

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Indira Videtič

Mnenja staršev o OŠ s prilagojenim programom
pred in po vstopu otroka v šolo

Magistrsko delo

Ljubljana, 2019

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Indira Videtič

**Mnenja staršev o OŠ s prilagojenim programom
pred in po vstopu otroka v šolo**

Magistrsko delo

Študijski program: Svetovalno delo v vzgoji in izobraževanju

Mentorica: izr. prof. dr. Alenka Kobolt

Ljubljana, 2019

Avtorica: Indira Videtič

Naslov: Mnenja staršev o OŠ s prilagojenim programom pred in po vstopu otroka

Tip dokumenta: Magistrsko delo

Mentorica: izr. prof. dr. Alenka Kobolt

Ključne besede: Otroci s posebnimi potrebami, integracija in inkluzija, sodelovanje s starši in soustvarjanje rešitev v procesu pomoči, usmerjanje v programe vzgoje in izobraževanja, izkušnje staršev

Povzetek:

Magistrsko delo sodi na področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, bolj natančno otrok z motnjami v duševnem razvoju. Osrednje problemsko vprašanje se nanaša na mnenja staršev o osnovni šoli s prilagojenim programom pred in po vstopu njihovega otroka v šolo. V teoretičnem delu opišem procese soočanja staršev z drugačnostjo otroka, potek izobraževanja teh učencev ter poudarim pomen partnerskega odnosa med starši in strokovnjaki, ki je potreben za uspešno soustvarjanje takšnih rešitev, ki bodo uspešne za otroka in starše. V raziskovalnem delu z analizo pričevanj staršev – ekspertov iz lastnih izkušenj, predstavim njihova mnenja o osnovni šoli s prilagojenim programom pred vstopom otroka v šolo ter njihove izkušnje v procesu šolanja. Analiza empiričnih podatkov omogoča zaključiti, da imajo v raziskavo vključeni starši pred vstopom njihovega otroka v takšno šolo o njej negativna mnenja in odpor do preusmeritve iz redne osnovne šole v šolo s prilagojenim programom. Po vstopu otroka v to šolo se negativna mnenja zaradi uspešnosti otroka preoblikujejo v pozitivna. Ocenjujejo, da je šolanje otroka na takšni šoli v korist uspešnega razvoja njihovega otroka.

Author: Indira Videtič

Title: Parents' opinions on elementary school with adapted education programme before and after the enrolment of their child

Type of document: Master's Thesis

Mentor: izr. prof. dr. Alenka Kobolt

Keywords: children with special needs, integration and inclusion, collaboration with parents and co-creating solutions in the assistance process, guidance in the education processes, parents' experiences

Abstract:

This master's thesis deals with early education and education of children with special needs, namely those with mental developmental disabilities. The main focus of the thesis discusses parents' opinions on elementary school with adapted education programme before and after the enrolment of their child. The theoretical part describes the process of parental acceptance of a child's disability, the educational process of these pupils and the significance of the partnership between parents and experts in successfully creating solutions that result in success for the child and the parents.

In the research part, the parents' opinions on the elementary school with adapted education programme before the enrolment of their child and their experiences during the course of schooling are presented by analysing parents' testimonies and expert opinions, also based on my personal experience. The analysis of the empirical data suggests that parents, included in the survey, had a negative opinion of the school with adapted education programme prior to the enrolment of their child and were reluctant to let their child transfer from a regular elementary school. However, after the child's enrolment those negative opinions turn into positive ones due to the progress of the child. They realize that this type of schooling is beneficial to their child's successful development.

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem mentorici izr. prof. dr. Alenki Kobolt za razumevanje, pomoč, usmerjanje in nasvete pri pisanju magistrske naloge.

Zahvaljujem se svoji družini za spodbudne besede in podporo v času magistrskega študija in pisanju magistrske naloge.

Posebno se zahvaljujem sogovornikom staršem, ki so bili pripravljeni sodelovati in so s svojimi mnenji in izkušnjami omogočili to delo.

KAZALO

1	TEORETIČNI UVOD	1
1.1	Otroci s posebnimi potrebami	2
1.1.1	<i>Otroci z motnjami v duševnem razvoju</i>	3
1.2	Zdrav razvoj in ohranjanje psihosocialnega ravnotežja otroka	4
1.3	Otroci z motnjami v duševnem razvoju in družina	6
1.4	Sodelovanje strokovnjakov s starši in soustvarjanje rešitev	9
1.4.1	<i>Koncept delovnega odnosa v procesu sodelovanja med starši in strokovnjaki</i>	11
1.4.2	<i>Izvirni delovni projekt pomoči</i>	13
1.4.3	<i>Sinergetični pristop soustvarjanja učenja in pomoči v šoli</i>	14
1.5	Otrokov glas v procesu učenja in pomoči	18
1.5.1	<i>Spoštovanje otroštva</i>	18
1.6	Drugačnost, enakost in individualnost v vzgoji in izobraževanju	19
1.7	Integracija in inkluzija	20
1.7.1	<i>Pogoji za razvoj inkluzije</i>	23
1.7.2	<i>Sistemiški pristop</i>	24
1.7.3	<i>Individualizacija</i>	26
1.7.4	<i>Kontinuum pomoči</i>	27
1.8	Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami v programe vzgoje in izobraževanje	30
1.9	Osnovna šola s prilagojenim programom	34
2	PROBLEM	37
3	METODOLOGIJA	38
3.1	Vrsta raziskave	38
3.2	Raziskovalni instrument in viri podatkov	38
3.3	Opredelitev enot raziskovanja – populacija, vzorec	38
3.4	Zbiranje podatkov	38
3.5	Obdelava podatkov	38
4	REZULTATI	40
4.1	Potek šolanja v raziskavo vključenih otrok, ki sedaj obiskujejo OŠPP	41
4.2	Stališča staršev do OŠPP pred vstopom otroka v šolo	51

4.3	Stališča staršev do OŠPP po preusmeritvi otroka v šolo.....	53
4.4	Prednosti šolanja na OŠ s prilagojenim programom, ki jih navajajo starši.....	54
4.5	Kaj vključeni starši svetujejo drugim družinam, ki se znajdejo v podobnih situacijah?.....	66
5	RAZPRAVA.....	68
6	SKLEPNE UGOTOVITVE	70
7	PREDLOGI.....	72
8	ZAKLJUČEK	74
9	UPORABLJENA LITERATURA IN VIRI	75

PREDGOVOR

Z obliko šolanja v osnovni šoli s prilagojenim programom (v nadaljevanju OŠPP) sem se prvič seznanila z zaposlitvijo na eni od takih šol pred tremi leti. Do takrat so bile moje predstave in mišljenje o takšni šoli popolnoma drugačne, saj nisem imela nobenih izkušenj s tovrstnim šolanjem. Z zaposlitvijo so se mi začela postavljati različna vprašanja, soočala sem se s pogledi na to obliko šolanja s strani sorodnikov, prijateljev in znancev. Spoznala sem, da ima večina ljudi brez izkušenj in stikov s to obliko izobraževanja, oblikovane predvsem negativne predstave. Menijo, da to šolo obiskujejo »prizadeti« otroci, da so si vsi otroci, ne glede na motnjo ali oviro, med seboj podobni. Nad razlago, da se v teh šolah izvajata dva javno veljavna programa, ki sta med seboj različna skozi celoten razpon razredov (od prvega do devetega) in oddelkov od prve do šeste stopnje, so bili začudeni in presenečeni. Ugotovila sem, da si je tudi okolje, ki ga poznam, ustvarilo negativno in nerealno predstavo o OŠPP.

Hkrati so se mi začela porajati vprašanja o občutkih in mnenjih staršev, katerega otrok se šola na takšni šoli. To je bil razlog za vsebino pričujočega magistrskega dela. V raziskovalnem delu sem se osredotočila na ugotavljanje izkušenj, ocen in stališč staršev do OŠPP pred in po vstopu njihovega otroka v šolo.

1 TEORETIČNI UVOD

Različni avtorji opozorijo, da sodi pravica do izobraževanja med temeljne človekove pravice. Pravica do življenja pomeni tudi pravico do izobraževanja, saj se lahko le z vzgojo in izobraževanjem razvijemo v človeka, ki bo sposoben za življenje. Pravica do vzgoje in izobraževanja pa pomeni tudi pravico do sodelovanja na socialnem in kulturnem področju (Novljan, 2004). Ta pravica pripada tudi otrokom s posebnimi potrebami. Temeljno načelo, na katerem temelji sistem vzgoje in izobraževanja, je načelo enakih možnosti za vse, ne glede na fizične in mentalne zmožnosti. Enake možnosti v vzgoji in izobraževanju morajo biti usklajene s pravico posameznika do drugačnosti (Krek, 1995; v Sardoč, 2006).

Lebarič N. s sodelavci (2006) zapiše, da na področju vzgoje in izobraževanja izhajamo iz naslednjih univerzalnih načel:

- vključevanje otrok s posebnimi potrebami v splošni vzgojno-izobraževalni program naj bo vedno prva izbira;
- vključevanje otrok s posebnimi potrebami v splošno okolje, v največji možni meri;
- otroci s posebnimi potrebami so stvar celotne družbe in celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema in ne le specializiranih strokovnjakov in institucij. Cilj izobraževanja je omogočanje osebnostnega razvoja otroka v skladu zakonitosti razvoja in z njegovimi sposobnostmi.

Šola je prostor, v katerega vstopi vsak otrok. Prav tako je prostor, v katerega so vabljeni vsi starši k sodelovanju. Je obdobje, ki je zelo pomembno tako za otroka kot njegove starše, saj se v tem obdobju postavljajo temelji za kasnejše življenje. Šolski uspeh je pomemben in odločilen varovalni dejavnik, ki vpliva na otrokov psihosocialni razvoj. Uspešnost v šoli vpliva na nadaljnje uspehe posameznika in kakovostno življenje v odrasli dobi (Kodele in Mešl, 2011). Šola je pristojna za to, da otrokom s posebnimi potrebami izvaja posebno obravnavo in strokovno pomoč, ki jim bo omogočala, da kljub motnjam razvijajo svoje zmožnosti (Krapše, 2004). Zato je pomembno, da šola zagotovi izkušnjo sodelovanja, nikogar ne izključi in vsakemu otroku zagotovi uspešno edinstveno opremo za življenje. Otroci s posebnimi potrebami in njihovi starši v današnji družbi potrebujejo resnično razumevajoče in spodbudno okolje in intenzivno sodelovanje vseh zanje ključnih oseb, s katerimi prihajajo v stik (Kavkler, 2014).

1.1 Otroci s posebnimi potrebami

Termin »otroci s posebnimi potrebami« označuje širšo skupino otrok, ki imajo različne primanjkljaje, ovire, motnje na različnih področjih razvoja. Vsem otrokom s posebnimi potrebami je skupno to, da potrebujejo posebno obravnavo in individualizirano obliko izobraževanja (Krapše, 2004).

Vsak otrok je nekaj posebnega in lastnosti, po katerih se posameznik razlikuje od drugih so jedro otrokove enkratnosti. Tudi sleherni otrok s posebnimi potrebami potrebuje cenjeno in sprejeto drugačnost, ki je bistvenega pomena za zadovoljevanje osnovnih psihosocialnih potreb. Cenjena in sprejeta drugačnost je tista, ki v medsebojnih stikih prinaša sprejemanje, potrditve in razvoj dobre samopodobe.

Bečaj (1988, v Bratož, 2004) opredeli štiri kriterije, po katerih se določa drugačnost oz. izjemnost:

- otrok izstopa iz širokega okvirja običajnega;
- obstajajo posebni, neobičajni vzroki ali razlogi za izjemnost;
- ogrožen je otrokov nadaljnji psihosocialni razvoj;
- otrok potrebuje za ta razvoj prilagojeno, posebno strokovno obravnavo.

Po 2. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami otroke s posebnimi potrebami razvrščamo v naslednje skupine (Uradni list RS, št. 58/2011):

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije,
- gluhi in naglušni otroci,
- gibalno ovirani otroci,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- otroci z avtističnimi motnjami,
- otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Otroci iz vseh naštetih skupin potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe oz. posebne programe vzgoje in izobraževanja.

1.1.1 Otroci z motnjami v duševnem razvoju

V OŠ s prilagojenim programom se usmerjajo otroci, ki imajo motnjo v duševnem razvoju, zato bom v nadaljevanju opisala le to skupino otrok s posebnimi potrebami.

Motnja v duševnem razvoju je nevrološko pogojena motnja, ki se kaže v nižjih intelektualnih sposobnostih ter v odstopanjih prilagoditvenih spretnosti. Nastopi pred dopolnjenim osemnajstim letom. Lahko se pojavlja skupaj z drugimi razvojnimi motnjami. Stopnjo motnje definiramo na osnovi skupnega IQ rezultata in na osnovi ugotovljenih prilagoditvenih funkcij (Marinč idr., 2015). Otroci z motnjami v duševnem razvoju imajo znižano splošno intelektualno raven vključno z znižanimi sposobnostmi učenja, sklepanja reševanja problemskih okoliščin in z znižanimi sposobnostmi abstraktnega mišljenja in presojanja. Znižane imajo tudi prilagoditvene spretnosti oz. funkcije, ki se odražajo na področju govora in komunikacije, samostojnosti, skrbi zase socialnih spretnostih, učnih in delovnih zmožnostih, funkcionalnih učnih sposobnostih, sposobnostih praktičnih znanj in skrbi za lastno varnost (ibid).

Glede na stopnjo motnje v duševnem razvoju ločimo (Marinč in drugi, 2015):

- **Otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju** – ti otroci imajo znižane sposobnosti za učenje in usvajanje splošnih znanj ter znižano senzomotorično in miselno skladno delovanje. Znižane imajo sposobnosti za načrtovanje, organizacijo, odločanje in izvedbo dejavnosti. Miselni procesi potekajo na konkretni ravni. Uporabljajo preprostejši jezik. V socialnih okoliščinah se nagibajo k nezrelemu presojanju in odzivanju. S prilagoditvami v učnem procesu in individualnem pristopu lahko dosežejo temeljna šolska znanja in se usposobijo za manj zahtevno poklicno delo in samostojno življenje (ibid).
- **Otroke z zmerno motnjo v duševnem razvoju** – ti otroci imajo posamezne sposobnosti različno razvite. V učnem procesu lahko usvojijo osnove branja, računanja in pisanja. Na glasbenih, likovnih in gibalnih področjih so lahko uspešnejši. V učnem procesu potrebujejo prilagoditve in konkretna ponazorila. Svoje potrebe in želje sporočajo. Pri vključevanju v socialno okolje potrebujejo posebno podporo. Lahko se usposobijo za enostavna, nezahtevna opravila sicer pa potrebujejo pomoč in podporo.
- **Otroke s težjo motnjo v duševnem razvoju** – ti otroci se lahko usposobijo le za najenostavnejša opravila. Enostavna sporočila in navodila razumejo in se odzovejo nanj. Svoje želje in potrebe zmorejo sporočiti. Orientirajo se v ožjem okolju, vendar pri tem

potrebujejo varstvo in vodenje. Spretnosti in veščine, ki se jih naučijo so samo avtomatizirane. Pri skrbi zase potrebujejo pomoč, saj imajo težave v gibanju ali druge razvojne motnje in bolezni (ibid).

- **Otroke s težko motnjo v duševnem razvoju** – ti otroci se lahko usposobijo le za sodelovanje pri posameznih aktivnostih. Osnove govora in sporazumevanja redko razvijejo. Razumevanje, upoštevanje navodil, zaznavanje in odzivanje na zunanje dražljaje je omejeno. Potrebujejo stalno nego, varstvo in pomoč, saj so omejeni v gibanju, večinoma imajo težke dodatne motnje in bolezni (ibid).

1.2 Zdrav razvoj in ohranjanje psihosocialnega ravnotežja otroka

Na razvoj otroka pri prehodu iz otroštva v mladost poleg družinskega okolja pomembno vpliva tudi šolsko okolje. Družina in šola sta dejavnika, ki otroka v razvoju podpirata ali predstavljata vir doživljanja nesprejetosti, neuspešnosti, čustvenih težav in obremenitve (Kobolt in Pelc Zupančič, 2010). Avtorici pišeta o konceptih, ki so se razvili v zvezi z razumevanjem procesov soočanja otroka z življenjskimi izzivi, spoprijemanja s stresom, odzivov na kritične življenjske dogodke in obvladovanja razvojnih nalog. Predstavita pojme: spoprijemanje ali obvladovanje, psihična odpornost ali rezilientnost ter socialna in individualna ranljivost. Frydenberg E. (1997; v Kobolt in Pelc Zupančič, 2010) piše, da zdrav bio-psiho-socialen razvoj zagotavlja mladim pripadnost vrstniški skupini in sodelovanje v socialnih odnosih.

- **Spoprijemanje ali obvladovanje**

Spoprijemanje pomeni spoprijeti se, boriti se, biti dorašel in obvladati (SSKJ 1997; v Kobolt in Pelc Zupančič, 2010). Termin »spoprijemanje« je najbolj pogosto uporabljen kot obvladovanje, obramba in adaptacija. Razumemo ga kot naučene vedenjske odgovore, ki znižujejo psihofiziološko neravnovesje. Spoprijemanje je proces, v katerem sodelujejo kognitivni elementi, čustva in vedenjski odzivi. O njem govorimo v povezavi s problematičnimi in zahtevnimi situacijami (Kobolt in Pelc Zupančič 2010). Lazarus R. in Folkman S. (1984; v prav tam) spoprijemanje označita kot kompleksno kognitivno-čustveno dogajanje, ki temelji na posameznikovi presoji socialne situacije, ki ji sledi vedenjski odziv. Po Frydenberg E. (1997; v prav tam) pa je spoprijemanje proces, ki ga označujejo posameznikova prizadevanja, da bo zmožel

ravnati s pričakovanji drugih (zunanji zahtevi) in hkrati z lastnimi pričakovanji (notranji zahtevi).

- **Psihična odpornost ali rezilientnost**

Odpornost pomeni sposobnost ali kompetentnost posameznika, da kljub izpostavljenosti hudi razvojni, življenjski ogroženosti (šolskemu neuspehu, revščini, nasilju ...) zmore uspešno funkcionirati in se na ustrezen način prilagoditi (Masten in Coatsworth, 1998; v Kobolt in Pelc Zupančič, 2010).

Ruter M. (1987; v Smokowski, Reynolds in Bezruczko, 1999; prav tam) zapiše, da raven človekove odpornosti nakazuje sposobnost premagovanja ogrožajočih okoliščin oziroma sposobnost vzpostavljanja dobrega psihičnega stanja v razvojno tveганиh situacijah. Masten A. S. (2001; prav tam) imenuje odpornost »vsakdanji čudež« in poudarja, da jo vsak otrok nosi v sebi. Nadaljuje, da je odpornost odvisna od posameznikovega prilagoditvenega sistema. Če je otrokov prilagoditveni sistem zdrav in dober, je večja verjetnost, da razvije ustrezno stopnjo odpornosti. Kadar ga socialni sistemi – družina, vrstniki, šola ne podprejo v njegovem razvoju, ampak ga obremenijo, takrat otrok ne more razviti odpornosti in primerne prilagoditve, posledično pa obstaja verjetnost, da nastanejo psihosocialne motnje (Masten, 2001; Bonanno, 2004; Grotberg, 2004; prav tam). Grotberg E. H. (2004; v Kobolt in Pelc Zupančič, 2010) zapiše, da psihična odpornost ni stalna lastnost posameznika, ampak da se skozi čas in z okoliščinami spreminja.

Avtorici (2010) zapišeta, da se značilnosti psihične odpornosti kažejo znotraj treh sistemov, in sicer: individualno področje – značilnosti posameznika; družinsko področje – povezanost med družinskimi člani (Alvord in Grados, 2005); področje zunanje socialne podpirne mreže – vrstniki ali šola (Smokowski, Reynolds in Bezruczko, 1999). Opozorita, da imajo viri posameznika in viri okolja medsebojni vpliv, saj se medsebojno podpirajo in jačajo.

- **Psihična, socialna in družbena ranljivost**

Ranljivost razumemo kot pomanjkanje odpornosti oziroma stopnjo osebne in socialne nemoči, da v razvoju premagujemo socialne in razvojne težave in obremenitve. Ranljivost ima tri dimenzije – individualno, socialno in družbeno. O individualni ranljivosti govorimo, kadar se posameznik že na manjše stiske, neuspehe, nevšečnosti močno vedenjsko in emocionalno odzove (Kobolt in Pelc Zupančič, 2010). Socialno ranljive skupine mladih ljudi so tiste, za katere so prehodi v odraslost še posebej težavni. To so mladi s posebnimi potrebami, mladi s prestopniškim vedenjem, mladi, ki

odraščajo v ustanovah izven družinske vzgoje (Cole, 1997; v Rener, 2000; v prav tam). Družbeno ranljivi so tisti mladi, ki so v interakcijah s socialnimi ustanovami deležni več družbenega nadzora in sankcij kot pa koristi in podpore (Schuytov, 1995; v Rener, 2000; v prav tam). Rener T. (2000; v prav tam) meni, da ranljivost ni lastnost majhnega in omejenega dela populacije mladih, ampak ocenjuje, da ranljivost postaja večinski socialno-kulturni milje sodobne generacije.

1.3 Otroci z motnjami v duševnem razvoju in družina

Družina je primarni sistem, ki vsakemu posamezniku predstavlja prvi stik z okoljem, vir socializacije in prostor za vsestransko učenje (Poljšak Škraban, 1996). Novica, da ima otrok motnjo v duševnem razvoju (v nadaljevanju MDR) je za družino izredno obremenilna, saj jim proces spoprijemanja in soočanja z otrokovo motnjo predstavlja soočanje z neznanim. MDR, ki jih ima otrok, predstavljajo družini krizno območje. To pomeni, da se pogosto počutijo krive za situacijo, jo težje obvladajo, oziroma se v njej vsaj na začetku ne znajdejo dobro. Zato je pomembna močna koalicija med staršema, kar pomeni, da se starša v svojih vlogah podpirata in povečujeta občutek varnosti in gotovosti (ibid). Življenje staršev, ki imajo otroka z MDR, je prepleteno z občutki krivde, skrbjo, dodatnimi dolžnostmi, zahtevami, pričakovanji, odločanjem in načrtovanjem ter odpovedovanjem (Trtnik, 2007). Prav tako se v njihovem življenju naenkrat pojavijo strokovnjaki z namenom nuditi pomoč družini. Strokovnjaki, ki podajajo diagnostično oceno o otroku, morajo na samem začetku posvetiti staršem veliko pozornosti in podpore pri soočanju z oviro, saj je sprejemanje diagnostične ocene za starše zelo težko. S seznanitvijo z razvojno diagnostično oceno otroka se pri marsikateremu staršu prekine nenehna skrb, dileme in nedorečenost ter jim po dolgem času omogoča razumeti otrokovo vedenje. Pogosto diagnostična ocena pomeni za starše olajšanje (Dukes in Smith, 2007). Okolje, v katerem živijo, je eden izmed dejavnikov, ki zaradi velikih pričakovanj vpliva in povečuje negotovost družine. Zato je staršem potrebno dati vedeti, da niso krivi za otrokovo stanje, da so vredni starši in da je njihov trud cenjen. Novljan E. (2004) zapiše, da okolje s svojim odnosom do otrokove drugačnosti pomembno vpliva na to, kako se bodo starši spopadli z njo. Omenja navzkrižje ambivalentnih občutkov krivde, strahu, nemoči idr. na drugi strani pa občutkov sprejemanja, naprezanja, upanja idr. Poleg strokovnjakov in podpore okolice je družini zelo v korist stik s starši, ki so v podobnem položaju (Cunningham, 1999). Družine z rojstvom otroka z MDR izgubijo ravnotežje, ki so ga poznale prej, saj otrok z MDR zahteva prilagoditev življenja in vlog vseh članov v družini (Hammitte in Nelson, 2001). Ponovno

ravnovesje se vzpostavi takrat, ko so starši zmožni sprejeti otrokovo motnjo in temu primerno prilagoditi družinsko življenje. Ne glede na primanjkljaje je za otroka z razvojnimi motnjami najboljša, da ima svoje mesto v družini kot del družine in ne le kot prejemnik pomoči (Cunningham, 1999). Če so odnosi v družini dobri, če člani posvečajo dovolj pozornosti težavam, ki so povezane z otrokovim stanjem in se o njih pogovarjajo, so težave pogosto prehodne (ibid). Pozornost in odkrito pogovarjanje o težavah morajo starši nameniti tudi ostalim članom družine, še posebej sorojencem, saj je njihov odziv na sorojenca s posebnimi potrebami odvisen od načina komunikacije. Upoštevati morajo sorojenčeve predloge in jim dati čas, da se tudi oni prilagodijo. Odkrita komunikacija jim daje občutek, da sorojenčeva motnja njihove družine ni spremenila v »nenormalno« družino, hkrati pa se osvobodijo skrbi za lastno prihodnost pod vplivom sorojenčevih težav (Novljan, 2004).

