

Danica Klujber, Dvojezična OŠ Genterovci in Alisa Krajnc, Dvojezična OŠ II Lendava

INKLUZIJA UČENCEV Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI

POVZETEK

Prispevek obravnava inkluzijo učencev z avtističnimi motnjami (v nadaljevanju: AM). V uvodu so povzete postopne spremembe v pristopih do oseb s posebnimi potrebami skozi zgodovinska obdobja, od načrtne segregacije pa vse do inkluzije. V osrednjem delu prispevka je opisan primer vključitve dveh učencev z AM v dvojezični osnovnošolski izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Posebna pozornost je namenjena pozitivnim učinkom inkluzije na vrstnike. Na podlagi primera dobre prakse so v prispevku kot ključni pogoji uspešne vključitve učencev z različnimi posebnimi potrebami v večinsko šolo poudarjeni pozitiven odnos šole do inkluzije, stalno strokovno izpopolnjevanje šolskih delavcev ter njihovo sodelovanje z vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa.

Ključne besede: osebe s posebnimi potrebami, inkluzija, učenci z AM

ABSTRACT

The following article discusses the inclusion of pupils with autism spectrum disorder (hereinafter: ASD). In the introduction, the article presents the historical overview of the gradual changes in policies toward people with disabilities – from planned segregation to inclusion. The body of the article introduces the case of including two ASD pupils into a bilingual elementary school system with a modified educational programme and specialised pedagogical service. Special emphasis was put on the inclusion's positive effects on other peers. Considering the findings of the good practice, the article highlights the key preconditions of a successful inclusion of pupils with different special needs, which are: the school's positive attitude towards inclusion, constant education, and training of educational workers and their cooperation with every agent of the educational process.

Keywords: children with special needs, inclusion, pupils with ASD

UVOD

Posamezniki, ki na kakršen koli način odstopajo od večine, so bili v različnih zgodovinskih obdobjih različno obravnavani. Kljub temu pa lahko v pristopih do teh posameznikov zasledimo tudi nekaj skupnega: težave s sprejemanjem drugačnosti. Kot pravi I. Lesar (2009), je različnost med ljudmi težko sprejemljivo dejstvo, zato so bile v preteklosti osebe z neobičajnimi lastnostmi velikokrat posebej izpostavljene ali izrinjene iz družbe.

V 19. stoletju se je v mnogih evropskih državah za učence, ki so se v duševnem ali telesnem razvoju opazno razlikovali od večine, oblikoval ločen oz. segregiran vzgojno-izobraževalni sistem. Družba je to označila za humano potezo, saj so bili ti učenci pojmovani kot neuspešni ter nezmožni slediti šolski rutini in iz tega razloga tudi moteči. Negativne posledice segregacije so v 60. oz. 70. letih prejšnjega stoletja

privedle do ideje normalizacije, integracije ali »mainstreaminga« izstopajočih učencev v večinske šole. Ti pristopi, zlasti princip normalizacije, so bili usmerjeni v praktične probleme, ki so bili pojmovani kot posledice posameznikove specifičnosti, ne pa kot posledice družbenih ali institucionalnih načinov izključevanja. Zavedanje, da lahko tudi družba spremeni ustaljene načine delovanja in s tem omogoči večjo vključenost doslej izključenim posameznikom, je prinesla ideja inkluzije, ki poskuša preseči stoletja staro težnjo po razlikovanju ter razvrščanju ljudi (prav tam).

V Sloveniji se pojem inkluzije pogosto povezuje s šolanjem učencev s posebnimi potrebami, saj so bili v preteklosti prav ti deležni najočitnejših oblik segregacije (prav tam). Leta 2000 smo naredili pomemben korak, saj smo sprejeli Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, vendar učenci z AM takrat še niso bili prepoznani kot samostojna

skupina, temveč se jih je uvrščalo med dolgotrajno bolne osebe, osebe z govorno-jezikovnimi motnjami, osebe s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ali z motnjami v duševnem razvoju (Macedoni - Lukšič, Jurišič, Rovšek, Melanšek, Potočnik Dajčman, Bužan, Cotič - Pajntar, Davidovič Primožič, 2009). Njihove edinstvene značilnosti so bile z zakonom prepoznane šele pred kratkim, posledica česar se že kaže v večji pozornosti do učencev z AM, čeprav je heterogenost znotraj te populacije premalo poudarjena. Še vedno premalo vemo o učencih, ki po mnenju H. Kraljič (2014) živijo v svojem svetu, saj se tam počutijo varne.

