

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Anja Križnar

Izkušnje učiteljic in učiteljev pri poučevanju otrok z avtizmom na rednih osnovnih šolah

Diplomsko delo

Ljubljana, 2021

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Anja Križnar

Izkušnje učiteljic in učiteljev pri poučevanju otrok z avtizmom na rednih osnovnih šolah

Diplomsko delo

Mentorica: doc. dr. Ana Marija Sobočan

Somentor: as. dr. Gašper Krstulović

Ljubljana, 2021

ZAHVALA

Najprej bi se rada zahvalila vsem učiteljicam, učitelju ter specialni pedagoginji, ki so si kljub polnim urnikom vzeli čas in bili z mano pripravljeni deliti svoje zgodbe, svoje izkušnje.

Za mentorstvo se iskreno zahvaljujem mentorjema doc. dr. Ani Mariji Sobočan in as. dr. Gašperju Krstuloviću. Hvala za vso potrpežljivost, pomoč in strokovno podporo.

Miha, tebi pa hvala ker si verjel..

PODATKI O DIPLOMSKEM DELU

Avtorica: Anja Križnar

Naslov diplomskega dela: Izkušnje učiteljic in učiteljev pri poučevanju otrok z avtizmom na rednih osnovnih šolah

Ime in priimek mentorice: doc. dr. Ana Marija Sobočan

Ime in priimek so-mentorja: as. dr. Gašper Krstulović

Kraj: Ljubljana

Leto: 2021

Število strani: 91, število tabel: /, število prilog: 1

Povzetek:

Diplomsko delo je osredotočeno na izkušnje učiteljic, ki na rednih osnovnih šolah poučujejo otroke z avtizmom. Avtizem lahko predstavlja velik izziv za otroke in učiteljice. Delo poskuša pokazati, kako učiteljice doživljajo vključenost otroka z avtizmom v razredu, kje iščejo znanje in podporo v trenutkih, ko jo potrebujejo in na kakšen način poskrbijo za vključitev otroka z avtizmom v razred. V delo je vključena kvalitativna raziskava, katere rezultati so pridobljeni z izvedbo devetih intervjujev z učiteljicami, učiteljem ter specialno pedagoginjo, ki sodelujejo z otrokom z avtizmom. Analiza pridobljenih rezultatov je pokazala različne izkušnje učiteljic, tako pozitivne kot negativne, nanje pa vplivajo različni dejavniki.

Ključne besede: avtizem, redna osnovna šola, poučevanje, izkušnje učiteljic.

Author: Anja Križnar

Title of Graduation Thesis: Teacher's experiences with teaching children with autism in mainstream primary school

Name of mentor: doc. dr. Ana Marija Sobočan

Name of co-mentor: as. dr. Gašper Krstulović

Location: Ljubljana

Year: 2021

Numbers of pages: 91, numbers of tables:/, numbers of appendixes:1

Summary:

A thesis is focused on the experience of teachers who teach children with autism in mainstream primary schools. Autism can represent a big challenge for children and teachers. This work tries to show how teachers experience the participation of a child with autism in the classroom, where they look for knowledge and support in the moments when they need it and how they take care of the inclusion of a child with autism in the classroom. The work includes a qualitative research, which results are gained by conducting nine interviews with teachers and a special pedagogue who cooperate with a child with autism. The analysis of gained results showed different experiences of teachers, both positive and negative, and they are affected by different factors.

Keywords: autism, mainstream primary school, teaching, teacher's experiences

KAZALO VSEBINE

UVOD.....	1
TEORETIČNI UVOD	3
MOTNJE AVTISTIČNEGA SPEKTRA.....	3
Opredelitev pojma motnje avtističnega spektra in razvoj definicij.....	3
Oblike motnje avtističnega spektra	5
Značilnosti otrok z motnjo avtističnega spektra.....	6
INKLUZIVNO IZOBRAŽEVANJE	8
SODELOVANJE ŠOLE IN STARŠEV	9
SOCIALNO DELO.....	10
IZOBRAŽEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI	11
Izobraževanje otrok z avtizmom	12
ZAKONSKI OKVIR	14
FORMULACIJA PROBLEMA	18
RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	19
METODOLOGIJA	20
VRSTA RAZISKAVE.....	20
TEME RAZISKOVANJA	20
MERSKI INSTRUMENTI IN VIRI PODATKOV	20
OPREDELITEV ENOT RAZISKOVANJA	20
ZBIRANJE PODATKOV	21
OBDELAVA IN ANALIZA PODATKOV	21
ANALIZA REZULTATOV	22
PRVI OBČUTKI UČITELJIC	22
ISKANJE ZNANJA.....	23
PRILAGODITVE ZA OTROKA Z AVTIZMOM V RAZREDU	30
VKLJUČEVANJE OTROKA Z AVTIZMOM V RAZRED	38
PREVERJANJE POČUTJA OTROK V RAZREDU	43
SODELOVANJE UČITELJICE S STARŠI.....	45
PODPORA IN POMOČ UČITELJICAM	51
ŠOLANJE OTROKA Z AVTIZMOM V OKVIRU REDNEGA PROGRAMA OSNOVNE ŠOLE ALI PRILAGOJENEGA PROGRAMA Z NIŽJIM IZOBRAZBENIM STANDARDOM	54
DODATNA STROKOVNA POMOČ (DSP).....	57
SPREMLJEVALKE OTROK Z AVTIZMOM	62

ŽELJE IN POTREBE UČITELJIC	64
ZMAGE UČITELJIC	66
SKLEP	68
ZAKLJUČEK.....	72
SEZNAM UPORABLJENIH VIROV	74
PRILOGE.....	79
VODILO ZA INTERVJU	79

UVOD

Družbena konstrukcija starševstva ne predvideva rojstva otroka z oviro. Kljub temu, da imajo starši malo ali celo nič vpliva na to, ali se jim bo rodil zdrav ali nezdrav otrok, je starševstvo obremenjeno z ideologijo popolnega, lepega, zdravega telesa, neobičajnost pa povzroča strah in nelagodje. Od otrok se pričakuje, da so nosilci razvoja in napredka ter nadaljevalci življenja (Krstulovič, 2012, str. 413).

Z avtizmom sem se prvič srečala v svojem gimnazijskem času. Leto mlajši fant z avtizmom je obiskoval gimnazijo. Takrat so nas v šoli vse »opozorili« nanj, naj se z njega ne norčujemo, pa verjetno v upanju da bi mi, ostali dijaki in dijakinje gimnazije, lažje razumeli. Kaj več o avtizmu pa nam niso povedali. Kasneje sem pri sociologiji za neko seminarsko nalogo pisala o avtizmu in z njim opravila intervju. Ta stik z njim me je sprva navdajal s strahom, kako naj se z njim pogovarjam, kam naj gledam, v glavi sem imela milijon vprašanj. Na koncu pa me je pogovor z njim čisto fasciniral. Z veseljem mi je pripovedoval o avtizmu, neustavljivo govoril, mi predstavil svoj pogled na avtizem, svoje interese ipd. Skratka s pomočjo tega fanta sem pozabila na stereotipna pričakovanja in si ustvarila novo podobo avtizma. Kasneje sem spoznala mlajšega dečka z avtizmom, ki je bil spet čisto edinstven. Pri njem so se starši močno zavzemali da bi lahko obiskoval vrtec v svojem okolju, s svojimi vrstniki, pa so zaposleni v tamkajšnjem vrtcu vztrajali naj ga prepišejo v razvojni oddelek vrtca, podobno je bilo kasneje z vpisom v šolo. Tukaj pa se mi je postavilo vprašanje zakaj takšne razlike, so otroka sploh lahko spoznali, na podlagi česa se odločijo kam naj bi posamezen otrok »spadal« in predvsem kaj bi potrebovali, da bi lahko bili tudi otroci z avtizmom vključeni v izobraževalni sistem skupaj s svojimi vrstniki v domačem okolju in imeli enake možnosti.

Otroci so različni od trenutka rojstva naprej. Nekateri so živahni, drugi mirni, nekateri hitreje zadovoljni, spet drugi potrebujejo več pozornosti. Tako kot otroci pa so si različni tudi starši. Nekateri se na opažene otrokove pobude in zanimanja hitro odzivajo, drugi se odzovejo tako, da naredijo tisto, kar mislijo, da je za otroka najbolje. Kadar otrok ni zadovoljen in še naprej zahteva svoje ga označijo za zahtevnega, težavnega (Lamovec, 1999).

Šolski prostor je tisti, ki predstavlja nove izzive tako za otroka in starše kot tudi za učiteljice. Kot prostovoljka sodelujem z osnovno šolo s prilagojenim programom, kjer so učiteljice v veliki večini opremljene z znanjem, ki ga potrebujejo ob prihodu otrok z raznoraznimi posebnostmi v šolski prostor, še vedno pa se rade udeležijo dodatnih izobraževanj in pridobivajo nova znanja. Kako pa je z učiteljicami na rednih osnovnih šolah, saj so navsezadnje

one tiste, ki s svojimi izkušnjami lahko vplivajo na uspešen proces integracije otrok z avtizmom v redne osnovne šole in posledično družbo.

V svoji diplomski nalogi se bom dotaknila tega kaj avtizem je, kako je z izobraževanjem otrok z avtizmom, zakonsko podlago in kakšne so izkušnje učiteljic, ki na rednih osnovnih šolah poučujejo otroke z avtizmom.

TEORETIČNI UVOD

MOTNJE AVTISTIČNEGA SPEKTRA

Opredelitev pojma motnje avtističnega spektra in razvoj definicij

Avtizem, natančneje sindrom ali spekter avtističnih motenj (SAM), kot je največkrat omenjeno v literaturi, strokovnjaki pojmujejo kot razvojno nevrolško motnjo (Patterson, 2009). Motnja avtističnega spektra je izjemno kompleksno stanje, ki traja vse življenje in vpliva na to, kako osebe z motnjo avtističnega spektra komunicirajo z drugimi ter na njihov odnos do drugih ljudi in sveta. Osebe z motnjo avtističnega spektra imajo mnogo skupnih značilnosti, hkrati pa so med njimi velike razlike glede na obliko in intenzivnost avtizma, ki se pri posamezniku pojavi. Te oblike so avtizem (imenovan tudi Kannerjev avtizem, zgodnji otroški avtizem), Aspergerjev sindrom, Rettov sindrom, sindrom lomljenega kromosoma x in otroška dezintegrativna motnja (Jurišić, 2016). Najbolj prepoznavni motnji avtističnega spektra sta avtizem in Aspergerjev sindrom (Žagar, 2012).

Milačić (2006) je zapisala, da je leta 1943 dr. Leo Kanner, otroški psihater v ZDA, prvi uporabil izraz »avtizem« v knjigi Avtistična okvara afektivnega stika. Na podlagi opazovanja enajstih otrok je kot glavne lastnosti avtizma opredelil:

- Osamljenost otroka z avtizmom. Starši pravijo, da so njihovi otroci najsrečnejši ko so sami, delujejo samozadostno.
- Otroci imajo obsesivno željo po vzdrževanju istosti, vsaka sprememba v okolju jih vznemiri.
- Odlična sposobnost mehanskega pomnjenja. Otroci, ki jih je Kanner opazoval so si lahko zapomnili veliko količino podatkov (na pamet so znali pesmi, abecedo naprej in nazaj, poznali so seznam vseh nekdanjih predsednikov države, ipd.). Težave pa so imeli z učenjem na drugih področjih.
- Otroci ponavljajo besede, ki jih slišijo in jih ne uporabljajo za komuniciranje.
- Velika občutljivost na dražljaje (glasne zvoke, premikajoče se stvari kot je npr. gugalnica).
- Imajo dobre kognitivne potenciale (dober mehanski spomin, pomnjenje preteklih dogodkov, kljub težavam pri učenju na številnih področjih, kažejo na dobre intelektualne sposobnosti). Vtis inteligentnosti dajejo tudi obrazi otrok.
- Otroci z avtizmom prihajajo iz visoko inteligentnih družin.

Skorajda istočasno je rezultate svoje raziskave o »malih profesorjih«- otrocih z visoko inteligenčnim količnikom, ki so imeli težave pri razvoju socialnih veščin, objavil tudi avstrijski profesor otroške psihiatrije Hans Asperger (Patterson, 2009). Asperger je v svoji doktorski dezertaciji opisal primere štirih dečkov z nenavadnim potekom razvoja na socialnem, jezikovnem in kognitivnem področju, pri tem pa je uporabil izraz avtistična psihopatija (Milačić, 2006). Njegova opažanja so vključevala nezmožnost vživljanja v čustva drugih, majhno sposobnost sklepanja prijateljstev, slabo sposobnost neverbalne komunikacije, enostranske pogovore, posebna zanimanja in nerodno gibanje (Attwood, 2007).

Dečki, ki sta jih opazovala Kanner in Asperger so imeli veliko skupnega, težave v socialni interakciji, čustvih, komunikaciji in nenavadnih interesih. Njuni opisi pa se razlikujejo v treh področjih:

1. Prvo je področje govora. Kanner je zapisal, da se govor pri treh opazovanih otrocih ni nikoli razvil, pri ostalih osmih pa ni nikoli služil namenu komunikacije. V nasprotju z njim pa Asperger opisuje opazovane otroke, pri katerih se je pri vseh razvila sposobnost tekočega govorjenja (Milačić, 2006). Pri otrocih z Aspergerjevim sindromom se govor razvije tekoče, a nekoliko kasneje, okoli petega leta starosti, otroci z avtizmom (kot ga opisuje Kanner) pa razvijejo pomanjkljiv govor (Žagar, 2012).
2. Drugo področje je povezano z motoričnimi sposobnostmi. Kanner je pisal le o enem nespretnem otroku, ostali so bili motorično dobro razviti, medtem ko je Asperger pisal o opazovanih otrocih kot nespretnih, s slabše razvito fino motoriko (Milačić 2006).
3. Tretje področje razlik pa so učne sposobnosti. Kanner je verjel, da se otroci najbolje učijo mehansko, medtem ko je Asperger trdil, da imajo bolj razvito spodobnost abstraktnega mišljenja (Milačić, 2006). Otroci z Aspergerjevim sindromom so pogosto povprečno ali celo nadpovprečno inteligentni (Žagar, 2012).

Attwood (2007) opredeljuje Aspergerjev sindrom kot obliko avtizma, ki se kaže v posameznikovem razumevanju sveta, procesiranju informacij in vzpostavljanja odnosov z drugimi ljudmi.

Lorna Wing je želela ohraniti teoriji obeh psihiatrov, Kannerja in Aspergerja. Kannerjevi opisi otrok opisujejo otroke z avtizmom, ki ne govorijo, so nezainteresirani za druge ljudi in imajo dobro razvit mehanski spomin. Z imenom Hansa Aspergerja pa se povezuje tiste otroke z avtizmom (Aspergerjevim sindromom), ki jih drugi ljudje zanimajo, a so socialno nespretni, otroke pri katerih je govor razvit, a neobičajen (Milačić, 2006). Zaradi navedenih značilnosti,

ki otrokom z Aspergerjevim sindromom omogočajo razmeroma uspešno funkcioniranje, se Aspergerjev sindrom opredeljuje tudi kot visokofunkcionalni avtizem (Žagar, 2012).

Avtizem je bil sprva obravnavan kot psihološka motnja, kar je še bolj utrdila knjiga psihologa Bruna Bettelheima, objavljena 1967, z naslovom Prazna trdnjava: otroški avtizem in rojstvo jaza. Vzrok za avtizem je po njegovem materina »hladnost«, ki otroku ne zna omogočiti, da bi razvil čustveno navezanost nanjo (Patterson, 2009).

Pogled na avtizem je spremenila knjiga psihologa Bernarda Rimlanda. Njegovemu sinu so pri dveh letih prepoznali avtizem, njegovo partnerko, otrokovo mater, pa obtožili, da se s sinom ni čustveno povezala. Z raziskovanjem »skrivnosti« avtizma je v svoji knjigi z naslovom Otroški avtizem: sindrom in njegove posledice za nevrološko teorijo vedenja, spremenil pogled na avtizem, ki ni bil več obravnavan kot psihološki problem, temveč kot nevrorazvojna motnja (Patterson, 2009).

Oblike motnje avtističnega spektra

Različne klasifikacije uporabljajo različne izraze in nekoliko drugačna merila prepoznavanja avtizma (Jurišić, 2016). Lorna Wing je uvedla pojem spekter avtističnih motenj, da bi tako ohranila različna stališča različnih avtorjev o avtizmu. V okvir spektra avtističnih motenj prišteva Aspergerjev sindrom, Kannerjev avtizem in vse že zgoraj omenjene oblike avtizma (Milačić, 2006). Pri postavljanju »diagnoz« in pripisovanju lastnosti posameznika, ki imajo motnjo avtističnega spektra, se mi zdi pomembno, da se zavedamo tega, da smo vsi ljudje različni, zagotovo so si različni in edinstveni tudi vsi otroci, ki imajo avtizem. Higašida (2017), deček z avtizmom pravi, da je avtizem veliko bolj podoben prstnim odtisom kot pa ošpicam.

Otroci z avtizmom, imenovanim tudi Kannerjev avtizem, zgodnji otroški avtizem ali klasični avtizem, se od drugih otrok razlikujejo predvsem v socialnem razvoju, razvoju govora in komunikacije, aktivnostih in interesih (Žagar, 2012).

Aspergerjev sindrom se pogosto obravnava kot oblika avtizma, od njega pa se razlikuje po razmeroma dobro ohranjenih jezikovnih in miselnih sposobnostih otrok v prvih treh letih razvoja (Jurišić, 2016).

Rettov sindrom je redka oblika motenj avtističnega spektra. Otroci z Rettovim sindromom običajno med šestim in osemnajstim letom začnejo izgubljati določene prej že osvojene spretnosti. Lahko se zmanjšajo socialne interakcije, tisti, ki so prej že razvili govor, lahko prenehajo govoriti (Žagar, 2012).

Tudi za otroško dezintegrativno motnjo je značilna delna ali popolna izguba nekaterih že razvitih zmožnosti na področju komunikacije, socialnih zmožnosti in motoričnih sposobnosti (Žagar, 2012).

Za otroke s sindromom lomljenega kromosoma X je značilen reven očesni stik, neobičajne v odnosih do ljudi, a prijazne. Opazne pa so določene fizične značilnosti obraza (večja in nižje ležeča ušesa, podolgovat obraz) (Žagar, 2012).

Značilnosti otrok z motnjo avtističnega spektra

Osebe z avtizmom običajno potrebujejo podporo na treh glavnih področjih, ta so: težave s komunikacijo (verbalno in neverbalno), težave s socialno interakcijo in razumevanjem ter težave na področju fleksibilnosti mišljenja (Whitaker, 2011). Osebe z avtizmom imajo mnogo skupnih značilnosti, hkrati pa so med njimi velike razlike v pojavnosti in intenzivnosti. Nekateri potrebujejo več podpore na določenem področju, drugi manj (Jurišić, 2016).

Otrokovo druženje z ljudmi je velikokrat glavni pokazatelj otrokovega avtizma. Nekateri otroci z avtizmom včasih tolerirajo nekoliko več stika z drugimi ljudmi, običajno v stik vstopijo za zadovoljitev lastnih potreb (lahko je to hrana, dostop do neke točke, kamor sam ne more, ipd.). Večina otrok z avtizmom pa ima zelo malo stikov z drugimi ljudmi, se celo izolirajo in umaknejo v lastni svet doživljanja (Žagar, 2012). Whitaker (2011) glede na socialno vedenje razlikuje med tremi tipi oseb z avtizmom. Prvi so samotarji, te drugi ljudje in dogodki ne zanimajo. Druga skupina oseb z avtizmom so »neaktivni«, ti ne vložijo truda, da bi sami vzpostavili prvi stik, se pa običajno odzovejo, če prvi korak naredi nekdo drug. Tretji pa so t.i. »aktivni, a nenavadni«. Ti so vljudni, prijazni, zelo dobri opazovalci, nekoliko nerodni pri socialni interakciji z drugimi.

Razlike v stopnjah komunikacijskih veščin in strategij, ki se jih otroci z avtizmom naučijo so velike. Nekateri se nikoli ne naučijo govora, ali pa zaostajajo v razvoju, imajo težave pri uporabi govora za komunikacijo ali pa uporabljajo slovnično popolnoma pravilen jezik. Prav tako se lahko težave pojavijo pri nebesedni komunikaciji, saj lahko težje razumejo nenapisana pravila in telesno govorico drugega, nimajo razvitega občutka za osebni prostor, netipičen očesni stik (Whitaker, 2011). Žagar (2012) pravi, da je pri otrocih z avtizmom neverbalna komunikacija omejena ali pa je sploh ni, zato se je morajo naučiti.

Težave s fleksibilnostjo mišljenja se kažejo v rutinah, ritualnih in odporu do spremembe. Osebe z avtizmom lahko vztrajajo, da so stvari pospravljene, narejene vedno na isti način (Whitaker, 2011).

Vzrok za nastanek avtizma ni poznan. Mnogi otroci, pri katerih se razvije avtizem, so podedovali poškodovane gene svojih staršev (Patterson, 2009). Lahko pa se avtizem pojavi tudi kadar ni nobenih znakov, ki bi kazali na vpliv genetskih dejavnikov (Žagar, 2012). Strokovnjaki avtizem prepoznajo po delovanju osebe in ga ne morejo odkriti na podlagi medicinskih preiskav (z vzorci krvi, urina, genetskih preiskav). Lahko pa se avtizem pri posamezniku pojavi skupaj z drugimi zdravstvenimi stanji (alergije, motnje hranjenja, spanja, astma, hiperaktivnost, težavami v duševnem zdravju in drugo) (Jurišić, 2016). Otroci z Aspergerjevim sindromom navadno nimajo pridruženih motenj v duševnem razvoju, lahko pa imajo primanjkljaje na določenih področjih učenja kot so npr. disleksija, motnja pozornosti in hiperaktivnosti, epilepsija ipd. (Žagar, 2012).

»Znaki« avtizma se običajno pokažejo že zelo zgodaj, v prvem letu starosti in najkasneje do tretjega leta (Žagar, 2012). »Tipičnih znakov« avtizma je veliko, nekateri izmed njih so: otrok z avtizmom pogosto zre v prazno, ne vzpostavlja očesnega stika, ne reagira na klic, rad je sam, ne mara množice ljudi, ima težave pri izražanju čustev, navezan je na nenavadne predmete, spremembe ga vznemirijo, ima izjemen spomin (za glasbo, številke, orientacijo v prostoru...), želje izraža z gestami (pokaže s prstom), zaostaja v govornem razvoju ali pa sploh ne govori, o sebi govori v drugi ali tretji osebi, ima težave pri izražanju svojih želja, misli, epileptični napadi... T.I. »tipični znaki« za avtizem se lahko med seboj različno kombinirajo, nekateri lahko z otrokovim razvojem izzvenijo, lahko se pojavijo drugi. Velja pa, da gre za vseživljenjsko stanje posameznika, ki se lahko spreminja. En sam »znak« še ne pomeni avtizma (Patterson, 2009). »Diagnozo« Aspergerjevega sindroma pa v večini primerov postavijo okoli sedmega leta otrokove starosti ali kasneje. Otroci z Aspergerjevim sindromom ne kažejo velikega zaostanka v razvoju jezikovnih in kognitivnih sposobnosti, a so socialno nespretni (Milačić, 2006).

Po Dahle (2003) naj bi bile najuspešnejše tiste »intervencije« otrok z avtizmom, kjer je avtizem otroka prepoznan že v zgodnjem otroštvu. Zgodnje prepoznavanje avtizma pomaga ljudem, da dobijo ustrezno pomoč. Z ustrezno podporo in pristopom poučevanja otrok z avtizmom (tako v vrtcu kot tudi v šoli) pa imajo otroci kasneje lahko manj težav.

Kot sta ugotovila že Kanner in Asperger se avtizem pogosteje pojavi pri dečkih kot pri deklicah. Pri deklicah lahko avtizem ostane neprepoznan dlje časa kot pri dečkih, saj so te boljše v posnemanju drugih ljudi in jezikovnih sposobnostih (Milačić, 2006). Razširjenost avtizma po svetu se povečuje. Razlage za razširjenost pa so med drugimi boljša ozaveščenost in širši razpon »diagnostičnih meril«, kaj vse pomeni, predstavlja avtizem (Kurita, 2006).

Pri prebiranju literature o otrocih z avtizmom sem se znašla pri zgornjih opisih, ki izhajajo iz medicinskega modela in nam omogočajo, da si vzpostavimo podobo o tem, kakšen naj bi bil posameznik z avtizmom, pomemben pa je prehod iz medicinskega k socialnemu modelu. »Koncept hendikepa poudarja, da telesne, senzorne in intelektualne ovire ljudi sicer omejujejo pri vsakdanjih opravilih, resnične ovire, ki so posledica zgodovinskih procesov in katerih posledice so družbene neenakosti, pa nastanejo šele v stiku posameznice in posameznika z izključujočim okoljem« (Zaviršek, 2014, str. 134) Stopiti moramo stran od stereotipnih predstav in si dovoliti spoznati vsakega posameznika, skupaj z njim odkrivati kje bi posameznik morda potreboval določene prilagoditve in v tem primeru (v šolskem prostoru) snov, potek pouka ipd. prilagajati posamezniku in ne posameznika sistemu.

INKLUZIVNO IZOBRAŽEVANJE

Vzgoja in izobraževanje sta ključna procesa za posameznikov razvoj, skozi ta dva procesa se posameznik oblikuje in pripravlja na prihodnje življenje (Opara, 2015). Vključevanje posameznega otroka s posebnimi potrebami v redne osnovne šole včasih učiteljem zbuja strah, saj so v šolah na to slabo pripravljeni.

Fizično okolje določa vključevanje oziroma izključevanje posameznih skupin ljudi. Pojem integracija naj bi v zvezi z izobraževanjem ljudi s posebnimi potrebami, pomenil šolo v okolju, ki omogoča posameznikom, da že od vsega začetka enakovredno stopajo v družbo z ostalimi, hkrati pa vpliva na splošno raven strpnosti in razumevanja raznolikosti med ljudi (Celeste idr., 2009).

Za raznoliko populacijo učencev v šolah so potrebne spremembe v praksi z uvajanjem novih pristopov na področju nudenja podpore in pomoči. Ključni koncept, ki omogoča vzgojno izobraževalne dosežke vseh učencev in njihovo uspešno vključenost v ožje in širše okolje je koncept inkluzivne vzgoje in izobraževanja (Košak Babuder in Velikonja, 2011). Ta pa nekoliko prevrednoti vlogo vsakega udeleženca: specialne pedagoginje, učenca s posebnimi potrebami, učiteljice in vrstnikov. Učenec ni več nedejavni opazovalec dogajanja v razredu, ampak ga soustvarja, specialne pedagoginje svoje znanje v neformalnih oblikah delijo z ostalimi pedagoškimi delavkami, učiteljice pa izpopolnjujejo metode in strategije poučevanja in soustvarjajo podporno učno okolje za vse učence (Celeste idr., 2009).

Otroci s posebnimi potrebami na področju izobraževanja in socialnega vključevanja z ustrezno organiziranim in izvajanim vključevanjem v redne šole dosegajo boljše izobraževalne dosežke. Učiteljice na rednih osnovnih šolah imajo namreč višja pričakovanja kot učiteljice v šolah s

prilagojenim programom. V šolah s prilagojenim programom za otroke izrazito znižajo raven zapletenosti in abstraktnosti vsebin, kar pa ni ustrezno za vse otroke, ki imajo raznovrstne sposobnosti (Clement Morrison, Kavkler, Košak Babuder, Pulec Lah in Viola, 2008).

Pogoj za uspešno integracijo otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole sta dve obliki, in sicer dodatna strokovna pomoč in prilagoditve procesa vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami v skupni šoli (Opara, 2015).