Starši otrok s posebnimi potrebami prehajajo skozi proces sprejemanja posebnih potreb otroka.

Proces soočanja s posebnimi značilnostmi otroka praviloma poteka skozi naslednje faze:

- **Faza žalovanja**

Faza žalovanja je prva in se začne s stanjem šoka. Šok je normalen odziv človeka na spremembo ali neprijeten dogodek. Starši, še posebej mame, težko obvladujejo svoja čustva in vedenja, saj se soočajo z občutki krivde, jeze, nemoči, osamljenosti, zmedenosti idr. (Novljan, 2004). Avtorica meni, da je v tej fazi odnos staršev odvisen od odziva okolja. Negativni odzivi okolja staršem otežujejo proces soočanja in sprejemanja otrokove motnje in realnega stanja. Starši zanikajo realno stanje, s čimer odrekajo pravočasno pomoč otroku. Trtnik A. (2007) piše, da imajo pri zanikanju staršev pomembno vlogo strokovnjaki, ki lahko z izčrpanimi informacijami povečajo uvid v otrokovo stanje in omogočajo boljše razumevanje in realno sliko otrokovega stanja.

- **Faza prilagajanja/iskanja**

Faza prilagajanja sestavljajo iskanje in raziskovanje otrokovih težav, njegove diagnoze ter posledic, ki bodo nastale v nadaljnjem družinskem življenju. V tej fazi starši iščejo vzroke za otrokovo stanje in pripisovanje krivde. Zaradi strahu pred podano diagnozo in v upanju, da diagnoza ni dokončna, iščejo »novo, pravo« diagnozo (Novljan, 2004). Pojavljajo se tudi strahovi glede nadaljnjega življenja z drugačnim otrokom in obremenjenost z odzivi okolja na njihovega

otroka. V tej fazi potrebujejo starši informacije, razumevanje strokovnjakov, mir in čas, da vse to predelajo in spoznajo otrokovo realno sliko. Otrokove posebne potrebe postanejo počasi del družinskega življenja in identitete (Trtnik, 2007).

- **Faza normalizacije**

V tej fazi starši večinoma imajo situacijo pod nadzorom in ne pričakujejo več čudežev. Znajo sprejeti negativne občutke, občutki krivde in slabe vesti prenehajo in niso več pod pritiskom obravnav. Svojo pozornost in energijo usmerjajo v igranje z otrokom in tudi druge člane. Imajo razumevanje za individualne razlike in potrebe. Mnenja in stališča okolice jim niso več pomembna. Otroka sprejmejo takšnega kot je in prilagoditve pri delu z njim doživljajo kot priložnost za uspešen razvoj otroka (Trtnik, 2007).

- **Faza ločitve**

Za uspešen razvoj otroka z MDR je najbolj primerno družinsko okolje, vendar starši zaradi psihične ali fizične preobremenjenosti preidejo v fazo, ko ugotovijo, da ne zmorejo več in začnejo razmišljati o oddaji otroka v ustanovo za krajši ali daljši čas. Znova se pojavijo negativni občutki strahu, nemoči, krivde, žalosti ... Ne glede na razlog vključitve otroka v ustanovo, je bistvenega pomena za uspešno vključitev sodelovanje med starši in strokovnjaki. Faza ločitve je dolgotrajna in boleča za družinske člane, zato je pomembna podpora strokovnjakov in okolice. Za preživetje posameznih faz je pomembno, da starši uvidijo in spregovorijo o svojih čustvih, občutkih in problemih in jih ne zadržujejo le zase (Novljan, 2004).

Hammitte D. J. in Nelson B. M. (2001) navajata, da sta občutek zanikanja, panike in joka skupne vsem družinam, ki se jim rodi otrok z motnjo v duševnem razvoju. Na poti do sprejemanja otrokove motnje gredo vse družine skozi enak proces, ki je dolgotrajen in odvisen od individualnih okoliščin posameznika in družine (Novljan, 2004). Otroka, ki je drugačen od pričakovanih predstav staršev, starši na začetku težko sprejmejo (Juul, 2010). Trtnik Herlec A. (2007) zapiše, da je družina, ki ima otroka z MDR obremenjena na treh ravneh, in sicer na ravni posameznika, na ravni odnosa do sočloveka in na ravni okolja. Piše, da na proces prilagajanja vplivajo struktura osebnosti staršev, stabilnost zakona, stopnja prizadetosti in podpora okolja. Zmožnosti staršev glede sprejemanja otrokove motnje so odvisni tudi od odnosov s strani družbe, ki si na podlagi lastnih prepričanj iz različnih informacij oblikuje mnenje o motnji. Ta mnenja prepričanja so lahko popolnoma drugačna od realnosti, vendar si na njihovi podlagi tudi sami starši ustvarijo takšno mnenje o

otroku. V celotnem procesu soočanja družine z otrokovo motnjo je pomemben odnos med starši in strokovnjaki (Novljan, 2004).

1.4 Sodelovanje strokovnjakov s starši in soustvarjanje rešitev

Sodelovanje med starši in strokovnjaki se velikokrat začne s sporočanjem otrokove diagnoze. Za pozitivne izkušnje sodelovanja strokovnjakov s starši je pomembno, da so strokovnjaki seznanjeni s fazami poteka procesa soočanja staršev s posebnimi značilnostmi otroka. Strokovnjaki morajo dovoliti staršem, da gredo starši skozi vse faze v svojem ritmu, pri čemer opazujejo odzive staršev in prepoznavajo, v kateri fazi se starši nahajajo. Ugotovitve upoštevajo pri načrtovanju pomoči in podpore (Mikuš, Kos, 1999). Prav tako se strokovnjaki morajo zavedati, da so starši v obdobju prilagajanja na nove življenjske razmere čustveno ranljivi (Dale, 1996; v Pori, 2012).

Temeljni modeli sodelovanja strokovnjakov s starši so naslednji:

1. **Laični model** – je tisti, ki temelji na neenakovrednem položaju staršev (nestrokovnjakov) in pedagogov (strokovnjakov). Po tem modelu so strokovnjaki tisti, ki najbolje vedo, kaj je za otroka dobro.
2. **Model staršev kot »pacientov in šolarjev«** – označuje hierarhičen odnos med starši in strokovnjaki. Učitelji dajejo jasna navodila staršem, kako ravnati z otrokom in od njih pričakujejo, da jih dosledno izpolnjujejo. Če starši ne izpolnjujejo navodil, so po oceni strokovnjakov sokrivi za učno neuspešnost otroka.

Partnerski model – je tisti, ki temelji na enakovrednem položaju staršev in strokovnjakov. Starši so najboljši poznavalci svojega otroka, učitelji pa pedagoški strokovnjaki. Model priznava medsebojno odvisnost pri doseganju skupnih ciljev in prevzemanju odgovornosti. Partnerski model temelji na skupnem iskanju poti za pomoč otroku (Novljan, 2004). Jasno je, da le partnerski model omogoča soustvarjalni in spoštljiv ter tudi najbolj primeren odnos, ki ga lahko pedagoški ali drug strokovni delavec vzpostavlja, razvija in omogoča v stiku s starši vsakega otroka. Bistvo partnerskega odnosa je skupno iskanje rešitve, kar prinaša korist za učenca, starše in učitelje ter boljšo uspešnost otroka in socialno prilagoditev (Novljan, 2004).

Naloge strokovnjaka v partnerskem odnosu so:

- spodbujati starše k sodelovanju;
- spodbujati starše, da najprej sami povedo svoje izkušnje in želje v zvezi z otrokom;

- pokazati staršem, da jih pozorno poslušajo;
- dajati staršem točne informacije;
- razložiti staršem vzroke za otrokovo stanje;
- izbirati besede pri opisovanju otrokovega položaja in se izogibati sodbam ter uporabi tujk;
- pomagati staršem, da bodo tudi sami pomagali otroku;
- omogočiti staršem, da počasi spoznavajo svoj delež pri oblikovanju in izvajanju individualiziranega programa;
- dajati staršem ustne in pisne informacije o otrokovem napredovanju;
- redno obveščati starše o otrokovem napredku, njegovih potrebah in močnih področjih;
- ne predvidevati otrokove prihodnosti in ne postavljati omejitev glede otrokovega napredovanja;
- skupaj s starši postavljati cilje za otroka;
- olajšati staršem sodelovanje z drugimi strokovnjaki;
- povedati staršem primere dobre prakse;
- dovoliti staršem »sanjati« o otrokovi prihodnosti, tako kot drugi starši (Novljan, 2004).

Čačinovič Vogrinčič G. (2008) piše, da je bistvo procesa pomoči »soustvarjanje«. Pri soustvarjanju rešitev je učenec strokovnjak iz svojih izkušenj in socialni delavec spoštljiv in odgovorni zaveznik. Ko se otroci in njihove družine znajdejo v stiski, je socialno delo ena izmed pomembnih strok, ki otroku in njegovi družini ponuja vire (po)moči (Mikuš Kos, 1999). Socialno delo je pomagajoča dejavnost, katere cilj je pomoč posameznikom in družinam pri premagovanju težav in ovir, s katerimi se srečujejo v vsakdanjem življenju (Matejek, 2004).

Čačinovič Vogrinčič G. (2006) vidi v sodelovanju s starši pomembno vlogo in nalogo šole. Prav tako je potrebno sodelovanje med socialnimi oz. svetovalnimi delavci na šolah z učenci, učitelji in ravnatelji, pri reševanju problemov. Šola potrebuje sodelovanje staršev na dveh ravneh. Na prvi ravni je sodelovanje šole z družino potrebno za povezanost staršev v skupnost, njihovo ustvarjalnost, materialno pomoč staršev in seveda stalen ustvarjalen pogovor, kot so govorilne ure, roditeljski sestanki, svet staršev. Na drugi ravni je sodelovanje šole s starši pomembno še posebej takrat, ko otrok potrebuje pomoč, takrat ko otrok ne more uspešno delati, ko starši ne znajo in ne zmorejo sami pomagati, ko učitelji ne morejo zagotoviti spodbudnega okolja. Šola potrebuje prostor dogovarjanja in sodelovanja s starši. Šolska svetovalna služba je torej prostor dogovarjanja in skupnega raziskovanja uspešnih rešitev tako za otroka kot družino in tudi ostale strokovnjake,

ki so udeleženi v problemu in soustvarjanju uspešnih rešitev (Čačinovič Vogrinčič, 2006). Osrednji prostor, v katerem se dogaja proces pomoči v socialnem delu, je pogovor. Doktrina socialnega dela je spoštljivo sprejemanje raznolikosti. Socialno delo mora prispevati k spoštovanju, dostojanstvu, kompetentnosti ter k temu, da družina pridobi več moči. Posebnost socialno delovnih ravnanj v procesu sodelovanja je koncept delovnega odnosa in koncept izvirnega delovnega projekta pomoči (ibid).

Čačinovič Vogrinčič G. (1999) zapiše, da je naloga svetovalne službe, da vedno znova išče nove možnosti in poti za čim večjo vključenost in čim manjšo izključenost staršev, ki je povezana s sodelovanjem s šolo, saj je sodelovanje staršev in šole zelo pomembno za otrokov uspeh.

1.4.1 Koncept delovnega odnosa v procesu sodelovanja med starši in strokovnjaki

Čačinovič Vogrinčič G. (2005) sodelovanje med starši in strokovnjaki definira kot delovni odnos. V delovnem odnosu opredeli uporabnike in socialne delavce oz. strokovnjake kot soustvarjalce v skupnem projektu, v katerem je njihova naloga, da soustvarijo deleže k rešitvi.

Delovni odnos je način ravnanja, ki vsebuje naslednje elemente (ibid):

Dogovor o sodelovanju

Pomemben je uvodni ritual, saj omogoči vzpostavljanje delovnega odnosa. Dobro je, če se dogovora udeležijo vsi udeleženci v problemu na začetku dela. Dogovor o sodelovanju vsebuje pristanek na sodelovanje tu in zdaj in o času, ki ga imamo na voljo in pogovor o tem, kako bomo delali. Socialni delavec opiše svojo vlogo in vlogo vseh udeležениh v problemu. Naloga socialnega delavca je, da vzpostavi in varuje varen prostor za sodelovanje, v katerem vsakdo pride do besede. Pomembno je delati v sedanjosti, na raziskovanju tistega, kar je mogoče storiti zdaj, pri tem razgovoru. Vloga uporabnika je odgovornost za lastni delež pri soustvarjanju rešitve.

Instrumentalna definicija problema (Lussi, 1991) in soustvarjanje rešitev

V procesu pomoči udeleženi v problemu raziskujejo svoj delež v rešitvi. V proces vsak uporabnik vstopi s svojo definicijo problema, socialni delavec doda svoje videnje in tako se začne oblikovanje delovne definicije možnega, uresničljivega. V središču sta dialog in sodelovanje.

Osebnostno vodenje (Bouwkamp, Vries, 1995)

Socialno delovno ravnanje pomeni vodenje k dogovorjenim in uresničljivim rešitvam. Socialni delavec raziskuje zgodbe uporabnikov skupaj z njimi, tako da v pogovoru pripelje k postopnemu

oblikovanju zaželenih izidov. Ohranja delo na formulaciji možnih želenih izidov, prispeva pomembne informacije, tehta preizkušene rešitve. Delovni odnos je tudi osebni odnos. Socialni delavec se odziva osebno na dogajanje v odnosu, ki nastaja, podeli svoje izkušnje, ki odpirajo alternativen pogled na možne rešitve ter po načelu interpozicije ravna empatično.

Etika udeležnosti (Hoffman, 1994)

Usmeri nas k temu, da objektivnega opazovalca nadomesti sodelovanje, v katerem nihče nima in ne potrebuje zadnje besede. Nova osrednja vrednota ni več iskanje resnice ali vzroka, temveč etika udeležnosti. Strokovnjak odstopi od moči, ki mu ne pripada, in od moči, da poseduje resnice in rešitve. To nadomesti skupno iskanje, raziskovanje. Socialni delavec je udeležen kot sogovornik, soustvarjalec.

Perspektiva moči (Saleebey, 1997)

Naloga strokovnjaka je, da v udeleženi v problemu spoštljivo išče njihova močna področja, vire. Pomaga odkriti, urediti, raziskati in izkoristiti klientove moči in vire, medtem ko jim pomaga, da dosežejo svoje cilje.

Ravnanje s sedanjostjo ali koncept so-prisotnosti (Andersen, 1994)

Delovni odnos, ki ga vzpostavimo, usmeri strokovnjaka v sedanjost. V socialno delovnih pogovorih varujemo čas, da se pogovor zgodi, razvije in konča tako, da ga je mogoče nadaljevati. Koncept so-prisotnosti pomeni prisotnost v poslušanju, ki hkrati pomeni tudi biti na voljo za sočutje in razgovor.

Znanje za ravnanje (Rosenfeld, 1993)

Govori o posebnostih v socialnem delu razvitega znanja in o posebnostih ravnanja z njim. Socialni delavec, ki ni brez besed, ker ima znanje za ravnanje, zna dvoje: vzpostaviti in vzdrževati delavni odnos in kontekst socialno-delavskega razgovora ter podeliti strokovno znanje z uporabniki v procesu soustvarjanja interpretacij v razgovoru in tako omogoči »prevajanje« v osebni ali lokalni jezik in nazaj v jezik stroke.

To pomeni, da v pogovoru podelimo z uporabniki koncepte, ki definirajo naše sodelovanje. Pojasnimo koncept delovnega odnosa, koncept instrumentalne definicije problema, ravnanje iz perspektive moči ali socialnoekološko načelo.

1.4.2 Izvirni delovni projekt pomoči

Dopolnilo koncepta delovnega odnosa je koncept izvirnega dela pomoči, ki se soustvarja v delovnem odnosu in vedno znova se dogovorimo o naslednjem koraku. V njem zapišemo podrobnosti procesa in posamezne korake. V izvirnem delovnem projektu pomoči se zapiše prispevek k rešitvam vsakega udeleženega, o katerih smo se dogovorili v soustvarjalnem procesu. Vsak učenec ima svoj izvirni delovni projekt pomoči. Projekt je izviren, ker se vsakokrat na novo in posebej oblikuje za vsakega učenca. Projekt je deloven, ker konkretizira dogovorjene spremembe, naloge, delež vsakega posameznika udeleženega v problemu (učenec, učitelj, starši ...) in časovne okvire. Poudarek je na delu, odpravljanju učnih težav, sodelovanju in soustvarjanju, ki vodijo k možnim rešitvam in želenim izidom. Ker proces pomoči poteka v času in je usmerjen k pozitivnim spremembam, razpletom in izidom, govorimo o projektih (Čačinovič Vogrinčič, 2011).

Če želimo kdaj prispeti, moramo vedeti, kam hočemo priti (Pleiffer-Schauppa, 1995; v Čačinovič Vogrinčič, 2011). Ne samo odrasli, ampak tudi učenec mora vedeti, kam hoče priti, zato ga moramo odrasli znati podpreti, da sam znova razišče, kam hoče priti. Pozorni moramo biti na najmanjše spremembe, razlike in napredek na poti. V šoli se velikokrat dogaja, da je učitelj tisti, ki ve, kaj je cilj otroka in ga ne pove učencu, še manj pa, da bi se o cilju dogovoril skupaj z učencem. Tako je učenec izključen iz procesa pomoči in možnosti svoje instrumentalne definicije problema in soustvarjanja rešitve. V izvirnem delovnem projektu pomoči se osredotočamo na iskanje rešitve problema, želenih izidov in ne na sam problem. In le, če se osredotočamo na uspeh, se lahko zgodijo spremembe. V procesu pomoči so spremembe majhne, komaj opazne, zato moramo biti še bolj pozorni na vsako drobno spremembo, ker imajo dragocen učinek, saj se iz majhnih sprememb razširijo velike.

Izvirni delovni projekt pomoči v socialnem delu se začne tako, da se pridružimo učencu tako, da učitelj začne pri otroku tam, kjer otrok je in ne tako, da zahteva, da otrok stopi k njemu, tja, kjer on misli, da otrok mora biti. Nato začnemo raziskovanje oz. odkrivanje enkratnosti problema in možnih rešitev. Skupaj ugotavljamo, kje je težava, katere so možne rešitve in katera nova znanja že ima učenec. Sledi spreminjanje, tj. opredeljevanje dobrih izidov in načrtovanje prvih korakov. Spreminjanje govori o upanju za prihodnost, rasti in tveganju novih možnosti. Ko prepoznamo najmanjši zaznani premik, ga proslavimo. Proslavljanje pomeni prepoznavanje in spoštovanje

moči, uspeha, napredka učenca in učitelja. Izvirni delovni projekt pomoči se konča s koncem sodelovanja in ločitvijo (Čačinovič Vogrinčič, 2011).

1.4.3 Sinergetični pristop soustvarjanja učenja in pomoči v šoli

Sinergetična vloga pomoči se uresničuje v delovnem odnosu soustvarjanja in otroku pomeni, da strokovnjaki in starši »ne spreminjamo vedenja učenca, temveč skrbno in spoštljivo raziskujemo, kateri elementi v otrokovi interpretaciji resničnosti nanj delujejo motivirajoče za to, da bo začel opuščati manj učinkovite vzorce delovanja« (Šugman Bohinc, 2013: 36). Udeleženi akterji soustvarjamo spodbudne, energizirajoče okoliščine, v katerih bo otrok spontano začel opuščati stare, manj zadovoljive vzorce in bo razvil nove uspešnejše spoznavne, čustvene, vedenjske vzorce. Sinergetična vloga socialnega delavca je torej, da soustvarja kontekst, pogoje, okolje, v katerem se bodo sogovorniki lahko spontano začeli spreminjati in ki bo za njih dovolj spodbudno, motivirajoče, da bodo lahko tvegali premik v neznano (Šugman, Bohinc, 2013).

Sinergetični pristop učenja in pomoči vsebuje sledeča generična načela:

1. Ustvarjanje okoliščin za stabilnost

Je pogoj za to, da se bo učenec z učnimi težavami sploh lahko podal na pot sprememb. Čustvena varnost je podlaga za zaupanje tako kompetence strokovnjakov kot v lastne kompetence za premagovanje stiske in uresničevanje zelenega razpleta. Za razvoj primarne odnosne stabilnosti potrebujemo sledeče koncepte in postopke: minimalno motivacijo za sodelovanje, uresničevanje delovnega odnosa soustvarjanja v izvirnem delovnem projektu pomoči, okolje, v katerem se sogovornik počuti varnega, zaupanje v kompetence druge osebe, zaupanje v lastne kompetence in krepitev sogovornikovega občutka o lastni vrednosti, veselje do učenja iz napak, strokovno disciplino v delovnem odnosu, pričakovanje, da se bo sodelovanje odvijalo v smeri zelenega izida, motivirajočo usmerjenost na zeleno prihodnost (ibid).

Bluestein J. (2001; v Šugman, Bohinc, 2013) pravi, da je čustveno varna šola, šola, v kateri učenci lahko doživijo:

- občutek, da jih drugi sprejemajo in spoštujejo, občutek pripadnosti;
- varnost pred predsodki, sodbami, diskriminacijo na podlagi splošnega videza, telesnih značilnosti, možganske hemisfere, zmožnosti na različnih področjih, verske pripadnosti ipd.;

- da lahko kaj pozabijo, se zmotijo, da jim ni treba biti uspešen v vseh spretnostih;
- upoštevanje, priznanje in vrednost svojih individualnih lastnosti in spretnosti;
- občutek, da imajo na voljo vire glede na svoje potrebe in tudi ne glede na potrebe;
- vodenje, priznanje, opogumljanje in uspeh;
- varnost pred trpinčenjem, poniževanjem, grožnjami odraslih ali vrstnikov;
- dosledna pravila, jasna pričakovanja, razumljive zahteve;
- varnost pred nekritičnim, nepričakovanim odzivom ali kaznovanjem;
- da lahko vplivajo na slog učenja in izbirajo kako se bodo učili, da lahko upoštevajo osebna zanimanja in nadzirajo različne dejavnike v procesu učenja, ki temeljijo na osebnih potrebah (posebne naloge, pripomočke, mesto učenja ipd.);
- da imajo svoja mnenja in čustva, ki jih lahko brez strahu izrazijo.

2. Razlikovanje vzorcev sistema, s katerim sodelujemo

Razlikovanje vzorcev sistema pomeni razlikovanje med problemskim vzorcem in potencialnim vzorcem, ki lahko ponudi rešitev konkretnega problema oz. uspešnejši odgovor na dano situacijo. Prepoznanemu problemskemu vzorcu sledijo različne razvojne oblike potencialnih vzorcev oz. spremembe v želeni smeri. V procesu pomoči in soustvarjanja rešitev spoštljivo in skrbno raziskujemo življenjski svet uporabnika, jih povabimo k opredelitvi in razumevanju problema iz njihove perspektive ter želenega razpleta. Uporabnika spodbujamo s komentarji, vprašanji in zgodbami, ki ga motivirajo, da prepozna drugačne okoliščine, ki so podlaga za nove vzorce rešitve. Strokovnjaki raziskujemo morebitne pozitivne izjeme v preteklosti in spodbujamo pozitivna pričakovanja oz. osredotočenost na potencialni vzorec, tj. zelene spremembe (Šugman, Bohinc, 2011).

3. Upoštevanje in krepitev občutka, da si je smiselno prizadevati za spremembe

Zaupanje učenca z učnimi težavami in drugih udeležencev v izvirnem delovnem projektu pomoči, da je sprememba smiselna, je dejavnik, ki utrjuje odnos in omogoča vzpostavljanje okoliščin za stabilnost. Sem sodi tudi upoštevanje osebnih nalog, življenjskega sloga ter življenjskih ciljev osebe, ki je v središču izvirnega delovnega projekta pomoči. Strokovnjaki naj bi pripomogli h krepanju uporabnikovega občutka smisla, koristi in vrednosti, ki jih doživljajo, ko se trudijo za spremembe. Slednje velja tudi za strokovnjake, saj tudi oni potrebujejo občutek, da je vredno vedno

znova zapustiti varno mesto znanega in tvegati korak v neznano. Kljub oviram in omejitvam, ki se pojavljajo na zeleni poti, ima smisel vztrajati (ibid).

4. Razlikovanje parametrov nadzora – kar energizira, destabilizira sistem

Ključni točki v procesu učenja in pomoči sta točka, kjer smo danes in točka, ki jo želimo doseči. To pomeni, da smo v že vzpostavljenem čustvenem, varnem, zaupnem partnerskem delovnem odnosu opredelili problemske vzorce učenca z učnimi težavami in prepoznali izkustvene zametke za vzorce zelene spremembe. Z udeleženci v izvirnem delovnem projektu pomoči raziskujemo, kaj je tisto, kar bi učenca z učnimi težavami tako spodbudilo, da bo spontano začel opuščati manj funkcionalne vzorce učenja in razvil nove uspešnejše vzorce. Zanimajo nas redki zeleni dogodki v preteklosti otroka, izjemne izkušnje, ko mu je uspelo rešiti problemsko situacijo in se z njo naučil nečesa, kar bi lahko preizkusil tudi zdaj. Radovedni smo glede otrokovih kratkoročnih in dolgoročnih ciljev. Strokovnjaki si prizadevamo ustvariti okoliščine, ki bodo spodbudile motivacijo otrok za spremembe, za doseganje njegovih željenih ciljev. Pozorni moramo biti na sprožilne dejavnike, ki obsegajo ojačevalce lepega vedenja, kot so podpora, pohvala nagrada ipd. in zaviralce neželenega obnašanja, kot so graja, označevanje, obsojanje, izključevanje ipd. (ibid).