ZAČETNE DILEME IN IZZIVI

Vidik razredničarke

Končalo se je šolsko leto 2013/14. Veselila sem se počitnic in zatem prihajajočega novega šolskega leta, ko bom po treh letih spet dobila v svoje varstvo najmlajše, naše prvošolčke. Avgusta mi je bila s strani ravnateljice posredovana informacija, da bom v razred dobila dva učenca s posebnimi potrebami oziroma učenca z AM. Informacija me je doletela nepripravljeno. Bila sem presenečena. Čeprav poučujem že 21 let, so se pojavila številna vprašanja. Kako bom to zmogla? Kako bom vse skupaj izpeljala? Ali ju bom sposobna poučevati? Kje bom pridobila potrebno znanje? Vprašanj je bilo veliko. Po drugi strani pa sem vedela, da bo to zame eden izmed največjih izzivov na moji učiteljski poti.

Prvi šolski dan so po običaju učence v šolo pospremili njihovi starši in ostali z njimi pri pouku. Skozi dejavnosti, ki so ta dan potekale v razredu, sem že načrtno opazovala učenca z AM – njuno razumevanje in odziv na navodila za delo, sodelovanje pri dejavnostih. Pri tem sem opazila, da se je učenca z AM sama vključila v dejavnosti. Učenec z AM pa se je v dejavnosti vključil skupaj z mamo, ki mu je dodatno pojasnjevala navodila za delo. Z učitelji ni hotel sodelovati, prav tako ni z nikomer vzpostavil niti očesnega stika. Takrat sem se zavedala dejstva, da bo potrebne veliko potrpežljivosti in vztrajnosti, da bo tudi učenec z AM sodeloval pri šolskih dejavnostih.

Vidik mobilne učiteljice za dodatno strokovno pomoč

Svojo poklicno pot sem začela šele v lanskem šolskem letu kot mobilna učiteljica za dodatno strokovno pomoč. Podobno kot večina začetnikov sem tudi sama doživljala mešane občutke: veselje in navdušenje ob prvi službi ter novih izzivih, hkrati pa tudi občutke nelagodja in strahu. Slednji so se okrepili ob dejstvu, da bom dodatno strokovno pomoč nudila tudi dvema učencema z več motnjami,

pri čemer je pri obeh v ospredju AM. Čeprav smo v okviru študijskih praks in prostovoljnih del imeli veliko možnosti neposrednega dela z osebami s posebnimi potrebami, vključno z osebami z AM, sem bila glede svoje pripravljenosti nudenja ustrezne obravnave tema dvema učencema zelo negotova, saj sem se zavedala tega, da vključitev učencev z AM v večinsko šolo zaradi raznolikosti ter specifičnosti njihovih zmožnosti in potreb predstavlja velik izziv za vse udeležence vzgojno-izobraževalnega procesa.

IZHODIŠČNA OCENA

Za oblikovanje čim bolj celostne in poglobljene ocene funkcioniranja učencev z AM smo pregledali obstoječo dokumentacijo, opravili neformalne razgovore z vsemi pomembnimi akterji ter sistematično opazovali učenca z AM. Posebno pozornost smo namenili vzpostavitvi varnega in pozitivno naravnane okolja, saj je bilo to ključnega pomena za oceno njunih dejanskih zmožnosti in potreb.

Tabela 1: Povzetek izhodiščne ocene funkcioniranja učenca z AM.

