

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA SOCIALNO DELO

DIPLOMSKA NALOGA

**VKLJUČEVANJE OTROKA S POSEBNIMI POTREBAMI V
OSNOVNO ŠOLO**

(študija primera)

PETRA PETRIČ

HOČE, 2008

PODATKI O DIPLOMSKI NALOGI

Ime in priimek: Petra Petrič

Naslov diplomske naloge: Vključevanje otroka s posebnimi potrebami v osnovno šolo (študija primera)

Kraj: Hoče

Leto: 2008

Število strani: 105
Število grafov: 2

Število tabel: 2
Število bibl. opomb: 0

Število slik: 3
Število prilog: 22

Mentorica: dr. Liljana Rihter

Deskriptorji: otroci s posebnimi potrebami, vzgoja in izobraževanje, integracija, inkluzija, nasilje, socialne igre, medsebojni odnosi, šola, podaljšano bivanje, študija primera, timsko delo

Povzetek: V teoretičnem delu diplomske naloge sem predstavila aktualno zakonodajo s področja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ter koncepta integracije in inkluzije. Opisala sem različne oblike medvrstniškega nasilja in pomen socialnih iger kot pomoč pri primarni preventivi.

V empiričnem delu diplomske naloge sem opisala akcijski projekt skupine prostovoljcev v oddelku podaljšanega bivanja, kamor je vključen otrok z gibalno oviranostjo. S pomočjo socialnih iger, delavnic in z izvedbo lutkovne predstave se je v razredu zmanjšalo število neopravičenih izostankov in število nasilnih dejanj, izboljšali so se medsebojni odnosi, sodelovanje in komunikacija med otroki.

Title: Inclusion of a child with special needs into regular primary school (case study)

Descriptors: children with special needs, education, integration, inclusion, violence, social skills games, interpersonal relationships, school, after school care, case study, teamwork

Abstract: In the theoretical part the diploma thesis presents the current legislation on education of children with special needs and the concept of integration and inclusion. Different forms of peer violence and the importance of social skills games as one of the elements of primary prevention of peer violence is described.

The empirical part of the thesis focuses on an action research project, carried out in cooperation with the group of volunteers who worked at the after school care at a school, where a physically disabled child is included. Volunteers used a number of tools, which they considered would help to improve the atmosphere in the class: social skills games, workshops, and a puppet show. The results show that these activities contributed to the reduced number of unexcused absences, reduced number of peer violence occurrences, and helped improve interpersonal relationships and communication in the class.

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA SOCIALNO DELO

DIPLOMSKA NALOGA

**VKLJUČEVANJE OTROKA S POSEBNIMI POTREBAMI V
OSNOVNO ŠOLO**

(študija primera)

Mentorica: dr. Liljana Rihter

Petra Petrič

Hoče, 2008

PREDGOVOR

V četrtem letniku sem opravljala prakso v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Maribor, ki kot javni zavod pomaga otrokom, mladostnikom, staršem, poklicnim vzgojiteljem in učiteljem pri razreševanju učnih, čustvenih, vzgojnih, vedenjskih, psihosocialnih ter psihiatričnih motenj in težav. V okviru Svetovalnega centra je organiziran regionalni inkluzivni tim, kjer strokovnjaki različnih profilov sodelujejo v skupnem projektu Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in Ministrstva za šolstvo in šport. Inkluzivni tim nudi pomoč in podporo šolskim timom ob vključevanju otrok s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje.

V času prakse, marca 2007, sem prisostvovala sestanku obeh timov na eni od mariborskih osnovnih šol, ki je od leta 2006 vključena v projekt Inkluzivna šola. Na sestanku smo govorili o težavah, s katerimi se sooča vzgojiteljica v oddelku podaljšanega bivanja: stopnjevanje intenzivnosti neprimerne vedenja učencev, vedno več primerov medvrstniškega nasilja, povečevanje števila neopravičenih izostankov in nemoč vzpostaviti disciplino za šolsko delo. Odkar je bil septembra 2006 v oddelk podaljšanega bivanja vključen deček z gibalno oviranostjo, so se otroci začeli »sovražno« grupirati. Posamezne skupinice (predvsem starejših) otrok so bile do fanta žaljive in nestrpne, izolirale so ga od skupinskih iger, posledično pa so nastajala trenja med otroki, ki so dečka sprejemali in se z njim družili, in tistimi, ki ga »niso marali«. Tako so delavke šolskega tima same dale pobudo, ki je bila v bistvu prošnja za pomoč, da bi s podporo Svetovalnega centra izvedle kakšno delavnico na temo nasilja, strpnosti in sprejemanja drugačnosti. Zato sem s skupino kolegov prostovoljcev iz Mladinskega informacijsko-svetovalnega centra (MISC) Infopeka načrtovala, izvedla in ovrednotila enomesečno akcijsko raziskavo na temo socialnega učenja, delavnic in interakcijskih iger z namenom izboljšati situacijo.

V teoretičnem uvodu sem povzela aktualno šolsko zakonodajo s poudarkom na Zakonu o osnovni šoli (Ur. l. RS 12/96) in Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS 54/00), ki utemeljujeta vse bolj prisotni postmoderni koncept vzgoje in izobraževanja, ki

poudarja sprejemanje in razumevanje različnosti, zmanjševanje socialne izključenosti in preprečevanje diskriminacije na osnovi motenj ter spodbujanje večje sprejemljivosti učencev s posebnimi potrebami v rednih šolah. Nato sem orisala zelo raznoliko skupino otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami in razložila pojma integracija in inkluzija, se dotaknila medvrstniškega nasilja, njegovih oblik, vzrokov in posledic ter spregovorila o pomenu in vrednosti socialnih iger kot primarne preventive pred nasiljem.

V empiričnem delu sem predstavila raziskovano skupnost, oddelek podaljšanega bivanja, opisala problem, postavila hipoteze, opisala faze naše akcijske raziskave in njen namen: povečati kohezivnost skupine otrok v oddelku podaljšanega bivanja, izboljšati njihove medsebojne odnose, zmanjšati število nasilnih dejanj in neopravičenih izostankov.

V dodatku sem priložila opise socialnih iger in delavnic, ki smo jih izvedli, z željo navdahniti še koga, da bi preizkusil njihovo čudežno moč za doseganje pozitivnih sprememb.

Zahvaljujem se kolektivu osnovne šole, ki je omogočil izvedbo akcijske raziskave, skupini otrok za njihovo iskrivo sodelovanje, iskreno radovednost in skupno igranje, prostovoljcem za njihovo zagnanost in mentorici dr. Liljani Rihter za uporabne nasvete in dragoceno pomoč ob prelivanju praktičnih izkušenj v diplomsko delo.

Kazalo

PREDGOVOR

1	TEORETIČNI UVOD.....	11
1.1	VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI.....	11
1.1.1	Otroci s posebnimi potrebami.....	11
1.1.1.1	Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami	11
1.1.1.2	Gibalno ovirani otroci.....	12
1.1.1.3	Cerebralna paraliza.....	14
1.1.2	Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami.....	16
1.1.2.1	Vloga socialne delavke v komisiji za usmerjanje	18
1.1.2.2	Šolska svetovalna služba	20
1.1.3	Pravična šola.....	24
1.1.4	Enake možnosti izobraževanja za vse.....	25
1.1.5	Integracija in inkluzija.....	28
1.1.5.1	Segregacija	28
1.1.5.2	Integracija.....	28
1.1.5.3	Inkluzija	31
1.1.5.4	Dejavniki uspešnega vključevanja otrok s posebnimi potrebami	33
1.1.5.5	Težave pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami	34
1.1.6	Stališča do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo	35
1.1.6.1	Stališča staršev »tipičnih otrok«	35
1.1.6.2	Stališča staršev otrok s posebnimi potrebami	36
1.1.6.3	Stališča vrstnikov	37
1.1.6.4	Stališča učiteljev, vodstva šole in svetovalnih služb	38
1.1.7	Inkluzivni timi.....	40
1.2	NASILJE	42
1.2.1	Nasilje v šoli.....	42
1.2.2	Nasilnež, povzročitelj(-ica) nasilja.....	46
1.2.3	Žrtve nasilja.....	47
1.2.4	Opazovalci.....	48
1.2.5	Vzroki nasilja	49
1.2.6	Posledice nasilja	50
1.2.7	Preprečevanje nasilja	50
1.3	SKUPINSKE IGRE	52
1.3.1	Skupina	52
1.3.2	Socialne igre	52
2	PROBLEM RAZISKAVE.....	56

2.1	OPIS PROBLEMA	56
2.2	KOGA JE ZADEVAL NAVEDENI PROBLEM.....	58
2.3	CILJI IN NAMEN AKCIJSKEGA PROJEKTA OZIROMA AKCIJSKE RAZISKAVE	59
2.4	HIPOTEZE	60
3	METODOLOGIJA	61
3.1	VRSTA RAZISKAVE, MODEL RAZISKAVE IN SPREMENLJIVKE.....	61
3.2	MERSKI INSTRUMENTI IN VIRI PODATKOV	62
3.3	POPULACIJA	63
3.4	ZBIRANJE PODATKOV	63
3.5	OBDELAVA IN ANALIZA PODATKOV	66
4	REZULTATI.....	68
4.1	KOMPLEKSNA VEČNIVOJSKA EVALVACIJA.....	68
4.1.1	<i>Evaluacija vloženega napora</i>	<i>68</i>
4.1.2	<i>Evaluacija procesa.....</i>	<i>69</i>
4.1.3	<i>Evaluacija doseganja ciljev</i>	<i>71</i>
4.1.3.1	Neopravičeni izostanki	71
4.1.3.2	Vrste in število nasilnih dejanj	71
4.1.3.3	Analiza sociograma	74
4.1.3.4	Spremembe na področju odnosa do šole in odnosa med vrstniki	83
4.1.3.5	Ocena uspešnosti in učinkovitosti projekta	84
4.1.4	<i>Evaluacija nenamernih učinkov na različne sodelujoče in na družbeno okolje</i>	<i>85</i>
5	RAZPRAVA.....	87
6	SKLEPI	90
7	PREDLOGI.....	92
8	LITERATURA IN VIRI.....	94
9	POVZETEK	103
10	PRILOGE	107
10.1	OPIS AKCIJSKEGA PROJEKTA VZGOJA ZA STRPNOST IN NENASILJE.....	107
10.2	FAZE IZVEDBE AKCIJSKEGA PROJEKTA:.....	107
10.3	OPIS SOCIALNE IGRE: EN MEDVEDEK, DVA MEDVEDKA... (PO PESMI A. ŠTEFAN, 2004)	109
10.4	OPIS SOCIALNE IGRE: PISMO IMAM ZATE	110
10.5	OPIS SOCIALNE IGRE: AVTOPRALNICA (PO LEVEC, 2000)	111
10.6	OPIS SOCIALNE IGRE: KIPARJI (PO LEVEC, 2000)	111
10.7	OPIS SOCIALNE IGRE: ROKA POMOČI (PO TO JE MOJA IGRAČA!, 2006)	112

10.8	OPIS SOCIALNE IGRE: STOL NA MOJI DESNI JE PRAZEN (PO LEVEC, 2000)	113
10.9	OPIS SOCIALNE IGRE: NAJLJUBŠA BARVA IN NAJLJUBŠA JED (PO LEVEC, 2000)	114
10.10	OPIS SOCIALNE IGRE: VODENJE SLEPCA (PO VIRK-RODE, BELAK-OŽBOLT, 1990)	115
10.11	OPIS SOCIALNE IGRE: SAMOOBRAMBA (PO VIRK-RODE, BELAK-OŽBOLT, 1990)	116
10.12	OPIS SOCIALNE IGRE: HUDOBNI ČAROVNIK (PO LEVEC, 2000)	116
10.13	OPIS SOCIALNE IGRE: PLEMENA (PO LEVEC, 2000)	117
10.14	OPIS DELAVNICE: PRAVLJICA O GRDEM RAČKU	118
10.15	OPIS DELAVNICE: O ČUSTVIH (PO LEVEC, 2000)	120
10.16	OPIS DELAVNICE: IZDELAVE PLAKATA »ČESA NE POČNEMO?«, TABELE S SONČKI IN SIMBOLA OPB	121
10.17	OPIS DELAVNICE: »Z INVALIDSKIM VOZIČKOM V ŠOLKI«	122
10.18	OPIS PREDSTAVE: LUTKOVNA PREDSTAVA VEVERIČEK POSEBNE SORTE (PO MAKAROVIČ, 1996, V IZVEDBI DRUŠTVA »ZA BOLJŠI SVET«)	124
10.19	ZAPIS RAZGOVOROV	125
10.19.1	<i>Transkripcija razgovorov in podčrtanje izjav, ki se nanašajo na stanje na področju nasilja, odnosov med vrstniki in odnosa N. do šole pred in po izvedbi akcijskega projekta</i>	125
10.19.2	<i>Izpis podčrtanih delov izjav, kodiranje in urejanje izjav, ki opisujejo stanje na področju nasilja, odnosov med vrstniki in N. odnosa do šole pred in po izvedbi akcijskega projekta</i>	138
10.19.3	<i>Oblikovanje pojmov, ki opisujejo stanje na področju nasilja, odnosov med vrstniki in N. odnosa do šole pred in po izvedbi akcijskega projekta</i>	142
10.20	OCENJEVALNI LIST ZA BELEŽENJE ŠTEVILA IN VRSTE NASILNIH DEJANJ	146
10.21	ZAPIS V DNEVNIKU NA KONCU PROJEKTA, DNE 26.04.2007 (PETRA)	146
10.22	DOPISOVANJE Z DONALDOM WALSHOM	147

Seznam slik

Slika 4.1: Lestvica pozitivnih in negativnih izbir.....	76
Slika 4.2: Sociogram pozitivnih izbir	78
Slika 4.3: Sociogram negativnih izbir	79

Seznam tabel

Tabela 4.1: Struktura enot raziskovanja (skupnost OPB) glede na starost in spol.....	68
Tabela 4.2: Sociometrični status otrok v OPB	81

Seznam grafikonov

Grafikon 4.1: Prikaz skupnega števila neopravičenih izostankov v OPB	71
Grafikon 4.2: Prikaz vrste in števila nasilnih dejanj.....	73

1 TEORETIČNI UVOD

1.1 VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

1.1.1 Otroci s posebnimi potrebami

1.1.1.1 Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami

Kot je zapisano v 2. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS 54/00), v 8. členu Zakona o vrtcih (Ur. l. RS 12/96) in v 11. členu Zakona o osnovni šoli (Ur. l. RS 12/96), so otroci s posebnimi potrebami:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (težave pri branju, računanju, pomnjenju, pozornosti, mišljenju, komunikaciji, koordinaciji, emocionalnem dozorevanju, socialnih sposobnostih),
- 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.

Učenci s posebnimi potrebami, ki niso usmerjeni, so:

- učenci, ki imajo učne težave,
- posebej nadarjeni učenci.

Skalar (1999; v Bratož, 2004) ocenjuje, da je v populaciji v starosti od tri do devetnajst let približno 20 do 25 % otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. To so otroci z manjšimi razvojnimi zaostanki, znižanimi kognitivnimi sposobnostmi, težavami v dozorevanju in prilagajanju na zahteve okolja itd., za katere ocenjujejo, da so ob različnih oblikah pomoči in prilagoditvah pri učenju, sposobni končati program redne osnovne šole.

Tudi Krek (1995; v Sardoč, 2006) navaja, da nova paradigma prišteva petino do četrtno populacije otrok v skupino otrok s posebnimi potrebami:

- 15-18 % otrok ima primanjkljaje na raznih področjih učenja,
- 3-5 % populacije so otroci z motnjami v razvoju (gluhi in naglušni, slepi in slabovidni, dolgotrajno bolni, gibalno ovirani, z govorno-jezikovnimi motnjami, z motnjami v duševnem razvoju, s čustvenimi in vedenjskimi motnjami)
- 2-3 % populacije so posebej nadarjeni učenci.

V nadaljevanju natančneje opisujem le skupino gibalno oviranih otrok¹, saj smo se v akcijskem projektu, predstavljenem v empiričnem delu naloge, posvečali skupini otrok v podaljšanem bivanju, kamor je bil vključen deček s cerebralno paralizo.

1.1.1.2 Gibalno ovirani otroci

Po navedbah Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS 54/03) imajo gibalno ovirani otroci prirojene ali pridobljene okvare, poškodbe gibalnega aparata in centralnega ali perifernega živčevja. Gibalna oviranost se odraža v obliki funkcionalnih in gibalnih motenj.

Po pravilniku (ibid.) glede na gibalno oviranost razlikujemo:

- lažje gibalno ovirane otroke: Otrok ima motnje gibov, ki povzročajo lažjo funkcionalno motenost, hodi samostojno tudi izven prostorov, lahko ima težave pri teku in daljši hoji po neravnem terenu. Samostojen je pri vseh opravilih, razen pri tistih, ki zahtevajo dobro spretnost rok. Ni odvisen od pripomočkov, potrebuje le manjše prilagoditve. Za izvajanje šolskega dela ne potrebuje fizične

¹ Ker se v monografski literaturi in serijskih publikacijah, ki sem jih pregledala, ter v zakonih in predpisih s področja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, največkrat uporablja izraz »gibalno ovirani otroci«, ga bom v svojem diplomskem delu uporabljala tudi sama. V delih starejšega datuma avtorji uporabljajo tudi besede »invaliden«, »hendikepiran«, »prizadet« ali »prikrajšan«. V skladu z opombo mentorice pa se mi zdi najmanj označevalen in stigmatizirajoč in zato tudi najbolj primeren izraz »otroci z gibalno oviranostjo«.

pomoči, pri nekaterih oblikah dela so potrebni pripomočki (posebna pisala, orodje, miza ali stol);

- zmerno gibalno ovirane otroke: Otrok ima motnje gibov, ki povzročajo zmerno funkcionalno oviranost, sicer samostojno hodi znotraj prostorov ali na krajše razdalje, možna je uporaba pripomočkov (posebni čevlji, opornica ali ortoza, bergle), ima težave na neravnem terenu in stopnicah, kjer je počasnejši, potrebuje nadzor ali oprijemanje. Na srednje in večje razdalje uporablja prilagojeno kolo ali voziček na ročni pogon ali pomoč in nadzor druge osebe. Fina motorika rok je lahko zmerno motena. Pri dnevnih opravilih potrebuje nadzor ali pomoč pri zahtevnejših opravilih, za njihovo izvajanje potrebuje prilagoditve ali pripomočke. Lahko je prisotna motnja kontrole sfinktrov (krožnih mišic zapiralk), ki jo otrok obvladuje sam ali pod nadzorom. Pri izvajanju šolskega dela občasno potrebuje fizično pomoč druge osebe;
- težje gibalno ovirane otroke: Otrok ima motnje gibov, ki povzročajo težjo funkcionalno oviranost. Na krajše razdalje hodi samostojno, čeprav hoja tudi na kratke razdalje brez pripomočkov ni funkcionalna, del dneva uporablja ortoza in hoduljo. Za večji del gibanja znotraj in zunaj prostorov potrebuje voziček na ročni pogon, zunaj prostorov tudi prilagojeno kolo ali pomoč druge osebe. Hoja po stopnicah ni možna. Fina motorika je motena in ovira dobro funkcijo rok. Pri dnevnih opravilih potrebuje stalno delno pomoč druge osebe. Morebitne motnje kontrole sfinktrov zahtevajo iztiskanje mehurja ali samokateterizacijo. Pri izvajanju večine šolskega dela otrok potrebuje fizično pomoč;
- težko gibalno ovirane otroke: Otrok ima zelo hude motnje gibanja, ki povzročajo popolno funkcionalno odvisnost. Samostojno gibanje ni možno, lahko pa doseže samostojnost v gibanju z elektromotornim vozičkom. Za sedenje potrebuje posebej prilagojene pripomočke. Ima malo funkcionalnih gibov rok. Možne so posebne prilagoditve hranjenja (sonda). Pri vseh dnevnih opravilih je odvisen od tuje pomoči, delno se lahko hrani sam. Morebitna motnja kontrole sfinktrov je težje oblike in zahteva urejanje s pomočjo druge osebe. Pri izvajanju šolskega dela potrebuje stalno fizično pomoč.

1.1.1.3 Cerebralna paraliza

Družinska zdravstvena enciklopedija (1992) pravi, da je cerebralna paraliza ali možganska motorična ohromelost medicinski izraz za vrsto zelo različnih nevroloških pojavov. Izražajo se kot krčevitost ali spastičnost mišic, ataksija, oslabeledost ali okorelost mišičnih skupin. Pojavljajo se tudi motnje pri motorični kontroli. Govorimo torej o motnji gibanja in drže, ki je posledica nepopravljive okvare centralnega živčnega sistema. Slednji nadzoruje hitrost in trdoto krčenja mišic. Če motnjo definiramo z besedami, ki sestavljajo njeno poimenovanje, izraz »cerebralna« pomeni možganska, izraz »paraliza« pa pomeni pomanjkanje mišične kontrole, ki je pogosto, ne pa vedno, eden od znakov cerebralne paralize. Če ima otrok cerebralno paralizo, potem del njegovih možganov ni normalno razvit oziroma ne deluje pravilno. Poškodbe možganov so lahko različne, tako glede mesta poškodbe kot tudi stopnje poškodovanosti. Različni avtorji različno opredeljujejo pojem cerebralna paraliza. Vse definicije pa pripelje do enotne razlage: v vseh primerih gre za poškodbo možganov, ki lahko nastopi pred porodom, med porodom ali po njem, v prvih dveh letih življenja. Mesta poškodbe in stopnje poškodovanosti so različne, posledice pa se izražajo na motoričnem in intelektualnem področju.

Novljan (1993) navaja, da se motnje v motoriki kažejo v:

- težavah pri vzravnani drži telesa,
- nezmožnosti izvajanja določenih gibov,
- motnjah mišičnega tonusa,
- kontrakturah,
- znižani intenziteti gibov.

Določene težave se pri otrocih s cerebralno paralizo pojavljajo pogostejše kot pri drugih otrocih. Po Primožiču (1996) se poleg že opisanih motenj motorike kažejo težave in upočasnen razvoj na senzornem področju, kjer so najbolj pogoste motnje vida, motnje sluha in motnje v zaznavanju prostora.

Od motenj vida je najbolj razširjen strabizem oziroma škiljenje, pri katerem navadno pomaga korekcija z očali, v težjih primerih pa je potrebna operacija. Nekateri otroci s cerebralno paralizo imajo tudi okvaro kortikalnega vida, kar pomeni, da del možganov, odgovoren za

razumevanje slik, ki jih otrok vidi, ne deluje pravilno. Večina otrok s to poškodbo ima težave v razumevanju sporočil, ki jih dobijo preko svojih oči ob učenju branja. (ibid.)

Posledica pogostih vnetij srednjega ušesa je slabšanje sluha, kar prav tako otežuje učenje. Nekateri otroci s cerebralno paralizo imajo težave z dojemanjem prostora. Ne morejo presojati razdalje ali si zamisliti tridimenzionalne oblike. Z drugimi besedami, otroci z motnjami v zaznavanju niso zmožni povezati prostora s svojim lastnim telesom in razmišljati prostorsko. (ibid.)

Govor je odvisen od sposobnosti kontrole mišic v ustih, jeziku, nebu in resonančni votlini. Ipavec (1998) omenja govorne težave, ki so pri otrocih s cerebralno paralizo navadno povezane s težavami žvečenja in požiranja. Pri obeh vrstah težav lahko pomaga logoped. Cerebralno paralizo največkrat spremljajo kombinirane govorne motnje, ki vključujejo motnje dihanja, ritma in tempa ter fonacije in artikulacije. Najpogostejši govorni motnji, ki spremljata cerebralno paralizo, sta afazija in disartrijska. Pri afaziji gre za poškodbo centra v možganih na področju leve hemisfere, ki povzroča oslABLjeno ali izgubljeno zmožnost govora ob neokrnjenosti govoril. Disartrijska pa je organska govorna motnja, ki nastane zaradi živčno-mišične poškodbe govornega sistema. Oseba, ki jo prizadene disartrijska, jeclja in/ali govori nerazumljivo in počasi.

Prav tako so pogoste čustvene motnje in motnje v intelektualnem delovanju. Čustvene težave, ki jih doživljajo otroci, se razlikujejo po pogostosti in intenzivnosti in se spreminjajo glede na posamezna obdobja otrokovega življenja. Motnje se kažejo kot motnje v izločanju, zibanje telesa, puljenje las, grizenje nohtov, jecljanje ipd., odvisne pa so od otrokovih sposobnosti ter od tega, koliko se zaveda svoje invalidnosti. (ibid.)

Pri otrocih s cerebralno paralizo se pojavljajo specifične učne težave. Določen del njihovih možganov je prizadet, zato imajo težave pri branju, pisanju, risanju in računanju. (ibid.)

Epilepsije (Primožič, 1996) so skupina kroničnih bolezni možganov različnega vzroka, za katere so značilni ponavljajoči se epileptični napadi, pri katerih prihaja do nenadnega praznjenja skupine preobčutljivih nevronov, kar pripelje do različnih kliničnih pojavov. Lahko se pojavlja zelo zgodaj ali pa kasneje v šolskih letih. Razvije se lahko katera koli

oblika epilepsije. Pridružene so lahko še druge težave, kot so: nagnjenost k trmi, zaprtju, ozeblinam, težave pri kontroliranju telesne temperature, premajhna teža, vedenjske težave (zaradi frustracij) in težave v spanju.

1.1.2 Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS 54/00) določa načine in oblike izvajanja vzgoje in izobraževanja ter s postopkom razvojno-procesnega diagnosticiranja nudi otrokom s posebnimi potrebami možnost vključevanja v kontinuum najrazličnejših vzgojno-izobraževalnih programov in uvaja prehajanje med programi. Po določbah tega zakona lahko vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami potekata po:

- programu za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- prilagojenem programu za predšolske otroke,
- izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- prilagojenih izobraževalnih programih,
- posebnih programih vzgoje in izobraževanja,
- vzgojnih programih.

Otroci s posebnimi potrebami se usmerjajo v programe glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev, ovir in motenj. Izobraževalni programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo morajo otrokom s posebnimi potrebami zagotavljati možnost, da si pridobijo enakovreden izobrazbeni standard, kot ga zagotavljajo izobraževalni programi osnovnošolskega, poklicnega in strokovnega izobraževanja ter splošnega srednjega izobraževanja. Za otroke s posebnimi potrebami, ki glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje ne morejo doseči izobrazbenega standarda po izobraževalnem programu osnovnošolskega izobraževanja, se sprejme prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom. Šola jim po določilih Zakona o osnovni šoli (Ur. l. RS 12/96) prilagodi metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči.

Postopek usmerjanja je v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS 54/00) podrobno opisan: *»Pisno zahtevo za uvedbo postopka usmerjanja pri Zavodu Republike Slovenije za šolstvo, ki na prvi stopnji vodi postopke usmerjanja v programe vzgoje in izobraževanja, vložijo starši, zase pa jo lahko vloži tudi mlajša polnoletna oseba (v nadaljnjem besedilu: vlagatelj.) / .../ Če starši ne vložijo zahteve za uvedbo postopka usmerjanja, pa vrtec, šola, zdravstveni, socialni ali drug zavod (v nadaljnjem besedilu: predlagatelj) meni, da je usmeritev potrebna, lahko pri Zavodu Republike Slovenije za šolstvo poda predlog za uvedbo postopka, katerega obenem vroči tudi staršem.«*

Komisija za usmerjanje prve stopnje, sestavljena iz treh stalnih članov (defektolog, psiholog in zdravnik specialist pediater ali zdravnik šolske medicine), na podlagi lastnih ugotovitev ter razgovora s starši otroka, pri katerem so opazna odstopanja, poda strokovno mnenje, kakšno pomoč otrok potrebuje. Komisija za usmerjanje lahko poda strokovno mnenje tudi v širši sestavi, če je to potrebno zaradi vrste in stopnje otrokovega primanjkljaja, ovire oziroma motnje in zahtevnosti obravnave. V komisijah za usmerjanje lahko sodeluje vzgojitelj ali učitelj, ki izvaja vzgojno-izobraževalno delo z otrokom s posebnimi potrebami, kadar pa se usmerja otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, mora sodelovati predstavnik pristojnega centra za socialno delo. Zavod Republike Slovenije za šolstvo izda odločbo o usmeritvi v program vzgoje in izobraževanja na podlagi strokovnega mnenja komisije prve stopnje, na katero se lahko starši pritožijo na komisijo druge stopnje. *»V odločbi mora biti opredeljeno, v kateri program in ustanovo se učenec usmerja, obseg in vrsta dodatne strokovne pomoči ter druge prilagoditve in pripomočki, ustanova, v katero je učenec usmerjen, pa mora imeti pogoje, s katerimi bo zadostila zahtevi odločbe. / .../ Zavod Republike Slovenije za šolstvo mora izdati odločbo o usmeritvi najkasneje v šestih mesecih od dneva uvedbe postopka.«* (Rovšek, 2006: 18)

Po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS 54/00) so starši dolžni vključiti otroka s posebnimi potrebami v vrtec, šolo ali zavod v skladu z dokončno odločbo o usmeritvi v roku 15 dni od njene dokončnosti, če z odločbo o usmeritvi ni določeno drugače. Vrtec, šola ali zavod pa mora otroka vključiti najkasneje v roku 15 dni od dokončnosti odločbe in najkasneje v roku 30 dni po vključitvi otroka s posebnimi potrebami izdelati individualizirani program vzgoje in izobraževanja, s katerim se določijo oblike dela na

posameznih vzgojnih in izobraževalnih področjih, pri posameznih predmetih ali pri predmetnih področjih, način izvajanja dodatne strokovne pomoči, izvajanje fizične pomoči, prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji, preverjanju in ocenjevanju znanja, napredovanju učenca in časovni razporeditvi pouka. Prav tako je potrebno prilagoditi prostor in pripomočke. Če je potrebna fizična pomoč, lahko gibalno oviranemu otroku dodelijo spremljevalca.

Za pripravo in spremljanje izvajanja individualiziranega programa ravnatelj ustanove imenuje strokovno skupino, sestavljeno iz strokovnih delavcev, ki bodo sodelovali pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega programa. Pri delu strokovne skupine sodelujejo tudi starši oziroma skrbniki otroka. Matejek (2004) poudarja pomen timskega dela in enakopravnega partnerstva med člani. Strokovna skupina mora med šolskim letom prilagajati individualizirani program glede na napredek in razvoj otroka in ob koncu šolskega leta preveriti ustreznost individualiziranega programa ter izdelati program za naslednje šolsko leto.

Matejek (2004) in Nojič (2006) navajata, da mora biti vsebina individualiziranega programa naravnana na doseganje minimalnih standardov znanja učnega načrta, za doseganje le-teh pa otrok potrebuje strategije in pripomočke oziroma prilagoditve, izhajajoče iz njegovih individualnih potreb ter upoštevajo otrokova močna področja, ne primanjkljaje, tako da krepijo njegovo samopodobo in mu omogočajo, napredovanje po njegovih najboljših zmožnostih – tako se otrok razvije v zdravo in odgovorno osebnost.

1.1.2.1 Vloga socialne delavke v komisiji za usmerjanje

Matejek (2004) predstavi vlogo socialne delavke v komisiji za usmerjanje. Cilj socialnega dela je pomoč posamezniku in družini pri premagovanju težav in problemov, s katerimi se srečujejo v vsakdanjem življenju. Naloga socialnega dela je podpreti družino v prizadevanjih, ki so v dobro otroku, jo ozavešiti tam, kjer to potrebuje, in jo podpirati v načrtovanih aktivnostih. Ena od temeljnih nalog socialne delavke v komisiji za usmerjanje je, da razvije dober dialog s starši, ki so pomembni partnerji v procesu usmerjanja otroka. Starše je potrebno vključiti v odločanje, načrtovanje, v neposredno delo z otrokom ter v evalvacijo otrokovega napredka. Potrebno jim je dati možnost, da artikulirajo potrebe otroka, svoje potrebe, svoje vizije rešitve problema in izrazijo želje po obliki pomoči. Socialna delavka

otroka in starše seznani s spektrom možnosti, ki jih imajo na voljo, kot članica strokovne komisije za usmerjanje pa tudi predlaga in zastopa najustreznejši predlog. Najboljša rešitev je tista, ki nastaja in se sooblikuje v skupnem dialogu z otrokom in starši. Socialna delavka mora biti zelo pozorna tudi na dejavnike odnosa kot so empatija, razumevanje, opogumljanje, kajti le-ti se kažejo kot najbolj odločilni dejavniki uspešne obravnave.

Po Matejek (2004) konkretne naloge socialne delavke zajemajo:

- prvi stik, vzpostavitev zaupanja z družino,
- predstavitev (sebe, institucije),
- informiranje o postopku usmerjanja,
- ozaveščanje in aktiviranje staršev v njihovi starševski vlogi,
- podpora staršem v aktivnem starševstvu,
- raziskovanje življenjskega sveta družine (bivalni in materialni pogoji, odnos med družinskimi člani, odnos do otroka, nosilec vzgojnih nalog, zapleti in ravnanje družine ob zapletih, kako družina otroka podpira, ožja in širša socialna mreža družine),
- informiranje o otrokovem telesnem, socialnem, čustvenem in intelektualnem razvoju, razvojnih posebnosti, otrokovih močnih straneh, željah, ciljih, poteku otrokovega šolanja, kako starši zaznavajo otrokove težave, kje vidijo pot rešitve,
- ugotavljanje potrebe staršev po podpori in oblikah pomoči,
- dialog z otrokom, usmerjen v njegovo doživljanje šolske in domače situacije ter vire pomoči,
- sodelovanje z odgovornimi za problem in reševanje problema (s strokovnimi delavci in vodstvom šole, člani komisije, drugimi institucijami),
- sestavo poročila,
- aktivno udeležbo v komisiji za usmerjanje,
- vzdrževanje kontakta z družino, spremljanje (učinkovitost procesa pomoči, morebitni zapleti, potreba po pomoči pri reševanju težav),
- preverjanje usmerjanja.

1.1.2.2 Šolska svetovalna služba

Temeljni vzgojno-izobraževalni cilj šole in v tem okviru tudi temeljni cilj svetovalne službe v šoli, kot ga opredeljuje Kurikularna komisija za svetovalno delo in oddelčno skupnost (1999), je optimalni razvoj otroka, ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo. Svetovalna služba pomaga in sodeluje z osnovnim namenom, da bi bili vsi posamezni udeleženci in vzgojno-izobraževalna ustanova kot celota čim bolj uspešni pri uresničevanju temeljnega cilja in v tem okviru tudi vseh drugih sistemsko zastavljenih splošnih in posebnih vzgojno-izobraževalnih ciljev. Njena temeljna naloga je, da se na podlagi svojega posebnega strokovnega znanja preko svetovalnega odnosa in na strokovno avtonomni način vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu oziroma šoli s tem, da pomaga in sodeluje z vsemi udeleženci v vrtcu oziroma šoli in po potrebi tudi z ustreznimi zunanjimi ustanovami. Resman (1999) posebej poudarja, da mora biti šolska svetovalna služba integralni del šolskega kolektiva, njen program pa sestavni del šolskega programa (kurikuluma).

Temeljna načela, po katerih deluje šolska svetovalna služba, so: (ibid.)

- načelo dobrobiti,
- načelo prostovoljnosti,
- načelo zaupanja,
- načelo strokovne avtonomnosti,
- načelo interdisciplinarnosti, strokovnega sodelovanja in povezovanja,
- načelo aktualnosti,
- načelo razvojne usmerjenosti,
- načelo fleksibilnega ravnotežja med osnovnimi vrstami dejavnosti svetovalne službe,
- načelo celostnega pristopa,
- načelo sodelovanja v svetovalnem odnosu,
- načelo evalvacije lastnega dela.

Svetovalna služba se vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj v šoli preko treh osnovnih, med seboj povezanih in pogosto prepletenih vrst dejavnosti svetovalne službe: (ibid.)

- dejavnosti pomoči,
- razvojnih in preventivnih dejavnosti,
- dejavnosti načrtovanja in evalvacije.

Svetovalna služba preko teh treh osnovnih vrst dejavnosti pomaga vsem možnim udeležencem v šoli (učencem, vajencem, dijakom, vzgojiteljem, učiteljem, vodstvu, staršem) in z njimi sodeluje na naslednjih področjih vsakdanjega življenja in dela v šoli: (ibid.)

- področje učenja in poučevanja,
- področje šolske kulture, vzgoje, klime in reda,
- področje telesnega, osebnega (spoznavnega in čustvenega) in socialnega razvoja,
- področje šolanja in poklicne orientacije,
- področje socialno-ekonomskih stisk.

Pri vsakem navedenem področju delo šolske svetovalne delavke oz. delavca obsega: (ibid.)

- delo z učenci, ki je lahko individualno ali skupinsko. Pri delu z učenci se v prvi vrsti izhaja iz načela dobrobiti, prostovoljnosti in zaupanja, načela celostnega pristopa in načela sodelovanja v svetovalnem odnosu, poudarjeni pa sta zlasti preventivna dejavnost in intervencija (nudenje pomoči);
- delo z učitelji, ki je prav tako lahko individualno ali skupinsko. V proces reševanja in preprečevanja težav vstopajo vsak s svojim posebnim znanjem in vedenjem, zato je poudarek na posvetovalnem delu z namenom preventive ali intervencije, skupnega načrtovanja, izvajanja in evalvacije dela v šoli. Vodila svetovalnemu delavcu pri skupnem delu z učitelji so predvsem načelo interdisciplinarnosti, načelo celostnega pristopa in načelo sodelovanja v svetovalnem odnosu;
- delo s starši je individualno in skupinsko. Poudarek pri delu s starši je na posvetovalnem delu s ciljem preventive ali intervencije in načrtovanja, pomembnega za šolsko delo. Pri delu s starši se svetovalni delavec ravna v prvi

vrsti po načelu zaupnosti in prostovoljnosti, po načelu celostnega pristopa in po načelu sodelovanja v svetovalnem odnosu;

- delo z vodstvom, s katerim svetovalni delavec sodeluje največkrat z namenom preučevanja učnih in vzgojnih procesov v sistemu konkretne šole, z namenom načrtnega poseganja v te procese. Poudarek je na posvetovalnem delu z vodstvom ob upoštevanju načela strokovne avtonomnosti, aktualnosti, razvojne usmerjenosti, načela interdisciplinarnosti, strokovnega sodelovanja in povezovanja ter načela sodelovanja v svetovalnem odnosu,
- delo z zunanjimi ustanovami vključuje delo z vrtci, drugimi osnovnimi in srednjimi šolami, s svetovalnimi centri, z zdravstvenimi domovi ter drugimi ustreznimi zdravstvenimi ustanovami in organizacijami, z Zavodom RS za zaposlovanje, s centri za socialno delo ter drugimi ustreznimi socialno-varstvenimi ustanovami in organizacijami, z Zavodom RS za šolstvo ipd., upošteva predvsem načelo celostnega pristopa, načelo strokovne avtonomnosti, načelo interdisciplinarnosti, strokovnega sodelovanja in povezovanja.

V šolski svetovalni službi so zaposleni različni profili strokovnjakov: socialni delavci, psihologi, pedagogi, socialni pedagogi in defektologi. Tanja Bezić (1999) navaja podatke o naraščanju števila v vrtcih in šolah zaposlenih svetovalnih delavcev od leta 1968, ko jih je bilo 51, do preloma tisočletja, ko jih je bilo skoraj dvanajstkrat več, nekaj manj kot 600. Od prevladujočega deleža šolskih socialnih delavcev, ki so leta 1978 predstavljali polovico vseh svetovalnih delavcev, se je danes razmerje med posameznimi profili svetovalnih delavcev uravnovesilo. Socialnih delavcev je med zaposlenimi v svetovalnih službah še vedno največ, sledijo pedagogi, takoj za njimi so psihologi.

Čačinovič-Vogrincič (1999) je zapisala, da je pomembna naloga šolskih svetovalnih služb svetovalno delo s starši in družinami. Bistvo svetovalnega dela je delovni (svetovalni) odnos, ki ga definira in vzdržuje svetovalni delavec. Delovni odnos, ki ga z vsemi uporabniki vedno znova vzpostavlja svetovalna služba, zagotavlja odprt prostor za razgovor, prostor za konflikt, pogajanje in spreminjanje. Sodelovanje temelji na dogovoru, ki vsebuje definicijo problema, ki jo sooblikujejo vsi udeleženi v problemu. Za svetovalno delo s starši oziroma družinami,

vzpostavljeno kot pomoč učencu, velja enako kot paradigmatško velja za socialno delo z družino: mora biti prispevek k spoštovanju in dostojanstvu ter prispevati k temu, da ima družina več moči za mobilizacijo svojih virov.

Opisi osnovnih načinov ravnanja v socialnem delu po Lüssiju, ki jih povzema Čačinovič-Vogrinčič (1999), so uporabni tudi za ravnanje svetovalnih delavcev v šolskih svetovalnih službah. Ti načini ravnanja so:

- . svetovanje,
- . pogajanje,
- . intervencija,
- . zastopanje,
- . oskrba,
- . preskrba.

Svetovalna delavka se z udeleženi v problemu (staršem, otrokom, učiteljem, svetovalnim delavcem, vodstvom šole) dogovarja o problemu in rešitvi problema, tako da udeleženi v problemu skozi proces reševanja problema postajajo udeleženi v rešitvi. V socialno svetovanje sodi instrumentalna definicija problema. Rešitve se iščejo v spreminjanju odnosov. (ibid.)

Kot pogajalka ima nalogo, da s svojim vsestranskim angažiranjem težavne medosebne odnose v otrokovem socialnem okolju usmerja in izboljšuje, vzdržuje iskanje sporazuma oziroma uresničljivega dogovora o možnem. Svetovalna delavka upošteva načelo interpozicije. Pogajanje in prispevek lastnega delčka rešitve vsakega od udeleženi v problemu (in rešitvi) k mozaiku izvirnega delovnega projekta vnese dragoceno izkušnjo kompetentnosti. (ibid.)