5. Destabiliziranje vzorca – krepitev odklona s pomočjo parametra nadzora

Opređeljene potencialne energizirajoče dejavnike za posameznega učenca z učnimi težavami se prizadeva aktivirati in s tem ustvariti kontekst, na katerega bi se uporabnik lahko odzval s spremembo svojega ustaljenega, a ne zadovoljivega načina delovanja. Obsežnost novosti pri uporabniku je odvisna od tega, kaj se uporabniku oz. učencu zdi dovolj varno, da mu pomeni izziv in ga istočasno ne ogroža. Poskuse pripomoči k destabilizaciji spremljajo varovalni scenariji. Potencialni blažilci morebitnih neželenih učinkov odklona od obstoječih vzorcev delovanja, so v naprej dogovorjeni. Naloga strokovnjaka je, da prepozna in opozarja na še tako majhne premike k zelenemu cilju. Ob različno velikih spremembah ustavlja, jih komentira, občuduje, hvali učenca, da mu je uspelo. Takšni načini ravnanja dodatno krepijo udeležence v izvirnem delovnem projektu pomoči, da zdržijo spremembo običajnega vzorca in tudi varujejo pred vzpostavitvijo ogrožajočih, nestabilnih okoliščin, na katere bi se uporabniki namesto z vztrajanjem pri novostih odzvali z vračanjem v staro, neželeno okolje. Staro stanje je zaradi domačnosti varno in je privlačno, ker je znano, ustaljeno in predvidljivo. Zato je ob načrtovanju sprememb potrebno določiti varovalne scenarije postopkov za obdobje kritične nestabilnosti na prehodu med starimi in novimi vzorci in

se pripraviti na morebitne neželene dogodke, kot so povečana negotovost v uspeh, nihanje motivacije ipd., ki uporabnika omajajo pri sledenju načrta spremembe (ibid).

6. Upoštevanje »kairosa« – omogočanje časovne uglasenosti, koordinacije, sozvočja

V procesu učenja in pomoči se včasih zgodi posebna uglasenost med udeleženci izvirnega delovnega projekta pomoči. Gre za situacijo, ki poteka v sedanjem času, za »zdaj trenutke«. To so hipni prelomi, ko se vsi udeleženi istočasno spogledajo, se nečemu nasmejejo, ko se ustvari ozračje zmede, ali ko vsi hkrati zagledajo, da so prišli do meje nečesa znanega, da je na vidiku možnost za premik k novemu. Ta trenutek usklajenosti je enkratna priložnost. Ko se oseba nezavedno odloči, da zagrabi to priložnost, se priložnost udejanji kot »trenutek srečanja«. V nasprotnem primeru gre za zamujeno priložnost. Usklajeni trenutki priložnosti so energizirajoči trenutki, ki se zgodijo med udeleženci, se telesno ali besedno usidrajo in postanejo vodilna misel za premike k želenim izidom.

7. Omogočanje prekinitve simetrije med starimi in novimi vzorci s pomočjo definiranja ciljev, majhnih možnih korakov

Če smo bili uspešni, nam je v procesu učenja in pomoči uspelo ustvariti kontekst, na katerega se je učenec z učnimi težavami odzval z novo spoznavno-čustveno-vedenjsko izkušnjo. Izkušnjo smo ustrezno krepili s pohvalami in drugimi spodbudami ter jo zavarovali z vnaprej pripravljenimi scenariji za primer motivacijskega omahovanja v stanju kritične stabilnosti opuščanja starih vzorcev in postopnega razvijanja novih, ko uporabnika vleče k nezaželenim ustaljenim vzorcem. Simetrija med vzorci pomeni stanje, ko ima uporabnik za svoje čustvovanje, vedenje, razmišljanje poleg ustaljenih starih vzorcev na voljo tudi alternativne izkušnje, ki se zgoščajo v vzorce. Naloga strokovnjakov je prizadevanje, da se nastala simetrija med starimi, nezadovoljivimi in novimi, želenimi vzorci prekine, tako da se uporabnik v situacijah, ki od njega zahtevajo določeno ravnanje, namesto dosedanjega, ne več funkcionalnega, izbere alternativno vedenje. K izbiri novega načina delovanja pripomore usmerjenost na želeni cilj. Ko se osredotočamo na zelene spremembe, je pomembno, da jih opisujemo in si jih zamišljamo, kot da so se že zgodile, kot da jih opazujemo in opisujemo v sedanjem času (ibid).

8. Ponovno stabiliziranje nastalih novih vzorcev

Pomembna značilnost procesov udejanjanja želenih sprememb, ki je ne smemo spregledati, je njihova stabilizacija. Tako kot je sistem (posameznik, družina, skupina ...) potreboval ustrezne

okolščine in čas, da razvije in utrdi problemske vzorce, potrebuje tudi primerne razmere in čas, da stabilizira nove vzorce rešitve, ki so sprva zelo šibki. Zato usmerjamo pozornost na krepitev in utrditev novih vzorcev. Učenec z učnimi težavami in ostali partnerji v izvirnem delovnem projektu pomoči potrebujejo številne pozitivne odzive in potrjevanja za svoje nove vzorce. S pohvalami, komplimenti, s spoštljivim, zavzetim odnosom ipd. moramo krepiti še tako majhne razlike, dosežke, novosti, premike v smeri zelenih izidov (ibid).

Vsako generično načelo se udejanja z različnimi strokovnimi ravnanji in z vsakim strokovnim ravnanjem se udejanjajo različna generična načela. Za uspeh procesa pomoči je pomemben odnos, ki ga soustvarita strokovnjak in uporabnik.

1.5 Otrokov glas v procesu učenja in pomoči

Odrasli smo odgovorni zavezniki otroka, ki je ekspert iz svojih izkušenj, zato je naša naloga, da slišimo glas otroka, se mu pridružimo tam, kjer potrebuje pomoč in ga skupaj z njim popeljemo po poti, ki bo v skladu z njegovimi sposobnostmi zanj zadovoljujoča in uspešna.

Učitelji in ostali strokovnjaki, ki prihajamo v stik z otrokom, bi se morali odpovedati moči, ki nam ne pripada, torej od prepričanja, da smo edini lastniki vseh znanj, resnic in ocen. Odrasli bi morali vzpostaviti, vzdrževati in varovati odnos, v katerem bi se slišal glas otroka, ki bi otroku omogočil izkušnjo sodelovanja in soustvarjanja v procesu pomoči. Otrok je strokovnjak iz lastnih izkušenj in njegov glas bi odrasli morali sprejeti kot enakovreden človeški glas. Učitelji in ostali strokovnjaki pa smo otrokovi spoštljivi in odgovorni zavezniki na šolskih poteh (Čačinovič Vogrinčič, 2013).

Trije pomembni varovalni dejavniki v šoli, ki učinkujejo kot uspešna podpora pri vsakem učencu:

- zagotovljena skrb in podpora vsakemu učencu;
- visoka pričakovanja do vsakega učenca in prepričanje, da ima otrok močna področja in zmore, če ima pogoje in podporo za delo;
- udeležенost učenca, ki je strokovnjak iz izkušenj (Benarda, 1997; v Čačinovič Vogrinčič, 2013).

1.5.1 Spoštovanje otroštva

Spoštovati otroka pomeni spoštovati njegove posebnosti in kompleksnost otroških svetov. Otroštvo spoštujemo le, če varujemo posebnosti tega življenjskega obdobja.

Spoštovanje otroštva pomeni:

- otrokom zagotoviti temeljne življenjske potrebe, kot jih zapišeta Deklaracija Združenih narodov o otrokovih pravicah (1959) in Mednarodna konvencija Združenih narodov o otrokovih pravicah (1989);
- spoštovati otrokov čas, še posebej sedanjost;
- spoštovati otrokovo uživanje otroštva;
- spoštovati otrokove odnose z drugimi;
- spoštovati otrokov prispevek v družini in družbi;
- spoštovati otrokovo individualnost in različnost;
- spoštovati in sprejeti otrokove spretnosti in posebnosti (ibid).

V delovnem odnosu moramo odrasli zagotoviti varen prostor v katerem bo otrokov glas opažen in slišan (ibid).

1.6 Drugačnost, enakost in individualnost v vzgoji in izobraževanju

Učitelji, ki imajo stik z »drugačnimi« otroki, imajo strah, da bodo kot učitelji neuspešni, zato krivdo za otrokov neuspeh pripisujejo otroku zaradi njegove drugačnosti. Drugačne je treba obravnavati posebej, poučevati jih morajo strokovnjaki, ki so za to usposobljeni, ali pa jih je potrebno poslati v posebne ustanove (Mikuš Kos, 1999). Mikuš Kos A. (1999) zapiše, da ni naključje, da za označevanje otrok, ki ne zmorejo obvladati običajnih nalog, zahtev in obremenitev, uporabljamo izraz »otroci s posebnimi potrebami«. Otroci se med seboj razlikujejo v odzivanju, vedenju in osebnostnih lastnostih.

Mikuš Kos A. (1999) opozori na pomen naslednjih elementov:

- kako poimenujemo te razlike in kakšne vrednostne oznake jim pripisujemo; ali razliko poimenujemo kot motenost, drugačnost, različnost, posebnost;
- kako se odzivamo na razlike, ki se pojavljajo; ali strpno čakamo, da minejo, ali otroka zaradi različnosti kaznujemo, poiščemo pomoč, spreminjamo okolje ali iščemo in usklajujemo različne pristope pomoči;
- kako razumemo vzroke za razlike; ali je vzrok okolje, biološke razlage ali interakcijske razlage.

Drugačnost, različnost, izvirnost, individualnost učencev je osnovno izhodišče učiteljevega dela v vključujoči šoli (Bregar Golobič, 2011). V šoli so odrasli tisti, ki omogočajo in spodbujajo otroka,

da je vključen v vzgojno-izobraževalni proces na tak način, da prispeva svoj lasten, individualen, izviren delež, torej, da je otrok soudeležen v vzgojno-izobraževalnem delu na zanj smiseln način. Tako postanejo individualne razlike in individualizirano delo z učenci temelj socialnega povezovanja. Soudeleženost in individualizirano delo otroku posebej poveča možnost smiselnega vključevanja v družbeno skupnost, seveda po njegovih lastnih zmožnostih, vrlinah in znanju na njegov izviren način. Zato je za vsakega učenca, še posebej učenca s posebnimi potrebami in za njegov uspeh v šoli, potrebna izkušnja soudeleženosti, strpnosti, izkušnja vključevanja drugačnosti (ibid).

Osnovno izhodišče učiteljevega dela v vključujoči šoli predstavlja otrokova različnost, drugačnost, izvornost in individualnost. V šoli odrasli spodbujamo učence in jim omogočamo, da na svoj lasten, individualen in zanj smiseln način soustvarjajo v vzgojno-izobraževalnem procesu in so v njem dejavno soudeleženi. Zato je za učence s posebnimi potrebami pomembna vsakodnevna konkretna izkušnja upoštevanja in vključevanja drugačnosti, izkušnja solidarnosti in strpnosti, izkušnja soudeleženosti in soustvarjanja (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič, 2008).

1.7 Integracija in inkluzija

Nova paradigma na področju razumevanja otrok s posebnimi potrebami opušča staro ločevalno pojmovanje in uvaja novo integrativno pojmovanje brez etiketiranja, stigmatiziranja in diskriminacije. Novo pojmovanje gleda osebo kot individualno bitje. Ne usmerja se več v oviro in težavo, ampak v celovit potencial osebe in se osredotoča na posameznika in njegove potrebe, ki so kriterij za to, kaj je zanj dobro in kaj slabo (Opara, 2002; v Bratož, 2004).

Spremembe na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami so prinesle novosti Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju ZUOPP), ki je začel veljati leta 2000. Zakon se zavzema za integracijo otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja. Pred tem so se otroci s posebnimi potrebami vključevali v šole v prostorsko ločenih ustanovah, tj. v šolah s prilagojenim programom. ZUOPP teži k integraciji otrok s posebnimi potrebami v redne šole, če otroci zmorejo minimalni program redne šole ob dodatni pomoči in prilagoditvah. Tisti, ki ne zmorejo dosegati minimalnega programa redne šole, se vključijo v šole s prilagojenim programom (Husar Dobravec, 2004).

V slovenski zakonodaji pojem integracija pomeni skupno poučevanje otrok z motnjami v razvoju in zdravih otrok v rednih programih vzgoje in izobraževanja. Poleg skupnega poučevanja in vzgoje integracija pomeni tudi sprejemanje drugačnosti. Zelo pomembno je, kako na otroka s posebnimi potrebami, ki je vključen v redni program, gledajo ostali otroci in njihovi starši.

Integracija zahteva prilagoditev notranjih in zunanjih prostorov, dodatno osebje v razredu in posebne učne pripomočke (ibid).

Šest stopenj integracije, ki jih zapiše Husar Dobravec S. (2004):

1. fizična integracija – arhitekturna ureditev;
2. terminološka integracija – upošteva ustrezno terminologijo in izloča diskriminacijo in etiketiranje v izrazoslovju;
3. administrativna integracija – enakost zakonskih določb za vse učence in hkratno upoštevanje razlik v korist otroka s posebnimi potrebami;
4. socialna integracija – sprejetost otroka s posebnimi potrebami med vrstnike in širšo okolico;
5. programska integracija – poenotenje programov in dolgoročnih ciljev za vse učence, pri čemer so metode in postopki za dosego ciljev prilagojeni posameznikom
6. psihološka integracija – popolna sprejetost drugačnosti v skupini, sodelovanje po sposobnostih v isti učilnici ob uporabi istega programa ob istem času.

V praksi popolna integracija še ni dosežena, saj če otroka s posebnimi potrebami vključimo v redno šolo, še ne pomeni, da je otrok resnično integriran. Integracija vključuje spremembe v šoli in izven nje. O uspešni integraciji lahko govorimo takrat, ko se bo učenec uspešno vključil in bo sprejet s strani šole, učiteljev, sošolcev in njihovih staršev (torej tistih, ki integracijo omogočajo) (ibid).

Za uspešno integracijo je poleg vzgojno-izobraževalne integracije pomembna tudi socialna integracija. Potreben je drugačen pogled na sočloveka in njegove potrebe, njegove specifične življenjske okoliščine, enkratnost, potrebna je strpnost do drugačnih (Skalar, 1995, v Bratož, 2004). Socialna integracija pomeni ustvarjanje emocionalnih vezi z vrstniki, s sošolci v razredu in prispeva k večji osebni vključenosti, stabilnosti in pri oblikovanju pozitivne samopodobe otroka (Hvala, 2004). Tudi Kobolt A. in Pelc Zupančič K. (2010) pišeta, da socialna umeščenost v vrstniških skupinah pomembno sooblikuje razvoj samopodobe otroka in njegovega samospoštovanja.

Lebarič N., Kobal Grum D. in Kolenc J. (2006) pišejo, da socialna integracija temelji na sprejemanju različnosti ter na preprečevanju socialne izključenosti zaradi ovir. Nadaljujejo, da je socialna integracija temelj za inkluzijo.

Integriran je lahko le otrok, ki se prilagodi šolskemu okolju in ki je sposoben delati kot ostali vrstniki (Corbett, 1999, v Kavkler, 2008). Otrok, ki ni sposoben doseči predpisanih minimalnih standardov in se prilagoditi učnemu okolju, ni popolno integriran v šolsko okolje (Šučur, 1999, v Kavkler, 2008).

Kavkler M. (2002) poudarja temeljna načela, ki jih moramo upoštevati za uspešno integracijo v praksi:

- otrok ima pravico biti sprejet in biti z vrstniki, da mu je učitelj naklonjen, ga razume in verjame vanj;
- otroci in starši morajo biti obravnavani spoštljivo;
- imeti moramo pozitiven odnos do drugačnosti, kar terja upoštevanje različnih možnosti vseh otrok v vzgoji in izobraževanju;
- v vzgojno-izobraževalnem procesu je potrebno oblikovati takšne pogoje, ki omogočajo upoštevanje individualnih potreb vseh otrok, kar terja fleksibilnost in prilagajanje drugačnostim;
- strategije načrtovanja inkluzije se morajo razvijati na individualnem in sistemskem nivoju;
- inkluzija v praksi zahteva kolektivno odgovornost vseh strokovnjakov.

Hvala H. (2004) opredeli tri dimenzije integracije:

1. Funkcionalna integracija

Otrok s posebnimi potrebami je funkcionalno integriran takrat, ko sprejema učni načrt, ki je v splošnem podoben učnemu načrtu ostalih učencev v razredu.

2. Lokacijska integracija

Otrok s posebnimi potrebami je lokacijsko integriran, ko je nameščen v istem prostoru z vsemi ostalimi učenci v razredu, vendar je v vseh ostalih pogledih izločen (ni vključen v razredno skupino, ni sprejet ...).

3. Socialna integracija

Otrok je socialno integriran, ko je sposoben navezovati socialne integracije z ostalimi v razredu.

Bratož M. (2004) pravi, da se v zadnjih letih v uveljavlja termin inkluzija. Razlika med integracijo in inkluzijo je v tem, da izraz integracija pomeni prilagajanje otroka s posebnimi potrebami okolju, izraz inkluzija pa poleg tega vključuje še prilagajanje okolja otrokom s posebnimi potrebami. Izraza integracija in inkluzija v slovenščini prevajamo kot vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne šole. Hvala H. (2004) meni, da se izraza integracija in inkluzija uporabljata kot sinonima in da obstaja težnja, da se izraza zamenja z besedo vključevanje. Zapiše tudi mnenja nekaterih avtorjev, ki pravijo, da integracija pomeni cilj, vključevanje pa proces, s katerim ta cilj dosežemo. Vključitev otroka s posebnimi potrebami v redne šole ni samo namestitev otroka v razred, ampak je način, kako se spoprijeti z drugačnostjo, različnostjo, neenakostjo. Inkluzija ne pomeni obstajati drug ob drugem, ampak pomeni živeti drug z drugim.

1.7.1 Pogoji za razvoj inkluzije

Inkluzija je kontinuiran proces v vzgoji in izobraževanju in je pogojena s tremi dimenzijami življenja v šoli (Žunko Vogrinc, 2004):

1. Kultura in kulturni vzorci na posamezni šoli, ki je tesno povezana s tradicijo šole. Razvoj inkluzivne kulture pomeni, da šola sprejme vse učence, da aktivno skrbi za povezavo z lokalno skupnostjo, da je različnost učencev vrednota, da učitelji upoštevajo vse učence kot enkratne posameznike, da so učenci in starši spoštovani, da učenci vedo, kaj lahko storijo, če imajo problem, da si učenci pomagajo med sabo in da sodelujejo starši in učitelji.
2. Zakonske opredelitve dajejo zagotovilo, da je inkluzija vključena v vsa področja vzgojno-izobraževalnega načrtovanja in izvajanja programa. Razvoj inkluzivne naravnosti oziroma politike pomeni, da si šola prizadeva vključiti vse učence iz svojega okolja, da ima učinkovit uvajalni program za vse nove učence, da ima učinkovite načrte za zmanjšanje odsotnosti učencev, za zmanjševanje disciplinskih ukrepov, ustrahovanje in izsiljevanje učencev, da priznava starostne, kulturne in jezikovne razlike med učenci, da priznava razlike v znanju, spretnostih in motnjah učencev, da sistem ocenjevanja upošteva vse dosežke učencev, da učence s posebnimi potrebami vključuje v vse aktivnosti v rednih oddelkih z ustrezno strokovno pomočjo.
3. Tretji in zelo pomemben element je praksa, ki odraža inkluzivno kulturo in politiko. V praksi inkluzija pomeni, da je pouk oblikovan za vse vključene učence, da razvija razumevanje in spoštovanje razlik, učence spodbuja k sodelovalnemu učenju, iskanju ciljev

pouka in k odgovornosti za svoje učenje, da strokovni delavci prilagajajo svoje delo reakcijam učencev, sprejemajo učne težave učencev in pozitivno reagirajo nanj, pri poučevanju uporabljajo večje število učnih stilov in strategij.

Tri ključni dejavniki za razvoj inkluzije:

1. Ustrezen razvoj inkluzije v praksi, omogoča otrokom s posebnimi potrebami razvoj pozitivne samopodobe, otroci brez posebnih potreb pa razvijejo pozitivna stališča do raznolike, drugačne populacije otrok. Cenijo različnost v družbi, enakost in socialno pravičnost.
2. Pravice učencev s posebnimi potrebami, da se šolajo skupaj z vrstniki.
3. Finančni viri, ki so odvisni od ekonomičnosti izrabe materialnih in strokovnih virov s ciljem optimalnega razvoja potencialov vseh učencev (Mitchell, 2008; v Kavkler, 2011).

Največji rizični dejavnik za razvoj inkluzije je vključevanje zgolj posameznih elementov inkluzije v prakso. Če otroka s posebnimi potrebami le vključimo v razred, a mu hkrati ne omogočimo strokovnih in materialnih virov, inkluzija ne more uspeti. Prav tako je napačno, **če si ne postavimo** vprašanja, katera je najboljša praksa za učenca s posebnimi potrebami; ali šolanje v specialnem razredu ali šolanje v rednem razredu (ibid).

1.7.2 Sistemski pristop

Uspešno uvajanje inkluzije v prakso terja sistematičen pristop in sistemske spremembe v celotnem šolskem sistemu, saj je inkluzija kompleksna in odvisna od različnih dejavnikov (Kavkler, 2011). Učinkovita je, če jo načrtujemo in izvajamo s pomočjo systemskega modela inkluzivne šole (Ferguson, Kozlevski in Smith, 2001; v Kavkler, 2011). V sistemski model so vključeni štirje podsistemi, ki se med seboj prepletajo in dopolnjujejo. Ti podsistemi so: učenec, razred, šola in širša okolica. Učinkovit sistem, ki podpira vse učence v procesu inkluzije dobimo le, če vsi podsistemi delujejo usklajeno. Inkluzivno naravnano vzgojo in izobraževanje učencev dosežemo le ob upoštevanju učenčevih posebnih potreb, učiteljevi dobri in učinkoviti poučevalni praksi, podpori in pomoči učitelju s strani ostalih članov šolskega tima, ustreznih materialnih in drugih pogojev, ki jih nudi širše okolje (Kavkler, 2008a; v Kavkler, 2011).

Podsistemi:

1. Otrok s posebnimi potrebami

Učitelj v inkluzivni šoli verjame, da imajo otroci s posebnimi potrebami spretnosti, sposobnosti in znanja za učenje in verjame, da ima on kot učitelj znanja, spretnosti in sposobnosti za uspešno poučevanje teh otrok (Ferguson, Kozleski in Smith, 2001; v Kavkler, 2008). Do otrok s posebnimi potrebami moramo imeti visoka pričakovanja z uresničljivimi zahtevami. Odnos slovenske družbe do otrok s posebnimi potrebami je negativen, saj jih obravnava kot manj sposobne in manj vredne posameznike. Takšen odnos pa vpliva na njihov položaj v šolstvu, službah in socialnem okolju (Kavkler, 2008).

2. Razred

Pri uveljavljanju inkluzije ima učitelj najpomembnejšo vlogo. Če ima učitelj do otrok s posebnimi potrebami pozitivna stališča do njih, je osebno zavzet za njihov napredek in išče učinkovite pristope itd., so otroci uspešnejši. Uspešnost otroka je odvisna od pomoči in podpore, ki jo ima tako otrok kot tudi učitelj. Učitelji so bolj usmerjeni na potrebe razreda kot na potrebe posameznega otroka. Namesto, da prilagodijo proces poučevanja, učitelji znižajo pričakovanja do otrok s posebnimi potrebami (ibid). Poleg učitelja imajo pomembno vlogo pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami tudi vrstniki, saj je od njih odvisno, koliko je otrok vključen. Zato jim morajo učitelji in ostali strokovni delavci posredovati informacije o posebnih potrebah otrok. Vrstniki so model vedenja, podpore in pomoči učencem s posebnimi potrebami. Kavkler (2008) zapiše, da v slovenskem šolstvu zelo malo pozornosti namenjamo vrstniški pomoči.