Močna področja in interesi:	<ul style="list-style-type: none"> • IKT, • števila.
Šibka področja:	<ul style="list-style-type: none"> • motorika (šibke motorične spretnosti), • socialno-emocionalno področje (zakrivanje obraza, znaki selektivnega mutizma, eholalija, stiska ob spremembah, ozko usmerjeni interesi, šibke večšine vključevanja v skupinske aktivnosti), • samostojnost (težave pri opravljanju vsakodnevnih večšin in skrbi zase), • pozornost in koncentracija (težave z vzdrževanjem pozornosti).

Tabela 2: Povzetek izhodiščne ocene funkcioniranja učenke z AM.

Močna področja in interesi:	<ul style="list-style-type: none"> • komunikacija (bogat besedni zaklad), • narava (živali, vreme).
Šibka področja:	<ul style="list-style-type: none"> • motorika (slabše ravnotežje, šibke motorične spretnosti), • socialno-emocionalno področje (eholalija, občasna odsotnost očesnega stika, občasna prisotnost stereotipnih gibanj, stiska ob spremembah, znaki nelagodja pred večjo množico), • samostojnost (nizka raven samostojnosti pri šolskem delu), • pozornost in koncentracija (težave z usmerjanjem in vzdrževanjem pozornosti).

ISKANJE USTREZNIH PRISTOPOV

O AM smo želeli izvedeti čim več, zato smo iskali in brali najrazličnejšo literaturo na to temo. Na podlagi teh podatkov ter informacij, ki smo jih pridobili s pregledom obstoječe dokumentacije, razgovori s starši in opazovanjem učencev, smo se odločili, da bomo v uvajalnem obdobju dajali velik poudarek oblikovanju pozitivne razredne klime, še posebej pa sprejemanju drugačnosti.

Prvi korak do čim bolj aktivne vključitve učencev z AM v razred je bil reorganizacija prostora. Razred smo pripravili v obliki koticov. Na sredino učilnice smo postavili preprogo, na kateri smo predvideli izvajanje jutranjega kroga, plesne dejavnosti, igre, pogovore, branje pravljic ipd. Klopi smo postavili v obliko črke U, pri čemer smo učenca z AM posedli v bližino učiteljev. Oblikovali smo tudi tihi kotic, ki je zlasti njima nudil možnost umika iz še prenapornega in manj varnega okolja. Z namenom povečanja občutka varnosti smo dejavnosti oblikovali v ustaljeno rutino, podkrepjeno z vizualnim urnikom. Začetek določene aktivnosti pa smo naznanili z zvokom tamburina. Ti pristopi so pripomogli k temu, da so se vsi učenci, vključno z učencema z AM, hitro vključili v šolsko rutino.

Več časa in načrtne spodbude s strani učiteljev sta učenca z AM potrebovala pri vključitvi med vrstnike. Učenka z AM se je zaradi dobrih govorno-jezikovnih zmožnosti v skupino vrstnikov vključila z minimalno podporo odrasle osebe. Učenec z AM pa je zaradi izogibanja verbalni komunikaciji ter očesnemu in telesnemu stiku imel več težav pri vključitvi med vrstnike. V prvih tednih se je med odmori običajno umaknil v računalniški kotic, od koder je le opazoval sošolce pri igri. Svoje spretnosti vključevanja v vrstniško skupino je učenec z AM razvil skozi vodene skupinske dejavnosti. Z namenom oblikovanja čim bolj ustreznega odnosa z vrstniki je bilo veliko spoznavnih in gibalnih iger, ki so postale način komunikacije med nami, saj smo pri izvajanju teh povezovali učenca z AM z njegovimi vrstniki. Pri izvajanju aktivnosti smo ga pohvalili, s čimer smo okrepili njegovo ustrezno vedenje. Po potrebi smo mu pri gibalnih aktivnostih tudi fizično pomagali. Naša vloga pri skupinskih aktivnostih se je postopoma zmanjševala, saj je bil učenec med igro vedno bolj sproščen in odprt pri komunikaciji. Tako so se v prvih dveh mesecih šolanja med učencema z AM in vrstniki začele oblikovati prave vezi. Vrstnika, katerima sta učenca z AM najbolj zaupala, smo spodbudili, da sta jima po potrebi pomagala in ju usmerjala.

