



Univerza v Ljubljani

FILOZOFSKA
FAKULTETA

Glas študentov

Prilagoditve za osebe s posebnimi potrebami
znotraj učnega procesa v luči različnih
znanosti in ved



Univerza v Ljubljani
**FILZOVSKA
FAKULTETA**

GLAS ŠTUDENTOV:

Prilagoditve za osebe s posebnimi potrebami znotraj učnega procesa v luči različnih znanosti in ved

Uredila: Katja Černe

Uredniški odbor: Janja Antić, Katja Černe, Lara Hodej, Živa Jakšič Ivačić, Jaka Klun, Maša Pupaher, Jakob Škantelj

Lektorji: Urška Bajc, Rok Kuralt, Sara Šinko, Katarina Berden

Slika na naslovnici: Matej Peljhan

Tehnični urednik: Katja Černe

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Izdal: Oddelek za pedagogiko in andragogiko

Za založbo: Roman Kuhar, dekan Filozofske fakultete

Oblikovanje in prelom: Monika Curk

Tisk: Birografika Bori, d. o. o.

Ljubljana, 2019

Prva izdaja.

Naklada: 285 izvodov

Publikacija je brezplačna.

Publikacija je izšla s podporo študentskega sveta Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, študentske organizacije Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, študentskega sveta Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, tutorstva Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in Kariernega centra Univerze v Ljubljani.



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca. / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Prva e-izdaja. Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/>

DOI: 10.4312/9789610601982

Kataložna zapisa o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

Tiskana knjiga

COBISS.SI-ID=299855616

ISBN 978-961-06-0199-9

Elektronska knjiga

COBISS.SI-ID=299851008

ISBN 978-961-06-0198-2 (pdf)

Avtorji študentje in študentke
Filozofske ter Pedagoške fakultete

Glas študentov

Prilagoditve za osebe s posebnimi potrebami
znotraj učnega procesa v luči različnih
znanosti in ved

Kazalo vsebine

Strokovni prispevki

Špela Kuhar, Amela Lišić: Zagotavljanje uspešnega ponovnega vključevanja učenca z rakavim obolenjem v matično šolo	8
Andreja Kos: Medvrstniško nasilje med učenci s posebnimi potrebami	16
Nina Bahor, Lara Hodej, Manca Kozinc: Učenec (še) nima odločbe – kaj moram in kaj smem prilagoditi? Ali: kako pravično ocenjevati znanje?	24
Sara Danilovska, Živa Jakšič Ivačič: Pomen prilagoditev v študijskem procesu za študente s posebnimi potrebami	32
Iza Košir: Prilagoditve za študente z motnjo avtističnega spektra v visokošolskem izobraževanju	40
Ajda Hiti, Barbara Kadunc, Sara Kramar, Nastja Obrul: Strukturiranje okolja v predšolskem obdobju za otroke z motnjami avtističnega spektra	50
Živa Jakšič Ivačič, Nina Fricelj, Natalija Golob, Maja Ošlak, Špela Kaiser: Lahko branje – lahko berljive in razumljive informacije	58
Jakob Škantelj, Kerin Škantelj: Vloga predmeta šport za gibalno oviranega v procesih vzgoje in izobraževanja	66
Tjaša Govedič: Odrasli s posebnimi potrebami – v iskanju enakopravnega dostopa do vseživljenjskega učenja in izobraževanja	75

Osebne zgodbe

Eva Lipovšek: Sestra človeka z napako	83
Amela Lišić: »Papa, pita, tiii, atua.«	85
Špela Sanobar: Čisto nič posebna Zgodba	87
K. R.: Življenje s CP	89
Anja Kuder: Šolski dan deklice s Pallister Killian sindromom	91
M. D. F.	94
Martina Kramberger: Vsakdan osebe s posebnimi potrebami	95
Metka Knez: Kako sporočam, katere prilagoditve potrebujem v študijskem procesu	96

Strokovni prispevki

Špela Kuhar, Amela Lišić

Mentorica: dr. Nika Jenko

Zagotavljanje uspešnega ponovnega vključevanja učenca z rakavim obolenjem v matično šolo

Povzetek: Dolgotrajno bolni otroci se v času šolanja srečujejo z različnimi težavami in posledicami bolezni oz. zdravljenja, ki zelo vplivajo na njihovo funkcioniranje. Rakavo obolenje se pri otrocih pojavlja redko, a zaradi resnosti bolezni, zdravljenja in njunih posledic povzroča spremembe na področju njihovega socialnega, kognitivnega, in čustvenega funkcioniranja. Zaradi posebnih zdravstvenih in vzgojno-izobraževalnih potreb se pojavlja zahteva po prilagoditvah v okviru celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa med in po zaključenem intenzivnem zdravljenju. Posebno pozornost in podporo potrebujejo pri ponovnem vključevanju v matično šolsko okolje. Pri tem je zelo pomembna vloga učitelja in njegova osveščenost o učenčevem stanju, saj je ravno učitelj v največji meri odgovoren za to, da se učenec po daljši odsotnosti uspešno vključi v šolsko okolje.

Ključne besede: dolgotrajna bolezen, rakavo obolenje, šola, učitelj, vrnitev v matično šolsko okolje

Uvod

V vsakodnevnem življenju in tudi v različnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah so med nami številni otroci, ki se z vidika funkcioniranja razlikujejo oziroma odstopajo od funkcioniranja ostalih otrok, zato se razlikujejo tudi njihove vzgojne in izobraževalne potrebe. Med njimi so tudi dolgotrajno bolni učenci, ki se vsakodnevno in doživljenjsko soočajo z različnimi težavami in posledicami bolezni ter zdravljenja. Prilagajanje šolanja njihovim potrebam predstavlja poseben izziv. Marsikomu se, ko izve za učenčevo bolezen in zahtevno zdravljenje, ki ga čaka, porajajo vprašanja o pomenu šolanja, učenčevi prihodnji uspešnosti na šolskem področju; o tem, če bo šolanje učencu predstavljalo le obremenitev in o tem, kaj je primarno najbolj pomembno: skrb za zdravje ali šolanje (Bečan, 2012). Dolgotrajno bolni učenci so iz šole pogosto odsotni, še posebej pa to velja za učence z rakavim obolenjem (Sullivan, Fulmer in Zigmond, 2001). V skladu Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011), Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2015) in Navodili za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo (2003) dolgotrajno bolnim otrokom, tako kot zdravim, pripada pravica do šolanja, zato je potrebno poskrbeti za organizacijo in izvedbo potrebnih prilagoditev. Tako se v proces učenčevega (in družinskega) soočanja z boleznijo, zdravljenjem, predvsem pa z njenimi posledicami vključi tudi učitelj, zato je pomembno, da je pravočasno seznanjen

z naravo učenčeve bolezni in s posledicami vpliva bolezni na učenčevo funkcioniranje. Učitelj pa mora poskrbeti tudi za optimalno vključenost dolgotrajno bolnega učenca med sošolce ter nameniti posebno pozornost tudi učenčevim kognitivnim, socialnim in čustvenim težavam, ga obravnavati s pravšno stopnjo razumevanja in mu pri šolskem delu nuditi potrebne prilagoditve. V prispevku se osredotočamo na ponovno vključevanje učenca z rakavim obolenjem v matično šolo.

Učenci z rakavim obolenjem

Rak je v otroštvu redka bolezen. Za njim v Sloveniji vsako leto zboli 40–50 oseb do 19. leta starosti. Čeprav je rak eden najpogostejših vzrokov smrti pri otrocih, zaradi sodobnega kombiniranega multisiciplinarnega pristopa 70 % otroških onkoloških bolnikov ozdravi (Jazbec in Kitanovski, 2014). Učenci z rakavimi obolenji so po Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2015) opredeljeni kot dolgotrajno bolni učenci. Dolgotrajno bolni otroci so otroci z dolgotrajnimi oz. kroničnimi motnjami ter boleznimi, ki jih ovirajo pri šolskem delu. Med dolgotrajne bolezni, za katere je značilno, da ne izzvenijo v treh mesecih, lahko pa v določenih obdobjih mirujejo, sodijo alergološke, dermatološke, endokrinološke, gastroenterološke, hematološke, revmatološke, nefrološke, pulmološke, kardiološke, psihiatrične in nevrološke bolezni ter bolezni imunskih pomanjkljivosti. Učenca je v procesu usmerjanja mogoče opredeliti kot dolgotrajno bolnega, če mu je diagnozo postavil zdravnik specialist. Potrebno pa je tudi ugotoviti, če bolezen, zdravljenje ali morebitne posledice obojega pomembno vplivajo na učenčevo uspešnost, učinkovitost in funkcioniranje v vzgojno-izobraževalnem procesu. Kot dolgotrajno bolni pa so lahko usmerjeni tudi tisti učenci, pri katerih je zdravljenje že končano, saj pomoč, podporo in prilagoditve pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega programa morda potrebujejo zaradi posledic bolezni in zdravljenja (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015).

Šolanje učencev z rakavim obolenjem

Ko učenec zboli, se v življenje bolnega otroka in njegove družine naseli zmeda, prestrašenost, tesnoba, jeza, žalost in obup, saj se predhodni življenjski slog in dinamika zelo spremenita. Ko učenec z vsemi svojimi značilnostmi na različnih področjih vstopi v šolsko okolje, so predenj postavljene določene zahteve in skupaj z njimi tudi številne ovire, ki so lahko neposredno ali posredno povezane s posledicami bolezni in vplivajo na njegov vsakdan, na soočanje z nalogami in na sprejetost v okolici. Ker dolgotrajno bolni otroci veliko časa preživijo stran od običajnega življenja vrstnikov, se najtežje z vplivi kronične bolezni soočajo ravno otroci v dobi šolanja oz. odraščanja (Bečan, 2012). Dejstvo, ki nam pomaga pri razmisleku o pomembnosti šolanja dolgotrajno bolnega učenca, je, da v njegovem življenju igra šola zelo pomembno vlogo in dodaja velik delež h kakovosti življenja. Otroci

namreč med odraščanjem velik del časa preživi v šoli. Šola je pričakovana in zelo pomemben sestavni del otroštva z več vidikov (Rogoff, 2003). Je most, ki učenca z rakavim obolenjem popelje nazaj v vsakdanje, običajno življenje, med vsakdanje obveznosti in vsakdanje skrbi – kako narediti domačo nalogo, kaj bo v testu, do kdaj je treba izdelati predstavitev ipd. Obljublja tudi življenjsko perspektivo, saj je za šolanje značilna zaznava prihodnosti. Če učenca odvzamemo vse to, kar naenkrat postane ločen od običajnega življenja, sam in osamljen, zato je predvsem pomembno, da se ta most ne pretrga, torej da otrok kljub bolezni ostane učenec, in ne (p)ostane samo bolnik (Bečan, 2012).

Učno-vzgojno delo za učenca z rakavim obolenjem mora biti usmerjeno na doseganje temeljnih učnih ciljev, da se mu omogoči uspešno nadaljnje pridobivanje izobrazbe in poklica, kar pa mu bo omogočilo bolj samostojno življenje kljub bolezni. Podrobnosti glede izvajanja pouka naj bodo opredeljene v individualnem načrtu (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo, 2003), do katerega je kot dolgotrajno bolan učenec v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) v okviru izobraževalnega programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo upravičen. V njem je potrebno opredeliti načine in oblike vzgojno-izobraževalnega dela ter potrebne prilagoditve. Nekateri otroci z dolgotrajno boleznijo imajo v času vzgojno-izobraževalnega procesa posebne zdravstvene potrebe, zato potrebujejo določene postopke in po potrebi tudi pomoč pri izvajanju le-teh. Če dolgotrajno bolan učenec potrebuje fizično pomoč ali ne zmore sam zadovoljiti svojih posebnih zdravstvenih potreb, mu je lahko dodeljen začasni spremljevalec (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015).

Otroci z rakavim obolenjem so pogosto odsotni zaradi pogostih hospitalizacij, invazivnih procedur (npr. operacija, amputacija, presaditev kostnega mozga), nepredvidljivega okrevanja in ponovitve bolezni. Raziskava kaže, da je učenec med prvim letom zdravljenja od pouka odsoten od 27 do 170 dni (Sullivan idr., 2001). Vzgojno-izobraževalno delo med zdravljenjem lahko v okviru bolnišnične šole poteka v bolnišnici, ena od možnosti pa je tudi pouk na domu, ki ga učitelj bolnišnične šole izvaja predvsem prek uporabe informacijske tehnologije (Bolnišnična šola, b.d.). Posebno pozornost je torej potrebno nameniti procesu ponovnega vključevanja v matično šolo in sam učni proces po zaključenem ali prekinjenem zdravljenju rakavega obolenja, saj se tudi po končanem zdravljenju otrok sooča z različnimi posledicami bolezni in tudi samega zdravljenja. Ključno pa je tudi to, da učitelj na razred deluje že pred učenčevo vrnitvijo v šolo, saj mu s tem olajša kasnejše vključevanje.

Prilagoditve za zagotavljanje uspešnega ponovnega vključevanja učenca z rakavim obolenjem v matično šolo

Učenec z rakavim obolenjem ima lahko po vrnitvi v matično šolo težave s tempom dela in vključevanjem med vrstnike, saj je delo v bolnišnični šoli potekalo do največje možne mere individualizirano. Potrebuje uvajanje primernih oblik dela, notranje diferencirano delo in po potrebi tudi dopolnilni pouk oz. individualno učno pomoč. Dodatno strokovno

pomoč izvaja strokovni delavec, določen z odločbo o usmeritvi, v njej pa je določen tudi obseg (ta ne sme presegati 5 ur tedensko) in trajanje DSP (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo, 2003 in Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

Pri organiziranju pouka je potrebno pozornost nameniti prostorskim (matična učilnica v pritličju, čim manj selitev iz učilnice v učilnico; možnost, da zamenja učilnico že pred odmorom), časovnim (postopno obiskovanje pouka, možnost odsotnosti in upoštevanja odsotnosti pri organizaciji učnega procesa) in kadrovskim prilagoditvam (zagotoviti pomoč šolske svetovalne službe za premagovanje težav na psihosocialnem področju). Pri bolnem učencu je prisotna tudi večja utrujenost in težave s pozornostjo, zato učenec še kar nekaj časa po vrnitvi v šolo potrebuje večjo mero razumevanja in prilagajanja, tako pri samem usvajanju učne snovi kot pri ocenjevanju znanja. Učitelj mora biti med poučevanjem pozoren predvsem na učenčeve težave s pozornostjo in mu zagotoviti več časa za izvedbo aktivnosti; mu med poukom omogočiti hranjenje, pitje in gibanje, če to potrebuje. Predvsem pa mora spremljati njegovo funkcioniranje, da prilagodi tempo svojega poučevanja učenčevim zmožnostim sledenja, saj bolezni pogosto zavirajo hitrost dela. Pomembno je tudi to, da so učenci vključeni in udeleženi v šolskih dejavnostih ob upoštevanju omejitev bolezni. V ta namen so potrebne prilagoditve pri posameznih šolskih predmetih in tudi šolskih dejavnostih, kot so npr. športni, naravoslovni, tehniški dnevi, ekskurzije, šola v naravi. Po potrebi naj se zagotovi tudi dodatno spremstvo (prostovoljci, starši). Tudi pri preverjanju in ocenjevanju znanja je potrebno upoštevati učenčevo zdravstveno stanje in njegove psihofizične sposobnosti. Učitelj lahko tudi preverja in ocenjuje manjše sklope snovi, mu omogoči podaljšan čas ali odložitev preverjanja in ocenjevanja znanja, različne načine odgovarjanja (npr. zgolj ustno ali pisno) (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo, 2003). Za izboljšanje uporabe obstoječih virov delovnega spomina pa je predvsem priporočljivo zagotoviti nazornost in urejenost učnega procesa. Slednje je možno doseči skozi sistematično poučevanje, ki naj bo preprosto, jasno in strukturirano (Smith, Sáez in Doabler, 2016).

Vloga učitelja pred ponovnim vključevanjem učenca z rakavim obolenjem v matično šolo

V času zdravljenja, pred ponovno vključitvijo učenca z rakavim obolenjem v matično šolo, mora učitelj poskrbeti za vzdrževanje stikov med bolnim učencem in sošolci, pa tudi z učitelji na matični šoli. To namreč olajša učenčevo kasnejše ponovno vključevanje v matično šolo, predvsem pa v razred, med vrstnike. Vzdrževanje stikov je pomembno zlasti v tistih primerih, ko do bolezni pride med šolskim letom oziroma ko je učenec v razred vključen že pred boleznijo. Občutek varnosti in sprejetosti v razredu učencu omogoča vzpostavljane socialnih interakcij, komunikacijo in tudi nadaljnje uspešno učenje (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo, 2003).

Pomembno je, da učitelj od staršev pridobi soglasje, da lahko sošolce predhodno seznani z učenčevo boleznijo, seveda pa je ključnega pomena to, da te informacije ne smejo preseirati učenčevega vedenja o lastni bolezni. Učitelj mora dobro poizvedeti, kaj in koliko lahko o učenčevi bolezni pove ostalim učencem. Nato ostale učence pripravi na morebitni spremenjen videz učenca (npr. na izgubo las, amputacijo uda, brazgotine) in jih spodbuja k dopisovanju z bolnim učencem, k risanju risbic zanj in k podobnim aktivnostim ter oblikam komunikacije, saj bo zaradi negovanih stikov z vrstniki ter občutka pripadnosti vrnitev obolelega učenca v razred manj zapletena. V dogovoru s starši in učencem lahko tudi učitelj pomaga organizirati obiske sošolcev v bolnišnici ali na domu.

Ključno je, da učitelj učence seznani z morebitnimi težavami, ki jih bo sošolec še nekaj časa imel, saj bodo tako razumeli drugačen pristop in drugačno delo z obolelim sošolcem ter se sami pri tem ne bodo počutili zapostavljene (Klinc idr., b.d.). Razlaga sošolčevega stanja bo tudi vodila v manj izkrivljenih in nenavadnih predstav, ki si jih oblikujejo skozi lastne interpretacije (Bečan, 2012). Tudi sošolci bolnega učenca se lahko soočajo z različnimi vprašanji, povezanimi z njegovim spremenjenim videzom in funkcioniranjem, zato potrebujejo informacije, razumevanje, pozornost in podporo.

Učitelj pa mora biti že prehodno seznanjen z naravo učenčeve bolezni in na podlagi vplivov bolezni in zdravljenja načrtovati prilagoditve (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo, 2003). Hinton in Kirk (2015) sta raziskala, da so učitelji redko deležni usposabljanja o dolgotrajni bolezni in s tem povezanim šolanjem; da jim primanjkuje znanja in samozavedi, da bi lahko upoštevali učenčeve zdravstvene, šolske in socialne potrebe. Učitelj učenca z rakavim obolenjem lahko z vednostjo staršev stopi v stik z bolnišnično šolo in na timskem sestanku od bolnišničnih učiteljev dobi konkretne informacije za vzgojno-izobraževalno delo z obolelim učencem, nato pa seznani učenca in starše z načini in oblikami šolanja ter sodelovanja v času zdravljenja in po njem (Bečan, 2012, Klinc idr., b.d.). Da bi zagotovili nudenje podpore s celostnim upoštevanjem učenčevih potreb, sta pomembna učinkovita komunikacija in sodelovanje med šolskimi in zdravstvenimi sektorji (Hinton in Kirk, 2015).

Vloga učitelja pri zagotavljanju uspešnega ponovnega vključevanja učenca z rakavim obolenjem v matično šolo

Učitelji morajo biti po vrnitvi učenca z rakavim obolenjem v matično šolo seznanjeni z njegovim zdravstvenim stanjem in predvsem s posledicami, ki nastopijo po preboli bolezni, da mu lahko v okviru individualiziranega načrta zagotovijo primerne aktivnosti (Hyeran in Sunhee, 2019). Potrebne informacije, podporo in pomoč lahko učitelj dobi pri učiteljih bolnišnične šole, s katerimi skupaj s starši aktivno sodeluje, zlasti če so ti v času zdravljenja intenzivno skrbeli za učenčevo delo.

Poleg kognitivnih pa so neizogibne tudi čustvene in socialne posledice, s katerimi se morajo soočati otroci in mladostniki po vrnitvi v šolo. Zaradi spremenjenega videza in pogostih odsotnosti iz šole so deležni pozornosti, zanimanja in zaskrbljenosti vrstnikov ter zaposlenih. Prevelika pozornost vrstnikov, s katerimi učenec nima tesnega odnosa, lahko vodi v to, da se počuti bolj izpostavljenega, pretirana reakcija pa je tudi v nasprotju

z njihovo željo po običajnem življenju. Želijo se namreč počutiti »normalni«; a hkrati tudi (vsaj občasno) potrebujejo posebno obravnavo (Pini, Gardner in Hugh-Jones, 2016), kar je paradoks, ki lahko s svojo ambivalenco odraščajočega učenca zelo čustveno zaznamuje. Želi se počutiti samostojnega, hkrati pa se zaradi posebnih in zdravstvenih potreb čuti odvisnega od podpore drugih in od različnih prilagoditev. Soejima idr. (2015) so poudarili pomembnost vrstniških odnosov po učenčevi vrnitvi v šolo in prikazali, da če so vrstniki izobraženi o dolgotrajnem okrevanju, ki sledi diagnozi rakavo obolenje, se zviša stopnja njihove podpore, oseba pa se v večji meri počuti del šolske skupnosti.

Iz raziskave, ki so jo izvedli slovenski učitelji v bolnišnični šoli, je razvidno, da so najpogostejši strahovi, da bi bili izključeni, odrinjeni iz šole in iz družbe, da bi se jih sošolci izogibali, jih pozabili, opravljali, pomilovali in da bi morali kar naprej odgovarjati na vprašanja o bolezni (Rak pri otrocih, b.d.). Tudi v tujih raziskavah se pojavljajo podobne ugotovitve. Hyeran in Sunhee (2019) ugotavljata, da je na mladostnike, ki so preboleli levkemijo, po vrnitvi v šolo negativno vplivalo opažanje, da se vrstniki odzivajo predvsem na spremembe v njihovem videzu. Do učiteljev so čutili hvaležnost, hkrati pa niso želeli, da bi vrstniki učiteljevo dodatno skrb dojemali kot posebno obravnavanje, ki pa ga oni niso bili deležni (Hyeran in Sunhee, 2019). Tudi You (2006) ugotavlja, da mladostniki po preboleli levkemiji želijo, da bi jih drugi dojemali kot »normalne« v smislu, da ne potrebujejo nikakršne drugačne obravnave in da so obravnavani enako kot vrstniki, a v realnosti so pogosto obravnavani ravno v nasprotju z njihovo željo po normalizaciji (You, 2006). Med učiteljeve naloge sodi ta, da poskrbi, da se učenec pri ponovni vključitvi v šolo po hospitalizaciji v razredu ne bo počutil odrinjenega in osamljenega. Zaključimo lahko, da med pomembnejše učiteljeve naloge sodi ravno skrb za učenčevo uspešno (ponovno) vključitev med vrstnike. Pri tem mora biti posebej občutljiv na ohranjanje ustreznega ravnotežja in razmerja med vprašanji, skrbmi vrstnikov na eni strani in željami dolgotrajno bolnega učenca po ohranjanju zasebnosti in ponovni vzpostavitvi običajne šolske rutine na drugi.

Učitelj mora tudi pričakovati, da vrstniki bolezni ne bodo razumeli in se je bodo morda bali (npr. bojijo se nalezljivosti, so negotovi glede načina interakcije), zato je lahko učenec z rakavim obolenjem oz. po zdravljenju te bolezni deležen manj pozitivnih socialnih interakcij. Pomembno se je usmeriti tudi na zmotna mišljenja vrstnikov in zagotoviti priložnosti za pozitivne interakcije (Prevatt, Heffer in Low, 2000). Učenec lahko po vrnitvi v šolo svojo bolezen in potek zdravljenja predstavi tudi sam tako, da za sošolce pripravi predstavitev, lutkovno predstavo, govor ali pesem. Tako lahko učenec sam nadzoruje, katere informacije bo delil s sošolci in na kakšen način bo to storil. Pri deljenju svoje izkušnje s sošolci pa mu lahko pomaga učitelj (Dellibovi, 2013, Boles, 2017). Seveda pa je treba učenca vprašati, kakšno pomoč pričakuje oz. potrebuje pri deljenju svoje izkušnje s sošolci, da mu zagotovi ustrezno podporo, hkrati pa ne govori namesto njega. Nudenje podpore pa učitelj prilagaja tudi glede na učenčevo starost in zrelost.

Predvsem pa učitelj ne sme pozabiti na izkazovanje razumevanja, spoštovanja, naklonjenosti in učenca stalno spodbujati. Navedeno pa mora ponujati v mejah, ki bodo učencu omogočile prevzemanje lastne odgovornosti ter zavedanje, da je za svoje delo odgovoren. Le na tak način lahko učitelj deluje v učenčevo največjo korist (Bečan, 2012). Pri premagovanju učenčevih stisk, ki jih prinesejo bolezen, zdravljenje in njune posledice ter pon-

ovno vključevanje v matično okolje pa je ključnega pomena zaupanje in kvaliteten odnos med učencem in učiteljem. Zaupen odnos in učinkovita ter uvidevna komunikacija pa je pomembna tudi pri delu z učenčevimi starši, saj so starši zaradi otrokove bolezni v veliki stiski. Učitelj je lahko tisti, ki poišče pot do njih, jim ponudi pomoč in podporo ter jim da občutek, da mu je za njihovega otroka resnično mar.

Zaključek

Prilagajanje izobraževanja dolgotrajno bolnega učenca je ključno za zagotavljanje upoštevanja njegove pravice do izobraževanja. Zaradi kompleksnosti rakavega obolenja in zdravljenja te bolezni je posebno pozornost potrebno nameniti učencem z rakavim obolenjem, ki se vrnejo v šolo po končanem zdravljenju. Pri tem ima učitelj aktivno in vodilno vlogo, seveda pa mora sodelovati z drugimi strokovnjaki (predvsem s področja z zdravstva ali strokovnjaki iz šolske svetovalne službe), pomembni akterji pa so tudi starši in seveda učenec sam. Meniva, da se v praksi pojavlja problem pri izbiri, kaj je bolj pomembno: šolanje ali zdravje. Učenec, predvsem če o svoji bolezni nima dovolj vedenja, želi občutek normalizacije in sodelovanja v učnem procesu. Starši in učitelji pa so lahko zaščitniški in menijo, da bo šolanje učencu prineslo več obremenitev kot koristi, ali pa ne prepoznajo prednosti, ki jih šolanje prinese navkljub težavam pri soočanju z boleznijo. Lahko pa starši in učitelji, predvsem z mislijo na prihodnost, učenca pretirano spodbujajo k šolanju, učenec pa se morda telesno in psihično ne čuti pripravljenega. Problematičen pa se nama zdi tudi vidik nadaljnjega izobraževanja dolgotrajno bolnega učenca oz. učenca z rakavim obolenjem. V prispevku sva izpostavili osnovnošolsko šolanje, velikokrat pa se pojavlja problem napredovanja iz razreda v razred brez izkazanega truda (pomembno je le, da dokonča razred in osnovnošolski program) in učiteljevo pomanjkanje zaupanja v učenčevo prihodnost, ki se kaže prek nezaupanja v njegove sposobnosti, stabilnost njegovega zdravja in pomanjkanju svetovanja glede nadaljnjega šolanja oz. poklica. Pomembno se nama zdi tudi, da učitelj poleg nudenja podpore, pomoči in zagotavljanja prilagoditev raste kot osebnost in strokovnjak, da bi učencu lahko učinkovito zagotavljal celostno podporo in občutek varnosti, ki je zaradi življenjskih sprememb velikokrat lahko omajan.

Literatura in viri

- Bečan, T. (2012). *Ko naš učenec zboli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Boles, J. (2017). School Attendance for Children With Chronic Illnesses. *Pediatric Nursing*, 43(6), 305–306. Pridobljeno s <http://eds.b.ebscohost.com.nukweb.nuk.unilj.si/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=07f7a-fa3-c76b-4b48-8ba0-3bea39db01bd%40sessionmgr103>
- Bolnišnična šola. (b.d.) Pridobljeno s <http://www.bolnisnicna-sola.si/o-soli/bolnisnicna-sola/>
- Dellibovi, C. (2013). Child life in a rehabilitation setting. *Child Life Bulletin*, 31(4), 6.
- Hinton, D. in Kirk, S. (2015). Teachers' perspectives of supporting pupils with long-term health conditions in mainstream schools: a narrative review of the literature. *Health and Social Care in the Community*, 23, 107–120. doi: 10.1111/hsc.12104
- Hyeran, A. in Sunhee, L. (2019). Difficulty in returning to school among adolescent leukemia survivors: A qualitative descriptive study. *European Journal of Oncology Nursing*, 38, 70–75. doi:10.1016/j.ejon.2018.12.008
- Jazbec, J. in Kitanovski, L. (2014). Maligne bolezni otrok. V C. Kržišnik (ur.), *Pedrija* (427–444). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Klinc, A., Dobovičnik, A. in Mavrič P. (b.d.). *Ko učenec zboli za rakom*. Pridobljeno s: <http://www.bolnisnicna-sola.si/files/2016/05/ko-ucenec-zboli-za-rakom.pdf>
- Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. (2015). Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>
- Pini, S., Gardner, P. in Hugh-Jones, S. (2016). How teenagers continue school after a diagnosis of cancer: experiences of young people and recommendations for practice. *Future Oncol*, 12(24), 2785–2800.
- Prevatt, F. F., Heffer, R. in Low, P. A. (2000). A review of school reintegration programs for children with cancer. *Journal of School Psychology*, 38(5), 447–467. doi:10.1016/S0022-4405(00)00046-7
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press. Pridobljeno s: <http://eds.a.ebscohost.com.nukweb.nuk.unilj.si/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfX-zEYOTcxMF9fQU41?sid=2919762e-f1b1-4f31-8ae4-44dd8126c46f@sessionmgr4009&vid=1&format=EB>
- Smith, J. J., Sáez, L. in Doabler, C. T. (2016). Using explicit and systematic instruction to support working memory. *TEACHING Exceptional Children*, 48, 275–281. doi:10.1177/0040059916650633
- Soejima, T., Sato, I., Takita, J., Koh, K., Maeda, M., Ida, K. in Kamibepu, K. (2015). Support for school reentry and relationships between children with cancer, peers, and teachers. *Pediatrics International*, 57, 1101–1107. doi:10.1111/ped.12730
- Sullivan, N.A., Fulmer, D.L. in Zigmond, N. (2001). School: The normalizing factor for children with childhood leukemia. *Preventing School Failure*, 46(1), 4–13. Pridobljeno 10.03.2019, iz: <http://eds.b.ebscohost.com.nukweb.nuk.unilj.si/eds/detail/detail?vid=3&sid=c3cae786-ab91-4418-85bb-7b5db1575b3a%40pdv-sessmgr05&bdata=Jmxhbm9c2wmc20ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=6418390&db=a9h>
- Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo. (2003). Pridobljeno 13.03.2019, iz: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/Navodila_9-letna_OS.pdf
- You, M.A., 2006. Content analysis on psychosocial adjustment of adolescent survivors of leukemia. *Journal of Korean Academy of Child Health Nursing*, 12(3), 304–313. doi:10.1080/10459880109603338
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZOPP-1/ (2011). Uradni list RS, št. 58 (22.07.2011). Pridobljeno s: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896&d-49682-p=1&d-49682-o=2&d-49683-s=0&d-49683-p=1&d-49682-s=2&d-49683-o=2>

Andreja Kos

Mentorica: dr. Cirila Peklaj

Medvrstniško nasilje med učenci s posebnimi potrebami

Povzetek: V prispevku smo proučili pojavnost medvrstniškega nasilja (MVN) med otroki s posebnimi potrebami (OPP). OPP so zaradi svoje drugačnosti posebej ranljiva skupina za viktimizacijo, pogosto pa se pojavljajo tudi v vlogi nasilneža. Raziskali smo vzroke, ki so v ozadju te dinamike, predstavljena je tudi osebna zgodba osebe s posebnimi potrebami in njen pogled na problematiko. Zadnji del prispevka je namenjen iskanju možnih ukrepov za preprečevanje MVN na splošno in specifično pri OPP, pri čemer smo izhajali iz slovenskih smernic, a z dodatkom izsledkov raziskav iz tujine.