3. Šola

Sistemiški pristop je opredeljen s tremi dejavniki:

- Izvenšolski dejavniki: Inkluzija je odvisna od podpore in pomoči širše družbe, podpore Ministrstva RS za šolstvo in šport pri oblikovanju kurikula, organizacije šole, izobraževanja strokovnih delavcev in od stališč, osebne zainteresiranosti ter znanja vplivnih oseb v družbi. Če želimo vpeljati večjo inkluzijo v šole, potrebujemo kreativnost, energijo, čas, strokovne in materialne vire ter podporo vseh udeleženih posameznikov in družb.
- Šolski dejavniki: Inkluzija je osnovana na dejstvu, da se učenci med seboj razlikujejo, zato je pri načrtovanju in izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa potrebno razlike upoštevati. Ključni element inkluzije je učiteljeva dobra poučevalna praksa. Dopolnjena mora biti s specialnimi pristopi drugih strokovnjakov. Premajhna podpora in pomoč učitelju

ter premalo prilagoditev učencu onemogočajo razvoj inkluzije. Uspešnost inkluzije je odvisna od zakonov, organizacije v razredu, razpoložljivih strokovnih in materialnih virov, podpore učitelju, timskega dela. Značilnost inkluzivne prakse je tudi heterogenost skupin zaradi razlik učencev. Kurikul je namenjen vsem učencem, vendar ne opravljajo vsi učenci enake naloge na enak način v istem času, kljub temu poučevanje učencev ne sme biti osnovano na razdeljevanju v skupine po sposobnostih (Pijl in Meijer, 2007; v Kavkler, 2011).

- Razredni dejavniki: Večina učiteljev načelno podpira integracijo otrok s posebnimi potrebami v redne OŠ, vendar v praksi največkrat zavračajo integracijo zaradi različnih razlogov. Strah jih je prevzeti odgovornost, za katero se ne počutijo dovolj usposobljene in kompetentne. Nimajo dovolj informacij o otrocih s posebnimi potrebami (Bratož, 2004). Bojijo se večje količine dela, večje psihične obremenjenosti, vodenja raznolikega in zahtevnega razreda, morebitne prikrajšanosti drugih otrok, pritiskov staršev ter večjega nadzora, obiskov in sestankov (Trtnik Herlec, 2002).

1.7.3 Individualizacija

Osnova za izvajanje procesa inkluzije v sodobnih šolah je individualizacija. Za ustrezno in uspešno inkluzijo otrok s posebnimi potrebami v redne šole moramo upoštevati načelo individualizacije (Žunko Vogrinc, 2004). Individualizacija je trajajoči proces prilagajanja raznoterih sestavin vzgoje in izobraževanja interindividualnim in intraindividualnim razlikam učenca (Galeš, 1995; v prav tam). Cilj individualizacije je optimalen razvoj in učenje otroka. Po 27., 28., 29. in 30. členu ZUOPP je šola za otroka s posebnimi potrebami dolžna izdelati individualizirani program (Žunko Vogrinc, 2004). Individualizirani izobraževalni program je dokument, ki je sestavljen za vsakega otroka s posebnimi potrebami. Dokument sestavi, pregleda ter dopolnjuje strokovna skupina (vsi strokovnjaki, ki sodelujejo v vzgojno izobraževalnem programu in starši otroka). Individualizirani izobraževalni program je eden ključnih vidikov prilagoditev za otroke s posebnimi potrebami in skladen mora biti s posameznikovimi potrebami, sposobnostmi ter interesi (Janželj, 2011).

Funkcije individualiziranega programa so:

- predstavlja vodilo strokovnim delavcem za ustrezno vodenje otroka v njegovem razvoju;

- mogoča načrtno izvajanje vzgojno-izobraževalnih aktivnosti z izpostavljenimi prilagoditvami ustreznega programa;
- prispeva k pregledu močnih področij, pričakovanj, interesov in potreb otroka s posebnimi potrebami;
- predstavlja fleksibilno in ustrezno dokumentacijo, ki opredeljuje odgovornosti udeležencev v programu in spremljanju ustreznosti pomoči pri doseganju pričakovanj in ciljev;
- prispeva k zagotavljanju zakonsko zapisanih pravic otroka s posebnimi potrebami ter k zagotavljanju kontinuitete v diagnostiki, načrtovanju, izvajanju in evalvaciji razvoja otroka s posebnimi potrebami (Žunko Vogrinc, 2004).

Z individualiziranim programom se določijo:

- oblike dela na posameznih področjih oz. predmetih;
- način izvajanja dodatne strokovne pomoči;
- prehajanje med programi;
- potrebne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, napredovanju, organizaciji in časovni razporeditvi pouka (ibid).

Otroku s posebnimi potrebami, ki je integriran v redne osnovne šole, naj bi s prilagoditvami omogočili doseči vsaj minimalne cilje in standarde znanja razreda, v katerega bo vključen (ibid).

1.7.4 Kontinuum pomoči

Najštevilčnejša podskupina populacije otrok s posebnimi potrebami so učenci z različnimi učnimi težavami (Kavkler, 2011). V preteklosti je bila načrtovana pomoč otrokom s posebnimi potrebami in otrokom z učnimi težavami usmerjena k težavam in primanjkljajem. Pomoč se je osredotočala na popravljane primanjkljajev in urjenje slabše razvitih veščin. Sodobni koncepti pomoči so zastavljeni tako, da upoštevajo celovito učenčevo osebnost, njegove vsakdanje razmere v šoli in doma in življenjsko perspektivo otroka (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič, 2008).

Učne težave pri učencih so zelo raznolike in se razprostirajo na kontinuumu od lažjih do težjih, od preprostih do kompleksnih, od kratkotrajnih do vseživljenjskih. Zaradi tega se na kontinuumu razprostirata tudi podpora in pomoč učencu, in sicer od pomoči učitelja pa vse do usmerjanja v

program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Šolski strokovni delavci morajo izvajanje učne pomoči na posameznem koraku modela dokumentirati in evalvirati (Kavkler, 2008).

Dokumenti, ki jih strokovni delavci v sodelovanju s starši, otrokom in ostalimi vključenimi oblikujejo, so:

- dnevnik izvirnega delovnega projekta pomoči – v njem so zapiski o opažanjih delovanja otroka in o izvajanih oblikah pomoči;
- soglasja staršev – potrebna so za vse oblike pomoči, ki jih izvajajo poleg učitelja drugi strokovnjaki;
- delne evalvacijske ocene – zapisane morajo biti po vsakem koraku petstopenjskega modela, s katerim se preverja napredek otroka in učinkovitost učne pomoči;
- sklepno evalvacijsko poročilo – če učna pomoč prvih štirih korakov ni bila učinkovita, čeprav je bila dobro pripravljena in izvedena, mora šolski tim pripraviti poročilo za vsakega otroka z izrazitejšimi in vztrajnimi specifičnimi učnimi težavami. Pri teh otrocih je treba začeti postopek usmerjanja, da otrok pridobi pravico do več ur strokovne pomoči in več prilagoditev;
- osebna mapa – vsi te dokumenti morajo biti shranjeni v otrokovi osebni mapi (Magajna in sodelavke, 2008a; v Kavkler, 2008).

Pet stopenj pomoči:

1. Pomoč učitelja pri pouku, dopolnilnem pouku ter v okviru podaljšanega bivanja

Učitelj je prvi, ki odkrije težave in pomaga učencu z učnimi težavami. Pri oceni in pri premagovanju težav sodeluje s starši in ostalimi strokovnjaki, ki učijo ali so že učili učenca. V okviru rednega procesa poučevanja mora učitelj individualizirati in diferencirati učne naloge in zahteve, načine pridobivanja, utrjevanja in ocenjevanja znanja, časovne omejitve, učne pripomočke ipd.

2. Pomoč šolske svetovalne službe

Če učenec z učnimi težavami z učiteljevo pomočjo pri rednem in dopolnilnem pouku ter podaljšanem bivanju, z vsemi prilagoditvami, ne napreduje, se v proces pomoči vključi šolska svetovalna služba. Svetovalni delavec se vključi na pobudo učitelja ali staršev. Naloga svetovalne službe je, da dopolni in poglobi raziskovanje težav oz. ovir pri učencu in v okolju. V raziskovanje

in odkrivanje težave in njenih rešitev vključi vse udeležene v problemu (učenec, starši, učitelj) in z njimi vzpostavi odnos soustvarjanja rešitev.

3. Dodatna individualna in skupinska pomoč

Če se učne težave kljub učiteljevi pomoči v rednem in dopolnilnem pouku, v podaljšanem bivanju in pomoči šolske svetovalne službe, nadaljujejo, se učencu ponudi in organizira dodatna individualna skupinska pomoč, ki se jo določi in izda na podlagi pisno utemeljene potrebe po njej; tj. sklepna evalvacijska ocena druge stopnje, ki jo pripravi šolska svetovalna služba. Če je potrebno, se opravijo še drugi diagnostični pregledi. V dokumentaciji morajo biti razvidne učenčeve ovire, posebne potrebe in prilagoditve, ki jih učenec potrebuje. Na tej stopnji se učenčev napredek sprti spremlja in vrednoti.

4. Mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove

Če učenec kljub vsem oblikam pomoči na prvih treh stopnjah ne napreduje, kar je razvidno iz evalvacijskega poročila in ocene tretje stopnje, šola zaprosi za dodatno strokovno mnenje zunanjo specializirano strokovno ustanovo in po potrebi dodatno strokovno pomoč. Tako se v proces pomoči učencu posredno (s svetovanjem) ali neposredno vključi še pomoč zunanjih strokovnih delavcev. Ukrepi na tej stopnji se načrtujejo, dokumentirajo, sprti vrednotijo in evalvirajo.

5. Program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo

Če je na podlagi sklepne evalvacijske ocene pomoči četrte stopnje strokovno mnenje šole, da učenec potrebuje še več prilagoditev in pomoči, potem šola staršem predlaga usmerjanje otroka v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Usmerjanje za učenca pomeni nadaljevanje izvirnega projekta pomoči v okrepljeni obliki. To pomeni še več prilagoditev in pomoči. Dodatno strokovno pomoč izvaja specialni pedagog ali učitelj z dodatnim izpopolnjevanjem za delo z učenci s posebnimi potrebami na svojem predmetnem področju. Kadar šola razvije s starši partnerski odnos, se tedaj seznani s potekom, ga soustvarjajo in sodelujejo pri vrednotenju učinkovitosti pomoči. Potem starši dobijo zaupanje v šolo in strokovnjake, ki so sodelovali v procesu pomoči, da je za njihovega otroka v okviru možnosti postorjeno vse in se sami lažje odločijo za usmerjanje v ustrežnejši program (Magajna, Kavkler, Čacinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič, 2008).

Na vsaki stopnji kontinuuma pomoči mora biti opravljena evalvacijska ocena učenčevega napredka in učinkovitosti učne pomoči strokovnega delavca. Po 4. členu Pravilnika o postopku usmerjanja

(2003) je šola dolžna pripraviti »Poročilo o otroku« (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič, 2008: 39).

Poročilo o otroku mora vsebovati natančno navedena in opisana:

- opažanja o otroku – močna področja, šibka področja, posebnosti, socialno vključenost v skupino;
- dosednji načrt dela z otrokom pripravljen, ki je pripravljen na podlagi ugotovljenih težav;
- opis dosedanje pomoči, ki je bila izvedena na šoli – delo razrednika, delo šolske svetovalne službe, drugih učiteljev, drugih strokovnih delavcev;
- napredek otroka glede na začetno stanje;
- opis sodelovanja s starši pri odpravljanju težav otroka;
- predlog šole o potrebni pomoči otroka in podatke o poteku šolanja in učnem uspehu (ibid).

Šola v odnosu do učenca z učnimi težavami ravna z največjo možno strokovnostjo takrat, ko skrbno načrtuje, dokumentira in evalvira delo z učencem v skladu s konceptom izvirnega delovnega projekta pomoči (ibid).

1.8 Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami v programe vzgoje in izobraževanje

Podlage za usmeritev otrok s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalne programe so otrokove zdravstvene potrebe ter potrebe na telesnem, čustvenem, spoznavnem in socialnem področju. Upošteva se tudi otrokova dosežena raven razvoja, zmožnost za učenje in doseganje standardov znanja ter prognoza otrokovega nadaljnjega razvoja, pri čemer se morajo upoštevati otrokovi primanjkljaji, ovire, motnje in kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj (ZUOPP-1, 2011).

Postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami se začne s pisno zahtevo staršev ali zahtevo starejšega mladoletnika zase (ZUOPP-1, 2011). Rovšek M. (2013) piše, da se starši za vložitev zahteve odločijo iz različnih razlogov. Večina staršev vloži zahtevo na pobudo strokovnjakov. Nekateri starši zaradi strahu, da bo otrok preusmerjen v specializirano šolo, kljub priporočilom strokovnjakov ne vložijo zahteve za preusmeritev.

Zahtevo za začetek postopka je dolžan vložiti vzgojno-izobraževalni oz. socialnovarstveni zavod, v katerega je ali bo vključen otrok, ko oceni, da je potrebno preveriti ustreznost programa, v katerega je otrok vključen (ZUOPP-1, 2011). Po ZUOPP v postopek usmerjanja vključitev staršev

ni obvezna. Omogoča opredelitev do mnenja komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter pritožbo na izdano odločbo (Rovšek, 2013).

Starši ne sodelujejo pri ocenjevanju otroka. Pred izdajo odločbe o usmeritvi prejmejo pisno strokovno mnenje, na katero lahko podajo pripombe. Mnenje, ki ga prejmejo po pošti, si starši morajo tolmačiti sami. Ker potrebujejo pojasnitev posameznih strokovnih pomenov, pogosto iščejo pomoč pri različnih strokovnjakih (ibid).

Na podlagi strokovnega mnenja, ki ga pripravi komisija za usmerjanje prve stopnje, izda Zavod RS za šolstvo odločbo o usmeritvi. Z odločbo se odloči usmeritev otroka v ustrezen vzgojno-izobraževalni program ali pa se z odločbo ugotovi, da usmeritev ni potrebna (ZUOPP-1, 2011).

Odločanje o usodi šolanja otroka s posebnimi potrebami v veliki meri starše zaobide. Izključenost staršev pri odločanju povzroča nezaupanje staršev v strokovnjake in ustanove ter ostro nasprotovanje strokovnim mnenjem komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (Rovšek, 2013).

Starši so pomembni partnerji v procesu usmerjanja otroka, zato je osrednja naloga socialnega delavca v komisiji za usmerjanje, da vzpostavi in razvije dober dialog s starši. Dober dialog pomeni, da lahko starši ubesedijo svoja videnja potreb pomoči zanj in za otroka (Čačinovič, Vogrinčič, 1999).

Naloge socialnega dela v komisiji za usmerjanje:

- predstavitev sebe in institucije ter prizadevanje za vzpostavitev in ohranjanje stika in zaupnosti;
- informiranje o postopku usmerjanja, zakonskih okvirih usmerjanja, ciljih in načelih usmerjanja in možnih oblikah pomoči;
- ozaveščanje in aktiviranje staršev tam kjer je to potrebno v njihovi starševski vlogi.
- podpora staršev v aktivnem starševstvu;
- dialog s starši, ki je usmerjen:
 - o v skupno raziskovanje družinskih življenjskih razmer otroka (bivalni pogoji, materialni pogoji, odnosi med člani družine, kdo je nosilec vzgojnih nalog ...),
 - o v potrebo staršev po usmerjanju in obliki pomoči,

- na informacije o otroku, ki zajemajo otrokov telesni, socialni, čustveni in intelektualni razvoj, otrokove močne strani, cilje in želje, razvojne posebnosti otroka, potek otrokovega šolanja, kako starši vidijo otrokovo šolanje, kako zaznavajo njegove težave in kje vidijo rešitve;
- sodelovanje z vsemi odgovornimi za problem in reševanje problema;
- dialog z otrokom, ki je usmerjen v njegovo doživljanje šolske in domače situacije;
- sestava poročila;
- aktivna udeležba na komisiji za usmerjanje;
- vzdrževanje kontakta s starši in otrokom ter spremljanje ali je proces pomoči učinkovit, če prihaja do zapletov;
- preverjanje usmerjanja (ibid).

Otroke s posebnimi potrebami se usmerja v naslednje programe:

- program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo;
- prilagojen program za predšolske otroke;
- vzgojno-izobraževalni programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo;
- prilagojeni programi vzgoje in izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom;
- prilagojeni programi vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom;
- posebni program vzgoje in izobraževanja za otroke z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju in drugih posebnih programih;
- vzgojni programi (ZUOPP-1, 2011).

V program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo se praviloma usmerijo otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci in otroci z avtističnimi motnjami (Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, 2013).

V prilagojen program za predšolske otroke se praviloma usmerijo otroci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci in otroci z avtističnimi motnjami (ibid).

V izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo se praviloma usmerijo slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in otroci z avtističnimi motnjami (ibid).

V prilagojene izobraževalne programe, ki zagotavljajo enakovreden izobrazbeni standard se praviloma usmerijo slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci z avtističnimi motnjami (ibid).

Vzgojni programi so namenjeni otrokom, ki so vključeni v vzgojne zavode.

V zgoraj naštetih programih je opisano katera, skupina otrok s posebnimi potrebami se usmerja v kateri program. Redna osnovna šola izvaja dva programa za otroke s posebnimi potrebami, in sicer izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo in prilagojen izobraževalni program, ki zagotavlja enakovreden izobrazbeni standard. Razvidno je, da se v nobenega od navedenih programov ne usmerja skupina otrok z motnjami v duševnem razvoju. Otroke z motnjami v duševnem razvoju se usmerja v osnovne šole s prilagojenim programom. Sprašujem se, ali lahko govorimo o integraciji in inkluziji v rednih osnovnih šolah, ko govorimo o otrocih s posebnimi potrebami, ki imajo motnje v duševnem razvoju, saj ugotavljam, da so otroci z motnjami v duševnem razvoju edina skupina otrok s posebnimi potrebami, ki s pridobitvijo diagnoze (motnje v duševnem razvoju) nima možnosti šolanja na redni osnovni šoli, ampak se jih usmerja naravnost v OŠ s prilagojenim programom.

Rovšek M. (2013) zapiše, da je možnost inkluzivnega izobraževanja odvisna od usmerjanja v programe. Redne OŠ ne izvajajo programa z nižjim izobrazbenim standardom, zato otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju nimajo možnosti šolanja v rednih OŠ, skupaj z vrstniki z značilnim razvojem, kljub temu, da ZUOPP to omogoča. Otroci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju nimajo možnosti šolanja v rednih OŠ niti na zakonski ravni. Avtor meni, da se del strokovne kot tudi zainteresirane javnosti v Sloveniji, ne zaveda, da so otroci z motnjami v duševnem razvoju ena izmed skupin otrok s posebnimi potrebami, ki nimajo možnosti šolanja na rednih OŠ.

1.9 Osnovna šola s prilagojenim programom

Osnovna šola s prilagojenim programom (v nadaljevanju OŠPP) izvaja dva javno veljavna programa:

- prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom;
- posebni program vzgoje in izobraževanja.

V prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom se na osnovi odločbe o usmeritvi praviloma usmerijo otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju in otroci z avtističnimi motnjami oz. otroci, ki glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oz. motnje ne morejo doseči minimalnega izobrazbenega standarda po izobraževalnem programu osnovnošolskega izobraževanja (Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, 2013).

Izobraževanje v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom traja devet let in je razdeljeno na tri vzgojno-izobraževalna obdobja:

- prva triada traja od 1. do 3. razreda,
- druga triada traja od 4. do 6. razreda,
- tretja triada traja od 7. do 9. razreda.

Znanje učenca se v prvi triadi ocenjuje opisno. V drugi in tretji triadi pa se učenčevo znanje ocenjuje številčno. Zaradi raznolikosti učencev in njihovih posebnih potreb sta v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih potrebna in nujna notranja diferenciacija pouka in individualizacija (Splošni del programa, 2006).

Cilji prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom so naslednji: razvijati učenčeve spretnosti in sposobnosti kot osnovo za celovit razvoj, samostojno življenje in vključevanje v socialno okolje, omogočati učencem usvajanje socialnih spretnosti za uspešno vključevanje v skupine in za premagovanje neustreznih oblik vedenja skozi proces socialnega učenja, s prilagoditvami, ki ustrezajo individualnim potrebam in sposobnostim učenca, omogočiti učencu usvojiti osnovna znanja in spretnosti na področju naravoslovja, umetnosti in družboslovja, razvijati učencu samokritičnost in avtonomijo, nuditi učencu možnost samokontrole in samoocene lastnega dela, vključevati učenca v različne oblike dela, omogočiti učencu odkrivanje vrednot in lepote njegove okolice, vključevati učenca v različne oblike dela, da po senzornih potek in praktično

uporabo pridobiva nova vedenja, omogočiti učencu, da s pomočjo različnih praktičnih ravnanj zbira informacije, utrjuje usvojeno učno snov in razvija ročne spretnosti, skrbeti za gibanje učenca in njegov telesni razvoj, omogočiti učencu smiselno in polno življenje ob izbrani zaposlitvi s pomočjo številnih oblik praktičnega manualnega dela, razvijati komunikacijske spretnosti, individualizacija, vključevati starše pri oblikovanju in izvajanju individualiziranega programa, vključevati starše, jim dajati navodila in nasvete za pomoč njihovemu otroku doma, pomagati staršem pri premagovanju stisk, ki jih doživljajo ob spoznanju, da imajo otroka s posebnimi potrebami, svetovati staršem, kje lahko dobijo dodatno strokovno pomoč zanj ali samo za otroka, pripravljanje in spodbujanje učenca za uspešno in enakopravno vključevanje v širše socialno okolje, s timskim delom strokovnjakov zagotavljati vsestranski razvoj posameznega učenca, seznanjati učence in starše z možnostmi nadaljnjega poklicnega izobraževanja ter skupaj s starši usmerjati učenca v ustrezen program, seznanjati učence in starše z možnostmi spremljanja absolventov v srednješolskem izobraževanju, nuditi jim občasno učno pomoč, pomagati pri iskanju zaposlitve in opravljati evalvacijo uspešnosti otroka po zaključku šolanja, seznanjati učence in starše z možnostmi nadaljevalnega izobraževanja v obdobju odraslosti (Prilagojeni program z NIS, Uradni list RS, št. 100/03 in 17/13).

V posebni program vzgoje in izobraževanja se praviloma usmerijo otroci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju in otroci z avtističnimi motnjami (Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, 2013).

Posebni program se deli na:

- Obvezni del, ki traja devet let in vključuje tri stopnje: prvo (I.), drugo (II.) in tretjo (III) stopnjo. Vsaka stopnja traja tri leta.
- Nadaljnji del, ki traja tri leta, in sicer do 18. leta in vključuje četrto (IV.) stopnjo. Vključitev v ta del programa za učenca ni obvezna.
- Nadaljevalni del, ki traja osem let, in sicer od 18. do 26. leta in vključuje peto (V.) in šesto (VI.) stopnjo. Tudi v ta program vključitev za učenca ni obvezna (Grubešič, 2014).

Na vseh stopnjah poteka delo individualizirano. Strokovna skupina zavoda, v katerem izvajajo posebni program vzgoje in izobraževanja sestavi za vsakega učenca posebej individualiziran program (v nadaljevanju IP). Pri načrtovanju in evalvaciji IP imajo možnost sodelovanja tudi starši, na V. in VI. stopnji se z vsebinami IP seznani tudi učence.

Ocenjevanje je na vseh stopnjah izključno opisno. Ob koncu šolskega leta se opiše dosežke učenca v smislu napredovanja učenca po posameznih področjih. Učenec konča obvezno šolanje, ko obiskuje obvezni program, ki traja devet let, in sicer na vsaki od prvih treh stopenj tri leta (ibid).

V posebnem programu sta vzgoja in izobraževanje usmerjena k osvajanju socialnih veščin, komunikacijskih in tehničnih spretnosti za čim bolj samostojno vsakdanje življenje (Macedoni Lukšič idr., 2009).

Cilji obveznega in nadaljnjega programa, tj. do 18. leta so: spodbujati razvoj učenca na gibalnem, miselnem, govornem, čustvenem, zaznavnem in socialnem področju, navajati na skrb za zdravje in samostojno življenje: higienske navade in veščine, samostojno hranjenje, samostojno oblačenje in obuvanje, osebno urejenost, skrb za lastno zdravje in varnost, pridobivati osnovna znanja in spretnosti, navajati na čim bolj aktivno, delno samostojno vključevanje v okolje: načrtovanje vsakodnevnega življenja in sprejemanje odločitev, oblike zagovorništva, razvijanje kritičnosti in samokritičnosti (Grubešič, 2014)

Cilji nadaljevalnega programa, tj. od 18. do 26. leta so: spodbujati optimalni razvoj na gibalnem, čustvenem, zaznavnem, govornem, miselnem, socialnem in zaposlitvenem področju, z uporabo komunikacijskih spretnosti in socialnih veščin navajati na čim bolj samostojno in aktivno vključevanje v okolje, vzgajati in učiti za socialno sprejemljivo vedenje v okolju, navajati na skrb za osebno urejenost, zdravje in varnost, navajati na samostojno življenje z upoštevanjem pravice do izbire, pridobivati in poglobljati temeljna znanja in spretnosti, razvijati in poglobljati elemente delovne vzgoje, razvijati vsebine najbolj elementarnih področjih življenja (ibid).