Študija ljudi z ovirami proučuje kako je konstruirana normalnost, da se nekaj pokaže kot ovira posameznika in kako posameznikovo okolje, kulturna prepričanja določajo, kako dobro bo posameznik lahko živel v določeni družbi (Zaviršek, 2014). Menim, da bo integracija lahko stekla uspešno, ko prenehamo posameznika »diagnosticirati« kot otroka s posebnimi potrebami temveč so vsi otroci v razredu celota, ki jo sestavljajo različne posebnosti čisto vsakega posameznika.

SODELOVANJE ŠOLE IN STARŠEV

Sodelovanje s starši je pomembna naloga šole. Čačinovič Vogrinčič (1999) pravi, da šola potrebuje sodelovanje s starši na dveh ravneh. Na prvi ravni nagovarja starše pri delu šole, ko potrebuje njihovo ustvarjalnost, njihovo povezanost v skupnost, katere del je tudi šola, njihov delež v akcijah načrtovanja in pa nenehen ustvarjalni pogovor. Na drugi ravni pa šola potrebuje sodelovanje s starši, ko učenec in pa tudi učiteljica potrebujeta pomoč, ko otrok ne more uspešno delati, kadar učiteljica ne more zagotoviti spodbudnega okolja, ko starši ne znajo ali ne zmorejo sami več pomagati.

Z izmenjavanjem informacij o vsakodnevem dogajanju doma in v šoli se poveča možnost otrokovega napredka in hkrati prepreči morebitne napake, ki bi lahko povzročile škodo otroku (Hannah, 2018).

Resman (1999) vidi pomembno vlogo svetovalnega dela v šolah. Pravi da je glavno poslanstvo svetovalne delavke najprej zagotoviti pomoč učencem, pri zadovoljevanju njihovih razvojnih, šolskih in širših življenjskih potreb, zagotoviti pomoč staršem pri opravljanju starševskih obveznosti do otrok in pa zagotoviti pomoč učiteljicam, da bi bile v čim večjo podporo učencem.

Za svetovalno delo s starši oziroma družinami, ki se vzpostavi za pomoč učencu, velja enako kot za socialno delo z družino, in sicer mora biti prispevek k spoštovanju, h kompetentnosti in dostojanstvu. Prispevati mora k temu, da ima družina več moči za mobilizacijo svoje energije (Čačinovič Vogrinčič, 1999).

SOCIALNO DELO

»Za socialno delo na področju dela z otroki z ovirami je pomembno, da razumemo, da se kriteriji tega, kar določa človeškost in kvalitetno življenje, spreminjajo iz ene socialne situacije v drugo, da so ti kriteriji odvisni od različnih socialnih in kulturnih kontekstov« (Zaviršek, 2005, str.4).

Zaviršek (2005, str.4) pomemben izziv za socialno delo opredeljuje v iskanju načinov, kako se približati poimenovanju in razumevanju posamezne ovire, ki izhaja iz naslednji predpostavk:

- »Da je ovira družbeno konstruirana in zato spreminjajoča se kategorija,
- da fizične in mentalne poškodbe same po sebi niso kriterij človeškosti,
- da fizične in mentalne poškodbe ne vplivajo neposredno na kvaliteto življenja posameznice in posameznika,
- da izkušnja ovire ni univerzalna, temveč individualna.«

Socialne delavke se z otroki z avtizmom srečujejo na večih področjih, preko centrov za socialno delo, različnih društev, šol,..., za kar je pomembno da imajo ustrezna znanja, so občutljive in znajo vzpostaviti stik z ljudmi, ne glede na raznolikosti posameznika. Šolski prostor pa je tisti, ki predstavlja pomembno socialno mrežo posameznika, katero pa je večkrat potrebno okrepiti in pri tem vključiti vse udeležence. Tu vidim izjemno pomembno vlogo socialnih delavk, ki s svojim znanjem lahko predstavljajo izjemno podporo posamezniku z avtizmom, njegovi družini in prav tako učiteljicam ter s tem okrepijo njihovo moč, jim pomagajo na poti do novih pozitivnih izkušenj.

»Socialno delo je nastalo kot stroka prav zato, da se odzove na posebnosti, drugačnosti in ustvari nove možnosti tam, kjer zgolj znotraj običajnega, znanega rešitve ni mogoče najti.« (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2011, str.15)

Koncept delovnega odnosa v socialnem delu pomeni odnos med socialno delavko in uporabnico in ju opredeli kot soustvarjalki v skupnem projektu, v katerem soustvarjata deleže v rešitvi. Delovni odnos omogoči, da se ustvarjanje rešitev za kompleksne probleme ljudi zastavi kot izvirni delovni projekt pomoči (Šugman Bohinc, 2011). V njem socialne delavke zapišejo proces reševanja skupaj z uporabniki, pomembno pa je, da se vedno znova dogovorijo o naslednjem koraku in želenem izidu (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2011).

Koncept delovnega odnosa in izvirnega delovnega projekta pomoči pa lahko prenesemo tudi v šolsko okolje. V šoli pomoč soustvarjajo učenci, ki so strokovnjaki iz izkušenj in svojega življenja, in učiteljice, ki so njihove spoštljive in odgovorne zaveznice (Šugman Bohinc, 2011).

Za uspešno učenje in premagovanje težav je pomembno, da je učenec slišan sogovornik in dejavni sodelavec, za kar pa potrebujemo dialog znotraj katerega je učencu zagotovljeno dovolj prostora, da je viden in slišan. Vsakršno sodelovanje, ki strmi k uspešnosti, se mora pričeti pri učencu, saj bi se brez njegovega pogleda na »težavo«, definicije problema in opredelitve želenih razpletov ostali soudeleženi v izvirnem delovnem projektu pomoči lahko znašli le v lastnem videnju težave in po njihovem prepričanju najboljše rešitve zanjo (Akerman, 2011).

Izvirni delovni projekti pomoči so projekti sprememb, tistih majhnih, komaj opaznih, in velikih, vidnih (Šugman Bohinc, 2011).

Zaviršek (2005, str. 4 in 5) govori o tem, katere veščine mora socialna delavka obvladati na področju podpore materam otrok z ovirami. Mislim pa, da lahko večino, če že ne kar vseh veščin prenesemo tudi v kontekst podpore in pomoči učiteljicam.

- Pogovor o osebni izkušnji ovire in kje mati/učiteljica doživlja največ ovir,
- pogovor o tem, kaj so otrokove spretnosti in kaj ovire,
- pogovor o tem, kje bi potrebovala podporo in kako si predstavlja individualno pomoč in podporo,
- pogovor o tem, katere informacije bi potrebovala,
- omogočiti informacije o podpornih skupinah.

IZOBRAŽEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Koncept osnovne šole kot vzgojno izobraževalne institucije stremi k posameznikovemu napredovanju iz razreda v razred. Za napredovanje mora posameznik osvojiti minimalne standarde znanja glede na program, ki je za vsak razred določen po vsebini in zahtevnosti (Opara, 2015).

Privošnik (2006) pomembno vlogo poučevanja pripisuje osebnosti posamezne učiteljice, strokovne delavke. Vsakega posameznika definirajo mnogi dejavniki, med njimi tudi vrednostni sistemi, prepričanja o izobraževanju, zaupanje v lastno delo in odnos do spremembe. Starši, učitelji in strokovni delavci so pomemben dejavnik v razvoju otrokove dobre podobe o sebi.

Ustvarjanje priložnosti za dialog, izhajanje iz prepričanja, da otrok ni neveden, dopuščanje radovednosti in zavračanje stališča, da so odrasli strokovnjaki, omogočanje različnih perspektiv, so prakse, ki lahko pomagajo učiteljicam slišati in upoštevati otrokov glas (Grebenc, Kvaternik, Kodele in Rihter, 2010).

Prilagajanje metod, oblik in načina dela v šolstvu ima podlago v konceptu individualizacije, ki je v procesu vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami danes univerzalno sprejeta in uveljavljena. V individualiziranem programu je potrebno določiti oblike dela na posameznih vzgojnih in izobraževalnih področjih, pri posameznih predmetih, načinih izvajanja dodatne strokovne pomoči, morebitne fizične pomoči, potrebne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja ter sami organizaciji pouka (Opara, 2015). Individualiziran program se oblikuje z odkrivanjem in oceno trenutnih potreb otroka, njegovih želja in interesov s perspektive moči, tako, da se mu pri tem pomaga odkriti in izkoristiti moči in vire, da doseže cilje (Težak, 2006). Za nastanek individualiziranega programa je pomembna celovitost in kompleksnost interdisciplinarne obravnave, gre torej za sodelovanje učiteljice in drugih strokovnih delavcev, kot so šolska svetovalna služba, zdravstvene ustanove, centri za socialno delo, razne svetovalnice, društva, ipd. V celostno individualno obravnavo morajo biti vključeni tudi starši in pa seveda otrok, za katerega se individualiziran program pripravlja (Žerovnik, 2004).

Dodatna strokovna pomoč je definirana v Pravilniku o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (2013). Opara (2015) pa o potrebnih prilagoditvah piše tudi kot o poučevalnih strategijah, o akomodaciji in modifikaciji učne prakse. Akomodacija pomeni prilagajanje učne snovi na način, ki je učencu s posebnimi potrebami najbolj sprejemljiv, pri tem pa zajema izvedbene razmere (npr. za številne vrste posebnih potreb mora biti učilnica na mirnem mestu, prilagoditi je potrebno čas za dodatna pojasnjevanja, pomoč, ipd.). Modifikacija pa pomeni spreminjanje ali prilagajanje snovi, da se ta poenostavi.

Izobraževanje otrok z avtizmom

»Rad bi se naučil milijon stvari, preden odrastem! A naš problem, problem oseb z avtizmom, je v tem, da se ne moremo samostojno učiti. Da bi se lahko učili kot drugi ljudje, potrebujemo več časa in drugačne pristope. Učimo se na drugačne načine. V resnici ljudje, ki nam pri tem učenju pomagajo, potrebujejo veliko več potrpljenja kot mi. In pomembno je, da se zavedajo, da se želimo učiti, pa čeprav je na zunaj morda videti, da nas učenje ne zanima. Vendar nas. Tudi mi si želimo rasti.« (Higašida, 2017)

Hannah (2018) navaja nekaj posledic težav, s katerimi se otroci, ki imajo avtizem, lahko soočajo v šoli:

- slabo razumevanje povedanega,
- slabo razvita sposobnost poslušanja in pozornosti,
- učenje na pamet, ne da bi razumeli, kaj so se naučili,
- pomanjkanje zavedanja drugih in vpliva na druge s svojimi dejanji,
- kazanje tesnobe s težko obvladljivim vedenjem,
- vztrajanje pri opravljanju stvari na določen način, vzpostavljanje rutin,
- razburjenje kadar storijo napako sami, ali pa jo stori kdo drug,
- slabša sposobnost vključiti se v igro, razumeti pravila igre,
- kričanje v razredu.

Žagar (2012) pravi, da so ključ do uspeha v sistemu izobraževanja otrok z avtizmom prilagojeni učni programi in učne metode, ki lahko izboljšajo otrokovo sposobnost učenja, komuniciranja in vzpostavljanja stikov z okoljem. Učiteljica mora pritegniti otrokovo pozornost, pri čemer pa bo verjetno najuspešnejša, če njen govor spremljajo geste. Običajno je pri otrocih z avtizmom najšibkejša sposobnost besedne komunikacije, težko razumejo pisna in ustna sporočila, imajo težave s sledenjem navodilom in razumevanjem prebranega besedila, zato so učiteljice pri poučevanju uspešnejše, kadar si pomagajo tudi z drugimi čutili, prek katerih otrok lažje sprejema informacije (Žagar, 2012).

Po prilagojenem programu osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z avtističnimi motnjami mora biti organizacija obveznega in razširjenega programa, kot so dodatni in dopolnilni pouk ter interesne dejavnosti, jasno strukturirana, otroke z avtizmom pa je potrebno že vnaprej sistematično pripravljati na prihajajoče spremembe, novo okolje in neznane okoliščine (Burja in Kolenec, 2014).

Pri mnogih otrocih z avtizmom se pojavijo težave pri vzdrževanju pozornosti. Žagar (2012) vidi rešitev v oblikovanju nalog v čim manjše enote, čas, namenjen za reševanje nalog, pa omejiti. Učenci z avtizmom lahko, zaradi običajno omejenega obsega interesov, zavračajo sodelovanje pri nalogah, ki niso povezane z njihovimi interesi. Pravi, da je pomembno, da učiteljica vztraja pri sodelovanju, reševanju določene naloge. Prav tako pa je pomembno, da zna izkoristiti otrokovo izjemno sposobnost, njegova zanimanja in znanja ter s tem krepiti njegovo učno samopodobo.

Prilagojen program osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom ponuja nekaj splošnih didaktičnih priporočil, ki so učiteljicam lahko v pomoč pri poučevanju otrok z avtizmom. Osredotoča se predvsem na prostorske in časovne prilagoditve posamezniku ter nekatere didaktične pripomočke v obliki vizualne podpore (sličice, videoposnetki, miselni vzorci, urniki, ipd.). Otroci z avtizmom lahko potrebujejo več časa za sprejemanje informacij, njihovo procesiranje in posredovanje odgovorov. (Burja in Kolenc, 2014).

Veliko otrok z avtizmom vznemirjajo spremembe v učilnici in spremembe na urniku, prav tako jih vznemiri hrup. Vsa ta vznemirjanja so lahko nepotrebna, če se iz razreda odstrani ali zmanjša občutljive dražljaje kot so hrup, zvonec, močna svetloba, gneča ipd., ter se v čim večji meri izogiba nenapovedanim spremembam (Žagar, 2012). Prostorske prilagoditve vključujejo tudi prostor za umik, bodisi v ali izven učilnice (Burja in Kolenc, 2014).

Otroci s posebnimi potrebami včasih potrebujejo pomoč tudi pri čustvenem in socialnem razvoju ter oblikovanju lastne identitete (Opara, 2015). Žagar (2012) pravi, da je pomembno spodbujanje otrokove interakcije z drugimi otroci in pri tem omejiti čas, ki ga otrok z avtizmom posveča svojim interesom. Za socialni razvoj otroka z avtizmom je pomembno učenje prepoznavanja socialnih namigov in primerne vedenja v določenih situacijah.

ZAKONSKI OKVIR

O avtizmu se je skozi pogled medicinske kategorije govorilo že od leta 1943, ko je Kanner opisal do takrat neznan pojem avtizma. V Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011), v 2. členu, pa so otroci z avtizmom prvič prepoznani kot otroci s posebnimi potrebami: »Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.«

Pred novelo Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) pa so bili otroci z avtizmom uvrščeni v skupino dolgotrajno bolnih otrok, otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, iz česar naj bi izhajale pravice do dodatne strokovne pomoči in prilagoditev v procesu izobraževanja (Vovk Ornik, 2018).

Avtizem po medicinskemu modelu predstavlja eno izmed redkih »diagnoz«, za katero še ni predpisan celoten življenjski svet posameznika, torej naj bi imel najprej vsak možnost izbire ustreznega šolskega okolja zase, na kar pa v praksi lahko vplivajo različne okoliščine kot so prepričanje in želje staršev, prepričanje in pripravljenost šole in učiteljic in predvsem pritisk družbe, zagotovo pa te odločitve vplivajo tudi na kasnejše življenje kot odrasle osebe z avtizmom.

Otroci z avtizmom naj bi se po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) imeli možnost vključevati v vse programe izobraževanja, in sicer je v 5. členu zapisano, kam se lahko otroci s posebnimi potrebami usmerijo:

- 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 drugi posebni programi.

»Zavod RS za šolstvo je v koledarskem letu 2016 izdal skupaj 281 odločb o usmeritvi za otroke z avtizmom, v koledarskem letu 2017 pa 294. Po podatkih Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport je bilo v šolskem letu 2017/2018 168 učencev z avtizmom vključenih v večinske osnovne šole, ki so bili usmerjeni v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. To je glede na število vseh učencev s posebnimi potrebami v šolskem letu 2017/2018 predstavljalo 1,5% vseh učencev s posebnimi potrebami« (Vovk Ornik, 2018, str.29).

Osnovno šolsko izobraževanje ureja Zakon o osnovni šoli (1996). V 48. členu je zapisano, da imajo starši pravico vpisati otroka v javno osnovno šolo ali v zasebno osnovno šolo s koncesijo v okolju otrokovega začasnega ali stalnega prebivališča, šola pa je dolžna na željo staršev otroka vpisati. Prav tako imajo starši pravico vpisati otroka s posebnimi potrebami v osnovno šolo v šolski okoliš otrokovega začasnega ali stalnega prebivališča, razen, če je otroku z odločbo o usmeritvi določena druga ustrezna osnovna šola. Z odločbo o usmeritvi se otroku s posebnimi potrebami praviloma določi najbližja ustrezna šola.

»Odločitev glede usmerjanja v ustrezni program je odvisna od otrokovih kognitivnih sposobnosti, vzgojno-izobraževalnih potreb in ocene prilagoditvenih spretnosti, ki so

pomemben pokazatelj njegovega delovanja in hkrati področje, kjer potrebuje največ podpore, pomoči in prilagoditev« (Vovk Ornik, 2018, str. 29).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) v 2. odstavku 7. člena redne izobraževalne programe, ki se lahko prilagajajo v izvajanju, imenuje izobraževani programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Določa, da se lahko prilagodijo organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje in časovna razporeditev pouka. Vsebina izobraževalnega programa se lahko prilagodi zgolj po sistemu nivojskega pouka (Opara, 2015).

»Dodatna strokovna pomoč se lahko izvaja kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, svetovalna storitev ali učna pomoč.« (Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami, 2013, 2.člen) Obseg dodatne strokovne pomoči se določi z odločbo o usmeritvi, način izvajanja pa se podrobneje opredeli z individualiziranim programom vzgoje in izobraževanja. Skupno število ur dodatne strokovne pomoči ne sme presegati pet ur tedensko (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami 2011, 9.člen).

9. člen Pravilnika o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (2013) v 3. odstavku določa, da se tudi otroku z avtistično motnjo izjemoma lahko dodeli začasni spremljevalec za izvajanje fizične pomoči pri vključevanju v posamezne dejavnosti vzgojno-izobraževalnega programa v času izvajanja obveznega in razširjenega programa osnovne šole. Natančnejša opredelitev dejavnosti, pri katerih se fizična pomoč začasnega spremljevalca izvaja, pa se določi z individualiziranim programom. Kriterij za začasnega spremljevalca za otroke z avtističnimi motnjami določa upravičenost začasnega spremljevalca tistim otrokom z avtističnimi motnjami, ki imajo zmerne ali težje primanjkljaje na področju socialne komunikacije in socialne interakcije in/ali zmerne ali težje primanjkljaje na področju vedenja, interesov in aktivnosti (Vovk Ornik, 2015).

O postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami v programe vzgoje in izobraževanja na prvi stopnji odloča Zavod Republike Slovenije za šolstvo (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011, 22.člen). Postopek usmerjanja otroka s posebnimi potrebami pa se začne s pisno zahtevo staršev, lahko pa zahtevo za začetek postopka vloži tudi vzgojno izobraževalna ustanova, v katero je/bo otrok vključen, če ta meni, da je potrebno preveriti ustreznost izobraževalnega programa (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011, 25. člen).

»Usmerjanje je namenjeno otrokom s posebnimi potrebami, ki za uspešno vključevanje v proces vzgoje in izobraževanja potrebujejo ustrezne programe vzgoje in izobraževanje ter zagotovitev različnih načinov in oblik pomoči« (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, b.d.).

Po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011, 36.člen) mora vzgojno izobraževalna ustanova po dokončnosti odločbe o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za otroka s posebnimi potrebami izdelati individualiziran program. V njegovo pripravo morajo biti vključeni tudi otrok s posebnimi potrebami ter njegovi starši.

»Z individualiziranim programom dela se določijo:

- cilji in oblike dela na posameznih vzgojno izobraževalnih področjih,
- strategije vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino,
- potrebne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, doseganju standardov in napredovanju,
- uporaba prilagojene in pomožne izobraževalne tehnologije,
- izvajanje fizične pomoči,
- izvajanje tolmačenja v slovenskem znakovnem jeziku,
- prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji,
- časovna razporeditev pouka,
- veščine za čim večjo samostojnost v življenju (prilagoditvene spretnosti) in načrt vključitve v zaposlitev« (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011, 36.člen).

2. člen Zakona o osnovni šoli (1996) navaja cilje osnovnošolskega izobraževanja. Pomembno je uresničevanje vseh ciljev, spodaj pa navajam dva izmed njih:

- »omogočanje osebnostnega razvoja učenca v skladu z njegovimi sposobnostmi in interesi, vključno z razvojem njegove pozitivne samopodobe;
- vzgajanje za spoštovanje in sodelovanje, za sprejemanje drugačnosti in medsebojno strpnost, za spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin« (Zakon o osnovni šoli, 1996, 2.člen).

FORMULACIJA PROBLEMA

Izbor teme diplomskega dela je splet predvsem dveh okoliščin. Kot prostovoljka štiri leta aktivno sodelujem z osnovno šolo s prilagojenim programom. Z nekaterimi učenci sodelujem individualno, večkrat pa imam tudi možnost sodelovanja v razredih in opazovanja razredne dinamike. V dveh razredih, ki jih obiskujem, sta v razred vključena otroka z avtizmom. V posameznih situacijah učiteljici (specialni pedagoginji) odreagirata glede na pridobljena znanja in izkušnje, včasih pa se tudi te znajdejo v stiski. Ob tem pomislim kako bi se v takšnih situacijah znašle učiteljice na rednih osnovnih šolah. Druga okoliščina, ki je mojo raziskovalno nalogo dodatno usmerila pa je situacija, v kateri sta se znašla znanca. Mož in žena sta v osnovno šolo v domačem kraju vpisala svojega sina, ki ima avtizem. Starša so kljub njunemu nestrinjanju močno prepričevali, da bi bilo za otroka bolje, da ga prepišejo v šolo s prilagojenim programom. Ob pogovoru z njima se mi je pojavilo vprašanje zakaj se je to zgodilo in kaj je v takšnem primeru res najboljše.

Ko govorimo o avtizmu ne govorimo o bolezni, temveč stanju, ki se spreminja in je odvisno od načina življenja osebe. Pri tem pa je ključno ravnanje družbe. Kolikor bolj družba prepozna nujnost oblikovanja družbene stvarnosti, ki je vključujoča za vse člane družbe, in jim je prilagojena, tako fizično, kot ideološko, toliko bolj verjetno bodo vsi člani družbe, ne glede na svoje potrebe, lahko v družbi prosperirali.

Avtizem lahko predstavlja velik izziv za otroke in učiteljice, vzgojiteljice in starše. Učiteljice so tiste, ki so z otrokom vsak dan, vodijo in usmerjajo proces pridobivanja znanja in veščin. Učiteljice potrebujejo podporo ko nimajo ustreznega znanja. Poleg pridobivanja novih znanj je pomemben tudi učiteljičin pristop do dela, njena stališča, prepričanja o razlikah med učenci in pozitivna naravnost do vseh učencev.

V svoji diplomski nalogi sem skozi pogovore z učiteljicami, ki na rednih osnovnih šolah poučujejo otroke z avtizmom zbirala njihove izkušnje s poučevanjem otrok z avtizmom, poskusila izvedeti s katerimi izzivi se pri poučevanju otrok z avtizmom srečujejo, kje učiteljice iščejo podporo v konkretnih situacijah in znanje za delo povezano s poučevanjem otroka z avtizmom, kako se jim zdi, da na razredno dinamiko vpliva vključenost posameznika, ki ima avtizem.

Z diplomskim delom bomo dobili vpogled v to, kakšno podporo bi učiteljice potrebovale, da bi proces integracije stekel čim bolj uspešno, kaj že deluje in kje še obstajajo vrzeli, ki jih je potrebno zapolniti.

RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Kakšne izkušnje imajo učiteljice s poučevanjem otrok z avtizmom?

Kje in kakšna znanja so učiteljice pridobile o delu z otroki z avtizmom?

Kje učiteljice iščejo podporo in znanje za delo?

Na kakšen način je pouk prilagojen za otroka z avtizmom?

Kako učiteljice poskrbijo za vključevanje otroka z avtizmom v skupino vrstnikov?

Kako učiteljice ugotavljajo in preverjajo počutje in zadovoljstvo otroka z avtizmom v razredu?

Kakšna je komunikacija učiteljice s starši otroka, ki ima avtizem?

Kako in koliko se o vključitvi otroka z avtizmom v razred komunicira s starši ostalih otrok v razredu in sošolci ter sošolkami?

METODOLOGIJA

VRSTA RAZISKAVE

Raziskava, ki sem jo opravila je kvalitativna, saj sem s spraševanjem zbirala besedne opise, ki se nanašajo na raziskovan pojav (Mesec, 2009). Raziskavo sestavlja gradivo, ki je bilo tekom raziskovanja zbrano s pomočjo intervjujev z učiteljicami, ki na rednih osnovnih šolah poučujejo otroke z avtizmom.

Raziskava je tudi empirična ali izkustvena, saj temelji na neposredno izkustvenem gradivu, zbranim s spraševanjem.

Moja raziskava je tudi eksplorativna ali poizvedovalna, saj je uvod v spoznavanje problematike poučevanja otrok z avtizmom, na rednih osnovnih šolah (Mesec, 2009).

TEME RAZISKOVANJA

Osrednje teme v raziskavi so:

- izkušnje učiteljic poučevanja otrok z avtizmom,
- pomoč in podpora,
- prilagoditve pouka,
- vključevanje otroka z avtizmom,
- sodelovanje učiteljice s starši otroka z avtizmom,
- sodelovanje učiteljice in strokovnih delavk.

MERSKI INSTRUMENTI IN VIRI PODATKOV

Merski instrument, ki sem ga uporabila predstavlja deset širokih vprašanj odprtega tipa, oblikovana na način, da lahko sogovornice prosto pripovedujejo. Služila so mi kot vodilo pogovora, nato pa sem postavljala podvprašanja glede na odzive sogovornic in tako dobila pristnejši pogled o njihovih izkušnjah. Moji viri podatkov so pogovori z učiteljicami, ki na rednih osnovnih šolah poučujejo otroke z avtizmom.

OPREDELITEV ENOT RAZISKOVANJA

Populacija v moji raziskavi so vse učiteljice in učitelji, ki so v letu 2019 poučevale otroke z avtizmom na rednih osnovnih šolah.

Uporabila sem neslučajnostni, priročni vzorec. S temo diplomske naloge in namenom raziskovanja sem seznaniła naključne osnovne šole, nato pa se za sodelovanje dogovorila z devetimi osnovnimi šolami, katere obiskuje vsaj en otrok z avtizmom. Vzorec moje raziskovalne naloge sestavlja sedem učiteljic, en učitelj ter specialna pedagoginja, ki so bili pripravljeni sodelovati pri raziskavi.

ZBIRANJE PODATKOV

Za metodo zbiranja podatkov sem uporabila pogovor, in sicer obliko nestandardiziranega intervjuja. Podatke sem zbiralá s pomočjo metode pol strukturiranih intervjujev. Raziskava temelji na devetih poglobljenih intervjujih. Najprej sem poiskala osnovne šole, na katerih učiteljice v svojem razredu učijo tudi otroke z avtizmom in so bile pripravljene sodelovati pri moji raziskavi. Nato sem z njimi opravila individualne intervjuje. Z vprašanji sem učiteljice sprva spodbudila k pričetku pogovora, nato pa jim pustila odprt prostor, da so pogovor same pripeljale do teme, ki so se njim zdele pomembne. Običajno so se teme med seboj prepletale in sem sproti postavljala podvprašanja, odvisno od tega, v katero smer se je pogovor razvil. S prostim pripovedovanjem učiteljic sem pridobila vpogled v njihovo celostno izkušnjo. Pri tem pa je bilo pomembno, da sem predhodno nabrala dovolj znanja o temah pogovora, saj sem pogovor le tako lahko uspešno vodila (Mesec, 2009). V raziskavi je sodelovalo devet osnovnih šol. Osem intervjujev sem izvedla na posameznih osnovnih šolah, enega pa po želji učiteljice v lokalu. Potekali so v mesecu aprilu in začetku maja ter oktobru 2019, vsak je trajal približno eno uro.