Ključne besede: medvrstniško nasilje, OPP, dvojna nevarnost, socialna kompetentnost, ukrepi

Uvod

Vključevanje otroka s posebnimi potrebami (OPP) v šolo zna biti svojevrsten izziv sam po sebi. Poleg upoštevanja otrokovih posebnosti in ukrepanja na učnem področju lahko hitro pozabimo na težave, ki se pri teh otrocih pogosteje kot pri ostalih pojavljajo na socialnem področju (Horvat in Košir, 2013; Rose in Gage, 2017; v Begotti, Tirassa in Maran, 2018). Pavri in Luftig (2001; v Begotti idr., 2018) pojasnjujeta, da se nižja socialna kompetentnost OPP kaže v zapoznelem razvoju veščin oblikovanja in vzdrževanja pozitivnih socialnih odnosov (poslužujejo se manj učinkovitih vedenjskih vzorcev) ter v težavah z interpretiranjem socialnih dražljajev. Posledično jih njihovi vrstniki ignorirajo, izključujejo, lahko tudi aktivno zavračajo. Druge raziskave so pokazale, da imajo OPP pogosteje težave s pozornostjo, dosegajo nižji učni uspeh ter imajo zato nižjo učno samopodobo in motivacijo za učenje, poleg tega pa so izpostavljeni višjemu tveganju za probleme s socialno integracijo (Gadeyne, Ghesquière in Onghena, 2004; v Horvat in Košir, 2013). Ne navsezadnje, številne študije kažejo na medsebojno povezanost učnih in socialnih ciljev (Wentzel, 1999; Wubbels in Levy, 1993; v Peklaj in Pečjak, 2015). Kljub temu pa so bolj kot učne težave zaskrbljujoče težave z medvrstniškim nasiljem (MVN) med OPP.

Namen pričujočega prispevka je predstaviti medvrstniško nasilje (MVN) ter ga dodatno osvetliti z vidika OPP. Proučiti želimo, ali je med OPP res več MVN in če ga je, nas zanima, v kakšnih oblikah se pojavlja ter kakšni so možni vzroki za to. Za boljši vpogled razumevanja OPP je predstavljena tudi osebna zgodba dekleta in njenih izzivov zaradi slabovidnosti in kasneje slepote ter pripadajočih prilagoditev. Navedli smo tudi nekaj možnih ukrepov za preprečevanje MVN na splošno in tudi specifično pri OPP.

Medvrstniško nasilje

Žrtve MVN so pogosto otroci, ki jih vrstniki doživljajo kot »slabše« ali na nek način drugačne. Pogosto gre za občutljive, plahe, telesno šibkejše, introvertirane, osamljene otroke z malo prijatelji, otroke s specifičnimi telesnimi znaki itd. Posebna skupina ogroženih otrok so tudi OPP (Olweus, 1995; v Petrič, 2008). Olweus (1993; v Pečjak, 2014) pravi, da govorimo o MVN takrat, ko je učenec v daljšem časovnem obdobju večkrat izpostavljen agresivnemu vedenju oz. negativnim dejanjem s strani vrstnika ali skupine le-teh. Podobno sodobnejši avtorji (Smith in K. Ananiadou, 2003 in Sullivan, 2011; v Pečjak, 2014) opredeljujejo MVN kot zavestno, namerno in ponavljajoče se vedenje proti eni ali več osebam, ki je/so fizično, psihično ali socialno šibkejša/e. Ob besedi »nasilje« pogosto najprej pomislimo na fizično nasilje. Vendar Berger (2007; v Peklaj in Pečjak, 2015) na podlagi pregleda več tisoč člankov o MVN le-to razvršča v štiri kategorije: fizično (npr. porivanje, brcanje, poškodovanje lastnine drugega), odnosno (npr. manipuliranje z medosebnimi odnosi), verbalno (npr. zbadljivke, zmerjanje) in spletno nasilje (npr. širjenje govoric preko spleta). Vse oblike MVN imajo lahko dolgoročne posledice. Med žrtvami opazamo več samopoškodovalnega vedenja (Hay in Meldrum, 2010; v Peklaj in Pečjak, 2015), depresivnosti (Hemphill idr., 2011; v Peklaj in Pečjak, 2015), čustvenih težav v mladostništvu (Bond idr., 2001; v Peklaj in Pečjak, 2015), delinkventnega vedenja, kot je kraja in prekomerno uživanje alkohola (Hemphill idr., 2011; v Peklaj in Pečjak, 2015), v najhujših primerih pa se žrtve počutijo tako nemočne, da ne vidijo več izhoda in storijo samomor.

Učenci s posebnimi potrebami so v dvojni nevarnosti

Raziskav, ki bi se osredotočale specifično na povezavo med MVN in OPP ni prav veliko, jasno pa postaja, da ta povezava obstaja. Rečemo lahko, da so OPP v »dvojni nevarnosti«, saj jim posebne potrebe same po sebi postavljajo veliko izzivov, dodatno pa se morajo soočati še z viktimizacijo ravno zaradi teh istih posebnih potreb (Mishna, 2003). Težave pri vstopanju v socialne interakcije opazamo že pri predšolskih OPP. V primeru, da niso deležni ustrezne strokovne obravnave, težje razvijajo socialno kompetentnost v odnosu z vrstniki, obenem doživljajo manj pozitivnih odzivov na svoje poskuse vključevanja v socialne interakcije, posledično pa lahko izražajo manj zanimanja za vrstnike, kar utegne voditi v še večjo socialno izolacijo (McConnell in Odom, 1999; v Kopal Grum idr., 2009). Frostad in Pijl (2007; v Smukavc, 2016) sta ugotovila, da v rednih osnovnih šolah približno 20–25 % učencev s posebnimi potrebami ni vključenih v skupino svojih vrstnikov. Izpostavila sta tudi, da so bili OPP v skupini izolirani bolj, kot so menili starši in učitelji.

V metaanalizi, ki je vključevala enajst raziskav med letoma 1989 in 2003, so ugotovili, da so bili OPP v primerjavi z vrstniki bolj izpostavljeni MVN (Carter in Spencer, 2006; v Pečjak, 2014). V eni izmed raziskav so ugotovili, da je pri OPP dva- do trikrat večja verjetnost, da postanejo žrtve MVN, pogostejše pa so tudi v vlogi nasilnežev. Avtorji za to navajajo tri glavne razloge: (1) učne oziroma druge težave povečujejo nevarnost, da tak otrok postane žrtev; (2) ti otroci so socialno slabše vključeni v razred; (3) nekateri otroci z vedenjskimi

težavami se pogosto vedejo agresivno in se pojavljajo tako v vlogi povzročiteljev kot žrtev (Whitney, Rivers, Smith in Sharp, 1994; v Pečjak, 2014). V obsežni ameriški študiji pa so ugotovili, da se OPP od 6. do 17. leta večinoma znajdejo v vlogi žrtve in ne v vlogi nasilneža. Povezava z vlogo nasilneža naj bi se pojavljala le pri učencih z razvojnimi, vedenjskimi ali čustvenimi motnjami. Predvsem učenci z motnjo pozornosti in hiperaktivnosti (ADHD) se pogosteje kot samo v vlogi žrtve pojavljajo v vlogi nasilneža ali v obeh vlogah (Luciano in Savage, 2007; v Pečjak, 2014).

Fabrizio-Filipič (1997; v Petrič, 2008) ugotavlja, da lahko stiki zdravih otrok in OPP pripeljejo do negativnih stališč zato, ker se vrstniki srečajo tudi z manj prijetnimi oblikami vedenja OPP – agresivnost, nezaupljivost, cinичnost, vsiljivost, jokavost, tožarjenje, pomanjkljive higienske navade, pa tudi vidna telesna prizadetost. Vse te lastnosti so lahko povod za predsodke, odpor, odklanjanje, tudi brezobzirnost, nestrpnost, agresivnost in ljubosumje. OPP tako zlahka postanejo izolirani, osamljeni, nesprejeti in stigmatizirani. Pomembna ovira pri navezovanju stikov z OPP sta pomanjkljivo znanje in veščine vrstnikov. V odnosu do OPP pa se pogosto zrcali tudi odklonilni odnos učiteljev, staršev in celotne družbe do drugačnih. Posebej mlajšim učencem učiteljevo vedenje predstavlja model, na podlagi katerega oblikujejo lastno vedenje (White, Sherman in Jones, 1996; v Pečjak in Košir, 2008).

Osebna izpoved

Veliko opisanega se zrcali tudi v zgodbi Maše, absolventke prve stopnje študija psihologije. Maša nam je zaupala konkretne težave, s katerimi se je soočala tekom šolanja pri medvrstniških odnosih zaradi slabovidnosti in kasneje tudi slepote ter pripadajočih prilagoditvah.

»Prvih pet let osnovne šole sem obiskovala majhno podružnično šolo. Tam nisem imela težav, če pa so bile, se niti ne spominjam. Spomnim se bolj od 6. razreda dalje, ko sem šla na drugo šolo. Tu sem imela res velike težave. Začenjalo se je s tem, da so mi ugašali luči, da nisem nič videla, ko sem hodila po hodniku. Ko smo šli v šolo v naravi, niso hoteli, da bi bila z njimi v sobi, dali so mi vedno jasno vedeti, da ne spadam v ta razred. Problem je bil tudi, ker je bil naš razred na splošno bolj problematičen, sploh vedenjsko. Poleg tega sem imela spremljevalca, ki mi je v osnovni in srednji šoli pripadal. V osnovni šoli sem mela enega, ki je gej, kar je situacijo še poslabšalo, ker sošolci tega niso sprejemali in so name še bolj pritiskali. Niso razumeli, da potrebujem prilagoditve, govorili so, da mi je vse »šenkano«, da mi gledajo skozi prste. Vsaka prilagoditev, ki sem jo dobila, je bila problem. Ko sem v 7. razredu oslepela, je bilo vse samo še slabše. Nastavljali so mi torbe, da sem vedno mogla paziti, da nisem padla, včasih je prišel kdo do mene in rekel: »Maša, koliko prstov ti kažem?«. Z mano se je družila samo ena sošolka, s katero sva še zdaj najboljši prijateljici. Ona se je kdaj postavila za mene, ko jaz tega nisem zmogla, ampak sem se tudi nje izogibala, ker so tudi njo začeli poniževati zaradi mene in tega nisem želela. V bistvu sem se počutila, kot da take osebe kot sem jaz nihče ne rabi, da na meni ni nič dobrega, da ne bom nikoli imela prijateljev. Včasih se je zgodilo, da sem zaigrala, da sem zbolela, da

sem lahko ostala doma, ker enostavno nisem zmogla v šolo. Ob nedeljah, ko sem vedela, da je naslednji dan šola, me je zajela panika in tesnoba, česar takrat nisem razumela. Prav dušilo me je, bilo mi je slabo. Komaj sem čakala, da mine osnovna šola. Včasih sem se postavila zase, pa tega nisem naredila dovolj samozavestno, in je bilo potem včasih še slabše. Zelo sem se zaprla vase in o sebi nisem govorila, ker sem dobila občutek, da sploh ni pomembno, kdo sem in kaj sem. Težko mi je bilo, ker sem imela težave s sošolci, poleg tega pa sem še oslepela. Ko sem šla v srednjo šolo, sem zamenjala spremljevalca (ker sem prejšnjega imela 9 let in sva se oba strinjala, da je čas, da greva vsak svojo pot). V srednji šoli tudi sprva nisem našla pravega stika s sošolci. Zdaj vem, da je bila to posledica slabih izkušenj in pač nisem znala drugače. Na začetku je bilo tudi grozno; iste »fore«, da imam vse »šenkano«, da lahko vse prepišem iz zapiskov, ker sem pisala v drugem prostoru ipd. Potem pa je v 2. letniku prišlo do malih sprememb. Zgodilo se je, da me je sošolka nalašč pustila na stranišču, jaz pa nisem imela orientacije, da bi sama lahko kam prišla. Takrat mi je bilo dovolj in sem si rekla, da je to že preveč. S pomočjo prijateljev izven šole sem se postopoma učila postaviti se zase in se počasi zavedala, da je to vsekakor pomembno zame in da se to ne bi smelo dogajati. V šoli vseeno nisem imela veliko prijateljev, ker tudi nisem sama zmogla stakati prijateljskih odnosov, saj jim nisem zaupala. Srednja šola je bila definitivno druga zgodba. So bili tudi problemi, kot sem napisala, ampak je bilo vseeno lažje. Največja sprememba se je zgodila potem, ko sem šla na faks. Zaradi slabih izkušenj v šoli nisem imela stikov z ljudmi in tudi nisem bila tako navajena iskrene pomoči sošolcev ali pa stikov z njimi izven šolskega okolja, da bi se pogovarjali, šli skupaj na kavo ali pa kosilo. Rada bi povedala, da je zelo zelo pomembno, da se pri medvrstniškem nasilju ne gleda vstran. Ker se lahko zgodi ena stvar, ki se zdi zelo malenkostna, ampak lahko za posameznika pomeni njegov svet in se tudi posledice kažejo kasneje, če otrok nima pomoči. Na naši šoli je bil problem v tem, da ko je prišlo do težav, je učiteljica sošolce okarala, da je to narobe. A način je bil napačen. Mislim, da je tu zelo pomembno, da se otrokom pokaže, kaj pomeni imeti prilagoditve, da ni to samo »ja, morate razumeti«, ampak razložiti, kaj v bistvu to pomeni, kako to vpliva na učenca, ki potrebuje neko prilagoditev, je na vozičku, ne vidi, ne sliši, ima učne težave, čustvene ali pa vedenjske motnje. Kaj to pomeni tudi za razred, kakšno je njihovo mnenje, kaj si oni mislijo, kako si to razlagajo, kako bi se oni počutili? Ker pri nas tega ni bilo in se mi zdi, da je bil to problem. Pri meni je to vse zelo vplivalo na mojo samopodobo in zaznavanje sebe in tudi na odnose z ljudmi, ker nisem imela zaupanja v nobenega, niti v sebe in se iskreno to tudi še vedno učim.«

Kaj lahko storimo?

Razvidno je, da je MVN vseprisotno in predstavlja težko breme za mnoge učence – tako kratkotrajno, kot tudi na dolgi rok. Posledice pa niso opazne le na individualni, temveč tudi na sistemski ravni – zaradi MVN se na celotni šoli zviša količina akademskih, socialnih in čustvenih težav (Mishna, 2003). V interesu vsake šole bi torej moralo biti preprečevanje MVN. Kakšne pa so smernice v zvezi s tem v Sloveniji? Zavod Republike Slovenije za šolstvo je leta 2016 izdal dokument Navodila s priročnikom za obravnavo medvrstniškega nasilja

v vzgojno-izobraževalnih zavodih (Lešnik Mugnaioni, Klemenčič, Filipčič, Rustja in Novakovič), ki je nastal na podlagi analize Smernice za analizo, preprečevanje in obravnavo nasilja v šolskem prostoru iz leta 2014. V zadnjih desetletjih so se različne stroke poenotile glede načel obravnave vseh vrst nasilja, tudi medvrstniškega (Filipčič in Klemenčič 2011; Lešnik Mugnaioni in Klemenčič 2014; v Lešnik Mugnaioni idr., 2016). Glavna načela, ki jih je potrebno upoštevati, so:

1. Ničelna toleranca do nasilja.
2. Žrtvi verjameмо.
3. Nasilja ne sodimo po lastnih čustvih in izkušnjah, saj ga vsak doživlja individualno.
4. Nasilno vedenje je izbira. Za nasilje je odgovoren povzročitelj.
5. Ne minimaliziramo nasilja.
6. Ne dajemo nepremišljenih in zavajajočih obljub (»to se ne bo več zgodilo«).
7. Podpiramo žrtev pri iskanju izhoda iz nasilne situacije.
8. Upoštevamo moč vpletenih posameznikov, pozorni smo na zlorabo moči.
9. Ne soočamo žrtve in povzročitelja, npr. preko mediacije.
10. Ne prelagamo odgovornosti za ukrepanje na druge.

Veliko MVN, predvsem psihičnega, verbalnega in odnosnega, pa ostaja skritega. Zato je bistvenega pomena, da so vsi zaposleni na šoli občutljivi do MVN, kar pomeni, da opazijo dogajanje, prepoznajo klic na pomoč, (pre)poznajo različne oblike nasilja, so pozorni na dejavnike tveganja, so pozorni na svoje vedenje, odzivanje in komunikacijo ter so pripravljeni dopolnjevati znanje ter iskati pomoč, če je potrebno (Pušnik, 2006; v Lešnik Mugnaioni idr., 2016). Ko zaznamo MVN, je potrebno ukrepati. Ukrepanje lahko razdelimo na takojšnje intervencijo (takojšnja ustavitev nasilja z odstranitvijo povzročitelja v ločen prostor in zaščita žrtve, po potrebi klic na pomoč; sledi zapis o dogodku – kaj, kje, kdaj, kdo, naši ukrepi) in procesno intervencijo, pri kateri delo poteka v timu, v katerega so vključeni vsaj ravnatelj, svetovalni delavec in razrednik. Vsak ima opredeljeno vlogo, vsi pa so usmerjeni v delo z žrtvijo (svetovalni pogovor: opredelitev problema, pogovor o čustvih, opolnomočenje in iskanje rešitev), delo s povzročiteljem (pogovor in načrtovanje aktivnosti za spremembo vedenja), delo z opazovalci (jasno sporočilo, da je nasilje nesprejemljivo, in poudarek, da imajo tudi oni pomembno vlogo pri preprečevanju nasilja) in delo s starši (individualni pogovori, roditeljski sestanki, izobraževanja) ter po potrebi sodelovanje z drugimi organi (policija, center za socialno delo, organizacije za izvajanje preventivnih dejavnosti). V Sloveniji se izvaja več programov za preventivo nasilja na šolah. En verjetno najbolj znanih je CAP program za preventivo nasilja in zlorabe otrok, ki deluje pod okriljem ISA instituta in se izvaja že od leta 1998 (ISA institut – preventivni programi, 2018). Od leta 2011 izvajajo tudi program Brez nasilja nad vrstniki, leta 2017 pa so oba programa združili v Program neon – Varni brez nasilja, ki je prilagojen tako za predšolske otroke in učence v osnovnih šolah kot tudi za dijake v srednjih šolah.

Kako pa bi lahko pomagali Maši? Ali obstajajo programi, namenjeni prav problematiki MVN med OPP? Prej omenjena Navodila s priročnikom za obravnavo medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih sicer imajo kratko poglavje, ki naslavlja nasilje nad otroki, ki pripadajo ranljivim družbenim skupinam, kamor spadajo tudi OPP, vendar ne navajajo nobenih konkretnih ukrepov. Na podlagi preučene literature tako predlagamo

upoštevanje prej opisanih splošnih načel pri ukrepanju, dodajamo pa še sledeče, predvsem preventivne ukrepe:

1. Vsi zaposleni na šoli se morajo v prvi vrsti zavedati lastnih stališč do učencev s posebnimi potrebami ter odnosa in vedenja, ki ga kažejo ostalim učencem. Otroci nas opazujejo in posnemajo bolj kot si mislimo – bodimo dober zgled.
2. Šola naj opolnomoči učitelje in druge strokovne delavce z ustreznimi znanji in veščinami, saj se lahko pri delu z OPP počutijo nemočne, bojijo se večje količine dela in psihične obremenjenosti. Če obidejo te in druge ovire, so lahko pri svojem delu bolj suvereni in pozorni tudi na morebitno socialno problematiko v razredu.
3. V pouk naj bodo vključene vsebine, ki učence informirajo o posebnih potrebah in pripadajočih prilagoditvah, s katerimi sicer imajo izkušnje, ne pa znanja in konkretnih veščin. Učenci naj dobijo priložnost, da se naučijo ustreznega vedenja, načina komuniciranja in na splošno odnosa do vrstnikov s posebnimi potrebami.
4. Posebne potrebe naj ne bodo »tabu« tema. Učenci imajo vprašanja, dileme, nekaterih stvari ne razumejo. In česar ne poznamo, to po navadi zavračamo, se tega celo bojimo. O posebnih potrebah govorite torej odprto, vendar spoštljivo. Bodite na voljo.
5. Pri otrocih s posebnimi potrebami spodbujajte razvoj socialnih kompetenc (npr. s treningi socialnih veščin). Z ukrepi je potrebno začeti čim bolj zgodaj, najbolje v predšolskem obdobju.
6. Spodbujajte sodelovanje med vsemi učenci, npr. z uporabo socialnih iger. Te naj bodo izbrane tako, da imajo tudi OPP možnost pokazati svoja močna področja. Preko socialnih iger otroci pridobivajo in razvijajo tudi druge socialne veščine poleg sodelovanja – znati se igrati, sprejemati izzive, poslušati in spraševati, postaviti se zase in znati prositi za pomoč.
7. Opisane ukrepe in obstoječe preventivne programe ustrezno prilagodite (več o tem v nadaljevanju).

Veliko splošnih smernic preprečevanja MVN je sicer možno prenesti in uporabiti tudi v primeru MVN med OPP, vendar moramo biti pri tem previdni. Flynt in R. Collins Morton (2007) opozarjata, da je potrebno obstoječe preventivne programe ustrezno prilagoditi posebnim potrebam učencev. Vprašati se moramo, ali so uporabljeni vprašalniki in drug pisni material taki, da jih tudi različni OPP razumejo in znajo/zmorejo uporabiti? Ali so tako oblikovane tudi druge vsebine (verbalne razlage, aktivnosti)? Ali je vodja programa trden zagovornik OPP ali lahko s svojim vedenjem in odnosom predstavlja slab zgled? Ali učenec, ki je žrtev nasilja, sploh ve, da to, kar se mu dogaja, ni prav in da potrebuje pomoč? Ali ima zmožnosti in motivacijo za to, da nekomu pove o svojih težavah? Posebne potrebe morajo tako biti upoštewane ne le pri rednem učnem procesu, temveč tudi pri ukrepih, ki jih namenimo preprečevanju ali reševanju problematike MVN.

Dokaj dostopne rešitve na tem področju danes ponuja tehnologija. Spletno okolje se je izkazalo kot primerno za učenje in razvoj kompetenc pri OPP (Bannon, McGlynn, McKenzie in Quayle, 2015). Osebam s posebnimi potrebami in osebam, ki imajo težave s komunikacijo, ob fizični prisotnosti sogovornika, splet omogoča prilagojeno okolje, v katerem se lažje sporazumevajo z drugimi. V nekaterih primerih je uporaba računalnikov in ostale informacijske tehnologije morda edino »socialno okno« v svet. Poleg tega tehnologija omogoča neomejeno ponavljanje vsebin, kar predstavlja podporo vsem otrokom, ki za usvojitev znanja potrebujejo več ponovitev kot ostali (Archer 2012; v Skumavc, 2016). Kot primer dobre prakse na tem področju izpostavljamo spletno orodje Edpuzzle, ki omogoča pripravo interaktivnih in prilagojenih gradiv za učence, uporabljeno pa je bilo tudi za pripravo aktivnosti na temo MVN (Afach, Kiwan in Semaan, 2018). Učenci so si med drugim ogledali videoposnetek o MVN in odgovarjali na vprašanja, vse pa je bilo prilagojeno tudi za OPP. Avtorji poročajo o pozitivnih učinkih intervencije, saj so bili tudi OPP motivirani in so se vmes dobro počutili, prav tako so razumeli vse podane vsebine.

Zaključek

Literatura in primeri, kot je Mašina zgodba, kažejo, da je tako kot vse ostale oblike MVN tudi nasilje do OPP aktualna, a še nerešena problematika. Zdi se, da do nasilja med OPP prihaja v glavnem zaradi slabših socialnih veščin OPP (McConnell in Odom, 1999; v Kobal Grum idr., 2009; Pavri in Luftig, 2001; v Begotti idr., 2018) in, kot meni tudi Maša, zaradi nepoznavanja učenčevih potreb (Fabrizio-Filipič, 1997; v Petrič, 2008). Sošolci so predvsem zaradi vedenjske neprimernosti OPP in zaradi prilagoditev, ki jih sami nimajo, jezni, kar izražajo preko nasilja. Ključnega pomena je tudi sam odnos strokovnih delavcev na šoli do OPP, saj s svojim vedenjem predstavljajo zgled za učence (White, Sherman in Jones, 1996; v Pečjak in Košir, 2008). V šole bi bilo tako smiselno vpeljati usposabljanja za strokovne delavce, da bodo ustrezno pripravljene in kompetentne za delo z OPP in vsemi izzivi, ki spadajo zraven. Dobro je tudi, če poznajo Navodila s priročnikom za obravnavo medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih (Lešnik Mugnaioni idr., 2016) ter možnosti različnih preventivnih programov (npr. Program neon – Varni brez nasilja), ki pa morajo biti ustrezno prilagojeni, tako da upoštevajo posebne potrebe učencev in jim omogočajo ustrezno sodelovanje v programih. V prihodnje bi bilo smiselno tudi v slovenskem prostoru raziskati možnosti in učinkovitost uporabe različnih spletnih orodij pri spoprijemanju z MVN. Najbolj bistveno pa je, da začnemo bolj resno jemati tudi tovrstno nasilje, posvečati pozornost njegovemu preprečevanju in o tem govoriti tudi z vsemi vpletenimi; same učence s posebnimi potrebami pa ustrezno opolnomočiti za prihodnje podobne situacije.

Literatura in viri

- Afach, S. A., Kiwan, E. in Semaan, C. (2018). How to enhance awareness on bullying for special needs students using "Edpuzzle" a web 2.0 tool. *International journal of educational research review*, 3(1), 1–7.
- Bannon, S., McGlynn, T., McKenzie, K. in Quayle, E. (2015). The positive role of internet use for young people with additional support needs: Identity and connectedness. *Computers in Human Behavior*, 53, 504–514. doi: 10.1016/j.chb.2014.11.099
- Begotti, T., Tirassa, M. in Maran, D. A. (2018). Pre-service teachers' intervention in school bullying episodes with special education needs students: A research in Italian and Greek samples. *International journal of environmental research and public health*, 15, 1–3. doi:10.3390/ijerph15091908
- Flynt, S. W. in Morton, R. C. (2007). Bullying prevention and students with disabilities. *National forum of special education journal*, 19(1), 1–6.
- Horvat, M. in Košir, K. (2013). Socialna sprejetost nadarjenih učencev in učencev z dodatno strokovno pomočjo v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*, 22, 156–166.
- ISA institut – preventivni programi (2018). Pridobljeno s <http://isainstitut.si/isa/portfolio/primarno-preventivni-programi/>, dne 20. 3. 2019
- Kobal Grum, D., Kobal, B., Celeste, M., Dremelj, P., Smolej, S. in Nagode, M. (2009). *Sociopsihološki vidiki izobraževanja oseb s posebnimi potrebami (znanstveno poročilo)*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Lešnik Mugnaioni, D., Klemenčič, I., Filipčič, K., Rustja, E. in Novakovič, T. (2016). *Navodila s priročnikom za obravnavo medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/digitalnknjiznica/navodila-medvrstnisko-nasilje-viz-2016>, dne 20. 3. 2019
- Mishna, F. (2003). *Learning disabilities and bullying: Double jeopardy*. *Journal of learning disabilities*, 36(4), 336–347.
- Pečjak, S. (2014). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pečjak in Košir (2008). *Poglavja iz pedagoške psihologije – izbrane teme*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Peklaj, C. in Pečjak S. (2015). *Psihosocialni odnosi v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Petrič, P. (2008). *Vključevanje otroka s posebnimi potrebami v osnovno šolo* (Diplomsko delo, Fakulteta za socialno delo). Pridobljeno s <https://egradiva.fsd.uni-lj.si/ediplome/senddoc/426>, dne 20. 3. 2019
- Skumavc, G. (2016). *Spletno nadlegovanje in učenci s posebnimi potrebami* (Magistrsko delo, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s <http://pefprints.pef.uni-lj.si/3503/>, dne 20. 3. 2019

Nina Bahor, Lara Hodej, Manca Kozinc

Mentorica: doc. dr. Milena Košak Babuder

Učenec (še) nima odločbe: kaj moram in kaj smem prilagoditi? Ali: kako pravično ocenjevati znanje?