2 PROBLEM

Kljub temeljnemu načelu enakih možnosti za vse mlade v vzgoji in izobraževanju in kljub zavzemanju za integracijo in inkluzijo otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole so otroci z motnjami v duševnem razvoju skupina otrok, ki nima možnosti šolanja na redni OŠ, saj so s pridobitvijo odločbe o motnji oz. diagnozi takoj preusmerjeni v OŠPP. Trtnik (2007) piše, da si večina staršev želi, da bi bil njihov otrok vključen v redne šole. Nadaljuje, da je družina, ki ima otroka s posebnimi potrebami, izpostavljena izolaciji in stigmatizaciji s strani okolja. Izkušnje nekaterih specialni in socialnih pedagogov, ki izvajajo dodatno strokovno pomoč otrokom s posebnimi potrebami (PP) v rednih osnovnih šolah nakazujejo, da je nekatere učence, ki ne dosegajo minimalnih standardov znanja in so kljub pomoči neuspešni, potrebno preusmeriti v šole s prilagojenim programom (OŠPP). Starši sprva praviloma zavračajo preusmeritev, češ da njihov otrok ni »prizadet« in ne sodi v osnovno šolo s prilagojenim programom (osebni pogovor). Ker so starši pomembni partnerji v tem procesu je osrednja naloga svetovalnega in socialnega delavca v komisiji za usmerjanje, da vzpostavi in razvije dober dialog s starši. Dober dialog pomeni, da lahko starši ubesedijo svoja videnja potreb pomoči zanj in za otroka (Matejek, 2004).

Z raziskavo želim pridobiti stališča in mnenja staršev o osnovni šoli s prilagojenim programom ***pred in po vstopu*** oziroma preusmeritvi njihovega otroka. Zanima me, ali in na osnovi kakšnih razlogov v raziskavo vključeni starši sprejemajo ali zavračajo preusmeritev otroka v OŠPP. Poiskati želim tudi njihove ocene o tem kakšne, prednosti, koristi in/ali kakšne ovire, slabosti zaznavajo pri nadaljnjem šolanju svojih otrok v OŠPP.

Na tej osnovi oblikujem naslednji raziskovalni vprašanje:

- Kakšna stališča imajo v raziskavo vključeni starši do šolanja na OŠPP pred vstopom oz. preusmeritvijo otroka v šolo?
- Ali se in kako se po vstopu oz. preusmeritvi otroka v OŠPP mnenja v raziskavo vključenih staršev spremenijo?

3 METODOLOGIJA

3.1 Vrsta raziskave

Raziskava, ki sem jo izvedla, je kvalitativna, ker so primarni viri pridobljeni kot besedni opisi vključenih oseb. Gradivo sem obdelala in analizirala s pomočjo kvalitativnega raziskovalnega pristopa, torej brez uporabe merskih postopkov.

3.2 Raziskovalni instrument in viri podatkov

Kvalitativne podatke sem zbirala s pomočjo delno strukturiranega intervjuja. Glavna vprašanja oz. teme sem postavila v naprej, hkrati sem postavljala še dodatna vprašanja v okviru splošnih smernic ter se prilagajala sogovornikom.

3.3 Opredelitev enot raziskovanja – populacija, vzorec

Populacijo so predstavljali starši katerih otroci so se najprej šolali na redni OŠ v Beli krajini in so kasneje preusmerjeni v OŠPP. V vzorec sem zajela 7 staršev. Vzorec je namenski, ker sem pri izboru izločila starše romske pripadnosti in hkrati je vzorec tudi priložnostni, ker sem izmed izbranih staršev intervjuvala tiste starše, ki so bili pripravljeni sodelovati in so bili dostopni za izvedbo.

3.4 Zbiranje podatkov

Podatke sem zbirala preko primarnih virov s pomočjo pogovora. Metoda, ki sem jo uporabila pri izvedbi pogovorov, je delno usmerjen pogovor, saj je bila tema vseh pogovorov enaka, prilagajala sem se poteku in komunikacijski izmenjavi s sogovorniki. Za kraj in čas izvedbe intervjuja sem se dogovorila z vsakim starševskim parom posebej ter pri tem upoštevala njihove želje. Intervjuje sem izvajala v mesecu aprilu 2018. Trajanje pogovorov je bilo od ene do dve uri. Tri intervjuje sem opravila na svojem domu, štiri pa na domovih staršev. Intervjuvancem sem zagotovila anonimnost in varovanje osebnih podatkov ter pojasnila namen in cilje raziskave. Pred začetkom intervjuja sem jih prosila za dovoljenje, za snemanje pogovora. Vsi intervjuvanci so privolili v snemanje. Zbrane podatke sem kvalitativno obdelala.

3.5 Obdelava podatkov

Obdelava gradiva je kvalitativna. Intervjuje, ki sem jih posnela, sem poslušala in pretipkala v obliko v programu Microsoft Word. Pretipkane intervjuje sem zapisala v parafrazirani obliki, kar

pomeni, da sem besede, ki so izrečene v slengu, spremenila v slovnično pravilne besede. Nato sem opise razčlenila na enote in vsaki enoti pripisala pojem, pri čemer je ena enota pomenila en pojem. Enote sem ločila z /.../. Nato sem sorodne pojme združila v kategorije oziroma tematske sklope. Pri tem sem se usmerjala po metodi vsebinske analize.

4 REZULTATI

V rezultatih predstavim vsebine pogovorov z vključenimi starši, ki so strokovnjaki iz lastnih izkušenj. Zaradi varovanja osebnih podatkov pridobljene podatke intervjuvancev označujem s številkami od 1 do 7. Vsaka številka predstavlja eno družino oz. starša iz družine. V treh družinah (Družini 3, Družini 4 in Družini 7) sta bila pri intervjuju navzoča oba starša, glavni sogovornik je bila mama, v štirih družinah (Družini 1, Družini 2, Družini 5 in Družini 6) je bila sogovornica pri intervjuju mama. Podatki in izjave staršev so zapisane v moški obliki, ne glede na spol otroka. V izjavah staršev, kjer navajajo ime otroka, so namesto imen otrok zapisane črke. Dobesedne izjave staršev so zapisane v poševni obliki. Poleg dobesednih izjav sogovornic in sogovornikov na začetku posamezne teme, torej pred njihovimi izjavami, podam povzetke izjav, ki pokažejo, kaj pri posamezni temi prevladuje. Ocenjujem, da je tema občutljiva za starše in »težko« govorijo o njej, kar sklepam iz kratkih, praviloma ne poglobljenih odgovorov staršev, ki so razvidni v nadaljevanju.

V rezultatih so najprej zapisani podatki o otrocih v družini, in sicer število otrok v posamezni družini ter v kateri razred in šolo so vključeni otroci. Nato je opisan potek šolanja otrok, ki obiskujejo OŠ s prilagojenim programom ter opredeljena motnja oz. diagnoza, ki jo imajo ti otroci.

Število otrok v družini, razred in šola, ki jo otroci obiskujejo

Družina 1: V družini so trije otroci. Najmlajši otrok obiskuje vrtec, srednji otrok obiskuje 2. razred na redni OŠ in najstarejši otrok obiskuje 6. razred prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom na OŠ s prilagojenim programom.

Družina 2: V družini je en otrok. Otrok obiskuje 4. razred prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom na OŠ s prilagojenim programom.

Družina 3: V družini sta dva otroka. Mlajši otrok obiskuje 2. razred na redni OŠ, starejši otrok obiskuje 3. razred prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom na OŠ s prilagojenim programom.

Družina 4: V družini je en otrok. Otrok obiskuje 8. razred prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom na OŠ s prilagojenim programom.

Družina 5: V družini so trije otroci. Starejša otroka sta končala srednješolsko izobraževanje. Najmlajši otrok obiskuje 8. razred prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom na OŠ s prilagojenim programom.

Družina 6: V družini sta dva otroka. Starejši otrok, že mladostnik, obiskuje fakulteto v Ljubljani. Mlajši otrok obiskuje 5. stopnjo posebnega programa vzgoje in izobraževanja na OŠ s prilagojenim programom.

Družina 7: V družini je en otrok. Otrok obiskuje 5. stopnjo posebnega programa vzgoje in izobraževanja na OŠ s prilagojenim programom.

Iz zgornjih podatkov je razvidno, da gre pri vseh družinah za prvo izkušnjo srečanja s težavami pri otroku, sprejemanja otrokove diagnoze ter preusmeritve v OŠ s prilagojenim programom. Ocenjujem, da zaradi tega tudi starši še težje sprejmejo dejstvo, da imajo otroka s posebnimi potrebami. V pogovorih z družinami, ki imajo dva otroka ali več, sem opazila, da poudarjajo uspeh ostalih otrok in se sprašujejo, kako je možno, da je »ta« otrok tako neuspešen, da je bila potrebna preusmeritev.

V nadaljevanju so predstavljene ocene, mnenja in odgovori staršev na naslednje teme:

1. izkušnje staršev s šolanjem otroka v rednih OŠ,
2. stališča staršev do OŠPP pred vstopom otroka v šolo,
3. stališča staršev do OŠPP po preusmeritvi otroka v šolo,
4. mnenja staršev ali je šolanje na OŠPP v korist otroka ali ne,
5. nasveti staršev družinam, ki se znajdejo v podobni situaciji.

4.1 Potek šolanja v raziskavo vključenih otrok, ki sedaj obiskujejo OŠPP

Družina 1: Otrok je bil od začetka šolanja vključen v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo na redni OŠ. Prvi razred je ponavljal. V drugem razredu je dosegel minimalne standarde znanja. V tretjem razredu pa je bil spet neuspešen. Nato je bil preusmerjen v četrti razred prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom na OŠ s prilagojenim programom. V tem šolskem letu obiskuje šesti razred.

Otrok je opredeljen kot otrok z več motnjami, in sicer kot otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju, kot lažje gibalno oviran otrok in kot dolgotrajno bolan otrok.

Družina 2: Otrok je bil vključen v prvi razred na redni OŠ. Ker ni dosegel minimalnih standardov znanja, je ponavljal prvi razred. Nato je preusmerjen v drugi razred prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom na OŠ s prilagojenim programom. V tem šolskem letu obiskuje četrti razred.

Otrok je opredeljen kot otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju.

Družina 3: Otrok je bil vključen v prvi razred na redni OŠ. Zaradi nedoseganja minimalnih standardov znanja v drugem razredu bi moral ponavljati drugi razred. Razreda ni ponavljal, ker je preusmerjen, in sicer v tem šolskem letu v tretji razred prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom na OŠ s prilagojenim programom.

Otrok je opredeljen kot otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju.

Družina 4: Otrok je bil vključen v prvi razred na redni OŠ. V tretjem razredu so se začele pojavljati težave, vendar je dosegel minimalne standarde znanja in ob pomoči napredoval v četrti razred. Težave so se pojavljale tudi v četrtem razredu, kjer je otrok prav tako dosegel minimalne standarde znanja. Težave so se stopnjevale in v petem razredu je bil otrok neuspešen, zato je bil preusmerjen v šesti razred prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom na OŠ s prilagojenim programom. V tem šolskem letu obiskuje osmi razred.

Otrok je opredeljen kot otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju.

Družina 5: Otrok je bil vključen v prvi razred na redni OŠ. Drugi razred je ponavljal. V tretjem razredu je dosegel minimalne standarde znanja. Četrti razred pa je zopet ponavljal. Nato je bil preusmerjen v peti razred prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom na OŠ s prilagojenim programom. V tem šolskem letu obiskuje sedmi razred.

Otrok je opredeljen kot otrok z več motnjami, in sicer kot otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju, dolgotrajno bolan otrok in otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Družina 6: Otrok je bil vključen v prvi razred na redni OŠ. Napredoval je v drugi razred in ker ni dosegel minimalnih standardov znanja je razred ponavljal in bil ponovno neuspešen. Nato je bil preusmerjen v tretji razred prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom na OŠ s prilagojenim programom. Prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom je obiskoval do osmega razreda. Ker ni dosegal standardov znanja, je bil preusmerjen v posebni program vzgoje in izobraževanja. V tem šolskem letu obiskuje V. stopnjo posebnega programa vzgoje in izobraževanja na OŠ s prilagojenim programom.

Opremljen je kot otrok z več motnjami, in sicer z lažjo motnjo v duševnem razvoju in težjimi primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Družina 7: Otrok je obiskoval redno OŠ šolo 3 leta, od 1. do 3. razreda. Zaradi težav in neuspešnosti je bil preusmerjen v četrti razred prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom na OŠPP. Program je obiskoval do devetega razreda. Kljub uspešno končani devetletki in izpolnjeni osnovnošolski obveznosti so starši presodili, da bo vpis v dvoletni skrajšani program zanj pretežak in se odločili za preusmeritev v posebni program vzgoje in izobraževanja. V tem šolskem letu obiskuje V. stopnjo posebnega programa vzgoje in izobraževanja.

Najprej opredeljen kot otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Po končani devetletki in podano vlogo za preusmeritev v posebni program vzgoje in izobraževanja je z odločbo opredeljen kot otrok z zmerno motnjo v duševnem razvoju.

Težave, s katerimi so se soočali otroci na redni OŠ

Težave, s katerimi so se spopadali otroci na rednih OŠ, so raznolike in večplastne. V ospredju so učne težave, posledično so nastajale težave na drugih področjih – učna neuspešnost, slabe ocene, ponavljanje razreda so prinesle za sabo nove težave, ki so se odražale v socialnem vključevanju v šolsko okolje, vzpostavljanju in vzdrževanju stikov z vrstniki in navezovanju prijateljstev. Posledica tega je bila nizka samozavest in samopodoba večine v raziskavo vključenih otrok. Te težave so botrovale šibki učni motivaciji, odporu do obiskovanja pouka. Šolske zahteve in preobremenjenost s šolskim delom je vplivala tudi na zdravstvene težave in čustvene stiske. Zaradi pomanjkanja energije in motivacije so se pojavljale vedenjske težave, ki so se kazale v nemirnosti in motenosti ostalih otrok pri pouku.

V času obiskovanja pouka na rednih OŠ starši poleg učnih težav niso opazili in dajali pozornosti ostalim težavam, ki so posledično nastajale. Po prešolanju otroka na OŠ s prilagojenim programom so se raznovrstne težave začele zmanjševati in izginjati in šele takrat so starši uvideli, da se je njihov otrok na redni OŠ soočal tudi z drugimi težavami, ki so bile posledica učne neuspešnosti.

Učne težave: težave s pomnjenjem, razumevanjem, površno delo, ne sledenje pri podajanju navodil, težave s priklicem besed, težave s pozornostjo, slabe številske in količinske predstave, računanje, težave z branjem in pisanjem, orientacijske težave, logično razmišljanje in sklepanje,

kratkoročni spomin, dolgoročni spomin, težave pri risanju in barvanju, časovna in prostorska zaporedja.

Družina 1

Za učenje je porabil časa in časa, sploh pri matematiki. Predelali smo vaj in vaj, ampak enostavno mu ni šlo. Zelo težko si je zapomnil in vse, kar se je naučil, je hitro pozabil.

Družina 4

Učil se je na pamet in na kratek rok. Hitro je pozabil, kar se je naučil in se je moral vsakič znova učiti in je bil vedno v zaostanku.

Družina 6

V šoli so bile težave z branjem, s pisanjem, s številkami, z računanjem ... Števila 3, 5, 9 ipd. so mu nelogična. Največ težav so mu delale številske in količinske predstave. S tem ima težave še dandanes. Ima pa veliko splošnih znanj.

Socialno okolje:

Učna neuspešnost je negativno vplivala na socialno okolje otroka. Nekaterim otrokom je zaradi prezahtevnosti programa in vlaganja veliko časa za učenje za minimalen dosežek zmanjkalo časa za druženje z vrstniki ali s prijatelji. Otroci, ki so imeli čas za druženje in si želeli prijateljev, so se jim sošolci ali vrstniki zaradi učne neuspešnosti posmehovali, jih zmerjali in se jim celo izogibali.

Družina 1

A. je zelo razdražljiv in zaradi tega je hitro prišel v konflikt s sošolci. Zaradi tega je imel veliko težav pri druženju s prijatelji.

Družina 2

T. se je zaradi neuspeha začel zapirati vase in vse manj se je družil s svojimi vrstniki. Uteho in prijateljstvo je iskal pri učiteljih.

Družina 3

R. je zaradi slabih ocen in ponavljanja razreda izgubljal prijatelje. Zelo rad se je družil, ampak so se ostali otroci njega izogibali, ga izzivali in se mu posmehovali. Govorili so mu, da tega ne ve, pa tistega ne ve, da je zabit ipd.

Družina 4

A. je zelo delaven in vztrajen otrok. Želel si je dobrih ocen in uspeha. Ogromno časa je namenil učenju, žal pa mu je zaradi tega zmanjkalo časa za prijatelje in druženje. On si je resnično želel v šolo v kateri, bo imel več časa zase in sprostitev.

Družina 6

Z navezovanjem prijateljstev in druženjem ni imel težav. Imel je veliko prijateljev, ampak odkar se je prešolal na OŠ s prilagojenim programom, je izgubil stike z bivšimi sošolci. To je edino, kar pogreša iz prejšnje šole.

Čustvene težave: čustvene težave so se pri posameznih otrocih kazale različno: nezrelost, pogosto jokanje, razdražljivost, občutljivost, prepirljivost s sošolci, osamljenost, strah pred šolo in šolskimi obveznostmi.

Družina 1

A. je zelo občutljiv na frustracije. Rabil je empatijo in občutek sprejetosti med vrstniki.

Družina 3

Zaradi slabih ocen je imel tudi slab odnos z učitelji. Učiteljica ga ni imela rada, kar je dokazovala s svojim grdim obnašanjem do njega. R. je imel tak strah in odpor do učiteljice, da si ni upal prositi za pomoč, ko jo je potreboval. Vse manj se je pogovarjal o težavah v šoli in z odporom je hodil v šolo.

Družina 4

Imel je strah do šole, sploh pred ocenjevanjem. Čustveno je bil labilen in pogosto ostajal doma.

Družina 5

On je velikokrat jokal, tako doma kot v šoli. Boril se je, a mu ni šlo in težko je sprejemal neuspeh.

Zdravstvene težave: hujšanje zaradi zaskrbljenosti, nespečnost, glavobol, želodčne težave, govor, utrujenost, zaprtost, imunski sistem, finomotorika ...

Družina 1

Hitro se je utrudil in velikokrat ni zmozel dokončati naloge. Pogosto ga je bolel želodec zaradi česar je ostajal doma. Ima težave s finomotoriko in v vseh nalogah, kjer je bila potrebna ročna spretnost, je bil neuspešen, kar ga je spravljalo v slabo voljo in celo v jok.

Družina 2

T. ima težave z artikulacijo. Zaradi tega so se mu določeni posmehovali. On je to opazil. Vplivalo je na njegovo psihično počutje.

Družina 4

A. je bil tako zaskrbljen, da ne bo česa pozabil, kar se je naučil, ali se je dovolj naučil, da je ponoči sanjal šolo in se prebujal ter iskal pomoč pri nas.

Družina 5

Iz dneva v dan ga je bolela glava in je bil brezvoljen. Pogosto je bil utrujen.

Družina 7

Težave so se pojavljale že v vrtcu. Veliko je bil bolan in zaradi bolezni veliko manjkal v vrtcu in potem tudi v šoli.

Vedenjske težave: govorjenje med poukom, vstajanje in sprehajanje po razredu v času pouka, igranje med poukom, nagajanje in motenje vrstnikov ipd.

Družina 3

Imel je tolikšen odpor do šole, da sploh ni sodeloval pri pouku. Ničesar ni hotel povedati, a kaj šele kaj več. Čutil je, da ga učiteljica ne mara in je namerno nagajal. Ko je prosil za pomoč in mu učiteljica ni pomagala, je prenehal z delom in se igral. Pozornost je iskal na tak način, da je drezal v ostale sošolce. Ni dohajal učne snovi in ker je zaostajal pri delu, ni zmožel slediti, je odnehal in se sprehajal po razredu, motil ostale. Zabaval se je po svoje.

Stopnje pomoči (kontinuum pomoči), ki so jo imeli otroci na redni OŠ

Stopnje pomoči, ki so bile izvajane v redni OŠ, preden so dobili otroci odločbo za preusmeritev v OŠ s prilagojenim programom so bile pri posameznemu otroku različne. Pomoč se je razlikovala v številu ur in stopnji učne pomoči. Iz pogovorov s starši ugotavljam, da večina staršev ne ve, katera pomoč je bila nudena oz. izvajana pri njihovem otroku in na kakšen način se določena stopnja pomoči izvaja in koliko ur.

Družina 1

Imel je individualno in skupinsko pomoč. Hodil je k dopolnilnemu pouku. Občasno je z njim delala defektologinja.

Družina 2

Ne spomnim se, koliko ur pomoči je imel, vem, da je imel dodatne ure, učiteljica oz. pedagoginja ga je vzela ven iz razreda in imela z njim individualne ure.

Družina 3

Prejemal je, mislim, da pet ur dodatne strokovne pomoči, ki jo je izvajala specialna ali socialna pedagoginja. Vemo, da bi te ure morale biti individualne, ampak niso bile vse. Otrok je povedal, da je dostikrat, ko bi moral biti sam z učiteljico, bil zraven še kak otrok in so se skupaj učili.

Družina 4

Učiteljica mu je nudila pomoč pri pouku, trikrat na teden. Imel je tudi pomoč učitelja v podaljšanem bivanju. Obiskoval je dopolnilni pouk in imel občasno pomoč svetovalne delavke.

Družina 5

Otrok ni imel nobene pomoči. Za neuspeh je veliko kriv odnos učiteljev. Če bi samo učitelj v razredu namenil več časa in pozornosti otroku, bi bilo drugače. Ampak o tem je škoda govoriti.

Družina 6

V redni OŠ šoli so izrabili vse stopnje pomoči. Z njim je delala tudi specialna pedagoginja, žal ni šlo.

Družina 7

Vključen je bil v podaljšano bivanje, hodil je k dopolnilnemu pouku. Po potrebi se je vključila svetovalna delavka, imel je dodatno strokovno pomoč. Otrok je veliko manjkal v šoli zaradi bolezni. Nikoli ne bomo vedeli, ali smo dovolj izrabili vse možnosti in pomoči, preden se je otroka preusmerilo.

Pomanjkljivosti, ki jih v raziskavo vključeni starši navajajo v rednih OŠ

Poleg raznolikih težav, s katerimi so se soočali otroci intervjuvanih staršev v redni OŠ, starši navajajo še pomanjkljivosti, ki so po njihovem mnenju tudi imele vpliv na neuspešnost otroka. Posamezne družine navajajo raznolike pomanjkljivosti v redni OŠ: preveliko število učencev v razredu, nerazumevajoči in neprijazni učitelji, razlikovanje med učenci in neenako obravnavanje s strani učiteljev ter prezahteven program in prevelik obseg snovi.

Preveliko število učencev v razredu:

Starši navajajo, da je v posameznem razredu preveliko število učencev. Menijo, da bi učitelji imeli več časa na razpolago za pomoč učencu, ki jo potrebuje, če bi v razredu bilo manjše število

učencev. Učitelji bi se ob manjšem številu učencev v razredu lahko posvetili vsakemu učencu posebej, mu prisluhnil, pomagali, dodatno razložili snov ali navodila ipd. Ob prevelikem številu učencev v razredu je individualno delo nemogoče.

Družina 1

Na področjih, kjer je imel težave, je potreboval pomoč. Ne bom rekla, da mu učitelj ni pomagal, pomagal mu je, ampak na hitro, ker ni bil edini otrok, ki je potreboval pomoč učitelja. Več kot je učencev v razredu, manj časa ima učitelj za posameznega otroka. Zgodilo se je tudi, da se učitelj ni odzval, ko je potreboval pomoč. Ali pa, če je prosil za pomoč večkrat v eni uri, je učitelj odgovoril, da ni edini v razredu, da jih je veliko.

Družina 7

Menim, da bi v razredih, v katerih so učenci, ki imajo težave, moralo biti malo učencev, da bi učitelji imeli čas opaziti težavo, ki jo ima otrok, se mu posvetiti in mu pomagati.

Nerazumevajoči in neprijazni učitelji:

Družina 3

Učiteljica je bila tako neprijazna. Našega otroka ni nikoli za nobeno stvar pohvalila. Vedno je samo slabo govorila o njem. Ti povem izgubila, sem voljo, nisem je mogla več poslušati in zadnje pol leta, ko je bil mali še na šoli, sploh nisem hodila na govorilne ure. Nobenega razumevanja in prijazne besede ni imela.