O intervenciji govorimo takrat, ko svetovalna delavka poseže v družino brez njenega pristanka. Intervencija je dovoljena samo v primerih, ko ni drugega načina, da bi zaščitili žrtev oziroma jo obvarovali pred grožnjo. V šoli so to najpogostejše problemi, povezani z nasiljem v družini. (ibid.)

Kadar uporabnik sam nima dovolj socialne moči, da bi rešil svojo stisko ali obvaroval svoje pravice, pride v poštev zastopanje (zastopništvo). Svetovalna delavka uporabniku dodaja moč

z znanjem in informacijami, ki ponavadi dostopne, uporabniku oziroma družini na robu pa ne. V šoli je socialna delavka navadno zastopnica otroka in njegovih pravic v odnosu do staršev, učiteljev in šole. Cilj pri zastopanju je doseči maksimum v korist otroka. (ibid.)

Oskrba pomeni, da socialna delavka družini v vsakdanjem življenju stoji ob strani, da bi bila ta kos nalogam, ki jih mora opraviti, pa jih v nekem obdobju ne more. V šolski situaciji lahko gre za učenca, ki si je nakopal veliko negativnih ocen, sam pa nima ne delovnih navad ne uspešne strategije ne ustreznih življenjskih razmer, da bi zmozel popraviti uspeh. Oskrba bi pomenila človeka (prostovoljec, sosed, inštruktor), ki mu pomaga pri učenju snovi in iskanju boljših strategij skozi potreben, daljši čas. (ibid.)

Preskrba je ravnanje, ko svetovalna delavka družini nekaj nabavi ali priskrbi. V šolski situaciji so to regresirana prehrana, brezplačni inštruktor, sposojene smuči za učenca, ki bi rad šel v šolo v naravi ipd. Ta pomoč zajema več kot samo dajanje materialne pomoči: družina sprejme pomoč, učenec ostane vključen, s svojim razredom gre v nova doživetja. (ibid.)

1.1.3 Pravična šola

Mojca Peček in Irena Lesar (2006: 9) pravita, da je »... v ospredju sodobnih konceptualizacij šolskih sistemov pravičnost šole v pomenu, da daje različnim učencem različno z namenom izravnavanja objektivnih razlik in z željo po doseganju enakih rezultatov«. V okviru te konceptualizacije se sklicujeta na teorijo pravičnosti, ki jo je razvil ameriški politični filozof John Rawls kot odgovor na takrat prevladujoč utilitarizem. Po Rawlsu je pravičnost znotraj družbenih institucij potrebno razumeti z vidika »... kako glavne družbene institucije razdeljujejo temeljne človekove pravice in dolžnosti in da je zato potrebno pravičnost razumeti kot temeljno vrlino družbenih institucij.« (Rawls, 1999: 6; v Peček, Lesar, 2006: 10). Rawls trdi, da morajo biti vse primarne družbene dobrine, kot so svoboda in možnosti, dohodki in bogastvo ter podlaga samospoštovanja razdeljeni enako, razen če neenaka porazdelitev dobrin ni v prid tistim v najbolj neugodnem položaju.

Na podlagi Rawlsove teorije pravičnosti poleg načela enakih možnosti, ki ga razumeta zgolj v formalnih okvirjih, avtorici prepoznavata še dve načeli: načelo poštene enakosti možnosti ter načelo difference. Za pošteno enakost možnosti namreč ni dovolj, da so določeni družbeni ali izobrazbeni položaji dostopni vsem (v formalnem smislu), temveč da imajo »... vsi poštene

možnosti, da jih dosežejo«. (Rawls, 1999: 63; v Peček, Lesar, 2006: 11) Šolski sistem naj bi torej bil naravnano tako, da »... izravnava tiste izhodiščne razlike, ki niso posledica posameznikove izbire, temveč so rezultat okoliščin, v katere je postavljen. Tu gre za kompenzacijske programe, katerih cilj je enakost možnosti.« (ibid.) Načelo difference pa »... legitimira neenako obravnavo v primeru, da je to v prid deprivilegiranim«. (ibid.) Peček in Lesar izobraževanje razumeta kot družbeno dobro, ki naj bi bila organizirana tako, da bo v korist najbolj prikrajšanim; neenakost je legitimna, v kolikor prinaša korist tistim z najslabšim položajem v družbi. (ibid.) Teorijo pravičnosti dopolnita še z ugotovitvami feminističnega gibanja, ki izpostavlja principe etike skrbi, ki zagotavljajo in spodbujajo izgrajevanje takšnih odnosov v šoli in razredu, da lahko udeležijo formalne principe. (ibid.)

Lynch in Baker (2005; v Peček, Lesar, 2006) se zavzemata za uporabo holističnega in integrativnega pristopa pri preoblikovanju šol v resnično enakopravne institucije. Navajata štiri dimenzije za doseganje enakopravnosti pogojev:

- enakopravnost v izobraževalnih in sorodnih dejavnostih,
- enakopravnost spoštovanja in prepoznavanja,
- enakopravnost moči,
- enakopravnost ljubezni in skrbi.

Enakopravnost pogojev pomeni izenačevanje tega, kar bi lahko poimenovali »realne možnosti« ljudi ali - v jeziku socialnega dela - opolnomočenje posameznikov v konkretnih družbenih razmerjih.

Peček in Lesar (2006) se dotakneta še kulturnega pluralizma sodobnih družb, vloge šole kot institucije pri razvoju posameznikove identitete in s tem zahteve po učiteljih, ki bodo dovolj senzibilni, da bodo idejo multikulturalizma znali uresničevati v vsakdanji praksi in ne le na formalni, institucionalni ravni.

1.1.4 Enake možnosti izobraževanja za vse

Že v preteklosti so institucije za slepe in slabovidne, gibalno ovirane ter za gluhe in naglušne vključevale v večinske osnovne šole tiste otroke s posebnimi potrebami, za katere je bilo ugotovljeno, da lahko ob specialnopedagoškem vodenju in pomoči, uspevajo v le-teh.

Načelo enakih možnosti ne glede na različne fizične in mentalne zmožnosti, predstavlja enega od temeljnih načel, na katerem danes temelji sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. »V *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji* je poudarjeno, da morajo biti »enake možnosti v izobraževanju /.../ usklajene s pravico posameznika do drugačnosti«. (Krek, 1995: 25; v Sardoč, 2006: 10)

Lebarič, Kobal, Grum in Kolenc (2006) navajajo, da pri vzgoji in izobraževanju izhajamo iz univerzalnih načel, zajetih v mednarodnih dokumentih OZN, UNESCO in Sveta Evrope in jih je ratificirala tudi Slovenija. Ta univerzalna načela so:

- vključevanje otrok s posebnimi potrebami v splošno okolje v največji možni meri,
- otroci s posebnimi potrebami niso le zadeva specializiranih strokovnjakov in institucij, temveč stvar celotne družbe in celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema,
- vključitev otrok s posebnimi potrebami v splošni vzgojno izobraževalni program naj bo vedno prva opcija.

Mednarodni dokumenti, ki podajajo temeljne ideje o vključevanju otrok s posebnimi potrebami v večinske oblike vzgoje in izobraževanja, so:

- Mednarodna konvencija o otrokovih pravicah (1989),
- Svetovna deklaracija o izobraževanju za vse (UNESCO, 1990),
- Resolucija Sveta Evrope in ministrov za šolstvo o integraciji oseb s posebnimi potrebami (1990),
- Standardna pravila OZN o izenačevanju možnosti oseb s posebnimi potrebami (1993),
- Salamanška deklaracija in akcijski okvir (1994).

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS 12/96) gre v določanju ciljev, na katerih temelji inkluzivno izobraževanje, še korak dlje, saj poudarja, da so cilji edukacijskega sistema v Sloveniji:

- vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti ter razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi;
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje na območjih s posebnimi razvojnimi potrebami;
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok iz socialno manj spodbudnih okolij;
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok, mladostnikov in odraslih s posebnimi potrebami. (Sardoč, 2006)

Z namenom zagotoviti enake možnosti izobraževanja so na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v zadnjih dveh desetletjih potekale pomembne zakonodajne, kurikularne, organizacijske, vsebinske in didaktične spremembe. Sardoč (ibid.) opisuje, da je premik poudarka k inkluzivnemu izobraževanju prisoten na vseh treh ravneh sistema vzgoje in izobraževanja:

- na zakonodajni ravni: s pripravo ustrezne zakonodaje, ki opredeljuje, kategorizira ter podrobneje določa izobraževanje otrok s posebnimi potrebami;
- na kurikularni ravni: s preoblikovanjem učnih načrtov za posamezne predmete v rednih oblikah izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v okviru prilagojenih programov;
- na organizacijski ravni: z zagotovitvijo ustreznih organizacijskih oblik dela.

Matejek (2004) trdi, da inkluzivna vzgoja in izobraževanje predstavlja neodtujljivo pravico učencev s posebnimi potrebami do ustrezne in učinkovite vzgoje in izobraževanja ter temelji na naslednjih načelih:

- načelo individualiziranega pristopa, ki zahteva diferencirane in individualizirane programe z upoštevanjem otrokovih sposobnosti in primanjkljajev;
- načelo kontinuiranosti programa, ki zagotavlja prilagodljivost programov in prehajanje med različnimi oblikami izobraževanja;
- načelo interdisciplinarnosti, ki zahteva sodelovanje strokovnjakov različnih strok, s ciljem, da bo dosežen otrokov optimalni razvoj.

1.1.5 Integracija in inkluzija

1.1.5.1 Segregacija

Schmidt (2001) omenja, da so bili prvi zavodi in šole s prilagojenim programom na Slovenskem ustanovljeni že pred prvo svetovno vojno. Namenjeni so bili otrokom, ki niso zmogli programa redne osnovne šole. Danes so v šolo oziroma v oddelek s prilagojenim programom usmerjeni predvsem otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, otroci s kombiniranimi motnjami ter resnejšimi motnjami telesnega, duševnega in socialnega funkcioniranja, za katere strokovna komisija ugotovi, da se bodo razvijali in napredovali v posebnih razmerah, ki jih lahko zagotovijo le šole s prilagojenim programom, saj nudijo individualiziran in interdisciplinarni pristop.

Tina Vršnik (2003) poudarja, da je bila segregacija nekoč rešitev za otroke, ki po svojih sposobnostih niso mogli v korak z vrstniki. Vendar je izključevanje teh otrok iz splošnega izobraževalnega sistema in njihova premestitev v posebne izobraževalne institucije dejansko hkrati okrepila njihovo socialno izključenost, ki jo lahko razumemo kot »... *nesposobnost participacije v ekonomskem, kulturnem in socialnem življenju družbe in določeno distanco do vsakdanjih dogajanj v njej, kar pomeni zanikanje civilnih, socialnih in političnih pravic državljanov, saj zmanjšuje možnosti izključene osebe ali skupine posameznikov, da vzpostavlja interakcije s člani skupnosti, da se integrira v družbo, v njej participira in se potrdi ter razvije spoštovanje do samega sebe.*« (Sardoč, 2006: 13)

V današnjem šolstvu velja segregacijski model za preživetega. V zadnjih dvajsetih letih v državah Evropske unije in državah članicah OECD (Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj) povečujejo prizadevanja na področju zagotavljanja enakih izobraževalnih možnosti, še posebej na področju zagotavljanja posebne podpore pri vključevanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami tako v družbo kot tudi v izobraževalne institucije. (Schmidt, 2001)

Razvila sta se koncepta integracije in inkluzije.

1.1.5.2 Integracija

Beseda integracija izhaja iz latinskega pridevnika »integer«, ki pomeni nedotaknjen, cel. (O'Brien, Forest, 1997)

»V začetnih prizadevanjih je bilo gibanje za integracijo oseb s posebnimi potrebami neposredno povezano s Splošno deklaracijo o človekovih pravicah in Deklaracijo o pravicah otroka. Namen celotnega gibanja je bila sprememba v skrbi za osebe s posebnimi potrebami, ki naj bi pomenila konec dveh ločenih poti izobraževanja otrok s posebnimi potrebami in otrok brez posebnih potreb, pomenila naj bi skupno izobraževanje otrok v rednih oddelkih z nekaterimi prilagoditvami.« (Vršnik, 2003: 144)

Različni avtorji (Phtiaka, 2001, Lewis, 1995; v Peček, Lesar, 2006) integracijo najpogosteje definirajo kot izobraževanje učencev s posebnimi potrebami v redni šoli. Največkrat gre za premestitev učenca iz posebne osnovne šole v redno osnovno šolo. V središču je torej lokacija, kjer se otrok s posebnimi potrebami izobražuje. Phtiaka (2001) izpostavlja, da je integracija dedič medicinskega diskurza, drugi avtorji (Vislie, 2003, Lewis 1995; v Peček, Lesar, 2006) se strinjajo, da je bilo v okviru integracije zelo malo ali nič poudarka na kvaliteti izobraževanja integriranih učencev, v ospredju je bilo njihovo prilagajanje oziroma asimilacija obstoječemu sistemu šolanja. (Šučur, 1997, Lewis, 1995; v Peček, Lesar, 2006)

Mirjam Bratož (2004: 14) poda poenostavljeno definicijo: *»Integracija je vključevanje v normalno okolje v največji možni meri.«*

Schmidt (1999: 142) pravi, da je integracija *»... kreiranje takih pogojev za otroka s težavami v razvoju, ki omogoča v vsakem konkretnem primeru najmanj restriktivno okolje za njihov razvoj ob uvajanju številnih alternativ v vzgojno-izobraževalnem kontinuumu«*. Loči med integracijo kot ciljem in integracijo kot sredstvom. Integracija kot cilj pomeni, da vključujemo osebe z motnjami v razvoju v širše socialno okolje na vseh možnih področjih (Kasztantowicz, 1982; v Schmidt, 2001), integracija kot sredstvo pa pomeni, da izraz uporabljamo za poimenovanje prilagajanja pogojev in odnosov med prizadetimi in neprizadetimi (Schmidt, 2001).

Bistveno stališče drugih avtorjev (Bleidick, 1980, Kobi, 1983; v Schmidt, 2001) je razločevanje med »pravo socialno integracijo« in »fizično, zunanjo integracijo«.

Lebarič, Kobal Grum in Kolenc (2006) pojasnjujejo, da v klasičnem integracijskem modelu socialni vidiki, se pravi vključevanje otroka z motnjami v razvoju v širše socialno okolje, niso

zajeti, saj učenca ocenjujejo, vrednotijo, razvrščajo itd. predvsem specialisti, ki imajo v tem modelu edini dejavno vlogo. Učenec je odrinjen v ozadje, za druge pomembne akterje njegove vključenosti v razred, učitelje in vrstnike, pa se zdi, kot da sploh nimajo nikakršne vloge, ne aktivne ne pasivne.

Porter (1995; v Lebarič, Kobal Grum, Kolenc, 2006) govori o integraciji kot tradicionalni usmeritvi v šolstvu, za katero je značilno, da:

- je usmerjena na učenca,
- učenca ocenjujejo specialisti (predvsem specialni pedagogi),
- daje poudarek diagnosticiranju težav in napovedovanju uspešnosti oziroma neuspešnosti,
- predvideva individualiziran načrt za učenca,
- poskrbi za umestitev učenca v določen program in za izvajanje načrta.

Vinko Skalar (1997) govori o socialni integraciji kot procesu, v katerem lahko otrok razvija svoje psihične in socialne potenciale in s tem povečuje svojo ekonomsko in socialno neodvisnost, pridobiva izkušnje za sobivanje, sožitje, medsebojno razumevanje, sodelovanje, strpnost, stičnost in bližino. Gre za »... *vključitev nekega dela v celoto*« (Skalar, 1997: 13), s tem da ostane del prepoznaven kot subjekt z vsemi prednostmi in pomanjkljivostmi; če ne, gre za asimilacijo. Integrirani subjekt celoti nekaj prinaša oziroma daje, zato je enakovreden drugim delom, ki sestavljajo celoto. Po Schmidt (2001) integracija pomeni, da otrok s posebnimi potrebami med svoje vrstnike ni vključen le fizično, temveč tudi dejavno, kar pomeni, da počne vse tisto, kar je zmožen početi, šola, učitelj oziroma njegov osebni asistent pa mu ustvarjajo takšne razmere, da je v njih lahko dejaven in napreduje po svojih zmožnostih.

Mirjam Bratož (2004) navaja argumente za in argumente proti integraciji otroka s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v redno osnovno šolo. Argumenti za integracijo:

- otrok se počuti manj odtujen in manj drugačen; manjša je možnost etiketiranja;
- okolje redne osnovne šole deluje bolj spodbudno in stimulatивно na otroka s posebnimi potrebami, zlasti na področju govora, komunikacije in pri igri;

- v redni osnovni šoli je več možnosti za pridobivanje različnih in pomembnih socialnih izkušenj;
- možnost za doseganje višje stopnje šolanja je večja v redni osnovni šoli;
- starši lažje sprejmejo vključitev svojega otroka v redno osnovno šolo;
- redna osnovna šola je bližje kraju bivanja otroka s posebnimi potrebami;
- z integracijo v redno osnovno šolo tudi širše socialno okolje pripravljamo na sprejem oseb s posebnimi potrebami.

Argumenti proti integraciji otrok v redno osnovno šolo:

- šola s prilagojenim programom ima prilagojene prostore in opremljenost za usposabljanje in rehabilitacijo otrok s posebnimi potrebami;
- šola s prilagojenim programom ima dobro kadrovsko zasedbo, kar omogoča kompleksno in kontinuirano obravnavo otroka;
- strokovni delavci v šoli s prilagojenim programom so tudi nosilci razvoja programov, kar pomembno prispeva h kvalitetni edukaciji;
- učitelji – specialni pedagogi bolje poznajo specifične potrebe otroka s posebnimi potrebami kot učitelji redne šole; za delo z njimi so boljše usposobljeni;
- organizacija dela je v šolah s prilagojenim programom enostavnejša: specialni pedagog dela z manjšo skupino otrok, ki imajo enake ali podobne težave.

1.1.5.3 Inkluzija

Termin inkluzija izvira iz latinščine in pomeni »zapreti vrata za nekom, ki je vstopil v hišo«. Začel se je uporabljati na začetku 90. let 20. stoletja. Termin integracija se pogosto izenačuje ali zamenjuje s terminom inkluzija, čeprav je med njima velika razlika. Inkluzija je globlji koncept kot integracija, saj gre za popolno vključitev otroka s posebnimi potrebami v program večinske osnovne šole. (Peček, Lesar, 2006)

Majda Schmidt (1999: 144) navaja, da »... *inkluzija pomeni, da otrok s posebnimi potrebami ves čas obiskuje redni učni program skupaj z vrstniki iste kronološke starosti. Ne obstajajo nivoji ali stopnje inkluzije. Delne inkluzije ni*«.

Peček in Lesar (2006) pravita, da inkluzija predstavlja dvosmeren proces, s katerim skuša šola odgovoriti na potrebe vseh učencev kot posameznikov. Večina se prilagodi manjšini in obratno. Gre za spremembo temeljnih vrednot mišljenja in ravnanja. Inkluzija zahteva, da se tradicionalni medicinski model manjka opusti in nadomesti s socialno-pedagoškim modelom.

Resman (2003: 68; v Žnidaršič, 2005: 199) označuje integracijo kot »... organizacijski ukrep, medtem ko je inkluzija pedagoški, socialni in psihološki proces vključevanja kakorkoli izključenih oseb«.

Sardoč (2006) pravi, da koncept inkluzije temelji na sprejemanju in razumevanju različnosti ter preprečevanju socialne izključenosti zaradi motenj ali na osnovi le-teh. Inkluzija pomeni odstranjevanje ovir v izobraževalnem procesu in prilagoditev okolja otroku, ki bo skozi interakcijo s sovrstniki svoje potenciale optimalno razvijal in v skladu z njimi postal dejaven in enakopraven član šolske skupnosti. Prizadevanje za inkluzijo otrok s posebnimi potrebami v redni vzgojno-izobraževalni sistem je priložnost za spoznavanje raznolikosti, spoprijemanje z neenakostjo in učenje spoštovanja razlik med ljudmi. Inkluzija pomeni živeti drug z drugim, ne le obstajati drug ob drugem.

Po Porterju (Porter, 1995; v Lebarič, Kobal Grum, Kolenc, 2006) so značilnosti inkluzivnega modela:

- usmerjenost na razred,
- preverjanje metod poučevanja in učenja,
- sodelovanje pri reševanju problemov,
- strategije za učitelje,
- prilagodljivo in pomoč dajajoče razredno okolje.

Prednosti inkluzije so:

- spoznavanje drugačnosti,
- pozitivno vrednotenje drugačnosti in raznolikosti ljudi v družbi,
- zmanjševanje strahu pred drugačnostjo in »drugačnimi« oz. »drugimi«,
- razvoj večjega razumevanja za težave drugih,
- razvoj večje občutljivosti za potrebe drugih,

- izboljšanje samopodobe otrok s posebnimi potrebami,
- povečanje motivacije za učenje, zmanjšanje strahu, razvoj spretnosti in izboljšanje komunikacije otrok s posebnimi potrebami,
- osebnostna rast in razvoj socialnih znanj vseh otrok v oddelku,
- vključenost staršev v proces vzgoje in izobraževanja svojih otrok,
- razvoj pomembnih odnosov z drugimi starši,
- medsebojna pomoč in krepitev pripadnosti skupnosti,
- bližina šole in sošolcev v soseski,
- ne-podvajanje šolskih programov in s tem prihranek sredstev, ki bi jih skupnost namenila za posebne, specializirane programe. (Žerovnik, 2004, Kobal, 2006)

Po zgledu Mateja Rovška (2006) bom v nadaljevanju namesto tujk integracija in inkluzija uporabljala slovenski izraz vključevanje, ki nadomešča obe sposojenki. Namesto besedne zveze »redna osnovna šola« bom uporabljala izraz »večinska osnovna šola«. Redni osnovni šoli sta namreč obe – osnovna šola in osnovna šola s prilagojenim programom.

1.1.5.4 Dejavniki uspešnega vključevanja otrok s posebnimi potrebami

Evalvacija integracije oziroma inkluzije v praksi je izpostavila dejavnike, ki omogočajo uspešno vključevanje otrok s posebnimi potrebami:

- izpolnjevanje prostorskih, kadrovskih, materialnih idr. pogojev kot jih opredeljuje zakonodaja;
- zmanjšanje normativov (manj otrok s posebnimi potrebami v oddelku);
- oblikovanje in timsko delo interdisciplinarnih timov, sestavljenih iz učiteljev, specialnih pedagogov, defektologov, socialnih delavcev, psihologov, pediatrov, logopedov, fizioterapevtov, surdopedagogov, tiflopedagogov idr., vodstva šole (ravnatelj), otrokovih staršev in spremljevalca za nudenje fizične pomoči pri reševanju kompleksnih problemov učenca s posebnimi potrebami;
- strokovno izpopolnjevanje učiteljev na področju metodično-didaktičnih pristopov z učenci s posebnimi potrebami, na področju načrtovanja, izvajanja in vrednotenja individualiziranih programov in timskega dela;
- dodatno usposabljanje učiteljev za delo s starši;

- jasna definiranost vlog strokovnjakov interdisciplinarnega tima ter njihova fleksibilnost, dinamičnost;
- možnost supervizije;
- vrednote, navade in ustrezna organizacija pomoči na posamezni šoli; šolska klima, ki vključevanje podpira. (Kavkler, 2002, Bratož, 2004)

1.1.5.5 Težave pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami

Po Bratož (2004) osnovne šole z obstoječo kadrovsko in organizacijsko strukturo na vključevanje otrok s posebnimi potrebami pogosto niso dovolj dobro pripravljene in nimajo izdelanih načrtov ter strategij za uresničevanje inkluzivnega modela šolanja v praksi. Avtorica še navaja, da je slovenska osnovna šola storilnostno naravnana, tako da so otroci s posebnimi potrebami v njej večinoma neuspešni, kar lahko negativno vpliva na njihov osebnostni razvoj. Zlasti učitelji na predmetni stopnji so osredotočeni na svoj predmet, obremenjenost učencev je večja, tolerantnost do drugačnih pa se niža. *»Šola...«, pravi Bratož (2004: 10) »... je tekmovalna institucija, kjer je tekmovalstvo glavno motivacijsko sredstvo, vrednost učenca pa se presoja po dveh kriterijih: učni uspešnosti in vedenjski primernosti. Nedoseganje enega izmed njiju rado pritegne še drugega.«*

Vrstniki so v svojih reakcijah odkriti in neposredni in s tem lahko nehote prizadenejo otroka s posebnimi učno-vzgojnimi potrebami, ki tako zlahka postane tarča predsodkov in stigmatizacije, izoliran, osamljen, nepriljubljen in nesprejet. (Rovšek, 2006)

Starši včasih s težavo sprejemajo otroka takšnega, kakršen je. Nekateri prikrivajo podatke in posebnosti iz predšolskega obdobja in s tem onemogočajo otroku, da bi dobil ustrezno pomoč. Velikokrat ne pristanejo, da bi otroka poslali na komisijo za usmerjanje, saj se bojijo, da to že pomeni prešolanje v šolo s prilagojenim programom. Zdi se, da za takšnega otroka ni potrebno nič drugega kot še več tistega, kar je dobro za vse druge. To seveda ni res. Otrok s posebnimi potrebami potrebuje specifično strokovno pomoč. (Rovšek, 2006)

1.1.6 Stališča do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo

1.1.6.1 Stališča staršev »tipičnih otrok«²

Znanstvene raziskave iz tujine kažejo, da veliko družin, ki imajo svojega otroka vključenega v skupino, v kateri je otrok s posebnimi potrebami, misli, da inkluzija njihovemu otroku ne preprečuje pridobivanja ustreznega znanja oziroma izobrazbe. Ti starši so mnenja, da je inkluzija povečala toleranco do individualnih razlik ter pripravljenost za pomoč otrokom, ki jo potrebujejo. (Giangreco, Edelman, Cloniger in Dennis, 1993, Hunt, Hirose-Hatae, Doering, Karasoff, Goetz, 2001)

Nekateri starši želijo, da je njihov otrok vključen v skupino, kjer je otrok s posebnimi potrebami, saj menijo, da naj bi se tako naučil sprejemati in razumevati različnost ljudi v realnem življenju, se bolje zavedal potreb drugih otrok, razvil čut za skrb in pomoč potrebnim, zmanjšal predsodke in stereotipe do drugačnih vrstnikov. Spet drugi starši se tega bojijo, saj so prepričani, da lahko otroci s posebnimi potrebami ogrožajo varnost njihovega otroka (ga poškodujejo), da bo njihov otrok posnemal nenavadno vedenje teh otrok, da ne bo deležen ustrezne pozornosti s strani vzgojiteljice ali učiteljice in da bo počasneje napredoval pri učenju. (Gajšek, 2004)

Menim, da se morajo starši »tipičnih otrok« zavedati, da imajo otroci s posebnimi potrebami pravico do vzgoje in izobraževanja v večinskih skupinah vrtca in šole. Razumem njihove prikrita strahove glede oseb s posebnimi potrebami ter neodločnost, predsodke in odpore, ki so prisotni v njihovi zavesti. Pomembno je, da govorimo o osebah s posebnimi potrebami in z njimi, glasno, odločno, brez zadržkov in sramu ter da jih poskušamo vključevati v vse sfere življenja. Vse starše je potrebno seznanjati s prednostmi koncepta inkluzije, saj le pozitivna stališča staršev »tipičnih otrok« do otrok s posebnimi potrebami vodijo do uspešnega vključevanja le-teh. Na ta način bomo stereotipe, ki izvirajo iz neznanja in neobveščenosti

² Nekateri avtorji uporabljajo izraz »zdrav otrok« ali izraz »polnočutni otrok« kot nasprotje izrazu »otrok s posebnimi potrebami«. Drugi avtorji uporabljajo izraz »tipičen otrok«. Nobena od besednih zvez se mi ne zdi ustrezna, vendar ostajam pri uporabi izraza »tipičen otrok«, ki se mi zdi bolj primeren kot prej omenjena, saj so tudi otroci s posebnimi potrebami (lahko) polnočutni, npr. otroci, s primanjkljaji na raznih področjih učenja, in zdravi.

postopoma podirali, prihodnjim rodovom pa prenašali sporočilo o tolerantnosti in spoštovanju različnosti.

1.1.6.2 Stališča staršev otrok s posebnimi potrebami

Ana Trtnik (2005) je v svojem prispevku zapisala, da je družina v sodobnem času izgubila nekaj nekdanjih socialnih, vzgojno-izobraževalnih in socializacijskih poudarkov, vendar je njena vloga pri razvijanju in oblikovanju osebnosti zelo pomembna in nenadomestljiva. Družina predstavlja najpomembnejšo varovalno in podporno mrežo za otroka, tudi za otroka s posebnimi potrebami. Te družine zaznamuje posebna življenjska izkušnja. Spremenijo se zahteve, norme in pričakovanja družinskih članov, na novo se razdelijo vloge in določijo prioritete. Družina z otrokom s posebnimi potrebami je še posebej izpostavljena dezintegraciji. Poleg priložnostnih problemov, ki se pojavljajo ob razvojnih krizah in osebnostnih težavah odraščajočih otrok, se družina sooča še s stalno skrbjo in strahovi zaradi otrokove prizadetosti. Pogosto je izpostavljena stigmatizaciji s strani okolja. Večina staršev si zato želi, da bi bil njihov otrok vključen v večinski vrtec ali šolo, kjer bi bil obravnavan čim bolj podobno kot drugi otroci, saj bi tako bolje napredoval.

Novljan (2005) ugotavlja, da je dodatna strokovna pomoč prevečkrat usmerjena samo v otroka, medtem ko se svetovanje staršem, vzgojiteljem in učiteljem zanemarja. Zlasti starši, ki v prvih letih z otrokom preživijo največ časa in ga najbolj poznajo, imajo pomembno vlogo pri zgodnjem odkrivanju otrokovih težav, njegovih močnih področij in pri načrtovanju obravnave. Zato je potrebno, da se starši vključijo v skupino za samopomoč, da se udeležujejo skupnih letovanj z družinami z otroki, ki imajo podobne težave, različnih seminarjev ipd., vse z namenom, pridobiti čim več znanja o otrokovih motnjah in informacij, kam se obrniti po pomoč.

Pogoj za uspešno sodelovanje med starši, vzgojitelji, učitelji in drugimi strokovnimi delavci je obojestranska odprtost za pogovor in pomoč. Pomembno je, da strokovnjak starše začuti, jim prisluhne, jih razume in spoštuje njihov pogled na problem. Naloga vrtca ali šole je zagotoviti staršem več pogovornih ur s strokovnimi delavci, ki se ukvarjajo z njihovim otrokom, starši, ki najbolj poznajo otrokove sposobnosti, pa strokovni kader obveščajo o morebitnih spremembah, ki jih opažajo, o otrokovih posebnostih, s katerimi najlažje

premaga ovire in osvaja nove spretnosti. Vzgojitelj ali učitelj naj bi si pridobil zaupanje staršev in njihovo pripravljenost za sodelovanje. Komunikacija med starši in učitelji bi morala potekati po principu stalne povratne komunikacije. Strokovnjaki naj bi starše otrok s posebnimi potrebami podpirali, jim prisluhnili in spodbujali k sodelovanju kot enakovredne partnerje. Koncept, ki ga uporabljamo za opis medsebojnih odnosov med starši in šolo, imenujemo partnerstvo. (Fylling, Sandvin, 1999; v Schmidt, 2001)

1.1.6.3 Stališča vrstnikov

»Stališča ravnateljev, učiteljev in staršev se nehote odražajo v odnosih in komunikaciji vrstnikov do učencev s posebnimi potrebami. Njihovi zgledi so-oblikujejo odnose, ki jih izražajo vrstniki do otrok s posebnimi potrebami.« (Schmidt, 2001: 52)

V raziskavi, ki je nastala v okviru diplomske naloge Nede Fabrizio-Filipič (1997), so na podlagi kvalitativne analize odgovorov 461 učencev osnovne šole v starosti 14, 15 in 16 let, spoznali, kakšna so njihova stališča do prijateljevanja in sodelovanja z otroki s posebnimi potrebami in kakšna so njihova mnenja o odnosu drugih ljudi do takšnih otrok, oziroma mnenja o uspešnosti otrok s posebnimi potrebami v večinski osnovni šoli. Anketirani učenci so pripravljeni na prijateljevanje z vrstniki s posebnimi potrebami. Najraje bi sodelovali z gluhim vrstnikom, nato s slepim, gibalno oviranim in nazadnje z vrstnikom z motnjo v duševnem razvoju. Pripravljeni so prevzeti aktivnejšo vlogo v odnosih z vrstniki s posebnimi potrebami, jih ščititi in bi odločno protestirali, če bi se drugi neustrezno vedli do njih. Respondenti menijo, da lahko učenci s posebnimi potrebami v večinski osnovni šoli dosežejo enak učni uspeh kot oni sami.

Kot je pokazala raziskava o stališčih vrstnikov do učencev z učnimi težavami (Novljan, Jelenc, Jerman, 1998; v Schmidt, 2001) učenci poznajo probleme vrstnikov z učnimi težavami in se zavedajo, da potrebujejo dodatno pomoč. Skoraj polovica učencev se je strinjala s skupnim šolanjem, pri čemer so bile deklice bolj razumevajoče in pripravljene pomagati vrstnikom pri šolskem delu. Stališča učencev do sošolcev z učnimi težavami so odvisna od starosti in spola anketirancev: mlajši učenci (dečki stari 12 let) in deklice so izražali bolj pozitivna stališča.

Nekatere raziskave so pokazale, da lahko pogosti stiki zdravih otrok² in otrok s posebnimi potrebami pripeljejo do negativnih stališč zato, ker se vrstniki srečajo tudi z manj prijetnimi oblikami vedenja otrok s posebnimi potrebami, ki so lahko agresivni, nezaupljivi, cinični, vsiljivi, jokavi, tožarijo, so radi sami, nimajo osnovnih higienskih navad, na njihovem telesu je vidna prizadetost in so neprijetnega videza. Vse te lastnosti so za zdrave otroke lahko povod za predsodke, odpor, odklanjanje vrstnikov s posebnimi potrebami, do katerih so lahko brezobzirni, nestrpni, agresivni, ljubosumni in neobčutljivi za njihove težave. Niso jih pripravljeni vključevati v prostočasne aktivnosti v šoli in izven šole, med njimi ni pristnejših in globljih čustvenih odnosov. V njihovem odnosu se pogosto zrcali odklonilni odnos učiteljev, staršev in družbe nasploh do drugačnih. (Fabrizio-Filipič, 1997)

Pomembna ovira pri navezovanju stikov z otroki s posebnimi potrebami sta pomanjkljivo znanje in veščine vrstnikov. Razne študije so pokazale, da učenci brez težav, motenj ne razumejo oziroma imajo glede njih izkrivljene predstave. Kyle in Davies (1991; v Schmidt, 2001) sta v raziskavi opazovala odnos najstnikov do oseb z motnjo v duševnem razvoju. Ugotovila sta, da so bili le-ti do oseb z motnjo sicer prijazni, vendar so v stikih z njimi pogosto čutili nelagodje, negotovost, zadrego. Niso poznali vzrokov motenj v duševnem razvoju ali pa so jih zamenjevali z duševno boleznijo. Ugotovila sta, da so pri spreminjanju stališč pomembne razprave, ki odstirajo neznanke in razrešujejo vprašanja, ki se pojavljajo.

Splošne ugotovitve o oblikovanju stališč do otrok s posebnimi potrebami kažejo na to, da moramo pri oblikovanju pozitivnih stališč upoštevati kompleksne dejavnike. Pozitivne spremembe pri preoblikovanju stališč se bodo pojavile, ko bodo vsi, učitelji, vodstveni in drugi strokovni delavci, tako starši kot učenci poznali situacijo, kjer se odvija integracija in jo obvladali.

1.1.6.4 Stališča učiteljev, vodstva šole in svetovalnih služb

Bratož (2004: 15) trdi, da so mnenja integriranih posameznikov, učiteljev, defektologov in drugih specialistov kritična do klasične integracije, ki ne zadošča, saj »... *sedeti v istem razredu pač še ni socialna integracija*«. Navaja, da so za stališča učiteljev pomembna tako stališča ravnateljev ter vodstev šol kot stališča šolskih svetovalnih služb.

Rezultati analize stališč ravnateljev do otrok s posebnimi potrebami, ki jo je v letih 1991 in 1994 opravil Galeša (1995), so pokazali, da se le polovica ravnateljev osnovnih šol zavzema za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v svoje šole. Zaskrbljujoče je, da ima kar tretjina do polovica slovenskih ravnateljev manj ustrezna stališča do otrok s posebnimi potrebami, saj so »... *stališča ravnateljev dolgoročno zelo pomembna, kajti neposredno vplivajo na delovne okoliščine učiteljev, na medsebojne odnose in na njihovo doživljanje odgovornosti, uspešnosti in zadovoljstva pri delu. Ravnatelj s svojim odnosom oblikuje klimo in odnos do otrok s posebnimi potrebami*«. (Bratož, 2004: 21)

Enako pomembna za uspeh integracije in inkluzije so stališča šolskih psihologov, ki so zaposleni v svetovalnih službah ali so del zunanjega strokovnega tima. Bratož (2004) navaja Polatovo študijo (Polat, 2001), ki je pokazala, da šolski psihologi in specialni pedagogi v primerjavi z učitelji zastopajo v celoti mnogo bolj negativna stališča do vključevanja otrok s posebnimi potrebami, tako glede organizacijskih oblik integracije kot tudi pridobljenega znanja učencev s posebnimi potrebami v osnovni šoli, še zlasti pa glede čustvene in socialne integracije.

Učitelji velikokrat zavračajo možnost vključevanja otrok s posebnimi potrebami v večinsko osnovno šolo oziroma večina učiteljev podpira integracijo le na teoretičnem nivoju.

Po Trtnik Herlec (2002: 17) se bojijo:

- večje količine dela,
- večje psihične obremenjenosti,
- vodenja zahtevnega, raznolikega razreda,
- morebitne prikrajšanosti drugih otrok,
- pritiskov staršev,
- večjega nadzora, sestankov in obiskov.

Skalar (1997; v Bratož, 2004) pravi, da so njihovi strahovi razumljivi, saj nimajo niti dovolj informacij o otrocih z razvojnimi težavami niti o tem, kaj naj bi bili integrirani razredi. Menijo, da za takšne naloge pri svojem dodiplomskem študiju niso dobili ustreznih znanj, da zanje niso usposobljeni in se ne čutijo kompetentne. Skrbi jih, da ne bodo dobili ustrezne

pomoči in da za svoje tako fizično kot psihično obremenjujoče delo ne bodo ustrezno nagrajeni. Čutijo, da nimajo podpore ravnatelja ali dovolj podpore ostalih strokovnjakov.

1.1.7 Inkluzivni timi

Novljan (1997) trdi, da se strokovnjaki danes zavedajo, da se otrok s posebnimi potrebami lahko uspešno vključi v vrtec ali šolo le z usmerjanjem in podporo strokovnega tima, ki uporablja interdisciplinarni pristop k obravnavi otroka s posebnimi potrebami, a hkrati priznava, da je takšen proces povezovanja med strokovnjaki v slovenskih osnovnih šolah še vedno prej izjema kot pravilo.

Vodstvu šole, svetovalni službi, učiteljem, staršem, otroku s posebnimi potrebami in njegovim sošolcem pri premagovanju težav ob vključevanju v večinsko šolo pomaga inkluzivni tim. Od leta 2002 namreč v sodelovanju Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in s finančno podporo Ministrstva za šolstvo in šport poteka projekt Inkluzivni timi. Nosilka projekta je dr. Marija Kavkler. Delovanje devetih regionalnih inkluzivnih timov v Ljubljani, Mariboru, Kopru, Novi Gorici, Kranju, Celju, Murski Soboti, Slovenj Gradcu in Novem mestu zaenkrat poteka v omejenih okvirjih, saj usposabljanje izvajalcev še teče, tako da delo na terenu poteka le na nekaterih območjih, sodelavci pa za svoje delo ne prejemajo plačila. (Kavkler in drugi, 2007)

Inkluzivni timi naj bi dopolnili delo mobilnih specialnopedagoških enot, ki so preobremenjene za kakovostno individualno delo z otroki s posebnimi potrebami. V inkluzivnem timu je izpostavljena vloga koordinatorja, ki povezuje strokovnjake, ki sestavljajo inkluzivni tim (defektolog, psiholog, socialni delavec, pedagog, specialni pedagog, socialni pedagog), vse, ki delajo z otrokom s posebnimi potrebami v šoli in sestavljajo šolski tim (ravnatelj, razrednik, vzgojitelj, spremljevalec otroka, učitelj dodatne strokovne pomoči – pedagog, defektolog, specialni pedagog, psiholog) ter otrokove starše.

Regionalni inkluzivni tim nudi podporo in pomoč učencu, staršem in šoli pri uspešnem in kvalitetnem vključevanju učenca s posebnimi potrebami v večinsko šolo, pomaga pri oblikovanju partnerskega odnosa med njimi, akterjem nudi podporo in pomaga šolskemu timu pri usposabljanju, izdelavi individualiziranega programa, svetovanju, iskanju virov ter organizaciji dela v šoli in izven nje. (Zupančič Danko, 2007)

Strokovnjaki so mnenja, da naj bi bil otrok s posebnimi potrebami na razredni stopnji zunaj pouka obravnavan največ 20 minut, preostali čas pa naj bi spremljal učno-vzgojni proces v razredu, kjer bi poučevala razredni učitelj in učitelj defektolog. Vendar posamezni strokovnjaki otroka še naprej najpogosteje obravnavajo zunaj razreda; prihaja do učenja v izolaciji, kar je ravno nasprotno inkluziji. (Novljan, 1997)

Viri in moči inkluzivnega tima so:

- prepričanje, da je inkluzija možna,
- kreativnost,
- podpora,
- različnost,
- volja,
- znanje,
- izkušnje v praksi,
- medsebojno zaupanje,
- povezanost tima. (Zupančič Danko, 2007)

Vizija inkluzivnega tima:

- implementacija inkluzije iz teorije v prakso,
- soustvarjanje pogojev za uspešno vključenost in napredovanje otroka,
- preizkušanje in razvijanje različnih možnosti,
- podpora v opolnomočenju,
- upoštevanje potreb staršev in otrok ter spodbujanje njihove večje aktivnosti,
- učenje drug od drugega,
- razvijanje medsebojne povezanosti,
- sprememba miselnosti. (ibid.)