Povzetek: Učne težave so zelo raznolike, saj se razprostirajo na kontinuumu od lažjih do težjih, od preprostih do kompleksnih. Zaradi tega je potrebno organizirati kontinuum oblik pomoči in podpore, ki se po intenzivnosti spreminja glede na izrazitost težav. Ob tem se je potrebno zavedati, da zagotavljanje prilagoditev pri preverjanju in ocenjevanju znanja ne sme biti edini razlog za zahtevek postopka usmerjanja, saj se le s tem težave ne odpravijo. Prilagajanje učnega procesa in njegovih sestavnih delov uravnavajo različni zakoni in dokumenti, ki pa še vedno ne podajajo eksplicitnih usmeritev glede njegove ustreznosti. Glede na raznolikost pojavnosti učnih težav pa tega niti ni moč v celoti zajeti. Ravno tukaj nastopi učitelj, katerega naloga je, da se odzove na raznovrstne potrebe učencev. V pomoč pri ugotavljanju ustreznosti prilagoditev so mu lahko različne smernice, ki poudarjajo pomen možnosti, da pri ocenjevanju vsi učenci dosežejo enake rezultate. Pri tem izkazovanje znanja ne sme biti primarno odvisno od sposobnosti in spretnosti, ki izhajajo iz učenčevih primanjkljajev, temveč od njegovega dejanskega znanja.

Ključne besede: učne težave, prilagoditve, individualizacija, akomodacija, modifikacija

Uvod

“Prilagajate ocenjevanje znanja tudi pri učencih, ki nimajo odločb ampak le priporočila zunanjih institucij? V kolikšni meri lahko učenci pri preverjanju in ocenjevanju znanja uporabljajo pripomočke? Ali lahko otrok v 3. razredu pri preverjanju in ocenjevanju uporablja stotični kvadrat pri računanju do 100 in kartončke z zbranimi poštevankami? Otrok ima disleksijo, nima odločbe. V kolikšni meri mu prilagajate pouk in ocenjevanje? Kdaj ne upoštevate napak, kot so zamenjava in izpuščanje črk? Tudi na pisnih preizkusih? Ali ima otrok, ki uporablja pripomočke, nižjo oceno?” so le nekatera od vprašanj iz Facebook skupine DSP – učitelji. Zapisana vprašanja in dileme so nas spodbudila k pripravi članka, ki skuša s strokovnega stališča in stališča zakonodaje odgovoriti na vprašanja in ponuditi smernice za nadaljnje razmišljanje.

Opredelitev učencev z učnimi težavami

Učenci z učnimi težavami so heterogena skupina otrok za katere je značilno, da imajo različne kognitivne, socialne, emocionalne in druge značilnosti, pri učenju pa večje težave kot večina njihovih vrstnikov (Lerner, 2003, v Kavkler in Magajna, 2008).

Učne težave se razprostirajo na kontinuumu od lažjih do težjih, od preprostih do kompleksnih, od tistih, ki trajajo krajši čas in do težav, ki trajajo vse življenje (Kavkler in Magajna, 2008). V primeru učno neuspešnih, a povprečno ali nadpovprečno nadarjenih otrok, mladostnikov ali odraslih, ločujemo med splošnimi ali specifičnimi učnimi težavami (Lewis in Doorlag, 1987, v Kavkler in Magajna, 2008).

O splošnih oz. nespecifičnih učnih težavah govorimo takrat, ko ima učenec težave pri usvajanju znanj in spretnosti pri enem ali več izobraževalnih predmetih, te težave pa so v primerjavi z vrstniki pomembno večje. Težave so lahko posledica tako notranjih kot zunanjih dejavnikov (npr. motenj pozornosti in hiperaktivnosti, podpovprečnih in mejnih intelektualnih sposobnosti, ovir v socialno-emocionalnem prilagajanju, pomanjkanju motivacije, slabše razvitih samoregulacijskih sposobnosti, drugojezičnosti, socialno-kulturne drugačnosti ali socialno-ekonomske oviranosti), ki se lahko prepletajo oz. povezujejo tudi z dejavniki neustreznega ali neprilagojenega poučevanja (Magajna, Kavkler, Čačinič Vogrinčič, Pečjak in Bregar Golobič, 2008).

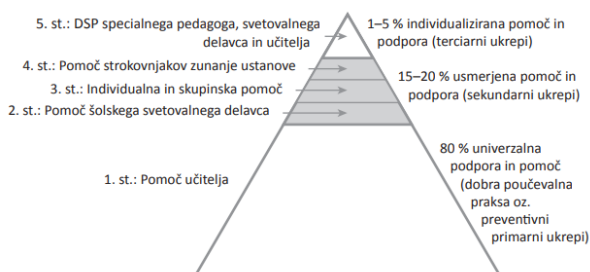
Za razliko od splošnih težav so specifične učne težave "notranje narave". Gre za heterogeno skupino primanjkljajev, ki so nevrofiziološko pogojeni, vendar niso posledica senzornih ali motoričnih okvar, motenj v duševnem razvoju, čustvenih motenj in neustreznih okoljskih dejavnikov, čeprav se neredko pojavljajo skupaj z njimi (Kavkler in Magajna, 2008).

Petstopenjski model pomoči in podpore učencem z učnimi težavami

Ko govorimo o učencih z učnimi težavami, gre torej za zelo raznoliko skupino. Nobena strategija poučevanja ni učinkovita za vse učence, še posebej pa ne za učence z učnimi težavami. V mislih moramo namreč imeti ne le učne težave, pač pa tudi kontinuum (od lažjih do izrazitih) posebnih potreb, ki izhajajo iz omenjenih težav. V ta namen je potrebno organizirati kontinuum oblik pomoči in podpore, katere intenzivnost se spreminja glede na izrazitost težav (Kavkler, 2011).

V slovenskem šolskem sistemu je osnova modela pomoči in podpore učencem z učnimi težavami tristopenjski model pomoči Odziv na obravnavo, ki je za naše potrebe prirejen na petstopenjski model pomoči in podpore (razvidno na sliki 1). Obravnava učencev po tem modelu se razprostira od manj do bolj intenzivnih oblik pomoči in podpore: od pomoči učitelja pri pouku, občasnega vključevanja šolske svetovalne službe ali mobilnih specialnih pedagogov, organizacije individualne ali skupinske pomoči, pomoči strokovnjakov zunanjih ustanov, šele zatem je možno učence z izrazitimi specifičnimi učnimi teža-

vami oz. s primanjkljaji na posameznih področjih učenja usmeriti v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo (Magajna idr., 2008; Kavkler, 2008a, v Kavkler, 2011).



Slika 1: Petstopenjski slovenski model obravnave otrok z učnimi težavami (Kavkler, 2011, str. 33)

Učinkovit sistem obravnave učencev z učnimi težavami naj bi ob stopnjevanju učnih težav omogočal prehajanje po stopnjah v bolj izrazite oblike pomoči in podpore, a je za to nujno potrebno oblikovanje kriterijev, ki se morajo nanašati tako na učenčeve izobraževalne dosežke kot tudi na dejavnike v okolju (strategije poučevanja, količina pomoči učenca in učitelju ipd.) (Kavkler, 2011). Z zaznavo težav pri učenca je torej najprej potrebno preveriti, ali se izvaja pomoč in podpora na prvi stopnji, ki naj bi zadostovala za učinkovito delo učenca, šele nato naj bi se povečala intenzivnost pomoči tudi izven razreda. M. Kavkler (2011, str. 23) opozarja na neustrezen pristop, ob katerem se za nadaljnje oblike pomoči čaka predvsem na učenčevo neuspešnost: "Čakanje na učenčevo neuspešnost, da le-ta doseže kriterije za organizacijo ustrezne specialno-pedagoške pomoči in podpore, povzroči, da učenec s posebnimi potrebami tudi potem, ko je že usmerjen v intenzivnejši program pomoči, premalo napreduje."

Na drugi strani pa v praksi obstaja predpostavka, da se postopek usmerjanja učencev v vzgojno-izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo pogosto (pre)hitro sproži zaradi želje po prilagoditvah pri preverjanju in ocenjevanju znanja. B. D. Jurišić (2008) poudarja, da zagotovitev tovrstnih prilagoditev ne sme biti edini razlog, da starši vložijo zahtevek za postopek usmerjanja. Zaradi tega v nadaljevanju predstavljamo zakonsko podlago in strokovne utemeljitve, ki nam pomagajo pri razmišljanju o možnostih za zagotavljanje tovrstnih prilagoditev že na prvih štirih stopnjah petstopenskega modela pomoči in podpore.

Zakonska podlaga prilagajanja učnega procesa

V času, ko je učenec deležen prvih štirih korakov po zgoraj predstavljenem petstopenjskem modelu pomoči in podpore, veljajo določbe *Zakona o osnovni šoli* (1996) in *Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev* (2013). V strokovno oporo pa nam je lahko tudi Koncept dela: Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli (Magajna idr., 2008), ki je sprejet na nacionalni ravni. Med drugim Koncept dela (Magajna idr., 2008, str. 6) navaja, da "za učenca z učnimi težavami ni predviden individualizirani izobraževalni program, v katerega bi bil usmerjen z odločbo, vendar pa to ne pomeni, da ni upravičen do ustreznih prilagoditev v procesu poučevanja in učenja." Kljub vsem dokumentom pa s(m)o učitelji pri njihovem sledenju v praksi precej izgubljeni, saj je zapisano pogosto manj eksplicitno, kot bi si želeli. S tem se strinja tudi L. Janželj (2011), ki problema ne vidi v zakonodajalcu, saj verjame, da je v nekaj zakonskih členih nemogoče zaobjeti vso raznolikost pojavnih oblik težav. Konkretne določitev prilagoditev je zato prepuščena ravni pravilnikov oziroma smernic, ki služijo kot podlaga za individualizirano obravnavo vsakega posameznega primera.

Zakon o osnovni šoli (1996), ki velja za krovni dokument osnovnošolskega izobraževanja, sicer v 12.a členu opredeli učence z učnimi težavami kot učence, "ki brez prilagoditev metod in oblik dela pri pouku težko dosegajo standarde znanja. Šole tem učencem prilagodijo metode in oblike dela pri pouku ter jim omogočijo vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči." Ker člen ne omenja nobenega sestavnega dela pouka, so torej tu mišljene vse faze pouka, od uvajanja, obravnav učne snovi, urjenja in ponavljanja do preverjanja in ocenjevanja usvojenega znanja in spretnosti.

Zakonu podrejen *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* (2013) že v 2. členu opredeli načela za preverjanje in ocenjevanje znanja, med katerimi se nahaja tudi načelo, ki pravi, da učitelj v osnovni šoli preverja in ocenjuje učenčevo znanje tako, da spoštuje osebnostno integriteto in različnost med njimi. Na tem mestu lahko torej vpeljemo pojem nevrorazličnost, ki pomeni, da učenje posameznika ne poteka na tipičen način zaradi različne možganske organizacije, ki daje prednost drugačnim načinom predelovanja informacij (Polak, 2009, v Magajna, 2010). Vsak izmed učencev ima edinstven nevrorazvojni profil, zato na nevrorazvojno variacijo ne bi smeli gledati kot na neke vrste patologijo (Pohlman, 2008, v Magajna, 2010). Namesto izrazov "motnja", "težava pri učenju" lahko torej uporabimo izraz "učna raznoličnost", do katere pride, ker se posameznikov profil močnih in šibkih področji ne ujema z zahtevami okolja (Magajna, 2010). Eden izmed načinov spoštovanja učenčeve (nevro)razičnosti so tudi prilagoditve preverjanja in ocenjevanja znanja.

Od težav preko potreb k prilagoditvam

Učiteljeva naloga je, da se odzove na raznovrstne potrebe učencev. To doseže tako, da zagotovi različne učne priložnosti, ki optimalno izkoriščajo in spodbujajo posameznikove potenciale ter zmanjšujejo ovire za učenje, s tem pa prepreči, da bi se poučevanje izvajalo

na enak način za vse (Pulec Lah, 2008). V povezavi s tem se velja spomniti tudi na načeli učne diferenciacije in individualizacije.

Da je potrebno individualne razlike, med katere med drugim sodijo tudi razlike v zmožnosti ustnega in pisnega izražanja ter različni kognitivni stili, upoštevati tudi pri preverjanju in ocenjevanju znanja, navaja tudi M. Meško (2001) in dodaja, da učitelj v nasprotnem primeru zanemarja načelo prilagajanja individualnim posebnostim otroka.

Kaj je učitelju lahko v pomoč pri pripravi prilagoditev? Zelo pomembno je, da na učence gleda celostno. Najpomembnejši sklopi pogojev in potreb, ki vplivajo na uspešno vključevanje vseh učencev, se nanašajo na *biološke pogoje posameznika, socialno-emocionalne potrebe in vzgojno-izobraževalne potrebe*. M. Kavkler (2008a, v Kavkler, 2011) opozarja, da vzgojno-izobraževalnim potrebam pogosto pripisujemo največji vpliv na izobraževalno uspešnost in vključenost učencev z učnimi težavami. Sicer se strinja, da ima ta sklop pomemben vpliv, vendar dodaja, da je uresničljiv le ob upoštevanju ostalih dveh sklopov pogojev in potreb. Glede na raziskavo PISA (2010, v Kavkler, 2011) je pri številnih neuspešnih vključevanjih učencev z učnimi težavami namreč moč zaslediti premalo podpore ravno na socialno-emocionalnem področju. Preden učitelj "hiti razmišljati", kako bi lahko učencu prilagodil zahteve, ocenjevanje in druge sestavine pouka, je torej najprej potrebno preveriti, kakšne sploh so potrebe učenca v "širši sliki". Kot pravi B. D. Jurišič (2008), namreč na primer samo podaljševanje časa pri preverjanju in ocenjevanju znanja brez znanega učinka ni ničemur namenjeno. Učenceve potrebe izhajajo iz kombinacije njegovih močnih in šibkih psiholoških procesov (zaznavanje, pozornost, pomnjenje, socialna kognicija, jezikovno procesiranje). Učiteljeva naloga (v sodelovanju z drugimi strokovnjaki) je torej ugotoviti, kako se ti procesi kažejo na vedenjski ravni. Šele ko ima razdelan učenčev individualni profil, lahko razume, kaj učenec zares potrebuje (kakšne so njegove potrebe) in kako mu to lahko omogoča (kakšne prilagoditve potrebuje). Mitchell (2008) in M. Kavkler (2008a) to tudi sama poudarjata: "Pri učencih z izrazitimi učnimi težavami bomo dosegli dobre vzgojno-izobraževalne rezultate le z upoštevanjem vseh področij posebnih potreb. Poznavanje posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb učencev s posebnimi potrebami je pogoj za pripravo učinkovitega projekta pomoči in podpore" (v Kavkler, 2011, str. 22).

Kdaj je prilagoditev strokovno ustrezna?

S. Pulec Lah (2008) k štirim elementom kurikula, s prilagajanjem katerih lahko učitelj diferencira in individualizira vzgojno izobraževalni proces, poleg vsebine (in ciljev), procesa in okolja, šteje tudi preverjanje in ocenjevanje znanja.

Pri razmisleku o tem, kakšne prilagoditve smemo zagotoviti učencu, moramo upoštevati, da prilagoditve dajejo učencem z učnimi težavami možnost, da dosežejo enake rezultate kot njihovi sošolci, ki niso deležni prilagoditev. To ne pomeni, da bodo enake rezultate tudi dosegli, ampak zgolj to, da jih imajo možnost doseči (Browning Wright, 2003). S. Pulec Lah (2008, str. 109) navaja, da "so primerne prilagoditve tiste, pri katerih izkazovanje naučenega ni primarno odvisno od sposobnosti, spretnosti in veščin, ki so otrokovi primanjkljaji". Ob tem poudari tudi pomembnost zgodnjega seznanjanja z izbranimi prilagoditvami (že v fazi usvajanja, utrjevanja in ponavljanja vsebin) in ne šele na dan prever-

janja in ocenjevanja. V šolskem polju prilagoditve delimo na akomodacije in modifikacije (Browning Wright, 2003):

- Akomodacija je vrsta prilagoditve, ki predvideva drugačne metode, oblike dela, način, prostor, čas ocenjevanja znanja, drugačne učenčeve odgovore, drugačno organizacijo okolja, kar omogoča učencu z učnimi težavami, da sodeluje tako v procesu usvajanja kot tudi preverjanja in ocenjevanja učne snovi. Omenjene prilagoditve pa ne spreminjajo ali znižajo standardov znanja.
- Modifikacija pa pomembno spreminja učni kontekst, metode, oblike dela, način, prostor, čas ocenjevanja znanja, drugačne učenčeve odgovore, organizacijo okolja, ki prav tako učencu omogoča sodelovanje pri pouku, vendar te prilagoditve pomembno vplivajo na spremembo ali znižanje standardov znanja.

Podaljšan čas, kot ena izmed najpogostejših prilagoditev, je torej ustrezna prilagoditev (oziroma akomodacija), kadar izboljša le rezultat učencev z učnimi težavami. Potemtakem bi to možnost lahko zagotovili tudi učencem brez učnih težav, saj le-ta ne bi pomembno vplivala na njihove rezultate. Kljub temu da bi ti učenci imeli možnost podaljšane časa, le-tega ne bi koristili, kajti tega ne bi potrebovali.

Tovrstne prilagoditve preverjanja in ocenjevanja znanja lahko torej vključimo pri celotnem razredu, tako da z mislijo na učence z učnimi težavami oblikujemo t. i. univerzalna preverjanja znanja (Thompson idr., 2002, v Kormos in Smith, 2012), ki bodo ustreznejša za vse učence.

Verjetno prilagoditve, kot so podaljšan čas, barvni papir, večji razmik med vrsticami, odebeljene ključne besede, več prostora za zapis odgovorov ipd. ne povzročajo takega dvoma, ali so na mestu ali ne, kot ga povzročajo npr. raba stotičnega kvadrata pri preverjanju seštevanja v obsegu do 100 in raba kartončka s poštevanko. Da bomo oblikovali pravično preverjanje znanja (takšno, kjer ima vsak ustrezno možnost izkazati svoje znanje (Kormos in Smith, 2012)) in veljavno (takšno, ki daje točne informacije o učenčevih kompetencah (prav tam)), si lahko pomagamo s spodnjimi vprašanji:

- Ali akomodacija kot prilagoditev spremeni konstrukt naloge, ki ga merimo?
- Ali akomodacija kot prilagoditev spremeni pomen doseženih točk?
- Ali bi učenci brez učnih težav tudi pridobili z akomodacijo? (Phillips, 1994, v Kormos in Smith, 2012)

Akomodacija kot prilagoditev je ustrezna, kadar so odgovori na zgornja vprašanja negativni. Če je odgovor na zadnje vprašanje pozitiven, je pogojno lahko sprejeta tudi akomodacija, pri kateri učenci z učnimi težavami v primerjavi z učenci brez le-teh pridobijo več (Kormos in Smith, 2012).

Kadar želimo s preverjanjem seštevanja do 100 preveriti učenčeve številske predstave v omenjenem obsegu, uporaba stotičnega kvadrata ne zagotavlja enakega konstrukta naloge, saj z njegovo uporabo preverjamo mehanično premikanje po poljih kvadrata in ne dobimo realnega vpogleda v številske predstave učenca. Kadar pa preverjamo reševanje matematičnih besedilnih nalog, kjer je v ospredju matematično rezoniranje in ne mehanični priklic rezultatov poštevanke, uporaba kartončka s poštevanko ne spremeni

konstrukta naloge niti doseženih točk. Prav tako učencem, ki imajo poštevanko avtomatizirano, zapisani rezultati ne koristijo, medtem ko bi učenec z učnimi težavami vso kapaciteto delovnega spomina zapolnil z ugotavljanjem rezultata računa poštevanke, namesto da bi bili viri prosti za višje kognitivne procese, ki bi mu omogočali reševanje matematične besedilne naloge.

Zaključek

Čeprav naj bi prilagoditve, tako poučevanja kot preverjanja in ocenjevanja, pripomogle k večji sproščenosti učenca in posledično k njegovim boljšim rezultatom, ki so izraz njegovega dejanskega znanja, je v prvi vrsti pomembno, kako te prilagoditve dojema učenec sam. Ker so prilagoditve v osnovi zasnovane in izbrane zanj in njegove potrebe, je nujno, da tudi sam poda mnenje o tem, katere izmed prilagoditev se mu zdijo smiselne oz. učinkovite in zakaj oz. če si prilagoditev sploh želi. Ob tem ne smemo pozabiti, da lahko učenec prilagoditve zavrača tudi zato, ker mu le-te niso bile dovolj dobro predstavljene že med samim poučevanjem ali pa se o njih ni spregovorilo z vsemi učenci v razredu (kar lahko vodi v posmehovanje in socialno izključevanje).

Ko torej razmišljamo o prilagoditvah, ne smemo pozabiti na cilje, ki jih v osnovi želimo doseči. Prilagoditve so namreč le trenutne priložnosti, da učenec kljub določenim težavam usvoji in izkaže usvojeno znanje. A to ne pomeni, da se smemo zadovoljiti s tem, da so bile učencu le-te zagotovljene. Kljub prilagoditvam moramo namreč stremeti k temu, da bo učenec dosegel v osnovi zastavljeni cilj. Šele ko bo prišlo do tega in bo učenec prejel svojemu znanju primerno oceno, bo lahko še bolj motiviran za nadaljnje šolsko delo. Preverjanje in ocenjevanje imata namreč tudi močno motivacijsko funkcijo (Marentič Požarnik, 2008).

Kljub prednostim, ki jih prinašajo prilagoditve učencem z učnimi težavami, pa moramo biti usmerjeni v to, da jih postopoma zmanjšujemo s poučevanjem kompenzacijskih strategij, s pomočjo katerih učenci vedno bolje premagujejo svoje primanjkljaje in usvajajo znanja.

Literatura in viri

- Browning Wright, D. (2003). *Common Definitions: Adaptations, Accommodations, Modifications*. Diagnostic Centers, California Southern, Northern, Central. Pridobljeno s http://www.pent.ca.gov/acc/commondefinitions_acc-mod.pdf.
- Janželj, L. (2011). Pravni vidiki učnih težav. V S. Pulec Lah in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami – Izbrane teme* (str. 38–51). Pridobljeno s http://www.ucne-tezave.si/files/2016/10/1_-Izbrane-teme.pdf.
- Jurišić, D. B. (2008). *Starši so enakovredni partnerji pri oblikovanju individualiziranega programa: Otroci naj bodo dobri v šoli in odlični v življenju!*. Pridobljeno s: <http://icpika.si/wp-content/uploads/2017/09/Starsi-so-enakovredni-partnerji-pri-oblikovanju-individualiziranega-programa-B.-D.-Jurisic-2008.pdf>.
- Kavkler, M. (2011). Konceptualne osnove obravnave učencev z učnimi težavami. V M. Košak Babuder in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami - pomoč in podpora* (str. 8–42). Pridobljeno s <http://pefprints.pef.uni-lj.si/1483/1/3Pomoc.pdf>.
- Kavkler, M. in Magajna, L. (2008). Učne težave kot posebne vzgojno-izobraževalne potrebe – opredelitev, razsežnost in podskupine učnih težav. V Magajna L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M. in Tancig, S. *Učne težave v osnovni šoli - problemi, perspektive, priporočila* (23–31). Pridobljeno s <http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Pub>.
- Kormos, J., in Smith, A. M. (2012). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Bristol: Multilingual Matters.
- Magajna, L. (2010). Tradicionalni in novi modeli prepoznavanja in diagnostičnega ocenjevanja SUT/PPPU. V *Specifične učne težave v vseh obdobjih: zbornik prispevkov / Tretja mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah v Sloveniji in Nacionalna konferenca Tempus-iSheds, Ljubljana, 1. in 2. oktober 2010*. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami, (str. 73–84).
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogričič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Koncept dela - Učne težave v osnovni šoli*. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Koncept_dela_Ucne_tezave_v_OS.pdf.
- Magajna, L., Kavkler, M. in Košir, J. (2011). Osnovni pojmi. V S. Pulec Lah in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami – izbrane teme* (str. 8–22). Pridobljeno s <http://pefprints.pef.uni-lj.si/1483/1/3Pomoc.pdf>.
- Marentič Požarnik, B. (2008). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Meško, M. (2001). Individualizacija preverjanja in ocenjevanja znanja. *Pedagoška obzorja*, 15(3), 62–69.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev*. (2013). Uradni list RS, št. 52/13. Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11583>.
- Pulec Lah, S. (2008). Kako v razredu uspešno zadovoljevati raznovrstne (učne) potrebe vseh učencev? V Kavkler, M. idr. *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja - izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 95–141.
- Zakon o osnovni šoli*. (1996). Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12. Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>.

Sara Danilovska, Živa Jakšič Ivačič

Mentorica: doc. dr. Milena Košak Babuder

Pomen prilagoditev v študijskem procesu za študente s posebnimi potrebami

Povzetek: V zadnjem desetletju število učencev, dijakov in študentov s posebnimi potrebami v izobraževalnih sistemih vztrajno narašča. Zaradi fizičnih ali nevroloških posebnosti ti posamezniki potrebujejo prilagoditve v okolju in pedagoškem procesu, ki jim omogočajo premostitev le-teh. Vsak posameznik ima pravico do izobraževanja, a mu mora biti dostopnost le-tega zagotovljena z različnimi prilagoditvami. Raziskave so pokazale, da so prilagoditve okolja in pedagoškega procesa ključne za uspešno napredovanje in zaključek izbranega študija. Nabor prilagoditev, ki so jih študenti s posebnimi potrebami navedli kot koristne, je predstavljen v nadaljevanju članka.

Ključne besede: študenti s posebnimi potrebami, visokošolski učitelji, prilagoditve, inkluzija, Univerza v Ljubljani

Uvod

Človekove pravice in temeljne svoboščine krojijo vse vidike našega življenja – tudi izobraževanje. Temeljne vrednote vzgoje in izobraževanja v Sloveniji izhajajo prav iz človekovih pravic (in seveda dolžnosti, ki jim pripadajo). Mednje spada pravica do nediskriminiranosti, ki nam nalaga dolžnost, da smo v svojih ravnanjih nediskriminatorni. Pri tem moramo biti še posebej pozorni na osebe iz kulturno in socialno manj spodbudnih okolij, priseljence in osebe s posebnimi potrebami. Pravica do nediskriminiranosti ne preprečuje pozitivne diskriminacije, katere cilj je odpraviti nepravilne razlike in vzpostaviti enake možnosti za vse (Krek in Metljak, 2011). *Konvencija Združenih narodov o pravicah invalidov* (2008) kot tudi *Evropska strategija o invalidnosti 2010–2020* (Evropska komisija, 2010) spodbujata dostop deprivilegiranim skupinam do izobraževalnega sistema, ki je usmerjen v optimalni razvoj posameznikovih zmožnosti in uspešno vključevanje v družbeno okolje. Slovenija se je zavzela da bo, kot država podpisnica Konvencije, sprejela pravne podlage in prilagoditve v skladu s potrebami posameznikov in zagotovila ustrezno pomoč ter učinkovito in prilagojeno okolje. Poziv za dostopnost do terciarnega izobraževanja lahko najdemo tudi v *Resoluciji o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020* (2011). Država se v resoluciji zavezuje, da bo v prihodnjem desetletju omogočila širok dostop do terciarnega izobraževanja. Študij bo omogočen vsem, ki imajo interes in so sposobni študirati, pri tem pa je pomembno zagotoviti pogoje, da bodo lahko uspešno dokončali študij. Potrebno je razviti mehanizme, s katerimi bi lahko spremljali študentsko popu-

lacijo ter sistematsko prepoznavali ovire pri študijskem procesu in njegovem zaključku. Večjo pozornost je potrebno nameniti tudi vključevanju posameznih družbenih skupin v visoko šolstvo. Skupine, ki so podpovprečno zastopane v visokem šolstvu, je potrebno prepoznati in preučiti razloge za nastalo situacijo.

Eden izmed načinov, kako lahko odpravimo ovire, s katerimi se srečujejo študenti s posebnimi potrebami v študijskem procesu, je izvajanje prilagoditev, s pomočjo katerih študentom omogočimo vsaj približno enake možnosti za študij in s tem za pridobivanje in izkazovanje znanja in kompetenc, kot jih imajo njihovi sovrstniki.

Zakonska opredelitev študentov s posebnimi potrebami

Krovni zakon, ki definira otroke s posebnimi potrebami, ureja načine in oblike izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa ter ureja postopke in pravice za pridobitev statusa otroka s posebnimi potrebami v Sloveniji, je *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (ZUOPP-1, 2011). Med otroke s posebnimi potrebami vključuje različne skupine, kot so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci; otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci; dolgotrajno bolni otroci; otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Posebne potrebe oseb izhajajo iz nevroloških ali fizičnih razlik, ki so vseživljenjske. Skupina oseb s PP je zelo raznolika glede na svoje potrebe ter spopadanje z ovirami iz okolja. Nekateri uspejo tekom življenja razviti kompenzacijske strategije, s pomočjo katerih se uspešno spopadajo z ovirami v okolju. Nekateri pa zaradi narave različnosti ali pa zaradi znatnih ovir v okolju ne uspejo razviti kompenzacijskih strategij oz. premostiti ovire v okolju. Med osebe s posebnimi potrebami vključujemo tudi tiste, ki imajo začasne posebne potrebe zaradi prehodnega stanja (poškodbe, bolezni ipd.).

Učenci, dijaki in študenti, ki imajo PP zaradi svojih primanjkljajev, potrebujejo za uspešno premagovanje le-teh določene prilagoditve ter pomoč in podporo. Ovire se stalno spreminjajo glede na zahteve okolja. V izobraževalnem procesu imajo učitelji do učenca popolnoma drugačna pričakovanja kot do študenta. Če študent s posebnimi potrebami na fakulteti »še vedno« potrebuje določene prilagoditve, to ne pomeni, da je len in da se ni dovolj potrudil, da bi razvil kompenzacijske strategije za premostitev ovir. Študent ima razvite kompenzacijske strategije, ki pa niso učinkovite zaradi novih zahtev, ki jih prinaša visokošolsko izobraževanje.