Vsak napredek, vsako opažanje v zvezi s funkcioniranjem učencev z AM smo sproti beležili. Na podlagi sistematičnega opazovanja in zapisovanja ugotovitev smo nato oblikovali

individualizirana programa za učenca. Timsko smo načrtovali tudi dejavnosti v razredu, kjer je bila organizacija dela zaradi dvojezičnega poučevanja deljena na predmete in jezik. Z drugo učiteljico v razredu smo skupaj načrtovali dejavnosti, skupaj podajali učno snov in se izmenjevali pri poučevanju učencev z AM. Izmenjavanje učiteljic v razredu je omogočilo uresničevanje individualiziranega pristopa k učencema z AM. Prav tako pa sta učenca zaradi tega imela možnost komunicirati v obeh jezikih, pri čemer smo upoštevali dejstvo, da učno snov lažje usvajata v svojem maternem jeziku. V pouk smo postopoma vključili tudi dodatno strokovno pomoč, ki je na začetku potekala le v oddelku, nato pa smo izvajanje tovrstne pomoči delno prenesli iz oddelka.

Med oblikovanjem odnosa v razredu smo na prvem roditeljskem sestanku tudi starše vrstnikov seznanili z inkluzijo učencev z AM. Predstavili smo jim pozitivne strani vključevanja otrok s posebnimi potrebami v večinsko šolo. Starši vrstnikov so inkluzivno šolanje učencev z AM sprejeli razumevajoče.

Po uspešni vključitvi učencev z AM v šolsko rutino, med vrstnike in širše okolje smo prišli do največjega izziva: poučevanja učencev z AM in doseganja minimalnih standardov na njunih šibkih področjih. Najprej smo dali večji poudarek multisenzornemu učenju ter uporabi konkretnih pripomočkov in vizualnih ponazoritev, nato pa smo pristope iskali in jih prilagajali glede na posamezno situacijo, saj se je po vsaki uspešno rešeni dilemi pojavila nova.

Tudi danes je veliko dilem in vprašanj. Rešitve zanje iščemo s pomočjo sodelovalnega pristopa, sprotnega spremljanja napredka učencev in lastnega strokovnega izpopolnjevanja.

NAPREDEK

Od vključitve v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo sta učenca z AM ob sodelovanju staršev, različnih šolskih strokovnih delavcev in zunanjih ustanov napredovala tako na učnih kot na razvojnih področjih. Pri tem se zavedamo, da je ugotavljanje njune ravni funkcioniranja ter iskanje najučinkovitejših pristopov za njun optimalni razvoj stalen in kontinuiran proces. Prav tako se zavedamo dejstva, da učenca z AM potrebujeta veliko mero razumevanja, vztrajnosti in pozitivne naravnosti učiteljev, predvsem pri razvijanju področij, na katerih napredujeta z manjšimi in počasnejšimi koraki.

VPLIV INKLUZIJE NA VRSTNIKE

Izhajajoč iz dejstva, da inkluzivno šolanje predpostavlja spreminjanje obstoječih načinov poučevanja za vse učence v

Tabela 3: Povzetek trenutne ravni funkcioniranja učenca z AM.

Motorika:	<ul style="list-style-type: none"> • šibka mišična moč, • okorni in počasni motorični gibi, • verbalno usmerjanje pri izvajanju motoričnih vaj, • fizično usmerjanje pri izvajanju motorično zahtevnejših vaj.
Pisanje:	<ul style="list-style-type: none"> • ohlapna, nepravilna drža pisala in prešibek pritisk na podlago, • pozna velike in male tiskane črke, • piše s tiskanimi črkami ob pomoči učitelja, • okorna, težko berljiva pisava.
Branje:	<ul style="list-style-type: none"> • zlogovanje besede s pomočjo učitelja.
Računanje:	<ul style="list-style-type: none"> • samostojno sešteva in odšteva do 100 s prehodom čez desetico, • pozna in samostojno računa z obravnavanimi količinami, • visoka motivacija za reševanje računskih nalog, • pozna obravnavane like in telesa, pri opisu njihovih značilnosti potrebuje verbalno usmerjanje.
Pozornost in koncentracija:	<ul style="list-style-type: none"> • občasno šibka pozornost in kratkotrajna koncentracija.
Socialno-emocionalno področje:	<ul style="list-style-type: none"> • verbalna komunikacija z znanimi odraslimi in vrstniki, • samoiniciativna uporaba vljudnostnih izrazov, • govorno-jezikovne motnje, • občasna odsotnost očesnega stika.
Samostojnost:	<ul style="list-style-type: none"> • višja raven samostojnosti pri opravljanju vsakodnevnih veščin in skrbi zase (npr. oblačenje, toaletna higiena).

