake zaščitenosti pravic kažejo na to, da pravice vseh družbenih skupin niso enako pomembne in da je zaščitenost pravic nekaterih družbenih skupin bolj prednostna od zaščitenosti pravic drugih družbenih skupin.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011 (2011) pedagoškim delavcem nalaga dolžnost, da poleg dajanja navodil, osebnostnega formiranja, pomoči in opore, vzgajanja in izobraževanja v smeri osvajanja delovnih navad, šolajoče usmerjajo na njihovi poti v odraslost s ciljem doseganja samostojnega in odgovornega posameznika. V ospredju je spoštovanje vrednot, ki so v državi skupne vsem ljudem in nikogar ne izključujejo (prav tam, 28).

Pravice dijakov natančneje opredeljuje tudi Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah (2010), ki mednje uvršča pravico do varnosti in zaščite pred vsemi oblikami nasilja v šoli, enakopravnega obravnavanja ne glede na spol, raso in etnično pripadnost, veroizpoved, socialni status družine in druge okoliščine, varnega, zdravega in spodbudnega delovnega okolja (prav tam, 2. čl., 6.–8. alineja). Isti dokument pa prav tako določa dolžnosti dijakov,

med katere prišteva skrb za lastno zdravje in varnost: potrebno je preprečiti ogroženost zdravja in varnosti ter telesne in duševne integritete drugih, zagotoviti spoštovanje pravic dijakov, delavcev šole in drugih ljudi (prav tam, 3. čl., 4. in 7. alineja) ter prepovedi. V skladu s predpisi dokumenta je med drugim prepovedano psihično in fizično nasilje (prav tam, 4. čl.). Šola ima po tem pravilniku dolžnost ozaveščanja dijakov o različnih vrstah nasilja (prav tam, 28. čl., 4. alineja). V skladu s predpisi pravilnika so opredeljene tudi lažje, težje in najtežje kršitve. Med lažje kršitve je vštet neprimeren odnos do dijakov, delavcev šole in drugih ljudi (prav tam, 32. čl., 2. alineja), med težje kršitve sodijo ponavljajoče se lažje kršitve, za katere je bil dijaku izrečen opomin razrednika (prav tam, 33. čl., 1. alineja), nadalje žaljiv odnos do dijakov, delavcev šole in drugih ljudi (prav tam, 33. čl., 4. alineja), k najtežjim kršitvam pa v skladu s predpisi tega pravilnika sodijo ponavljajoče istovrstne težje kršitve, za katere je bil dijaku izrečen vzgojni ukrep (prav tam, 34. čl., 1. alineja) in psihično ali fizično nasilje (prav tam, 34. čl., 2. alineja). Pravilnik določa tudi kazni, ki sledijo kršitvam.

d) Zagotavljanje spodbudnega družbenega okolja

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011 (2011) v uvodnem delu poudarja pravico do zdravega naravnega in spodbudnega družbenega okolja (prav tam, 13), skladno s tem pa k ciljem osnovne šole prišteva tudi nujnost zmanjševanja neugodnih dejavnikov okolja, ki so povezani s posameznikovim razvojem in učenjem. Znotraj tega cilja je naštetih več dejavnosti, ki k temu prispevajo, med drugim zagotoviti strokovno ustrezno pomoč učencem s posebnimi potrebami (prav tam, 118). Tudi Navodila za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program (2004) s poudarjanjem ustvarjanja spodbudne klime prispevajo k zmanjševanju neugodnih dejavnikov okolja, ki bi negativno vplivali na dijakovo dobrobit. Iz napisanega sledi, da imajo učenci in dijaki s posebnimi potrebami pravico do okolja, ki pozitivno deluje na njihov razvoj. V skladu s tem so potemtakem prepovedana vsa dejanja, s katerimi bi ravnali v nasprotju s temi zahtevami. Če je temu tako, je pomanjkanje jasnih navodil za področje govorno-jezikovnih motenj, zaradi česa lahko prihaja do spregledanja učenčevih in dijakovih potreb in s tem do nezadovoljevanja le-teh ali napačnega zadovoljevanja, v nasprotju s predpisi Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011 (2011).

5.2.2.3 Manjkajoče teme

Da bi ugotovili in razumeli težave učencev z govorno-jezikovnimi motnjami, smo identificirali tudi manjkajoče teme. Manjkajo sledeče teme: opis značilnosti govornih in jezikovnih motenj ter razlik med njimi; pravni predpisi o ustrezni pomoči učencem in dijakom z govorno-jezikovnimi motnjami; navodila o ravnanju in pomoči, glede na specifičnost učenčeve in dijakove govorne in/ali jezikovne motnje.

a) Opis značilnosti govornih in jezikovnih motenj ter razlik med njimi

Opredelitev govorno-jezikovnih motenj ni mogoče najti v nobenem od analiziranih besedil. Proti koncu določil v Navodilih za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo (2003) je mogoče zaslediti krajši odstavek, ki nakazuje na razlike med govornimi in jezikovnimi motnjami in potrebno upoštevanje potreb učenca glede na stopnjo izraženosti motnje:

Da bo tudi učenec z govorno-jezikovnimi primanjkljaji lahko dosegel enakovreden izobrazbeni standard, je, glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev, potrebno upoštevati specialno didaktična priporočila, ki pri preverjanju predvidevajo izbor in uporabo gradiv različnih težavnostnih stopenj, dopuščanje alternativnih izraznih sredstev učenca in upoštevanje principov postopnosti v usvajanju in nadgrajevanju vse zahtevnejših jezikovnih struktur. (Prav tam, 23–24)

Podobno smo ugotovili za dokumente, ki urejajo srednješolsko izobraževanje. Opredelitev bi bila potrebna ne zgolj iz razloga, da bi bralci razumeli kompleksnost te klasifikacije in kaj med govorno-jezikovne motnje pravzaprav sodi, pač pa tudi zato, da bi znali navodila o primernem ravnanju prilagoditi določeni obliki in izraženosti konkretne govorne ali jezikovne motnje. Na temelju prepričanja, da je vsak vidik tekstualne vsebine rezultat izbire (Fowler 1991, 35), ugotavljamo, da so oblikovalci dokumentov opredelitev izpustili bodisi, ker se jim le-ta zaradi svoje samoumevnosti ni zdela smiselna, ali pa, kar se jim ni zdela pomembna. S tem, ko nikjer v besedilih ni zapisana opredelitev govorno-jezikovnih motenj, je dopuščeno posploševanje, tudi enačenje vseh govornih in jezikovnih motenj med seboj, združevanje v širšo kategorijo, možne so kršitve, hkrati pa predvidene prilagoditve ne sledijo nujno

potrebam konkretnega učenca in dijaka.

b) Pravni predpisi o ustrezni pomoči učencem z govorno-jezikovnimi motnjami

Znotraj analiziranih besedil ni mogoče najti enega primera (z izjemo poglavja v Navodilih za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo (2003) in Navodil za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program (2004)), da bi avtorji besedila svojo pozornost namenili izključno otrokom z govorno-jezikovnimi motnjami, kot to storijo v primeru nekaterih drugih skupin posebnih potreb. Zasedili smo zgolj en primer, ko so bile, med drugim, izpostavljene težave v govoru, pa še v tem primeru je šlo za problematiziranje in prikazovanje težav v govoru kot vira težav. V tem primeru ugotavljamo strategije spregledanosti področja, problematizacije, minimaliziranja pomembnosti težav učencev z govorno-jezikovnimi motnjami in večanje možnosti, da učenec ne bo deležen ustrezne pomoči.

Ta tema je pomembna iz razloga, da jasna navodila, ki so prilagojena potrebam posameznikov z določeno govorno ali jezikovno motnjo, nalagajo tako vodstvu šole kot tudi posameznim učiteljem odgovornost zagotoviti učencu oz. dijaku primerne prilagoditve, s tem pa večajo posameznikove možnosti za participacijo in napredovanje.

c) Navodila o ravnanju in pomoči, glede na specifičnost učenčeve in dijakove govorne in/ali jezikovne motnje

Niti v enem samem primeru se analizirana besedila ne usmerjajo na posamezne oblike govornih in jezikovnih motenj. Vsa navodila, kako ravnati z učencem in dijakom s težavami v govoru in kakšno pomoč nuditi, so podana na zelo splošni ravni in ob neupoštevanju specifičnosti oblike motnje, izraženosti le-te in učenčevih ter dijakovih potreb. Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo (2003) in Navodila za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program (2004) temu področju namenijo nekoliko več pozornosti, a tudi v tem primeru so navodila splošna in jih je mogoče zelo preprosto posplošiti na vse učence in dijake v razredu, pa najsi imajo težave v govoru ali ne.

Ta tema je pomembna zato, ker s tem, ko ni podanih natančnejših navodil, kako ravnati v primeru, ko je v razred vključen učenec oz. dijak z določeno govorno-jezikovno motnjo, obstaja več možnosti, da ne bo prejel pomoči, ki bi te težave odpravila ali vsaj omilila.

5.2.2.4 Analiza povedi

Z vidika analize povedi smo najprej analizirali, kaj povedi sporočajo o učencih in dijakih, ki jecljajo. Ugotavljamo, da se v analiziranih dokumentih ne pojavi niti ena poved o jecljanju. Nikjer v besedilih ni zapisano, kam jecljanje pravzaprav sodi, kakšne oblike jecljanja poznamo, kakšne težave se pojavljajo znotraj posameznih oblik jecljanja in kako se le-te kažejo. Tudi v tem primeru ugotavljamo strategije spregledanosti področja, tudi strategije posploševanja problematike.

V nadaljevanju analize smo analizirali povedi, ki se nanašajo na učence in dijake z govorno-jezikovnimi motnjami in kaj le-ti sporočajo. Hkrati pa smo identificirali skrite in predpostavljene pomene besedila. Čeprav prikazujemo posamezne nivoje analize, bomo ponekod zaradi specifičnosti določenih primerov izjemoma povezali različne nivoje analize.

V Navodilih za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo (2003) in v Navodilih za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program (2004) je mogoče zaslediti vrsto povedi, ki nakazujejo na *drugačnost* otrok in dijakov z govorno-jezikovnimi motnjami. Tipičen primer je:

V primerjavi z vrstniki brez težav, morajo biti domače naloge pri dijakih z govorno in/ali jezikovno motnjo skrbno preišljene in dobro strukturirane z ozirom na primanjkljaje.
(Navodila za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program 2004, 27)

V prikazanem primeru, ki izhaja iz motenj in težav, je oviranost posameznikov z govorno-jezikovnimi motnjami dodatno poudarjena z jasnim razločevanjem dijakov na tiste z govorno-jezikovnimi motnjami in tiste *brez težav* (prav tam, 27). V tem primeru gre tako za jasno razločevanje med skupinama »mi« in »oni« ter hkrati za silogistično sklepanje (Ule 2004). Tako oblikovana trditev sporoča, da imajo določeni dijaki težave zato, ker imajo govorno-jezikovno motnjo, preostali dijaki pa so brez težav (v zgornjem primeru pri pisanju domačih

nalog), ker tovrstnih motenj nimajo. Za težave pri pisanju domačih nalog je potemtakem kriva govorno-jezikovna motnja. Ta poved pa prav tako sporoča, da imajo, sodeč po napisanem, dijaki z govorno-jezikovnimi motnjami prav posebne, njihovim sposobnostim prilagojene domače naloge.

Prav tako se redno pojavljajo povedi, ki sporočajo, da imajo učenci in dijaki z govorno-jezikovnimi motnjami mnogotere težave. Tipičen primer:

Dijak z govorno in/ali jezikovno motnjo naj sedi na prostoru čim bližje učitelju, da je možen neposreden stik. To mu omogoča učinkovito pozornost in sprejemanje informacij. (Navodila za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program 2004, 25)

Enako poved smo zasledili tudi v Navodilih za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo (2003). Tako zapisana poved najprej sporoča, da ima posameznik z govorno-jezikovno motnjo težave pri sprejemanju in predelovanju verbalnih informacij, pojavljajo pa se tudi motnje pozornosti. Poved prav tako sporoča, da bodo te težave omiljene, če že ne odpravljene, če bo sedel v bližini učitelja. Torej, če učenec oz. dijak ne bo sedel v bližini učitelja in ne bo imel z njim neposrednega stika, njegova pozornost in sprejemanje informacij ne bosta učinkoviti.

Podobno sporočilo nosi poved:

Naj sedi na takem položaju, ki mu omogoča osredotočenost na delo (blizu table pri frontalnem pouku; oddaljen od vrat, oken in drugih motečih faktorjev pozornosti). Dijak naj sedi blizu sošolca, ki mu je najbolj pripravljen pomagati in ga podpreti v stiskah (mu kaj ponoviti, razložiti, ponuditi besedo, ki se je ne spomni, prebrati, prepisati). (Prav tam, 25)

Sodeč po napisanem in ob upoštevanju navodil o prilagoditvi, ki določajo vsesplošno poenostavljanje, imajo posamezniki z govorno-jezikovnimi motnjami posebej izbrane, njihovim sposobnostim prilagojene naloge in zadolžitve, ki morajo biti pripravljene tako, da jih bodo razumeli in jih bodo zmožni v največji meri narediti sami. Poudarek na *največji meri* sporoča, da bo kljub temu, da so naloge prilagojene njegovim zmožnosti, imel dijak pri opravljanju šolske obveznosti težave in bo potreboval tujo pomoč. Tako zapisane povedi

kažejo na nižje sposobnosti dijakov s tovrstnimi težavami v govornem izražanju.

Domače naloge načrtujemo in prilagajamo tako, da jih v največji meri zmore dijak opraviti sam in za naloge ne porabi bistveno več časa kot vrstniki. Pomembno je, da so izbrane naloge in vaje take, da upoštevajo dijakovo znanje (za optimalen razvoj dijakovih potencialov). (Prav tam, 27)

Pogosto poudarjanje težav učencev in dijakov z govorno-jezikovnimi motnjami ter njihovo potrebo po drobljenju navodil, prejemanju enostavnih navodil, ki jim lahko sledijo in jih razumejo, ob hkratnem implicitnem in eksplicitnem sporočanju, da preostali učenci in dijaki tovrstnih težav nimajo, jasno zariše temeljne razlike med skupinama. Tipičen primer je:

Dijaki rabijo več časa za sprejemanje, predelavo in razumevanje informacij. Rabijo dodatno razlago, različne ponovitve ter sprotno preverjanje razumevanja posredovanih informacij. Posebne časovne prilagoditve potrebujejo dijaki z govorno in/ali jezikovno motnjo in gibalno ali senzorno oviranostjo, ter tisti, ki imajo slabše avtomatizirano tehniko branja in pisanja in/ali računanja. Predelovanje informacij in strategije reševanja pri njih poteka mnogo počasneje. (Prav tam, 26)

Vsesplošno nerazumevanje besed, stavkov, besedil, vprašanj in navodil, daljši čas za predelavo novih informacij, je sodeč po napisanem skupno vsem učencem in dijakom z govorno-jezikovnimi motnjami (ter, kot je razvidno iz zgornjega primera, tudi dijakom z gibalno ali senzorno oviranostjo ter dijakom, ki imajo slabše avtomatizirano tehniko branja in pisanja in/ali računanja), jasne informacije in konkretna vprašanja pa koristijo zgolj njim, ne pa tudi preostalim učencem in dijakom v razredu.

Razločevanje in poudarjanje drugačnosti posameznikov z govorno-jezikovnimi motnjami je mogoče videti tudi v pretiranem poudarjanju kazalnih zaimkov. Tipičen primer takšnih povedi je:

(...) za te učence (je) izjemno pomembno, da so podane informacije jasne, kratke, enoznačne in povedane v upočasnjem tempu. (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo 2003, 23)

Tako oblikovane povedi dodatno poudarijo težave učencev in dijakov z govorno-jezikovnimi motnjami. Sporočajo, česa vsega *ti* učenci in dijaki ne zmorejo in pri čem se pri *teh* učencih in dijakih pojavljajo težave. S tem pa tudi sporočajo, v čem so *ti* učenci in dijaki slabši od preostalih, hkrati pa je s tem na prikrit način sporočeno, da preostali otroci in dijaki brez težav v govoru podobnih težav pri razumevanju snovi, sledenju razlagi, učenju in opravljanju šolskih obveznosti nimajo.

Drugačnost otrok in dijakov z govorno-jezikovnimi motnjami se vidi tudi skozi poudarjanje razlik v njihovih sposobnostih in sposobnostih preostalih otrok in dijakov. Tipičen primer povedi s tem sporočilom je:

Namestitev takega učenca v oddelku naj ne bo izstopajoča, sicer pa ne zahteva posebne prostorske prilagoditve, zaželeno pa je, da ima tak učenec ob sebi sošolca, ki mu je v negotovih situacijah pripravljen pomagati (npr. mu ponoviti navodilo, ki ga je učitelj povedal prehitro, premalo razumljivo, mu v zvezku ali ob pripovedovanju ponuditi besedni izraz, ki se ga učenec ne spomni ali uporabi napačnega ipd.). (Prav tam, 22)

Prikazan primer v sebi nosi več skritih pomenov. Bralcu sporoča, da ima učenec z govorno-jezikovno motnjo težave pri razumevanju navodil, ne dohaja razlagi, ima težave pri razumevanju besed in zapisovanju le-teh ter da potrebuje pomoč. To mu lahko nudi sošolec, ki za razliko od prvega, nima tovrstnih težav.

Drugačnost otrok in dijakov z govorno-jezikovnimi motnjami se kaže tudi v povedih, ki opredeljujejo drugačne zahteve za učence in dijake s tovrstnimi težavami. Te zahteve so vezane na šolsko delo in opravljanje domačih nalog. Tipičen primer takšnih povedi je:

Domače naloge, ki naj jih izvajajo učenci z govorno-jezikovnimi motnjami, morajo biti skrbno izbrane in strukturirane glede na primanjkljaje, ki jih na tem področju učenci imajo. (Prav tam, 23)

Prikazanemu primeru podobne povedi nosijo sporočilo, da imajo učenci z govorno-jezikovnimi motnjami izražene težave pri razumevanju učiteljevih navodil, informacij in učne snovi, ki jih ostali učenci nimajo. Iz teh predpostavk izhajajo tudi navodila, ki opredeljujejo poseben pristop, podajanje posebnih navodil, ki so dana na za učenca z govorno-jezikovno motnjo razumljiv način, dajanje posebnih nalog. Analiza povedi kaže na redno uporabo

strategij drugačenja. Redno se pojavlja razločevanje med skupino otrok z govorno-jezikovnimi motnjami in skupino otrok brez govorno-jezikovnih motenj, torej skupinama »mi« in »oni«, tistimi, ki so drugačni. To dodatno poudari njihovo *drugačnost*, začrta mejo med učenci in dijaki z govorno-jezikovnimi motnjami in tistimi brez njih ter poglobi predstavo o razsežnostih težav učencev in dijakov s težavami v govornem izražanju. Spodnja preglednica prikazuje ključne razlike med učenci in dijaki, ki jih povedi implicitno in eksplicitno sporočajo. V tem primeru gre sicer za analizo besed, a je kontekstualno smiselno, da jo predstavljamo na tem mestu.

Tabela 5.2.2.4.1: Razlike med učenci in dijaki z govorno-jezikovnimi motnjami ter učenci in dijaki brez govorno-jezikovnih motenj

Učenci in dijaki z govorno-jezikovno motnjo imajo:	Učenci in dijaki brez govorno-jezikovne motnje imajo:
težave pri razumevanju in sledenju navodil, vprašanj in razlagi	sposobnost pomagati, ker sami pri tem nimajo težav (ponovijo, razložijo besedo, ki se je učenec z govorno in/ali jezikovno motnjo ne spomni, preberejo, prepisejo)
težave z zbranostjo pri pouku	sposobnost zbrano slediti pouku, sposobnost pomagati sošolcu z govorno in/ali jezikovno motnjo, ki ne sledi
potrebo sedeti čim bliže učitelju	sposobnost slediti pouku, četudi ne sedijo blizu učitelja
potrebo po neposrednem stiku z učiteljem, da bi lažje sledili pouku	sposobnost slediti pouku, četudi nimajo neposrednega stika z učiteljem
težave pri sledenju razlagi	sposobnost slediti razlagi ter sposobnost pomagati sošolcu, ki ne sledi razlagi
potrebo po razvijanju notranje motivacije	notranjo motivacijo
stiske, potrebe po pomoči	znanje in pripravljenost pomagati sošolcu v stiski
težave pri pisanju domačih nalog	sposobnost napisati domačo nalogo brez prilagoditev
potrebo po daljšem času za pisanje domače naloge	sposobnost napisati nalogo v krajšem času
sposobnost narediti domačo nalogo v večji meri samostojno (pod pogojem, da je le-ta prilagojena učenčevim sposobnostim)	sposobnost narediti domačo nalogo brez tuje pomoči
skrbno izbrane domače naloge	standardne domače naloge
potrebo po drobitvi besedila	sposobnost slediti kompleksnim besedilom
potrebo po poenostavljanju navodil	sposobnost slediti zahtevnim navodilom
potrebo po prilagajanju navodil in besedila	sposobnost razumevanja podanih navodil in uporabe danega besedila brez prilagajanja le-tega
potrebo po daljšem razpoložljivem času, da bi razumeli posredovane informacije	sposobnost razumeti posredovane informacije

5.2.2.5 Modalnost

Resničnostna modalnost v analiziranih tekstih variira po skladu izbir od absolutne kategoričnosti (»Na šoli mora biti zagotovljen ustrezno opremljen prostor za individualno obravnavo učenca.« (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo 2003, 22)), ki so občutno pogosteje uporabljene, do manjvrednostnih oblik in zmanjšanja prepričanosti (»Tudi upoštevanje medpredmetnih povezav lahko doprinese k bolj učinkovitim generalizacijam na novo pridobljenih jezikovnih struktur in pripomore k večji kvaliteti pragmatične ravni jezika.« (Prav tam, 23)). Še zlasti v Navodilih za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program (2004) smo ugotovili pogostejšo uporabo absolutne kategoričnosti, ki kaže, da gre v tem primeru prej za zapovedi, kot pa priporočila, saj zapovedujejo obvezo, kako ravnati v dani situaciji. Zapovedi se pravzaprav prepletajo skozi celoten tekst. V Navodilih za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo (2003) je obligacijska modalnost izražena previdno v primerih, ko v neprimernem ravnanju drugih oseb išče razloge za nadaljnji neuspeh učenca z govorno ali jezikovno motnjo (»Brezbrižnost, prevelika popustljivost oziroma zahtevnost učitelja so lahko vzroki za učenčevo pasivnost, ki povzroča tudi slabšo uspešnost učenca.« (Prav tam, 24)), gotovo pa tedaj, ko je poudarjen pozitiven doprinos pedagoškega delavca k učenčevemu uspehu v prihodnje (»(...) (cilje) doseže (...) lahko le ob ustrezni strokovni pomoči in prilagojenem izvajanju.« (Prav tam, 24)). Ob neuspehu se poudarja, da slednje ne gre nujno in v celoti pripisati ravnanju drugih, s tem pa se na prikrit način pove, da gre razloge za neuspeh iskati tudi v samem učencu s težavami v govoru. Povsem nasprotno pa je sporočilo, ki ga nosijo povedi, ki poudarjajo pozitiven doprinos pedagoškega delavca k šolskemu uspehu učenca z govorno-jezikovno motnjo. Povedi sporočajo, da je prav njihovo ravnanje tisto, ki je učencu omogočilo, da je uspešen. Brez tuje pomoči slednje ne bi bilo mogoče. Primerov obligacijske modalnosti v besedilu Navodil za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program (2004) nismo zasledili.

5.2.2.6 Analiza ključnih besed

Analiza besed je pokazala, da avtorji Navodil za izobraževalne programe s prilagojenim

izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo (2003) in Navodil za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program (2004) pogosto uporabljajo besede, ki pojmujejo primanjkljaje in opozarjajo na težave v procesu pridobivanja, utrjevanja in preverjanja znanja učencev z govorno-jezikovnimi motnjami. Izbor besed prav tako kaže na strategije posploševanja in stereotipno mnenje večinske populacije o osebah z govorno-jezikovnimi motnjami. Ob tem smo posebno pozornost namenili pridevnikom, ki dodatno poudarijo posameznikov primanjkljaj na določenem področju. Tipični primeri so:

počasnejši tempo pridobivanja znanja (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo 2003, 20); *težav(e) pri predelovanju verbalnih informacij* (prav tam, 22); *upočasnen(o) dozorevanj(e)* (prav tam, 23); *šibka slušna diskriminacija* (prav tam, 24); *šibko slušno pomnjenje* (prav tam, 24); *odkrenljiva pozornost* (prav tam, 24); *grafomotorična nezrelost* (prav tam, 24).

Enake primere smo ugotovili tudi v besedilu Navodil za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program (2004). Vse zgoraj prikazane besede imajo negativno konotacijo in predstavljajo odklon od normalnega spoznavnega, govornega, osebnostnega in čustvenega razvoja. Poudarjajo motnjo, opozarjajo na pomanjkljivosti in težave. Negativno konotirane besede pri bralcu hkrati priključijo v spomin njihove protipomenke. Če je za učence in dijake z govorno-jezikovnimi motnjami značilen odklon na številnih področjih razvoja, to pomeni, da se podobne težave pri ostalih učencih in dijakih ne pojavljajo. Prav tako imajo mnoge izmed omenjenih besed nerazumljiv pomen, denimo »šibka slušna diskriminacija« (prav tam, 24). Po eni strani tako strokovni izrazi sporočajo resnost težave in s tem razlog za skrb in ukrepanje, po drugi pa zaradi svoje nerazumljivosti pravzaprav ne povedo ničesar.

Analiza ključnih besed je pokazala tudi pogosto uporabo lastnostnih (kakovostnih) pridevnikov. Tipičen primer je:

*Predelovanje informacij in strategije reševanja pri njih potekajo **mnogo** počasneje.* (Navodila za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program 2004, 26)

Pridevnik *mного* v tem primeru sporoča, da je količina časa, ki jo za predelovanje informacij in strategije reševanja porabijo dijaki z govorno-jezikovnimi motnjami, občutneje večja kot pri dijakih brez tovrstnih težav v govornem izražanju. Na prikrit način hkrati kaže na nižje sposobnosti prve skupine dijakov.

Podoben primer je tudi naslednji pridevnik:

Za boljše sprejemanje in razumevanje vsebin (...). (Prav tam, 27)

Iz tega sledi, da je sedanje razumevanje vsebin pri dijakih z govorno-jezikovnimi motnjami slabo. V naslednjem primeru pa pridevnik *lažje* sporoča, da ima dijak težave pri povezovanju informacij in da bo le-te, brez ustrezne prilagoditve, težko povezoval:

(...) vsaka nova tema naj se poveže z že poznano, da dijak lažje poveže informacije (...).
(Prav tam, 27)

Ponekod je primernost uporabe pridevnikov in njihova ustrezna izbira zelo vprašljiva. Takšen primer je denimo:

*(...) pridobivanje nove snovi naj bo podkrepljeno z ustreznim pisnim gradivom (...). Na ta način ima dijak možnost učenja iz **dobrega** vira.* (Prav tam, 27)

Ali slednje potemtakem pomeni, da preostali viri, iz katerih se dijaki učijo, niso dobri?

Izraženost mnogoterih težav je razvidna tudi iz razločevanja med učenci s potrebami in učenci brez tovrstnih potreb, ki jih avtorji besedila poimenujejo »vrstniki z značilnim razvojem« (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011 (2011)).

Prav tako so pogoste besede, ki označujejo, kaj učenci in dijaki z govorno-jezikovnimi motnjami potrebujejo, da bi bili uspešnejši, te besede pa hkrati vsebujejo sporočilo o primanjkljajih učencev in dijakov z govorno-jezikovnimi motnjami in nižjih sposobnostih. Tipični primeri teh besed so:

ponovitve (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo 2003, 23); *multisenzornost* (prav tam, 23); *členiti* (*vprašanja, besedila, razlage, naloge, navodila*) (prav tam, 23); *upočasnen tempo*

(prav tam, 23); *enoznačna, enostavna in konkretna (vprašanja, navodila, razlaga)* (prav tam, 24).

Enake primere smo zasledili tudi v besedilu Navodil za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program (2004). Ob zelo splošno podanih prilagoditvah po drugi strani vidimo, da lahko avtorji besedila z uporabo besed dodatno prispevajo k oblikovanju negativne predstave o učencih in dijakih z govorno-jezikovnimi motnjami in o njihovih sposobnostih. Besede, ki jih uporabljajo, poudarjajo primanjkljaje otrok in mladostnikov s tovrstnimi težavami, ne pa tudi njihovih zmožnosti in močnih področij. Usmerjene so v nakazovanje razlik med učenci in dijaki z govorno-jezikovnimi motnjami in tistimi, ki teh težav nimajo. Hkrati pa z uporabo besed učencem in dijaku z govorno-jezikovnimi motnjami pripisujejo zelo specifične težave, ki jih glede na raznolikost številnih govornih in jezikovnih motenj ne gre združevati v eno. Bralec lahko na temelju prebranega učencu oz. dijaku z določeno govorno-jezikovno motnjo hitro pripiše prenekatero lastnost ali težavo, ki je nima, pravih pa ne vidi.

5.2.2.7 Analiza ključnih poimenovanj

Analiza ključnih besed kaže na uporabljen strategijo nepoimenovanja. Beseda *jecljanje* se ne pojavi v nobenem od analiziranih besedil. Enako velja tudi za iz te besede izhajajoče izpeljanke (denimo *jecljajoči, jecljavec, jecljavka*). Velike razlike lahko zasledimo tudi v samem poimenovanju skupine otrok in dijakov z govorno-jezikovnimi motnjami¹³. Nekateri dokumenti uporabljajo termin *govorno-jezikovne motnje*, drugi govorijo o *govorno jezikovnih motnjah*, tretji le o *govornih motnjah*, pri čemer jezikovne izpuščajo. Ponekod je uporabljen izraz *govorne in/ali jezikovne motnje*, navadno pa izraz sploh ni omenjen ali pa se uporabljata zgolj poimenovanji *učenci s posebnimi motnjami* in *dijaki s posebnimi potrebami*. Poleg

¹³ Raznolikost poimenovanja skupine otrok s posebnimi potrebami in opredelitve tega termina je mogoče videti tudi v drugih zakonskih določilih, ki pa niso predmet naše raziskave, zato jih podrobneje ne analiziramo. Tako denimo Zakon o starševskem varstvu in družinskih prejemkih (Ur. l. RS, št. 110/2006) uporablja termin *otrok, ki potrebuje posebno nego in varstvo*. V to skupino otrok zakon prišteva tiste otroke (z motnjami v duševnem razvoju, nadalje slepe in slabovidne otroke, gluhe in naglušne otroke, otroke z odpovedjo funkcije vitalnih organov, gibalno ovirane otroke, dolgotrajno hudo bolne otroke), ki zaradi svojega zdravstvenega stanja potrebujejo skrbnejšo nego in varstvo (prav tam, 3. čl.). Kot je razvidno iz definicije termina, otrok z govorno-jezikovnimi motnjami zakon ne obravnava. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS, št. 16/2007) v določilih omenja zgolj *predšolsko vzgojo za otroke s posebnimi potrebami* ter *izobraževanje in usposabljanje otrok in mladostnikov z motnjami v razvoju*. Podrobnejših opredelitev obeh terminov zakon ne podaja. Zakon o zdravstvenem varstvu in zdravstvenem zavarovanju (Ur. l. RS, št. 72/2006) uporablja termin *otroci in mladostniki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju*, ki pa ga podrobneje ne opredeli.

razlik v poimenovanjih je zelo pomembno omeniti razliko med izrazoma *govorne in/ali jezikovne motnje* ter *govorno-jezikovne motnje*. V prvem primeru je razvidno, da so govorne in jezikovne motnje ločene ene od drugih. Lahko se pojavljajo skupaj, ni pa nujno. V drugem primeru pa so govorne in jezikovne motnje združene v skupen širši pojem. V obeh primerih pa je potrebno opozoriti, da besedila ne vsebujejo razlage tega termina, tako so mogoče razlage napačne. Navodila za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program (2004) so h govornim in/ali jezikovnim motnjam prištela tudi kombinirane motnje, torej takšne, kjer se poleg govorne in/ali jezikovne motnje pojavi še kakšna druga.

Jecljanje je, čeprav slednje v besedilih ni razvidno, prišteto med govorno-jezikovne motnje in govorne motnje, vendar pa ga besedila podrobneje ne predstavijo. Nikjer v besedilu ni zapisano, da pojem govorno-jezikovne motnje zajema dva široka sklopa težav v govoru, torej govorne motnje in jezikovne motnje, in da jih ne gre med seboj zamenjevati, še manj pa enačiti. Termin govorno-jezikovne motnje je hkrati tudi zelo splošen in si ga, ker ni dodatno opredeljen, lahko vsakdo predstavlja po svoje. Po eni strani lahko s tem, da navodila ne dajejo posebnih opredelitev termina, vanj prištejemo marsikatero težavo v govoru, po drugi strani pa lahko številne tovrstne težave spregledamo. Tako v primeru neenotnosti skupin otrok, ki sodijo med otroke s posebnimi potrebami, kot poimenovanja skupine otrok in dijakov z govorno-jezikovnimi motnjami in odsotnosti opredelitve te zelo široke kategorije, ugotavljamo strategijo posploševanja in minimaliziranja pomembnosti, hkrati pa tudi veliko mero nedoslednosti avtorjev besedila, kar kaže na to, da problematika ni dovolj pomembna, da bi se o njej bolje poučili.

Otroci z govornimi in govorno-jezikovnimi motnjami sodijo med otroke s posebnimi potrebami, dijaki s tovrstnimi težavami pa med dijake s posebnimi potrebami. Opredelitve samega termina se med analiziranimi teksti razlikujejo v tem, katere skupine učencev oblikovalci dokumentov prištevajo med posebne potrebe. Poimenovanje dijakov s posebnimi potrebami pa ni venomer pojasnjeno. Slednje nakazuje na pripisovanje majhne pomembnosti danemu področju. Minimalne omembe se hitro izgubijo v dolžini besedila. Ker poimenovanje *dijaki s posebnimi potrebami* navadno ni opredeljeno, se najverjetneje predpostavlja njegova samoumevnost, prav s tem pa lahko kaj kmalu prihaja do nepravilnosti. Uporaba zelo splošnih poimenovanj, ali kot je v tem primeru, zelo samoumevnih poimenovanj, bralcu omogoči, da pri interpretaciji besedila vnese svojo pomensko različico, s čemer se diskurz približa bralčevemu dožemanju stvarnosti (Fowler 1991; Fairclough 2003).

Posebna oblika diskriminacije in infantilizacije se kaže skozi poimenovanje mladoletnikov s posebnimi potrebami, ki jih Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2000-ZUOPP, 118/2006-ZUOPP-a, 3/2007-UPB1) obravnava kot *otroke*. Poleg tega pa med tako splošnimi določbami, ki se prav vse nanašajo na otroke, težko razberemo tiste, ki se nanašajo na srednješolce, s tem pa jih lahko hitro prikrajšamo za določene prilagoditve.

Če povzamemo naše ugotovitve, lahko trdimo, da je analiza oblike pokazala prisotnost strategij spregledanosti, tudi izpuščenosti iz besedila. Prav tako se pojavljajo strategije posploševanja, neenakih moči in odločanja ene skupine o drugi skupini, pri čemer člani druge skupine nimajo možnosti vpliva. Enako je pokazala analiza vsebine. Analiza vsebine kaže tudi uporabo posploševanja, neenakih moči in neenakih možnosti odločanja. Analiza tem je pokazala uporabo strategij patologizacije, posploševanja, drugačenja in problematizacije, tudi vzorec zamolčevanja problemov. Prav tako se pojavljajo strategije spregledanosti in izpuščenosti, tudi zanikanja težav otrok in dijakov z govorno-jezikovnimi motnjami in minimaliziranje njihovih potreb. Ugotovili smo tudi uporabo strategij neenake zaščitenosti pravic. Analiza povedi je pokazala uporabo strategij spregledanosti področja, drugačenja, razločevanja in posploševanja problematike. Analiza oblik modalnosti kaže na strategije prelaganja odgovornosti in prenašanja krivde, prav tako poudarjanja pozitivnega doprinosa ene skupine in težav druge skupine. Prav tako smo ugotovili prisotnost strategij podajanja navodil in »dejstev«. Analiza ključnih besed je pokazala uporabo strategij drugačenja, razločevanja in patologiziranja. Z analizo ključnih poimenovanj smo ugotovili uporabo strategije posploševanja, izpuščenosti in minimaliziranja pomembnosti. Ugotavljamo prisotnost diskurza »mi-oni« in medicinskega diskurza. Torej, analize kažejo, da dokumenti vključujejo diskriminatorni diskurz. Primerjava med dokumenti kaže, da ni ključnih razlik v prisotnosti ključnih elementov diskriminatornega diskurza.

5.2.3 Področje visokega šolstva in izobraževanje odraslih

5.2.3.1 Analiza oblike

Analiza oblike kaže, da področje govorno-jezikovnih motenj ni deležno enake pozornosti kot druga področja. Pri tem sledimo prepričanju, da je vsak vidik besedila rezultat izbire (Fowler 1991, 35), torej avtor besedila izbere, katerim področjem bo namenil več pozornosti, v tem primeru več prostora. Hkrati smo ugotovili, da je znotraj dokumenta Prijazen študij za

študente invalide: priporočila za prilagoditev študijskega procesa (Bera in drugi 2010) več pozornosti namenjene jezikovnim motnjam, zaradi česar je mogoče predvidevati, da bodo podana priporočila bolj prilagojena potrebam študentov z jezikovnimi motnjami kot tistim z govornimi motnjami.

Ugotavljamo, da je prostora, ki ga različni dokumenti na področju višjega in visokošolskega izobraževanja ter izobraževanja odraslih s posebnimi potrebami (v tem primeru govorimo o posebnih potrebah zelo splošno in ne v povezavi s točno določeno obliko posebnih potreb), v primerjavi s prostorom, ki ga tej skupini namenjajo dokumenti na področju osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja, občutno manj. Največ prostora je dani problematiki namenjenega v dokumentih, ki urejajo osnovnošolsko izobraževanje, sledijo dokumenti, ki urejajo srednješolsko izobraževanje. V dokumentih, ki urejajo izobraževanje študentov in odraslih pa je problematika v večini primerov izpuščena. Slednje jasno kaže na prelaganje odgovornosti države, ki je dolžna zagotoviti zgolj osnovnošolsko izobraževanje, na posameznika s posebnimi potrebami. Ta je, če se odloči za nadaljevanje šolanja, dolžan sam poskrbeti zase. V skladu s tem pa tudi sam nosi posledice in krivdo v primeru nastanka težav.

Analiza vključenosti vsebine o študentih, ki jecljajo, je pokazala, da je zakonska vsebina o študentih, ki jecljajo, neproporcionalno vključena, v primeru odraslih, vključenih v proces izobraževanja, pa v celoti izključena. Iz tega sledi, da dana problematika za našo zakonodajo, zakonodajno telo in družbo, ni pomembna.

Ugotovili smo, da avtorji dokumentov prihajajo iz različnih področij izobraževanja, med njimi so tako strokovnjaki kot praktiki. Avtorji delov besedila, ki se znotraj priporočil za prilagoditev študijskega procesa veže na govorno-jezikovne motnje, pa so strokovni sodelavci Društva študentov invalidov Slovenije, sodelovali pa so tudi strokovnjaki s področja šolstva. Nihče izmed avtorjev se ne ukvarja prav z govorno-jezikovnimi motnjami, prav tako ni bila upoštevana uporabniška perspektiva. Sestava avtorjev ponovno kaže na to, kdo ima moč odločanja in možnost sodelovati pri pomembnih odločitvah.

5.2.3.2 Analiza tem

V sklopu ravni makro analize smo izvedli analizo prevladujočih tem, saj slednje ponazarjajo tisto, o čemer je v tekstu govora na makro-tekstovni ravni (Erjavec in Poler Kovačič 2007). Analiza ključnih tem je pokazala, da je področje govorno-jezikovnih motenj v večini analiziranih dokumentov v celoti izpuščeno. Redki dokumenti predvidevajo skromne

prilagoditve študijskega procesa za študente s posebnimi potrebami. Podrobnejše prilagoditve pa niso opredeljene. Posebne potrebe se znotraj besedil, ki urejajo izobraževanje odraslih, ne omenjajo. Določeni dokumenti predvidevajo številne prilagoditve, a se te, kot je iz konteksta besedila mogoče razbrati, nanašajo na predšolsko in osnovnošolsko vzgojo in izobraževanje, ponekod pa so podana navodila glede prilagoditev tako splošna, da ni razvidno, na katero starostno skupino posameznikov s posebnimi potrebami se besedilo nanaša.

Dokument Prijazen študij za študente invalide: priporočila za prilagoditev študijskega procesa (Bera in drugi 2010) vsebuje v povezavi s študenti z govorno-jezikovnimi motnjami eno ključno temo, in sicer prilagoditve učnega procesa in študijskega dela. Večina analiziranih besedil prepoveduje diskriminacijo študentov s posebnimi potrebami ter zagotavljanje enakih možnosti.

a) Prilagoditve učnega procesa in študijskega dela

Dokument Prijazen študij za študente invalide: priporočila za prilagoditev študijskega procesa (Bera in drugi 2010) predvideva vrsto širših sklopov prilagoditev, in sicer: dostop do učnih prostorov, prilagoditev učnega prostora, komuniciranja in posredovanja študijskih informacij, spremljanje učnega procesa, ustvarjanje in vodenje lastnih zapiskov, prilagoditve opravljanja študijskih obveznosti in ocenjevanja pisnih in stvarnih izdelkov ter govornih nastopov in ustnega izpita, nadalje so predvidene prilagoditve dela v majhnih skupinah, prilagoditve uporabe računalniške in laboratorijske opreme, praktičnega in terenskega usposabljanja, prilagoditev uporabe knjižnic in študijskega gradiva. Konkretno prilagoditve so podane v obliki alinej, pri čemer je največ (deset) prilagoditev predvidenih pri opravljanju študijskih obveznosti. Besedilo vsebuje številne prilagoditve, ki so bodisi zelo splošne in veljajo za vse študente bodisi izredno specifične in vezane na točno določene vrste težav v govoru, pri čemer v besedilu ni natančno navedeno, na katere težave v govoru se dana prilagoditev nanaša. Besedilo obsega več prilagoditev, ki so, izhajajoč iz dejstva, da so namenjene osebam s težavami v govoru, nerazumljive. Tipičen primer:

(...) jasno označene učilnice in drugi prostori. (Prav tam, 66)

Predvidene so tudi prilagoditve, ob katerih se je mogoče vprašati, ali slednje vendar ne sodi med temeljna načela poučevanja. Tipičen primer:

(...) ne ocenjujemo kako tekoč je govor in ostalih retoričnih spretnosti nastopa, temveč le vsebino. (Prav tam, 66)

Posamezne prilagoditve znotraj naštetih širših sklopov prilagoditev je mogoče razdeliti v več pomenskih sklopov: kratka navodila, povzemanje in preverjanje slišanege; zagotoviti čas za sodelovanje pri pouku in opravljanju študijskih obveznosti; posebni pristopi.

- Kratka navodila, povzemanje in preverjanje slišanege

Pogosta so navodila, ki sporočajo, da imajo študenti z govorno-jezikovnimi motnjami težave pri razumevanju dolgih povedi, besedil in navodil ter kompleksnih besed in vprašanj, zato je potrebno pri dajanju navodil, preverjanju znanja, posredovanju nove snovi in navodil, celotno besedilo razčleniti na krajše smiselne vsebinske enote, te pa posredovati v čim manj hrupni situaciji, na jasnem načinu in ob preverjanju, ali je študent slišano razumel. Z istim namenom je potrebno tudi pogosto povzemanje razlage in ključnih točk. Tipičen primer:

(...) jasna, razumljiva in enostavna vprašanja ter preverjanje razumevanja le-teh. (Prav tam, 66)

Redno poudarjanje pomembnosti jasnih navodil, preverjanja slišanege in pogostega povzemanja ključnih točk, vključno s poudarkom na zagotavljanju čim manj hrupnega prostora in tišine, študent z govorno-jezikovnimi motnjami naj bi sodeč po prilagoditvah sedel spredaj, da bi lažje spremljal predavatelja (prav tam, 66), kaže prej na težave s sluhom kot pa na težave v govornem izražanju.

V povezavi s težjim razumevanjem besed se v dokumentu pojavljajo tudi navodila, ki poleg pogostega sprotnege preverjanja, ali je študent navodilo, tudi vsebino gradiva razumel, določajo:

(...) razlag(o) neznanih pomembnih strokovnih besed, zapis teh besed na tablo ali posredovanje le-teh vnaprej. (Prav tam, 66)

Tako podana navodila, poleg tega, da kažejo na številne, zelo specifične težave študentov z govorno-jezikovnimi motnjami, hkrati predpostavljajo nižje akademske zmožnosti, tudi

manjšo seznanjenost s strokovnimi izrazi. Podoben primer je tudi:

(...) podpora za preverjanje črkovanja in slovnice. (Prav tam, 67)

Poleg jasnih navodil, podanih na študentu razumljiv način, z besedami, ki jih le-ta razume, je potrebno posredovati navodila vnaprej, navodilo pa še dodatno razložiti, da ga bo študent razumel. Tipičen primer je:

(...) dodatna razlaga o poteku praktičnega oz. terenskega usposabljanja. (Prav tam, 67)

- Zagotoviti čas za sodelovanje pri pouku in opravljanju študijskih obveznosti

K pomembnim temam, ki se nanašajo na prilagoditve študentom z govorno-jezikovnimi motnjami, prištevamo tudi tiste, ki predvidevajo zagotovitev zadostne mere časa za podajanje odgovorov, daljši rok za opravljanje študijskih obveznosti in preverjanje znanja, za študente pa je predvidena tudi možnost daljšega roka izposoje gradiva. Tipičen primer je:

Daljši rok za pripravo seminarskih nalog in ostalih pisnih obveznosti zaradi težjega pisnega izražanja. (Prav tam, 66)

- Posebni pristopi

Dokument prav tako predvideva vrsto zelo specifičnih prilagoditev, ki so ozko vezane na težave v govoru, ob tem pa niso upoštevane značilnosti posameznih oblik govornih in jezikovnih motenj. Kot smo že omenili, avtorji besedila namenjajo več pozornosti jezikovnim motnjam, zato je mogoče sklepati, da so tudi prilagoditve bolj prilagojene značilnostim jezikovnih motenj in boljše zadovoljujejo potrebe študentov s tovrstnimi motnjami.

Priporočila tako določajo pisno komunikacijo, ko je ustna preveč otežena, pa tudi obratno. Prav tako določajo pomoč tretje osebe pri komunikaciji. V skladu z določili je dovoljena

(...) uporaba računalnika z zvočno podporo za opravljanje pisnih nalog ali za zbiranje literature, vklop funkcije za preverjanje črkovanja in slovnice pri izdelavi pisnih izdelkov, dovoljevanje opravljanja ustnih izpitov, če je pisna komunikacija otežena, dovoljevanje

drugačnih oblik preverjanja znanja, če je ustna komunikacija otežena, opravljanje ustnega preverjanja individualno ali v manjši skupini, če mu izpostavljanje pred večjo skupino povzroča nelagodje. (Prav tam, 66)

Poleg naštetega navodila predvidevajo zvočno podporo za branje besedil in elektronsko gradivo, predvidena je pomoč pri komunikaciji ter prilagoditve gradiva (prav tam, 67). Tipičen primer je:

(...) manj snovi na eni strani (izbira pisave s širokimi črkami npr. Arial). (Prav tam, 67)

Tako podana navodila (vse tri podteme) so zapisana v celoti po meri potreb študentov z jezikovnimi težavami. Kot že rečeno, besedilo na začetku vsebuje ločen opis govornih in jezikovnih motenj. Za govorne motnje je zapisano, da se izražajo kot:

- *napačna, motena izgovorjava posameznih glasov govora (artikulacija);*
- *problemi fonacije (glas);*
- *neprimerna hitrost ali ritem govora (fluentnost). (Prav tam, 12)*

Opis jezikovnih motenj od govornih se močno razlikuje. Jezikovne motnje so opredeljene kot oškodovanost ali okrnjenost v:

- *razumevanju in/ali uporabi govornega, pisnega in/ali drugega simbolnega sistema;*
- *(...) razumevanju govora, tvorbi besed, povedi, branju in pisanju. (Prav tam, 12)*

V besedilu je prav tako zapisano:

Označujejo jih resni problemi procesiranja in izvajanja na vseh jezikovnih ravneh (fonologija, morfologija, sintaksa, semantika, pragmatika). Jezikovne motnje vključujejo tudi težave, ki vplivajo na:

- *uporabo oblike jezika (nanašajo se na govorjenje ali strukturo oblikovanih povedi, vključujoč fonologijo, morfologijo in sintakso);*
- *uporabo jezikovnih vsebin – semantika (nanaša se na pomene besed, stavkov, poseben problem so abstraktni pojmi);*

- *funkcijo delovanja jezika – pragmatika (nanaša se na kontekst, v katerem jezik uporabljamo za komunikacijo, opismenjevanje, pridobivanje znanja in socialnih spretnosti).* (Prav tam, 12)

Potrebe študentov z govornimi motnjami in načini zadovoljevanja le-teh so spregledani, prednost imajo potrebe študentov z jezikovnimi motnjami.

b) Prepoved diskriminacije ter zagotavljanje enakih možnosti

Več dokumentov prepoveduje diskriminacijo posameznikov s posebnimi potrebami. V povezavi s prepovedjo diskriminacije je mogoče izpostaviti tudi v različnih dokumentih vsebujoče cilje, naloge in načela izobraževanja odraslih, ki med drugim vsebujejo načelo, ki zapoveduje pravičnost in enakopravnost ter enake možnosti pri dostopu, obravnavi in doseganju izidov ob hkratnem upoštevanju različnosti, spoštovanje osebnosti in dostojanstva vsakega udeleženca, razvijanje zavesti o pravicah in odgovornosti človeka in državljana ali državljanke. Tako je določeno:

Vzgojno-izobraževalni sistem v Republiki Sloveniji temelji na načelu zagotavljanja pravice vsakega posameznika do izobrazbe. Pri tem si prizadeva za zmanjševanje strukturnih in individualnih ovir za udeležbo v izobraževanju. Ustrezne ukrepe (med drugim ukrepe pozitivne diskriminacije) za prikrajšane skupine prebivalstva je treba zagotoviti tudi v izobraževanju odraslih. Zadevajo motivacijo podzastopanih skupin za vključevanje v izobraževanje in učenje, povečevanje priložnosti in tudi različne ukrepe za odstranjevanje ovir med potekom izobraževanja. (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011 (2011), 374)

Diskriminacijo prepoveduje tudi načelo pravice do kakovostnega izobraževanja za vse. V skladu s tem načelom mora biti izobraževanje odraslih zasnovano na način, da bo vsem skupinam udeležencev omogočeno zadovoljevanje njihovih izobraževalnih potreb, hkrati pa bodo imeli možnost udeležiti njihove potenciale. S tem namenom je potrebno razvijati kakovost vstopnih, procesnih in izstopnih dejavnikov izobraževanja odraslih, pri čemer je še posebej pozornost potrebno nameniti izobraževanju oseb s posebnimi potrebami (prav tam, 374–375).

5.2.3.3 Manjkajoče teme

Znotraj analize tem smo identificirali tudi vse tiste teme, ki jih analizirano besedilo ni vključevalo, so pa zelo pomembne, če želimo zagotoviti, da bi bile težave študentov z govorno-jezikovnimi motnjami, še bolj natančno pa študentov, ki jecljajo, pravilno razumljene, dana pomoč pa prilagojena njihovim potrebam. Ugotovili smo, da manjkata dve temi, ki sta prav tako manjkali na področju osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja, in sicer: pravni predpisi o pomoči študentov z govorno-jezikovnimi motnjami ter navodila o ravnanju in pomoči, glede na specifičnost študentove govorne in/ali jezikovne motnje. Da se ne bi ponavljali, na tem mestu ne bomo znova določali ostalih manjkajočih tem (glej str. 96–98).

5.2.3.4 Analiza povedi

Z vidika analize povedi smo najprej analizirali, kaj povedi sporočajo o študentih in odraslih udeležencih izobraževanja, ki jecljajo. V celotnem besedilu dokumentov se pojavi le ena poved, kjer je omenjeno jecljanje. Ta pravi:

Če ima študent govorne težave (npr. jecljanje), naj se opravi vnaprej posvet z ostalimi študenti. (Bera in drugi 2010, 24)

V preostalih dokumentih ne le, da se ne pojavljajo povedi o študentih, ki jecljajo, pač pa se ne pojavljajo niti povedi o študentih z govorno-jezikovnimi motnjami (z izjemo dokumenta Prijazen študij za študente invalide: priporočila za prilagoditev študijskega procesa (Bera in drugi 2010)), redki so celo tisti, ki govorijo o študentih s posebnimi potrebami. Ugotavljamo popolno spregledanost in izključenost področja, tudi strategije posploševanja problematike.

V nadaljevanju analize smo analizirali povedi, ki so se nanašale na opis govornih in jezikovnih motenj ter priporočil o prilagoditvah študijskega programa za študente z govorno-jezikovnimi motnjami in kaj le-te sporočajo. Hkrati pa smo analizirali skrite in predpostavljene pomene besedila. Povedi o odraslih udeležencih izobraževanja, ki bi imeli težave v govornem izražanju, analizirana besedila ne vsebujejo.