Položaj študentov s posebnimi potrebami v Sloveniji

V nacionalni raziskavi EVROŠTUDENT VI (Gril, Bijuklič in Autor, 2018), ki je del mednarodnega projekta EUROSTUDENT VI (Hauschildt, Vogtle in Gwośc, 2018), lahko najdemo mednarodne primerjalne podatke o visokem šolstvu v Evropi, ki omogočajo vpogled v socialno ozadje, vstop v visoko šolstvo, načine študija, študentsko delo in med drugimi

tudi značilnosti študentske populacije (Gril, Bijuklić in Autor, 2018). Ena izmed značilnosti študentske populacije je skupina študentov, ki so jo poimenovali "študenti z dolgotrajnimi zdravstvenimi težavami". Med študente z dolgotrajnimi zdravstvenimi težavami so v raziskavi uvrstili študente, ki so poročali o kakršnikoli vrsti invalidnosti, senzornega primanjkljaja, dolgotrajno zdravstvenih težav ali funkcionalnih omejitev. V Sloveniji je 21 % študentov poročalo o zdravstvenih težavah in primanjkljajih; 7 % o telesnih kroničnih boleznih; 5 % o težavah v duševnem zdravju; 1 % o gibalni oviranosti; 5 % o zaznavni oviranosti vida (vključuje kratko in daljnovidnost, sluh); 3 % o učnih težavah (disleksija, ADHD) in 5 % o drugih težavah (dolgotrajne zdravstvene težave, funkcionalna oviranost, drugi primanjkljaji) (Gril, Bijuklić in Autor, 2018). Na tem mestu je pomembno omeniti pomanjkljivost raziskave, ki je ravno oblikovana skupina študentov "z dolgotrajnimi zdravstvenimi težavami", saj je zelo široka in vključuje vse študente s kakršnimikoli težavami na zdravstvenem področju. Tako so v skupino vključeni na primer tudi študenti, ki nosijo očala za korekcijo vida. Posledično težko ugotovimo, kdo v zajetem vzorcu ima posebne potrebe. V raziskavi so ugotovili, da je 5 % zgoraj zajete študentske populacije (zelo močno) ovirane pri študiju zaradi zdravstvenih težav/omejitev/primanjkljajev. Študenti so bili naprošeni, da se opredelijo do ustreznosti javne/državne ali institucionalne podpore, ki jo prejema. V Sloveniji je 34 % študentov z dolgotrajnimi zdravstvenimi težavami poročalo, da podpore ne potrebujejo/želijo; 44 % jih meni, da je podpora nezadostna (ali da sploh ne prejema pomoči); 12 % študentov je delno zadovoljnih s podporo in 10 % študentov je popolnoma zadovoljnih s podporo, ki jo prejema.

Če Slovenijo primerjamo z drugimi državami, zajetimi v raziskavi, lahko ugotovimo, da se Slovenija uvršča na nadpovprečno, osmo mesto po deležu študentov z dolgotrajnimi zdravstvenimi težavami (Hauschildt idr., 2018). Poleg tega se uvršča tudi med devet držav z najvišjim deležem študentov z dolgotrajnimi zdravstvenimi težavami, za katere ne zagotovi zadostne podpore. Večji delež kot v Sloveniji (56 %) je samo še na Madžarskem (63 %), v Avstriji (73 %) in v Italiji (75 %) (Gril, Bijuklić in Autor, 2018).

V *Nacionalni študiji o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu* (Košak Babuder idr., 2018) lahko zaznamo podoben trend. Ugotovili so namreč, da je na vprašanje »Ali so visokošolski učitelji pripravljeni prilagoditi študijski proces njihovih potrebam?« 28 % študentov odgovorilo vedno, 51 % občasno in 21 % jih je odgovorilo, da to (običajno) ne drži. Več kot petina (22 %) študentov s posebnimi potrebami tudi meni, da učitelji ne znajo prilagajati študijskega procesa njihovim potrebam. Vključenost študentov s posebnimi potrebami in sprejetost s strani visokošolskih učiteljev je dobra, saj je 89 % anketiranih študentov z odnosom visokošolskih učiteljev zadovoljnih. Nekoliko manj zadovoljni (23 %) so s tem, kako učitelji razumejo status študenta s posebnimi potrebami.

Prilagoditve študentov s posebnimi potrebami

Quinn (2013) pravi, da konvencije in zakoni ne zadostujejo in sami po sebi ne zagotavljajo inkluzijo visokega izobraževanja. Potrebno je prisluhniti potrebam posameznikom in izločiti ovire, ki omejujejo inkluzijo. Za osebe s posebnimi potrebami visoko izobraževanje

predstavlja izkušnjo opolnomočenosti ter priložnost za izboljšanje kakovosti življenja. Izziv je to, da je na terciarni stopnji izobraževanja odgovornost posameznika, da predstavi in zagovarja svoje potrebe in težave, z namenom razumevanja okolice in pridobivanja potrebnih prilagoditev za uspešno napredovanje.

Če študenti s posebnimi potrebami potrebujejo prilagoditve, ki omogočajo uspešen študij, morajo pridobiti status študenta s posebnim statusom. Za študente Univerze v Ljubljani je postopek pridobivanja statusa opisan v Pravilniku o študentih s posebnim statusom na Univerzi v Ljubljani (2018), kjer so v 13. členu zapisane tudi prilagoditve okolja in pedagoškega dela na članicah. Med splošne prilagoditve študijskega okolja in pedagoškega dela štejemo:

- »Arhitekturno dostopnost oziroma dostopnost grajenega okolja;
- Komunikacijsko dostopnost;
- Uporabo opreme in pripomočkov za študente s posebnimi potrebami;
- Prilagoditve pri izvedbi predavanj, vaj, seminarjev ter pri ostalih oblikah študijskega procesa;
- Dostopnost gradiv oziroma študijske literature (prav tam).«

Nekateri posamezniki potrebujejo prilagoditve študijskega okolja in pedagoškega dela, ki izvirajo iz njihovih potreb. Nekaj primerov tovrstnih prilagoditev je navedenih v tabeli 1.

Tabela 1: Pregled individualnih prilagoditev študijskega okolja in pedagoškega dela (Pravilnik o študentih s posebnim statusom na Univerzi v Ljubljani, 2018)

Individualne prilagoditve	Predlogi prilagoditev
Prilagoditve pri izvedbi pedagoškega in raziskovalnega dela (predavanj, vaj, seminarjev, dela v laboratoriju ipd.)	Uporaba posebnih pripomočkov; prisotnost pomočnika – bralca, zapisovalca, tolmača ipd., način opravljanja obveznosti: prisotnost, nadomestne naloge, delo v paru ipd.; časovni roki; oblike in načini posredovanja pisnih izdelkov; predstavitev, nastopi
Prilagoditve glede prisotnosti na predavanjih, seminarjih in vajah, predstavitev, udeležba na kolokvijih ipd.	Po dogovoru z nosilcem učne enote
Prilagoditev glede študijskega gradiva	Daljši čas izposoje gradiv v knjižnici; izposoja gradiv, ki je dostopno le v čitalnici (pretvorba gradiva)
Prilagoditev načina preverjanja in ocenjevanja znanja	Izredni roki; delni izpiti, podaljšanje časa za opravljanje izpita; opravljanje izpita s pomočjo prilagojene opreme/s pomočnikom; prilagoditev izpitnega gradiva in ustno opravljanje izpita

Potrebe študentov s posebnimi potrebami po prilagoditvah

Populacija študentov s posebnimi potrebami je zelo raznolika, kot so tudi potrebe po prilagoditvah študijskega procesa ter zahteve različnih študijskih programov, na katere so študenti vpisani. V Študiji o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu (Košak Babuder idr., 2018) lahko, prvič, dobimo vpogled v potrebe slovenskih študentov s posebnimi potrebami glede na vrsto prilagoditev. Izsledki raziskave so predstavljeni v tabeli 2.

*Tabela 2: Potrebe študentov s posebnimi potrebami po prilagoditvah
(povzeto po Košak Babuder idr., 2018)*

Skupina študentov s posebnimi potrebami (N=163)	Izražene potrebe po prilagoditvah, ki pomembno prispevajo k študijski uspešnosti
Študenti s slepoto in slabovidnostjo (N=11)	Pripomočki za povečavo gradiv; povečanje tiskanega gradiva; podaljšan čas branja učnega gradiva in pisanja izpitov; opravljanje izpitov izven razpisanih rokov; pravica do vpisa v višji letnik/dodatnega leta kljub neizpolnjevanju predpisanih pogojev; pravica do podaljšanja statusa študenta za največ eno študijsko leto po izkoriščenem dodatnem letu; pomoč tutorja.
Gluhi in naglušni študenti (N=8)	Potreba po zapiskih predavanj (skripte)/ študijskih gradiv; dodatna razlaga snovi visokošolskega učitelja izven predavanj; podaljšan čas izposoje študijskih učnih gradiv in pisanja izpitov; pravico do vpisa v višji letnik/ dodatnega leta kljub neizpolnjevanju predpisanih pogojev; pravica do podaljšanja statusa študenta za največ eno študijsko leto po izkoriščenem dodatnem letu.
Študenti z govorno jezikovnimi motnjami (N=4)	Študenti z govorno jezikovnimi motnjami (N=4) Podaljšanje časa pri opravljanju ustnega/pisnega izpita; prilagoditve pri časovnih rokih; prilagoditve pri predstavitev in nastopih; izredni izpitni roki; pravica do vpisa v višji letnik/dodatnega leta kljub neizpolnjevanju predpisanih pogojev; pravica do podaljšanja statusa študenta za največ eno študijsko leto po izkoriščenem dodatnem letu.
Gibalno ovirani študenti (N=31)	Računalnik; miza, ki je nastavljiva po višini; tablični računalnik; ozvočenje v primeru tihega govora; prilagojeno pisalo in podloga; neoviran dostop do fizičnega okolja; dostop do gradiv v e-obliki; pravica do vpisa v višji letnik/ dodatnega leta kljub neizpolnjevanju predpisanih pogojev; pravica do podaljšanja statusa študenta za največ eno študijsko leto po izkoriščenem dodatnem letu.
Dolgotrajno bolni študenti (N=66)	Prilagoditve pri časovnih rokih; podaljšanje časa za opravljanje ustnega/ pisnega izpita; prilagojen način opravljanja obveznosti; izredni izpitni roki; pravica do podaljšanja statusa študenta za največ eno študijsko leto po izkoriščenem dodatnem letu.

Skupina študentov s posebnimi potrebami (N=163)	Izražene potrebe po prilagoditvah, ki pomembno prispevajo k študijski uspešnosti
Študenti s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (29,27% od 163 študentov)	Podaljšan čas za opravljanje ustnega/pisnega izpita; prilagoditve pri časovnih rokih; izredni izpitni roki; pravica do vpisa v višji letnik/dodatno leto, kljub neizpolnjevanju predpisanih pogojev; pravica do podaljšanja statusa študenta za največ eno študijsko leto po izkoriščenem dodatnem letu; prilagojen način opravljanja študijskih obveznosti in prilagojena študijska literatura; dostopnost gradiv/študijske literature; prilagoditve pri predstavitvah in nastopih; zagotovitve posebnega prostora za opravljanje izpita ter prilagoditev prostora; prilagoditev oblike izpitnega gradiva.
Študenti z avtističnimi motnjami (N=2)	Možnost ustnega zagovora izpita; podaljšanje časa opravljanja pisnega izpita; dodatna pomoč pri učenju in ponovitve snovi s strani študenta tutorja.
Študenti s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (N=20)	Podaljšanje časa opravljanja ustnega/pisnega izpita; izredni izpitni roki; prilagoditve pri časovnih rokih; pravica do vpisa v višji letnik/pravica do dodatnega leta kljub neizpolnjevanju predpisanih pogojev; pravica do podaljšanja statusa študenta za največ eno študijsko leto po izkoriščenem dodatnem letu.

Vloga visokošolskih učiteljev in sodelavcev pri zagotavljanju prilagoditev

Posamezniki, ki nimajo posebnih potreb, pogosto ocenjujejo ustreznost prilagoditev po "pravilu pravičnosti" – če se jim zdi, da prilagoditev olajšuje delo posameznika s posebnimi potrebami v primerjavi z njihovim delom, je ta prilagoditev nepravilna (Colella, 2001). Deckoff-Jones in Duell (2018) pravita, da je pri tem zelo pomembno, ali so primanjkljaji vidni ali nevidni. Pri vidnih primanjkljajih (kot je na primer gibalna oviranost) je večja verjetnost, da bodo tako visokošolski učitelji kot vrstniki razumeli potrebo po prilagajanju. Pri nevidnih (na primer disleksija) pa pogosto dvomijo v njihovo upravičenost in pravičnost.

Pedagoški delavci v visokošolskem sistemu so redko deležni izobraževanj, preko katerih bi lahko pridobivali znanja in strategije, kako poučevati in kako se soočiti s primanjkljaji študentov s posebnimi potrebami, saj je pogosto (napačno) prepričanje, da primanjkljaji, zlasti nevidni, ne vztrajajo v odraslosti (Tuomi in Jauhojärvi-Koskelo, 2015). Pedagogi so tisti, ki so v neposrednem stiku s študenti in jim lahko nudijo/zagotovijo osnovne prilagoditve, ki bi jih potrebovali. Zato je odnos pedagogov do študentov s posebnimi potrebami in do prilagoditev, ki jih potrebujejo, ključen pri zagotavljanju inkluzivnega visokošolskega okolja. Eden izmed načinov izboljšanja odnosa do študentov in prilagoditev je izobraževanje. Hurst (2006) pravi, da mora biti izobraževanje profesorjev o posebnih potrebah obvezno, tudi raziskave kažejo, da je uspešnost vključevanja študentov s posebnimi potrebami v študijski proces odvisna od tega, kolikšno pozornost izobraževalna institucija namenja tej problematiki (Jarc Kovačič in Balantič, 2017).

Zaključek

Glavno sporočilo prispevka lepo povzamejo avtorji *Študije o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu* (Košak Babuder idr., 2018, str. 191) z mislijo: "Študenti s posebnimi potrebami imajo pravico do vključevanja v izobraževanje tako, da se spoštuje njihovo dostojanstvo, njihova fizična in psihična integriteta ter opolnomočenje." Naloga visokošolskih zavodov in pedagogov je, da upoštevajo specifičnost študentov ter jim omogočajo prilagoditve po svojih najboljših močeh, ki lahko študentu omogočijo dostopen študij, kjer je lahko uspešen. S tem oblikujemo samostojno in opolnomočeno generacijo bodočih strokovnjakov, ki se bodo lahko aktivno vključevali v slovensko družbo.

Literatura in viri

- Colella, A. (2001). *Coworker distributive fairness judgments of the workplace accommodation of employees with disabilities*. *Academy of Management Review*, 26, 100–116.
- Deckoff-Jones, A. in Duell, M.N. (2018). *Perceptions of Appropriateness of Accommodations for University Students: Does Disability Type Matter?*. *Rehabilitation Psychology*, 63(1). Str. 68–76.
- Evropska strategija o invalidnosti za obdobje 2010–2020. (Evropska komisija, 2010). Pridobljeno s http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKewiA-dzYiuneAhUF_qQKHSTbC6cQFJA-DegQIBhAC&url=http%3A%2F%2Fwww.maribor.si%2Fdokument.aspx%3Fid%3D27924&usg=AOvVaw34A-n6DMAT14AwVkvVgwxBD
- Krek, J. in Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf
- Gril, A., Bijuklič, I. in Autor, S. (2018). *EVROŠTUDENT VI 2016 – 2018: Socialni in ekonomski pogoji življenja študentov Evrope 2016 – 2018, Nacionalno poročilo – Slovenija*. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Visoko_solstvo/Statistika_in_analize/Eurostudent/EVROSTUDENT_VI_-_Nacionalno_porocilo_Slovenija.pdf
- Hauschildt, K., Vogtle, E.M. in Gwosć, C. (2018). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. EURO-STUDENT VI 2016 – 2018: Synopsis of Indicators*. Pridobljeno s http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_VI_Synopsis_of_Indicators.pdf
- Hurst, A. (2006). *Disability and mainstreaming continuing professional development in higher education*. V M. Adams in S. Brown (Eds.), *Towards inclusive learning in higher education*. London: Routledge, (str. 56–66).
- Jarc Kovačič, B. in Balantič, B. (2017). *Usposobljenost predavateljev za delo s študenti s posebnimi potrebami*. V Poličnik, J. (Ur.), *7. konferenca Kakovost v višjih strokovnih šolah, zbornik referatov*. Celje: Skupnost višjih strokovnih šol Republike Slovenije
- Tuomi, M. T., in Jauhojärvi-Koskelo, C. (2015). *Enabling the full participation of university students with disabilities: seeking best practices for a barrier-free language centre*. V: J. Jalkanen, E. Jokinen, & P. Taalas (Ur.), *Voices of pedagogical development - Expanding, enhancing and exploring higher education language learning*. Dublin: Research-publishing.net, (str. 159–170).
- Konvencija Združenih narodov o pravicah invalidov. (2008). Ljubljana : Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. Pridoblejno s http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti___pdf/konvencija_o_pravicah_invalidov.pdf
- Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., Štemberger, V., Javornik, K., Tividar, H., Podlesk, A., ... Leban, U. (2018). *Študija o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu*. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Visoko_solstvo/Statistika_in_analize/StudijaPosebneSkupineVStudentov.pdf
- Pravilnik o študentih s posebnim statusom na Univerzi v Ljubljani*. (6. 6. 2018). Pridobljeno s https://www.uni-lj.si/mma/pravilnik_o_studentih_s_posebnim_statusom_na_ul/2018060510062734/
- Quinn, J. (2013). *Drop-out and completion in higher education in Europe among students from under-represented groups*. *European Commission by the Network of Experts on Social Aspects of Education and Training NESET*. European Union.
- Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011 – 2020 /ReNPVŠ11-20/ (2011). Uradni list RS, št. 41/11 (30. 05. 2011). Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO71>
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZOUPP-1/ (2011). Uradni list RS, št. 58/2011 (22. 7. 2011). Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=201158&stevilka=2714>

Iza Košir

Mentorica: prof. dr. Cirila Peklaj

Prilagoditve za študente z motnjo avtističnega spektra v visokošolskem izobraževanju

Povzetek: V zadnjem času se zlasti v tujini beleži porast števila diagnosticiranih oseb z motnjo avtističnega spektra (MAS) in s tem tudi tistih, ki se vpisujejo na univerze. Ker lahko podoben trend pričakujemo tudi v Sloveniji, pričujoči članek ponudi okvirni pregled ugotovitev o težavah in prilagoditvah za študente z MAS v visokošolskem izobraževanju. Ti študenti predstavljajo zelo heterogeno skupino posameznikov z raznolikim spektrom primanjkljajev, zato študije v splošnem ugotavljajo največjo uspešnost individualnih, na posameznika usmerjenih prilagoditev in opozarjajo na velik pomen oblikovanja inkluzivnega univerzitetnega okolja. Posebnosti in primanjkljaji teh študentov na področju socialnega delovanja pa nakazujejo na potrebo po širitvi podpore tudi izven učnega okolja. Slovenija je na področju izobraževanja oseb z MAS v zaostanku tako na področju zakonske ureditve kot pri nujenju ustrezne (zlasti neakademske) podpore študentom, zato bi se lahko v prihodnje bolj zgledovala po nekaterih praksah iz tujine.

Ključne besede: Motnje avtističnega spektra, visokošolsko izobraževanje, študentje, prilagoditve

Uvod

Ko je Leo Kanner leta 1943 prvič opisal sindrom klasičnega avtizma, je menil, da gre za dokaj redko in specifično razvojno-nevrološko motnjo, do danes pa so nas rezultati raziskav in kliničnega dela pripeljali do razširitve mej koncepta avtističnih motenj (Klin, 2006). S tem se je povečalo tudi število diagnosticiranih oseb in avtizem uvrstilo med najhitreje naraščajočo razvojno motnjo. V ZDA ocenjujejo, da ima danes MAS 1 od 59 otrok, kar predstavlja več kot dvakratno povečanje incidence od leta 2000 (1 na 150 otrok) (CDC, 2018).

Zaradi vse večjega števila zgodaj diagnosticiranih posameznikov z MAS in poudarka na njihovi zgodnji in celostni obravnavi ter vključevanja v redno šolo, jih ima danes vse več tudi priložnost za napredovanje na višje stopnje izobraževanja. V skladu s tem v tujini že beležijo porast števila vpisanih študentov z MAS na univerze. Delež le-teh naj bi po nekaterih ocenah v ZDA znašal približno 0,7 do 1,9 % študentske populacije (White, Ollendick in Bray, 2011). Z vse večjim številom študentov z MAS pa se večja tudi potreba po razumevanju njihovih specifičnih težav in potreb v visokošolskem izobraževanju, še zlasti zaradi ugotovitve, da študij uspešno zaključi manj kot 40 % vseh vpisanih študentov z MAS (Sanford idr., 2011). Podatek je zaskrbljujoč, saj nas opozarja, da trenutno univerze še niso pripravljene nuditi optimalno pomoč tem študentom, zato ti ne morejo izkoristiti vseh svojih intelektualnih potencialov.

Še bolj zaskrbljujoče pa je trenutno stanje teh oseb v Sloveniji, saj zlasti na področju njihovega izobraževanja še precej zaostajamo za ostalimi Evropskimi državami. Na to nas opozarja že dejstvo, da je bila skupina avtističnih motenj v *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (ZUOPP-1, 2011) uvrščena šele leta 2011. Usmerjanje otrok v to skupino se je začelo izvajati leta 2013, pred tem pa so bili otroci oz. mladostniki z avtističnimi motnjami lahko usmerjeni kot otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in/ali govorno-jezikovnimi motnjami (Košak Babuder idr., 2018). Še slabše je zakonsko urejen položaj študentov z MAS. Le-ti so bili v 69.a členu Zakona o visokem šolstvu opredeljeni šele novembra 2017, njihov položaj pa zaenkrat natančneje urejajo posamezni visokošolski zavodi s svojimi internimi pravilniki o študentih s posebnimi potrebami. Zaradi takšne pomanjkljive zakonske ureditve točnega podatka o številu študentov z MAS pri nas še ni moč dobiti, glede na pozno prepoznanost motenj v našem šolskem sistemu pa je to število verjetno nekoliko manjše kot v nekaterih tujih državah. Vseeno lahko zaradi vse večjega poudarka na njihovi zgodnji obravnavi predvidevamo, da se bo število študentov z MAS tudi pri nas v prihodnjih letih povečevalo, v skladu s tem pa tudi potreba po boljšem razumevanju njihovih specifičnih potreb ter oblikovanju ustreznih prilagoditev v učnem procesu.

V pričujočem članku se zato posvečam okvirnemu pregledu glavnih ugotovitev tujih raziskav glede najpogostejših težav s katerimi se soočajo študentje z MAS ter boljših in slabših praks pri njihovem razreševanju. Ob tem pa se sprašujem, kako je na pričakovano večanje števila teh študentov trenutno pripravljen slovenski visokošolski sistem, in ponujam nekaj predlogov za oblikovanje bolj optimalnega sistema podpore, ki bi jim omogočil uspešen zaključek študija.

Značilnosti študentov z MAS in težave v študijskem procesu

Avtizem je kompleksna razvojna motnja z nevrološko-biološko osnovo, ki prizadene možgane pri procesiranju informacij in se kaže v motnjah socialne interakcije, komunikacije in pomembnem zoženju interesov ter ponavljajočem se, stereotipnem vedenju (Klin, 2006). Avtizem se razlikuje od osebe do osebe tako v stopnji težavnosti kot sami kombinaciji simptomov, zato danes ne govorimo več o avtizmu kot enotni motnji, temveč o kontinuumu oz. spektru motenj. Prav ta heterogenost povzroča velike težave tako pri diagnosticiranju in obravnavi oseb z MAS kot tudi pri oblikovanju prilagoditev v učnem procesu. Kljub raznolikosti pa so vsem motnjam skupne težave na treh glavnih področjih t.i. triade primanjkljajev, ki jo sestavljajo primanjkljaji v socialni interakciji, verbalni in neverbalni komunikaciji ter omejenih in stereotipnih vzorcih vedenja, interesov in aktivnosti (Klin, 2006).

Posebnost študentske populacije oseb z MAS je ta, da se ta uvršča na visoko delujoč konec spektra motenj, saj imajo nekoliko blažje izražene simptome in povprečno ali nadpovprečno razvite umske sposobnosti. V kontekstu tega članka se zato navezujem na mlade z Aspergerjevim sindromom (AS) in visoko funkcionalnim avtizmom (VFA). Za oboje so namreč značilne ohranjene spoznavne sposobnosti, le da je pri AS ohranjen tudi govorni razvoj, medtem ko lahko ta pri VFA zaostaja (VanBergerijk, Klin in Volkmar, 2008). Kljub

visokim intelektualnim sposobnostim se ti posamezniki zaradi primanjkljajev na zgoraj omenjenih področjih triade primanjkljajev, soočajo z mnogimi težavami v času študija.

Težave študentov, o katerih poročajo, so zelo raznolike, večinoma pa izvirajo iz njihovih primanjkljajev na področju socialnega funkcioniranja (Anderson, Stephenson in Carter, 2017). Ti primanjkljaji se kažejo kot težave s prepoznavanjem ali razumevanjem čustev in občutij drugih ljudi, pa tudi z izražanjem lastnih. Lahko imajo pomanjkljivo verbalno in neverbalno komunikacijo in imajo težave z razumevanjem nenapisanih družbenih pravil. Pogosto ne razumejo in ne uporabljajo gest, mimike ter intonacije glasu in imajo težave z vzpostavljanju očesnega stika ter upoštevanjem recipročnosti komunikacije. Zaradi pomanjkanja socialnih veščin ti študenti le težko komunicirajo in vzpostavljajo učinkovite odnose s profesorji in drugimi študenti (Taylor, 2005). Ker so v visokem šolstvu socialne in akademske zahteve med seboj močno prepletene, pa jih ti primanjkljaji ovirajo tudi pri opravljanju akademskih obveznosti, kot so skupinsko delo, nastopi in predstavitve ter sodelovanje in zastavljanje vprašanj med predavanji (Anderson idr., 2017). To pojasni, zakaj kljub visokim kognitivnim sposobnostim ti posamezniki redko uspešno zaključijo študij.

Najpogostejše omenjene negativne izkušnje mladih z MAS v terciarnem izobraževanju so občutja osamljenosti in izoliranosti ter težave z duševnim zdravjem (Gelbar, Smith in Reichow, 2014). V eni od raziskav je na primer kar 66 % študentov z MAS priznalo, da nimajo prijateljev, čeprav jih je 77 % poročalo, da sicer uživajo v druženju z njimi (Gurbuz, Hanley in Riby, 2018). Medtem ko je za posameznike s težjimi oblikami MAS značilno pomanjkanje socialnega interesa, študentje z AS in VFA načeloma izražajo močno željo po vzpostavljanju prijateljstev, vendar pa so pri tem zaradi svojih pomanjkljivih socialnih veščin večinoma neuspešni in v svojem trudu pogosto izpadejo čudaški (Klin, 2006). Zaradi večletnih ponavljajočih se izkušenj neuspeha ali celo travm (npr. zasmehovanja) na socialnem področju, študentje z MAS pogosto razvijejo težave z anksioznostjo in depresijo. V študiji Andersona, Carterja in Stephensona (2018) je kar 65 % študentov poročalo o pridruženih anksioznosti, 48 % pa o depresiji. Poleg razpoloženskih motenj se motnjam avtističnega spektra pogosto pridružujejo tudi motnje pozornosti in hiperaktivnosti ali primanjkljaji na posameznih področjih učenja (Anderson idr., 2018), kar še dodatno ovira njihovo možnost akademskega uspeha in predstavlja izziv za nudenje učinkovite učne pomoči.

Dodatne težave predstavljajo študentom z MAS tudi primanjkljaji na področju miselne fleksibilnosti oz. ponavljajočih se oblik vedenja, zaradi katerih so velikokrat preobremenjeni s sledenjem rutini in pravilom, že majhna sprememba pa jih lahko zelo vznemiri (Klin, 2006). Za študente z MAS je zato zlasti problematično obdobje prehoda iz srednje šole na univerzo, saj od njih zahteva, da se soočijo z novim okoljem, spremenjenimi zahtevami in pomanjkanjem strukture. Urniki študijskih obveznosti so ponavadi zelo variabilni in študentom z MAS preprečujejo, da bi si ustvarili dnevno rutino (Glennon, 2001). Zaradi takšne nepredvidljivosti in nestrukturiranosti novega študijskega okolja se ti posamezniki stalno soočajo s povečanimi občutji stresa in anksioznosti, pa tudi tveganjem za razvoj depresije in drugih duševnih motenj (VanBergeijk idr., 2008).

Pogosta značilnost motenj avtističnega spektra so tudi motnje izvršilnih funkcij. Te motnje predstavljajo za študente z MAS glavni vir težav pri soočanju z akademskimi zahte-

vami študija, saj se navezujejo na vedenja, kot so načrtovanje, ciljno usmerjeno vedenje, samouravnavanje in inhibiranje nerelevantnih odzivov (Klin, 2006). Študenti posledično poročajo o težavah z načrtovanjem učenja, organiziranjem učnega gradiva in uravnavanjem časa (Anderson idr., 2017). Nagnjeni so k odlašanju in lahko hitro postanejo preobremenjeni s količino dela, saj si ga ne znajo organizirati. Nekateri študenti tudi hitro postanejo preveč pozorni na podrobnosti in se pretirano poglobijo v posamezno nalogo, zato zanje porabijo bistveno več časa, kot bi bilo potrebno. Težave z izvršilnimi funkcijami pa se kažejo tudi v obvladovanju vsakodnevnih opravil, kot so nakupovanje, pospravljanje, pranje perila in skrb za higieno. Slednje je problematično zlasti za študente, ki v času študija živijo v študentskem domu in so prvič primorani sami poskrbeti zase (Anderson idr., 2017).