Za intervjuje sem se predhodno dogovorila. Preden sem jih začela izvajati, sem učiteljice seznaniła s temo diplomske naloge in namenom raziskovanja. Pred vsakim intervjujem sem preverila sogovorničin odnos do snemanja pogovora in ga v primeru dovoljenja posnela. Tako sem lažje sledila pogovoru in kasneje uredila in analizirala podatke. V nasprotnem primeru pa bi z dovoljenjem učiteljic pogovor sproti zapisovala in ga kasneje uredila. Dovoljenje je dalo vseh devet oseb.

OBDELAVA IN ANALIZA PODATKOV

Rezultate sem analizirala po principu narativne raziskave. Intervjuje sem po predhodno posnetih pogovorih zapisala, nato pa vsebino razdelala po temah, ki so jih kot pomembne označile sogovornice, hkrati pa sem izluščila tudi teme, ki se mi zdijo relevantne za mojo diplomsko nalogo. Izjave sogovornic sem med seboj primerjala, interpretirala in povezala s teorijo. Na podlagi pridobljenih ugotovitev sem napisala sintezo rezultatov, sklep in zaključek.

ANALIZA REZULTATOV

Vse zapisane intervjuje sem večkrat prebrala in med njimi poiskala pomembne smernice, ki sem jih razdelila po sklopih. Analizo rezultatov sem v celoti podprla z izjavami sogovornic.

Pri navajanju sogovornic sem uporabila naključne črke, poleg pa zapisala še razred katerega trenutno poučujejo. Nekatere učiteljice so v letih poučevanja učile več otrok z avtizmom in so mi tako pripovedovale o različnih izkušnjah, ki so jih pridobile.

PRVI OBČUTKI UČITELJIC

Otroci z avtizmom so vključeni v različne vzgojno izobraževalne programe. Vse več je otrok z avtizmom, ki so vključeni v redne osnovne šole, kjer njihove učiteljice običajno nimajo ustreznega znanja in se lahko počutijo nepripravljene, nemočne, da bi otroka, ki ima avtizem, lahko poučevale, mu pomagale (Busby, Ingram, Bowron, Oliver in Lyons, 2012). Učiteljice so mi pripovedovale o njihovih občutkih, ko so izvedele, da v njihov razred prihaja otrok z avtizmom. Večina se je soočala s strahom, dvomom.

»Na prvi šolski dan sem deklico nekako postavila v eno ospredje, ampak potem sem kmalu videla, da to ne bo šlo. V prvem razredu je bilo morda malo lažje, ker sta bili dve učiteljici in ji je ena lahko namenila več časa, letos pa sem sama in mi je težko. Deklica je imela sošolce iste že v prvem razredu in so jo lepo sprejeli. Vsi so pripravljeni pomagati, mislim, da jih ona na ta način bogati.« (Učiteljica A, 2.razred)

»Takrat, ko sem izvedela, da bom v naslednjem letu njihova učiteljica, ne samo njegova, ta cel razred, sem bila zelo razburjena, na trajektu domov z dopusta sem jokala celo pot. Ta razred sem spoznala v drugem razredu, ko sem nadomeščala njihovo učiteljico in so bili zelo naporni. Potem sem razmišljala, da bodo zdaj že peti razred, ogromno učne snovi, takoj v začetku imamo šolo v naravi, skrbelo me je kako bo šlo. Še vedno sem upala, da morda pa ne bom učila prav njih. Bila sem zelo obremenjena na začetku, ali bom zmogla. Potem sem videla, da sama sebi čisto preveč kompliciram življenje. Saj je naporno, ampak se da.« (Učiteljica G, 5.razred)

»Deklico sem spoznala v 4. razredu. Razredničarka je bila takrat druga učiteljica, jaz sem jo učila angleščino in me je bilo kar strah. Takrat nismo imeli nobenega posebnega izobraževanja na to temo, tekli so pogovori med nami, učitelji. Pustila sem se presenetiti, bilo me je res strah. Zelo previdno sem pristopala do nje, vedela sem, da je drugačna.« (Učiteljica B, 6.razred)

Avtizem predstavlja preizkušnjo za učiteljice, saj vsakega posameznika zaznamuje na svoj poseben, unikaten način. Če poznaš enega otroka, ki ima avtizem, poznaš enega otroka, ki ima

avtizem (Busby, Ingram, Bowron, Oliver in Lyons, 2012). Kljub določenemu znanju oziroma poznavanju avtizma in njegovih značilnosti je bila novica, da dobi v razred otroka z avtizmom za sogovornico stresna.

»Ko sem jaz izvedela, da dobim razred z učencem, ki ima avtizem, me je močno stisnilo. Prej nisem imela nekih izkušenj s tem, bilo me je strah, kaj pričakovati. Vedela sem kaj približno je avtizem, ampak ima tisoč enih vej.« (Učiteljica F, 4.razred)

Pri eni izmed sogovornic sem zaradi pomanjkanja informacij in znanja začutila močno stisko, dvom vase in v svoje sposobnosti.

»Eno leto smo se pogovarjali samo okrog tega kaj jaz delam narobe, doma je vse dobro, z mano pa je nekaj narobe. Posledica tega, ker jaz nisem znala in nisem vedela kako postopati, kaj narediti, je bila, da so se tudi ostali starši pritoževali. Dobila sem hospitacijo, preverjali so me ali delam v skladu z učnim načrtom. V razred sem dobila veliko »obiskov«, med njimi ravnatelja, specialno pedagoginjo, socialno pedagoginjo.« (Učiteljica C, 2.razred)

S strahom pred neznanim pa se vsak sooča na svoj način. Ena izmed učiteljic mi je pripovedovala, da je nekaj časa preživela v solzah, spet druga pa se je takoj lotila prebiranja literature, ki bi ji prve dneve lahko olajšala.

»Ko sem jaz izvedela, da bom učila ta razred sem začela s prebiranjem literature, brala sem različne knjige, predvsem so mi bile zanimive Skrivnostni primer ali kdo je umoril psa, Zakaj skačem in Kako je biti jaz?, niso strokovne, imajo po zgodbe, ki jih lažje razumem in prenesem v svoj razred.« (Učiteljica A, 2.razred)

»Moram reči, da kakšne posebne priprave ni bilo, sem si rekel bom upošteval navodila svetovalne službe, kaj bom naredil po svojem občutku pa bomo videli kaj bo to prineslo.« (Učitelj I, 6.razred)

ISKANJE ZNANJA

Kljub temu, da se je število otrok z avtizmom v rednih osnovnih šolah povečalo, šole in učiteljice še vedno niso dovolj pripravljene, nimajo dovolj znanja in se ne počutijo kompetentne za poučevanje otroka z avtizmom znotraj svojega razreda (Busby, Ingram, Bowron, Oliver in Lyons, 2012).

»Kot učiteljica sem velikokrat tako (globoko zadiha): nekaj bi rada dosegla, pa ne zmorem...« (Učiteljica A, 2.razred)

Vse učiteljice in učitelj so tekom šolskega leta iskali novo znanja o avtizmu, kako naprej organizirati pouk in pri tem poskrbeti za cel razred. Načini in oprijemljivost pridobljenega znanja pa se razlikujejo. Večina so učiteljice znanje iskale same, v knjigah in drugi dostopni literaturi, določena znanja so si predajale s sodelavkami, učiteljicami, ki so določenega otroka že učile v prejšnjih letih in pa s strokovnimi sodelavkami, običajno izvajalkami dodatne strokovne pomoči (v nadaljevanju DSP), si delile izkušnje, nasvete.

»Šla sem v knjižnico, si izposodila knjigo o avtizmu, prebrala nekaj člankov, na Facebooku sem všečkala stran o avtizmu in sorodnih motnjah, tam brala o raznih priporočilih in postopkih. Potem pa sem si rekla, da bom videla kaj bo, ko začnemo sodelovati.« (Učiteljica F, 4.razred)

»Sama sem potem čisto sproti prebirala razne knjige, članke, ker me je zanimalo. Nisem toliko iskala, ampak kdaj čisto naključno najdem kaj in preberem, ker me zanima.« (Učiteljica B, 6.razred)

»Veliko sem se pogovarjala s prejšnjo učiteljico, kaj je delovalo, kaj mi svetuje, pogovarjala sem se s psihologinjo, kako in kaj. Iščeš se, ta znanja manjkajo.« (Učiteljica A, 2.razred)

»Kar nekaj znanja imam že s fakultete, pa potem iz raznih knjig, ki so mi sproti, tekom dela prišle po roke.« (Specialna pedagoginja H, 8.razred)

»Prva znanja o avtizmu so mi predali učitelji in svetovalna služba na pedagoški konferenci. Svetovalna služba mi je predala uporabne informacije, nasvete in predloge.« (Učitelj I, 6.razred)

Verjamem, da so izkušnje in prenos znanja učiteljic, ki so otroka učile v prejšnjih letih lahko pomembne in v pomoč učiteljicam, ki te izkušnje še nimajo, hkrati pa tu vidim težavo, saj lahko določene izkušnje in zapisi pripomorejo k ustvarjanju predstave o posameznem otroku, njegovih potrebah, s tem pa blokirajo možnost spoznavanja otroka kot individuuma, njegovih potreb, želja. Ena izmed učiteljic si je pričakovanja zgradila na osnovi predhodno pridobljenih informacij, potem pa strategije dela prilagajala dečku z avtizmom in njegovim potrebam.

»Mene je o tem, da v razred dobim otroka, ki ima avtizem obvestila naša socialna služba. One so pridobile neke informacije iz vrtca ter od staršev. Jaz pa sem se z dečkom najprej spoznala preko zapisov (o tem kaj se je dogajalo že v vrtcu in doma) in si tako postopoma ustvarjala predstavo o tem, kaj lahko pričakujem. Ampak šele, ko sem/šva (s strokovno sodelavko, pomočnico v 1. razredu) dečka dobili v razred, šva dejansko lahko videli kaj njemu paše in kaj ne in na podlagi tega ubirali različne strategije v povezavi in sodelovanju s socialno službo. Sploh v začetku smo veliko sodelovale tudi s starši, da smo si izmenjavale izkušnje, da so tudi

oni povedali kaj njemu absolutno ne paše, česa naj se probamo izogibati, kako oni doma funkcionirajo. Potem smo dobili še nekaj informacij od zdravnika.» (Učiteljica E, 1 .razred)

In kot pravi druga učiteljica, tudi učiteljice so si različne, različne so njihove izkušnje sodelovanja z istimi otroki. Glede na to se mi zdi možnost spoznavanja z vsakim otrokom skozi lastne izkušnje še toliko bolj pomembna. Na podlagi negativne izkušnje ene ali več učiteljic otrok ne bi smel biti obravnavan kot naporen, potrebno je iskati nove načine in ustvarjati nove izkušnje.

»Prebrala sem nekaj knjig (spomnim se te, Kako je biti jaz), učiteljica, ki je lani učila moj letošnji razred, mi je posredovala nekaj člankov, napotkov. Dobri za otroke, se mi zdijo timski sestanki, kjer si lahko predajamo stvari iz leta v leto. Po drugi strani pa se mi to ne zdi dobro, ker jaz vsakega otroka vidim s svojimi očmi. Jaz morda s kakšnim otrokom, s katerimi so v preteklih letih učiteljice imele težave, nimam težav, pa jih lahko imam s kom drugim.» (Učiteljica G, 5.razred)

Poleg samoiniciativnega izobraževanja učiteljic, pa se je kar nekaj sogovornic udeležilo tudi kakšnega dodatnega izobraževanja. Ta izobraževanja so bila različna, nekatera so ponudila bolj, druga pa manj oprijemljiva, splošnejša znanja.

»Še preden sem učila na tej šoli sem šla na eno izobraževanje o avtizmu in pa potem prvo leto učenja na tej šoli sem se udeležila izobraževanja na Zavodu za gluhe in naglušne, ker sem bila v podaljšanem bivanju z otrokom, ki ima avtizem. To izobraževanje mi je dalo ogromno dobrih informacij, delijo oprijemljive stvari, ker oni tudi sami delajo z otroki, ki imajo avtizem. Ogromno sem pobrala pri njih (kako delati z njimi, prepoznavati čustva).» (Učiteljica F, 4.razred)

Od tega, kako uporabno je določeno izobraževanje za nekoga pa je v določeni meri verjetno odvisno tudi od vsakega posameznika. Ena izmed učiteljic, ki se je v preteklih letih zaradi nepoznavanja avtizma velikokrat znašla v stiski, je za svoje nadaljnje delo največ pridobila skozi izkušnje sogovornic, učiteljic s podobnimi izkušnjami, ki so jo opolnomočile za prihodnost.

»Ko sem izvedela, da ima fant avtizem, sem se udeležila prvega takega srečanja o avtizmu. Bilo mi je všeč, ker je bilo iz prakse, ženske, učiteljice so pripovedovale svoje izkušnje. Nisem pridobila kakšnih napotkov, so pa bile izkušnje, to da sem vedela, da nisem sama. Naša specialna pedagoginja mi je predala nekaj napotkov za nadaljnje delo. Drugače pa sem znanje

iskala v knjigah, ampak sem bolj slušni tip in mi več pomenijo pogovori, predavanja. Učila sem se od primera do primera.» (Učiteljica C, 2.razred)

Eno izmed težav pri izobraževanjih učiteljic pa predstavlja tudi časovna komponenta. Določena znanja bi le te namreč potrebovale takoj, prvi dan ob prihodu otrok v šolske klopi, termini izobraževanj pa so večkrat razporejeni čez celo leto, kar pomeni, da se mora učiteljica do takrat že sama naučiti preživeti.

»Poleg tega, da sem sama brala knjige in članke, mi je šola omogočila, da sem se udeležila enega seminarja o avtizmu, bil je bolj splošen, nič konkretnega. Ampak ta seminar je bil že tekom leta, ko sem deklico že imela v razredu in sem se v velikih situacijah že tako ali tako mogla sama znajti. Sem pa takrat pomoč dobila še nekje, in sicer je deklica na začetku hodila v ordinacijo za avtizem. Tam so bili pripravljeni pomagati, tako da sem kdaj poklicala in smo se pogovarjali o tem, kako naj kakšno stvar izpeljem, ker sama nisem bila podkovana, nisem imela znanja, potrebovala pa bi ga v tistem trenutku. Moram se ves čas sama izobraževati, iskati načine in poskušati različne strategije, ker kot sem že rekla, vsak otrok je drugačen.» (Učiteljica A, 2.razred)

»Takoj v začetku šolskega leta sem se prijavila na izobraževanje na Zavodu za gluhe in naglušne, moralo bi biti decembra, pa so ga odpovedali, in nato še dvakrat predstavili, zdaj na junija, takrat pa bo že konec šolskega leta in sem že preživela kjer sem.» (Učiteljica G, 5.razred)

Podobno je pripovedovala tudi učiteljica, ki je deklico z avtizmom že poučevala angleščino v 4.razredu, potem pa izvedela, da bo v 6. razredu njena razredničarka.

»Ni bilo nobene priprave, nič, vržena sem bila notri. Takrat se nisem udeležila nobenih izobraževanj. Sem jo pa v 6. razredu dobila v svoj razred. Takrat sem prosila, če mi lahko omogočijo kakšno izobraževanje in so mi potem, med letom, ko sem jo že imela v razredu, omogočili eno izobraževanje v organizaciji Modrega decembra v Kopru. To je bilo zelo osnovno izobraževanje, res tiste teoretične osnove. Nihče pa mi ni dal konkretnih napotkov: »Takega otroka imaš, zdaj pa to in to bo pri njej učinkovalo«. Ker dejansko tudi ne moreš vedeti, vsak je individuum in do vsakega moraš drugače pristopati. Tako da sem se čisto skozi prakso učila, brez kakšnega posebnega izobraževanja. Na šolo je prišla tudi ena gospa, ki nam je predstavila problematiko avtistov. To je bila spet bolj teorija. Kar je po eni strani logično, z delom, ko otroka spoznaš se najbolj naučiš in vidiš kaj rabi, kaj morda tudi ti rabiš.» (Učiteljica B, 6.razred)

Ista učiteljica mi je kasneje v pogovoru zaupala primer dobre prakse, ko je v svojem razredu poučevala otroka, ki sta bila slepa. Kot pravi sama, bi bil lahko to tudi primer dobre prakse pri izobraževanju učiteljic, ki poučujejo otroke z avtizmom.

»Morda en primer dobre prakse, ampak se ne navezuje na avtizem. Pred leti sem učila tudi dva slepa otroka. Imeli smo tudi zavodova izobraževanja (Center IRIS- Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne Ljubljana) in so bila tudi zelo teoretična, osnovna, kot za avtizem. Bilo pa je eno izobraževanje, ki pa je bil namenjen samo tistim določenim, ki smo bili razredniki teh otrok. Že vnaprej so povedali, da bomo govorili o konkretnih otrocih. Vse otroke spremljajo. In to mi je zelo koristilo, ker so oni ta dva otroka poznali že od prej, s prve roke so mi lahko povedali, kaj je dobro, kaj delati, kaj učinkuje. To se mi je zdelo res dobro izobraževanje, praktično, o konkretnih otrocih. Ne vem, ali je pri avtistih običajno, da je otrok voden samo v šoli in nikjer drugje, ali bi bilo dobro, da bi bil voden še kje drugje, da bi bil tudi še kakšen zunanji sodelavec v timu. Ni takega back upa, vsaka šola se mora posebej »brihtati«. Tisto izobraževanje mi je res pomagalo.« (Učiteljica B, 6.razred)

Ena izmed sogovornic, specialna pedagoginja se je spomnila primera dobre prakse izobraževanja strokovnih delavcev in staršev, ki je sicer star že deset let.

»Bili smo na izobraževanju na Centru za avtizem, to je že deset let nazaj. To izobraževanje je bilo tudi za starše. Trajalo je tri mesece, vsak teden pet ur, skupaj s starši. Bila je skupina petih staršev, z njimi pa je bil vedno tudi nekdo iz šole. Pri nas sva se menjali jaz in deklčina učiteljica. Bilo je prav za konkretnega otroka. Izobraževanje je bilo res konkretno in kar obsežno, vidiš tudi, kako so osebe z avtizmom, tako kot tudi mi, zelo raznolika skupina. To izobraževanje mi je dalo veliko, bile so konkretne stvari. Iskali smo rešitve, kaj bi v nekem trenutku pomagalo. Iskali smo vzroke za določeno vedenje, kako se takšnim in drugačnim situacijam izogniti.« (Specialna pedagoginja H, 8.razred)

Ena izmed sogovornic pa je bila nad izobraževanjem, katerega se je udeležila močno razočarana, saj tam ni pridobila nič uporabnega za svoje delo.

»Ravno s tem namenom, da bi pridobila neka znanja kako delati z otrokom, ki ima avtizem, sem se udeležila izobraževanja v enem mladinskem centru v Ljubljani. Naslov izobraževanja je bil Poučevanje učencev s posebnimi potrebami. Na tem izobraževanju nisem dobila čisto nič uporabnega, zgolj sem izgubila dva dni.« (Učiteljica E, 1.razred)

Dodatna izobraževanja in usposabljanja učiteljic običajno predstavljajo dodaten strošek šoli, kar je velikokrat glavni razlog, da je udeležba izobraževanj posamezne učiteljice omejena.

»Ta izobraževanja so zelo draga, v šoli se soočamo s finančno stisko, smo omejeni kar se tiče izobraževanja.« (Učiteljica B, 6.razred)

»Izobraževanja so super, ampak iz tega lahko uporabiš delček v rednem programu osnovne šole. Vsega tega, kar dobim na izobraževanju, ne morem prenesti v svoj razred. Predstavljajo različne prilagoditve, didaktične pripomočke, ki si jih šola tudi ne more privoščiti. Saj iščemo ene svoje verzije in se prilagajamo. Če želiš nekaj več, pa daš iz svojega žepa.« (Učiteljica F, 4.razred)

Ena izmed učiteljic, mi je pripovedovala, da so skupaj s sodelavkami, zaradi istega razloga, finančne stiske, predlagale vodstvu enotno organizirano izobraževanje v prostorih šole za vse zaposlene.

»Vodstvu smo predlagale, da bi organizirali izobraževanje na ravni šole, ker je teh otrok vedno več, tudi na naši šoli, da tudi zaposleni ne hodimo vsak nekam, ampak da imamo strnjeno, vsi skupaj in naenkrat, da dobimo enake informacije. So pa vsi otroci zelo različni, v preteklih letih sem že učila otroka z avtizmom, pa ga ne morem primerjati s tem dečkom letos, kot dan in noč. Ni recepta, sam iščeš s čim lahko olajšaš in omiliš določene znake.« (Učiteljica E, 1.razred)

Kadar strokovnjaki prepoznajo otroka z avtizmom že v zgodnji mladosti s tem pripomorejo k otrokovemu intelektualnemu razvoju. Zgodnja obravnava omogoči začetek pridobivanja ustrezne pomoči in tako pomaga pri otrokovem razvoju (Mustafa Arif, Niazy, Hassan in Ahmed, 2013). V primeru šolanja šele končan postopek obravnave otroka kot otroka z avtizmom omogoči otroku, ki ima avtizem pravico do dodatne strokovne pomoči.

»V vrtcu ni bila, prišla je v prvi razred. Takrat je učiteljica začela opazati njen nemir, ko smo odšli na kakšno prireditev je dvigovala oblekico, skakljala po prostoru. Velikokrat je bila fizično prisotna, ampak z glavo odsotna. Njena učiteljica v prvem razredu, se je o opažanjih pogovorila s starši. Takrat ni imela nič pomoči, ker ti postopki diagnosticiranja trajajo.« (Učiteljica A, 2.razred)

Kot pravi ena izmed sogovornic, učiteljice potrebujejo znanje, ampak potrebujejo tudi izkušnje.

»Potem pa sem v razred dobila dečka, ki je bil že obravnavan v avtistični ambulanti. Z njim je delala specialna pedagoginja, ki je hodila iz Ljubljane. Bila je mobilna, prav zanj je hodila na našo šolo, v moj razred, delala je z njim. Ona mi je največ svetovala, preko nje sem spoznala

kakšne so značilnosti otrok z avtizmom, za kaj sploh gre pri avtizmu, svetovala mi je o različnih prilagoditvah, ki sem ji za te otroke delala, od tega kako je treba pripraviti ocenjevanje pri otroku z avtizmom, na kaj je treba biti pozoren, ipd. Ona je imela veliko izkušenj in najino sodelovanje je bilo zame zelo zelo dobrodošlo, prej nisem vedela nič o teh otrocih. Potem pa sem sama začela brati tudi literaturo, ker so me stvari zanimale. Čisto spontano so mi stvari prihajale nasproti, kolegica je rekla, da ima eno tako knjigo, pa sem jo prosila, če mi jo posodi.» (Učiteljica D, 3.razred)

»V tem času se nisem udeležila nobenega izobraževanja, znanje sem dobila pri tej specialni pedagoginji s katero sva sodelovali dve leti, zame je bilo zelo blagodejno in pa iz knjig, ki sem jih dobila v roke in na ta način iskala informacije. Znanje sem dobila praktično iz prakse.» (Učiteljica D, 3.razred)

Učiteljice predstavljajo pomembno vlogo v otrokovem obdobju šolanja. Njihova zmožnost prepoznati in se naučiti sodelovati z otrokom, ki ima avtizem, je za otroka dolgoročno koristna (Mustafa Arif, Niazy, Hassan in Ahmed, 2013).

»Sicer je res vsak otrok drugačen, ga moraš znati začititi, kaj potrebuje, kako, na kakšen način se bo zdaj umiril. Brala sem, da dotikov ne marajo, deklica pa ima rada močan stisk. Ko sem brala, sem jo lahko našla v določenih značilnostih. Imela sem neko predstavo o avtizmu, ampak potem sem videla, da ne morem kar posplošiti, vsak je čisto drugačen in se ves čas malo loviš in iščeš nove načine.» (Učiteljica A, 2.razred)

»Sploh pri tej deklici, je bilo še najbolj učinkovito, če si deloval intuitivno. Moral si jo enostavno gledati, poslušati, se morda kar vživeti v njo. Pa tudi pri tem dečku je tako. Zadnja knjiga, ki sem jo prebrala je bila Zakaj skačem? Bila mi je zelo zanimiva, ker pri starejših, ki niso tako izraziti, ali pa se nekatere stvari že skrijejo, oziroma že znajo nekako kompenzirati stvari, se moram sama ozavestiti, da vseeno je malo drugačen, čeprav morda ne sprašuje vedno, da ne pozabim nanj.» (Specialna pedagoginja H, 8.razred)

»Velikokrat ne veš kako bi dobil pravo idejo v tistem trenutku, ko jo rabiš, kako naj zdaj odreagiram, kako naj jo umirim? Zdaj sem že ugotovila, da je najbolje, da jo takrat kadar se vznemiri nekam pošljem, ven iz razreda, velikokrat pa jo umirijo tudi sošolci, tako lepo, umirjeno. Se pa njeno razpoloženje pozna tudi na času, prve ure je bolj motivirana in skoncentrirana, v zadnjih urah, ko je že utrujena pa postane nemirna, takrat začne tapkati z rokami po mizi. Z njo smo se dogovorili, da kadar je hrup premočan dvigne roke, takrat se poskušamo umiriti tudi vsi ostali v razredu.» (Učiteljica A, 2.razred)

Ustrezno usposabljanje in raznolike izkušnje pri delu z otrokom, ki ima avtizem, lahko učiteljici pomaga povečati občutek lastne učinkovitosti. Ko se učiteljica počuti kompetentna za poučevanje otroka z avtizmom je bolj motivirana za spopadanje z izzivi in sprejemanje odgovornosti, ki jih prinese poučevanje otroka z avtizmom, otroka pa lahko pri soočanju z dejanji v razredu obravnava enakovredno ostalim. (Busby, Ingram, Bowron, Oliver in Lyons, 2012). Zaskrbljujoče pa je dejstvo, da šele končan postopek obravnave otroka z avtizmom (ali pa katerokoli drugo posebnostjo, zaradi katere bi posameznik potreboval dodatno podporo) omogoči otroku pravico do dodatne strokovne pomoči. Torej je potrebno posameznika najprej etiketirati in šele nato mu lahko šola ponudi pomoč in podporo, učiteljica pa si takrat sama poišče pomoč, če oceni, da jo potrebuje.

PRILAGODITVE ZA OTROKA Z AVTIZMOM V RAZREDU

Pomembno je, da učiteljice znajo prilagoditi podajanje znanja tako, da imajo vsi otroci, ne glede na svoje posebnosti, enake možnosti za pridobivanje znanja. Vse sogovornice proces podajanja znanja prilagajajo sproti, glede na potrebe in vsakodnevne izzive učencev v razredu. Nekaj nasvetov o prilagoditvah so pridobile na izobraževanjih, iz knjig, pri svetovalnih delavkah, pri učiteljicah, ki so določen razred, otroke, poučevale v prejšnjih letih, v kolikšni meri je določena prilagoditev smiselna, pa je odvisno od vsakega posameznika.

»Ima kar nekaj prilagoditev, potem pa sproti kompenziramo še z vsakodnevnimi izzivi, ki prihajajo. Ko zboli, je prehlajen, če slabo spi je stanje slabše, če zjutraj mami neopazno vzame kakšno čokolado, je stanje slabše.« (Učiteljica E, 1.razred)

»Na podlagi izkušenj, tudi letos uporabljam podobne prilagoditve, kot v prejšnjih letih, predvsem pri snovi, tako da so doseženi minimalni cilji, čeprav drugače kot pri ostalih otrocih. Npr. prepisovali smo iz table, on pa je prepisoval iz angleških knjig, ki so ga zanimale. Vsi trije otroci imajo nekatera področja, kjer so zelo močni, tako da sem vedno skušala ta področja krepiti, naloge pri različnih predmetih se navezujejo na njihova področja, tako so bolj motivirani (npr. pisanje spisa o človeku, medtem ko so ostali pisali o nečem drugem, ipd.).« (Učiteljica C, 2.razred)

Več učiteljic je povedalo, da je ena izmed prilagoditev ta, da otrok, ki ima avtizem, sedi v prvi vrsti, blizu nje. Mislim da je ta prilagoditev v prvi vrsti bolj prilagoditev za učiteljico, saj ima boljši »nadzor« nad dogajanjem, hkrati pa s tem lahko v določeni meri prepreči moteče dejavnike v razredu. Otroku, ki ima avtizem pa omogoči večjo uporabo vizualnih in fizičnih podpor in namigov.

»Težave ima s prostorsko orientacijo, to sem začela reševati tako, da sedaj sedi spredaj, v prvi vrsti.« (Učiteljica A, 2.razred)

»Sedeti mora poleg mene, takoj v prvi vrsti, imeti mora svojo mizo. Učno snov lahko dojema, bolj moteče je njegovo vedenje, njegova koncentracija je šibka.« (Učiteljica D, 3.razred)

»Deček, ki ima avtizem, sedi v moji bližini, zraven njega pa je spremljevalka.« (Učiteljica E, 1.razred)

»Sedi sam, spredaj, na mizi ima nalepke, opozorila, kaj mora in kaj ne sme početi pri pouku. Jaz sem se odločila, da bova listke kaj ne sme, dala stran in pustila le to kar on mora pri pouku, da ni negativno.« (Učiteljica G, 5.razred)

Osebe z avtizmom si pogosto postavijo neka pravila in rutine, saj s tem njihovo delovanje postane bolj urejeno. Na Zvezi nevladnih organizacij za avtizem Slovenije (b.d.) so pripravili nekaj splošnih napotkov za strukturirano poučevanje otroka, ki ima avtizem. Red v razredu, ustvarjanje delovnega kotička, strukturiranje dejavnosti in časa, vzpostavitev rutine, načrtovanje spremembe. Nekaj teh napotkov, pa so kot prilagoditve v razredu omenile tudi učiteljice. Otroci z avtizmom običajno potrebujejo neko strukturo, kar pa se lahko še posebej učinkovito pokaže v obdobju šolanja.

»Vedno poskrbim, da se mu vnaprej napove kaj bomo počeli, ker potrebuje neko strukturo. Ne zahtevamo, da naredi vse (kot morajo ostali sošolci in sošolke), vsaj nekaj in je takrat skoncentriran. Ampak do tega še vedno pridemo zelo težko, en dan ni enak drugemu, so vzponi in padci. Po počitnicah, po vikendu se stanje zelo spremeni na slabše.« (Učiteljica E, 1.razred)

Pri otrocih z avtizmom je pomembno, da se spremembe, ki so lahko predvidene in pomenijo nek odstop od rutine, napovedo in načrtujejo vnaprej (Zveze nevladnih organizacij za avtizem Slovenije, b.d.). Učiteljica, ki prej ni poznala potreb dečka, se prej ni zavedala kako stresna je nenadna sprememba lahko za posameznika, pa čeprav gre le za vajo evakuacije, je pripovedovala o svoji izkušnji.

»Vse stvari je bilo potrebno vnaprej razložiti. Jaz tega prej nisem vedela. Npr. imeli smo evakuacijo, on se je skril, iskala sem ga povsod, jokal je, bilo ga je strah. Po ozvočenju je bilo obvestilo, vsi so odšli iz razreda na igrišče, njega pa prej na to nisem pripravila, če bi mu jaz to prej razložila, skupaj z njim naredila načrt, naj takrat pride do mene in odideva skupaj bi bilo vse dobro, naslednje leto, sem tako naredila in je bilo ok.« (Učiteljica C, 2.razred)

Učiteljica je mnenja, da bi to, da se pri otroku ustvari neka rutina, skupaj s starši, lahko pomagalo pri strukturiranju otrokovega procesa šolanja.

»Imel je zelo težave s prihodom v šolo. Zjutraj bi se doma igral, ne bi se pa oblekel, jedel in šel v šolo. V šoli smo naredili časovni trak dogajanja, tak trak smo naredili tudi za domov. Nanj bi skupaj z mamo sproti, ali pa dan prej lepila sličice, se pogovorila o poteku dneva, npr. zjutraj vstanem, se malo igram, pojem zajtrk, se umijem, se oblečem, grem v šolo... Enak trak bi moral imeti tudi pri očetu. To bi verjetno učinkovalo če bi imel povsod isto, doma pri mami, doma pri očetu in v šoli. Ampak tukaj nismo prišli skupaj, ker so doma hitro obupali in se tega ne poslužujejo. Mama pravi da je težko, da ne zmore.« (Učiteljica E, 1.razred)

Več učiteljic je poudarilo, kako pomembno je, da se držijo urnika in o morebitnih spremembah otroka obvestijo prej, da se ta na spremembo lahko pripravi.

»Zelo rada ima red, da se res držimo urnika, da po urniku pripravi zvezke že takoj pred prvo uro pouka. Če kaj zamenjamo, pa to poskusim že prej napisati na tablo, da se na to spremembo lahko pripravi.« (Učiteljica A, 2.razred)

»Vsak dan ima pri sebi urnik po urah in ko je ure konec, odlepi tisto uro z urnika, tako da zmanjkuje in lahko odšteva koliko je še do konca. Ima barvne mape, v katerih ima zložene učbenike in zvezke, za vsak predmet svojo barvo.« (Učiteljica F, 4.razred)

Običajno v višjih razredih, na predmetni stopnji, pa tudi v nižjih razredih, na razredni stopnji, npr. pri angleščini, prihaja do dnevnih sprememb, menjajo se učilnice in učiteljice, kar pa lahko za otroke z avtizmom predstavlja nov izziv.

»Novosti v razredu, v šoli so katastrofa. Pri angleščini ga uči druga učiteljica, ki jih odpelje v drug razred. V drugem razredu je bilo to katastrofa, ves čas je kričal, iskal je »žrtev« in vpil, večino ur sem morala biti tudi jaz v razredu, ker me je navajen in sem ga mirila, on pa je tako lahko delal. Potem pa se je učiteljica odločila, da bo imela angleščino kar v našem razredu, ker je bil v tistem razredu tako vznemirjen. Bilo je veliko boljše. V tem razredu se je znašel. Rekel je: »Jaz nič ne razumem, ker ta samo angleško govori«. Učiteljica je večinoma vedno govorila samo v angleščini, da so učenci prišli v stik z jezikom. Zbegalo ga je, ker ni razumel. Mislil je, da je neumen, ker ni razumel, prepričan je bil, da je z njim nekaj narobe, ker ne razume in se je razburjal. Čeprav nihče izmed otrok ni razumel kaj učiteljica govori.« (Učiteljica D, 3.razred)

»Navajen je na določene ljudi in skušamo, da ni preveč tega prehajanja. Ko želimo iti ven, se mu že vnaprej pove, da se on lahko pripravi, da gre tudi prej v garderobo.« (Učiteljica E, 1.razred)

Ena izmed učiteljic pa je pripovedovala malce drugače. Pričakovali so, da bo menjava učilnic predstavljala težavo za deklico z avtizmom, kar so ji skušali prihraniti in uredili pouk tako, da je večinoma potekal v istem razredu. S časoma so opazili, da ta prilagoditev ni potrebna in jo prekinili. Sem mnenja, da so prilagoditve pomembne tam, kjer jih posameznik potrebuje, da mu je proces izobraževanja lahko omogočen, da se uči vključevanja v socialno okolje, komunikacije, ipd. Niso vse prilagoditve smiselne za vsakega posameznika z avtizmom.

»Računali smo na to, da bi znale biti težave z menjanjem učilnic in učiteljev, zato so v začetku šestega razreda imeli matično učilnico, le pri dveh predmetih, pri likovni in glasbi so se selili. Ko smo videli, da ji to ne predstavlja nobene težave, oz. da je mogoče celo boljše da se malo premiga in gre iz razreda, smo to ukinili in se normalno selijo po razredih, to pa ji ne predstavlja nobene težave.« (Učiteljica B, 6.razred)

Pri senzorično občutljivih osebah z avtizmom lahko zaradi večjega števila različnih dražljajev pride do senzorične preobremenjenosti, kar se večkrat pojavi prav v skupnih prostorih, kot so jedilnica, telovadnica, hodniki, ipd. V takšnih situacijah je pomembno, da se otroku lahko omogoči prostor za umik (Projekt SEM, 2018). Na treh šolah so uspeli pripraviti posebni, senzorni kotiček, v katerega se otrok z avtizmom lahko umakne kadar čuti, da so stvari v razredu zanj preveč moteče.

»Včasih ga pošljem delati ven iz razreda. Na hodniku smo zanj pripravili poseben kotiček, kjer je manj zunanjih dražljajev, in se dogovorili, da se tja lahko umakne, kadar čuti, da je v njem preveč nemira in bi se lahko razburil. V začetku sem mu predlagala jaz, zdaj pa prosi že sam, če gre lahko ven, ko so stvari zanj preveč moteče. Lažje se zbere, skoncentrira, moti ga hrup, velikokrat pa ga povzroča tudi sam, tako da je potem vznemirjen cel razred.« (Učiteljica D, 3.razred)

»Na začetku je bila v razredu svetovalna delavka, ki ima z deklico DSP. Skupaj s celim razredom smo se pogovorili o tem, kaj deklica v takšnih kriznih situacijah potrebuje. Sama je rekla, da ne zmore, da ji pomaga kotiček, v katerega se lahko umakne. Naredili smo ji kotiček za pomirjanje, da se lahko umakne takrat ko je jezna (na mizo smo dali rjuho, na tla blazinice, da se lahko tja umakne). Ta kotiček je uporabila enkrat, v ostalih primerih pa je nadaljevala z agresivnim vedenjem, ni želela v kotiček. Še vedno imamo omaro na kolesčkih, ona si takrat,

ko to potrebuje sama, omaro malo premakne, in si z blazinicam naredi svoj kotiček, tega zdaj uporabi večkrat.» (Učiteljica F, 4.razred)

»Imamo sistem nagrajevanja z nalepkami podmornice, ko naredi nekaj kar se dogovorimo dobi podmornico. Ko zbere 3 si lahko izbere nekaj kar želi, ali gre do hišnika, v senzorni kotiček-hišo počutja (ki smo ga naredili prav zanj, z različnimi vonjavami, slušno, lučke). To ga motivira.« (Učiteljica E, 1.razred)

Otroci z avtizmom imajo običajno šibkejšo motorično koordinacijo, njihova telesna drža je lahko neobičajna, imajo slabše razvito fino motoriko, lahko so prisotne težave z ravnotežjem ipd. (Zveze nevladnih organizacij za avtizem Slovenije, b.d.) V šolskem prostoru pa se to odraža predvsem pri športni vzgoji, kjer je potrebnih več prilagoditev.

»Prilagoditve so tudi pri športni vzgoji, ker ni zmogla, smo ji pripravili drugačne naloge, npr. preskakovanje majice namesto višjih ovir. V igrah sedaj že bolje sodeluje, se jo pa malce usmerja »ujeta si bila, zdaj počepneš,« se poskuša držati navodil.« (Učiteljica A, 2.razred)

»Zaradi slabše gibalne spretnosti smo prilagodili pouk športne vzgoje, npr. zelo težko je dohajal sošolce pri teku okoli telovadnice in to ga je spravljal v hudo stisko, ki jo je kazal kot močno jezo, zato smo se dogovorili, da je tekel notranji krog telovadnice, in na ta način je bil na videz enako hiter kot ostali sošolci. Uvedla sem rutino. Za sporazumevanje z njim uporabljam jasne znake, da lahko razume, kaj želim od njega.« (Učiteljica D, 3.razred)

»Opazen je tudi napredek pri športu. On ni nikoli tekel, kadar je bilo potrebno karkoli narediti je zavračal, on bi se igral. Zdaj on dela, v četrtek smo tekli 12 min vzdržljivostnega tega, on je tekel 12 min, brez težav.« (Učiteljica G, 5.razred)

Učiteljice so tekom šolskega leta prilagajale pouk glede na potrebe učencev v razredu. Nekatere so prilagoditve uspele izpeljati na način, ki je hkrati krepil otrokova močna področja in mu omogočal pridobivanje in osvajanje znanja skozi njemu zanimive načine, pri tem pa še vedno sledijo vsaj minimalnim ciljem, ki jih posameznik mora doseči.

»Vsi trije otroci so izredno močni na nekaterih področjih, ta področja sem skušala razvijati. Tega prvega dečka je zelo zanimalo človeško telo, o njem je vedel vse že v prvem razredu. Ko smo pisali spis, so ostali otroci pisali o neki zgodbi, on pa je lahko pisal npr. o človeškem telesu. Kadar je bil zelo vznemirjen pa smo se pogovarjali o cerkvah in vseh svetnikih. Kadar sem ga želela umiriti je v določen zvezek risal cerkve, zapis svetnikov, risal poti. Ostali pa smo pisali besede. Ne vem ali je bilo to prav, meni se je takrat zdela najboljša pot. V povezavi s cilji sem mu skušala pustiti največ svobode.« (Učiteljica C, 2.razred)

»Je zelo tehnični tip. V šolo sem prinesla kartonaste koše z Dinosa, da bi jih sestavili. On se je tega tako veselil, dogovorila sva se, da je lahko vsak dan sestavil en koš. Pri matematiki smo se učili o ploščini in obsegu, on gleda na stvari tako realno, skozi življenje, sošolci se vse naučijo, on pa gleda praktično na stvari, išče smernice v življenju, ki jih lahko poveže s tem kar se učimo.« (Učiteljica G, 5.razred)

»Ker ima boljše razvito slušno pozornost kot vidno, tako sem ji preslikovanje s table, ki ji je povzročalo velike težave, omogočila s pomočjo predstavitve tabelske slike bliže njej.« (Učiteljica A, 2.razred)

»Ima posebne barvice, da lažje piše, razrezani listki, in podobno, veliko takih prilagoditev, da mu olajšajo situacijo.« (Učiteljica E, 1.razred)

Največ učiteljic pa je o prilagoditvah govorilo predvsem glede količine snovi in nalog, ki jih posamezniki morajo opraviti.

»Delo niti ni tako posebej prilagojeno, morda je nekaj več prilagoditev pri domačih nalogah, tako da je obseg nalog krajši kot pri ostalih sošolcih in sošolkah.« (Učitelj I, 6.razred)

»Zmanjšan obseg snovi. Ima težave z zapisovanjem, oziroma je sposobna zelo lepo pisati s pisanimi črkami, ampak kadar se odloči, da ne želi pisati, ne bo pisala, je zelo trmasta. Tako da smo ji omogočili, da dobiva zapise tabelskih slik, pa samo dopolnjuje manjkajoče besede.« (Učiteljica F, 4.razred)

»Sproti se je prilagajal tudi pouk, konkretno za njo tako, da je šlo bolj počasi, več vizualnih pripomočkov. Začeli smo z več skupinskega dela, ker se je vrstniška pomoč izkazala kot dobra. Potem prilagoditve snovi na manj in lažje, sploh količinsko, vendar še vedno tako, da se dosegajo minimalni cilji.« (Učiteljica A, 2. razred)

»Ko je pretežko, preveč mu zmanjšujem snov, drugače jo dobro dojema in nima večjih težav, če pa so, to pogledamo na dopolnilnem pouku, oziroma se skupaj s specialno pedagoginjo pogovorimo in potem onadva to pogledata skupaj v njunem času, na način, ki mu je blizu.« (Učiteljica D, 3.razred)

»Problem je pisava. Zapiski so dokaj neberljivi, pa tudi ne želi jih delati. Mi vseeno vztrajamo, da stvari zapisuje. Snov ji omejimo, npr. jaz konkretno pri angleščini, če imajo drugi za prepisati 10 povedi, jih ima ona npr. 5, če morajo napisati cel odgovor, ona mogoče kdaj lahko samo rešitve. Poskusimo najti en kompromis, stvar dogovora. Drugi sošolci so se na to navadili, na začetku so bili zelo odklonilni, zdaj pa mislim, da so to sprejeli. Ni posebnih problemov,

razen pred počitnicam, ko imajo vsi dovolj vsega, takrat še kdaj slišim: »Zakaj pa ona lahko«. Poskusili smo ji ponuditi tudi zapisovanje na računalniku, ampak to se na rednih urah ne obnese, ker ni dovolj časa, ne moremo tega izvesti. Pri urah DSP pa to redno prakticira, zapisuje tudi na računalnik. Pri določenih predmetih ji skopiramo snov od sošolke, pri določenih predmetih učitelji dajo zapise, pri angleščini so rekli starši da ni potrebno, ker je vse v učbeniku in delovnem zvezku. Poskušamo se prilagajati, so pa spet določeni učitelji bolj fleksibilni pri tem, določeni pa manj.« (Učiteljica B, 6.razred)

Več učiteljic je govorilo predvsem o prilagoditvah pri pisanju, kar pomeni, da posameznik bodisi sploh ne zapisuje in dobi snov skopirano z zapisov sošolcev in sošolk ali pa je količina snovi, ki jo mora posameznik zapisati zmanjšana, običajno za pol. Ena izmed učiteljic pa pravi, da stremi k postopnem zmanjšanju prilagoditev, kar se mi zdi super, saj bo deček verjetno lažje sledil in napredoval v naslednjih razredih.

»Deček ima prilagoditev pri pisanju, do letos on v šoli ni nič zapisal, ima pripomoček, dobi zapise za vsako učno snov. Načeloma stremim k temu, da gremo v vedno manjši obseg prilagoditev in sem se na sestanku zavzemala, da bi v 5. razredu naredila nek napredek in bi poskusili, da bi on pričel s samostojnim zapisovanjem, ker se potem v 6. razredu zahteva precej samostojnega zapisa. Veliko sem se pregovarjala z izvajalkami DSP, ena je bila zelo proti, dve pa sta me pri tem podprli. In dejansko smo sedaj prišli do tega, da on zapiše. Bilo je težko. Še vedno ima prilagojeno, ostali npr. morajo prepisati 10 povedi, on pa 5.« (Učiteljica G, 5.razred)

Otroci z avtizmom imajo z odločbo določeno prilagojeno izvajanje testov. Z individualiziranim programom se določijo potrebne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, te prilagoditve pa so lahko različne. Velikokrat gre za podaljšan čas pisanja s prilagojenim (povečanim) fontom, pisanje izven razreda.

»Prilagoditve ima pri pisnem ocenjevanju, večje črke, na več delov razdeljeno, piše v jutranjih urah, umakne se iz razreda, piše pri specialni pedagoginji. Za učenje govornih vaj ima daljši čas za učenje. Kadar ocenim, mu skrajšam tudi domače naloge.« (Učiteljica D, 3.razred)

»Pri pisanju testov, mu moram kdaj kakšno navodilo še dodatno razložiti, potem on poveže s trenutki in vajami, ko smo se to v šoli učili in razume. Določene teste piše v razredu, zraven ima spremljevalko, ki ga malo bolje že pozna in ga usmerja, določene teste pa piše pri svetovalnih delavkah. Če bo tudi v prihodnje uspel dobiti spremljevalko verjamem, da bo uspel narediti kar precej, če ne pa bo zelo težko.« (Učiteljica C, 2.razred)

»Teste ima razrezane, povečane, vsako nalogo na svoji strani, da se pri nalogah ne zmede. Podaljšan čas pri pisnih izdelkih. Vse teste pišemo takrat, ko imam eno uro vmes prosto, tako da sem podaljšan čas z njimi vedno lahko jaz.« (Učiteljica F, 4.razred)

»Pa nekaj prilagoditev je pri preverjanju in ocenjevanju znanja, takšnih splošnih, podaljšan čas pisanja, večji tisk.« (Učitelj I, 6.razred)

Tudi tu pa imajo učiteljice nekaj svobode glede prilagajanja pridobivanja ocen. Pomembna je funkcionalnost znanja. Nekateri učenci z avtizmom lažje pokažejo svoje znanje individualno, nekateri ustno. Projekt SEM (socialna vključenost, enakopravnost in možnosti za vse), ki je namenjen opolnomočenju mladih z avtizmom, gluhih in naglušnih, mladih s težavami z govorom in jezikom ter mladih z motnjo v duševnem razvoju za nadaljnje izobraževanje iskanje zaposlitve, usposabljanje in delo ter čim bolj samostojno življenje, navaja nekaj predlogov glede prilagoditev pri pridobivanju ocen in preverjanju znanja za učence z avtizmom. Med njimi so preverjanje in ocenjevanje znanja po krajših učnih skupih, prilagoditev komunikacije in podajanja navodil, izbira tistih načinov preverjanja, kjer posameznikove posebnosti najmanj pridejo do izraza, pri ocenjevanju pa biti tolerantni do napak, ki izhajajo iz posameznikovih posebnosti, pri tem pa mora posameznik dosegati minimalne cilje znanja (Projekt SEM, 2018). Tu se mi pojavi vprašanje, kako to izvesti na način, ki je pošten tudi do ostalih otrok v razredu, ki imajo morda težave pri učenju, se težko zberejo ali pa se pod stresom težje zberejo. Ena izmed učiteljic je prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja uspela vpeljati na nekoliko drugačen način kot ostale sogovornice.

»Izkazalo se je, da je enostavno preveč vsega, preveč ocenjevanj in tega ni zmogla. To smo rešili tako, da smo ji dali eno ocenjevanje, en predmet na teden. Npr. v enem tednu smo pisali angleščino in ni imela nič drugega, mogoče če je želela je lahko bila še vprašana angleščino v istem tednu, v naslednjem tednu je imela npr. govorni nastop pri geografiji in je imela le to. Postavili smo ji čisto individualni urnik za ocenjevanje, ker ni zmogla. Zaenkrat se kaže to kot prava odločitev.« (Učiteljica B, 6.razred)

Osebe z avtizmom imajo širok spekter posebnosti, ki jih je pri načrtovanju prilagoditev učnega okolja potrebno upoštevati. Kljub temu, da so si te posebnosti posameznika z avtizmom lahko podobne s posebnostim nekega drugega posameznika z avtizmom, pa pod vplivom določenih dražljajev lahko delujeta čisto različno, zato ni mogoče podati smernic za prilagoditev, ki bi veljale za vse učence z avtizmom (Projekt SEM, 2018). Ne glede na vse priročnike in ponujene

prilagoditve se morajo vedno upoštevati potrebe posameznika in prilagoditve postavljati tam, kjer so smiselne.

VKLJUČEVANJE OTROKA Z AVTIZMOM V RAZRED

»Inkluzija pomeni živeti z drugimi, ne le sprejeti drug(ačn)ega. Pomeni družiti se, ne le ves čas dajati drugemu možnost, da se lahko pridruži« (Lovišček, 2017, str. 20).

Učiteljica, ki je v preteklih letih že poučevala otroka z avtizmom ima dve dokaj različni izkušnji. Predvsem pa sta tako različni tudi zaradi njene naravnosti. Pri prvih dveh učencih je več pozornosti namenila temu, da bi otroka napredovala v višji razred, iskala razloge za svoj neuspeh, pri tem pa pozabila na vključevanje v razred.

»Pri prejšnjih dveh dečkih, sploh pri prvem, vključevanju v razred nisem posvečala posebne pozornosti. Takrat sem bolj iskala odgovore na vprašanje kaj delam narobe, zakaj ne gre, trudila sem se. V razredu ga niso zafrkavali, prav zelo sprejeli pa ga tudi niso. Preživeli smo. Me je pa takrat bolj kot to, kako se počuti v razredu in kako ga drugi sprejmejo zanimalo, ali sploh bo naredil razred, tako da sem se tudi s tem bolj ukvarjala. Z drugimi učenci se nismo pogovarjali o tem fantku, o drugačnosti.« (Učiteljica C, 2.razred)

V letošnjem letu pa je svojo izkušnjo spremenila.

»Tukaj pa sem imela že toliko znanja in smo se tudi z razredom veliko pogovarjali, naredili smo nekaj delavnic s pomočjo svetovalnih delavk. Brali smo veliko pravljič, ko smo pisali narek smo pisali iz pravljičice ven. In skušali prenesti kaj se lahko iz določene pravljičice naučimo. Učenci so ga zelo lepo sprejemali. Razred je bil bolj topel, niso imeli toliko težav z drugačnostjo.« (Učiteljica C, 2.razred)

Prvi dnevi v razredu so bolj namenjeni spoznavanju sošolcev, navezovanju novih stikov. Da bi ostali otroci v razredu lažje razumeli avtizem se je veliko učiteljic odločilo da jim na različne načine tudi predstavijo posebnosti avtizma.

»Na začetku našega sodelovanja smo prebrali eno knjigo in se pogovarjali o drugačnosti. Se pogovarjali o tem, kako zvoki drugače vplivajo na to deklico, kako ona drugače dojema svet, naredili smo nekaj takih preizkusov in smo videli, kako je neprijetno, se slabo počutimo, če te izločijo. Kasneje, tekom leta pa smo izvajali tudi delavnice, da bi tudi ona znala pristopiti do drugih otrok in jih povabiti k igri. Težava je bila, ker so jo prej otroci že sami povabili zraven, sama pa socialnih stikov ni čisto nič iskala.« (Učiteljica A, 2.razred)

»Kar se tiče sošolcev so se med seboj že skoraj vsi poznali, je pa res bilo nekaj novih, še s podružnične šole, tako da smo v začetnih urah dali malo več pozornosti temu, da smo se spoznali, da je tudi deklica spoznala še nove sošolce in oni njo ter ostale, da smo se tudi z otroci pogovarjali o avtizmu, si pogledali en filmček o avtizmu, obnovili kaj sploh je avtizem, kako oseba, ki ima avtizem razmišlja.« (Učiteljica B, 6.razred)

Zagotovo je pomembno, da se otrokom v razredu na njim razumljiv način predstavi posebnosti nekega otroka, bodisi deklico z avtizmom, ali pa učenca, ki bi zaradi določenih posebnosti lahko imel težave pri vključevanju med vrstnike. Patricija Lovišček (2017) pravi, da se mora posameznik, npr. učiteljica, da lahko doseže inkluzijo, znati najprej sama naučiti in s tem zavedanjem učiti tudi otroke v razredu, da bodo posebno potrebo vrstnikov lahko sprejeli in z njo živeli, in se, razen kolikor je to potrebno za boljše sodelovanje, s posebnostjo ne bi ukvarjali preveč. Znanje in zavedanje omogočita razumevanje in sprejemanje, pretirano poudarjanje posebnosti pa lahko pripelje do tega, da se ljudje začnejo osredotočati na posebnost otroka z avtizmom, namesto na otroka kot takega.

»Otroci, sošolci so zelo razumevajoči, na začetku sem jim povedala, da dobimo v razred učenca z avtizmom. Pogovorili smo se o tem, da bo imel določene prilagoditve, in kaj to pomeni. In kadar je imel deček, ki ima avtizem kakšne izbruhe, se je lahko šel pomiriti ven, ali pa smo se poslužili katerekoli druge prilagoditve, so otroci to razumeli. Nikoli ni nihče vprašal zakaj on lahko, ostali pa ne. Točno pa vedo tudi, kadar on izkorišča, takrat pa rečejo, zakaj pa zdaj on lahko. Če si dosleden in jasen te upoštevajo vsi, kadar pride v razred kakšen drug učitelj in tega ne upošteva, ne zna postaviti meje, se podrejo še vse tiste meje, na čemer smo delali ves čas.« (Učiteljica E, 1.razred)

»Na začetku smo se pogovarjali o avtizmu, kaj je avtizem. Otroci to že vedno in vedo tudi kako je bilo že prej. Učenci deklico zelo sprejmejo, so ji pomagali. Želeli so ji nuditi medvrstniško učno pomoč, so se dogovorili, da bo vsak dan v podaljšanem bivanju z enim učencem skupaj delala domačo nalogo, ponavljala poštevanko, da bodo skupaj počeli karkoli za šolo. Ona pa bi se namesto tega raje z njimi igrala. Lepo so jo sprejeli. Ko je npr. z barvico udarjala po mizi ji je en sošolec rekel: »prosim nehaj, motiš me«. To je sprejela čisto drugače iz vrst svojih sošolcev kot, če bi ji jaz rekla naj preneha.« (Učiteljica F, 4.razred)

Kljub temu, da se otroci nekako spoznajo z avtizmom pa ima oseba z avtizmom tudi kasneje težave pri vzpostavljanju stikov s sošolci in sošolkami, zato je tudi to pomembna naloga učiteljice, da to opazi in odreagira. Učiteljice so pripovedovale o šibkih socialnih interakcijah,

ki jih same skušajo vsaj delno krepiti skozi dogodke ali dejavnosti, ki so otrokom blizu. Za nekaj učiteljic se je kot učinkovito izkazalo skupinsko delo.

»S sošolci se nismo nikoli pogovarjali o avtizmu. Z njega se ne norčujejo. Je pa sam zelo iskren, ne zna lagati, in jasno pokaže, če mu je kdo nesimpatičen. V skupini dela, ampak mora biti v njej vsaj nekdo, s katerim se ujame. Včasih mu dam možnost, da on pove s kom si želi biti in potem poskusim narediti tako, da je v skupini vsaj eden od sošolcev, s katerim se razume.« (Učiteljica G, 5.razred)

»Socialne interakcije otroka so šibke, z ostalimi sošolci se ne družijo. Vedno pa sodeluje, ko se ob rojstnih dnevih zberemo v krogu in slavljenca zapojemo pesmico, rad poje.« (Učiteljica C, 2.razred)

Do nerazumevanja sošolcev otroka z avtizmom pa prihaja tudi zaradi prilagoditev, ki jih je ta otrok deležen. Ena od učiteljic je pripovedovala o nerazumevanju otrok zaradi podaljšanega pisanja testov in pisanja izven razreda. Sama je to rešila na način, da tudi ta deček zdaj piše v razredu, kjer je ravno tako deležen prilagoditev, ki jih potrebuje, tako da vsak naredi največ po svojih zmožnostih.

»Velikokrat je kdo rekel: »Jaz bi tudi bolje pisal, če bi imel podaljšan čas pisanja in če bi pisal izven razreda.« To sem rešila tako, da zdaj ne pustim več, da piše izven razreda, da tudi drugi vidijo, da ni nič drugače, da se mora tudi on naučiti. Ker imajo učenci prav, je drugače. V začetku leta sem ga dala pisati ven iz razreda (k izvajalki DSP) slovenščino. Ko sem dobila nazaj test, nisem imela srca, da mu dam ena, ampak to ni bilo njegovo delo. Ko se je moral pripraviti na doživljajski spis, sem dovolila, da skupaj z izvajalko DSP pogledata in si naredita miselni vzorec, no naredila mu ga je ona. On je napisal dve besedni zvezi. Tega ne podpiram, on naj naredi to kar lahko. Potem pa, ko ima narejeno, ne morem mu dati ena, ampak ni pošteno niti do njega niti do drugih. Če ima on prilagoditve, ne pomeni, da mu ni treba narediti domače naloge, in če jo nima so iste posledice za vse v razredu. Prav se mi zdi, da to tudi drugi sošolci vedo, da nikogar ne obravnavam drugače, vsak mora narediti največ po svojih zmožnostih.« (Učiteljica G, 5.razred)

Velikokrat pa tudi sošolci in sošolke otroka z avtizmom, ki morda navzven ne kaže želje po socialnih stikih, potrebujejo le malo spodbode, da lažje pristopijo.

»Otroke malo usmerjam, ni mi potrebno reči, da naj ji pomagajo. Veliko delamo na vrstniški pomoči, ki se zelo obnese.« (Učiteljica A, 2.razred)

»Sodelovanje s sošolci je malo težje, ker je deklica bolj zaprta vase, težje vzpostavi stik in zaupa. Se mi zdi, da je posebna, vendar pa izredno prijazna in nikomur ne želi nič slabega. Ta vključitev poteka počasi in nekje na koncu že vsakega šolskega leta je viden ogromen napredek kako je sprejeta v razredu. Je pa potrebno ogromno spodbude, tudi drugim sošolcem in sošolkam, da si upajo pristopiti.« (Učitelj I, 6.razred)

V dveh razredih imata učenec in učenka z avtizmom prijateljici, na katere sta bolj navezana. Oba učiteljici sta povedali, da imata ti dve deklici zelo razvit socialni čut in pogosto prevzemata nase skrb za sošolca in sošolko z avtizmom. Obe učiteljici sta izrazili skrb, saj bi lahko bili te stiki preobremenjujoči za deklici, hkrati pa je ena izmed učiteljic povedala, da jim je s svojo naklonjenostjo sošolki z avtizmom v veliko pomoč pri izvedbi pouka.

»V razredu ima eno prijateljico od letos, imamo še eno deklico, ki je tudi morda malo posebna po obnašanju, morda malo izločena od ostalih. Ona je nekako nase vzela skrb zanjo (za deklico z avtizmom). Zelo dobro funkcionirata, čeprav smo se bali, da bo to preveč. Morda ji daje občutek vrednosti, da za nekoga skrbi, ima zelo razvit socialni čut. Sedita skupaj, jo kdaj opozori na kakšno stvar, ker ji moramo reči na tej pa tej strani moraš odpreti, ali pa ji celo odpreti, tole delamo in ji pokazati, da ji usmerimo pozornost. Tale njena prijateljica tudi učiteljem lahko zelo pomaga, ker jo usmerja »še tole naredi, vzemi še rdeč svinčnik, tole prečrtaj, obkljukaj...«.« (Učiteljica B, 6.razred)

»V razredu je tudi ena deklica, na katero se je deček, ki ima avtizem navezal, ona pa je skrbna ima tak razvit čut in se dobro razumeta. Skrbi me to, ker je s tem prekinila stike z vsemi ostalimi v razredu.« (Učiteljica C, 2.razred)

Ko smo se z učiteljicami pogovarjale o vključevanju otroka z avtizmom v razred, med vrstnike, jih je večina omenila, da se zdaj veliko več pogovarjajo s celim razredom, pa tudi s posamezniki, o raznolikosti se pogovarjajo na razrednih urah.

»Letos smo se z otroci veliko pogovarjali o drugačnosti. Deček, ki ima avtizem, bi se kdaj rad priključil skupini, ampak ne ve kako pristopiti, kdaj kakšnega odrine, ga okrega, naj se mu umakne, ga udari. Otroci se tako trudijo, da bi ga razumeli, mirno stojijo in ne odreagirajo ko jih udari, kar pa tudi ni prav. Pogovarjati se moram z njimi, da mu povejo tudi sami, da jim to ni všeč, da jih to boli, da se slabo počutijo, da so žalostni... Pogovarjam se tako s posamezniki, kjer se težave pojavijo, kot tudi s celo skupino, tako da sproti rešujemo stvari in se dobro počutijo v razredu.« (Učiteljica C, 2.razred)

»Deklica je občasno zelo moteča pri pouku in moti otroke, s tega socialnega vidika. Imamo obdobja, kakšen teden, štirinajst dni pred počitnicami opazim, da napetost v razredu narašča, otroci se vedno bolj pritožujejo, so občutljivi na vse, kar ona reče, pa ne vedno upravičeno. Samo oglasi se, pa »o, a že spet«.. Ti konflikti, pa se včasih ne odražajo le v besednih, ampak kdaj tudi v fizičnih bojih. Na splošno pa so v tem razredu zelo strpni. Mislim, da jih je prejšnja razredničarka zelo dobro pripravila. Stalni pogovori pri razrednih urah so nujni. Težim pa k temu, da tega vseeno ni treba potencirati, če ni težav, zakaj bi izpostavljali karkoli. Ukrepajmo takrat ko so težave. To se kar dobro obnese. Če preveč njo izpostavljaš mislim, da otroci, kar mislijo da morajo nekaj najti, da je samo ta konflikt v razredu, pa ni, saj so še drugi.« (Učiteljica B, 6.razred)

»Presenetljivo, ampak otroci zelo razumejo. Moram reči da je ta razred izredno empatičen, zelo ga sprejemajo, ga imajo radi, veliko jih je bilo z njim že iz vrtca in so ga že prej poznali. Je pa v tem razredu več otrok, ki imajo neke specifične težave in je tako pester in zanimiv razred, verjetno razumejo drug drugega. V razredu se veliko pogovarjamo o sprejemanju drugačnosti, imamo skoraj vsakodnevne pogovore o tem. Tako tudi preverjam njihovo počutje. Prav direktno o avtizmu pa nismo govorili.« (Učiteljica D, 3.razred)

S tistimi »majhnimi«, vsakodnevnimi stvarmi učiteljice iščejo trenutke, ki razred lahko povežejo.

»Pokvarilo se nam je držalo za brisačke. Deček me je prosil, naj mu dam elastiko, da bo on to popravil. In je res. Potem pa so, ne zanalašč, spet pokvarili. On je to spet popravil. Pred vsemi sem ga pohvalila, kako dobro idejo je dobil in popravil. Vsi so mu zaploskali, so ga pohvalili kako dobro je to zdaj uredil. Še zdaj mi kdaj pride povedat: »Poglejte učiteljica, še vedno deluje.« (Učiteljica G, 5.razred)

Prepoznavajo dejavnike, ki so moteči in če se da, jih omejijo oziroma odstranijo.

»V šestem razredu smo dobili še učence s podružnice in so se malo premešali sošolci. Skupina se je malo zamenjala, učiteljici, ki sta, takrat učili 5. razreda, sta pri oblikovanju razreda zelo pogledali s kom bo ta deklica v razredu. Oblikovanje razreda se je prilagajalo njej. Tako tistih »motilcev«, s katerimi je prihajala v konflikt v prejšnjih letih nima v razredu. Ta razred je res izjemno strpen.« (Učiteljica B, 6.razred)

Specialna pedagoginja je poudarila pomembnost učenja socialnih veščin za otrokovo življenje, da bi se lažje vključeval med sošolce pa tudi v družbo tudi kasneje.

»Z dečkom se pogovarjava, mislim pa, da premalo delava na učenju socialnih veščin, kar bi njemu lahko prišlo zelo prav. Večkrat se mi zdi, da smo neumni, da se podrejamo šolskemu sistemu in ocenam, včasih bi najraje rekla, naj mu pustijo da ima tisto dvojko in ne zahtevajo od njega nevem kaj in bi več časa namenila drugim vajam, aktivnostim. Da bi načrtno trenirali tudi socialne veščine.« (Specialna pedagoginja, 8.razred)

Inkluzija se mora najprej začeti v družbi, pri tistih, ki lahko vplivajo nanjo, in pa v domovih prav vsakega posameznika, kjer se lahko o inkluziji otrok ali odraslih s posebnimi potrebami, z avtizmom pogovarjamo vsak dan, šele potem se lahko nadaljuje v vrtcih in šolah. Tudi otroci z avtizmom imajo pravico do izobraževanja, igre, spoštovanja in ljubezni (Lovišček, 2017). Otrokom so pomembna mnenja odraslih, ki jih imajo v življenju, tako staršev kot učiteljic. Če se starši in kasneje tudi učiteljice z njimi pogovarjajo o raznolikosti ljudi, o posebnostih, jim pustijo da so lahko radovedni in se z njimi o tem pogovarjajo, kasneje lažje razumejo in sprejmejo. Kljub temu pa moramo biti previdni saj prevečkrat še vedno prihaja le do navidezne inkluzije. Že res, da otroci skušajo razumeti in se s posameznika ne norčujejo, a to ne pomeni, da je posameznik vključen med ostale, če pa vse odmore preživi sam, ga sošolci ne povabijo na rojstni dan, ipd. Pomembno je veliko fleksibilnosti in potrpežljivosti učiteljic pri učenju otrok medsebojnega spoštovanja in enakopravnosti, ne glede na posameznikove posebnosti (velikost, teža, težave pri učenju, nadarjenost učenca, itd.).

PREVERJANJE POČUTJA OTROK V RAZREDU

»Šola je prostor, v katerem lahko učenec razvije sposobnosti, znanje in spretnosti za večjo odpornost. To je pomemben varovalni dejavnik pred socialno izključenostjo.« (Mešl in Kodele, 2011, str. 13)

Učiteljice so kot pomemben dejavnik izpostavile počutje otroka z avtizmom v razredu, prav tako pa tudi počutje ostalih otrok. Z opazovanjem dinamike razreda se učiteljice lahko odzovejo na potrebe posameznikov in skupine, kadar opazijo oziroma začutijo napetost, konflikte. O tem se pogovarjajo na razrednih urah skupaj ali pa samo s posamezniki, odvisno od potreb.

»Veliko pozornosti dam na opazovanje razredne dinamike, že tako hitro vidiš če nekaj ne štima, če so kakšne napetosti. Se pa tudi veliko pogovarjamo, pa tako preverjam počutje vseh v razredu.« (Učiteljica D, 3.razred)

»Pri razrednih urah vedno, danes smo npr. imeli temo prijateljstvo, kdaj če zaznam imamo konflikte, pa se o teh stvareh pogovorimo. Zdaj se že dobro poznajo in se tudi kar prosto izrazijo. Kdaj naredim kakšno uro brez nje, da sošolci povedo kako se počutijo, potem se lahko

pogovorim tudi z njo oz. mislim da zelo dobro sprejema defektologinjo, ker z njo pretežno preživlja te individualne ure.» (Učiteljica B, 6.razred)

»Samo preko pogovorov. Če opazim sama, potem opaženo tudi ogovorim, drugače pa se obrnejo name, ali v razredu ali pa v odmoru. Potem pa se pogovorimo skupaj o stvareh.« (Učiteljica G, 5.razred)

»Se pogovorimo. Uvedli smo individualne govorilne ure za učence. Da pridejo do mene, mi povedo na samem, kadar imajo kakršne koli težave, ali pa samo potrebujejo pogovor. Če imajo s kom kakšen problem, prideta obadva, se skupaj pogovorimo, jaz pa jih usmerjam do neke rešitve. Da pa bi bilo zaradi te deklice z avtizmom kaj več slabe volje med drugimi sošolci pa moram reči, da je ni. Trudimo se, da bi bilo vedno pošteno za vse, tudi če imajo neke prilagoditve.« (Učiteljica F, 4.razred)

»Deklica pove kadar se ne počuti dobro, dogovorjeni smo, da nam to pokaže z dvigom rok, takrat se vsi skupaj umirimo. Pa tudi sicer jo že opazim kadar je nemirna ker treplja z rokami. Pa tudi drugače sproti preverjamo, jo sprašujemo, jaz in pa ostale strokovne delavke, ki z njo sodelujejo individualno v okviru dodatne strokovne pomoči (DSP).« (Učiteljica A, 2.razred)

»Mi smo imeli takšne nalepke, »smejote«, da so lepili kako se počutijo, ampak to sem opazila, da ni bilo realno (on je dal »smejota«, ga bom dal še jaz, naredimo čim večji stolpec »smejotov«). Vsakodnevno se ogromno pogovarjamo, s strokovno delavko veliko delava na medsebojnih odnosih in že preko tega vidiva, če do česar pride. V primeru da pride do česa, takoj prekinemo pouk, se usedemo v krog in se o tem pogovorimo, da ustavimo stvari ki so potrebne. S pogovorom rešimo veliko.« (Učiteljica E, 1.razred)

Specialna pedagoginja je opozorila na to, da so otroci z avtizmom lahko tudi spregledani in s svojimi občutki ostanejo sami. Deček z avtizmom na njihovi osnovni šoli se v razredu velikokrat »skrije«. Je miren in tih, ne povzroča težav in učiteljice velikokrat spregledajo njegove potrebe. Pomembno je, da učiteljice znajo spodbuditi in poslušati, ker ta pogovor otroci z avtizmom potrebujejo in vpliva na njegovo počutje v razredu.

»Velikokrat ponavlja ene in iste stvari, zelo potrebuje potrditev, ali je nekaj dobro ali ne. Jaz mu zelo velikokrat prisluhnem, včasih pa mu tudi rečem, da me je to vprašal že 3x, ali se še vedno potrebujeva pogovarjati o tem, ali lahko zaključiva. Ima čisto takšna stereotipna vprašanja... ali bodo starši zadovoljni, ker sem dobil 2? zelo je obremenjen z ocenami. Če bi a pustila, bi o tem govoril celo uro. Zelo pa potrebuje ta pogovor.« (Specialna pedagoginja, 8.razred)

Pomembno je dobro počutje vseh udeležениh v razredu, vseh učencev in učiteljice. Če se učiteljica ne more počutiti dobro v razredu, se to pozna na dinamiki skupine, želi si le preživetja, odnosi v razredu pa postanejo sekundarnega pomena. O tem je pripovedovala učiteljica, ki se je v težki situaciji znašla sama, brez znanja in kupom obsodb njenega dela.

Ta razred je bil zame grozen, z odnosi in počutjem v razredu se takrat nisem ukvarjala. (Učiteljica C, 2.razred)

SODELOVANJE UČITELJICE S STARŠI

Pomemben vidik poučevanja otrok z avtizmom na redni osnovni šoli je sodelovanje. Sodelovanje učiteljice z otrokom, ki ima avtizem in pa sodelovanje z otrokovo družino. Otroci potrebujejo kontinuirano, sistematično spremljanje na vseh področjih, intenzivno delo in utrjevanje v skupini, razredu ter s starši doma (Maček, 2019).

Učiteljice so sodelovanje s starši izpostavile kot pomembno, ker pomeni podporo za njih- učiteljice, za otroka in pa tudi starše. Če sodelujejo skupaj je otrokov napredek opazen, lažje sledi. Učiteljica, ki je v preteklosti poučevala otroka, kateremu so v kasnejših letih postavili »diagnozo« avtizma, je pripovedovala, da je že takrat zaznala določene vzorce vedenja, ki jih je lahko povezala z avtizmom. O tem je na previden in spoštljiv način povedala tudi staršem, ki tega niso mogli kar tako sprejeti. Sprejela pa je ona njihov odziv in nikoli več drezala v to, ker kot pravi sama, ni važno ali otrok ima uradno »diagnozo« ali ne, ker otrok dobro sodeluje v razredu, važen je odnos in zaupanje, ki ga je uspela vzpostaviti s starši.

»Pri obeh otrocih so starši zelo sodelovali. Čeprav so včasih pričakovanja z njihove strani prevelika, ampak so razumeli kako je z otrokom, da se vsi skupaj trudimo. Pri sodelovanju s starši moraš biti zelo previden, da jih ne prizadeneš. Škoda mi je, da bi starše izgubila, ker otrok funkcionira, ne glede na to, ali uradno diagnozo ima ali ne. Če staršev nimaš, ti ne pomagajo strokovnjaki, če starši ne bodo videli, da je treba pomagati otroku, sam res ne moreš ničesar. Meni je zelo pomembno, da mi starši zaupajo. Bilo je obdobje, ko je prišla krizna situacija, pa smo se s starši veliko pogovarjali, komunicirali o tem kaj bi lahko naredili, potem pa je bilo obdobje, ko je bilo zelo dobro, in sem rekla, da bom tudi to povratno informacijo posredovala staršem. Bili so veseli, da ne sporočamo vedno samo kaj je bilo narobe, da znamo tudi pohvaliti. Prvo poskušam staršem otroka pokazati v luči, da bomo lahko skupaj sodelovali. Ne sodiš nič. Deček se enostavno ne more kontrolirati, moramo ga naučiti. Starši pa tudi zelo zelo sodelujejo s šolo, če tukaj starši ne sodelujejo, učiteljica ne more narediti veliko.« (Učiteljica D, 3.razred)

Podobno pa o uspešnem sodelovanju učiteljice s starši pravijo tudi nekatere druge učiteljice s takšno izkušnjo.

»Ima super starše, ki veliko delajo z njo. Delajo na način kot se pogovarjamo skupaj, tako da delamo isto v šoli kot doma, da ne nastane zmeda in da se razvijejo ustaljeni postopki. Mamica bi pustila dušo za otroka, vedno pride po njo in spregovori tudi z mano kakšno besedo, si predajamo informacije, predvsem o šolskih zadevah, saj veliko delajo z njo tudi doma. Sodelujemo res dobro.« (Učiteljica A, 2.razred)

»Zelo dobro. Odzivni so, včasih bi si mi želeli, da bi bili še bolj. Dogovorjeni smo, da se obveščamo o kakršnih koli odstopanjih, obveščamo tudi o stvareh na katere mora biti posebej pozorna, če je potrebno kakšne zvezke dodatno urediti, polepiti, ipd. Sodelujemo tudi na timskih sestankih. Glede na otroka se določi ali je timskih sestankov več ali manj, včasih smo jih imeli po potrebi, zdaj jih imamo kar na en mesec, v času govorilnih ur.« (Učiteljica B, 6.razred)

»S starši te deklice smo skupaj hodili na ta izobraževanja in smo tudi tako veliko sodelovali, bili smo nekako prijatelji.« (Specialna pedagoginja, 8.razred)

»Vsi učitelji s starši aktivno sodelujejo in si obojestransko pomagamo, da pridemo do končnega skupnega cilja.« (Učitelj I, 6.razred)

Mislim, da so te dobre izkušnje sodelovanja rezultat obojestranskega razumevanja in skupnega prizadevanja otrokove dobrobiti. Tako kot se v stiski znajde učiteljica se imajo pravico v stiski najdi tudi starši, sploh ob današnjih natrpanih urnikih, k dobrim izidom pa lahko veliko pripomore pogovor, ki temelji na spoštovanju.

Izkušnja učiteljice, ki sprava ni imela znanja o avtizmu, se je vrtela okrog vprašanj: zakaj je tako težko, zakaj otrok ne upošteva njenih navodil, starši pa niso razumeli kako ona, ki bi to morala znati, ne zmore.

»V prvih dveh primerih sodelovanje ni bilo tako dobro, počutila sem se samo, podpore nisem imela, bolj so padale obtožbe name, tresla sem se. Zdaj mislim, da mama v resnici ni bila tako sovražna do mene, ampak jo je bilo strah vsega tega, strah priznati sebi, nek obrambni mehanizem. Če bi jaz takrat imela že kakšne izkušnje, bi jo jaz najbrž poskušala drugače razumeti.« (Učiteljica C, 2.razred)

Zdaj, ko uči tretjega otroka z avtizmom, s starši sodelujejo bolje, v tej meri da si izmenjujejo informacije. Še vedno pa je previdna in se uči kje postaviti meje, da ostane spoštljiva v procesu sodelovanja.

»Zdaj lahko rečem, da sodelujemo kar dobro, si izmenjujemo informacije, se pa doma niti ne držijo vsega kar se dogovorimo. Tukaj je bila težava v tem, da ima deček še epilepsijo. V začetku je sploh imel več napadov, mene je bilo strah, kaj šele ostale sodelavke, ki so kdaj nadomeščale, imele dopolnilni pouk, varstvo, ali pa so samo prisotne v sosednjih razredih in se z dečkom srečajo na hodniku. Pred drugim razredom sem pisala mamici, če bi nam bila pripravljena še enkrat predati znanje o pravilnem ravnanju v primeru napada, saj sem bila mnenja, da je treba ozavestiti tudi ostale delavce šole, ki pridejo kakorkoli kdaj v stik s tem otrokom. Sklicala sem sestanek teh oseb, mamica dečka pa nam je prišla pokazati. Na naslednjih govorilnih urah mi je povedala, da mi je to zelo zamerila, da javno razglašam, da vsi vedo da ima otrok epileptične napade. Biti moram bolj previdna.« (Učiteljica C, 2.razred)

Nekaj učiteljic pa ima manj prijetne izkušnje sodelovanja s starši otroka z avtizmom. Učiteljica pravi, da je težko, če starši ne sodelujejo oziroma se nekje v procesu »umaknejo«. Ker stvari ne potekajo tako kot se dogovorijo se deček z avtizmom velikokrat znajde v stiski.

»Imamo redne mesečne sestanke, o učni snovi, redno obveščanje po elektronski pošti, preko telefonskih klicev. Starši pa nekaj stvari zmorejo, ko se nabere preveč stvari jim vse dol pade.« (Učiteljica F, 4.razred)

»Starša tega dečka sta ločena, med sabo nista kompatibilna. Ko se nekaj dogovorimo, se doma ne izvaja nič. Niso zagotovljene osnovne snovi. Zdaj smo hodili na plavanje, otroci so imeli navodila, kaj morajo imeti s sabo. Dva dni je imel vse, potem pa enkrat ni imel plavalne kape, drugič brisače, tretjič fena, priboljška (jabolko, čokoladka). Te osnovne snovi, ki njemu sploh otežijo situacijo. Razumem stvari, ki so povezane s financami, ampak pripraviti neko torbo za plavanje pa je neka osnovna stvar, ki bi morala funkcionirati. Ravno on bi moral imeti te stvari urejene. Mama ne ve, kaj to pomeni za nas, otrok je v takšnih situacijah padel v stisko, jokal. Karkoli smo se dogovorili ni držalo. Mama večkrat pove, da ne zmore. Oče pa je na sestankih bolj tih, malo prikima, vse skupaj se mu zdi malo nesmiselno, misli, da je deček še malo nezrel, premajhen. Deček nima urejenih šolskih potrebščin, manjkajo mu stvari, torba se na pregleduje redno.« (Učiteljica E, 1.razred)

Podobno sta pripovedovali še dve drugi učiteljici, ki sicer pravita da opazita trud staršev, a ti večkrat ne zmorejo.

»S strani staršev ni takšno sodelovanje, kot bi po mojem mnenju moralo biti, oni pridejo na sestanke, poslušajo, se trudijo. Še vedno pa to ni dovolj. Če je treba pri otroku dnevno

pregledovati torbo, da ima s sabo šolske stvari, da ne nosi v šolo igrač, sladkarij, potem morajo to početi starši dnevno, ne dva dni, potem pa vse skupaj opustiti.» (Učiteljica F, 4.razred)

»Mami želim povedati, da si moramo pomagati skupaj, največ za tega dečka lahko naredimo tako, da delamo doma in v šoli po istem sistemu. Mi v šoli ne moremo več kot naredimo, ni pa to kar naredimo dovolj. Ona pa reče, da fant doma ne želi delati. V tej družini imajo dva otroka z avtizmom, kar verjamem, da mora biti težko za starše. Veliko vlogo ima babica, ki vodi velik del procesa šolanja, z otrokoma stvari za šolo po večini dela z njima ona. Mama sama pravi, da ne zmore vsega skupaj. Na timskem sestanku se je meni in izvajalkama DSP smejala in rekla, naj ne kompliciramo in gledamo tako, da bo za nas najlažje. Ena izmed izvajalk je dečku omogočila še dve dodatni uri, ki se nikjer ne poznata. V sestankih ne vidi smisla, zdi se mi, da ji je odveč. Problem je, če s starši ne sodelujemo. Dogovorili smo se, da bodo tudi doma naredili urnik, pa ga niso. Predlagali smo ji, da poskusijo dobiti kakšno prostovoljko, ki bi z otrokom lahko sodelovala, če sama ne zmore. Deček ena na ena dela, lahko se pogovoriš z njim, v razredu pa nas je 24, med njimi imam v razredu štiri otroke, ki imajo odločbo in potrebujejo več pozornosti. Drugi otroci pa kar zvođenijo v tej poplavi odločb.» (Učiteljica G, 5.razred)

Tudi starši otrok z avtizmom se znajdejo v stiski, družba konstruira vloge starševstva. Za učinkovito sodelovanje staršev otrok z avtizmom in učiteljic je pomembno partnerstvo med šolo in starši otrok. Vsi, ki v ta odnos vstopajo morajo imeti pozitivna stališča do sodelovanja in biti spoštljivi brez sodb. Pomembno je, da učiteljice in strokovne delavke upoštevajo, da starši sodelujejo pri odločitvah, ki zadevajo njihovega otroka in imajo svoj glas, ki mora biti slišan. Starši in učiteljice ter strokovne delavke so v enakopravnem odnosu, vsi imajo pravico in hkrati dolžnost izraziti svoje mnenje in za odločitve sprejeti odgovornost (Vöröš, 2015).