V inkluzivni šoli so nujno potrebne sodelovalne (kolaborativne) oblike dela med učenci:

- sodelovalno učenje,
- vrstniška pomoč,
- krog prijateljev

in sodelovalne oblike dela med strokovnimi delavci:

- svetovanje izvajajo strokovni delavci (specialni pedagog, psiholog, logoped, socialni delavec), ki obvladajo znanja in strategije za delo z otroki s posebnimi potrebami. Učitelju pomagajo pri reševanju problemov v razredu. Na srečanju skupaj z učiteljem opredelijo problem (npr. prilagajanje kurikula), na osnovi zbranih informacij se dogovorijo za oblike intervencije in nato ocenijo učinkovitosti intervencije za učenca;
- timsko delo (teaming): strokovni delavci šolskega tima in inkluzivnega interdisciplinarnega tima se redno srečujejo, da se pogovorijo o prilagajanju kurikula, da rešujejo probleme, iščejo učinkovite oblike organizacije procesa poučevanja ipd. Taka oblika timskega dela omogoča bolj konsistentno in bolj učinkovito delo učitelja;
- sodelovalno poučevanje (co-teaching) omogoča učitelju in drugim strokovnim delavcem partnerstvo v procesu poučevanja, da dosežejo kvalitetnejše poučevanje različnih učencev v razredu. S takim načinom poučevanja pridobijo tako učenci s posebnimi potrebami kot tudi vrstniki brez posebnih potreb;
- pomoč v razredu se izvaja takrat, ko ni nujna intenzivna podpora, ampak samo določene občasne oblike pomoči, ki jo lahko izvajajo tudi prostovoljci in drugi strokovni delavci brez posebnih izkušenj za delo z otroki s posebnimi potrebami;
- neformalno reševanje problemov je pogosto med učitelji (npr. med predmetnimi učitelji), ki učijo istega učenca s posebnimi potrebami (izmenjava informacij med odmorom);
- individualna obravnava izven razreda se v inkluzivni šoli izvaja redkeje, vendar je občasno potrebna (logopedska obravnava, delovna terapija). O ločeni obravnavi otroka odloči tim, ki pripravlja individualni program. (Polak, 2007)

1.2 NASILJE

1.2.1 Nasilje v šoli

Nasilje je dejanje agresije in zlorabe, ki povzroči osramotitev ali ponižanje žrtve. Nasilje je kaznivo dejanje, je zloraba moči, ki se dogaja med pripadniki vseh socialnih in ekonomskih razredov, kultur, verstev in spolnih orientacij. (Kesič, 2008)

Nasilje v šolah ni nov pojav. Primeri nasilja med vrstniki, med zaposlenimi, zaposlenih nad učenci, učencev nad učitelji, staršev nad učitelji itd. so se pojavljali tudi pred leti. Vprašanje je, ali so danes posamezne oblike trpinčenja pogostejše, ali smo le bolj občutljivi in ga prej zaznamo. Poleg družine je šola tisti prostor, kjer otroci in mladostniki preživijo večji del svojega časa. Mnogi izmed njih so v šoli, zavodu, mladinskem domu, vrtcu in drugih ustanovah, namenjenih otrokom in mladostnikom, na poti v ustanove in iz njih izpostavljeni različnim oblikam nasilja, ki ga izvajajo njihovi vrstniki.

Dekleva (1996) navaja, da se je proučevanje vrstniškega nasilja začelo v Skandinaviji, Angliji in na Japonskem po v javnosti odmevnih tragičnih dogodkih, ko je več otrok, ki so jih vrstniki trpinčili, naredilo samomor, saj niso videli drugega izhoda iz stiske.

Za poimenovanje različnih oblik nasilja med mladimi se v strokovni literaturi najpogosteje uporablja izraz »bullying«, ki ga najpogosteje prevedemo kot trpinčenje, ustrahovanje in preganjanje. (Bučar-Ručman, 2004)

Olweus (1995: 11) pravi, da *»... o vrstniškem nasilju med učenci govorimo, kadar je nek učenec v daljšem časovnem obdobju večkrat izpostavljen agresivnemu vedenju oziroma negativnim dejanjem, ki jih je povzročil njegov vrstnik ali skupina učencev«*.

»Nasilje v šolah je kategorija, ki zajema izredno različne situacije tako glede na stopnjo in intenzivnost kot tudi glede na vzroke in žrtve nasilja. Pojavlja se lahko občasno in nenamerno ali pa se stopnjuje v nenehno, ponavljajoče se nadlegovanje in viktimizacijo.« (Titley, 2004: 33)

Pušnik (2003) ugotavlja, da imajo različne definicije trpinčenja naslednje skupne značilnosti:

- trpinčenje je tisto nasilje, ki se dogaja dlje časa,
- lahko je verbalno, fizično ali psihično,
- vključuje neravnovesje moči med žrtvijo in napadalcem,
- žrtev se ne more braniti, občuti nemoč in strah.

Ločimo lahko več vrst vrstniškega nasilja:

- fizično/telesno: porivanje, suvanje, brcanje, udarci z roko, praskanje, grizenje, boksanje, klofutanje, odrivanje, davljenje, spotikanje, metanje stvari v žrtev, zvijanje rok, ščipanje, lasanje, pljuvanje, polivanje z vodo, zapiranje v omaro itd. Fizično nasilje ali grožnja s fizičnim nasiljem predstavlja ožjo definicijo nasilja in je najbolj prepoznavna oblika nasilja. Usmerjena je na človekovo telo ali njegovo življenje. Fizične bolečine in posledice, ki jih nasilje povzroča, zmeraj spremljajo tudi psihične posledice pri žrtvi nasilja; (Kuhar in drugi, 1999, Popp, 2003)
- psihično/duševno: norčevanje, grozeči pogledi, zmerjanje, izsiljevanje, ustrahovanje, zasledovanje, grožnje, posmehovanje, šikaniranje, poniževanje, jemanje osebnih stvari brez dovoljenja, nadzorovanje, zbujanje občutkov krivde in manjvrednosti, postavljanje ultimativov itd. O nasilju govorimo tudi takrat, ko je poškodovana človekova notranjost. Psihično nasilje je najbolj razširjena oblika trpinčenja, vendar ga je večkrat težje prepoznati. Nekateri avtorji (Popp, 2003, Bučar-Ručman, 2004) uporabljajo izraz »mobbing«, ki opredeljuje poniževanje in socialno izolacijo žrtve;
- verbalno/besedno: zbadanje, posmehovanje, kritiziranje človekove osebnosti, žaljenje, zmerjanje, podcenjevanje, poniževanje, omalovaževanje, zaničevanje, ščuvanje, nadiranje, razširjanje lažnih govoric, ustvarjanje negativnega mnenja o osebi na podlagi predsodkov in stereotipov (pripombe glede na spol, raso ali veroizpoved, opazke o videzu, telesni teži ali bolezenskih stanjih) ipd. (Pušnik, 1996);
- seksualno/spolno: telesni dotiki, otipavanje, prikrito ali odkrito namigovanje na spolnost, opazovanje, neprimerne in opolzke pripombe, prisiljeno slačenje, božanje, kazanje pornografske literature, nagovarjanje h kazanju spolnih organov, siljenje k spolnemu odnosu. Spolno nasilje je specifična oblika fizičnega nasilja, kjer nasilnež posega v žrtvino integriteto. V šolah naj bi bilo zaznanega precej spolnega nasilja, vendar ostaja prikrito in se o njem ne govori. Žrtve so predvsem dekleta, ki po navadi molčijo, saj jih je sram povedati, da jih je nekdo otipaval (Habbe, 2000);
- izsiljevanje/ekonomsko nasilje: zahteva po denarju ali drugih materialnih dobrinah, zahteva po plačilu »varščine«, kraja denarja, oblačil in drugih stvari,

povzročitelj zahteva, da mu žrtev piše domače naloge, mu pomaga goljufati pri preizkusih znanja, zahteva, da žrtev ne pove o vandalizmu, ki mu je bila priča ipd. (Zabukovec Kerin, 2002);

- socialno: izključevanje iz aktivnosti, ignoriranje, potegavščine, ki osebo spravijo v težave, širjenje laži in opravljanje, hujskanje drugih proti žrtvi, izoliranje od ljudi, s katerimi bi oseba želela ohraniti stike, molčanje, da bi dosegli svoj cilj itd. (Pušnik, 1996);
- vandalizem: uničevanje javne, državne, šolske lastnine, šolskih prostorov, poškodovanje lastnine drugih oseb ipd. (Pušnik, 1996).

V Sloveniji je raziskave s področja vrstniškega nasilja v šolah med prvimi izvajal Bojan Dekleva (1996), ki je ugotovil, da je bilo leta 1996 več kot 20 % otrok žrtev vrstniškega nasilja, povzročiteljev pa približno 12 %. V srednjih šolah je bilo žrtev vrstniškega nasilja 8 % mladostnikov, povzročiteljev pa 6 %. Večina vrstniškega nasilja se dogaja v šoli in njeni okolici, na poti v šolo in iz nje. Najnevarnejši prostori v šoli so stranišča, jedilnica, šolsko igrišče, hodniki in garderoba.

Ugotovitve Mojce Pušnik (1999) iz raziskav o trpinčenju na slovenskih šolah so naslednje:

- v vseh starostih je med žrtvami, nasilneži in nosilci obeh vlog več fantov, pri čemer je med učenci več telesnega nasilja, učenke pa uporabljajo bolj posredne oblike nasilja (psihično, socialno);
- trpinčenje s starostjo upada;
- žrtve in nasilneži imajo svojo vlogo več let;
- nekateri učenci so nosilci obeh vlog hkrati;
- trpinčenje pušča žrtvam dolgotrajne posledice (žrtve se bojijo sikov z vrstniki, zniža se jim zaupanje v lastne socialne spretnost, omajana je njihova samopodoba);
- na nasilje se odziva in pomaga le malo učiteljev; učitelji nasilja pogosto ne vidijo, situacije napačno interpretirajo, pritožb ne jemljejo resno;
- žrtve in nasilneži o nasilju molčijo;
- žrtev, nasilnežev in nosilcev obeh vlog je največ na poklicnih šolah;
- vodstva šol nočejo priznati, da na njihovi šoli nasilje obstaja.

Vrstniško nasilje je precej prikrito, kar je posledica naslednjih dejavnikov:

- nasilneži in žrtve o tem molčijo. Nasilneži zato, ker nočejo priznati svojih dejanj in da lahko nasilje izvajajo še naprej, žrtve pa molčijo zato, ker jih je strah in ker še zmeraj velja, da je tožiti grdo;
- odrasli največkrat niso navzoči in ne vedo, kaj se dogaja;
- zdi se, da odrasli pojav podcenjujejo, če pa ga zaznajo, stisko otrok neustrezno interpretirajo;
- v mnogih kulturah pričakujejo, da otroci sami rešujejo probleme;
- pogosto se žrtev čuti osramočeno, ponižano, noče priznati sebi in drugim, da je socialno manj iznajdljiva in da se ne zna braniti;
- tudi starši se sramujejo otrok, ki niso uspešni v socialnih stikih. Jezni so na otroka, ker izgublja potrebščine, hodi domov raztrgan ipd. (Pušnik, 1999)

1.2.2 Nasilnež, povzročitelj(-ica) nasilja

Povzročitelji nasilja lahko nastopajo posamično, v dvojicah, trojicah ali v skupinah in trpinčijo druge učence. Najbolj tipična lastnost nasilneža oziroma nasilnice je njegova (njena) agresivnost. Pogosto je nasilen(-na) tudi do odraslih in ima na splošno bolj pozitivna stališča do nasilja in uporabe nasilnih sredstev kot drugi učenci. Prihaja iz družine, kjer cenijo avtoriteto, moč in materialni uspeh. Ne sprejema odgovornosti za svoja dejanja in tudi ne čuti obžalovanja, kadar prizadene vrstnika ali vrstnico. (Besag, 1989; v Pušnik, 1999) Zanj(-o) so značilne nagle, vročekrvne reakcije in močna potreba po obvladovanju drugih. Pogosto ima pozitivno samopodobo in o sebi meni, da je sposoben(-na), vpliven(-na), uspešen(-na). Veliko časa preživi na cesti med vrstniki, doma je bolj malo. Na družino ni navezan(-a), konflikti so pogosti, starši ga (je) ne nadzorujejo. Je samosvoj(-a), neodvisen(-na), intelektualno povprečen(-na), vendar v šoli ni uspešen(-na). (Pušnik, 1999)

Dekleta pogosteje uporabljajo manj opazne oblike nadlegovanja, kot so obrekovanje, manipuliranje, izolacija, širjenje lažnih govoric ipd.

Vselej gre za ponavljanje istega vzorca vedenja, v katerem je ena stran žrtev in druga nasilnež z očitno neenakomerno razporejeno močjo (močnejši proti šibkejšemu ali skupina proti

posamezniku). Pri tem ne gre za običajne »dogodke« ali kot odrasli še vedno velikokrat pojmujejo za »stvar, ki jo bodo otroci uredili sami med seboj«. (ibid.)

Elliot (2002) meni, da otroci in mladostniki postanejo nasilni iz različnih razlogov:

- ker njih same nekdo trpinči,
- ker nimajo prijateljev in so osamljeni,
- ker niso zadovoljni sami s sabo in hočejo, da bi se tudi drugi počutili slabo,
- ker imajo probleme doma,
- ker se počutijo negotove in nepomembne, mučenje drugih pa jim daje občutek moči,
- ker jih do sedaj niso ujeli in mislijo, da jih nihče ne more ustaviti.

Pravi tudi, da je trpinčenje drugih običajno znak, da nasilnež potrebuje pomoč, saj ima sam veliko problemov in je prestrašen, jezen, nesrečen, zavisten, ljubosumen, nadut, brezobziren, negotov.

1.2.3 Žrtve nasilja

Žrtve nasilja so praviloma otroci, ki jih vrstniki doživljajo kot »slabše« ali na nek način drugačne. Pogosto gre za občutljive in nežne, plahe, neodločne, telesno šibkejšie otroke, inteligentne, glasbeno nadarjene, introvertirane, zgodaj dozorele otroke, osamljene otroke z malo prijatelji, otroke zaščitniških staršev, otroke z drugačnimi telesnimi znaki, ki izstopajo iz povprečja (rdeči lasje, manjša rast, debelost, telesna okvara, očala), ki imajo slabše razvite socialne veščine in se ne znajo braniti, zato pogosto reagirajo z jokom, nemočno jezo in umikom, kadar jih vrstniki napadejo. Pogosto prihajajo iz družin, kjer konflikte rešujejo konstruktivno, brez vpitja in pretepanja; nasilja niso vajeni, zato ne vedo, kako nanj odgovoriti. Navadno imajo zelo dobre odnose s starši. Trpijo zaradi nizke stopnje samospoštovanja in imajo nasploh slabo samopodobo. Sprašujejo se, kaj so takega naredili, da se jim dogaja nasilje, in za to krivijo sebe. Ranljivejši so pripadniki manjšinskih etničnih skupin ali veroizpovedi, otroci drugačne barve polti, otroci, ki slabše obvladajo slovenski jezik itd. Posebna skupina ogroženih so otroci s posebnimi potrebami. (Olweus, 1995)

Najpogostejši znaki, ki odrasle opozarjajo, da je učenec žrtev vrstniškega nasilja so:

- raztrgana oblačila,
- uničene ali »izgubljene« šolske potrebščine,
- modrice, odrgnine in druge poškodbe, ki jih ne zna pojasniti,
- sprememba običajne poti v šolo in iz nje; otrok se nenadoma odloči, da bo v šolo hodil po drugi, včasih veliko daljši poti,
- zelo zgodnji prihod v šolo ali pa redno zamujanje pouka,
- neopravičeno izostajanje od pouka,
- bolečine v glavi in/ali v trebuhu,
- tesnoba, vznemirjenost, zapiranje vase, umik v svoj svet,
- zadrževanje v bližini učiteljice med odmori, na izletih in šolskih ekskurzijah,
- nespečnost, nočne more,
- izguba teka,
- izguba prijateljev,
- nenadno poslabšanje šolskih ocen,
- žalost, razdražljivost, zadirčnost, grobost,
- jecljanje,
- nasilje do sorojencev in/ali manjših in mlajših otrok,
- izogibanje obiskovanju šole,
- izmikanje denarja staršem. (Kesič, 2008)

Žrtve doživljajo hude stiske, katerih posledice so: zmanjšano samospoštovanje, strah pred prihodom v šolo in izogibanje šoli, psihosomatski simptomi, pa tudi večja dovzetnost za depresijo v odrasli dobi. (ibid.)

1.2.4 Opazovalci

Poleg žrtve, nasilnežev in nosilcev obeh vlog poznamo tudi zelo številno skupino otrok, ki ne prevzema nobene od teh vlog. V vsakem razredu jih je med 60 in 70 %. To so opazovalci, ki ne reagirajo na nasilje, ker ne vedo, kako. Počutijo se nemočne, bojijo se, da bodo v primeru poseganja v situacijo tudi sami postali žrtev. Ta skupina učencev ni enotna, saj so v njej tisti, ki le opazujejo vrstniško nasilje in vanj ne posegajo (pasivneži, ignoranti), nekateri se žrtvam smejiijo in s tem dajejo podporo nasilnežu (spodbujevalci), drugi poskušajo žrtev potolažiti ali

jo celo braniti pred nasilnežem (branilci). Počutijo se krive, ker ne posredujejo ali poiščejo pomoči odraslih. Najpogostejše značilnosti opazovalcev so:

- v družini se dobro počutijo, s starši se razumejo in se lahko o problemih z njimi pogovorijo
- starši so z njihovim šolskim delom zadovoljni,
- staršem predstavijo svoje prijatelje,
- zadovoljni so s šolo, ki jo obiskujejo, in se v njej dobro počutijo,
- zaupajo vase in v svoje sposobnosti in so prepričani, da so lahko uspešni,
- njihovo razpoloženje je dokaj stabilno, čustva izražajo situacijam primerno in le redko občutijo strah in napetost,
- izražajo veselje in pozitivno naravnost do okolja,
- so odprti do ljudi, prijazni, potrpežljivi, ljudem zaupajo in se dobro znajdejo v družbi,
- ne izražajo nobenih oblik agresivnosti,
- do učiteljev imajo pozitiven odnos, menijo, da jih sošolci sprejemajo in tudi sami vstopajo v interakcijo z njimi. (Pušnik, 1999, Pušnik, 2003)

1.2.5 Vzroki nasilja

Vzroki za nasilno vedenje so raznoliki in kompleksni. Na pojav nasilnega vedenja vplivajo biološki, psihološki in socialni dejavniki - sami ali v medsebojni kombinaciji. Večina avtorjev ločuje med dvema temeljnima dejavnikoma: med prirojenimi oziroma biološkimi izvori agresivnosti (nagoni in značilnosti delovanja organizma) ter socialnimi izvori agresivnosti. Med obe teoriji bi lahko uvrstili skupino teorij, ki deloma zajemajo prvo in deloma drugo izhodišče: frustracijska teorija agresivnega vedenja, teorija naučenega agresivnega vedenja, teorije, ki poleg naštetih vključujejo še psihološke vidike (osebnostne lastnosti, čustvene in kognitivne reakcije), teorije, usmerjene na vpliv fizičnega okolja itd. (Bučar-Ručman, 2004)

Bučar-Ručman (ibid.) podaja pregled teorij agresivnosti številnih avtorjev:

- biološka teorija (agresija kot instinkt avtorjev Freuda in Lorenza),
- agresija kot reakcija na določeno situacijo ali frustracijska teorija (Dollard, Miller, Berkowitz),
- socialne teorije agresivnosti (Bandura)

- teorije agresivnosti kot posledice bioloških in fizioloških sprememb v organizmu (Witkin, Lefkowitz),
- agresivnost kot osebna lastnost oziroma navada. (Buss, Berkowitz)

Avtor (ibid.) zagovarja socialno teorijo agresivnosti: neurejene družinske razmere in učenje nasilja od staršev sta primarni vzrok nasilja mladih. Individualnim in družinskim dejavnikom tveganja (šibke družinske vezi, telesno kaznovanje, čustveni izbruhi, zloraba alkohola in drog, brezposelnost, nizki dohodki, psihične in čustvene težave), se pridružijo še dejavniki širšega socialnega okolja: vpliv vrstnikov, vpliv šole in drugih institucij, zasičenost medijev z nasiljem, socialne razlike in revščina, kulturno-etnična nesoglasja itd.

1.2.6 Posledice nasilja

Posledice nasilja so kratkoročne in dolgoročne. Fizično nasilje lahko privede do zlomljenih kosti, trajne invalidnosti ali smrti. Fizično in druge vrste nasilja pri žrtvi puščajo psihične težave kot so občutki strahu, sramu, zaskrbljenost, pasivnost, zadržanost, nemoč, izolacija, samoobtoževanje, jeza, depresija, pomanjkanje energije, težave s spanjem, težave s spominom, jok, izguba zaupanja, pomanjkanje motivacije, motnje hranjenja, zloraba drog in alkohola, nesamostojnost, poskusi samomora, izguba samospoštovanja in slaba samopodoba. Znaki, ki se začnejo kazati v otroški dobi, se z leti okrepijo in vplivajo na razmišljanje in način življenja. Tisti, ki so bili žrtve nasilja ali pa samo priče nasilnih dejanj, bodo pozneje z večjo verjetnostjo tudi sami nasilni. Nasilje med vrstniki je danes priznано kot ogrožajoč dejavnik psihosocialnega razvoja. (Kuhar in drugi, 1999)

1.2.7 Preprečevanje nasilja

Nasilja že v začetnih fazah ne smemo prezreti, ga tolerirati in zmanjševati pomena posledic, ki jih utrpijo žrtve. Pomembno je prepoznavanje, ustavljanje in preprečevanje. Zaščititi je treba žrtev, ji pomagati, da bo ustvarila pozitivno samopodobo in trdno samozaupanje, pomoč pa je potrebno nuditi tudi izvajalcu nasilja, saj obstaja velika verjetnost, da je sam žrtev zlorabe doma.

Pušnik (2003) navaja, da občutljivost (senzibilnost) šole za pojav vrstniškega nasilja pomeni:

- opaziti dogajanje,

- poslušati in slišati (kaj otroci govorijo med seboj in kaj nam sporočajo),
- prepoznati klic na pomoč,
- prepoznati oblike nasilja,
- prepoznati lastnosti pojava samega in tiste, ki so vpleteni vanj,
- biti pozoren na dejavnike, ki delujejo rizično (nepregledni hodniki, družinske težave učenca, padec otrokovega učnega uspeha),
- iskati pomoč, če sami ne znamo pomagati.

Potrebno je spregovoriti o temah drugačnosti in drugačnih, ki se jih zaradi nepoznavanja bojimo, otroke pa vzgajati v duhu strpnosti, sprejemanja bogastva razlik med soljudmi in sobivanja. Naloga osnovne šole ni le izobraževanje, ampak tudi vzgoja in ozaveščanje o temeljnih vrednotah in udeležanje le-teh v vsakdanjem življenju. Preventivni programi, ki so se izkazali za učinkovite, poudarjajo pomen razvoja tako kognitivnih in čustvenih kot tudi socialnih veščin otrok in mladostnikov. (Kuhar in drugi, 1999)

»Otroci se preko različnih tehnik učijo večati odgovornost zase, razvijati pozitivno samopodobo, se spoprijemati z različnimi stresnimi situacijami in jih znati obvladovati. Učijo se tehnik ustreznejše komunikacije, ki jim lahko olajša vrstniško komuniciranje ter izboljšuje njihove odnose z odraslimi. Prepoznajo svojo napetost in se učijo različnih tehnik sproščanja.« (Pušnik, 2003: 35)

Za uspešnost preventivnega programa je pomembno da:

- šola razvije takšno kulturo in klimo, ki trpinčenja ne dopušča,
- je pravilnik zapisan, z njim pa so seznanjeni učenci, osebje in oblasti, ki so odgovorne za šolstvo,
- oblikujemo politiko šole oziroma programe za preprečevanje in zmanjševanje nasilja,
- povečamo vpliv staršev na oblikovanje življenja in dela šole,
- se zaposleni na šoli redno strokovno izpopolnjujejo oziroma skrbijo za profesionalni razvoj,
- šola sodeluje tudi z lokalnimi organi, mediji in pripravlja različna gradiva za učitelje, učence in njihove starše,

- so v program vključeni vsi: šola, učenci in starši. (ibid.)

1.3 SKUPINSKE IGRE

1.3.1 Skupina

Peklaj (2001) navaja značilnosti skupine:

- člani se medsebojno sporazumevajo in sodelujejo,
- imajo določene skupne cilje,
- v njej nastajajo določena pravila in način vodenja,
- v njej najdemo določeno delitev statusov in vlog.

Oddelek v vrtcu ali razred v šoli je umetno oblikovana skupina, ki ima skupni cilj, naloge, povezane s tem ciljem, in odnose, ki vladajo med člani.

Peklaj (ibid.) trdi, da se odnosi (dinamika) v skupini oblikujejo postopoma: začetno predstavljanje članov skupine, verbalno in neverbalno komuniciranje, vživljanje v skupino, medsebojno zaupanje, uveljavljanje lastnih interesov in potreb znotraj skupine.

Virk-Rode in Belak-Ožbolt (1990) trdita, da lahko z načrtnim razvijanjem skupine, dosežemo pet pomembnih ciljev:

- otroci se med seboj bolje spoznajo,
- razvije se skupinska identiteta,
- otroci doživijo medsebojno podporo,
- otroci se naučijo spoštovati razlike med člani skupine,
- otroci razvijejo v skupini sinergijo, ki se nanaša na povečano stopnjo energije, ki se sprošča, ko le-ti sodelujejo med seboj.

Rezultati dela so zato boljši kot pa bi bil rezultat seštevka individualnega dela posameznikov.

1.3.2 Socialne igre

Socialne igre so se razvile v 40. letih 20. stoletja. V začetku so jih uporabljali pri izobraževanju poslovnih ljudi za učenje odločanja v simuliranih situacijah. Danes se uporabljajo kot pripomoček pri vzgoji in izobraževanju, formalnem in neformalnem. Pomembne so za

oblikovanje identitete, izboljšanje komunikacije s samim seboj in z drugimi ter za sprejemanje in dajanje povratnih sporočil. (Kobolt, 1989; v Virk-Rode, Belak-Ožbolt, 1990)

Socialne igre zelo spodbujajo interakcije med učenci in učitelji. Pripomorejo k razvijanju socialne energije med člani. Ammon (1988) opredeljuje socialno energijo takole: »*Socialna energija pomeni razvijanje kontaktov in odnosov pri istočasnem dajanju in jemanju življenjsko potrebne energije. Socialna energija je tista psihična energija, ki hrani, bogati, psihične in fizične procese rasti človeka. Nastaja med ljudmi, če resno jemljejo drug drugega, če upoštevajo potrebo vsakega in če se ob teh zahtevah dalje razvijajo. To daje možnost, da se skupina sooči z nezavednimi projekcijami strahu in fantazij ter se do njih opredeli. Le na ta način ohranja življenjsko moč in kreativnost.*« (Ammon, 1988; v Virk-Rode, Belak-Ožbolt, 1990: 12)

Socialne igre se izvajajo v obliki skupinskega dela in po metodi izkustvenega učenja ter vključujejo razne oblike izražanja (verbalno in neverbalno - likovno, glasbeno, plesno-gibalno izražanje). Socialne igre niso navadne družabne igre, čeprav se lahko uporabljajo tudi tako. Dosežejo svoj namen, če se udeleženci pogovarjajo o dogajanju med igro po njej (kako so doživljali igro, kako so sprejeli ostale člane skupine, kako so se počutili). Pravzaprav je smisel socialne igre v tem, da razmislimo, kako je igra potekala, kaj se je med igro dogajalo in kako smo se med igro počutili. (Virk-Rode, Belak-Ožbolt, 1990)

Nekateri avtorji uporabljajo tudi izraz interakcijske igre. To so igre, ki spodbujajo in omogočajo rast in razvoj socialnih spretnosti, opazovanja in razmišljanja ter udeležence opogumljajo pri iskanju odgovorov na nešteta vprašanja, povezana z življenjem in sobivanjem, spodbujajo domišljijo, ki je pogoj za ustvarjalno razmišljanje, in izziv za izražanje čustev ter odkrivanje novega. Z interakcijskimi igrami se otroci spoznavajo, iščejo potrditve za svoja ravnanja in spoznavajo zakonitosti skupinske dinamike. Ker med učenci ves čas potekajo intenzivne interakcije, otroci razvijajo čut za drugega, se učijo strpnosti, uspešno rešujejo nesporazume. Odpirajo se jim nova spoznanja o tem, kaj pomeni izražati se, izkazati se po svojih zmožnostih in sodelovati pri kreiranju čustvene in socialne dimenzije pouka in rešitev, kar pomembno vpliva na njihovo zorenje in odnos do življenja. (Caf, Šah, Gramc, 2008)

Korist socialnih iger za učence je ta, da pridejo v medsebojni stik, se povežejo, osamljeni otroci vzpostavijo stik z drugimi, preveč vsiljivi otroci pa se vendarle podredijo pravilom skupine. Med otroki se razvije solidarnost, medsebojna pomoč in toleriranje različnosti. Otroci se sprostijo, zmanjšajo bojazni, ker lahko izrazijo svoja čustva in stališča ter vedo, da bodo naletela na ustrezen odziv in da bodo sprejeta (npr.: otrok nekaj naredi ali pove, ostali člani skupine to opazijo in upoštevajo njegovo mnenje). (ibid.)

Socialne igre so za učitelje koristne zato, ker preko njih lahko vzpostavijo bolj neposreden, tovariški in enakopravnejši odnos z otroki. Hkrati jim igre omogočajo, da se z otroki pozabavajo in jih doživljajo bolj prijetno. Ob tem jih vsestransko bolje spoznajo in vidijo, kako posameznik reagira v skupini. (Virk-Rode, Belak-Ožbolt, 1990)

Razlogi, da so socialne igre tako priljubljene med otroki, so naslednji:

- otroci sami prihajajo do spoznanj, kar je več vredno kot učenje v šolski situaciji,
- otroci se bolj učinkovito učijo, če so čustveno aktivni, in takrat ko se dobro počutijo - socialne igre so tako idealna priložnost za učenje,
- izkušnje in znanja, ki jih pridobivajo s tako obliko dela,
- ob vodenih oblikah dela otroci prihajajo do spoznanj, da imajo ljudje različna mnenja o različnih stvareh in da to ni nič hudega, če se med seboj spoštujejo in znajo pravilno izraziti svoja mnenja. (Levec, 2000)

Po Levec (2000) ločimo:

- sprostilne igre, ki so namenjene uvodnemu delu ure ali uvajalni fazi dela s skupinami, da otroke navdušimo za drugačno obliko dela. Cilj sprostilnih iger je sproščanje, smeh, zabava in gibanje.
- igre z namenom oblikovanja skupine so igre, ki razvijajo tesnejšo povezanost med člani skupine. Te igre izbiramo predvsem v začetnem obdobju dela s skupino ali pa kasneje, če se pokaže potreba po njih (nesoglasja med otroki, vključitev novega učenca v razredni kolektiv, posebni vzgojni problemi).
- igre, ki temeljijo na neverbalni komunikaciji (položaj in govorica telesa, mimika obraza, kretnje).

- igre sporazumevanja otroke opozarjajo na pravila učinkovite (verbalne) komunikacije.
- igranje vlog, dramatizacija, pantomima, ki omogočajo prepoznavanje in izražanje čustev, vživljanje v druge, sprejemanje različnosti.
- igre, ki spodbujajo razvoj dobre samopodobe.
- igre, ki jih uporabimo ob zaključevanju dela s skupino, ko si člani skupine sporočijo, kako so se počutili v skupini, kako so doživljali posamezne člane in skupino kot celoto, hkrati pa dobijo povratne informacije, kako so njihovo vedenje in sodelovanje sprejemali in videli vrstniki.

S pomočjo socialnih iger otroci pridobivajo in razvijajo socialne veščine, ki jih Alenka Kobolt opredeli takole: *»Socialne veščine so veščine, ki posamezniku omogočajo, da vstopa v zadovoljive socialne odnose, se nauči sporazumevati z drugimi in reševati konflikte. Omogočajo primerno socialno sporazumevanje ob hkratnem upoštevanju lastnih in sogovornikovih potreb, čustev in spoštovanje različnega. Presegajo zgolj učenje dejstev in poudarjanje znanja, sodijo na področje odnosnega, komunikacijskega oziroma socialnega v najširšem pomenu besede. Obvladanje socialnih veščin zato omogoča, da lahko posameznik učinkoviteje zadovoljuje lastne socialne potrebe, ne da bi pri tem oškodoval partnerje, saj mu to znanje pomaga razumeti vrstnike, starše, učitelje in vse ostale partnerje v socialnih interakcijah.«* (Kobolt, 1996; v MacGarth, Francey, 1996)

MacGrath in Francey (1996) navajata, da otroci s socialnimi igrami pridobijo naslednje socialne spretnosti:

- znati se igrati (poštena igra, kako zmagati in kako prenesti poraz),
- biti pozitiven (dober zgled, dajanje in sprejemanje pohval),
- sprejemati izzive (se približati, pridružiti drugim, govoriti pred drugimi),
- sodelovati (pogajati se, ravnati s spori in nestrinjanji, odločati, upoštevati mnenja drugih, deliti in vključiti druge),
- biti zanimiv sogovornik (poslušati in spraševati, pripovedovati zgodbe),
- postaviti se zase (odgovoriti na izzivanja, kako nekoga prositi, naj neha, spregledati tistega, ki povzroča težave, reči ne, prositi odrasle za pomoč).

2 PROBLEM RAZISKAVE

2.1 Opis problema

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v večinske osnovne šole je osnovna pravica otrok in njihovih staršev. Kljub primerni zakonodaji (zakoni, pravilniki in podzakonski akti), večanju števila otrokom s posebnimi potrebami prilagojenih vrtcev in šol (ustrezni prostori, primerna oprema, odstranjene arhitektonske in komunikacijske ovire, didaktični in tehnični pripomočki, primerni prevozi in finančna pomoč) in organiziranemu medsebojnemu sodelovanju šolskih svetovalnih služb in specializirane strokovnih služb zunaj šol, v praksi prihaja do težav. Razlogi za težave so raznoliki in kompleksni: od pomanjkanja timskega dela, pomanjkljivega strokovnega izobraževanja in usposobljenosti učiteljev na področju metodično-didaktičnih pristopov, premalo strokovne podpore s strani strokovnjakov učiteljem in staršem, šibko sodelovanje šolskega strokovnega tima s starši itd. Med razlogi za težave sta tudi šolska kultura in klima oziroma vrednote in običaji na posamezni šoli, ki ne podpirajo vključevanja otrok s posebnimi potrebami in jih nosilci - ravnatelji in vodstva šol - širijo na svoje sodelavce, otroke in njihove starše ter v ožjo in širšo lokalno skupnost. Vse se torej začne pri ljudeh.

Ko sem v času študija sodelovala na sestanku inkluzivnega in šolskega tima na osnovni šoli, kamor je od leta 2006 vključen gibalno oviran deček N., smo govorili o težavah, ki se pojavljajo v oddelku podaljšanega bivanja (v nadaljevanju OPB).

N., rojen leta 2000, je po Pravilniku o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, 54/03) zmerno gibalno oviran. Je prvi in za zdaj edini gibalno oviran otrok v omenjeni osnovni šoli. N. znotraj prostorov in na krajše razdalje hodi s pomočjo recipročnih opornic, vendar je pri hoji negotov in se pogosto spotika. Pomoč drugega potrebuje pri hoji po neravnem terenu in po stopnicah. Ob vstopu v osnovno šolo mu je bil dodeljen osebni spremljevalec (asistent), ki ga vsakodnevno spremlja v šolo, mu pomaga pri uporabi ortopedskih pripomočkov, pri opravilih, povezanih z osebno higieno in oblačenjem (zapečanje gumbov, zavezovanje vezalk), pri vstajanju in pravilnem gibanju. Spremlja ga k različnim šolskim in izvenšolskim dejavnostim: k individualnim učnim uram pri šolski pedagoginji, na šolske izlete in ekskurzije, na kulturne in športne dneve, v knjižnico,

na terapevtsko jahanje itd. Za funkcionalno gibanje na srednje in večje razdalje N. uporablja invalidski voziček na aktivni ročni pogon. N. fina motorika rok, predvsem leve, je zmerno motena. Intelktualno dosega svoje vrstnike, vendar potrebuje več spodbud in dodatna navodila. Hitreje se utruji; opazna je tudi občasna kratkotrajna koncentracija. Pri določenih dnevnih opravilih, kot sta uporaba stranišča in oblačenje, potrebuje nadzor ali pomoč. N. zaradi nerazvitosti oči slabo vidi in nosi očala. Zaradi številnih operacij noge je bil pri starosti tri in pet let dlje časa v bolnišnici. V prihodnosti njegov ortoped načrtuje vsaj še eno operacijo. Enkrat na štirinajst dni je vključen v dodatno strokovno obravnavo izven šole (fizioterapija), vaje pa doma vsakodnevno izvaja skupaj z mamo. Individualiziran program zajema predvsem ustrezne prilagoditve na področju športnega in likovnega pouka, pri drugih predmetih pa prilagojene oblike dela, materialne pogoje, časovno razporeditev pouka in tri ure dodatne specialne pomoči s strani šolske pedagoginje.

Pred vstopom v osnovno šolo je obiskoval razvojni oddelek vrtca, kjer je bilo v skupini le pet otrok, tako da dotlej ni bil vaje družbe večje skupine vrstnikov. Poleg tega je bil tudi doma večino časa v družbi staršev in starih staršev. Je edinec. V vrtcu je bil zelo navezan na vzgojiteljico, sedaj je to navezanost prenesel na vzgojiteljico v oddelku podaljšanega bivanja, do katere se vede posesivno. Želi, da se posveča le njemu, kar njo zelo obremenjuje, ostali otroci pa so na dečka ljubosumni in ga zavračajo. Nekatere deklice, se do N. vedejo pokroviteljsko, nekatere pa ga zelo očitno ignorirajo. V odnosu do razredničarke je zamerljiv. Na začetku šolskega leta se je izogibal očesnemu kontaktu in se z njo ni želel pogovarjati. Sedaj sicer sodeluje in odgovarja na njena vprašanja, vendar noče pokazati svojih izdelkov. Veliko bolje sodeluje s pedagoginjo. Njegovo vedenje je moteče tako za razredničarko kot za druge učence 1. razreda, saj deček ne upošteva šolskih pravil, motorično je zelo živahen, nemiren, impulziven, ima težave s pozornostjo. Bil je na testiranju za sindrom ADHD (motnja pozornosti s hiperaktivnostjo, ang. Attention-Deficit Hyperactivity Disorder), vendar je defektologinja v Svetovalnem centru prišla do zaključka, da so njegove težave odraz prehoda v osnovno šolo in prilagajanja na večje število stikov z otroki njegove starosti, saj so simptomi najbolj izraziti ob ponedeljkih in izzvenijo v naslednjih dneh.

Ob začetku šolskega leta je bil v svojem razredu prva dva meseca verbalno nasilen: sošolce in razredničarko je obkladal z žaljivkami. Pri pouku ni sodeloval, bil je vedenjsko moteč, ni

zmogel sedeti pri miru več kot 15 minut, z velikim odporom in nerad je samostojno opravljal naloge itd. Na našem sestanku je pedagoginja povedala, da se je v zadnjem mesecu nekoliko umiril, vendar ne najde pravega stika s sošolci, predvsem pa ne z otroki iz OPB, kamor so vključeni učenci od 1. do 4. razreda, kar pomeni, da je skupina starostno zelo heterogena. Prav zato so zelo različne njihove želje, potrebe in interesi, kar velikokrat pripelje do razhajanj v mnenjih, ki se ob vzgojiteljičinem pretežno demokratičnem vodenju, sprevrže v vsesplošno destruktivno usmerjeno dogajanje: pritoževanje, prepiranje, pregovarjanje, ignoriranje, prelaganje odgovornosti in končno v pasivnosti večjega dela skupine. Otroci so med seboj predvsem verbalno, pa tudi psihično in fizično nasilni; zlasti starejši otroci in fantje se znašajo nad mlajšimi. V OPB je N. plah; pogosto se skriva v igralnem kotičku, se umika pred sošolci, odklopi in zajadra v svoj svet in se igra neko svojo namišljeno igro. N. je v tem času dobil glavno vlogo grešnega kozla, ki jo občasno deli še z nekaterimi drugimi mlajšimi otroki iz 1. in 2. razreda, ki jih starejši otroci zasmehujejo, podcenjujejo, zmerjajo (kličejo jih »malinovci« in »sluge«) in jim nagajajo. Otroci so do N. vedejo indiferentno ali odklonilno, izključujejo ga iz skupnih aktivnosti in se pritožujejo, da se ne zna igrati, da ne zna risati, da jim vedno nagaja, da ga morajo vedno čakati ipd. Vzgojiteljica od začetka leta beleži povečano število neopravičenih izostankov iz OPB.

2.2 Koga je zadeval navedeni problem

Poleg N. je problem zadeval še 16 učencev, vključenih v OPB.