Razlikovanje in neenako obravnavanje učencev s strani učiteljev:

Družina 5

Učenci, ki jim ne gre dobro v šoli in imajo težave, niso pomembni za učitelje. Namesto, da se takšnim otrokom še bolj posvetijo, se ukvarjajo z odličnjaki. Mislim, da bi mogli dobiti dodatek za uspešnost neuspešnega učenca in ne na dosežke uspešnih učencev. Takrat bi se jim bolj posvečali.

Družina 4

Zdi se mi, da so otroci, ki jim gre slabo v šoli, manj priljubljeni pri učiteljih, kot tisti, ki imajo lepe ocene. Pri takšnih otrocih iščejo samo pomanjkljivosti. Učitelji imajo lepši odnos do učencev, ki imajo lepe ocene, so uspešni.

Proces razvoja in odločitve o preusmeritvah otrok iz redne OŠ v OŠPP

Med sedmimi intervjuvanimi družinami so v šestih primerih bili starši tisti, ki so podali zahtevo za začetek postopka preusmeritve otroka iz redne OŠ v OŠ s prilagojenim programom, v enem primeru pa je bila šola tista, ki je vložila zahtevo za začetek postopka preusmeritve.

Strokovnjaki, ki so prihajali v stik z otrokom in so poznali otrokovo stanje in težave, s katerimi se je otrok soočal, so se pogovarjali s starši in jim svetovali, priporočali preusmeritev. Po besedah staršev so strokovnjaki bili mnenja, da je za otroka najboljša in tudi edina uspešna rešitev za otroka, saj je otrok kljub ponujenim in izvedenim oblikam pomoči neuspešen. Kljub temu da se starši niso strinjali s preusmeritvijo, so privolili in podali zahtevo za začetek postopka preusmeritve. Zavedali so se, da je program rednega OŠ izobraževanja za njihovega otroka prezahteven za doseganje vsaj minimalnega standarda znanja, ki je potrebno za napredovanje v višji razred in hkrati so uvideli, da nimajo možnosti izbire. Zavestno so podali zahtevek za preusmeritev, a hkrati so upali, da »se bo zgodil čudež« ter da ne bo prišlo do preusmeritve.

V primeru, ko je šola podala zahtevek za preusmeritev otroka, je bila družina prepričana, da se otroku »dela krivica«, da je otrok »kos« rednemu osnovnošolskemu izobraževanju ter da otrok ni in nikoli ne bo šel na OŠ s prilagojenim programom.

Družina 1

Ko so nam povedali, da bo treba otroka preusmeriti, me je skoraj kap. Rekla sem, da moj otrok ne bo nikoli šel v šolo za prizadete, ker ni prizadet. Nismo imeli druge možnosti in smo vložili zahtevo za preusmeritev. To pa ni pomenilo, da smo se sprijaznili in pristali na prešolanje. Upali smo, da se bo kljub zahtevi za preusmeritev nekak uspeh otroka izboljšal in bo ostal na redni šoli. Tudi, če ne bi podali zahteve, bi to naredila šola.

Družina 2

Otrok je imel odpor do šole. V šolo ni rad hodil. Strokovnjaki so nam govorili, da bo otroka potrebno preusmeriti. Po pogovoru s sorodniki in znanci, ki so mi svetovali, da naj otroka prešolam, sem upoštevala nasvete strokovnjakov in privolila v zahtevo za preusmeritev. Ni mi bilo vseeno, da gre moj otrok v šolo s prilagojenim programom. Ampak če ne gre drugače, ne gre. Morala sem se sprijazniti s tem, čeprav je bilo zelo težko.

Družina 3

Strokovnjaki so nam večkrat rekli, da bo potrebna preusmeritev. Žena ni želela niti slišati za to in nisva razmišljala o tem. V enem razgovoru nama je svetovalna delavka povedala, da če ne bomo mi podali zahteve za preusmeritev, bo zahtevo morala podati šola. Žena je odgovorila, da naj delajo, kar želijo, ampak otrok ne bo šel v to šolo. Na koncu sva se odločila in sama podala zahtevo za preusmeritev, vendar nama ni bilo prav in nisva želela, da gre otrok v to šolo, sploh žena.

Družina 4

Ko vidiš, da se otrok dobesečno matra in matra z učenjem pri določenih predmetih in dobi komaj dvojko, spoznaš, da kljub želji, da ostane na redni šoli, to ni dobro za otroka. Ni nama bilo vseeno in spoznanje, da bo šel otrok v OŠ s prilagojenim programom je bilo težko in nesprejemljivo. Vložila sva zahtevo za dobro otroka, kljub temu, da se s preusmeritvijo nisva sprijaznila, saj sva imela slab vtis o tej šoli.

Družina 5

O preusmeritvi nismo želeli slišati niti se pogovarjati. Kljub pogovorom in svetovanju strokovnjakov, da je to dobro za otroka in da je preusmeritev potrebna, se nismo strinjali in privolili v podajo zahtevka za preusmeritev. Nato je zahtevo podala šola. Nad odločbo o preusmeritvi otroka na OŠ s prilagojenim programom smo se pritožili. Pritožba je bila neuspešna in prišlo je do preusmeritve. Otroka smo prešolali na to šolo. Dolgo časa se nismo mogli sprijazniti oz. se nikoli ne bomo sprijaznili do konca. Vendar nismo imeli pravice do izbire. Žal, če je otrokov učni uspeh slab in ne dosega zahtev programa, kljub temu da starši ne želimo otroka prešolati, je zakon tak, da to lahko naredi šola.

Družina 6

Z otrokom sva veliko delala doma. Veliko časa je porabil za učenje. Vztrajali smo dolgo, vendar ko smo spoznali, da je za otroka prenaporno in da strokovnjaki z razlogom svetujejo, da se otroka preusmeri, smo se doma začeli pogovarjati o tem in tehtati, kaj je najboljša za otroka. Odločili smo se za preusmeritev. Odločitev je bila težka, saj si vsak želi, da je njegov otrok uspešen.

Družina 7

Uvidela sva, da je za najinega otroka program pretežak. Doma smo vlagali veliko truda in se učili z otrokom. Zaradi bolehanja je vse več izostajal pri pouku. Na prvem mestu nama je bilo zdravje najinega otroka. Jaz se nisem obremenjeval, kateri program bo otrok obiskoval, ampak me je skrbelo njegovo zdravje. Žena je preusmeritev težko sprejemala, kljub temu pa sva se odločila, da podava zahtevo za preusmeritev in upava na najboljša za otroka.

4.2 Stališča staršev do OŠPP pred vstopom otroka v šolo

Pred vstopom v OŠ s prilagojenim programom imajo starši negativno predstavo o tej šoli. Zaradi predsodkov so mnjenja, da OŠ s prilagojenim programom obiskujejo »prizadeti« otroci. Razmišljanje intervjuvanih staršev je, da je njihov otrok normalen in da ne spada v takšno šolo. Če ima otrok učne težave in ne dosega predpisanih minimalnih standardov znanja, ki je potrebno za napredovanje v višji razred, še ne pomeni, da je otrok prizadet. Zaradi negativno izoblikovanih predsodkov in stereotipov, ki so posledica nepoznavanja same šole, programov in učnega načrta, so starši doživljali »šoke«, ob spoznanju, da se bo otrok moral prešolati iz redne OŠ na OŠ s prilagojenim programom. Pogovorom o tej šoli in priporočilom o ogledu šole so se upirali in nekateri celo zavračali kakršnekoli informacije o šoli. Kljub vložitvi zahteve za postopek preusmeritve s strani staršev so starši po tiho upali, da do preusmeritve ne bo prišlo. Šele, ko so starši prejeli odločbo, v kateri piše, da se otroka usmeri v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom, so se starši odločili za ogled šole. Po ogledu se njihove negativne predstave o šoli začnejo spreminjati v pozitivno mišljenje.

Šmid (2008) zapiše, da starši naredijo velik korak, takrat ko se odločijo za ogled OŠ s prilagojenim programom.

Družina 1

Ko nam je svetovalna delavka na enem izmed pogovorov rekla, da bi bilo dobro, da gre najin otrok v šolo s prilagojenim programom, sva se z možem debelo pogledala in rekla nikoli, naš otrok ne bo šel nikoli tam. Naš otrok ni za tam. Res je, da ima težave v šoli, ampak ni prizadet. Jaz šole nisem poznala in priznam, da sem imela slabo mišljenje o tej šoli. Predstavljala sem si, da so tam res »prizadeti« otroci. Pa nasploh je ta šola veljala za nekaj slabega in ne dobrega. Logično je, da se potem upiraš preusmeritvi otroka v to šolo.

Družina 2

O šoli nisem imela predsodkov takšnih, kot jih ima večina, da so to prizadeti otroci. Vendar nisem imela niti lepega mišljenja. Vedela sem, da šolo obiskujejo otroci, ki jim gre težje v šoli, nisem pa poznala poteka šolanja v sami šoli, zato nisem vedela, kaj lahko pričakujem in ali bo to dobro za mojega otroka ali bo celo slabše.

Družina 3

Povem odkrito, da sem o šoli imela najslabše mišljenje. Skratka, da so v tej šoli sami ubogi, »prizadeti« otroci. Kako naj gre moj otrok potem v tako šolo, med take otroke. Prejela sva odločbo

in se odločila, da greva na ogled šole. Ne vem, zakaj sem šla, ker sem govorila, da otroka ne bom dala tam. Kljub temu da sva sama vložila zahtevo za preusmeritev, sva dokler ni prišla odločba, po tiho upala, da bo komisija, ki odloča o tem, zahtevo zavrnila in bo otrok lahko ostal na redni OŠ. Ko smo prišli pred šolo, me je mož komaj spravil noter. Ko nas je ravnatelj sprejel, sem mu namesto dober dan rekla, vi govorite, kar želite, ampak moj otrok nikoli ne bo prestopil praga te šole.

Družina 4

V šoli strokovnjaki govorijo, da ima otrok težave, pa si mislimo, saj to so težave, ki bodo minile. Ko pa pride do točke, ko pride odločba o prešolanju in dejansko uvidiš, da so težave nerešljive in da bo otrok moral v to šolo, doživiš šok. Najprej kar ti pride na misel, je posebna šola in posebni otroci v njej. A je naš otrok res poseben, res za tam? Šele potem, ko sva si ogledala šolo in ko sva se seznanila s potekom šolanja, mi je bilo lažje. Spomnim se, da sem možu rekla, saj to je normalna šola in normalni otroci (smeh).

Družina 5

O šoli sem vedno imela slabo mišljenje. Ta šola je bila zame šola za prizadete otroke, šola, v kateri se otroci ne izobražujejo, ampak so na tej šoli zato, ker nimajo kje biti. Tudi takrat, ko so mi strokovnjaki poskušali razložiti, opisati šolo in šolanje na taki šoli, nisem želela poslušati. Upirala sem se preusmeritvi in se pritoževala. Tudi po vpisu otroka na to šolo, otrok ni obiskoval pouka pol meseca. Nisem se mogla sprijazniti s tem.

Družina 6

Službeno sem veliko sodelovala s šolo, tako da sem šolo poznala. O šoli nisem imela slabega mišljenja. Se je pa bilo zelo težko sprijazniti s tem, da bo naš otrok šel v to šolo. Kot veste, šola s prilagojenim programom ima stereotip, največji je ta, da so v njej prizadeti otroci. Nekateri učitelji, učitelji iz rednih OŠ še dandanes rečejo otrokom, ki obiskujejo to šolo, »prizadeti«. In če tako razmišljajo učitelji, ki poučujejo otroke in otroke, ki niso pridni, strašijo s tem, da če ne bodo pridni, bodo šli v šolo »za prizadete«, potem se ne čudim, da imajo posamezniki, ki niso poučeni o tej obliki šolanja, predsodke do šole.

Družina 7

Šole s prilagojenim programom sem se bala. Jasno je, da je imela ta šola negativen predznak ... Pol bo šel pa moj otrok tam ... (tišina). Ampak ... tako je, danes smo tu, kjer smo in smo zadovoljni.

4.3 Stališča staršev do OŠPP po preusmeritvi otroka v šolo

Novljan (2004) zapiše, da starši morajo otrokovo razvojno oceno razumeti in jo sprejeti z vsemi njenimi posledicami, kar je zelo težko.

Ko se otrok vključi v OŠ s prilagojenim programom in dejansko začne obiskovati pouk, se starši sprijaznijo s preusmeritvijo in sprejmejo otrokovo motnjo takšno, kot je. Takrat se starši resnično zavedajo, da imajo otroci težave, katerim v rednih OŠ niso in ne bi zmogli »biti kos«, da se težav ne da odpraviti ter da otrok za napredek in uspeh potrebuje takšno obliko šolanja. Sprejemanje otrokovega stanja je proces, ki traja dolgo in je za starše boleč. Poleg sprejemanja otrokovega stanja, se starši borijo še s sprejemanjem šolanja njihovega otroka na OŠ s prilagojenim programom. Ko se sprijaznijo s preusmeritvijo in sprejmejo otrokovo motnjo, se usmerijo v iskanje pozitivnih in lepih stvari. Sprijaznitev pomeni olajšanje tako za starše kot za otroke. Njihovo življenje se začne normalizirati in začnejo se osredotočati na prihodnost, na dogodke, ki so pred njimi in opustijo, tako iskanje vzrokov za otrokove težave in možne rešitve zanj kot tudi negativne obremenjujoče predsodke o šoli, v katero je otrok prešolan.

Po vstopu otroka v OŠ s prilagojenim programom se negativno mišljenje staršev o šoli spremeni v pozitivno, lepo mišljenje. Skozi lastne izkušnje spoznajo šolo takšno, kot v resnici je in opustijo predsodke, ki so obstajali zaradi nepoučenosti in nepoznavanju šole. Starši in otroci so zadovoljni s potekom šolanja in s samo šolo.

Družina 1

Ni mi žal, da smo otroka prešolali. Zadovoljni smo, on je zadovoljen, z vsem, načinom dela, zaposlenimi ...

Družina 2

Žal mi je, da otroka nisem prešolala že prej. Če bi vedela, da bo takšna razlika v vsem, bi ga vpisala že v prvem razredu v to šolo.

Družina 3

Zdaj imamo čisto drugačno mišljenje o šoli. Res. Ne da je samo dobra, ampak boljša in bolj smo zadovoljni kot z redno šolo. Otrok z veseljem hodi v to šolo. Jaz se lepo počutim, ko pridem v šolo. Nimam slabih besed, ampak samo lepo mišljenje.

Družina 4

Najtežje se je sprijazniti, da gre otrok v »posebno šolo«. Ko se pa sprijazniš, vidiš, da je ta šola najboljša rešitev za otroka. In tudi za nas starše. Odkar je na tej šoli, je on srečen in če je otrok srečen, smo tudi starši. Otrok je zadovoljen, mi smo zadovoljni.

Družina 5

S samo šolo, načinom dela, osebjem, pristopom smo zadovoljni in imamo same lepe besede. Ne obstajajo več predsodki o šoli, ki so obstajali. Kljub temu nismo prepričani, da je za otroka to najboljša izbira. Nismo se še sprijaznili in nikoli se ne bomo. Moram pa priznati, da ima otrok veliko boljši uspeh na tej šoli in veliko drugih možnosti, kjer lahko dokaže svoje sposobnosti (nastopi, tekmovanja), ki jih na redni OŠ ni imel.

Družina 6

S prešolanjem smo zelo zadovoljni. Pa ni pomembno, da smo zadovoljni starši, ampak je pomembno, da je otrok zadovoljen. Naš je zelo zadovoljen in rad hodi v šolo. On se zelo dobro počuti in to nam največ pomeni.

Družina 7

Nikoli se ne bom do konca sprijaznila. Kot starš se vedno vprašam, zakaj ravno moj otrok. Tako je moglo biti. Je pa definitivno odločitev in prešolanje dobro, boljše in lažje za vse nas. Ni nam žal, ker ni ostal na redni OŠ, ampak ravno nasprotno. Vsi smo zadovoljni, otrok je zadovoljen. Lažje mu je in posledično lepše.

4.4 Prednosti šolanja na OŠ s prilagojenim programom, ki jih navajajo starši

Posamezne družine navajajo različne prednosti, ki jih opažajo na OŠ s prilagojenim programom. Te prednosti so boljši učni uspeh, lažja učna snov, manj učenja in manj domačih nalog, bolj dostopni, prijazni in razumevajoči učitelji, manjše število otrok v razredu in individualna obravnava, socialno okolje, manj zdravstvenih težav, manj čustvenih stisk in večja samopodoba, vključenost v dodatne aktivnosti ter vključenost v različne projekte in izlete.

Prednosti OŠ s prilagojenim programom, ki jih navaja Bratož (2004):

- v šolah s prilagojenim programom je boljša prilagojenost fizičnega okolja, saj sta prostor in opremljenost za usposabljanje in rehabilitacijo prilagojena otrokom s posebnimi potrebami;

- šola s prilagojenim programom ima dobro kadrovsko zasedbo, kar omogoča kompleksno in kontinuirano obravnavo otroka;
- strokovni delavci v šolah s prilagojenim programom so tudi nosilci razvoja programov, kar pomembno prispeva h kvalitetni edukaciji;
- učitelji – specialni pedagogi bolje poznajo specifične potrebe otroka s posebnimi potrebami in so za delo bolj usposobljeni kot učitelji na rednih osnovnih šolah;
- organizacija dela je v šolah s prilagojenim programom enostavnejša, specialni pedagogi delajo z manjšo skupino otrok, ki imajo manjše ali enake težave;
- potreben je profesionalni razvoj osebja šol, v katero so integrirani otroci s posebnimi potrebami;
- pri otrocih je potrebno optimalno upoštevati njihove potrebe na področju vzgoje in izobraževanja.

Boljši učni uspeh:

Starši pravijo, da imajo otroci na OŠ s prilagojenim programom veliko boljše ocene in uspešen učni uspeh. V višji razred napredujejo brez težav in brez vlaganja prevelikega truda in napora v šolsko delo. Lepe ocene so motivacija za učenje. Za napredek in uspeh so pohvaljeni na govorilnih urah in starši z veseljem hodijo na govorilne ure, saj tako staršem kot tudi otroku lepa beseda veliko pomeni.

Družina 1

To je tako lep občutek, ko greš na govorilne ure pa slišiš lepe in pohvalne besede o svojem otroku. Na tej šoli mu gre dobro in ima lepe ocene, v primerjavi, z ocenami na redni OŠ.

Družina 2

Pri pouku je zelo priden in poslušen. Doma se mu ni treba veliko učiti. Nima negativnih ocen. Ko grem na govorilne ure slišim, same pohvale in to je tisto, kar pokaže, da je otrok zadovoljen in seveda tudi mi starši.

Družina 3

Ko sem morala na prejšnji šoli na govorilne ure, sem dobila prebavne motnje. Zdaj, tukaj z veseljem hodim. Ne poslušam samo »tvoj otrok je tak pa tak« kot na prejšnji šoli. Tukaj ga učiteljica vedno pohvali, saj ima lepe ocene.

Družina 4

Zelo je zadovoljen z ocenami. Uči se manj za boljše ocene. Vsaka lepa ocena je motivacija za nadaljnje učenje. Pa tudi za nas starše je veliko lažje, ker se ne rabimo učiti z njim.

Družina 5

Ima zelo lepe ocene in zelo dober učni uspeh. V višji razred napreduje brez težav in s prav dobrim uspehom.

Družina 6

V razredu je med boljšimi učenci, kar je tudi dodatna motivacija za uspeh. Napreduje naprej brez težav, z manj vloženega truda ... Lahko povem, da je zelo priden. Tudi na govorilne ure, ko nimam časa, če ne pridem, ni nič narobe, ker ni nobenih težav z njim.

Družina 7

Otroku je veliko lažje, ni se mu potrebno učiti cel popoldan, da dobi pozitivno oceno.

Lažja učna snov, manj učenja in domačih nalog:

Po besedah pričujočih staršev je program na tej OŠ manj zahteven in učna snov je lažja, kar olajšuje usvajanje snovi in učenje otroku. Ocenjujejo, da je manj domačih nalog dobro za otroka, saj jim manj domačih nalog prihrani več časa za njihov prosti čas. Starši menijo, da domače naloge morajo biti, ampak v mejah normale, saj otroci s pisanjem domačih nalog obnavljajo znanje, utrjujejo snov in se učijo sprejemanja odgovornosti, ki je potrebna v nadaljnjem življenju.

Družina 1

Zdaj mu je veliko lažje, saj je snov, ki se jo učijo pri posameznih predmetih veliko lažja, tudi sam predmetnik je lažji. Lažje dohaja učno snov in ima čas se naučiti. Pozitivno je tudi to, da nimajo veliko domačih nalog in je v popoldanskem času otrok sproščen, saj tudi, ko ima nalogo, mu jo uspe narediti, ker je ni veliko.

Družina 2

Snov, ki se jo učijo v šoli, je lažja, razume in ne potrebuje dodatne razlage. Samostojno se uči in piše domače naloge. Zelo dobro mu gre, kar je olajšanje zanj in za nas.

Družina 3

Snov ni tako zahtevna, kot je v redni OŠ. Domačih nalog nimajo vsak dan. In ko imajo domačo nalogo, jo naredi sam. Ne rabimo mu pomagati, ker ni tako zahtevno, včasih malo.

Družina 4

Ne rabi se toliko učiti, kot se je v redni OŠ. Ni tako zahteven program in ga lažje dohaja. Nimajo veliko domačih nalog. Otrok ima več časa zase in sprostitev.

Družina 5

Ko pride domov, najprej naredi domačo nalogo, ko jo ima. Nimajo veliko domačih nalog in to je dobro. Rad se uči, ker mu gre zelo dobro. Snov je lažja in manj obsežna.

Družina 6

Tekočo snov sproti usvoji, dobro mu gre. Ne zaostaja v primerjavi z drugimi, kot se je to dogajalo na redni OŠ. Zelo rad sodeluje pri pouku. Domačih nalog je manj, kar je dobro, saj ima več časa zase. Domače naloge morajo biti, saj z njimi otrok obnavlja, utrjuje znanje, vendar v mejah normale.

Družina 7

Dobro je, da imajo domače naloge, da imajo obveznost. Hkrati je dobro tudi to, da domačih nalog ni veliko. Na tej šoli ima občasno domačo nalogo, učna snov je lažja in z veseljem se loti in dela doma.

Bolj dostopni, prijazni in razumevajoči učitelji:

Družina 1

Učitelji razumejo, ko otroku kaj ne gre. Mu pomagajo, razložijo in se trudijo, da se otrok nauči. Poleg razlage učne snovi učitelji puščajo prostor tudi za pogovor o temah, ki niso vezane na učno snov, učenci sami zaidejo med razlago učne snovi in se želijo pogovarjati o njih.

Družina 2

Ne vem zakaj, ampak odnos učiteljev je na tej šoli čisto drugačen. Lepši, boljši ... drugačen. Drugače se obnašajo do otrok, jih razumejo in tudi do nas staršev so zelo, zelo spoštljivi. Bolj so prijazni in komunikativni.

Družina 3

Učitelji ne delajo razlik med učenci. Ko pridemo po malega v podaljšano bivanje, se učitelji do vseh lepo in prijazno obnašajo. Učitelji so razumni, vse se da z njimi zmeniti. Normalno se pogovarjajo.

Družina 4

Učitelji so predani otrokom in vlagajo svoj trud in znanje v otroka. Ni jim vseeno za otroka in se za otroka zavzemajo na vseh področjih.

Družina 6

Vidi se, da so učitelji usposobljeni za delo, ki ga opravljajo, saj imajo drugačen pristop, kot so ga imeli učitelji na redni OŠ. Od samega začetka zelo lepo sodelujemo z vsemi zaposlenimi na šoli. Učitelji so dostopni, prilagodljivi. Odnos učiteljev do otrok je spoštljiv, razumevajoč in prilagodljiv njim.

Družina 7

Všeč mi je, ker so vsi učenci med sabo povezani, ne glede na pripadnost, motnjo. Naučeni so, da so povezani in da si pomagajo med sabo. To gre zahvala učiteljem.

Manjše število otrok v razredu in individualno delo:

Nekateri starši menijo, da je število učencev v razredu eden izmed dejavnikov, ki vpliva na uspešnost otroka. Pravijo, da je od števila učencev odvisna kvaliteta dela. Manjše število učencev v razredu pozitivno vpliva na uspešnost otroka, saj imajo učitelji ob manjšem številu učencev več časa za posvečanje posameznemu učencu. Imajo čas, da se posvetijo otroku, mu pomagajo in individualno delajo z njim. Navajajo, da je individualno delo z otrokom, ki ima težave potrebno in da je na OŠ s prilagojenim programom veliko individualizacije, kar se tudi pozna pri učnem uspehu otroka.

Družina 3

Otrok pravi, da ko česa ne razume, učiteljica pride do njega, se mu posveti in razlaga. Ne samo njemu, ampak vsem učencem, ki potrebujejo pomoč. Ni tako, kot v redni šoli, ko mu ni šlo, je prosil učiteljico, da mu pomaga, pa je rekla, da ni edini v razredu in da nima časa. Ko ne dohaja prepisa s table, učiteljica počaka, da prepíše, ali mu narekuje. Vedno pregleda, če ima vse zapisano.