Dodatna posebnost in težava študentov z MAS je tudi njihova senzorna občutljivost. Različne raziskave ugotavljajo, da se več kot polovica študentov z MAS sooča s senzorno preobčutljivostjo, ki negativno vpliva na njihovo spoprijemanje tako z akademskimi kot neakademskimi zahtevami študija (Anderson idr., 2018; Gurbuz idr., 2018). Hipersenzibilni študenti se večinoma izogibajo socialnih aktivnosti in drugih okolij, ki so zanje preveč senzorno obremenjujoča, prav tako pa imajo težave pri ohranjanju pozornosti pri učenju, saj jih pri tem lahko zmoti že tako šibek dražljaj, kot je brnenje luči ali projektorja (Gurbuz idr., 2018). Čeprav študije ugotavljajo, da se izobraževalne institucije oz. njihovo osebje zaenkrat premalo zaveda problematike in pogostosti teh značilnosti med študenti, ponekod univerze že nudijo določene prilagoditve na tem področju. Pogosto je na fakultetah za študente na voljo poseben, tih prostor, kamor se lahko umaknejo, kadar je senzorna obremenjenost zanje prehuda, nekateri pa npr. predlagajo tudi zamenjavo fluorescentnih luči ter uporabo manj barvno intenzivnih ppt predstavitev (Anderson idr., 2018).

Iz pričujočega pregleda ugotovitev je razvidno, da se študenti z MAS soočajo s širokim naborom primanjkljajev in težav v učnem procesu. Posebej pa je potrebno opozoriti, da mnogi posedujejo tudi določene močne lastnosti in posebne talente. Študenti z MAS lahko kažejo izjemno zmožnost ohranjanja intenzivne osredotočenosti, natančen (celo fotografski) spomin, svojstven in kreativen pristop k reševanju problemskih situacij, visoko sposobnost analitičnega mišljenja ter natančnost in pozornost na podrobnosti (Gurbuz idr., 2018). Nekateri izkazujejo tudi veliko znanja in motivacije (celo entuziazma) za svoj predmet študija, zato so vanj pripravljeni vložiti veliko dela in truda (Anderson idr., 2017). Ta močna področja in talente je potrebno tekom študija negovati in razvijati ter jih upoštevati pri oblikovanju optimalnih prilagoditev. Na žalost pa so se do sedaj predhodne raziskave večinoma preveč osredotočale na težave in pomanjkljivosti študentov z MAS, zato takšnih prilagoditev v splošnem primanjkuje (Anderson idr., 2017).

Podpora in prilagoditve študijskega procesa

Pri zagotavljanju ustreznih študijskih prilagoditev za študente z MAS, je potrebno upoštevati, da so le-ti zelo heterogena skupina posameznikov. Vsa zgoraj omenjena področja težav se lahko pri različnih študentih pojavljajo v zelo različnih kombinacijah in stopnjah intenzivnosti. Niti dva študenta nimata enakih potreb, zato je nemogoče podati

smernice prilagoditev, ki bi veljale za vse. Za študente z MAS je pomembna individualizacija ter izbor in uporaba tistih prilagoditev, ki izhajajo iz njegovih specifičnih potreb in posebnosti (Siew, Mazzucchelli, Rooney in Girdler, 2017). V ta namen tuje univerze študentom z MAS že ponujajo širok nabor tako akademskih kot neakademskih prilagoditev, za katere študenti tudi poročajo, da so jim v veliko pomoč v njihovem študijskem procesu (Anderson idr., 2017). Raziskave pa ugotavljajo, da je študentom še vedno na voljo predvsem akademska podpora, čeprav mnogi poročajo, da bi potrebovali pomoč in asistenco zlasti na socialnem in čustvenem področju ter pri vsakodnevnih opravilih (Gurbruz idr., 2018). Ta področja se sicer ne nanašajo neposredno na sam študijski proces, vendar so pri študentih z MAS tesno prepletena z njihovo možnostjo doseganja akademskega uspeha, saj jih npr. njihovo pomanjkanje socialnih veščin ovira pri sodelovanju v diskusijah in skupinskemu delu.

Tudi pri nas lahko opazimo podoben trend. Trenutno so študentom na voljo prilagoditve pri izvedbi predavanj, vaj, seminarjev in prakse (npr. prilagojen način opravljanja obveznosti, prilagoditve časovnih rokov, prilagoditve pri nastopih in predstavitev ter prisotnost pomočnika), pri posredovanju študijskega gradiva (npr. podaljšan čas izposoje, možnost izposoje čitalniških gradiv in prilagojena oblika študijske literature), pri načinu preverjanja in ocenjevanja znanja (podaljšan čas pisanja izpitov, možnost dogovora o izrednem izpitnem roku, opravljanje izpitov s pomočjo osebnega računalnika in dogovor o pisnem ali ustnem opravljanju izpitov), pri napredovanju v višji letnik (v skladu z *Zakonom o visokem šolstvu* (2017) imajo pravico do vpisa v višji letnik oz. pridobitev dodatnega leta, kljub neizpolnjevanju pogojev) in pomoč tutorja pri obnavljanju učne snovi (Košak Babuder idr., 2018).

Opisane prilagoditve so pomembne, ker naslavlja številne primanjkljaje in težave študentov z MAS, kot so nefleksibilnost mišljenja, okrnjene izvršilne funkcije, težave s fino motoriko ter socialno interakcijo. Najpogostejše omenjene prilagoditve se tudi v tujih študijah nanašajo na ocenjevanje znanja (Kuder in Accardo, 2018). Veliko študentov namreč zaradi težav z načrtovanjem, organiziranjem in upravljanjem s časom poroča o potrebi po podaljšanem času pisanja izpita ali opravljanju izpita po več krajših delih (npr. kolokvijih). Zaradi senzorne občutljivosti nekateri študenti potrebujejo ločen prostor za pisanje izpita, zaradi grafomotoričnih težav (pogosto imajo študenti z AS tudi oškodovano propriocepcijo¹ in zato težave s fino motoriko (Klin, 2006)) pa tudi opravljanje izpita na računalniku (Kuder in Accardo, 2018). Največkrat omenjena težava študentov z MAS pa je sodelovanje v skupinskem delu ter izvajanje nastopov oz. predstavitev pred večjo skupini opazovalcev (Anderson idr., 2017). Te naloge so zaradi kompleksnosti socialnih interakcij ter njihovih težav s socialno komunikacijo za študente močan vir frustracij in pogosto težko izvedljive. Takrat je smiselno študentom omogočiti opravljanje individualne naloge ter njeno predstavljanje na samem oz. prilagoditev kriterijev ocenjevanja nastopa, ki upoštevajo pomanjkljivo neverbalno komunikacijo (Taylor, 2016). Seveda le v primeru, da to ni pomemben del kompetenc, ki jih morajo osvojiti v času študija.

Za naslavljanje specifičnih akademskih težav so torej izobraževalne institucije v splošnem zelo dobro pripravljene in nudijo pester nabor prilagoditev, ki jih študentje tudi

¹ Propriocepcija je sposobnost organizma, da zavestno in podzavestno zaznava položaje delov lastnega telesa v prostoru.

ocenjujejo kot koristne in učinkovite (Anderson idr., 2017). Drugačna slika pa se kaže na področju nujenja neakademske podpore. Raziskave ugotavljajo, da so za naslavljanje neakademiških težav univerze slabo pripravljene, saj se tudi premalo zavedajo pomena le-teh pri doseganju študijskega uspeha. Vendar pa raziskave kažejo, da so prav primanjkljaji na področju vsakodnevnih veščin, socializacije in duševnega zdravja največkrat razlog, da posamezniki predhodno zapustijo študij (Anderson idr., 2017), zato ti posamezniki poleg učnih prilagoditev nujno potrebujejo tudi socialno in emocionalno podporo.

Nekateri že obstoječi primeri dobre prakse naslavljanja neakademiških težav v tujini so podpirne socialne skupine za študente z MAS, ki se npr. srečujejo enkrat tedensko in obravnavajo različne problematične teme, kot so sklepanje prijateljstev in spoprijemanje s skupinskim delom (Hillier idr., 2017). Nekatere univerze zanje organizirajo posebne treninge socialnih veščin in samozagovornišva, največkrat pa je študentom na voljo tudi osebni mentor oz. tutor (Barnhill, 2016).

Mentorstvo in vrstniško tutorstvo se je v različnih študijah pokazalo kot najpogostejša in tudi najbolj učinkovita vrsta podpore in prilagoditve za študente z MAS, saj se zaradi svoje individualne in fleksibilne narave lahko prilagaja posameznim študentom in njihovim raznolikim potrebam (Anderson idr., 2017; Siew idr., 2017). Tutor lahko študentu z MAS nudi podporo tako pri raznolikih akademskih kot neakademiških težavah, kar vodi do pomembnih pozitivnih izidov, kot so zmanjšanje stresa ob prehodu na univerzo, boljše socialne veščine in večja občutja socialne podpore (Siew idr., 2017). Večina študentov potrebuje podporo tutorja zlasti v začetnem obdobju prehoda iz srednje šole na fakulteto, in sicer pri urejanju administrativnih zadev (npr. vpisni postopek, pridobivanje statusa, včlanitev in uporaba knjižnice) ter pri orientaciji in iskanju vseh pomembnih stavb, pisarn in predavalnic. Čeprav so lahko ti zelo lepo označeni, se posamezniki z MAS v prostoru ne znajdejo dobro in se lahko hitro izgubijo. Nekateri študenti potrebujejo tutorja tudi v vseh nadaljnjih letih, pri čemer je pomembno, da je le-ta stalen, saj imajo študentje z MAS težave z vzpostavljanjem novih medosebnih odnosov in soočanju s spremembami. V nadaljnjem študijskem procesu je lahko tutor zlasti v pomoč pri organiziranju študijskega gradiva in načrtovanju učenja, pa tudi pri razjasnjevanju dvoumnosti, abstraktnosti in nejasnosti profesorjevih razlag in navodil (Siew idr., 2017). Osebe z MAS govorjeno namreč razumejo zelo dobesedno, zato imajo težave z razumevanjem šal, metafor in sarkazma, pri študiju pa zlasti z razumevanjem abstraktnih in dvoumnih konceptov (Anderson idr., 2017). Tutor oz. mentor lahko študentu pomaga pri komuniciranju in dogovarjanju s profesorji glede diagnoze in želenih prilagoditev (Siew idr., 2017), nekatere študente pa tudi opominja na njihovo udeležbo v študijskih obveznostih, saj se mnogi zaradi pomanjkljive samokontrole niso sposobni organizirati do te mere, da bi odšli na predavanje ali pravočasno oddali nalogo (Taylor, 2005). Osebni mentor ali tutor je lahko tudi prvi, ki opazi težave na področju duševnega zdravja in študentu pomaga poiskati pomoč. Opravljanje vloge tutorja oz. mentorja je torej zelo zahtevna naloga, za katero je potrebno biti ustrezno usposobljen in izobražen. Zlasti delo z študenti z MAS zahteva od mentorjev veliko mero potrpljenja, ki jo je moč doseči le s poglobljenim razumevanjem njihovih težav. Siew idr. (2017) zato predlagajo, da je v vlogo mentorja najbolje postaviti študente psihologije, delovne terapije, specialne pedagogike in podobnih smeri.

Tudi na naših univerzah imamo zelo dobro razvit sistem študentskega tutorstva za študente posebnimi potrebami (Košak Babuder, 2018), vendar pa je vprašljiva njihova ustreznost usposobljenost in izobraženost za delo s temi ranljivimi skupinami študentov. Prav tako individualna pomoč tutorja redko posega v situacije izven akademskega okolja, kot so vzpostavljanje socialnih interakcij z vrstniki in opravljanje vsakodnevnih opravil v študentskem domu, čeprav prav te težave študentom predstavljajo največ skrbi. Glede na to, da v Sloveniji obstaja razvejana mreža številnih nevladnih društev in organizacij za podporo osebam z MAS (npr. Zveza NVO za avtizem Slovenije), v katere so številni mladi tudi že vključeni, bi bila smiselna rešitev pomanjkljive neakademske podpore prav povezava in sodelovanje univerz s temi društvi. V njih namreč delujejo strokovni delavci, ki se najbolje spoznajo na težave in značilnosti občutljive populacije mladih z MAS, zato bi ob njihovi pomoči lahko organizirali usposabljanja tutorjev in profesorjev in tudi iskali nasvete za oblikovanje ustreznih prilagoditev študijskega procesa. Študentje pa bi lahko npr. preko društva ASPI, ki nudi podporo in osebno asistenco za odrasle osebe z MAS, dostopali tudi do osebnega asistenta za pomoč pri izvenštudijskih dejavnostih in vsakodnevnih opravilih.

Zaradi pogoste komorbidnosti motenj avtističnega spektra, zlasti anksioznosti in depresije, je pomembno, da imajo študenti z MAS zagotovljen dostop do psihološkega svetovanja in strokovnjakov za mentalno zdravje tudi v okviru same izobraževalne institucije, saj je la-ta kraj, kjer se soočajo z največ stresnimi situacijami (Barnhill, 2016; Glennon, 2001). Pri nas so študentje z MAS zaenkrat primorani podpora za duševne in socialne stiske iskati izven visokošolskih izobraževalnih ustanov. Nacionalna študija (Košak Babuder, 2018) namreč ugotavlja, da na univerzah in njenih članicah manjka usposobljenih strokovnih delavcev in svetovalnih služb za pomoč študentom s posebnimi potrebami. Študentje se trenutno lahko obrnejo po pomoč na psihosocialno svetovalnico na Pedagoški fakulteti v Ljubljani in Mariboru, na Društvo študentov invalidov Slovenije (DŠIS) ali svetovalnico v okviru ŠOU v Ljubljani in Mariboru. Glede na naraščajoče število študentov s posebnimi potrebami, pa bi bilo potrebno tudi na posameznih fakultetah razmisliti o uvedbi posebne svetovalne in podporne službe za te študente, ki bi vključevala strokovnjake za duševno zdravje. Za slednje se zadnjih nekaj let prizadevajo tudi na Filozofski fakulteti v okviru Oddelka za psihologijo, vendar psihološka svetovalnica za študente od leta 2016, ko je bila ukinjena, še ni uspela ponovno zaživeti.

Še bolj pomembno pa je glede duševnega zdravja ravnati preventivno. Študenti z MAS so še zlasti ranljivi v obdobju prehoda iz srednje šole na univerzo (v obdobju prvega semestra), ki jim zaradi novega okolja in pomanjkanja strukture povzroča veliko stresa in predstavlja tveganje za razvoj depresije (Glennon, 2001). Stres ob nepredvidljivosti in nepoznanosti okolja se lahko pomembno zmanjša, če se študenti že pred prihodom na fakulteto seznani z vsemi pomembnimi vidiki študijskega življenja, zato nekatere tuje univerze v ta namen, ob sodelovanju s srednjimi šolami, organizirajo posebne poletne šole in tranzicijske programe, ki trajajo od nekaj dni do več tednov pred začetkom študijskega leta in spremljajo študente tudi v prvem semestru (Barnhill, 2016). V teh programih mladi z MAS dobijo prvo priložnost, da se preizkusijo v samostojnem življenju v domu in opravljanju vsakodnevnih opravil (kuhanje, pospravljanje ...) ter dobijo izkušnjo tipičnega študijskega dneva (Lei idr., 2018). Včasih se bodočim študentom omogoči, da se

udeležijo nekaterih predavanj ali drugih obveznosti, saj lahko na tak način ustrezno presodijo, ali je glede na njihove primanjkljaje vpis na univerzo sploh primerna odločitev oz. kateri študijski program bi bil zanje (tudi glede na nadaljnje zaposlitvene možnosti) najbolj primeren (VanBergeijk idr., 2008). Bodoče študente se tudi orientira v univerzitetnem okolju ter razloži uporabo vseh relevantnih storitev (knjižnice ipd.). Seznanijo jih s pomembnostjo razkrivanja lastne diagnoze in s tem, katere prilagoditve so jim na voljo ter na kakšen način lahko do njih dostopajo. Organizirajo pa tudi aktivnosti oz. delavnice na temo socialne komunikacije, samozavedanja (lastnih prednosti in primanjkljajev) in samozagovorništva. Ti programi so se izkazali za učinkovite pri zmanjševanju stresa in skrbi povezanih s prehodom na univerzo in zato tudi pri kasnejšem boljšemu prilagajanju na študij (Lei idr., 2018). Zato bi o izvedbi krajših približkov teh programov, ki bi lahko potekali tudi vzporedno s študijem, razmislili tudi pri nas.

Kljub širokemu naboru ponujenih prilagoditev študije ugotavljajo, da študentje z MAS izkoristijo le nekatere od ponujenih možnosti podpore in še te le občasno, zaradi česar se pri študiju še vedno po nepotrebnem mučijo in ga večkrat tudi ne končajo (Anderson idr., 2017). Razlogov za tako pomanjkljivo rabo ponujenih prilagoditev je več. V prvi vrsti raziskave ugotavljajo, da veliko študentov svoje diagnoze sploh ne razkrije univerzitetni službi za posebne potrebe. Najpogosteje zato, ker se bojijo stigmatizacije ali pa ker podcenijo lastne primanjkljaje in zahtevnost visokošolskih obveznosti ter želijo prvič povsem brez pomoči preizkusiti samostojno življenje (Anderson idr., 2018). Mnogo študentov pa se zaradi pomanjkljive informiranosti niti ne zaveda, do katerih virov pomoči so upravičeni in kako lahko do njih dostopajo, ali pa je sam administrativni postopek pridobivanja statusa zanje tako stresen in nerazumljiv, da se mu raje izognejo (Lei idr., 2018).

Tudi pri nas je nedavna nacionalna *Študija o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu* (Košak Babuder idr., 2018) pokazala, da so študentje s posebnimi potrebami z dostopanjem do informacij glede lastnih pravic, pridobivanja statusa in možnih prilagoditev v splošnem nezadovoljni, saj le-te na spletnih straneh univerz niso lahko dostopne in so precej razpršene. Zaradi možnih težav in nepotrebnega stresa, ki ga to povzroča zlasti študentom z MAS (ki izražajo močno potrebo po redu in strukturi), bi bilo smiselno te informacije pregledneje oblikovati in združiti tako, da bi bile dostopne na enem samem in dobro vidnem mestu na spletni strani ali celo v natisnjeni publikaciji ter študentom tudi pravočasno posredovane (npr. ob informativnem dnevu). Zanimiv način informiranja in nudenja podpore študentom z MAS je nastal tudi v okviru evropskega raziskovalnega projekta *Autism&Uni*, ki si prizadeva za lajšanje prehoda mladih z MAS na univerze (Fabri idr., 2016). Projekt je, ob sodelovanju s študenti z MAS, oblikoval poseben spletni pripomoček oz. aplikacijo (*Online toolkit*), ki na enem mestu združuje vse potrebne informacije in vsebine, vezane na različne težave in izzive visokošolskega življenja (npr. kako fakulteti razkriti svojo diagnozo, navigacija po različnih univerzitetnih stavbah, predstavitev tipičnih študijskih situacij ter strategije za soočanje z njimi). Za študente z MAS je lahko tak način informiranja še posebej koristen, ker jih mnogo kaže posebne tehnološke spretnosti in ker predstavlja iskanje pomoči in neposreden kontakt z osebjem zanje poseben vir anksioznosti in težav. Ker se aplikacija prilagaja potrebam posamezne univerze, bi o podobnem sistemu informiranja študentov s posebnimi potrebami lahko razmislili tudi pri nas.

Zaključek

Po pregledu obstoječe literature in raziskav na temo študentske populacije z MAS lahko zaključim, da smo kljub trudu za čim bolj raznoliko pomoč tej občutljivi populaciji študentov tako pri nas kot v tujini še vedno na začetku poti pri omogočanju povsem optimalne ravni podpore, ki jo potrebujejo. V Sloveniji velja v prihodnosti zlasti razmisliti o izboljšanju zakonske urejenosti pravic in prilagoditev študentov s posebnimi potrebami na nacionalni ravni, izboljšati sistem informiranja teh študentov ter poskrbeti za boljšo podporo na področju duševnega zdravja. Veliko prostora za izboljšave se ponuja zlasti na področju neakademske podpore, večja pa se tudi potreba po bolj obširnih raziskavah dolgoročnih učinkovitosti učnih prilagoditev. V zadnjem času raziskovalci namreč poudarjajo, da lahko določene vrste prilagoditev posameznikom z MAS (kljub lažšanju nekaterih težav) na daljši rok bolj škodijo kot koristijo, saj jih ločujejo od ostalih študentov in jih prikrajšajo za resnične življenjske izkušnje in izzive (Madriaga in Goodley, 2010). Tako jim na primer komunikacija preko spleta predstavlja veliko olajšavo, vendar pa jih hkrati prikrajša za razvijanje socialnih veščin. Cilj visokošolskih institucij naj bo zato v prihodnje predvsem trud za ustvarjanje čim bolj inkluzivnega okolja. VanBergeijk in sodelavci (2008) npr. predlagajo, da posamezniku pri opravljanju izpita namesto, da ga posedemo v ločeno sobo, omogočimo uporabo protihrupnih slušalk, s čimer preprečimo morebitna občutja izoliranosti. Poleg inkluzivnosti pa predstavlja vodilo za oblikovanje novih načinov podpore tudi premik od vprašanja »Česa posameznik ni zmožen narediti in kako se mu lahko pri tem pomaga?« k vprašanju »Česa je posameznik zmožen in kako lahko te sposobnosti uporabi za kompenzacijo lastnih pomanjkljivosti?«.

Literatura in viri

- Anderson, A. H., Carter, M. in Stephenson, J. (2018). Perspectives of University Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 651–665. doi:10.1007/s10803-017-3257-3
- Anderson, A. H., Stephenson, J. in Carter, M. (2017). A systematic literature review of the experiences and supports of students with autism spectrum disorder in post-secondary education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 39, 33–53. doi:10.1016/j.rasd.2017.04.002
- Barnhill, G. P. (2014). Supporting Students With Asperger Syndrome on College Campuses: Current Practices. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(1), 3–15. doi:10.1177/1088357614523121
- Centers for Disease Control and Prevention (2018). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. *MMWR Surveillance Summary*, 67(6), 1–23. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1>
- Fabri, M., Andrews, P., Pukki, H.-K., Aavikko, A., Quantock, P., de Bra, P., ... Modrzejewska, D. (2016). Widening access to higher education for students on the autism spectrum - The European Autism&Uni project. *INTED2016 Proceedings*. doi:10.21125/inted.2016.2283
- Gelbar, N. W., Smith, I. in Reichow, B. (2014). Systematic Review of Articles Describing Experience and Supports of Individuals with Autism Enrolled in College and University Programs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(10), 2593–2601. doi:10.1007/s10803-014-2135-5

- Glennon, T. (2001). The stress of the university experience for students with Asperger syndrome. *Work: A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, 17, 183–190. <http://www.iospress.nl/journal/work/>
- Gurbuz, E., Hanley, M. in Riby, D. M. (2018). University Students with Autism: The Social and Academic Experiences of University in the UK. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(2), 617–631. doi:10.1007/s10803-018-3741-4
- Hillier, A., Goldstein, J., Murphy, D., Trietsch, R., Keeves, J., Mendes, E. in Queenan, A. (2017). Supporting university students with autism spectrum disorder. *Autism*, 22(1), 20–28. doi:10.1177/1362361317699584
- Klin, A. (2006). Autism and Asperger syndrome: an overview. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 28(1), 3–11. <https://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>
- Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., Štemberger, V., Javornik, K., Tivadar, H., Podlesek, A. ... Leban, U. (2018). *Študija o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu* [Nacionalna študija - poročilo]. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno 13. 2. 2018, s http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_visoko_solstvo/sektor_za_visoko_solstvo/statistika_in_analize_s_podrocja_visokega_solstva/
- Kuder, S. J. in Accardo, A. (2018). What Works for College Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 722–731. doi:10.1007/s10803-017-3434-4
- Madriaga, M. in Goodley, D. (2010). Moving beyond the minimum: socially just pedagogies and Asperger's syndrome in UK higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 115–131. doi:10.1080/13603110802504168
- Sanford, C., Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., Knokey, A.-M. in Shaver, D. (2011). *The Post-High School Outcomes of Young Adults With Disabilities up to 6 Years After High School. Key Findings From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)* (NCSE 2011-3004). Menlo Park, CA: SRI International.
- Taylor, M. J. (2005). Teaching students with autistic spectrum disorders in HE. *Education + Training*, 47(7), 484–495. doi:10.1108/00400910510626330
- VanBergeijk, E., Klin, A. in Volkmar, F. (2008). Supporting more able students on the autism spectrum: College and beyond. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1359–1370.
- White, S. W., Ollendick, T. H. in Bray, B. C. (2011). College students on the autism spectrum. *Autism*, 15(6), 683–701. doi:10.1177/1362361310393363
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP-1* (Uradni list RS, št. 58/2011). Pridobljeno 13. 2. 2018, s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=201158&stevilka=2714>
- Zakon o visokem šolstvu* (Uradni list RS, št. 32/12 – uradno prečiščeno besedilo, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 109/12, 85/14, 75/16, 61/17 – ZUPŠ in 65/17). Pridobljeno 13. 2. 2019, s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregled-Predpisa?id=ZAKO172>

Ajda Hiti, Barbara Kadunc, Sara Kramar, Nastja Obrul

Mentorica: doc. dr. Milena Košak Babuder

Strukturiranje okolja v predšolskem obdobju za otroke z motnjami avtističnega spektra

Povzetek: V članku najprej na kratko opredelimo motnje avtističnega spektra (MAS), ki so skupina pervazivnih motenj s težavami na socialnem in komunikacijskem področju, s pojavljanjem stereotipnih in ponavljajočih se vzorcev. Opišemo značilnosti, specifične za predšolske otroke z MAS, nato pa podrobno predstavimo metodo TEACCH, katere glavni namen je modificirati in strukturirati okolje tako, da se ga kar najbolje prilagodi individualnim potrebam posameznika z MAS. Sestavljena je iz štirih glavnih komponent: fizične strukture okolja, vizualnih urnikov, delovnih sistemov ter vizualnih struktur in informacij. Študije, ki so raziskovale učinkovitost metode, so pokazale napredek v celostnem funkcioniranju otrok ter zmanjšanje pogostosti pojavljanja neželjenih vedenj, tipičnih za otroke z MAS. V zaključku članka predstavimo še ček listo, s katero lahko ocenimo, v kolikšni meri je okolje primerno za izvajanje metode TEACCH oziroma nam predstavlja smernice za vpeljevanje metode v svoje delo.

Ključne besede: motnje avtističnega spektra, predšolsko obdobje, strukturiranje okolja, strukturirano poučevanje, metoda TEACCH

Uvod

Motnje avtističnega spektra (MAS) so skupina pervazivnih razvojnih motenj, ki trajajo celo življenje in pri posameznikih predstavljajo težave pri 1) socialnih stikih in vzorcih komunikacije ter pri 2) utesnjenih, stereotipnih in ponavljajočih se vzorcih interesov in dejavnosti (Jurišič, 2016). Po DSM-5 se na kontinuumu MAS resnost težav opredeljuje glede na količino pomoči, ki jo oseba potrebuje: raven 1 – potrebuje podporo, raven 2 – potrebuje več podpore in raven 3 – potrebuje izdatno podporo (Mesibow, Howley in Naf-tel, 2016). Za izboljšanje primanjkljajev oseb z MAS obstajajo številne intervencije, literatura pa jih deli na dva sklopa: 1) fokusirane, specifične intervencije, ki trajajo manj časa ter vodijo k specifičnim vedenjskim in razvojnim izidom, ter 2) celostne in dalj trajajoče intervencije, ki se osredotočajo na izboljšanje celotnega funkcioniranja osebe. Pri slednjih je med najbolj razširjenimi in priznanimi metoda TEACCH (Sanz-Cervera, Fernández-An-drés, Pastor-Cerezuela, in Tárraga-Mínguez, 2018).

Predšolski otroci z MAS

Na področju socialnega razvoja se pri dojenčkih pojavi odsotnost posnemanja obraznih izrazov drugih ljudi, pri malčkih neodzivanje na smeh svojih staršev, izogibanje dotikov drugih, izolacija od skupine vrstnikov, težave z odzivanjem na emocionalne potrebe drugih, v kasnejših letih pa tudi iskanje družbe mlajših otrok, težave s pridruženjem socialnim igram in ukazovalnost pri igri. Na področju razvoja komunikacije lahko prihaja do odsotnosti govora ter prisotnosti takojšnje ali odložene eholalijske, uporabljanja že slišanih fraz brez razumevanja pomena, neodzivanje na svoje ime, redkejša uporabljanje gest, v kasnejših letih pa lahko pri govorjenju o določenih temah zvenijo kot "mali profesorji", pogovori so pogostejše enostranski in kažejo manjši uvid v to, kako njihovo vedenje škoduje drugim. Pri omejenih, nefunkcionalnih in ponavljajočih se vedenjih se pojavijo ponavljajoči se gibi rok ali prstov ter zibanje telesa, razvrščanje igrač v vrsto ter opazovanje igrač namesto igranja z njimi, rigidnost pri ustaljenih rutinah, kasneje pa tudi popolno sledenje pravilom in celo ustvarjanje svojih, z namenom osmišljanja sveta okoli sebe. Na drugih področjih se pojavljajo izbruhi jeze, občutljivost na svetlobo in zvok, občutljivost na določene teksture hrane in s tem povezane težave s prehranjevanjem, zmanjšano zavedanje o lastni varnosti, kasneje pa še težave na izobraževalnem področju, težave s koncentracijo in razdražljivostjo zaradi težav pri spanju in komunikaciji, moteče vedenje pri prehajanju z ene aktivnosti na drugo ter nerodnost pri športnih aktivnostih (National Autism Center, 2015).