Tabela 4: Povzetek trenutne ravni funkcioniranja učenke z AM.

Zaznavanje:	<ul style="list-style-type: none"> • hipersenzibilnost.
Motorika:	<ul style="list-style-type: none"> • šibko ravnotežje, • okorni in počasni motorični gibi, • izboljšana tekočnost ter natančnost fino- in grafomotoričnih gibov.
Pisanje:	<ul style="list-style-type: none"> • pravilna drža pisala s pomočjo nastavka ali specifičnega svinčnika, • občasno premočen pritisk na podlago, • pozna velike in male tiskane črke ter z njimi piše, • pozna male in obravnavane velike pisane črke ter z njimi piše, • težave z vezavo pisanih črk, • okorna, vendar čitljiva pisava, • neupoštevanje posledkov med besedami in končnimi ločili.
Branje:	<ul style="list-style-type: none"> • tekoče branje, • občasno ugibanje besed, • pretiho branje, • dobro bralno razumevanje.
Računanje:	<ul style="list-style-type: none"> • šibke številske predstave, • sešteva in odšteva do 20 brez prehoda in s prehodom ter do 100 brez prehoda na podlagi vizualnih ponazoritev in s pomočjo učitelja, • pozna obravnavane količine, • pozna ter opiše obravnavane like in telesa.
Pozornost in koncentracija:	<ul style="list-style-type: none"> • šibka pozornost in kratkotrajna koncentracija.
Socialno-emocionalno področje:	<ul style="list-style-type: none"> • dobre govorno-jezikovne zmožnosti, • eholalija opazna le v obliki ponavljanja sogovorčevih vprašanj, • za odgovor potrebuje več časa, • stereotipna gibanja in znaki nelagodja (v množici) so opazni redkeje, • težnja po ustaljeni rutini (tudi pri izvajanju posamezne aktivnosti).
Samostojnost:	<ul style="list-style-type: none"> • nizka raven samostojnosti ter potreba po vodenju pri vseh šolskih aktivnostih, • stopnja samostojnosti variira glede na učenkino razpoloženje, motivacijo, pozornost in koncentracijo.

oddelku (Lesar, 2009), so se prvi pozitivni učinki inkluzije učencev z AM pokazali prav v večjem zavedanju pomena uporabe multisenzornih in konkretnih pristopov ter višji ravni občutljivosti na potrebe in zmožnosti vseh učencev.

Izrazito pozitiven vpliv inkluzije smo zaznali na socialno-čustvenem področju njunih vrstnikov, saj so ti razvili visoko mero tolerantnosti do drugačnosti. V uvajalnem obdobju smo spretnosti v odnosih z učencema z AM načrtno razvijali s pogovori o različnosti ter branjem zgodb o drugačnih vrstnikih. V veliki meri pa so vrstniki odnos do sošolcev z AM izoblikovali v neorganiziranih skupinskih aktivnostih, zlasti med odmori pri igri. Nihče od njih ni zavračal učencev z AM, sprejeli so ju z vsemi njunimi posebnostmi. Danes so jima pripravljene pomagati in ju spodbujati brez pobude odrasle osebe.