V omenjenem dokumentu je mogoče zaslediti vrsto povedi, ki nakazujejo na *drugačnost* oseb z govorno-jezikovnimi motnjami. Slednje je izrazito v primerih prikazovanja njihovih

organskih in psihoorganskih motenj ter poudarjanju odklonov od *normalnega* govornega sporazumevanja. V tako zapisanih besedilih se kopičijo motnje, poglobljajo se razlike med tistimi s težavami v govoru in tistimi brez tovrstnih težav. Tipičen primer je:

Označujejo jih resni problemi procesiranja in izvajanja na vseh jezikovnih ravneh (...).
(Prav tam, 12)

Tudi same prilagoditve sledijo prepričanju o prisotnosti mnogoterih in raznolikih težav ter motenj. Tipičen primer je:

(...) premori med predavanji zaradi motenj pozornosti in koncentracije ter hitrejše utrujenosti. (Prav tam, 66)

Drugačnost študentov z govorno-jezikovnimi motnjami se vidi tudi skozi poudarjanje njihovih težav in rešitev zanje, pri čemer je izrazito prepričanje, da težave izhajajo iz težav v govoru, preostali, ki tovrstnih težav v govoru nimajo, hkrati nimajo enakih težav pri študijskem delu. Tipičen primer je:

(...) možnost kopiranja zapiskov sošolcev. (Prav tam, 66)

Tako oblikovane trditve sporočajo, da ima študent z govorno-jezikovno motnjo težave pri zapisovanju zapiskov, a ker si jih lahko kopira od sošolcev to pomeni, da slednji nimajo težav z zapisovanjem in da so njihovi zapiski boljši od zapiskov študenta z govorno-jezikovnimi motnjami. Podobno sporočilo ima:

(...) pomoč pri zapisovanju ali urejanju zapiskov. (Prav tam, 66)

Del povedi sporoča, da ima študent s težavami v govoru hkrati tudi težave pri zapisovanju in urejanju zapiskov, pri tem potrebuje tujo pomoč. To mu lahko nudijo drugi, ki tovrstnih težav nimajo.

5.2.3.5 Modalnost

V analiziranih dokumentih smo analizirali tudi oblike modalnosti. Resničnostna modalnost v analiziranih tekstih, ki se nanašajo na prilagoditve študijskega procesa, variira po skladu izbir od manjvrednostnih oblik (»(...) sedi spredaj, da lažje spremlja predavatelja.« (Bera in drugi 2010, 66)) do zmanjšanja prepričanosti (»(...) možnost predhodne priprave na praktično in terensko usposabljanje.« (Prav tam, 67)). Primerov absolutne kategorične in obligacijske modalnosti v besedilu nismo zasledili. Razlog, zakaj besedilo vsebuje zgolj primere manjvrednostnih oblik modalnosti in zmanjšane prepričanosti, vidimo že v samem poimenovanju dokumenta. Za razliko od dokumentov, ki so urejali področje osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja, in so nosili imena kot denimo Pravilnik ali Navodila, v danem primeru dokument vsebuje zgolj priporočila, kar je razvidno že iz samega imena dokumenta. Za razliko od navodil, priporočil ni potrebno upoštevati, dovoljena so odstopanja, tudi prilagajanja.

5.2.3.6 Analiza besed

Analiza besed je pokazala, da avtorji dokumenta Prijazen študij za študente invalide: priporočila za prilagoditev študijskega procesa (Bera in drugi 2010) pogosto uporabljajo besede, ki nakazujejo pomanjkljave in opozarjajo na težave v procesu pridobivanja, utrjevanja in preverjanja znanja študentov z govorno-jezikovnimi motnjami. Tipični primeri so:

napačna, motena izgovorjava posameznih glasov govora (prav tam, 12); problemi fonacije (prav tam, 12); neprimerna hitrost ali ritem govora (prav tam, 12); resni problemi (prav tam, 12).

Vse zgoraj prikazane besede imajo negativno konotacijo in predstavljajo odklon od normalnega spoznavnega, govornega, osebnostnega in čustvenega razvoja. Poudarjajo motnjo, opozarjajo na pomanjkljivosti in težave. Negativno konotirane besede pri bralcu hkrati priključijo v spomin njihove protipomenke. Če je za študente z govorno-jezikovnimi motnjami značilen odklon na številnih področjih razvoja, to pomeni, da se podobne težave pri ostalih ne pojavljajo.

Prav tako prevladujejo besede, ki označujejo, kaj študenti z govorno-jezikovnimi motnjami

potrebujejo, da bi bili uspešnejši. Te besede obenem nosijo skrito sporočilo o njihovih primanjkljajih. Tipični primeri besed, ki označujejo potrebe študentov z govorno-jezikovnimi motnjami, so:

kratka (navodila, vprašanja, povedi) (prav tam, 66); jasna (označba učilnice in drugih prostorov, vprašanja, povedi, navodila) (prav tam, 66–67); pomoč (tretje osebe, pomoč pri zapisovanju in urejanju, lociranju knjižničnega gradiva) (prav tam, 66–67); vnaprejšnje posredovanje (informacij, gradiva, navodil) (prav tam, 66–67); barve (prav tam, 67); miselni vzorci (prav tam, 67).

Z uporabo takšnih besed avtorji besedila dodatno prispevajo k oblikovanju negativne predstave o študentih z govorno-jezikovnimi motnjami. Čeprav v uvodu dokumenta jasno prikažejo razlike med govornimi in jezikovnimi motnjami, so opisi težav in potreb v nadaljevanju združeno podani za vse oblike govornih in jezikovnih motenj. Uporabljene besede poudarjajo primanjkljaje študentov s tovrstnimi težavami. Usmerjene so v nakazovanje razlik med študenti z govorno-jezikovnimi motnjami in tistimi, ki podobnih težav nimajo, s čimer se razlike med njimi dodatno poglobijo.

5.2.3.7 Analiza ključnih poimenovanj

Analiza ključnih besed kaže na nepoimenovanje. Beseda *jecljanje* se pojavi le enkrat, govorno-jezikovne motnje pa zgolj v dokumentu Prijazen študij za študente invalide: priporočila za prilagoditev študijskega procesa (Bera in drugi 2010). Zelo redka je tudi uporaba poimenovanja *posebne potrebe*. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2000-ZUOPP, 118/2006-ZUOPP-a, 3/2007-UPB1) uporablja za mlajše odrasle osebe, vključene v proces vzgoje in izobraževanja, izraz *otroci*, kar kaže na prisotnost strategije infantilizacije posameznikov. V dokumentu Prijazen študij za študente invalide: priporočila za prilagoditev študijskega procesa (Bera in drugi 2010) je mogoče videti enačenje posebnih potreb z invalidnostjo, pri čemer se avtorji besedila opirajo na dokumente, ki urejajo osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje otrok in mladine s posebnimi potrebami. Iz istega dokumenta je razvidno, da študenti z govorno-jezikovnimi motnjami sodijo med posameznike s posebnimi potrebami (oz. zaradi enačenja izraza, med invalide).

Če povzamemo naše ugotovitve, lahko trdimo, da je analiza oblike pokazala prisotnost

strategij izključevanja, spregledanosti in minimaliziranja pomembnosti danega področja. Prav tako se pojavljajo strategije neenakih moči in odločanja. Analiza tem je pokazala uporabo strategij izpuščanja, minimaliziranje pomembnosti področja in potreb študentov z govornimi motnjami in posploševanja. Analiza povedi je pokazala uporabo strategij drugačenja. Analiza oblik modalnosti kaže na uporabo strategije prelaganja odgovornosti na posameznika. Analiza ključnih besed je pokazala uporabo strategij problematizacije in drugačenja. Analiza ključnih poimenovanj kaže na strategije izpuščanja iz besedila, spregledanosti, posploševanja (tudi v smislu enačenja posebnih potreb z invalidnostjo) ter infantilizacije. Ugotavljamo prisotnost diskurza »mi-oni« in medicinskega diskurza. Torej, analize kažejo, da dokumenti vključujejo diskriminatorni diskurz. Primerjava med dokumenti kaže, da ni ključnih razlik v prisotnosti ključnih elementov diskriminatornega diskurza.

Enako kot v primeru neveljavnih dokumentov, prikazujemo temeljne ugotovitve po posameznih področjih izobraževanja hkrati v pregledni tabeli (5.2.3.7.1).

Tabela 5.2.3.7.1: Primerjava ugotovitev analize veljavnih dokumentov in zakonov po posameznih področjih vzgoje in izobraževanja

	Osnovnošolsko izobraževanje	Srednješolsko izobraževanje	Visokošolsko izobraževanje	Izobraževanje odraslih
ANALIZA OBLIKE				
Analiza prostora	Področju je namenjenega minimalno prostora. Prisotna je redna uporaba strategij spregledanosti. Področje jecljanja je v celoti spregledano.	Področju je namenjeno še manj prostora kot znotraj dokumentov, ki urejajo osnovnošolsko izobraževanje. Pogoste so strategije spregledanosti.	Področju je namenjeno najmanj prostora, hkrati pa ni deležno enake pozornosti kot druga področja, večji poudarek je na jezikovnih motnjah.	Področje je popolnoma izključeno.
Analiza vključenosti vsebine o učencih, ki jecljajo	Področje je prisotno v minimalnem obsegu.	Področje je prisotno v minimalnem obsegu, nikoli samostojno.	Področje je prisotno v minimalnem obsegu, le znotraj enega dokumenta.	Področje je popolnoma izključeno.
ANALIZA TEM				
Analiza ključnih tem	Ključne teme so sledeče: poudarjanje motnje in težav;	Ključne teme v dokumentih za področje	Področje je v večini dokumentov spregledano.	Področje je popolnoma izključeno.

	prilagoditve učnega procesa in šolskega dela ter strokovna pomoč; prepoved diskriminacije in zagotavljanje enakih možnosti; zagotavljanje spodbudnega družbenega okolja.	srednješolskega izobraževanja so enake tistim s področja osnovnošolskega izobraževanja, saj se besedilo podvaja. Znotraj besedila so podana tudi navodila, kako ravnati v primeru kombiniranih posebnih potreb, a so le-ta nejasna.	Predvidene so skromne prilagoditve študijskega procesa, ki so le v enem dokumentu nekoliko bolj razdelane. Prisotna je tudi tema prepoved diskriminacije ter zagotavljanja enakih možnosti.	
Manjkajoče teme	Manjkajo sledeče teme: opis značilnosti govornih in jezikovnih motenj ter razlik med njimi; pravni predpisi o ustrezni pomoči učencem in dijakom z govorno-jezikovnimi motnjami; navodila o ravnanju in pomoči, glede na specifičnost učenčeve in dijakove govorne in/ali jezikovne motnje.	Manjkajo iste teme, saj se besedilo podvaja.	Manjkata dve temi, ki sta manjkali tudi na področju osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja, in sicer: pravni predpisi o pomoči študentov z govorno-jezikovnimi motnjami; navodila o ravnanju in pomoči, glede na specifičnost študentove govorne in/ali jezikovne motnje.	Področje je popolnoma izključeno.
ANALIZA POVEDI				
Analiza povedi o jecljanju in učencih/dijakih/ študentih/odraslih, ki jecljajo	Ni povedi o jecljanju in učencih, ki jecljajo.	Ni povedi o jecljanju in dijakih, ki jecljajo.	Jecljanje je omenjeno v eni povedi, in sicer znotraj priporočil o prilagoditvah. Področje je v preostalih dokumentih v celoti izpuščeno.	Področje je popolnoma izključeno.
Vsebina povedi	Pogoste so strategije spregledanosti	Besedilo v dokumentih se	Pogoste so strategije drugačenja in	Področje je popolnoma

	področja, drugačenja, patologiziranja in posploševanja problematike.	podvaja z besedilom dokumentov, ki urejajo področje osnovnošolskega izobraževanja.	poudarjanja težav. Povedi o odraslih udeležencih izobraževanja, ki bi imeli težave v govornem izražanju, analizirana besedila ne vsebujejo.	izključeno.
--	--	--	---	-------------

ANALIZA MODALNOSTI

Resničnostna modalnost	Variira po skladu izbir od absolutne kategoričnosti, ki so občutno pogosteje uporabljene, do manjvrednostnih oblik in zmanjšanja prepričanosti.	Pogostejša je uporaba absolutne kategoričnosti.	Variira po skladu izbir od manjvrednostnih oblik in zmanjšanje prepričanosti. Ni primerov absolutne kategorične modalnosti.	Področje je popolnoma izključeno.
Obligacijska modalnost	V primerih, ko v neprimernem ravnanju drugih oseb išče razloge za nadaljnji neuspeh učenca, je izražena previdno, gotovo pa tedaj, ko je poudarjen doprinos pedagoškega delavca k učenčevemu uspehu.	Ni primerov obligacijske modalnosti.	Ni primerov obligacijske modalnosti.	Področje je popolnoma izključeno.

ANALIZA KLJUČNIH BESED

Analiza besed	ključnih Pogoste so besede, ki pojmujejo primanjkljaje in opozarjajo na težave v procesu pridobivanja, utrjevanja in preverjanja znanja učencev z govorno-jezikovnimi motnjam. Pogosto je posploševanje, razločevanje in	Besedilo v dokumentih se podvaja z besedilom dokumentov, ki urejajo področje osnovnošolskega izobraževanja.	Poudarjanje primanjkljajev in opozarjanje na težave v procesu pridobivanja, utrjevanja in preverjanja znanja študentov z govorno-jezikovnimi motnjami. Prisotne so negativno konotirane besede, ki	Področje je popolnoma izključeno.
----------------------	---	---	--	-----------------------------------

	stereotipno mnenje večinske populacije o osebah z govorno-jezikovnimi motnjami. Pogoste so negativno konotirane besede.			predstavljajo odklon od normalnega spoznavnega govornega, osebnostnega in čustvenega razvoja.	
ANALIZA KLJUČNIH POIMENOVANJ					
Analiza ključnih poimenovanj	Izrazita je strategija nepoimenovanja. Ni enotnega poimenovanja skupine otrok z govorno-jezikovnimi motnjami.	Izrazita je strategija nepoimenovanja. H govorno-jezikovnim motnjam so prištete tudi kombinirane motnje. Prisotna posebna oblika diskriminacije in infantilizacije skozi poimenovanje.	Izrazita je strategija nepoimenovanja. Redka je uporaba celo poimenovanja <i>posebne potrebe</i> . Prisotna je infantilizacija posameznikov in enačenje posebnih potreb z invalidnostjo.		Področje je popolnoma izključeno.

5.2.4 Področje zaposlovanja

5.2.4.1 Analiza oblike

Analiza oblike, točneje prostora, kaže, da govorno-jezikovnim motnjam ni namenjenega niti minimalnega prostora. Problematika je v celoti izpuščena in s tem spregledana.

Analiza vključenosti vsebine o iskalcih zaposlitve in zaposlenih, ki jecljajo, enako velja za širšo skupino oseb z govorno-jezikovnimi motnjami, je pokazala, da je v zakonih tovrstna vsebina v celoti izpuščena. Iz tega sledi, da dana problematika za našo zakonodajo, zakonodajno telo in družbo, ni pomembna.

5.2.4.2 Analiza tem

Analiza prevladujočih tem je pokazala, da osebe, ki jecljajo, enako pa velja tudi za vse ostale posameznike z govornimi in jezikovnimi motnjami, niso prav nikjer omenjene. Ne sodijo med invalide, tudi ne izrecno med ranljive skupine in tako niso deležne posebnega varstva. Na področju zaposlovanja in varovanja položaja oseb, ki jecljajo, je mogoče opaziti edino

prepoved diskriminacije in zagotavljanje varnosti in zdravja na delovnem mestu. Vse preostale teme so bodisi vezane na točno določene skupine iskalcev zaposlitve oz. delavce bodisi so določila zapisana za vse enotno.

a) Prepoved diskriminacije

Več dokumentov prepoveduje tako posredno kot neposredno diskriminacijo pri zaposlovanju posameznikov na temelju invalidnosti, zakonsko določeno pa je tudi varovanje dostojanstva delavca pri delu in zagotavljanje enakih možnosti invalidov, spoštovanje različnosti in sprejemanje invalidnosti kot dela človeške različnosti. Predvideni so številni pozitivni ukrepi za zagotavljanje enakih možnosti na vseh področjih, ki so potrebni za uresničevanje polnopravnega državljanstva.

V nekaterih analiziranih dokumentih se izpostavlja prepoved diskriminacije prav posebej določenih skupin prebivalcev, med njimi nikoli oseb z govorno-jezikovnimi motnjami.

b) Zagotavljanje varnosti in zdravja na delovnem mestu

Zakon o varnosti in zdravju pri delu (Ur. l. RS, št. 56/1999, 64/2001, 43/2011) v 7. členu določa načrtovanje dela ter varnost in zdravje pri delu. Zakon v okviru tega člena prav tako določa, da mora »delodajalec pri načrtovanju dela upoštevati duševne in telesne zmožnosti delavcev ter zmanjševati tveganja zaradi delovnih obremenitev, ki lahko vplivajo na varnost in zdravje delavcev pri delu« (prav tam, 7. čl., 2. odst.). V nadaljevanju so opredeljena temeljna načela pri izvajanju ukrepov, pri čemer je med drugim predvideno

prilagajanje dela posamezniku z ustreznim oblikovanjem delovnega mesta in delovnega okolja, delovnih prostorov, delovnih in tehnoloških postopkov, izbiro delovne in osebne varovalne opreme ter delovnih in proizvodjalnih metod, še zlasti pa tako, da odpravlja monotono delo ter pogoje z vsiljenim ritmom dela in ostale, zdravju škodljive okoliščine (humanizacija dela). (Prav tam, 9. čl., 1. odst., 4. alineja)

Po istem zakonu ima delavec v skladu z 11. členom pravico do dela in delovnega okolja, ki mu zagotavlja varnost in zdravje pri delu, po 24. členu pa je delodajalec dolžan »sprejeti ukrepe za preprečevanje, odpravljanje in obvladovanje primerov nasilja, trpinčenja,

nadlegovanja in drugih oblik psihosocialnega tveganja na delovnih mestih, ki lahko ogrozijo zdravje delavcev.«

Na določila istega zakona se nanaša tudi Resolucija o nacionalnem programu varnosti in zdravja pri delu (Ur. l. RS, št. 126/2003), ki poudarja pravico delavcev v zvezi z varnim in zdravim delom ter pravico do takega delovnega okolja, ki delavcu zagotavlja varnost in zdravje pri delu, ter do dela, ki je prilagojeno njegovim telesnim in duševnim zmožnostim (prav tam, 20). Pozornost posveča tudi načrtovanim raziskavam na področju varnosti in zdravja pri delu skozi različne vidike, pri čemer se pozornost premika od tradicionalnih tveganj k raziskovanju stresa in nasilja na delovnem mestu (prav tam, 34).

Ustava Republike Slovenije (Ur. l. RS, št. 33/1991) sicer med določbami, ki opredeljujejo človekove pravice in temeljne svoboščine, pravice do osebne varnosti pri delu in pogojev za delo, ki zagotavljajo telesno in moralno integriteto ter posameznikovo varnost, ne določa, kljub temu pa je na impliciten način ustavna podlaga za vsebinsko urejanje varnosti in zdravja pri delu podana znotraj večjega števila ustavnih določb. 18. člen ustave prepoveduje vse oblike mučenja in ponižujočega ravnanja, torej s tem tudi nasilje, poniževanje in šikaniranje na delovnem mestu. Upoštevajoč, da je varno in zdravo delo ter varnost na delovnem mestu neločljivi del sistema socialne varnosti, je vsebinsko podlago mogoče najti v okviru ustavne določbe o nedotakljivosti človekovega življenja (prav tam, 17. čl.), nadalje v okviru pravice do socialne varnosti (prav tam, 50. čl.), vključujoč pravico do socialnega zavarovanja, to je zdravstvenega, pokojninskega, invalidskega in drugega socialnega zavarovanja, in določbe, ki znotraj poglavja o gospodarskih in socialnih razmerjih, opredeljuje zdravo življenjsko okolje (prav tam, 72. čl.). V skladu s slednjo ima vsakdo, skladno z zakonom, pravico do zdravega življenjskega okolja, pri čemer je država dolžna skrbeti za zdravo okolje. V ta namen določa zakonske pogoje in načine za opravljanje gospodarskih in drugih dejavnosti (prav tam, 72. čl., 1. in 2. odst.).

Preostale teme se navezujejo na področje invalidnosti, kamor pa posamezniki z govorno-jezikovnimi motnjami ne sodijo¹⁴. Iz tega sledi, da pravni predpisi, ki invalide dodatno varujejo pred diskriminacijo, jim zagotavljajo enake možnosti na vseh področjih, nadalje zagotavljajo zadostno mero varnosti pri zaposlovanju, usposabljanju ali preusposabljanju pred odpovedjo pogodbe o zaposlitvi, dovoljujejo prilagojene pogoje za sklenitev pogodbe o

¹⁴ Zakon o izenačevanju možnosti invalidov (Ur. l. RS, št. 94/2010) pojem invalidnosti opredeljuje v 1. odstavku 3. člena, in sicer pravi: »Invalidi so osebe z dolgotrajnimi telesnimi, duševnimi in senzoričnimi okvarami ter motnjami v duševnem razvoju, ki jih v povezavi z različnimi ovirami lahko omejujejo, da bi enako kot drugi polno in učinkovito sodelovali v družbi.«

zaposlitvi in pri izvajanju delovnih obveznosti, da so le-te v skladu z njihovimi zmožnostmi, predvidevajo vrsto ukrepov države na trgu dela, nadalje predvidevajo ukrepe, katerih namen je preprečevanje in zmanjševanje revščine ter socialne izključenosti, izenačevanje možnosti ter omogočanje neodvisnega življenja, ne veljajo za delavce s težavami v govoru. S tem prav tako niso deležni nikakršnih prilagoditev ali zaščite, pač pa so izenačeni z iskalci zaposlitve in zaposlenimi brez težav v govoru. Kljub tej izenačitvi raziskave poudarjajo, da njihove možnosti na trgu dela še zdaleč niso enake ljudem brez težav v govoru in da prihaja do hudih primerov diskriminacije pri zaposlovanju¹⁵. Raziskovalci (npr. Crichton-Smith 2002; Klein in Hood 2004; Klompas in Ross 2004), ki so se ukvarjali s problemom diskriminacije pri zaposlovanju in na delovnem mestu, so ugotovili, da so posamezniki, ki jecljajo, izpostavljeni diskriminaciji tako pri iskanju zaposlitve kot tudi v primeru, da zaposlitev dobijo.

5.2.4.3 Analiza ključnih poimenovanj

Z analizo ključnih poimenovanj smo ugotovili nepoimenovanje, tudi izrazito raznolikost in neenotnost poimenovanj.

Ne le, da se poimenovanja iste skupine oseb razlikujejo od dokumenta do dokumenta, avtorji besedila poimenovanje večkrat spreminjajo tudi v posameznem besedilu. Poleg splošnosti poimenovanj je večkrat lahko videti tudi pomanjkljivo podane navedbe kategorij. Prav tako smo ugotovili, da v nekaterih dokumentih vztraja tradicionalno poimenovanje oseb z oviranostmi, ki na prvo mesto postavlja motnjo, šele na drugo osebo. Tako se pojavljajo poimenovanja:

invalidi (Nacionalno poročilo o strategijah socialne zaščite in socialnega vključevanja za obdobje 2006–2008; Zakon o izenačevanju možnosti invalidov, Ur. l. RS, št. 94/2010); *invalidi brez statusa* (Nacionalno poročilo o strategijah socialne zaščite in socialnega vključevanja za obdobje 2006–2008); *invalidi in osebe s posebnimi potrebami* (Nacionalno poročilo o strategijah socialne zaščite in socialnega vključevanja za obdobje 2006–2008); *invalidi in druge osebe s posebnimi potrebami* (Program boja proti revščini

¹⁵ Kot je razvidno iz priloge k Resoluciji o nacionalnem programu varnosti in zdravja pri delu (Ur. l. RS, št. 126/2003), obstoječe študije o diskriminaciji in socialni izključenosti niso namenile nikakršne pozornosti skupini oseb z govorno-jezikovnimi motnjami. Slednjo je namenila invalidom ter različnim drugim skupinam oseb. Ker osebe z govorno-jezikovnimi motnjami, razen v dokumentih, ki urejajo vzgojo in izobraževanju, nikjer niso omenjene, jih je mogoče hitro spregledati, s tem pa se spregleda tudi pogoste diskriminacije te skupine. Veliko analiziranih dokumentov poroča o visoki brezposelnosti invalidov. Podobnih podatkov, ki bi kazali, kakšen je položaj oseb z govorno-jezikovnimi motnjami ter bi na podlagi le-teh predvideli nadaljnje ukrepe, ni.

in izključevanju (2000)); *otroci s posebnimi potrebami* (Nacionalno poročilo o strategijah socialne zaščite in socialnega vključevanja za obdobje 2006–2008; Program boja proti revščini in izključevanju (2000)); *odrasli s posebnimi potrebami* (Nacionalno poročilo o strategijah socialne zaščite in socialnega vključevanja za obdobje 2006–2008); *prikrajšane skupine (invalidi)*¹⁶ (Nacionalno poročilo o strategijah socialne zaščite in socialnega vključevanja za obdobje 2006–2008); *skupine prebivalcev s posebnimi potrebami, odrasle telesno in duševno prizadete osebe, hendikepirani* (Nacionalni akcijski načrt o socialnem vključevanju 2004–2006).

Invalidi so po različnih dokumentih uvrščeni med ranljive skupine (Skupni memorandum o socialnem vključevanju (2003)), najbolj *ranljive skupine*¹⁷ (Skupni memorandum o socialnem vključevanju (2003)), težje zaposljive osebe (Pravilnik o izvajanju ukrepov aktivne politike zaposlovanja (2007)). Nacionalno poročilo o strategijah socialne zaščite in socialnega vključevanja za obdobje 2006–2008 pa poleg invalidov med ranljive skupine uvršča tudi druge osebe z motnjami v duševnem in telesnem razvoju ter z motnjami v duševnem zdravju. Za vse analizirane dokumente, znotraj katerih se pojavi poimenovanje *osebe s posebnimi potrebami*, velja, da niti v glavnem besedilu niti v opombah ni navedene natančne obrazložitve te kategorizacije.

Poimenovanje govorno-jezikovne motnje se pojavi zgolj znotraj opredelitve termina *otroci s posebnimi potrebami*, ali v povezavi z zdravstvenimi težavami otrok.

Zakon o izenačevanju možnosti invalidov (Ur. l. RS, št. 94/2010) v povezavi z zagotavljanjem dostopa do vključujočega izobraževanja ne govori o otrocih s posebnimi potrebami, pač pa o invalidih, četudi gre iz besedila razbrati, da se le-to navezuje tudi na otroke. Tipičen primer je:

Invalidi imajo pravico do ustreznih prilagoditev pri vključevanju v vzgojni, šolski ali študijski proces in pravico do primernih prilagoditev šolskega oziroma študijskega procesa individualnim potrebam invalida. (Prav tam, 11. čl., 2. odst.)

V tem primeru ugotavljamo enačenje invalidnosti s posebnimi potrebami.

Če povzamemo naše ugotovitve, lahko trdimo, da je analiza oblike pokazala prisotnost

¹⁶ Poimenovanje je uporabljano v povezavi s študijem in študenti s posebnimi potrebami.

¹⁷ Dokument vsebuje podpoglavje o pomoči *najbolj ranljivih skupin*, pri čemer so najprej predstavljeni ukrepi za invalide. Slednje kaže na to, kako velik pomen dajejo oblikovalci dokumentov preprečevanju revščine in socialne izključenosti invalidov.

strategij izpuščanja iz besedila in spregledanosti. Analiza tem kaže na uporabo strategij izpuščanja iz besedila, spregledanosti in odvzemanje enakih možnosti in zmanjševanje zaščite. Analiza ključnih poimenovanj kaže na strategije posploševanja, tudi površnosti in neenotnosti, izključevanja in spregledanosti. Torej, analize kažejo, da dokumenti vključujejo diskriminatorni diskurz. Primerjava med dokumenti kaže, da ni ključnih razlik v prisotnosti ključnih elementov diskriminatornega diskurza.

5.3 Rezultati analize diskurza kot diskurzivne prakse

V nadaljevanju so prikazani rezultati diskurzivne prakse, ki razlagajo ugotovitve tekstovne analize. Rezultati so prikazani v štirih širših sklopih. Zaradi varovanja osebnih podatkov imen in priimkov oseb pristojnih ministrstev oz. institucij ne navajamo, vsaki izjavi pa zaradi lažjega primerjanja mnenj sledi navedba ministrstva oz. institucije, znotraj katere(ga) oseba deluje.

Ponovno je potrebno opozoriti, da so sodelovali zgolj zaposleni na ministrstvu oz. instituciji s področja vzgoje in izobraževanja. Iz tega razloga v nadaljevanju govorimo le o vzgoji in izobraževanju oseb s posebnimi potrebami, ter ožje, oseb z govorno-jezikovnimi motnjami, ne pa tudi o zaposlovanju. Prav tako je potrebno opozoriti na težave, ki smo jih imeli pri iskanju oblikovalcev dokumentov. Večina je naše vabilo za sodelovanje ignorirala, nekateri pa so nas napotili na druge institucije, ki so menda bolj pristojne. Ko smo to storili, bodisi nismo dobili odgovora bodisi so nas napotili dalje na naslednjo institucijo. Tako v raziskavi sodelujejo le tri zaposlene na pristojnem ministrstvu oz. instituciji. Ena izmed sodelujočih ni sodelovala pri nastajanju analiziranih dokumentov, pač pa je soavtorica raziskave Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji (Opara in drugi 2010), ki je za našo raziskavo zelo pomembna, saj prikazuje natančno analizo stanja na področju vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami, natančneje pa tudi oseb z govorno-jezikovnimi motnjami. Na pristojnem ministrstvu se namreč oblikovalci v tekstovno analizo vključenih dokumentov našemu vabilu niso odzvali. Zaposlena na drugem pristojnem ministrstvu je na vprašanja odgovarjala pisno, saj nas na ministrstvu, zaradi preobilice dela, niso hoteli sprejeti. Ali je sodelovala pri nastajanju analiziranih dokumentov, nam ni uspelo izvedeti. Tako je le ena izmed sodelujočih zagotovo sodelovala pri nastajanju v tekstovno analizo zajetega dokumenta. Tudi kasneje, ko smo ponovno poskušali najti sogovornike med oblikovalci dokumentov, pri tem nismo bili uspešni. Zavedamo se, da imajo v nadaljevanju prikazane

ugotovitve, zaradi težav pri izvedbi raziskave, določene omejitve.

5.3.1 Splošnost zapisov in izpuščanje področja govorno-jezikovnih motenj iz dokumentov

S tekstovno analizo smo na področju vzgoje in izobraževanja oseb z govorno-jezikovnimi motnjami ugotovili, da je področje najpogosteje izpuščeno iz besedila ali pa se mu namenja minimalna pozornost. Hkrati je besedilo napisano na splošni ravni. Naše ugotovitve je potrdila zaposlena na Društvu študentov invalidov Slovenije (v nadaljevanju: DŠIS) in jih pojasnila z ne vključitvijo študentov z govorno-jezikovnimi motnjami v predhodno izvedeno raziskavo ter pomanjkljivim znanjem avtorjev besedila o dani problematiki. Dokument Prijazen študij za študente invalide: priporočila za prilagoditev študijskega procesa (Bera in drugi 2010) je nastal na temelju predhodno izvedene raziskave, v kateri so sodelovali tudi študenti s posebnimi potrebami, med njimi pa ni bilo študentov z govorno-jezikovnimi motnjami, hkrati pa tudi njihove potrebe niso bile najboljše upoštevane. Intervjuvanka je pojasnila, da študentov z govorno-jezikovnimi motnjami niso vključili v raziskavo zato, ker ti niso člani Društva študentov invalidov Slovenije, slednje pa je utemeljila z: »(...) če že, jih spremljamo, jih pokličemo, če jih je preveč strah (...). (...) da bi pa jih vključevali v društvo, to pa ne. (...) v društvu nimamo članov, ki bi jecljali. Mnogi se tudi ne vidijo pod tem naslovom *invalid*, odklanjajo to, jih je sram.« Druga pomanjkljivost besedila pa je premajhno znanje avtorjev o nekaterih področjih. Tudi zaposlena na Ministrstvu za šolstvo in šport¹⁸ (v nadaljevanju MŠŠ) je naše ugotovitve potrdila, hkrati pa jih je podkrepila s trditvijo, da zakonodaja, ki smo jo zajeli v tekstovno analizo, ne upošteva Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011 (2011) in ugotovitve izvedene raziskave Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji (Opara in drugi 2010). Zaradi tega neskladja med dokumenti prihaja do napak pri usmerjanju otrok z govorno-jezikovnimi motnjami, kar se posledično kaže v porastu števila predšolskih otrok, šolarjev in dijakov z govorno-jezikovnimi motnjami, ki imajo odločbo o usmerjanju, ter porastu učencev in dijakov v institucionalnem varstvu:

¹⁸ Vsi intervjuji so bili opravljeni pred razglasitvijo Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o vladi (Ur. l. RS, št. 8/2012), ki ga je Državni zbor Republike Slovenije sprejel na seji dne 26. januarja 2012. 8. člen tega zakona je prinesel nekatere spremembe delovnih področij in poimenovanj ministrstev. Ker so bili intervjuji opravljeni pred tem, smo v besedilu ohranili prejšnja poimenovanja ministrstev.

Kriteriji za govor in jezik so tako ohlapni, povsem neadekvatni, ker so preširoko zastavljeni. Bistveno je, da lahko usmerjamo samo specifične jezikovne motnje in še to le pri učencih, ki že obiskujejo osnovno šolo. Bela knjiga je predlagala (2011), da se predšolskih otrok ne bi usmerjalo, razen v primeru slepote in gluhoste, gibalne oviranosti in motnje v duševnem razvoju, ostalo pa v prvi triadi osnovne šole. Zakon tega ne upošteva. Dokumenti niso bili narejeni na osnovi analize in na osnovi Bele knjige. To je problem. Če bi to spoštovali, bi bilo vse drugače. (MŠŠ)

Kot smo ugotovili s tekstovno analizo, se osebe z govorno-jezikovnimi motnjami pojavljajo v dokumentih, ki urejajo področje osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja, kasneje pa, z eno samo izjemo, ne več. V tekstovno analizo vključeni Zakon o visokem šolstvu (Ur. l. RS, št. 67/1993, 39/1995 Odl. US: U-I-22/94-15, 18/1998 Odl. US: U-I-34/98, 35/1998 Odl. US: U-I-243/95-13, 99/1999, 64/2001, 100/2003, 134/2003-UPB1, 63/2004, 100/2004-UPB2, 94/2006, 119/2006-UPB3, 59/2007-ZŠtip (63/2007 popr.), 15/2008 Odl. US: U-I-370/06-20, 64/2008, 86/2009, 62/2010-ZUPJS, 34/2011 Odl. US: U-I-156/08-16) pa ne le, da ne omenja oseb z govorno-jezikovnimi motnjami, v celotnem besedilu se niti enkrat ne pojavi izraz *študenti s posebnimi potrebami*. Zaposlena na Ministrstvu za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo (v nadaljevanju: MVZT) je to pomanjkljivost upravičila z naslednjo izjavo: »Zakon o visokem šolstvu se v poglavju o študentih (...) nanaša na vse študente in študentov s posebnimi potrebami posebej ne izpostavlja. Termina *študent s posebnimi potrebami* zakon sploh ne pozna. Zakon tako v svojih določbah na noben način ne diskriminira oziroma so vsi členi napisani tako, da veljajo tudi zanje (...).« Hkrati je dodala, da je študentom s posebnimi potrebami posebna pozornost namenjena v podzakonskih aktih ter naštel področja, na katerih imajo študenti s posebnimi potrebami prilagoditve. Ob tem je izpostavila prilagojene vpisne pogoje in dodelitev statusa študenta s posebnimi potrebami, nadaljnje izobraževanje pa natančneje določajo statuti visokošolskih zavodov. V tem primeru ugotavljamo poudarjanje, da je pristojno ministrstvo poskrbelo za te študente, ki imajo dovolj pravic, le uporabiti jih morajo, hkrati pa tudi strategijo prelaganja odgovornosti na druge institucije, ki naj bi na temelju zakonskih dokumentov natančneje uredile področje visokošolskega izobraževanja študentov s posebnimi potrebami. Poudarjanje, da zakon velja enako za vse študente, je temelj diskriminacije. Prepričanje v pravilnost tovrstnega pristopa prekrije dejstvo, da so si ljudje med seboj zelo različni in zato ne potrebujejo enakega pristopa, pač pa pristop, ki bo prilagojen njihovim potrebam in posebnostim. Da so zapisi zelo splošni, skupine oseb z

različnimi posebnimi potrebami, zajete v eno samo široko skupino, intervjuvanka ni zaznala kot problem.

Na temelju ugotovljenega smo želeli ugotoviti, kako sta Zakon o visokem šolstvu (Ur. l. RS, št. 67/1993, 39/1995 Odl. US: U-I-22/94-15, 18/1998 Odl. US: U-I-34/98, 35/1998 Odl. US: U-I-243/95-13, 99/1999, 64/2001, 100/2003, 134/2003-UPB1, 63/2004, 100/2004-UPB2, 94/2006, 119/2006-UPB3, 59/2007-ZŠtip (63/2007 popr.), 15/2008 Odl. US: U-I-370/06-20, 64/2008, 86/2009, 62/2010-ZUPJS, 34/2011 Odl. US: U-I-156/08-16) in Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu (Ur. l. RS, št. 86/2009) nastala ter kako so bile ob tem upoštevane potrebe študentov s posebnimi potrebami, a je zaposlena na ministrstvu podala zgolj splošen opis postopka sprejetja zakonov. Tako na zastavljeno vprašanje ni odgovorila.

Prav tako smo ugotovili velike razlike v tem, koliko prostora različni dokumenti namenjajo osebam s posebnimi potrebami. Največ prostora je dani problematiki namenjenega v dokumentih, ki urejajo osnovnošolsko izobraževanje. Poleg zakonov in podzakonskih aktov, to področje urejajo številni drugi dokumenti, navodila in pravilniki. Nekoliko manj pozornosti se osebam s posebnimi potrebami namenja na področju srednješolskega izobraževanja, v dokumentih, ki urejajo izobraževanje študentov in odraslih pa je problematika v večini primerov izpuščena. O razlogih za izpuščenost smo povprašali zaposleno na MVZT, ki je zgolj povedala, da je področje urejeno v podzakonskih aktih in dodala: »(...) vključevanje teh oseb v visokošolsko izobraževanje je izziv za enake možnosti teh oseb v celotnem izobraževalnem sistemu, od predšolske stopnje do visokega šolstva.« Ugotavljamo strategijo posploševanja in izogibanja prevzema odgovornosti za pomanjkljivosti dokumenta, po drugi strani pa zavedanje, da se na danem področju pojavljajo težave, za katere pa se ne počutijo odgovorni, niti ne storijo ničesar za njihovo reševanje.

5.3.2 Spregledanost potreb oseb z govorno-jezikovnimi motnjami ter neustreznost prilagoditev

S tekstovno analizo smo razkrili pogosto pojavljanje vzorca zamolčevanja problemov in minimaliziranja potreb. Intervjuvanke so naše ugotovitve deloma potrdile, a so hkrati pojasnile, da do težav oseb z govorno-jezikovnimi motnjami, vključenih v vzgojno-izobraževalni proces, prihaja predvsem zaradi sistemskih pomanjkljivosti, organizacije področja vzgoje in izobraževanja, premajhne usposobljenosti učiteljev, delovanja komisij za

usmerjanje in neustreznih kriterijev za opredelitev primanjkljaja, ovire oz. motnje. Zaposlena na MVZT pa je zelo splošno dodala, da so pred zakonom vsi ljudje enaki. Slednje kaže na strategije upravičevanja nastale situacije, tudi izogibanja prevzema odgovornosti in prelaganja le-te na druge institucije, posploševanja in minimaliziranja pomembnosti danega področja, hkrati pa je slednje v nasprotju z omogočanjem enakih možnosti. Obenem pa ugotavljamo, da oblikovalci dokumenta spregledanost potreb oseb z govorno-jezikovnimi motnjami ne vidijo kot težavo. S tem je toliko manjša verjetnost, da bodo v prihodnje ukrepali.

Le zaposlena na DŠIS je dejala, da je analizirani dokument spregledal potrebe študentov z govorno-jezikovnimi motnjami, saj le-ti niso bili predhodno vključeni v raziskavi, avtorjem besedila pa znanja s področja govorno-jezikovnih motenj primanjkuje. Dodala je, da bi v primeru ponovnega pisanja dokumenta, besedilo ustrezno popravila, saj se zaveda posledic te pomanjkljivosti. Slednje potrjuje ugotovitve tekstovne analize, s katero smo ugotovili neenaka razmerja moči in neenake možnosti vplivanja in odločanja.

Naše ugotovitve, da so prilagoditve, namenjene skupini otrok z govorno-jezikovnimi motnjami, zelo splošne in ne upoštevajo specifičnosti posameznih oblik govornih in jezikovnih motenj, sta potrdili zaposleni na MŠŠ in DŠIS, pri čemer sta dodali, da lahko odsotnost ustreznih prilagoditev v skrajnem primeru vodi do predčasnega izstopa iz sistema izobraževanja. Zaposleni na MŠŠ in DŠIS sta bolj kot splošnost zapisov in neprilagojenost prilagoditev specifičnim oblikam govorno-jezikovnih motenj, težavo videli v sami sistemski neurejenosti področja. Zaposlena na DŠIS je opozorila: »(...) sedaj je vse individualno, morali bi imeti sistemske stvari, ker če pogledamo Veliko Britanijo, imajo to tako, da prideš in rečeš kaj ti je, oni pa sami naredijo zate individualni projekt pomoči, tu pa moraš hoditi od profesorja do profesorja in prosit.« Slednje kaže na strategije opozarjanja na sistemske nepravilnosti, pri čemer je zaposlena na DŠIS odgovornost s posameznika preložila na državo, ki je dolžna poskrbeti za študente s posebnimi potrebami in jim zagotoviti pogoje za študij. Podobne pomanjkljivosti zakonodaje smo ugotovili tudi s tekstovno analizo, saj so prisotne pogoste strategije zanikanja težav otrok, dijakov in študentov z govorno-jezikovnimi motnjami in minimaliziranja njihovih potreb, pojavlja se vzorec zamolčevanja problemov.

Tudi zaposlena na MVZT je poudarila potrebo po ustrezno organiziranem študijskem procesu: »Z ustrezno organiziranim študijskim procesom, zlasti preverjanjem znanja, jim je treba omogočiti uresničevanje statusnih pravic, ki jih določa zakon. Da se zagotovi vključevanje študentov v visokošolsko izobraževanje, je treba najprej zagotoviti ustrezno organiziran in posebnim potrebam prilagojen študijski proces (...).« Opozorila je tudi na potrebne

prilagoditve študijskih obveznosti, tako da bo zagotovljeno enakopravno sodelovanje študenta v študijskem procesu. Pri tem pa je rešitev videla v tutorstvu kot modelu individualnega zagotavljanja pomoči. Slednje kaže na izogibanje odgovornosti in prelaganje le-te iz države na druge institucije, v zadnjem primeru celo na posameznika, ki naj sam poskrbi za odpravo težav in nemoten potek študija, in sicer tako, da poišče pomoč. Tako še vedno ugotavljamo, da je prisotno videnje hendikepa kot osebne izkušnje in osebnega problema. Na vprašanje, vezano na prilagoditve študentom s posebnimi potrebami, še ožje pa študentom z govorno-jezikovnimi motnjami, je zaposlena na MVZT odgovorila, da prilagoditve urejajo posamezni podzakonski akti in posamezni statuti visokošolskih zavodov, ter nas napotila na druge institucije, ki so za dano področje bolj pristojne. V tem primeru ugotavljamo prisotnost strategij prelaganja odgovornosti na druge institucije. Tako se na ministrstvu zavedajo, da se na področju visokošolskega izobraževanja študentov s posebnimi potrebami pojavljajo težave, za njihovo odpravo pa naj poskrbijo drugi, v določenih primerih celo posamezniki sami.

5.3.3 Osredotočenost na primanjkljaje in poudarjanje razlik

Še zlasti znotraj navodil, vezanih na prilagoditve vzgojno-izobraževalnega procesa v osnovni in srednji šoli, smo ugotovili prevlado strategij problematizacije in generalizacije, saj niso upoštevane individualne značilnosti in raznolikosti govorno-jezikovnih motenj. V ospredju je osredotočenost na primanjkljaje in težave oseb z govorno-jezikovnimi motnjami. Izpostavljene so zgolj tiste težave, do katerih naj bi prihajalo zaradi samih težav v govoru, ne pa tudi težave, ki nastanejo zaradi neprilagojenega okolja in odnosa pomembnih drugih. Zaposlena na MŠŠ¹⁹ je naše ugotovitve potrdila, hkrati pa je povedala, da patologizacija in generalizacija nista problematični zgolj znotraj analiziranih besedil, pač pa tudi v praksi in to še zlasti v povezavi s skupino otrok in mladostnikov z govorno-jezikovnimi motnjami. Slednje je opazno že pri samem usmerjanju:

Težava je v napačnih kriterijih, ker nikjer po svetu ne opredeljujejo teh motenj na ta način, opredeljujejo samo najtežje motnje, torej specifične jezikovne motnje gredo v usmerjanje, nikakor pa ne bi smeli usmerjati predšolskih otrok, saj otrok potrebuje svoj čas za razvoj. Od leta 2000 smo se zavzeli, da otroci z govorno-jezikovnimi motnjami ne

¹⁹ Ponovno je potrebno opozoriti, da sama ni sodelovala pri nastajanju analiziranih besedil in zato naših ugotovitev ni mogla komentirati kot oblikovalka dokumenta, ima pa kot soavtorica obširne raziskave (Opara in drugi 2010) dober vpogled v vzgojo in izobraževanje oseb s posebnimi potrebami.

morejo biti usmerjeni v prilagojeni program. (MŠŠ)

A vendar kljub temu število otrok in mladostnikov z govorno-jezikovnimi motnjami v institucionalnem varstvu narašča, kar je, kot pravi zaposlena na MŠŠ, tudi na mednarodni ravni težje primerljivo. Institucionalizacija dodatno pogloblja stigmatizacijo oseb s težavami v govoru in je v celoti v nasprotju z idejo inkluzije.

5.3.4 Favoriziranje določenih skupin oseb s posebnimi potrebami

S tekstovno analizo smo ugotovili, da oblikovalci dokumenta določenim skupinam oseb s posebnimi potrebami namenjajo več pozornosti kot drugim. Področje govorno-jezikovnih motenj je deležno občutno manjše pozornosti kot številna druga področja, večkrat pa je kar izpuščeno. Favoriziranje nekaterih skupin oseb s posebnimi potrebami se vidi tudi skozi izbiro literature in avtorjev besedila. Zaposlena na DŠIS je ugotovljene pomanjkljivosti znotraj dokumenta pojasnila z nesodelovanjem študentov z govorno-jezikovnimi motnjami v raziskavi, zaradi česar oblikovalci niso uspeli pridobiti natančnejšega vpogleda v problematiko, nadalje s pomanjkljivim znanjem avtorjev in pomanjkanjem ustrezne literature. Slednje potrjuje naše ugotovitve, da delov dokumentov o govorno-jezikovnih motnjah ne pišejo strokovnjaki z ustreznim znanjem o danem področju, hkrati pa se pri pisanju ne opirajo na ustrezno literaturo. Najpogosteje je v uporabi zelo splošna literatura, ali pa se le-ta nanaša na učne težave. Kot je opozorila zaposlena na DŠIS, je problem literature o govorno-jezikovnih motnjah v njeni nedostopnosti in zastarelosti, kar pa še zlasti velja za jecljanje. Dejala je, da navkljub interesu, vloženemu trudu in iskanju literature, besedilo ne zajema vseh potrebnih informacij in je zato napisano zgolj kot vodilo za profesorje. Slednje je zelo pomembno, saj smo podobne pomanjkljivosti ugotovili pri mnogih drugih dokumentih, ki zdaj služijo kot temeljna navodila za izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa in oblikovanje prilagoditev.

V intervjuju z zaposleno na MVZT ni bilo pridobljenih podatkov, ki bi naše ugotovitve pojasnili.

5.4 Sklepi na podlagi tekstovne analize in analize diskurza

Zaradi preglednosti rezultatov smo posebno poglavje namenili povzetku posameznih rezultatov.

Analiza oblike je pokazala, da znotraj dokumentov prevladujejo strategije spregledanosti in izpuščanja področja iz besedila, tudi strategije posploševanja. Pojavljajo se strategije minimaliziranja težavnosti govornih in jezikovnih motenj, favoriziranje določenih skupin pred drugimi ter neenaka razmerja moči in neenake možnosti vplivanja in odločanja. Analiza oblike dokumentov, ki urejajo področje zaposlovanja, je pokazala prisotnost strategij izpuščenosti in spregledanosti.

Analiza dokumentov s področja vzgoje in izobraževanja je pokazala uporabo strategij patologizacije, problematizacije in drugačenja. Pojavljajo se tudi strategije izpuščanja iz besedila, prelaganja odgovornosti, spregledanosti in posploševanja. V dokumentih, ki ne veljajo več, smo ugotovili uporabo strategije sklicevanja na »dejstva« in zastraševanja, tudi strategije razločevanja med skupinama »mi« in »oni«, pri čemer skupina »mi« predstavlja normo. V veljavnih dokumentih pa se večkrat pojavlja vzorec zamolčevanja problemov, tudi zanikanja težav otrok, dijakov in študentov z govorno-jezikovnimi motnjami in minimaliziranje njihovih potreb. V teh dokumentih smo ugotovili tudi uporabo strategij neenake zaščitenosti pravic. Analiza dokumentov, ki urejajo področje zaposlovanja, kaže na uporabo strategij izključenosti, spregledanosti ter odvzemanje enakih možnosti in zmanjševanje zaščite.

Analiza povedi je pokazala, da znotraj dokumentov prevladujejo strategije spregledanosti področja, drugačenja, posploševanja, patologizacije in razločevanja. V dokumentih, ki so veljali v preteklosti, so prisotne tudi strategije podajanja navodil in nasvetov, kako posamezne govorne motnje odpraviti. Analiza povedi v dokumentih, ki urejajo področje zaposlovanja, ni bila mogoča, saj je problematika v celoti izpuščena in s tem spregledana.

Analiza oblik modalnosti dokumentov s področja vzgoje in izobraževanja kaže na strategije prelaganja odgovornosti in prenašanja krivde. Prav tako smo ugotovili prisotnost strategij podajanja navodil in »dejstev«.

Z analizo ključnih besed smo ugotovili pogosto uporabo strategij patologizacije, tudi drugačenja in razločevanja. Slednje velja tako za dokumente s področja vzgoje in izobraževanja, ki ne veljajo več, kot tudi veljavne dokumente.

Analiza ključnih poimenovanj je pokazala uporabo strategije posploševanja, izpuščenosti,

spregledanosti, minimaliziranja pomembnosti in infantilizacije. Ugotavljamo prisotnost diskurza »mi – oni« in medicinskega diskurza. Analiza ključnih poimenovanj v dokumentih, ki urejajo področje zaposlovanja, kaže na strategije posploševanja, tudi površnosti in neenotnosti, izpuščanja iz besedila in spregledanosti.

Ugotavljamo, da dokumenti vključujejo diskriminatorni diskurz. Primerjava med dokumenti kaže, da ni razlik v prisotnosti ključnih elementov diskriminatornega diskurza.

V okviru diskurzivne prakse smo ugotovili prisotnost strategij opozarjanja na systemske ovire, prelaganja odgovornosti na druge institucije, ki naj odpravijo nepravilnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu, poskrbijo za boljšo urejenost področja in učinkovitejše izvajanje vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami. V določenem primeru je bila odgovornost preložena celo na posameznika, ki naj sam poskrbi za ustrezno podporo pri premagovanju ovir znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema. Nadalje smo ugotovili prisotnost strategij izmikavanja, izogibanja odgovoru in posploševanja ter odsotnost dojemanja pomanjkljivosti dokumentov kot problematičnih. Zaradi velikih težav pri izvedbi tega dela raziskave so znotraj rezultatov možne pomanjkljivosti in omejitve.

5.5 Ovire in varovalni dejavniki v vzgoji in izobraževanju ter pri zaposlovanju oseb, ki jecljajo

V tem poglavju predstavljamo rezultate analize odgovorov oseb, ki jecljajo. Proučevali smo, kakšen je položaj oseb, ki jecljajo, v procesu izobraževanja in zaposlovanja, ter katere so ovire in dejavniki v družbi, ki vplivajo na ta položaj.

5.5.1 Rezultati analize diskurza kot družbene prakse

V tem poglavju prikazujemo rezultate analize diskurza kot družbene prakse. Najprej bomo predstavili ovire pri izobraževanju in zaposlovanju, sledijo varovalni dejavniki znotraj obeh omenjenih področij. Z analizo smo identificirali nekaj ključnih tem, znotraj njih pa so prikazane posamezne kategorije, ki so nastale na podlagi odgovorov sodelujočih oseb. Zaradi varovanja osebnih podatkov, le-teh ob izjavah ne navajamo. Kljub temu pa vsaki izjavi sledi ustrezna oznaka²⁰ in zaporedna številka sodelujoče osebe²¹. Čeprav je bil naš namen primerjati izkušnje učencev in odraslih oseb, ki jecljajo, je bilo slednje, zaradi težav pri

²⁰ Odločili smo se za uporabo treh oznak, in sicer U kot učenec/-ka, Z kot zaposleni/-a in B kot brezposelni/-a.