Družina 5

V razredu je manj otrok v primerjavi z redno OŠ. Sicer individualnega dela ne potrebuje, se pa to pozna, saj otrok, njegovo znanje, sposobnosti in močna področja pridejo do izraza, ker jih imajo učitelji čas opaziti in podpreti.

Družina 6

Kvaliteta dela je pogojena tudi s številom učencev v razredu. Kjer je manjše število učencev, ima učitelj več časa na razpolago za posameznega učenca. Poudarek je na individualnem delu v razredu, kar ni izvedljivo, če je veliko število učencev v razredu.

Družina 7

Glede na težave in potrebe, ki jih imajo otroci, je majhno število učencev v razredu prednost.

Naš otrok potrebuje večkratno, individualna podajanje navodil, individualno razlago in na tej šoli je to izvedljivo, ker je v posameznem razredu malo otrok.

Socialno, šolsko okolje:

Starši so mnenja, da so vsi učenci na OŠ s prilagojenim programom, ne glede na program in razred, med seboj povezani. Otroci se med seboj razumejo in si pomagajo. Se ne zmerjajo in ponižujejo. Ne glede na motnjo, ki jo ima posamezni otrok, učno uspešnost ali narodno pripadnost se vsi otroci sprejemajo in družijo. Socialna mreža otrok znotraj razreda in tudi znotraj šole je velika, imajo veliko prijateljev, lepe odnose tako z ostalimi otroki kot tudi z zaposlenimi. Nekateri starši navajajo, da je izven šole, torej v domačem okolju, mreža prijateljstev manjša, odkar je otrok prešolan na OŠ s prilagojenim programom.

Družina 1

Tukaj, na tej šoli se družim z vsemi, ne glede na starost in ocene ostalih otrok. Prej, na prejšnji šoli, je imel prijatelje, ampak tiste, ki so imeli podobne ocene kot on. Tisti, ki so imeli dobre, lepe ocene, se niso družili s slabšimi od sebe. Tukaj teh razlik ni opaziti.

Družina 4

Na prejšnji in na tej šoli ima veliko prijateljev. Je pa res to, da odkar se je prešolal na to šolo, se z bivšimi sošolci in prijatelji več ne družim. Ostali so se nehali družiti z njim. Tako, da zdaj izven šole skoraj nima prijateljev in večino časa preživi z domačimi.

Družina 2

Rad se družim z vsemi in z njim se radi družijo vsi. Rad tudi pomaga vsem. Je pa on tisti, ki se raje družim z odraslimi kot s svojimi vrstniki, tako da ko ima priliko, se rajši pogovarja z učitelji. Pa na tej šoli ni poniževanja, zmerjanja zaradi slabega uspeha. To se pozna na otrokovem počutju.

Družina 6

V razredu ga imajo radi in je priljubljen. Pa tudi z ostalimi otroki v šoli ima lepe odnose. Prav tako je priljubljen med zaposlenimi. Počuti se dobro in to je pomembno.

Manj zdravstvenih težav:

Nekateri starši pravijo, da so se zaradi manj zahtevnega programa, boljšega učnega uspeha zmanjšale določene zdravstvene težave.

Družina 4

V OŠ, tako kot zdaj, je želel biti uspešna. Vendar, da je tam dobil uspešno oceno, se je pred testom moral učiti cele popoldneve. Vmes je vse, kar se je naučil, pozabil. Pred testom ni spal, imel je celo nočne more, ker se je bal, da bo pozabil, da ne bo vedel ... Od prevelikega napora so se pojavljali tudi glavoboli. Zdaj, ko je učenja manj, lažja snov, se z lahkoto nauči in dobi lepo oceno, pa tega več ni.

Družina 7

Zdravstveno stanje se je izboljšalo. Sledi učni snovi, ne zaostaja, ne vlaga toliko truda, kot ga je včasih in posledično ne boleha toliko, kot je včasih. Redna šola je bila prenaporna zanj in ta napor je vplival na zdravje. Od stresa ga je velikokrat bolel želodec, zdaj ga ne več. Pa en kup podobnih težavic je bilo, ki jih več ni.

Manj čustvenih stisk in boljša samopodoba:

Resman (1999) zapiše, da se samopodoba v šoli gradi na občutku zadovoljstva nad samim seboj, občutku varnosti, druženja. Pomembno je, da se učenec zaveda, da ima možnost soustvarjanja. Potrebno je ustvariti pogoje, da se lahko v učencu oblikujejo občutki varnosti in zaupanja, dolžnosti in odgovornosti. Za šolsko delo in otrokov razvoj je pomembno, ali ima otrok do sebe nizka ali visoka pričakovanja in ali so realna ali nerealna.

Po pričevanju staršev sta učni uspeh in šolsko okolje dejavnika, ki močno vplivata na izoblikovanje samopodobe otroka. Otroci, ki imajo slab učni uspeh in šibko šolsko okolje, doživljajo čustvene stiske in imajo nizko samopodobo.

Družina 1

Boljši učni uspeh, razumevanje s sošolci ... Vse te pozitivne spremembe so vidne na njegovem počutju. Ni več brezvoljen, ima energijo in motivacijo za učenje. Ne hodi s strahom v šolo, ampak celo reče, mami, vem, da mi bo šlo.

Izgubil je strah pred učitelji, ki ga je imel včasih. Ko karkoli potrebuje, si upa iti do učitelja in ga vprašati, povedati, kaj ga teži. Naučil se je poskrbeti zase.

Družina 2

V razredu je po besedah učiteljev najbolj priden. Tega se zaveda in to je tisto, kar mu daje moč, da se izpostavlja, poskrbi za vse, sprašuje, komentira ... Pomaga učencem in učiteljem. Počuti se

pomembno, vredno. Njegova samozavest je večja, ker je zdaj v vlogi, ko pomaga in ne v vlogi, ko mora prositi za pomoč.

Družina 3

Na prejšnji šoli je imel tak odpor do šole, da sploh ni rad hodil v šolo. Tudi pogovarjal se je vse manj. Zapiral se je vase. Karkoli smo ga vprašali o šoli, se ni želel pogovarjati. Zdaj se z veseljem pogovarja, tudi ko ga nič ne vprašamo, sam pove. Dostikrat se pohvali in reče, mami, danes smo delali to pa to in meni je šlo, enim pa ni, učiteljica jim je morala pomagati. Ponosen je nase in svoj uspeh.

Družina 5

Včasih se je zapiral v sobo. Veliko je jokal, pa ni želel povedati, zakaj. Nič ga ni bolelo, a počutje je bilo zelo slabo. Prosil je, da ostane doma, ker se ne počuti dobro in podobno. Danes tega več ni, je samozavesten, zna se postaviti zase in večino stvari v šoli se zna zmeniti sam, brez nas.

Vključenost v dodatne aktivnosti:

Med drugim, starši navajajo kot prednost na OŠ s prilagojenim programom tudi vključenost učencev v različne aktivnosti. Z vključevanjem v različne aktivnosti in omogočanjem otrokom opravljanje nalog po njihovih zmožnostih in željah se izkazuje in spodbuja otrokova močna področja, kar vpliva na pozitivno in visoko izoblikovanje otrokove samozavesti. Pri vključevanju starši opazajo, da se učitelji trudijo, da so vsi učenci vključeni po svojih zmožnostih in sposobnostih. Vključeni so pri prireditvah, pomembnih dogodkih, ki jih obeležuje šola, pomagajo pri opravljanju nalog, kot so urejanje šolskega okoliša, priprava zajtrka za goste ipd.

Družina 1

Všeč mi je to, da na šoli dajo priložnost vsem učencem, da pokažejo svoje močno področje. Recimo na šolskih prireditvah in podobnih dogodkih so vsi učenci zadolženi po svojih zmožnostih. Niso vedno eni in isti, ki na primer vodijo program, izvedejo kakšno točko. Moj otrok prej ni nikoli nikjer nastopal. Zdaj je vključen v gledališko skupino. Nastopa in to ga veseli. Ponosen je nase in je samozavesten, ker je zmožen narediti nekaj več in se pokazati pred drugimi.

Družina 3

Na prejšnji šoli je bil vključen v neko dejavnost, ampak ni rad hodil in jo je vse manj obiskoval. Zdaj je vključen v pevski zbor in hodi z veseljem na vaje. Ves srečen je, ko imajo nastop. To je za njega velik dosežek, da javno nastopa. Tako je samozavesten, da komaj čaka, da nastopa in da ga

pridemo gledat. Pa ne nastopa samo znotraj šole, ampak tudi v širši okolici. S šolo se vključujejo na veliko dogodkov izven šole.

Družina 4

Učenci so zelo aktivni. Poleg poučevanja se zaposleni trudijo in vključujejo učence tudi v dejavnosti, ki so vsakdanjega pomena. Na primer pripravljanje zajtrkov za goste, peka piškotov ob prireditvah in pripravljanje miz in takšne zadeve. Pri tem mi je pa najbolj všeč, da se učenci vključujejo v različne dejavnosti prostovoljno. Ne, da morajo, ampak učitelji vedno najdejo za vsakega učenca take naloge, ki otroka veselijo in so hkrati v korist vseh.

Družina 5

Moj otrok je vedno občudoval tiste, ki so nastopali, sam pa ni bil, in še dan danes ni tak, da bi nastopal. Želel si je biti izpostavljen, a hkrati je imel tremo pred nastopom in ni zmožel. So ga pa učitelji, na dogodkih v šoli, vključili na drugačen način. Enkrat je bil zadolžen za sprejem gostov, enkrat za izročitev daril gostom ipd. To je njemu toliko pomenilo, da je o tem govoril še lep čas po dogodku. Počutil se je pomembno, ker je on nekaj naredil. Lahko se je izpostavil, ampak na način, ki je njemu všeč.

Udeležba na tekmovanjih in natečajih:

Iz pričevanj staršev ugotavljam, da so učenci na OŠ s prilagojenim programom v primerjavi z redno OŠ »skočili na stopničko višje«, torej, ne samo da se je izboljšal njihov učni uspeh, ampak je pri nekaterih otrocih uspeh na določenem področju tako dober, da imajo možnost sodelovanja na tekmovanjih. Učitelji prepoznavaajo učenčev talent in sposobnosti ter jih po njihovih sposobnostih vključujejo na različna tekmovanja in natečaje.

Družina 2

Na tej šoli ima priložnost sodelovati na tekmovanjih, kar je zanj in za nas velik dosežek. Udeležuje se tekmovanj iz matematike. Da gre lahko na tekmovanje, mora imeti dosti znanja in to je dokaz, da otrok napreduje, raste, razvija svojo samopodobo. Počuti se pomembno, sposobno. Na prejšnji šoli je bil njegov uspeh preslab, da bi prišel tako daleč.

Družina 3

Šola se veliko zavzema za otroke. Ravnatelj in učitelji se ogromno trudijo in naredijo za te otroke. Spremljam objave šole na šolski internetni strani in vidim, da se otroci udeležujejo tekmovanj na različnih področjih. Že to, da sodelujejo, tudi če niso prvi, je velik ponos in dosežek za vse nas.

Moj otrok sicer še ni bil na nobenem tekmovanju, ampak verjamem, da ga bodo učitelji v višjih razredih spodbudili in vključili na področju, kjer bo najbolj uspešen.

Družina 5

Izredno je nadarjen za likovno umetnost. Udeležuje se raznih natečajev doma in v tujini. Bil je na Hrvaškem. Učitelji ga spodbujajo na področju, kjer je sposoben. Ima možnost udeležbe in sodelovanja z ostalimi nadarjenimi učenci, ki niso učenci šole s prilagojenim programom. Navezuje nova prijateljstva. Na redni OŠ tega ni bilo, ker so imeli prednost uspešni učenci.

Družina 6

Zelo je uspešen na področju tehnike. Udeležil se je različnih tekmovanj in prejel kar nekaj priznanj.

Družina 7

Na likovnem področju se udeležujejo različnih natečajev. Zelo rad riše, to je njegovo najlepše področje. Se je zgodilo, da je učiteljica v okviru različnih natečajev poslala njegova dela in je bilo med boljšimi. Dobil je priznanje in celo praktično nagrado.

Vključevanje v projekte in izlete:

Prednost na OŠ s prilagojenim programom je tudi ta, da zaposleni ne vlagajo svoj trud samo v učni načrt, ampak se zavzemajo in trudijo omogočiti učencem več. Vključujejo se v različne projekte, v katerih imajo učenci možnost pridobitve izkušenj, kot so spoznavanje drugih držav, druge kulture, novih prijateljev in tujega jezika. Skozi projekte se imajo učenci možnost preizkusiti v različnih poklicih, spoznati različna dela in na nek način občutiti, videti, kaj je tisto, kar jih izpopolnjuje, jih veseli in česar si želijo početi v prihodnosti. V okviru projektov se učenci udeležujejo tudi različnih izletov.

Družina 4

Šola je vključena v projekt, v katerem ima naš otrok možnost spoznavanja sebe, tistega, kar rad počne in kar si želi početi v prihodnosti. Svoje sposobnosti širi z opravljanjem dela, ki ga veseli. Udeležuje se različnih delavnic od kozmetične do vrtnarske. Spoznava različne poklice in tako ima možnost uvideti, kaj mu leži.

Družina 5

Všeč nam je, da imajo na šoli en kup različnih projektov. Ne vem naštet, kateri vse so, vem, da jih je veliko. Vem, da je en projekt, v okviru katerega je tekmovanje v badmintonu. Vsako leto na to tekmovanje pridejo k nam učenci in učitelji iz drugih držav in obratno. Naš otrok je šel lani na to tekmovanje v Bosno v Tuzlo. To je bila res lepa in nepozabna izkušnja za njega.

Družina 6

Šola se veliko zavzema za otroke in se trudi omogočiti jim več, kot je »potrebno«. Učencem omogočajo veliko več, kot je »po črti zakona«. To so različni projekti, v katerih učenci poleg izkazovanja svojih sposobnosti imajo možnost obiskati in spoznati tuje države, nova poznanstva ipd. V okviru enega izmed projektov so učenci obiskali Francijo. Z obiskom so učenci pridobili ogromno različnih izkušenj. Za nekatere je bila izkušnja vožnje z letalom, ki je do takrat niso imeli, spoznali so tujo državo, se naučili nekaj angleških besed itn.

Pomanjkljivosti šolanja na OŠ s prilagojenim programom po mnenju vključenih staršev

Iz podanih mnenj staršev ugotavljam, da starši z vključitvijo otroka v OŠ s prilagojenim programom ne vidijo pomanjkljivosti šolanja na tej šoli. Ta oblika šolanja ni prinesla le boljšega učnega uspeha in zmanjšala učni napor, ampak ima pozitiven vpliv na otrokovo počutje in zadovoljstvo otroka kot tudi staršev. S šolo imajo tako učenci, kot tudi starši, same pozitivne izkušnje in ne navajajo nobenih negativnih izkušenj in pomanjkljivosti. Nekateri izmed intervjuvanih staršev navedejo primere, katere ocenjujejo kot pomanjkljivost. Družina 1 vidi pomanjkljivost v omejenem nadaljnjem šolanju, saj učenci po obveznem osnovnošolskem izobraževanju lahko nadaljujejo šolanje le v dvoletnem programu in znotraj teh programov je zelo malo izbire. Zraven pa dodaja, da s sprijaznitvijo z otrokovo motnjo in zavedanjem otrokovih sposobnosti od otroka ne pričakuje visoke izobrazbe, ampak srečo, zdravje in zadovoljstvo otroka, kar mu omogoča šolanje na OŠ s prilagojenim programom. Družini 6 in 7 navajata kot pomanjkljivost premalo dajanja domačih nalog učencem. Družini menita, da s pisanjem domačih nalog otrok pridobiva delovne navade ter razvija izkušnje odgovornosti in obveznosti. Ostale intervjuvane družine pravijo, da so domače naloge breme otroka in so mnenja, da morajo imeti otroci čim manj nalog in čim več prostega časa zase in preživljanja otroštva. Družina 4 je mnenja, da so učitelji preveč zaščitniški do otrok in pravi, da bi morali učitelji otrokom dopuščati več svobode. Dodaja, da razume, da je takšen odnos zgolj zaradi varnosti učencev in odgovornosti, ki jo imajo učitelji, kljub temu pa preveč zaščitniški odnos vidi kot pomanjkljivost. Ostali intervjuvani starši zaščitniški odnos učiteljev do učencev ocenjujejo kot pozitivno lastnost. Menijo, da otroci potrebujejo varnost in zaščito.

Če povzamem pogovore s starši in njihov vidik šolanja otroka na tej šoli, lahko zapišem, da so otroci in posledično tudi starši več kot zadovoljni s to obliko šolanja njihovega otroka. Kljub

nekaterim primerom, ki jih določene družine navajajo kot pomanjkljivost, v celoti gledano, tudi ti starši imajo pozitivne izkušnje s šolanjem otroka.

Družina 1

Šola, potek šolanja, zaposleni, odnos učiteljev do učencev, staršev itd. to so vse pozitivne pohvale in če bi karkoli nasprotno rekla, bi se zlagala. Edino mogoče to, da je nadaljnje šolanje, vpis v srednjo šolo, omejen. Nimajo možnosti izbire, kot jo imajo na prehodu iz redne OŠ. Ampak glede na težave, ki jih ima moj otrok, se zavedam, kje so njegove meje. In če se zavedamo mej in sprijaznimo s tem, se sprijaznimo tudi z mejo izobraževanja otroka. Ni vse v stopnji izobrazbe. Pomembno je, da je otrok zdrav in srečen. Veliko ljudi je, ki dosežejo visoko izobrazbo, pa ne dobijo zaposlitve.

Družina 2

O šolanju otroka na tej šoli imamo samo pozitivno mnenje. Res nimam kaj slabega povedati. Ni pomanjkljivosti. Same prednosti. Vsi smo zadovoljni s šolanjem, otrok in mi.

Družina 3

Ko vidim našega otroka, kako je srečen, zadovoljen in z veseljem hodi v šolo. To je za nas največji uspeh. Imamo same pohvale o šoli. Pomanjkljivosti ni. Ne moremo govoriti o pomanjkljivosti, ker jih ni.

Družina 4

Pomanjkljivosti ... ne vem ... Zadovoljni smo z vsem in ne vidim pomanjkljivosti. Če že moram kaj povedati, lahko kot pomanjkljivost navedem zaščitniški odnos učiteljev do učencev. Mislim, da imajo učitelji prevelik nadzor nad učenci. Verjamem, da želijo najboljše za otroka in so odgovorni, ampak v nekaterih zadevah bi lahko dopuščali učencem več svobode in samostojnosti. Na primer na začetku šolskega leta sva podpisala, da gre otrok lahko po pouku sam domov. Vendar, ko je na šoli kakšna dejavnost ali izlet, otroka ne spustijo domov, ampak moramo starši priti ponj. Otrok je samostojen, sposoben poskrbeti zase in svojo varnost, saj se v popoldanskem času prosto giba. Po pouku, na poti domov, sam opravi kakšno zadevo, npr. se naroči pri frizerju. Otrok je vesel, če ima samostojnost (v mejah normale), da mu zaupamo in verjamemo vanj in njegove sposobnosti. To mu dviguje samozavest. To je edina pomanjkljivost.

Družina 5

Ne morem govoriti o pomanjkljivosti šole, ker gledano v celoti se šola in zaposleni zavzemajo za otroke zelo dobro in otrokom nudijo veliko. Več kot bi morali. Mislim, da boljše ne bi moglo biti.

Zadovoljen je otrok. Uspešen. Mi smo zadovoljni, ampak bi bili še bolj, če bi otrok obiskoval redno OŠ.

Družina 6

Nimam nobenega negativnega mnenja o šoli in poteku šolanja. Pomanjkljivosti ne vidim. Otrok je zadovoljen. Mi smo zadovoljni. Zaposleni vlagajo veliko truda in volje do dela z učenci. Vidim edino eno pomanjkljivost. Premalo domačih nalog. Mislim, da bi učenci morali imeti več domačih nalog, ne mislim vsak dan, ampak po malo. V pisanju domačih nalog vidim prednost, saj s pisanjem nalog obnavljajo in krepijo pridobljeno znanje in kar je najbolj pomembno, imajo odgovornost. Učijo se prevzemati odgovornost in izpolnjevati obveznost, ki je pomembna za nadaljnje življenje.

Družina 7

Ne vidim nobene pomanjkljivosti. Dokler je otrok srečen in tudi mi, ne morem govoriti o pomanjkljivosti. Edino, mogoče, bi kot pomanjkljivost lahko navedla to, da učenci nimajo oz. imajo zelo malo domačih nalog. Mislim, da če bi učitelji dajali domače naloge, v mejah normale, ne bi škodilo otrokom, ampak bi bilo dobro za njih.

4.5 Kaj vključeni starši svetujejo drugim družinam, ki se znajdejo v podobnih situacijah?

Končni pogled staršev na potek šolanja njihovega otroka na OŠ s prilagojenim programom sem podkrepila z nasveti, ki jih intervjuvani starši sporočajo družinam, ki se znajdejo v podobnih situacijah.

Vključeni starši so povedali, da je prešolanje otroka iz redne OŠ na OŠ s prilagojenim programom v korist otroka. Družinam, ki se znajdejo v podobnih situacijah, intervjuvani starši svetujejo, da odpravijo predsodke in negativna mišljenja o tej šoli, da ne oklevajo, da ne razmišljajo predolgo in ne izgubljajo čas z iskanjem možnih rešitev, ampak se čim prej odločijo in prešolajo otroka, saj je to edina rešitev, ki je v korist otroka. Prešolanje otroka je prava pot in prej preidejo na pravo pot, prej se jim bo življenje »postavilo na noge«, tako otrokom kot tudi staršem.

Družina 1

Starši, le pogumno naprej in čim prej. Kmalu boste uvideli, da ste naredili najboljše za vašega otroka. Srečni boste vi in vaš otrok. Osredotočili se boste na lepe prihajajoče trenutke in ne na neuspeh otroka. Prej se odločite, lažje bo za vse.

Družina 2

Nimam kaj drugo reči kot to, da je prešolanje pozitivno za otroka in za ostale člane družine. Vsakemu svetujem, da opusti predsodke in misli na otroka. Prej naredimo korak naprej, prej bomo na pravi poti.

Družina 3

Žal mi je, da sem se upirala, da smo imeli odpor o tej šoli. Če bi še enkrat šla po tej poti, ne bi niti sekunde razmišljala, takoj bi ga prešolala. S prešolanjem se je spremenilo naše življenje.

Družina 4

Ne razmišljajte, ne oklevajte, ne bo vam žal. To je najboljša rešitev za otroka, ne iščite druge. Vsak izgubljen dan je dragocen.

Družina 5

Težko se je sprijazniti, da gre otrok na to šolo. Če se sprijaznite ali ne, je prešolanje v korist otroka. Prešolajte ga.

Družina 6

Svetovala bi vsem, ki se znajdejo v podobni situaciji, da ne razmišljajo predolgo. Da se poskušajo čim prej sprijazniti in izbrati pot, ki bo v korist otroka. Če je otrok zadovoljen, so tudi vsi ostali. Ni nam žal, da smo prešolali otroka in če bi bili še enkrat v isti situaciji, bi enako naredili, le da ne bi zavlačevali.

Družina 7

Ni lahko se sprijazniti, pojavljajo se vprašanja, zakaj ravno moj otrok ... Svetujem, da se izognete temu vprašanju in se osredotočite na otroka, na njegovo zdravje, zadovoljstvo, srečo. Ne razmišljajte predolgo in čim prej naredite dobro za otroka, pomagajte mu in ga prešolajte. Ne bo vam žal.

5 RAZPRAVA

Analiza pridobljenih podatkov pokaže, da imajo starši pred vstopom otroka v OŠ s prilagojenim programom zaradi nepoznavanja te oblike šolanja predsodke in odpor do te šole. Po vstopu otroka v OŠ s prilagojenim programom imajo priložnost spoznati realne značilnosti in potek tovrstnega šolanja. Po spoznanju tega se misli in doživljanja v to raziskavo vključenih staršev močno spremenijo. Otrok postane uspešnejši, tudi druge težave se očitno zmanjšajo ali celo odpravijo. Starši in otrok občutijo uspeh, napredek. Negativna predstava o šoli in razmišljanje, da je OŠ s prilagojenim programom za »prizadete« otroke, nadomesti prepričanje, da je OŠ, šola s prilagojenim programom šola, ki je pozitivna rešitev in izkušnja tako za otroka kot zanje in v otrokovo korist.