»Nekateri imajo več želje po sodelovanju, drugi manj. Staše tega dečka je zelo težko dobiti. Sem pa govorila s sodelavko, ki je z dečkom sodelovala v nižjem razredu, pa mi je rekla, kako je ta deček zdaj čisto drugačen, res super. Ko otroka spoznaš šele pri enajstih letih in niti ne vem kakšno zgodbo je imel, ker je zdaj lahko že čisto drugačna situacija. Predstavljam si, da so morda takrat več sodelovali s starši, potem pa morda tudi oni vidijo nek napredek in nimajo več takšne potrebe po sodelovanju. V šolo hodi le dečkov oče, mama še nisem srečala in on večkrat pravi, da je fant zdaj res čisto dobro. Jaz vem, da ni tako, ker bo v življenju zagotovo imel težave, sploh navezovati stike, komunicirati z drugimi, vprašati nekaj, se znajti. Težko je, ker ne ve kaj bi sam s seboj. Starši si nekateri težko vzamejo čas, se premalo zavedajo, da bi

jim lahko pomagali tudi mi, potem pa so sami z njimi Poskušamo jih vključiti, potem pa tisti, ki imajo potrebo pridejo.» (Specialna pedagoginja, 8.razred)

Pomembno je, da učiteljice v odnose s starši ne vstopajo s položaja moči in vsevednosti. Predvsem pa, da se krivde, ko nekaj ni urejeno tako kot je bilo dogovorjeno, ne pripisuje staršem in njihovi lenobi. Celotna slika, ki pripelje do določene situacije, npr. ne preverjanje urejenosti šolske torbe, je velikokrat nejasna. Tudi starši običajno hodijo v službo, ki jim lahko povzroča skrbi, stres, skrbijo za družino in vsakodnevno pregledujejo torbo, sledijo nekim urnikom, ipd., mislim da je povsem razumljivo, da na neki točki ne gre več. Tukaj je komunikacija med starši in učiteljico ključna, saj se tako lahko skupaj zastavijo naloge, ki so dosegljive, se poišče pomoč in podpora obema, če in kjer je to potrebno. Tako bi se v manjši stiski znašle učiteljice, kot tudi starši in pa otroci z avtizmom, ki bi bili posledično lahko podvrženi manj zanj stresnim situacijam. Izkušnja učiteljice pri poučevanju otroka z avtizmom v svojem razredu pa bi se lahko bistveno spremenila.

Potem je tu še sodelovanje s starši ostalih otrok v razredu in njihovo sprejemanje dejstva, da je v razred njihovih otrok vključen otrok z avtizmom. To učiteljicam predstavlja nove izzive in usklajevanja. Njihove izkušnje so nekoliko različne. Učiteljica, ki je v svojih letih poučevanja učila tri otroke z avtizmom, je z njimi pridobila zelo različne izkušnje, hkrati pa ima različne izkušnje tudi s sodelovanjem s starši otrok v razredu. To razliko sama v določeni meri pripisuje okolju s katerega otroci prihajajo, pravi, da so starši otrok, ki prihajajo z obrobja bolj strpni kot tisti, ki živijo v mestu. Učiteljica se je v razredu pri prvih dveh otrocih znašla v stiski, saj kar nekaj časa ni vedela kaj se dogaja, ni imela znanja, poleg tega pa so v njene sposobnosti dvomili starši otrok z avtizmom ter starši ostalih otrok.

»Pri nobenem od teh treh otrok nisem že prej vedela, da ima avtizem, tako da se pred vključitvijo otrok nismo sploh nič pogovarjali. Drugače pa, otroci doma povejo kaj se dogaja v šoli, in v tistem prvem letu so se starši zelo spravljali name, kako ne znam umiriti enega otroka, kaj se grem. Bil pa je to en tak grozen razred. V drugem smo imeli posebne roditeljske sestanke določenih staršev, kako sem jaz zanič, ker ne želim ali pa ne zmorem nič narediti, imamo pa takega učenca v razredu. Takrat sem postala navdušena tekačica, da sem mirila sebe, Begunje ali pa tek. Šli so do ravnatelja in njemu povedali kaj vse počnem narobe. So pa večinoma otroci s tega razreda prihajali iz mesta, morda je tudi to kaj pripomoglo, danes učim otroke, ki so bolj iz obrobja, imajo doma kmetije, otroci so več zunaj, tudi starši to drugače sprejemajo, so bolj odprti. Letos se o tem nismo nič pogovarjali, tako pač je.« (Učiteljica C, 2.razred)

Učiteljica, ki je otroka z avtizmom dobila v 1.razred je na roditeljskem sestanku, z dovoljenjem mame tega otroka, vsem staršem predstavila otroka, nato pa sta skupaj z mamo predstavili kaj sploh je avtizem, da bi starši lažje razumeli in k strpnosti spodbujali tudi svoje otroke.

»Na prvem roditeljskem sestanku, sem z dovoljenjem mame dečka, ki ima avtizem, povedala o njegovi vključitvi v razred tudi ostalim staršem. Povedali smo, kakšne so stvari, da če bodo doma kdaj otroci kaj povedali, da bi morda lažje razumeli. Povedala sem jim, da se bomo o tem pogovorili tudi z drugimi učenci. Deček ne moti pouka v tej meri, da bi bilo za druge obremenjujoče, ali pa da ne bi morali izpeljati pouka. Nima hujših izpadov. Če bi prišlo do te mere, da drugi ne bi morali normalno funkcionirati, delati, da bi se to poznalo na ostalih, sem prepričana, da starši v tem razredu tega ne bi tako lepo sprejeli.« (Učiteljica E, 1.razred)

Otroci, ki imajo svoje posebnosti, so v razredu velikokrat grešni kozli za vse nevšečnosti, kar pa lahko pripelje do pritožb staršev, pa čeprav neupravičenih.

»Enkrat mi je ena mama samo rekla, da je njej otrok v sporu s tem dečkom, ki ima avtizem, ker naj bi ta ves čas iskal težave. Rekla sem ji, da za nazaj ne morem nič, lahko pa delamo za naprej in se trudimo, da bo boljše. Staršem povemo, da mogoče tudi njihov otrok ni najbolj zlat in nedolžen, do tega dečka, ki ima avtizem, imajo zamere že od prej. In kadar je bilo kaj narobe v razredu, da je bilo npr. kaj polomljeno, so takoj obtožili tega dečka, čeprav ga nihče ni videl tega narediti.« (Učiteljica G, 5.razred)

Nekateri starši pa so zelo razumevajoči in podporni učiteljicam.

»S starši ostalih otrok o tem ne rabimo nič govoriti, to je to. Smo pa na roditeljskem govorili o tem, kako jih to bogati.« (Učiteljica A, 2.razred)

»Rekli so samo: »Joj, kako vam mora biti včasih težko.« Ja saj je, ampak gre. Niso se kaj pritoževali, razumejo situacijo. Včasih, se je zgodila tudi kakšna situacija, ko je bil deček kdaj nasilen v razredu, pa so potem otroci doma povedali in so se starši postavili na stran učiteljice in tega učenca, otrokom so skušali povedati, naj poskusijo razumeti. Pozna se, da so to otroci, ki so bili skupaj že v vrtcu, in so tega otroka in njegove starše že poznali. Vedo, da včasih zna biti težko, naporno za otroke in zame, so pa zelo empatični, razumejo so situacijo.« (Učiteljica D, 3.razred)

Učiteljice, ki poučujejo v višjih razredih se s tem niso preveč ukvarjale, saj so bili starši s tem seznanjeni že v preteklih letih in so se s tem soočale njihove sodelavke.

»Jaz sem se s tem zelo malo soočala, ker so bili oni že prej s tem seznanjeni. Vem da je bilo prej na razredni stopnji več težav, ravno zaradi teh konfliktov, ki jih je imela z določenimi učenci. Teh učencev ni več v razredu in ni takih težav. Zdaj praktično o tem ne govorimo.« (Učiteljica B, 6.razred)

»Ti starši jo spremljajo že od prvega razreda, so seznanjeni, in nekako že vedo kaj pričakovati. Mi na roditeljskem sestanku v 4. razredu nismo potrebovali tega ponavljati. Ni nobenih težav in nezadovoljstva.« (Učiteljica F, 4.razred)

Učiteljice so tiste, ki otroka spoznajo na področju učenja, sodelovanja v šoli, starši pa svoje otroke poznajo najbolj celovito. S sodelovanjem, ki vključuje izkušnje obeh strani ter izkušnjami otroka, lahko skupaj definirajo problem in naredijo načrt poteka sodelovanja (kaj lahko opravijo v šoli, kaj lahko otrok naredi sam in kaj lahko naredijo skupaj doma) (Kvaternik in Kustec, 2011).

PODPORA IN POMOČ UČITELJICAM

Mešl in Kustec (2011) sta v svojem poročilu iz prakse zapisali, da sta podpora in pomoč za delo v razredu usmerjena predvsem v delo z učenci in ne toliko v podporo in pomoč učiteljici. Po njihnjih opažanjih učiteljice pogrešajo podporo in pomoč v obliki timskega sodelovanja na šoli ter strokovno podporo zunanjih strokovnjakov. Ko sem eno izmed sogovornic vprašala kje lahko v trenutkih, ko pride do konfliktov, poišče podporo tudi zase, mi je na nek način odgovorila kje lahko takrat podporo dobi učenka, hkrati pa to delno razbremeni tudi njo.

»Najprej je to, da stvar zaznaš. Tukaj smo kar dobro organizirani glede tega. Kot razredničarka imam neke vrsto podporno službo, to je defektologinja, imamo socialno delavko in psihologinjo. Vedno je nekdo, h komur jo jaz lahko odpeljem, če pride do takšne situacije. Pa ne le v primeru nasilnih izbruhov, tudi v primeru prehudih motenj pri pouku. Če ne gre, če stvari letijo po tleh, če se ne da, pošljem enega učenca po eno od njih in jo ta odpelje. V skrajnem primeru jo odpelje ravnateljica in potem se v tistem prostoru umiri, dela neke druge stvari. Poskušamo različne stvari, vedno pa ne učinkuje.« (Učiteljica B, 6.razred)

O tem, kako močno je dobrodošla podpora so mi povedale tudi učiteljice. Običajno ne gre za neko organizirano srečanje v namen podpore, čeprav bi kdaj potrebovale tudi to, skoraj vse jo iščejo same, kadar jo potrebujejo in pri osebah, ki jim zaupajo. Veliko sogovornic je povedalo, da se v stiski obrnejo na svetovalno delavko, specialno oz. socialno pedagoginjo ali pa sodelavke s podobnimi izkušnjami.

»Če je res kriza, poiščem pomoč pri specialni pedagoginji, ena drugo sva bodrili, si pomagali, svetovali. Iskala je nova znanja in jih predajala tudi meni, z mano delila svoje izkušnje. Od nje sem se res veliko naučila, vedno mi je na razpolago, če imam težave, ali me samo potolaži, mi da kakšen nasvet, mi pove da sem na pravi poti, ali pa da sem jo zgrešila in mi svetuje. Imam tudi dve sodelavki, s katerimi gremo po službi lahko na kavo, jima lahko zaupam in dam iz sebe kar me teži, me poslušata, to mi je najbolj pomembno.« (Učiteljica C, 2.razred)

»Specialne pedagoginje, mobilne in tiste na šoli, one me podpirajo, pri njih sem vedno dobila tisto, kar sem želela, predvsem me poslušajo in svetujejo.« (Učiteljica D, 3.razred)

»Podporo mi predstavlja sodelovanje s svetovalno delavko, ko si predajava izkušnje, se poslušava. Imamo pa timske sestanke še z drugimi učitelji.« (Učiteljica A, 2.razred)

»Jaz imam v razredu še eno strokovno delavko, ki je zelo izkušena. Ona ima toliko enih izkušenj, da jaz srkam od nje. Nekaj podpore dobim pri svetovalni službi. Pa tudi med sodelavkami s podobnimi izkušnjami, veliko pomeni, da si lahko podelimo svoje zgodbe, si potožimo in vemo, da je vse dobro in da nismo same.« (Učiteljica E, 1.razred)

»Največ podpore dobim pri sodelavkah, ki imajo podobne izkušnje.« (Učiteljica F, 4.razred)

»Dobro mi je ker se tudi s kolektivom zelo ujamemo, smo vse bolj mlade in si bolj podobne, druga drugo bodrimo, podpiramo. Imamo tudi petkove urice in hodimo na pijačo, to je res dobro, predebatiramo, se sprostimo. Vsak prvi četrtek, ko imamo govorilne ure, čakamo, in gremo vedno na kosilo, pogovor je najboljša terapija in podpora.« (Učiteljica G, 5.razred)

Mislim da lahko rečem, da se vsi kdaj znajdemo v situaciji ko potrebujemo podporo drugega. Pomembno je, da smo pripravljeni poiskati in sprejeti pomoč kadar se znajdemo v stiski, smo negotovi, ko čutimo, da je potrebujemo.

»Veliko se lovim, v smislu, da iščem pomoč. Nihče ni vedel, kaj deček potrebuje, razen potem kar sem ga jaz spoznala in sem prosila in iskala pomoč sproti. Res se naučiš na kaj vse moraš biti pozoren, loviš trenutke, ne moreš vedno pritiskati na otroka in zahtevati od njega da mora nekaj narediti, nujno, zdaj, ker večkrat narediš slabše.« (Učiteljica D, 3.razred)

Učiteljica je pripovedovala, da se v konkretnih situacijah z dečkom z avtizmom sooča sama, odreagira na način, ki se ji v danih trenutkih zdi najbolj primeren. Kasneje pa poišče pomoč pri sodelavkah.

»Včasih moram udariti po mizi, reči da je dovolj, včasih rešujemo s pogovori, greva ven iz razreda in se pogovoriva, ostali otroci pa so takrat sami in delajo kaj drugega. Kadar je hudo,

težko, ne iščem drugih, ker menim, da morava najine konflikte reševati midva skupaj, ne da bi to kdo reševal namesto mene. Ko se konkretna situacija umiri, razreši, pa iščem podporo in pomoč tudi drugod. Nikoli nisem sama. Imamo tudi timske sestanke s starši, specialno in socialno pedagoginjo, se pogovarjamo o tem kako in kaj naprej, koliko je napredka, kje moramo še delati. Ampak v konkretnih situacijah pa sem večinoma sama. V timih lahko naredimo nek načrt, odreagiram pa vsakič posebej, na način, ki se mi takrat zdi najbolj primeren.» (Učiteljica D, 3.razred)

Specialna pedagoginja, s katero sem govorila, je povedala, da učiteljice dostikrat pridejo po kakšen nasvet.

»Kdaj kakšen od učiteljev reče, joj kaj delam narobe. Pa mu potem povem, da ne dela nič narobe ,nič ni narobe s teboj, tak je otrok, naj pa poskusi kaj še na kakšen drugačen način, pa dam kakšen nasvet.« (Specialna pedagoginja H, 8.razred)

Hkrati pa vidi problem v tem, da na šolah običajno primanjkuje kadra, npr. je na šoli zaposlena ena ali dve specialni pedagoginji, morda kakšna socialna pedagoginja ali pa socialna delavka. Kadri so različni in različen je tudi razpon njihovega znanja, na določenih področjih so močnejše, na določenih pa šibkejše.

»Problem ki ga jaz vidim je to, da smo specialni pedagogi na šoli eden ali dva, študijske skupine so nam ukinili, sam iščeš kar ti pride. Šibki smo na področju socialnih treningov, socialni pedagogi so na tem področju veliko bolj usposobljeni.« (Specialna pedagoginja H, 8.razred)

Kar nekaj sogovornic pa je izpostavilo kako pomembno je, če lahko podporo najdeš tudi pri vodstvu šole. Bodisi, da ti poskuša omogočiti kakšen seminar, bodisi se nanj lahko obrneš ko pride do konflikta interesov s starši ali pa te samo podpira na tvoji poti poučevanja.

»Vodstvo nas zelo podpira, če želi kdo na kakšno izobraževanje mu to poskuša omogočiti.« (Specialna pedagoginja H, 8.razred)

»Dobro je, da imaš tudi pri vodstvu neko podporo, če do česa pride tudi s starši.« (Učiteljica E, 1.razred)

»Pa tudi vodstvo je pripravljeno, razume. Čeprav se nisem dodatno izobraževala imam res dobro podporo in lahko rečem, da sem do sedaj lahko dobro izpeljala.«(Učiteljica D, 3.razred)

Včasih pa učiteljice potrebujejo čas, biti same s seboj, iskati rešitve tudi znotraj kroga svojih domačih, prijateljev.

»Po drugi strani pa me to kdaj zelo utruja, res, če npr. pride do večjega konflikta, ko moram reševati, združevati s sodelavci, starši, sošolci. Če bi bila več let s takim otrokom mislim, da bi se res izčrpala. Nehote, tudi če si rečem, da se bom distancirala, to je objektivno dejstvo, otrok je tak in tak, to je moja služba, dvomim, da je kdo sposoben tega, da si ne bi vseh teh težav jemal k srcu. Velikokrat premlevam tudi po službi, iščem neke rešitve.« (Učiteljica B, 6.razred)

»Doma smo dogovorjeni, da čim manj govorim o službi. Se pa vseeno lahko veliko pogovarjam s taščo, ki je že upokojena učiteljica, mi da kakšen nasvet, nameni spodbudne besede. Veliko mi koristi tudi ko se vozim domov, ko sem sama pa lahko razmišljam.« (Učiteljica G, 5.razred)

»Včasih podporo iščem tudi pri kolegicah, ki poučujejo kje drugje in se pogovarjamo.« (Učiteljica E, 1.razred)

ŠOLANJE OTROKA Z AVTIZMOM V OKVIRU REDNEGA PROGRAMA OSNOVNE ŠOLE ALI PRILAGOJENEGA PROGRAMA Z NIŽJIM IZOBRAZBENIM STANDARDOM

Otroci z avtizmom so heterogena skupina, zato je razumljivo, da zanje ni mogoče oblikovanje enotnega programa vzgoje in izobraževanja. Ustrezen program je potrebno izbrati in prilagajati glede na posameznega otroka z avtizmom, glede na njegove potrebe, ne glede na »diagnozo« avtizma. Glede na otrokove sposobnosti, posebne potrebe in v skladu z otrokovimi učnimi dosežki ter njegovim delovanjem tekom šolskega leta ločimo v Sloveniji tri ravni zahtevnosti programov izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, in sicer program z enakovrednim izobrazbenim standardom, program z nižjim izobrazbevalnim standardom in posebni program (Jurišić, 2006).

Vse učiteljice so v svoje razrede vpeljale kar nekaj prilagoditev za otroka z avtizmom, poiskale so si pomoč in podporo, iščejo nova znanja, izkušnje, da bi bilo sodelovanje celega razreda uspešno. Ne glede na ves trud, vloženo energijo, se pri nekaterih učiteljicah pojavi vprašanje kam ta določen otrok z avtizmom spada, kateri program bi bil v resnici najbolj primeren za otroka. Nekateri učiteljice še niso čisto zares pripravljene na inkluzijo otrok z avtizmom, težko razumejo otrokovo vedenje v določenih situacijah in so tako prepričane, da bi bilo za posameznika bolje na šoli s prilagojenim izvajanjem pouka.

»Zame je šlo to prehajanje in mešanje otrok malo predaleč. Starši se ne zavedajo, da so oni dali otroke, ki imajo takšne primanjkljaje oziroma diagnoze v šolo z rednim programom. Starši ne morejo in verjamem da ne morejo, jaz sem izčrpna po koncu pouka, s tem da imam v razredu še spremljevalko, verjamem, da mora biti težko šele mami, ki zanj skrbi čez cel dan, še

ponoči, medtem, ko ima verjetno tudi sama službo. Otroku je v tej naši redni šoli veliko težje, kot če bi imel on en svoj program, po katerem bi lažje delal. Zmoti me, ker je tudi pouk naravnan na tega učenca in ne na teh 23, ki so še v razredu. On diktira tempo, kako bo ura stekla. Razumem, da so otroci s posebnimi potrebami, ki lahko obiskujejo redno osnovno šolo, ampak določeni pa je ne morejo. Opažamo, da ima ogromno otrok odločbe, veliko izmed njih je vedenjsko problematičnih. Ker otroci verjetno doma nimajo nekega reda, jim je vse dovoljeno, imamo mi tu večje težave, kako speljati normalno učno uro, da bi vsi pridobili največ kar bi le lahko. Mislim, da bi bilo za otroka z odločbo, bodisi avtizma, bolje, da obiskuje drug program, morda vzporeden, da bi bile lažje izpeljane prilagoditve, prilagojena učna snov, učenje tistega kar je zanje res pomembno, zakaj bi se učil pisati npr. s pisanimi črkami, če to morda zanj ni tako pomembno. Potem bi bilo tudi bistveno manj odločb.» (Učiteljica E, 1.razred)

Velikokrat so visoka pričakovanja staršev (kaj vse otrok zmore) in učiteljev (kaj vse bi otrok moral znati, razumeti, narediti) tista, ki si pridejo v nasprotje. Učitelji imajo v razredih vse več otrok z odločbami, njihovo poslanstvo pa je, kot mi je povedala ena izmed sogovornic, poučevanje skupine in ne osredotočenost na posameznika.

»Na enem sestanku je socialna služba omenila staršem, da bi lahko šel tudi na šolo za otroke s posebnimi potrebami, na Zavod za gluhe in naglušne, ki ima oddelek tudi za otroke z avtizmom. Mamo je to zelo »streslo« in tega ni želela. Včasih znajo biti starši tudi malo napadalni, jih je strah (»bi bil potem med samimi takimi«). Razumem to stisko staršev, ona pa ne ve, kako je njemu tukaj, v kakšni stiski se znajdejo ti otroci, ko nečesa ne zmorejo, ko se od njih kljub temu nekaj zahteva.« (Učiteljica E, 1.razred)

»Starši pri tej deklici ne sprejemajo tega- dali smo predlog, da bi zanje poiskali še kakšen drug program, morda zanje bolj primeren, enakovredna osnovna šola s prilagojenim izvajanjem. Čeprav se poslužujemo različnih učnih strategij, ona tega ne zmore. Tega starši ne želijo slišati. Po njihovem mnenju je še nezrela, potrebuje še eno leto. Njen vedenjski vzorec se ne popravlja, ampak se stopnjuje. Običajno je na sestankih samo mama. Pove, da se tudi doma dogajajo take stvari, da kdaj ne zmore. Hkrati pa je zaščitniška in bi naredila vse, da bi deklica ostala na tej šoli in pravi, da jih mi ne razumemo. Oče, pa morda bolj sliši to, kakšne težave se pojavljajo v šoli in razume, nas podpre in pove: »Ja, tega pa res ne more početi.« (Učiteljica F, 4.razred)

»Velikokrat razmišljam, da bi bilo dečku lažje, če bi šel na prilagojen program, z enakovrednim izobrazbenim statusom. Jaz verjamem, da je staršem težko sprejeti, mislim pa, da se tudi ne zavedajo, da velikokrat lahko naredijo škodo otroku, ko vztrajajo pri redni osnovni šoli. Na teh

šolah s prilagojenim izvajanje mislim, da vseeno bolj spodbujajo neko močno področje. Šolski sistem je tak kot je, tisti, ki gre s temi smernicami gre, uspe, če imaš težave, pa je težko.» (Učiteljica G, 5.razred)

»Želela bi si, da bi bila vsa strokovna mnenja različnih strokovnjakov, ki delajo s temi učenci (socialne pedagoginje, specialne pedagoginje, logopedinje) več vredna. Ti npr. ugotovijo, da bi bilo za otroka boljše da gre na drugo šolo, ampak se starši s tem ne strinjajo, njihova želja je drugačna in ta želja, povzroči, da so vsa mnenja strokovnjakov na koncu nična. Njihova beseda velja tako veliko. Nihče pa se ne vpraša, kako je to za otroka, kako to vpliva na njegovo samopodobo, njegov neuspeh v šoli. Določeni starši premalo vedo o enakovrednem programu osnovne šole, strah jih je, tudi oni rabijo podporo.» (Učiteljica F, 4.razred)

Učiteljice, ki so pripovedovale o slabšem sodelovanju s starši in kasneje tudi s sodelavkami, izvajalkami DSP, so tiste, ki jim koncept inkluzije ni blizu. Starše vidijo kot svoje nasprotnike, ki za vsako ceno vztrajajo pri šolanju otroka v redni osnovni šoli in menijo, da ne razumejo, da otrok večkrat ne zmore. Nekatere so mnenja, da bi bilo otroku z avtizmom lažje na šoli s prilagojenim programom izobraževanja, ker je tam več individualnega dela in manj otrok v razredu. Ob teh pogovorih mi je bilo težko, učiteljice so v veliki stiski, ne znajo oziroma ne zmorejo vzpostaviti sodelovanja s starši, ki bi jim bilo v oporo. Z negativnimi izkušnjami pa običajno ostajajo same in ko se te kopičijo se znajdejo vedno globlje v razmišljanju o smiselnosti vključenosti otroka z avtizmom na redno osnovno šolo, ko pa je težko zanje, za starše in posledično tudi za otroka. Tukaj je še vedno velika luknja za prehod k inkluziji.

Nekaj učiteljic pa je pripovedovalo drugače. Kljub temu, da je včasih težko, si te učiteljice ne predstavljajo, da bi bili ti otroci vključeni v kakšen drug program vzgoje in izobraževanja. Mislim, da je to veliko odvisno tudi od osebne naravnosti posamezne učiteljice.

»Kognitivno je zelo sposoben otrok, mislim, da je zanj skoraj nujno, da je na redni šoli. Ne predstavljam si je na oddelku Zavoda za gluhe in naglušne, kjer imajo odderek za otroke z avtizmom. Včasih se mi zdi, da je pri njej avtizma zelo malo, spet drugič me preseneti, in se spomnim, saj res, to naredi zato ker ne more drugače zaradi te motnje. Bolj je problem, ker ona določenih stvari ne želi, se odloči in ne želi narediti, imam občutek, da ne da bi ne mogla, ampak enostavno ne želi. Jaz je zaenkrat ne vidim kje drugje kot tukaj.» (Učiteljica B, 6.razred)

»Kam naj bi tak otrok spadal, ali bomo dali kar vse v Zavod za gluhe in naglušne, na posebne šole. Imeli smo nekaj izobraževanj na šoli s posebnimi potrebami, čudovito je tam, ampak jaz

teh otrok res ne vidim tam, ker je otrok sposoben, potrebuje samo nekdo dodatno podporo in usmerjanje, enega spremljevalca.» (Učiteljica C, 2.razred)

»Deklici bi bilo verjetno lažje na šoli s prilagojenim programom, ker tu snovno vzame toliko kot ostali, samo minimalno, tam bi ji bilo verjetno bolj prilagojeno. Ampak jo v razredu res lepo sprejmejo, so ji pripravljeni pomagati in ji pomagajo tudi doma starši, zato je morda v tem velik plus, mislim, da tudi ona uči otroke na en svoj način.» (Učiteljica A, 2.razred)

Zaviršek je že leta 2005 zapisala, da v Sloveniji obstaja integracija v smislu fizične vključitve otrok z ovirami, ne pa tudi dejansko vključevanje, ki bi zagotavljajo pogoje za uspešno vključevanje otrok z ovirami v redne osnovne šole. Mislim pa, da ima uspešna inkluzija, ki temelji na tem, da se okolje prilagaja na način, da posameznik v njem lahko participira, ogromno pozitivnih strani, vsi se učimo strpnosti, sprejemanja raznolikosti in medsebojnega spoštovanja. Učiteljice se pogosto soočajo s strahom pred neznanim, kar lahko vpliva na njihovo razmišljanje o ustreznosti vključitve otroka z avtizmom v redne osnovne šole. Pri tem potrebujejo veliko podpore in pomoči vseh udeležениh v procesu izobraževanja otroka z avtizmom.