KLJUČNI DEJAVNIKI USPEŠNOSTI INKLUZIJE

Stališča in vrednote učiteljev so eden izmed ključnih dejavnikov inkluzivnega šolanja, celo pomembnejši od njihove metodično-didaktične usposobljenosti (Lesar, 2009). Za uspešno vključenost učencev s posebnimi potrebami v večinsko šolo pa je potreben tudi pozitiven odnos vseh šolskih strokovnih delavcev, ne le učiteljev. Še posebej pomembna je naravnost vodstva, kajti v sodobnem, tekmovalno usmerjenem času žal prevečkrat vrednotimo šole le na podlagi akademskih dosežkov njenih učencev. Ideja inkluzije pa je, kot meni I. Lesar (2009), v nasprotju s to miselnostjo, zato pogosto zahteva spreminjanje obstoječih načinov dela ali celo preoblikovanje temeljev določene družbene institucije.

V šoli, kamor sta se vključila tudi učenca z AM, je sprejemanje drugačnosti nekaj vsakodnevnega in skoraj samozanevnega. Izhajamo namreč z območja, kjer se nenehno prepletajo različni jeziki in kulture: slovenska, madžarska in romska. Tako sta bila tudi učenca z AM s strani šolskih delavcev in vrstnikov sprejeta brez težav. Na podlagi te izkušnje menimo, da bi morala biti zmožnost prenosa in

uresničevanja dejstva, da nas različnost bogati, eden od bistvenih kazalnikov delovanja sodobne šole.

Ideja inkluzije poleg spreminjanja temeljnih vrednot in namenov institucije predpostavlja pripravljenost strokovnih delavcev za pridobivanje novih znanj ter razvijanje zmožnosti sodelovalnega pristopa k poučevanju (Lesar, 2009) ne le z neposrednimi, ampak tudi s posrednimi udeleženci vzgojno-izobraževalne aktivnosti. Zlasti starši so pomemben vir informacij in ob ustreznem sodelovanju z učiteljem lahko znatno pripomorejo k učenčevemu napredku. Ne smemo pa pozabiti niti na vlogo zunanjih ustanov, ki lahko s svetovanjem šoli in medsebojnim informiranjem souresničujejo proces inkluzije. Kot pravi A. Klemenc (2012: 10): »Rezultat je odvisen prav od vseh vpletenih odraslih. Otroci jim samo sledijo.«

SKLEP

V prispevku smo želeli opozoriti predvsem na pozitivne učinke inkluzije na razvoj vseh učencev ter na uporabnost pristopov poučevanja učencev s posebnimi potrebami tudi pri učencih z običajnim razvojem. V celoti se strinjamo z A. Klemenc (2012), ki meni, da lahko pristope specialne pedagogike uporabimo pri vseh.

S prispevkom smo želeli poudariti tudi, da za uspešen pristop ni ključno vprašanje diagnoze, torej ali ima učenec AM, motnje pozornosti in koncentracije itd. Upamo si reči, da niti ni bistvenega pomena, ali ima učenec posebne potrebe ali ne. Menimo namreč, da je za uspešno poučevanje veliko bolj pomembno iskanje in spodbujanje močnih področij ter kompenzacija ali minimiziranje primanjkljajev slehernega učenca, tj. individualiziran pristop. Kajti, kot pravi K. Hoopmann (2009), vsak učenec je drugačen, vsak gleda na svet na svoj, edinstven način, tudi učenci z AM. In če verjamemo vanje (Klemenc, 2012), smo lahko priča temu, v kakšnega edinstvenega posameznika bodo odrasli (Hoopmann, 2009).

VIRI IN LITERATURA

- Hoopmann, K. (2009). Vse mačke imajo Aspergerjev sindrom. Kranj: Damodar.
- Klemenc, A. (2012). Kako je biti jaz?: knjiga o fantu z Aspergerjevim sindromom. Ljubljana: DZC Janeza Levca.
- Kraljič, H. (2014). Žan je drugačen: zgodba o dečku z avtizmom. Jezero: Morfem.

- Lesar, I. (2009). Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Macedoni - Lukšič, M., Jurišič, B. D., Rovšek, M., Melanšek, V., Potočnik Dajčman, N., Bužan, V., Cotič - Pajntar, J. in Davidovič Primožič, B. (2009). Smernice za oblikovanje zdravstvene, vzgojno-izobraževalne in socialne mreže na področju celostne skrbi za osebe s spektroatističnimi motnjami (SAM). Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.