Če primerjam pričevanja intervjuvanih staršev s pričevanji staršev pred 10-imi leti, ki jih zapiše Rovšek (2008), ugotavljam, da so pričevanja enaka, torej, da so predsodki in stereotipi o OŠ s prilagojenim programom **pred vstopom otroka v tako šolo** obstajali takrat in obstajajo še danes. Največji predsodek je, da je ta šola, šola za »prizadete« otroke, ki nima pozitivnega vpliva na razvoj otroka. Torej, ko govorimo o šoli, pred vstopom otroka v šolo, zaključujem, da se negativno razmišljanje družbe o tej šoli v desetih letih ni spremenilo. Zaradi nepoučenosti o sami šoli in nepoznavanju šole so stereotipi zakoreninjeni v očeh posameznikov in ostajajo zakoreninjeni vse dokler posamezniki, starši ne pridejo v stik s šolo, da imajo lastno potrebo, možnost, spoznati in sodelovati s šolo.

Pričevanja staršev pred vstopom otroka v OŠ s prilagojenim programom, ki jih v svoji raziskavi zapiše Rovšek (2008):

»Pred samim ogledom naju je motila splošna poučenost o tej šoli kot šola za »prizadete«, ki ne bo pozitivno vplivala na razvoj najine hčerke.«

Pričevanja intervjuvanih staršev o OŠ s prilagojenim programom **po vstopu otroka v šolo** so prav tako podobna pričevanjem staršev pred 10-imi leti, ki jih zapiše Rovšek (2008). Po vstopu otroka v šolo, so starši zadovoljni. V OŠ s prilagojenim programom vidijo prednosti šolanja in ocenjujejo, da je taka oblika šolanja v korist otroka.

Pričevanja staršev po vstopu otroka v OŠ s prilagojenim programom, ki jih v svoji raziskavi zapiše Rovšek (2008):

»S šolanjem najinega otroka sva zadovoljna, ker se končno uči stvari, ki so pomembne za življenje.«
»Najina hčerka zelo rada hodi v šolo in se vedno pohvali, kako je lepo. Rada ima vse učitelje, z njimi se odlično ujame, enako pa tudi sošolce.«

Verjamem in razumem starše, da je spoznanje, da ima njihov otrok takšne težave, da je potrebna preusmeritev v OŠ s prilagojenim programom, težko sprejemljivo in boleče. Velik razlog za težko odločitev za prešolanje v OŠ s prilagojenim programom so, kot zapiše tudi Novljan (2008), stereotipi glede te šole. Pravi, da pri starših, kjer so stereotipi zakoreninjeni, je težko doseči drugačno mišljenje. Če takšno stanje traja dolgo časa, lahko škodi otroku in celo pusti trajne posledice. Strokovnjaki smo odgovorni za to, da s stanjem seznanimo starše in storimo vse, da preprečimo nadaljnjo škodo pri otroku (Novljan, 2008).

Nadaljuje, da imajo strokovnjaki in starši zelo odgovorno delo, ko morajo presoditi in ponuditi otroku najboljši in najprimernejši program. Menim, da smo strokovnjaki, predvsem socialni delavci tisti, ki se moramo pridružiti staršem in otroku tam, kjer sami ne zmorejo več in jim nuditi pomoč. In sicer takšno pomoč, s katero bodo dobili moč, moč, da skupaj z otroki nadaljujejo pot, ki bo za njih uspešna in srečna. Strinjam se z Rovškom M. (2008), ki zapiše, da problem nastane, ko ni več pomemben otrok, ampak je bolj pomembno, v katero šolo bo otrok vpisan. Eden izmed razlogov za to so predsodki, ki jih goji družba oz. posamezniki zaradi nepoučenosti o sami šoli. Strokovni delavci se skupaj s starši borijo proti nepoučenosti in negativnim odnosom do šole. Rovšek M. (2008) nadaljuje, da odtegnitev šole pomeni odtegnitev ustreznega programa otroku, v katerem bi bil uspešen, zdrav, varen ipd. Pridružujem se avtorjevemu zapisu, da otrokom in staršem v šolah s prilagojenim programom ne obljubljam, da bodo težave, ki jih imajo, popolnoma izzvenele, lahko pa jim na podlagi izkušenj povemo, da ustrezna izbira in odločitev za ustrezen program prinese v domačo hišo zadovoljnega otroka in uspešnega učenca (Rovšek, 2008).

6 SKLEPNE UGOTOVITVE

Šolski sistem je osnovan tako, da so ocene merilo uspešnosti in napredovanja v višji razred. Kljub šolskemu sistemu, ki spodbuja inkluzijo in se zavzema za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne OŠ, je v ospredju ocenjevanje znanja pri posameznih predmetih in na podlagi dobljenih ocen otroci napredujejo v višji razred ali ponavljajo razred ali pa se jih preusmeri v OŠ s prilagojenim programom. Tudi če imajo otroci veliko splošnega znanja in močna področja pri določenih predmetih, so predvideni minimalni standardi znanja pri vseh predmetih, katere otrok mora doseči za napredovanje v višji razred in posledično šolanje na redni OŠ. Otrokom, ki imajo težave, so nudene stopnje pomoči, ki se razprostirajo po kontinuumu pomoči.

Vsi otroci intervjuvanih družin so bili najprej vpisani v redno OŠ. Težave, s katerimi so se soočali kasneje prešolani otroci na rednih OŠ, so naslednje: učne težave, šibko socialno okolje, čustvene težave, zdravstvene težave, vedenjske težave.

Poleg zgoraj naštetih težav, ki so jih imeli otroci, vključeni starši navajajo še pomanjkljivosti, ki jih vidijo na rednih OŠ: preveliko število učencev v razredu, nerazumevajoči in neprijazni učitelji, razlikovanje in neenako obravnavanje učencev s strani učiteljev, prezahteven program in prevelik obseg snovi.

Zaradi težav, s katerimi so se soočali otroci, so jim bile v rednih OŠ nudene različne stopnje pomoči:

- pomoč učitelja v razredu, dopolnilnemu pouku, podaljšanemu bivanju;
- pomoč šolske svetovalne službe;
- dodatna individualna in skupinska pomoč;
- mnenje in pomoč zunanje stroke;
- program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Težave se kljub izvajani pomoči niso umilile, ampak so se stopnjevale do te mere, da je bilo potrebno vložiti zahtevo za preusmeritev v program. Zahtevo za začetek postopka preusmeritve so vložile družine, le v primeru Družine 5 je zahtevo podala šola. S pridobitvijo odločbe, v kateri je opredeljena motnja otroka, tj. motnja v duševnem razvoju, s to diagnozo otroci niso imeli več

možnosti šolanja na redni OŠ, saj se otroke z motnjo v duševnem razvoju preusmerja v OŠ s prilagojenim programom.

Pred vstopom otroka v OŠ s prilagojenim programom se starši upirajo preusmeritvi, saj imajo zaradi nepoznavanja te oblike šolanja odpor do te šole in predsodke, da to šolo obiskujejo »prizadeti« otroci.

Šele po vstopu otroka v OŠ s prilagojenim programom starši pridejo v takšen stik s šolo, da imajo lastno potrebo, možnost spoznati in sodelovati s šolo. Ko dejansko vidijo na »lastni koži«, kakšna je oblika šolanja na tej šoli, se njihova dotedanja negativna razmišljanja spreobrnejo v pozitivna. Izoblikujejo se dejanska, pozitivna mišljenja in poleg lepe slike o šoli starši navajajo tudi prednosti šolanja na OŠ s prilagojenim programom v primerjavi s šolanjem na redni OŠ:

- boljši učni uspeh;
- lažja učna snov, manj učenja in manj domačih nalog;
- bolj dostopni, prijazni in razumevajoči učitelji;
- manjše število otrok v razredu in individualno delo;
- boljše socialno, šolsko okolje;
- manj zdravstvenih težav;
- manj čustvenih stisk in višja samopodoba otroka;
- vključenost v dodatne aktivnosti,
- udeležba na tekmovanjih in natečajih,
- vključenost v projekte in izlete.

Po dosedanjih izkušnjah z OŠ s prilagojenim programom pričujoči starši nimajo negativnih izkušenj in ne navajajo nobenih pomanjkljivosti. Pravijo, da so oni in njihovi otroci zadovoljni, da ne vidijo pomanjkljivosti, ampak ravno nasprotno, tj. da je ta oblika šolanja v korist otroka.

Družinam oz. staršem, ki se znajdejo v podobni situaciji svetujejo, da ko pridejo do točke, ko je potrebna preusmeritev otroka iz redne OŠ v OŠ s prilagojenim programom, odpravijo predsodke do te oblike šolanja, da ne razmišljajo in izgubljajo časa, saj s tem škodijo otroku. Otroka naj čimprej preusmerijo na pravo pot, tj. OŠ s prilagojenim programom, ki je v korist otroka in najboljša rešitev tako za otroka kot tudi družino.

7 PREDLOGI

Na podlagi analize pridobljenih rezultatov podajam sledeče osebne predloge, razmisleke in ocene:

V sistemu vzgoje in izobraževanja so ocene merilo uspešnosti, zato menim, da dokler so ocene posameznih predmetov merilo uspešnosti otroka in dokler bo otrokov uspeh odvisen od ocen in doseganja minimalnih standardov znanja določenih pri posameznih predmetih, bo inkluzija ostajala samo v teoriji. Da bi zaživela inkluzija v praksi, je potrebno preoblikovati šolski sistem tako, da se otroka sliši, vidi in upošteva v celoti, torej otrokova splošna znanja, spretnosti, močna področja ipd. in da se celostno meri otrokovo uspešnost.

Da bi bili v praksi vsi otroci obravnavani enako, da ne bi prihajalo do razlik med njimi, do izključenosti, predsodkov, segregacije itn. je potrebno spremeniti šolski sistem v celoti. Potrebno je ukiniti vse vrste vzgojno-izobraževalnih programov in uvesti enovit program, odprt kurikulum, znotraj katerega se z individualiziranim programom prilagodi cilje otroka glede na sposobnosti in napredek ter se otroka na podlagi njegovih sposobnosti, želja, ciljev, njegovih močnih področjih izobražuje in usposablja za nadaljnje življenje.

Otrokom s posebnimi potrebami se na podlagi odločbe nudi in z njim izvaja dodatna strokovna pomoč, za katero menim, da način izvajanja – odhajanje otroka iz razreda, ni primeren, saj takšen pristop ne sodi v koncept inkluzije, ampak dokazuje ravno nasprotno. Tak pristop etiketira učenca in mu odvzema pravico do prisotnosti in sodelovanja pri pouku z ostalimi otroki. Predlagam, da je v razredih kjer so učenci, ki imajo odločbo, na podlagi katere potrebujejo in imajo dodatno strokovno pomoč poleg učitelja, ki poučuje v razredu, še specialni in rehabilitacijski pedagog, ki bo znotraj pouka »takoj in zdaj« nudil otroku pomoč, kjer jo potrebuje.

Menim, da je tudi maksimalno število ur dodatne strokovne pomoči, tj. 5 ur na teden, definitivno premalo za otroka, ki ima težave. Pri otrocih, ki imajo odločbo za dodatno strokovno pomoč, bi morali usposobljeni strokovnjaki biti prisotni ves čas pri predmetih, na področjih, kjer imajo otroci težave in potrebujejo pomoč.

Vemo, da učitelji med drugim napredujejo tudi na podlagi dosežkov uspešnih učencev. Menim, da zaradi tega veliko učiteljev svoj čas in trud rajši nameni uspešnim učencem, pripravam na različna tekmovanja ipd. kot učencem s posebnimi potrebami in odpravljanju ali zmanjšanju njihovih težav. Da bi se učitelji tudi v praksi zavzeli za te otroke in vlagali svoj trud v otrokov napredek, bi se moral njihov rezultat napredka teh učencev ovrednotiti in tako bi učitelji imeli motivacijo, voljo in

čas za delo z otroki s posebnimi potrebami. To je sicer dolžnost vsakega učitelja, žal pa v praksi ni ravno vsepovsod tako (mnenje na podlagi pričevanj znancev).

Dejstvo, da imajo otroka s posebnimi potrebami, je za starše šok. Pot sprejemanja tega dejstva je dolga. Zaradi stisk, s katerimi se srečujejo starši na tej poti, na kateri nimajo zaupanja v strokovnjake in zavračajo sodelovanje z njimi, predlagam ustanovitev skupine za samopomoč staršev z otroki s posebnimi potrebami, v kateri bi imeli starši možnost izraziti svojo stisko, slišati izkušnje drugih staršev, pridobiti potrebne informacije in nasvete od ljudi, ki so imeli podobno izkušnjo, se pogovarjati, dopolnjevati, spodbujati ipd.

Seznanjanje staršev z »novico«, da ima njihov otrok v šoli težave, zaradi katerih potrebuje pomoč strokovnjakov, je občutljivo. Šokantna novica je za starše nesprejemljiva, zato je zelo pomembno, kdo in še posebej na kakšen način bo to »novico« sporočil staršem. Strokovnjaki, ki delajo z otrokom in imajo stik s starši, se morajo zavedati, da je posredovanje »novice« za starše boleče spoznanje in da se na sporočanje novice morajo pripraviti na strokoven način s pristopom, v katerem bodo razumeli starše in njihovo stisko, spoštovali njihovo upiranje in jezo ter skupaj s starši soustvarili rešitve in korake naprej. Menim, da so socialni delavci usposobljeni strokovnjaki, ki imajo to znanje in da je njihov delež v takšnih in podobnih situacijah zelo pomemben, zato menim, da bi socialni delavci bili prvi strokovnjaki, ki bi na socialno-delavski način prenesli takšno »novico« staršem.

Kljub zavzemanju za inkluzijo še vedno obstajajo OŠ s prilagojenim programom, v katere se preusmerja vse večje število otrok. Zaradi nepoznavanja in nepoučenosti o obliki šolanja na teh šolah so s strani družbe oz. posameznikov zakoreninjeni negativni predsodki o OŠ s prilagojenim programom. Zato se starši ob spoznanju, da imajo otroka s posebnimi potrebami, ki ga je potrebno preusmeriti v tako šolo, poleg težav in ovir, ki jih imajo njihovi otroci, soočajo še s predsodki o teh šolah, ki imajo etiketo »prizadeti« otroci. Dokler obstajajo OŠ s prilagojenim programom, je potrebno te šole zaradi otrok, ki so vključeni v njo, njihovih družin, okolja, v katerem živijo in celotne družbe enačiti z redno OŠ, jo predstavljati v pozitivni luči in šolo javno vrednotiti kot šolo, ki je dobra za otroka. Zdi se mi, da bolj kot smo nagnjeni k inkluziji, bolj zatiramo OŠ s prilagojenim programom. Šolski sistem bi moral spodbujati sodelovanje med rednimi OŠ in OŠ s prilagojenim programom in v letnem delovnem načrtu puščati prostor za obvezno medsebojno sodelovanje šol.

8 ZAKLJUČEK

Šola stoji in pade z učiteljem. Z učiteljevim odnosom do učenca in njegovo senzibilnostjo za razlike med učenci. Pogoj za razvijanje skupnosti, v kateri se vsak počuti dobrodošlega in sprejetega, so enakost, solidarnost in sočutje. Spoštovanje teh vrednot je izkazovanje skrbi, ljubezni in sprejemanja drugih. Ne glede na to, ali jih ocenjujemo kot nam podobne ali od nas različne (Macura-Milovanović, 2006). Vsi strokovnjaki, ki prihajamo v stik z učenci, ki imajo učne težave, moramo imeti zaupanje v te otroke, da verjamemo, da so vse ovire, ki se pojavijo premagljive, le lotiti se jih moramo z voljo in vztrajnostjo. Dean (1992, v Resman, 1999) zapiše, da če hoče otrok preživeti, mu je potrebno pomagati in mu zagotoviti pomoč na osebnem in socialnem razvoju ter izobraževanju.

Ne glede na to, ali je otrok s posebnimi potrebami vključen v redno OŠ ali OŠ s prilagojenim programom, smo se strokovnjaki dolžni zavzemati za otroka, njegov psihosocialni razvoj in uspeh. Kot strokovnjaki moramo razumeti starše, otroke, se jim približati, jih podpreti in skupaj z njimi poiskati rešitev, ki bo zanj in še posebej za otroka uspešna.

Šola in šolsko svetovalno delo mora otroka usposobiti za življenje in delo v družbeni skupnosti, ga usposobiti, da se bo v tem svetu znašel, da bo razumel sebe, svoje potrebe, svoj položaj v tem svetu, šoli in socialnem okolju, da bo kritičen do sebe in okolja, da si bo postavil vizijo svojega življenja (samopodobo), da bo izdelal realne načrte uresničevanja ter samopodobe, da bo realno ocenjeval okoliščine in izbral realna sredstva delovanja v okolju (Dean, 1992; v Resman, 1999).

Odrasli smo odgovorni zavezniki otroka, ki je ekspert iz svojih izkušenj, zato je naša naloga, da slišimo njegov glas, se mu pridružimo tam, kjer potrebuje pomoč in ga skupaj z njim popeljemo po poti, ki bo v skladu z njegovimi sposobnostmi zanj zadovoljujoča in uspešna.

Magistrsko delo zaključujem s citatom:

*Ko vidiš, kako se začenja otrokova samopodoba izboljševati,
boš videl pomemben napredek na področju dosežkov,
toda še pomembneje: videl boš otroka,
ki začenja bolj uživati življenje.
(Wayne Dyer; v Kavkler, 2008).*

9 UPORABLJENA LITERATURA IN VIRI

- Bratož, M. (2004). Integracija učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V Š. Krapše (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami* (str. 9–49). Nova Gorica: Educa.
- Bregar, Golobič, K. (2011). O delovnem odnosu soustvarjanja z vidika prikrita kurikula v šoli: glas učenca. V L. Šugman Bohinc (ur.), *Izvirni delovni projekt pomoči. Zbirka Učenci z učnimi težavami* (str. 80–94). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Cunningham, C. (1999). *Poskušajmo razumeti Downov sindrom: vodnik za starše*. Ljubljana: Društvo za pomoč duševno prizadetim – Sožitje.
- Čacinovič, Vogrinčič, G. (1999). *Svetovalno delo s starši, svetovalno delo z družinami*. V M. Resman (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 175–192). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čacinovič, Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N., Možina, M. (2005). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Čacinovič, Vogrinčič, G. (2006). *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Čacinovič, Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čacinovič, Vogrinčič, G. (2011). Soustvarjanje v delovnem odnosu: izvirni delovni projekt pomoči. V L. Šugman Bohinc (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči* (str. 15–35). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Čacinovič, Vogrinčič, G. (2013). Spoštovanje otroštva. V T. Kodele & N. Mešl (ur.), *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: priročnik za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Dukes, C., Smith, M. (2007). *Working with Parents of Children with Special Educational Needs*. London: Paul Chapman Publishing.
- Grubešič, S. (2014). Posebni program vzgoje in izobraževanja. V S. Dobravc & T. Kajfež (ur.). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 20. 3. 2018 s: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/posebni_program/Posebni_program_vzgoje_in_izob.pdf
- Hammitte, D. J., Nelson, B. M. (2001). Families of Children in Early Childhood Special Education. V V. Lanigan (ur.), *Families and Teachers of Individuals with Disabilities* (str. 12–9154). Boston: Allyn and Bacon.
- Hvala, H. (2004). Integracija otrok s posebnimi potrebami. V Š. Krapše (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami* (str. 103–108). Nova Gorica: Educa.

- Husar, Dobravec, S. (2004). *Integracija otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v redno šolo* (Magistrsko delo). Pravna fakulteta, Ljubljana.
- Janželj, L. (2011). Pravni vidiki učnih težav. V S. Pulec Lah & M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami; Izbrane teme* (str. 38–51). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Juul, J. (2010). Družine s kronično bolnimi otroki. Ljubljana: Inštitut za sodobno družino Manami.
- Kavkler, M. (2002). Vključevanje otrok s posebnimi potrebami. Zbornik referatov. Šola za ravnatelje (str. 23–27). Ljubljana.
- Kavkler, M. (2008). Opredelitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 9–20). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kavkler, M. (2008). Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. V *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 41–48). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kavkler, M. (2011). Konceptualne osnove obravnave učencev z učnimi težavami. V M. Košak Babuder & M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami; Pomoč in podpora* (str. 8–42). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kodele, T., Mešl, N. (2011). Učiteljice in šolske svetovalne delavke o uvajanju koncepta delovnega odnosa soustvarjanja v šoli. V L. Šugman Bohinc (ur.), *Učenci z učnimi težavami; Izvirni delovni projekti pomoči* (str. 115–135). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Kobolt, A., Pelc, Zupančič, K. (2010). Od individualnih razlik preko drugačnosti do psihosocialnih težav ali uravnoteženega razvoja. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 55–86). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krapše, Š. (2004). *Otroci s posebnimi potrebami* (str. 4–5). Nova Gorica: Educa.
- Lebarič, N., Kobal, Grum, D., Kolenc, J. (2006). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami*. Radovljica: Didakta d. o. o.
- Matejek, Z. (2004). Vloga socialnega delavca v komisiji za usmerjanje. V Z. Matejek, & N. Topolovec (ur.), *Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami; Vodnik v pomoč staršem in strokovnim delavcem* (str. 29–32). Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Macura, Milovanović, S. (2006). *Otroci iz deponije: pedagoški vidiki vključevanja romskih otrok v izobraževalni sistem*. Analiza akcijskega eksperimenta. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič, Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar, Golobič, K. (2008). Splošna opredelitev učnih težav. V A. Nagode (ur.), *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela* (str. 5–13). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič, Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar, Golobič, K. (2008). Strategije in ukrepi pomoči. V A. Nagode (ur.), *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela* (str. 27–36). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Macedoni, Lukšič, M., D. Jurišič, B., Rovšek, M., Melanšek, V., Potočnik, Dajčman, N., Bužan, V., Cotič, Pajntar, J., Davidovič, Primožič, B. (2009). *Smernice za celostno obravnavo oseb s spektroavtističnimi motnjami*. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.

Marinč, D., Burnik, F., Vališer, A., Barborič, K., Potočnik, Dajčman, N., Dretnik, F. (2015). Poglavje otroci z motnjami v duševnem razvoju. V N. Vovk – Ornik (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (6–7). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 20. 8. 2018 s: <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>

Mikuš, Kos, A. (1999). *Različnim otrokom enake možnosti*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

Novljan, E. (2004). *Sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami pri zgodnji obravnavi*. Ljubljana: Zveza Sožitje.

Novljan, M. (2008). Otroci s posebnimi potrebami v večinski osnovni šoli. V M. Rovšek, (2008). *Otroci s posebnimi potrebami* (str. 85–94). Nova Gorica: Melior, Educa.

Poljšak, Škraban, O. (1996). *Družina*. Študijsko gradivo za interno uporabo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Pori, A. (2012). *Pogovori med starši in strokovnjaki v zgodnjem obdobju sprejemanja drugačnosti otroka*. V Komunikacija med starši in strokovnjaki strokovno gradivo / 5. strokovno srečanje na temo Življenje oseb z Downovim sindromom. Ljubljana: Sožitje.

Resman, M. (1999). Posebnosti svetovanja učencem in dijakom. V M. Resman (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 137–142). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Resman, M. (1999). V osebnostni razvoj usmerjeno svetovanje v vrtcih in šolah. V M. Resman (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 109–116). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rovšek, M. (2008). *Otroci s posebnimi potrebami*. Pričevanja staršev, (str. 115–152). Nova Gorica: Melior, Educa.

Rovšek, M. (2013). *Značilnosti usmerjanja otrok in mladostnikov z motnjami v duševnem razvoju* (Doktorska disertacija). Pedagoška fakulteta: Ljubljana.

Sardoč, M. (2006). Pravice otrok s posebnimi potrebami do inkluzivnega izobraževanja. V B. Založnik (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija* (str. 9–14). Nova Gorica: Educa.

Splošni del programa in predmetnik (2006). Pridobljeno 20. 8. 2018 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/Predmetnik_nis.pdf

Trtnik, Herlec, A. (2002). *Vključevanje, i(nk)luzija, ravnatelj*. Zbornik referatov. Šola za ravnatelje, (str. 13–19). Ljubljana.

Trtnik, A. (2007). *Soočanje staršev z drugačnostjo otroka*. Socialna pedagogika, 11 (4), 491–503.

Žunko, Vogrinc, S. (2004). Otroci s posebnimi potrebami v rednem programu šolanja. V Z. Matejek, & N. Topolovec (ur.), *Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami: vodnik v pomoč staršem in strokovnim delavcem* (str. 83–86). Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (2013). Ur. l. RS 88/2013. Pridobljeno 21. 8. 2018 na strani <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11834#>

Prilagojeni izobraževalni programi devetletne osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom (NIS). Ur. L. RS 100/03 in 17/13. Pridobljeno 13. 10. 2019 s <https://www.gov.si teme/osnovnosolsko-izobrazevanje-za-otroke-s-posebnimi-potrebami/>

Zakon o osnovni šoli (ZOs) (2006). Ur. l. RS 81/2006. Pridobljeno 20. 8. 2018 s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2006-01-3535/#I.%C2%A0TEMELJNE%C2%A0DOLO%C4%8CBE>

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) (2011). Ur. l. RS 58/2011. Pridobljeno 15. 6. 2018 s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2011-01-2714?sop=2011-01-2714>