Težave so bile:

- razne oblike vrstniškega nasilja,
- neupoštevanje dogovorov, kar onemogoča izvajanje dejavnosti,
- slabi medsebojni odnosi,
- pomanjkanje občutka povezanosti in pripadnosti,
- delitev razreda na med seboj »nasprotne« in »sovražne« skupinice,
- neprijetna klima v razredu,
- nestrpnost in netolerantnost do gibalno oviranega sošolca,
- neustrezno izražanje čustev,
- neustrezna samokontrola,
- pogosto (neopravičeno ali od staršev opravičeno) izostajanje iz OPB,

- nesposobnost poslušanja drugega, nesposobnost pogajanja in sklepanja dogovorov.

Problem je zadeval tudi učiteljico razrednega pouka (zaradi težav med učnim procesom) in vzgojiteljico podaljšanega bivanja.

Težave so bile:

- oviranje učnega procesa,
- nedoseganje zastavljenih ciljev,
- občutki neuspeha in nemoči,
- neprijetna klima v razredu in v OPB,
- potreba po pretiranem ukvarjanju z nekaterimi učenci in zanemarjanje drugih,
- utrujenost, izgorelost.

2.3 Cilji in namen akcijskega projekta oziroma akcijske raziskave

V akcijski raziskavi sem se osredotočila samo na skupino otrok, ki obiskuje OPB ter na vzgojiteljico in pedagoginjo, ki z njimi preživita večino časa. Na osnovi zbranih podatkov o težavah sem s pomočjo skupine prostovoljcev iz Mladinskega informacijsko-svetovalnega centra Infopeka, s sodelovanjem vzgojiteljice in šolske pedagoginje in ob podpori mentorice v učni bazi in mentorice – supervizorke prostovoljcev z Infopeke, naredila načrt enomesečnega akcijskega projekta »Vzgoja za strpnost in nenasilje«. Akcijski projekt je bil namenjen skupini 17 otrok med 6. in 11. letom, ki so bili vključeni v podaljšano bivanje v osnovni šoli. Namen projekta je bil: izboljšanje trenutne situacije in napetih odnosov med otroci v OPB, seznanjanje z drugačnostjo, vzgoja za nenasilje, razvijanje strpnosti, razvijanje socialnih spretnosti, razvijanje sposobnosti poslušanja drugega, učenje spretnosti pogajanja, izražanja čustev in mirnega reševanja konfliktov ter ustvarjanje odnosov razumevanja, sprejemanja in sodelovanja z gibalno oviranim otrokom v njihovi sredini. Potek akcijskega projekta in njegove faze so predstavljeni v prilogah 10.1 in 10.2.

2.4 Hipoteze

Kljub temu, da pri kvalitativni raziskavi ne gre za preverjanje hipotez, temveč za celovit, vsebinsko bogat vpogled v problematiko, ki nas lahko usmerja pri praktičnem delu, sem postavila pet delovnih hipotez, ki sem jih želela preveriti.

Pričakovala sem, da se bo že med samim izvajanjem akcijskega projekta v mesecu aprilu, ob zaključku projekta, konec meseca aprila, in ob nadaljnjem spremljanju stanja v OPB v mesecu maju zgodilo naslednje:

- skupno število neopravičenih izostankov učencev, vključenih v OPB, se bo meseca aprila in maja v primerjavi z izhodiščnima mesecema (februar, marec) zmanjšalo,
- skupno število nasilnih dejanj se bo aprila in maja v primerjavi z izhodiščnima mesecema (februar, marec) zmanjšalo,
- zmanjšalo se bo število vseh vrst nasilnih dejanj: telesnega nasilja, psihičnega nasilja, verbalnega nasilja, socialnega nasilja in vandalizma,
- N. bo med vrstniki bolje sprejet (več otrok in pogosteje se bo z njim pogovarjalo, se igralo, sedelo, delilo igrače, ga izbralo za sodelovanje v skupini, skratka interakcij bo več, bodo bolj intenzivne, komunikacija med otroki bo boljša),
- udeleženci in izvajalci bomo opazili (in tudi občutili) pozitivne spremembe v vzdušju in odnosih v OPB.

3 METODOLOGIJA

3.1 Vrsta raziskave, model raziskave in spremenljivke

Raziskavo, ki sem jo izvedla, lahko opredelim kot:

- študijo primera inkluzije otroka s posebnimi potrebami, ker prikazujem vlogo posameznih akterjev pri inkluziji,
- akcijsko raziskavo, saj sem glede na opis težav, ki so jih imeli učenec, njegovi vrstniki, pedagoginja in vzgojiteljica v oddelku podaljšanega bivanja, pripravila in izvedla akcijski projekt,
- evalvacijo, saj ocenjuje učinke akcijskega projekta. Ocenila sem izvedbo, učinkovitost in uspešnost ciljev akcijskega projekta, tako da sem izdelala kompleksno večnivojsko evalvacijo, kjer sem upoštevala več komponent: evalvacijo vloženega napora, evalvacijo procesa, evalvacijo doseganja ciljev (uspešnost, učinkovitost) in evalvacijo učinkov oz. posledic (namernih in nenamernih). Glede na namen in vlogo akcijskega projekta gre za sumativno evalvacijo, saj ocenjujem uspešnost in učinkovitost akcijskega projekta kot celote. Glede na fazo v razvoju akcijskega projekta gre za evalvacijo poskusne (demonstracijske) izvedbe.

Raziskava je bila kombinirana kvantitativno–kvalitativna, ker so nekateri podatki predstavljeni in obdelani kvantitativno, pri drugih pa gre za opise dogajanja in sprememb, do katerih je prišlo med samim projektom, podanih s strani izvajalcev in opazovalcev ter s strani udeležencev akcijskega projekta.

Odvisne spremenljivke so bile:

- skupno število neopravičenih izostankov iz OPB (po mesecih - pred, med in po zaključku projekta),
- število hujših nasilnih dejanj (to so po definiciji, ki sem jo izbrala, dejanja, ob katerih morata vzgojiteljica ali pedagoginja posredovati – otroke ločiti, opozoriti, izreči ustni opomin ali posameznika za določen čas »izločiti« iz skupine), ki so se pojavila v OPB, v času trajanja projekta (april) in mesec dni po zaključku projekta (maj),

- sociometrični status učenca s posebnimi potrebami, ki ga bom ugotavljala na osnovi pozitivnih in negativnih izbir, usmerjenih k njemu s strani ostalih učencev, vključenih v OPB, pred in po izvedbi akcijskega projekta,
- spremembe, zaznane pri otroku s posebnimi potrebami, ki so vezane na njegov odnos do šole in na odnos do vrstnikov,
- opis dogajanja in sprememb ter interpretacija odzivov udeležencev akcijskega projekta v smislu izboljšanja medsebojnih odnosov in razredne klime v OPB.

3.2 Merski instrumenti in viri podatkov

Merski instrumenti so bili obrazci za spremljanje:

- števila neopravičenih izostankov za vsak posamezni mesec (v obliki dnevnika vzgojiteljice OPB),
- števila in vrste nasilnih dejanj v OPB za posamezni mesec (v obliki ocenjevalnega lista),
- odziva otrok (subjektivno doživljanje) na posamezne dejavnosti akcijskega projekta v obliki zapisov skupinskih intervjujev med otroki in prostovoljci, ki s(m)o vodili delavnice,
- smernice za individualni intervju z vzgojiteljico, z razredničarko, s pedagoginjo, z otrokovo mamo in s spremljevalcem,
- opis procesa dela,
- sociogram OPB.

Za izris sociograma, izračun stopnje kohezivnosti skupine in izračun sociometričnega statusa posameznega otroka sem vsakemu učencu zastavila dve vprašanji:

Naštej 3 otroke iz skupine, s katerimi bi se najraje igral-a, sedel-a:

Naštej 3 otroke, s katerimi bi najmanj rad-a sedel-a, se igral-a:

Prvo vprašanje je bilo namenjeno izdelavi pozitivnega sociograma, iz katerega bo razvidno, kdo so otroci, ki so v razredu najbolj priljubljeni, in s pomočjo katerega bom izračunala

sociometrični status posameznega otroka. Pozitivni sociogram prikazuje tudi število vzajemnih izbir med otroki, iz česar bom izračunala indeks kohezivnosti skupine.

Drugo vprašanje je bilo namenjeno izdelavi negativnega sociograma, ki bo pokazal, kateri otroci iz skupine so osamljeni, neopazni ali zavrženi. Na te bo lahko vzgojiteljica bolj pozorna in si bo prizadevala, da jih vključi v skupino. Negativni sociogram bo pokazal tudi vzajemne negativne izbire, ki lahko opozarjajo na slab odnos med nekaterimi otroki in potencialno nevarnost za konflikte.

Viri podatkov so bili tako primarni (lastno opazovanje in razgovori) kot sekundarni (opazovanje in zapisi opažanj vzgojiteljice, pedagoginje in prostovoljcev v beležnico oziroma dnevnik).

3.3 Populacija

Enota opazovanja je bila skupina sedemnajstih otrok med 6. in 11. letom, ki obiskujejo odderek podaljšanega bivanja v osnovni šoli. Skupina je bila glede na spol mešana (9 dečkov in 8 deklic) in starostno heterogena (dva otroka sta bila stara 6 let, štirje 7, po trije 8 oziroma 9 let, dva sta bila 10-letnika, trije pa 11-letniki), obiskovali pa so enega od dveh oddelkov od 1. do 4. razreda. V OPB so bili vključeni otroci iz sedmih različnih razredov.

Organizirano jutranje varstvo je potekalo od 6:30. do 8:15. ure. Podaljšano bivanje z vključenim kosilom je bilo organizirano od 12. do 16. ure.

3.4 Zbiranje podatkov

Najbolj osnovne informacije o vsakodnevem dogajanju v OPB (urnik, aktivnosti, način dela, vedenje otrok, odnosi med učenci, odnosi med učenci in vzgojiteljico, komunikacija v skupini) sta mi na rednem sestanku šolskega in inkluzivnega tima, ki je potekal v učni bazi dne 16.03.2007 v obliki narativnega intervjuja, ki sem ga le sem in tja prekinila s kakšnim vprašanjem, posredovali vzgojiteljica, ki z otroki vsakodnevno preživi največ časa, in šolska pedagoginja, ki se otrokom popoldan pogosto pridruži ob različnih aktivnostih. Ob koncu projekta sem z vzgojiteljico, pedagoginjo in razredničarko, opravila razgovor o spremembah, ki so jih zaznale v skupini in se nanašajo na odvisne spremenljivke. Z vzgojiteljico sem se

pogovarjala dne 20.04.2007 ob 10:30. uri v učilnici podaljšanega bivanja. Razgovor je trajal približno eno uro, zapisala sem ga dve uri kasneje po spominu. Intervju s pedagoginjo sem opravila mesec dni po zaključku projekta, dne 29.05.2007. Potekal je v njeni pisarni, trajal je slabo uro, pokazala mi je tudi beležke o N. napredku v zadnjem mesecu. Med razgovorom sem si zapisovala opombe, s pomočjo katerih sem kasneje po spominu obnovila vsebino pogovora. Intervju z razredničarko, ki je trajal približno 30 minut, sem opravila dne 20.04.2007, ob 11:45, takoj po pouku, v prazni učilnici 1. razreda. Zapisala sem ga po spominu, takoj po zapisu razgovora z vzgojiteljico.

Zapisi razgovorov so v Prilogi 10.19.1

Iz dnevnika vzgojiteljice sem dobila podatke o skupnem številu neopravičenih izostankov v OPB za 4 zaporedne mesece: februar, marec, april in maj. Izdelala sem ocenjevalni list, kamor je vzgojiteljica beležila število in vrsto nasilnih dejanj za mesec april in maj. Ocenjevalni list je v Prilogi 10.21.

Pomemben vir podatkov je bil razgovor z dečkovim osebnim spremljevalcem B. Seveda je šlo predvsem za njegove interpretacije vedenja in doživljanja njegovega varovanja. Spremljevalec sodeluje z N. devet mesecev; tako dopuščam možnost, da je do njega pristranski (npr. fantkovo vedenje spregleda, drugim otrokom pa hitreje pripiše zle namene ipd.). Intervju z osebnim asistentom je potekal dne 25.05.2007 med 12. in 13. uro v prazni učilnici, medtem ko je bil N. na individualni uri pri pedagoginji. Takrat sva se s spremljevalcem poznala skoraj dva meseca. Pogovarjala sva se že prej, v času izvajanja akcijskega projekta, vendar razgovor nikoli ni potekal usmerjeno, na samem in v miru. Vsebino razgovora sem zapisala po spominu, doma, še istega dne. Navajam nekaj informacij o spremljevalcu: B. ima 26 let. Pred sedmimi leti je zaključil srednjo ekonomsko šolo. Doslej je opravljal različna dela: med poletnimi počitnicami je kot dijak delal v strežbi, pomagal je pri selitvah in delal kot raznašalec pic. Po srednji šoli se je prijavil na zavodu za zaposlovanje. Udeleževal se je srečanj kluba iskalcev zaposlitve. Dobra tri leta je bil redno zaposlen v proizvodnji lepil in tesnil, občasno je delal kot voznik taksija in kot prodajalec na stojnici, nekaj časa pa je bil zaposlen v tiskarni in knjigoveznici. Od januarja 2006 je bil ponovno prijavljen na zavodu, od avgusta 2006 do najinega pogovora, maja 2007, pa je bil vključen v javna dela kot spremljevalec gibalno oviranega otroka. Zapis razgovora je v Prilogi 10.19.1.

Razgovor sem opravila tudi z mamo gibalno oviranega otroka. Mamo sem spoznala še pred začetkom projekta, dne 22.03.2007, ko naju je v šoli seznanila mentorica učne baze. Takrat sem ji predstavila idejno zasnovo akcijskega projekta in pridobila od nje pisno dovoljenje za opazovanje in ukvarjanje z njenim sinom. Razgovor sem opravila 25.05.2007, ob 14. uri, ko je mama prišla po N. v šolo, takoj po razgovoru z osebnim asistentom. Razgovor je trajal 45 minut; pogovarjali sva se v prazni učilnici v šoli. Zapisala sem ga po spominu, doma. Zapis razgovora je v Prilogi 10.19.1.

Sama sem otroke v OPB opazovala v času, ko sem med njimi izvajala aktivnosti v okviru akcijskega projekta. Svoja opažanja in vtise sem zapisovala v dnevnik prakse. To je bilo odkrito opazovanje s popolno udeležbo. Svoja opažanja in izkušnje smo prostovoljci podelili na rednem supervizijskem srečanju 03.05.2007 v prostorih Infopeke.

Kot občasni obiskovalci žal nismo imeli vpogleda v kompleksno dogajanje v OPB: kako je v oddelku zjutraj, ko je otrok manj, saj imajo nekateri v šoli zajtrk, drugi so v varstvu samo v popoldanskih urah, kako se vedejo pred poukom, ko so nekateri še zaspani, kaj počnejo takrat, ko jim je dolgčas, v »nestrukturiranem, mrtvem« čas, ko se nič zanimivega ne dogaja, kako je, ko je v razredu samo vzgojiteljica itd.

Za potrebe ugotavljanja sociometričnega statusa sem otrokom na koncu prvega srečanja, 28.03.2007 postavila dve vprašanji in pojasnila, da nihče ne more imenovati sebe in da lahko vsakega vrstnika imenujejo samo enkrat. Vsak je imenoval tri otroke, s katerimi bi se najraje družil, z njim sedel ali se z njim igral, in tri, s katerimi bi se najmanj rad družil. Njihove odgovore sem zapisala. Tega dne je bilo v OPB 15 otrok, dva sta manjkala, tako da sem jima vprašanji zastavila dne 09.04.2007.

V veliki večini so zbrani podatki opisni, deskriptivni in čeprav smo se vsi sodelavci (prostovoljci, pedagoginja, vzgojiteljica, tudi osebni asistent) trudili biti pozorni in ločevati opise dogodkov in dogajanj od naših interpretacij, občutkov, domnev itd., je možnost, da gre ponekod za subjektivno (in zato pristransko) mnenje opazovalca, precejšnja. Menim, da to dejstvo ni nič nenavadnega, je prej običajno za kvalitativne (predvsem mnenjske) raziskave in za subjekt opazovanja – neko konkretno skupnost in medsebojne odnose v okviru le-te.

Pomembno je, da se tega dejstva zavedamo in ga vključimo v svoj opazovalni okvir. Trditev, da je lepota v očeh opazovalca, še kako drži.

Dnevniški zapiski opažanj vzgojiteljice in pedagoginje (pred, med in po poteku akcijskega projekta) so sekundarni vir. So plod dela vzgojiteljice in pedagoginje, za kateri N. seveda ni bil nepopisan list; v tem času sta ga poznali že več kot pol leta. Bili sta priča njegovim izbruhom jeze in togote, verbalnemu nasilju, pa tudi njegovi neboljnosti in poskusom iskanja prostora pod soncem med starejšimi otroci. Vsaka zase sta opazovali in mi v razgovoru poročali, kako aktivno je bilo vključevanje otrok v različne dejavnosti, ki so jih izvajali prostovoljci, kakšne so bile spremembe v skupinski dinamiki, kakšna je bila komunikacija (npr. izbira besed) itd.

3.5 Obdelava in analiza podatkov

Osnovne podatke o svoji raziskovani enoti, oddelku podaljšanega bivanja – spolno in starostno strukturo skupine otrok - sem predstavila v tabeli 4.1.

Podatke o številu neopravičenih odsotnosti, pridobljene iz vzgojiteljičinega dnevnika in podatke o številu in vrsti nasilnih dejanj, pridobljene iz ocenjevalnega lista vzgojiteljice, sem prenesla v tabelo in jih predstavila v obliki grafikonov, ki sem ju narisala s uporabo programa Microsoft Excel. Nasilna dejanja sem v prvem razgovoru z vzgojiteljico, ob izročitvi praznega ocenjevalnega lista, podrobneje razdelila na dejanja fizičnega, psihičnega, verbalnega, socialnega nasilja in vandalizma, vzgojiteljica pa je posamezno dejanje po lastni presoji uvrstila v ustrezno kategorijo na ocenjevalnem listu in najbolj pogosta nasilna dejanja vpisala v razdelek »opombe«. Ocenjevalni list je v Prilogi 10.20.

Podatke, ki sem jih dobila iz sociometričnega vprašalnika, sem analizirala s pomočjo računalniškega programa Walsh's Classroom Sociometrics. Na spletu (<http://www.classroomsociometrics.com>) sem našla demo verzijo računalniškega programa za risanje sociogramov in avtorja programa, šolskega psihologa Donalda Walsha po elektronski pošti prosila za kodo za uporabo programa. Moja prošnja in njegov odgovor sta v Prilogi 10.22.

Program je najprej izdelal lestvico pozitivnih in negativnih izbir za posameznega otroka in na podlagi le-te izrisal sociograma pozitivnih in negativnih izbir. Na slikah 4.2 in 4.3 kvadrati predstavljajo dečke, krogi pa deklice. Odebeljene črte s puščicami na obeh straneh kažejo, da gre za vzajemno pozitivno oziroma negativno izbiro dveh otrok.

Ostale besedne zapise iz petih individualnih intervjujev z vzgojiteljico, pedagoginjo, razredničarko, mamo in spremljevalcem dečka s posebnimi potrebami sem obdelala po metodi kvalitativne analize. Izjave sem kodirala in jih nato po podobnosti združila v tri večje kategorije: nasilje, odnos N. do šole in odnos med vrstniki. Ugotovitve o učinkih projekta sem prikazala v naslednjem poglavju, poglavju o rezultatih.

4 REZULTATI

4.1 Kompleksna večnivojska evalvacija

4.1.1 Evalvacija vloženega napora

Zares intenzivno je pri izvedbi akcijskega projekta sodelovalo 9 ljudi: vzgojiteljica, pedagoginja, osebni asistent, mentorica z učne baze, po izobrazbi socialna delavka, mentorica prostovoljcev z Infopeke, po izobrazbi sociologinja, 3 prostovoljci (študent, študentka in dijakinja) in jaz sama; poleg njih pa še mama gibalno oviranega dečka, ravnatelj in člani ekološko-kulturnega društva »Za boljši svet«. V projekt je bilo vključenih 17 uporabnikov, učencev iz OPB. Nekateri izvajalci so bili hkrati tudi uporabniki aktivnosti akcijskega projekta. To so bili vzgojiteljica, pedagoginja in osebni asistent. Groba ocena števila opravljenih ur vseh izvajalcev za potrebe akcijskega projekta skupaj s pripravo, evalvacijo, sestanki, supervizijo: 75 ur. Število sestankov: 6 (dve srečanju inkluzivnega in šolskega tima, dve srečanju z ravnateljem - eno za predstavitev in drugo za evalvacijo akcijskega projekta, dva supervizijska sestanka s prostovoljci). Poleg tega sem opravila še štiri telefonske razgovore: po en razgovor z mamo učenca s posebnimi potrebami in z Infopeko ter dva z društvom »Za boljši svet«. Vložena sredstva: materialna sredstva (za likovno ustvarjanje) in denarna sredstva za izvedbo lutkovne predstave je zagotovila šola.

Tabela 4.1: Struktura enot raziskovanja (skupnost OPB) glede na starost in spol

Starost	Spol		Skupaj	%
	Dekleta	Fantje		
6 let	0	2	2	11,8
7 let	2	2	4	23,6
8 let	2	1	3	17,6
9 let	1	2	3	17,6
10 let	1	1	2	11,8
11 let	1	2	3	17,6
Skupaj	7	10	17	100,0
%	41,2	58,8	100,0	

4.1.2 Evalvacija procesa

Akcijski projekt sem začela načrtovati na pobudo dveh delavk šolskega tima, vzgojiteljice OPB in šolske pedagoginje, ki sta od začetka šolskega leta 2006/2007 v OPB zaznavali težave v zvezi z vrstniškim nasiljem (predvsem v odnosu do otroka z gibalno oviranostjo), slabimi medsebojnimi odnosi, pogostimi izostanki otrok in disciplino. S podporo mentorice na učni bazi in supervizorke z Infopeke sem s skupino treh prostovoljcev izvedla enomesečni projekt »Vzgoja za strpnost in nenasilje«. V času od 28.03.2007 do 26.04.2007 smo Alenka, Jana, Marko in jaz v popoldanskem času v OPB izvedli 12 ciljno usmerjenih socialnih iger. Poleg tega sem otrokom prebrala pravljico, o kateri smo se kasneje pogovarjali, otroci pa so jo tudi narisali. S pomočjo prostovoljke in pedagoginje so si otroci zamislili simbol OPB, ustvarili plakat »Česa ne počnemo?« in izdelali razpredelnico s svojimi imeni za zbiranje sončkov kot pozitivne motivacije za dostojno in prijazno vedenje. Skupaj s spremljevalcem otroka s posebnimi potrebami sem izpeljala izkustveno delavnico »Z invalidskim vozičkom v šoli«. Ob zaključku projekta je društvo »Za boljši svet« izvedlo lutkovno predstavo avtorice Svetlane Makarovič »Veveriček posebne sorte«. Izvedba socialnih iger in delavnic je potekala po načrtih, tako da je bil akcijski projekt, o katerem sem se dne 20.03.2007, dogovorila z vodstvom šole, izveden v celoti.

Glede na pestro število aktivnosti sem želela, da bi akcijski projekt trajal vsaj dva do tri mesece, saj bi bile tako delavnice bolj enakomerno razporejene, prostovoljci bi imeli več časa za pripravo interakcijskih iger, učinki projekta pa bi bili bolj razvidni. Poleg tega je bila ena od osnovnih idej v zasnovi akcijskega projekta obisk v centru Zveze Sonček in/ali sodelovanje s šolo s prilagojenim programom, kjer bi otroci spoznali večje število vrstnikov s posebnimi potrebami, se z njimi igrali in skozi skupno aktivnost izgubili (umetno) pridobljen oziroma privzgojen strah pred drugačnostjo. Ravnatelj se s tem predlogom ni strinjal, čeprav sem se bila pripravljena o vsem dogovoriti sama z ravnateljico OŠ s prilagojenim programom in z vodjem Sončka. Prav tako ravnatelj ni podprl zamisli o sodelovanju z Društvom za nenasilno komunikacijo, ki bi organiziralo dve srečanja: predavanje za starše in poučno delavnico za otroke.

Na prvem sestanku z ravnateljem, 20.03.2007, sva mu s pedagoginjo predstavili trende naraščanja nasilnega vedenja v družbi in posebej pojav medvrstniškega nasilja v šolah kot

vitalnem delu družbe nasploh. Raziskave iz drugih evropskih držav (Smith, 1999, Smith, 2003), katerim se z velikimi koraki bliža tudi Slovenija, kažejo, da je od 15 do 20 % otrok neprestano žrtev nasilja s strani vrstnikov in da obstaja velika verjetnost, da se bo stanje še slabšalo, če šola ne bo posredovala. Vsi strokovnjaki temo medvrstniškega nasilja prepoznavajo kot pomembno in kot področje, na katerem s skupno akcijo lahko marsikaj spremenimo. Posebej sva izpostavili naraščajočo problematiko v OPB na njegovi šoli in kako si zamišlja delo s to skupino otrok.

Ravnatelj je podprl izvedbo delavnic in socialnih iger, še zlasti ko je izvedel, da bodo brezplačne, medtem ko je menil, da bi sodelovanje šole z Društvom za nenasilno komunikacijo moral že na začetku šolskega leta vpisati v letni šolski načrt. Sklenil je, da si bo ogledal njihovo spletno stran, se seznanil s publikacijami in programi, ki jih izvajajo in se za sodelovanje z njimi morda odločil v šolskem letu 2007/2008. Glede obiska centra Sonček in/ali OŠ s prilagojenim programom pa je bil odločno proti. Njegovi argumenti so bili: pomanjkanje časa popoldan – otroci gredo domov iz podaljšanega bivanja ob 15. ali 16. uri, obisk pa bi se zagotovo zavlekel, pot tja in nazaj (odločno je nasprotoval, da bi nas nazaj pripeljal Sončkov kombi), pa še to je dodal, da je *»njegova«* šola šele na začetku projekta Inkluzivna šola, da se prvo leto *»še lovijo«* in da *»ni potrebno prehitevati stvari«*. Skratka, ni želel odločati samostojno, brez dovoljenja Ministrstva za šolstvo in šport, ni bil pripravljen sprejeti odgovornosti, čeprav je bil moj vtis, da se je osebno bal sodelovati. Kot vodilni bi bil moral tudi sam priti na obisk v Sonček ali v šolo s prilagojenim programom, nato pa gostoljubje vrniti, vendar šola (še) ni bila pripravljena tako aktivno sodelovati pri razbijanju tabujev. To je edina stvar, bolje rečeno oseba, ki me je razočarala. Sama sem še vedno mnenja, da bi bilo zanimanje za seznanitev s problematiko nasilja med otroki s strani delavcev šole in staršev otrok precejšnje in da mnogi ljudje, ki so v stiski in jih ta problematika prizadeva, nimajo dovolj informacij, kam se lahko obrnejo po pomoč in podporo. Sicer pa se je ravnatelj izkazal s finančno podporo za izvedbo lutkovne predstave.

Cilje, načrtovani potek in analizo socialnih iger opisujem v Prilogah 10.03 do 10.16, izvedbo delavnic v Prilogah 10.14 do 10.17, lutkovna predstava pa je opisana v Prilogi 10.18.

4.1.3 Evalvacija doseganja ciljev

4.1.3.1 Neopravičeni izostanki

Skupno število neopravičenih izostankov vseh učencev v OPB je bilo najvišje v mesecu februarju, kar je posebej zaskrbljujoče, ker je to mesec z najmanjšim številom dni, poleg tega je bil 08.02.2007 kulturni praznik in dela prost dan, 26.02.2007 pa so se začele zimske počitnice. Po pričakovanjih je skupno število neopravičenih izostankov rahlo upadlo meseca marca in izrazito upadlo aprila in maja, ko je bilo v primerjavi z marcem prepolovljeno. Moja prva hipoteza se je tako potrdila. Sklepam, da je tak rezultat posledica tega, da so aprila otroci v OPB prihajali z zanimanjem, kaj bomo počeli tokrat, meseca maja pa je projekt že obrodil sadove, tako da so otroci takrat redkeje manjkali zaradi prijetnejšega vzdušja v oddelku, izboljšanih odnosov med njimi, povečanega občutka varnosti in pripadnosti skupini, zavoljo sprememb v komunikaciji ter sodelovanju med otroci.



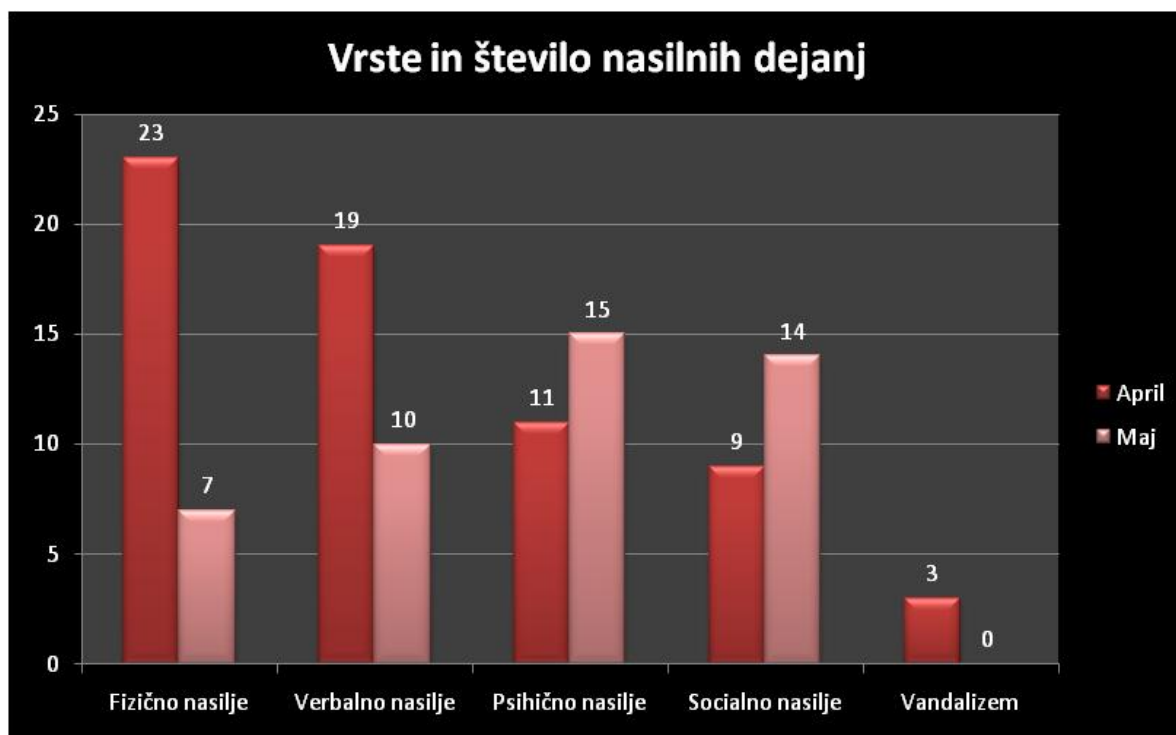
Grafikon 4.1: Prikaz skupnega števila neopravičenih izostankov v OPB

4.1.3.2 Vrste in število nasilnih dejanj

Žal za mesec februar in marec nisem imela natančnih podatkov o številu in vrsti nasilnih dejanj – bilo je le nekaj zgodb oziroma anekdotičnih zapisov o stvareh, ki so jih otroci bili

ušpičili in sta mi jih na sestanku dne 16.03.2007 posredovali vzgojiteljica in pedagoginja, vendar številnih nista mogli natančno časovno opredeliti. Navajali sta veliko primerov verbalnega nasilja, ki mu je bilo pridruženo psihično in socialno nasilje (ignoriranje, zaničevanje, norčevanje, posmehovanje in izoliranje otroka z gibalno oviranostjo iz kolektiva OPB). Otroci so se spravljali nanj zaradi njegove oviranosti in dejstva, da potrebuje dodatno učno pomoč s strani šolske pedagoginje, pri kateri je imel v času podaljšanega bivanja trikrat na teden dodatne učne ure.

Za april in maj je vzgojiteljica podatke o vrstah in številu nasilnih dejanj vpisovala v ocenjevalni list, ki sem ga pripravila. O uvrstitvi določenega dejanja v posamezno kategorijo se je odločila po lastni presoji. V primerjavi z majem, ko je bil naš projekt že zaključen, je bilo število dejanj fizičnega in verbalnega nasilja aprila, ko je projekt potekal, večje, zato sklepam, da so se maja že pokazali pozitivni vplivi akcijskega projekta. Zlasti primerov fizičnega nasilja s strani dveh starejših dečkov do mlajših in mirnejših učencev je bilo manj. Prav tako maja ni bilo nobenega primera vandalizma. V nasprotju s pričakovanji pa je bilo v tem mesecu nekoliko več dejanj psihičnega in socialnega nasilja, kar morda lahko pripišem večji pozornosti vzgojiteljice za tovrstna dejanja. Na zunaj najbolj opazno je namreč fizično nasilje, ki pa je veliko manj pogosto kot psihično, verbalno ali socialno. Glede na skoraj dvakratno zmanjšanje verbalnega nasilja in hkrati opazno povečanje psihičnega in socialnega nasilja v mesecu maju, pa lahko domnevam, da je vzgojiteljica kakšen akt verbalnega nasilja zabeležila kot psihično ali socialno nasilje. Pred izvajanjem projekta ni poznala socialnega nasilja kot posebne vrste nasilja. Mogoče je v času izvajanja in ob zaključku projekta postala bolj občutljiva za zaznavanje posameznih vrst nasilja. Morda pa so otroci zmanjšano fizično nasilje kanalizirali in izrazili kot psihično in socialno nasilje. Težavo pri interpretaciji rezultatov predstavlja tudi to, da se posamezne vrste nasilja pojavljajo hkrati in se prepletajo; npr. med psihičnim in socialnim nasiljem ni ostre ločnice. Vzgojiteljica se je pri uvrščanju posameznega nasilnega dejanja v kategorije odločala za eno kategorijo, čeprav bi dejanje lahko sodilo v dve ali več kategorij. Druge hipoteze, hipoteze o zmanjšanju števila nasilnih dejanj, tako ne morem v celoti potrditi.



Grafikon 4.2: Prikaz vrste in števila nasilnih dejanj

Na osnovi analize opravljenih razgovorov sklepam, da se je stanje na področju nasilja v OPB izboljšalo. Prvi konflikti oziroma incidenti, kot se je izrazila vzgojiteljica, so se začeli kmalu po vključitvi otroka s posebnimi potrebami v OPB. Šlo je predvsem za primere psihičnega in socialnega nasilja – izoliranje, ignoriranje, zaničevanje, norčevanje, oponašanje, podcenjevanje – ter verbalnega nasilja – zafrkavanje, posmehovanje, zmerjanje. *»Fantje so ga zaničevali in se norčevali iz njegove telesne prizadetosti, / .../ deklice so ga oponašale, se mu posmehovale, / .../ zelo očitno so ga ignorirale...«*

Po izvedbi akcijskega projekta je prišlo do očitnih sprememb v vedenju dveh starejših fantov, ki sta prej ustrahovala mlajše in/ali bolj mirne otroke. Fanta sta bila bolj vodljiva, manjkrat sta motila delo drugih otrok, začela sta upoštevati potrebe drugih, pogostejše kot prej sta se igrala in komunicirala z drugimi otroki. *»P. in J. sta postala popustljivejša, znosnejša.«* Do otrok, vključno do dečka z gibalno oviranostjo, nista več bila fizično nasilna (podstavljanje noge, spotikanje). *»Otroci se ju ne bojijo...«* Več deklic se je do otroka s posebnimi potrebami začelo vesti bolj prijazno, celo materinsko, začele so ga sprejemati, čeprav je bila tudi skupina starejših deklic, ki so ga še vedno izključevale iz nekaterih svojih iger. Vprašanje, na katerega

nismo dobili odgovora, je bilo: Ali izključujejo samo otroka s posebnimi potrebami, ali tudi druge vrstnike? Morda kar vse fante?

Verbalno nasilje je bilo še vedno pogosto, čeprav ga je bilo manj kot pred izvedbo akcijskega projekta. Vzgojiteljica je morala velikokrat povzdigniti glas oziroma ob pojavu nasilja intervenirati (poseči med otroke).

4.1.3.3 Analiza sociograma

Lestvica pozitivnih in negativnih izbir

Lestvica pozitivnih in negativnih izbir za posameznega otroka nam je razkrila, kateri otroci so bili v razredu najbolj priljubljeni (oznaka p - Popular) in kateri najmanj priljubljeni oziroma zavrjeni (oznaka R - Rejected), kateri otroci so bili kontroverzni (oznaka c - Controversial) in kateri neopazni, prezrti (oznaka N - Neglected).

Priljubljeni otroci so bili otroci, ki so prejeli veliko število pozitivnih ter zelo majhno število negativnih izbir. Najbolj priljubljeni otroci so bili: med deklicami A., ki je imela 5 pozitivnih in 2 negativni izbiri, med dečki pa B. (7 pozitivnih in 2 negativni izbiri). Nepriljubljeni ali zavrjeni otroci so bili otroci, ki so prejeli veliko negativnih in malo ali nobene pozitivne izbire. Otroci so po pričakovanjih zavračali gibalno oviranega N. (12 negativnih in niti ena pozitivna izbira) in P., ki je bil znan po svoji agresivnosti do vrstnikov, ni se držal pravil in se je pogosto zapletal v konflikte z drugimi otroki (7 negativnih in 1 pozitivna izbira).

Otroci, ki so sodili v kategorijo kontroverzni, so bili otroci, ki so imeli približno enako število pozitivnih in negativnih izbir, ob čemer sta obe vrsti izbir presegali povprečno število nominacij posameznega otroka v razredu. V OPB je bil takšen otrok U., ki je imel 5 pozitivnih in 3 negativne izbire.

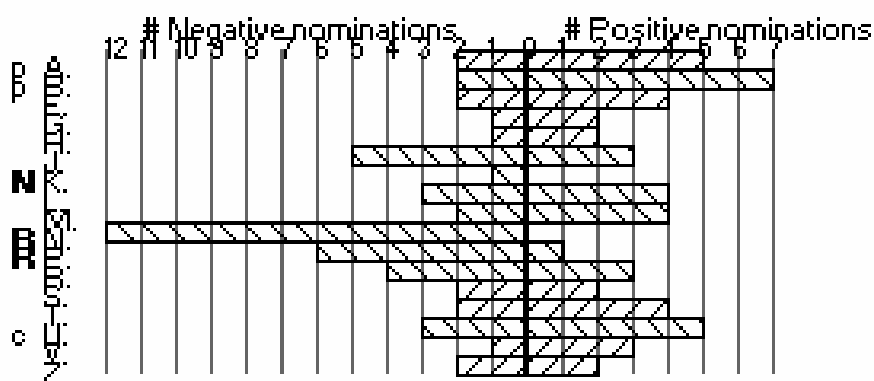
Prezrti so bili otroci, ki so bili izbrani manjkrat od povprečja. Zdi se, da jih vrstniki v razredu sploh niso opazili. Takšen otrok je bil po rezultatih diagrama K., ki je imel eno negativno in nobene pozitivne izbire.

Da bi prikazala morebitne spremembe v sociogramu OPB ob koncu projekta v primerjavi z začetkom projekta (in jih pripisala pozitivnemu vplivu akcijskega projekta), bi morala tudi ob zaključku projekta izdelati sociogram. Vendar je naš projekt trajal manj kot mesec dni, zato sem domnevala, da v tako kratkem času ne moremo pričakovati bistvenih sprememb. Poleg tega sem popolne podatke za izdelavo sociograma in izračun sociometričnega statusa posameznega otroka dobila dne 09.04.2007, ko sta bila prisotna otroka, ki sta ob prvem obisku, 28.03.2007, manjkala. Nato sta do zaključka projekta ostala le še dva tedna. V tem času smo izvedli še dve delavnici in lutkovno predstavo. Med dvema zaporednima sociometričnima preizkušnjama naj bi idealno minilo šest mesecev oziroma vsaj dva meseca, da bi bile spremembe v sociometričnem statusu posameznega otroka opazne.

Nomination Chart

Positive Question: 3 otroci, s katerimi bi se najraje igral-a, sedel-a...

Negative Question: 3 otroci, s katerimi bi se najmanj rad-a igral-a, sedel-a...



Student labels
 p Popular
 R Rejected
 N Neglected
 c Controversial

School :
 Teacher :
 Period :
 Grade : OPB
 Date : 09.04.2007

Slika 4.1: Lestvica pozitivnih in negativnih izbir

Sociogram pozitivnih izbir

Sociogram pozitivnih izbir je pokazal, da so se otroci izbirali in družili glede na spol: fantje bi sedeli ali se igrali med seboj in dekleta med seboj.

Otroci, ki jih pozitivno nominira več otrok, tako da k njim vodi veliko puščic, so zelo priljubljeni, so t. i. otroci – zvezde in so v središču pozornosti. Tako so se deklice zbirale

okoli A. (5 izbir), sledili sta T. in E. s po štirimi izbirami, med fanti pa je bil najbolj priljubljen B. s sedmimi izbirami, sledil je kontroverzni U. s petimi pozitivnimi in tremi negativnimi izbirami, tretje mesto med fanti pa sta si delila L. in M., vsak s po štirimi pozitivnimi izbirami. Otroke, ki niso bili nikoli pozitivno nominirani, takšen je K., imenujemo izolirani, osamljeni otroci. K. je prejel eno negativno izbiro; če je ne bi, bi ga lahko imenovali tudi »duh«, kar pomeni, da je bil v skupini popolnoma neopazen. Tudi N. ni prejel niti ene pozitivne izbire, obenem pa 12 negativnih, zato pravimo, da je bil zavrženi otrok.