Metoda TEACCH

Metodo TEACCH (ang. Training and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children, slo. Trening in izobraževanje otrok z MAS in s sorodnimi komunikacijskimi primanjkljaji) je skupaj s sodelavci razvil psiholog Eric Schopler. Osredotoča se na področja delovne komunikacije, kognicije, percepcije, imitacije in motoričnih sposobnosti (Benton in Johnson, 2014, v Sanz-Cervera idr., 2018). Osrednji metodi dela sta modifikacija in strukturiranje okolja, z namenom da se le-tega čim bolj prilagodi osebi z MAS. Tako strukturirano poučevanje se ne usmerja le v otrokove primanjkljaje, temveč se pri načrtovanju intervencij opre tudi na njegova močna področja in zanimanja ter poskusi narediti učenje čim bolj funkcionalno. Velik poudarek je na vizualno-prostorskih sposobnostih, saj večina otrok z MAS vizualne informacije bolje procesira kot slušne. Za čim večjo učinkovitost metode morajo učitelji, terapevti ali starši otroka z MAS čim bolj poznati in razumeti njegov način razmišljanja, razumevanja sveta ter poznati njegova močna in šibka področja (Hume, 2011a; Mesibov idr., 2005, v Sanz-Cervera, 2018). Metoda TEACCH v igralnici primarno implementira bolj strukturirane učne priložnosti, ki jih vodi odrasel človek (Boyd idr., 2014), glavni cilji metode pa so izboljšati otrokovo samostojnost, njegove sposobnosti ter preprečiti vedenjske težave (Howley, 2015, v Sanz-Cervera idr., 2018). Glavni elementi metode so 1) fizična struktura okolja, 2) vizualni urniki, 3) delovni sistemi in 4) vizualne strukture in informacije, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

Fizična struktura okolja po metodi TEACCH

Fizično strukturiranje okolja z načinom organizacije posameznih koticikov v igralnici ter postavitve pohištva in materialov pomaga otrokom pri lažjem razumevanju tega, kdaj se določena aktivnost izvaja ter prispeva k bolj učinkovitemu učenju (Hume, 2011a). Igralnica tako postane veliko bolj zanimiv, urejen in obvladljiv prostor, ki sledi specifičnim učnim stilom ter konceptualnim in senzornim potrebam otroka z MAS. Organizacija okolja vpliva tako na otrokovo uspešno soočanje z okoljem, razumevanje pričakovanj in samostojno funkcioniranje kot tudi na zmanjševanje anksioznosti, motečih dejavnikov ter zagotavlja konsistentno in efektivno delo v igralnici. Različni otroci z MAS potrebujejo različno stopnjo strukture ne le zaradi starosti, temveč tudi zaradi razlik v sposobnostih. Pomembno je, da temu primerno zagotovimo prostore oz. koticike za specifične učne aktivnosti, jasno označimo meje med njimi ter zagotovimo lahko dostopnost in jasne oznake materialov, po katerih lahko posegajo samostojno. Omogočati morajo skupinsko in samostojno delo, pri njihovi uporabi pa je treba ohranjati rutino otrok, ki naj učne naloge opravljajo v istem koticiku vsak dan (Mesibow idr. 2016).

Koticiki za delo naj bodo jasno označeni s fizičnimi ali vizualnimi namigi. Pričakovanja so tako jasno definirana, kar pripomore k učenju pričakovanega vedenja. Pri pripravi takih koticikov je najprej potrebno identificirati, kje v igralnici jih je smiselno postaviti, pri čemer upoštevamo kurikulum, starost otrok ter vrste aktivnosti, ki se bodo izvajale. Nato je potrebno zamišljena območja jasno omejiti, morebiti s postavitvijo pohištva (mize, police, omarice ipd.), z uporabo materialov (kartoni, lepilni trakovi ipd.) in vizualnih ključev (barvne preproge, oznake, nalepke, barvno kodiranje ipd.). Nazadnje pa je potrebno poskrbeti za to, da se otroke nauči, kaj označena območja od njih zahtevajo ter kako jih uporabljati. V čim večji meri je potrebno zmanjšati vidne in slušne moteče dražljaje, s čimer se zmanjša preobremenjenost miselnih procesov in lahko otrok svojo pozornost popolnoma osredotoči na nalogo. Pri tem je potrebno premisliti, koliko in katere informacije imamo na vidnem mestu na stenah igralnice (npr. plakati) ter kam postaviti pomembne informacije (npr. za otroke, izven vidnega polja, ven iz centra dogajanja ipd.), pospraviti vse nepotrebne materiale in pripomočke v škatle, omare in predale, prekriti odkrite police, okna, ogledala, reflektivne površine, pomisliti na moteče zvoke iz bližnjih igralnic, hodnikov, telovadnice, garderob, kopalnic ipd. in prostor izbrati v skladu s tem (Hume, 2011a).

Vizualni urniki po metodi TEACCH

Vizualni urniki omogočijo samostojno in avtonomno delovanje v igralnici, zmanjšujejo anksioznost in morebitno senzorno preokupiranost ter povečujejo aktivno sodelovanje, uspešnejše učenje ter mirnejše vzdušje v prostoru. Na ta način so otroci z MAS manj odvisni od spodbud odraslih in posledično v prihodnosti bolj samostojni. Uporabimo lahko skupen urnik, ki prikazuje vse aktivnosti dneva (celodnevni, poldnevni), individualen urnik za posameznega otroka, urnike za nekaj aktivnosti hkrati ter urnike za posamezne aktivnosti (Mesibow idr., 2016).

Pri oblikovanju urnika je potrebno nameniti pozornost otrokovi stopnji razumevanja, pozornosti in sposobnosti sekvencioniranja (Cox in Boswell, 1999, v Hume, 2011b). Če je otrok na konkretnem nivoju razumevanja, je zanj najbolj primeren urnik, sestavljen iz konkretnih predmetov (npr. lego kocka, ki predstavlja kotiček za igro in čas igranja). Pomembno je izbrati tako obliko urnika, ki jo otrok razume tudi v trenutkih, ko občuti večji stres in anksioznost. Pri dolžini urnika je potrebno upoštevati še raven anksioznosti ob premajhni ali preveliki količini predstavljenih informacij in sposobnost sprejemanja sprememb v že predstavljenem urniku. Oblika formata določa, kako so informacije predstavljene, in sicer ena naenkrat, od leve proti desni, od zgoraj navzdol ali pa v večih zaporednih vrstah. S pomočjo namigov za prehajanje bo otrok vedel, da je aktivnost končana ter da naj preveri urnik in začne z drugo, pri čemer so najbolj učinkoviti vizualni namigi. To je lahko slika priljubljenega predmeta, ki jo otrok prinese do urnika in jo položi v žepček z ujemajočo sliko, nato pa še preveri, katera aktivnost sledi. Tako so informacije o prehodih jasne, otroci pa so lahko bolj samostojni in manj odvisni od verbalnih namigov odraslih (Hume, 2011b). Urniki so lahko sestavljeni iz predmetov, fotografij, risb ali besed. Pri pripravi urnikov za otroke v vrtcu je smiselno uporabiti trpežne materiale (npr. plastificiranje, pripenjanje z ježki, material, ki se ne mečka itd.), saj bodo le-ti uporabljeni vsakodnevno (Hannah, 2018).

V nadaljevanju je potrebno določiti, na kakšen način bo otrok z urnikom rokoval. Pri urniku s konkretnimi predmeti so lahko ti uporabljeni tudi v aktivnostih, ki jih predstavljajo, prav tako pa je učinkovit način, pri katerem otrok material iz urnika prinese do prostora za aktivnost, kjer najde ujemajočo sliko, predmet, ikono ali besedo. Na takšen način med prehajanjem ne pozabi, kam je namenjen, hkrati pa mu ujemajoča slika predstavlja potrditev, da je na pravem mestu. Končano aktivnost lahko označi tudi na urniku (Hume, 2011b). Pred začetkom uporabe urnikov je potrebno otroke naučiti pomena informacij, ki bodo na njih uporabljene. Na začetku naj bo urnik zelo preprost in dosledno uporabljen vsak dan, nato pa se lahko postopoma dodaja nove informacije. Različna področja v prostoru, na katera se znaki navezujejo, naj bodo označena s povečanimi znaki z urnika (npr. znak za malico tam, kjer ima otrok malico) (Hannah, 2018). Na začetku učenja uporabe urnika se ga lahko prinese do otroka, kasneje pa se ga postavi na vidno mesto v igralnici. To postane območje prehajanja, kjer lahko otroci preverijo informacije na svojem urniku. Če so pri uporabi samostojni, ga lahko nosijo tudi s seboj (Hume, 2011b).

Delovni sistemi po metodi TEACCH

Delovni sistem ali sistem dela je način, s katerim organiziramo vsako specifično aktivnost, v katero so vključeni otroci z MAS, in ga lahko opredelimo tudi kot 'urnik znotraj urnika' ali 'ček lista opravil'. Ključen je predvsem pri samostojnem delu in opravljanju nalog, podpre pa tudi delo otrok v paru ali skupini. Otroku z MAS se na ta način predstavi in konkretno ponazori koncept dokončanja, kar mu daje občutek celosti in omogoča lažjo tranzicijo med aktivnostmi. Vsak sistem dela mora otroku podati odgovore na štiri vprašanja: »Kaj moram početi? Koliko dela moram opraviti v tem času? Kako vem, da napredujem in kdaj sem končal z delom? Kaj se zgodi po dokončanju dela?«. Tudi pri

sistemu dela je potrebno slediti otrokovim sposobnostim, potrebam, razvojni stopnji in uporabiti ustrezne napise, številke, slike, barve ali predmete ter vključiti ustrezno število etap ali korakov (Mesibow idr., 2016).

Sistem od leve proti desni je primeren za otroka na konkretnem nivoju razumevanja. Vse pripravljene aktivnosti so postavljene levo od otroka na polici ali mizi, na desni strani pa je lokacija za opravljene aktivnosti. Otrok vzame eno od pripravljenih aktivnosti, ko jo zaključi pa jo postavi na lokacijo za opravljene aktivnosti. Ta način omogoča, da jasno vidi, koliko dela mora opraviti in kdaj je z aktivnostjo zaključil. Ko se nauči delovnega sistema, je pri opravljanju aktivnosti lahko samostojen. Delovni sistem ujemanja je že bolj zahteven ter narekuje, v kakšnem vrstnem redu mora otrok opraviti aktivnosti. Otrok ima pripravljene listke s slikami, ikonami ali besedami, na njegovi levi strani pa so pripravljene aktivnosti, ki so označene z ujemajočimi slikami, ikonami ali besedami. Otrok odstrani prvi simbol iz pripravljenega listka in najde aktivnost z ujemajočim znakom. Aktivnost nato opravi ter jo postavi na lokacijo opravljenih aktivnosti (Hume, 2011c). V predšolskem obdobju lahko uporabimo barvne kroge, ki otroku povedo, koliko zadolžitev mora opraviti, odstranjevanje krogov ali žetonov, da bo vedel, kdaj je končal in kako napreduje, ter sliko njemu sproščujoče in prijetne aktivnosti na koncu dela. Za otroke z MAS je pogostokrat nagrada in motivacija že samo dokončanje naloge (Mesibow idr., 2016). Kasneje lahko informacije delovnega sistema predstavimo z besedami (Hume, 2011c).

Vizualna struktura in informacije po metodi TEACCH

Vizualna struktura s fizično in vizualno komponento otroku pomaga, da lažje razume, kako je določena aktivnost izvedena. Vidna predstavitev otroku ponuja bolj oprijemljivo predstavo, večji pomen in razumevanje določenega procesa (Hume, 2011d). Pomembno je, da se o strukturiranju razmišlja že tekom ustvarjanja aktivnosti ali učnih nalog. Vsaka naloga naj bo vizualno organizirana tako, da zmanjšuje anksioznost ter povečuje jasnost, razumevanje in interes otroka z MAS (Mesibow idr., 2016).

Vizualna jasnost z izpostavitvijo in poudarkom ključnih komponent naloge pripomore k njenemu uspešnejšemu dokončanju. Otrok z MAS na ta način sam prepozna, kaj se od njega pričakuje. Jasne in enostavne oblike ali barve poudarijo lastnost, za katero se želi, da otrok odbira predmete, postavi se lahko preprogo s svetlimi kvadrati, ki ponazarjajo kotiček za sprostitev, osvetli dele nalog na delovnem listu, pobarva stavek, ki vsebuje pomembne informacije ipd. Vizualna organiziranost vključuje razporejanje in stabilnost materialov, ki jih otrok z MAS uporablja za dokončanje naloge. Pomembna je predvsem zato, ker moteči dejavniki in številne senzorne stimulacije hitro zmotijo in preusmerijo pozornost otrok z MAS, hkrati pa sami pogosto nimajo spretnosti organiziranja predmetov. Materiali za aktivnost naj bodo organizirani na atraktiven, urejen in čim manj stimulativen način. Pri nalogi odbiranja predmeti ne smejo biti raztreseni po delovni površini, temveč naj bodo razdeljeni v skodelice. Večji prostori in površine naj bodo razdeljene na manjše dele, npr. miza pri brisanju, ki je razdeljena na štiri dele. Vizualna navodila so ključna pri učnih aktivnostih, saj otroku z MAS na njegovem nivoju podajo informacijo o tem, kaj je potrebno za dokončanje naloge. To so npr. vizualne ponazoritve, kako morajo

biti pospravljeni materiali ali pa kako mora biti izvedena določena aktivnost. Vizualna navodila dajejo tudi možnost fleksibilnosti, saj je moč po potrebi spremeniti naučeno strategijo ali rutino opravljanja naloge ter jo zamenjati z novo (Hume, 2011d).

Dokazi o učinkovitosti metode TEACCH

Sanz-Cervera idr. (2018) so v metaanalizi študij o učinkovitosti metode TEACCH v vzorec zajeli 14 študij s skupaj 590 posamezniki. Pri 11 od 14 študij je bilo moč opaziti statistično pomembne razlike v izboljšanju funkcioniranja, prav vse pa so pokazale napredek v razvoju otrok na področjih verbalnih in neverbalnih sposobnosti, kognitivnega funkcioniranja, jezikovnih sposobnosti, imitacije, percepcije, igre, socialne komunikacije in interakcije, koordinacije uho-roka ter fine in grobe motorike, zmanjšalo pa se je število stereotipij, ponavljajočega se vedenja, nefleksibilnega vztrajanja pri rutinah in fiksacijah, hiper- in hiposenzorne občutljivosti ter nenavadnih zanimanj.

Ček lista za pregled strukturiranosti okolja po metodi TEACCH

V nadaljevanju predstavljamo ocenjevalno lestvico, s pomočjo katere lahko ocenimo, v kolikšni meri je okolje primerno za izvajanje metode, hkrati pa predstavlja smernice za vpeljevanje metode v svoje delo. Povzeta in prirejena je po avtorjih Hume idr. (2011). Pri vsaki trditvi si lahko strokovni delavec označi, ali je opisano v okolju prisotno.

Tabela 1: Ocenjevalna lestvica ocenjevanja primernosti okolja za izvajanje metode TEACCH

Fizična struktura okolja	
1. Fizično okolje je jasno in obvladljivo organizirano (kotički imajo slikovne oznake, med seboj so ločeni s pohištvo ali talnimi označbami, vzgojitelj ves čas vidi vse otroke).	
2. V prostoru ni motečih dejavnikov (stene so čim bolj prazne, kotički za delo so v mirnem delu prostora, material je organiziran in slikovno označen).	
3. Namen kotičkov je jasno viden in je prilagojen veščinam iz kurikula (aktivnosti se vsak dan dogajajo v za to določenem kotičku, material je dostopen v času izvajanja aktivnosti).	
4. Struktura prostora je prilagojena otrokovim potrebam, učnim stilom in senzornim posebnostim.	
5. Elementi strukture prostora so ves čas upoštevani v vseh prostorih vrtca.	
Vizualni urniki	
6. Vizualni urniki so dosledno upoštevani skozi cel dan (skupinski urnik je na vidnem mestu in prikazuje naloge otrok in strokovnih delavcev, vsak otrok ima individualne urnike, kotički in urniki so označeni z ujemajočimi vizualnimi oznakami).	
7. Individualni urniki so pripravljeni v skladu z otrokovimi potrebami (razvojna stopnja, močna in šibka področja, interesi).	

8. Otroci so naučeni uporabe vizualnih urnikov in spopadanja s spremembami znotraj njih (vsaka sprememba je na urniku posebej označena, otrokom dajemo minimalno podporo pri uporabi urnika).	
9. Vizualni urniki so vsakodnevno uporabljeni pri aktivnostih v igralnici in izven nje (otrok lahko sledi svojemu urniku v vseh prostorih vrtca).	
Delovni sistemi	
10. Izbran sistem dela je uporabljen pri vseh dnevnih aktivnostih (otroku pove, kaj in koliko mora narediti, kdaj je konec aktivnosti in kaj sledi, otrok je pri uporabi samostojen).	
11. Sistemi dela (od leve proti desni, ujemanje, slikovne oznake, zapis navodila) so pripravljeni v skladu z otrokovimi potrebami, razvojno stopnjo, močnimi in šibkimi področji in interesi.	
12. Aktivnosti v sistemih dela posameznih otrok so individualizirane (naloge pogosto menjujemo, sledijo individualnim ciljem, prilagojene so že usvojenim veščinam otrok).	
13. Delovni sistemi so vsakodnevno uporabljeni pri vseh aktivnostih v igralnici in izven nje (ustvarjalne dejavnosti, toaletni trening, športne dejavnosti itd.).	
Vizualna struktura in informacije	
14. Naloge in aktivnosti so za otroka smiselne in zanimive (zagotovljena so individualizirana vizualna navodila).	
15. Naloge in aktivnosti so vizualno predstavljene na otrokom razumljiv način (materiali so pospravljeni, priprava na začetek aktivnosti je enostavna, naloge so organizirane v posebnih mapah, knjigah, pladnjih ali košarah, za boljše razumevanje nalog in aktivnosti so uporabljene številke, črke, puščice, barvno kodiranje).	

Zaključek

Metoda TEACCH ima dokazane pozitivne učinke na razvoj otrokove samostojnosti, zaradi predvidljive strukture so manj anksiozni, imajo večjo motivacijo za delo, izboljša se njihova socialna komunikacija ter hkrati zmanjša pojavljanje neželenega vedenja. Zaradi mnogih znanstveno potrjenih učinkov pristopa TEACCH se metoda vse pogostejše upošteva pri oblikovanju učnega okolja, načela strukturiranja okolja pa se uporabljajo tudi v razvojnih oddelkih vrtcev po Sloveniji. Igralnice rednih skupin bi prav tako morale slediti načelom inkluzije ter biti organizirane po načelih metode TEACCH, saj bi tako otrokom z MAS (in njihovim vrstnikom) omogočile boljše funkcioniranje znotraj njih.

Literatura in viri

- Boyd, B. A., Hume, K., McBee, M. T., Alessandri, M., Gutierrez, A., Johnson, L., ... Odom, S. L. (2014). Comparative Efficacy of LEAP, TEACCH and Non-Model-Specific Special Education Programs for Preschoolers with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 44(2), str. 366-380. doi: 10.1007/s10803-013-1877-9
- Hannah, L. (2018). *Učenje mlajših otrok z motnjami avtističnega spektra: priročnik za starše in strokovnjake v rednih šolah in vrtcih*. Mengeš: Svetovalnica za avtizem.
- Hume, K. (2011a). *Structured Teaching Strategies: A Series. Article 1: Physical Structure in the School Setting*. Pridobljeno s <https://www.iidc.indiana.edu/styles/iidc/defiles/IRCA/Structured%20Teaching%20Strategies%20Article%201.pdf>
- Hume, K. (2011b). *Structured Teaching Strategies: A Series. Article 2: Visual Schedules in the School Setting*. Pridobljeno s <https://www.iidc.indiana.edu/styles/iidc/defiles/IRCA/Structured%20Teaching%20Strategies%20Article%202.pdf>
- Hume, K. (2011c). *Structured Teaching Strategies: A Series. Article 3: Work Systems in the School Setting*. Pridobljeno s <https://www.iidc.indiana.edu/styles/iidc/defiles/IRCA/Structured%20Teaching%20Strategies%20Article%203.pdf>
- Hume, K. (2011d). *Structured Teaching Strategies: A Series. Article 4: Visual Structure in the School Setting*. Pridobljeno s <https://www.iidc.indiana.edu/styles/iidc/defiles/IRCA/Structured%20Teaching%20Strategies%20Article%204.pdf>
- Hume, K., Boyd, B., McBee, M., Coman, D., Gutierrez, A., Shaw, E., ... Odom, S. (2011). *TEACCH Fidelity Measure*. Pridobljeno s http://www.umcard.org/files/1713/8134/2433/TEACCH_Fidelity_Form.pdf
- Jurišić, B. (2016). *Otroci z avtizmom: priročnik za učitelje in starše*. Ljubljana: Izobraževalni center Pika, Center Janeza Levca.
- Mesibov, G., Howley, M. in Naftel, S. (2016). *Accessing the curriculum for learners with autism spectrum disorders: using the TEACCH programme to help inclusion*. New York : Routledge.
- National Autism Center. (2015). *Evidence-Based Practice and Autism in the Schools 2nd Edition*. Randolph, Massachusetts: National Autism Centre. Pridobljeno s <https://www.nationalautismcenter.org/resources/>
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G. in Tárraga-Mínguez, R. (2018). The effectiveness of TEACCH intervention in autism spectrum disorder: a review study. *Papeles del Psicólogo*, 39(1), str. 40-50. doi: 10.23923/pap.psicol2018.2851

Živa Jakšič Ivačič, Nina Fricelj, Natalija Golob, Maja Ošlak, Špela Kaiser

Mentorica: dr. Katja Vadnal

Lahko branje: lahko berljive in razumljive informacije

Povzetek: Lahko branje oz. lahko berljive in razumljive informacije so dostopne informacije, saj so oblikovno prilagojene ter vsebinsko poenostavljene. Dostopne informacije so pomembne za slehernika, saj omogočajo neodvisno življenje in polno sodelovanje na vseh področjih življenja. Predstavljajo enega izmed manj znanih načinov oblikovanja dostopnih informacij. Lahko branje omogoča dostopnost do informacij ne samo osebam z motnjami v duševnem razvoju, ampak tudi drugim bralcem, npr. osebam s težavami na področju branja, motnjami pozornosti, motorike in zaznavanja, z avtizmom, s prirojeno okvaro sluha, z okvaro sluha in vida, osebam z govorno jezikovnimi motnjami, starejšim, priseljencem z nezadostnim znanjem jezika, nepismenim osebam in otrokom. V prispevku predstavljamo, zakaj in kako oblikovati lahko berljivo in razumljivo informacijo.

Ključne besede: dostopnost informacij, lahko branje, lahko berljive in razumljive informacije, učne težave, motnje v duševnem razvoju

Uvod

Konvencija ZN o pravicah invalidov (2008) navaja dostopnost kot pomembno pravico invalidov. Dostopnost omogoča neodvisno življenje in polno sodelovanje na vseh področjih življenja. Konvencija določa, da mora država pogodbenica omogočati dostop do informacij. *Zakon o izenačevanju možnosti invalidov* (2010) v devetem členu navaja, da je potrebno objekte v javni rabi opremiti (med drugim) s prilagojenimi pisnimi informacijami. Medtem ko sta znakovni jezik in Braillova pisava v Sloveniji že znana in sprejeta, lahko branje še išče svoj prostor. Kljub vsem pravnim zahtevam za uporabo dostopnih informacij dlje od besed še niso prišli. To potrjuje tudi *Jezikovna politika Republike Slovenije in potrebe uporabnikov: ciljni raziskovalni projekt* (Ahačič idr., 2017), ki v zvezi z govorcami s posebnimi potrebami ugotavlja, da pre pogosto prihaja do razkoraka med pravno veljavnimi dokumenti, ki zagotavljajo enakopravne možnosti sporazumevanja v slovenskem jeziku, ter njihovim uresničevanjem v praksi. V prispevku želimo predstaviti lahko branje kot način oblikovanja dostopnih informacij za vse, ki to potrebujejo na različnih področjih življenja.

Kaj je lahko branje?

Z besedno zvezo lahko branje je poimenovano besedilo, ki je lahko berljivo in razumljivo. Lahko branje pomeni, da so informacije razumljive, dostopne, berljive, jasne in nedvoumne (Rot, 2016). Lahko berljivo besedilo vsebuje le najpomembnejše informacije in je razumljivo največjemu možnemu številu bralcev (Freyhoff, Hess, Kerr, Tronbacke in Van Der Veken, 1998). Ko informacije zapišemo v lahko berljivi obliki, osebam omogočimo, da pridobijo védenja o njim pomembnih in zanimivih zadevah (Batič in Haramija, 2016).

Lahko branje predstavlja način opolnomočenja oseb, ki potrebujejo prilagojene informacije za samostojno branje in razumevanje prebranega (Batič in Haramija, 2016). Koncept lahkega branja omogoča učinkovito komunikacijo in dostopnost informacij, ki jih lahko človek razume in uporabi. Kdor ima dostop do informacij, lahko po svojih močeh sodeluje in ima možnost izbire ter odločanja (Rot, 2016).

Besedilo je lahko napisano v lahko čitljivi obliki, ali pa je le prirejeno v lahko čitljivo obliko. Zaenkrat še ni enotne definicije lahkega branja. V *Smernicah za lažje berljivo gradivo*, ki jih je izdala Mednarodna zveza bibliotekarskih društev (International Federation of Library Associations and Institutions, 2010), navajajo dve vrsti lahkega branja. (1) Pri prvi vrsti gre v večji meri za oblikovne prilagoditve, pri katerih je besedilo oblikovno bolj pregledno, torej je besedilo levostransko poravnano, zapisano z večjim fontom črk in primerno pisavo, natisnjeno na nebleščeči papir itd. Ta vrsta lahkega branja ni vsebinsko enostavnejša za razumevanje. (2) Druga vrsta lahkega branja zahteva poleg oblikovnih prilagoditev tudi jezikovno in vsebinsko poenostavljenje besedil (manj zahtevni izrazi, izpuščanje določenih informacij, itd.).

Prav tako ni poenotena ocena o tem, kdaj je neko gradivo lahko berljivo, torej oblikovno prilagojeno in razumljivo. To je odvisno tudi od sposobnosti in izkušenj posameznega bralca. Ni mogoče oblikovati univerzalnega besedila, ki bo ustrezalo vsem ljudem (Freyhoff idr., 1998), ravnamo pa se lahko po določenih smernicah ali pravilih za oblikovanje lahko berljivega besedila. Te smernice omogočajo, da je veliko število gradiv primerno za več skupin oseb, ki potrebujejo besedilo v lahko berljivi obliki. Poleg smernic pa je za uspešno bralno izkušnjo pomemben tudi posameznikov interes in izkušnje (International Federation of Library Association and Institutions, 2010).

Komu je lahko branje namenjeno?

Branje je temeljna veščina, ki zelo pripomore k posameznikovi kakovosti življenja. Pomembno vpliva na doživljanje samega sebe, samozavest in na to, kako ga vidijo drugi. Branje je ključnega pomena zlasti v šolskem prostoru, saj je osnovno sredstvo za pridobivanje in izkazovanje znanja. Po modelu preprostega pogleda na branje, ki sta ga oblikovala Gouh in Tunmer (Gouh in Tunme, 1985, v Wren, 2001), je za razumevanje prebranega potrebno ne le ustrezno dekodiranje, ampak tudi jezikovno razumevanje. Vsebinsko bo razumela samo oseba, ki je uspešna v obeh komponentah. Težave pri branju se lahko pojavijo zaradi slabega dekodiranja (npr. disleksija) ali jezikovnega razumevanja (npr. specifična učna težava bralnega razumevanja). Dekodiranje se nanaša na fonemsko

zavedanje, poznavanje črk in poznavanje abecedne narave jezika, jezikovno razumevanje pa zajema splošno znanje in sintaktično, semantično ter fonološko znanje (Gouh in Tunmer, 1985, v Wren, 2001).

Dostopnost do informacij je demokratična pravica vsakega posameznika. Zato je ključno, da osebam, ki imajo težave na katerikoli komponenti branja, zagotovimo dostopne informacije v prilagojeni (lahko berljivi in razumljivi) obliki, ki jim bodo omogočile samostojnejše in svobodnejše življenje in jih naredile manj odvisne od drugih. Na to pravico se nanaša več dokumentov, in sicer Konvencija o pravicah invalidov (2008), ki predvideva, da mora biti invalidom omogočen enak dostop do informacij kot vsem drugim, ter *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti* (2017), kjer je zapisano, da je bralna pismenost vseživljenjska pravica, odgovornost in vrednota vsakega posameznika.

Lahko berljiva informacija je namenjena osebam z različnimi težavami, ki vplivajo na njihovo razumevanje prebranega ali pa na branje samo. Glede na *Smernice za lažje berljivo gradivo*, ki jih je izdala Mednarodna zveza bibliotekarskih društev (International Federation of Library Association and Institutions, 2010), delimo osebe, ki potrebujejo zapisane informacije v lahko berljivi obliki, v dve večji skupini (Batič in Haramija, 2016). (1) Prva skupina potrebuje tovrstno obliko informacij vse življenje. To so osebe z motnjami v duševnem razvoju, s težavami na področju branja, z motnjami pozornosti, motorike in zaznavanja, z avtizmom, s prirojeno okvaro sluha, z okvaro sluha in vida ter osebe z govorno-jezikovnimi motnjami. (2) V drugo skupino uvrščamo osebe, ki prirejeno besedilo potrebujejo samo v določenem obdobju svojega življenja. To so priseljenci z nezadostnim znanjem jezika okolja, nepismene osebe, otroci in starejše osebe v obdobju demence. (Batič in Haramija, 2016).

Motnje v duševnem razvoju so nevrolško pogojene razvojne motnje, ki se kažejo v nižjih intelektualnih sposobnostih in pomembno znižanih prilagoditvenih spretnostih (AAIDD, b. d.). Znižane intelektualne sposobnosti vplivajo na slabše pomnjenje, logično sklepanje, abstraktno mišljenje in na učenje v najširšem smislu. Njihovi miselni procesi potekajo na konkretni ravni, imajo omejen besednjak in se poslužujejo rabe preprostejšega jezika. Zaradi naštetih razlogov potrebujejo osebe z motnjami v duševnem razvoju zapis informacij v lahko berljivi različici tako v šolski kot vsakdanji situaciji, saj jim ta omogoča lažje učenje. Informacije morajo biti podane na jasn in enoznačen način. Otroci z motnjami v duševnem razvoju so najpogostejše vključeni v program z nižjim izobrazbenim standardom (lažje motnje v duševnem razvoju) ali pa v poseben program vzgoje in izobraževanja (zmerne, težje in težke motnje v duševnem razvoju). V posebnem programu vzgoje in izobraževanja mora učitelj prepoznati učence z zadostno razvitimi kognitivnimi potenciali, ki so potrebni za branje, in tem učencem na začetku omogočiti učenje, kasneje pa z ustreznimi gradivi ohranjanje razvitih sposobnosti. V oddelkih nižjega izobrazbenega standarda je pomembno, da učitelj pripravi gradivo in z ustrežno izbranimi in prilagojenimi gradivi spodbuja učence k branju in povečuje njihovo motivacijo ter pripomore k izboljšanju njihove bralne samopodobe. V rednih oddelkih se učitelji srečujejo z učenci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi, specifičnimi učnimi težavami branja, bralnega razumevanja in učenci iz drugega jezikovnega okolja. Prav zato je ključno, da ima tudi razredni učitelj specialno pedagoška znanja, s katerimi lahko tem učencem omogoči ustrezno prilagajanje gradiva in posledično lažje razumevanje ter pridobivanje informacij.