DODATNA STROKOVNA POMOČ (DSP)

Na podlagi strokovnega mnenja komisija Zavoda Republike Slovenije za šolstvo izda odločbo o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami v programe vzgoje in izobraževanja. V odločbi pa je med drugim opredeljeno tudi izvajanje dodatne strokovne pomoči, in sicer je otrok z avtizmom upravičen do največ 5 ur dodatne strokovne pomoči tedensko. Dodatno strokovno pomoč lahko izvajajo specialne pedagoginje, socialne pedagoginje, psihologinje, socialne delavke, logopedinje in učiteljice posameznih predmetnih področji. Specialna pedagoginja pravi, da število otrok z odločbami in posebnimi prilagoditvami na šolah narašča.

»Vedno več je otrok z odločbami, jaz jih imam trenutno 13. Ko sva se dogovarjali za pogovor, sem prvo dobila asociacijo na tisto deklico, pa potem tega dečka zdaj, ko sem začela malo premišljevati, pa sem povezala z avtizmom več otrok, čeprav vsi niso imeli odločbe avtizma. Vedno bolj se opazijo. Morda 10 let nazaj pri kakšnem otroku sploh ne bi bila pozorna da je avtist, ko začneš bolj pozorno opazovati pa vidiš, da imajo težave in potrebujejo pomoč.» (Specialna pedagoginja, 8.razred)

Podobno je pripovedovala tudi učiteljica, ki v razredu poučuje več otrok z DSP.

»V razredu ima veliko otrok DSP, so posebni tisti, ki ga nimajo. Deklica rada hodi.» (Učiteljica B, 6.razred)

Šolski prostor zna predstavljati veliko preizkušnjo za otroka z avtizmom. Razred je poln motečih dejavnikov, za učinkovito sodelovanje in doseganje rezultatov pa otrok potrebuje dodatno strokovno pomoč. Izvajalke dodatne strokovne pomoči otroka običajno odpeljejo iz razreda, kar povzroči novo spremembo, ki lahko otroku z avtizmom predstavlja težavo (Abdun-Nur, 2015). Ena izmed učiteljic je pripovedovala, da dečku z avtizmom težavo predstavlja menjava prostora, ne pa sprememba učiteljic.

»Zelo rad hodi k izvajalkam DSP. Pri nas je bil problem le prehajanje iz enega v drugi prostor. Ker imamo na šoli malo stiske s prostorom, si morajo te izvajalke DSP vsakič nova poiskati prostor. To je najtežje, predvsem za tega dečka, drugače pa ni težav, rad gre. Misli, da se gre igrat.« (Učiteljica E, 1.razred)

Učenci in učenke z avtizmom vseh sogovornic in sogovornika imajo z odločbo določenih pet ur dodatne strokovne pomoči. Prav tako so vsi poročali o tem, da otroci radi hodijo na ure DSP.

»Ima pet ur dodatne strokovne pomoči, ki jih dobi z odločbo, z defektologinjo in socialno delavko. Z njima stalno sodelujemo skupaj, smo v strokovnem timu za otroka. (Učiteljica B, 6.razred)

»Z odločbo je pridobila pet ur DSP, kamor gre rada, je motivirana in ji veliko pomeni. Včasih že zjutraj reče: »Kaj neda učiteljica, danes pa grem še k učiteljici...«. V začetku, ko je hodila na ure DSP, smo ji dali nek kartonček, potem pa si je ona v razredu izbrala sošolca/sošolko, kateremu je ta kartonček dala in ta otrok jo je pospremil do učilnice, kjer sta potem z učiteljico izvajali uro DSP. Zdaj gre samostojno, ker tako želi. DSP si deliva s svetovalno delavko, onidve skupaj izvajata štiri ure, eno pa imam z deklico jaz. Sodelovanje z izvajalko DSP dobro poteka, napiševa si do katerega cilja morava priti, pa si potem sporočava. Redno imava srečanja, si deliva izkušnje, informacije o dnevnih potekih. Za naslednji dan pa se dogovarjava preko maila, kaj naj bi počeli, v kateri smeri. Trudimo se, da več delamo na področjih, ki so pri njej šibka.« (Učiteljica A, 2.razred)

»Deček ima še pet ur dodatne strokovne pomoči, štiri ure s specialno pedagoginjo in eno uro s socialno pedagoginjo, da se uči tudi veščin komunikacije z ostalimi, kako odreagirati v določenih situacijah. Zelo rad hodi k obema, dobro se počuti. Včasih je specialna pedagoginja prisotna v razredu skupaj z dečkom, če obravnavamo kakšno novo snov, drugače pa delata sama. V razredu so še trije, ki hodijo na DSP in je to za otroke čisto običajno, nič moteče, nič drugače. Mislim, da je veliko odvisno od tega, v kakšno sredino otrok pade, lahko bi bilo v kakšnem drugem razredu drugače.« (Učiteljica D, 3.razred)

»Deček ima tudi pet ur DSP s strani specialne in socialne pedagoginje. Zelo rad hodi, vsi trije so radi hodili. Vsako jutro mi pride povedati, da danes pa pride gospa (socialna ali specialna pedagoginja).« (Učiteljica C, 2.razred)

»Deklica zelo rada obiskuje izvajalke DSP. Individualno kar dobro funkcionira. Tudi jaz mam eno uro DSP z njo. Vedno delava matematiko, ker je to njeno šibko področje. Ona je bila kdaj sposobna, da v celo uri ni naredila čisto nič, če nekaj zjutraj doma ni bilo tako kot običajno, je slabo spala, jo je zmotil maček, tudi z didaktičnimi igrami je nisem morala »premakniti«. Lahko funkcionira zelo dobro, ali pa ji gre vse narobe, odvisno od jutra, začetka dneva.« (Učiteljica F, 4.razred)

Tudi specialna pedagoginja pravi, da otroci radi pridejo h njej na uro. Njeno delo poteka individualno in je zato lahko toliko bolj osredotočena na določenega otroka kot pa učiteljica v velikem razredu. Pomanjkljivost, ki jo ona vidi je ta, da je otrok lahko hitro spregledan, sploh če ne moti razreda in je bolj tih.

»Jaz imam dobre izkušnje. Učitelji učijo približno 200 otrok na predmetni stopnji in potem kdaj pozabijo, da je morda temu otroku kdaj zelo zelo težko pristopiti do učitelja in ga za kakšno stvar prosit, kaj vprašati. Učitelji morda morajo biti tisti, ki tega otroka bolj opazijo, ga spodbudijo, ga vprašati, ali ima kaj za povedati, za vprašati, imaš kakšne težave ipd., ker res dosti težje navezujejo stike. Po mojih izkušnjah imajo težave pri takšnih stvareh, ki so nam čisto samoumevne in jih naredimo sproti. Kakšne stiske pri takšnih »običajnih« stvareh. In to moraš opaziti, veliko je takšnih stisk.« (Specialna pedagoginja, 8.razred)

Sodelovanje z učiteljicami, ki otroka z avtizmom poučujejo v razredu je pomembno in učinkovito za obe strani in predvsem otroka.

»Sodelovanje z učitelji pa je na dnevni ravni. Občasno sodelujem z vsemi, ki učijo dečka. Sodelujem največ z učitelji matematike in slovenščine, tam na katerih področjih ima težave. Pri angleščini je deček dober in sem se ravno zadnjič pogovarjala z učiteljico angleščine, kako mu gre. Pravi, da nanj kar pozabi, ker je nemoteč, pri snovi pa nima težav. Čeprav imamo veliko pogovorov in sestankov, jim nekako gre kar mimo, da ima neke posebne potrebe. Jaz verjamem, da bi tudi pri angleščini pokazal še kaj več, pa mu je nerodno se izpostaviti.« (Specialna pedagoginja, 8.razred)

Nekaj učiteljic pa je pripovedovalo o negativnih izkušnjah z izvajalkami DSP, ko prihaja do pomanjkanja sodelovanja in konfliktov interesov med učiteljicami in izvajalkami DSP.

»Ta deček ima uro DSP z mano, ter še z dvema izvajalkama DSP (specialno in socialno pedagoginjo). Mi se med sabo sicer razumemo zelo dobro, ampak smo si različne. Z eno sodelujem dobro, se nekako dopolnjujeva in slediva nekim ciljem, ki si jih zastavimo v razredu, dela na samostojnosti dečka in ve kje so meje. Druga izvajalka DSP pa teh mej ne upošteva. To ni dobro, ni realno niti za otroka. Npr. pišemo esej, pa mi reče izvajalka DSP, da mora imeti neomejen čas pisanje. Jaz mu dovolim, da piše uro in pol, kot še tisti drugi, ki imajo podaljšan čas pisanja. Drugače pa že ni pošteno. Vsak drugače deluje pod stresom, tudi drugi bi lahko več napisali, če bi imeli že pet minut več časa.« (Učiteljica G, 5.razred)

Kljub temu, da se učiteljice strinjajo, da otrok potrebuje določene prilagoditve in pomoč, ki mu jo zelo učinkovito lahko ponudijo izvajalke DSP, je pomembna tudi meja med usmerjanjem, podporo in delom namesto otroka. Hitro se zgodi, da želimo preveč pomagati, podobno je lahko tudi pri socialnem delu, ko v želji, da bi nekomu pomagali kar sugeriramo rešitve. Kljub dobrim namenom ta pomoč običajno dolgoročno ni učinkovita.

»Izvajalke DSP včasih otrokom dajejo toliko potuhe, npr. temu dečku kopira iz zvezkov sošolcev, ker naj ne bi zmoget pisati, ampak zmore, samo vedeti mora da zmore. Pregleduje mu torbo, kar naj bi delali doma, mu v zvezke lepi listke. Pri meni npr. naredi 5 računov, pri njej pa 10, ampak mu piše ona. To se mi ne zdi prav. Tudi mi bi morale biti bolj enotne. Tudi pri drugih učiteljicah, ki imajo v razredu otroke z različnimi odločbami, in sodelujejo z izvajalkami DSP slišim podobne zgodbe. Namesto, da bi šli k temu, da je čim manj prilagoditev, otrok stagnira.« (Učiteljica G, 5.razred)

»Izvajalka DSP vzame otroka in piše pri njej test. Če otrok piše 1, to nima veze z njo, to ni njen neuspeh. Prevečkrat se poenotimo s tem. To ni njena naloga, njena naloga je, da ga usmerja in skuša zapisati. En primer, ko smo pisali preverjanje znanja, otrok pa je pisal pri izvajalki DSP. Nazaj je prišel z lepim zapisom in popolnoma popisanim listom ter sporočilom učiteljice, da je bil priden in lepo delal. Bila sem zmedena in šokirana, pogovorila sem se z DSP, da ni namen tega, da ona odgovarja namesto njega. Vsi vemo, da je težko motivirati dečka, težko ga spravimo na dvojko. S tem pa je dala sporočilo dečku, da pri njej on zmore, v razredu pa mu ne gre. Vse je odvisno tudi od njegovega razpoloženja. Če se učimo do 10, ne more imeti kalkulatorja pri testu zato, da bi dobil 2. Nekaj so prilagoditve, nekaj pa popuščanje.« (Učiteljica E, 1.razred)

»Pomembno je, da znamo postaviti mejo med podporo in usmerjanjem ter ravnanjem stvari namesto otroka, ker ima ta odločbo. Prav je, da ima prilagoditve, ampak to še vseeno ne

pomeni, da mu na testu sugeriramo odgovore, potem mu umetno ustvarimo tisto pozitivno oceno, ni pošteno do ostalih učencev. No en primer, imamo govorni nastop, deklica se nekako pripravi in nekaj spravi skupaj, ji na koncu rečemo o bravo, super. Eden izmed njenih sošolcev pa se ni pripravil na govorni nastop, pa je ravno toliko spravi skupaj, ampak to pa ni bilo dovolj. Kako zdaj to razložiti otrokom, mi nekako razumemo, vidimo in ocenjujemo nek napredek, otrok pa težko razume kaj je zdaj on naredil drugače.» (Učiteljica F, 4.razred)

»Za izvajalke DSP pa je gotovo tudi težko, ker ne vedo točno kako poteka pouk, zdi se mi, da se včasih ne znajdejo tako dobro. Jaz običajno povem, kaj delamo pri pouku, ali kaj bomo ostali počeli v tisti uri, ko imata onadva svojo uro, ji tudi dam gradivo. Potem pa večkrat ne rešita skupaj skoraj nič, in ko se pogovarjava s svetovalno delavko, ta pravi, da ni želel, pa sta potem igrala igre ipd.«(Učiteljica E, 1.razred)

Te učiteljice izvajalk DSP ne dojemajo kot svojih zaveznic, pravzaprav vidijo dve različni poslanstvi, ki se ne dopolnjujeta. One- učiteljice so tiste, ki morajo poučevati cel razred, skrbeti za dobrobit vseh, medtem ko so izvajalke DSP tiste, ki se osredotočajo le na posameznika. Ena izmed učiteljic mi je ob poslavljanju rekla, da razume to, da jaz verjetno težko razumem oziroma ne razumem tega, da bi bilo otroku bolje na drugi šoli, ki bi mu bila bolj prilagojena, saj je moje poslanstvo osredotočeno na ranljivejše posameznike. Že res, da mi je koncept inkluzije zelo blizu, prav tako pa mi je zelo jasno tudi to, da se le ta ne more uresničiti, če nanj nismo pripravljeni vsi, četudi si ga navidezno želimo, se izobražujemo, uvajamo prilagoditve, ni lahko in zato smo tu ranljivi vsi, potrebujemo podporo in sodelovanje, moramo verjeti v to kar počnemo, da lahko posamezniku z avtizmom omogočimo vključenost v osnovno šolo v svojem domačem okolju, s svojimi vrstniki.

Sodelovanje učiteljice in izvajalke DSP v procesu izobraževanja se mi zdi izrednega pomena, pomembno je, da delajo skupaj in v delo in načrtovanje vključijo tudi otroka in njegovo dobrobit. Učiteljica v razredu sledi učnim načrtom, pri čemer vključuje različne prilagoditve, pa vendarle potrebuje podporo in pomoč, ki ji jo lahko s svojim znanjem ponudi izvajalka DSP. Izvajalka DSP mora biti empatična in prilagodljiva, saj tako lažje sledijo potrebam posameznika. Pomembno je, da otroka spodbuja, krepi njegova močna področja, morda na bolj inovativne, njemu bližje načine predstavi znanje, ker je to lažje individualno kot v razredu s 25 otroci.

SPREMLJEVALKE OTROK Z AVTIZMOM

Z odločbo o usmeritvi otrok s posebnimi potrebami v ustrezen program vzgoje in izobraževanja pa je poleg izvajanja dodatne strokovne pomoči, prilagoditev, določeno tudi ali se posameznemu otroku z avtizmom dodeli spremljevalca. Natančnejša opredelitev dejavnosti, pri katerih je začasni spremljevalec za otroka z avtizmom potreben je določena v individualiziranem programu posameznika (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011). Specialna pedagoginja in ena izmed učiteljic sta povedali, da bi otroka z avtizmom spremljevalko potrebovala, a je nista imela. Zaradi pomanjkanja znanja zanjo niso zaprosili.

»Spremljevalca ni imela, bi ga pa občasno skoraj potrebovala.« (Specialna pedagoginja, 8.razred)

»Upam, da nam za naslednje leto uspe dobiti spremljevalca, jaz v začetku nisem vedela, da ga sploh lahko dobimo, morda bi že jaz prosila zanj.« (Učiteljica D, 3.razred)

Prisotnost spremljevalca v šoli je za otroka z avtizmom lahko zelo koristna, a mora spremljevalec poznati otroka, njegove potrebe in značilnosti, da mu lahko pomaga pri uresničevanju ciljev. »Vloga začasnega spremljevalca otroka z avtističnimi motnjami je, da s svojim delovanjem, podporo in usmerjanjem otroku omogoči, da osvoji prilagoditvene spretnosti v tolikšni meri, da bo lahko samostojno sodeloval pri vseh dejavnostih, ki potekajo v okviru izobraževalnega programa (Kolenec in Kajfež, 2014). Ena od učiteljic je pripovedovala o tem, kako dragocena je v njenem razredu spremljevalka, ki se z dečkom z avtizmom lepo ujame.

»Ima pa spremljevalko, s katero zelo dobro sodelujeta, ona je zelo hitro videla njegova močna področja in jih spodbuja. Ko se razjezi, potrebuje pomiritev, ga spremljevalka odpelje v telovadnico, da si jo ogleda in se vrne v razred ter riše po spominu (to mu pomeni pomiritev).« (Učiteljica C, 2.razred)

Spremljevalka je pomembna tudi drugim učiteljicam, da lahko svojo pozornost v razredu namenijo vsem učencem, medtem pa imajo nekoga, ki spodbuja in usmerja tudi tistega, ki to najbolj potrebuje.

»Če ne bo dobil spremljevalke tudi v prihodnjem letu potem bo težko funkcioniral v drugem razredu. Če pa bi moral ponavljati pa tudi ne vem kaj bi sploh pridobil, že z vsemi temi prilagoditvami zdaj, potem pa bi bili novi ljudje, sošolci, nove učiteljice, te spremembe pa ga čisto iztirijo.« (Učiteljica E, 1.razred)

»Kdaj vidim, da v razredu česa ne bomo mogli izvesti, pa se na šoli z vodstvom lahko dogovorimo za spremljevalca, nekoga notranjega, ki je slučajno prost tisto uro. Pa tudi kadar kam gremo, npr. na izlet v Ljubljano, lahko sama presodim, kje bi potrebovala spremljevalca, ker takrat ne morem ves čas samo nje spremljati kaj dela in kje je, saj je v razredu veliko otrok.«
(Učiteljica A, 2.razred)

»Začasni spremljevalec bo z individualnim usmerjanjem otroka z avtističnimi motnjami, z zagotavljanjem potrebne fizične pomoči, varnosti in predvidljivosti v okolishčinah, ki odstopajo od rutine, z dodatnimi navodili in opozarjanjem na ustrezno uporabo že usvojenih socialnih spretnosti in spretnosti regulacije čustev, ipd. omogočil, da bo razred, v katerega je vključen otrok z avtističnimi motnjami, lahko izvedel načrtovane dejavnosti, otroku z avtističnimi motnjami pa omogočil, da se bo dejavnosti lahko udeleževal v okviru svojih zmožnosti.«
(Kolenec in Kajfež, 2014, str. 23)

Če bi bilo tako bi bilo to idealno. Težavo vidim v tem, da je lahko začasni spremljevalec, do katerega je oseba z avtizmom z odločbo upravičena, oseba s splošno srednješolsko izobrazbo, brez strokovnega znanja (Jäger, 2019). Če oseba to znanje želi pridobiti so izobraževanja običajno plačljiva. Priporočeno pa je, da se spremljevalec otroka z avtizmom sam vključuje v izobraževanja in spoznava pristope pri delu in značilnosti populacije oseb z avtizmom (Kolenc in Kajfež, 2014).

»Kadar ni spremljevalke v razredu, deklica pri pouku teh izpadov nima, ker takrat, kadar spremljevalke ni, ve da ne more iz razreda kadarkoli, saj ji jaz sama ne pustim zapustiti razreda, takrat tudi kar največ zmore naredi.« (Učiteljica F, 4.razred)

»Ti naši spremljevalci so slabo motivirani za delo, slabo plačani, pa tudi brez znanja. Tu so nekateri samo toliko, da preživijo tisti čas, so neka oporna palica, hodijo zraven otroka, ki ga spremljajo. Spremljevalec je lahko kdorkoli, lahko nima pojma kaj je avtizem, je pa otrokov spremljevalec. To pa v določenih primerih situacijo le še poslabša, imaš v razredu še enega s katerim se moraš ukvarjati. Ta deček z avtizmom zna izkoriščati, in svoje šolsko delo »prelaga« na spremljevalko, ona ga opravi namesto njega, moj trud in vztrajnost pa gresta v nič.«
(Učiteljica E, 1.razred)

Spremljevalci otrok so pomembni učiteljicam, saj otrokom lahko nudijo ustrezno oporo, vendar pa v primeru, da ustreznega znanja nimajo, otroku ne nudijo opore, učiteljicam pa delo še otežijo. Pomembno se mi zdi, da bi se definiralo vlogo spremljevalca. Ta je namreč tisti, ki bi z dobro vzpostavljenimi odnosi zaupanja z otrokom, pa tudi učiteljico in starši otroka lahko

igral pomembno vlogo pri dobri praksi izobraževanja otrok z avtizmom na rednih osnovnih šolah.

ŽELJE IN POTREBE UČITELJIC

Na spletnih straneh in v knjigah je mogoče najti kar nekaj smernic in navodil za celostno obravnavo otrok z avtizmom v rednih osnovnih šolah. Učiteljicam ponujajo primere ustreznih prilagoditev za otroka, organizacijo pouka, didaktičnih pripomočkov. Znanja, ki jih imajo običajno pridobijo preko izkušenj in praktičnega dela z otroki z avtizmom v razredu. Učiteljice bi si želele več izobraževanj, več konkretnega in oprijemljivega znanja.

»Več znanja sigurno. Kljub temu, da ima nekaj dodatne pomoči, bi jo potrebovala več, ne vem kako, s čim bi ji še lahko pomagala.« (Učiteljica A, 2.razred)

»Želela bi si več izobraževanj. Nad tistim sem bila malo razočarana, bilo je preveč osnovno.« (Učiteljica B, 6.razred)

»Več izobraževanj, bila sem »vržena« v situacije in »plavam«.« (Učiteljica G, 5.razred)

»Predvsem več nekega znanja. Da bi bila ta izobraževanja bolj konkretna, da bi več dobili. Že avtizem je tako širok, vsak otrok je drugačen, še drugačno pa je izobraževanje otroka v prvi, drugi in tretji triadi. Včasih bi si želela, da bi bil spremljevalec tem otrokom nekdo, ki je za to usposobljen. Potem, da bi lahko imeli neke didaktične pripomočke, kar je pripravljeno prav za te otroke. Mogoče, da bi več sodelovali s tistimi, ki imajo prilagojene programe in izkušnje pri delu z otroci z različnimi potrebami, da se stvari nekam premaknejo, nam pa se marsikaj olajša. Ali pa neka zbirka prilagoditev, ker zdaj se moramo same tukaj izmišljevati in preizkušati, kar nam vzame ogromno časa, energije. Potrebovali bi res prilagojen prostor.« (Učiteljica E, 1.razred)

»Nekoga, ki mi svetuje s prakse, s podobnimi izkušnjami, ki lahko pove, kako je on odreagiral v neki situaciji. Morda še kakšno takšno predavanje, kjer bi si lahko delile izkušnje, da vidiš, da je takšnih otrok veliko, da je tudi učiteljic zelo veliko, da nisem sama.« (Učiteljica C, 2.razred)

Učiteljice pri svojem delu potrebujejo podporo vodstva, ki mora biti tisto, ki jih usmerja in jim omogoča dodatna izobraževanja.

»Če imam tako podporo, kot jo imam sedaj, bi bila kar zadovoljna.« (Učiteljica D, 3.razred)

Nekatere učiteljice pa podpore kot bi jo potrebovale nimajo.

»To da bi šola malo več naredila. Podpora pri vodstvu ni to kar bi si želela in potrebovala. Težko je delati nekje, ker nimaš podpore za sabo, ta ravnateljica ne vem če ima občutek. Otroci ima neke prilagoditve, ampak npr. če otrok razbije okno, mene ne zanima, če ima otrok avtizem. To ni prav, ne glede na vse in otroci to vedo. Lansko leto se je ena učiteljica na podlagi določenih dejanj odločila in dala opomin otroku, ravnateljica je ta opomin ovrгла. S tem mislim, da je naredila veliko napako, staršem takoj daš vedeti, da nismo enotni, da vodstvo ne podpira učiteljev, otrok pa izgubi spoštovanje do učiteljice. Včasih res ne vem, kako bo ravnateljica postopala in na kateri strani bo, ali me bo podprla pri mojih odločitvah. Mama tega dečka, ki ima avtizem, je lansko leto znorela in kričala na vse učiteljice in izvajalke DSP, ravnateljica pa je ni ustavila, pustila je, da se je izživljala nad nami. Večkrat se mi zdi, da me niti ne posluša. Tu bi sigurno potrebovali vsi veliko več.« (Učiteljica G, 5.razred)

»Nekoga, ki bo pomagal pri tem otroku, niti ne vse ure, vsaj pri teh glavnih predmetih, ko te potrebujejo tudi ostali, da bi imela pomoč, da bi se jaz lahko posvetila njemu, ali pa nekemu drugemu, on pa bo ravno tako napredoval. In pa tole, da lahko nekemu povem svoje težave, da me nekdo samo posluša.« (Učiteljica C, 2.razred)

Več učiteljic je izpostavilo, da bi potrebovale zmanjšano število učencev v razredu, zaradi vse večjega števila otrok z odločbami.

»Ni več razreda, brez da bi imeli enega otroka s kakšnimi prilagoditvami. Potrebovali bi zmanjšan normativ učencev, ker je preveč, tudi mi ne zmoremo več.« (Učiteljica F, 4.razred)

»Zmanjšano število učencev v razredu, da lahko zagotoviš enakovredno obravnavo vsem.« (Učiteljica E, 1. razred)

»Manj učencev v razredu.« (Učiteljica G, 5.razred)

Učiteljice imajo nekaj idej, kako bi lahko njihovo delo bilo vsaj malo olajšano, hkrati pa v dobro otroka.

»Dobro bi bilo, če bi se vsako leto, na tistem prvem sestanku, pa tudi tekom leta dogovarjali skupaj kaj potrebujemo, ter bi se potem te prilagoditve nekako prenašale iz 1. do 9. razreda. Ne, da ena učiteljica poučuje tri leta, potem pa se spet menja učiteljice, in vsaka vsako leto išče nove, svoje načine, kar nam zagotovo vzame ogromno energije, časa.« (Učiteljica E, 1.razred)

»Da je spremljevalka/spremljevalec, ki ga otrok dobi, usposobljen za to področje otrokovih posebnih potreb. Didaktične pripomočke, soba za pomirjanje.« (Učiteljica F, 4.razred)

»Da bi bili delo učitelja malo bolj cenjeno.« (Učitelj I, 6.razred)

Učiteljice v dodatna izobraževanja ter iskanje in pripravljane ustreznih prilagoditev vložijo veliko časa, vendar pa so brez ustrezne podpore s strani vseh udeleženi v procesu šolanja posameznega otroka njihove izkušnje bolj negativne kot pozitivne.

ZMAGE UČITELJIC

Nove izkušnje v življenju nas bogatijo, predvsem če se iz njih lahko nekaj naučimo. Nekatere učiteljice, predvsem tiste, ki si svojega razreda kljub vsakodnevnim izzivom, ne predstavljajo brez učenke oz. učenca, ki ima avtizem, svoje izkušnje poučevanja otrok z avtizmom povezujejo z osebnostno rastjo, naučile so se reflektirati svoje delo in ga nadgrajevati.

»S to deklico v razredu sem pridobila ogromno, bogati me, tako kot otroke. Naučiš se drugače gledati na stvari, bolj sem previdna v razredu, v smislu, da na drugačen način podajam navodila, sproti preverjam razumevanje, ker ni nič več samoumevno (čeprav nam kdaj kaj je, se potem vprašam, kako nam je lahko kar samoumevno).« (Učiteljica A, 2.razred)

»Veliko potrpežljivosti. Veliko znanja o avtizmu. Drugače delam z razredom, več se ukvarjam z odnosi v razredu, s konflikti, kako jih reševati. Mislim, da se nikoli do sedaj s tem nisem ukvarjala toliko. Vse kar se naučiš je dobro.« (Učiteljica B, 6.razred)

»Ogromno. Prvič, naučila sem se delati z otroki, iščem načine kako reagirati, ni vedno enako, glede na situacijo, glede na to, kako sem tudi sama razpoložena. Zame zanimiva izkušnja. Včasih sem obupana, so trenutki, ko je res težko, ko ne vem več kaj naj naredim, kako naj odreagiram, kako naj pomirim tega otroka in kako naj pomirim še ostale otroke v razredu. Najhujši dnevi, tudi zame, so bili okoli decembra, ko je bil deček preobremenjen.« (Učiteljica D, 3.razred)

»Jaz sem pridobila zelo veliko. Kot osebnost, zrasla sem kot človek. Ogromno je prilagajanja, dogovarjanja, kje tudi odrekanja. Postala sem bolj čustvena, morda kakšno stvar lažje predelam, vidim da določene težave niso tako hude.« (Učiteljica C, 2.razred)

Kot je povedala ena izmed učiteljic pa veliko pomeni, če lahko svoje znanje in izkušnje deliš naprej.