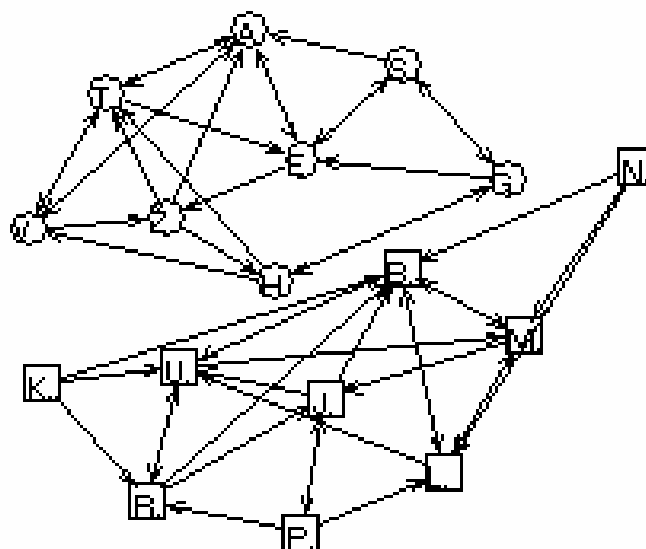
Če dva otroka nominirata drug drugega, gre za vzajemne izbire. Če je vzajemnih izbir veliko, to pomeni, da je skupina zelo povezana in običajno v razredu vlada prijetna socialna klima. V našem primeru je bilo 12 pozitivnih in 6 negativnih vzajemnih izbir.

Na sociogramu opazimo nekaj močno začrtanih trikotnikov (vzajemne izbire), kar pomeni, da so se otroci družili predvsem med seboj in nekaj t. i. »otokov«, ki nastanejo, če se med seboj pozitivno izberejo več kot trije otroci.

Pri fantih so bili na obrobju skupine otrok N., P. in K., ki so jih drugi zavračali ali pa jih niso opazili.

Sociogram of Choices

Positive Question: 3 otroci, s katerimi bi se najraje igral-a, sedel-a...



Female Male

→ = one-way choice
 ↔ = mutual choice

51 % of choices are mutual
 82,4 % have mutual choices.

School :
 Teacher :
 Period :
 Grade : OPB
 Date : 09.04.2007

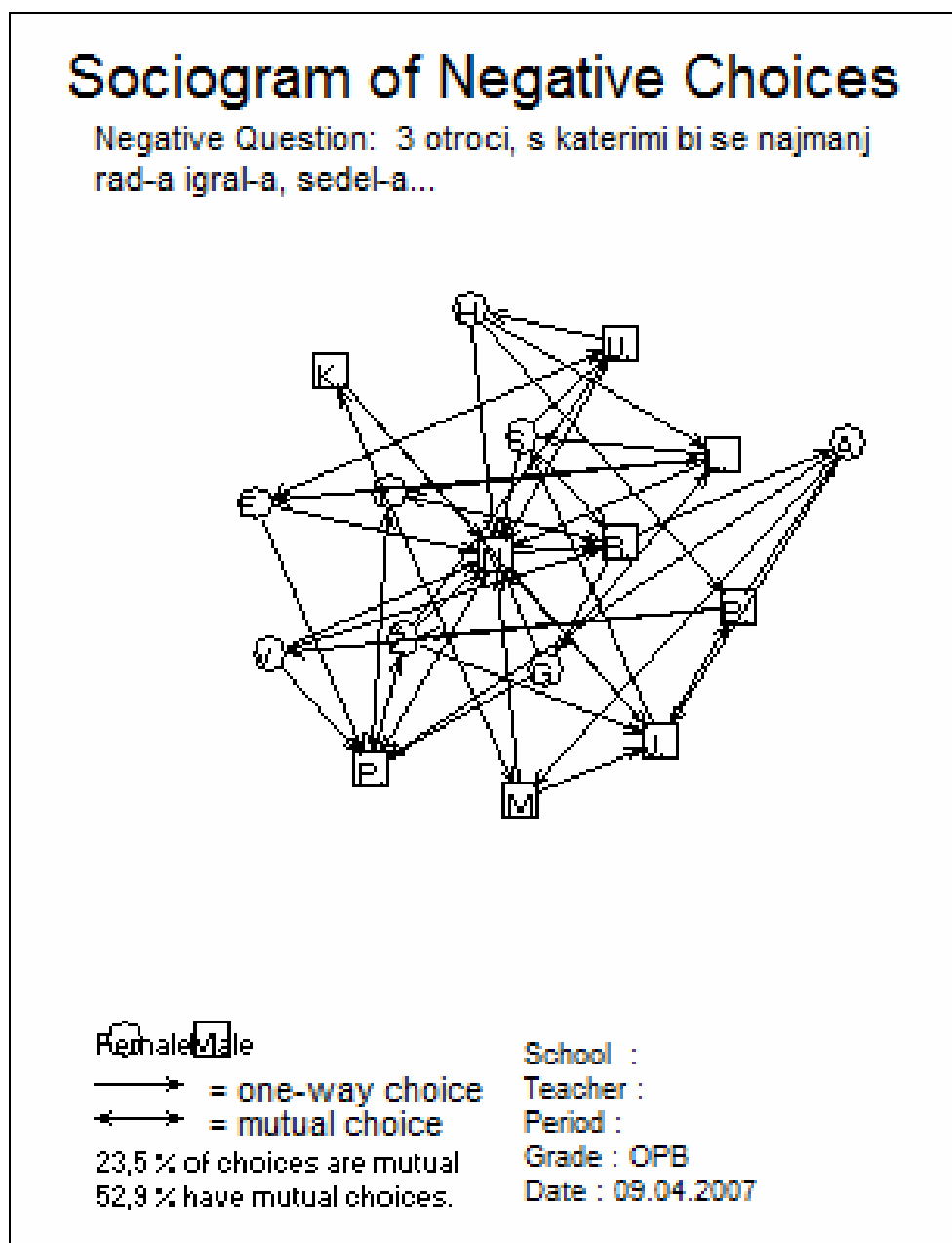
Slika 4.2: Sociogram pozitivnih izbir

Sociogram negativnih izbir

T. i. negativne zvezde so otroci, ki imajo največ negativnih izbir, kar pomeni, da se drugi otroci z njimi ne želijo družiti in jih zavračajo. To so bili: N., P. in J.

Na spodnji sliki lahko vidimo, da se je v središču skupine nahajal N., ki je imel kar 12 negativnih izbir. Nominirali so ga tako fantje kot dekleta. Sledil je P. s šestimi negativnimi izbirami in J. s petimi, kar kažejo številne puščice usmerjene k njima.

Vzajemne negativne izbire lahko predstavljajo potencialno nevarnost za pogoste konflikte. V našem primeru so se vzajemno izbrali P. in N., N. in J., P. in T., E. in U., K. in M., T. in R.



Slika 4.3: Sociogram negativnih izbir

Indeks kohezivnosti

Izračunala sem indeks kohezivnosti:

$$Ik = \frac{\frac{\sum \sum \text{vzajemnih_izbir}}{2}}{\sum_{\max} \text{vzajemnih_izbir}} = \frac{\frac{12}{2}}{25,5} = 0,235$$

$$\sum_{\max} \text{vzajemnih_izbir} = \frac{M_{\text{izbir}} \cdot N}{2} = \frac{3 \cdot 17}{2} = 25,5$$

Če je indeks kohezivnosti (Ik) manjši od 0,40, govorimo o šibki povezanosti; če je med 0,40 in 0,60, govorimo o srednji povezanosti; če je večji od 0,60, pa o visoki povezanosti skupine.

Te številke sicer veljajo za skupine, ki štejejo med 20 in 30 posameznikov, za manjše skupine so pokazatelji nekoliko nižji. Rezultat 0,235 kaže, da je bila skupina otrok v OPB nepovezana in nekolegialna.

Sociometrični status posameznika

Izračunala sem sociometrični status posameznega otroka

$$SS_n = 1 + \frac{\sum \text{izbir} - M_{\text{izbir}}}{N - 1}$$

A.	1,125
B.	1,25
E.	1,0625
G.	0,9375
H.	0,9375
J.	1,00
K.	0,8125
L.	1,0625
M.	1,0625
N.	0,8125
P.	0,875
R.	1,00
S.	0,9375
T.	1,0625
U.	1,125
V.	1,00
Ž.	0,9375

Tabela 4.2: Sociometrični status otrok v OPB

Če je sociometrični status (SS) nižji od 0,90, govorimo o nizkem sociometričnem statusu; če je med 0,90 in 1,19, o srednjem sociometričnem statusu, in če je večji od 1,19, o visokem sociometričnem statusu posameznika.

Tudi te vrednosti veljajo za skupine, ki štejejo med 20 in 30 oseb, za manjše skupine so pokazatelji nekoliko nižji.

Zaključim lahko, da je bil sociometrični status treh otrok nizek (to sta dva otroka, ki so ju vrstniki zavračali, N. in P., in otrok, ki ga sploh niso opazili, K.). Visok sociometrični status je imel en otrok, to je bil B.

Zanimivo je, da N. ni imel sam najnižjega sociometričnega statusa, ampak si ga je delil s K., ki smo ga uvrstili med t. i. neopazne otroke. Pri izračunu sociometričnega statusa upoštevamo samo pozitivne izbire. N. in K. nista bila niti enkrat pozitivno nominirana s strani vrstnikov, medtem ko je N. imel kar 12 negativnih izbir, K. pa eno, tako da je N. sociometrični status precej nižji od K., čeprav zgornji izračun tega ne pokaže.

Po zaključku projekta bi morali še enkrat izvesti sociometrični preizkus, da bi ugotovili morebitne spremembe indeksa kohezivnosti skupine in spremembe v sociometričnem statusu posameznega otroka, in njihove vrednosti primerjati z vrednostmi na začetku projekta. Ponovnega sociometričnega preizkusa nismo opravili, ker smo domnevali, da prekratko obdobje, ki je preteklo med dvema zaporednima meritvama, ne bi prineslo opaznih sprememb. Literatura namreč navaja, da naj bi med dvema zaporednima sociometričnima preizkušnjama minilo vsaj dva do šest mesecev, da bi bile razlike v sociometričnem statusu posameznega otroka opazne.

Sem pa spremembe na področju medsebojnih odnosov med otroki v OPB ilustrirala s posameznimi izjavami iz razgovorov z opazovalkami in opazovalci (razgovori so v Prilogi 10.19) in s pomočjo skopih zapisov iz dnevnika pedagoginje za namen N. individualiziranega programa:

O P. in J.: *»... postala sta bolj pozorna na potrebe drugih, manjkrat motita delo drugih« J. in P. ne spotikata N.» »N. in drugih mlajših otrok ne prezirata, nista več v nenehnih konfliktih z mirnejšimi učenci, začela sta opazovati določene pozitivne lastnosti pri N., ga na nek način celo občudovati... / .../ Večkrat sta ga izbrala v svojo ekipo pri igranju, tudi druge mlajše otroke, / .../, sedaj včasih ogovorita ali dovolita, da se igrata z njima.« »Otroci se ju več ne bojijo, hkrati pa ne tičita ves čas skupaj. Pri nogometu ali med dvema ognjema sta pogostejše v različnih ekipah.«*

O odnosu do N. *»Fantje so pokazali zanimanje za njegovo zbirko nalepk...« »Deklice so do N. bolj prijazne, materinske, ne ignorirajo ga več.« »... bolj ga upoštevajo, sprejeli so ga...« »... vedno se kdo [od otrok] spomni in se malo umakne, da bo naredil prostor še za nekoga, pogosto za N.«*

O N. sklepanju prijateljstev: *»včasih omenja sošolce iz razreda« »... pogrešal je L. in B.« »Najbolj se je navezal na B. in L.«*

O N. sodelovanju z drugimi otroki: *»Nek avtomobilček, ki si ga je prej popolnoma prilastil, sedaj posodi še komu drugemu, če ga jaz ali vzgojiteljica spodbudiva k temu ali če se*

dogovorimo za znak, kdaj bodo otroci zamenjali igrače.« »... govori, če se kdo od otrok obrne neposredno nanj.« »... dovoli, da se drugi otroci vključijo v njegovo dejavnost.«

Zapisi iz dnevnika pedagoginje za namen N. individualiziranega programa, v času med 30.03.2007 in 29.05.2007: *N. kaže več samostojnosti in zaupanja v znano okolje. Pridružil se je več kot enemu otroku (B., L.) pri igri s kockami in vztrajal 15 minut! Emocionalno dozorevanje: hitrejši prehodi iz faze v fazo. Pokazal nalepke, ki jih je prinesel od doma. Pri risanju vedno počaka na navodila. Opazno večja sposobnost pozornosti in posnemanja vrstnikov. Po kosilu pospravlja lončke za drugimi. Skupno barvanje – večkrat izmenja barvice. Manj zadržan. Zložil knjige.*

4.1.3.4 Spremembe na področju odnosa do šole in odnosa med vrstniki

Odnos do šole

N. je ob vstopu v šolo zelo pogrešal vrtec in vzgojiteljico iz vrtca. Ni se mogel privaditi novi situaciji. Pri navajanju na vsakodnevno rutino in pri šolskem delu je bil zelo nesamostojen, počasen in neprilagodljiv. *»Bil je neorganiziran in nesamostojen / .../, potreboval je veliko pomoči pri vključevanju v skupino in navajanju na dnevno rutino.«* Odklanjal je komunikacijo z učiteljico. *»Pri pouku sploh ni sodeloval, ni odgovarjal, če ga je razredničarka kaj vprašala.«* Odhodu v šolo se je upiral, zlasti na začetku šolskega leta, pa tudi kasneje, predvsem na začetku tedna. *»... ob ponedeljkih so bile vedno težave.«* Takrat je navajal bolezenske simptome, ki so se kazali kot telesni znaki: bolečine v trebuhu, slabo počutje, pomanjkanje apetita, brezvoljnost in zaspanost. *»... govoril je, da ga boli trebuh, da se ne počuti dobro / .../ Zjutraj je bil vedno tako zaspan in brezvoljen.«* Veliko je izostajal. *»... decembra in januarja je malce več izostajal...«* S strani razredničarke je potreboval veliko individualne obravnave, večkratna ponavljanja navodil, vodenje in pomoč pri delu. *»Pogosto mu v zvezek zapišem, kaj smo vzeli pri pouku, kaj bi bilo potrebno še vaditi doma, kaj ponoviti...«* Takšno stanje je trajalo od začetka šolskega leta, septembra 2006, do sredine izvajanja projekta, aprila 2007.

Ob zaključku projekta se je N. odnos do šole spremenil: zjutraj ga je spremljevalec manjkrat priganjal in manjkrat je neopravičeno izostal. *»Za april imam podatke, da je manj manjkal.«* *»Zmanjšalo se je število izostankov, ne samo pri N., ampak tudi pri drugih otrocih, predvsem*

mlajših.« Redkeje se je izmikal šolskemu delu, privadil se je šolskemu ritmu. *»Manjkrat potoži, da je utrujen in da ne bi šel v šolo.«* Pri zajtrku v šoli je imel večji tek. Začel je kazati zanimanje za šolske dejavnosti in projektne delavnice. *»Užival je tudi na delavnicah, kipe sva se igrala tudi doma.«* Navdušila ga je lutkovna predstava. Kljub temu, da je še vedno potreboval veliko individualne pomoči in zahteval veliko pozornosti s strani vzgojiteljice, je postal bolj samostojen in odgovoren. Začel je bolj skrbeti za svoje stvari. Rad je sodeloval kot dežurni pri pripravi malice. *»... sprejema svoje zadolžitve dežurnega pri malici.«* V družbi vrstnikov je bil videti bolj sproščen. *»Nekako je bolj spontan...«* S sošolci je imel več socialnih kontaktov, začel je dopuščati, da se mu vrstniki pridružijo pri igri. *»Sedaj vsaj dovoli, da se drugi otroci vključijo v »njegovo« dejavnost.«*

Odnos med vrstniki

Pred izvedbo akcijskega projekta je bil N. na področju socialnih stikov plah in zadržan. *»Ni se znal igrati, / .../, kar obsedel je kje sam in samo od daleč gledal.«* Kljub temu, da je bilo videti, da pogreša družbo, se ni igral z drugimi otroki, držal se je zase in bil zelo osamljen. *»... igral se je sam ali pa z namišljenim prijateljem...«* *»... med odmori in v OPB je bil ves čas sam.«* Ni si znal pridobiti prijateljev. *»... z otroki se ni ujel.«* *»... otroci se ne igrajo z njim, puščajo ga ob strani.«*

Po izvedbi projekta se je vzdušje v razredu izboljšalo, učenci so bili bolj strpni drug do drugega, stvari so večkrat reševali med seboj, manj so tožarili. *»... otroci bolj sodelujejo med seboj.«* Disciplina v OPB se je izboljšala. *»... bolje razumejo in upoštevajo pravila, ki smo jih vzpostavili, bolj so pripravljeni upoštevati pravice drugih.«* N. je postal bolj aktiven in živahen, raje se izpostavi. *»V majhni skupini s stalno sestavo, / .../, kjer se počuti sproščeno, / .../ govori, če se kdo od otrok obrne neposredno nanj.«* Vrstniki so do N. manj nestrpni, sprejeli so ga medse in ga bolj upoštevajo. *»Fantje so pokazali zanimanje za njegovo zbirko nalepk...«* Navezal se je na dva sošolca. *»Spomnim se, da je pogrešal L. in B.«*

4.1.3.5 Ocena uspešnosti in učinkovitosti projekta

Z vidika procesa dela je bil projekt, o katerem sem se dogovorila z vodstvom šole dne 20.03.2007, realiziran v celoti.

Z vidika zastavljenih ciljev sem ugotovila, da je število neopravičenih izostankov in število fizičnih in verbalnih nasilnih dejanj ter dejanj vandalizma upadlo, medtem ko je število pojavov psihičnega in socialnega nasilja, v nasprotju s pričakovanji, naraslo. Pred začetkom projekta nismo natančneje (številčno) določili, kolikšen naj bi bil upad števila izostankov in števila primerov medvrstniškega nasilja.

Odziv otrok je bil glede na zabeležena opažanja vseh udeleženih sodelavcev, ki sem jih pridobila v razgovorih z njimi, in kot sem lahko sama razbrala iz skupinskega razgovora z otroki, dober. Vse kaže, da so se odnosi v OPB izboljšali: med otroki je več strpnosti in sodelovanja, komunikacija je boljša. Okrepilo se je sodelovanje med vzgojiteljico OPB in učiteljicami oddelkov na razredni stopnji, katerih učenci so vključeni v OPB. Otroci iz različnih razredov, ki so vključeni v OPB, niso več tako strogo ločeni glede na pripadnost svojemu oddelku oziroma svoji starostni skupini. V tem vidim potencial za mentorstvo (tutorstvo, pomoč) starejših učencev mlajšim. Morda kot naslednji projekt?

Če bi skušala projekt izpeljati sama, mi to zagotovo ne bi uspelo. Z ljudmi, s katerimi sem sodelovala, smo bili izjemno povezani. Poiskala sem ustrezne sodelavce za vsako akcijo, tako da je bil projekt glede na minimalna vložena materialna in denarna sredstva ter časovno omejenost na eni strani, in glede na rezultate, ki smo jih dosegli, zelo učinkovit. Pri realizaciji ciljev so bili najpomembnejši volja, znanje in prosti čas sodelavcev prostovoljcev. Drugi sodelavci so se trudili v svojem profesionalnem delovnem času, kar pa ne zmanjšuje njihovega izvirnega prispevka in pripravljenosti poskusiti nekaj novega.

4.1.4 Evalvacija nenamernih učinkov na različne sodelujoče in na družbeno okolje

Kot učinke, ki jih pred izvedbo projekta nisem pričakovala, lahko navedem senzibilizacijo šolskega kolektiva (vseh zaposleni v osnovni šoli) glede problematike nasilja med vrstniki, tesnejše sodelovanje učiteljic in učiteljev s šolsko svetovalno službo, pogostejše srečevanje šolskega in inkluzivnega tima. Vzgojiteljica in pedagoginja sta dobili nov vpogled v dogajanje v OPB in se seznanili z drugačnimi vidiki dela. Prostovoljci smo pridobili dragocene izkušnje, nova znanja in pomembne spretnosti: organizacijske in pogajalske.

Sama sem поблиže spoznala delo učiteljic in svetovalnih delavk v osnovni šoli, kjer sem preživela veliko časa. Spoznala sem pisano mavrico otrok in se srečala z edinstvenostjo vsakega izmed njih. Učila sem se biti bolj pozorna na dinamiko dogajanja v skupini: hitreje se odzovem na zaznane potrebe oziroma na različnost izraženih interesov in želja in jih nato skušam razrešiti z dogovorom in sklepanjem kompromisov. Naučila sem se načrtovati svoje delo in sodelovati v timu z ljudmi različnih izobrazbenih profilov. Prepričana sem, da za vzgojo najmlajših k nenasilju in strpnosti, ni nikoli prezgodaj. Treba bi jo bilo izvajati sistemsko, ne le v obliki posameznih projektov. Ker je osnovna šola obvezna in daje pomemben prispevek k sekundarni socializaciji, menim da bi v nekaj letih lahko vzgojili cele generacije tolerantnih in prijaznih otrok.

5 RAZPRAVA

Za učinkovito integracijo otrok s posebnimi potrebami v večinsko OŠ ne zadostuje zgolj sprememba predpisov (ustrezna zakonodaja). Še pomembneje je, da smo vsi, družba kot celota, pripravljeni in sposobni zagotoviti okolje, ki bo sprejelo te otroke kot enakovredne člane skupnosti. Le prepričanje, da so vsi otroci najprej otroci, in ne ločevanje otrok glede na njihove posebne potrebe (pomanjkljivosti, primanjkljaje, motnje, oviranosti, težave itd.), nam daje možnost za uspešno vzgojnoizobraževalno in socialno integracijo.

V obdobju sekundarne socializacije so šola, vrstniki, tudi vzgojitelji in učitelji, izjemnega pomena za otrokov osebnostni razvoj. Otrokov položaj v razredu vpliva na njegovo dojetje samega sebe, na njegovo samopodobo in samozavest. Socialna vključenost otrok s posebnimi potrebami v večinsko OŠ pomembno prispeva k možnostim socialnega učenja in kompleksnega razvoja njihovih potencialov skozi interakcijo s sovrstniki. Večja vključenost otrok s posebnimi potrebami v vsakdanje življenje in delo šole bo omogočila, da postanejo dejavni in enakopravni člani šolske skupnosti.

Na to, da so odnosi in klima v OPB, kamor je bil vključen gibalno ovirani deček, slabi, je posredno kazalo visoko število neopravičenih odsotnosti in veliko število nasilnih dejanj med vrstniki. Na splošno je bila skupina težko obvladljiva, zlasti kadar je bila prisotna le vzgojiteljica. Nizka vrednost indeksa kohezivnosti za skupino otrok v OPB je nakazala, da kolektiv deluje sovražno in nepovezano. Sociogram negativnih izbir in izračunane vrednosti sociometričnega statusa za posameznega otroka so nazorno pokazale, kateri otroci so manj priljubljeni oziroma zavrnjeni, in med katerimi otroki so trenja, napetosti in konflikti najbolj pogosti. Ugotovitve sociograma sta potrdili vzgojiteljica in pedagoginja.

Morda bi na kateri drugi OŠ ali pa katera druga vzgojiteljica doživljala takšno vsakodnevno dogajanje v kolektivu kot nekaj običajnega in povsem normalnega. Zaradi poučenosti in senzibilnosti strokovnih delavk in zaradi dobrega sodelovanja med šolo in Svetovalnim centrom za otroke, mladostnike in starše Maribor pa sta v tem primeru vzgojiteljica in pedagoginja zaprosili za sodelovanje in pomoč, saj sta želeli začeti ukrepati dovolj zgodaj. S sodelovanjem s prostovoljci iz Mladinskega informativno–svetovalnega centra Infopeka smo uspešno izvedli akcijski projekt. Z otroki v OPB smo se pogovarjali o njihovih medsebojnih

razlikah in podobnostih, o drugačnosti in o čustvih, z razgibanimi socialnimi igrami smo otroke aktivirali in motivirali za sodelovanje.

Spremembe v OPB so bile očitne. Nekatere lahko merimo (neopravičeni izostanki, nasilna dejanja), druge se kažejo v spremenjeni klimi v oddelku, v vzdušju sproščenosti in sodelovanja, ki vlada med otroki, lahko jih zaznamo v njihovih kretnjah, gibanju, govoru, v iskrivih očeh. Zelo opazne so spremembe pri fantku s posebnimi potrebami: je samostojnejši, odgovornejši, bolje vključen v skupino vrstnikov, manj plašen in zadržan, bolj aktiven in samozavesten.

Otroke je treba razumeti: ne moremo pričakovati, da bodo samo zato, ker morajo skupaj preživeti več ur dnevno v istem prostoru, kar sami od sebe povezana in dobro delujoča skupina. Skupina ne nastane čez noč, potrebno so delo, nenehna izmenjava, interakcija in to vsak dan, od samega začetka do konca šolskega leta. Vprašanje je tudi, kako je skupina sestavljena. Skupina je vedno več kot vsota posameznikov. Z daljšim opazovanjem bi lahko bolje videli, kje so se odnosi »zalomili« in na čem naj delamo, da bi jih izboljšali. Morda bi bili drugačni posegi, druge metode dela bolj primerni za ta OPB. Mi smo delali tako, kot smo zmogli in znali, glede na to, da se s tem ne ukvarjam profesionalno in da je bil levji delež aktivnosti na plečih prostovoljcev, ki so kljub entuziazmu in usposobljenosti, mladi in brez predhodnih izkušenj.

Ne vem, kakšno je stanje na področju vključevanja otrok s posebnimi potrebami na drugih slovenskih osnovnih šolah. Šola, kjer smo izvedli akcijski projekt, je na začetku pomembnih sprememb, tako da je razumljivo, da se sooča s številnimi vprašanji, dvomi, strahovi in posledično z začasnimi in delno izdelanimi rešitvami. Bolj kot vlaganje v prostorske prilagoditve in tehnične pripomočke se mi zdi pomembno vlaganje v ljudi, v učitelje in učence ter njihove starše. Razumevanje, sprejemanje in spoštovanje vseh, ki obdajajo otroka (s posebnimi potrebami ali brez njih), so ključnega pomena za njegovo telesno in duševno zdravje ter zdrav čustveno-socialni razvoj. Upam, da bo vedno več pedagoških delavcev in vodstev šol, ki bodo vključevanje otrok s posebnimi potrebami v šolo sprejeli kot izziv in ne kot nujno zlo.

Menim, da sta vzgojna in izobraževalna moč pravljič in socialnih iger za vse otroke izjemna, če jih le znamo ustrezno uporabiti in se o njihovih naukih konstruktivno pogovarjati. Spretnosti in metode socialnega dela so pri delu z ljudmi dobrodošle, tudi pri delu z najmlajšimi. Morda na začetku ne vemo natančno, kaj se bo zgodilo, ampak dinamika samega procesa nam daje potrditve, da smo na pravi poti. Pomembno je vedno znova odpirati prostor za razgovor in prostor za izražanje (ventilacijo) čustev. Že pri majhnih otrocih lahko stvari preokvirjamo, jih spodbujamo k sodelovanju, samoiniciativnosti, dogovarjanju in iskanju rešitev. Bistveno je skupno spoznanje, da je vsak otrok (in vsak človek) drugačen, da ima do tega pravico in da so takšne, se pravi različne, tudi njegove potrebe. Potrebe pa skušamo zadovoljevati na primeren način, ki je hkrati prijazen in spoštljiv do soljudi.

6 SKLEPI

- Za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v večinsko OŠ je potrebna obsežna in ustrezna priprava otrok, njihovih staršev in pedagoških delavcev.
- Pred vključitvijo otroka s posebnimi potrebami v vrtec ali šolo, je potrebno z značilnostmi otrok s posebnimi potrebami in z dejstvom, o pravici teh otrok do inkluzije, na ustrezen in nevsiljiv način seznaniti vse, ki bodo z njim v stiku.
- »Drugačnost« ne sme biti tabu tema, stvar, o kateri sploh ne govorimo bodisi zato, ker nas je strah, bodisi zato, ker mislimo, da jo na ta način sprejemamo in jemljemo takšno kot je, samo po sebi umevno. Drugačnost je potrebno jasno poimenovati in se o njej pogovarjati odkrito. O drugačnosti naj govori predvsem tisti, ki ga/jo drugačnost zadeva, ki je drugačen/drugačna.
- Za lažje vključevanje otrok s posebnimi potrebami v oddelke večinske OŠ so pomembni tako primerna izobrazba, spretnosti in veščine pedagoških delavk kot tudi njihove osebnostne lastnosti, pozitiven čustveni odnos do otrok, spoštovanje otrok in pripravljenost pomagati.
- Izjemen je pomen timskega povezovanja vseh strokovnih delavcev, ki delajo z otrokom s posebnimi potrebami.
- Nujno je sodelovanje vrtcev in šol z zunanjimi sodelavci: regionalnim inkluzivnim timom, prostovoljci, zdravstvenim domom.
- Vrata večinskih vrtcev in šol je potrebno odpreti in jih povezati s še vedno prepogosto na rob družbe umaknjenimi razvojnimi oddelki vrtcev oziroma s šolami s prilagojenim programom in zavodi za usposabljanje otrok s posebnimi potrebami.
- Težave pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v razred se kažejo na različne načine, zagotovo pa vedno prizadevajo vse prisotne.
- Pomembno je, da si odrasli pred težavami ne zakrivamo oči, ampak da jih zgodaj prepoznamo in ustrezno ukrepamo. Če jim sami nismo kos, prosimo za nasvet, pomoč in podporo.
- Pri delu z otroki je potrebno natančno opredeliti, kaj je dovoljeno in kaj ne, kaj so njihove pravice in dolžnosti, razmejiti stvari glede katerih smo fleksibilni in se o njih lahko pogajamo ter stvari, ki so nedopustne v naši ožji in širši skupnosti.

- Otroke moramo upoštevati kot enakovredne sogovornike in sodelavce, jih spoštovati in spodbujati k izražanju lastnih občutkov in razmišljanj.
- Uporaba drugačnih, inovativnih načinov izkustvenega učenja (socialne igre, pripovedovanje pravljic, gibalne urice, glasbene urice, likovno ustvarjanje) bo v prenovljeni OŠ vedno večjega pomena.
- Interakcijske igre prispevajo k sodelovanju namesto k tekmovanju med otroki v skupini, k pristnejšemu izražanju čustev, pomagajo reševati medsebojne konflikte in razvijajo pripadnost skupini.
- Podobni projekti seznanjanja, spoznavanja in aktivnega druženja »tipičnih«
otrok z vrstniki s posebnimi potrebami v praksi so pomembna dopolnitev
obstoječega strokovnega dela. So priprava otrok na spremembe in novosti, ki jih
s seboj prinaša inkluzivno izobraževanje, pomenijo (o)bogatitev izkušenj in
medsebojnih odnosov obeh skupin otrok, ki sta še vedno prepogosto vsaka na
svojem bregu, zgolj zato, ker smo ju mi postavili tja. Čas je, da z aktivnim
delom trhlo in ozko brv čez široko reko, zgradimo v trden most, ki povezuje
namesto razdvaja.

7 PREDLOGI

Na prihod otroka s posebnimi potrebami v razred je potrebno pripraviti tako ostale otroke kot učitelje, vzgojitelje, druge pedagoške delavce ter starše otrok. Iluzorno je namreč pričakovati, da se bo vedenje zdravih otrok pa tudi odraslih do otrok s posebnimi potrebami spremenilo samo po sebi. Zato menim, da sta potrebna posebno izobraževanje ter priprava učiteljev in vzgojiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami in tesnejše timsko delo s strokovnjaki, ki otroka dodatno obravnavajo (specialni pedagog, defektolog, psiholog, svetovalni delavec, tudi logoped, fizioterapevt idr.). Ob intenzivnejšem delovanju stroke v praksi, s sistematičnim obveščanjem staršev, učiteljev in širše javnosti o tej problematiki, bi lahko bolj učinkovito vplivali na spremembe stališč v korist lažjega vključevanja otrok s posebnimi potrebami v večinsko OŠ, v ožjo (lokalno) in širšo skupnost oziroma v družbo nasploh.

Menim, da so vrstniki, »tipični« otroci, ob ustrezni razlagi, iskrenih odgovorih na vprašanja, spodbujanju lastnega mišljenja in čustvovanja ob neposredni izkušnji z otrokom s posebnimi potrebami, takšnega otroka pripravljeni sprejeti. Na podlagi dobrih izkušenj bodo gradili svoja stališča in odnos do drugačnosti, pridobljene in utrjene vrednote strpnosti, tolerance in pomoči šibkejšemu pa prenašali tudi izven oddelka podaljšanega bivanja v svoj matični razred, v svojo družino in domačo sosesko. Prenašanje dobrih izkušenj, njihovo širjenje in izžarevanje v lokalno skupnost pa je temelj skupnostnega socialnega dela in spodbuda za nove socialne akcije.

Na osnovi izvedenega akcijskega projekta predlagam:

- neprekinjeno dodatno izobraževanje vzgojiteljic in učiteljic, ki se bodo v svojem delovnem obdobju gotovo vedno pogosteje srečevale z otroki s posebnimi potrebami,
- tesnejše sodelovanje s starši vseh otrok,
- izvedbo predavanj, socialnih iger, delavnic itd. skozi vse leto pri pouku državljanske vzgoje, etike, pri razrednih urah, športnih in kulturnih dnevih, morda v obliki obveznih izbirnih vsebin ali drugih interesnih dejavnosti,
- pridobivanje in izobraževanje novih prostovoljnih sodelavcev za izvajanje projektov neformalnega učenja v oddelkih, kamor so vključeni otroci s posebnimi potrebami,

- manjše skupine otrok (v razredu ali v OPB), da bi bila interakcija med njimi intenzivnejša in povratna informacija bolj izrazita,
- podobne projekte z razredi, v katere so vključeni otroci s posebnimi potrebami,
- nadaljnje raziskave, ki bodo osredotočene predvsem na dejavnike, ki prispevajo k uspešnemu vključevanju otrok s posebnimi potrebami oziroma dejavnike, ki vključevanje zavirajo,
- povezovanje otrok s posebnimi potrebami iz razvojnih oddelkov vrtcev in osnovnih šol s prilagojenim programom ter otrok iz večinskih vrtcev in šol, tako da bi bil stik med njimi nekaj vsakdanjega, ne pa nekaj posebnega in izjemnega. Menim, da bi bilo dobro z druženjem začeti, ko so otroci čim mlajši. Seveda to vključuje razbijanje predsodkov odraslih – učiteljev, vzgojiteljev v večinskih vrtcih in OŠ ter staršev »tipičnih« otrok: s hkratnim izvajanjem izobraževanj, usposabljanj, predavanj, delavnic ipd. - in seveda, s čim večjim številom otrok s posebnimi potrebami v večinskih vrtcih in šolah.

8 LITERATURA IN VIRI

- [1] Ammon, Gunter. 1988. Delo, skupina, družba: predavanje na meddeželnem srečanju DAP. V: Skupinska dinamika v skupnosti - ali - Ni treba, da so vaši sestanki tako neznosni. Ljubljana: Zveza kulturnih organizacij Slovenije, Višja šola za socialne delavce.
- [2] Besag, Valerie E. 1989. Bullies and victims in schools: a guide to understanding and management. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- [3] Bezić, Tanja. 1999. Zaposlovanje šolskih svetovalnih delavcev – od začetkov do današnjih dni. V: Metod Resman (ured.), Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- [4] Bleidick, Ulrich. 1980. Eingliederung Behinderter in die Arbeitswelt. Zeitschrift für Heilpädagogik, 31, 633-637.
- [5] Bratož, Mirjam. 2004. Integracija učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V: Štefan Krapše (ured.), Otroci s posebnimi potrebami. Nova Gorica: Educa.
- [6] Bučar-Ručman, Aleš. 2004. Nasilje in mladi. Novo mesto: Klub mladinski kulturni center. http://www.fpvv.uni-mb.si/mojFaks/Files/Nasilje%20in%20mladi%20-%20Bucar%20et%20alt._20080317_09.pdf (Marec, 2008).
- [7] Caf, Bojana, Šah, Marjana, Gramc, Jožica. 2008. Socialno učenje: za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom (Elektronski vir). , Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. http://www.zrss.si/doc/PP_NIS_SOCIALNO_UCENJE.doc (Marec, 2008).
- [8] Čačinovič-Vogrinčič. 1999. Svetovalno delo s starši, svetovalno delo z družinami. V: Metod Resman (ured.), Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- [9] Dekleva, Bojan. 1996. Nasilje med vrstniki v šoli in v zvezi z (!) šolo. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- [10] Družinska zdravstvena enciklopedija. 1992. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

- [11] Elliot, Michele. 2002. Trpinčenje. Ljubljana: Educy.
- [12] Fabrizio - Filipič, Neda. 1997. Stališča zdravih otrok do otrok s posebnimi potrebami. V: Karl Destovnik (ured.), Uresničevanje integracije v praksi: vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: zbornik prispevkov s strokovnega simpozija v Portorožu od 13. do 15. februarja 1997. Ljubljana: Center Kontura.
- [13] Fylling, Ingrid, Sandvin, Johans T. 1999. The role of parents in special education. The Journal of Special Education 14, 2: 144-159.
- [14] Gajšek, Romana. 2004. Integracija otrok s posebnimi potrebami in pogoji za njeno izvajanje na celjskem področju: diplomsko delo. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- [15] Galeša, Mirko. 1995. Stališča ravnateljev osnovnih šol do otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Sodobna pedagogika 46, 7/8: 378-382.
- [16] Giangreco, M. F. Cloninger, C. J., Dennis, R. E. Edelman, S. W. 1993. National expert validation of COACH: Congruence with exemplary practice and suggestions for improvement. Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps 18, 2: 109-120.
- [17] Habbe, Jure. 2000. Nasilje in varnost otrok v šolah: nasveti za ravnatelje, učitelje, starše in vse, ki skrbijo za varnost v osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Lisac & Lisac.
- [18] Hunt, Pam, Hirose-Hatae, Anne, Doering, Kathy, Karasoff, Patricia, Goetz, Lori. 2001. Inclusive Reform in Urban Schools through Peer-to-Peer Support from School Teams. Directed Research Projects: Educating Children with Severe Disabilities in Inclusive Settings. Final Project Report, October 1997-September 2000.
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/7f/be.pdf (April, 2008).
- [19] Ipavec, Bernardka. 1998. Otroci s cerebralno paralizo v osnovni šoli: diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

- [20] Kasztantowicz, Ulrich. 1982. Wege aus der Isolation. Konzepte und Analysen der Integration Behinderter in Danemark, Norwegen, Italien und Frankreich. Heidelberg.
- [21] Kavkler, Marija. 2002. Vključevanje otrok s posebnimi potrebami - vloga ravnatelja / V. strokovni posvet Menedžment v izobraževanju, Portorož, 2001. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- [22] Kavkler, Marija, Košak Babuder, Milena, Polec Lah, Suzana, Vrhovski Mohorič, Mojca. 2007. Projekt Inkluzivni timi – praktično usposabljanje timov: končno poročilo o opravljenem delu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- [23] Kesič, Katarina. 2008. Bojim se Blaža. Viva: revija za zdravo življenje. Zagorje ob Savi: Studio Moderna Storitve. <http://www.viva.si/clanek.asp?arhiv=1&id=802v> (Marec 2008).
- [24] Kobal, Barbara. 2006. Mednarodna določila. V: Barbara Kobal, Darja Kobal Grum (ured.), Zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje slepih in slabovidnih otrok v Sloveniji. Ljubljana: Društvo za enake možnosti slepih.
- [25] Kobi, Emil. 1983. Praktizierte Integration. Viertel Jahres Schrift fur Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 52: 196-216.
- [26] Kobolt, Alenka. 1989. Predavanje in seznam socialnih iger na seminarju. Lovran.
- [27] Kobolt, Alenka. 1996. Uvod. V: MacGrath, Helen, Francey, Shona. 1996. Prijazni učenci, prijazni razredi : učenje socialnih veščin in samozaupanja v razredu. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- [28] Krek, Janez (ured.). 1995. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- [29] Kuhar, Roman, Guzelj, Peter, Drolc, Aleš, Zabukovec, Katja. 1999. O nasilju: priročnik za usposabljanje. Ljubljana: Društvo za nenasilno komunikacijo.
- [30] Kurikularna komisija za svetovalno delo in oddelčno skupnost. 1999. Svetovalna služba v osnovni šoli: programske smernice. Ljubljana: Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.

- [31] Kyle, Catherine, Davies, Katherine. 1991. Attitudes of mainstream pupils towards mental retardation. *British Journal of Special Needs Education*, 18, 3: 103-106.
- [32] Lebarič, Nada, Kobal Grum, Darja, Kolenc. 2006. Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami. Radovljica: Didakta.
- [33] Levec, Alenka. 2000. To smo mi: priročnik za učenje socialnih veščin. Ljubljana: Center Kontura.
- [34] Lewis, Ann. 1995. *Children's Understanding of Disability*. London, New York: Routledge.
- [35] Lynch, Kathleen, Baker, John. 2005. Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3, 2: 131-164.
- [36] MacGrath, Helen, Francey, Shona. 1996. Prijazni učenci, prijazni razredi : učenje socialnih veščin in samozaupanja v razredu. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- [37] Makarovič, Svetlana. 1996. Veveriček posebne sorte. Sonček – Zveza društev za cerebralno paralizo Slovenije. Ljubljana: Sončkov klub.
- [38] Matejek, Zalika. 2004. Vloga socialnega delavca v komisiji za usmerjanje. V: Zalika Matejek, Nada Topolovec (ured.), *Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami: vodnik v pomoč staršem in strokovnim delavcem*. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- [39] Mednarodna konvencija o otrokovih pravicah. 1989. Uradni list RS, 35/89. Ljubljana.
- [40] Nojič, Brigita. 2006. Individualiziran program – skupaj znamo in zmoremo! V: Božidar Založnik (ured.), *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*. Nova Gorica: Educa, Melior.
- [41] Novljan, Egidija. 1993. Otroci z motnjami v razvoju. V: Ksenija Antončič (ured.), *Živeti skupaj*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- [42] Novljan, Egidija. 1997. Uveljavljanje integracije za osnovnošolsko obdobje. V: Karl Destovnik (ured.), *Uresničevanje integracije v praksi: vzgoja in izobraževanje*

otrok s posebnimi potrebami: zbornik prispevkov s strokovnega simpozija v Portorožu od 13. do 15. februarja 1997. Ljubljana: CenterKontura.