Kako prilagoditi oziroma napisati lahko berljivo besedilo?

Pisanje lahko berljivega besedila in prirejanje običajno zapisanega besedila v lahko berljivo različico je zahtevno pisanje (Rot, 2016). Besedilo mora namreč vsebinsko ustrezati izvirniku, hkrati pa biti napisano razumljivo in primerno za skupino bralcev, ki ji je namenjeno – npr. da odraslih ne nagovarjamo z otroškim besediščem (Rot, 2016; Informacije za vse, b. d.). Pri tem so oblikovalcem lahko berljivih gradiv lahko v pomoč *Smernice za lažje berljivo gradivo*, ki jih je izdala Mednarodna zveza bibliotekarskih društev (International Federation of Library Association and Institutions, 2010). Te omogočajo pripravo lahko berljivih in razumljivih informacij za več skupin oseb, ki imajo težave z branjem ali razumevanjem prebranega. Mednje sodijo tudi osebe z motnjami v duševnem razvoju, za katere pa so bila v okviru projekta »Poti do izobraževanja odraslih z motnjami v duševnem razvoju« oblikovana tudi Evropska pravila za pripravo informacij v lahko berljivi in razumljivi obliki (Informacije za vse, b. d.).

Pred pripravo lahko berljivega gradiva je potrebno dobro spoznati ciljno skupino ljudi, ki so ji informacije primarno namenjene. Potrebno je preveriti zanimanja, nivo razumevanja in predznanja posameznikov o temi, o kateri bomo pisali. To nam namreč omogoča, da izberemo primeren način posredovanja informacij (npr. v pisni obliki, na zgoščenk) in njihovo zahtevnost. Med dolgotrajnim postopkom prirejanja besedila v lahko berljivo različico po načelu »ne pišite za nas brez nas« čimbolj aktivno vključujemo tudi testne bralce (Informacije za vse, b. d.). Le uporabniki sami bodo namreč lahko dali najbolj realno povratno informacijo o tem, kako jasno in razumljivo je besedilo (Rot, 2016).

Pri lahkem branju uporabljamo enostavne in enopomenske izraze, izogibamo pa se zahtevnim besedam. Če slednje uporabimo, jih moramo ustrezno razložiti, pri čemer si lahko pomagamo tudi s primeri iz vsakdanjega življenja. Pomembno informacijo poudarimo (na začetku) in jo po potrebi v besedilu večkrat ponovimo. Tudi nejasnosti razlagamo sproti, pri čemer ne uporabimo opomb pod črto na koncu strani. Za isto predmetnost v besedilu ves čas uporabljamo isti izraz, vsebinsko povezane informacije pa združimo v isti sklop. Premišljeno uporabljamo zaimke, saj je včasih težko razbrati, na koga ali na kaj se zaimek nanaša. Izogibamo se kraticam, tujkam in prenesenim pomenom, posebnim simbolom, kot sta / in &, ter okrajšavam, kot sta ipd. in npr. Oblikujemo kratke, po možnosti enostavčne povedi, v katerih bralce nagovarjamo neposredno z »vi« ali »ti« (odvisno od tega, kaj samim bralcem bolj ustreza). Pri zapisu povedi se izogibamo nikalnim stavkom in dosledno uporabljamo tvorni način. Vsako poved zapišemo v svojo vrstico (Informacije za vse, b. d.).

Koncept lahkega branja ni vezan le na jezikovno in vsebinsko razumljivost besedila, temveč tudi na jasnost njegovih vizualnih oziroma oblikovnih značilnosti – slog in velikost pisave, poravnava besedila, opremljenost s slikovnim gradivom (International Federation of Library Association and Institutions, 2010). Pri uporabnikih je potrebno tudi vse te elemente (zlasti slikovni material) testirati, ali so dovolj nazorni, nedvoumni in povedni. Za tekst tako vsebinsko kot oblikovno velja načelo »manj je več« (Rot, 2016). Pazimo torej, da na eni strani ni preveč besedila in informacij, hkrati pa tudi ne preveč drugih elementov (slik ipd.) (Informacije za vse, b. d.).

Naslovi morajo biti kratki, razumljivi in jasni, uporabljamo čim manj podnaslovov. Potrebno je poskrbeti za dovolj velik kontrast med ozadjem in besedilom, da je slednje dobro vidno (Informacije za vse, b. d.). Uporabljamo neserifno (preprosto in lahko berljivo, npr. Calibri) ter neležčo pisavo, velikosti najmanj 14 (Informacije za vse, b. d.; (Rot, 2016), in levostransko poravnavo teksta, saj ta omogoča enak razmik med vsemi besedami v vrstici. Med odstavki naj bo razmik jasno ločen s presledkom. Za lažjo orientacijo pri branju pa poskrbimo s številčnim označevanjem strani. Po potrebi za večjo nazornost besedilo opremimo tudi s slikovnim gradivom. To naj ne prikazuje preveč različnih elementov. Držimo se tudi pravila, da za enako stvar vedno uporabimo enako slikovno ponazoritev (Informacije za vse, b. d.).

Lahko berljivo besedilo, ki je usklajeno z evropskimi smernicami za pisanje tovrstnih besedil, je potrebno nazorno označiti z logotipom »Lahko branje« (glej sliko 1). . Tako bodo osebe, ki jim je lahko branje namenjeno, same lažje našle tovrstna besedila. To pomeni, da jim je omogočen bolj samostojen in enakovreden dostop do informacij, do katerega so po 9. členu *Konvencije o pravicah invalidov* (2008) tudi upravičene.



Slika 1: Logotip "Lahko branje"

Kakšno mesto ima lahko branje v slovenskem prostoru?

Lahko branje se je v slovenskem prostoru začelo uvajati in razvijati v zadnjem desetletju in je zato med najmanj prepoznanimi in uporabljenimi oblikami zagotavljanja dostopnosti informacij. Med najbolj razvidnimi začetniki lahkega branja v slovenskem prostoru je Zveza Sožitje, ki je leta 2013 znotraj projekta »Poti do izobraževanja odraslih z motnjami v duševnem razvoju 2 (PATHWAYS II)« izdala štiri publikacije v lahko berljivi in razumljivi obliki, namenjeni oblikovalcem lahko berljivih besedil. Med drugim je izvedla tudi prvo usposabljanje piscev in prirejevalcev lahko berljivih in razumljivih besedil, ki osebam z motnjami v duševnem razvoju omogočajo dostop do informacij in do izobraževalnih programov za odrasle. Drugi pomemben akter razvoja in prepoznavnosti lahkega branja je Zavod RISA: center za splošno, funkcionalno in kulturno opismenjevanje, ki je bil usta-

novljen leta 2011 (RISA, 2019). RISA se ukvarja z zagotavljanjem lahkega branja čim večjemu številu ljudi, ki so sicer na področju pismenosti prikrajšani. V ta namen so izdali že mnogo priredb knjig v lahko berljivi in razumljivi obliki, med drugimi *Visoško kroniko*, delo *Romeo in Julija*, *Naše zgodbe* in *Pod svobodnim soncem*. Prvi slovenski roman, napisan v lahko berljivi obliki, je roman *Cvetje in ogenj*, ki ga je napisala Aksinja Kermauner.

Trenutno v slovenskem prostoru poteka projekt LAHKO JE BRATI: Razvoj temeljnih usmeritev, metod, didaktičnih gradiv in spremljajočih orodij za lahko branje v Sloveniji. Cilj projekta je oblikovanje dveh priročnikov za pripravo lahko berljivih in razumljivih informacij, zbirke slik za lahko branje, slovarja lažjih besed, delavnic za uporabnike, oblikovanje kratkega filma in predloga, kako bi bralci dobili več lahkega branja v slovenščini (Lahko je brati, 2019). Projekt vodi Zavod RISA, med partnerji pa lahko naštejemo Zvezo Sožitje, Inštitut Integra, Univerzo v Mariboru, Koroško osrednjo knjižnico dr. Franca Sušnika in Društvo LABRA (Rot, 2018). Leta 2017 je bilo v Sloveniji ustanovljeno Društvo LABRA – društvo za prilagojeno obliko komunikacij, ki se zavzema za širšo dostopnost do informacij v dostopni in razumljivi obliki.

Na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani v okviru Študentske sekcije Društva specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije že tri leta deluje skupina študentov (vključno z avtoricami prispevka), ki prireja Ustavo RS v lahko berljivo in razumljivo obliko. S prirejenjo Ustavo RS želi skupina (1) omogočiti širšo dostopnost primarno pravnega dokumenta, ki vsebuje osnovne koncepte, pravila in pravice, ki gradijo delovanje naše družbe in (2) sporočiti Sloveniji, da ne upošteva *Konvencije ZN o pravicah invalidov* in ne zagotavlja dostopnosti do informacij v zadostni meri (Jakšič Ivačič, Kadunc, Mlakar in Schmid, 2018). Projekt ne predstavlja zgolj pomembnega koraka pri prepoznavnosti lahkega branja, ampak tudi opremlja lektorje in bralce z motnjami v duševnem razvoju z veščinami samozagovornišva. Lektorji so ključni del projekta, saj nam podajajo povratne informacije o razumljivosti in dostopnosti pripravljene vsebine. Lektorjem, ki delujejo v okviru varstveno-delovnega centra (VDC) invalidskega podjetja Želva, d. o. o., na srečanjih omogočimo čas, pogovor in premislek o temah, izpostavljenih v členih Ustave RS. Mnogi izmed njih so se prvič zares srečali s temami, kot so človekove pravice, temeljne svoboščine, nedotakljivost življenja, enako varstvo pravic, pravica do osebnega dostojanstva in varnosti ipd. V pogovorih izpostavijo svoje življenjske izkušnje, izkušnje svojih bližnjih in druge javne dogodke, ki so jih slišali/prebrali v novicah. Naši pogovori jim omogočijo širše razumevanje sveta okoli njih in posledično bolj aktivno vključevanje v delovanje družbe ter zagovarjanje svojih pravic in razumevanja svojih dolžnosti. Kot je na enem izmed srečanj izpostavila strokovna sodelavka iz VDC-ja: »Z njimi se nihče ne pogovarja o odraslih temah. Čudovito je videti, kako se odzivajo na pogovore in kako znanje, ki ga pridobijo, uporabijo tudi v svojem osebnem življenju«.

Zaključek

Lahko branje predstavlja pomemben korak k večji dostopnosti informacij za vse, ki bi tako informacijo potrebovali. V najpomembnejšo ciljno skupino sodijo odrasli z motnjami v duševnem razvoju, ki se vsakodnevno soočajo z informacijami, ki so kompleksne, nerazumljive in zapisane na dolgo in široko. Z oblikovanjem in uporabo informacij, ki bodo lahko razumljive in lahko berljive, bomo stopili korak bližje k bolj inkluzivni družbi.

Literatura in viri

- Ahačič, K., Bešter, R., Dobrovoljc, H., Doupona, M., Gliha Komac, N., Hojnik, J. ... Žolgar Jerković, I. (2017). *Jezikovna politika Republike Slovenije in potrebe uporabnikov: ciljni raziskovalni projekt*. Pridobljeno s https://isjfr.zrc-sazu.si/sites/default/files/raziskovalno_porocilo_28_11_2017.pdf
- AAIDD. (b. d.). *Definition of Intellectual Disability*. Pridobljeno s <http://aaid.org/Intellectual-disability/definition>
- Batič, J. in Haramija, D. (2016). *Celostno branje slikanic kot izhodišče za branje odraslih z motnjami v duševnem razvoju*. Pridobljeno s <https://www.jezikinslovstvo.com/pdf.php?part=2016%7C1%7C35-45>
- Freyhoff, G., Hess, G., Kerr, L., Tronbacke, B. in Van Der Veken, K. (1998). *Make it Simple*. Pridobljeno s <https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1271&context=gladnetcollect>
- Informacije za vse: evropska pravila za pripravo informacij v lahko berljivi in razumljivi obliki*. (b. d.). Pridobljeno s http://www.zveza-sozitie.si/modules/uploader/uploads/news/files_news/INFORMACIJE.pdf
- International Federation of Library Association and Institutions (2010). *Guidelines for easy-to-read materials*. Pridobljeno s <https://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/120.pdf>
- Jakšič Ivačič, Ž., Kadunc, B., Mlakar, Š., in Schmid, Š. (2018). *Dostopnost Ustave RS za ljudi z motnjami v duševnem razvoju – dileme in izzivi*. Pridobljeno s <http://www.ff.um.si/dotAsset/73544.pdf>
- Konvencija o pravicah invalidov* (2008). Pridobljeno s http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/konvencija_o_pravicah_invalidov.pdf
- Lahko je brati* (2019). Pridobljeno s <http://www.lahkojebrati.si/OPIS-PROJEKTA/Informacije-o-projektu>
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti*. (2017). Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/novice/doc/Bralna_Pismenost_javna_razprava_april_2017.doc
- RISA* (2019). Pridobljeno s <http://www.risa.si/Domov/Risa/Kaj-delamo>
- Rot, V. (2016). *Cilj: brati in prebrano razumeti*. Pridobljeno s <https://www.rtvlo.si/dostopno/izpostavljeni-clan-ki/364>
- Wren, S. (2001). *The cognitive foundations of learning to read: a framework*. Austin: Southwest educational development laboratory.
- Zakon o izenačevanju možnosti invalidov /ZIMI/* (2010). Uradni list RS, št. 94/10, 50/14 in 32/17 (11. 12. 2010). Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4342>

Jakob Škantelj, Kerin Škantelj

Mentorica: dr. Tjaša Filipčič

Vloga predmeta šport za gibalno oviranega v procesih vzgoje in izobraževanja

Povzetek: Otrok svoje telo spozna preko različnih dotikov, položajev, gibalnih občutenj, opazovanja in doživljanja v prostoru, s predmeti in na različnih orodjih. Omejitve gibanja so tako eden temeljnih problemov oseb s posebnimi potrebami pri vključevanju v okolje in športne dejavnosti. Gibalno ovirani otroci imajo sicer enake potrebe po športnih aktivnostih kot njihovi vrstniki. K izpolnjevanju tega v procesu vzgoje in izobraževanja stremi socialni model vključevanja, ki pa je odvisen tako od gibalno oviranih učencev kot športnih pedagogov. Usposobljenost in pripravljenost slednjih je v rednih osnovnih šolah pogosto vprašljiva, saj imajo specialni in rehabilitacijski pedagogi bolj poglobljena znanja za poučevanje gibalno oviranih učencev, ti učenci pa pri predmetu šport v večini primerov potrebujejo strokovno obravnavo in prilagoditve za doseganje individualiziranih učnih ciljev.

Ključne besede: gibalno ovirani, vzgoja in izobraževanje, šport, prilagoditve

Uvod

V zadnjih 20 letih se je na področju vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami spremenilo marsikaj. Temeljna načela inkluzije so v šolstvo prinesla spremembe zakonodaje o šolstvu, mednarodne konvencije, *Bele knjige* in še precej drugih velikih korakov za vključitev otrok s posebnimi potrebami v redne oblike šolanja. Za doseg uresničevanja inkluzije tudi v šolski praksi so se morali spremeniti nazori družbe in pogled na osebe s kakršnim koli primanjkljajem. Pomembno je, da sprejemamo ljudi takšne, kot so, kljub njihovi drugačnosti (Bouteiller Florence, 2010). Na začetku so to najprej občutili gibalno ovirani otroci, ki so se konec prejšnjega stoletja pogosteje vpisovali v redne šole, temu so nato sledili še otroci z drugimi primanjkljaji. Smernice EU pravijo, da ima vsakdo pravico do takih možnosti kot drugi in do primernega načina izobraževanja (Lebarič in idr., 2006). Izobraževanje v tem kontekstu je človekova pravica tudi po *Ustavi Republike Slovenije* in nemalokrat se zgodi, da je del te pravice v praksi kar nekako pozabljen. Osebe s posebnimi potrebami morajo imeti poleg pravice in dolžnosti do izobraževanja, svobodnega razmišljanja, odločanja, tudi pravico do gibanja (Filipčič, 2002). Čeprav je v *Beli knjigi* zapisano načelo, da je potrebno ohranjati ravnotežje med otrokovim telesnim in duševnim razvojem (Bela knjiga, 2011) in to predvideva tudi *Konvencija o otrokovih pravicah*: »V izobraževanju je potrebno razvijanje otrokove osebnosti, socialne zrelosti ter

kognitivnih, konativnih in telesnih sposobnosti do največje mogoče mere» (*Konvencija o otrokovih pravicah*, 1989), se pogosto zgodi, da so ti otroci opravičeni predmeta šport in niso vključeni v aktivnosti.

Šport gibalno oviranih resda nima tako zelo bogate zgodovine, a se je to področje začelo razvijati že dovolj dolgo nazaj, da je pomen tega vsem, tudi zunanjim opazovalcem, lahko dobro znan. Sprva je bil sicer šport za te osebe namenjen predvidoma njihovi rehabilitaciji, a se je po 2. svetovni vojni s spoznanjem o različnih pozitivnih učinkih to spremenilo (Vute, 1989). Rehabilitacijski vidik športa ima še vedno v številnih pogledih veliko vlogo, kar vpliva tudi na vključevanje gibalno oviranih pri predmetu šport v rednih oblikah vzgoje in izobraževanja. Pri tem je potrebno opozoriti na razliko med posebno športno vzgojo s psihomotorično zasnovo in zdravstveno športno vzgojo. Prva ima predvsem vzgojni pomen, druga pa želi z gibalnimi vajami izboljšati funkcije notranjih organov in lokomotornega aparata (Kremžar, 1992).

Gibanje kot osnova otrokovega razvoja (tudi gibalno oviranega) in predmet šport

V zgodnjem razvojnem obdobju se otrok uveljavlja predvsem preko gibalnih spretnosti (Kremžar in Petelin, 2001). »Spretnost je odločilnega pomena tako za ustrezno reševanje gibalnih nalog pri vsakdanjem delu kakor tudi pri športu. Odvisna je od gibalnih izkušenj v mladosti in razvitosti čutil. Potrebne so jasne predstave in občutenje gibanja posameznih telesnih delov« (Kremžar in Petelin, 2001, str. 107). Otrok svoje telo spoznava preko različnih dotikov, položajev, gibalnih občutenj, opazovanja in doživljanja v prostoru, s predmeti in na različnih orodjih. »Osnovni motorični vzorci so dani z razvojem in so osnova sestavljenega učenja« (Kremžar in Petelin, 2001, str. 39). Vključujejo dvig glave, obračanje telesa, kobacanje, plazenje, plezanje, hojo, dričanje, tek, met, udarec, skok, skakanje, preskok, brcanje, udarjanje, suvanje, potiskanje in nošenje. Vse motorične vzorce pridobimo z izkušnjami, ki se utrdijo in izpopolnijo. »Otrok potrebuje sedem do osem let za pridobivanje izkušenj z gibanjem, zaznavanjem in delovanjem. Z njimi si ustvari podlago za svoj razumski, osebni in socialni razvoj. Le z lastnim aktivnim in raznovrstnim delovanjem se nauči razumeti okolje« (Kremžar in Petelin, 2001, str. 71). Izjema so posamezniki z motnjami zaznavanja, pri katerih so prizadeti temeljni procesi zaznavne interakcije: dotika, držanja, gibanja in izpustitve. Interakcija z okoljem je zelo šibka, zato ne pride do primernih informacij občutenja dotika.

Za otroke, ki v šoli čutijo napetost in morda tudi strah, so kratkotrajne gibalne dejavnosti zelo zaželeni, saj se ob udeleževanju pri športnih aktivnostih sprostijo. Barsch, Kephart, Godfrey in drugi trdijo, da zgodnje razvijanje zaznavno-gibalnih sposobnosti izboljšuje šolsko znanje, še posebej branje, ker naj bi bilo vidno zaznavanje, ki je potrebno za branje, nekoliko povezano s hitrostjo reakcij in z usmerjenim vedenjem (Frostig, 1989). Kljub temu Frostig (1989) pravi, da bi bilo preveč preprosto, če bi izboljšanje gibanja in spretnosti samo po sebi povzročilo tudi boljši šolski uspeh. Katere koli dejavnost lahko vadimo šele takrat, ko so zanj potrebne sposobnosti dosegle določeno raven razvoja. »Pozitivna

soodvisnost med telesno spretnostjo in šolskim uspehom je dokaz za to, da urjenje telesnih spretnosti pripomore k boljšemu šolskemu uspehu. Pri tem pa je treba poudariti, da nimamo nikakršnih dokazov, da bi otroci, ki so gibalno nespretni, imeli nujno šolske težave« (Frostig, 1989, str. 35). Gibalno ovirani otroci imajo sicer fizično okvaro, ki se kaže in je bolj opazna pri hoji, uporabi rok ali pri premagovanju osnovnih dnevnih aktivnosti. Včasih ne morejo sodelovati pri aktivnostih na enak način (Filipčič in Ozbič, 2010). »Otrok se prilagaja situaciji in oblikuje ustrezne gibalne možnosti glede na svoje individualne sposobnosti. Odločilen je prostor, ki daje možnosti prilagajanja. Imeti mora tudi dovolj časa, da lastne izkušnje s predmeti utrdi in da si izbere igralne situacije« (Kremžar, 1992).

Gibanje kot osnovni element športnega udejstvovanja se pri gibalno oviranih močno izraža, saj je stopnja mobilnosti tista, ki v marsičem odloča, v katero športno zvrst se bo posameznik lahko usmeril. Zelo redki so športi, ki bi popolnoma izključili gibalno ovirane osebe, saj je pri veliki večini športnih panog mogoče vključevanje vsaj v elementarnih oblikah (Vute, 1989). »Gibalno ovirani učenci so običajno oproščeni športne vzgoje, ker učitelji menijo, da potrebujejo le fizioterapevtsko obravnavo, dejansko pa so jo že končali. Ker niso vključeni v nobeno gibalno dejavnost, čeprav bi zmogli sodelovati njim primerno, ali pa je njihova vključitev celo moteča za ostale, se pri njih pojavlja nezaželeno odzivno vedenje« (Kremžar, 1992, str.12). Takoj opazimo, če otrok ne zmore plezati, skakati, ujemati in metati žoge ali plavati tako kot ostali. Tega ne opazi le on sam, vidijo ga tudi vsi ostali: vrstniki in učitelji. »Ker se ta neugodja ne pojavljajo le občasno, temveč so za gibalno oviranega otroka pravilo, slabša storilnost povzroči dvom v lastne sposobnosti in vpliva na otrokovo samozavest« (Kremžar, 1992, str. 14).

Omejitve gibanja so eden temeljnih problemov oseb s posebnimi potrebami pri vključevanju v okolje in športne dejavnosti. Gibanje omogoča povezovanje s svetom, spoznavanje ljudi in tudi razvijanje mišičja, spoznavanje delovanja lastnega telesa itd. Med osnovne pripomočke, ki omogočajo ali olajšujejo gibanje, sodijo različne vrste ortopedskih vozičkov, tudi na električni pogon, ki jih s prilagoditvami lahko upravljamo z glavo, brado ali celo z jezikom. Poleg tega jim pri gibanju lahko pomagajo hodulje, opornice, palice, različni stezniki in opore. Za mnoge so ti pripomočki nepogrešljivi, saj omogočajo gibanje in pomagajo premagovati ovire v vsakdanjem življenju. Poleg tega pa so na voljo tudi vozički, posebej prilagojeni za posamezno športno panogo, npr. za košarko na vozičkih, hokej na vozičkih, vožnjo na dolge proge in podobno (Vute, 1999; Vute, 2002). Sherrill (1998) predlaga, da bi šole imele vsaj dva vozička za gibalno ovirane in ostale učence, da bi lahko aktivnosti prilagodili tako, da bi vsaka skupina imela enega člana na invalidskem vozičku. Če gibalno oviranemu učencu ne moremo primerno prilagoditi pouka športa, je pomembno, da poskrbimo za ločeno, prilagojeno športno obravnavo. Učni cilj predmeta šport mora biti usmerjen v učenčev razvoj, da ta postane aktivna, uspešna in zdrava oseba. Poleg tega pa vključevanje v predmet šport vpliva na socialni razvoj otrok (Sherrill, 1998).

Socialni model kot koncept ideala pri športni vzgoji

Gibanje ima veliko pozitivnih učinkov na zdravje in razvoj. Gibalno ovirani otroci imajo enake potrebe po športnih aktivnostih kot njihovi vrstniki. Z razvojem športa za gibalno ovirane postaja šport dostopen za širšo množico ljudi (Valet, 2010).

Sherrill (1998) je razvila socialni model, ki vključuje dom, šolo in skupnost. Vsi imajo enak cilj: aktivno doseči čim višjo življenjsko dobo z zdravim načinom življenja. Ključnega pomena so raznolike potrebe vsakega posameznika, skupinsko delo med družinskimi člani, šolo in ostalimi strokovnjaki. Na prvi stopnji Sherrill (1998) poudari sodelovanje med učencem in učencem, ki potrebuje prilagoditve, ter med družinami in uporabo najrazličnejših sredstev, pripomočkov, ki bodo mlade spodbudile k fizični aktivnosti in bodo v njih uživali. Cilj tega je, da učencem omogočimo videti gibalno ovirane ljudi vključene v veliko različnih rekreativnih, tekmovalnih in telovadnih situacijah. Na drugi stopnji se osredotočimo na to, da se poleg šolskih sredstev obrnemo tudi na programe v skupnost. Tam učenci slišijo še od drugih ljudi, ne le od zaposlenih v šoli, da je gibanje pomembno za zdravje. Pomembno je, da tudi v teh programih sprejmejo gibalno ovirane osebe na prijazen in odprt način. Tretjo stopnjo je avtorica poimenovala opolnomočenje oziroma okrepitev. Učenci ali odrasli imajo na tej stopnji že veliko znanja, so kompetentni in prevzemajo odgovornost za svojo aktivnost in filozofijo (Sherrill, 1998).

»Športna vzgoja je – čeprav to mnogi učitelji zanikajo in se mnogi tega ne zavedajo – pogosto usmerjena na tekmovalno ravnanje med učenci. Način učiteljevega dela, ki sloni le na znanju učenca (kdo zna?), izziva in krepi tekmovalno vedenje med njimi. Želimo, da se vsak posameznik sam spopade z gibalnimi problemom in ne le primerja lastnega dosežka z drugimi. Povezanost gibalnega ravnanja s tekmovanjem in medsebojno primerjanje gibalno šibkejši občutijo kot obremenitev, čeprav naj bi bilo gibanje prijetno« (Kremžar, 1992, str. 15). Ključnega pomena je pristop k delu. Gibalno ovirane otroke lahko oprostimo pouka športa ali jim pri urah telesne vzgoje dajemo nepomembne naloge (štetje točk pri igrah, skrb za rekvizite ipd.). Boljše pa je, da jih individualno obravnavamo pri korektivni gimnastici, s terapevtskim pristopom ali v integriranem programu, kjer se gibalno ovirani vključuje v skladu s svojimi zmožnostmi. To je tudi smernica, ki ji sledi socialni (vključujoči) model, in sicer z osredotočenostjo na posameznika, prilagajanjem pravil in upoštevanjem posameznikovega rekorda kot najboljšega pričakovanega rezultata. Uveljavljeni model vključevanja ljudi s posebnimi potrebami v športno dejavnost je predstavil Winnick (1987, v Vute, 1999) in obsega pet stopenj (Vute, 1999, str. 38):

1. Stopnja: Popolno vključevanje ljudi s posebnimi potrebami v redno športno dejavnost.
2. Stopnja: Pri vključevanju v redno športno dejavnost so potrebne manjše prilagoditve glede upoštevanja igralnih pravil, tako da omogočajo vsem udeležencem doseči zastavljeni cilj.
3. Stopnja: Otroci s posebnimi potrebami so vključeni v isto vrsto dejavnosti kot vrstniki, le da jo izvajajo na svoj, prilagojen način.

4. Stopnja: Prilagojena športna dejavnost za otroke s posebnimi potrebami z vključevanjem vrstnikov.

5. Stopnja: Prilagojena športna dejavnost samo za ljudi s posebnimi potrebami. V prilagojene športne dejavnosti se vključujejo samo ljudje s posebnimi potrebami v za to specializiranih ustanovah.

Posredni in neposredni socialni vidiki športne vzgoje za gibalno oviranega učenca

Predmet šport gibalno oviranemu učencu ne prinaša le razvoja na gibalnem področju in ne pomeni le tekmovalnosti v poskušanju doseganja para(olimpijskega) slogana »višje, hitreje, močnejše«, ampak učencu v prvi vrsti prinaša spoznanje, da nekaj zmore, da je kljub primanjkljajem gibanje in sodelovanje v različnih vajah ali igrah del njega samega. To je osebna stopnica za težje in lažje gibalno ovirane. Z gibanjem se namreč otroci predstavljajo in drugim omogočijo, da se prepričajo o njihovi moči, vedenju, pogumu in samoobvladovanju (Kremžar in Petelin, 2001). V času, ko otrok vzpostavlja prve resnejše socialne stike in gradi svojo podobo ter vlogo med vrstniki, je predmet šport s tega vidika še pomembnejši, saj se posledice v smislu socialne integracije le stopnjujejo. Pogosto za te učence žal v negativno smer, saj je gibalna oviranost vizualno najbolj opazna in si vrstniki zaradi le-te ustvarijo svoja prepričanja o svojih gibalno oviranih sošolcih. Kdor odstopa od norm (lahko tudi v pozitivnem smislu) bo imel težave s sovrstniškim sprejemanjem. Ljudje ne sprejemajo drugačnosti, zato osebe s posebnimi potrebami pogosto doživljajo diskriminacijo, stereotipizacijo in podobno (Sherrill, 1998), čeprav lahko med otroci pogosto vidimo tudi bolj odprte in skorajda nasprotne reakcije vrstnikov v odnosu do teh učencev. Kljub temu Adler (1982, v Kremžar, 1992) ugotavlja, da to pri gibalno oviranih učencih pripelje do slabe samopodobe, slabšega učnega uspeha pri drugih predmetih, slabšega doživljanja šole in že omenjenega nižjega položaja v skupini vrstnikov (Kremžar, 1992). Vse slabe posledice, ki jih gibalno ovirani učenec prepozna v predmetu šport, v njem vzbudijo odpor do predmeta v zanj najbolj pomembnemu dejavniku, na koncu pa celo odpor do gibanja in športa.