»Povabili so me, da sem napisala članek o otrocih, ki se težko učijo in sem izbrala tega dečka, o njem napisala članek in potem to tudi predstavila v Ljubljani. Veliko mi je pomenilo, da sem lahko tudi jaz na ta način nekaj dala naprej, rada podelim te izkušnje, tudi tako vam.« (Učiteljica D, 3.razred)

Učiteljice, ki jim koncept inkluzije ni najbližji, pa razen prilagoditev in dodatnega dela, niso pridobile veliko zase.

SKLEP

Z inkluzijo je prišla tudi možnost vključevanja otrok z avtizmom v različne programe izobraževanja med katerimi je tudi redna osnovna šola. Učiteljice v rednih osnovnih šolah običajno nimajo posebnega znanja o avtizmu in tem kako učiti otroka z avtizmom. Njihovo izobraževanje je usmerjeno v delo z razredom in ne na individualno delo s posameznikom. Raziskava je pokazala, da se učiteljice ob spoznanju, da bodo v svojem razredu poučevale otroka z avtizmom počutijo nepripravljene. Pomanjkanje znanja povzoroči strah in stisko pri posameznikah. Dve učiteljici sta pripovedovali o tem, da sta otroka v začetku postavili v ospredje, ker nista vedeli kaj pričakovati, ustvarili sta si stereotipno podobo otroka z avtizmom in vsemi njegovimi posebnostmi.

Pričujoča raziskava kaže, da si učiteljice želijo znanja in konkretnih usmeritev ravnanja in poučevanja v razredu. Same prebirajo literaturo in iščejo nova znanja, pomembna pa so jim dodatna izobraževanja v obliki seminarjev. Ta izobraževanja so težje dosegljiva, prvič ker predstavljajo finančen zalogaj šoli, drugič pa je časovni razpon seminarjev tekom celega šolskega leta, kar pomeni, da učiteljice same začnejo v razredu in se nekako naučijo preživeti. Teme seminarjev so velikokrat splošnejše, učiteljice pridobijo neko širše znanje, ki jim je večkrat že poznano iz literature ali pa ga ne morejo prenesti v šolske prostore. Raziskava kaže, da je malo učiteljic imelo dobre izkušnje in odneslo znanja iz izobraževanj. Predvsem so na teh izobraževanjih pridobile znanja o prilagoditvah v razredu, ki jih potem same strukturirajo glede na smiselnost pri vsakem posamezniku. Tu so učiteljice govorile zelo podobno, vse so v razred vpeljale ogromno prilagoditev (pri razporeditvi nalog, pisanju testov, oblikovanju prostora in pripomočkov ipd.).

Učiteljice so otrokom v razredu v prvih dneh predstavile avtizem skozi filmčke, zgodbe, in s tem skušale posebnosti avtizma približati otrokom, da bi lažje razumeli in sprejeli posameznika z avtizmom. Pomemben je pogovor z vsemi člani razreda, skozi katerega se preverja počutje in dinamiko skupine kot tudi posameznika., tega učiteljice, kot kaže pričujoča raziskava v veliki meri izvajajo. Kljub temu, da so povedale, da se iz otroka z avtizmom sošolci ne norčujejo in v večji meri sprejemajo njegove prilagoditve, čeprav kdaj težje razumejo zakaj je tako, pa sem skozi pripovedi dobila občutek, da posameznik z avtizmom še vedno ni vključen. Otroci z avtizmom so večkrat označeni kot samotarji, otroci, ki si ne želijo družbe (o tem lahko beremo tudi v teoretičnem delu zgoraj), pa vendar temu ni tako, le težko oziroma ne znajo pristopiti do osebe in vzpostaviti stikov ter sodelovati v socialnih interakcijah. Teh veščin se mora otrok naučiti, še prej pa se moramo tega zavedati, da otroku lahko pomagamo pri učenju. Ne moremo

reči, da je otrok vključen v razred, ker ga sošolci in sošolke ne dražijo, vsak odmor pa preživi sam.

Eden izmed pomembnih vidikov, ki vpliva na izkušnje učiteljic pri poučevanju otrok z avtizmom predstavlja sodelovanje učiteljice in staršev otroka z avtizmom. Tako kot so si različne učiteljice in njihove izkušnje, so si različni tudi starši. Nekateri so pripravljeni sodelovati več, drugi pa bodisi te potrebe ne vidijo, bodisi ne zmorejo in se lahko umaknejo. Starši se v šolo običajno vključujejo na dveh ravneh, v šoli, ko hodijo na govorilne ure in doma, ko sedijo skupaj z otrokom in mu pomagajo pri domači nalogi, učenju, ipd. Kot je povedala ena izmed učiteljic, starše običajno bombardirajo z informacijami kaj je otrok naredil narobe, kaj ne zmore, pozabijo pa na tiste zmage, ko je otroku nekaj uspelo, je sodeloval. Lahko si predstavljamo, da je ob kupu negativnih informacij težko ostati motiviran, ko nimaš več občutka da delaš dobro. Proslavljanje, pa četudi majhnih zmag je pomembno in mislim da lahko pripomore k sodelovanju učiteljic in staršev, saj se tako krepi moč vseh udeležениh. Učiteljice potrebujejo podporo in sodelovanje staršev, starši pa bi zagotovo večkrat potrebovali tudi njihovo podporo in razumevanje. Kot je povedala ena od učiteljic je sodelovanje z otrokom, ki ima avtizem lahko naporno. Učiteljice z njimi preživijo vsako dopoldne v šoli, medtem, ko so starši tisti, ki so z otrokom vsako popoldne po službi, vikende, in je popolnoma razumljivo, da je včasih težko. Tudi učiteljice morajo biti tiste, ki starše vzpodbudno povabijo in skupaj z njimi odkrivajo nove poti. Sodelovanje s starši je izredno pomembno, pričujoča raziskava kaže, da učiteljice, ki s starši ne sodelujejo tako kot bi si želele, težje »sprejmejo« otroka z avtizmom oziroma ne vidijo smisla v vključenosti otroka v redno osnovno šolo, ker naj bi jim bilo v prilagojenem programu lažje. Medtem ko si učiteljice, ki sodelujejo s starši na ravni kot bi si želele, otroka z avtizmom ne bi mogle predstavljati drugje. Ravno pri sodelovanju s starši se oblikuje meja ali otrok ostane v redni osnovni šoli ali gre v šolo z nižjim izobraževalnim statusom.

Mnenja učiteljic o tem, kam naj bi spadali otroci z avtizmom so si različna, niso vse učiteljice pripravljene na inkluzijo. Nekatere si otrok ne predstavljajo drugje kot so, druge pa močno razmišljajo o smiselnosti vključenosti otroka z avtizmom na redno osnovno šolo. Ravno te učiteljice imajo tudi več negativnih izkušenj, manj podpore pri vodstvu šole, slabše sodelovanje s starši, z izvajalkami DSP. Učiteljice, ki si razreda ne predstavljajo drugače kot je, pa so iz te izkušnje odnesle veliko tudi zase. Pravijo, da so osebno zrasle, stvari ne jemljejo za samoumevne. Lahko rečemo, da so eksperti iz izkušenj, pridobile so nova znanja.

Učiteljice podporo, ki jo pri svojem delu potrebujejo, iščejo same, najpogosteje pri sodelavkah s podobnimi izkušnjami, kolegicah izven šole, izvajalkah DSPja. Največkrat pa potrebujejo le to, da so slišane. Na mojem prvem srečanju s prvo učiteljico me je presenetilo, ko mi je učiteljica rekla, da ji ta pogovor veliko pomeni. Skozi naslednje pogovore z učiteljicami sem to slišala skoraj vedno. Večina učiteljic je prvič, vsaj tako obsežno, spregovorilo o svojih izkušnjah, občutkih in razmišljanju. S sodelavkami si običajno podelijo izkušnje, ki se nanašajo na določen dan, trenutek, ki jih je bodisi spravil v stisko, dilemo, preizkušnjo in skupaj razmišljajo kako bi v določeni situaciji bilo primerno odreagirati. Pogovor, ko posameznice lahko pripovedujejo o svoji izkušnji celostno, pa lahko pomaga ozavestiti določene vidike ravnavanja v konkretnih situacijah in pomaga pri osebni rasti, zaupanju vase.

Sodelovanje, ki je za učiteljice prav tako pomembno, pa je sodelovanje z izvajalkami DSP. Otroci z avtizmom vseh učiteljic, imajo z odločbo dodeljenih pet ur DSP, teh pet ur pa običajno porazdelijo na različne izvajalke. V nekaterih primerih so to specialne pedagoginje in učiteljice, ali pa socialna delavka in učiteljica. Po izkušnjah učiteljic otroci z avtizmom radi hodijo na ure k izvajalkam DSP in se po mnenju učiteljic zaradi tega ne počutijo kakorkoli izločene, prikrajšane v razredu med ostalimi otroci. Verjetno je razlog tudi v tem, da je danes vse več otrok, ki imajo DSP. Izkušnje učiteljic z izvajalkami dodatne strokovne pomoči pa so si različne. Nekatere učiteljice vidijo izvajalke DSP kot svoje nasprotnice, namesto zaveznice. Ker se izvajalke DSP večkrat niso držale dogovorjenega načrta za določeno uro, veliko bolj pa jih je zmotilo, če so izvajalke DSP delo opravljale namesto otroka, saj mu s tem dajejo lažno potrditev da nekaj zmore oziroma ne zmore. Več učiteljic pa je pripovedovalo o dobrem sodelovanju. Med seboj se veliko pogovarjajo in si izmenjujejo informacije, njihovo delo se dopolnjuje, skratka imajo pred očmi zastavljen skupen cilj, da lahko skupaj z otrokom postopno korakajo in se cilju približujejo.

Nekateri otroci z avtizmom so upravičeni do začasne spremljevalke. Spremljevalka naj bi bila tista oseba, ki otroku z avtizmom omogoča, da se vseh dejavnosti v razredu lahko udeleži v skladu s svojimi sposobnostmi, medtem pa pouk lahko teče nemoteno. S tem se strinjajo nekatere učiteljice, ki imajo v razredu prisotno spremljevalko, ki se je z otrokom z avtizmom zelo dobro povezala in mu tako lahko omogoča pomoč pri vključevanju in sledenju pouka, medtem, ko imajo nekatere učiteljice občutek, da je spremljevalka le še dodaten član razreda. Sam koncept spremljevalke mi je blizu, saj otrok z avtizmom potrebuje osebo, ki mu lahko pomaga pri sledenju pouka, pri vključevanju med sošolce in sošolke, pri učenju socialnih veščin, ipd., seveda so potrebe odvisne od vsakega posameznega otroka z avtizmom. Poleg

tega, da spremljevalke običajno niso visoko usposobljene, zahtevana je 5.stopnja izobrazbe, vidim težavo tudi v tem, da so otroci z avtizmom upravičeni le do začasne spremljevalke in ne stalne, kar pomeni, da je spremljevalka vsako leto druga.

Iz raziskave lahko zaključimo, da na celostno izkušnjo učiteljice pri poučevanju otroka z avtizmom močno vplivajo različni dejavniki, predvsem sodelovanje s starši, sodelovanje z izvajalkami DSP, izkušnje učiteljic s spremljevalkami ter zagotavljanje podpore učiteljicam, v trenutkih, ko jo potrebujejo. Učiteljice, ki imajo pri teh dejavnikih več negativnih izkušenj težje razumejo koncept inkluzije in vključenost otrok z avtizmom v redne osnovne šole. Izkušnje vseh učiteljic so dragocene, vse se po svojih najboljših močeh trudijo, da bi karseda najbolje znale v svojem razredu poučevati tudi otroka z avtizmom.

ZAKLJUČEK

Pred pisanjem diplomske naloge sem se sicer že večkrat srečala s pojmom avtizma, kljub temu pa veliko stvari nisem dobro razumela. Tako sem na začetku pisanja iskala literaturo, ki bi mi približala avtizem. Zanimala me je zgodovina, kaj je značilno za osebe z avtizmom, kako je s šolanjem otrok z avtizmom, skratka vse kar sem zajela v teoretičnem uvodu. Ko sem se pogovarjala z učiteljicami sem videla, da so tudi one storile podobno, ko so izvedele da bodo v razred dobile otroka z avtizmom. Ampak vsa ta teorija, ki nam prikazuje neko sliko možnih posebnosti otrok z avtizmom je "prazna". Želimo si poznati vse vidike delovanja avtizma, a jih ne moremo, dokler si ne dovolimo stopiti v stik z otrokom, ga poslušati, opazovati, skratka spoznati moramo drug drugega. Vse te usmeritve, ki jih pridobimo s teorijo so nam seveda lahko v veliko pomoč, nekateri morda lažje razumejo otroka ali določeno vedenje, pomembno pa je izogibanje stereotipnim predstavam posameznikovega izgleda, kateri bi naj bili izzivi s katerimi se sooča, kakšne prilagoditve potrebuje ipd., na podlagi prebranega. O tem, kakšen bo točno določen otrok, ki prihaja v razred, kako bo funkcioniral v danem razredu, nemojemo brati. Pomembno je, da so tako učiteljice kot tudi vsi ostali, ki sodelujejo z otrokom z avtizmom odprti, da poslušajo potrebe učencev in se jim prilagajajo. Pri takšnem ravnanju pa učiteljice potrebujejo prostor za pogovor, podporo pri vodstvu, sodelavkah, znankah pa tudi medsebojno podporo pri starših. Glede na raziskavo sem mnenja, da bi jim veliko opore predstavljala tudi medsebojna srečanja učiteljic s podobnimi, a hkrati tako različnimi izkušnjami, kjer bi si jih lahko podelile, in morda pridobivale tudi nove poglede, zorne kote.

Izkušnja vsake učiteljice je edinstvena, nanjo zagotovo vplivajo njene dosedanje izkušnje, mislim pa, da v določeni meri tudi osebna naravnost posamezne učiteljice. Med samim zbiranjem podatkov sem spoznala osem različnih sogovornic ter enega sogovornika, z zelo različnim razmišljanjem in izkušnjami. Njihovo pripravljenost na pogovore močno cenim, saj vem, da so že tako polno zasedene s šolskimi obveznostmi, vse pa so si vzele čas po koncu pouka in mi pomoč ponudile tudi vnaprej. Pri nekaterih sem začutila močno stisko, vsekakor ne opravljajo lahkega dela. Res sem hvaležna, da so bile te izkušnje v tako obsežnem delu pripravljene deliti z mano.

Tekom pisanja diplomske naloge sem že na prvem pogovoru spoznala pomembnost svoje vloge pri vodenju pogovora. Stroka socialnega dela je širok pojem in jo lahko najdemo na vse ravneh družbenega življenja, hkrati pa je tudi izjemno pomembna. Socialne delavke poslušajo in se odzovejo. Učiteljice so skozi pripovedovanja o svojih izkušnjah, svojem delu reflektirale svoja dejanja. Veliko jim je pomenilo, da so imele priložnost govoriti o svojih občutkih, stiski,

uspehih. Velikokrat so spregledane, vse se vrti okoli priprav (iskanje ustreznih izobraževanj, kako ravnati, kaj pričakovati, ko pride v razred otrok z avtizmom), nihče pa se z njimi ne pogovarja o tem, kako se one počutijo, kaj bi potrebovale. Potrebujemo biti slišane. S tem ko delijo svoje izkušnje se opolnomočijo in opolnomočijo tudi druge. V socialnem delu se zavzemamo za enakopravnost, integracijo vseh ljudi v družbo in enakih možnosti za vse. Vse to pa se začne pri vsakem posamezniku, znotraj domov in družbi v katero se vključujemo na dnevni ravni. Vse izkušnje, ki jih pridobimo vplivajo na nas in nas zaznamujejo. In ravno tukaj vidim veliko vlogo socialnega dela. Ko stopamo v stik z ljudmi moramo biti pozorni na celotno socialno mrežo posameznika, poskrbeti, da so v procesu iskanja rešitve vključeni res vsi udeleženci in skupaj iščemo podporo in pomoč, kjer jo posameznik potrebuje, pa četudi je to le pogovor. Biti slišan je lahko ogromen prvi korak k novim, dobrim izkušnjam.

Skozi pogovore z učiteljicami sem se trudila razumeti njihove različne poglede, ki jim jih je prinesla izkušnja poučevanja otrok z avtizmom v rednih osnovnih šolah, navsezadnje se vse trudijo, da bi posameznikom omogočile kvalitetno šolanje. Iz raziskave pa je razvidno, da še vedno obstajajo verzeli, ki jih je potrebno zapomniti, da bi proces integracije otrok z avtizmom v redne osnovne šole stekel čimbolj uspešno. Učiteljice potrebujejo podporo in dobre izkušnje, da bi lahko začele verjeti.

SEZNAM UPORABLJENIH VIROV

Abdun-Nur, D. R. (2015). *School for Autism- Responding to Autism*. Virginia Commonwealth University. Pridobljeno 28.3.2020 s <https://core.ac.uk/reader/51290599>

Akerman, B. (2011). Od pogovora o učencu k pogovoru z učencem- učenec z učnimi težavami kot soustvarjalec procesa učenja in pomoči. V M. Košak Babuder (ur.), *Zaključna konferenca projekta Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela »Učne težave v osnovni šoli«: zbornik povzetkov* (str. 18-19). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Attwood, T. (2007). *Aspergerjev sindrom: priročnik za starše in strokovne delavce*. Radomlje: Megaton.

Burja, T. & Kolenec, M. F. (ur.) (2014). *Prilagojeni program osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z avtističnimi motnjami*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J. & Lyons, B. (2012). Teaching Elementary Children with Autism: Addressing Teacher Challenges and Preparation Needs. *Rural Educator*, 33 (2). Pridobljeno 13.12.2019 s <file:///C:/Users/HP/Downloads/146-588-1-SM.pdf>

Celeste, M., Dremelj, P., Kobal, B., Kobal Grum, D., Nagode, M. & Smolej, S. (2009). *Poti do inkluzije*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Clement Morrison, A., Kavkler, M., Košak Babuder, M., Pulec Lah, S. & Viola, S. (2008). *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja- izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Čačinovič Vogrinčič, G. (1999). Svetovalno delo s starši, svetovalno delo z družinami. V M. Resman (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 175-191). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N. & Možina, M. (2011). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

- Dahle, K.B. (2003). Services to Include Young Children with Autism in the General Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 65-70. Pridobljeno 27.4.2019 s <https://scihub.tw/10.1023/a:1025193020415>
- Grebenc, V., Kvaternik, I., Kodele, T. & Rihter, L. (2010). *Pogovarjajmo se: skupnostni pristop v šoli*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Hannah, L. (2018). *Učenje mlajših otrok z motnjami avtističnega spektra: priročnik za starše in strokovnjake v rednih šolah in vrtcih*. Mengeš: Svetovalnica za avtizem.
- Higašida, N. (2017). *Zakaj skačem: glas dečka iz tišine avtizma*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Jäger, N. A. (2019, april). *Nacionalna konferenca zavedanja o avtizmu: Avtizem- SAM z drugimi: Izobraževanje*. Neobjavljeno.
- Jurišić, B. D. (2016). *Otroci z avtizmom- Priročnik za učitelje in starše*. Ljubljana: Izobraževalni center PIKA, Center Janeza Levca Ljubljana.
- Jurišić, B.D. (2006). Učenje otrok s spektroatvistično motnjo za čim bolj samostojno življenje in delo. V C. Kržišnik, T. Battelino (ur). *Izbrana poglavja iz pediatrije. Novosti v otroški gasotrenterologiji. Novosti v pediatriji*. Avtizem (174-189). Ljubljana: Medicinska fakulteta, Katedra za pediatrijo.
- Kolenec M. F. & Kajfež, T. (ur.) (2014). *Navodila za delo z otroki z avtističnimi motnjami v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 19.4.2020 s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/flfb39560a/PP_navodila_AM_NIS.pdf
- Košak Babuder, M. & Velikonja, M. (ur.) (2011). *Učenci z učnimi težavami: pomoč in podpora*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krstulović, G. (2012). Družbena konstrukcija starševstva in skrb za otroke z ovirami. *Socialno delo*, 52(6), 405-414, 436, 438. Pridobljeno 7.4.2019 s <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-Y4GFJ9JM/c77829ae-fb4c-40e0-a3d5-fe5a4290b937/PDF>.

Kurita, H. (2006). Disorders of the autism spectrum. *The Lancet*, 368(9531), 179-181. Pridobljeno s [https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(06\)69015-6](https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1016/S0140-6736(06)69015-6)

Kvaternik, I. & Kustec, K. (2011). Sodelovanje staršev s šolo: vzpostavljanje delovnega odnosa soustvarjanje v šoli. *Socialno delo*, 50(2), 81-89, 151, 153. Pridobljeno 3.5. 2020 s <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-RXI9RZ4X>

Lamovec, T. (1999). *Kako misliti drugačnost*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Lovišček, P. (2017). Inkluzija otrok z avtizmom. *Vzgoja (Ljubljana)*, 19(76), 20. Pridobljeno 1.4.2020 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-C53V7PDJ>

Maček, J. (2019, april). *Nacionalna konferenca zavedanja o avtizmu: Avtizem- SAM z drugimi: Zdravstvo*. Neobjavljeno.

Mesec, B. (2009). *Metodologija raziskovanja v socialnem delu 1: Načrtovanje raziskave z osnovami informatike (študijsko gradivo za interno uporabo)*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Mešl, N & Kodele, T. (2011). Soustvarjanje podpore in pomoči učencem z učnimi težavami v izvirnem delovnem projektu pomoči. *Socialno delo*, 50(1), 13-25, 73, 75. Pridobljeno 1.4.2020 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-PWE9D5XR/?euapi=1&query=%27keywords%3dizviren+delovni+projekt+pomo%c4%8di%27&sortDir=ASC&sort=date&pageSize=25>

Mešl, N. & Kustec, K. (2011). Pomoč učencu z učnimi težavami: primerjava teoretskih konceptov in prakse v Sloveniji z izkušnjo delovnega obiska v Angliji. *Socialno delo*, 50(2), 125- 131. Pridobljeno 24.3.2020 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-Z2Q8Q3KL>

Milačić, I. (2006). *Aspergerjev sindrom ali visokofunkcionalni avtizem*. Ljubljana: Center Društvo za avtizem.

Mustafa Arif, M., Niazy, A., Hassan, B. & Ahmed, F. (2013). Awareness of Autism in Primary School Teachers. *Hindawi Publishing Corporation- Autism Research and Treatment*. Pridobljeno 20.3.2020 s <https://core.ac.uk/reader/189771920>

Opara, B. (2015). *Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.

Patterson, D. (2009). *Avtizem: Kako najti pot iz tega blodnjaka*. Ljubljana: Modrijan.

Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (2013). Uradni list RS, št. 88/13.

Privošnik, N. (2006). Osebnostni razvoj prihodnjega strokovnega delavca za delo z osebami s posebnimi potrebami. *Sodobna pedagogika*, 57 (123), 362- 374. Pridobljeno 3.5.2019 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-DZAEL608/>.

Projekt SEM. (2018). *Mladi z avtizmom: prilagoditve v učnem okolju in karierna orientacija*. Pridobljeno 1.4.2020 s http://tukajsem.splet.arnes.si/files/2018/03/AM_prilagoditve-in-KO.pdf

Resman, M. (1999). Profesionalizacija in supervizija. V M. Resman (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 203-206). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Šugman Bohinc, L. (ur). (2011). *Učenci z učnimi težavami: Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Težak, S. (2006). Timski pristop in aktivna vloga učencev pri načrtovanju individualiziranih programov. *Sodobna pedagogika*, 57(123), 350-361. Pridobljeno 3.5.2019 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-6FLUZI0B>.

Vovk Ornik, N. (ur). (2015). Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 10.5.2019 s <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>

Vovk Ornik, N. (2018). Otroci z avtističnimi motnjami v procesu usmerjanja. V A. Werdonig (ur.), *Zbornik prispevkov konference »Avtizem v Sloveniji- kje smo leta 2018?«* (str.28-32). Pridobljeno 29.3.2019 s <https://www.csgm-avtizem.si/wp-content/uploads/2018/10/ZBORNIK-KONFERENCE-Avtizem-v-Sloveniji-kje-smo-leta-2018.pdf?fbclid=IwAR3yFwgQDnxQnlpmPS87peXyTLHzCB-dd9aFhSXWcGkberin-EnwHGRrQg>.

Vöröš, B.(2015). Komunikacija med šolo in starši otrok s posebnimi potrebami. *Vzgoja in izobraževanje*, 46(6), 56-59. Pridobljeno 1.4.2020 s

<https://dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-TTTR0MUQ/?query=%27keywords%3dOtroci+s+posebnimi+potrebami%27&pageSize=50>

Zakon o osnovni šoli (ZOsn) (1996). Ur. l. RS, 12/1996.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) (2011). Ur. l. RS, 58/2011.

Zaviršek, D. (2005). Hendikepirane matere- hendikepirani otroci: antropološka perspektiva pri razumevanju družbenih ovir mater in otrok v socialnem varstvu in socialnem delu. *Socialno delo*, 44 (1/2). Pridobljeno 3.5.2019 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-KX43AWRR/?euapi=1&query=%27keywords%3dhendikepirane+materes+-hendikepirani+otroci+%3a+antropolo%C5%A1ka+perspektiva+pri+razumevanju+dru%C5%BEbenih+ovir+mater+in+otrok+v+socialnem+varstvu+in+socialnem+delu%27&sortDir=ASC&sort=date&pageSize=25>.

Zaviršek, D. (2014). Opredelitev hendikepa in razvoj študija hendikepa v socialnem delu: mednarodna perspektiva. *Socialno delo*, 53 (3/5), 133-145. Pridobljeno 13.10.2020 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-IEVB67MN>

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (b.d.). *Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami*. Pridobljeno 4.4.2019 s <https://www.zrss.si/o-nas/usmerjanje-otrok-s-pp>.

Zveze nevladnih organizacij za avtizem Slovenije. (b.d.). Pridobljeno 4.4.2020 s <https://www.zveza-avtizem.eu/>

Žagar, D. (2012). *Drugačni učenci*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Žerovnik, A. (2004). *Otroci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Družina.

Whitaker, P. (2011). *Težavno vedenje in avtizem: razumevanje je edina pot do napredka*. Ljubljana: Center za avtizem.

PRILOGE

VODILO ZA INTERVJU

Obvestijo Vas, da bo v razred prišel otrok z avtizmom. Kako se na to pripravite? Kako pripravite otroke v razredu? Kaj se zgodi prvi dan, ko otrok z avtizmom pride v razred?

Kakšne izkušnje imate s poučevanjem otrok z avtizmom?

Kje in kakšna znanja ste pridobili o delu z otroki z avtizmom?

Kje iščete podporo in znanje za delo?

Na kakšen način ste pouk prilagodili za otroka z avtizmom?

Kako poskrbite za vključevanje otroka z avtizmom v skupino vrstnikov?

Kako ugotavljate in preverjate počutje in zadovoljstvo otroka z avtizmom v razredu?

Kako poteka sodelovanje s starši otroka, ki ima avtizem?

Kako in koliko o vključitvi otroka z avtizmom v razred komunicirate s starši ostalih otrok v razredu in sošolci ter sošolkami?

Česa bi si še želeli pri svojem delu?