- [43] Novljan, Egidija, Jelenc, Doroteja, Jerman, Janez. 1998. Stališča osnovnošolcev do vrstnikov s težavami pri učenju. *Defectologica Slovenica* 6, 1: 7-21.
- [44] Novljan, Egidija. 2005. Uvajanje pogojev za inkluzivno šolanje otrok s posebnimi vzgojno izobraževalnimi potrebami - analiza stanja in predlogi. Ciljni raziskovalni program "Konkurenčnost Slovenije 2001 – 2006". Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Oddelek za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko.
- [45] O'Brien, John, Forest, Marsha. 1997. Akcija vključevanja: kako pomagati šolam pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke. Ljubljana: Sonček, Zveza društev za cerebralno paralizo Slovenije.
- [46] Olweus, Dan. 1995. Trpinčenje med učenci. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- [47] Peček, Mojca, Lesar, Irena. 2006. Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost. Ljubljana: Sophia.
- [48] Peklaj, Cirila. 2001. Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- [49] Phtiaka, Helen. 2001. Editorial introduction: Special and inclusive education in the Mediterranean at the beginning of the new millennium. *Mediterranean Journal of Educational studies* 6, 2: 1-13.
- [50] Polak, Alenka. 2007. Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Založba Modrijan.
- [51] Polat, Filiz. 2001. Changing attitudes of school psychologists towards pupils with special educational needs in Turkey. *European Journal of special Needs Education* 16, 1: 55-64.
- [52] Popp, Ulrike. 2003. Nasilje v šoli in koncepti preprečevanja nasilja. *Sodobna pedagogika* 54, 2: 26-41.

- [53] Porter, Gordon. 1995. Organization of schooling: Achieving access and quality through inclusion. *Prospects*, 25, 2: 299-309.
- [54] Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. 2003. Uradni list RS, 54/03. Ljubljana.
- [55] Primožič, Jože. 1996. Vaš otrok ima cerebralno paralizo (poškodbo možganov): Vodič za starše in neprofesionalne delavce. Ljubljana: Sonček – Zveza društev za cerebralno paralizo Slovenije.
- [56] Pušnik, Mojca. 1996. Trpinčenje med otroki in mladostniki. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- [57] Pušnik, Mojca. 1999. Vrstniško nasilje v šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- [58] Pušnik, Mojca. 2003. Vrstniško nasilje. V: Mira Turk Škraba (ured.), Vloga šole pri zmanjševanju nasilja: priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- [59] Rawls, John. 1999. *A Theory of Justice*. Oxford: University Press.
- [60] Resman, Metod. 1999. Razvojna vloga svetovalne službe. V: Metod Resman (ured.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- [61] Resman, Metod. 2003. Integracija/inkluzija med zamisljo in uresničevanjem. V: Metod Resman (ured.), *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- [62] Resolucija Sveta Evrope in ministrov za šolstvo o integraciji oseb s posebnimi potrebami. 1990. *Official Journal of the European Communities* No. C 162/2, 3.7.1990.

- [63] Rovšek, Matej. 2006. Poti in stranpoti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V: Božidar Založnik (ured.), Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija. Nova Gorica: Educa, Melior.
- [64] Salamanška deklaracija in akcijski okvir (Salamanca Statement and Framework for Action). 1994. UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (Marec 2008).
- [65] Sardoč, Mitja. 2006. Pravice otrok s posebnimi potrebami do inkluzivnega izobraževanja. V: Božidar Založnik (ured.), Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija. Nova Gorica: Educa, Melior.
- [66] Schmidt, Majda. 1999. Segregacija – integracija. Sodobna pedagogika 50, 1; 138-151.
- [67] Schmidt, Majda. 2001. Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- [68] Skalar, Vinko. 1997. Integracija in kurikularna prenova. V: Karl Destovnik (ured.), Uresničevanje integracije v praksi: vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: zbornik prispevkov s strokovnega simpozija v Portorožu od 13. do 15. februarja 1997. Ljubljana: Center Kontura.
- [69] Skalar, Vinko. 1999. Osebe s posebnimi potrebami – konceptualne iztočnice. Sodobna pedagogika 50/116, 1: 120-137.
- [70] Smith, Peter K. (ured.) 1999. Bullying in schools: European teacher's seminar. Bled, Slovenia, 16-19 April, 1998. Strasbourg: Council of Europe.
- [71] Smith, Peter K. (ured.) 2003. Violence in schools: the response in Europe. London, New York: RoutledgeFalmer.
- [72] Standardna pravila OZN o izenačevanju možnosti oseb s posebnimi potrebami (The Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for Persons with Disabilities). 1993. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm>. (Marec 2008).

- [73] Svetovna deklaracija o izobraževanju za vse (World Declaration on Education for All). 1990. Jomtien: UNESCO.
http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF (Marec2008).
- [74] Štefan, Anja. 2004. En medvedek, dva medveda, petdeset medvedov. Ciciban 60, 2: 4-5.
- [75] Šučur, Zoran. 1997. Integracija i inkluzija: sličnosti i razlike. Defectologica Slovenica 5, 3: 7-17.
- [76] Titley, Gavan (ured.). 2004. Council of Europe. Young people and violence prevention: youth policy recommendations. Budapest: Directorate of Youth and Sport, European Youth Centre.
- [77] UNICEF. 2006. To je moja igrača!: reševanje konfliktov v vrtcu. Ljubljana: Društvo UNICEF Slovenija.
- [78] Trtnik, Ana. 2005. Prizadet otrok- prizadeta družina? Vloga vzgojitelja pri delu z družino otroka s posebnimi potrebami. V: Mija Marija Klemenčič (ured.), Modeli dobre prakse v socialnopedagoškem delu – strokovni izzivi v družbi negotovosti: zbornik povzetkov 3. slovenskega kongresa socialne pedagogike z mednarodno udeležbo, Rogla, 20-22. oktober 2005, Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko - Slovenska nacionalna sekcija FICE.
- [79] Trtnik Herlec, Andreja. 2002. Vključevanje, i(nk)luzija, ravnatelj. V: Andreja Trtnik Herlec (ured.), Vključevanje otrok s posebnimi potrebami - vloga ravnatelja: zbornik referatov. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- [80] Virk-Rode, Jožica, Belak-Ožbolt, Jasna. 1990. Razred kot socialna skupina in socialne igre. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- [81] Vislie, Lise. 2003. From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. European Journal of Special Needs Education, 18, 1: 17-35.
- [82] Vršnik, Tina. 2003. Segregacija, integracija, inkluzija? Pravica do izbire! Sodobna pedagogika 54, 1: 140-151.

- [83] Walsh, Donald. 2002. Walsh's Classroom Sociometrics.
<http://www.classroomsociometrics.com> (April, 2008).
- [84] Zabukovec Kerin, Katja. 2002. Nacionalni program socialnega varstva v praksi socialnega dela. V: Lokalno – globalno – socialno/1. Kongres socialnega dela, Portorož, 17.-19- oktober 2002. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo: 79.
- [85] Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. 1996. Uradni list RS, 12/96. Ljubljana.
- [86] Zakon o osnovni šoli. 1996. Uradni list RS, 12/96. Ljubljana.
- [87] Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. 2000. Uradni list RS, 54/00. Ljubljana.
- [88] Zakon o vrtcih. 1996. Uradni list RS, 12/96. Ljubljana.
- [89] Zupančič Danko, Alenka in drugi. 2007. Otroci s posebnimi potrebami – delo inkluzivnih timov. V: Gradivo 16. strokovnega srečanja ravnateljic in ravnateljev osnovnega šolstva v Portorožu. 2007. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
http://sr.tovarnaidej.si/datoteke/File/SrecanjaRavnatelj_2007/Inkluzivna_vzgoja_d_elavnica.pdf (Marec, 2008).
- [90] Žerovnik, Angelca. 2004. Otroci s posebnimi potrebami. Ljubljana: Družina.
- [91] Žnidaršič, Darja. 2005. Drugačnost skozi prizmo socialnopedagoške prakse. Socialna pedagogika 9, 2: 193-206.

9 POVZETEK

Zadnja desetletja so nam prinesla številne in nagle gospodarske, politične in družbene spremembe, spremembe na področju znanosti in tehnologije ter spremembe v sistemu vrednot in stališč. Demokratizacija družbe, humanizacija odnosov, skrb za človekove pravice in svoboščine, poudarek na kvalitetnem emocionalnem in socialnem življenju so dejavniki, ki so in bodo pomembno vplivali na temeljna strateška vprašanja na področju šolstva. V tako spremenjenem svetu dobivajo tudi otroci s posebnimi potrebami drugačno mesto in vlogo. V postmodernih družbah se opuščajo stari teoretični koncepti vzgoje in izobraževanja, ki so otroke s posebnimi potrebami v skladu z medicinskim modelom razvrščali glede na motnje, ovire in primanjkljaje in jih usmerjali v posebne programe vzgoje in izobraževanja. Z novo šolsko zakonodajo je bilo načelo integracije vgrajeno kot splošno načelo v šolsko politiko, šolski sistem in šolsko prakso. Od izida Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Krek, 1995), sprejema Zakona o osnovni šoli (ur. l. RS 12/96), Zakona o vrtcih (Ur. l. RS 12/96), Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS 54/00) in Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS 54/03), se oblikuje nova paradigma, ki spodbuja izobraževanje otrok s posebnimi potrebami znotraj rednih oblik vzgoje in izobraževanja, se pravi vključevanje v večinske vrtce in šole. Koncepta integracije in inkluzije zagotavljata odprto učno okolje in izboljššan dostop do posameznih ravni izobraževanja, s tem pa prinašata otrokom s posebnimi potrebami boljše možnosti za razvoj, zmanjšujeta diskriminacijo in socialno izključenost. Z individualiziranimi programi, osnovanimi na otrokovih močnih področjih, spodbujajo otroka s posebnimi potrebami k razvijanju njegovih potencialov skozi interakcije z vrstniki, da postanejo dejavni in enakopravni člani šolske skupnosti.

Sprejeti zakoni in predpisi vzgojnoizobraževalno ustanovo formalnopravno zavezujejo k spoštovanju odločbe, ki ob usmeritvi otroku s posebnimi potrebami dodeli dodatno strokovno pomoč, in uporabo ustreznih pripomočkov in prilagoditev. Vendar samo to ne zadostuje. Izkušnje iz prakse kažejo, da številni vrtci in šole niso ustrezno opremljene, da učitelji niso dovolj usposobljeni za delo z učenci s posebnimi potrebami, da je v šolah premalo sodelovanja z različnimi strokovnjaki, premalo timskega dela, da vodstva šol ne spodbujajo

vključevanju naklonjene šolske kulture in klime, da niti otroci niti starši tipičnih otrok niso seznanjeni s posebnostmi svojih vrstnikov in jih zato niso pripravljeni sprejeti v svojo sredino.

V diplomski nalogi sem govorila o takšni šoli. V času prakse sem prisostvovala sestanku šolskega in inkluzivnega tima, na katerem sta šolska pedagoginja in vzgojiteljica podaljšanega bivanja pripovedovali o težavah, ki so se začele pojavljati v oddelku podaljšanega bivanja odkar je vanj vključen otrok z gibalno oviranostjo. V oddelku podaljšanega bivanja se je povečalo število neopravičenih izostankov, množili so se pojavi različnih oblik medvrstniškega nasilja, povečale so se težave z disciplino, v oddelku je vladalo neprijetno vzdušje. Zato smo s skupino prostovoljcev iz Mladinskega informacijsko svetovalnega centra izvedli enomesečni akcijski projekt na temo nenasilja, strpnosti in sprejemanja drugačnosti, z namenom izboljšati situacijo.

V teoretičnem uvodu sem povzela aktualno šolsko zakonodajo, ki se nanaša na usmerjanje in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Nato sem orisala zelo raznoliko skupino otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami in razložila pojma integracija in inkluzija, se dotaknila medvrstniškega nasilja, njegovih oblik, vzrokov in posledic ter spregovorila o pomenu in vrednosti socialnih iger kot primarne preventive pred nasiljem.

V empiričnem delu sem predstavila raziskovano skupnost - oddelok podaljšanega bivanja, opisala problem, postavila hipoteze predstavila namen akcijskega projekta: zmanjšati skupno število neopravičenih izostankov in skupno število nasilnih dejanj v oddelku podaljšanega bivanja, izboljšati medosebne odnose med vrstniki, povečati kohezivnost skupine otrok v oddelku, izboljšati sociometrični status otroka s posebnimi potrebami.

V nadaljevanju empiričnega dela sem opredelila vrsto raziskave, ki jo lahko opišem kot študijo primera, kot akcijsko raziskavo in kot evalvacijo akcijskega projekta. Podatki, ki sem jih zbrala za potrebe raziskave so predvsem opisni, deskriptivni, tako da sem jih obdelala po metodi kvalitativne analize. Numerične podatke (neopravičeni izostanki, nasilna dejanja) sem predstavila v obliki grafikonov.

Izdelala sem kompleksno večnivojsko evalvacijo: evalvacijo vloženega napora, evalvacijo procesa, evalvacijo doseganja ciljev in evalvacijo nenamernih učinkov na sodelujoče in na družbeno okolje.

Hipotezo o zmanjšanju števila neopravičenih izostankov sem potrdila, saj je skupno število izostankov padlo za več kot pol v primerjavi z izhodiščnima mesecema. Delno sem lahko potrdila tudi hipotezo o zmanjšanju števila nasilnih dejanj, saj se je zmanjšalo število primerov fizičnega in verbalnega nasilja ter število primerov vandalizma, vendar se je obenem povečalo število dejanj psihičnega in socialnega nasilja, kar je lahko posledica večje pozornosti vzgojiteljice za tovrstna nasilna dejanja, ki jih pred akcijskim projektom ni prepoznavala kot posebno kategorijo. Druga domneva je, da je takšen rezultat posledica zmanjšanja fizičnega nasilja in kanaliziranje agresivne energije otrok v psihično in socialno nasilje, ki se kaže kot zavračanje, ignoriranje, izoliranje, zaničevanje itd. posameznega otroka in njegovo izključevanje iz skupnih iger in dejavnosti.

Na začetku akcijskega projekta smo izvedli sociometrični preizkus v skupini otrok v oddelku podaljšanega bivanja in ugotovili, da je indeks kohezivnosti skupine precej nizek. Izračunali smo tudi sociometrični status posameznega otroka in bili kasneje, med izvajanjem projekta še posebej pozorni na otroke, katerih sociometrični status je bil nižji od povprečja. Manjša pomanjkljivost diplomske naloge je ta, da tudi ob zaključku projekta nismo naredili sociometričnega preizkusa. Razloga sta bila predvsem pomanjkanje časa in podatek iz literature, da naj bi med dvema zaporednima sociometričnima merjenjema minilo vsaj dva do šest mesecev, naš projekt pa se je zaključil v dveh tednih po prvi celoviti meritvi. Zato sem upravičeno domnevala, da ponovno merjenje (še) ne bi dalo bistveno drugačnih rezultatov. Sem pa spremembe v medsebojnih odnosih v skupini in v sociometričnem statusu otroka s posebnimi potrebami ilustrirala z izjavami, ki sem jih povzela iz razgovorov, opravljenih na koncu projekta z mamo, spremljevalcem, vzgojiteljico in pedagoginjo. Izjave pokažejo, da so otroci pokazali več zanimanja za dečka z gibalno oviranostjo, da ga raje izberejo v svojo skupino pri športnih in družabnih igrah in da se deklice do njega vedejo bolj prijazno, zaščitniško in materinsko. Deček je v družbi otrok bolj sproščen in živahen, bolj je komunikativen, sodeluje in posodi igračo. Navezal se je na dva sošolca, ki ju je med prazniki pogrešal. Starejša dečka, ki sta bila prej v skupini zelo dominantna in sta se potrjevala z

nasiljem nad mlajšimi in mirnejšimi vrstniki, se sedaj manjkrat zapleteta v konflikte, ne tičita nenehno skupaj, igrata se tudi z drugimi otroki, ki se ju več ne bojijo.

V dodatku sem opisala potek akcijskega projekta po fazah izvedbe in priložila opise socialnih iger in delavnic, ki smo jih izvedli, z željo navdahniti še koga, da bi preizkusil njihovo čudežno moč za doseganje pozitivnih sprememb.

Namen diplomske naloge je pokazati, do kakšnih težav v razredni skupnosti lahko privede vključevanje otroka s posebnimi potrebami v večinsko osnovno šolo, če niti učitelji niti vodstvo šole, ne otrokovi vrstniki in ne njihovi starši, niso osveščeni in ustrezno pripravljeni na ta korak. Smo v vmesnem obdobju, ko je ključnega pomena naravnost vodstva šole do dela z otroki s posebnimi potrebami: ali ga jemljejo kot izziv ali kot nujno zlo. Učitelji so časovno preobremenjeni in premalo seznanjeni s posebnostmi dela s to populacijo, čeprav vanjo sodi kar 20 do 25 % vseh otrok. Učitelji potrebujejo dodatna znanja za vzgojo in poučevanje otrok s posebnimi potrebami, potrebno jim je nuditi možnost interdisciplinarnega timskega dela in stalno, načrtno podporo in pomoč strokovnjakov šolske svetovalne službe, kar bo spremenilo njihova stališča do otrok s posebnimi potrebami, zmanjšalo njihove strahove, dvome in povečalo njihovo tolerantnost. Nujno je tesno sodelovanje med šolo in starši: staršem otrok s posebnimi potrebami je treba nuditi podporo in jih kot partnerje povabiti k načrtovanju in evalvaciji individualiziranega programa njihovega otroka. Starše »tipičnih« otrok pa je potrebno seznaniti s tem, kdo so otroci s posebnimi potrebami, kakšne so njihove pravice in katere prednosti prinaša inkluzivna šola njihovim otrokom. Otroke, ki so do vrstnikov s posebnimi potrebami prevečkrat odklonilno naravnani, kar je posledica nestrpnosti in predsodkov, ki jih prevzemajo od odraslih, pa je treba že v najzgodnejšem obdobju naučiti živeti z drugačnostjo, brez etiketiranja, ki ga spodbuja nevednost, in jih spodbujati k sprejemanju in spoštovanju vrstnikov z motnjo. Otroci s posebnimi potrebami pa bodo v sodelovanju z vrstniki (z)gradili dobro samopodobo in (o)krepili svojo samozavest, se enakovredno vključili v ožje lokalno in širše družbeno okolje in dali svoj edinstveni prispevek (šolski) skupnosti in družbi.

10 PRILOGE

10.1 Opis akcijskega projekta Vzgoja za strpnost in nenasilje

Izhodišče projekta: V skupini 17 otrok, starih med 6 in 11 let in vključenih v oddelek podaljšanega bivanja, je po poročanju šolske pedagoginje in vzgojiteljice OPB prihajalo do trenj, napetosti, poslabšanja medsebojnih odnosov in različnih oblik medvrstniškega nasilja odkar je bil v OPB vključen deček z gibalno oviranostjo. Od decembra 2006 se je močno povečalo število neopravičenih izostankov v OPB.

Namen projekta: Namen projekta je bil izboljšanje trenutne situacije in napetih odnosov med učenci v OPB, seznanjanje z drugačnostjo, vzgoja za nenasilje, razvijanje strpnosti in socialnih spretnosti, učenje sposobnosti poslušanja, pogajanja, izražanja čustev in reševanja konfliktov ter ustvarjanje odnosov razumevanja, sprejemanja in sodelovanja z gibalno oviranim otrokom v njihovi sredini.

Cilji projekta: Cilji projekta so bili zmanjšanje skupnega števila neopravičenih izostankov v OPB, zmanjšanje števila in intenzitete nasilnih dejanj, izboljšanje razredne klime, več interakcij med otrokom s posebnimi potrebami in njegovimi vrstniki, izboljšanje sodelovanja in komunikacije med otroki in izboljšanje sociometričnega statusa otroka s posebnimi potrebami.

Sodelavci: Trije prostovoljci iz Mladinsko informacijsko–svetovalnega centra (študent in študentka Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru in dijakinja), njihova mentorica - supervizorka, mentorica iz učne baze Svetovalnega centra, vzgojiteljica OPB in šolska pedagoginja.

10.2 Faze izvedbe akcijskega projekta:

- 09.03.** – prisostvovanje rednemu sestanku inkluzivnega in šolskega tima v OŠ, seznanitev s problemom
- 16.03.** – razgovor z mentorico in članicama šolskega tima v učni bazi, ideja za projekt
- 20.03.** – sestanek s pedagoginjo in ravnateljem OŠ, predstavitev načrtovanega projekta

- 22.03.** – dogovor o sodelovanju z mamo in osebnim asistentom, popoldan supervizijska skupina z mentorico in prostovoljci Infopeke v prostorih mladinskega informacijsko-svetovalnega centra
- 28.03.** – socialna igra Stol na moji desni je prazen, izdelava sociograma, socialna igra En medvedek, dva medvedka, sedemnajst medvedkov, Pravljica o grdem račku (odgovornost za izvedbo: Petra)
- 29.03.** – telefonski kontakt z Ekološko-kulturnim društvom Za boljši svet in dogovor za izvedbo lutkovne predstave (odgovornost za dogovor: Petra)
- 04.04.** – socialne igre: Pismo imam zate, Najljubša barva in najljubša jed, Vodenje slepca, Hudobni čarovnik (odgovornost za izvedbo: Marko)
- 09.04.** – delavnica »Z invalidskim vozičkom v šoli« (odgovornost za izvedbo: B., Petra), izdelava sociograma z otroki, ki so bili odsotni dne 28.03.
- 11.04.** – socialna igra Plemena, delavnica izražanja čustev in izdelava plakata »Česa ne počnemo?«, izdelava razpredelnice z imeni in simboli OPB (odgovornost za izvedbo: Alenka)
- 18.04.** – socialne igre podpore: Avtopralnica, Kiparji, Roka pomoči in socialna igra Samoobramba (odgovornost za izvedbo: Jana)
- 20.04.** – razgovor z razredničarko in vzgojiteljico OPB
- 25.04.** – izvedba predstave »Veveriček posebne sorte« (odgovornost za izvedbo: društvo Za boljši svet)
- 26.04.** – zadnje srečanje s skupino otrok v okviru akcijskega projekta, pogovor o včerajšnji predstavi, njihovih skupnih vtisih ob koncu projekta in o njihovih načrtih za prvomajske počitnice (odgovornost za izvedbo: Petra)

- 03.05.** – redni mesečni sestanek skupine prostovoljcev in supervizorke v Mladinskem informacijsko svetovalnem centru

- 11.05.** – redni mesečni sestanek inkluzivnega in šolskega tima, razgovor z razredničarko in vzgojiteljico, primerjanje vtisov o izvedbi projekta, refleksija (odgovornost za izvedbo: Petra, šolski tim, inkluzivni tim)

- 25.05.** – razgovor z mamo in osebnim asistentom

- 29.05.** – sestanek s šolsko pedagoginjo in ravnateljem - poročilo ravnatelju o akcijskem projektu, razgovor s pedagoginjo, zahvala za sodelovanje, dogovor o morebitnem prihodnjem sodelovanju (odgovornost za izvedbo: Petra)

10.3 Opis socialne igre: En medvedek, dva medvedka... (po pesmi A. Štefan, 2004)

Cilj: Otroci navezujejo socialne stike in iščejo svoje mesto v skupini, zadovoljujejo potrebo po gibanju. Hitro se pokaže, kakšni so medsebojni odnosi v skupini.

Načrtovani potek: Odmaknemo mize in stole ob stene učilnice, da je za gibanje več prostora. Otroci se ob pesmi gibljejo v različnih smereh po razredu, srečujejo se, a se ne smejo zaletavati. Ko vodja reče »Stop!«, se ustavijo in nadaljujejo hojo kot žival, ki jo vodja imenuje (mačka, kokoš, ptica, zajec, slon, kača, opica, ... medved). Ko so medvedki, si izberejo svoje zatočišče oziroma brlog (pod mizo, v kotih, v igralnem kotičku... na krajih, kjer se lahko vsaj malce skrijejo), kjer bodo prespali zimsko spanje. V vsak brlog gre omejeno število medvedov. Potem zima mine, pride pomlad, vodja vključi glasbo in potrka po vratih enega od brlogov. Medvedki se prebudijo, veselijo se sonca, toplote in plešejo po zeleni travi. Potem gredo v drug brlog, zbudijo druge medvedke in vsi skupaj rajajo. Vsak mora plesati z vsakim. Igra traja, dokler ne plešejo vsi medvedki. V plesu je zaželeno improvizacija: ples v krogu, vlakec, približevanje, oddaljevanje, premagovanje ovir: kaj prestopiti, se zavozlati.

Analiza: Eden od razlogov, da sem izbrala to igro je ta, da se N. rad giblje in pleše. Otroci so se zelo sprostiti, ko so se gibal kot živali. Opazovali so drug drugega in posnemali kretnje

drugih. Igra je bila na splošno bolj všeč mlajšim otrokom. Med seboj so komunicirali z gibi, tu in tam je kdo z glasom oponašal živali, ko pa sem si dala prst na usta, da sem pokazala, naj bo tiho, je razumel znamenje in ubogal. Pokazalo se je, kateri otroci so v tesnejših odnosih: ti so plesali predvsem med seboj in se skušali vsi skupaj stlačiti v en brlog. Dve deklici, najboljši prijateljici, se nista hoteli ločiti, ko je bil v enem od brlogov prostor samo še za eno osebo in sta raje skupaj poiskali drug prostor. Igra je bila uvod v poslušanje zgodbe.

10.4 Opis socialne igre: Pismo imam zate

Cilj: Otroci spoznavajo, kako se med seboj razlikujejo in v čem so si podobni. Seznanjajo se z različnostjo in legitimnostjo svojih potreb in interesov.

Načrtovani potek: V krog postavimo en stol manj kot je otrok v razredu. Otrok brez stola stoji sredi kroga in reče: »Pismo imam za vse tiste, ki ... imajo bele nogavice!« Vsi z belimi nogavicami vstanejo in zamenjajo svoj stol, »pismonoša« pa mora izkoristiti priložnost in sesti na prosti stol. Kdor ostane brez stola, je novi pismonoša, ki izbere neko skupno značilnost sošolcev, nekaj, kar imajo radi ali nekaj, kar si želijo (npr: vstanejo naj vsi, ki: imajo rjave lase/so visoki/imajo danes na sebi nekaj rumenega/imajo čop/radi jedo pico/so danes naredili domačo nalogo/trenirajo nogomet/gledajo Našo malo kliniko/ ...).

Analiza: V razgovoru, ki je sledil na koncu igre, so otroci ugotavljali, da imajo veliko skupnega, saj je pri večini »pošte« vstalo vsaj nekaj učencev, pri nekaj pismih celo vsi. Marko je vodil pogovor o njihovih telesnih značilnostih, osebnostnih lastnostih, željah, interesih, sposobnostih itd. Pogovarjali so se o prijateljstvu: kaj je tisto, kar jih druži, v katerih stvareh se razlikujejo, ali so razlike ovira za dobre odnose? Nato so izmenjali vtise o tem, kako so se počutili, ko so ostali brez stola (neprijetno, nelagodno, trema, niso si znali nič pametnega izmisliti ipd.), nekateri učenci pa so povedali, da so komaj čakali, da prinesejo novo pismo. Ugotovili so, da se razlikujejo tudi v tem, da so eni radi v središču pozornosti in želijo imeti vodilno vlogo, drugi pa ne. Ugotovili so tudi, da ni bilo prav, če so koga priganjali, naj si hitro izmisli novo pošto, kajti nekateri mislijo hitro, drugi pa potrebujejo več časa.

10.5 Opis socialne igre: Avtopralnica (po Levec, 2000)

Cilj: Otroci vzpostavijo telesni stik, se sprostijo, izkazujejo si prijateljstvo, nežnost, podporo, učijo se dajati in sprejemati pohvale.

Načrtovani potek: Otroci se postavijo v dve vzporedni vrsti obrnjeni drug proti drugemu, tako da med njimi nastane »avtopralniška steza«. Otroci predstavljajo avtopralnico z različnimi programi: intenzivno pranje, rahlo pranje, čiščenje oken, gum, loščenje, poliranje itd. Posamezen otrok – avto pride v pralnico, se predstavi, pove, kakšen avto je in kaj bi rad. Vodja otroke spodbuja, da si sami izmislijo, katero prevozno sredstvo predstavljajo (avto, avtobus, tovornjak) in katero storitev želijo. Otrok - avto se sprehodi med vrstama vrstnikov, kjer se ga vsak član skupine dotakne in mu pri tem pove nekaj lepega, naklonjenega, dobrega, pohvalnega. Otrok se potem sprehodi še v obratni smeri, tako da se rokuje z vsemi člani skupine in ob koncu »pranja« je pred nami svež, sijoč, zadovoljen in srečen »avto«. Po končani igri »avtomobili« in »čistilci« izmenjajo vtise.

Analiza: Opazovala sem, kako so se posamezniki, ki so predstavljali avtopralnico, odzivali na različne posameznike – avtomobile. Otroci, ki se tudi sicer težje vključijo v skupino in imajo manj prijateljev v OPB, so bili bolj zadržani in v ozadju. Dveh deklic, ki nista želeli sodelovati kot avtomobil, nismo silili k sodelovanju. Z veseljem pa sta »prali« druge.

Skupinski razgovor je vodila Jana. Zanimivo se mi je zdelo, da so bili otroci pri dajanju spodbud in komplimentov zelo izvirni; dva fantka sta izkoristila priložnost, da sta pokazala svojo naklonjenost do deklice, ki je obema že dolgo všeč. Otroci so povedali, da so se počutili prijetno, ko so izvedeli »kaj lepega o sebi«, še bolj pa takrat, kadar so pobožali drugega.

Ko je delavnico izvedla Jana, so se v »pralnici« zvrstili vsi otroci, razen dveh deklic, vendar je bolje, da igro izvedemo enkrat ali dvakrat na dan z enim ali dvema otrokoma, kajti takrat so sporočila bolj osebna, iskrena in otroci sodelujejo z večjim navdušenjem.

10.6 Opis socialne igre: Kiparji (po Levec, 2000)

Cilj: Otroci vzpostavijo telesni stik, učijo se sporazumevati brez besed.

Načrtovani potek: Otroci se razdelijo v pare: eden v paru je kipar, drugi glina. Kipar oblikuje glino v kip po svoji zamisli. Učenec, ki predstavlja glino, naj bo čim bolj sproščen, stoji z zaprtimi očmi, medtem ko ga kipar ziba in oblikuje v kip ali spomenik. Med igro naj se otroci ne pogovarjajo med seboj. Kip mora ostati v položaju, v kakršnega ga je postavil kipar. Kipar nato predstavi svoj »izdelek«. Nato otroka vlogi zamenjata: tisti, ki je bil prej kipar, je sedaj glina in obratno. Na koncu podelimo vtise: kako so se počutili med igro, so bili rajši kipar ali glina? Kaj je bilo težje in zakaj? So se težko odločili, kaj bodo izdelali? So bili sproščeni ali napeti, nežni ali grobi. Ali je bil kipar pri oblikovanju dovolj jasen, da je kip vedel, kaj pričakuje od njega?

Analiza: Otroci so raje oblikovali kot bili oblikovani, takrat so se počutili »v komandi, taglavni«. Nekateri so povedali, da so imeli težave pri odločitvi, kakšen kip naj oblikujejo. Ko so malo poškilili naokoli, pa jim je delo le steklo. Občasno je prišlo med kiparjem in kipom do težav zaradi neuporabe verbalne komunikacije, saj nekateri kipi niso vedeli, kaj bi kipar rad od njih. *»Šele ko je A. povedala, kaj je naredila, sem skapirala. Mislila sem, da predstavljam morsko deklico, potem pa ona reče, da je delala kip svobode!«*

Dva kiparja pa sta potarnala, da sta bila njuna kipa neubogljiva. *»U. se sploh ni potrudil. Ves čas se je premikal.«* *»Če si mi pa hotel zviti roko. Nisem mogel stati pri miru.«*

Otroci so bili enotni v mnenju, da v primeru uporabe le ene vrste komunikacije prihaja do obojestranskih težav. Kako dobro, da človek govori. Le E. se ni strinjala: *»Moja psička ne govori, ampak razume pa vse, kar ji rečem!«*

10.7 Opis socialne igre: Roka pomoči (po To je moja igrača!, 2006)

Cilj: Otroci se prosto gibljejo, vadijo lepo držo in se učijo loviti ravnotežje. Spoznavajo, da potrebujejo drug drugega in da je prav, da si med seboj pomagajo.

Načrtovani potek: Iz igralnega kotička vsak otrok prinese blazino in si jo položi na glavo. Namesto blazine lahko uporabljamo tudi knjige. Otroci se premikajo po prostoru in nosijo blazino na glavi ne da bi jo držali z rokama. Če otroku blazina pade na tla, mora obstati na mestu in počakati, da vrstnik njegovo blazino pobere in mu jo namesti nazaj na glavo. Če

medtem prijatelj izgubi blazino, tudi on ostane v zamrznjenem položaju, dokler mu blazine nekdo ne pobere.

Analiza: Otroci so uživali v igri in upoštevali pravila; le tu in tam je kateri od njih hotel vrstnike pretentati in si je hitro sam namestil blazino, kot da mu ne bi bila padla na tla, vendar so ga ostali opozorili, da goljufa. Všeč mi je bilo, da niso tožili meni, Jani ali vzgojiteljici, ampak so prijatelju dejali: *»Počakaj, saj ti jo bom jaz pobral!«* In takšen prijazen opomin so vsi brez izjeme upoštevali. Proti koncu so postajali vse bolj spretni in igre skoraj niso hoteli končati. Nekdo se je na koncu pohvalil: *»Ful dolgo sem zdržal ne da bi jo [blazino] izgubil.«* *»Meni ni niti enkrat padla«*, je rekla T. M. ji je ugovarjal: *»Ampak hodila pa si tudi ful počasi.«*

»Sovražni tabori«, o katerih je pripovedovala vzgojiteljica, so izginili, vsi so se pomešali med seboj in pomagali drug drugemu.

10.8 Opis socialne igre: Stol na moji desni je prazen (po Levec, 2000)

Cilj: Igro igramo na uvodnih srečanjih, ko se udeleženci med seboj spoznavajo, da prebijejo led in da si lažje zapomnijo imena in obraze. Če pa igro uporabimo v skupini, kjer se člani že dlje časa poznajo, jo lahko pojmujeemo tudi kot sociogram, ki dobremu opazovalcu hitro pokaže sliko medsebojnih odnosov v razredu.

Načrtovani potek: Udeleženci sedijo na stoli, ki so razporejeni v krogu. Po številu je en stol več kot je udeležencev. Tisti, ki ima na svoji desni prazen stol, reče: Stol na moji desni je prazen. Rad(-a) bi, da na njem sedi... (pokliče nekoga iz skupine). Vodja enakopravno sodeluje v igri in istočasno poskrbi, da izbira tiste otroke, ki jih sošolci sicer manjkrat izberejo.

Analiza: Sprva so otroci izbirali le sošolke oziroma sošolce istega spola. Kasneje se je starejša deklica A. opogumila in prekinila to monotonost, tako da je poklicala vrstnika B. Igra je postala bolj živahna. Izjava ene deklice: *»Zanimivo je postalo po tem, ko je A. prvič izbrala B. Vsi smo jo posnemali in tudi punce smo začele klicati fante, fantje pa nas.«*

Mlajši učenci so izbirali bodisi svoje vrstnike bodisi starejše otroke, starejši pa izključno starejše učence. Vsak otrok je nestrpno čakal, kdaj bo zaslišal svoje ime. Igra jim je bila všeč, ker je vključevala gibanje. *»Všeč mi je bilo, ker smo se ves čas presedali.«*

Eden od dečkov si nikakor ni mogel zapomniti besedila, poleg tega je bil edini, ki je ves čas klical enega in istega sošolca, tako da so se ostali začeli jeziti nanj. P. je v razgovoru, ki je sledil igri, povedal: *»Ni mi bilo všeč, da je R. vedno poklical samo M.«*

Mlajši otroci, predvsem tisti, ki niso bili tako pogosto poklicani, so pogosteje izbirali mene. Nekateri so mežikali prijateljem, naj izberejo njih, kot bi tekmovali, kdo bo največkrat poklican, drugi, predvsem dve starejši deklici, pa sta bili zelo pozorni na to, kdo še ni sodeloval in sta, ko sta prišli na vrsto, vselej izbrali vrstnika, ki ga nihče od otrok še ni poklical. To so bili N., K. in Ž. Po večkratnih ponovitvah so se zvrstili vsi, nekateri tudi večkrat. Nekdo je dejal: *»Velikokrat so me poklicali, ne vem, zakaj.«*

Po igri smo se pogovarjali o njihovih občutkih med igro, o tem, kdo je bil največkrat in kdo najmanjkrat poklican in zakaj. Povedali so, da na koncu niso nič več razmišljali, kdo je s kom prijatelj, ampak so izbirali med vsemi v skupini, saj so pozabili na medsebojna nasprotja in so se preprosto zabavali.

10.9 Opis socialne igre: Najljubša barva in najljubša jed (po Levec, 2000)

Cilj: Ogrevanje, prebijanje ledu, spoznavanje in sprejemanje razlik.

Načrtovani potek: Otroci se usedejo v krog. Vodja prične igro. Najprej pove svoje ime, nato pa svojo najljubšo jed. Npr.: Ime mi je ..., najraje jem pizzo. Vsak naslednji udeleženec v krogu ponovi imena in najljubše jedi vseh predhodnikov v skupini, nato pa doda svoje ime in najljubšo jed. Namesto najljubše jedi lahko imenujejo svojo najljubšo barvo, igračo, šport, risanko ali film, žival ipd.

Analiza: Otroci so se med seboj že poznali, tako da z zapomnjenjem imen niso imeli težav. Vendar je bila skupina velika, tako da je bila potrebna precejšnja koncentracija in proti koncu si marsikdo ni več zapomnil vseh jedi, ki so jih našteali tisti pred njim, še več težav pa sva imela prostovoljec Marko in jaz, ki sem od prejšnjega obiska že pozabila nekatera imena, pa

še dva otroka, ki sta takrat manjkala, sta bila tokrat prisotna, tako da je bil izziv še večji. Čeprav igra ni tekmovalne narave, se je pokazala nestrpnost nekaterih, ko se je njihovim vrstnikom zatikalo ali pa so se zmotili. Nekateri otroci so bili videti napeti, zdelo se je, da ne poslušajo zares, ampak da si skušajo zapomniti besede brez razmisleka, da bodo lahko čim bolj pravilno ponovili. Zato smo se pred naslednjo igro dogovorili, da gledamo tistega, o katerega najljubši barvi pripovedujemo, v oči, če se ne spomnimo, pa nam samo on lahko pomaga in nas dopolni ali popravi. Potem je bil pritisk manjši. Oddahnili so si, ko so videli, da si tudi odrasli (prostovoljca in vzgojiteljica), ki smo tudi sodelovali, ne zapomnimo niti vseh imen, kaj šele najljubših jedi ali barv. Po našem zgledu so se večkrat nasmehnili in vrstnika s pogledom prosili za pomoč.

10.10 Opis socialne igre: Vodenje slepca (po Virk-Rode, Belak-Ožbolt, 1990)

Cilj: razvijanje neverbalne komunikacije in zaupanja.

Načrtovani potek: Udeleženci se razdelijo v pare. Eden zapre oči, drugi pa ga varno vodi po prostoru, tako da se izogiba oviram na poti. Po dveh minutah zamenjata vlogi. Po končani igri se posedejo v krog in se pogovorijo o tem, kako so se počutili kot slepci in kako kot vodniki.

Analiza: Zanimivo je bilo že samo opazovanje, kako so se otroci zbirali v pare. Kasneje so tisti, ki so si hitro našli svoj par oziroma tisti, ki se tudi sicer družijo med seboj in so prijatelji, povedali, da jim nobena od vlog ni predstavljala posebne težave. Večina pa jih je trdila, da so se bolje počutili, ko so bili aktivni, se pravi, ko so vodili. Nekateri so se bali, da jih bo partner v paru nalašč popeljal k oviri, v kateri se bodo zaleteli. Zakaj bi to naredil? Ker bi bilo smešno njemu in drugim, če bi kdo padel. To se sicer ni zgodilo. Nekateri vodniki so se pritoževali, da se jim njihovi »slepci« niso predali, da so goljufali in gledali. Vprašala sem jih, zakaj, menijo, da so to naredili in skupaj smo skušali ugotoviti, česa so se bali. Ko smo se strinjali, da ta strah ni nič posebnega, je tudi en vodnik, ki se je prej pritoževal nad »slepcom«, priznal, da je tudi on včasih poškilil, kam ga njegov partner vodi. Tri deklice so se pritožile, da jih je motilo, ker med igro ni bilo tišine in se niso mogle skoncentrirati.

10.11 Opis socialne igre: Samoobramba (po Virk-Rode, Belak-Ožbolt, 1990)

Cilj: Zavedanje konfliktov v skupini, ko posameznik zastopa lastne interese, ki so lahko v nasprotju z interesi drugih. Posameznik se nauči jasno izraziti in zaščititi svoje interese pred močno skupino. Dopuščanje doživljanja neprijetnih čustev.