²¹ Zaporedne številke sodelujočih so določene glede na vrstni red intervjujev.

iskanju učencev, ki jih podrobneje opisujemo v poglavju o omejitvah raziskave, mogoče opraviti le v omejenem obsegu. Podrobnejša primerjava zato ni bila mogoča.

5.5.1.1 Ovire pri izobraževanju

Poglavje prikazuje ovire pri izobraževanju, pri čemer smo bili pozorni na morebitne razlike med mlajšimi osebami, ki jecljajo, in starejšimi. Ugotovili smo, da je teh razlik zelo malo. Prikazujemo jih znotraj posameznih tem.

5.5.1.1.1 Opravljanje šolskih obveznosti in premagovanje težav pri le-teh

V okviru te teme predstavljamo, kako osebe, ki jecljajo, doživljajo govorne situacije, kako poteka sodelovanje pri pouku in pridobivanje ocen ter s kakšnimi ovirami se srečujejo pri nadaljevanju šolanja.

a) Izpostavljenost govornim situacijam

Kot še posebej težke govorne situacije, ki so se redno pojavljale v osnovni šoli, so tako otroci kot odrasli izpostavili glasno branje, bralno značko, ustno spraševanje, recitiranje in predstavljanje seminarских nalog pred celim razredom. Podobne govorne situacije so jim težave povzročale v srednji šoli, v začetku šolskega leta je nekaterim težavo predstavljalo tudi predstavljanje novim sošolcem, navezovanje stikov in druženje. Med težkimi govornimi situacijami v času študija so ljudje, ki jecljajo, izpostavili ustne izpite, zagovarjanje pisnih izpitov, sodelovanje na vajah, predstavljanje seminarских nalog in opravljanje drugih, s študijem povezanih obveznosti, ki so od posameznika zahtevale izpostavljenost govorni situaciji. Kot kaže spodnja izjava:

(...) morali smo iti na eno izobraževanje (...), pa se je bilo mogoče prijaviti samo po telefonu. (...) ker težko govorim po telefonu in se mi je že večkrat zgodilo, da se mi je kdo smejal, vrgel slušalko dol ali pa me vprašal, če se delam iz njega norca, nisem upal poklicati, da bi se prijavil. (...) nisem šel (tj. na izobraževanje, op. avtorice) in se mi je to štelo kot neopravljena študijska obveznost. (B2)

V posameznih primerih so se zaradi težav pri vzpostavljanju stikov pojavljale tudi težave pri študiju z vidika zagotavljanja gradiva:

Bil sem v ozadju. Če se ne bi počutil ogroženega, bi večkrat vzpostavil stik, tako pa se nisem izpostavljajal. Lažje bi se vključil v vse aktivnosti na fakulteti. (...) Direktno nisem imel težav, posredno pa so se pokazale. Imel sem občutek odrinjenosti, postavitev na obrobje. Lažje bi se vključil v celotni študij, v okolje. Študij bi bil zame lažji, če ne bi imel te težave. V srednji šoli si lahko, kar se tiče zapiskov, sam, pri študiju pa je pomembno, da si v skupini. (Z4)

Večina je že v osnovni šoli izoblikovala vrsto načinov izogibanja govornim situacijam, povezanih s sodelovanjem pri pouku, z njimi pa je nadaljevala tudi kasneje v srednji šoli in v času študija, s tem, da so jih pričeli med seboj povezovati:

(...) ko (...) smo brali, sem se izmikala in (...) si nos brisala in na WC hodila, (...) sramovala (sem se), pa sem se hotela izmikati, (...) spraševala (sem) sošolko: »A lahko ti namesto mene prebereš?« (...) Nikoli se nisem oglašala, bila sem tiho in si govorila: »Prosim lepo ne me poklicat.« Ko smo brali, sem imela dol glavo, pa vedno sem se izmikala (...). Govorila sem si: »Pamela (ime je spremenjeno, op. avtorice), saj je čisto na izi beseda, saj bo šlo.« (...) vedno (sem se) bala, da me bodo poklicali in da bom mogla kaj povedat. Pa ko smo se mogli predstavljati, pisala sem si gor (pokaže na nogo, op. avtorice) Pamela, Pamela, Pamela (ime je spremenjeno, op. avtorice). (B4)

Načini izogibanja govornim situacijam kažejo na način ravnanja s stigmatom. Več oseb je povedalo, da so se pogosto raje pretvarjale, da česa niso vedele, se niso učile, so se pomanjkljivo pripravile, so pozabile, niso dovolj pozorno poslušale, niso dovolj resne ali zainteresirane, da bi se le izognile govorni situaciji in morebitni negativni izkušnji, povezani z neprimernim odnosom sogovornikov, ter da tisti, ki niso vedeli za njihovo jecljanje, slednjega ne bi izvedeli. Tudi pogosto zapuščanje prostora in izostajanje od pouka so načini ravnanja s stigmatom.

V povezavi z izpostavljanjem govornim situacijam so nekateri pripovedovali o občasnih izkušnjah samodestruktivnega vedenja. Slednje se je pojavljalo predvsem v osnovni šoli. Njihove izkušnje kažejo na to, da so se samopoškodbe pojavljale iz treh razlogov. Prvi je bil

ta, da so se govorne situacije zelo bali in so prek samopoškodb sproščali strah, drugi, da so menili, da bodo lažje govorili, če si prizadenejo bolečino. Tretji razlog za samodestruktivno ravnanje pa je bila jeza nase in svoje jecljanje. Osebe, ki jecljajo, so pogosto pripovedovale o občutku negativne izbranosti in želji skozi telesno bolečino pozabiti na psihično bolečino.

Le redki so bili med govornimi situacijami deležni pomoči in prilagoditev, med njimi je bilo več otrok. Povedali so, da jim je ustrezna pomoč olajšala govorne situacije. Velika večina pa pomoči ni bila deležna.

Skozi odgovore smo identificirali več različnih načinov premagovanja težav, ki so se pojavljale znotraj govornih situacij. Ločimo neučinkovite in učinkovite načine premagovanja težav. O slednjih bomo govorili v okviru varovalnih dejavnikov. Med neučinkovite načine ravnanja v govornih situacijah uvrščamo različne načine izogibanja, tudi njihove kombinacije, samodestruktivne načine ravnanja ter poskuse premagovanja krčev skozi fizično naprežanje, kar je povzročilo dodatne težave. Številne mlajše osebe so povedale, da jim je opravljanje študijskih obveznosti, posredovanje informacij in študijskega gradiva, tudi opravljanje izpitov, v veliki meri olajšala moderna tehnologija. Tudi v tem primeru gre za način izogibanja. Nekateri so neučinkovite načine ravnanja v govornih situacijah uporabljali tudi kasneje v času študija, saj so povedali, da so si na vso moč prizadevali, da bi njihovo jecljanje ostalo neopaženo.

b) Sodelovanje pri pouku

Le zelo redke osebe, ki jecljajo, so iz obdobja osnovne šole pripovedovale o izkušnji sodelovanja pri pouku, nekateri pa so imeli izkušnjo, da so pri pouku sodelovali do pojavnosti jecljanja v višjih razredih osnovne šole, od tedaj dalje pa niso več sodelovali. Nekateri so imeli izkušnjo, da so si želeli sodelovati, a jim to ni bilo omogočeno: »Ko je bilo treba govoriti, sodelovati ali kaj vprašati, nikoli nisem mogel, ker so mi rekli, da ne bodo čakali, prej bo zvonilo. Ali pa so govorili: 'Hitro, hitro.'« (Z2) Pri tistih predmetih, kjer je bilo mogoče pokazati lastna močna področja, so nekateri lažje sodelovali, kar še zlasti velja za srednjo šolo. Izkušnja, da imajo znanje, ki ga lahko delijo z drugimi, jih je navdajala z občutkom ponosa, kar jim je olajšalo določene govorne situacije in so se jim nato manj izogibali: »Izogibal sem se javnim nastopom. Čeprav, ko sem bil vprašan, še posebej tehnične stvari, sem užival, ko sem bil pred tablo. Občutil sem ponos, da znam, kasneje sem tudi učil matematiko, pri čemer sem užival.« (Z4)

Skoraj vsi so imeli izkušnjo, slednje velja tako za osnovno šolo kot srednjo in višjo/visoko šolo oz. fakulteto, da pri pouku niso sodelovali, razen, če je bilo to nujno, pa še tedaj so se s pomočjo izoblikovanih načinov izogibanja govorni situaciji večkrat izognili. Večina je tako pripovedovala, da je poskušala podati čim krajši odgovor, da bi preprečila posmehovanje, sami se v pogovor niso zapletali, iskali so izgovore, da jim ne bi bilo potrebno govoriti, prosili so druge, da bi ti govorili namesto njih. Pojavljalo se je tudi prikrivanje jecljanja, zadrževanje v ozadju, osama, nagovarjanje sošolca, da opravi obveznost v njihovem imenu, v zameno pa se sošolcu oddolžijo na drug način, nadalje izgovarjanje na neznanje, da bi se posameznik izognil težki govorni situaciji in morebitnemu posmehu, v skrajnem primeru celo izostajanje od pouka. Številni pa so govorili tudi o veliki želji po begu. Tako so pripovedovali, kako so si predstavljali, da bi preprosto pobegnili iz razreda, tudi iz šole, nekateri so pripovedovali o iskanju izgovorov, da jim ne bi bilo potrebno iti v šolo. Mnogi so s skrbno izbiro besed močno pazili, da ne bi zajecljali. Več oseb je povedalo, da so se v šoli oglasili zgolj tedaj, če so presodili, da bodo besedo zmogli povedati do konca, v nasprotnem primeru so ostali tiho. Vse to ponovno kaže na načine upravljanja s stigmo, saj so se posamezniki trudili jecljanje prikriti. Nekateri so ob izkušnji nesodelovanja pri pouku izpostavili občutek izgubljene priložnosti, saj so imeli znanje in poznali pravilne odgovore, a so se bali izpostaviti:

Nikoli se nisem oglašala. Ko je moral kdo kaj povedati o kaki temi, (nisem) nikoli (...) (dvignila) roke (...), ker nikoli nisem kao znala, čeprav sem znala. Ustno nisem sodelovala. Sem bila bolj tiho, kao da ne znam, četudi me je učiteljica vprašala: »Pamela (ime je spremenjeno, op. avtorice), povej, ti nikoli nič ne poveš,« sem dobila krč in povedala, da ne znam. (B4)

Hkrati so povedali, da bi se izpostavili, če bi imeli dovolj časa za govorjenje in ne bi bili deležni posmeha. Nekateri so pripovedovali tudi o tem, da so se že v osnovni šoli navadili, da so med poukom ves čas tiho in se držijo v ozadju, v srednji šoli pa so s tem iz navade nadaljevali.

Več oseb je dejalo, da je sodelovanje pri pouku v veliki meri odvisno od pomoči in odnosa pedagoških delavcev in sošolcev. V primeru, da so bili zaradi zatikajočega govora izpostavljeni nerazumevanju, bili celo zasmehovani, so postajali vse bolj tihi. O slednjem so še zlasti pripovedovale osebe z močnejše izraženim jecljanjem. Prilagoditve so močno olajšale sodelovanje, a velika večina te pomoči ni bila deležna, tisti, ki pa so imeli to izkušnjo, so

pripovedovali, da so jim na ta način pomagali le nekateri učitelji oz. profesorji.

c) Pridobivanje ocen

Večina odraslih oseb, ki jecljajo, je iz obdobja šolanja, tako osnovnošolskega, srednješolskega kot tudi višje oz. visokošolskega, pripovedovalo o izkušnji, da njihove ocene pri ustnem spraševanju oz. ustnih izpitih pri nekaterih predmetih niso kazale njihovega pravega znanja. Nekateri so pripovedovali, da so ne glede na izkazano znanje dobili negativno oceno, drugi pa so imeli celo izkušnjo, da so jim pedagoški delavci povedali, da jim iz usmiljenja dajo pozitivno oceno, čeprav so znali za več, le težje so govorili:

Ocene, ki sem jih dobival, nikoli niso pokazale, kaj in koliko sem v resnici znal. Kako močno je jecljanje vplivalo na ocene, je bilo mogoče videti pri (...) (ime predmeta), ko sta se med letom zamenjali učiteljici. (...) Kar na enkrat sem imel pri tem predmetu same enke in dvojke, čeprav sem snov znal in sem celo drugim pomagal, če niso razumeli. Pri ustnem spraševanju me učiteljica preprosto ni prenašala. Zavijala je z očmi, se spakovala, kot bi ji šlo na bruhanje, se praskala po čelu, gledala skozi okno, čečkala po zvezku, (...) zelo neprijetno je bilo. Ne glede na to, da sem znal, le težko sem povedal, sem dobil slabo oceno. Če je imela dober dan, sem dobil dvojko, drugače pa enko. Pri pisnih testih sem imel lepe ocene, pa je mislila, da sem plonkal in sem zato moral ustno zagovarjat oceno. (...) spet sem dobil enko, največ dvojko, ker nisem mogel povedati kar sem znal. (...) povedala (je), da ne rabi najti plonka, da ve, da je nekdo prepisoval. (...) trapasto se ti zdi. Znaš, pa tega nihče ne vidi. Ocenjujejo, kako govoriš, in ne tisto, kar znaš. (...) sploh (te) ne poslušajo (...), ob prvih zatikih odklopijo, če pa vejo že vnaprej, da jecljaš, (...) te sploh ne poslušajo. (B3)

Neskladje med izkazanim znanjem in dobljeno oceno kaže na zmanjšana pričakovanja pedagoških delavcev in popačeno predstavo o sposobnostih oseb s tovrstnimi težavami v govoru, hkrati pa tudi na neprofesionalnost, saj so mnoge osebe, ki jecljajo, povedale, da jih nekateri učitelji in profesorji med spraševanjem niso poslušali, pač pa so se poigravali z različnimi predmeti, gledali proti uri ali skozi okno, spodbujali osebo, naj govori hitreje in jo nadirali, ko tega ni zmogla, nekateri so se pričeli smejati ali celo osebo oponašati.

Zelo redki podobnih izkušenj niso imeli in so pripovedovali, da jecljanje ni imelo nikakršnega

vpliva na njihove ocene. Med njimi je bilo več učencev in tistih oseb z blagimi oblikami jecljanja. Več oseb je pripovedovalo o nihanju šolskih ocen, kar je bilo še posebej opazno v osnovni in srednji šoli. V posameznih primerih, ko se je jecljanje pojavilo šele v višjih razredih, se je skupaj z govorom poslabšal tudi učni uspeh. Bolj kot se je govor slabšal, bolj so se slabšale ocene. Številni so imeli izkušnjo, da so v dneh, ko je bilo jecljanje manj izraženo, dobili boljšo oceno, v dneh, ko so jecljali več, pa slabšo. Na nihanje ocen je vplivala tudi zamenjava pedagoškega delavca, prepis na drugo šolo/fakulteto ter uvedba ustreznih prilagoditev. Zaradi odsotnosti prilagoditev je več oseb povedalo, da so med spraševanjem oz. na ustnem izpitu ter ob predstavitvi pisnih izdelkov povedali manj kot bi, če bi imeli podaljšan čas in če bi bili deležni razumevajočega odnosa. S tem so razumljivo dobili nižjo oceno. Več oseb je opozorilo tudi na to, da se je večkrat zgodilo, da so se med ustnim spraševanjem izgovorili na neznanje, čeprav so znali, a niso mogli govoriti, ali pa so bili tihi, ker so imeli krče. V obeh primerih so dobili negativno oceno. Slednje se je še posebej pogosto pojavljalo v osnovni in srednji šoli. Med izkušnje sodi tudi izkušnja krivice pri ocenjevanju:

Enkrat smo se s sošolko zmenile, da bom napisala referat komplet celi jaz, ona pa ga bo prebrala, učiteljica pa ni pustila, vsaka je prebrala pol, ona je dobila pet, jaz pa tri, pa še rekla je, da je sramota, da bodoča frizerka (poimenovanje poklica je spremenjeno) ne zna brati. Sošolkin del referata je zelo pohvalila, mojega pa skritizirala, čeprav sem celega napisala jaz. Pa je sošolka povedala, da sem celega napisala jaz, pa ni to nič spremenilo. Bilo je veliko zavijanja z očmi. (Z9)

Večina intervjuvancev je hkrati pripovedovala, da pedagoški delavci niso upoštevali značilnosti jecljanja. Mednje sodi veliko variiranje jakosti jecljanja, ki se lahko iz blagega jecljanja v hipu spremeni v močno jecljanje. Številni so imeli izkušnjo, da pedagoški delavci tega dejstva niso razumeli in ga niso upoštevali pri nadaljnjem delu, kar se je odražalo tudi na ocenah. Prav tako pogosta je bila izkušnja, da so bile ocene pri predmetih, ki niso zahtevali veliko govorjenja, občutno višje.

Slabim ocenam so v osnovni šoli večkrat sledili nasveti, da bi bilo za učenca najbolje, če bi obiskoval dopolnili pouk, saj naj bi jecljanje kazalo na težave pri učenju in razumevanju snovi. Tisti, ki so imeli izkušnjo obiskovanja dopolnilnega pouka, so pripovedovali o pogostih občutkih zdolgočasnosti, tudi pomanjkanju občutka smiselnosti in motivacije, po drugi strani pa so opazili, da jih je redno obiskovanje dopolnilnega pouka zaviralo v znanju, učenju nove

snovi in pridobivanju novih izkušenj. Obiskovanje dopolnilnega pouka je po besedah nekaterih oblikovalo napačno predstavo o njihovih sposobnostih, hkrati pa še dodatno prispevalo k stigmatizaciji: »Imajo te za cvekarja in potem gre to s tabo.« (B3) Nekateri so imeli inštruktorje za učenje snovi, ki so jo pravzaprav znali, le povedati je niso mogli.

Po mnenju nekaterih oseb, ki jecljajo, med najtežje izkušnje, povezane s šolanjem, sodi občutek, da je njihovo znanje spregledano, trud, ki so ga morali vložiti v določeno aktivnost, pa neustrezno ovrednoten:

Učitelji niso videli tega, da sem se moral (...) na predstavitev seminarske naloge pripravljati veliko ur, pogosto sem se pripravljaj nekaj dni skupaj za to, kar bi drugim vzelo kakšno uro, predstavitev dobro naštudirati, si pripraviti in se naučiti tudi rezervno besedilo, če ne bi mogel govoriti. Tako sem porabil veliko ur dela in truda za nič. (...) če bi samo gledal doma v zid, bi dobil čisto isto oceno kot pa, če sem se trudil. (B3)

Pogost je bil tudi občutek, da se ne morejo izkazati in pokazati v pravi luči ter ne morejo izkoristiti svojih močnih področij. Kot kaže spodnja izjava:

Zaradi jecljanja sem imel težje trenutke. Najhuje je, da se ne moreš izkazati, če jecljaš. Mučiš se, izkazati se pa ne moreš, da bi imel petke. Lahko imaš dvojke, pa še to ti šenkajo. Povedali so mi: »Še malo ti spustim kriterij.« Tudi sošolci so govorili: »Ti boš prvi odgovarjal, da boš znižal kriterij za dvojko.« Tisti, ki niso znali, so potem zaradi mene dobili dvojko ali trojko, jaz pa, ker sem jecljal, sem kvečjemu dobil dvojko, čeprav sem znal. Nekateri učitelji so mi avtomatično dali dvojko, popuščali so, spet drugi pa so mi samo zaradi jecljanja dali enko. Govorili so: »Če se ne boš sprostil, če ne boš govoril, tako kot je treba in to takoj zdaj, dobiš enko.« (...) Slabo sem odpravljaj težave, ki sem ji imel. (...) Stopnjevale so se, vedno slabše je bilo. Katastrofa. Imel sem ful dvojk. (...) Ocene so bile čisto povezane z jecljanjem. Bolj sem jecljal, slabšo oceno sem dobil, čeprav sem snov znal, samo povedati nisem mogel. Nisem se mogel izkazati. Ne glede, če sem znal ali ne, se nisem mogel izkazati. (Z2)

Številni so prav tako pripovedovali, da so imeli pogosto izkušnjo, da učitelji niso verjeli v njihovo znanje in so se morali tako vedno znova dokazovati:

(...) (za učiteljico) ni bilo nikoli nič (...) dovolj dobro. Ker sem vedno dobil slabo oceno, sem se na koncu učil iz leksikonov in enciklopedij, ker sem želel dobiti vsaj dvojko. Doma so name vpili, kako je mogoče, da toliko buljim v knjige in nisem sposoben dobiti pozitivne ocene. (...) Znal sem, samo povedati nisem mogel. Je pa (učiteljica, op. avtorice) odklopila pri prvem zatiku, (...) sploh (me) ni poslušala, samo na koncu je povedala: »Joj, tole ti pa danes ni šlo. Do naslednjič se bolje nauči.« Težko se je še kaj bolje naučiti, če se naučiš vse, kaj piše v zvezku in v učbeniku, zraven pa še kombiniraš druge knjige, da bi (...) znal vsaj za (...) pozitivno oceno. (...) prepričan (sem), da če ne bi jecljal, ali pa če bi me pozorno poslušala, (...) bi dobil lepo oceno. Tako se pa ves čas boriš za (...) uboge dvojke. Ni fer. (B3)

Zaradi tovrstnih slabih izkušenj so nekateri dejali, da so postajali vedno bolj zadovoljni z malim. Zadostovala je že pozitivna ocena.

Posploševanje, kategoriziranje (v tem primeru med slabše učence), nizka pričakovanja, neupoštevanje značilnosti jecljanja, nespoštljivo ravnanje nekaterih pedagoških delavcev, diskriminiranje na temelju govornih sposobnosti ter s tem zmanjševanje posameznikovih nadaljnjih možnosti, kaže na ravnanje s stigmatizirano osebo. Kot odgovor na neugodno situacijo posameznik izoblikuje vrsto načinov izogibanja govornim situacijam, s katerimi se skuša zaščititi pred negativnimi izkušnjami. Prične se izgovarjati na neznanje, zaradi pomanjkanja časa podaja kratke, večkrat tudi nepopolne odgovore, s čimer posameznik dodatno prispeva k poglobljanju stereotipne predstave o njem samem. Več oseb je imelo izkušnjo, da so morali obiskovati dopolnili pouk ali pa so bili deležni učne pomoči učiteljev in inštruktorjev, kar je še dodatno prispevalo k stigmatizaciji. Znižanje pričakovanj in predstave o lastnih sposobnostih, spregledanje močnih področjih in zaničevanje samega sebe, kaže na prevzem stigmatizirane identitete.

Ob tem je potrebno opozoriti, da smo ugotovili, da se izkušnje oseb z blagimi oblikami jecljanja razlikujejo od izkušenj oseb z izrazitim jecljanjem. Prvi so pogosteje pripovedovali, da so njihove ocene odražale pravo znanje. Osebe z močneje izraženim jecljanjem pa so večkrat povedale, da je bilo njihovo znanje spregledano, ocena pa ni kazala njihovega znanja. Hkrati so pripovedovali, da so jih nekateri pedagoški delavci pomanjkljivo poslušali, bili krivični in večkrat nestrpni. Podobnih izkušenj osebe z blago izraženim jecljanjem niso imele. To kaže, da je odnos pedagoških delavcev in njihova pripravljenost prisluhniti učencu, ki jeclja, v veliki meri odvisna od jakosti učenčevega jecljanja.

d) Ovire pri nadaljevanju šolanja

Več oseb, ki jecljajo, je imelo pri odločanju o nadaljevanju šolanja na srednji šoli težave pri sprejemanju odločitve. Nekateri so pripovedovali, da niso vedeli, kje nadaljevati šolanje. Pripovedovali so, da so jih starši in pedagoški delavci odvrnili od marsikatere želje. V posameznih primerih so se nekateri ob podpori staršev vendarle odločili za srednjo šolo, ki so jo sami izbrali, čeprav se pedagoški delavci z izbiro niso strinjali:

Ko sem hotel it na srednjo šolo, je socialna delavka rekla, da te šole nikoli ne bom končal, pa sem začel že razmišljati, kam naj grem. Na kuharsko, mesarsko? Pa se je mama takrat potegnila zame in povedala, da naj vseeno grem, da bom (...) imel inštruktorja, potem pa ne samo, da nisem rabil pomoči, še jaz sem na koncu učil druge. (Z7)

Številna sporočila drugih o njihovih omejenih možnostih in sposobnostih so povzročila, da so se nekateri odločili za srednjo šolo, ki jih je usposobila za opravljanje poklica, ki jih bodisi ne veseli ali pa gre za poklic, ki od njih ne zahteva pogostega izpostavljanja govornim situacijam. Nekateri so imeli izkušnjo, da so odločitev o nadaljevanju šolanja namesto njih sprejeli njihovi starši. Nekateri so se za določeno srednjo šolo odločili zaradi povsem drugih razlogov, denimo zaradi želje po sodelovanju v šolskem športnem društvu ali zaradi zagotovljene službe. Na odločanje glede nadaljevanja šolanja so poleg besed drugih pri nekaterih vplivale tudi ocene, ki so jim omejile možnosti. Ob tem pa je ponovno potrebno opozoriti, da je imelo mnogo oseb, ki jecljajo, izkušnjo, da ocene niso odražale njihovega pravega znanja, pač pa so bile močno pod vplivom vtisov, ki so jih učitelji oblikovali o učencu, ki jeclja, in o samem jecljanju. Poleg ocen pa so na odločitev glede nadaljevanja šolanja pomembno vplivale razpisane omejitve določenih šol, kamor se posameznik s težavami z govorom ne more vpisati. Med negativne izkušnje, povezane z nadaljevanjem šolanja, sodi tudi vztrajanje nekaterih pedagoških delavcev v prepričanju o nižjih sposobnostih dijaka, ki jeclja, ter dvom v pravilnost posameznikove izbire o nadaljnjem šolanju: »Spraševali so me, kaj bo z mano, ko bom šolo končal. Čudili so se, kje se bom zaposlil. V posmehu so dejali: 'Ti boš sigurno radijski komentator. Sigurno boš dobil službo na radiu.'« (Z2)

Večina se je odločila za nadaljevanje šolanja na višji/visoki šoli ali na fakulteti. Dejali so, da so se za določeno višjo/visoko šolo oz. fakulteto odločali pretežno zaradi lastnih želja in

interesov, deloma tudi možnosti, ki so izhajale iz samega učnega uspeha ter omejitve določenih fakultet, saj vse fakultete ne sprejemajo oseb s težavami v govoru: »Hotela sem iti za surdopedagoginjo, pa ne moreš, ker ne smeš jecljati, pa sploh nimaš šans biti tam sprejet.« (B4) Nekateri so pri tem razmišljali zelo daljnosežno, saj so odločitev sprejeli tudi na podlagi tega, ali in kakšne težave so bodo pojavljale pri iskanju zaposlitve in opravljanju delovnih obveznosti: »Zavedati se je treba, da imamo ljudi, ki jecljamo, že v štartu omejene možnosti. (...) Ne moremo opravljati vseh poklicev in ponekod je tako, da čeprav bi lahko sledili obveznostim, drugi mislijo, da ne moremo. (...) to bi moralo, če hočeš sam sebi dobro, vplivati na odločitev glede šolanja.« (B1) Nekateri so imeli izkušnjo, da so bližnji, ponekod celo strokovni delavci in sošolci, dvomili v pravilnost izbire. Na račun svoje izbire so bili deležni marsikatere pikre pripombe: »Govorili so mi, kaj mi bo fakulteta, ali se ne bi bilo bolje kje zaposliti. (...) govorili (so): 'To ni zate,' ali 'Kaj ti bo fakulteta, ko pa ne znaš govoriti?' (...) dvomili so v to, da bom sprejeta, kaj šele, da bom (šolanje) sposobna zaključiti (...).« (Z1) Skrb se je pojavljala tudi zaradi same prihodnosti in možnosti zaposlitve. Med negativne izkušnje sodi izražanje dvoma, ali je odločitev za študij oz. nadaljevanje študija na podiplomski stopnji zanje res najboljša odločitev.

Posamezniki, ki so svoje življenje podredili jecljanju, so pripovedovali, da so si poskušali življenje oblikovati tako, da bi jih jecljanje kar najmanj oviralo. Slednji so večkrat pripovedovali, da bi se, če ne bi jecljali, odločili za drug študij.

5.5.1.1.2 Odnos učiteljev in profesorjev do posameznika in njegovih težav

Veliko oseb, ki jecljajo, je pripovedovalo o izkušnjah z neprimernim odnosom nekaterih pedagoških delavcev do njih in njihovih težav v govoru. O slednjem so poročali tako odrasli, ki so se s tovrstnimi izkušnjami srečevali na vseh stopnjah šolanja, kot tudi nekateri učenci. Številni so imeli tako negativne kot pozitivne izkušnje z odnosom pedagoških delavcev. Več oseb je imelo tekom šolanja občutek nevidnosti v razredu. Kot kaže naslednji odgovor na vprašanje o do učenca, ki jeclja: »(...) po eni strani mi je čisto ustrezalo, da me učitelji sploh niso opazili. Bil sem (...) v razredu, a kot da me ni bilo. (...) zna biti čudno, je pa dobro v tem smislu, da ne izstopaš.« (B2) Več jih je tudi pripovedovalo o nevtralnem odnosu, ki je bil bolj pogost v srednji šoli, še posebej pa v času študija, pojavljal pa se je že v osnovni šoli. Kot nevtralen odnos so opredelili tistega, znotraj katerega učitelj oz. profesor ni imel nespoštljivega odnosa, hkrati pa ni pokazal, da bi ga težave učenca, dijaka oz. študenta, ki

jeclja, kakor koli zanimale, prav tako ni pokazal razumevanja in pripravljenosti pomagati. Ker se posamezniki niso izpostavljali, pa tudi zaradi pomanjkanja pristnih odnosov, več učiteljev in velika večina profesorjev njihovega jecljanja niso opazili.

Negativne izkušnje z odnosom pedagoških delavcev so bile najbolj pogoste v osnovni šoli, nekoliko manj izražene so bile v srednji šoli in v času študija. Tisti, ki so imeli negativne izkušnje, so pripovedovali o občasnem zmerjanju, zasmehovanju, oponašanju, prikrite in odkrite posmehovanju, zaničevanju in poniževanju s strani nekaterih učiteljev in profesorjev. Med izkušnje sodi tudi odkrita diskriminacija na temelju govornih sposobnosti:

Ko sem prišla na faks, je bila katastrofa, kar se jecljanja tiče. Ko sem imela prvi zagovor seminarske, sem tako jecljala, da še nikoli prej nisem toliko. Ko sem to doživela, sem dobila tak strah. Je bilo grozno. Potem se mi je zgodilo, da sem imela v prvem letniku (...) (ime predmeta) in se mi je zgodilo, da sem morala imeti ustni zagovor in sem profesorici, povedala, da se mi dogaja, da ko imam ustni zagovor jecljam, se bojim in potem ustni zagovor ni tak, kot bi moral biti. Pa je bila profesorica zelo sladka in prijazna, ko pa je prišel tisti dan in sem imela zagovor, me je skritizirala, da sem bila katastrofa, da (...) ne znam (govoriti) in kako bom delala, če (...) ne znam (govoriti). Vsak je za seminarsko dobil dve točki in sem šla do nje, da sem imela zagovor in nisem dobila dveh točk, pa je rekla, da jaz pa ne dobim, ker to ni bil zagovor in da si ne zaslužim. (...) (ime predmeta) je en bavi bavi in na pisnem izpitu sem pisala osem in na ustnem mi je (šlo) dobro (...), dokler ni profesor vstal in (...) odprl okno, ki je bilo protizvočno in me je že to zmotilo, potem je začel hoditi gor dol in me je vprašal, kjer sem dobila uro. (...) rekla (sem), da (mi jo je dala) punca od brata (...). (...) misli (mi je) odvzel in potem (...), kot da bi me odrezal, in nisem mogla nič več povedat. Poslal me je ven, naj se grem pomirit, pa sem šla v park in nisem mogla več, ker sem se bala. Potem pa sem zatrokirala. (...) vrnila (sem se), (...) poklical (me je) noter, pa sem rekla, da imam stres pred ustnim izpitom in jecljam, pa je rekel, da je Cicero tudi jecljal in je jecljanje premagal. (...) rekel (je): »To vam ne sme biti v izgovor, zberite se.« Poslal me je k asistentu, nato spet k profesorju. Cel dan sem bila tam, na koncu pa sem dobila šest. Je rekel: »Škoda da ste se pustili zmet, ker bi dobili višjo oceno.« Butasto se ti zdi. Ustni izpit sem imela še pri enem drugem predmetu in bila sem zmedena zaradi govora. Na koncu sem dobila šest, (...) profesor (je) rekel: »Vidim, da znate, naj vam bo, dobite šest.« (Z6)

Po izkušnjah nekaterih oseb, ki jecljajo, so nekateri učitelji in profesorji ob posamezniku, ki jeclja, postali nervozni. Posameznikov govor so poskušali na različne načine pospešiti, kar pa je posledično povzročilo poslabšanje govora. Večinoma so ob tem uporabljali različne, za osebe, ki jecljajo, zelo neustrezne spodbude: naj pohitijo, naj se umirijo, naj dobro razmislijo, kaj želijo povedati, šele nato naj spregovorijo, pogosto je bilo tudi oštevanje, celo grožnje, da morajo kar se da hitro stavek povedati do konca. Učiteljevo opozarjanje, da je potrebno govoriti hitreje in brez zatikov, ima poleg psihičnega pritiska na otroka za posledico, da učenec usmeri vso energijo v fizično premagovanje krčev. Osebe, ki jecljajo, so pripovedovale, da so se pričele naprezati, skušale so potisniti besedo iz ust, kar je med krči skorajda nemogoče storiti. K temu pa je potrebno prišteti še prenašanje krčev na druge mišične skupine, okrepijo pa se tudi različne fiziološke spremembe, denimo močno utripanje srca, težave z dihanjem, bledenje pred očmi, oblivanje vročine, vrtoglavica itd, pri čemer lahko naštetu vztraja še določen čas po izpostavitvi govorni situaciji. Zaradi nenehnega opozarjanja, naj pohitijo, ter neprijetnega občutka, da drugim jemljejo čas, so številni podali skromne odgovore, nekateri celo povedali, da ne znajo, čeprav so znali, s čimer so ravnali v svojo škodo. Mnoge osebe, ki jecljajo, so k negativnim izkušnjam z odnosom pedagoških delavcev prištevale tudi njihovo začudenost, ko so zaslišali drugačen govor, tudi očitno zadrego, ki so jo kazali ob zatikajočem govoru. Več oseb je pripovedovalo, da so imeli izkušnjo zelo odkritega odpora nekaterih osnovnošolskih učiteljev do njih samih: »Učiteljica (...) je mami povedala, da ji gre zaradi mojega jecljanja ne bruhanje in da jo, ko me posluša, začne boleti glava.« (Z1)

Še posebej v osnovni šoli, deloma tudi v srednji šoli, se je pojavljalo, da so nekateri pedagoški delavci posameznikovo jecljanje dojemali kot znak neznanja. V osnovni šoli, nekoliko manj pa kasneje, se je dogajalo, da so učitelji na posameznika s težavami v govoru gledali skozi popačeno predstavo o vzrokih za razvoj jecljanja, celo napačno predstavo o tem, zakaj posameznik večino časa ne sodeluje pri pouku.

Številni so pripovedovali o izkušnjah negativnega kategoriziranja in pripisovanja težav, ki jih niso imeli, pri čemer so bile njihove težave in potrebe spregledane. V najbolj skrajnem primeru pa se je težnja po izključevanju in kategorizaciji kazala skozi grožnje o izključitvi učenca iz redne osnovne šole in namestitvi le-tega v šolo s prilagojenim programom: »Klicali so (...) (mamo) iz šole, češ da imajo probleme z mano, da me ne morejo izprašati, da se ne morejo pogovarjati z mano, da sem moten. (...) Učitelji so mi večkrat grozili, da bom šel v posebno šolo. Če ne bi moja mama posredovala, bi končal tam.« (Z2)

Nespoštljivo ravnanje nekaterih pedagoških delavcev, poudarjanje oviranosti, poglobljanje razlik med osebami na temelju govornih sposobnosti, težnja po kategorizaciji in izključitvi osebe, ki jeclja, ponovno kažejo na ravnanje s stigmatizirano osebo. Osebna okoliščina, zaradi katere je oseba stigmatizirana, postane njeno bistvo, na temelju katerega si drugi oblikujejo predstavo o dani osebi, v skladu s tem pa z osebo tudi ravnajo. Tako smo v grobem identificirali dve vrsti ravnanj pedagoških delavcev, do katerih je prišlo na temelju njihovega razumevanja posameznikovih težav z govorom. Mnoge osebe so imele izkušnjo, da so pedagoški delavci opazno zatikajoč govor razumeli kot znak neznanja, izogibanja delu, izkoriščanja dobre volje pedagoških delavcev in znak vedenjskih težav. Te osebe so pripovedovale, da so jih pedagoški delavci zato pogosto nadirali, oštevali, kaznovali, jim očitali, da so leni, njihov govor so na različne načine skušali pospešiti in jih silili naj govorijo brez zatikov. V skrajnem primeru so osebo izključili iz šolske aktivnosti. Povsem drugačno ravnanje pa smo identificirali v primerih, ko so pedagoški delavci tonično²² obliko jecljanja razumeli kot umirjenost, zadržanost in plahost učenca. V tem primeru so z učencem ravnali bolj spoštljivo, bili do njega potrpežljivi, omogočili so mu, da je imel dovolj časa, da je ubesedil svoje misli in ga spodbujali k sodelovanju, kot kaže spodnja izjava:

Ker je moje jecljanje tako, da težko začnem besede in ne gre za (...) ponavljanje zlogov, včasih rabim kar nekaj časa, da mi steče, so nekatere učiteljice mislile, da sem taka mila tiha deklica. Mami so na govorilnih urah vedno govorile, kako pridno deklico ima, ki lepo tiho sedi za mizo, se z nikomer ne pogovarja, ne klepeta, se ne dere, ne moti pouka, ne divja med odmori. (...) lepo sedi za mizo in dela. O kakršnem koli jecljanju se sploh pogovarjali nismo. (...) zaključek je bil, da sem mirna in plaha. Je že res, da je vse to držalo, a ne zato, ker bi bila po naravi taka. (...) tiha sem bila in še zdaj sem, ker ne morem govoriti. (Z5)

To kaže, da je odnos pedagoških delavcev do učencev, ki jecljajo, odvisen od izraženosti jecljanja. Slednje pa hkrati kaže, kako je predstava o tem, kdaj so zatiki v govoru videni kot

²² Glede na vrsto krčev strokovnjaki razlikujejo klonično, tonično in kombinirano jecljanje (Matić 1975). Pri kloničnem jecljanju se kot posledica kloničnega krča pojavljajo ponavljanja glasov ali besed, npr. če-če-če-čovelj. Ti krči so navadno kratkotrajni in se nato ponovijo. Za tonično jecljanje je značilno, da krč zagrabl ustnice in čeljust, ko oseba želi izreči besedo in se ji šele čez čas, tako rekoč eksplozivno, pod močnim pritiskom zraka iz dihalnih organov posreči, da spravi iz sebe mišljeno besedo, npr. m...mama. Za razliko od kloničnih, so tonični krči dolgotrajni in intenzivni. Kadar se krč pojavi na začetku govora, pride do brezglasnih poskusov govora (brezglasno odpiranje in zapiranje ust), v primeru, da se tonični krč pojavi na sredi besede, se beseda prekine. Krči lahko trajajo tudi minuto ali dlje (Škarić 1988).

odklon od *normalnega* govora in kdaj kot osebna karakteristika, družbeno konstruirana. Čeprav je šlo v obeh primerih za jecljanje, le da so bili enkrat močnejše izraženi klonični krči, drugič pa tonični, izkušnje oseb, ki jecljajo, kažejo, da so pedagoški delavci bolj strpni do učencev z lažjo tonično obliko jecljanja, kot do učencev s klonično ali kombinirano (torej kombinacijo kloničnih in toničnih krčev) obliko jecljanja.

a) Seznanjenost učiteljev in profesorjev s problematiko jecljanja

Izkušnja velike večine oseb, ki jecljajo, tako mlajših kot starejših, je bila, da večina učiteljev in srednješolskih profesorjev o problematiki jecljanja ni bila seznanjena in potemtakem ni imela znanja, kako pristopati k posamezniku s to govorno motnjo. Tisti, ki so bili usmerjeni kot učenci oz. dijaki s posebnimi potrebami, so pripovedovali, da so pedagoški delavci sicer lažje razumeli, da oseba potrebuje pomoč, kljub temu pa problematike in njene specifične narave niso najbolje poznali, kar se je odražalo v odnosu do posameznika s težavami v govoru. Poleg tovrstnega znanja jim primanjkujejo tudi osebne izkušnje z jecljanjem. To kaže tudi eden izmed odgovorov na vprašanje o seznanjenosti učiteljev s problematiko jecljanja: »Konkretno razredničarka ve in zmeri je bila fajn do mene, nikoli ni nič povedala zaradi jecljanja (...). Drugi učitelji pa ne vem (...). Učitelji po moje ne vejo kaj dosti, saj morda me lahko kdo razume, ampak tisti, ki ne jeclja, ne bo mogel razumeti, kako je, če jecljaš. Lahko si misli, kako je to, zares pa ne boš nikoli vedel, če ne jecljaš.« (U4) Zaradi odsotnosti pristnejših stikov s profesorji je bilo v času študija tovrstnih izkušenj manj, mnogi pa so obenem povedali, da so se trudili jecljanje prikriti. Občasne težave, ki so se pojavljale zaradi neseznanjenosti nekaterih profesorjev in so se kazale skozi neprimerne reakcije na posameznikov govor, so se pojavljale predvsem na vajah, ustnih izpitih, predstavitvah ter zagovorih pisnih izdelkov.

Neseznanjenost nekaterih pedagoških delavcev z dano problematiko se je kazala skozi različne izkušnje. Nekateri učitelji in profesorji so dvomili v resničnost posameznikovega jecljanja in so tako menili, da ta jeclja z namenom doseči določene privilegije oz. se izogniti šolskim obveznostim: »(...) (učitelji) so si mislili, da sem butast, da se pretvarjam, da snovi ne znam. Mislili so, da blefiram, (...) da se nočem učiti, potem pa pridem v šolo in blefiram. To sem velikokrat slišal, češ: 'Zunaj na hodniku nisi jecljal, drl si se kot sraka, najbolj glasen si bil, zdaj pa se nekaj pretvarjaš.'« (Z2) Prav tako pa je bilo pogosto povezovanje zatikov v govoru z neznanjem:

(...) meni se je večkrat zgodilo, da je kdo misli, da jecljam, ker ne znam. (...) pa so mi potem govorili, da ni za pozitivno, pa da se nisem učila. (...) profesorica (mi je) povedala: »S tebe pa tole prav nič ne gre.« (...) enkrat se je celo zgodilo, da je profesorica povedala nekaj takega kot: »Tole pa ni, a ne? Moraš tudi sama priznat, da nisi znala, a ne?« Kaj češ drugega naredit kot prikimat. Če bi rekla, da sem znala, bi se morala zagovarjat, tako pa sem lahko šla lepo na svoje mesto. (B1)

Nekateri so imeli izkušnjo, da so nekateri pedagoški delavci jecljanje videli kot posledico pomanjkljive vzgoje, posameznikove problematičnosti, preobremenjenosti z delom in športnimi aktivnostmi, neurejenih družinskih razmer, stresa in bolehnosti. Neseznanjenost se kaže tudi v načinih, kako so nekateri učitelji reagirali na učenčevo jecljanje, kot tudi skozi načine, kako so skušali pri učencu bodisi odpraviti jecljanje ali pa ga ublažiti: »Spomnim se ene učiteljice, ki mi je prepovedala jecljat. (...) povedala je, da je jecljanje razvada in da se moram odvaditi tako grde razvade.« (Z1) Kot so povedali nekateri, učitelji zanje niso vedeli, da jecljajo. Tako se je večkrat dogodilo, da so zatike v govoru povezovali z nepripravljenostjo, čemur je sledila kazen:

Pri seminarskih nalogah imam težave, tam začnem ful jecljati, večkrat povem eno in isto besedo, začnem hitro govoriti. Učiteljica (...) je to opazila, ker sem imela samo pri njej doslej seminarsko nalogo. (...) rekla (je), da bom letos morala imeti še eno seminarsko, (...) rekla (je), da mi bo drugič šlo mogoče boljše. (...) samo jaz (moram še enkrat nastopati), ker se mi je zatikalo. (...) rekla (je), da rabim večkrat povaditi, da bo šlo bolje. Nočem imeti več nastopov. (U4)

O opisanih izkušnjah so pogosteje pripovedovale tiste osebe z močnejše izraženim jecljanjem. Seznanjenost s problematiko jecljanja močno vpliva na izboljšanje odnosa pedagoških delavcev do posameznika s tovrstnimi težavami v govoru.

b) Seznanjanje učencev/dijakov/študentov s problematiko jecljanja

Velika večina oseb, ki jecljajo, ni imela izkušnje, da bi pedagoški delavci kadar koli tekom izobraževanja seznanili njihove sošolce s problematiko jecljanja in o ustreznem odnosu do oseb s težavami v govoru, ali pa so to želeli storiti šele po tem, ko je oseba, ki jeclja, dobila

odločbo o usmeritvi. Izjemoma, pa še v tem primeru gre zgolj za dozdevanje, so pedagoški delavci izkoristili trenutek, ko učenca oz. dijaka ni bilo v šoli in so tedaj preostale učence oz. dijake poučili o jecljanju. V izredno redkih primerih osebe, ki jecljajo, za obdobje osnovne in srednje šole niso videli potrebe po ozaveščanju njihovih sošolcev, nekateri pa si pogovora o jecljanju pred celim razredom niso želeli, neprijetno jim je bilo tudi v primeru, ko so jih sošolci na samem spraševali o njihovem jecljanju. Več oseb je dejalo, da so v osnovni šoli svoje sošolce, ki so jih spraševali o jecljanju, pričeli sami ozaveščati, in sicer so to storili v okviru znanja, ki so ga imeli. Na različna vprašanja svojih sošolcev pa so odgovarjali tudi kasneje v srednji šoli: »Spraševali so me: 'Zakaj ne moreš, zakaj se ne ustaviš?' Dandanes bi jim bolj razložila, takrat sem jim na svoj način, pa se potem niso več norčevali, ker prej niso razumeli, da ko govoriš in začneš ponavljat kkkk in se ne ustaviš, je to zaradi tega krča.« (Z8) Večina ni imela izkušnje, da bi se v času študija o jecljanju s komer koli pogovarjali, še posebej pa ne s sošolci ali profesorji. Več oseb je jecljanje poskušalo prikriti. Le redko se je dogodilo, da je oseba, ki jeclja, o svojem jecljanju spregovorila, pa še tedaj predvsem z namenom psihološke priprave na govorno situacijo. Še redkeje pa je do tega prišlo zaradi opozarjanja profesorjev na težave v govoru in potrebne prilagoditve.

c) Kaj so osebe, ki jecljajo, pogrešale v znanju in ravnanju pedagoških delavcev?

Velika večina je najbolj pogrešala poučenost pedagoških delavcev s problematiko jecljanja in s primernim načinom odzivanja na težave. Slednje velja tako za učence kot odrasle, ki jecljajo, ter za vse stopnje izobraževanja. Nekateri so ob tem opozorili na dolgoročne posledice nepoučenosti osnovnošolskih učiteljev s problematiko, ki bi jih bilo z več znanja mogoče preprečiti. Številni pa so ob tem izpostavili tudi nerazumevanje dejstva, da imajo učitelji, po njihovih izkušnjah, tako malo znanja in se premalo zavedajo posledic slednjega:

Meni nekaj ni jasno (...), če (...) v službi dobimo kakšen nov računalniški program, se moram zelo poučit o njem, ali pa če so kake druge novosti, moram marsikaj prebrat, se poučit in na novo naučit, ko pa govorimo o učencih, ki jecljajo, je pa tako, kot (...) da se za poučevanje takega otroka ni potrebno usposobiti. (...) Bog ne daj se malo poučiti, vzeti v roke kak priročnik (...). (...) pozabljajo, kako dolgoročne posledice ima njihov odnos in kako to vpliva na vse v razredu, ne samo na tistega otroka, ki jeclja. (...) učitelji se premalo zavedajo, da lahko z neustreznimi prijemi človeku čisto zafurajo življenje. (Z1)

Podobnega mnenja so bili tudi mnogi drugi, ki so opozorili, da je problematika pogosto spregledana, tudi napačno razumljena, otrok pa v tem primeru ostane brez potrebne pomoči. Ob tem so nekateri dejali, kako malo bi bilo potrebno, da bi v razredu ustvarili pogoje, znotraj katerih bi lahko bil tudi tak učenec uspešen in aktivno vključen v učni proces. Nekateri so tudi menili, da bi bilo v osnovni šoli nujno potrebno poskrbeti za seznanjanje preostalih otrok v razredu: »(...) ko se spomnim nazaj, bi bilo lepo, če bi en del razredne ure namenili temu. Meni bi bilo lažje, če bi se to javno oznanilo in ne bi to skrival, sam pa nisem bil dovolj močan, da bi šel do razrednika in da bi se o tem javno pomenili.« (Z4) Seznanjanje bi bilo potrebno tudi v srednji šoli. Hkrati bi lahko za otroke, ki jecljajo, organizirali delavnico, katero bi vodila oseba, ki jeclja, in sicer z namenom opore in vzajemne pomoči: »Lahko bi bila kakšna pogovorna delavnica, da bi se tisti, ki jecljamo, z nekom pogovarjali. Ne iz šole, ker z učitelji se preveč poznamo, ampak z nekom, ki res ve, kako je to. Ne z učitelji, ker ne vejo, kako je. Z nekom, ki jeclja in ki bi razumel, kako je to.« (U4)

Prav tako je velika večina pogrešala njihovim potrebam prilagojeno pomoč. Med potrebne prilagoditve so prišteli podaljšan čas za odgovarjanje na zastavljena vprašanja, razumevanje njihovih težav in iz njih izhajajočih potreb, pozorno poslušanje, individualno spraševanje in pisno odgovarjanje na zastavljena vprašanja v dnevih, ko ima posameznik več težav v govoru, potrebno pa bi bilo poskrbeti tudi za to, da se posamezniku med govorom preostali vrstniki ne bi smejali ali se pogovarjali: »Da bi mogla pisno odgovarjat, pa da bi imela več časa za odgovarjat, pa da bi me razumeli, pustili, da povem, ko povem, pa da bi (bila) sama (...) z učiteljico v manjšem prostoru, da bi bile same, da me ne bi drugi gledali v usta (...).« (B4) Namesto tega, da bi bili ustvarjeni pogoji, ob katerih bi lahko posamezniki s težavami v govoru aktivno sodelovali pri pouku, je bilo sodelovanje mogoče zgolj tedaj, če je imel posameznik nad svojim govorom dovolj veliko kontrolo. Večina je povedala, da so pri nekaterih pedagoških delavcih pogrešali osnovno razumevanje, strpnost in človeški pristop: »Da bi imeli vsaj osnovno znanje oziroma informacije o jecljanju, saj menim, da učitelj mora biti tudi mentor in malo tudi psiholog, tega pa sploh ni bilo prisotnega.« (Z3) V posameznih primerih pa je bila izražena tudi želja, da bi imele osebe, ki jecljajo, možnost večkrat glasno brati in govorno sodelovati ter si na ta način pridobivati nove izkušnje z določenimi govornimi situacijami.

Osebe, ki jecljajo, in ki so povedale, da niso ničesar pogrešale, so bile redke. Nekateri so tudi dejali, da so menili, da so težave v njih samih in zato nikoli niso niti pomislili o potrebnih spremembah. Nekateri pa so povedali, da so obupali nad izboljšanjem in so tako samo upali,

da se situacija ne bi poslabšala.

5.5.1.1.3 Odnos sošolcev do posameznika, ki jeclja

Velika večina je povedala, da so bili v času osnovne šole zelo pogosto izpostavljeni zasmehovanju, zaničevanju s strani vrstnikov, tudi podcenjevanju in norčevanju. Kot kaže naslednja izjava: »Veliko so se mi smejali, me oponašali, podcenjevali. (...) Bil sem zraven, a nikoli nisem vodil glavne besede, niso me jemali za sebi enakega.« (Z2) Ob tem so nekateri izpostavili, da so se fantje iz njih norčevali, medtem ko se dekleta niso. Izpostavljenost psihičnemu nasilju je bila stalnica njihovega vsakdana, pri tem so nekateri opozorili, da nasilje ni ostalo neopaženo, kljub temu pa večina učiteljev bodisi ni reagirala bodisi njihova reakcija ni bila ustrezna:

(...) (sošolci) nikoli niso bili opozorjeni na to, da se ni primerno smejati nekemu, ki jeclja. Ko je bil v razredu nemir in so se smejali, ko sem bolj jecljala, so jih učitelji opozarjali le na mir in red pri pouku in da se v takem cirkusu ne da delat. (...) niso (...) opozorili, da se ne smemo smejati, če slišimo, da nekdo težje govori. Sem pa enkrat razredničarki, ko me je poklicala na zagovor, zakaj jecljam le, ko sem kaj vprašana, ali pa ko je treba kaj pred tablo povedati, povedala, da se mi sošolci smeji in da potem težje govorim, ker me je zato še bolj strah govoriti in imam takrat težje krče, pa je povedala, da ima vsaka zgodba več plati in da naj ne iščem izgovorov. (Z1)

Pogosta izkušnja nekaterih je bila, da se je nasilje z leti stopnjevalo. Posmehovanje se je pojavljalo tudi izven šole, in sicer med vrstniki v domačem okolju, na igrišču itd. V posameznem primeru se je tudi zgodilo, da je bila oseba, ki jeclja, priča zasmehovanju sošolca, ki je prav tako jecljal. Nekaj oseb, ki so pričele jecljati v višjih razredih osnovne šole, je dejalo, da so s poslabšanjem govora izgubile del prijateljev.