Socialna integracija pri predmetu šport pa lahko poteka tudi v drugo, pozitivno smer. Del razvijanja socialnih spretnosti pri vsakem posamezniku je tudi učenje odnosa z drugimi (sodelovanja, deljenja, sledenja, vodenja ipd.), enakovrednosti in s tem zmanjšanje zatiranje drugega (Sherrill, 1998). Korak k temu lahko nedvomno naredi gibalno ovirani učenec sam, s tem ko izraža svojo željo in trud po vključevanju v aktivnosti predmeta tako pri učiteljih kot vrstnikih, kar je s socialnega vidika še pomembnejše. Pogled na sošolca se s tega vidika pri slednjih lahko spremeni, če dobijo lastne izkušnje, kot jih navaja Valet (2010):

- aktivnosti (namenjene vrstnikom), ki vzpodbujajo gibalno ovirane, da delujejo kot njihovi vrstniki;
- aktivnosti (namenjene gibalno oviranim), ki vzpodbujajo vrstnike, da delujejo kot gibalno ovirani ljudje;

- aktivnosti, pri katerih se gibalna oviranost v praksi ne kaže;
- aktivnosti, ki sprejemajo raznolikost in spodbujajo različne vloge pri igralcih v skladu z njihovimi sposobnostmi.

Usposobljenost in pripravljenost kadra kot ena največjih zaviralcev

»Šport je pomemben pripomoček pri oblikovanju osebnosti in navezovanju odnosov med ljudmi. Z zdravim načinom življenja mladi ljudje dosežejo dobro počutje, zdravje, vitalnost, delovne zmožnosti in optimistično naravnost. Šolsko okolje mora učencem ponuditi čim več različnih načinov dela in pozitivnih izkušenj. Otroci in ostali, ki imajo pozitivne izkušnje, bodo ne glede na vrsto posebnih potreb uspešno delovali v njihovem okolju.« Če želimo učencem zagotoviti pozitivne fizične izkušnje, moramo biti usposobljeni za prilagajanje športnih aktivnosti (Filipčič in Ozbič, 2010, str. 26). Filipčič (2002) je zapisala, da v času študija tej temi največ pozornosti posveča Pedagoška fakulteta v Ljubljani, predvsem na Oddelku za defektologijo, kjer so študirali specialni in rehabilitacijski pedagogi po starem (ne bolonjskem) programu študija. V drugem in tretjem letniku je predmetnik vseboval predmet prilagojena gibalna aktivnost, v prvem pa so študenti lahko izbirali predmet razvedrilne športne igre. Določene mere vpogleda v tematiko oseb s posebnimi potrebami so bili deležni tudi bodoči učitelji razrednega pouka, ki lahko izberejo modul izobraževanja otrok s posebnimi izobraževalnimi potrebami (Filipčič, 2002).

Filipčič in Ozbič (2010) sta izvedli raziskavo med bodočimi učitelji glede kompetentnosti uporabe posebnega pedagoškega znanja za učenje predmeta šport, ko so vključeni gibalno ovirani učenci. V vzorec sta vključili 175 študentov, ki so obiskovali 4. letnik specialne in rehabilitacijske pedagogike (n=35), razrednega pouka (n=60) in Fakulteto za šport (n=82) v Univerzi v Ljubljani. Rezultati so pokazali, da se kar 39 % študentov Fakultete za šport (FŠ), 14 % študentov specialne in rehabilitacijske pedagogike (SRP) in 30 % študentov razrednega pouka (RP) ne počuti usposobljenih za delo z gibalno oviranim učencem pri predmetu šport. Avtorici raziskave nad tem rezultatom nista bili presenečeni, saj je že Puhan (2004, v Filipčič in Ozbič, 2010) izpostavljal, da učitelji športa niso usposobljeni za poučevanje gibalno oviranih oseb.

Nov študijski program, ki se je začel izvajati v študijskem letu 2009/2010, vključuje širši in bolj globok pogled na to področje pri različnih predmetih. Avtorici raziskave zato predvidevata, da bodo bodoči študentje specialne in rehabilitacijske pedagogike bolj usposobljeni na tem področju (Filipčič in Ozbič, 2010).

Kljub temu ima vsak učenec pravico do šolanja, ki vključuje predmet šport, ne glede na njegove sposobnosti. Uresničitev teh pravic lahko učitelju, ki ni dovolj usposobljen za delo z gibalno oviranimi učenci, predstavlja veliko težavo. Vodenje vadbe osebe s posebnimi potrebami brez poznavanja posebnosti posameznika je lahko tvegano in nestrokovno, če izvajalci programov niso usposobljeni za delo. Vadba naj bi bila prijetna in varna (Vute, 1999). Filipčičeva (2002) poudarja, da bo za dosego tega potrebno kvalitetnejše sodelovanje strokovnjakov s Fakulteto za šport, Pedagoške fakultete, Medicinske fakultete in fizioterapije.

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami zahteva temeljito pripravo, del te pa je lahko tudi oblikovanje odnosa učitelja do drugačnih. Pomembno je, da učitelj nikogar, ki potrebuje ali pa si želi športnega udejstvovanja, ne pusti pred vrati telovadnice. Športni pedagogi, vzgojitelji, razredni učitelji, defektologi, socialni pedagogi in fizioterapevti naj bi športne dejavnosti prilagodili potrebam posameznika. To lahko naredijo s posebnimi oblikami športa, ki so zasnovane na prilagoditvah (Vute, 1999). Pričakovanja do učencev ne smejo biti postavljena niti prenizko niti previsoko. Učenca previsoka pričakovanja potrejo, ker nikoli ne more doseči uspeha (Vute, 1989). »Športni pedagog mora prizadevnost učenca spremljati, vrednotiti in ocenjevati celostno. Vrednotenje in ocenjevanje učenca samo po objektivno merljivih športnih dosežkih bi zagotovo dalo napačno celostno sliko« (Šmid, 2002, str. 126). Če se pojavijo težave, da nekdo ne more več sodelovati pri standardnih urah športa, ker kljub prilagoditvam ne more slediti, šola poišče alternativo, da bo učenec kljub temu fizično aktiven (fizioterapija, druge oblike) (Sherrill, 1998).

Nekatere prilagoditve za različne gibalne oviranosti pri predmetu šport

Integracija učencev s posebnimi potrebami v standarden pouk športa vpliva na heterogenost razreda, vendar ne vedno z vidika zmožnosti, saj se tudi med njihovimi vrstniki pojavljajo velike razlike v gibalnih sposobnostih. Nekateri učenci s posebnimi potrebami so lahko pri nekaterih aktivnostih celo bolj sposobni kot kateri izmed njihovih vrstnikov (Sherrill, 1998). Te aktivnosti pa morajo biti prilagojene gibalno oviranemu učencu, za kar je odgovoren njegov športni pedagog. Slednji mora za to poznati posamezne vrste in oblike posebnih potreb in njihov vpliv na gibanje in športno dejavnost, stopnjo posamezne posebne potrebe, če gre za progresivno motnjo in teoretične ter praktične vidike športnih možnosti za tega posameznika (Vute, 1999). Učenci, ki jih poučujejo, so lahko lažje, zmerno, težje ali težko gibalno ovirani, kar pa športnemu pedagogu ne pove veliko, če ne pozna njihovih značilnosti. V prvi vrsti je pri upoštevanju tega in načrtovanju prilagoditev pomembno, da pozna funkcionalne sposobnosti posameznih delov telesa in ve, ali gibalno ovirani učenec uporablja ortopedski pripomoček ter v katerih primerih. Posledično pa se mora seznaniti z osnovno uporabo teh pripomočkov, saj se jih mora upoštevati pri prilagoditvah. Nekatere najpogostejše prilagoditve so lahko precej splošne. Povezane so z zahtevnostjo vaje, ponovitvami, igralnimi pravili, športno opremo in metodami dela. Med temi Vute (1999) omenja:

- tek nadomestimo s hojo,
- uporabimo lažje športne pripomočke,
- uporabimo žoge različnih velikosti,
- zmanjšamo igralno površino,
- povečamo število igralcev,
- zmanjšamo razdaljo do cilja,
- igralcem določimo stalna igralna mesta.

Katere prilagoditve bo učenec potreboval, je odvisno predvsem od njegove vrste gibalne oviranosti, med katerimi se športni pedagogi v rednih osnovnih šolah pogosteje

srečujejo z različnimi oblikami poškodb hrbtenjače, cerebralno paralizo in mišično distrofijo. Medtem ko prvi dve nista progresivni, zadnja je, kar pomeni, da se lahko učenčevo psihofizično stanje večkrat spremeni že tekom enega šolskega leta. Če izpostavimo le prilagoditve za učence s cerebralno paralizo, ki imajo najrazličnejše značilnosti v pogledu gibalnih sposobnosti, mora športni pedagog upoštevati (Vute, 1999):

- funkcionalno sposobnost in načine sodelovanja pri dejavnostih;
- stopnjo obvladovanja fine motorike, npr. prijemanja;
- napetost pri vadbi, ki jo lahko povzroči strah, razburjenje, hrup itd.;
- povečan napor, ki otežuje nadzor nad gibanjem;
- hitrost izvedbe, ki lahko vpliva na uporabo neustreznih gibalnih vzorcev;
- vključevanje sprostilnih vaj v celoten vadbeni proces;
- vključevanje vaj za razvijanje ravnotežja;
- vključevanje vadbe na blazinah, če je prizadeti vezan na uporabo vozička.

Zaključek

Otrokov razvoj v procesu vzgoje in izobraževanja je močno povezan s predmetom šport. Prinaša mu gibalne izkušnje in psihosocialni razvoj, ki ju nato z izven šolskimi dejavnostmi otrok samo še nadgrajuje. Še večji pomen pa lahko prepoznamo za gibalno oviranega učenca, ki ima na obeh področjih v okolju izven procesa vzgoje in izobraževanja za to manj priložnosti, čeprav bi jih morda potreboval celo več. Zato je potrebno, da je učenec čim bolj integriran v predmet ter dobi priložnosti, da napreduje v vseh aspektih razvoja.

Literatura in viri

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf
- Bouteiller Florence, G. (2010). *Integration and Inclusion in Physical and Sportive Education, New Handicap Law (2005) and New College Programs (2008), French Approach, a Significant Projection*. V S. Cazzoli, B. Antala idr., *Integration and Inclusion in physical education* (str. 53 – 60). Bratislava: Federation Internationale d'Education Physique (FIEP).
- Filipčič, T. (2002). *Izobraževanje kadrov na področju prilagojene športne vzgoje v nekaterih državah evrope in v sloveniji. Kje smo in kam gremo?* V Razvojne smernice športne vzgoje: zbornik 15.strokovnega posveta športnih pedagogov Slovenije (str. 390 – 393). Nova Gorica: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
- Filipčič, T., Ozbič, M. (2010). *Specific Teaching Competence and Attitudes toward Inclusion of Pupils with Physical Impairment into Physical Education*. V S. Cazzoli, B. Antala idr., *Integration and Inclusion in physical education* (str. 25 – 37). Bratislava: Federation Internationale d'Education Physique (FIEP).
- Frostig, M. (1989). *Gibalna vzgoja: nove poti specialne pedagogike*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani.
- Konvencija o otrokovih pravicah*. (1989). Generalna skupščina Združenih narodov z resolucijo št. 44/25. Pridobljeno s <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/>
- Kremžar, B. (1992). *Posebna gibalna vzgoja s psihomotorično zasnovo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Kremžar, B., Petelin M. (2001). *Otrokovo gibalno vedenje*. Ljubljana: Društvo za motopedagogiko in psihomotoriko.
- Lebarič, N., Kobal Grum, D., Kolenc, J. (2006). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Didakta d. o. o.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport. Crossdisciplinary and Lifespan*. Fifth edition. Boston: The McGraw-Hill companies.
- Šmid, B. (2002). *Primer spremljanja, vrednotenja in ocenjevanja učencev pri pouku športne vzgoje*. V Razvojne smernice športne vzgoje: zbornik 15.strokovnega posveta športnih pedagogov Slovenije (str. 126 – 129). Nova Gorica: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
- Valet, A. (2010). *Sociocultural Evolution at School: towards a New Inclusive Model of Sport*. V S. Cazzoli, B. Antala idr., *Integration and Inclusion in physical education* (str. 81 – 91). Bratislava: Federation Internationale d'Education Physique (FIEP).
- Vute, R. (1989). *Šport in telesno prizadeti*. Ljubljana: Pedagoška akademija v Ljubljani.
- Vute, R. (1999). *Izzivi drugačnosti v športu*. Ljubljana: Debora.
- Vute, R. (2002). *Raznolikost pristopov pri prilagajanju športnih dejavnosti osebam s posebnimi potrebami*. V Razvojne smernice športne vzgoje: zbornik 15.strokovnega posveta športnih pedagogov Slovenije (str. 419– 422). Nova Gorica: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.

Tjaša Govedič

Mentorica: dr. Klara Skubic Ermenec

Odrasli s posebnimi potrebami: v iskanju enakopravnega dostopa do vseživljenjskega učenja in izobraževanja

Povzetek: Članek se dotika problematike sistemske in zakonske neurejenosti izobraževanja in učenja odraslih s posebnimi potrebami po zaključenem formalnem izobraževanju ter se posveti terminološki pestrosti poimenovanja oseb s posebnimi potrebami v slovenskem prostoru. Poudari pomembnost vseživljenjskega učenja in izobraževanja za doseganje avtonomije, sledenja družbenim spremembam, socialne integracije in opolnomočenja odraslih s posebnimi potrebami ter izpostavi inkluzijo in integracijo kot neizbežni del pravičnega in enakopravnega vključevanja oseb s posebnimi potrebami v izobraževalni proces.

Ključne besede: Odrasli s posebnimi potrebami, izobraževalno prikrajšane skupine, integracija, vseživljenjsko učenje, inkluzija.

Uvod

Vseživljenjsko učenje je dejavnost in proces, ki obsega vse oblike učenja – bodisi formalno bodisi neformalno, naključno ali priložnostno – in poteka vse življenje, na vseh področjih, zajema vse skupine ljudi (Jelenc, 2007, str. 10) ter vključuje obe področji izobraževanja – začetno in nadaljevalno (Jelenc, 2007). V Sloveniji smo sprejeli *Strategijo vseživljenjskosti učenja* (2007) v nadaljevanju: Strategija, ki kot prvi cilj navaja, da je potrebno vsem ljudem omogočiti učenje in izobraževanje v vseh življenjskih obdobjih, na vseh področjih življenja in v vseh okoljih. Strategija poudarja, da je treba posebno pozornost pri tem nameniti zagotavljanju priložnosti za izobraževalno prikrajšane skupine in da je potrebno vsakemu človeku omogočiti učenje po lastni meri. Izobraževanje in usposabljanje se morata optimalno prilagoditi potrebam in zahtevam učeče se osebe, kar vključuje tudi dostopnost po meri osebe, ki se uči. V Strategiji je moč zaslediti tudi nekaj smernic za učenje in izobraževanje odraslih s posebnimi potrebami (v Strategiji imenovani izobraževalno prikrajšani ali učno »težavne« ciljne skupine), ki jim je treba posebej prilagoditi strategije učenja in učno okolje ter jim s tem omogočiti ustrezno vključevanje v socialno okolje (integracijo z drugimi deli populacije) (Strategija, 2007, str. 13). Smernice poudarjajo tudi posebno vlogo individualizacije in diferenciacije ter uvajanja aktivnih učnih metod, vendar so omejene na šolajoče se otroke in mladostnike. Vseživljenjsko učenje in izobraževanje sta in morata biti neizbežen del življenja vseh ljudi, tudi odras-

lih s posebnimi potrebami, saj pozitivno vplivata na kakovost življenja, hkrati pa je to ena izmed njihovih temeljnih pravic. Vseživljenjsko učenje oseb s posebnimi potrebami vključuje ohranjanje in razvoj socialnih veščin, ohranjanje že usvojenih ter učenje novih navad, vsebin in znanj, z aktivnostjo ohranjanje psihofizične kondicije ter ohranjanje in razvijanje samostojnosti v največji meri (Golob, 1998, str. 17). Gre torej tako za različne vidike zagotavljanja kakovostnega življenja kot tudi za celovit, sistemski pristop.

V nadaljevanju si bomo pogledali, katere skupine oseb uvrščamo k odraslim s posebnimi potrebami, kako jih različne stroke in zakonodaja poimenujejo, kakšna je sistemska urejenost njihovega izobraževanja v Sloveniji in kakšna je vloga vseživljenjskega učenja ter izobraževanja, integracije in inkluzije za odrasle s posebnimi potrebami.

Terminološka pestrost poimenovanja odraslih s posebnimi potrebami

Odrasli s posebnimi potrebami so zelo heterogena skupina z različnimi specifičnimi primanjkljaji, motnjami, ovirami, težavami in nezmožnostmi. V Sloveniji glede poimenovanja odraslih s posebnimi potrebami znotraj različnih strok in zakonodaje najdemo nemalo različic. Ta terminološka pestrost je, kot pravi Lesar Lesar, (2009, str. 22), tudi zgodovinsko ter socialno in kulturno pogojena. Večina poimenovanj odrasle s posebnimi potrebami obravnava z medicinskega vidika, torej z vidika poškodb, motenj in nezmožnosti. V naši zakonodaji so osebe s posebnimi potrebami (vendar ne vse) imenovane invalidi (*Zakon o socialnem varstvu, Zakon o socialnem vključevanju invalidov, Zakon o zaposlitveni rehabilitaciji in zaposlovanju invalidov ...*). Tako so na primer v *Zakonu o socialnem vključevanju invalidov* (2018) kot invalid opredeljeni polnoletna oseba z zmernimi, težjimi ali težkimi motnjami v duševnem razvoju, oseba z avtističnimi motnjami, gluhoslepa oseba z najmanj 50 odstotno izgubo sluha, oseba z zmerno do hudo možgansko okvaro in najtežje gibalno ovirane osebe. Poleg medicinskega diskurza je pri tem zakonu v ospredju poudarjanje socialne vključenosti invalidov in v 10. členu nujnosti vseživljenjskega učenja.

Kavkler (2008, str. 151) opozarja, da medicinske delitve oseb s posebnimi potrebami glede na njihove težave, primanjkljaje in motnje ni mogoče uporabiti v vsakršnem kontekstu. Na področju izobraževanja in učenja oseb s posebnimi potrebami se Kavkler naslanja na socialnointegrativni model, ki upošteva konkretne družbene okoliščine in posebne potrebe definira z vidika pomoči in prilagoditev, ki jo oseba potrebuje; v vzgoji in izobraževanju so to posebne vzgojno-izobraževalne potrebe, »ki izhajajo iz težav, povezanih z učenjem, in omejitvami, povezanimi s sodelovanjem v procesu vzgoje in izobraževanja« (Kavkler, 2008, str. 150).

V *Poročilu o izobraževanju odraslih s posebnimi potrebami na področju zviševanja ravni pismenosti* (2005, str. 6) so odrasli s posebnimi potrebami opredeljeni kot tiste osebe, ki so zaključile ali prekinile izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo in prilagojene izobraževalne programe (osebe s primanjkljaji na posameznem področju učenja, osebe z lažjimi motnjami v duševnem razvoju, slepe in slabovidne osebe, gluhe in naglušne osebe, dolgotrajno bolne osebe, osebe z govornimi

in jezikovnimi motnjami, gibalno ovirane osebe, ki so bile že v osnovnošolskem ali srednješolskem obdobju usmerjene v posebne, zanje prilagojene programe in oblike pomoči), torej osebe, ki potrebujejo pomoč v vsakdanjih življenjskih situacijah za večjo samostojnost in socialno participacijo, pri čemer so izpuščene tiste osebe, ki so zaključile posebne programe izobraževanja in imajo zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju ter potrebujejo še več pomoči pri socialni participaciji in samostojnosti.

Tudi omenjena Strategija uporablja različna poimenovanja za osebe s posebnimi potrebami, ki jih obravnava predvsem z vidika izobraževalnih in učnih posebnosti. Tako lahko zasledimo poimenovanje izobrazbeno prikrajšane skupine odraslih, ki jim je treba posebej prilagoditi strategije učenja in učno okolje (2007, str. 13), in učno »težavne« ciljne skupine, ki si teže pridobivajo znanje in strategije učenja. Zdi se, da terminološka pestrost ne odraža zgolj problematičnega medicinskega diskurza, ampak tudi parcialno politiko na tem področju.

Sistemska in zakonska (ne)urejenost izobraževanja odraslih s posebnimi potrebami

Za odrasle s posebnimi potrebami, ki bi po zaključku formalnega izobraževanja še posebej potrebovali nadaljnje izobraževanje, to področje ni celovito sistemsko urejeno, pa tudi zakonodaje, ki bi skrbela za sektor izobraževanja odraslih s posebnimi potrebami, ni. Odrasli so v tem kontekstu mišljeni kot osebe, ki so izpolnile osnovnošolsko obveznost in želijo pridobiti, posodobiti, razširiti in poglobiti svoje znanje, ali kot osebe, ki so zaključile prilagojeni izobraževalni program osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom, kot je opredeljen tudi v *Zakonu o izobraževanju odraslih* (2018). Za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami sistem še omogoča enakovredno sodelovanje v izobraževanju (zanje je tudi zakonsko poskrbljeno z *Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*), v odraslosti pa to nemalokrat postane skrb staršev, družin in raznih humanitarnih organizacij. Tudi Strategija (Strategija, 2007, str. 13) poudarja, da je za začetno izobraževanje oseb s posebnimi potrebami v Sloveniji kar dobro poskrbljeno, na skoraj neprebojni zid predsodkov pa naletimo, ko se začnemo pogovarjati o učenju in izobraževanju odraslih oseb s posebnimi potrebami; njim ni dovolj nek ozko predpisan, enoten program, ampak jim je treba ponuditi zelo široko zasnovane priložnosti, različne programe in vsebine, ki jih zanimajo. Tudi zakona o izobraževanju odraslih s posebnimi potrebami nimamo, v *Zakonu o izobraževanju odraslih* (2018) pa so odrasli s posebnimi potrebami samo omenjeni v petem členu, ki kot enega izmed ciljev uresničevanja javnega interesa na področju izobraževanja odraslih navaja spodbujanje nižje izobraženih in drugih ranljivih skupin za izobraževanje in učenje. Zaradi vsega naštetega bi bilo priporočljivo dopolniti *Zakon o izobraževanju odraslih* z ustreznimi podzakonskimi akti, ki bi urejali področje izobraževanja odraslih z različnimi posebnimi potrebami, razviti ustrezno infrastrukturo za vključevanje odraslih s posebnimi potrebami v izobraževalni sistem in spremeniti miselnost, da takšni ljudje nadaljnjega izobraževanja ne potrebujejo.

V slovenskem izobraževalnem sistemu je v ospredju formalno izobraževanje in izo-

braževanje v skladu s potrebami trga dela v službi neoliberalizma, tako da se odrasli s posebnimi potrebami tukaj soočajo z dvojno zaznamovanostjo; v prvi vrsti je že izobraževanje odraslih po sistemski urejenosti na koncu, izobraževanje odraslih s posebnimi potrebami pa pristane na koncu tega konca. Jelenc (Jelenc, 2016, str. 7) ugotavlja, da se to kaže na vseh področjih sistemske ureditve; od umestitve v sistem in upravljanja, prek zakonodaje in financiranja do omrežja izvajalcev in infrastrukture. Možnosti za učenje odraslih s posebnimi potrebami so v različnih socialnih zavodih, delno v zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, v šolah s prilagojenim programom in v varstveno delovnih centrih, v smislu vseživljenjskega učenja pa še v domovih za starejše, dnevni centrih, invalidskih podjetjih, ljudskih univerzah in v drugih okoljih, kjer živijo in delajo.

Vseživljenjskost in inkluzivnost izobraževanja odraslih s posebnimi potrebami

Pri odraslih s posebnimi potrebami je še posebej potrebno poudariti nujnost vseživljenjskega učenja in izobraževanja. To jim lahko omogoči zadostno stopnjo avtonomije, sledenje hitrim družbenim spremembam, potrebno socialno integracijo, spodbujanje socialnega razvoja in poudari njihovo vlogo odraslega. Na tem področju se še vedno srečujemo z različnimi stereotipi in predsodki, predvsem v povezavi z »večnim otroštvom«, katerega ujetniki naj bi bili odrasli s posebnimi potrebami, še posebej odrasli z motnjami v duševnem razvoju (Golob in Jelenc, 2016, str. 117). Na tem mestu je nujno poudariti, da nadaljevanje izobraževanja odraslih s posebnimi potrebami po obveznem formalnem šolanju ni nekakšen privilegij, temveč pravica vseh. Jelenc (Jelenc, 2016, str. 8) pojasnjuje, da se morata učenje in izobraževanje pri tem prilagajati njihovim posebnostim in možnostim, njih pa je potrebno ustrezno pripraviti, da se učijo in izobražujejo. Temeljna ideja inkluzije je, kakor piše Lesar (Lesar, 2009, str. 3), da lahko družba s spreminjanjem obstoječih in ustaljenih načinov delovanja omogoči večjo vključenost in participacijo doslej izključenih manjšinskih skupin oz. tistih, ki so potisnjeni na rob družbenega dogajanja. Inkluzija upošteva individualne razlike med posamezniki in od njih ne zahteva asimilacije z okoljem. Šučur (1997, str.9) je mnenja, da inkluzija pomeni dvosmerno prilagajanje (manjšina večini in obratno), integracija pa enosmerno prilagajanje (samo manjšina večini). Potrebno je poudariti, da o integraciji in inkluziji nikakor ne moremo govoriti, če se osebe s posebnimi potrebami ne morejo učiti in izobraževati v vseh obdobjih svojega življenja. Eden izmed glavnih kazalnikov pravičnosti izobraževanja je enakost možnosti dostopa do izobraževanja za vse ljudi, kar pa je postavljeno pod vprašaj za mnoge socialne kategorije in za odrasle s posebnimi potrebami po zaključku formalnega izobraževanja, kakor je zapisano v *Poročilu o izobraževanju odraslih s posebnimi potrebami na področju zviševanja ravni pismenosti* (2005, str. 4).

Vendar se v tem smislu pri izobraževanju in učenju odraslih s posebnimi potrebami mnogokrat pojavi težava zaradi premalo ali neustrezno usposobljenega kadra, saj je za izobraževalno delo z odraslimi s posebnimi potrebami nujno imeti tako andragoška znanja

kakor tudi znanja s področja specialne in rehabilitacijske pedagogike (Jelenc 2016, str. 8). Izrednega pomena so tudi stališča pedagoškega oz. andragoškega osebja, ki lahko pri izobraževalnem delu z osebami s posebnimi potrebami predstavljajo oviro ali spodbudo.

Zaključek

Osebe s posebnimi potrebami so družbena skupina, ki je pogosto diskriminirana in marginalizirana. Potreben je poudarek, da sta prav izobraževanje in učenje tista, ki podirata družbene mostove in brišeta robove marginalizacije ter močno vplivata na kvaliteto življenja. V Sloveniji na sistemski in zakonski ravni še ni celovito poskrbljeno za izobraževanje in učenje odraslih s posebnimi potrebami, tako da so odrasli s posebnimi potrebami mnogokrat odvisni od lastne samoiniciative, pomoči svoje družine ter raznih humanitarnih organizacij in društev. Tudi prilagoditve v učnem procesu so na sistemski ravni pripravljene večinoma za otroke s posebnimi potrebami, precej nedorečenosti pa smo spoznali pri odraslih, kljub temu da imajo precej drugačne izobraževalne potrebe kot otroci in se tudi učijo na drugačen način. Ne pozabimo, da sta izobraževanje in učenje za odrasle s posebnimi potrebami njihova pravica ter eden od pogojev vzpostavitve bolj inkluzivne skupnosti.

Literatura in viri

- Golob, A. (1998). *Vseživljenjsko učenje – pravica in možnost za odrasle osebe z zmerno, težjo in najtežjo motnjo v duševnem razvoju*. V: A. Golob (ur.). *Vseživljenjsko učenje: Zbornik strokovnih prispevkov v obdobju 1994-1998*. Draga: Center Dolfke Boštjančič, str. 15-20.
- Golob, A. in Jelenc, Z. (2016). Poročilo o posvetu, skupne ugotovitve in priporočila. V: Z. Jelenc (ur.) in M. Povše (ur.). *Andragog pri učenju in izobraževanju odraslih s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije, str. 114-120.
- Jelenc, Z. (2007). *Osnutek za razpravo, Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Ljubljana: Javni zavod pedagoški inštitut.
- Jelenc, Z. (2016). Uvodne misli. V: Z. Jelenc (ur.) in M. Povše (ur.). *Andragog pri učenju in izobraževanju odraslih s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije, str. 6-9.
- Poročilo o izobraževanju odraslih s posebnimi potrebami na področju zviševanje ravni pismenosti*. (2005). Ljubljana: Andragoški Center Republike Slovenije in Evropski socialni sklad.
- Kavkler, M. (2008). Izrazje na področju posebnih potreb. V: P. Javrh (ur.), S. Jelenc Krašovec, N. Ličen in V. Wakounig. *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 149-157.
- Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije. Dostopno na: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/IU2010/Strategija_a_VZU.pdf (pridobljeno 23.2.2019).
- Šučur, Z. (1997). Integracija i inkluzija: sličnosti i razlike. *Defectologica Slovenica*, št. 3, 5, str. 7-17.
- Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO-1)*. (2018). Ljubljana: Uradni list RS, št. 6/18.
- Zakon o socialnem vključevanju invalidov (ZSVI)*. (2018). Ljubljana: Uradni list RS, št. 30/18).