Načrtovani potek: Otroci se razdelijo v skupine po najmanj pet. Vsi razen enega stojijo, se objamejo z rokami in oblikujejo krog okoli otroka, ki stoji v sredini in se skuša prebiti izven kroga. Za to igro potrebujemo veliko praznega prostora; lahko jo igramo tudi v naravi.

Analiza: Otroci so se razdelili v tri skupine po pet ali šest. V eni skupini so vsi fantje hoteli biti prvi na sredini kroga, prepričani, da se bodo brez težav prebili ven, zato so z izštevanko določili, kdo naj prvi stoji v sredini kroga. Ta skupina je vzela igro zelo zares. Oblikovali so krog, prepletli roke v obroč, stopili tesno skupaj in skušali na vse načine preprečiti, da bi se učenec prebil na prostost. V razgovoru ob koncu igre so fantje iz te skupine delili svoje vtise in občutke: *»Včasih je boljše biti majhen, se lažje izmuzneš.«* *»Moraš pogruntat taktiko: oni pazijo zgoraj, ti greš spodaj in obratno.«*

Igra je bila časovno omejena; učenci so se v krogu zamenjali na dve minuti. Tisti, ki so se prebijali ven, so bili zelo zagreti: plezali so, se prerivali, skakali, počepnili in se skušali med nogami vrstnikov, ki so tvorili živi obroč, splaziti ven. U. je povedal: *»Sploh nič nisem mogel! Oni so me kar držali.«* L. pa je trdil, da je bilo premalo časa za njegovo taktiko, ker sem jaz igro prekinila, ko je bil že tako rekoč zunaj kroga. *»Jezem sem, ker mi ni uspelo. Še enkrat bi se lahko šli igrat.«* Njegova skupina je oporekala, da mu ne bi nikoli uspelo.

Mlajše deklice so sodelovale raje kot starejše. Starejšim deklicam se je igra zdela otročja in brezzvezna. *»Meni je bila [ta igra] preveč nasilna,«* je povedala ena od deklic.

10.12 Opis socialne igre: Hudobni čarovnik (po Levec, 2000)

Cilj: Otroci lahko varno kanalizirajo jezo, ki jo čutijo. Učijo se pomagati drugim. Spoznajo, da potrebujejo drug drugega, najdejo stik s seboj in drugimi.

Načrtovani potek: Eden od otrok je čarovnik, ki ne mara otrok in želi imeti mir, zato se otrok, ki se prosto gibljejo, dotika s čarobno palico in jih tako začara v negibne kamne. Ko se koga dotakne, mora ta otrok ostati pri miru v drži, v kakršni je bil ujet. Začaranega otrok lahko odčara in osvobodi otrok, ki ima oči enake barve kot okamneli (lahko se dogovorimo za kakšno drugo značilnost ali lastnost). Otrok z očmi enake barve stopi k začaranemu otroku, ga poboža po glavi in reče: »Zdaj si prost!«

Analiza: Otroci so pri igri radi sodelovali. Vsi so želeli biti čarovnik, zato smo se na začetku dogovorili, da bo čas za čarovnika omejen. Zaradi zabavnih položajev, v katerih so obstali začarani otroci, je bilo veliko smeha. Nekateri so igro vzeli zelo zares: *»Jaz sem samo gledala, kje je čarovnik, sploh nisem videla, kdo vse je negiben.«* *»Fantje so ves čas tekmovali!«*

Pokazale so se tudi nenaklonjenosti med posameznimi otroki: *»Meni se zdi, da so me kar dolgo pustili čakati«* *»U. me ni hotel odčarati, ko sem bila skala.«*

Strinjali so se, da je bilo najbolj zanimivo biti čarovnik in obžalovali, da je bil vsak od njih prekratek čas čarovnik. *»Fino bi bilo, če bi bilo to res. Jaz bi svojega brata spremenila v kamen, včasih, ko mi nagaja.«*

Marsikdo je želel rešiti svojega prijatelja, pa je ugotovil, da njune oči niso enake barve. *»Nikoli nisem gledal drugih v oči tako, da bi opazil njihovo barvo. Doslej nisem vedel, kakšne barve oči imajo moji sošolci.«* Takrat je prijatelj opozoril in prosil katerega od vrstnikov, naj odčara njegovega prijatelja.

10.13 Opis socialne igre: Plemena (po Levec, 2000)

Cilj: Otroci spoznavajo in raziskujejo različna čustva.

Načrtovani potek: Otroke razdelimo v štiri skupine. Vsaka skupina predstavlja pleme, ki živi na svojem otoku. Vsako pleme lahko čuti eno od osnovnih čustev: žalost, jezo, veselje in strah. Vsako pleme z obrazno mimiko in telesnimi gibi prikaže »svoje« čustvo, medtem ko druga plemena ugibajo, katero čustvo je to. Nato se pogovarjamo o čustvih: katera čustva poznamo, kakšna je vloga čustev, kdaj in zakaj občutimo določeno čustvo, kje ga občutimo,

kaj se takrat dogaja z našim telesom, kaj razmišljamo, kdaj smo bili najbolj jezni, kdaj smo nazadnje jokali, kdo nas lahko razveseli, kako se naša čustva zamenjajo itd.

Analiza: Otrokom je bila všeč misel, da so divja plemena, ki živijo na morskih otokih. Bili so glasni in živahni, kazanje in razpoznavanje čustev jim ni delalo težav. Trije posamezniki so potek razgovora motili z glasnimi pripombami. Na trenutke jih je katero od vprašanj pritegnilo, vendar je bilo njihovo zanimanje kratkotrajno. Nekateri otroci pri razgovoru sprva skoraj niso sodelovali. Zanimali so, da so kdaj žalostni, jezni ali prestrašeni. Trdili so, da se ne morejo spomniti, kdaj so nazadnje občutili žalost, jezo ali strah. Veliko so govorili o čustvih drugih, zlasti o čustvih družinskih članov. Pogovarjali smo se o jezi in o tem, kako jo izražajo (kričanje, pretepanje, prerivanje, brcanje...). Otroci so dobili nalogo, da se domislijo čim več načinov, kako bi jezo izrazili na drug, bolj primeren in neboleč način in ga potem tudi uporabljali v dani situaciji (namesto fizičnega obračunavanja npr. skačemo na mestu, tolčemo s pestjo v blazino, zapišemo ali narišemo problem na papir in ga raztrgamo in razceframo na drobne koščke, kričimo nekje, kjer ne motimo drugih).

10.14 Opis delavnice: Pravlјica o grdem račku

Cilj: Otroci se po telesni aktivnosti umirijo. Spoznavajo življenjske modrosti, dobijo občutek za razumevanje težav drugih in odpravljajo predsodke, ki jih imajo do drugačnih.

Načrtovani potek: Otroci poiščejo prostor, kjer jim je udobno. Sedejo ali ležejo na mehke blazine. Vodja prebere Andersenovo pravljico Grdi raček, nato se o zgodbi pogovarjamo in otroci jo narišejo.

Analiza: Nekateri otroci so na začetku protestirali, da zgodbo že poznajo in da je za »majhne otroke«, da so jo poslušali že v vrtcu in da bi raje počeli kaj drugega (a se niso mogli med seboj dogovoriti, kaj naj bi to bilo). Kljub temu so se umirili, pravljico poslušali do konca in nato tudi sodelovali pri pogovoru. Odgovarjali so na moja vprašanja, nekatera pa so zastavili tudi sami: Kakšen je bil grdi raček? Kako so se druge živali na kmetiji vedle do njega? Zakaj, misliš, mama raca ni marala račka? Kaj je grdi raček mislil o sebi? Zakaj? Kako se je razlikoval od drugih račk v gnezdu? Kaj pri ljudeh pomeni »biti drugačen«? Kako se vi razlikujete med seboj? Kaj pomeni biti strpen? Kakšen je lep človek? Kakšen je dober

človek? Kaj ti je bilo v pravljici všeč, kaj ti ni bilo všeč? Ali si se tudi ti že kdaj počutil tako kot raček iz pravljice? Kdaj, zakaj? Kako ti je bilo takrat pri srcu? Kaj si se naučil iz pravljice? Kako se bomo vedli do drugih ljudi?

Pogovor sem razširila na temo drugačnosti. Vsi ljudje, tudi otroci, se razlikujejo med seboj tako po zunanosti kot po drugih značilnostih. Nekateri se težje učijo, nekateri so bolj tihi in mirni, drugi glasni in »ta glavni«, nekateri nosijo očala ali zobni aparat, nekateri imajo določene telesne okvare, ki so lahko prirojene ali pa posledica najrazličnejših bolezni in nesreč, nekateri so gluhi, slepi... . Skupaj smo osvojili pojem »otroci s posebnimi potrebami«, v okviru katerega smo razjasnili, kdo so gluhi in naglušni otroci, otroci z motnjo v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gibalno ovirani otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja itd. Govorili smo o tem, kdo so ljudje, ki pomagajo otrokom s posebnimi potrebami v šoli in izven nje. Otroci so pripovedovali o lastnih izkušnjah z otroci s posebnimi potrebami. Skoraj nihče ni poznal nobenega otroka s posebnimi potrebami. Otroci, ki se težje učijo so »gusteki«, kar pomeni, da obiskujejo šolo s prilagojenim programom, ki se imenuje po Gustavu Šilihu. Otroci iz OPB so izražali številne predsodkov tudi do Romov, Albancev, Bosancev, ljudi s priimki, ki se končajo na »-ić«, zato sem pogovor navezala na temo sprejemanja: vsi so otroci in vsi smo ljudje: večji, manjši, suhi, malo bolj močni, fantje, dekleta, zanimajo nas različne stvari, prav tako se razlikujemo glede stvari, ki jih ne maramo (naštevali smo primere), živimo v različnih družinah, igramo se z različnimi igračami, nekateri imamo radi nekatere šolske predmete, drugi druge itd., nato sem se navezala na človeške razlike v barvi kože (rasa), narodnosti, spolu, jeziku, veri, prepričanju. Ali bi se družil/a s/z ... (dala sem primer), če bi se drugače pisal/a? Ali gledaš na ... zviška, ker nosi zobni aparat? Predstavljaš si, da si slep(-a). Kako bi se počutil(-a)? Ali pa, da na primer tvoja sestrična slabše sliši. In tako naprej. Na koncu so otroci prišli do spoznanja, da otroke (in ljudi nasploh) več stvari povezuje kot razdvaja in da je prijetneje živeti v miru kot pa da se nenehno kregamo, zahtevamo, da drugi ravnajo »po naše« in dokazujemo svoj prav.

Nato so otroci risali: nekateri so se odločili za risanje zgodbe (risba račka, ki se izvali iz gnezda, živali na kmetiji, let labodov), drugi pa so risali svoje sošolce, ki igrajo nogomet, otroke, ki se držijo za roke, otroke, otroka, ki se gugata na gugalnici ipd.

10.15 Opis delavnice: O čustvih (po Levec, 2000)

Cilji: Otroci prepoznavajo različna čustva in se jih učijo izražati na primeren način.

Načrtovani potek: Otroci se prosto gibljejo po razredu, medtem ko vodja bere aktivno zgodbo in jih spodbuja, naj s telesom zaigrajo čustva, o katerih pripoveduje zgodba: jeza, veselje, žalost, sreča, nežnost, strah, domišljavost, ošabnost, prijaznost, pogum, sram, zaljubljenost. Otroci naj čustva izražajo tudi z obrazno mimiko. Kakšni so, ko so žalostni, jezni, veseli, prestrašeni itd. Nato otroci posedejo v krog in se pogovarjajo o čustvih: kaj so čustva, kakšna je njihova vloga, zakaj sploh čutimo, preštejejo, koliko različnih čustev poznajo. Na koncu se otroci pogovorijo o tem, kako so se počutili med igro. Katera čustva so jih navdala z dobrim počutjem in katera s slabim?

Analiza: Otroci so bili med igro bolj ali manj aktivni. Nekateri so pri prikazovanju čustva jeze rjovel, lovili druge in jim grozili. Na trenutke se mi je zdelo, da gledam risanko. Med pogovorom je Alenka otroke spodbujala, naj se poskušajo spomniti čim več dogodkov iz preteklosti, ko so občutili različna čustva. Nekateri otroci so o čustvih težko govorili in so trdili, da nikoli niso žalostni, jezni in da jih ni ničesar strah. Takrat so jih nekateri drugi spomnili na dogodke, ko so občutili tovrstna čustva, ali pa so jih vprašala: *»Kaj pa takrat, ko smo imeli zdravniški pregled? Takrat pa si rekel, da se bojiš, da ti bodo vzeli kri?«* Alenka je pogovor zasukala v smeri tega, kako se počutijo v podaljšanem bivanju in kako v svojih razredih med poukom? Ali radi hodijo v šolo? Kdaj da in kdaj ne? Kakšno šolo si želijo, v kakšno šolo bi z veseljem prihajali?

Skozi razgovor so prišli do zaključka, da imajo vsi ljudje veliko različnih čustev, da se ta skozi čas spreminjajo, da na naša čustva vpliva vse, kar se dogaja okoli nas, v veliki meri tudi to, kako se drugi ljudje vedejo do nas in kako se mi vedemo do njih. Ali je prav, da smo prijazni do nekoga, ki ni prijazen do nas? Otroci so našli razloge, zakaj se včasih počutijo slabo. Kaj jih spravi v boljšo voljo? Ali se raje počutijo dobro ali slabo? Od česa je odvisno njihovo počutje? Razvije se debata, ali imajo čustva tudi živali in rastline? Kaj pa stvari? *»Če mečeš copate v nekoga, potem je to grdo«*, je rekla A. *»Ja, ne počutiš se fajn.«* se je strinjal J. N. je rekel, da ga je zadnjič metanje copat prizadelo in da je bil žalosten.

10.16 Opis delavnice: izdelave plakata »Česa ne počnemo?«, tabele s sončki in simbola OPB

Cilj: Otroci v OPB sami določijo pravila, ki naj veljajo v kolektivu, narišejo plakat in izdelajo simbol (grb) skupine.

Načrtovani potek: Mize damo skupaj, tako da vsi otroci sedijo v krogu za skupno mizo. Najprej se pogovarjamo o tem, kaj jim je v OPB všeč in kaj ne. Ali jim je prostor všeč? Ali kaj manjka? Kaj bi spremenili? Kako bodo skrbeli za red v učilnici? Kdo bo zadolžen za to? Vsi? Kako se razumejo z otroki v skupini? Kaj jih moti? Česa naj ne bi nihče počel, da bi jim bilo lepo? Izdelajo plakat »Česa ne počnemo?« in razpredelnico s svojimi imeni, ob katerega bodo za lepo vedenje narisali sonček. Zamislijo si simbol OPB in ga pritrdijo na vrata učilnice.

Analiza: Ustvarjanje plakata sta usmerjali vzgojiteljica in pedagoginja. Česa v naši skupini ne bomo počeli in zakaj ne? Otroci so naštevali, kaj/kdo jih v skupini moti in kmalu je nastal prepir, ko so se med seboj obtoževali glede stvari, ki jih (ne) počnejo. V prepir so skušali potegniti tudi šolski delavki, ki naj bi potrdili nekatere njihove trditve. Vmes je posegla Alenka in jih spodbudila, naj vsak sam pri sebi razmisli, katera beseda ali dejanje ga je že kdaj prizadelo, da bodo lahko skupaj sestavili seznam stvari, ki jih odslej ne bodo počeli prav zaradi tega, ker s tem nekoga ranimo, poškodujemo, prizadenemo in ker ne želimo, da bi se kdo drug tako vedel do nas. Velik karton so popisali, mlajši učenci, ki še ne znajo brati in pisati, pa porisali s stvarmi, ki niso dovoljene: brcanje, žaljenje, zmerjanje, prerivanje, ščipanje, pljuvanje, preklinjanje, posmehovanje, spodmikavanje stola, podstavljanje noge, metanje stvari, skrivanje osebnih strani, vlečenje za lase, pretepanje ipd. Pogovarjali so se, kako se bodo vedli namesto tega. Kako so lahko prijazni drug do drugega? Otroci so naštevali: pozdravimo, ko se odpravljamo na igrišče, počakamo, da smo vsi pripravljeni, starejši pomagajo mlajšim zavezati čevlje, pri zajtrku in kosilu je hrane dovolj, zato lahko počakamo, da pridemo na vrsto, izmenjujemo igrače in se skupaj igramo itd.

Izdelali so tudi razpredelnico z imeni vseh učencev - vsak je napisal svoje ime v barvi, ki si jo je sam izbral - kamor bo vzgojiteljica lepila zlate sončke za prijazna dejanja otrok. Čim večje

število smejočih se sončkov bodo nabrali čez dan in čez teden, tem bolj prijetni bodo medsebojni odnosi v OPB.

Najdlje časa so se mudili pri zbiranju predlogov za simbol OPB. Vsak je imel vsaj eno zamisel, mnogi tri in več. Na koncu so se, z usmerjanjem in pomočjo vzgojiteljice, odločili, da bodo naredili simbol, pri izdelavi katerega bodo sodelovali vsi. Skupina otrok je narisala, izrezala in pobarvala mavrico, nekateri so barvali nebo, drugi so na nebo narisali oblake in sonce, vsak zase pa je iz papirja izrezal padalo, ga pobarval z barvo, ki si jo je izbral za ime v razpredelnici, in nanj napisal svoje ime. Na plakat, porisan s soncem in oblaki, so dodali vsak svoje padalo in plakat nalepili na vrata učilnice, nad njim pa pritrdili pisano mavrico.

Vzgojiteljica je v dnevniku kasneje opisovala, da se zlasti mlajši učenci zelo trudijo pridobivati sončke. Deklice so kdaj pa kdaj kakšnega dečka okarale, ker se ni vedel tako, kot so se bili dogovorili. Vzgojiteljica je morala še vedno pogosto posegati v spore med nekaterimi starejšimi dečki, vendar so se tudi oni umirili, ker jim mlajši niso hoteli dati povoda za prerekanje.

10.17 Opis delavnice: »Z invalidskim vozičkom v šoli«

Cilji: Otroci razmišljajo o pomembni vrednoti – zdravju, spoznavajo vsakdan svojega gibalno oviranega sošolca, učijo se strpnosti do otroka s posebnimi potrebami.

Načrtovani potek: Večina otrok iz OPB je N. invalidski voziček opazila že zjutraj, tako da so komaj čakali na čas po kosilu, kajti izvedeli so, da ga bodo lahko sami preizkusili na šolskem dvorišču. Otroci se izmenjavajo pri potiskanju vozička po dvorišču, če želijo ga lahko tudi sami preizkusijo. Na koncu se pogovarjamo tem, kdo so ljudje s posebnimi potrebami in kako živijo.

Analiza: Otroke je najbolj zanimalo, na kakšen način *»postaneš hrom«*. Razglabljali so, kaj je huje: da se *»takšen«* rodiš ali da se ti *»to«* zgodi kasneje v življenju. Vzgojiteljica in jaz sva odprli razpravo o različnih vrstah prikrajšanosti. M. je rekel: *»Jaz nosim očala zato, ker sem včasih škilil, zdaj pa še čisto malo.«* Zanimalo ga je, *»če je tudi on invalid«*. Otroci so pripovedovali o: dedku s slušnim aparatom, o starih starših, ki uporabljajo palico (berglo), o

petardi, ki ti *»eksplodira v roki in ti jo razcefra tako, da lahko ostaneš brez prstov«*, o slepih, gluhih in naglušnih osebah: *»Saj že moj oči ne sliši, če mu najmanj trikrat ne povem!«* Nikoli se niso prav zavedeli, da so med nami tudi otroci in mladi, ki uporabljajo različne pripomočke. Nekateri nosijo ortodontski aparat ali očala. Pripovedovali so, kako težko so se navadili nanju in da so jih sošolci zafrikavali. *»Mene so na začetku usta tako bolela, da zjutraj sploh nisem mogel govoriti.«* Nekateri nosijo aparat samo ponoči in se z njim nikoli niso hoteli pokazati v šoli, ker bi jim bilo nerodno. Sedaj so spoznali, da je v razredu precej vrstnikov, ki prav tako nosijo zobni aparat in vsi so se strinjali, da jim pomaga in da to ni nič takšnega.

Nato je N. pokazal, kako se usedeš na voziček. Noge položiš na nožni stopalki, kolesi poganjaš z rokama. T. je poskusila voziček potiskati naokrog in ugotovila, da je N., kljub temu, da je droben, kar težak, in da mora sam imeti v rokah precej moči, da se kam prerine. Tudi drugi so želeli preizkusiti, kako je peljati se z vozičkom. K. je rekel: *»Saj si sploh ne umažeš rok. Jaz sem mislil, da ko poganjaš, se dotikaš gum in si ves usran!«* »Ampak, a veš, kako šiba električni vozek? Sem enkrat videl eno punco v njem, samo ročko je premikala in je šlo vvvvvrrrruuuumm!« je rekel L. B. je ugotavljal: *»Saj je kar udobno... za nekaj časa. Če moraš dolgo stati v vrsti v trgovini na primer.«* V. je rekla: *»No, takrat te pa najbrž spustijo naprej.«* In sta se zapletli v debato, ali je prav, da ljudem, ki so na vozičku, damo prednost. *»Ja, jaz mislim, da ja! Pa mamicam z vozički tudi, pa ljudem, ki kaj težkega nosijo. In gospem, ki težko stojijo na avtobusu in lahko hitro padejo, ko šofer zabremza...«* Starejši fantje so hoteli potipati N. mišice na nadlakti in jih hvalili, N. pa jim je pripovedoval, kako so ga »mučili« na fizioterapiji, ko je telovadil na *»takšni enovišinski bradlji, na kakršni tekmuje Mitja Petkovšek«*. Zato so ga v bolnišnici klicali »Petko«. Povedal je, kako hitro se je naučil uporabljati opornice. Ni ga strah, da bi padel, saj je že večkrat, pa se ni nikoli hudo potolkel, le pri hoji po stopnicah mora biti previden in v kopalnici, da mu ne zdrsne. R. ga je vprašal, ali mu je hudo, ker ne more igrati nogometa. Nato so se vključili drugi otroci in povedali, da obstajajo *»prave olimpijske igre za invalide«* (paraolimpijske igre, sem rekla jaz) in E. je povedala, kako luštna se ji zdi tista rokoborka. Katera? *»Tista blond, ki je delala reklamo za sadje.«* Vzgojiteljica se je spomnila: *»Aja, Urška Žolnir, judo trenira, ampak ona ni paraolimpijka«*. N. je spet vedel vse: *»Ne, v Atenah je zmagala Mateja, v ping-pongu.«*

Nato so otroci razglabljali, kako malo gibalno oviranih ljudi (ta izraz smo sprejeli kot najbolj primerne v primerjavi z drugimi, ki so jih tudi omenjali: kripl, breznogec, paraplegik – niso vsi ljudje, ki se premikajo s pomočjo vozička, paraplegiki - sem poudarila) vidijo zunaj, na ulici. Zakaj? Jih je tako malo ali se skrivajo? Zakaj? Jih je sram? Otroci jih včasih vidijo v Europarku, en fant pa pozna starejšo sosedo, ki včasih »sedi pred blokom pokrita z odejico«. Potem pa so jih že zamikala igrala in N. ni bil več v središču pozornosti.

Skratka, odprli smo temo o drugačnosti, o prikrajšanih in oviranih osebah ter o spoštovanju in razumevanju vseh ljudi. Zdelo se mi je, da so vrstniki sprejeli N. takšnega, kot je, brez sočutja in pomilovanja. N. jim je podoben toliko, kot so jim podobni drugi sošolci, in prav toliko se med seboj razlikujejo. N. ne določata opornici: je zanimiv fant, ki se ukvarja s številnimi stvarmi. Mislim, da so otroci pokazali iskreno zanimanje za problematiko drugačnih, N. je bil samo primer, ki je ponazoril problem in odprl debato in menim, da so ga otroci sprejeli kot polnopravnega člana svoje vrstniške skupine.

Več kot mesec dni kasneje mi je vzgojiteljica pripovedovala, da se je s spremembo odnosa učencev iz podaljšanega bivanja do N. spremenil njegov položaj v širši šolski skupnosti. N. se med odmori pogosteje zadržuje na hodniku, ne boji se otrok s predmetne stopnje. V svojem razredu in v OPB se počuti varnega. Z vrstniki iz OPB ima tesnejše stike. .

10.18 Opis predstave: Lutkovna predstava Veveriček posebne sorte (po Makarovič, 1996, v izvedbi društva »Za boljši svet«)

Cilj: Otroci se na podlagi zgodbe iz živalskega sveta učijo o drugačnosti, strpnosti in razumevanju potreb drugih.

Načrtovani potek: Lutkovna predstava v izvedbi ekološko-kulturnega društva »Za boljši svet« je bila namenjena vsem učencem od 1. do 5. razreda (približno 250 otrok). Zaigrali so jo v šolski telovadnici; trajala je 1 šolsko uro.

Zgodba pripoveduje o veverici, ki skoti štiri mlade veveričke. Vse gozdne živali so vesele. Težave se pojavijo, ko mama Puhanka ugotovi, da je en veveriček drugačen od svojih bratcev - eno tačko ima skrivljeno in tanjšo od druge, tako da nikoli ne bo mogel skakljati z veje na

vejo. Vendar Čopko ne obupuje: posveti se stvarjem, za katere druge veverice nimajo niti časa niti posluha niti talenta. Nauči se peti, računati brati, napovedovati vreme, saj »ima vsak nekaj, česar kdo drug nima.« Čopka njegova radovednost in vedoželjnost ženeta k odkrivanju vedno novih znanj, s čimer si pridobi ugled in spoštovanje gozdnih živali. Zgodba nas nauči, da ima vsak izmed nas številne sposobnosti, ki jih ob podpori soljudi lahko razvije. Spodbuja nas k sprejemanju drugačnosti, k razumevanju, kako izkoristiti svojo težavo sebi v prid in kako gledati na svet pozitivno.

Analiza: Na predstavi nisem bila, sem pa prišla kasneje istega dne v OPB, kjer smo se z otroki še malo pogovarjali o predstavi. Otrokom je bila všeč, čeprav so zgodbo nekateri že poznali. Tako smo zaokrožili mesec dni trajajoč akcijski projekt na temo nenasilja in strpnosti. Pogovarjali smo se še o tem, da je bil danes zadnji dan pouka in da bodo imeli več kot teden dni počitnic, Kaj bodo počeli med prazniki? Kurili bodo kres, šli bodo na morje, na vikend, na izlet, k babicam in dedkom na deželo, veliko se bodo igrali, dolgo spali, gledali televizijo in igrali igrice na računalnik (pa ne preveč, smo se strinjali, samo takrat, ko bo deževalo, sicer bodo raje zunaj). Zanimalo jih je, ali jih bom tudi po počitnicah še obiskala. Vprašala sem jih, kaj bi takrat počeli? Odgovorili so, da bi lahko prebrali še kakšno pravljico ali pa bi se kar tako igrali na šolskem igrišču. Obljubila sem jim, da bom še prišla in da naj razmislijo, kaj bi želeli takrat početi, naj napravijo načrt z vzgojiteljico in da imam tudi sama eno ali dve ideji za kakšen lep dan po končanem pouku (hoja s hoduljami, izdelava zmajev).

10.19 Zapis razgovorov

10.19.1 Transkripcija razgovorov in podčrtanje izjav, ki se nanašajo na stanje na področju nasilja, odnosov med vrstniki in odnosa N. do šole pred in po izvedbi akcijskega projekta

Povzetek razgovora s spremljevalcem B.:

»Na začetku je bil kar čuden občutek. Nisem vedel, kako naj se obnašam do njega, kako naj ravnam. Ne sme se ti smiliti, čeprav ne vem, ali lahko vplivaš na to. Želiš si, da bi se dobro počutil, želiš pomagati, včasih še preveč. Ne vem niti, na podlagi česa so menili, da sem primeren za spremljevalca. Morda zato, ker sem fant. Ali pa zato, ker imam dva mlajša brata. Z N. družino [mamo in starimi starši – op. zapisovalke] je sodelovanje dobro. Najin odnos je bil na začetku zadržan, zdaj pa se tudi šaliva, sva prijatelja, si zaupava, mislim, da N. ve, da

sem na njegovi strani. So dobri in slabi trenutki, včasih bi se kakšnemu delu najraje izognil, malo je razvajan, ker je edinček, ampak saj je še majhen. Ne vem, mi nismo šli pri šestih letih v šolo. Smo se dlje igrali. Čeprav zdaj ni ocen se mi zdi, da je vse skupaj kar težko. Včasih ne vem, kako se postaviti proti njemu. Je prefrigan, pa tudi trmast in občutljiv. Jaz skušam biti profesionalen.

Z N. mamo se sicer pogovarjava, ampak je vedno premalo časa. Saj tudi jaz komaj čakam, da pridem domov. Povem ji, če se je zgodilo kaj posebnega, nekajkrat sem bil že pri N. doma, če pa mama pride pozno iz službe, N. peljem k babici in njej povem, kaj ima za nalogo.

Še največ sodelujem z vzgojiteljico. Najbolj sem obremenjen med odmori in po pouku, prav v OPB, med poukom predvsem poslušam, samo pri telovadbi sem bolj aktiven. Odmori se mi zdijo prekratki, če mora N. na stranišče, ali pa za malico. Ni mi jasno, kako to, da razred ni v pritličju?!

Opazil sem, da so se otroci grdo obnašali do njega. Fantje so ga zaničevali in se norčevali iz njegove telesne prizadetosti, nekatere deklice so ga oponašale, se mu posmehovale, tako nikoli naravnost, ampak prikrito, ampak jaz sem opazil in vem, da je N. tudi. Saj so ga čisto izolirali. Če pa se je poskusil družiti z njimi, so ga ignorirali. Nisem vedel, kaj naj storim. Naj bom jaz rabsodnik, če pa še učitelji ne posežejo vmes? No, oni so med odmori tako v zbornici, jaz pa vse vidim. Ampak smo se na sestanku dogovorili, da sem med odmori v ozadju, da ima N. čim več svobode.

Seveda ga spodbujam. Spodbujam ga, da sam naredi vse, kar zmore. Pomagam mu, da pride pravočasno k pouku, pri telovadbi delava posebne vaje, ki so napisane in narisane, pa če je treba kaj hitro zapisati, pišem jaz. Drugače pa ga moram spodbujati, da je samostojen, da se druží, da čim več dela sam, piše sam, riše sam...

Mislim, da sva se kar dobro ujela, v bistvu veliko hitreje kot z razredničarko ali pa z mamo. Sva le toliko in toliko ur na dan skupaj. Mislim, da se znam vživeti v njega. Drugi si čisto napačno predstavljajo, kaj delam. Vsi si mislijo: joj, bogi otrok, to je grozno, jaz tega ne bi mogel delati, preveč bi me prizadelo... Ampak se navadiš in ko si nekaj dni z N. sploh ne vidiš

več njegovih nog in tega, česar ne zmore, ampak vse drugo. Ko ga spoznaš, ga gledaš samo kot N.

Mislim, da so se zadnji mesec odnosi izboljšali. Ni več tiste nestrpnosti, malo bolj ga upoštevajo. Nekako so ga sprejeli. Manjkrat ga moram priganjati zjutraj.»

Povzetek razgovora z mamo:

»Pri devetih mesecih sem opazila, da se N. razvija počasneje kot njegovi vrstniki. Nikoli se ni plazil in ni se postavljaj na nogice. Imel je težave pri hkratnem gibanju rok in nog. Šele pri treh letih je pričel stati sam, brez opore. N. je bil od tretjega leta vključen v razvojni oddelek vrtca. Zdravniki so mi rekli, da bo tam imel vso pomoč, da bo najbolje napredoval. Jaz bi sicer najraje ostala doma, ampak prav v tistem času sem se razvezala, tako da sem po podaljšanem porodniški morala nazaj v službo. Pa verjetno bi bil N. še bolj razvijen kot je že. Zelo je navezan name, rad pa je tudi pri babici in dedku. Do odhoda v vrtec se je družil praktično s samimi odraslimi, zato sem bila vesela, ko je v vrtcu dobil vrstnike. Ampak tudi tam se je najbolj navezal na vzgojiteljico. V skupini je bilo pet otrok, ki so imeli kombinirane motnje [gibalne, govorne, duševne, vedenjske - op. zapisovalke]. Meni se je kasneje vedno zdelo, da bi N. lahko bil v navadnem oddelku, ker pač samo malce težje hodi, ampak ga tam niso hoteli sprejeti. Takrat je bil res v glavnem na vozičku, shodil je šele pri štirih letih.

No, jaz sem na dispanzerju [pri komisiji za usmerjanje op. zapisovalke] vztrajala, da bom N. vpisala v redno osnovno šolo. Poslali so me na Svetovalni center. Inkluzivni tim se je sestel z ravnateljico, vzgojiteljico in varuhinjo v vrtcu in se seznanil z N. razvojem. Zanimalo jih je, koliko je samostojen. N. je takrat že uporabljal sponi. Potem smo s pomočjo tima izbrali osnovno šolo v bližini. Na tej osnovni šoli imajo velik posluh za otroke. Obiskuje jo tudi dosti romskih otrok. Sicer so težave z dostopom, ne vem, zakaj ima njegov razred pouk v nadstropju, res mi ni jasno, ampak ker ima spremljevalca, nekako gre. Meni ustreza, da je šola v našem, poznanem okolišu. Februarja smo ga vpisali v šolo.

V razvojnem vrtcu ni bilo potrebe po spremljevalcu, zato nisem vedela, kako bo N. reagiral na tujega človeka, ki vrh vsega niti ni usposobljen za delo z invalidom. Ampak mislim, da sta se z B. dobro ujela. Pomembno se mi zdi, da je moški, N. je že tako ali tako ves čas z mano, v

vrtcu, v šoli, v zdravstvenem domu so tudi zaposlene same ženske, edino moj oče se kot moški malo več ukvarja z njim, drugače pa res nima moške družbe.

Na začetku je bilo težko. Ni se mogel navaditi na šolo, ampak to sploh ni bilo povezano s tem, da v šoli ni gibalno oviranih otrok. Ni se navadil na novo stavbo, pogrešal je vrtec in pogrešal je vzgojiteljico iz vrtca. V vsaki šoli bi bilo tako. Je vseeno sprememba: v vrtcu jih je bilo pet in bila sta en ali dva otroka na vzgojiteljico, zdaj pa jih je dvajset v razredu in normalno, da se učiteljica ne more ukvarjati z njim tako intenzivno kot je bil navajen. Pa še edinček je in priznam, da je malo razvajen.

Tako da prvih nekaj tednov ni hotel hoditi v šolo. Potem se je malo umiril, ampak ob ponedeljkih so bile vedno težave. Že v nedeljo zvečer se je začelo: govoril je, da ga boli trebuh, da se ne počuti dobro in da ne bo šel v šolo. Zjutraj je bil vedno tako zaspan in brezvoljen. Upiral se je. Razredničarka je povedala, da je to normalno, da je še majhen in da je bil ves čas preveč zaščiten, tako da me ni preveč skrbelo. Mislila sem, da se bo že navadil. Ampak z otroki se ni ujel. Nikoli ni pripovedoval o njih, ni mi znal povedati, kaj so počeli v šoli, kaj so se igrali, imel ni nobenega prijatelja. Pač, nekako je vzdržal, ampak ni šel rad v šolo. Tudi B. mi je povedal, da se otroci ne igrajo z njim, da ga puščajo ob strani, da je večino časa sam, sploh med odmori in popoldan, v varstvu. Dejstvo je, da je bil prvi gibalno ovirani otrok, vpisan na to osnovno šolo. In to se opazi. Otroci niso bili pripravljeni na drugačnega otroka. Mislim, da primanjkuje takšnih delavnic, programov, ki bi otroke seznanjali z otroki s posebnimi potrebami. Še vedno so preveč razdeljeni, prav izolirani. Tudi učiteljica na začetku ni kazala pretiranega navdušenja, da bo N. prav v njenem razredu. Se mi zdi, da sta bili vzgojiteljica in pedagoginja manj prestrašeni in bolj razumevajoči. No, saj verjamem, da jo je skrbelo, da bo N. oviral pouk, da ni vedela, kako bo s spremljevalcem v razredu, da ji je bilo neprijetno. Verjetno vsi skupaj premalo vedo o drugačnih otrocih, o invalidih nasploh.

Moram reči, da zdaj raje hodi v šolo. Ne vem, ali je to zaradi delavnic s prostovoljci, ali zato, ker je pač preteklo toliko časa od začetka, in se je že navadil. Manjkrat potoži, da je utrujen in da ne bi šel v šolo. Bolj živahen je, včasih omenja sošolce iz razreda. Užival je tudi na delavnicah, kipe sva se igrala tudi doma. Navdušen je bil nad lutkovno predstavo. Med prazniki mu je bilo kar malo dolgčas. Spomnim se, da je pogrešal L. in B.

No, zdaj je šele v prvem razredu, ne vem, kako bo, ko se bo začelo resno učenje in ocene. N. s težavo piše, malce počasen je, čeprav moram reči, da mu B. veliko pomaga; sledi, zapisuje, si zapomni. Doma mu pa jaz pomagam. Ali pa stara starša. Želim, da se druži z normalnimi otroki, nočem, da je prikrajšan.»

Povzetek razgovora z razredničarko:

»Mene je res skrbelo, kako bom zmogla delo v razredu s fantom, ki je gibalno oviran. Med poukom še gre, ampak skrbeli so me telovadba pa kulturni in športni dnevi, projektni tedni. Lahko pade, lahko se poškoduje, potem bom pa jaz odgovarjala, sem si mislila. Nisem vedela, da je tako samostojen. Če je bil v razvojnem vrtcu, sem bila prepričana, da je zelo oviran. Sicer pa vem, da je vedno več otrok s posebnimi potrebami vključenih v redno osnovno šolo, in to tudi podpiram. Prepričana sem, da bolje napredujejo in da imajo tudi drugi otroci nekaj od tega. Ampak premalo se dela na tem. Učitelji nismo usposobljeni, manjka nam znanja in izkušenj, še vedno sta prisotna strah in neznanje. Saj ni čudno! Komaj avgusta sem na kolegiju izvedela, da bo N. v mojem razredu. Podpora šolskega tima in inkluzivnega tima s svetovalnega centra sta ključni. Imamo izdelan program, smernice, načrt... po mesecih, kaj naj bi N. dosegel. Z mammo zelo dobro sodelujem, redno prihaja na sestanke tima, na roditeljske sestanke, na govorilne ure, zelo je zavzeta, veliko bolj kot kakšen drug starš. Z otrokom se veliko ukvarja, saj se mora. In čisto sama je.

N. sedi v prvi vrsti, čisto pri tablo. Pri gledanju si pomaga s štirikratno povečevalno lupo z lučko. Zanj povečam fotokopije delovnih listov ali strani iz delovnega zvezka.

Oddahnila sem si, ko sem videla, da imam podporo ravnatelja in šolske svetovalne službe, naše pedagoginje in strokovnjakinj s Svetovalnega centra. Edino glede spremljevalca nisem vedela, kaj naj si mislim. Čudno je, ko si navajen biti sam v razredu, zdaj pa te še ena druga odrasla oseba gleda in ocenjuje. Kot da imaš še enega učenca zraven, ampak velikega. Vendar sem videla, da je B. zelo prijeten in da res nima namena, da se ukvarja z mano in mojim načinom dela. Skrbi za N., vidim, da sta postala prava prijatelja, tudi drugi otroci so se ga navadili in ga imajo radi. Jaz si ne predstavljam, da bi ob dvajsetih otrocih na izletu pazila še na N. Če bo več otrok s posebnimi potrebami vključeno v našo šolo, bodo morali organizirati kakšno izobraževanje. Prav bi bilo, da nas je več takšnih učiteljev, da bi se lahko

med seboj posvetovali, si potožili. Vseeno je drugače kot v navadnem razredu. Bolj moraš biti pozoren na posameznika, potrebno je prilagajati način dela. Pogosto sem najprej z drugimi učenci naredila svoje, nato pa sem se posvečala posebej N. Pogosto sem mu v zvezek napisala, kaj smo vzeli pri pouku, kaj bi bilo potrebno še vaditi doma, kaj ponoviti... Dodatnih ur nimava, saj je to prevzela naša pedagoginja. N. pri meni nima nobene protekcije, saj je ne sme imeti. Seveda se ti otrok smili, pa mama tudi, ampak moraš biti profesionalen. Veliko smo se o tem pogovarjali z inkluzivnim timom. Otroku nič ne pomagaš, če si popustljiv in si lahko vse dovoli. Z B. dobro sodelujeva, včasih celo meni kaj pomaga. Moških na osnovnih šolah kar manjka. Mislim, da bi bilo po eni strani fino, da bi bilo v razredu več takšnih učencev, recimo dva ali trije, ampak potem bi bilo tudi zame bolj naporno. Je vseeno nek psihofizični napor. Najhuje je, ko moraš v trenutku reagirati, sam si v razredu, nikogar nimaš, s komer bi se lahko posvetoval, vsakokrat znova se moraš sam odločiti, kaj boš rekel, kaj boš naredil, da bo v redu, pravično za vse. Menim pa, da je pouk potekal sorazmerno dobro.

Ja, opazila sem, da se ni najbolje vključil v skupino. Otroci so pač takšni. Vzgojiteljica to verjetno še bolj opazi, pri meni je vseeno pouk in se dela, med odmori, kosilom, ob igri pa je drugače. Največje težave v varstvu so s starejšimi otroki, ko bi si mislil, da bodo že bolj pametni in strpni. Tako kot pri učiteljih, je tudi tu potrebna vzgoja. Vzgoja za strpnost. Vse se je zgodilo tako hitro, da ni bilo časa oziroma sploh nismo vedeli, da bi bilo potrebno kakšna posebna priprava na vključevanje N. Morda je skupina [inkluzivnega tima - op. zapisovalke] vse skupaj vzela preveč zlahka. Ne vem. Saj pravim, v svojem razredu tega [težav] niti nisem opazila, vem pa za težave v podaljšanem bivanju, ker se z vzgojiteljico in pedagoginjo o tem pogovarjamo. Jaz opravič svoje delo, pomagam N. kolikor le zmorem, dobro je, da imam podporo pedagoginje in sodelavk iz inkluzivnega tima, s katerimi se lahko posvetujem, in ki še dodatno delajo z N. Verjetno bo težje na predmetni stopnji, ko se bo moralo usklajevati več učiteljev posameznih predmetov. N. je zelo bister, midva nisva nikoli imela problemov, razen na začetku, ko je pred menoj skrival risbice in zvezke. Malo počasnejši je, ampak se trudi.