Le redki so imeli izkušnjo, da zaradi govora niso bili nikoli izpostavljeni posmehovanju, med njimi več takih, pri katerih je bilo jecljanje le blago izraženo. Pripovedovali so, da so bili sošolci do njih strpni in prijazni. Ob tem so nekateri opozorili, da so bili strpnejši tisti sošolci, ki so jih poznali več let in so se tako na njihovo jecljanje navadili. Negativni odzivi pa so bili bolj redki tudi v primerih, ko je bilo jecljanje manj opazno, ter v primeru, da je posameznik zmožal svoj govor nadzorovati ali ko se je le-to pojavilo šele v višjih razredih osnovne šole:

Ko sem bila še v nižjih razredih, mi je bilo v redu, ker smo se med sabo slabo poznali in sošolci niso opazili, da jecljam, potem pa so me začeli zafrkavati, ker takrat še nisem imela nadzora nad sabo, ali bom lahko povedala. Sedaj pa me ne več. Zafrkavali so me prej, recimo tako, da so ponovili besedo za mano, sedaj pa so sprejeli, da jaz pač jecljam, da je to tak in so me sprejeli tako kot sem. (...) Tisti, ki me res fajn poznajo, jih nič ne moti, četudi jecljam, se mi ne smeji, počakajo, da (...) povem. Vejo kaj hočem povedat, ali pa povejo namesto mene in se normalno pogovarjamo naprej. Včasih me še kdo malo zafrkava, pa to ni iz hudobije, to je iz heca in jim ne zamerim, če se glede tega poheca. (...) Prijatelji me bodo razumeli, ostali pa se bodo delali norce. (U4)

V izredno redkih primerih je na izboljšanje odnosa do osebe, ki jeclja, vplivala odločba o usmeritvi. Več oseb pa je pripovedovalo tako o pozitivnih kot tudi negativnih izkušnjah. Nekateri so iz obdobja osnovne šole pripovedovali o pogostih izkušnjah izključenosti pri pouku, kot tudi izključenosti iz razredne skupnosti in vrstniške skupine. Le redki te izkušnje niso imeli. Ob tem je potrebno opozoriti, da so se ponekod osebe, ki jecljajo, same izključile iz skupine, da bi se zaščitile pred posmehom, nekateri pa so skrbeli za to, da je bilo njihovo jecljanje kar najbolj neopaženo.

Iz odgovorov nekaterih oseb, ki jecljajo, je bilo mogoče razbrati, da so iz navajenosti na posmehljiv odnos slednjega označili za *normalnega*. To smo opazili tako za obdobje osnovne kot tudi srednje šole. Podobno, kot je veljalo za osnovno šolo, je tudi za srednjo šolo več oseb povedalo, da so bile sošolke bolj strpne kot sošolci. Več oseb je poročalo, da se je odkrito psihično nasilje v srednji šoli pojavljalo manj pogosto kot v osnovni šoli, še vedno pa je bilo prisotno v precejšnji meri. Močno pa so se povečali pojavi prikritega psihičnega nasilja. Nestrpnost do dijakov, ki jecljajo, se je izražala skozi nesramnost, brezobzirnost, navidezno prijateljstvo, posmehovanje za hrbtom in obrekovanje. Prav tako so se občasno pojavljale izkušnje izključevanja iz pogovora. Izkušnje izključenosti pri pouku in iz šolskih aktivnosti so bile manj pogoste kot v osnovni šoli. V redkih primerih se je dogajalo, da so sošolci dijaka, ki jeclja, poimenovali z negativno konotirano besedo. Nekateri so imeli izkušnjo, da so se jim določeni sošolci izogibali in da so jim dajali občutek, da jim je v njihovi družbi nelagodno. Med negativne izkušnje sodijo tudi popačena prepričanja o razlogih za dijakovo jecljanje, mišljenje, da oseba jeclja, da pritegne pozornost ali se izogne delu ter posledično zaničevanje. Redki so poročali o odsotnosti negativnih izkušenj.

Po izkušnjah večine se neposredno posmehovanje v času študija pojavlja manj pogosto,

občasno pa se pojavlja prikrito zasmehovanje. Nekateri so se srečevali tudi z neseznanjenostjo sošolcev s problematiko jecljanja, tudi prepričanjem, da skuša študent na ta način priti do privilegijev. Nekateri so pripovedovali, da so svoje jecljanje skušali ves čas prikrivati, zaradi česar njihovi sošolci niso vedeli za njihovo jecljanje. V posameznih primerih se je pojavljala izkušnja z izključenostjo iz skupine.

Opisana ravnanja sošolcev kažejo na načine ravnanja s stigmatizirano osebo.

a) Reakcije na odnos sošolcev

Psihično nasilje je pri mnogih okrepilo težnjo po samozaščiti. Številni so pripovedovali, da so se proti nasilju poskušali obraniti tako, da so se umaknili, zaprli vase, se pretvarjali, da ne slišijo ponižujočih zbadljivk in posmehovanja. V zelo redkih primerih se je težnja po prikrivanju jecljanja pojavila tudi v primeru, ko oseba, ki jeclja, ni bila deležna negativnega odnosa. Kljub dobrim namenom pa naštetih primeri odzivov niso pomagali:

Nekaj časa še gre, da se delaš, da ne slišiš (...), se narediš neumnega, ne moreš pa to početi (...) ves čas. Zmeša se ti. Če čisto plastično odgovorim, kako mi je bilo v razredu, bi rekel, da je bilo tako, kot bi me dali v mali akvarij med piranje, ki so me obžirale, kolikor se je le dalo, jaz si pa nisem mogel pomagat. (...) nimaš kako zbežati, nimaš se kam skrit, nihče te ne brani. Nekaj časa se potem delaš, da si heroj, da te ne boli, ko se ti smeji, da ne slišiš (...) neumnih opomb, (...) a vse to je le pretvarjanje. Daš si masko na obraz in greš zjutraj od doma dobre volje v šolo, tam izklopiš, prideš domov spet dobre volje, kot da se ni nič hudega zgodilo. V tebi se pa ves čas kuha in samo vprašanje časa je, kdaj ti popustijo živci. (...) si kot dvojna osebnost. Ni dobro, če se tako soočaš s težavo, a takrat nisem poznal boljšega načina (...). (B3)

Le v izredno redkih primerih so osebe, ki jecljajo, poročale, da so oblikovale učinkovitejše načine reagiranja, in sicer da so druge opozorili na nepravilnosti tovrstnega odnosa, hkrati pa so jim skušali pokazati, kako se človek počuti tedaj, ko se mu drugi posmehujejo: »(...) nisem taka, da bi pustila, da se norčujejo iz mene. Nikoli se nisem začela jokati, če me je kdo zafrkavat. Povedala sem: 'Dobro, jecljam, ne morem nič naredit.'« (U4)

Nekateri so pripovedovali, da so se vključili v majhno vrstniško skupino, ki jim je dajala občutek sprejetosti, razumevanja in varnosti. Večina je poročala, da so bili v družbi ostalih

sošolcev zadržani, nekateri so se večino časa držali zase. Opisane načine ravnanja smo opazili na vseh stopnjah šolanja.

Prikazani odzivi na neugoden položaj oseb, ki jecljajo, znotraj razredne skupnosti so torej raznoliki.

b) Želja po prijateljstvu

Več oseb je iz obdobja osnovne in srednje šole pripovedovalo o močno izraženi želji po prijateljstvu. Ženske, manj moški, pa so omenjale tudi pogosto željo po fantu in zavidanje dekletom, ki so imele fante oz. so bile fantom vseč. Nekateri so imeli manjše število prijateljev, veliko oseb pa je pripovedovalo o občutku nesprejetosti med vrstniki in nezaželenosti. V posameznih primerih je zaradi velikega strahu pred govorno situacijo prišlo do postopnega odtujevanja, kasneje tudi izključitve iz vrstniške skupine:

Veliko punc je večji del prostega časa pretelefonarilo. (...) sporočajo si vsako malenkost, kdo je komu vseč, kdo komu ni vseč, pa kdo je koga povabil ven, pa kaj je kdo komu povedal (...). (...) pogovarjajo se o vsem mogočem in to lahko traja v nedogled. Mene je bilo od nekdaj strah govoriti po telefonu, ker sem imela veliko slabih izkušenj. (...) Če hočeš biti zraven in hočeš, da te kličejo in te imajo za prijateljico, jih moraš tudi ti klicat za vsako malenkost. Takrat še nisem imela mobitela in je bil zame velik problem poklicat na stacionarni telefon, ker moraš povedati kdo kliče, zakaj kličeš. (...) meni vse to dela težave. (...) nekajkrat te še kdo pokliče, potem pa vedno manj, na koncu nič. One so se imele veliko za pogovoriti tudi (...) v šoli, pa po šoli, jaz pa nisem vedela za kaj se gre in smo se tako počasi oddaljile. (Z5)

V želji pridobiti oz. ohraniti prijatelje, hkrati pa se izogniti neposrednemu soočenju z govorno situacijo, so nekateri poročali o iskanju novih, navadno neuspešnih načinov reševanja težav: »Zaprta sem se v sobo, se posnela na kasetofon in potem poklicala k sošolki domov. (...) ko se je (...) kdo oglasil, sem posnetek predvajala v slušalko. (...) navadno ni delovalo in sem potem vrgla slušalko dol.« (Z5) Nekateri so pripovedovali o težkih občutkih osamljenosti: »Manjkajo ti tiste razne malenkosti, ki so drugim tako samoumevne. (...) da imaš koga za poklicat, pa da tebe kdo pokliče, da se dobiš s prijateljico na pijači, greš v kino, te (...) kakšen fant povabi ven. (...) nisem se imela kam dat. Medtem ko so se druge punce iz razreda družile

in se potem še pred mano s tem hvalile, sem jaz doma gledala Esmeraldo.« (B1) Nekateri pa so pripovedovali, da so se do obdobja študija že navadili na samoto. V posameznih primerih so osebe, ki jecljajo, poročale, da so z leti postajale vse bolj odprte v družbi drugih ljudi.

c) Sklepanje novih prijateljstev

Pri sklepanju prijateljstev so se pri nekaterih zaradi pomanjkanja izkušenj in strahu pred ponovno izključenostjo in zasmehovanjem, pojavljale težave. Slednje je bilo še posebej pogosto v obdobju srednje šole. Prijatelje so nekateri precej bolj uspešno kot drugi iskali v razredu in zunaj njega, v različnih izvenšolskih dejavnostih in v domačem okolju. Več oseb je pripovedovalo, da so bili pri tem zelo nerodni. Prijatelje so skušali dobiti tako, da so pričeli kopirati trende in zanimanja svojih vrstnikov. Nekateri so se *nalepili* na skupino vrstnikov:

Enkrat smo šli na šolski izlet (...), pa sta pred mano sedeli sošolki, ki sta hodili z istim vlakom domov in sem se že tam večkrat nalepila zraven, ker smo pač vse potovale v isto smer, samo da vsaka v drug kraj. (...) pogovarjali (sta se), kaj si bosta v (...) prosti uri najprej ogledali, in jaz, (...) niti ne vem, kaj mi je bilo, kot iz topa izstrelim: »Ne bomo šle najprej na štante?« Oni dve sta se samo spogledali in zavili z očmi. Vmes sta mi večkrat dali vedeti, da sem odveč in jima prav nič ne zamerim. Res sem bila trapasta, samo nisem vedela drugače. (...) v osnovni šoli sem bila vedno ves čas sama in tako sem vedno sovražila hodit na izlete, ker si potem v tujem mestu sam in sediš na kakšni klopici v bližini avtobusa, ker se nimaš kam dati v tisti uri, ko imaš prosto. (...) Tako sem se hitro nalepila na ti dve puncici. (B1)

Nekateri so poročali tudi o tem, da so v družbo vstopali le tedaj, ko so imeli občutek, da bodo lahko govorili, v ostalih primerih pa so se zadrževali v ozadju. Kot kaže naslednja izjava: »V družbi probam ne jecljat, zajeccljam kako besedo, govorim normalno. Vem, da če kake besede ne morem povedat, sem raje tiho, ker je brez zveze.« (U4) Nekateri so prijatelje skušali pridobiti na silo. Kot kaže naslednja izjava: »Bil sem pretirano odprt (...). Hotel sem biti odprt, da bi imel prijatelje. Moraš najti način, da se vključiš, četudi na silo. Delaš nekaj iz sebe, kar nisi, a to je (...) edini izhod v sili. Edino na tak način lahko deluješ. To je edini način, ker drugače ne veš. Nimaš izbire.« (Z2) Številni mlajši so povedali, da jim je vzdrževanje stikov in spoznavanje novih ljudi pogosto olajšala moderna tehnologija.

5.5.1.1.4 Pomoč pri opravljanju šolskih obveznosti in vključevanju v razredne aktivnosti

a) Prilagoditve

V osnovni šoli so imeli nekateri izkušnjo, da so jim učitelji, ne da bi se prej z njimi posvetovali, ali si takšne pomoči želijo in ali mislijo, da je zanje smiselna, povedali, da bodo v primeru ustnega spraševanja na zastavljena vprašanja odgovarjali pisno. Kot še posebej ponižujoč so nekateri izpostavili način, kako jim je bila ta prilagoditev dana, hkrati pa so se zaradi nje počutili drugačne od preostalih otrok v razredu. Med prilagoditve, o katerih se učitelji prav tako niso posvetovali z učencem, pa sodi tudi izpuščanje otroka iz različnih šolskih aktivnosti (npr. glasno branje, nastopanje pred celim razredom, čeprav si otrok želi sodelovati ali meni, da bi mu branje in/ali nastopanje koristilo) in nudenje učne pomoči, ki je učenec ni potreboval in si te pomoči ni želel. Večina, še zlasti to velja za odrasle, pa prilagoditev, celo na prošnjo staršev, ni bila deležna:

Spomnim se, da smo enkrat glasno brali iz berila (...). Bil je (...) daljši tekst in vsak je prebral en odstavek, (...) če je bil daljši samo pol, če pa krajši pa (...) dva. (...) ko sem začela brati, sem dobila takoj krče, pa se je učiteljica name zadržala, naj malo pohitim, ker nima časa do božiča. Vsi so se (...) temu smejali (...). Nikoli nisem imela nikakršnih prilagoditev, niti pomoči nisem prejemale. Od mene so zahtevali (...) vse tisto, kar so zahtevali od otrok, ki niso jecljali (...). (...) ko nisem zmogla, so se (...) (name) drli (...) in se iz mene norčevali, pa mamu v šolo klicali, da so ji govorili, kako sem slaba učenka. To je tako, kot bi slepemu otroku dali v roke slikanico z veliki tiskanimi črkami in lepimi ilustracijami, potem pa zahtevali, da glasno bere. Če mu zadeve ne prilagodiš, nima kaj s to knjigo počet, pa naj je še tako lepa. (...) In isto je tukaj. (...) mama (je) prosila učiteljico, da ne bi več glasno brala, pa je (učiteljica, op. avtorice) povedala, da če lahko vsi glasno berejo, bom pa še jaz, da ona ne dela izjem. (Z1)

Ob tem so nekateri pripovedovali o izrazitem vztrajanju učiteljev pri vsakodnevnih šolskih rutinah in nepripravljenosti slednje spremeniti (npr. vztrajanje, da učenec med ustnim spraševanjem stoji obrnjen proti razredu, čeprav bi lažje govoril, če bi smel biti obrnjen s hrbtom proti razredu; vztrajanje, da učenec med spraševanjem stoji, čeprav zaradi močnejših krčev, ki se lahko prenašajo tudi na druge mišične skupine, in strahu, težko stoji in bi lažje

odgovarjal na vprašanja sede; vztrajanje v izmeničnem glasnem branju, kjer vrstni red branja poteka glede na sedežni red in nestrinjanje s tem, da bi se branje pričelo pri učencu, ki jeclja, kar bi mu govorno situacijo bistveno olajšalo). V posameznih primerih pa smo ugotovili prelaganje odgovornosti za nudenje pomoči učencu na logopede, ki naj poskrbijo, da bo učenec deležen ustreznih prilagoditev in pomoči. Kot kaže naslednja izjava: »Pri jecljanju mi niso pomagali, ker sem hodil k logopediji in mi najbrž zato niso pomagali.« (U1)

Več oseb je povedalo, da so si prilagoditve želeli, a le, če bi bile te zastavljene tako, da bi upoštevale njihove potrebe. Ne le, da veliki večini ni bila zagotovljena zadostna količina časa, kar bi bilo glede na težave v govoru razumljivo, še opozorjeni so bili, naj pohitijo, saj drugim jemljejo čas. Zgolj redki so imeli izkušnjo, da so imeli dovolj časa, da so svoje misli lahko ubesedili. O tem so pogosteje pripovedovale nekatere mlajše osebe, ki jecljajo, osebe z odločbo o usmeritvi in osebe z blago tonično obliko jecljanja, medtem ko so imeli ostali pogosteje izkušnjo priganjanja. Medtem ko so starejše osebe, ki jecljajo, večkrat pripovedovale o odsotnosti prilagoditev, so učenci v redkih primerih pripovedovali o občasnih prilagoditvah, ki niso bile prilagojene njihovim potrebam. To kaže, da si nekateri učitelji prizadevajo pomagati učencu s težavami v govoru, a ne vedo, kako to ustrezno storiti. Le redki posamezniki so imeli odločbo o usmeritvi, pa še ti so pripovedovali, da večkrat niso bili deležni ustrezne pomoči (denimo prejemanje učne pomoči, ko le-ta ni potrebna, saj otrok snov že razume, samo povedati je ne more) ali pa so bili pomoči sicer deležni, a so se jim nekateri učitelji oz. profesorji ob tem posmehovali: »Na maturi, na ustnem delu, (...) se je učiteljica smejala, kot da bi bilo ne vem kaj (...). Se je tak smejala, da je tisto vodo (kozarec z vodo, op. avtorice), dala pred usta in je rekla: 'Sej se ne smejim tebi.' Meni je bilo tak hudo, neprijetno, da se učiteljica smeji (...).« (B4)

Tudi v srednji šoli so bile prilagoditve zelo redke, nekateri so opozorili na neustrezne načine, kako je bila prilagoditev dijaku ponujena. Le redki so bili deležni prilagoditev. Nekateri pa so povedali, da so jim določeni profesorji dopustili, da so na vprašanja odgovarjali dalj časa, kar kaže na pripravljenost pomagati. Pojavljali so se tudi primeri izpuščanja dijaka iz šolskih aktivnosti, kjer bi bilo potrebno govoriti, a so bile te manj pogoste kot v osnovni šoli. Izkušnje zadovoljstva s prilagoditvami so bile zelo različne, in sicer so se nekateri zaradi njih počutili drugačne in zapostavljene, drugi so poročali o občutku olajšanja, nekateri o zgolj trenutnem olajšanju, kasneje pa je nastopil neprijeten občutek ponižanja in drugačnosti. Več oseb je imelo tako v osnovni kot tudi v srednji šoli izkušnjo, da so sošolci zanje menili, da so deležni številnih privilegijev, zaradi česar so bili večkrat zasmehovani. Velika večina pa prilagoditev

ni bila deležna. Nekateri so celo povedali, da so profesorje prosili za prilagoditve, a jih kljub temu niso bili deležni. To velja celo za prilagoditve, kjer bi zadostovalo že, če bi oseba, ki jeclja, lahko med ustnim spraševanjem sedela s hrbtom obrnjena proti razredu, saj so tedaj težave z govorom manj izražene. Tudi za obdobje srednje šole smo večkrat ugotovili vztrajanje profesorjev pri vsakodnevnih šolskih rutinah.

Nekateri so pripovedovali, da so jim profesorji med ustnim spraševanjem dajali nasvete, naj globoko dihajo, se sprostijo in naj govorijo bolj počasi, razločno in z razmislekom, kar ponovno kaže, da so skušali pomagati, a niso vedeli kako. Več oseb se je srečalo tudi z izkušnjo ugibanja besed in polaganja le-teh v usta. Večkrat se je pri tem dogajalo, da besede niso bile ustrezne, pa so kljub temu pritrdili v pravilnost besede. Veliko oseb je dejalo, da niso imeli izkušnje, da bi jim profesorji med zatiki skušali pomagati in jim niso dali dovolj časa, da bi želeno povedali do konca. Številni so pripovedovali tudi o pogostih občutkih, da profesorji njihovo jecljanje dojemajo kot znak živčnosti, napetosti, tudi izogibanja govornim situacijam, v skladu s tovrstnim prepričanjem pa so ob pojavu zatikov tudi postopali. Njihov zatikajoč govor so večkrat poskušali tudi pospešiti, in sicer s spodbudami, naj govorijo hitreje, pogledovanjem na uro in različnimi gibi telesa. Več oseb je povedalo, da so v podobnih situacijah klonili in povedali, da se niso učili ali pa so bili njihovi odgovori zelo kratki in tako niso pokazali njihovega pravega znanja, kar se je posledično odrazilo na njihovih ocenah.

V času študija so se le redki obrnili na profesorje s prošnjo po prilagoditvah. Še redkeje pa so bili pri tem uspešni:

(...) pri (...) (ime predmeta) smo morali pisati seminarske naloge in jih potem predstavljati na vajah. (...) vsak (je imel) dvajset minut časa, da predstavi (...), pa sem šla (...) do (...) profesorice in jo prosila, če bi mi lahko podaljšala za pet minut. (...) Vem, da imajo študentje s posebnimi potrebami pravico do podaljšanega časa, (...) nisem imela statusa študentke s posebnimi potrebami, se mi pa zdi, da bi bilo pošteno in (...) normalno, da bi se (...) upoštevalo, da se študentu, ki težko govori, podaljša čas za nastop. Meni se to zdi nekaj normalnega, tudi če kdo težko hodi, se ga počaka, ne pove se mu, naj pospeši. (...) ne zdi se mi, da bi jo prosila za veliko, pa je vseeno povedala ne. Pojasnila sem, da (...) imam to težavo, pa da ne morem tako hitro govoriti kot lahko drugi, pa je še vedno vztrajala pri ne. Za (...) pet minut se je šlo, (...) nič se ne bi poznalo in mogoče jih niti ne bi koristila. Že to da veš, da imaš čas in da te bodo počakali, te umiri in (...) lažje govoriš. (...) tako (sem) (...) skrajšala (...) predstavitev, da ko sem se jo (...)

doma učila in se štopala, sem govorila dobrih deset minut, ker sem morala računati (...) s tem, da bodo krči naredili (...) svoje in bo šlo veliko časa v nič. (...) seminarsko (nalogo, op. avtorice) bi lahko predstavila bistveno boljše in dobila veliko boljše oceno, če bi mi dala možnost, da to naredim. Potem pa še tako pove: »Pa tole je manjkalo, pa tisto je manjkalo, pa tole bi lahko boljše naredili, pa tam bi se lahko bolj poglobili.« (...) (na samem sem ji) razložila (...), da jaz pač jecljam in da težko govorim pred toliko ljudmi, pa še premalo časa sem imela, ker mi krči poberejo veliko časa, pa je rekla, da je zdaj vsak izgovor dober. (Z1)

V posameznih primerih se je kot neuspešno izkazalo tudi seznanjanje profesorjev o težavah v govoru in potrebnih prilagoditvah. Večina pa je nad prilagoditvami obupala, ali pa nanje niso bili navajeni, saj jih tudi prej niso bili deležni: »Nisem jim niti omenil, se mi je zdelo škoda časa in energije, ker verjetno se tako ne bi nič spremenilo.« (Z3) Prilagoditev so bili deležni izredno redki, in sicer jim pri določenih predmetih ni bilo potrebno predstavljati seminarских nalog. Redki so hkrati povedali, da so jim profesorji med zatiki poskušali pomagati, predvsem z umirjanjem in nasveti, kako dihati, kar prav tako kaže na željo pomagati, a vendar tovrstna pomoč ni nujno tudi ustrezna.

b) Medvrstniška pomoč

Nekateri so se iz osnovne in srednje šole spominjali sošolcev, ki so jim skušali pomagati, čeprav niso vedeli, kako to najustrezneje storiti in so jih s tem večkrat celo ovirali. Najbolj pogosto so vrstniki skušali učencu, ki jeclja, pomagati pri ustnem spraševanju in glasnem branju, pri čemer so učencu prišepetavali pravilen odgovor ali pa, v kolikor je šlo za branje besedila, naslednjo besedo v povedi: »Ko sem brala, se spomnim sošolke, (...) (ki) je (...) potihoma govorila besede, a mi ni šlo. Hotela mi je pomagati, ko nisem mogla, je rekla, če lahko ona pove in prebere, ker ne morem. (...) ful (mi je) pomagala. Tudi ko sem bila vprašana, so mi prišepetavali in se čudili, zakaj ne povem, če pa čujem. Mislili so, da ne znam.« (B4) Pogosto se je pojavljalo tudi zaključevanje misli in povedi, ugibanje besed in govorjenje v imenu posameznika s težavami v govoru. Večina pa je imela izkušnjo, da jim učenci v osnovni šoli niso pomagali, enako pa je bilo tudi na srednji šoli. Večina oseb je povedala, da bi jim pomoč v osnovni in srednji šoli prišla prav, a le, če bi bila ta prilagojena njihovim potrebam: »Včasih se je zgodilo, da mi je kdo položil kako stvar v usta in pogosto se je

zgodilo, da niso bile prave besede. Mene to ful moti, ker imam občutek, kot da nimajo časa, da bi lahko povedala, ali da nisem sposobna. V takih primerih se kar pomanjšam. Imam občutek, da jim gre na živce, na jetra, da se obiraš (...).« (Z6)

Po izkušnjah velike večine oseb, ki jecljajo, jim sošolci v času študija niso poskušali pomagati v težjih govornih situacijah, ali pa so to storili na neustrezen način, dogodilo pa se je celo, da je bila pomoč sprva obljubljena, a si je sošolec kasneje nepričakovano premislil.

5.5.1.1.5 Spregledana in zamolčana stiska

Mnogi so se iz obdobja osnovne šole spominjali izkušenj spregledanosti njihove stiske, neredko pa je bila stiska povsem napačno razumljena:

(...) osnovna šola je bila zame pekel. (...) učitelji me niso razumeli, sošolci in nekateri učitelji so se mi smejali. (...) zaprla sem se vase, (...) ni mi bilo do družbe. Niso me sprejeli medse in to boli. Ker sem bila bolj tiha, je učiteljica mamu na to opozorila. (...) na govorilnih urah je v mamu vrtala, če sem taka ista tudi doma, (...) spraševala (je), kako doma živimo, pa v kakšnih razmerah živimo (...). (Z1)

V okviru slednjega so se spominjali, da je bilo njihovo doživljanje večkrat razumljeno kot posledica nezainteresiranosti za sodelovanje pri pouku, nedružabnosti, tudi vedenjskih in čustvenih težav, celo posledica slabih družinskih odnosov, nikoli pa ne kot stiska zaradi posledic jecljanja.

Doživljanje stiske pa je bilo še bolj izraženo v obdobju srednje šole:

Saj ne moreš to dolgo prenašat. (...) če tako gledaš, sem se še dobro držal glede na to, kaj vse sem dal skozi, kaj vse sem moral dol požret (...). (...) leta norčevanja, oponašanja, dajanja v nič, trapastih opomb na moj račun (...). Pa (...) občutek, kako ni pošteno, da jecljam (...), pa tisto večno skrivanje težav z govorom, strah, »a bo treba kaj povedati, se mi bodo smejali, me bodo potem zajebavali zaradi tega še cel teden?« To so take stiske, taka grozna, da je to težko sploh opisati, kaj vse se ti odvija v glavi. (...) Nikoli se ne moreš sprostiti, ves čas si na trnih, da boš moral kaj povedat, pa kako boš povedal, s katero besedo boš začel, da boš lažje govoril, kako jo boš hitro zamenjal, (...) kaj, če (...) ne boš mogel ničesar povedat, ker se zgodi, da niti naštartat ne moreš (...). (...)

Razmišljaš, če se ti bodo ljudje smejali, te čudno gledali, (...) potem se (...) najde (...) kaka faca, ki oponaša kako govoriš. (...) rad (bi) govoril, pa ne moreš in to je tisto, kar je (...) grozno. (B3)

Veliko oseb, ki jecljajo, je povedalo, da so v tem starostnem obdobju doživljali veliko stisko, katero so nekateri tiščali v sebi, drugi pa so jo kazali navzven. Številni so prav tako pripovedovali, da so imeli pogosto občutke negativne izbranosti in da so skušali najti odgovore, zakaj jecljajo ter kako težave odpraviti. Pogost način odpravljanja težav je bilo njihovo zanikanje in prikrivanje. Nekateri so pripovedovali, da so se v stiski zatekli v osamo, drugi v napačno družbo, kajenje, občasno popivanje, pojavljalo se je destruktivno vedenje:

Nisem jih (tj. težav, op. avtorice) odpravljaj, slabo sem se soočal s težavami. Nisem se mogel izkazat, kot sem se želel in kot bi si zaslužil. Zato sem začel delat pizdarije, kjer sem se izkazal, ker sem naredil največje sranje. Vse te težave so se pojavile iz stiske zaradi jecljanja. Bil sem ekstravaganten, prvi na šoli sem se obril na nulo, da so me vsi gledali. Opozarjal sem nase, stikala sem razbil, rože sem polil z vročo vodo, da so se posušile. Učiteljico sem spotaknil po stopnicah, da je padla, par krat sem ji grozil, (pretepsti) smo jo hoteli (...). To je bilo vse zaradi jecljanja. (Z2)

Velika večina je bila enotnega mnenja, da o jecljanju v tem času niso vedeli kaj dosti, saj se doma o tem niso pogovarjali, sami, razen redkih izjem, niso poznali nikogar, ki bi jecljal ali da bi se z njimi o dani problematiki pogovoril. Pogosto jih je obdajal občutek nepravilne izbranosti. Mnogi so pripovedovali o pogostem doživljanju obremenilnih čustev, prav tako svojega jecljanja niso znali sprejeti. Številni so pripovedovali, da so se v času srednje šole osebnostno spremenili:

Srednja šola je bila zame najtežja doba, ko sem se iskala. Takrat sem padla v nizko samopodobo, kar je že tako slabo vplivalo, potem pa se je zgodilo, da so za mojim hrbtom bili eni mnenja, da imam protekcijo in da se drugim smilim. Trudila sem se, da bi bila čim bolj enaka drugim, a so eni mislili, da iščem bližnjice. Ene punce so imele fante, fantje so jih gledali, mene pa ne, pa sem skoz razmišljala, kdo bo imel mene rad, kak zgledam, nikomur nisem všeč. (...) zajebavali so me špeglooka, kripel, spremenila sem se, zaprta sem bila, nisem zaupala drugim, težko sem se družila (...). (Z6)

Več oseb je imelo izkušnjo, da so šolanje prekinili in/ali se prepisali na drugo šolo. Da gre za stisko, ki so jo doživljali kot posledico težav, povezanih z jecljanjem in nerazumevanjem njihovih potreb, do katerih prihaja zaradi jecljanja, niso prepoznali ne pedagoški delavci ne starši:

Oni (tj. pedagoški delavci, op. avtorice) niso imeli pojma, kaj se je dogajalo z mano. Bil sem pri šolski psihologinji, pa me je spraševala, kakšne težave imam in kaj bi rad v življenju počel, pa če imam kakšno punco ali pa če mi je kakšna všeč, pa če s prijatelji kaj kadimo in se družimo pozno v noč. Obravnavala me je kot huligana. Doma pa so itak mislili, da sem čisto nor. (...) nikoli se nismo pogovarjali o teh težavah, pa tudi o jecljanju ne. Doma so zaključili, da sem podivjan in da imam slabo družbo. (B3)

Številni so ob tem pripovedovali o izkušnji psihičnega zloma, ki je sledil, ko niso več zmogli nositi psihičnega bremena posledic jecljanja. Pri nekaterih osebah smo ugotovili, da se obremenjujoči občutki, vezani na doživljanje jecljanja, kakršne so opisovali za obdobje srednje šole, pojavljali tudi v času študija. Pri mnogih pa smo ugotovili, da so z leti prevzeli tuje videnje njih samih in sebe dojemali skozi popačeno predstavo o njihovih sposobnostih, značilnostih, možnostih in vzrokih za njihovo jecljanje. Sebe so pričeli dojemati kot drugačne, slabše, celo prizadete. O tem so pripovedovali tako odrasli, med njimi nekoliko manj tisti z blagimi oblikami jecljanja, kot tudi učenci: »Razumejo (tj. sošolci razumejo učenčevo jecljanje, op. avtorice), ker imamo enega, ki je tudi bolj prizadet.« (U1) Več oseb je dejalo, da so sebe okrivili, da jecljajo, bili jezni sami nase, ker so se jim ostali smejali, v skrajnem primeru pa so nekateri celo pripovedovali, da so verjeli, da si zaslužijo, da se jim ostali smejijo, saj niso vredni spoštljivega odnosa.

Opisane izkušnje kažejo, kako močno stigma oblikuje posameznikovo osebnost, saj oseba prek sporočil pomembnih drugih in preteklih izkušenj, prične sebe dojemati skozi stereotipno predstavo o ljudeh s težavami v govoru, kakršna je razširjena v njegovem okolju, ter sebe okrivi za nastale težave.

a) Iskanje poti iz stiske

Veliko oseb je povedalo, da niso vedeli, kako rešiti svojo stisko. Mnogi so se tako naučili stisko prikrivati. V ta namen so razvili vrsto načinov ravnanja s stisko, predvsem gre za

izogibanje, osamitev, poskušanje odmisлити težave, zanikanje in minimaliziranje težav, izbruhe jeze ter pretvarjanje, da težav nimajo:

Pogosto niti ne veš najti pravih besed, da opišeš, kako grozno se počutiš. Kdo te bo pa razumel kako ti je? Pa tudi ne moreš (...) pričakovati, da te bo kdo razumel, ko pa se ti toliko ljudi smeji. (...) nikoli nisem o tem govoril, nisem vedel s kom, nikogar nisem imel, ki bi mu povedal. Tudi, ko so me doma vprašali, kako je bilo v šoli, sem povedal, da je bilo dobro, čeprav so se mi smejali, ali pa ko so me vprašali, kako se imam, sem rekel, da se imam fajn, čeprav sem bil žalosten. Nikoli nisem nad ničemer potožil in z ničemer nakazal, da sem žalosten. Vedno je bilo vse »super«. (B3)

Več oseb pa je pripovedovalo o zelo zgodnjih izkušnjah samodestruktivnega načina ravnanja zaradi stiske. Nekateri so imeli izkušnjo, da so že v osnovnošolskem obdobju pričeli svoje težave z govorom prikrivati:

(...) moje jecljanje ni bilo javno oznanjeno in potem se o tem nikoli nismo pogovarjali. Seveda, mene pa to stalno spremlja. Ves čas sem imel en tak strah pred tem, kdaj me bo kdo nagovoril, ali bom moral jaz kaj javno povedat. (...) Dokler se sam nisem zavedal svojega jecljanja, tega ne občutiš, potem pa se ta občutek stalno pojavlja. Iz višjega razreda proti koncu osnovne šole sem postajal zaradi tega vedno bolj zadržan in vedno bolj zaprt vase. Ostajal sem v tem nekem strahu, kdaj bom moral kaj povedal ali me bo kdo kaj vprašal. (Z4)

Pogosto je bilo doživljanje obupa, žalosti in negativne izbranosti.

Med razloge za prikrivanje stiske pa sodijo tudi pretekle negativne izkušnje iz domačega okolja, o katerih je pripovedovalo manjše število oseb, ki jecljajo. Kot kaže naslednja izjava: »Največ doma v družini, nevmesne opazke moje mame. Imela je neke probleme sama s sabo, na brata se je spravljalala, ker je bil debel, name pa zaradi jecljanja, pa saj ji ne zamerim. Mislila si je, da se norca delam, (...) zajebavala (me je). Napad je najboljša obramba, če veš, da se tisti ta drugi ne zna ubraniti.« (Z7) Nekateri so povedali, da so jih doma večkrat oštevali zaradi jecljanja, jih opozarjali, kako naj govorijo in da je potrebno naprej premisliti, kaj želijo povedati, šele nato spregovoriti.

Redki, ki so svoje občutke podelili z drugo osebo, so pri tem večkrat naleteli na

nerazumevanje. Še redkeje so se po pomoč obrnili na pedagoške delavce, ob tem pa so nekateri poročali, da niso bili deležni pomoči, kot bi jo pričakovali:

Razredničarka je na vse to (tj. podelitev stiske, op. avtorice) rekla, da ima dosti tega mojega pretvarjanja in da naj iz nje ne brijem norcev. Povedala je, da ve, da se le pretvarjam, da bi imel privilegije, ker med odmori ne jecljam, pa tudi ko me sliši na igrišču (...) ne jecljam. (...) povedala je, da bo boljše zame, če čas, ko mi hodijo po glavi same traparije, kako se izognit učenju in delu, vložim raje v učenje. (B3)

Pomoč pedagoških delavcev, ki je bila sprva sicer dobronamerna, je imela večkrat tudi povsem nasproten učinek. Težave, ki so jih osebe, ki jecljajo, imele, so se še okrepile. Le redki so imeli izkušnjo, da je pomoč pedagoških delavcev zalegla. Mnogi so dejali, da pedagoških delavcev in šolskih svetovalcev, socialnih delavcev ali psihologov niso prosili za pomoč, saj bi slednje dodatno prispevalo k njihovi stigmatiziranosti: »(...) dosti drugih težav (sem imel), nisem rabil še dodatnega razloga, da bi kazali name s prstom.« (B3)

Enako, kot smo ugotovili za osnovno šolo, si tudi v srednji šoli številni posamezniki niso znali pomagati in najti poti iz težav, drugi so naleteli na nerazumevanje in neprimeren pristop strokovnjakov, tretji pa so se odpravljanja težav lotili sami, a večkrat na neustrezen način.

Iz odgovorov nekaterih oseb, ki jecljajo, je bilo razvidno, da so se s podobnimi težavami soočali tudi v času študija. Zaradi preteklih izkušenj nekateri tudi v obdobju študija niso iskali pomoči, drugi niso vedeli, kje jo poiskati in so tako s težavo ostali sami, spet tretji pa so obupali nad možno rešitvijo težav in se odločili za način življenja, znotraj katerega jih bo jecljanje čim manj oviralo.

Načini, kako so osebe, ki jecljajo, skušale svojo stisko razrešiti, kažejo na načine ravnanja stigmatiziranih oseb v danem položaju (Ule 2000). Zanikanje težav in prisotnosti jecljanja, pretvarjanje, da oseba ne jeclja, kaže na načine zavračanja stigme. Številne osebe, ki jecljajo, so pripovedovale, da so veliko energije in časa porabile za to, da so lastno jecljanje prikrijele. S tem namenom so svoj vsakdanjik organizirale tako, da njihovo jecljanje ne bi prišlo do izraza. Kot je razvidno iz odgovorov sodelujočih, so mnogi prevzeli vsiljeno identiteto in so sebe okrivili za nastalo situacijo. Le redki so stigmo uspeli predelati (o tem več v varovalnih dejavnikih).

5.5.1.2 Ovire pri zaposlovanju

5.5.1.2.1 Iskanje zaposlitve

Nekateri so navajali, da je bilo obdobje iskanja zaposlitve zanje sila stresen čas, ki ga je spremljalo veliko razočaranje, črnogledost, občutki nesposobnosti in nekoristnosti. Številni so poročali, da so se v tem času pogosto spraševali, ali so se pri izbiri poklica odločili pravilno. Pri tem smo ugotovili, da je več oseb prevzelo prepričanje drugih o lastni (ne)sposobnosti.

Več oseb je imelo izkušnjo z dolgotrajno brezposelnostjo. Brezposelnost je dodatno prispevala k njihovi stigmatizaciji:

Službo sem iskala več kot dve leti. (...) saj so me poklicali na kak razgovor, a ko so slišali, kako govorim, so se hitro poslovili. Tisti čas je bil res grozen. Bila sem brez denarja, brez upanja, da se bo kaj izboljšalo. (...) nič si nisem mogla kupit, nikamor iti. (...) starša sta mi finančno pomagala. (...) grozen občutek je, da si kot odrasel človek popolnoma odvisen od staršev. (...) Sram me je bilo. Imela sem (...) občutek, da mi ni uspelo. (...) Ljudje te gledajo po strani, sprašujejo, kje delaš, pa moraš reči, da še iščeš. (Z1)

a) Prijava in razgovori na zavodu za zaposlovanje

Nekateri so se pri iskanju zaposlitve srečevali s številnimi težavami že pri sami prijavi na zavodu za zaposlovanje. Med tovrstne težave sodi neseznanjenost zaposlenih v sprejemni pisarni z dano problematiko. Nekateri so se spominjali tudi negativnih izkušenj na razgovoru s svetovalko oz. svetovalcem na zavodu za zaposlovanje. Večkrat so omenjali ponižujoče izjave in vztrajanje v prepričanju, da so ljudje s težavami v govoru manj sposobni:

(...) svetovalec je večkrat rekel, da je ravno sedaj prišel ven en razpis, kjer iščejo varnostnika (poimenovanje poklica je spremenjeno). Izpolnjeval sem vse pogoje, pa mi pove, da bi bilo to delo pretežko zame. (...) enkrat je celo rekel, da če bo razpis za kakšno manj zahtevno delo, me zagotovo obvestijo. (...) potem je bil enkrat spet nek razpis za tri mesece, (...) rekel (sem mu) (...), naj me zavod napoti, pa je rekel, da se je škoda matrat, ker me ne bodo vzeli, da pa drugače, če želim, fizične delavce za kakšna težja fizična dela vedno iščejo in me rade volje napoti. (B2)

Nekateri so se ob tem celo srečali z zaničevanjem: »Meni je svetovalec (...) rekel, da bo najbolje, če pogledam naokoli, če kje iščejo čistilko.« (Z1) O podobnih izkušnjah so pogosteje pripovedovali posamezniki z močnejše izraženim jecljanjem, kar ponovno kaže, da je odnos sogovornikov do oseb, ki jecljajo, močno odvisen od izraženosti njihovega jecljanja. Te izkušnje pa hkrati kažejo stereotipne predstave o ljudeh, ki jecljajo, in njihovo razširjenost v družbi.

b) Načini iskanja službe

Večina je povedala, da so zaposlitev iskali predvsem s pomočjo sledenja razpisov in oglasov, pošiljanja pisnih ponudb in prošenj, nekateri tudi preko poznanstev. Nihče ni imel izkušnje, da bi se na oglas ali razpis odzval s klicem na sedež delovne organizacije. Kljub izogibanju pogovoru po telefonu, so imeli nekateri izkušnjo, da so jih poklicali iz organizacije in jih povabili na razgovor. Ob tem se je v posameznih primerih zgodilo, da so klicatelji vabilo na razgovor preklicali, ko so slišali posameznikov govor, ali pa se ob tem celo pričeli smejati v telefonsko slušalko.

c) Razgovori

Posebno vrsto težav so za mnoge predstavljali razgovori za službo. Več oseb je dejalo, da so se pri tem srečali z neseznanjenostjo delodajalcev s težavami zaradi jecljanja. Nekaj oseb je hkrati pripovedovalo o izkušnjah diskriminiranja na temelju govornih sposobnosti:

Bil je razpis za delovno mesto paznika (ime poklica je spremenjeno), (...) najprej je bilo treba iti na izobraževanje. Pa so kandidate najprej povabili na fizični preizkus sposobnosti. (...) brez problema (sem ga) naredil, drugi najboljši rezultat sem dobil v tej skupini, potem smo imeli psihološke teste in sem tudi vse v redu naredil. Potem smo bili kandidati, ki smo prišli v ožji izbor, vabljeni na razgovor. (...) trije so bili v komisiji, pa so rekli, naj jim povem kaj o sebi (...). (...) psihologinja (je) prec opazila, da imam te težave, pa me je vprašala, če jecljam. Pa sem rekel, da samo, če sem pod hudim pritiskom. Malo so utihnil, si nekaj pisali in se mi zahvalili, da sem prišel. Čez par dni sem dobil domov pisno obvestilo, da nisem izbran. (B2)

O tovrstnih težavah so pogosteje pripovedovale osebe z močnejše izraženim jecljanjem. Med pogoste izkušnje sodi tudi prikrievanje jecljanja med razgovorom, a večina pri tem ni bila uspešna. Kot so pojasnili, so to počeli z namenom preprečiti diskriminacijo na temelju govornih sposobnosti. Nekateri so imeli izkušnjo, da so jih na razgovoru vprašali o razlogih za njihovo jecljanje. Da bi se izognili dodatni stigmatizaciji, so si bili primorani izmisliti zadovoljiv odgovor: »Povedala sem, da sem imela kot otrok težjo poškodbo in da se je jecljanje pojavilo kot posledica udarca, da pa drugače ne jecljam.« (Z1)

5.5.1.2.2 Izkušnje na delovnem mestu

a) Zadovoljstvo z delovnim mestom

Vsi, ki so bili v času raziskave zaposleni, so dejali, da so srečni, da imajo službo: »Tako dolgo časa sem bila brez službe, da sem bila na koncu pripravljena vzeti kar koli, samo da je. (...) zaključeno (imam) fakulteto, (...) na koncu sem začela (...) gledati, če kje iščejo (...) pomočnico. (...) vesela sem, da končno nekaj imam, pa čeprav mogoče ni najbolje, je pa vsaj redna plača.« (Z1) Tisti, ki so se zaposlili v proizvodnji, kjer opravljajo lažja ali težja fizična dela, so pripovedovali o pomanjkanju motivacije, občutkih notranje praznine, občutku nepomembnosti in nesposobnosti. Podobno so pripovedovali posamezniki, ki so sprejeli zaposlitev kot izhod v sili. Nekateri so pripovedovali, da pogosto razmišljajo, kako bi bilo, če bi lahko opravljali poklic, ki bi jih veselil, hkrati pa so izrazili veliko razočaranje nad omejenimi možnostmi: »Če jecljaš, ne moreš nič, to je to, ne rabijo te. Ko vidijo, da jecljaš, te pogledajo in vprašajo: 'A ti jecljaš, ker zadnjič nisi jecljal!' Tak človek ima omejene možnosti izbire, pa še to je premili izraz. Lahko sem srečen, da sem sploh kaj dobil. Konkurenca je huda in če ne odgovarjaš normativom, letiš ven.« (Z2)

Več oseb opravlja delo, ki od njih zahteva nenehno izpostavljanje govornim situacijam. Iz njihovih odgovorov je razvidno, da se pri opravljanju svojega dela počutijo dobro in jim je delo v zadovoljstvo, hkrati pa jih je nenehno izpostavljanje govornim situacijam okrepilo in jim vlilo nove samozavesti. Poročali so tudi o posebni obliki zadovoljstva, tudi ponosa, da so v življenju dosegli nekaj, česar mnogi zanje niso pričakovali:

Meni so vedno vsi govorili, da iz mene nič ne bo, ker (...) govorim (...) kot govorim. (...) govorili so, da bom v (...) tovarni delala, pa da sem lahko srečna, če me bodo kje za kako

čistilko vzeli. Pa sem si govorila, da jim bom že pokazala, ker v sebi sem vedela, da nisem butasta in da zmorem več kot (...) biti (...) delavka. (...) Šla sem po malih korakih, (...) najprej na srednjo poklicno šolo, pa se mi je že to fino zdelo, da sem končala, ker so mi govorili, da ni variante, da končam, potem sem šla na visoko in jo brez problemov zaključila (...). To pa je bilo že sploh en velik uspeh. (...) daleč sem prišla, glede na to, da so me tako dajali v nič. (Z1)

O zadovoljstvu so poročali tudi tisti, ki so se samozaposlili, saj pravijo, da so veseli, da opravljajo delo, kjer jih govor ne ovira in lahko izkoristijo lastna močna področja.

b) Počutje na delovnem mestu

Izkušnje počutja na delovnem mestu se med posamezniki zelo razlikujejo. Eni so poročali o občutku sprejetosti, strpnosti, sproščenosti, celo do te mere, da se s sodelavci pogovorijo o jecljanju in morebitnih težavah, ki jih imajo zaradi jecljanja: »Včasih moram iti na kak sestanek na ministrstvo, pa se je zgodilo, da sem ful jecljala, da pa so me poslušali, niso delali big deal-a iz tega, moji sodelavci, ki vejo, da jecljam, nikoli niso rekli nič slabega. Včasih imam občutek, da (...) (poimenovanje organizacije) škodo delam s svojim govorom, ostali pa ne mislijo tega, so strpni.« (Z6) Nekateri imajo občutek, da imajo na delovnem mestu možnost izkoristiti svoja močna področja. Drugi so imeli ravno nasproten občutek. Nekateri so poročali o tem, da imajo ves čas občutek, da ne morejo pokazati svojih sposobnosti in znanja, srečali pa se so tudi z neprimernimi pripombami na račun njihovega govora. V posameznih primerih se pojavljajo težave z nerazumevajočimi strankami. Tisti posamezniki, ki opravljajo fizično delo in se ne izpostavljajo govornim situacijam, so pogosto pripovedovali o občutku nevidnosti, nepomembnosti in zamenljivosti.

c) Prikrivanje jecljanja

Veliko oseb je povedalo, da so jecljanje vsaj enkrat doslej poskušali na delovnem mestu prikriti, nekaj pa jih je celo povedalo, da njihovi nadrejeni sploh ne vedo, da jecljajo. Gre predvsem za tiste osebe, ki imajo bodisi blažjo obliko jecljanja, ali pa opravljajo delo na delovnem mestu, ki od njih ne zahteva pogostega izpostavljanja govornim situacijam. Načini prikrivanja jecljanja kažejo na načine upravljanja s stigmo.

d) Izpostavljenost govornim situacijam

Večina opravlja delo, ki ne zahteva pogostega izpostavljanja govornim situacijam: »Če je le možno, probam opraviti vse na pisni način, na primer oddajo davkov opravi kar preko spleta, naročila, prodaje, (...) pač čim več (...). Seveda vse ne gre opraviti tako, ampak poskušam čim več.« (Z3) Nekaj oseb opravlja delo, ki od njih zahteva nenehno izpostavljanje govornim situacijam, med drugim vodenje in redno udeležbo na sestankih, opravljanje telefonskih pogovorov, vodenje predavanj, stike z mediji in javnostjo, nagovarjanje strank, poročanje in podajanje nujnih informacij. Ob tem se pojavljajo občasne težave.

e) Težave pri opravljanju delovnih obveznosti in načini njihovega premagovanja

Številni so zaposleni na delovnih mestih, kjer se ne izpostavljajo govornim situacijam in tako niso poročali o težavah pri opravljanju delovnih obveznosti oz., v kolikor so, te niso bile povezane z govorom. Tisti, ki so vsaj deloma izpostavljeni govornim situacijam, so pripovedovali o občasnih težavah: »Meni je (...) zelo grozno uporabljati telefon in če se le da, opravljam vse pisno. (...) Če (...) se res ne da, na primer včasih je treba poklicati zaradi kašnega naročila (...), in moram kam poklicati, počakam, da ni nikogar v prostoru in potem pokličem.« (Z1) Nekateri so poročali o strahu pred govornimi situacijami, ki se jim morajo v službi izpostavljati: »Imam (...) strah, in če se da, (...) se ne izpostavljam, razen če sem direktno vključen, drugače pa raje počakam.« (Z4) Mnogi so povedali, da nimajo težav pri opravljanju delovnih obveznosti, saj redno opravljajo svoje obveznosti, se pa ob tem srečujejo s prepričanjem drugih, ki menijo, da posameznik, ki jeclja, določenih opravil ne more opraviti. Do občasnih težav prihaja tudi pri zagovarjanju lastnih stališč, pri čemer je potrebno imeti odločen in samozavesten govorni nastop, nadalje pri hitrem posredovanju nujnih informacij, v primeru sodelovanja z mediji pa težave povzročajo neozaveščenost novinarjev z dano problematiko, kar je očitno pri rezanju besed, s čimer povedano dobi nov, nesmiseln pomen. Naslednja izjava prikazuje, kako mediji konstruirajo realnost in soustvarjajo ter hkrati vzdržujejo stereotipno predstavo o ljudeh, ki jecljajo:

Večkrat sem na televiziji (...). Če me snemajo za na televizijo, vedno izgledam napeta, (...) deluješ, da si živčen, a nisi, napne se ti vse. Nisem živčen človek. Ko so me snemali, so me nekaj spraševali glede naše pravne, ta pa je zelo nedostopna, ker so stopnice. Pa so me

vprašali, kaj menim o tem, pa sem rekla, da ni najlažje, ker moram prehoditi goro stopnic in pri tem nisem mogla povedat stopnic, povedala sem »stop-nic«, oni pa so to izrezali in je notri ostalo samo, da prehodim goro. Jaz tega nisem povedala. (Z6)

Med občasne težave je prav tako mogoče prišteti dajanje delovnih obveznosti, ki jih posameznik, ki jeclja, le s težavo opravi: »Ovira je ta, da šef pritiska naj nagovorim množico, da predstavim ta in ta produkt, pa ne morem, in v tem primeru mi pove: 'Enkrat boš pač mogla.' (...) noče razumet, da jecljam in da bom naredila več škode kot koristi.« (Z8)

f) Diskriminacija na delovnem mestu

Več sodelujočih je opozorilo, da so šele na zdravniškem pregledu ob sklepu pogodbe o delovnem razmerju spoznali, da je njihovo jecljanje zabeleženo v zdravniškem kartonu:

(...) šla sem k (...) zdravnici, pa je gledala karton (...), (...) bila (sem) tiho (...), pa me vpraša, kako je zdaj z mojim jecljanjem. Vprašam, kako ve, da jecljam, pa pove, da ker to piše v kartonu, (...) ker sem šla k logopedinji in sem rabila napotnico zanjo in za psihologa. (...) ni me veliko spraševala, pregledala je izvide iz laboratorija in EKG, potem pa je povedala, da so izvidi dobri, da pa mora v poročilo napisati, da imam hude težave z govorom in da so možne težave pri opravljanju delovnih obveznosti, zato mora delodajalec presoditi, kaj in kako, pa če sem sploh primerna za to delovno mesto. (...) pri tem pa ni šlo za kakšno delovno mesto, da bi morala veliko govoriti, (...) šlo je (...) za računovodska dela, veliko (...) dokumentacije pa papirjev. (Z1)

Ob tem so nekateri povedali, da je z zdravniško diagnozo prišlo do nenadne spremembe v odnosu delodajalca, spremenile so se tudi delovne obveznosti, a ne z namenom premagovanja morebitnih ovir, pač pa na temelju nižjih pričakovanj, v določenih primerih pa je bil posameznik celo diskriminiran na temelju govornih sposobnosti:

Na razgovoru mi je šlo še dobro (...), malo sem sicer vmes jecljal (...), nič kaj posebej (...), zatikalo (se mi je) (...), pa šef ni nič komentiral. (...) šlo naj bi za delo na terenu, (...) varovanje na prireditvah (...), s tem, da je rekel, da bi me najprej zaposlili za tri mesece, potem pa bi mi podaljšali, ker (...) rabijo (...). (...) potem sem šel na zdravniškega, pa

zdravnik ni nič kompliciral (...). Me je pa (...) vprašal, če v službi vedo, da sem hodil k logopedu. (...) rekel (sem), da se o tem nismo pogovarjali. (...) debata se je tu končala, jaz sem začel potem tam delati in me šef vpraša, zakaj nisem rekel, da jecljam, pa da se na razgovoru ni slišalo. (...) rekel (sem), da jecljam, če sem živčen. (...) pove, da bo bolje, če ne delam na prireditvah, ker je tam večkrat treba kaj nujno ukrepat, pa mirit ljudi (...), pa me je (...) dal v eno podjetje, da sem čuval stavbo. Delal sem skoraj same nočne, (...) vse, kar je bilo treba narediti, sem naredil v nulo (...), delal sem po dvanajst ur na dan, pa potem po treh mesecih pove, da mi ne bodo podaljšali (tj. pogodbe o zaposlitvi, op. avtorice), ker da nisem uspešno opravil usposabljanja. (B2)

Več oseb je pripovedovalo, da so delodajalci postali pozorni tudi na male nepravilnosti, ki so jih povezovali s težavami v govoru, čeprav temu v resnici ni bilo tako, pojavlja pa se celo pripisovanje različnih zdravstvenih težav, ki jih oseba, ki jeclja, nima. V tem primeru je mogoče govoriti o redukciji osebe na zdravstveno diagnozo. Nekateri posamezniki so hkrati povedali, da v primeru diskriminacije na temelju govornih sposobnosti slednje niso mogli dokazati in ukrepati. Primere diskriminacije smo odkrili pri določanju delovnih obveznosti, napredovanju, poročanju o uspešnosti pri delu in ohranjanju zaposlitve.

5.5.1.3 Varovalni dejavniki

5.5.1.3.1 Osnovna šola

Osebe, ki jecljajo, so izpostavile številne izkušnje, ob katerih so povedale, da so jim pomagale pri premagovanju težav pri opravljanju šolskih obveznosti. Ob tem smo bili pozorni na morebitne razlike v izkušnjah mlajših in starejših oseb, ki jecljajo.

a) Odnos pedagoških delavcev in sošolcev

Kot zelo pomembna varovalna dejavnika sta se pokazala odnos učiteljev in sošolcev. Nekateri so pripovedovali, da imajo precej negativne izkušnje tako z odnosom učiteljev kot sošolcev, drugi, da imajo mešane izkušnje, le redki so pripovedovali o pretežno pozitivnih izkušnjah. Med pozitivne izkušnje so osebe, ki jecljajo, prištevale razumevanje, pravičnost, strpnost, bodrenje, ščitenje pred posmehovanjem in človeško toplino nekaterih učiteljev. Večina tistih,

ki so imeli tudi pozitivne izkušnje sprejemanja, spoštovanja in razumevanja, so dejali, da so se navkljub negativnim izkušnjam manj bali hoditi v šolo in jo doživljali bolj pozitivno. Od odnosa učiteljev in sošolcev je bilo v veliki meri odvisno tudi, koliko je učenec pri pouku sodeloval in kakšne izkušnje si je ob tem pridobival.

b) Prilagoditve

Kot zelo pomemben varovalni dejavnik so se pokazale ustrezne prilagoditve in prav takšna medvrstniška pomoč. Med ustrezne prilagoditve so osebe, ki jecljajo, prištele podaljšan čas za odgovarjanje na vprašanja ali pisno odgovarjanje nanje, skrb za mir v razredu ter odsotnost siljenja opravljanja govornih situacij tedaj, ko so krči premočni (denimo glasno branje, govorni nastopi pred celim razredom). Med pozitivne izkušnje medvrstniške pomoči pa sodijo dogovori med učenci glede delitev obveznosti pri različnih pisnih izdelkih, pri čemer so učenca, ki je jecljal, razbremenili obveznosti, ki so bile zanj zaradi težav v govoru pretežke, v zameno pa je ta več truda vložil pri nastajanju pisnega izdelka:

(...) zelo (mi je bilo všeč), ko smo delali seminarsko (nalogo, op. avtorice) (...). Razdelili smo se v manjše skupine, jaz sem se pač obrnila k tistim, ki so sedeli za menoj. Če bi čakala, da me kdo pokliče k sebi v skupino, bi to trajalo celo večnost. (...) (sošolci) smo se pogovarjali, kako si bomo razdelili delo, kdo bo kaj naredil, kdo že kaj ima in lahko to prispeva. Rekla sem, da če so za, bi naredila kaj več kot ostali pri pisanju, če mi ni treba glasno brati in predstavljati seminarske (naloge, op. avtorice) pred celim razredom. (...) pa je bilo prav lušno, ker je nekaterim čisto pasalo, da so lahko manj pisali in potem samo prebrali, kar je bilo napisano, meni pa je tudi ustrezalo, ker nisem bila tako v stresu. (...) drugače, če sem vedela, da bo treba kaj brati, sem se bala it v šolo. (B1)

Učinkovita medvrstniška pomoč je tudi prilagoditev besedila tako, da lahko oseba, ki jeclja, sodeluje pri pouku:

(...) če imamo pri kakem predmetu kaj za govorit pa moram povedat, pa ne morem, jih prosim, da namesto mene povejo ali da zamenjamo, pa še nihče ni rekel, da ne bo in da naj jaz. Jaz povem, da ne morem, ker jecljam, pa zamenjamo besedilo, izključimo besedo, jo zamenjamo s kako, ki jo bom lahko povedala, mi pomagajo, ko jih prosim glede tega.

(...) kar nekaj po svoje pa ne delajo. Jaz jim povem, če lahko kaj naredimo, ker oni ne vejo. (U4)

Med pozitivne izkušnje so osebe, ki jecljajo, prištevale bodrenje.

Mnogi so dejali, da so v primerih, ko so bili deležni prilagoditev, ki so bile prilagojene njihovim potrebam, ter medvrstniške pomoči, aktivneje sodelovali pri pouku, predvsem pa so se počutili koristne in sposobne ter bili del razredne skupnosti. Prilagoditve in posledično pogostejše sodelovanje pri pouku pa ugodno vplivajo tudi na govor, saj si posameznik z izpostavljanjem govorni situaciji nabira nove izkušnje. O tovrstnih izkušnjah so nekoliko pogosteje pripovedovali učenci, ki so povedali, da se učitelji sicer trudijo pomagati, a pogosto ne vedo kako. Nekateri mlajši informanti, ki sicer niso imeli odločbe o usmeritvi, pa so imeli tudi izkušnjo, da so prilagoditev, ki jim je močno olajšala govor, soustvarili skupaj s pedagoškim delavcem. V dialogu z učiteljem so dobili možnost povedati, kje prihaja do težav v govoru, kako se le-te kažejo in kako jih je mogoče premagati.

c) Prepoznavanje in krepitev močnih področij

Več oseb je dejalo, da so v kar največji meri poskušali krepiti svoja močna področja, kar jim je vlivalo občutek lastne vrednosti in sposobnosti, hkrati pa je krepilo njihov občutek samozavesti. Slednje je veljalo tako za posamezne šolske predmete kot tudi za izvenšolske dejavnosti. Nekateri so ob tem dejali, da so pri tovrstnih aktivnostih, kjer so se počutili sposobne, na trenutke pozabili na svoje jecljanje in težave, ki so jih doživljali.

d) Podpora družinskih članov

Številni so poročali o veliki podpori družinskih članov. Pri tem pa je bilo mogoče opaziti, da je šlo v teh primerih za različne oblike podpore. Nekateri so poročali o tem, da so jim starši ves čas stali ob strani, jih podpirali, bodrili, po drugi strani pa so jih hkrati pripravljali na prihodnost in jih po svojih močeh poskušali pripraviti na to, da se s pomočjo načinov izogibanja ne bo mogoče venomer izogniti govornim situacijam:

Moja mama sicer ni vedela ničesar o jecljanju, preden nisem tudi sam začel jecljati, se je pa zelo poučila o tem, prav tako je vedno spremljala moje govorne vaje in mi pri tem

pomagala. (...) (vedno) mi je bila (...) v oporo, morda ni vsega ravno razumela, ker ni imela te izkušnje, se je pa trudila razumeti, je pa res, da nisva nikoli prav posebej govorila o jecljanju. (...) Včasih tega nisem razumel, a (...) naredila (je) veliko za to, da sem se okrepil. (...) čeprav sem tarnal, da se mi ljudje smeji, ko govorim po telefonu, je povedala, da se moram navaditi sam poklicati in se dogovoriti, ne da njej rinem slušalko pred usta. Vedno je govorila: »Kaj boš pa potem, ko mene več ne bo? Ne smeš se na druge zanašati, ti sam moraš to narediti.« (B3)

Drugi, ki so prav tako pripovedovali o podpori in razumevanju svojih staršev, so imeli izkušnjo, da so jim mame večkrat poskušale marsikatero govorno situacijo olajšati s tem, da so govorile v imenu otroka. Redki so povedali, da so to občasno storile tudi sestre. Ob tem so številni pripovedovali, da jim je tovrsten način pomoči v tem trenutku sicer pomagal, saj jim je odvzel občutek strahu pred govorno situacijo in sogovornikom, po drugi strani pa so povedali, da takšna pomoč ni najbolj ustrezna. Dejali so, da so postajali vse bolj odvisni od drugih oseb, ki so govorile v njihovem imenu, v nasprotnem primeru je obveznost ostala neopravljena, hkrati pa se niso navadili izpostavljanja govorni situaciji. Njihova odvisnost od drugih je postala še zlasti težavna ob koncu osnovne šole in tekom srednje šole. Pretirano ščitenje bližnjih dodatno krepi posameznikove načine izogibanja, saj se le-ta nauči govorne situacije opravljati tako, da jih preloži na druge ljudi. Tudi v tem primeru ugotavljamo načine ravnanja s stigmato, saj so posamezniki poskušali storiti vse zato, da bi svoje jecljanje prikrili in se zavarovali pred neugodnim odzivom okolice.

Po drugi strani pa so tisti redki, ki niso imeli izkušenj s pomočjo drugih, dejali, da jih je to okrepilo in pripravilo na izpostavljanje govornim situacijam: »(...) tempo sem morala loviti sama, kar je prednost, ker se naučiš svojih poti, kako greš skozi to, kjer si šibek. Če bi mi rekli: 'Saj ti ne rabiš pisat, ali ne rabiš ustno nič imet, ker jecljaš,' bi bilo to zame še slabše, ker bi dobila v glavo, da nisem sposobna, imela bi občutek manjvrednosti.« (Z6) V tem primeru lahko vidimo, kako pomemben varovalni dejavnik je po eni strani dajanje opore in opogumljanje, po drugi pa odsotnost ščitenja s strani drugih pomeni iskanje lastnih načinov, kako se zoperstaviti govorni situaciji.

e) Prisotnost druge osebe, ki jeclja

Le zelo redki so imeli izkušnjo, da v ožji družini jeclja kdo od sorodnikov ali celo več

sorodnikov hkrati in/ali so v svoji bližini imeli osebo, ki je jecljala. Številni med njimi so dejali, da jim je izkušnja, da poleg njih v družini oz. v njihovi bližini jeclja še nekdo drug, dajala občutek, da niso edini, ki jecljajo, kar je zmanjševalo njihov občutek drugačnosti. Starejši sorodnik, ki jeclja, je hkrati deloval kot vzor mlajši osebi s tovrstnimi težavami v govoru. Hkrati pa so se nanje obračali, ko so potrebovali pomoč ali nasvet. Prisotnost starejše osebe, ki jeclja, hkrati ugodno deluje na sprejemanje lastnega jecljanja:

Tudi moj bratranec jeclja in nisem čutila, da bi bilo kaj narobe, ker on jeclja, ker če me je kdo zafrkaval, mi je on pomagal. (...) Po navadi, če se mi je kdo smejal, se je zame postavil in če smo se videli in sem mu povedala, je rekel, da naj jih pustim pri miru. Dvakrat ti še rečejo in ko vidijo, da se ne brigaš zanje, te pustijo pri miru. (...) Včasih (...) mi pove, da se ne sekiram. (...) največ (mi je) pomagalo, ker imam bratranca, ki jeclja. Ker sem videla, da on nima dosti težav, (...) sem si rekla, da to pa res ni nič strašnega. Če to primerjaš z rakom, to ni nič. Pa sem videla, da je on starejši od mene in sem delala tako kot on. (...) videla (sem), da on nima težav, pa sem si rekla, pač v redu, saj nisem ne prvi ne zadnji človek na svetu, ki jeclja, brez zveze se je žalostit, bolje je iti čez to in se s tem sprijaznit. (U4)

Več oseb je dejalo, da so si želeli, da bi se lahko pogovorili z drugo osebo, ki jeclja. O tem so pripovedovali tako učenci kot tudi odrasli. Bližino druge osebe, ki jeclja, še zlasti starejše, je mogoče prišteti med varovalne dejavnike.

f) Pripadnost vrstniški skupini

Za zelo pomembne osebe v času odraščanja so nekateri prištevali vrstnike. Redki so imeli izkušnjo, da so imeli v šoli skupino dobrih prijateljev, s katerimi so se družili tudi izven šole v okviru različnih krožkov ter na igrišču, hkrati pa so imeli prijatelje v domačem okolju. Nekateri so se vključili v manjše medvrstniške skupine, drugi pa so prijatelje skušali najti izven šole. Tisti, ki prijateljev tako v šoli kot tudi izven nje niso našli, so poročali o težkih občutkih osamljenosti in težavah pri navezovanju novih stikov.

g) Poučenost o problematiki jecljanja

Številni so pripovedovali tudi o tem, da se doma navadno niso pogovarjali o jecljanju. Prav tako so mnogi povedali, da so pogrešali boljše poznavanje problematike, saj bi tako morebiti lažje sprejeli dejstvo, da jecljajo. Iz tega sledi, da je razumevanje same problematike in pogovarjanje o njej pomemben varovalni dejavnik. Prav tako je pomembno, da se otrokovi bližnji poučijo o problematiki, saj bodo le tako razumeli njegove potrebe ter mu na temelju seznanjenosti nudili podporo, ki jo potrebuje.

h) Vidik individualnosti

Zelo velik pomen ima posameznikova pozitivna naravnost: »Ne vem, nimam negativnih izkušenj (...). Ali pa si nisem negativnih izkušenj zapomnil. Do nikogar ne gojim zamer. Kak smisel ima vztrajati v negativnih izkušnjah?« (Z7)

Zelo pomembna je tudi komunikativnost, ki pomaga pri premagovanju strahu pred govorom in sogovornikom. Prav tako je pomembna sposobnost predelati negativne izkušnje ter sprejeti svoje jecljanje: »Nisem tiha oseba, da bi se zaprla vase. Pač tak je, dobro, jecljam. Dokler se nisem sprijaznila s tem, je bilo bolj tako, težko, potem pa sem to sprejela in mi je to normalno.« (U4) Nekateri so izpostavili tudi vztrajnost, vnemo, pogum in občutek lastne vrednosti ter kompetentnosti. Čeprav so nekateri sodelujoči pripovedovali o doživljanju stiske, nekateri so pripovedovali tudi o neustreznih načinih odpravljanja slednje, v skrajnem primeru celo o samodestruktivnosti, pa smo ugotovili, da stiska za številne sodelujoče ni bila usodna in tudi ni pustila trajnih posledic. Slednje potrjuje ugotovitve raziskovalcev (npr. Ambert 1997; Phillips in Cohen 2000; Magajna 2008), da je večina otrok odporna, imajo notranjo moč in pogum za soočanje s težavami.

i) Odsotnost izogibanja govornim situacijam in preizkušanje govornih tehnik

Nekatere osebe, ki jecljajo, so poročale, da so se vedno trudile, da jih jecljanje ne bi omejevalo, čeprav so imele precej negativnih izkušenj. Dejale so, da so od nekdanj rade in zelo veliko govorile. Ker v šoli niso bile deležne prilagoditev in ker so bile v svojem okolju večkrat deležne negativnih reakcij sogovornikov, so se naučile različnih govornih tehnik, ki so jim bile v veliko pomoč pri govoru, hkrati pa so se soočale s svojim strahom pred govorom:

»Kot otrok sem dostikrat v žepu naredila pest, ko sem imela krč, se pačila, afnala. Tudi potem, ko sem znala angleško, sem kako besedo v angleščini povedala, dostikrat sem povedala z mimiko obraza, začela sem se norčevat iz sebe, da je bilo meni lažje. Tako sem reševala težave v govornih situacijah.« (Z8) Tudi preizkušanje različnih govornih tehnik, dokler posameznik ne odkrije, kaj mu ustreza, prištevamo med pomemben varovalni dejavnik.

5.5.1.3.2 Srednja šola

a) Načini reševanja stiske

Številne osebe, ki jecljajo, so se v času srednje šole soočale s stisko. Nekateri so še iz obdobja osnovne šole razvili različne načine prikrievanja težav, pojavljalo se je tudi samodestruktivno vedenje in različne spremljajoče težave (denimo slaba družba, motnje hranjenja itd.). Pogosto je bilo doživljanje obupa, žalosti in negativne izbranosti. Le redki so se z namenom poiskati rešitev zaupali drugi osebi. Ob tem je več oseb povedalo, da so se srečali z nerazumevanjem. Iskanje pomoči pri starših, pedagoških delavcih ali pri logopedih je bilo v tem obdobju zelo redko, čeprav je prav slednje pomagalo pridobiti ustrezne prilagoditve šolskega procesa. Zelo redki pa so svojo stisko reševali tako, da so na različne načine pričeli delati na svoji samopodobi in se učili sprejeti dejstvo, da jecljajo.

b) Izbira srednje šole

Naslednji varovalni dejavnik je vezan na izbiro srednje šole. Več kot polovica oseb se je za nadaljevanje šolanja odločila glede na lastne želje. V tem primeru gre za tiste osebe, ki so našle v nekaterih pedagoških delavcih in/ali starših oporo in odobravanje njihove odločitve.

Tiste osebe, ki so se za nadaljevanje šolanja odločile glede na lastne želje, po premisleku in ob podpori staršev in/ali pedagoških delavcev, so pripovedovale o večjem zadovoljstvu, motivaciji in občutku smiselnosti. Nasprotno pa so posamezniki, ki so se za določeno srednjo šolo odločili na podlagi mnenja staršev in/ali pedagoških delavcev, čeprav jih ta ni veselila in si niso želeli opravljati poklica, za katerega so se šolali, pripovedovali o nizki motivaciji, nezadovoljstvu, pomanjkanju občutka smiselnosti, sposobnosti in občutku notranje praznine. Vse naštetu se je odražalo na učnem uspehu. O podobnih občutkih so pripovedovali posamezniki, ki so se za določeno srednjo šolo odločili iz drugih osebnih razlogov (denimo

sodelovanje v športnem društvu). Iz tega ugotavljamo, da je izbira srednje šole na temelju lastnih interesov in podpora bližnjih in/ali pedagoških delavcev, pomemben varovalni dejavnik.

c) Odnos profesorjev in sošolcev

Naslednji varovalni dejavnik je odnos sošolcev in profesorjev, pri čemer so pomembne tako pretekle pozitivne izkušnje, zaradi katerih posameznik vstopa v interakcijo s pričakovanjem spoštljivega odnosa, kot tudi nove pozitivne izkušnje. Po izkušnjah večine je odnos profesorjev na srednjih šolah v primerjavi z odnosom osnovnošolskih učiteljev nekoliko boljši. Nekateri profesorji kažejo več razumevanja in spoštovanja. V posameznem primeru pa je do spremembe odnosa profesorjev na bolje prišlo po prejemu odločbe o usmeritvi.

Posamezniki, ki niso bili deležni pogostega posmeha, so lažje vstopali v pogovor, pogosteje sodelovali pri pouku, prav tako so poročali o manj pogostem izogibanju govornim situacijam, zaradi česar so se nanje navadili, hkrati pa so na ta način pridobili tudi pozitivne izkušnje premagovanja strahu in govorjenja v določeni situaciji. Redki so imeli izkušnjo, da so bili pri določenih predmetih deležni prilagoditev, a tisti, ki so to izkušnjo imeli, so poročali, da so profesorji naredili več prilagoditev, da so lahko enakovredno sodelovali pri pouku, hkrati pa so jim s svojim razumevanjem in opogumljanjem pomagali na poti sprejemanja lastnega jecljanja in premagovanja strahu pred govorno situacijo:

Učitelj, ki je vedel, da jecljam, psiholog je bil in je takoj pogruntal, da je to jecljanje, mi je rekel: »Si taka kot si, pa kaj, če jecljaš.« Ko smo imeli seminarsko (nalogo, op. avtorice), mi je rekel, da pač ne bom predstavljala v razredu, ker ne morem, pa je sam to rekel, pa sva šla v učilnico in sem tam predstavila, pa sem imela krč, pa je rekel: »Lepo počasi in sprosti se.« Ful me je razumel, pa me je pomirjal. Pa nikoli nisem rabila brati na glas.

(B4)

Drugi, ki teh izkušenj niso imeli, pa so manj sodelovali pri pouku, bili so bolj zadržani in se skušali na različne načine izogniti govorni situaciji. Odnos sošolcev in profesorjev je v veliki meri vplival tudi na samo počutje v razredu. Tisti, ki so imeli izkušnjo, da so jih sošolci sprejeli medse, hkrati pa niso imeli izkušnje z negativnim odnosom profesorjev, so pripovedovali, da so se v razredu dobro počutili. Drugi, ki podobnih izkušenj niso imeli, so

pripovedovali o pogostih občutkih nelagodja, tujosti, neenakovrednosti in drugačnosti od ostalih vrstnikov. Na podlagi tega ugotavljamo, da je pozitiven odnos pedagoških delavcev in sošolcev eden ključnih varovalnih dejavnikov.

d) Prilagoditve

Zelo pomemben varovalni dejavnik so prilagoditve in medvrstniška pomoč, kjer so upoštevane značilnosti jecljanja. Med pozitivne izkušnje medvrstniške pomoči so osebe, ki jecljajo, prištevale dogovore med dijaki glede delitev obveznosti pri različnih pisnih izdelkih, bodrenje ter opozarjanje drugih sošolcev na neustrezen odnos do posameznika, ki jeclja.

Mnoge osebe, ki jecljajo, so poudarile, da so si želele pomoči, a le, če je bila ta ustrezna. V nasprotnem primeru jih je omejevala.

e) Prepoznavanje in krepitev močnih področij

Pomembna varovalna dejavnika sta tudi krepitev virov moči in uspeh vsaj znotraj enega predmeta in/ali interesne dejavnosti. Več oseb je povedalo, da so v obdobju srednje šole pri sebi odkrili več močnih področij, ki so jih začeli razvijati in se s tem krepiti. Nekateri so se celo na ta način izpostavljali govorni situaciji ter s tem premagovali strah pred govorom in sogovornikom.

f) Prisotnost druge osebe, ki jeclja

Kot izredno pomemben varovalni dejavnik se je pokazala prisotnost druge osebe, ki jeclja: »V srednji šoli smo imeli eno učiteljico, ki je sama jecljala in so se ji vsi smejali, ona pa ni polagala pozornosti na to. Meni je bilo to lažje, ker sem prvič slišala, da še nekdo drug jeclja.« (Z8) Prisotnost druge osebe, ki jeclja, po eni strani daje osebi s tovrstnimi težavami v govoru občutek, da s težavo ni sama in da je ob njej nekdo, ki te težave pozna iz lastnih izkušenj, hkrati pa deluje kot vzor in vir motivacije, da je navkljub težavam v govoru mogoče v življenju uspeti, vsakodnevne težave pa obvladovati.

g) Poučenost o problematiki jecljanja

Še vedno je v času obiskovanja srednje šole velika večina oseb močno pogrešala pogovor o jecljanju in večanje lastne seznanjenosti z dano problematiko. Za razliko od osnovne šole, ko so pogrešali seznanjenost s problematiko jecljanja, da bi drugim lažje razložili, zakaj jecljajo, je več oseb dejalo, da so kot odraščajoči najstniki skušali odgovoriti na vprašanje, zakaj ravno oni jecljajo, ter bolje razumeti problematiko. Prav tako pa so povedali, da bi jim boljše poznavanje problematike pomagalo razumeti težave, s katerimi so se soočali.

h) Pripadnost vrstniški skupini

Nekateri so pripovedovali, da so se vključili v manjšo skupino vrstnikov. Velika večina je povedala, da je tesneje prijateljevala izključno s pripadniki istega spola. Mnogi so prav tako poudarili, kako pomemben je občutek, da imajo ob sebi razumevajoče prijatelje, ki so jih bodrili in opogumljali, hkrati pa so imeli občutek pripadnosti in enakosti, saj so mnogi imeli izkušnjo, da so se med ostalimi vrstniki počutili drugačne.

i) Odsotnost izogibanja govornim situacijam in preizkušanje govornih tehnik

Naslednji pomemben varovalni dejavnik je izpostavljanje govornim situacijam ob hkratnem preizkušanju različnih govornih tehnik z namenom odkriti načine premagovanja krčev in ravnanja v primeru večjih težav. Z izpostavljanjem govorni situaciji so si osebe, ki jecljajo, nabirale nove izkušnje, hkrati pa so premagovale strah pred njo. Preizkušanje vedno novih govornih tehnik, tudi različnih trikov, pa jim je pomagalo pripraviti se na še tako težavno govorno situacijo. S preizkušanjem govornih tehnik so se mnogi znebili načinov ravnanja, ki so jih le omejevali. Več oseb je ob tem izpostavilo, da so se v to morali prisiliti, a da so bili na koncu zelo ponosni sami nase. V pomoč pri oblikovanju novih načinov premagovanja krčev in ravnanja v govornih situacijah, je bila pri nekaterih tudi logopedska terapija, ki je obenem učinkovala kot psihološka opora, ob tem pa je potrebno poudariti, da so se le zelo redki v tem starostnem obdobju odločili za vključitev v terapijo.

j) Vidik individualnosti

Nekatere osebe so tako pripovedovale o tem, koliko osebne moči so morale imeti, da so se vedno znova soočale s težavami in govornimi situacijami, ki so se jih bale, a kljub temu niso obupale. Poročale so o pozitivni naravnosti, opiranju na vire moči, predelavi negativnih izkušenj, sprejemanju lastnega jecljanja in oblikovanju bolj pozitivne samopodobe.

k) Kombiniranje različnih načinov reševanja težav

Pri nekaterih osebah smo ugotovili prepletanje varovalnih dejavnikov, ki so drug drugega še dodatno krepili. Govorili so o krepitvi močnih področij, spreminjanju odnosa do sebe in lastnega jecljanja, razvili so več načinov ravnanja v situacijah, ko so bili izpostavljeni negativnim reakcijam sogovornikov, ter načinov, kako so blažili krče:

(...) vsaka slaba star je za nekaj dobra in vsaka izkušnja je lahko nekaj, iz česa se lahko učimo. Vedno vse slabo poskušam obrnit sebi v prid in poskušam slabe izkušnje obrnit v dobre. Čeprav mi je bilo hudo, ko so se iz mene norčevali, sem to poskušala obrnit v svoj prid. (...) Jaz sem si dostikrat dala žvečilni na nebo. Sama sem to pogruntala preko preizkušanja. (Z8)

Kot zelo koristno se je izkazalo ozaveščanje vrstnikov, s katerimi so pogosteje prijateljevali, o jecljanju in načinih, kako lahko pomagajo. Slednje je imelo za posledico, da so se vedno lažje družili z njimi in se v njihovi družbi dobro počutili. Nekateri so imeli hkrati izkušnjo, da so se začeli vedno bolj izpostavljati govornim situacijam, ki so jim povzročale težave, ter ob tem preizkušali, kaj v danem primeru najbolje ublaži krče. Vsaka pozitivna izkušnja jih je okrepila. Kot zelo pomembno so nekateri izpostavili pomembnost krepitve samega sebe, in sicer so težke občutke skušali predelati s pomočjo branja psihološke in motivacijske literature: »Imela sem nizko samopodobo, dokler nisem začela brati teh knjig. Pa prehitro sem bila rojena, je bilo hudo, da sem imela to v sebi, da če mi je ratalo preživeti, je namen mojega življenja preživeti, in bom preživela, ne pa se sama sebi smilila pa se nekaj jokala.« (Z6)

5.5.1.3.3 Študij

Posamezniki, ki so se po zaključku srednje šole odločili za šolanje na višji/visoki šoli oz. fakulteti, so ta čas označili kot nadaljevanje številnih izkušenj iz srednje šole.

a) Nadaljevanje študija

Posamezniki, ki so šolanje nadaljevali, so dejali, da je zanje visoka izobrazba zelo pomembna, saj jim daje več upanja in možnosti za lepšo prihodnost. Hkrati pa gre za posebno samopotrditvev, saj so nekateri povedali, da so dosegli cilj, za katerega so mnogi mislili, da jim ga ne bo uspelo doseči. Zatorej je tudi samo šolanje na višji/visoki šoli oz. fakulteti mogoče prišteti med varovalne dejavnike. Nekateri šolanje nadaljujejo na podiplomskem študiju, za katerega so povedali, da jim daje občutek sposobnosti in pomembno deluje na njihovo samozavest.

b) Izbira študija

Kot pomemben varovalni dejavnik je mogoče izpostaviti razloge, zaradi katerih so se posamezniki odločili za določen študij. Posamezniki, ki so se za določeno študijsko smer odločili na podlagi lastne želje, so poročali o večjem zadovoljstvu z izbiro. Interes in lastna stališča, zaradi katerih so se odločili za določen študij, so hkrati pripomogli, da so vztrajali in študij zaključili. Hkrati pa so se tisti, ki so imeli iz preteklih let tako pozitivne kot negativne izkušnje in so bili deležni opore družinskih članov, lažje odločali za študij, s katerim so se izšolali za poklic, ki zahteva redno izpostavljanje govornim situacijam.

c) Odločnost končati študij

Redki so tekom šolanja študij za določen čas prekinili in se prepisali na drugo fakulteto. Razlogi za prekinitvev študija so bili različni, in sicer nezanimanje za področje, napornost izpostavljanja govornim situacijam in neprimeren odnos profesorjev in kolegov do posameznikovega jecljanja. Kljub začasni prekinitvi pa so zaradi odločenosti študij zaključiti, šolanje nadaljevali. V nekaterih primerih so ravno težave zaradi neprimernevega odnosa profesorjev in kolegov ter težke govorne situacije povzročile, da osebe, ki jecljajo, niso

odnehal: »Profesorica je rekla, da če bom jecljala, fakultete ne bom dokončala, pa mi je to dalo tak zagon, da zmorem, sem si rekla: 'Bom končala, pa še diplomo ti bom prinesla pod nos!' To mi je dalo moč (...).« (Z6)

d) Prilagoditve

Pomemben varovalni dejavnik so tudi ustrezne prilagoditve, vendar jih večina sogovornikov ni imela. Prilagoditve so imeli redki, pa še ti zgolj pri nekaterih predmetih. Dejali so, da je šlo zgolj za oprostitev pri predstavljanju seminarskih nalog pred večjo skupino sošolcev. Tisti, ki so bili te pomoči deležni, so povedali, da jim je bila tovrstna prilagoditev v veliko pomoč. Med ustrezne načine pomoči so osebe, ki jecljajo, prištevale tudi dogovore med sošolci, ki so po potrebi opravili govorni nastop v imenu osebe, ki jeclja, nadalje bodrenje, ko jim je bilo hudo zaradi neustreznih reakcij drugih, ter opogumljanje, ko so se bali.

e) Opora bližnjih

Ponovno se je kot pomemben varovalni dejavnik pokazala opora in razumevanje družinskih članov, tudi partnerjev, ponekod tudi prijateljev in drugih pomembnih oseb.

f) Uvid v samoomejevanje

Nekateri so pripovedovali, da so v času študija prišli do pomembnega uvida, ki je spremenil njihov pogled nase, kot osebo, ki jeclja, kot tudi na jecljanje. Spoznali so, da je od njih samih odvisno, kolikšen vpliv bo imelo jecljanje na njihovo življenje. Jecljanje samo po sebi ni tisto, kar posameznika omejuje, omejuje ga lasten pogled na jecljanje, ovire v okolju, s katerimi se zaradi tovrstnih težav v govoru srečuje, in načini, s katerimi ovire premaguje:

(...) nekje na sredini študija (...) (se mi je) nekaj zalomilo. (...) moral bi iti na (...) izobraževanje, (...) hotel (sem) iti, pa sem se bal (...), ker sem (...) vedel, da bomo veliko govorili. Najprej sem se smilil samemu sebi, doma so me tolažili, (...) saj bo prišla še kakšna druga priložnost, mogoče kakšna (...), kjer mi ne bo treba govoriti, mama je (...) govorila, da (...) če je problem samo v tem, da je treba poklicat in se prijavit, to lahko (...) naredi (tudi ona). To je (...) trajalo (...) nekaj dni, (...) dokler mi ni počilo (...). Postal sem

grozno jezen nase, prav govornil sem si kak (...) zahojen butelj sem, totalen nesposobnež, kako puščam, da gre vse mimo mene, ker se bojim govoriti. Sploh ni krivo jecljanje, jaz sem (...) kriv. Jaz sem tisti, ki se je vedno skrival (...). Jaz sem tisti, ki se je vedno vsega bal, pa se (...) izgovarjal, da mi ne bi bilo treba govorit, da se mi ne bi spet smejali. Pa kaj potem, če se mi smejijo? To so bedaki, kar naj se smejijo. Raje to, kot pa da mi gre življenje mimo in potem bi si enkrat na stara kolena očital, kaj vse bi lahko v življenju počel, pa nisem, ker sem se bal usta odpret. (...) Toliko dobrih priložnosti sem v življenju pustil mimo (...). Ampak nič več, (...) ne pustim. Pač tako je, da jecljam, kaj čem. (B2)

Ko so prišli do tega spoznanja, se je zanje pričela zelo naporna pot premagovanja strahu pred govorom in poslušalci, na koncu katere so postali bolj samostojni, samozavestni in okrepljeni. Tako so nekateri čas študija označevali kot obdobje dveh faz. V prvi fazi so se ščitili pred negativnimi izkušnjami in se na različne načine izogibali govornim situacijam, v drugi fazi pa so se govornim situacijam izpostavljali z namenom pridobiti nove izkušnje in premagati strah pred govorom in sogovorniki.

g) Delo na sebi in kombiniranje različnih načinov soočanja s težavami

Pri redkih osebah smo ugotovili, da so se reševanja težav lotile hkrati na več koncih. Poiskale so strokovno logopedsko ali psihološko pomoč ter na ta način predelale številne negativne izkušnje. Pripovedovale so o veliki vztrajnosti premagati težave z govorom, in sicer večkrat ne nujno v smislu odprave jecljanja, pač pa v pridobitvi nadzora nad lastnim govorom. Kot kaže spodnja izjava:

(...) šla (sem) do splošne zdravnice in je rekla, da ne rabim logopeda, da je to psihološko. Zato sem šla k psihologu, kjer se nisem ujela, pa sem dobila drugo. Ko sem hodila, ni bilo toliko poudarka na govoru, bolj sva predelovali zgodovino in vadila sem, da če sem imela seminarske sem vadila, spodbujala me je, da naj se soočim. Ko sem hodila pet, šest let k tej ženski, je na koncu prišla do zaključka, da jecljam, ker so moje misli prehitre glede na to, kako lahko govorim. Potem sva še vseeno rekli, da bom šla na logopedsko terapijo (...). Skupek vsega, da sem hodila k psihologinji in sva se pogovarjali, malo bolj vidiš, kaj je tisto, česa te je strah, zakaj se tak obremenjujem, kaj si bodo drugi mislili, da na koncu izpadem kot en trotelj. Če bom dostikrat to probala, mogoče ne bo več tega, najlažje je, da

roko dvigneš. Če hočem v življenju delat v tej stroki, moram najti tehnike, da si bom upala kaj povedat, kak bo to izgledalo, da bi delala na sodišču, pa še pozdravit ne bom znala? Za svojo prihodnost moram. (Z6)

Sami sebe so opogumljali in se ob podpori bližnjih, ponekod tudi strokovnjakov, izpostavljali vsem tistim govornim situacijam, katerih so se bali. To je posledično vplivalo na zmanjševanje težav v govoru. Hkrati pa so na ta način pridobili številne pozitivne izkušnje. Nekateri med njimi so dejali, da jih je jecljanje vse manj obremenjevalo: »(...) imela (sem) v glavi: 'Jecljam, pa kaj zdaj. Če me boste hoteli poslušat, vas to ne bo motilo in me pač boste, če ne, pa ne.' (...) nisem (se) več na vse to ozirala.« (Z8) Posamezniki, ki so imeli izkušnjo, da so se izpostavljali govornim situacijam, so preko preizkušanja različnih govornih tehnik razvili vrsto načinov, ki jim pomagajo v primeru pojava krčev, hkrati pa so se naučili različnih načinov ravnanja z neprimernimi reakcijami sogovornikov. V posameznih primerih se je kot učinkovito izkazalo obiskovanje tečajev retorike in branje različne literature, ki je osebam, ki jecljajo, pomagala pri osebni rasti in krepitvi samozavesti. V redkih primerih pa je osebna izkušnja z jecljanjem in želja po boljši poučenosti s problematiko in preseganju težav, privedla do tega, da so nekateri posamezniki pričeli dano problematiko bolj preučevati in o njej pisati:

Zdaj redko kdo ve, da sploh jecljam. (...) obiskovala sem tečaj retorike, kjer sem se naučila, da se zavestno odločam, kdaj se ustavim, ko se pogovarjam, kdaj obrnem besede, koliko mi pomaga neverbalna komunikacija, mimika obraza, gibi rok. Tudi diplomsko nalogo sem delala na to temo in iz te izkušnje, ker me je to pritegnilo. (...) Temo sem imela poslovno komuniciranje, in to izključno zato, ker sem hotela sebi olajšat, pridobit kaj novega, da bom lažje govorila, občudujem dobre govorce, meni je to balzam za poslušat, iščeš nekaj, kar nimaš. (...) Pomaga tudi, če spremenim glas. (...) Moram rečt, da so mi vsa ta predavanja v šoli, predavanja o komuniciranju in javnem nastopanju, dali eno stopničko višje k lažjemu komuniciranju, k spoznavanju samega sebe, kako obvladovati te težave. Na teh predavanjih niso predavali na temo jecljanja, bolj na sploh, jaz sem potem prilagodila sama sebi. (Z8)

h) Odsotnost izogibanja govornim situacijam in preizkušanje govornih tehnik

Ugotovili smo, da so se pri tistih osebah, ki niso bile navajene na določeno govorno situacijo, ob izpostavitvi z njo pojavile velike težave. V teh situacijah se je močno okrepilo izogibanje govorni situaciji in osamitev. Torej je izpostavljanje govorni situaciji, soočanje s strahom pred govorno situacijo in nabiranje izkušenj, pomemben varovalni dejavnik. O moči izpostavljanja govornim situacijam in zavestnemu vztrajanju v govorni situaciji so pripovedovali le redki, medtem ko so ostali povedali, da so se govorni situaciji izpostavili le, če je bilo to neizbežno. Tisti, ki so imeli izkušnjo, da so se izpostavljali govornim situacijam ter si tako nabirali novih izkušenj, so pripovedovali o pomembnosti predhodne priprave na govorno situacijo: »Ko sem bil v srednji šoli in na fakulteti, in ko sem vedel, da bom ustno vprašan, sem se psihološko pripravil in je bilo manj izrazito. Včasih v takih nastopih pomaga, da se prestaviš iz enega stanja v drugega in potem lažje nastopaš. Težavo odrineš, si bolj samozavesten, prepričljivo nastopaš.« (Z4)

Nekatere mlajše osebe so dejale, da se je v tem času zgodila množična prodaja mobilnih telefonov, kar je njihovo življenje v določenih pogledih precej olajšalo. Enako velja za uporabo interneta in pošiljanje elektronske pošte. A vendar, čeprav lahko v tem primeru govorimo o določeni obliki pomoči, je slednje hkrati omogočilo vztrajanje v izogibanju govorni situaciji. Nekateri posamezniki so pripovedovali, da v kolikor določene obveznosti niso mogli urediti preko elektronske pošte, s pošiljanjem kratkih sporočil, niti osebno, je ta največkrat ostala neopravljena.

5.5.1.3.4 Zaposlovanje

Iz odgovorov oseb, ki jecljajo, smo identificirali vrsto varovalnih dejavnikov, ki lahko vplivajo na sklenitev delovnega razmerja, ohranitev zaposlitve in ki hkrati pripomorejo k boljšemu počutju na delovnem mestu.

a) Razumevajoč kolektiv

Prvi zelo pomemben varovalni dejavnik predstavlja razumevanje delodajalca, ki na posameznika, ki jeclja, ne gleda skozi predsodke, pač pa v prvi vrsti vidi njegove sposobnosti in močna področja:

Mene direktor nikoli ni obravnaval kot v nekem pogledu hendikepirano. Vedno je zelo spoštljiv do mene. Tudi pri razporeditvi službenih obveznostih ni nikoli delal razlik, da bi meni dal kaj manj ali kaj posebej drugačnega kot drugim. Pač prilagodi obveznosti. (...) že ko sem bila na razgovoru, in sem precej jecljala, ni prav nič kompliciral. Je rekel, da je njemu pomembno samo to, kaj znam in kaj lahko ponudim, ne pa, ali jecljam ali ne. (...) rekel (je) (...), da saj ne išče televizijske napovedovalke. (Z1)

Več oseb je povedalo, da so službo dobili, čeprav so na razgovoru močno jecljali, saj so delodajalci večji poudarek dajali posameznikovim sposobnostim kot pa govoru. Enako pomembno je dobro počutje med preostalimi zaposlenimi.

b) Govornim sposobnostim prilagojene delovne obveznosti

Mnogi, ki so pripovedovali o pozitivnih izkušnjah na delovnem mestu, so pripovedovali o pomembnosti enakovredne obravnave ob upoštevanju omejitev: »Ni za pričakovat, da bi delala kot receptorka, a to kar počnem, delam dobro (...).« (Z1)

c) Delovno mesto, ki zahteva izpostavljanje govornim situacijam

Izpostavljenost delovnim obveznostim, ki od osebe, ki jeclja, zahtevajo izpostavljenost govornim situacijam, deluje ugodno tako na premagovanje posameznikovega strahu, nabiranje novih izkušenj, kot tudi krepitev samozavesti. Ob tem so se nekateri prav v želji premagati strah pred določeno govorno situacijo, zaposlili na takšnih delovnih mestih, ki so od njih zahtevala nenehno izpostavljenost govorni situaciji: »Skozi sem imela strah pred telefonskimi pogovori, ne da je kdo mene klical, ampak ko sem jaz klicala, zaradi kakih informacij ali kaj vprašat. Prisilila sem se in šla delat v klicni center. Tega ne bi delala nikoli, ker me ne veseli, mi je pa zelo pomagalo in sem bila zelo ponosna nase. To je bila ena pozitivna izkušnja.« (Z8) Osebe, ki se na delovnem mestu srečujejo s številnimi govornimi situacijami, med drugim pa sodelujejo tudi z mediji, se udeležujejo mednarodnih dogodkov in so aktivno vključene v izvedbo predavanj, so dejale, da so jih te službene obveznosti osebnostno obogatile, jim pridale na samozavesti in jim odvzele strah pred govornimi situacijami.

d) Občutek sposobnosti

Dodatni varovalni dejavniki so tudi občutki, da je delo, ki ga posameznik opravlja, pomembno zanj in ostale, nadalje da delo dobro opravlja in ga je sposoben narediti enako dobro kot ljudje brez težav v govoru. Našteto daje posamezniku občutek smiselnosti in koristnosti.

e) Uporaba govornih tehnik

Med varovalne dejavnike prištevamo tudi znanje uporabe govornih tehnik, ki so jih osebe pridobile na logopedski terapiji, tudi na tečaju retorike. Mnogo načinov, kako premagati krč, pa so posamezniki odkrili preko preizkušanja. Poleg govornih tehnik nekateri uporabljajo tudi različne dihalne vaje, meditacijo in pevske vaje.

f) Nenehno izpostavljanje govornim situacijam

Nekateri so pripovedovali o uvidu v neustreznost izogibanja govoru in spremembi pogleda nase in na jecljanje:

Če moram kam poklicat, pa mi ne gre dobro, se žrem, ali pa kaj dobro spišem, pa potem ne uspem dobro predstaviti, ali napišem in prosim druge, da oni povejo, jim prepustim. Sama nase sem bila jezna, ker sem se ustrašila, kot bi se sama sebi izneverila. Pa tudi to mi ni bilo všeč, da nekaj, kar sem jaz naredila, drugi predstavljajo, morda niti niso tako dobro predstavili, kot bi jaz, če bi. Zdaj se probam izboriti sama s sabo. Povem si: »Nič, tu si, to moraš narediti, pa gotovo.« Se trudim na svoj način, koliko se lahko (...). (Z6)

Izpostavljanje govornim situacijam je pomembno, saj lahko posameznik le na ta način premaga strah, hkrati pa pridobi pozitivne izkušnje in samozavest:

Vprašam se, kaj se ti pa lahko zgodi. Ko sem po televiziji, včasih mislim, kaj si bodo mislili, pa si povem, tisti, ki me poznajo, vedo, da jecljaš, tisti, ki pa ne, me bodo itak pozabili. Včasih mi kdo pove, da me je videl po televiziji. Pa jih vprašam, kaj sem govorila, pa ne vejo. Njim je važno samo to, da me vidijo in da mi to lahko povejo. Se ne

sekiram, če mi ne gre dobro, mi bo šlo drugič boljše, lahko bi šlo slabše, včasih si pa govorim, kako bi bilo, če bi črve špukala? Saj samo jecljam, ni to nič groznega. Nič hudega mi ne prihaja ven iz ust. (Z6)

V posameznih primerih so osebe, ki jecljajo, in ki so oblikovale izrazito pozitivno naravnost, pridobile samozavest in se skozi izpostavljanje govornim situacijam okrepile, poročale o številnih načinih, kako si pomagajo, ko so izpostavljene govorni situaciji. Dejale so, da v govorno situacijo vstopajo samozavestno in brez odvečnega strahu ter obremenjevanja s kvaliteto govora ter brez strahu pred sogovornikom.

g) Prostočasne aktivnosti za sproščanje in razbremenitev govora

Po besedah mnogih so zelo pomembne prostočasne dejavnosti, ki poleg sprostitve služijo za razbremenitev govora.

h) Povezovanje z drugimi ljudmi, ki jecljajo

Veliko mlajših oseb je povedalo, da jim zelo pomaga povezovanje z drugimi ljudmi, ki jecljajo, kar jim omogoča moderna tehnologija in socialna omrežja.

5.6 Glavne ugotovitve

Zaradi preglednosti rezultatov smo posebno poglavje namenili povzetku posameznih rezultatov. Najprej prikazujemo ovire na področju vzgoje in izobraževanja ter zaposlovanja oseb, ki jecljajo, nato varovalne dejavnike na omenjenih področjih.

Na področju vzgoje in izobraževanja smo identificirali več glavnih ovir, pozorni pa smo bili tudi na morebitne razlike med učenci in odraslimi, ki jecljajo. V prvi sklop ovir sodijo težave, povezane z izpostavljenostjo govornim situacijam pri utrjevanju in preverjanju znanja, neupoštevanje značilnosti jecljanja, neustrezne prilagoditve vzgojno-izobraževalnega procesa (tudi njihova odsotnost) ter posledice naštetega za nadaljevanje študija. O tovrstnih ovirah so pogosteje pripovedovale osebe z močnejše izraženim jecljanjem, kar kaže, da je odnos pedagoških delavcev do učenca, ki jeclja, močno odvisen od oblike in izraženosti jecljanja. Zaradi izogibanja govoru in prikrivanja jecljanja, osebe večinoma niso sodelovale pri pouku.

Znotraj tega sklopa težav smo ugotovili različne načine ravnanja s stigmatizacijo. Zaradi nižjih pričakovanj pedagoških delavcev, ponekod tudi staršev, učnega uspeha in vpisnih omejitev so se pojavljale ovire pri nadaljevanju šolanja. Naslednji, širši sklop težav, tvorijo težave zaradi občasnega neprimernega odnosa nekaterih pedagoških delavcev, pri čemer smo ugotovili, da so učitelji nekoliko bolj strpni do učencev z lažjo tonično obliko jecljanja, ki jo zamenjujejo z umirjenostjo in zadržanostjo. Velika večina oseb, ki jecljajo, je imela izkušnjo, da večina učiteljev in srednješolskih profesorjev s problematiko jecljanja ni bila seznanjena in tako ni imela znanja, kako pravilno ravnati, v času študija pa pristnih stikov s profesorji niso imeli. Večina ni imela izkušnje, da bi pedagoški delavci poskrbeli za seznanjanje preostalih otrok in mladostnikov s problematiko jecljanja. Osebe, ki jecljajo, so pri pedagoških delavcih pogrešale več znanja o jecljanju in usposobljenosti za delo z osebami, ki jecljajo. Prav tako so bile občasne izkušnje medvrstniškega nasilja, pri čemer pedagoški delavci najpogosteje niso ukrepali. Psihično nasilje je pri mnogih okrepilo težnjo po samozaščiti in umiku iz vrstniške skupine. Odnos pedagoških delavcev in sošolcev do osebe, ki jeclja, kaže na načine ravnanja s stigmatizirano osebo. Več oseb je iz obdobja osnovne in srednje šole pripovedovalo o močno izraženi želji po prijateljstvu, vendar so se pri sklepanju prijateljstev, zaradi strahu pred posmehovanjem in izključitvijo, pa tudi zaradi pomanjkanja izkušenj z navezovanjem stikov, pojavljale težave. Pogoste so bile izkušnje odsotnosti prilagoditev vzgojno-izobraževalnega procesa, ki bi upoštevale značilnosti jecljanja. Nekatere osebe so imele izkušnjo, da so jim posamezni sošolci v osnovni in srednji šoli skušali pomagati, čeprav niso vedeli, kako to najustrezneje storiti. Večkrat so tako ponudili pomoč, ki je osebo, ki jeclja, ovirala. Pri tem smo ugotovili, da so odrasle osebe, ki jecljajo, pogosto poročale, da niso bile deležne nikakršne pomoči pedagoških delavcev, običajno tudi ne s strani sošolcev, učenci pa so pripovedovali, da jim nekateri učitelji skušajo pomagati, a to počnejo na neustrezen način. Le redki posamezniki so imeli pogodbo o usmeritvi, pa še ti so pripovedovali, da večkrat niso bili deležni ustrezne pomoči, ali pa so bili ob tem, s strani učitelja oz. profesorja, zasmehovani. Težave, ki so jih osebe, ki jecljajo, doživljale, so bile najpogosteje spregledane, stiska pa napačno razumljena. Mnogi so povedali, da težavam niso bili kos in jih niso znali rešiti, ali pa so se reševanja težav lotili na napačen način. Redki so svoje težave delili z drugo osebo, ob tem pa so se nekateri srečali z nerazumevanjem, ali pa jih je ponujena pomoč le še dodatno ovirala. Nekateri so skozi leta obupali, da bi se njihove težave lahko kadar koli rešile. Slednje kaže, kako stigma oblikuje osebnost osebe, ki jeclja, ter načine upravljanja s stigmatizacijo.

Tudi na področju zaposlovanja smo identificirali več ovir. Občasne so težave z neprimernim

odzivom na zatikajoč govor pri prijavi na zavodu za zaposlovanje, pri iskanju zaposlitve in razgovorih za službo. Nekateri so izpostavili, da imajo osebe brez težav v govoru pri iskanju zaposlitve pred njimi prednost. O podobnih težavah so pogosteje pripovedovale osebe z močnejše izraženim jecljanjem. Oviro na področju zaposlovanja predstavlja tudi nezadovoljstvo z delom v primeru opravljanja fizičnega dela in/ali dela, ki osebo ne veseli. V teh primerih so osebe poročale o pomanjkanju motivacije, občutkih notranje praznine in nesposobnosti. Pogosti so občutki, da ne morejo pokazati svojih sposobnosti in znanja. Veliko oseb jecljanje prikriva. Občasno se pojavljajo težave pri opravljanju del, kjer so izpostavljeni govornim situacijam. Do težav prihaja tudi zaradi prepričanj drugih, da oseba, ki jeclja, določenih opravil ne more opraviti, ter neustreznega odnosa. Pojavlja se redukcija osebe na zdravstveno diagnozo in diskriminacija na delovnem mestu.

V nadaljevanju prikazujemo glavne ugotovitve o varovalnih dejavnikih na področju vzgoje in izobraževanja. Na danem področju smo prišli na vseh stopnjah šolanja do zelo podobnih ugotovitev, zato naslednje varovalne dejavnike prikazujemo združeno za vse stopnje šolanja.

Pomemben varovalni dejavnik je odnos pedagoških delavcev in sošolcev. Pozitiven odnos ugodno vpliva na premagovanje strahu pred govorom, sodelovanje pri pouku. Oseba, ki jeclja, se je na ta način navadila na določeno govorno situacijo. Pomemben je tudi občutek sposobnosti in uspešnosti vsaj pri enem šolskem predmetu in/ali interesni dejavnosti. Zelo pomembne so ustrezne prilagoditve in medvrstniška pomoč, pri čemer je potrebno upoštevati značilnosti jecljanja. Prilagoditve olajšajo aktivno sodelovanje pri pouku, izpostavljanje govornim situacijam ter krepijo občutek lastne sposobnosti, koristnosti in vključenosti v razredno skupnost, hkrati pa ugodno vplivajo na zmanjševanje strahu pred določenimi govornimi situacijami. O tovrstnih izkušnjah so pogosteje pripovedovali učenci. Med odraslimi in učenci smo ugotovili pomembno razliko, in sicer so odrasle osebe večkrat pripovedovale o odsotnosti prilagoditev, učenci pa o občasnih prilagoditvah, ki pa niso bile prilagojene njihovim potrebam. To kaže, da si nekateri učitelji prizadevajo pomagati učencu s težavami v govoru, a ne vedo, kako to ustrezno storiti. Več učencev je pripovedovalo o soustvarjanju pomoči. Krepitev močnih področij je posameznikom dajala občutek lastne vrednosti in sposobnosti in tako krepila njihov občutek samozavesti. Zelo pomemben varovalni dejavnik je opora in opogumljanje družinskih članov, hkrati pa odsotnost ščitenja osebe, ki jeclja, pred govornimi situacijami, saj je v tem primeru primorana iskati lastne načine, kako ravnati v govorni situaciji. Pomemben varovalni dejavnik je prisotnost druge osebe, ki jeclja, kar zmanjšuje občutek drugačnosti in osamljenosti zaradi težav. Starejši

sorodnik/znanec, ki jeclja, lahko deluje kot pozitiven vzor mlajši osebi s tovrstnimi težavami v govoru in hkrati ugodno vpliva na sprejemanje lastnega jecljanja, osebi nudi oporo in na temelju lastnih izkušenj pripoveduje o možnih načinih premagovanja težav. Zelo pomemben varovalni dejavnik v času odraščanja so razumevajoči in strpni prijatelji. Pomemben varovalni dejavnik je poučenost o problematiki jecljanja. Več kot ima posameznik o jecljanju informacij, lažje razume kompleksnost problematike jecljanja in posledično hitreje sprejme dejstvo, da jeclja. Ključnega pomena je osebni vidik in posameznikova pozitivna naravnost, komunikativnost, sposobnost predelati negativne izkušnje ter sprejeti svoje jecljanje. Zelo pomembno je, da se oseba, ki jeclja, govornim situacijam ne izogiba, saj se na ta način nauči različnih govornih tehnik, ki so ji v pomoč pri govoru, govorne tehnike preizkuša, dokler ne najde tiste, ki ji najbolj ustreza, hkrati pa se sooča s svojim strahom pred govorom, ki se posledično zmanjša. V srednji šoli, pri nekaterih osebah tudi kasneje v času študija, je izredno pomemben varovalni dejavnik način, kako rešiti stisko, ki so jo številni posamezniki doživljali zaradi jecljanja in preteklih izkušenj. Kot koristno se je izkazalo kombiniranje različnih načinov reševanja težav. Zelo pomemben varovalni dejavnik je izbira srednje/višje ali visoke šole ter fakultete na temelju lastnih interesov in podpora bližnjih in/ali pedagoških delavcev ob sprejemu odločitve o nadaljnjem šolanju. Posamezniki, ki so pri izbiri nadaljnjega šolanja upoštevali lastne interese in bili pri tem deležni opore pomembnih drugih, so poročali o večji motivaciji za učenje. Pomemben varovalni dejavnik je posameznikova odločnost, da bo študij navkljub težavam zaključil. Naslednji varovalni dejavnik je uvid v samoomejevanje. Nekateri so pripovedovali o izkušnji uvida, da je od njih samih odvisno, kolikšen vpliv bo imelo jecljanje na njihovo življenje. Spoznali so, da jih ne omejuje jecljanje, pač pa njihov pogled na jecljanje in ovire, hkrati pa jih omejujejo nekateri načini, s katerimi so težave skušali odpraviti.

Tudi na področju zaposlovanja smo odkrili več varovalnih dejavnikov. Zelo pomembno je razumevanje delodajalca, ki vidi posameznikove sposobnosti in njegova močna področja, hkrati pa je pomembno, da so tudi sodelavci razumevajoči in strpni. Mnoge osebe, ki jecljajo, so pripovedovale o pomembnosti enakovredne obravnave ob upoštevanju omejitev. Določene delovne obveznosti je tako občasno potrebno nekoliko prilagoditi. Pomemben varovalni dejavnik je občutek sposobnosti opravljanja delovne obveznosti, smiselnosti in koristnosti.

Pomembna je uporaba govornih tehnik, ki posamezniku olajšajo govorjenje, z njihovo pomočjo lažje premaguje krče in se izpostavlja govornim situacijam. Pomembno je izpostavljanje različnim govornim situacijam, saj lahko posameznik le na ta način premaga

strah, hkrati pa pridobi nove izkušnje. Prostočasne dejavnosti služijo za sprostitvev in razbremenitev govora. Pomemben varovalni dejavnik je povezovanje z drugimi ljudmi, ki jecljajo, si medsebojno deliti izkušnje in drug drugemu nuditi oporo in pomoč.

Samoomejevanje povzročajo predvsem številni načini izogibanja, ki jih osebe, ki jecljajo, uporabljajo, da bi se izognile novi stigmatizaciji. Med posamezniki, ki so pripovedovali, da jih jecljanje v življenju zelo omejuje, in tistimi, ki so dejali, da jih ne, smo ugotovili dve temeljni razliki, in sicer zadnji bodisi nikoli niso razvili načinov izogibanja bodisi so jih skozi uvid v lastno samoomejevanje zamenjali z bolj ustreznimi načini ravnanja znotraj govornih situacij. Sami ali ob podpori strokovne pomoči so se pričeli izpostavljeni vsem tistim govornim situacijam, ki so se jih bali. Številni so pripovedovali, kako so se s pomočjo izpostavljanja govornim situacijam in s preizkušanjem različnih govornih tehnik, dokler niso odkrili tistih, ki jim najbolj pomagajo pri govoru, na koncu otresli načinov ravnanja, ki so jih omejevali. Te ugotovitve pa so lahko zavajajoče. Povedo namreč, da so nekatere osebe, ki jecljajo, same ali ob pomoči logopedov, psihologov, terapevtov itd. izstopile iz začaranega kroga samoomejevanja. S tem naj bi se težave rešile, na osebo, ki jeclja, pa se preloži odgovornost, da poišče pomoč. V kolikor je ne poišče, ali je ob tem neuspešna, je za težave kriva sama. Opozoriti je potrebno, da je samoomejevanje preseglo zelo malo oseb, poleg tega pa so sodelujoči, tako tisti, ki so samoomejevanje presegli, kot tudi ostali, opozorili, da njihove težave niso v samem jecljanju, pač pa v tem, da država in družba zanje in njihove potrebe nima posluha.

6 RAZPRAVA

Zaradi boljše preglednosti je razprava razdeljena na šest podpoglavij. V prvem podpoglavju bomo predstavili povezane ugotovitve vseh analiz. Znotraj tega podpoglavja bomo ugotovitve povezali s teorijo in razpoložljivimi ugotovitvami drugih raziskav. V nadaljevanju bomo razložili ugotovitve o položaju oseb, ki jecljajo, v procesu vzgoje in izobraževanja ter zaposlovanja, ovire, dejavnike moči in dejavnike v družbi, ki vplivajo na njihov položaj, ter kako vse to vpliva na življenjske možnosti oseb s tovrstno govorno motnjo. Sledi predstavitev uporabnostnega vidika disertacije in utemeljitev prispevka le-tega k znanosti, ob koncu pa bomo izpostavili tudi pomanjkljivosti raziskave.

6.1 Jecljanje kot družbeni konstrukt in stigmatizacija oseb, ki jecljajo

Pri razumevanju jecljanja smo izhajali iz trditev avtorjev (npr. Barnes 1991; Zaviršek 2000; Best 2005), ki sleherno oviranost opredeljujejo kot družbeni konstrukt in sistem družbenih omejitev ter posledične diskriminacije oseb z izkušnjo hendikepiranosti. Več avtorjev (Bebout in Arthur 1992; Simpson in Cheasman 2000; Acton in Hird 2004) je ugotovilo, da je opredelitev jecljanja kot govorne motnje odvisna od družbenega razumevanja, kaj je *normalen* govor in kaj odklon od norme. Do podobnih ugotovitev smo prišli s pričujočo raziskavo. Odnos pedagoških delavcev je močno odvisen od njihovega razumevanja *normalnega* govora in razlogov za pojavljanje zatikov v posameznikovem govoru, hkrati pa tudi od same izraženosti in oblike posameznikovega jecljanja. To je bilo prisotno na vseh stopnjah šolanja. Tako smo ugotovili, da blage, še zlasti tonične oblike jecljanja, večkrat spregledajo, posameznika pa nemalokrat označijo kot plahega, zadržanega, zelo umirjenega, lahko vodljivega in ubogljivega. Po besedah oseb, ki so imele to izkušnjo, so bili učitelji navadno strpni, prijazni in potrpežljivi. Večkrat so jih spodbujali naj se vključijo v pogovor in so za to ustvarili potrebne pogoje. Osebe z močnejše izraženim jecljanjem pa so pripovedovale, da so jih učitelji večkrat nadirali, naj govorijo hitreje in brez zatikov, se jim posmehovali, jih celo oponašali in kaznovali, ko tega niso zmogli. Pogosto je bilo povezovanje težav v govoru z učnimi, čustvenimi in vedenjskimi težavami, težavami v duševnem razvoju, neurejenimi družinskimi odnosi, izogibanjem šolskim obveznostim in iskanju pozornosti. Opisani neprimerni načini ravnanja pedagoških delavcev so najpogostejši v osnovni šoli, kar je še zlasti sporno, če upoštevamo ugotovitve avtorjev (npr. Gašić Pavišić 2005; Meece in Schaefer

2010; Wentzel 2010), ki opozarjajo, da ima učitelj ravno v tem starostnem obdobju največji vpliv na razvoj učenčeve osebnosti. Tudi na področju zaposlovanja se izkušnje oseb z blagimi oblikami jecljanja, še zlasti, ko gre za tonično jecljanje, razlikujejo od izkušenj oseb z izrazitim jecljanjem. Prvi imajo pogostejše pozitivne izkušnje pri iskanju zaposlitve in ni prisotne diskriminacije pri zaposlovanju na temelju govornih sposobnosti. Temu nasprotno izkušnje imajo številni posamezniki z močnejše izraženim jecljanjem, in sicer so pogoste težave pri iskanju zaposlitve, dolgotrajna brezposelnost, diskriminacija in občasne težave na delovnem mestu.

Družbena konstrukcija jecljanja kot odklona od norme je ključna za razumevanje stigmatizacije oseb s težavami v govoru. Za razliko od raziskovalcev (npr. Parry 1999; Guitar 2006; Heite 2006), ki so jecljanje opredelili kot samo po sebi stigmatizirajočo lastnost določenega posameznika, na podlagi katere je slednji na različne načine diskriminiran, naša raziskava tega ne potrjuje. Ugotovili smo, da nepoučenost družbe s problematiko jecljanja, strah, nelagodje ob poslušanju zatikajočega govora in stereotipna predstava o ljudeh s težavami v govoru povzroči, da se osebam, ki jecljajo, pripišejo številne težave, ki jih v resnici nimajo, a jih njihova okolica bolje pozna in lažje razume. Tako se zatiki v govoru pri učencih in mladostnikih večkrat povezujejo s pomanjkljivim znanjem, učnimi težavami, neustrezno vzgojo, neurejenimi družinskimi odnosi, čustvenimi in vedenjskimi motnjami, pri odraslih pa s psihičnimi motnjami in težavami v duševnem zdravju, celo z alkoholizmom. Kot smo omenili, imajo osebe z blagimi oblikami jecljanja nekoliko drugačne izkušnje na področju vzgoje in izobraževanja ter zaposlovanja od oseb z izrazitim jecljanjem, kar kaže, da sama prisotnost zatikov v govoru še ne predstavlja izhodišča za stigmatizacijo oseb. Do slednje pride, ko so težave v govoru tako izrazite, da jih posameznikova okolica prepozna kot odklon od družbeno konstruirane predstave o normalnem govoru in se na to odzove. Ob tem pa ključne težave ne predstavlja jecljanje, kot govorna motnja, kjer do težav prihaja zaradi krčev govornih organov, saj mnogi zaradi nepoznavanja problematike ne ločijo med govornimi motnjami in občasnimi motnjami v govoru, pač pa predstava o tem, kdo in kakšni so ljudje s težavami v govoru ter zakaj do teh težav prihaja. Zatikajoč govor posameznikova okolica tako dojema v povezavi še z neko drugo osebnostno okoliščino, na katero se veže stigma. Ta predstava pa daje temelj za nadaljnjo diskriminacijo. To možno razlago stigmatizacije oseb, ki jecljajo, potrjujejo številni primeri, ki jih navajamo v teoretičnem delu doktorske disertacije, kot tudi izkušnje sodelujočih oseb, ki jecljajo. Tako denimo do institucionalizacije oseb z govorno-jezikovnimi motnjami v preteklih desetletjih ni prihajalo zaradi samih težav v

govoru, pač pa zaradi povezovanja govorno-jezikovnih motenj z nižjimi intelektualnimi sposobnosti. Otrok je tedaj dobil oznako lažja motnja v duševnem razvoju in bil kot tak nameščen v šolo s prilagojenim programom (Pravice oseb z intelektualnimi ovirami 2005, 56). Informanti so na ravni vsakdanjega življenja opisali številne primere infantilizacije, povezovanja jecljanja z nižjimi sposobnostmi, težavami v duševnem zdravju, pijanostjo itd. Nekatero osnovno šole, ki so prejele vabilo za sodelovanje v raziskavi, so preverjale, ali je jecljanje drug izraz za naglušnost, gre morebiti za specifične učne težave, posebno obliko čustvenih težav ali pa gre za vedenjske motnje. Več oseb je imelo izkušnjo, da se je spremenil odnos okolice do njih samih šole, ko se je njihova okolica bolje seznanila s problematiko jecljanja in je tako lažje razumela zatikajoč govor pri osebah s to govorno motnjo.

Raziskava je pokazala, da so osebe, ki jecljajo, diskriminirane na več ravneh. Diskriminatorne družbene prakse se kažejo kot sistem družbene neenakosti in izključevanja, neenake in nespoštljive obravnave, zakonske nezaščitenosti, zaradi česar prihaja do kršenja temeljnih otrokovih in človekovih pravic, nadalje neukrepanja pristojnih organov, ki težav bodisi ne vidijo, ali pa odgovornost za nastale težave in odpravljanje njihovih posledic prelagajo na druge institucije, nadalje nestrpnosti, onemogočanje enakega dostopa do izobrazbe, usposabljanja za delo in nastopanja na trgu dela. Močno razširjeni predsodki o ljudeh s težavami v govoru opravičujejo vsakodnevne diskriminatorne prakse. Dodatne težave osebam, ki jecljajo, povzroča družbeno zavračanje, ki izhaja iz nepoučenosti z dano problematiko in vztrajanja v predsodkih. Neenake možnosti in procesi izključevanja oseb s težavami v govoru iz družbe zmanjšujejo njihove možnosti sodelovati in prispevati k družbi, hkrati pa dodatno otežujejo njihov dostop do številnih storitev. Avtorji (npr. Stanovnik 1997; Dekleva in Razpotnik 1999; Kuhar 2009) tako govorijo o tako imenovanih verižnih reakcijah neugodnosti, tudi o *začaranih krogih* diskriminacije. Slednje pomeni, da diskriminacija na enem nivoju vsakdanjega življenja lahko vodi tudi do poslabšanja posameznikovega položaja na drugem nivoju. Ko se to zgodi, govorimo o začaranem krogu diskriminacije.

Raziskava je potrdila ugotovitve Woodsa (1978), ki je trdil, da je stigma tista, ki oblikuje osebnost ljudi, ki jecljajo. Na temelju sporočil pomembnih drugih, vsiljevanja predsodkov in odzivov okolice na njihov govor, si osebe, ki jecljajo, oblikujejo predstavo o sebi in lastnih sposobnostih, odzivi okolice pa hkrati vplivajo na njihovo vključevanje v družbo. Podobno kot pravi Nastran-Ule (1992), smo ugotovili, da žrtve diskriminacije pogosto razvijejo samoponižujoče vzorce obnašanja in se pričnejo obnašati v skladu s predsodki. Tako se začnejo vesti na način, ki drugim daje opravičilo, da nadaljujejo z diskriminacijo proti njim (prav tam,

130–131). Informanti so se samoobtoževali, nekateri so tudi verjeli, da si ne zaslužijo spoštljivega odnosa, posmehujočega pa so dojemali za normalnega. Pogosta je bila misel, da nečesa zaradi težav v govoru ne zmorejo, je pretežko zanje in je zato bolje, da niti ne poskušajo. Z raziskavo smo razkrili dodatno razlago, zakaj v primeru oseb, ki jecljajo, prihaja do potrditve predsodkov, in sicer je razlog v neenakih možnosti in neprilagojeni pomoči na področju vzgoje in izobraževanja in zaposlovanja. Več oseb je denimo imelo izkušnjo, da so učitelji zatikajoč govor razumeli kot znak neznanja. Na temelju tega prepričanja so otroku ponudili učno pomoč, v nekaterih primerih so ga napotili k dopolnilnemu pouku. Tovrstna neustrezna pomoč je negativno vplivala na otrokovo motivacijo in željo po novem znanju. Informanti so razkrili, da niso kazali zanimanja za učenje, prenehali so se truditi in prišlo je do poslabšanja učnega uspeha, s tem pa so učitelji dobili potrditev lastnega prepričanja. Kot odgovor na nastali problem so ponudili še dodatno učno pomoč in še več obiskov dopolnilnega pouka, celo dopolnilni pouk pri drugih predmetih. Številne podobne primere smo ugotovili tudi na področju zaposlovanja.

Pomemben družbeni dejavnik, ki vpliva na položaj oseb, ki jecljajo, so mediji. Izkušnje nekaterih oseb, ki jecljajo, kažejo na neinformiranost in neozaveščenost novinarjev s področjem jecljanja, kot tudi govorno-jezikovnih motnjah nasploh. S podajanjem popačenih informacij dodatno prispevajo k oblikovanju stereotipne predstave o ljudeh s težavami v govoru. Mediji so namreč ključni oblikovalci družbene stvarnosti, sooblikujejo vrednote in naša stališča (Ričan 1999; Erjavec in drugi 2000; Košir 2003). Pomembni so tudi pri oblikovanju in legitimiranju identitet. Izbirajo namreč teme, besede in žanre, s katerimi vsak dan konstruirajo in reproducirajo predstave o različnih skupinah ljudi. Občinstvu ponujajo selekcijo kulturnih vzorcev, jim dodajo nove pomene ter jih oblikujejo v zdravorazumske, splošno veljavne in edino pravilne. Prikazovanje skupine *oni* kot bistveno drugačne, daje pripadnikom skupine *mi* občutek superiornosti, hkrati pa prikazovanje razlik med pripadniki obeh skupin globlje začrta mejo med skupinama. Posledični odpor in strah zaradi nepoznavanja povzročita poglobljanje predsodkov in izogibanje (Kuhar 2006). Zaviršek (2000, 282) tako pravi, da v Sloveniji večinski mediji praviloma ne objavljajo člankov, ki so jih napisali hendikepirani ljudje sami, pač pa o njih govorijo skrbniki, strokovnjaki, osebje institucij in vodje invalidskih organizacij. Opaziti je mogoče, da so hendikepirani ljudje izključeni iz medijskih reprezentacij in ostajajo nevidni, čeprav množični mediji skoraj vsakodnevno ponujajo številne podobe hendikepiranih oseb. Reprezentacije prizadetosti zastirajo družbeno neenakost, revščino, socialne razmere, v katerih živijo ljudje z etiketami,

njihovo odvisnost. V tem smislu so reprezentacije prizadetosti napačne interpretacije, saj prikrivajo socialne okoliščine, v katerih se prizadetost šele ustvari, in okoliščine, v katerih živi hendikepirana oseba (prav tam, 280–281). Namesto, da bi reprezentacije ljudi z oviranostmi razširile koncepte normalnosti, žanr normalnosti zgolj krepi opozicijo med občim in drugim in s tem stereotipno predstavo in predsodke. Tako se meje med normalnostjo in nenormalnostjo še močneje zarisujejo v gledalčevo nezavedno (prav tam, 300–301).

6.2 Kršenje načel inkluzivnega izobraževanja in diskriminacija na trgu dela

Inkluzivno usmerjena zakonodaja predstavlja pomembno vodilo za oblikovanje in izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa, določa prilagoditve programov, šolskega prostora, pripomočkov, metod poučevanja oseb s posebnimi potrebami, nadalje določa strokovno in fizično pomoč ter tako predstavlja temelj za razvoj inkluzivnega izobraževanja, a naštetu še zdaleč ne zadostuje za razvoj inkluzije v praksi. Težave šolajočih se oseb, ki jecljajo, so v veliki meri posledica organiziranosti vzgojno-izobraževalnega procesa, izrazite storilnostne naravnosti šol, ki ne zmorejo odgovoriti na potrebe otrok s težavami v govoru, jim zagotoviti ustrezne pomoči pri premagovanju ovir in podporo pri napredovanju, premajhne usposobljenosti pedagoških delavcev za delo z osebami s tovrstnimi težavami v govoru, neugodnih stališč, neupoštevanja načel inkluzivne vzgoje, vztrajanja v šolski rutini, prisotnosti psihičnega nasilja s strani posameznih pedagoških delavcev in sošolcev, diskriminacije na temelju govornih sposobnosti in omejevanja možnosti nadaljnjega šolanja. Izključenost otrok in mladostnikov, ki jecljajo, iz vrstniških odnosov in izpostavljenost medvrstniškemu nasilju, je doslej potrdilo več raziskav (npr. Mooney in Smith 1995; Crichton-Smith 2002; Howell 2011). Enako velja za nepoučenost pedagoških delavcev s problematiko jecljanja in neustrezen odnos do učenca s tovrstnimi težavami v govoru (npr. Vučić 1990; Dorsey in Guenther 2000; Heite 2000).

Naše ugotovitve o izkušnjah oseb, ki jecljajo, na različnih ravneh šolanja, so v nasprotju z načeli inkluzije, ki naj bi skozi uporabo različnih oblik pomoči in načinov odzivanja na potrebe vseh otrok slehernemu posamezniku omogočala, da sodeluje toliko, kolikor zmore, in na način, ki je zanj mogoč (Kavkler 2008a, 11). Razkrili smo, da večina oseb ni imela odločbe o usmerjanju in tako ni bila deležna nikakršne pomoči. Slednje potrjuje, da pedagoški delavci učencu oz. dijaku najpogosteje ne pomagajo, če ta nima ustreznega potrdila komisije za usmerjanje. V redkih primerih so posamezni pedagoški delavci sami poskušali pomagati, ne

glede na to, ali je oseba imela odločbo, a so to večkrat storili na neustrezen način, s čimer so posameznika dodatno ovirali. O teh izkušnjah so pogosteje pripovedovali nekateri učenci in mlajši odrasli. V primeru, ko je bila pomoč ustrezna in je tako učencu s težavami v govoru olajšala govorno situacijo, je slednji pripovedoval o postopnem izboljšanju učnega uspeha, krepitvi občutka lastne sposobnosti, v nekaterih primerih je prišlo tudi do spremembe razredne klime. Hkrati pa je skozi ustrezne prilagoditve zmožgel sodelovati pri tistih šolskih aktivnostih, iz katerih je bil prej izključen ali manj uspešen. Ponovno je potrebno poudariti, da je bila večina zelo uspešnih prilagoditev stvar dogovora med učencem, njegovimi starši in nekaterimi pedagoški delavci, ki so bili pripravljene prisluhniti otroku, ki je povedal, kako bi mu najlažje pomagali, ter to upoštevati v praksi. Pri prilagoditvah pa so sodelovali tudi preostali otroci v razredu, saj je učenec, ki jeclja, celemu razredu razložil, kako mu lahko na zelo preprost način učinkovito pomagajo. Še vedno pa nekateri učenci ne prejema pomoči, enako izkušnjo pa so imeli skoraj vsi sodelujoči, ki so se šolali pred sprejemom inkluzivno usmerjene zakonodaje. Ti so v primerjavi z učenci, ki so deležni pomoči, pripovedovali o večjem številu ovir na področju izobraževanja. Problem pa je tudi v tem, da so prilagoditve večinoma še prisotne v osnovni šoli, na višjih ravneh šolanja pa vedno manj. V času študija je velika večina sodelujočih povedala, da niso bili deležni nikakršne pomoči, in četudi so zanjo prosili, je niso dobili. Nekateri so študij celo prekinili, saj so bile ovire prevelike.

V primeru oseb, ki jecljajo, lahko tako govorimo le o integraciji in ne o inkluziji, saj smo v večini primerov ugotovili zgolj fizično nameščanje otrok v redno vzgojno-izobraževalno ustanovo, pri čemer so osebe poskušali spremeniti, prilagoditi šolskemu okolju in procesu izobraževanja. Vsakršno odstopanje je nezaželeno in ga je potrebno kar se da hitro odpraviti, v kolikor ne gre, sledijo sankcije. Skrajni primer kršenja načel inkluzije predstavlja porast števila otrok in mladostnikov z govorno-jezikovnimi motnjami, ki so v institucionalnem varstvu, kar smo ugotovili skozi intervju z zaposleno na pristojnem ministrstvu, ki je ob tem opozorila na nepravilnosti znotraj postopka usmerjanja. Gre za zavode, ki so sicer namenjeni gluhih ter naglušnim otrokom in mladostnikom, a so ti v skladu z načeli inkluzije vse pogosteje vključeni v redne vzgojno-izobraževalne ustanove (več o tem v Opara in drugi 2010). Številni strokovnjaki s področja govorno-jezikovnih motenj (npr. Apel 2000; Friend in Bursuck 2009; Lewis in Doorlag 2011) ob tem poudarjajo, da ni nikakršne potrebe po nameščanju otrok s tovrstnimi težavami v zavode, niti jih ni potrebno izključevati iz razreda, da bi se jim nudila dodatna pomoč (izjema je logopedska obravnava v ambulanti), saj ne potrebujejo večjih prilagoditev. Zaposlena na pristojnem ministrstvu je hkrati opozorila, da je

tolikšen porast populacije otrok z govorno-jezikovnimi motnjami, ki so vključeni v institucionalno varstvo, težko primerljiv celo na mednarodni ravni. Podobnih podatkov nismo zasledili niti v nobeni strokovni literaturi, ki proučuje problematiko govorno-jezikovnih motenj, niti v literaturi, ki se nanaša na vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Ugotovitve raziskave prav tako kažejo, da inkluzivno usmerjena zakonodaja vpliva na spremembe znotraj vzgojno-izobraževalnega procesa, a ne nujno na boljše, če strokovni delavci ob tem niso podprti s strani vodstva šol in deležni usposabljanja, da bi znali ustrezno ravnati. Iz odgovorov mlajših informantov je razvidno, da se pedagoški delavci trudijo pomagati, so strpnejši in se zavedajo, da je inkluzija zelo pomembna, a se pogosto ustavi pri sami realizaciji inkluzije znotraj razreda. Primanjkuje jim znanja in informacij o učencih z govorno-jezikovnimi motnjami in kako prilagoditve vzgojno-izobraževalnega procesa zagotoviti v praksi. Ministrstvo Republike Slovenije za izobraževanje, znanost, kulturo in šport (prej Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport) vsako leto izda Katalog programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, v katerem ponujajo strokovnim delavcem izobraževalne programe iz različnih področij vzgoje in izobraževanja. Na voljo je vrsta programov, ki nudijo osnovna teoretična znanja o govorno-jezikovnem razvoju, najpogostejših odklonih in nastanku le-teh. Udeleženci so nadalje seznanjeni z različnimi oblikami, metodami in tehnikami dela, ki jih strokovnjaki uporabljajo za odpravljanje govorno-jezikovnih motenj. Skozi leta je bila organizirana vrsta tovrstnih izobraževanj. O govorno-jezikovnih motnjah se je mogoče seznaniti tudi v okviru širše zastavljenih programov o učencih s posebnimi potrebami, kjer je problematika običajno predstavljena skupaj s težavami s sluhom. Vsem tem programom je skupno, da je velik poudarek dan prikazu motnje in odklona od normalnega razvoja, tudi odpravi težav v govoru, le malo ur, če sploh, pa je namenjenih seznanitvi z različnimi oblikami dela, ki jih je mogoče uporabiti za delo z učenci, ki imajo težave v govoru.

Da bo inkluzivno izobraževanje mogoče, je potrebno zagotoviti spremenjen način izobraževanja in usposabljanja učiteljev. Prve spremembe so resda nastale že pred preno, ko je bil študijskemu programu za izobraževanje vzgojiteljic za predšolsko vzgojo in za učitelje razrednega pouka dodan predmet specialne pedagogike, a so bili učitelji navkljub temu še vedno premalo usposobljeni in pripravljani na konceptualne spremembe. Šele slabo desetletje po sprejemu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2000-ZUOPP, 118/2006-ZUOPP-a, 3/2007-UPB1), so na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem pričeli z izvajanjem programa inkluzivne pedagogike, visokošolski zavodi, ki

izobražujejo za pedagoški poklic na predmetni stopnji, pa naj bi v prihodnosti vključili študijski predmet o osebah s posebnimi potrebami (Opara in drugi 2010, 13). Iz tega je razvidno, da so se oblikovalci politike izobraževanja sprememb lotili tako, da so najprej spremenili zakonodajo, le malo pozornosti pa so namenili vprašanju, kako v praksi zagotoviti, da bo inkluzija resnično mogoča.

Skupino oseb z govorno-jezikovnimi motnjami omenjajo zgolj dokumenti s področja osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja, kasneje pa so osebe s težavami v govoru spregledane. Medtem, ko druge skupine oseb s posebnimi potrebami pravni predpisi dodatno varujejo pred diskriminacijo in socialno izključenostjo ter jim zagotavljajo enake možnosti pri nastopanju na trgu dela in vključevanju v zaposlitev, to za osebe s težavami v govoru ne velja. Iz tega razloga so te osebe izpostavljene večjemu tveganju, da postanejo socialno izključene. Osebe, ki jecljajo, so na področju zaposlovanja izenačene iskalcem zaposlitve in delavcem brez kakršnih koli posebnih potreb, slednje pa je eden izmed ključnih razlogov za težave pri iskanju in ohranjanju zaposlitve, saj imajo osebe brez posebnih potreb običajno pred njimi prednost. Za potencialne delodajalce lahko osebe, ki jecljajo, predstavljajo še dodatno oviro. V primeru zaposlitve osebe, ki ima v skladu z veljavno zakonodajo status invalida, je delodajalec deležen olajšav, ki jih v primeru, da zaposli osebo, ki jeclja, ne dobi in je zato še toliko manjša verjetnost, da bo osebo s tovrstnimi težavami v govoru zaposlil. Dodatno težavo pri zaposlovanju povzroča, da svetovalci na zavodih za zaposlovanje osebe, ki jecljajo, večkrat ovirajo pri iskanju zaposlitve. Tako namesto, da bi osebi pomagali poiskati zaposlitev, ki bi ustrezala doseženi izobrazbi in znanju, osebo napotijo na delo v proizvodnjo, na gradbišča, ji svetujejo, naj se zaposli kot čistilka, pomočnica ipd. Težave pri zaposlovanju lahko povzroča tudi redukcija osebe na zdravstveno diagnozo, saj se s tem osebo, ki je že v izhodišču družbeno stigmatizirana, stigmatizira še na osebni ravni. Deprivacije, ki jih osebe, ki jecljajo, doživljajo dalj časa, pomanjkanje finančnih sredstev ali nizki dohodki, odvisnost od tuje pomoči, brezposelnost, pomanjkanje delovnih izkušenj in zaposlovanje na slabo plačanih delovnih mestih, postavljajo to skupino oseb s posebnimi potrebami v neugoden položaj. Dodatno ranljive pa jih delajo tudi trenutne neugodne gospodarske razmere. Razpoložljivih delovnih mest je malo, osebe s težavami v govoru pa v boju zanje težko tekmujejo z drugimi iskalcem zaposlitve.

6.3 Varovalni dejavniki in dejavniki tveganja na področju vzgoje in izobraževanja ter zaposlovanja

Na področju vzgoje in izobraževanja ter zaposlovanja smo skozi pripovedovanja informantov opredelili vrsto varovalnih dejavnikov in dejavnikov tveganja, ki so med seboj povezani. Tako rizični, kot tudi varovalni dejavniki, so lahko »zunanji« in »notranji«, pri čemer lahko isti dejavnik enkrat deluje kot varovalni, drugič pa kot dejavnik tveganja. Prisotnost težav pri izpostavljanju govornim situacijam, neupoštevanje značilnosti jecljanja, neustrezne prilagoditve vzgojno-izobraževalnega procesa, negativen odnos pedagoških delavcev, njihova nepoučenost o problematiki jecljanja, izključenost otrok, ki jecljajo, iz vrstniške skupine in razredne skupnosti, lahko osebo, ki jeclja, izpostavi večjemu tveganju za negativne čustvene in vedenjske izide in medosebne odnose ter neugodno vpliva na učni uspeh in kopičenje težav. Podobno velja za predsodke potencialnih delodajalcev in svetovalcev na zavodih za zaposlovanje ter diskriminacijo na temelju govornih sposobnosti, kar zmanjšuje posameznikove možnosti na trgu dela in lahko posledično vodi v socialno izključenost. Po drugi strani pa pozitiven odnos pedagoških delavcev in sošolcev, prilagoditve znotraj učnega procesa, opora in opogumljanje pomembnih drugih, poučenost s problematiko jecljanja, ugodno vplivajo na premagovanje ovir, učni uspeh, sprejetost znotraj razredne skupnosti in sodelovanje pri pouku, kar ima hkrati pozitiven vpliv na govor in krepitev občutka lastne sposobnosti. Enakovredna obravnava osebe, ki jeclja, pri zaposlovanju in na delovnem mestu, razumevajoče delovno okolje in upoštevanje določenih omejitev z možnostjo prilagoditve nekaterih delovnih obveznosti, pa povečujejo posameznikove možnosti na trgu dela. Kdaj bo določeni dejavnik posameznika varoval in kdaj ogrožal, je v veliki meri odvisno od osebnega vidika, samopodobe, pogleda na jecljanje, preteklih izkušenj, načinov reševanja problemov, pa tudi od zunanjih okoliščin, denimo razumevanja potreb, do katerih prihaja zaradi težav v govoru, pričakovanj pomembnih drugih, prilagoditev in ustreznosti pomoči, ki je je posameznik deležen, itd.

Raziskava potrjuje ugotovitve drugih avtorjev (npr. Čačinovič Vogrinčič 2008a, 2008b; Magajna in drugi 2008; Šugman Bohinc 2011), in sicer, da se ovire učinkovito premagajo prav skozi sodelovanje in soustvarjanje rešitev. Slednje smo najpogosteje ugotovili na področju vzgoje in izobraževanja, v zelo redkih primerih pa tudi na področju zaposlovanja. Da bi težavo uspešno rešili, potrebujemo dialog, v katerem slišane ne prevajamo v svojo vnaprej oblikovano predstavo o posamezniku in njegovih sposobnostih, temveč si

prizadevamo na težavo pogledati skozi oči drugega (Čačinovič Vogrinčič 2008a, 2008b). Ugotovili smo, da pomoč ni in ne more biti uspešna, če oseba, ki jeclja, nima možnosti soodločati, sodelovati, soraziskovati in sodefinirati pot iz težave in želene izide. Kot primer zelo dobre prakse naj ponovimo izkušnjo učenke, ki je skozi pogovor z učiteljico dobila možnost soustvariti rešitev za težave pri branju. Predlagala je, da besede, kjer ima težave, zamenja s sopomenkami ali pa zamenja vrstni red besed, v kolikor pa bodo krči premočni, naredi premor in določeno besedo izpusti. Soustvarjeno rešitev upoštevajo tudi vsi ostali učenci v razredu, ki pri skupinskem delu besedilo, ki ga bo kasneje potrebno predstaviti pred celim razredom, prilagodijo tako, da lahko sodeluje tudi njihova sošolka, ki jeclja, ob tem pa upoštevajo navodila sošolke, ki je edina kompetentna, da pojasni, katere besede ji povzročajo težave in kako bi bilo besedilo smiselno prilagoditi. Tudi nekateri drugi informatorji so pripovedovali, da so imeli pri nekaterih učiteljih možnost soustvarjanja rešitev. Za enega izmed zelo učinkovitih načinov reševanja težav se je izkazalo skupinsko delo, kjer vsakdo sodeluje toliko, kolikor zmore, in na način, ki je zanj mogoč. Ob tem niso sodelovali vsi na enak način in pri vseh opravilih, ki jih je naloga zahtevala, pač pa je vsakdo prispeval svoj edinstven in dragocen delež h končnemu izdelku. Eden učenec je tako denimo več časa posvetil poslikavi plakata, drug iskanju primernih sličic, ki so jih kasneje otroci prilepili na plakat, tretji se je odpravil v knjižnico po potrebno literaturo, četrti je bil zadolžen za pisanje itd. Raziskava tako potrjuje ugotovitve raziskovalk (Magajna in drugi 2008), da je poleg inkluzivno usmerjene zakonodaje in dobre usposobljenosti pedagoških delavcev, potrebna usposobljenost slednjih za vključevanje učencev kot soustvarjalcev v procesu učenja in pomoči.

Čačinovič Vogrinčič (2008 a, 20) meni, da znamo odrasli odlično govoriti otroku, govoriti z otrokom in v njem videti pomembnega sogovornika, pa je za nas pogosto povsem nova izkušnja. Slednje je pokazala tudi naša raziskava, saj je bilo mnogo rešitev učencem ponujenih, pri čemer pedagoški delavci niso preverili, ali si otrok takšne pomoči želi ter ali meni, da mu bo pomagala. Učenci so v šoli le redkokdaj v vlogi soustvarjalcev. Najpogosteje še vedno odločijo drugi, kaj je v dani situaciji najprimerneje storiti, od učencev pa se pričakuje, da bodo ravnali v skladu z zapovedanim. Po drugi strani pa je za uspešno učenje in premagovanje težav pomembno, da je učenec slišan sogovornik in dejavni sodelavec. Tako mu omogočimo, da ubesedi težavo in način, kako jo bo odpravil (Magajna in drugi 2008, 73). Za ta namen je treba ustvariti dialog, v katerem je učencu zagotovljenega dovolj odprtega prostora, da ga vidimo in slišimo. Sodelovanje je tako treba začeti pri učencu in z njim, ne pa

proti njemu ali brez njega (prav tam, 78).

Čačinovič Vogrinčič (2008b) trdi, da se proces soustvarjanja začne tedaj, ko učitelj v učencu vidi »strokovnjaka iz izkušenj«. Učenec je najbolj kompetenten, da pojasni, česa ne razume, ne zna, kaj mu povzroča skrbi. Učenec potrebuje v učitelju spoštljivega in odgovornega zaveznika, ki si ne lasti objektivne resnice, pač pa učencu zagotovi skupno delo, soustvarjanje novega, hkrati pa mu omogoči pozitivne izkušnje za pridobivanje socialne kompetentnosti, nove kompetence za ravnanje s težavami, odkrivanje in krepitev virov moči, dobre izkušnje z avtonomnostjo in izkušnjo smisla lastnega dela (Magajna in drugi 2008, 73). Gre za koncept delovnega odnosa, ki ga je Čačinovič Vogrinčič oblikovala za prakso socialnega dela in je hkrati uporaben v šoli. Avtorica (2008a, 20) pravi, da je za soustvarjanje pomoči potrebno zagotoviti pogoje, da bo soustvarjanje mogoče. Delovni odnos sodelujoče določa kot soustvarjalce pri skupnem projektu, ki imajo nalogo, da skozi pogovor soraziskujejo, sooblikujejo dobre izide in soustvarijo deleže v rešitvi. Delovni projekt omogoči, da se ustvarjanje rešitev za nastale težave zastavi kot izviren delovni projekt. Avtorica poudarja, da soustvarjanje pomoči pomeni, da v delovnem odnosu sodelujeta učenec, ki je strokovnjak iz izkušenj, in učitelj, ki je njegov spoštljiv in odgovoren zaveznik (prav tam, 19).

Opravljen raziskava pa kaže, da je še vedno večina pomoči zastavljena tako, da se ta ne soustvari skozi pogovor in se ne uresniči znotraj razreda, pač pa se učencu takoj ponudi pomoč izven razreda, dopolnilni pouk, inštrukcije ipd. Mnoge osebe, ki jecljajo, so povedale, da postopoma niso več videle smisla v učenju in so se prenehale učiti, saj so vedno znova dobile slabo oceno. Besede pomembnih drugih in šolski uspeh pa so nadalje vplivali na občutek lastne vrednosti in sposobnosti. Ta ima pomembno vlogo v razvoju otrokove zaznave samega sebe. Na temelju tako sporočil pomembnih drugih kot tudi šolskih ocen si otrok oblikuje predstavo o sebi kot (ne)uspešnem učencu. Otrokova zaznava lastne šolske (ne)uspešnosti pomembno vpliva na njegovo vedenje in počutje v šoli, na prepričanja o šoli in na šolske dosežke (Cugmas 1999, 13–14). Imeti izkušnjo šolske neuspešnosti je za odraščajočega otroka lahko usodnejše od nekaterih drugih motenj (Tomori 2002; Magajna 2008). Kajti, kot meni Ščuka (2007, 59), je uspeh v šoli tista razsežnost življenja, ki otroku prinaša največje zadovoljstvo in potrditev. Uspešnost vsaj na določenem področju šolskih zahtev in učenja daje otroku občutek, da delno obvladuje svoje življenje in vsakodnevne naloge. Iz tega občutka izhaja tudi dobra ali vsaj zadovoljiva samopodoba. Po drugi strani pa neuspeh v šoli odraščajočega otroka navdaja s strahom (Mikuš Kus 1991a; Ščuka 2007; Magajna 2008). Čačinovič Vogrinčič (2008a) poudarja, da so učiteljeva pričakovanja skupaj z

njegovim ravnanjem ključna za otrokovo doseganje boljšega uspeha. Velika pričakovanja skupaj z ustvarjanjem razmer za to, da jih učenec uresniči, pripomorejo k dobremu in uspešnemu delu učenca. Pomanjkanje spodbud, majhna pričakovanja in slabe ocene pa imajo hude posledice. Pogosto se kažejo v pomanjkanju učne motivacije, pojavljajo se (samo)destruktivna vedenja, veliko otrok se začne šole bati, poveča se nagnjenost k obolenjem, posledica šolskega neuspeha pa je lahko tudi izguba želje po pridobivanju znanja (Mikuš Kos 1991a, 54).

Naše ugotovitve potrjujejo besede Čačinovič Vogrinčič (2008a), da se učenci in odrasli sodelovanja in soustvarjanja v procesu pomoči in preseganja ovir šele učimo. Vse prevečkrat so učenci videni kot pomoči potrebni posamezniki, ki si sami ne zmorejo pomagati in zato potrebujejo druge, da jih ustrezno usmerijo. Kot ugotavlja tudi Beers (2007), je največji problem pri vnašanju novosti v šolski prostor v tem, da so nekateri vzorci ravnanja preprosto preveč ukoreninjeni, in četudi učitelji in drugi šolski strokovni delavci preizkusijo kaj novega, se tedaj, ko jim postanejo nove strategije izziv in dodatni napor, zelo hitro vrnejo k utečenim načinom poučevanja in sodelovanja z učenci.

Mnoge osebe, ki jecljajo, so opozorile na izrazito vztrajanje v vsakodnevnih šolskih rutinah in pogosto onemogočanje, da bi odkrili lastna močna področja in dobili priložnost, da bi sebi in drugim pokazali kaj zmorejo. Temu nasprotno pa nas ravnanje s perspektive moči vedno znova usmerja, da v prispevku uporabnika spoštljivo iščemo njegovo moč, jo skupaj obnavljamo, krepimo in uporabljamo, da bi dosegel zadane cilje in uresničil svoje sanje. Ne iščemo neznanja, ne opiramo se na to, česa posameznik zaradi določene oviranosti ne zmore. To ni pomembno. Pomembno je, kaj zna in kaj zmore (Čačinovič Vogrinčič 2008a, 24–25). Osebe, ki jecljajo, in ki so imele v času šolanja izkušnjo, da so smele pri pouku sodelovati na način, ki je bil zanje mogoč, so pripovedovale, da so se postopoma navadile na različne govorne situacije, hkrati pa so krepile občutek lastne vrednosti in sposobnosti. Povsem nasprotno izkušnjo so imele osebe, ki so pripovedovale, da se je od njih zahtevalo, da govorijo hitreje, predvsem pa brez zatikov, ter da sodelujejo na enak način in v enakem obsegu kot njihovi sošolci. Osebe s to izkušnjo so pripovedovale, da so postajale vse bolj tihe in se sčasoma navadile, da pri pouku zgolj nemo sedijo.

Kdor ravna s perspektive moči, se hkrati zaveda, da je okrevanje mogoče. Okrevanje temelji na spoznanju, da ljudje, posamezniki in skupnosti, okrevajo in premagajo tudi težke življenjske udarce. Koncept okrevanja ne zmanjšuje teže preteklih udarcev, zagotavlja le, da ima človek moč, da okreva, in trdi, da si lahko ljudje in skupnosti opomoremo, udarci pa ne

vodijo le v nemoč in patologijo (prav tam, 27). Tovrstno mišljenje temelji na prepričanju, da ljudje s pomočjo težkih izkušenj osebno(stno) rastemo. Ljudje imamo sposobnost predelati stiske, tragedije, padce in razočaranja v življenjsko lekcijo, nauk, ki ga uporabimo kot motivacijo za spremembe in rast (Phillips in Cohen 2000, 130).

6.4 Prispevek doktorata k sociologiji vsakdanjega življenja

Na področju jecljanja je v preteklih desetletjih mnogo avtorjev proučevalo etiologijo in simptomatiko jecljanja ter iskalo nove oblike zdravljenja (npr. Brestovci 1985, 1986; Eisenson 1986; Lechta 1990, 2004), da bi na ta način pomagali ljudem, ki jecljajo. Prav tako je bilo izvedenih več raziskav, ki so se usmerile v socialno-psihološko raziskovanje težav oseb s tovrstno govorno motnjo (Crichton-Smith 2002; Hayhow in drugi 2002; Klompas in Ross 2004). Te raziskave so resda opozorile na mnoge ovire, s katerimi se osebe, ki jecljajo, srečujejo, manj pozornosti pa so namenile raziskovanju širšega družbenega konteksta, v katerem težave nastanejo. Doslej ni bilo opravljene sociološke raziskave, katere namen bi bil pregled širših družbenih okoliščin, ki prispevajo k socialni izključenosti oz. lahko slednjo preprečijo. Prav tako ni bilo raziskave, ki bi obravnavala problem diskurzov v šolstvu in zaposlovanju oseb s tovrstnimi težavami v govoru ter ugotavljala povezanost položaja oseb, ki jecljajo, znotraj vzgojno-izobraževalnega procesa na kasnejše možnosti na trgu dela. Izvedena raziskava je obravnavala problem diskurzov v šolstvu in zaposlovanju oseb, ki jecljajo, s čimer smo vsaj delno zapolnili raziskovalno vrzel.

Prispevek k sociologiji vsakdanjega življenja se kaže v razširitvi teorije o stigmi na področju jecljanja, in sicer smo dodali novo možno razlago stigmatizacije oseb, ki jecljajo, po kateri do stigmatizacije oseb s tovrstnimi težavami v govoru ne prihaja zaradi samega jecljanja kot govorne motnje z značilnimi krči govornih organov, pač pa zaradi stereotipne predstave o ljudeh s težavami v govoru. Zatikajoč govor posameznikova okolica dojema v povezavi še z neko drugo osebno okoliščino (pri učencih in mladostnikih denimo z učnimi težavami, neurejenimi družinskimi odnosi, čustvenimi in vedenjskimi motnjami, pri odraslih pa s psihičnimi motnjami, težavami v duševnem zdravju), ki jo bolje pozna in lažje razume, hkrati pa se nanjo veže stigma, ter skozi stereotipno predstavo o tem, kdo in kakšni so ljudje s težavami v govoru ter zakaj do le-teh prihaja.

Prispevek k sociologiji vsakdanjega življenja se kaže tudi v razkritju treh področij, ki so bila doslej še neraziskana. Prvo področje je samodestruktivnost oseb, ki jecljajo. To področje je še

neraziskano, čeprav tuje uporabniške organizacije (npr. The Stuttering Foundation of America, The National Stuttering Association, The European League of Stuttering Associations) opozarjajo na nove primere samomorov, pri čemer so v zadnjem obdobju zabeležili tudi več samomorov med najstniki. Naša raziskava je razkrila, da mnoge osebe, ki jecljajo, doživljajo veliko stisko, ki jo kažejo navzven s samodestruktivnostjo in odklonskim vedenjem, kljub temu pa pomoči niso deležne. Njihovo vedenje je s strani bližnjih, pedagoških delavcev in strokovnjakov večkrat označeno kot znamenje problematičnosti in vedenjskih težav.

Drugo pomembno področje je minimaliziranje pomembnosti problematike jecljanja in nevidnost oseb s težavami v govoru. Ugotovili smo, da se o jecljanju, tako na osebni, kot tudi na družbeni ravni, ne govori. Slednje velja celo v primerih, ko se pojavijo resne težave, ki bi zahtevale takojšnje ukrepe. Nepomembnost področja je izrazita v zakonskih dokumentih, kjer poleg tega, da načrtovalci in oblikovalci politike izobraževanja temu področju niso namenili niti toliko pozornosti, da bi uskladili poimenovanje oseb z govorno-jezikovnimi motnjami, problematiko urejajo le na stopnji osnovne in srednje šole, kasneje pa se te skupine oseb s posebnimi potrebami ne omenja več. Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj so prav na tem področju tako ohlapni in povsem neustrezni, da se pravzaprav ne ve, kdo sodi v to skupino. Prihaja do usodnih napak v usmerjanju, ki se v skrajnem primeru kažejo v porastu otrok in mladostnikov z govorno-jezikovnimi motnjami, ki so vključeni v institucionalno varstvo, a se kljub temu ne ukrepa, da bi se nepravilnosti odpravile. Osebe, ki jecljajo, so zaradi svoje nevidnosti izpostavljene še večjemu tveganju za socialno izključenost, hkrati pa tudi sami o nepravilnostih molčijo. Odrasli posamezniki s tovrstnimi težavami imajo v družbi vmesen položaj. Iz pogoste diskriminacije na temelju govornih sposobnosti je razvidno, da ne sodijo med osebe brez posebnih potreb, hkrati pa ne sodijo niti med osebe s posebnimi potrebami, saj so jih zakoni spregledali.

Tretje področje je redukcija osebe, ki jeclja, na zdravniško diagnozo z namenom zagotoviti strokovno pomoč. Zakoni in pravni dokumenti, ki urejajo področje vzgoje in izobraževanja učencev in dijakov s posebnimi potrebami, določajo, da imajo le-ti pravico do ustrezne pomoči, prilagoditev in opore pri premagovanju ovir znotraj vzgojno-izobraževalnega procesa, a le v kolikor komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami otroka oz. mladostnika razvrsti v določeno skupino v skladu s kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev. To pomeni, da je potrebno za pridobitev strokovne pomoči posameznika najprej označiti in ga usmeriti v določeno kategorijo oseb s posebnimi potrebami, saj v

nasprotnem primeru pomoči ni deležen. Podobno je v primeru logopedске in psihološke pomoči. Da oseba prejme pomoč, potrebuje napatnico osebnega zdravnika. Vključitev v terapijo se zabeleži v zdravstveni karton in tako je oseba, ki je že v izhodišču stigmatizirana na družbeni ravni, stigmatizirana še na osebni ravni. V povezavi s pomočjo smo hkrati ugotovili, da čeprav do ključnih težav oseb, ki jecljajo, prihaja zaradi ovir znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema, njegovi neprilagojenosti potrebam oseb s težavami v govoru, neupoštevanja načel inkluzivne vzgoje, neenakih možnosti in diskriminacije na temelju govornih sposobnosti, ukrepov, ki bi te težave odpravljali, ni. Učenci in dijaki z odločbo o usmerjanju imajo pravico do prilagoditev in strokovne pomoči, a jim pomoči večkrat ne nudijo za to usposobljeni strokovnjaki, prilagoditve pa so neustrezne in neprilagojene. S tem, da država ni poskrbela za to skupino ljudi, tako kot je to storila v primeru ostalih skupin oseb s posebnimi potrebami, kaže, da je odgovornost za premagovanje težav preložila na posameznike. Ob tem se v celoti spregledajo družbeni razlogi za posameznikove težave.

6.5 Predlogi ukrepov na področju vzgoje in izobraževanja ter zaposlovanja oseb, ki jecljajo

Da bi doktorska disertacija imela tudi uporabno vrednost, bomo skušali v nadaljevanju predstaviti predloge ukrepov na področju vzgoje in izobraževanja ter zaposlovanja oseb, ki jecljajo. Ti izhajajo iz naši raziskovalnih ugotovitev.

Z raziskavo smo razkrili, da na področju vzgoje in izobraževanja ter zaposlovanja oseb, ki jecljajo, ni poskrbljeno za vključujoče izobraževanje in enak dostop do primarnega, sekundarnega in terciarnega izobraževanja. Na tem področju ni učinkovitih ukrepov, ki bi omogočili lažji prehod iz šolanja v zaposlitev in izenačevanje možnosti. Glede na to, da so avtorji (Ivančič 1999; Svetličič 2007; Grcić in Kobolt 2008) enotni, da je vključujoče izobraževanje najbolj učinkovito sredstvo v boju proti diskriminaciji, je zagotovitev vključujočega izobraževanja ključnega pomena. Po mnenju istih avtorjev je eden temeljnih razlogov socialnega razslojevanja prav različen dostop do doseganja stopnje izobrazbe, kar pa vpliva na posameznikove možnosti na trgu dela. Zaposlitev je ob tem pomemben dejavnik za socialno vključenost osebe, ekonomsko neodvisnost, omogočanje samostojnega življenja in večje dostojanstvo. Osebe, ki jecljajo, so ranljiva skupina na trgu dela, ki je še dodatno zapostavljena s tem, da se vsi pravni predpisi, različni programi in ukrepi, katerih namen je izboljšati zaposlitvene možnosti, nanašajo le na osebe, ki imajo na podlagi slovenske

zakonodaje status invalida, ne pa tudi na vse ostale skupine, ki se v vsakdanjem življenju soočajo s številnimi ovirami. Mednje zagotovo sodijo tudi osebe s težavami v govoru.

Za uspešno uveljavljanje enakih možnosti in preprečevanje socialne izključenosti oseb, ki jecljajo, so potrebne sistemske ureditve področja vzgoje in izobraževanja ter zaposlovanja. Načrtovalci in oblikovalci politike izobraževanja morajo poskrbeti za vključujoč izobraževalni sistem na vseh ravneh. Pristojna ministrstva za vzgojo in izobraževanje bi morala ukrepati v primeru vseh kršitev načel inkluzivne vzgoje, še zlasti pa v primeru institucionalizacije otrok z govorno-jezikovnimi motnjami. Na ravni izvedbe je potrebno poskrbeti, da bodo ustrezne prilagoditve pri vključevanju v vzgojno-izobraževalni sistem in pravica do prilagoditev šolskega oz. študijskega procesa, ki upoštevajo značilnosti posameznikovega jecljanja, tudi dejansko izvedljive. S tem namenom je potrebno poskrbeti za zadostno število pedagoških delavcev in strokovnjakov za pomoč osebam s težavami v govoru. Zagotoviti je potrebno inovativne didaktične in izobraževalne pristope, ki bi bili prilagojeni potrebam oseb, ki jecljajo. Prilagoditve je potrebno izvajati dosledno in pri vseh tistih predmetih, kjer posameznik potrebuje dodatno pomoč (denimo zagotavljanje zadostne količine časa za podajanje odgovorov, zagotoviti možnost izbire načina odgovarjanja na vprašanja in sodelovanja pri pouku, ustvariti pogoje, da lahko oseba s težavami v govoru enakovredno sodeluje pri pouku itd.). Pri tem so zelo uporabni koncepti, razviti znotraj razvojno-raziskovalnega projekta Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela »Učne težave v osnovni šoli«, ki je v letih 2008–2011 potekal v okviru Univerze v Ljubljani. Kot uspešen z vidika pomoči in soustvarjanja rešitev skupaj z učencem je bil ocenjen izvirni delovni projekt pomoči, ki predpostavlja, da je za uspešno učenje in premagovanje težav pomembno, da je učenec slišan sogovornik, ki sam ubesedi težavo in način, kako le-to odpraviti, ter je tako v vlogi aktivnega soustvarjalca rešitve in ne zgolj pasivnega prejemnika pomoči drugih (Šugman Bohinc 2011).

Nadalje je potrebno že v času dodiplomskega študija poskrbeti za seznanitev bodočih pedagoških delavcev s problematiko govorno-jezikovnih motenj. Kasneje bi bilo potrebno organizirati občasna izobraževanja pedagoških delavcev, da bi znanje o tej problematiki nadgradili z novimi spoznanji na tem področju. Glede na napake v postopkih usmerjanja bi pristojno ministrstvo moralo poskrbeti za odpravo le-teh. Zagotoviti je potrebno boljšo usposobljenost komisij za usmerjanje. Pristojno ministrstvo bi moralo presoditi o smiselnosti institucionalizacije otrok in mladostnikov z govorno-jezikovnimi motnjami in jih, v kolikor za to ne obstajajo tehtni razlogi, vključiti v redne vzgojno-izobraževalne ustanove.

Načrtovalci in oblikovalci politike zaposlovanja bi morali poskrbeti za dopolnitev politike aktivnega zaposlovanja, da bo tudi osebam s težavami v govoru omogočen vstop na trg dela in obstanek na njem. Potencialne delodajalce bi bilo potrebno spodbujati k večjemu zaposlovanju oseb s težavami v govoru. Na delovnem mestu bi bilo potrebno ustvariti delovne pogoje, da lahko osebe, ki jecljajo, samostojno opravljajo delovne obveznosti.

Na sistemski ravni bi bilo potrebno ukrepe, namenjene preprečevanju socialne izključenosti in zagotavljanju enakih možnosti, razširiti tudi na skupino oseb s težavami v govoru. Prav tako je potrebno zakonsko prepovedati diskriminacijo na temelju govornih sposobnosti. Država bi morala pristojne organe in institucije spodbuditi, da v primeru nepravilnosti ukrepajo. Poskrbeti bi bilo potrebno za programe za ozaveščanje širše javnosti, pri čemer bi moči lahko združili strokovnjaki, osebe, ki jecljajo, in starši otrok s tovrstnimi težavami v govoru.

6.6 Omejitve raziskave

Zavedamo se, da ima raziskava določene omejitve, do katerih je prišlo zaradi časovno-prostorske omejitve same študije, pa tudi težav pri izvedbi raziskave, npr. zaradi težav pri iskanju učencev, ki jecljajo, in neodzivnosti oblikovalcev dokumentov, ki smo jih zajeli v raziskavo. Ključna pomanjkljivost se tako kaže v manjšem vzorcu intervjuvancev, kot je bilo prvotno načrtovano. Težave pri iskanju učencev je po eni strani mogoče pojasniti z nevidnostjo teh otrok, kar so potrdile tudi same osebe, ki jecljajo, ki so pripovedovale, da so poskušale jecljanje kar najbolj prikriti, do podobnih ugotovitev pa so prišli tudi drugi raziskovalci (npr. Heite 2000; Crichton-Smith 2002; Klompas in Ross 2004). Težave je nadalje mogoče pojasniti z neseznanjenostjo s problematiko, celo popolnim nepoznavanjem pomena besede *jecljanje*, saj so iz nekaterih šol poklicali, da bi preverili, kaj beseda pravzaprav pomeni. Neodzivnost je morda posledica same nepripravljenosti sodelovati, saj ljudje vedno manj radi sodelujejo v različnih raziskavah, ki zanje nimajo neposredne uporabne vrednosti. S tem, da nam ni uspelo v raziskavo vključiti zadostnega števila učencev, so verjetna določena odstopanja v prikazanih ugotovitvah, čeprav je potrebno opozoriti, da so izkušnje učencev, ki so sodelovali, zelo podobne, hkrati pa so naše ugotovitve podobne ugotovitvam drugih raziskav (npr. Dorsey in Guenther 2000; Heite 2000; Opara in drugi 2010). Zato menimo, da so ugotovitve kljub omejitvam dovolj zanesljive. V kolikor bi v raziskavo zajeli več otrok, bi lahko njihove izkušnje bolje primerjali z izkušnjami odraslih oseb, ki jecljajo, da bi ugotovili morebitne razlike in spremembe znotraj vzgojno-

izobraževalnega procesa. Zaradi prevelike razlike med številom odraslih in otrok, primerjava izkušenj ni bila mogoča, s tem pa nismo mogli natančneje ugotoviti, do kakšnih premikov je znotraj omenjenega področja prišlo.

Naslednja pomanjkljivost raziskave je neodzivnost oblikovalcev dokumentov. Ob tem ugotavljamo več možnih razlogov za neodzivnost. V času izvedbe raziskave je prišlo do razglasitve Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o vladi (Ur. l. RS, št. 8/2012), ki je med drugim prinesel nekatere spremembe delovnih področij in tako obstaja velika verjetnost, da oblikovalci dokumentov niso več zaposleni na istem delovnem mestu, na novo zaposleni pa se niso čutili dovolj kompetentne, da bi govorili o nastajanju dokumentov, pri katerih sami niso sodelovali. Neodzivnost je morda tudi posledica skrbi, da bo raziskava povzročila veliko dodatnega dela, in občutka, da ni potrebe za raziskovanje. Neodzivnost oblikovalcev dokumentov, sodelovanje zgolj zaposlenih na pristojni instituciji, pa še v tem primeru zgolj s področja vzgoje in izobraževanja, ima za posledico več pomanjkljivosti. Sodelujoče osebe, razen ene, niso mogle podati dovolj gotovih odgovorov glede nastajanja dokumentov, niti komentirati naših ugotovitev. Rezultati, ki smo jih predstavili, se tako nanašajo zgolj na področje vzgoje in izobraževanja, ne pa tudi zaposlovanja. Zaradi teh omejitev je potrebno ugotovitve tega dela raziskave jemati z zadržkom in jih v prihodnje dodatno preveriti.

Ob analizi rezultatov in ponovnem premisleku izbire informantov smo ugotovili, da bi bilo v raziskavo smiselno vključiti učitelje, svetovalce na zavodih za zaposlovanje in potencialne delodajalce, da bi raziskali tudi njihove poglede na nastajanje težav oseb, ki jecljajo, in možne rešitve. Hkrati pa bi na ta način ugotovili, kaj pedagoški delavci potrebujejo za bolj učinkovito poučevanje otrok s tovrstnimi težavami v govoru, s tem odpravili morebitne sistemske ovire, ki jih z raziskavo nismo odkrili, in ugotovili, kaj potrebujejo potencialni delodajalci, da se bodo lažje odločali za zaposlovanje oseb, ki jecljajo. Na ta način bi zagotovili sodelovanje še večjemu številu akterjev s področja vzgoje in izobraževanja ter zaposlovanja in ne le ključnim, ter s tem dodatno prispevali k zmanjševanju socialne izključenosti oseb, ki jecljajo.

V raziskavi smo uporabili zgolj kombinacijo kvalitativnih raziskav. Za dodatno povečanje veljavnosti in kredibilnosti rezultatov raziskave bi bilo potrebno uporabiti tudi metodo opazovanja z udeležbo. Na ta način bi preverili ugotovitve, dobljene z delno strukturiranimi poglobljenimi intervjuji, a se za to metodo nismo odločili zaradi nekaterih ključnih pomanjkljivosti in omejitev opazovanja (opazovanje zgolj kratkotrajnih dogajanj, težave pri odkrivanju pomena vedenja, spremembe v vedenju opazovanih oseb) (Mesec 2009).

7 SKLEP

Kritična diskurzivna analiza ključnih dokumentov, ki urejajo področje izobraževanja in zaposlovanja oseb, ki jecljajo, je pokazala, da dokumenti ne prispevajo k odpravljanju neenakosti. Analizirani dokumenti vključujejo diskriminatorni diskurz, pri čemer je primerjava med dokumenti pokazala, da med njimi ni razlik v prisotnosti ključnih elementov diskriminatornega diskurza. V okviru analize diskurzivne prakse smo izvedli delno strukturirane poglobljene intervjuje z oblikovalci dokumentov, ki so pokazali prisotnost strategij opozarjanja na sistemske ovire, prelaganja odgovornosti na druge institucije, ki naj odpravijo nepravilnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu, poskrbijo za boljšo urejenost področja in učinkovitejše izvajanje vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami, celo prelaganje odgovornosti na posameznika, ki naj sam poskrbi za ustrezno podporo pri premagovanju ovir znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema. Nadalje smo ugotovili prisotnost strategij izmikanja, izogibanja odgovoru in posploševanja, odsotnost dojemanja pomanjkljivosti dokumentov kot problematičnih.

Z raziskavo smo razkrili, kako družbeno oblikovana predstava o jecljanju kot odklonu od *normalnega* govora, prispeva k nastajanju težav oseb, ki jecljajo, na področju vzgoje in izobraževanja ter zaposlovanja. Močno prisotna je večplastna diskriminacija, ki se kaže kot sistem družbene neenakosti, zavračanja in izključevanja, neenake in nespoštljive obravnave, zakonske nezaščitenosti, neukrepanja pristojnih organov, nestrpnosti, kršenja načel inkluzije, onemogočanja enakega dostopa do izobrazbe, usposabljanja za delo in nastopanja na trgu dela. Raziskava je potrdila vpliv stigme na oblikovanje osebnosti. Številne osebe so prevzele tuje prepričanje o lastnih sposobnostih in prilagodile svoje vedenje tujim prepričanjem, razvile samoponižujoče vzorce obnašanja in se pričele obnašati v skladu s predsodki. Začele so se vesti na način, ki drugim daje opravičilo, da nadaljujejo z diskriminacijo. Ravnanje s stigmato je še zlasti izrazito znotraj govornih situacij, saj večina oseb oblikuje različne načine izogibanja govornim situacijam, zanikanja težav v govoru in prikrivanja jecljanja, ki jih z leti pričnejo med seboj kombinirati. Ti načini, ki jih uporabljajo za preprečevanje dodatne stigmatizacije, jo po drugi strani izzovejo. Hkrati pa smo ugotovili, da imajo tovrstni načini ravnanja številne posledice, ki se kažejo skozi zaviranje posameznikovega spoznavnega, osebnostnega, socialnega in čustvenega razvoja. Raziskava je potrdila vpliv medijev na družbeno konstrukcijo jecljanja kot odklona od normalnega govora. Na področju jecljanja je še vedno močno prisotno prepričanje, da je oviranost stanje posameznika in njegova osebna

težava, zato naj sam poskrbi za njeno odpravo. Na temelju ugotovitev smo podali novo možno razlago stigmatizacije oseb, ki jecljajo. V skladu z njo do stigmatizacije ne prihaja zaradi samega jecljanja kot govorne motnje z značilnimi krči govornih organov. Zatikajoč govor posameznikova okolica dojema v povezavi še z neko drugo osebno okoliščino, ki jo bolje pozna in lažje razume, hkrati pa se nanjo veže stigma, ter skozi stereotipno predstavo o tem, kdo in kakšni so ljudje s težavami v govoru ter zakaj do le-teh prihaja.

Na področju vzgoje in izobraževanja smo identificirali več glavnih ovir, ki osebam, ki jecljajo, povzročajo težave. V prvo skupino ovir sodijo težave, povezane z izpostavljenostjo govornim situacijam, neupoštevanje značilnosti jecljanja, neustrezne prilagoditve vzgojno-izobraževalnega procesa (tudi njihova odsotnost) ter posledice naštetega za nadaljevanje študija. Z raziskavo smo ugotovili različne primere občasnega neprimernege odnosa pedagoških delavcev ter njihovo nepoučenost o problematiki jecljanja. Ob tem smo ugotovili, da so pedagoški delavci bolj strpni do učencev z lažjimi toničnimi oblikami jecljanja, ki jih večkrat spregledajo ali pa jih napačno razumejo kot umirjenost, zadržanost in plahost. Pogoste so bile izkušnje medvrstniškega nasilja, ki so pri več osebah okrepile težnjo po umiku iz vrstniške skupine. Zaradi pomanjkanja izkušenj z druženjem z vrstniki so se pri nekaterih osebah kasneje pojavljale težave pri navezovanju novih stikov in sklepanju prijateljstev. Večina odraslih oseb je imela izkušnjo, da niso bile deležne nikakršne pomoči pedagoških delavcev in sošolcev, učencem pa nekateri učitelji zdaj že skušajo pomagati s prilagoditvami, vendar to počno na neustrezen način. Le nekatere osebe imajo ali so imele odločbo o usmeritvi, pa še te so pripovedovale, da večkrat niso bile deležne ustrezne pomoči, ali pa so bile pomoči sicer deležne, vendar so se jim nekateri učitelji oz. profesorji ob tem posmehovali. V zadnji sklop težav sodijo težave, povezane z doživljanjem stiske, ki je bila najpogosteje spregledana ali napačno razumljena. Več ovir smo ugotovili tudi na področju zaposlovanja. Pri prijavi na zavodu za zaposlovanje in na razgovorih za službo se večkrat pojavljajo neprimerni odzivi na zatikajoč govor in vztrajanje v predsodkih. Pri izboru kandidatov imajo osebe brez težav v govoru navadno prednost pred osebami, ki jecljajo. O tovrstnih težavah so pogosteje pripovedovale osebe z močneje izraženim jecljanjem. Več oseb, ki opravljajo fizična dela, je pripovedovalo o nezadovoljstvu z delovnim mestom. Veliko oseb jecljanje prikriva. Občasno se pojavljajo težave znotraj posameznih govornih situacij.

Identificirali smo tudi številne varovalne dejavnike. Na področju vzgoje in izobraževanja so pomembni varovalni dejavniki odnos pedagoških delavcev in sošolcev, občutek sposobnosti

in uspešnosti vsaj pri enem šolskem predmetu in/ali interesni dejavnosti, prilagoditve in medvrstniška pomoč, kjer so upoštevane značilnosti posameznikovega jecljanja, krepitev močnih področij, opora in opogumljanje družinskih članov ob odsotnosti ščitenja osebe, ki jeclja, pred govornimi situacijami, prisotnost druge osebe, ki jeclja, razumevajoči in strpni prijatelji, lastna poučenost o problematiki jecljanja, ključnega pomena je osebni vidik, neizogibanje govornim situacijam, nekateri načini reševanja stiske, pri čemer se je kot še zlasti koristno izkazalo kombiniranje različnih načinov reševanja težav. Zelo pomembni varovalni dejavniki so tudi izbira srednje/višje ali visoke šole ter fakultete na temelju lastnih interesov in podpora bližnjih in/ali pedagoških delavcev ob sprejemu odločitve ter nadaljnjem šolanju, posameznikova odločnost, da bo šolanje navkljub težavam zaključil in uvid v samoomejevanje. Na področju zaposlovanja smo identificirali naslednje pomembne varovalne dejavnike: razumevanje delodajalca, ki vidi posameznikove sposobnosti in njegova močna področja, razumevajoč delovni kolektiv, enakovredno obravnavo osebe, ki jeclja, ob upoštevanju omejitev, občutek sposobnosti opravljati delovne obveznosti, smiselnosti in koristnosti, uporabo govornih tehnik, izpostavljanje različnim govornim situacijam, prostočasne dejavnosti kot obliko sprostitve in načina razbremenitve govora ter povezovanje z drugimi ljudmi, ki jecljajo, z namenom podelitve izkušenj, opore in vzajemne pomoči.

Samoomejevanje je povezano z različnimi načini izogibanja govoru in govornim situacijam. Primerjava izkušenj oseb, ki jecljajo, je pokazala, da med posamezniki, ki so se ujeli v samoomejevanje, in tistimi, ki tovrstne izkušnje niso imeli ali pa so samoomejevanje presegli, obstaja bistvena razlika. Tisti, ki se ne samoomejujejo (več), bodisi niso razvili načinov izogibanja govornim situacijam in so že od osnovne šole dalje iskali in preizkušali različne načine premagovanja krčev ter se izpostavljali govornim situacijam bodisi so jih skozi uvid v lastno samoomejevanje zamenjali z bolj ustreznimi načini ravnanja znotraj govornih situacij in se šele tedaj začeli izpostavljati vsem tistim situacijam, ki so se jih prej bali. Kljub pomembnosti teh ugotovitev, pa so lahko te hkrati zavajajoče. Povedo, da si lahko oseba, ki jeclja, sama ali ob pomoči strokovnjakov pomaga kar sama. Zadostuje že, če preseže samoomejevanje. S tem se nanjo preloži vsa odgovornost, da poišče pomoč in premaga težave. Ugotovili smo, da je samoomejevanje preseglo le malo oseb, poleg tega pa je večina sodelujočih oseb povedala, da njihove težave niso v samem jecljanju, pač pa v tem, da država in družba zanje nima posluha. Pomoč, ki jo osebe, ki jecljajo, prejemajo, je omejena na logopedsko in psihološko, v večjih mestih so na voljo tudi skupine za samopomoč. Vsa pozornost je tako usmerjena v oporo osebe, ki jeclja, ter odpravo jecljanja, kar pa ne

zadostuje. Prepričanje, da je jecljanje dovolj zgolj odpraviti in bodo s tem odpravljene tudi vse težave oseb s tovrstno govorno motnjo, je zelo zmotno.

8 LITERATURA

8.1 Knjige in članki

- Acton, Ciaran in Myra J. Hird. 2004. Toward a Sociology of Stammering. *Sociology* 38 (3): 495–513. Dostopno prek: http://www.csun.edu/~ainslab/readings/Victor/Acton-2004_Toward%20a%20Sociology%20of%20Stammering.pdf (20. oktober 2011).
- Ambert, Anne-Marie. 1997. *Parents, Children, and Adolescents. Interactive Relationships and Development in Context*. New York, London: The Haworth Press.
- Apel, Melanie Ann. 2000. *Coping with Stuttering*. New York: The Rosen Publishing Group, Inc.
- Armstrong, Ann Cheryl, Armstrong, Derrick in Ilektra Spandagou. 2010. *Inclusive Education. International Policy & practice*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Barnes, Colin. 1991. *Disabled People in Britain and Discrimination*. London: Hurst & Co.
- Barton, Len. 1996. Sociology and disability: some emerging issues. V *Disability and society: emerging issues and insights*, ur. Len Barton, 3–17. London, New York: Addison Wesley Longman Ltd.
- Barry, Monica. 1998. Social Exclusion and Social Work: An Introduction. V *Social Exclusion and Social Work: issues of Theory, Policy and Practice*, ur. Monica Barry in Christine Hallett, 1–12. Lyme Regis, Dorset: Russell House Publishing Ltd.
- Bebout, Linda in Bradford Arthur. 1992. Cross-cultural attitudes toward speech disorders. *Journal of Speech and Hearing Research* 35 (1): 45–52.
- Bečaj, Janez. 1987. Potrebe in možnosti posebne obravnave otrok v šoli. V *Drugačnost otrok v naši šoli: zbornik s strokovnega posvetovanja*, ur. Milan Adamič, Janez Bečaj in Zoran Jelenc, 22–38. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani.
- Beers, Barry. 2007. *Šole učenja: praktični priročnik za učitelje in ravnatelje*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Beleza, Maria Leonor. 2003. *Discrimination against women with disabilities*. Strasbourg: Council of Europe, cop.
- Bennett, Ellen M. 2006. *Working with People Who Stutter: A Lifespan Approach*. Upper Saddle River: Pearson Merrill/Prentice Hall.
- Bera, Alenka, Debevc, Matjaž, Hurst, Alan, Maletič, Matjaž, Kraljič, Suzana, Mauko, Nataša

- in Zoran Ren. 2010. *Prijazen študij za študente invalide: priporočila za prilagoditev študijskega procesa*. Ljubljana: Društvo študentov invalidov Slovenije.
- Bergant, Milica. 1994. *Nove teme pedagoške sociologije in sociologije reforme šolanja*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Best, Shaun. 2005. *Understanding Social Division*. London, New Delhi: Thousand Oaks, Sage publications.
- Blood, Gordon W. in Ingrid M. Blood. 2004. Bullying in adolescents who stutter: Communicative competence and self-esteem. *Contemporary Issues in Communication Sciences and Disorders* 31 (Spring): 69–79. Dostopno prek: <http://www.nsslha.org/uploadedFiles/NSSLHA/publications/cicsd/2004SBullyinginAdolescentsWhoStutter.pdf> (3. november 2011).
- Bloodstein, Oliver. 1993. *Stuttering: The Search for a Cause and Cure*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bloodstein, Oliver in Nan Bernstein Ratner. 2008. *A handbook on stuttering*. Clifton Park: Delmar.
- Bobrick, Benson. 1996. *Knotted Tongues. Stuttering in History and the Quest for a Cure*. New York: Kodansha America Inc.
- Božič, Dare. 1991. E. Goffman: Sigma – zapiski o upravljanju poškodovane identitete (prikaz). *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo* XIX (138–139): 137–154.
- Brajović, Cvetko in Ljiljanka Brajović. 1981. *Rehabilitacija poremećaja funkcije govora*. Beograd: Naučna knjiga.
- Bratož, Mirjam. 2004. Integracija učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V *Otroci s posebnimi potrebami*, ur. Štefan Krapše, 9–49. Nova Gorica: Educa.
- Brestovci, Behlul. 1985. Multidimenzionalni pristup etiologiji mucanja. *Defectologija* 21 (1): 51–70.
- 1986. *Mucanje: govor, inteligencija, antropomedija, motorika, anksioznost*. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu, Izdavčki centar Zagreb – Rijeka.
- Butler Tim in Paul Watt. 2007. *Understanding social inequality*. London, New Delhi: Thousand Oaks, Sage Publications.
- Campbell, Jane in Mike Oliver. 1996. *Understanding Our Past, Changing Our Future*. London, New York: Routledge.

- Cerar, Miro. 2005. Nekateri (ustavno)pravni vidiki načela nediskriminacije. V *Enakost in diskriminacija: sodobni izzivi za pravosodje*, ur. Dean Zagorac, 21–54. Ljubljana: Mirovni inštitut, inštitut za sodobne družbene in politične študije.
- Christmann, Hermann. 1998. *Stuttering and Communication – What is Going Wrong*. Dostopno prek: <http://www.mnsu.edu/comdis/isad/papers/christman.html> (19. oktober 2011).
- . 2000. *Stuttering and Labour Market*. Dostopno prek: <http://www.stuttering.ws/links/discrim-herm2.htm> (19. oktober 2011).
- Clark, Ruth M. 2005. *Our Enterprising Predecessors and Charles Sydney Bluemel*. Dostopno prek: <http://www.mnsu.edu/comdis/kuster/pioneers/clark/clark.html> (7. december 2011).
- Clough, Peter in Jenny Corbett. 2008. *Theories of Inclusive Education: A Student's Guide*. London: Paul Chapman, Sage, Thousand Oaks, Calif.
- Coleman, John in Ann Hagell, ur. 2007. *Adolescence, Risk and Resilience. Against the Odds*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Coleman, Lerita M. 1999. Stigma – razkrita enigma. V *Predsodki in diskriminacije. Izbrane socialno-psihološke študije*, ur. Mirjana Nastran-Ule, 198–216. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Crichton-Smith, Isobel. 2002. Communicating in the real world: Accounts from people who stammer. *Journal of Fluency Disorders* 27 (4): 333–352.
- Cugmas, Zlatka. 1999. *Očka, jaz sem najboljši: razvoj otrokove zaznave lastne šolske uspešnosti*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Čačinovič Vogrinčič, Gabi. 2008a. *Soustvarjanje v šoli: Učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- . 2008b. Učenec z učnimi težavami kot soustvarjalec pomoči in učenja. V *Učne težave v osnovni šoli: Problemi, perspektive, priporočila*, Lidija Magajna, Sonja Pečjak, Cirila Peklaj, Gabi Čačinovič Vogrinčič, Ksenija Bregar Golobič, Marija Kavkler in Simona Tancig, 42–47. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Dekleva, Bojan in Špela Razpotnik. 1999. Odraščati v Sloveniji na prelomu tisočletja. V *Mladi, ulica, prihodnost – sodobne oblike revščine mladih: zbornik predavanj*, ur. Iztok Žebovec in Mateja Erjavec, 62–86. Ljubljana: Salve.
- Delors, Jacques, In'am Al, Mufri, Amagi, Isao, Carneiro, Roberto, Chung, Fay, Geremek, Bronislaw, Gorham, William, Kornhauser, Aleksandra, Manley, Michael, Padron Quero, Marisela, Savané, Marie-Angélique, Singh, Karan, Stavehagen, Rodolfo, Suhr, Myong, Won in Zhou Nanzhao. 1996. *Učenje – skriti zaklad: poročilo mednarodne komisije o*

izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za Unesco. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.

Dominelli, Lena. 2005. Ovira kot spolno specifična izkušnja. *Socialno delo* 44 (1–2): 17–28.

Dorsey, Michelle in Kim R. Guenther. 2000. Attitudes of professionals and students toward college students who stutter. *Journal of Fluency Disorder* 25 (1): 77–83. Dostopno prek: http://www.csun.edu/~ainslab/readings/nadia/dorsey_guenther_attitudestowardstutterers.pdf (23. marec 2011).

Dyson, Alan. 1999. Inclusion and Inclusions: Theories and Discourses in Inclusive Education. V *Inclusive Education*, ur. Harry Daniels in Philip Garner, 36–53. London: Kogan Page Limited.

Eisenson, Jon. 1986. *Language and speech disorders in children*. New York: Pergamon Press.

Erjavec, Karmen, Bašić-Hrvatini, Sandra in Barbara Kelbl. 2000. *Mi o Romih: diskriminatorški diskurz v medijih v Sloveniji*. Ljubljana: Open Society Institute-Slovenia.

Erjavec, Karmen in Melita Poler Kovačič. 2007. *Kritična diskurzivna analiza novinarskih prispevkov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Evans, Linda. 2007. *Inclusion*. London, New York: Routledge.

Fairclough, Norman. 1992. *Language and Power*. London, New York: Longman.

--- 1995. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London, New York: Longman.

--- 2003. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London, New York: Routledge.

Ferkolj Smolič, Marjeta. 2003. Rizični in varovalni dejavniki. *Sodobna pedagogika* 54 (120): 222–228.

Finkelstein, Vic. 1993. The Commonality of Disability. V *Disabling Barriers, Enabling Environments*, ur. John Swain, Vic Finkelstein, Sally French in Mike Oliver, 9–16. London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications, The Open University.

Foucault, Michel. 1991. *Vrednost – oblast – subjekt*. Ljubljana: Krt.

Fowler, Roger. 1991. *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*. London, New York: Routledge.

--- 1996. *Linguistic Criticism. Second edition*. Oxford, New York: Oxford University Press.

French, Sally. 1993. Disability, Impairment or Something in Between? V *Disabling Barriers, Enabling Environments*, ur. John Swain, Vic Finkelstein, Sally French in Mike Oliver, 17–25. London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications, The Open University.

- Friend, Marilyn in William D. Bursuck. 2009. *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers*. Upper Saddle River, Columbus: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Galeša, Mirko. 1995. *Specialna metodika izobraževanja*. Radovljica: Didakta.
- Gašić Pavišić, Slobodanka. 2005. Odnos učitelj–učenik. V *Škola i mentalno zdravlje: priručnik za nastavnike*, ur. Viktorija Potočnik in Vahida Huzejrović, 56–59. Ljubljana, Gračanica: Ustanova SKUPAJ, Regionalni center za psihosocialno dobrobit otrok, Osmijeh, Društvo za psihosocialnu pomoć i razvijanje dobrovoljnog rada.
- Goffman, Erving. 2008 [1963]. *Stigma: zapiski o upravljanju poškodovane identitete*. Maribor: Aristej.
- Grcić, Denis in Alenka Kobolt. 2008. Pomen neformalnega učenja za mlade z manj priložnostmi. V *Učenje na odru življenja: projektno delo z ranljivimi skupinami mladih*, ur. Alenka Kobolt, 10–25. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Guitar, Barry. 2006. *Stuttering: An Integrated Approach to Its Nature and Treatment*. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Gürtler, Helga. 1994. *Joj, šola! Resničnost življenja?* Ljubljana: Založba Kres.
- Hansen, Anders, Cottle, Simon, Negrine, Ralph in Chris Newbold. 1998. *Mass Communication Research Methods*. Basingstoke [etc.]: Macmillan.
- Hayhow, Rosemarie, Cray, Anne Marie in Pam Enderby. 2002. Stammering and therapy views of people who stammer. *Journal of Fluency Disorders* 27 (1): 1–17.
- Heite, Louise B. 2000. *Icelandic Teachers' Attitudes towards Stuttering and Classroom Decision Making*. Dostopno prek: <http://www.mnsu.edu/comdis/ISAD3/papers/heite/heite3.html> (4. marec 2010).
- 2006. *Are people who stutter truly oppressed?* Dostopno prek: <http://www.mnsu.edu/comdis/isad9/papers/heite9.html> (30. september 2012).
- Howell, Peter. 2011. *Recovery from Stuttering*. New York, London: Psychology Press.
- Jørgensen, Marianne in Louise J. Phillips. 2002. *Discourse Analysis as Theory and Method*. London, New Delhi: Thousand Oaks, Sage.
- Ivančič, Angelca. 1999. *Izobraževanje in priložnosti na trgu dela: izobraževanje, strukturne spremembe in mobilnost na trgu dela v obdobju 1974–1994*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Andragoški center Republike Slovenije.
- Juvonen, Jaana in Adriana Galván. 2008. Peer Influence in Involuntary Social Groups. Lessons from Research on Bullying. V *Understanding Peer Influence in Children and*

Adolescents, ur. Mitchell J. Prinstein in Kenneth A. Dodge, 225–244. New York, London: The Guilford Press.

Kalinowski, Joseph Stanley in Tim Saltuklarogu. 2006. *Stuttering*. San Diego: Plural Publishing.

Kathard, Harsha. 1998. Issues of culture and stuttering: A South African Perspective. *International Stuttering Awareness Day Online Conference*. Dostopno prek: <http://www.mnsu.edu/comdis/isad/papers/kathard.html> (12. marec 2010).

Kavkler, Marija. 2002. Zakonsko opredeljene oblike pomoči otrokom in mladostnikom s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki – posledice – preprečevanje*, ur. Katra Bergant in Kristijan Musek Lešnik, 81–85. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

--- 2006. Obravnava otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami – korak naprej. V *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč: zbornik prispevkov. Druga mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah v Sloveniji*, ur. Marija Kavkler, Mojca Klug, Milena Košak Babuder in Marijana Štrbenk, 74–79. Ljubljana: Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavam.

--- 2008a. Opredelitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*, ur. Marija Kavkler, Ann Clement Morrison, Milena Košak Babuder, Suzana Pulec Lah in Stephen Viola, 9–20. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

--- 2008b. Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. V *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*, ur. Marija Kavkler, Ann Clement Morrison, Milena Košak Babuder, Suzana Pulec Lah in Stephen Viola, 41–47. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kerzner Lipsky, Dorothy in Alan Gartner. 1999. Inclusive Education: A Requirement of a Democratic Society. V *Inclusive Education*, ur. Harry Daniels in Philip Garner, 12–13. London: Kogan Page Limited.

Kesič Dimic, Katarina. 2010. *Vsi učenci so lahko uspešni: napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Rokus Klett.

Klein, Joseph F. in Stephen B. Hood. 2004. The impact of stuttering on employment opportunities and job performance. *Journal of Fluency Disorders* 29 (4): 255–273.

- Klompas, Michelle in Eleanor Ross. 2004. Life experiences of people who stutter, and the perceived impact of stuttering on quality of life: personal accounts of South African individuals. *Journal of Fluency Disorders* 29 (4): 275–305. Dostopno prek: http://www.csun.edu/~ainslab/readings/PastLabMembers/Vince/Klompas_Life%20experiences%20of%20people%20who%20stutter.pdf (17. april 2011).
- Kobal, Barbara. 2009. Invalid, invalidnost, posebne potrebe. V *Poti do inkluzije*, ur. Darja Kobal Grum in Barbara Kobal, 11–28. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kobal Grum, Darja in Barbara Kobal. 2009. Pravica do inkluzije. V *Poti do inkluzije*, ur. Darja Kobal Grum in Barbara Kobal, 37–41. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kobal Grum, Darja, Kobal Tomc Barbara, Celeste, Marie, Dremelj, Polona, Smolej, Simona in Mateja Nagode. 2009. *Sociopsihološki vidiki izobraževanja oseb s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno prek: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/12_09_sociopsiholoski_vidiki_izobrazevanja_oseb_s_oseb_nimi_potrebami.pdf (25. januar 2012).
- Košir, Manca. 2003. *Surovi čas medijev*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Kramberger, Anton. 2007. Problem zaposljivosti v informacijski dobi. V *Zaposljivost v Sloveniji: analiza prehoda iz šol v zaposlitve: stanje, napovedi, primerjave*, ur. Anton Kramberger in Samo Pavlin, 9–37. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Krek, Janez, ur. 1995. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- 1997. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Krek, Janez in Mira Metljak. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kresal, Barbara. 2007. Enake možnosti hendikepiranih oseb pri vključevanju na trgu dela in predlogi de lege ferenda. *Pravnik* 62 (1–3): 53–62.
- Kristanc, Suzana. 1995. Ljudje s posebnimi potrebami in dvojna diskriminacija. *Socialno delo* 34 (5): 303–308.
- Kuhar, Roman. 2006. Manjšine v medijih. V *Mediji za državljane*, ur. Brankica Petković, 119–167. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- 2009. *Na križiščih diskriminacije: večplastna in intersekcijska diskriminacija*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Kuster, Judy. 2005. *Folk Myths About Stuttering*. Dostopno prek:

<http://www.mnsu.edu/comdis/kuster/Infostuttering/fotkmyths.html> (8. 11. 2010).

Lacković-Grgin, Katica. 1978. *Psiho-pedagoški tretman školske djece s teškoćama u učenju i ponašanju*. Rijeka: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu.

Lamovec, Tanja. 1998. *Psihosocialna pomoč v duševni stiski*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Laval, Christian. 2005. *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.

Lavid, Nathan. 2003. *Understanding Stuttering*. Jackson: University Press of Mississippi.

Lechta, Viktor. 1990. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: SPN.

--- 2004. *Koktavost. Komplexní přístup*. Praha: Portál.

Lesar, Irena. 2009. *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Leskošek, Vesna. 2008. Enake možnosti na področju hendikepa. V *Debata za enake možnosti: izobraževalni priročnik*, ur. Bojana Skrt, 196–199. Ljubljana: Za in proti, zavod za kulturo dialoga.

Lewis, Rena B. in Donald H. Doorlag. 2011. *Teaching Special Students in the Mainstream*. Columbus, Toronto, London, Melbourne: Merrill Publishing Company.

Lipec-Stopar, Mojca, Bračun Sova, Rajka in Vlasta Vodeb. 2009. *Dostopen muzej: smernice za dobro prakso*. Ljubljana: Skupnost muzejev Slovenije.

Lorenčič, Manica. 1980. Razvoj govora in motnje pri tem v prvih štirih letih življenja. V *Govorno moteni otroci do četrtega leta starosti: posvetovanje logopedov Slovenije*, ur. Branka Prosnik, Alfonz Zeilhofer in Darinka Žnidarič, 5–12. Maribor: Logopedska sekcija Slovenije.

MacKinnon, Sean P., Hall, Shera in Peter D. MacIntyre. 2007. Origins of the stuttering stereotype: Stereotype formation through anchoring–adjustment. *Journal of Fluency Disorders* 32 (4): 297–309. Dostopno prek: http://faculty.cbu.ca/pmacintyre/research_pages/journals/MacKinnon,%20Hall%20&%20MacIntyre,%202007.pdf (11. april 2012).

Magajna, Lidija. 2008. Nove paradigme, nove perspektive. Sprememba paradigme pri raziskovanju in obravnavi specifičnih učnih težav: od osredotočanja na primanjkljaje k modelu rizičnosti – rezilientnost. V *Učne težave v osnovni šoli: Problemi, perspektive, priporočila*, Lidija Magajna, Sonja Pečjak, Cirila Peklaj, Gabi Čačinovič Vogrinčič, Ksenija Bregar Golobič, Marija Kavkler in Simona Tancig, 32–42. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, Lidija, Kavkler, Marija, Čačinovič Vogrinčič, Gabi, Pečjak, Sonja in Ksenija Bregar

- Golobič. 2008. *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Major, Brenda in Collette P. Eccleston. 2005. Stigma and Social Exclusion. V *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion*, ur. Dominic, Abrams, Michael A. Hogg in José M Marques, 63–87. New York, Hove: Psychology Press.
- Matić, Miodrag V. 1975. *Mucanje dece i omladine i metode njegovog otklanjanja*. Beograd: Izdavačko preduzeće »Rad«.
- McLeskey, James, Rosenberg, Michael S. in David L. Westling. 2010. *Inclusion: Effective Practices for all Students*. Boston: Pearson.
- Meece, Judith L. in Victoria A. Schaefer. 2010. Schools as a Context of Human Development. V *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development*, ur. Judith L. Meece in Jacquelynne S. Eccles, 3–5. New York, London: Routledge.
- Mesec, Blaž. 2009. *Načrtovanje raziskave: Metodologija raziskovanja v socialnem delu 1: študijsko gradivo za interno uporabo*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Mikuš Kos, Anica. 1991a. *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.
- 1991b. Vpliv temperamenta na otrokovo delovanje v šoli. V *Vsak otrok hodi v šolo*, ur. Marija Strojín, Anica Mikuš Kos, Marija Kavkler in Vida Sterle, 31–39. Murska Sobota: Pomurska založba.
- 1995. Psihosocialni vidiki trpinčenja otrok. V *Trpinčen otrok: kako prepoznati in preprečevati fizično in duševno trpinčenje otrok (razširjeni zbornik). II. ciklus seminarjev Namesto koga roža cveti*, ur. Anka J. Satler, 52–89. Ljubljana: Meridiana.
- 1996. Varovalni dejavniki psihosocialnega razvoja. *Otrok in družina: revija za družinsko in družbeno vzgojo* 65 (1): 18–19.
- 2001a. Duševno zdravje otrok v Sloveniji. *Zdravstveno varstvo: revija za teorijo in prakso preventivnega zdravstvenega varstva* 40 (1/2): 8–10.
- 2001b. Psihična odpornost, varovalni dejavniki in procesi ter obvladovanje travme. V *Psihične travme v otroštvu in adolescenci*, ur. Tatjana Samec in Vera Slodnjak, 36–48. Ljubljana: Kolaborativni center Svetovne zdravstvene organizacije za duševno zdravje otrok pri Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše, Inštitut za psihologijo osebnosti.
- 2002. Šolska klima – ustvarjanje otrokom prijazne šole. V *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki – posledice – preprečevanje*, ur. Katra Bergant in Kristijan Musek Lešnik, 99–105. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

- 2005. Poteškoče u učenju i školski neuspjeh. V *Škola i mentalno zdravlje: priručnik za nastavnike*, ur. Viktorija Potočnik in Vahida Huzejrović, 96–105. Gračanica, Ljubljana: Osmijeh, Društvo za psihosocialnu pomoć i razvijanje dobrovoljnog rada, Skupaj Regionalni center za psihosocialno dobrobit otrok.
- Mooney, Siobhan in Peter K. Smith. 1995. Bullying and the Child Who Stammers. *British Journal of Special Education* 22 (1): 24–27.
- Nastran-Ule, Mirjana. 1992. *Socialna psihologija*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- 2000. Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih: vzroki, pojavi, odzivanje*, ur. Alenka Šelih, 11–32. Ljubljana: Bonex.
- Norman, Elaine. 2000. Introduction: The Strengths perspective and Resiliency Enhancement – A Natural Partnership. V *Resiliency Enhancement: Putting the Strengths Perspective into Social Work Practice*, ur. Elaine Norman, 1–16. New York Chichester, West Sussex: Columbia University Press.
- Novak, Barbara. 2004. *Šola in otrokove pravice*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Novljan, Maja. 2008. Otroci s posebnimi potrebami v večinski osnovni šoli. V *Otroci s posebnimi potrebami: Izobraževanje in vzgoja otrok z motnjami v duševnem razvoju*, ur. Matej Rovšek, 85–94. Nova Gorica: Melibor, Educa.
- O'Keefe, Bernard M. 1996. Communication disorders. V *Quality of life in health promotion and rehabilitation: conceptual approaches, issues, and applications*, ur. Rebecca Renwick, Ivan Brown in Mark Nagler, 219–236. London: Sage Publications.
- Oliver, Michael. 1990. *The Politics of Disablement*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, London: The macmillan Press Ltd.
- Omerza, Zdravko. 1972. *Govorne napake*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Opara, Božidar, 2003. Otroci s posebnimi potrebami so del celotnega sistema vzgoje in izobraževanja. V *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: teorija in praksa*, ur. Metod Resman, 36–51. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- 2005. *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami: uresničevanje vzgojno-izobraževalnih programov s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo: priručnik*. Ljubljana: CENTERKONTURA.
- 2007. Šola za različne učence – tudi za učence s posebnimi potrebami. V *Različni učenci – različni pristopi*, ur. France Prosnik, 12–19. Ljubljana: Supra.

- Opara, Božidar, Barle Lakota, Andreja, Globačnik, Bojana, Kobal Grum, Darja, Košir, Stanislav, Macedoni Lukšič, Marta, Zorc-Maver, Darja, Bregar Golobič, Ksenija, Molan, Nives, Vovk Ornik, Natalija in Karmen Klavžar. 2010. *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.
- Parry, William D. 1999. *Stuttering and Employment Discrimination*. Dostopno prek: <http://www.mnsu.edu/comdis/isad2/papers/parry.html> (4. marec 2010).
- 2011a. *Being Your Own Best Advocate*. Dostopno prek: <http://www.valsalva.org/advocate.htm> (1. avgust 2012).
- 2011b. *Stuttering as a Disability under the Americans with Disabilities Act of 1990*. Dostopno prek: <http://www.valsalva.org/ada.htm> (1. avgust 2012).
- Peček, Mojca in Irena Lesar. 2009. *Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Petkovič, Brankica. 2001. *Poročilo skupine za spremljanje nestrpnosti, št. 1*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Peutelschmiedová, Alžběta. 2009. *Logopedické poradenství*. Praha: Grada.
- Phillips, Michael H. in Carol S. Cohen. 2000. Strength and Resiliency Themes in Social Work Practice with Groups. V *Resiliency enhancement: putting the strengths perspective into social work practice*, ur. Elaine Norman, 128–142. New York: Columbia University Press.
- Podbrežnik, Vlasta in Jana Čepeljnik. 1993. *Z voljo do Demostena*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Posokhova, Ilona. 1999. *Razvoj govora i prevencija govornih poremećaja u djece: priručnik za roditelje*. Zagreb: Ostvarenje.
- Pravice oseb z intelektualnimi ovirami. Dostopnost izobraževanja in zaposlovanja: poročilo*. 2005. Budapest, New York: Open Society Institute.
- Rakovec-Felser, Zlatka. 1991. *Človek v stiski – stres in tesnoba: povod in posledica bolezni*. Maribor: Obzorja, Lider.
- Ramig, Peter R. in Darrell M. Dodge. 2010. *The Child and Adolescent Stuttering Treatment and Activity Resource Guide*. Clifton Park: Delmar Cengage Learning.
- Rapuš Pavel, Jana. 2005. *Delo je luksuz: mladi o izkušnjah brezposelnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Rihter, Liljana. 2004. Trendi razvoja države blaginje. *Socialno delo* 43 (2–3): 65–72.
- Reid, Colleen. 2004. *The wounds of exclusion: poverty, women's health and social justice*. Alberta: Qual Institute Press, International institute for qualitative methology, cop.

Resman, Metod. 2001. Dileme uresničevanja šolske integracije in inkluzije. *Sodobna pedagogika* 52 (5): 72–90.

--- 2003. Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem. V *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: teorija in praksa*, ur. Metod Resman, 64–83. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Richardson, John E. 2007. *Analysing Newspapers: An Approach from Critical Discourse Analysis*. New York: Palgrave Macmillan.

Rose, Richard. 2004 Ideology, Reality and Pragmatics: Towards an Informed Policy for Inclusion. V *Strategies to Promote Inclusive Practice*, ur. Christina Tilstone in Richard Rose, 7–17. London, New York: Routledge Falmer.

Rovšek, Matej. 2006. Poti in stranpoti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*, ur. Božidar Založnik, 15–26. Nova Gorica: Melior, Educa.

Rutar, Dušan. 1993. Hendikep kot simptom. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo* XXI (156–157): 121–132.

--- 1995a. O solidarnosti in drugačnosti. V *Edina prava ljubezen je ljubezen do drugačnih*, ur. Dušan Rutar, 7–26. Ljubljana: Vitrum.

--- 1995b. *Telo in oblast: sociologija in filozofija telesa v XIX. in XX. stoletju*. Ljubljana: DAN.

Ryan, Joanna in Frank Thomas. 1987. *The politics of mental handicap*. London: Free Association Books.

Řičan, Pavel. 1999. *Krotimo televizijo*. Celje: Mohorjeva založba.

Salihović, Navzeta. 2001. Prevalenca jecljanja pri otrocih in adolescentih. *Defectologica Slovenia* 9 (2): 7–13.

Sardelić, Senka. 1988. Mucanje i drugi poremećaji tečnosti govora. V *Govorne poteškoće i njihovo uklanjanje*, ur. Ivo Škarić, 90–105. Zagreb: Izdavačko knjižarska radna organizacija Mladost.

Sardoč, Mitja. 2006. Pravice otrok s posebnimi potrebami do inkluzivnega izobraževanja. V *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*, ur. Božidar Založnik, 9–14. Nova Gorica: Melior, Educa.

Schiller, Bradley R. 2001. *The Economics of Poverty and Discrimination*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Schlagheck, Adam, Gabel, Rodney in Stephanie Hughes. 2009. *A mixed method study of*

- stereotypes of people who stutter. Contemporary Issues in Communication Science and Disorders* 36 (Fall): 108–117. Dostopno prek: <http://www.nsslha.org/uploadedFiles/NSSLHA/publications/cicsd/2009FMixedMethodsStudy.pdf> (11. april 2012).
- Schwarz, Patrick. 2006. *From Disability to Possibility: The Power of Inclusive Classrooms*. Portsmouth: Heinemann.
- Shapiro, Joseph P. 1993. *No Pity: People with Disabilities Forging a New Civil Rights Movement*. New York: Times Books.
- Simpson, Sam in Carolyn Cheasman. 2000. *A social model of stammering*. Dostopno prek: http://www.fluencysig.org.uk/new_page_5.htm (23. marec 2008).
- Schmidt, Majda. 2001. *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo*. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor.
- Skalar, Marija. 1987. Povratne informacije v funkciji ustvarjanja drugačnosti. V *Drugačnost otrok v naši šoli: zbornik s strokovnega posvetovanja*, ur. Milan Adamič, Janez Bečaj in Zoran Jelenc, 141–145. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani.
- Skalar, Vinko. 1987. Problem stigme v šolskem socialnem prostoru. V *Drugačnost otrok v naši šoli: zbornik s strokovnega posvetovanja*, ur. Milan Adamič, Janez Bečaj in Zoran Jelenc, 281–286. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani.
- 2003. Kako vrtec in šola približati otrokom s posebnimi potrebami? *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: teorija in praksa*, ur. Metod Resman, 52–62. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Smith, Tom E. C., Polloway, Edward A., Patton, James R. in Carol Ammons Dowdy. 2012. *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings*. Boston [etc.]: Pearson.
- Snyder, Gregory J. 2001. Exploratory Research in the Measurement and Modification of Attitudes Toward Stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 26 (2): 149–160. Dostopno prek: http://www.csun.edu/~ainslab/readings/Max/Snyder_Exploratory%20research%20in%20the%20measurement%20and%20modification%20of%20attitudes%20toward%20stuttering.pdf (6. april 2012).
- St. Louis, Ken. 2005. *A global project to measure public attitudes about stuttering. The ASHA Leader*. Dostopno prek: <http://www.asha.org/about/publications/leader-online/archives/2005/051018/051018d.htm> (27. marec 2010).
- Stalker, Kirsten. 2007. Young Disabled People. V *Adolescence, Risk and Resilience: Against*

- the Odds*, ur. John Coleman in Ann Hagell, 107–124. Chichester: John Wiley & Sons.
- Stanovnik, Tine. 1997. Revščina in marginalizacija prebivalstva v Sloveniji. *Družboslovne razprave* 13 (24/25): 23–39.
- Svetličič, Marjan. 2007. Izobraževanje in konkurenčnost gospodarstva. V *Zaposljivost v Sloveniji: analiza prehoda iz šol v zaposlitve: stanje, napovedi, primerjave*, ur. Anton Kramberger in Samo Pavlin, 214–247. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Ščuka, Viljem. 2007. *Šolar na poti do sebe: oblikovanje osebnosti: priročnik za učitelje in starše*. Radovljica: Didakta.
- Škarić, Ivo. 1988. *Govorne poteškoče i njihovo uklanjanje*. Zagreb: Izdavačko knjižarska radna organizacija Mladost.
- Škerjanc, Jelka. 1995. Proces samoorganiziranja ljudi s posebnimi potrebami. *Socialno delo* 34 (6): 401–408.
- 1996. Zgodba o ekologiji moči. *Socialno delo* 35 (4): 283–288.
- 2005. Kakovost življenja, participacija in vpliv. V *Krepitev moči*, ur. Srečo Dragoš, 48–58. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- 2006. *Individualizirano načrtovanje z udejanjanjem ciljev*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Študija o diskriminaciji na trgu dela: zaključno poročilo*. 2010. Dostopno prek: http://www.arhiv.uem.gov.si/fileadmin/uem.gov.si/pageuploads/Porocilo_Diskriminacija_na_trgu_dela_za_splet.pdf (7. avgust 2011).
- Šugman Bohinc, Lea, ur. 2011 *Učenci z učnimi težavami: Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Tancig, Simona. 2005. Timsko izvajanje inkluzivnega procesa. V *Konferenca Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorije k učinkoviti praksi*, ur. Mitja Sardoč in Marija Kavkler, 47–50. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Titchkosky, Tanya. 2000. Disability Studies: The Old and the New. *The Canadian Journal of Sociology* 25 (2): 197–224. Dostopno prek: <http://www.jstor.org/stable/3341823> (22. oktober 2010).
- Trbanc, Martina, Boškić, Ružica, Kobal, Barbara in Liljana Rihter. 2003. *Socialna in ekonomska vključenost ranljivih skupin v Sloveniji – možni ukrepi za dvig zaposljivosti najbolj ranljivih kategorij težje zaposljivih in neaktivnih oseb: raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Tomori, Martina. 2002. Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebnostni

razvoj. V *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki – posledice – preprečevanje*, ur. Katra Bergant in Kristijan Musek Lešnik, 16–18. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Tyrer, Allan. 2005. *Reluctance to be seen as »disabled«*. Dostopno prek: <http://www.stammeringlaw.org.uk/disability/disabled.htm> (6. februar. 2010).

Ule, Mirjana. 2000. *Sodobne identitete: v vrtincu diskurzov*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

--- 2004. *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Urek, Mojca. 2005. *Zgodbe na delu: pripovedovanje, zapisovanje in poročanje v socialnem delu*. Ljubljana: Založba /*cf.

Uršič, Cveto, ur. 2004. *Pravica do enakih možnosti in enake obravnave: usposabljanje in zaposlovanje invalidov v Evropski uniji in Sloveniji*. Ljubljana: Inštitut Republike Slovenije za rehabilitacijo, Zveza delovnih invalidov.

van Dijk, Teun A. 1997. Discourse as Interaction in Society. V *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction Volume 2.*, ur. Teun A. van Dijk, 1–37. London [etc.]: Sage Publications.

--- 2000. *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London, New Delhi: Thousand Oaks, Sage Publications.

Van Riper, Charles. 1982. *The Nature of Stuttering*. Englewood-Cliffs: Prentice-Hall.

Vezovnik, Andreja. 2008. Kritična diskurzivna analiza v kontekstu sodobnih diskurzivnih teorij. *Družboslovne razprave XXIV* (57): 79–96

Vladisavljević, Spasenija. 1982. *Mucanje. Logopedija II*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vogelnik, Jana in Franc Dolenc. 1983. Razvrščanje otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v letih 1979, 1980 in 1981: povzetek analize. V *Teorija in praksa vzgoje, izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja otrok, mladostnikov in odraslih z motnjami v telesnim in duševnem razvoju: zbornik posveta*, ur. Angelca Žerovnik, Marija Lipužič in Ivan Škoflek, 154–159. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani.

Vučić, Ante. 1990. Stanovi nastavnika prema učenicima s govornim smetnjama. *Acta Defectologica* 7 (1–2): 73–79.

Warden, David in Christie Donald. 2001. *Spodbujanje socialnega vedenja: dejavnosti za spodbujanje psihosocialnih medosebnih spretnosti in vedenja*. Ljubljana: Inštitut za

psihologijo osebnosti.

Wentzel, Kathryn R. 2010. Student's Relationship with Teachers. V *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development*, ur. Judith L. Meece in Jacquelynne S. Eccles, 75–91. New York, London: Routledge.

Williams, Val. 2011. *Disability and Discourse: Analysing Inclusive Conversation with People with Intellectual Disabilities*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Wodak, Ruth. 2009. Za kaj gre v KDA – pregled zgodovine, pomembnih konceptov in razvoja. *Šolsko polje* XX (5/6): 5–23. Dostopno prek: <http://eprints.lancs.ac.uk/34195/1/wwodak.pdf> (17. julij 2011).

Woods, C. Lee. 1978. Does the Stigma Shape the Stutterer? *Journal of Communication Disorders* 11 (6): 483–487.

Yairi, Ehud in Nicoline Ambrose. 1992. A longitudinal study of stuttering in children: A preliminary report. *Journal of Speech and Hearing Research* 35 (4):755–760.

Zaviršek, Darja. 2000. *Hendikep kot kulturna travma: historizacija podob, teles in vsakdanjih praks prizadetih ljudi*. Ljubljana: Založba /*cf.

--- 2002. *Nevidno nasilje – normativnost in normalizacija nasilja nad ljudmi z gibalnimi, senzornimi in intelektualnimi oviranostmi*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Zaviršek, Darja in Jelka Škerjanc. 1998. *Analiza položaja izključenih družbenih skupin v Sloveniji in predlogi za zmanjšanje njihove izključenosti v sistemu socialnega varstva: raziskovalna naloga*. Ljubljana: Inštitut za socialno varstvo.

Zola, Irving. 1982. *Missing Pieces: A Chronicle of Living with Disability*. Philadelphia: Temple University Press.

8.2 Zakoni in drugi pravni predpisi

Akcijski program za invalide 2007–2013. Dostopno prek: http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/api_07_13.pdf (3. avgust 2011).

Dopolnilo nacionalnega poročila o strategijah socialne zaščite in socialnega vključevanja za obdobje 2006–2008. 2007. Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve Republike Slovenije. Dostopno prek: http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/nap_soc_zascita_dop.pdf (4. avgust 2011).

Evropska komisija. 2010. *Boj proti diskriminaciji*. Dostopno prek: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=423&langId=sl> (10. september 2010).

Konvencija o otrokovih pravicah (OZN). Dostopno prek: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105> (21. november 2011).

Nacionalni akcijski načrt o socialnem vključevanju 2004–2006 (NAP/vključevanje). 2004. Dostopno prek: http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/nap_si_04_06.pdf (4. avgust 2011).

Nacionalno poročilo o strategijah socialne zaščite in socialnega vključevanja za obdobje 2006–2008. 2006. Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve Republike Slovenije. Dostopno prek: http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/npsszsv_06_08_slo.pdf (4. avgust 2011).

Nacionalni program razvoja trga dela in zaposlovanja do leta 2006 (NPZapos). Ur. l. RS 92-4597/2001 (22. november 2001). Dostopno prek: http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/nacionalni_program_razvoja_trga_dela_in_zaposlovanja_doleta.pdf (2. avgust 2011).

Nacionalno poročilo o strategijah socialne zaščite in socialnega vključevanja za obdobje 2008–2010. Dostopno prek: ec.europa.eu/social/ajax/BlobServlet?docId=2565&langId=sl (2. avgust 2011).

Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo. 2003. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.

Navodila za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program. 2004. Dostopno prek: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/pdf/Navodila_za_gim.pdf (24. julij 2011).

Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami. Ur. l. RS 25/2006, 60/2006 (9. junij 2006). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200625&stevilka=1024> (24. julij 2011).

Pravilnik o izvajanju ukrepov aktivne politike zaposlovanja. Ur. l. RS 106/2010 (27. december 2010). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/content?id=101444> (2. avgust 2011).

Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami v osnovnih šolah s prilagojenim programom in zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Ur. l. RS 59/2007 (4. julij 2007).

Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200759&stevilka=3163> (24. julij 2011).

Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah. Ur. l. RS 60/2010 (23. julij 2010). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/content?id=99228> (24. julij 2011).

Pravilnik o organizaciji in izvajanju izobraževanja odraslih v srednji šolah. Ur. l. SRS 61-120/67.

Pravilnik o preverjanju in o ocenjevanju znanja v usmerjenem izobraževanju. Ur. l. SRS 5/1981.

Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok in mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Ur. l. SRS 18/1977.

Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah. Ur. l. RS 60/2010 (23. julij 2010). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/content?id=99229> (24. julij 2011).

Priročnik za kategorizacijo in evidenco otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. 1966. Ljubljana: Republiški sekretariat za zdravstvo in socialno varstvo SR Slovenije.

Program boja proti revščini in socialni izključenosti. 2000. Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve Republike Slovenije. Dostopno prek: http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/soc_prgprotir evscini.pdf (2. avgust 2011).

Program ukrepov aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2007–2013. Dostopno prek: http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/apz_2007_2013.pdf (3. avgust 2011).

Resolucija o nacionalnem programu varnosti in zdravja pri delu (ReNPVZD). Ur. l. RS 126/2003 (18. december 2003). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2003126&stevilka=5394> (29. julij 2011).

Skupni memorandum o socialnem izključevanju. 2003. Dostopno prek: http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/jim.pdf (3. avgust 2011).

Smernice za oblikovanje vzgojno-izobraževalnih programov v usmerjenem izobraževanju. 1980. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

Splošni zakon o šolstvu. Ur. l. FLRJ 38/1958.

Ustava Republike Slovenije. Ur. l. RS 33/1991 (28. december 1991). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199133&stevilka=1409> (27. junij 2011).

Ustavni zakon o spremembi 68. člena Ustave Republike Slovenije (UZS68). Ur. l. RS 42/1997

(17. julij 1997). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199742&stevilka=2341> (27. junij 2011).

Ustavni zakon o dopolnitvi 80. člena Ustave Republike Slovenije (UZ80). Ur. l. RS 66/2000 (26. julij 2000). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200066&stevilka=3052> (27. junij 2011).

Ustavni zakon o spremembah I. poglavja ter 47. in 68. člena Ustave Republike Slovenije (UZ3a, 47, 68). Ur. l. RS 24/2003 (7. marec 2003). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200324&stevilka=899> (27. junij 2011).

Ustavni zakon o spremembi 14. člena Ustave Republike Slovenije (UZ14). Ur. l. RS 69/2004 (24. junij 2004). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200469&stevilka=3088> (27. junij 2011).

Ustavni zakon o spremembi 43. člena Ustave Republike Slovenije (UZ43). Ur. l. RS 69/2004 (24. junij 2004). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200469&stevilka=3090> (27. junij 2011).

Ustavni zakon o spremembi 50. člena Ustave Republike Slovenije (UZ50). Ur. l. RS 69/2004 (24. junij 2004). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200469&stevilka=3092> (27. junij 2011).

Ustavni zakon o spremembah 121., 140. in 143. člena Ustave Republike Slovenije (UZ121, 140, 143). Ur. l. RS 68/2006 (30. junij 2006). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200668&stevilka=2951> (27. junij 2011).

Zakon o delovnih razmerjih (ZDR). Ur. l. RS 42/2002 (3. maj 2002). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200242&stevilka=2006> (25. junij 2011).

Zakon o gimnazijah (ZGim-UPB1). Ur. l. RS 1/2007-UPB1 (5. januar 2007). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=20071&stevilka=2> (23. junij 2011).

Zakon o izenačevanju možnosti invalidov (ZIMI). Ur. l. RS 94/2010 (26. november 2010). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/content?id=100876> (25. junij 2011).

Zakon o izobraževanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Ur. l. SRS 5/1976.

Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO-UPB1). Ur. l. RS 110/2006-UPB1 (26. oktober 2006). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2006110&stevilka=4673> (23. junij 2011).

Zakon o maturi (ZMat-UPB1). Ur. l. RS 1/2007 (5. januar 2007). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?stevilka=3&urlid=20071> (23. junij 2011).

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-UPB5). Ur. l. RS 16/2007 (23. februar 2007). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200716&stevilka=718> (23. junij 2011).

Zakon o osnovni šoli. Ur. l. SRS 9/1968.

Zakon o osnovni šoli (ZOSn-UPB3). Ur. l. RS 81/2006 (31. julij 2006). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535> (23. junij 2011).

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1). Ur. l. RS 79/2006 (27. julij 2006). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200679&stevilka=3449> (23. junij 2011).

Zakon o posebnem šolstvu. Ur. l. LRS 34/1960.

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o izobraževanju odraslih (ZIO-A). Ur. l. RS 69/2006 (3. julij 2006). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200669&stevilka=2980> (23. junij 2011).

Zakon o spremembah zakona o osnovni šoli. Ur. l. SRS 14/1969.

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOSn-F). Ur. l. RS 102/2007 (9. november 2007). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2007102&stevilka=5073> (23. junij 2011).

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu (ZViS-D). Ur. l. RS 63/2004 (10. junij 2004). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200463&stevilka=2875> (23. junij 2011).

Zakon o srednjem šolstvu. Ur. l. SRS 18/1967.

Zakon o starševskem varstvu in družinskih prejemkih (ZSDP-UPB2). Ur. l. RS 110/2006 (26. oktober 2006). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2006110&stevilka=4671> (24. junij 2011).

Zakon o urejanju trga dela (ZUTD). Ur. l. RS 80/2010 (12. oktober 2010). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/content?id=100223> (25. junij 2011).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-UPB1). Ur. l. RS 3/2007-UPB1 (12. januar 2007). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=20073&stevilka=101> (23. junij 2011).

Zakon o usmerjenem izobraževanju. Ur. l. SRS 11/1980.

Zakon o usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Ur. l. SRS 19/1976.

Zakon o varnosti in zdravju pri delu (ZVZD-1). Ur. l. RS 43/2011 (3. junij 2011). Dostopno

prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201143&stevilka=2039> (25. junij 2011).

Zakon o visokem šolstvu (ZViS-UPB3). Ur. l. RS 119/2006 (20. november 2006). Dostopno

prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2006119&stevilka=5079> (23. junij 2011).

Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (ZVSI). Ur. l. RS 86/2004 (5. avgust 2004).

Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200486&stevilka=3840> (23. junij 2011).

Zakon o zaposlitveni rehabilitaciji in zaposlovanju invalidov (ZZRZI-UPB2). Ur. l. RS

16/2007 (23. februar 2007). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200716&stevilka=720> (25. junij 2011).

Zakon o zdravstvenem varstvu in zdravstvenem zavarovanju (ZZVZZ-UPB3). Ur. l. RS

72/2006 (11. julij 2006). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200672&stevilka=3075> (30. junij 2011).

STVARNO KAZALO

A

analiza

diskurza 13, 21, 60, 127, 134, 135
diskurza kot diskurzivne prakse 13, 21, 55, 60, 127, 214
diskurza kot družbene prakse 13, 135
empiričnega gradiva 56, 60
intervjujev 4
ključnih poimenovanj 12, 13, 51, 61, 70, 74, 75, 76, 79, 106, 108, 118, 119, 122, 125, 126, 134, 135
ključnih, posameznih besed 12, 13, 50, 51, 61, 72, 76, 78, 88, 89, 102, 103, 104, 106, 108, 117, 118, 119, 121, 134
ključnih, prevladujočih tem 12, 13, 51, 61, 62, 63, 76, 77, 82, 89, 108, 109, 115, 119, 122, 126
kritična diskurzivna (KDA) 4, 18, 49, 55, 67, 214, 221, 232, 233
medijev 22
neveljavnih dokumentov in zakonov na področju vzgoje in izobraževanja 12, 61
oblik modalnosti 12, 13, 51, 61, 71, 76, 78, 103, 108, 117, 119, 121, 134
oblike 12, 13, 52, 61, 76, 80, 108, 119, 122, 126, 134
povedi 69, 76, 77, 98, 101, 108, 115, 119, 120, 134

prostora 61, 76, 80, 119
tekstovna 12, 13, 21, 50, 55, 56, 60, 61, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134
veljavnih dokumentov in zakonov na področju osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja 12, 80
vključenosti vsebine 61, 62, 77, 80, 108, 109, 119, 122

B

brezposelnost 167, 203
dolgotrajna 167, 197

C

cilj 4, 47, 48, 52, 58, 184
raziskovanja 4

D

dejavniki

»notranji« 20, 204
»zunanji« 20, 204
individualni 20
rizični 20, 204
tveganja 14, 20, 204, 232
v družbi 4, 5, 17, 18, 19, 20, 56, 57, 135, 196
varovalni 4, 5, 6, 13, 14, 19, 20, 21, 56, 57, 135, 138, 166, 173, 174, 176,

177, 178, 179, 180, 181, 182, 183,
184, 188, 190, 191, 193, 194, 195,
204, 215, 216, 221, 226

delodajalec 6, 42, 43, 46, 48, 123, 168,
172, 173, 188, 189, 194, 203, 204, 212,
213, 216

delovni odnos 206

delovni projekt 206

delovno mesto 5, 14, 18, 19, 20, 26, 43,
47, 48, 58, 60, 71, 123, 124, 125, 168,
169, 170, 171, 172, 188, 189, 193, 197,
203, 204, 212, 213, 215

delovno razmerje 17, 46, 53, 57, 58, 172,
188, 236

dialog 204, 205

dijaki

- s posebnimi potrebami 82, 84, 107,
209
- z govorno-jezikovnimi motnjami 15,
86, 87, 99, 102, 105, 106

diskriminacija 4, 5, 7, 21, 43, 44, 45, 46,
47, 48, 49, 55, 74, 82, 83, 92, 93, 94,
104, 108, 110, 114, 119, 122, 123, 124,
125, 129, 146, 169, 173, 193, 196, 197,
198, 200, 203, 204, 209, 210, 212, 214,
220, 224, 231, 234

- na delovnem mestu 43
- na temelju govornih sposobnosti 4, 5,
7, 47, 143, 168, 172, 173, 197, 200,
209, 210
- na trgu dela 46
- negativna 46, 47
- oseb s posebnimi potrebami 12, 45
- oseb z izkušnjo hendikepiranosti 196
- oseb, ki jecljajo 48
- pozitivna 46
- pri zaposlovanju 43
- večplastna 4, 214

diskriminatorne družbene prakse 4, 52,
55, 62, 198

diskurz 4, 16, 17, 18, 49, 50, 51, 53, 84,
107, 221

- »mi-oni« 76, 108, 119, 135
- diskriminatorni 4, 76, 108, 119, 127,
135, 214
- javni (v šolstvu in zaposlovanju) 4,
12, 17, 49
- medicinski 16, 30, 76, 108, 119, 135

diskurzivna praksa 4, 49, 127, 135

diskurzivne strategije 52

dodatna strokovna pomoč 85, 91, 211

drugačnost 22, 24, 25, 29, 30, 35, 63, 66,
69, 75, 76, 77, 79, 92, 98, 100, 102, 115,
159, 177, 181, 193, 229, 230

- govora oseb, ki jecljajo 69
- oseb, posameznikov z govorno-
jezikovnimi motnjami 100, 116
- otrok in dijakov z govorno-
jezikovnimi motnjami 101
- študentov z govorno-jezikovnimi
motnjami 116

družbena konstrukcija

- drugačnosti kot drugosti 22
- hendikepa 12, 21, 22
- jecljanja kot odklona od norme (od
normalnega govora) 4, 12, 14, 21,

22, 196, 197, 214
realnosti 22
družbena neenakost 28, 46, 198, 214
družbeno oblikovana predstava o ljudeh,
ki jecljajo 28
družbeno zavračanje 25, 198
državljske pravice 44

E

enake možnosti 4, 17, 29, 32, 39, 41, 44,
46, 55, 63, 66, 80, 82, 92, 93, 110, 114,
199, 123, 124, 126, 130, 131, 134, 203,
211, 212, 225, 232
 pri izobraževanju 29, 92, 93
 pri nastopanju na trgu dela 44
 pri vključevanju v proces
 zaposlovanja 44
enakovredna obravnava 6, 80, 216
etiketiranje 31, 32

F

favoriziranje določenih skupin oseb s
posebnimi potrebami 13, 76, 133, 134

G

govor 6, 16, 22, 23, 28, 35, 36, 38, 63,
64, 66, 68, 69, 76, 77, 78, 82, 83, 109,
113, 117, 139, 146, 147, 148, 149, 153,
170, 191, 195, 196, 197, 216, 219, 225,
228, 229

fluenten 22

nefluenten 22, 23

normalen 23, 27, 73, 196

zaticajoč 5, 6, 23, 139, 147, 148, 160,
193, 197, 198, 199, 208, 215

govorne in jezikovne motnje 67, 68, 76,
77, 96, 97, 106, 107, 112, 113, 115, 118,
120, 131, 134

govorne in/ali jezikovne motnje 96, 97,
106, 115, 120

govorne motnje 4, 6, 21, 22, 23, 26, 27,
36, 37, 38, 40, 47, 61, 62, 63, 65, 66, 67,
68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78,
106, 107, 109, 113, 114, 119, 134, 149,
196, 197, 198, 208, 215, 217

govorne napake 75

govorne situacije 4, 5, 6, 19, 26, 27, 28,
48, 136, 137, 138, 139, 143, 144, 147,
151, 152, 156, 159, 160, 162, 169, 170,
171, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181,
182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190,
191, 193, 194, 195, 201, 204, 207, 214,
215, 216

govorne tehnike 6, 178, 182, 187, 188,
190, 194, 195, 216

govorno-jezikovna oviranost 28

govorno-jezikovne motnje 13, 15, 18,
35, 36, 37, 38, 41, 51, 52, 53, 54, 55, 59,
61, 62, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86,
87, 88, 89, 91, 95, 96, 97, 99, 100, 101,
102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110,
111, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122,
123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130,

131, 132, 133, 134, 197, 198, 201, 202,
203, 209, 211

H

hendikep 28, 229, 233

kot družbeno ustvarjena
invalidizacija 23

hendikepiranost 45

I

ideja inkluzije 32, 38, 133, 225

individualne

potrebe 30, 32

razlike 19, 30, 65, 66, 67, 71, 85, 91

inferioren položaj 16

inkluzija 12, 31, 32, 200, 201, 202, 203,
214, 224, 227, 229, 230

inkluzivna vzgoja in izobraževanje (oseb
s posebnimi potrebami) 33, 38, 41, 200,
202, 229

inkluzivno usmerjena zakonodaja 200,
201, 202, 205

institucionalizacija 36, 133, 197, 211

otrok z govorno-jezikovnimi
motnjami 211

porast 38, 128, 201, 202

institucionalno varstvo 18, 38, 128, 133,
201, 202, 209

integracija 29, 30, 31, 33, 65, 70, 80,
201, 219, 227, 229, 230

intervju 60, 201

delno strukturiran poglobljeni 4, 5, 6,
19, 21, 55, 57, 58, 60, 213, 214

invalid 128

status 203, 211

invalidnost 18, 224

izključene družbene skupine 43, 44, 45

izključenost 16, 19, 42, 43, 45, 48, 67,
70, 115, 204, 209

iz medijskih reprezentacij 199

iz socialnih stikov 40

iz šolske aktivnosti 148, 158, 159

iz trga dela 19, 42

izključevanje 24, 28, 31, 32, 63, 65, 66,
67, 74, 77, 78, 81, 119, 125, 127, 147,
154, 198, 214

izvirni delovni projekt pomoči 211, 231

J

ječljanje 5, 6, 7, 16, 18, 19, 21, 22, 23,
24, 26, 27, 37, 40, 51, 52, 59, 80, 98,
106, 115, 118, 133, 137, 138, 139, 140,
141, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151,
153, 154, 155, 160, 164, 165, 166, 169,
170, 172, 175, 176, 178, 180, 185, 186,
187, 190, 193, 194, 195, 197, 204, 212,
215, 217

diagnosticirano 23

etiologija 16, 208

klonično 148, 149

kombinirano 148, 149

kot stigma 12, 24

problematika 5, 6, 7, 12, 21, 40, 57,

61, 81, 83, 94, 98, 108, 109, 115,
120, 128, 130, 149, 150, 151, 155,
163, 178, 182, 192, 194, 197, 200,
204, 209, 211, 215, 216
simptomatika 16, 208
tonično 148, 149, 159, 192, 197
značilnosti 5, 6, 141, 143, 181, 191,
193, 204, 215
jezikovne motnje 38, 61, 67, 77, 80, 86,
89, 96, 98, 100, 107, 109, 114, 113, 115,
118, 122, 128, 129, 131, 132

K

kategorija 19, 23, 25, 27, 30, 36, 42, 46,
56, 75, 96, 107, 125, 135, 209, 231
težje zaposljivih oseb 19, 42
kategorizacija 30, 54, 62, 63, 64, 68, 69,
71, 72, 73, 74, 75, 126, 235
kategorizirati 32
Komisija za usmerjanje otrok s
posebnimi potrebami 209
kompetence za ravnanje s težavami 206
koncept delovnega odnosa 206
konceptualna zasnova za vzgojo in
izobraževanje otrok s posebnimi
potrebami 29
konceptualne spremembe 202
konstrukcija
neenakih družbenih razmerij 45
ovire 45
krč 6, 138, 139, 141, 147, 148, 149, 153,
158, 161, 174, 179, 180, 182, 183, 187,

197, 190, 194, 205, 208, 215, 216
govornih organov 6, 208, 215
klonični 148
tonični 148
kriteriji za opredelitev vrste in stopnje
primanjkljajev, ovir oz. motenj 209
kršenje, neupoštevanje načel
inkluzivnega izobraževanja, vzgoje 14,
200, 210, 211

L

ljudje, ki jecljajo 4, 6, 16, 27, 47, 191,
195, 198, 216

M

manjkajoče teme 12, 13, 67, 77, 96, 115,
120
mediji 22, 171, 189, 199, 214, 224
množični 199
večinski 199
metoda
biografska 5, 6, 19, 21, 58
kvalitativna 17, 56, 60
logopedska 72, 78
obdelave empiričnega gradiva 49
opazovanja z udeležbo 213
poučevanja 31, 200
snežne kepe 57
metodologija 12, 49, 226
mladostniki
ki jecljajo 200

s posebnimi potrebami 37
 z govorno-jezikovnimi motnjami 38,
 53, 132, 133, 201, 209, 211
 močna področja, viri moči 6, 32, 68, 91,
 106, 138, 142, 143, 170, 175, 181, 183,
 188, 193, 194, 207, 216
 krepitev 6, 175, 181, 206, 216
 možnosti
 dostopa do izobraževanja 29
 izbire 66, 169
 na trgu dela 4, 12, 17, 41, 47, 48,
 125, 204, 208, 210
 nadaljnjega šolanja 5, 26, 200
 odločanja 62, 82
 omejene 4, 48
 večje participacije v družbi 33
 vplivanja in odločanja 76, 108, 131,
 134
 za enakopravno vključevanje v
 družbo 44
 za vključevanje učencev, dijakov in
 študentov v redne vzgojno-
 izobraževalne ustanove 17
 zaposlitvene 5, 12, 18, 21, 43, 47, 48,
 210
 življenjske 29, 33, 226

N

načelo

enakega obravnavanja 18
 enakih možnosti 29
 inkluzivne vzgoje in izobraževanja

41, 201

nediskriminatornega in enakega
 pristopa k izobraževalnim
 institucijam 38

vzgoje in izobraževanja 92

zagotavljanja pravice vsakega
 posameznika do izobrazbe 114

načini

ravnanja s stigmatizirano osebo 155,
 192

upravljanja s stigmo 4, 6, 25, 139,
 170, 192

nasilje 40, 94, 123, 124, 153, 155, 192,
 215, 233

fizično 95

medvrstniško 5

psihično 5, 18, 48, 95, 154, 200

neenakost 4, 18, 40, 44, 45, 46, 49, 54,
 62, 199, 214

neoliberalistično naravnani sistem 44

nevidnost oseb s težavami v govoru 7,
 209

O

oblikovalci dokumentov, besedila 4, 53,
 55, 61, 62, 67, 70, 75, 81, 86, 96, 107,
 126, 127, 131, 133, 212, 213, 214

odklon od norme 23, 196

odločba o usmerjanju 17, 18, 38, 39, 93,
 128, 151, 159, 175, 180, 210, 215

porast odločb o usmerjanju 18, 38

odnos

- do prizadetosti 16, 24
- družbe 26, 27
- med vrstniki 34
- medsebojni 33
- na delovnem mestu 46
- pedagoških delavcev 5, 6, 12, 40, 139, 143, 145, 146, 147, 148, 150, 173, 181, 191, 192, 193, 196, 204, 215
- profesorjev 13, 57, 145, 180, 184
- sošolcev 6, 13, 57, 153, 155, 173, 174, 180, 181, 192, 193, 204, 215
- učiteljev 13, 21, 57, 145, 173, 174, 180
- znotraj razreda 83
- odpornost 20, 226
- okrevanje 207
- osebe
 - ki jecljajo 1, 4, 5, 6, 7, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 40, 41, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 60, 64, 69, 74, 122, 123, 135, 136, 138, 140, 142, 144, 145, 147, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 159, 162, 163, 165, 166, 168, 173, 174, 175, 178, 179, 181, 182, 184, 185, 187, 188, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216
 - s posebnimi potrebami 4, 7, 12, 17, 18, 21, 30, 31, 33, 43, 45, 56, 114, 125, 126, 127, 132, 133, 135, 200, 203, 209, 214, 224
 - s težavami v govoru 5, 6, 7, 16, 18, 21, 26, 27, 28, 33, 37, 55, 57, 61, 63, 64, 67, 68, 77, 83, 84, 88, 97, 103, 110, 112, 116, 125, 133, 140, 145, 147, 149, 150, 151, 152, 159, 161, 164, 167, 173, 177, 181, 193, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215
 - z govorno-jezikovnimi motnjami 59, 125, 127, 129, 131
 - z izkušnjo hendikepiranosti 16
- otroci
 - ki jecljajo 18, 20, 40, 46, 76, 80, 89, 204, 235
 - s posebnimi potrebami 30, 37, 53, 65, 71, 80, 81, 93, 106, 107, 125, 126, 235
 - z govorno-jezikovnimi motnjami 18, 36, 37, 38, 102, 128
- oviranost 40, 84, 98, 196, 214
- ovire znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema 135, 210, 214
- P
 - perspektiva moči 207
 - pomoč 4, 6, 7, 16, 20, 29, 30, 57, 59, 67, 68, 82, 84, 85, 95, 97, 99, 101, 112, 113, 115, 116, 118, 119, 132, 138, 149, 152, 161, 162, 166, 174, 176, 177, 178, 181, 182, 185, 186, 192, 193, 195, 199, 200, 201, 205, 206, 209, 211, 216, 223, 225

posebne potrebe 37, 39, 61, 62, 66, 81, 84, 86, 90, 93, 97, 109, 118, 119, 122, 203, 209

predsodki 4, 5, 16, 33, 40, 47, 74, 93, 188, 198, 199, 200, 204, 214, 215

prilagoditve vzgojno-izobraževalnega procesa 5, 13, 18, 32, 38, 52, 54, 57, 61, 68, 78, 80, 85, 86, 87, 90, 91, 102, 109, 110, 111, 112, 115, 117, 118, 125, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 138, 139, 141, 158, 159, 174, 175, 178, 180, 181, 185, 191, 192, 193, 201, 202, 204, 209, 211, 215, 219

primanjkljaj 16, 72, 82, 104

primeri dobre prakse 4

prizadetost 16, 22, 23, 28, 44, 199, 200

- kot družbena izkušnja 23
- kot družbeni problem 24
- kot družbeno konstruiran koncept 22

problem diskurzov v šolstvu in zaposlovanju oseb s tovrstnimi težavami v govoru 4, 17, 208

protidiskriminacijska zakonodaja 17

R

ranljive skupine 42, 122, 126, 231

ravnanje s perspektive moči 207

razširitev teorije o stigmati (na področju jecljanja) 6, 208

redukcija osebe na zdravniško diagnozo 7, 193, 203, 209

S

samodestruktivnost 7, 208

samoomejevanje 5, 6, 21, 48, 56, 185, 194, 195, 216

segregacija 31

skriti in predpostavljeni pomeni besedila 51, 70, 84, 89, 101

skrito sporočilo 118

socialna

- integracija 12, 31, 230
- izključenost 4, 17, 19, 20, 32, 41, 43, 44, 48, 80, 124, 125, 126, 203, 204, 208, 211, 212, 213
- kategorizacija 27

sociologija vsakdanjega življenja 6, 14, 208

sogovornik 205, 211

soustvarjanje

- pomoči 206
- rešitev 204

stališča 16, 31, 40, 55, 184, 199

stereotip 26, 27, 47, 50

stereotipna predstava 6, 164, 171, 200, 208, 215

- o ljudeh s težavami v govoru 6, 197
- o ljudeh, ki jecljajo 22, 168

stigma 4, 8, 21, 24, 25, 26, 27, 44, 137, 166, 167, 176, 192, 214, 220, 222, 226, 230, 233

stigmatizacija 5, 7, 14, 19, 26, 31, 33, 34, 42, 133, 196, 197

- oseb s težavami v govoru 133

oseb, ki jecljajo 6, 215

stigmatizirana identiteta 143

stiska 5, 6, 14, 20, 48, 99, 102, 162, 163, 164, 165, 166, 178, 179, 192, 208, 215, 216, 225, 228

napačno razumljena 5, 152, 162, 192, 215

spregledana 5, 61, 81, 122, 134, 152, 215

zamolčana 14, 162

strategija

drugačenja 76, 78, 102, 108, 119, 120, 134

generalizacije 87, 132

infantilizacije 25, 45, 70, 76, 79, 108, 118, 119, 122, 135, 198

izmikanja, izogibanja odgovoru 4, 135, 214

izogibanja prevzema odgovornosti 130, 131

izpuščanja iz besedila 70, 76, 119, 126, 134, 135

minimaliziranja pomembnosti težav 97, 107, 108, 119, 131, 135

minimaliziranja potreb 86, 108, 130, 134

minimaliziranja težavnosti 76, 134

nedoslednosti 107

neenake moči 76, 108, 119, 131, 134

neenake zaščitenosti pravic 94, 108, 134

neenakih možnosti odločanja 108

neenotnosti 107, 127, 135

nepoimenovanja 106, 122

odločanja ene skupine o drugi 108

odsotnosti dojetanja pomanjkljivosti dokumentov kot problematičnih 4, 135, 214

opozarjanja na sistemske nepravilnosti 131

opozarjanja na sistemske ovire 4, 135, 214

patologizacije 76, 82, 108, 134

podajanja navodil in »dejstev« 108, 134

posploševanja 4, 27, 67, 76, 77, 98, 104, 107, 108, 115, 119, 120, 126, 130, 131, 134, 135, 214

poudarjanja pozitivnega doprinosa ene skupine in težav druge skupine 108

poudarjanja težav 120

površnosti 126, 135

prelaganja krivde 72, 76

prelaganja odgovornosti 4, 67, 72, 76, 108, 119, 129, 132, 134, 135, 214

prenašanja krivde 108, 134

problematizacije 87, 97, 108, 119, 132, 134

razločevanja med skupinama »mi« in »oni« 76, 134

sklicevanja na »dejstva« 76, 134

spregledanosti 76, 80, 85, 97, 108, 119, 120, 126, 134, 135, 162

upravičevanja nastale situacije 131

zanikanja težav 26, 108, 131, 134,

- 214
 zastraševanja 64, 76, 134
strokovnjak iz izkušenj 206
- Š
- šola
 inkluzivna 32
 kot prostor socialnega preizkušanja, uveljavljanja, prilagajanja, integracije ali segregacije, sprejetosti ali odklonjenosti 33
 osnovna 14, 26, 37, 38, 39, 52, 53, 57, 59, 62, 65, 67, 70, 72, 92, 94, 95, 129, 136, 137, 138, 139, 141, 145, 146, 147, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 159, 161, 162, 165, 173, 176, 179, 182, 196, 198, 201, 211, 216, 220, 225, 226, 227, 235, 237
 srednja 38, 138, 144, 151, 154, 156, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 176, 179, 180, 181, 182, 184, 192, 209
 storilnostno usmerjena 33
 višje/ visoke šole ter fakultete 6, 139, 144, 194, 216
za vse 33
- šolska rutina 5, 200
- študenti
 ki jecljajo 109, 115, 128, 135
 s posebnimi potrebami 30, 35, 53, 63, 110, 115, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 148, 151, 152, 153, 155, 160, 187
 z govorno-jezikovno motnjo 112, 116, 118, 128, 136, 132, 138, 151
- T
- težave v govoru 30, 32, 73, 75, 114, 115, 130, 132, 177, 185, 227, 234
 trg dela 5, 14, 17, 21, 43, 44, 45, 47, 48, 124, 198, 200, 203, 204, 210, 214, 222, 224
- U
- učenci
 ki jecljajo 17, 18, 26, 30, 40, 46, 59, 69, 148, 174, 212, 245
 s posebnimi potrebami 85, 100, 223, 228, 258, 263,
 v vlogi aktivnega soustvarjalca rešitve 211
 z govorno-jezikovnimi motnjami 12, 21, 24, 35, 36, 41, 42, 61, 72, 83, 88, 91, 96, 97, 104, 106, 113, 114, 122, 258
 z jezikovnimi motnjami 98, 107, 124
 uvid 6, 194, 195, 216
- V
- verižne reakcije neugodnosti 198
 vzorec zamolčevanja problemov 108, 131, 134

Z

začarani krog diskriminacije 25, 198
zaposlovanje 4, 5, 7, 13, 14, 17, 21, 46,

48, 53, 55, 123, 124, 127, 135, 167, 197,
203, 204, 208, 212, 238
oseb s posebnimi potrebami 7, 12, 42
zatiki (v govoru) 6, 23, 148, 197

IMENSKO KAZALO

A

Acton, Ciaran 22, 23, 25, 29, 196, 218
Akcijski program za invalide 2007–2013
233
Amagi, Isao 220
Ambert, Anne-Marie 20, 178, 218
Ambrose, Noline 57, 233
Ammons Dowdy, Carol 230
Apel, Melanie Ann 201, 218
Armstrong, Ann Cheryl 31, 218
Armstrong, Derrick 218
Arthur, Bradford 218

B

Barle Lakota, Andreja 228
Barnes, Colin 22, 196, 218
Barry, Monica 44
Barton, Len 22, 24, 218
Bašić-Hrvatin, Sandra 221
Bebout, Linda 23, 196, 218
Bečaj, Janez 35, 218, 230
Beers, Barry 207, 218
Beleza, Maria Leonor 43, 218
Bennett, Ellen M. 28, 218
Bera, Alenka 54, 109, 110, 115, 117,
118, 128, 218
Bergant, Milica 34, 219, 223, 227, 232
Bernstein Ratner, Nan 23, 26, 219
Best, Shaun 16, 22, 24, 196, 219, 228
Blood, Gordon W. 40, 219

Blood, Ingrid M. 40, 219
Bloodstein, Oliver 23, 26, 219
Bobrick, Benson 16, 219
Božič, Dare 27, 219
Bračun Sova, Rajka 225
Brajović, Cvetko 22, 219
Brajović, Ljiljanka 22, 219
Bratož, Mirjam 31, 32, 219
Bregar Golobič, Ksenija 220, 226, 228
Brestovci, Behlul 208, 219
Bursuck, William D. 31, 37, 201, 222
Butler, Tim 19, 219

C

Campbell, Jane 24, 219
Carneiro, Roberto 220
Celeste, Marie 224
Cerar, Miro 46, 220
Cheasman, Carolyn 23, 196, 230
Christmann, Hermann 48, 220
Chung, Fay 220
Clark, Ruth M. 36, 220
Clough, Peter 30, 220
Cohen, Carol S. 178, 208, 228
Coleman, John 5, 9, 19, 20, 220, 231
Coleman, Lerita M. 24, 25, 27, 219
Corbett, Jenny 30, 220
Cottle, Simon 222
Cray, Anne Marie 222
Crichton-Smith, Isobel 4, 5, 8, 9, 18, 19,
48, 125, 200, 208, 212, 220

Cugmas, Zlatka 206, 220

Č

Čačinovič Vogrinčič, Gabi 204, 205,
206, 207, 220, 225, 226

Čepeljnik, Jana 22, 228

D

Debevc, Matjaž 218

Dekleva, Bojan 198, 220

Delors, Jacques 29, 220

Dodge, Darrell M. 37, 223, 228

Dolenc, Franc 36, 232

Dominelli, Lena 45, 221

Donald, Christie 18, 35, 225, 233

Doorlag, Donald H. 36, 201, 225

Dopolnilo nacionalnega poročila o
strategijah socialne zaščite in socialnega
vključevanja za obdobje 2006–2008 55,
233

Dorsey, Michelle 18, 40, 200, 212, 221

Dremelj, Polona 224

Dyson, Alan 32, 221

E

Eccleston, Collette P. 27, 44, 226

Eisenson, Jon 208, 221

Enderby, Pam 222

Erjavec, Karmen 22, 50, 51, 52, 63, 72,
74, 83, 109, 199, 220, 221

Evans, Linda 32, 221

Evropska komisija 18, 47, 234

F

Fairclough, Norman 18, 49, 50, 107, 221

Ferkolj Smolič, Marjeta 20, 221

Finkelstein, Vic 24, 221

Foucault, Michel 221

Fowler, Roger 50, 51, 80, 96, 107, 108,
221

French, Sally 24, 221

Friend, Marilyn 31, 37, 201, 222

G

Gabel, Rodney 230

Galeša, Mirko 31, 222

Galván, Adriana 20, 222

Gartner, Alan 32, 223

Geremek, Slobodanka 220

Globačnik, Bojana 228

Goffman, Erving 24, 25, 219, 222

Gorham, William 220

Grcić, Denis 19, 29, 42, 210, 222

Guenther, Kim R. 18, 40, 200, 212, 221

Guitar, Barry 26, 197, 222

Gürtler, Helga 34, 222

H

Hagell, Ann 5, 9, 19, 220, 231

Hall, Shera 218, 222, 225, 230, 232

Hansen, Anders 55, 222

Hayhow, Rosemarie 208, 222

Heite, Louise B. 5, 9, 18, 40, 197, 200, 212, 222

Hird, Myra J. 22, 23, 25, 29, 196, 218

Hood, Stephen B. 4, 5, 8, 9, 18, 47, 125, 223

Howell, Peter 40, 200, 222

Hughes, Stephanie 230

Hurst, Alan 218

I

In'am Al, Mufri 220

Ivančič, Angelca 210, 222

J

Jørgensen, Marianne 49, 222

Juvonen, Jaana 20, 222

K

Kalinowski, Joseph Stanley 5, 9, 19, 22, 23, 26, 223

Kathard, Harsha 23, 223

Kavkler, Marija 29, 31, 32, 33, 37, 40, 43, 200, 220, 223, 226, 231

Kelbl, Barbara 221

Kerzner Lipsky, Dorothy 32, 223

Kesič Dimic, Katarina 32, 35, 40, 223

Klavžar, Karmen 228

Klein, Joseph F. 4, 5, 8, 9, 18, 47, 48, 125, 223

Klompas, Michelle 5, 9, 18, 19, 26, 29, 47, 48, 125, 208, 212, 224

Kobal, Barbara 30, 224, 228, 231

Kobal Grum, Darja 30, 224

Kobal Tomc, Barbara 224

Kobolt, Alenka 19, 29, 42, 210, 222

Konvencija o otrokovih pravicah (OZN) 234

Kornhauser, Aleksandra 220

Košir, Manca 199, 224

Košir, Stanislav 228

Kraljič, Suzana 218

Kramberger, Anton 42, 224, 231

Krek, Janez 53, 224

Kresal, Barbara 17, 42, 44, 224

Kristanc, Suzana 22, 224

Kuhar, Roman 46, 198, 199, 224

Kuster, Judy 23, 225

L

Lacković-Grgin, Katica 23, 225

Lamovec, Tanja 76, 225

Laval, Christian 18, 225

Lavid, Nathan 23, 28, 225

Lechta, Viktor 36, 208, 225

Lesar, Irena 31, 32, 37, 38, 225, 228

Leskošek, Vesna 29, 225

Lewis, Rena B. 36, 201, 225

Lipec-Stopar, Mojca 225

Lorenčič, Manica 63, 225

M

Macedoni Lukšič, Marta 228
MacIntyre, Peter D. 225
MacKinnon, Sean P. 27, 225
Magajna, Lidija 18, 33, 178, 204, 205, 206, 220, 225, 226
Major, Brenda 27, 44, 226
Maletič, Matjaž 218
Manley, Michael 220
Matić, Miodrag V. 148, 226
Mauko, Nataša 218
McLeskey, James 37, 226
Meece, Judith L. 196, 226, 233
Mesec, Blaž 213, 226
Metljak, Mira 53, 224
Mikuš Kos, Anica 5, 9, 19, 33, 207, 226
Molan, Nives 228
Mooney, Siobhan 40, 200, 227

N

Nacionalni akcijski načrt o socialnem vključevanju 2004–2006 (NAP/vključevanje) 234
Nacionalni program razvoja trga dela in zaposlovanja do leta 2006 (NPZapos) 234
Nacionalno poročilo o strategijah socialne zaščite in socialnega vključevanja za obdobje 2006–2008 55, 234
Nacionalno poročilo o strategijah

socialne zaščite in socialnega vključevanja za obdobje 2008–2010 55, 234
Nagode, Mateja 224
Nanzhao, Zhou 220
Nastran-Ule, Mirjana 25, 198, 220, 227
Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo 53, 82, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 97, 100, 103, 104, 105, 234
Navodila za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program 53, 85, 86, 87, 90, 91, 95, 97, 104, 234
Negrine, Ralph 222
Newbold, Chris 222
Norman, Elaine 20, 221, 227, 228
Novak, Barbara 39, 227
Novljan, Maja 17, 227

O

O'Keefe, Bernard M. 16, 227
Oliver, Michael 24, 43, 76, 227
Oliver, Mike 24, 219, 221
Omerza, Zdravko 36, 227
Opara, Božidar 5, 9, 18, 30, 31, 33, 35, 37, 39, 40, 59, 127, 128, 132, 201, 203, 212, 227, 228

P

Padron Quero, Marisela 220
Parry, William D. 4, 5, 8, 9, 18, 19, 26, 47, 48, 197, 228
Patton, James R. 230
Peček, Mojca 31, 228
Pečjak, Sonja 220, 225, 226
Petkovič, Brankica 83, 228
Peutelschmiedová, Alžběta 22, 228
Phillips, Louise J. 49, 222
Phillips, Michael H. 178, 208, 228
Podbrežnik, Vlasta 22, 228
Poler Kovačič, Melita 50, 51, 52, 63, 72, 82, 109, 221
Polloway, Edward A. 230
Posokhova, Ilona 22, 23, 228
Pravice oseb z intelektualnimi ovirami 36, 198, 228
Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami 53, 234
Pravilnik o izvajanju ukrepov aktivne politike zaposlovanja 54, 126, 234
Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami v osnovnih šolah s prilagojenim programom in zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami 53, 235
Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah 54, 235

Pravilnik o organizaciji in izvajanju izobraževanja odraslih v srednji šolah 235

Pravilnik o preverjanju in o ocenjevanju znanja v usmerjenem izobraževanju 54, 235

Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok in mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju 54, 63, 75, 235

Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah 53, 94, 235

Priročnik za kategorizacijo in evidenco otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju 54, 62, 63, 64, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 235

Program boja proti revščini in socialni izključenosti 54, 235

Program ukrepov aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2007-2013 54, 235

R

Rakovec-Felser, Zlatka 5, 9, 19, 228

Ramig, Peter R. 37, 228

Rapuš Pavel, Jana 19, 20, 228

Razpotnik, Špela 198, 220

Reid, Colleen 19, 22, 229

Ren, Zoran 219

Resman, Metod 31, 32, 227, 229, 230

Resolucija o nacionalnem programu varnosti in zdravja pri delu (ReNPVZD)

235

Richardson, John E. 50, 55, 229

Řičan, Pavel 199, 229

Rihter, Liljana 44, 228, 231

Rose, Richard 33, 229

Rosenberg, Michael S. 226

Ross, Eleanor 5, 9, 18, 19, 26, 29, 47,
48, 125, 208, 212, 224

Rovšek, Matej 39, 227, 229

Rutar, Dušan 16, 22, 24, 229

Ryan, Joanna 82, 229

S

Salihović, Navzeta 57, 229

Saltuklarogu, Tim 5, 9, 19, 22, 23, 223

Sardelić, Senka 57, 229

Sardoč, Mitja 331, 32, 43, 229, 231

Savané, Marie-Angélique 220

Schaefer, Victoria A. 196, 226

Schiller, Bradley R. 19, 42, 44, 229

Schlagheck, Adam 27, 230

Schmidt, Majda 31, 230

Schwarz, Patrick 16, 32, 230

Shapiro, Joseph P. 24, 230

Simpson, Sam 23, 196, 230

Singh, Karan 220

Skalar, Marija 35, 230

Skalar, Vinko 31, 33, 35, 230

Skupni memorandum o socialnem
izključevanju 54, 235

Smernice za oblikovanje
vzgojnoizobraževalnih programov v

usmerjenem izobraževanju 54, 235

Smith, Peter K. 36, 37, 230

Smith, Tom E. C. 40, 200, 227

Smolej, Simona 224

Snyder, Gregory J. 27, 230

Spandagou, Ilektra 218

Splošni zakon o šolstvu 54, 65, 66, 73,
235

St. Louis, Ken 23, 230

Stalker, Kirsten 16, 231

Stanovnik, Tine 198, 231

Stavehagen, Rodolfo 220

Svetličič, Marjan 210, 231

Š

Ščuka, Viljem 206, 231

Škarić, Ivo 148, 229, 231

Škerjanc, Jelka 16, 24, 44, 82, 231, 233

Študija o diskriminaciji na trgu dela 45,
47, 231

Šugman Bohinc, Lea 204, 211, 231

T

Tancig, Simona 33, 220, 226, 231

Thomas, Frank 82, 229

Titchkosky, Tanya 24, 231

Tomori, Martina 206, 232

Trbanc, Martina 17, 44, 231

Tyrer, Allan 29, 232

U

Ule, Mirjana 25, 26, 50, 51, 98, 166, 232

Urek, Mojca 58, 232

Uršič, Cveto 42, 232

Ustava Republike Slovenije 47, 52, 124, 235

Ustavni zakon o dopolnitvi 80. člena Ustave Republike Slovenije (UZ80) 52, 236

Ustavni zakon o spremembah 121., 140. in 143. člena Ustave Republike Slovenije (UZ121,140,143) 52, 236

Ustavni zakon o spremembah I. poglavja ter 47. in 68. člena Ustave Republike Slovenije (UZ3a, 47, 68) 52, 236

Ustavni zakon o spremembi 14. člena Ustave Republike Slovenije (UZ14) 52, 236

Ustavni zakon o spremembi 43. člena Ustave Republike Slovenije (UZ43) 52, 236

Ustavni zakon o spremembi 50. člena Ustave Republike Slovenije (UZ50) 52, 236

Ustavni zakon o spremembi 68. člena Ustave Republike Slovenije (UZS68) 52, 236

V

van Dijk, Teun A. 18, 50, 62, 82, 232

Van Riper, Charles 19, 47, 232

Vezovnik, Andreja 49, 232

Vladislavljević, Spasenija 23, 232

Vodeb, Vlasta 225

Vogelnik, Jana 36, 232

Vovk Ornik, Natalija 228

Vučić, Ante 18, 40, 200, 232

W

Warden, David 18, 35, 233

Watt, Paul 19, 219

Wentzel, Kathryn R. 197, 233

Westling, David L. 226

Williams, Val 16, 24, 222, 233

Wodak, Ruth 18, 49, 233

Woods, C. Lee 27, 233

Y

Yairi, Ehud 57, 233

Z

Zakon o delovnih razmerjih (ZDR) 53, 236

Zakon o gimnazijah (ZGim-UPB1) 52, 236

Zakon o izenačevanju možnosti invalidov (ZIMI) 53, 124, 124, 236

Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO-UPB1) 53, 236

Zakon o izobraževanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in

duševnem razvoju 54, 236

Zakon o maturi (ZMat-UPB1) 53, 237

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-UPB5) 106, 237

Zakon o osnovni šoli 52, 54, 92, 237

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1) 52, 237

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o izobraževanju odraslih (ZIO-A) 53, 237

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOSn-F) 52, 237

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu (ZViS-D) 53, 130, 237

Zakon o spremembah zakona o osnovni šoli 54, 237

Zakon o srednjem šolstvu 54, 237

Zakon o starševskem varstvu in družinskih prejemkih (ZSDP-UPB2) 106, 237

Zakon o urejanju trga dela (ZUTD) 53, 237

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-UPB1) 17, 52, 108,

118, 237

Zakon o usmerjenem izobraževanju 54, 72, 237

Zakon o usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju 75, 237

Zakon o varnosti in zdravju pri delu (ZVZD-1) 53, 123, 238

Zakon o visokem šolstvu (ZViS-UPB3) 53, 129, 130, 238

Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (ZVSI) 53, 238

Zakon o zaposlitveni rehabilitaciji in zaposlovanju invalidov (ZZRZI-UPB2) 53, 238

Zakon o zdravstvenem varstvu in zdravstvenem zavarovanju (ZZVZZ-UPB3) 106, 238

Zaviršek, Darja 22, 23, 24, 28, 43, 44, 196, 199, 233

Zola, Irving 70, 233

Zorc-Maver, Darja 228