Res je N. decembra in januarja malce več izostajal, čeprav k meni je še nekako hodil, le v varstvu ni ostajal, vem, da ga je pazila babica. Za april imam podatke, da je manj manjkal. Mislim, da N. sedaj raje hodi v šolo, tudi njegove delovne navade so se izboljšale. Nasilja v

svojem razredu nisem opazila. N. se je bolj držal sam zase, saj je takšen otrok, bolj introvertiran, zaprt, ampak saj ni edini. Ne vem, v prvem razredu so otroci vsi v enakem izhodiščnem položaji, verjamem pa, da je bilo v podaljšanem bivanju drugače. Vsi mlajši so pod drobnogledom večjih, N. pa pač še bolj izstopa. Ne trdim, da je to prav, ampak otroci so odraz staršev, ti pa odraz družbe nasploh. Res pa je, da lahko začnemo pri najmlajših. Mislim, da bi bilo potrebno vso integracijo bolj natančno domisliti, pripraviti nanjo tudi otroke, ne samo učitelje. Starši bi morali biti bolj povezani s šolo, ne pa da smo učitelji odgovorni za vse. Tudi mi imamo otroke, pa ne prelagamo vse skrbi in vzgoje zanje na njihove učitelje.

S prostovoljci sta sodelovali vzgojiteljica iz podaljšanega bivanja in pedagoginja. Naš razred si je skupaj ogledal samo lutkovno predstavo. Mislim, da takšne delavnice koristijo vsakomur.«

Povzetek razgovora z vzgojiteljico OPB

»Prvič sem za N. slišala od ravnatelja na učiteljski konferenci ob koncu počitnic [avgusta 2007 - op. zapisovalke]. Povedal je, da bo potrebno urediti klančine in usposobiti dvigalo. Nisem bila ravno navdušena. Ravnatelj je govoril, da moramo v korak s časom, da je integracija že tukaj in da se jih bo vsako leto več vpisalo, tako da je dobro, da skočimo v vodo in plavamo. Ampak me smo tiste, ki se dan za dnem srečujemo z otrokom in ostalo skupino, nam ostane levji delež dela. Ravnatelj je določil, da bo celoten projekt prevzela pedagoginja, jaz se za delo z otroki s posebnimi potrebami nisem posebej pripravljala. Saj niti nisem vedela, kaj naj pričakujem. Je odgovorno, seveda. Moja skupina je starostno mešana. Skupaj smo že zjutraj, imamo zajtrk, potem gredo otroci k pouku, popoldne pa je potrebno organizirati delo: domače naloge, igro, počitek. Je kar naporno, saj so v skupini otroci, stari od 6 do 11 let. Vsak ima svoje navade, svoje značilnosti. K sreči večino otrok poznam že od prvega razreda.

V zvezi z N. sem sodelovala s šolskim timom pri pripravi individualiziranega programa, tako da sem seznanjena s cilji in načinom dela. Veliko sodelujem s pedagoginjo, med mojimi urami N. trikrat na teden odhaja k njej na individualne ure. Razredničarka mi pove ali pa napiše,

kaj so delali pri pouku in kaj imajo otroci za nalogo. Enako sodelujem z razredniki vseh otrok, ki so vključeni v varstvo.

Mene niti ni pretirano skrbelo, kako bom delala z N. Že na začetku sem bila seznanjena s tem, da bom sodelovala v šolskem timu, da mi bo pomagala naša pedagoginja, da bom imela podporo inkluzivnega tima in da bo fanta vedno spremljal osebni asistent. Tako da se način dela zame ni spremenil. Tudi z mamo se vidiva tu in tam, enkrat na mesec ali na dva meseca, ko se pridruži sestanku tima.

Že kmalu po začetku šolskega leta so se začeli incidenti. Na začetku je vedno težko. Preden spoznaš otroke in jih pripraviš do sodelovanja, pa da vključiš novince v staro skupino, no, nekateri ne obiskujejo več varstva, ni enostavno. Toda letos je bilo še nekaj drugače in nisem vedela, kaj je vzrok in kaj posledica. Je bil »kriv« N., njegova nedružabnost, njegove posebnosti, njegova drugačnost ali pa ga je skupina že na začetku zavračala? Otroci res niso bili pripravljeni, še jaz nisem vedela, kako naj ravnam. Potem pa je bilo že prepozno oziroma je kar bilo tako... slabo. Veliko sem jih morala miriti, posegati vmes, starejši fantje so se izživiljali nad N., čeprav to ni bilo tako očitno, saj so se nad vsemi prvčki. Tudi dekleta so bila nesramna: zelo očitno so ga ignorirale, mali pa sploh ni vedel, kaj bi. Ni se znal igrati, ni znal vzpostaviti stika, kar obsedel je kje sam in samo od daleč gledal. Pa se je videlo, da je pogrešal družbo. Poleg tega je vsak drugi dan manjkal eno uro, ko je bil pri pedagoginji, otroci pa so ga zafrkavali, češ da je neumen in zaostal, da je zaljubljen v pedagoginjo in da gre na randi. N. se je še bolj zaprl vase. Igral se je sam ali pa z namišljenim prijateljem, svoje čudne igre. Zelo se je oklepal B., ki pa je bil seznanjen, kako mora ravnati. Ravno v času odmorov in iger se je moral odmakniti in spodbujati N., da je čim bolj samostojen, da se začne družiti z vrstniki, da prevzame iniciativo.

Konec leta 2006 je N. pogosto manjkal. Včasih je po telefonu poklical mamo, ki je potem B. naročila, naj ga pripelje domov oziroma k babici. Meni se je takrat zdelo, da mama tehta, če naj N. ostane pri nas, ali naj gre v šolo s prilagojenim programom. Jaz nisem vedela, kaj bi. Problem sem izpostavila pedagoginji, potem pa še inkluzivnemu timu. Pedagoginja je včasih prišla k mojim uram, opazovala otroke, se igrala z njimi, skušala povabiti N. v skupino, mu pokazati, kako naj se igra skupaj z njimi. Dokler je bila ona tam, je bilo vse v redu, potem pa je spet ostal ob strani. Vem, da je enkrat ali dvakrat na teden je prisotna tudi med poukom v

razredu, ampak tam pomaga N. pri šolskem delu in spet je to po eni strani dobro po drugi pa ne. Otroci vedo, da prihaja zaradi N. oziroma da se posveča predvsem njemu in tako ga spet postrani gledajo. V številnih stvareh se razlikuje od njih in otroci takšne stvari vidijo.

Marca so prostovoljci izvedli projekt; moja naloga je bila opazovati spremembe vedenja otrok, vzdušje v skupini, bolj natančno zapisovati dogajanje, odnose med otroki v dnevnik. Delavnice in igre so se mi zdele zanimive, tudi sama sem sodelovala v njih in si jih skušala zapomniti, da bi jih kdaj kasneje tudi sama organizirala.

Zmanjšalo se je število izostankov, ne samo pri N., ampak tudi pri drugih otrocih, predvsem mlajših. Zdi se, da so se vsi boljše počutili. Že zjutraj so ugibali, kaj se bo dogajalo po pouku, ko bodo prišli prostovoljci. Pa kar dočakati niso mogli tistih dni, ko naj bi prišli. Vsak dan so spraševali, ali bodo spet prišli. Res, hitro so se navezali na njih. N., ki prej ni nikoli imel teka, je z večjim veseljem pojedel zajtrk. Lažje mi je bilo delati, ker sem imela dodatno pomoč. Prostovoljci so me naučili veliko novega, pa tudi otroci so z njimi zelo uživali. Se vidi, da so mlajši in da imajo občutek in smisel za delo z otroki.

P. in J. sta postala bolj popustljiva, znosnejša. Čeprav sem ju skušala tudi sama angažirati v smislu, da postaneta moja pomočnika, predvsem P., da on pazi na druge otroke, mi pomaga, da se lahko zanesem nanj, mi velikokrat ni uspelo. Enostavno je užival, ko je razgrajal in se znašal nad šibkejšimi. J. pa je bil njegov pomočnik. S P. sta velikokrat spotikala N., da je padel. No, v socialnih igrah sta še kar sodelovala. Zdi se mi, da sta postala bolj pozorna na potrebe drugih in da manjkrat motita delo drugih. Še vedno pa ju imam skoz na očeh. N. in drugih mlajših otrok ne prezirata, nista več v nenehnih konfliktih z mirnejšimi učenci, začela sta opazovati določene pozitivne lastnosti pri N., ga na nek način celo občudovati (kako spreten je z vozičkom). Večkrat sta ga izbrala v svojo ekipo pri igrah, tudi druge mlajše otroke, s katerimi prej sploh nista komunicirala, sedaj včasih ogovorita ali jim dovolita, da se igrajo z njima. Otroci se ju ne bojijo, hkrati pa ne tičita ves čas skupaj. Pri nogometu ali med dvema ognjema sta pogostejše v različnih ekipah. Deklice so do N. bolj prijazne, materinske, ne ignorirajo ga več. Obstaja skupina deklic, ki ga še vedno ne vključuje v nekatere svoje igre. Fantje so pokazali zanimanje za njegovo zbirko nalepk, ki jo je prinesel v šolo dva tedna nazaj.

Prej je vedno trajalo, da smo se dogovorili, kaj bomo počeli. Po pogovoru o naših dolžnostih v OPB in izdelavi plakata pa otroci vedo, da je potrebno najprej narediti naloge, šele potem gredo noret na igrišče. Starejši otroci manj nagajajo mlajšim. Meni se zdi, da so bolj umirjeni, tudi jaz imam manj dela s tem, da nenehno posredujem v sporih. Sploh deklice manj tožarijo, večkrat stvari rešijo kar med seboj. Sicer se nekatere, iz ene skupine, pogosto pritožujejo nad drugimi, pravijo, da so sitni, takrat se o tem pogovarjamo in stvari razčistimo. Vseeno pa manjkrat povzdignem glas in zdi se, da so manj pomembne spore otroci sposobni reševati sami med seboj.«

Povzetek razgovora s pedagoginjo:

»Začetki našega sodelovanja z inkluzivnim timom segajo v čas, ko je N. še obiskoval razvojni vrtec. Prvič sem se z njim srečala pred več kot enim letom. Februarja lani smo ga vpisali v našo šolo, istočasno pa smo se vključili v projekt Inkluzivna šola. Povezala sem se s kolegi s Svetovalnega centra; takrat se je inkluzivni tim v Mariboru šele oblikoval. Sestali smo se s strokovnimi delavkami vrtca in z mamo na timskem sestanku v vrtcu, kjer so nam predstavili N., njegovo funkcioniranje, močna in šibka področja in strokovne pristope pri delu z otroki s posebnostmi v telesnem in gibalnem razvoju. Zame je bilo vse novo, ampak mi je predstavljalo nek izziv. Pomembno se mi zdi, da je bila N. mama tako odločna. Da je vztrajala, da bo vsaj poskusila. Veliko staršev enostavno verjame strokovnjakom, zdravnikom, avtoritetam in pač pasivno sprejmejo njihovo mnenje, se sploh ne poglobijo v težavo oziroma se sprijaznijo s stanjem takšnim, kot je oziroma kot jim rečejo, da je. Vem, da smo z defektologinjami pogosto na nasprotnih bregovih. V zadnjem letu sem bila na številnih izobraževanjih in seminarjih, veliko sem tudi sama prebrala in vem, da mnogi zaposleni v šolah s prilagojenim programom ne podpirajo integracije. Populacije otrok so vedno manjše, zato se staršev ne opominja, da imajo možnost izbire.

Odkar imamo devetletko in v prvi razred vpisujemo šestletnike sta prva dva tedna zelo prijetna. Če se le da, starše spodbujamo, da se pridružijo otrokom pri pouku ali vsaj po pouku, veliko se igramo, učiteljice se trudijo, da je otrokom v šoli prijetno. Lažje se prilagodijo otroci, ki so obiskovali vrtec več let.

Inkluzivni tim s Svetovalnega centra in naš šolski tim, sodelovala pa sta tudi N. zdravnik in fizioterapevt, sta sestavila individualiziran učni načrt. Določili smo rezultate, ki jih želimo doseči in vmesne, etapne korake na poti do ciljev na področjih telesnega razvoja (groba in fina motorika), socialno-čustvenega razvoja, jezikovnega razvoja, komunikacije in razvoja kognitivnih sposobnosti. Ugotovili smo trenutno raven N. zmogljivosti, katera so njegova šibka in katera močna področja in opredelili kratkoročne in dolgoročne cilje. Na primer: z N. delam na razvoju mišičnega tonusa kontrole in mišične moči v prstih in rokah. Učiva se koordinacije in usklajenosti gibov, ki se s ponavljanjem posebnih vaj pogloblja in krepi. N. dela s plastelinom, niza kroglice na vrvico, slika s prsti, dlanmi, gobicami ali širšim čopičem, riše z voščenkami, pobira krožce različnih velikosti, trga časopisni papir, dela mozaike in kolaže, gradi s kockami lego, reže s škarjami, uporablja različno velike in težke kroglice, piše s kratkim svinčnikom... Spodbujam ga k uporabi obeh rok.

Vsi skupaj se izogibamo temu, da bi kakorkoli ocenjevali, s tem mislim medicinske in pedagoške izraze, otroke s posebnimi potrebami. Na primer: čustveno moteni, duševno ali telesno zaostali, prizadeti, invalidni, hendikepirani. Skratka, skušamo se izogniti kategorizaciji in označevanju.

Sama sem vodja šolskega tima. Dvakrat na teden se pridružim pouku v razredu, z učiteljico sva obe aktivni, tako da nimava glavne vloge in vloge pomočnice, sicer pa ne delam samo z N., ampak z vsemi učenci. Navzoča sem predvsem pri likovnem pouku in pouku telovadbe, čeprav tam pogosto na pomoč priskoči B. pa pri pouku matematike (prepoznavanje oblik, odnosov, števil...). Veliko je dela v parih ali v majhnih skupinah in projektne delo. Trikrat na teden imava z N. po pouku individualno uro. S kolegicama iz šolskega tima se sproti pogovarjam o novostih in načrtih, z inkluzivnim timom pa imamo sestanek enkrat na mesec ali na dva meseca oziroma po potrebi. Doslej se nam je dvakrat pridružila tudi mama. Če je otrok starejši, je prav, da sodeluje na timskem sestanku, vendar ne takrat, ko sta tima v polni sestavi.

Okolja, se pravi šole in učilnic, ni bilo potrebno posebej prilagajati. Res je, da naša šola nima dvigala, pouk poteka tudi v nadstropju, otroci se selijo iz OPB v razrede, tako da je dobro, da ima N. asistenta, ne samo z vidika gibanja, ampak tudi zato, da mu pomaga pri nekaterih

aktivnostih med poukom (branje, zapisovanje). Jedilnica je v pritličju. Smo pa uredili klančine, tako da je dostop v pritličje omogočen vsem.

V OPB imamo že dolgo miren kotiček z mehкими blazinami in preprogo, kar tudi drugim otrokom, ne samo N., omogoča umik, počitek, in kasneje večjo zbranost in koncentracijo.

Na začetku je bil N. plah in zadržan. Sicer je kazal zanimanje za vrstnike, ampak se jim ni upal približati. Če ga je kdo ogovoril, se je obrnil stran, se umaknil, pogovarjal se je samo z vzgojiteljico in z mano. Pri pouku sploh ni sodeloval, ni odgovarjal, če ga je razredničarka kaj vprašala. Njegove jezikovne sposobnosti so sicer zelo dobre, ima bogat besedni zaklad, izvrstno se izraža. Zato sem si prizadevala, da bi se družil z verbalno manj razvitimi otroki. Zaradi pomanjkanja vplivov iz okolja ni razvil socialnih spretnosti. Bil je neorganiziran in nesamostojen, zato je bil na začetku velik del individualiziranega načrta naravnian na doseganje čim večje samostojnosti pri skrbi zase, za osebno higieno, za svoje stvari... Učili smo ga opravljanja zaporednih dejavnosti pri vsakodnevnih rutinskih opravilih.

Navodila za delo in dejavnosti sem morala večkrat in postopoma ponoviti, da jih je osvojil in upošteval. Potreboval je tudi veliko pomoči pri vključevanju v skupino in navajanjem na dnevno rutino. Veliko sva se pogovarjala o urniku, vsak dan posebej je želel vedeti, kaj bomo delali jutri, veliko časa sva namenila spoznavanju šolskih potrebščin in temu, kako jih pospravi v torbico. Sedaj se mi zdi, da je manj napet, ko govoriva o tem, kaj bova ali bomo delali jutri. Še februarja, se mi zdi, je hotel čisto natančno, za vsak dan in za vsako uro vedeti, kaj se bo dogajalo, kdo bo v šoli in kdo ne, za vsakogar je vedel, ali je manjkal kakšen dan za ves teden ali celo za dva tedna nazaj. Zdaj s tem ni več tako okupiran.

Njegova koncentracija je v prvih mesecih med poukom trajala največ deset, petnajst minut. Nekajkrat na mesec se zgodi, da z glavo niha v levo in desno. To se dogaja samo med poukom, nikoli v OPB. Največkrat proti koncu pouka, ko je utrujen. Gre za vrsto epileptičnih napadov, ki so videti različno: včasih samo strmi v prazno, vse skupaj traja le nekaj trenutkov, včasih pa niha z glavo in cmoka z usti.

Na začetku je bil zelo osamljen. Med poukom je še šlo, ampak med odmori in v OPB, je bil ves čas sam. Decembra sem začela bolj načrtno delati z njim: začela sem se igrati z N., pridružila

sem se kakšni njegovi aktivnosti, nato se nama je pridružil še kateri otrok iz skupine. Sprva se je zdelo, da to N. moti, hotel me je samo zase, ampak jaz sem kar vztrajala in pogosto sem mu rekla, da hoče biti npr. B. njegov prijatelj in ga spodbujala, naj mu pokaže, kaj počneva. N. je postal bolj aktiven, še vedno potrebuje veliko spodbude, ampak sedaj vsaj dovoli, da se drugi otroci vključijo v »njegovo« dejavnost. Zelo rad sestavlja kocke, rad posluša pravljice, rad ima glasbo, rad pleše in poje. Rad se izraža na ta način.

Sama demonstriram oblike sodelovalnega vedenja, spodbujam otroke k pomoči, izmenjavi, skupnemu delu, predstavljanju določenih spretnosti in sposobnosti. Vidim, da potrebujejo strukturirane dejavnosti, veliko je dela v parih, kjer sta aktivna oba učenca. N. še potrebuje veliko individualne pomoči, zahteva veliko pozornosti, zato ga spodbujam k samostojnosti, npr. spodbujam ga, da stvari, za katere vem, da jih zmore, naredi sam, da mu rečem, da mi bo pokazal, ko bo končal.

Menim, da otroci bolj sodelujejo med seboj. Zdi se mi, da bolje razumejo in upoštevajo pravila, ki smo jih vzpostavili. Potrebovali so bolj jasno zapisana in narisana pravila. N. kaže spontanost pri igri z vrstniki v manjši skupini. Otroci so na splošno bolj pripravljeni upoštevati pravice drugih; vedno se kdo spomni in se malo umakne, da bo naredil prostor še za nekoga, pogosto za N. Pred odhodom domov radi povejo »nekaj lepega« o drugem otroku. To je zdaj naša nova igrice, nekakšen obred: Povej nekaj lepega o...

N. je bolj živahen. Raje se izpostavi, ponosen je nase, kadar mu kaj uspe, si glasno zaploska. Nekako je bolj spontan, res, veliko lažje in z večjim veseljem se pridruži dejavnostim, ki ga zanimajo. Postal je bolj angažiran in odgovoren: bolje skrbi za svoje stvari, naučil se je pripraviti mizo, sprejema svoje zadolžitve dežurnega pri malici, bolj odgovoren je postal pri umivanju rok, včasih sicer še pozabi, ampak vedno večkrat se spomni sam. Nek avtomobilček, ki si ga je prej popolnoma prilastil, sedaj posodi še komu drugemu, če ga jaz ali vzgojiteljica spodbudiva k temu ali če se dogovorimo za znak, kdaj bodo otroci zamenjali igrače.

V OPB še vedno v glavnem molči, ampak v majhni skupini s stalno sestavo (B., T., P., L.), kjer se počuti sproščeno, govori, če se kdo od otrok obrne neposredno nanj. Najbolj se je navezal na B. in L.»

10.19.2 Izpis podčrtanih delov izjav, kodiranje in urejanje izjav, ki opisujejo stanje na področju nasilja, odnosov med vrstniki in N. odnosa do šole pred in po izvedbi akcijskega projekta

Pred izvedbo akcijskega projekta (PREJ):

- otroci so se grdo obnašali do njega (nasilje)
- fantje so ga zaničevali, se norčevali iz njegove telesne prizadetosti (psihično nasilje)
- deklice so ga oponašale, se mu prikrito posmehovale (psihično nasilje)
- izolirali so ga (socialno nasilje)
- ignorirali so ga, če se je poskušal družiti z njimi (socialno nasilje) **(B.)**
- na začetku je bilo težko, ni se mogel navaditi na šolo (neprilagodljivost)
- pogrešal je vrtec, vzgojiteljico iz vrtca (neprilagodljivost)
- prvih nekaj tednov ni hotel hoditi v šolo (upor)
- ob ponedeljkih so bile vedno težave (upor)
- govoril je, da ga boli trebuh, da se ne počuti dobro in da ne bo šel v šolo (telesni znaki, upor)
- zjutraj je bil vedno zaspan in brezvoljen (telesni znaki)
- upiral se je (upor)
- z otroki se ni ujel (socialni stiki)
- nikoli ni pripovedoval o njih (osamljenost)
- ni znal povedati, kaj so počeli, kaj so se igrali (osamljenost)
- ni imel nobenega prijatelja (osamljenost, socialni stiki)
- ni šel rad v šolo (izogibanje)
- [spremljevalec B. mi je povedal], da se otroci ne igrajo z njim in ga puščajo ob strani (socialno nasilje)
- večino časa je sam (osamljenost) **(mama)**
- sem se posvečala posebej N. (individualna obravnava)
- pogosto sem mu v zvezek napisala, kaj smo vzeli pri pouku, kaj bi bilo treba doma ponoviti (individualna obravnava)
- pouk je potekal sorazmerno dobro (potek pouka)

- opazila sem, da se ni najbolje vključil v skupino (socialni stiki)
 - midva nisva nikoli imela problemov, razen na začetku, ko je pred menoj skrival risbice in zvezke (neprilagodljivost, socialni stiki)
 - decembra in januarja je N. več izostajal (izostajanje)
 - nasilja v svojem razredu nisem opazila (nasilje)
 - N. se je držal sam zase (osamljenost) (**razredničarka**)
-
- kmalu po začetku šolskega leta so se začeli incidenti (nasilje)
 - otroke sem morala veliko miriti, posegati vmes (intervencija)
 - N. ni nikoli imel teka (telesni znaki)
 - starejši fantje so se izživiljali nad N. (nasilje)
 - P. in J. sta spotikala N., da je padel (nasilje)
 - P. in J. z nekaterimi otroki sploh nista komunicirala (nasilje, sodelovanje)
 - dekleta so bile nesramne, očitno so ga ignorirale (socialno nasilje)
 - N. ni vedel, kaj bi (socialni stiki)
 - ni se znal igrati, ni znal vzpostaviti stika, kar obsedel je kje sam in samo od daleč gledal (socialni stiki)
 - videlo se je, da je pogrešal družbo (socialni stiki)
 - otroci so ga zafrkavali, da je neumen in zaostal, zaljubljen v pedagoginjo, da gre na randi (psihično nasilje)
 - N. se je še bolj zaprl vase, igral se je z namišljenim prijateljem (osamljenost, izoliranost)
 - trajalo je, da smo se dogovorili, kaj bomo počeli (sodelovanje)
 - oklepel se je B. (socialni stiki)
 - konec leta 2006 je N. pogosto manjkal (izostajanje) (**vzgojiteljica**)
-
- na začetku je bil N. plah in zadržan (socialni stiki)
 - kazal je zanimanje za vrstnike, vendar se jim ni upal približati (socialni stiki)
 - če ga je kdo ogovoril, se je obrnil stran, se umaknil (socialni stiki)
 - pogovarjal se je samo z vzgojiteljico in mano (socialni stiki)
 - pri pouku N. ni sodeloval, ni odgovarjal, če ga je razredničarka kaj vprašala (sodelovanje)

- N. je bil neorganiziran in nesamostojen (nesamostojnost)
- navodila za delo in dejavnosti sem morala večkrat in postopoma ponoviti, da jih je osvojil in upošteval (nesamostojnost, počasnost)
- N. je potreboval veliko pomoči pri vključevanju v skupino in navajanjem na dnevno rutino (nesamostojnost, neprilagodljivost)
- N. je bil na začetku zelo osamljen (osamljenost)
- hotel me je samo zase (sodelovanje, socialni stiki)
- med odmori in v OPB je bil N. ves čas sam (osamljenost) **(pedagoginja)**

Po izvedbi akcijskega projekta (POTEM):

- odnosi so se izboljšali: ni nestrpnosti, bolj ga upoštevajo, sprejeli so ga (vzdušje, sodelovanje)
- manjkrat ga moram priganjati zjutraj (prilagodljivost) **(B.)**
- raje hodi v šolo (prilagodljivost)
- manjkrat potoži, da je utrujen in da ne bi šel v šolo (odnos do šole, izgovori, izmikanje)
- bolj živahen je (sproščenost)
- včasih omenja sošolce iz razreda (socialni stiki)
- užival je na delavnicah (interes)
- navdušen je bil nad lutkovno predstavo (interes)
- med prazniki mu je bilo dolgčas (prilagodljivost)
- pogrešal je L. in M. (socialni stiki) **(mama)**
- malo počasnejši je, ampak se zelo trudi (sodelovanje)
- za april imam podatke, da je manj manjkal (izostajanje)
- N. raje hodi v šolo (odnos do šole)
- njegove delovne navade so se izboljšale (sodelovanje) **(razredničarka)**
- zmanjšalo se je število izostankov pri N. in pri drugih otrocih (izostajanje)
- zdi se, da se vsi boljše počutijo (vzdušje)
- kar dočakati niso mogli dni, ko naj bi prišli prostovoljci (sodelovanje)

- N. je z večjim veseljem pojedel zajtrk (telesni znaki)
- J. in P. sta postala popustljivejša, znosnejša
- J. in P. sta postala bolj pozorna za potrebe drugih, manjkrat motita delo drugih (nasilje)
- N. in drugih mlajših otrok ne prezirata, nista v konfliktih z mirnejšimi učenci (nasilje)
- začela sta opazati pozitivne lastnosti pri N, ga občudovati (strpnost, sodelovanje)
- izbrala sta ga v svojo ekipo pri igrah (sodelovanje)
- P. in J. ogovorite druge otroke in jim dovolita, da se igrajo z njima (strpnost, vzdušje)
- otroci se J. in P. ne bojijo več (nasilje)
- P. in J. ne tičita ves čas skupaj, pogosteje sta v različnih ekipah (sodelovanje)
- deklice so do N. bolj prijazne, materinske, ne ignorirajo ga več (strpnost)
- skupina deklic ga še vedno ne vključuje v nekatere svoje igre (socialno nasilje)
- fantje so pokazali zanimanje za njegovo zbirko nalepk (sodelovanje)
- deklice manj tožarijo, večkrat stvari rešijo kar med seboj (vzdušje)
- starejši otroci manj nagajajo mlajšim (nasilje)
- otroci vedo, da je potrebno najprej narediti nalogo (sodelovanje, vzdušje)
- otroci so bolj umirjeni (vzdušje)
- pogovarjamo se in stvari razčistimo (sodelovanje, vzdušje)
- manjkrat povzdignem glas (intervencija)
- manj pomembne spore so otroci sposobni reševati sami (strpnost) **(vzgojiteljica)**
- sedaj se mi zdi N. manj napet (sproščenost)
- s tem [želja po nadziranju] ni več tako okupiran (sproščenost)
- postal je bolj aktiven, dovoli, da se drugi otroci vključijo v njegovo dejavnost (socialni stiki, sodelovanje)
- N. še potrebuje veliko individualne pomoči, zahteva veliko pozornosti, spodbujam ga, da stvari, za katere vem, da jih zmore, naredi sam (samostojnost)
- otroci bolj sodelujejo med seboj, bolje razumejo pravila, ki smo jih vzpostavili, bolj so pripravljeni upoštevati pravice drugih, vedno se kdo spomni in se malo umakne, da bo naredil prostor za nekoga (sodelovanje, strpnost)

- radi povedo »nekaj lepega« o drugem otroku, to je naša nova igrica, obred (vzdušje)
- N. kaže spontanost pri igri z vrstniki v manjši skupini (spontanost, sodelovanje)
- N. je bolj živahen, raje se izpostavi, ponosen je nase, kadar mu kaj uspe, si zaploska (samozavest)
- je bolj spontan, lažje in z večjim veseljem se pridruži dejavnostim, ki ga zanimajo (sproščenost, sodelovanje)
- postal je bolj angažiran in odgovoren, bolje skrbi za svoje stvari, naučil se je pripraviti mizo, sprejema svoje zadolžitve dežurnega pri malici, bolj je odgovoren pri umivanju rok, večkrat se na to spomni sam (samostojnost, sodelovanje)
- igrače (avtomobilček) ob spodbudi vzgojiteljice ali ob poprejšnjem dogovoru posodi vrstniku (sodelovanje)
- v majhni skupini s stalno sestavo, kjer se počuti sproščeno, govori, če se kdo od otrok neposredno obrne nanj (socialni stiki, sproščenost, sodelovanje)
- najbolj se je navezal na B. in L. (socialni stiki, sproščenost) **(pedagoginja)**

10.19.3 Oblikovanje pojmov, ki opisujejo stanje na področju nasilja, odnosov med vrstniki in N. odnosa do šole pred in po izvedbi akcijskega projekta

Pred izvedbo akcijskega projekta (PREJ)

Nasilje:

- kmalu po začetku šolskega leta so se začeli incidenti
- otroci so se grdo obnašali do njega
- otroci so ga puščali ob strani
- z njim se niso igrali
- izolirali so ga
- ignorirali so ga, če se je poskušal družiti z njimi
- fantje so ga zaničevali, se norčevali iz njegove telesne prizadetosti
- deklice so ga oponašale, se mu prikrito posmehovale
- dekleta so bile nesramna, zelo očitno so ga ignorirala
- starejši fantje so se izživiljali nad N.

- P. in J. sta spotikala N., da je padel
- otroci so ga zafrkavali, da je neumen in zaostal, zaljubljen v pedagoginjo, da gre na randi

Odnos do šole:

- na začetku je bilo težko, ni se mogel navaditi na šolo
- pogrešal je vrtec, vzgojiteljico iz vrtea
- N. je potreboval veliko pomoči pri vključevanju v skupino in navajanjem na dnevno rutino
- hotel je čisto natančno, za vsak dan in za vsako uro vedeti, kaj se bo dogajalo
- na začetku je pred menoj skrival risbice in zvezke
- pri pouku N. ni sodeloval, ni odgovarjal, če ga je razredničarka kaj vprašala **(neprilagodljivost, nesodelovanje)**
- prvih nekaj tednov ni hotel hoditi v šolo
- upiral se je
- ob ponedeljkih so bile vedno težave
- ni rad šel v šolo **(upor)**
- decembra in januarja je N. več izostajal
- na koncu leta 2006 je N. pogosto manjkal **(izostajanje)**
- govoril je, da ga boli trebuh, da se ne počuti dobro
- zjutraj N. ni nikoli imel teka
- zjutraj je bil vedno zaspan in brezvoljen **(telesni znaki)**
- N. je bil neorganiziran in nesamostojen
- navodila za delo in dejavnosti sem morala večkrat in postopoma ponoviti, da jih je osvojil in upošteval **(nesamostojnost)**
- sem se posvečala posebej N.
- pogosto sem mu v zvezek napisala, kaj smo vzeli pri pouku, kaj bi bilo treba doma ponoviti **(individualna obravnava)**

Odnos med otroki:

- na začetku je N. plah in zadržan
- z otroki se ni ujel

- opazila sem, da se ni najbolje vključil v skupino
- ni se znal igrati, ni znal vzpostaviti stika, kar obsedel je kje sam in samo od daleč gledal
- ni vedel, kaj bi
- ni imel nobenega prijatelja
- pogovarjal se je samo z vzgojiteljico in mano
- hotel me je samo zase
- videlo se je, da je pogrešal družbo
- oklepal se je B.
- kazal je zanimanje za vrstnike, vendar se jim ni upal približati
- če ga je kdo ogovoril, se je obrnil stran (**socialni stiki**)
- N. je bil na začetku zelo osamljen
- N. se je držal sam zase
- nikoli ni pripovedoval o njih
- ni znal povedati, kaj so počeli, kaj so se igrali
- večino časa je sam
- N. se je še bolj zaprl vase, igral se je z namišljenim prijateljem
- med odmori in v OPB je bil N. ves čas sam (**osamljenost**)

Po izvedbi akcijskega projekta (POTEM):

Strpnost:

- J. in P. sta postala popustljivejša, znosnejša
- J. in P. manjkrat motita delo
- J. in P. nista v konfliktech z mirnejšimi učenci
- J. in P. ne spotikata N.
- otroci se J. in P. ne bojijo več
- manj pomembne spore so otroci sposobni reševati sami
- starejši otroci manj nagajajo mlajšim
- deklice so do N. bolj prijazne, materinske, ne ignorirajo ga več
- manjkrat povzdignem glas

Odnos do šole:

- N. raje hodi v šolo
- manjkrat ga moram priganjati zjutraj
- med prazniki mu je bilo dolgčas
- njegove delovne navade so se izboljšale
- manjkrat potoži, da je utrujen in da ne bi šel v šolo (**prilagodljivost**)
- za april imam podatke, da je manj manjkal
- zmanjšalo se je število izostankov pri N. in pri drugih otrocih (**izostajanje**)
- bolj živahen je
- zdi se mi manj napet
- postal je bolj aktiven
- je bolj spontan
- N. dobil apetit v šoli, z večjim veseljem poje zajtrk (**sproščenost**)
- užival je na delavnicah
- navdušen je bil nad lutkovno predstavo
- lažje in z več veselja se pridruži dejavnostim, ki ga zanimajo (**interes**)

Odnos med otroki:

- J. in P. otrokom dovolita, da se z njima igrajo
- J. in P. sta postala bolj pozorna na potrebe drugih
- izbrala sta ga v svojo ekipo pri igrah
- fantje so pokazali zanimanje za njegovo zbirko nalepk
- dovoli, da se drugi otroci vključijo v njegovo dejavnost
- radi povedo »nekaj lepega« o drugem otroku, to je naša nova igrica, obred
- igrače (avtomobilček) ob spodbudi vzgojiteljice ali ob poprejšnjem dogovoru posodi vrstniku
- govori, če se kateri otrok neposredno obrne nanj (**sodelovanje**)
- zdi se, da se vsi boljše počutijo
- otroci so bolj umirjeni
- deklice manj tožarijo, večkrat stvari rešijo kar med seboj
- odnosi so se izboljšali: ni nestrpnosti, bolj ga upoštevajo, sprejeli so ga
- otroci bolj sodelujejo med seboj
- pogovarjamo se in stvari razčistimo (**vzdušje**)

- včasih omenja sošolce iz razreda
- pogrešal je L. in B.
- najbolj se je navezal na B. in L. (**prijateljstvo**)

10.20 Ocenjevalni list za beleženje števila in vrste nasilnih dejanj

APRIL	Tedni				Skupaj
	2.4.-6.4.	9.4.-13.4.	16.4.-20.4.	23.4.-26.4.	
Fizično nasilje	7	5	6	5	23
Verbalno nasilje	6	5	4	4	19
Psihično nasilje	4	3	2	2	11
Socialno nasilje	3	2	2	2	9
Vandalizem	0	1	1	1	3

MAJ	Tedni				Skupaj
	7.5.-11.5.	14.5.-18.5.	21.5.-25.5.	28.5.-31.5.	
Fizično nasilje	2	2	3	0	7
Verbalno nasilje	4	3	1	2	10
Psihično nasilje	3	7	3	2	15
Socialno nasilje	2	2	3	1	14
Vandalizem	0	0	0	0	0

10.21 Zapis v dnevniku na koncu projekta, dne 26.04.2007 (Petra)

Lahko rečem, da skupina otrok iz OPB bolj »drži skupaj«, da vedo, da so razred, da sodijo skupaj, povečala se je kohezivnost skupine. Odnosi med otroki so manj nasilni, manj nestrpni, otroci se bolj zanimajo drug za drugega, upajo prositi za pomoč, jo tudi sami rade volje ponudijo, bolje se znajo pogajati, dogovarjati in sklepati kompromise. Zdi se, da so postali mehkejši, bolj čustveni, ali pa si sedaj to upajo pokazati. Tudi starejši učenci, ki se jim prej to ni zdelo primerno, sedaj radi gredo v igralni kotiček, ležejo na mehke blazine, poslušajo zgodbe ali delajo relaksacijske vaje. So manj impulzivni, kažejo razumevanje za mlajše/šibkejšje/počasnejše od sebe in jim raje pomagajo kot prej, ko so jih zaničevali, priganjali in zmerjali. Zlasti pa se je spremenil odnos treh starejših deklic do N., ki so ga, po pripovedovanju vzgojiteljice med popoldanskimi aktivnostmi na športnem igrišču pogosto preganjale, da je pred njimi v strahu bežal. Prej so tvorile majhno, vendar zelo vplivno skupinico, ki ji drugi otroci niso upali ugovarjati. Sedaj so strpne, zdi se, da so se vezi med

njimi razrahljale, tako da lažje sodelujejo z ostalimi otroki iz OPB, čeprav še velikokrat prevzamejo odločilno in dominantno vlogo.

Bolj ko opazujem te otroke, bolj se mi zdi, da se je spremenil prav N. in s tem njegov položaj v skupini. Z delavnicami in igrami so se otroci zblížali med seboj, se bolje spoznali, N. se je umiril, znebil se je bojazljivosti in nenehnega pričakovanja nečesa slabega, kar je bilo prej nekaj običajnega (zahrbtnosti, žalitve), zato sedaj izraža sebe takšnega, kot je. In drugi otroci so ga šele sedaj imeli priložnost spoznati (in vzljubiti?). Kaj se je zgodilo? Se je spremenila notranja dinamika skupine ali N. doživljanje in s tem njegovo ravnanje, delovanje? Menim, da je nemogoče določiti, kaj je bilo prej, kaj je vzrok in kaj posledica. Gre za (kot vselej v vsakdanjem življenju) za kompleksen sistem in na misel mi prihajajo pojmi iz kibernetike (krožnost, rekurzivnost, povratna zveza, povratna informacija o delovanju sistema).

Vsi otroci se vadijo v olikanem vedenju (pozdrav ob prihodu, odhodu, primerno vedenje za mizo med zajtrkom in kosilom), skrbijo za red v svojih omaricah. Večkrat sami izrazijo, da bi počeli kaj novega, zanimivega, da bi kam šli ali pa vprašajo: »Kaj se bomo pa danes igrali? Ali pride danes kdo na obisk?« Skratka, so prijetna skupinica, kamor bomo prostovoljci še naprej radi prihajali.

10.22 Dopisovanje z Donaldom Walshem

od5ra <petra.petric@gmail.com>

za:classroomsociometrics@yahoo.com

datum03. april 2008 12:21

zadevaSociogram

Dear Sir or Madam,

I am a Slovenian student. I study social sciences (Faculty of social work) and write a degree about integration of children with special needs into regular elementary school. With a group of young students volunteers I have prepared a group project for non violence class where we teach children social skills and tolerance through interaction games.

In the end of the school year (june) I would like to represent this project to the principle and implement it in other classes so I would need something to achieve measurable results. I

thought of drawing of sociogram. There are 17 children in the class and it would be much easier to make if I could use a computer program. I tried your demo version and I really like it: it's simple to use and it presents relationships and interactions clearly.

I would like to ask you to be so kind to borrow me the full version to make a sociogram now, in the beginning of the project and later in the end. I'll use it for the project only and mention you and your program in my disertation. Of course I would send it to you if you were interested.

Thank you in advance.

Petra Petrič

odDonald Walsh <classroomsociometrics@yahoo.com>

za:5ra <petra.petric@gmail.com>

datum04. april 2008 2:19

zadevaRe: Sociogram

I guess so....since your helping kids.

After downloading your demo-version from
www.classroomsociometrics.com,

- 1) Type in "Petra" in the Name box.
 - 2) Type in "676886" in the Registration Number box.
- Thank you for your interest in the program.

Donald Walsh, M.S., N.C.S.P.
School Psychologist

odDonald Walsh <classroomsociometrics@yahoo.com>

za:5ra <petra.petric@gmail.com> ,

datum16. april 2008 1:26

zadevaRe: Sociogram

Hello,

Please send me a copy of your dissertation when you are finished. Thank you.

Don Walsh

IZJAVA O AVTORSTVU

Podpisana Petra Petrič, vpisana na Visoko šolo za socialno delo, Ljubljana, v študijskem letu 2002/2003 kot izredna študentka, izjavljam, da sem diplomsko delo z naslovom *Vključevanje otroka s posebnimi potrebami v osnovno šolo (študija primera)* napisala samostojno, s korektnim navajanjem virov in ob pomoči mentorice dr. Liljane Rihter.

Datum: 15.05.2008

Podpis: