

Andrej Gregorač, Tina Kralj in Mateja Oman

Osredotočimo se na razvijanje potencialov, ne na odpravljanje primanjkljajev: koncept, vreden razmisleka

Povzetek: Z namenom pridobivanja dodatnega znanja in izkušenj s področja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, specifično otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, smo vzgojitelji Vzgojnega zavoda Kranj imeli možnost obiskati nekaj nizozemskih institucij, ki delujejo na tem področju. V prispevku opisujemo obiskane institucije in njihovo delovanje, hkrati pa prispevamo kritičen razmislek in primerjavo med nizozemskim in slovenskim sistemom vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Ugotavljamo, da so razlike zelo velike in da se kažejo tako v obliki (organizaciji) kot vsebini (konceptih), kar pa je neposredno povezano s stanjem in razvojem družbe kot take.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, čustvene in vedenjske motnje, Nizozemska, nizozemski sistem specialne pedagogike, inkluzija

UDK: 376

Strokovni prispevek

Mag. Andrej Gregorač, univ. dipl. psih., ravnatelj, Vzgojni zavod Kranj, Šempeterska ul. 3, SI-4000 Kranj, Slovenija; e-naslov: andrej.gregorac@guest.arnes.si

Tina Kralj, univ. dipl. soc. ped., Vzgojni zavod Kranj, Šempeterska ul. 3, SI-4000 Kranj, Slovenija; e-naslov: tina.kralj1@guest.arnes.si

Mateja Oman, univ. dipl. soc. ped., Vzgojni zavod Kranj, Šempeterska ul. 3, SI-4000 Kranj, Slovenija; e-naslov: oman.mateja@gmail.com

Uvod

Naslov prispevka deluje navidezno lahkotno in samoumevno v smislu: »Seveda! Saj vsi stremimo za temi idejami in delamo na tem.« Lahkotnost in samoumevnost pa se ob poglobljanju v pedagoške koncepte hitro izgubita. Področje čustvenih in vedenjskih motenj je zelo raznoliko, kakor so zelo raznolike tudi oblike pomoči, ki jih potrebujejo otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

V Sloveniji je temeljni sistem pomoči organiziran v obliki mladinskih domov (Mladinski dom Malči Beličeve, Mladinski dom Jarše, Mladinski dom Maribor s pripadajočo enoto Slivnica) in vzgojnih zavodov (Vzgojno-izobraževalni zavod Frana Milčinskega Smlednik, Vzgojni zavod Kranj, Osnovna šola Veržej, Vzgojno-izobraževalni zavod Planina, Zavod za vzgojo in izobraževanje Logatec in Vzgojno-izobraževalni zavod Višnja Gora), ki imajo v našem prostoru že dolgo tradicijo. Otroke in mladostnike v zavod usmerjajo centri za socialno delo v skladu z zakonom, ki ureja področje zakonske zveze in družinskih razmerij, mladostnike pa lahko v zavod namesti tudi sodišče, ki jim izreče ukrep oddaje v vzgojni zavod.¹ Namen zavodske vzgoje je zagotavljanje okolja za varen in zdrav osebni razvoj, kompenzacija razvojnih primanjkljajev in vrzeli v kognitivnem, čustvenem, socialnem razvoju, po potrebi pa tudi medicinska oskrba (splošna medicinska, pedopsihiatrična, psihoterapevtska ipd.). Cilj bivanja otrok in mladostnikov v zavodu je čimprejšnja usposobitev za uspešno vrnitev/vključitev v matično/običajno okolje in uspešno dokončanje osnovnega ali poklicnega izobraževanja (Škoflek idr. 2004, str. 9). Ti mladinski domovi in vzgojni zavodi se med seboj razlikujejo po obliki zavodske vzgoje (klasična zavodska vzgoja ali stanovanjske skupine), organiziranosti izobraževanja (interno

¹ Odločbe o namestitvi v vzgojni program zavoda, ki jih izda center za socialno delo, ali ukrepi namestitve v vzgojni program zavoda, ki jih izreče sodišče, niso vedno povezani z izdajo odločbe komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, ki bi otroka ali mladostnika opredeljevala kot otroka s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Po zadnjem Zakonu o spremembi Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1A; Uradni list RS, št. 90/12) naj bi center za socialno delo v skladu s 14. členom zakona pred oddajo otroka v vzgojni zavod pridobil strokovno mnenje komisije za usmerjanje. Kljub temu so v praksi centri za socialno delo dolžni pridobiti strokovno mnenje komisije za usmerjanje le v primerih, ko je komisija za usmerjanje otroka ali mladostnika že obravnavala in na podlagi obravnave za otroka ali mladostnika izdala odločbo, ki je določala program ter izvajanje vzgoje in izobraževanja.

ali eksterno šolanje), starosti populacije (osnovnošolska populacija, srednješolska populacija ali osnovnošolska in srednješolska populacija) ter specifični populacije (otroci in mladostniki z vedenjskimi in čustvenimi motnjami, mladostniki, ki so povzročili kaznivo dejanje, otroci in mladostniki z lažjo motnjo v duševnem razvoju itd.).

Toda kljub bogati ponudbi ustanov in programov obstajajo skupine mladih, ki nimajo možnosti ustrezne obravnave, med njimi gre zlasti za otroke in mladostnike, ki imajo poleg čustvenih in vedenjskih motenj bodisi tudi hude psihiatrične motnje bodisi zlorabljuje droge ali pa iz sistema pomoči izpadejo zaradi ne vključenosti v proces izobraževanja. Poleg tega vzpostavljeni sistem obravnave ni vedno uspešen.

Da bi spoznali drugačne oblike dela, smo se zaposleni v Vzgojnem zavodu Kranj leta 2015 odpravili na strokovno ekskurzijo na Nizozemsko, kjer smo spoznavali njihove sisteme pomoči in hkrati kritično razmišljali o možnostih prenosa posameznih načinov dela v naš prostor. Obiskali smo več vzgojno-izobraževalnih ustanov na Nizozemskem s poudarkom na ustanovah za vzgojo in izobraževanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Najprej smo obiskali Nacionalni inštitut za razvoj kurikuluma, ki je odgovoren za pripravo kurikularnih podlag tako za večinsko šolstvo kot tudi za izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Njihovo vodilo smo zapisali že v naslovu, poleg tega pa nas je presenetilo tudi spoznanje, da v vzgojno-izobraževalnih programih združujejo otroke in mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter z motnjami avtističnega spektra. Ideja nam ni bila popolnoma nova, pa vendarle nas je soočenje s tovrstnimi delujočimi programi presenetilo.

Obiskali smo tudi Penta College, De Vaart, del organizacije Horizon, in De Strandwacht; njihovo delovanje in značilnosti predstavljamo v osrednjem delu članka. Da pa bi lažje razumeli njihovo vpetost v sistem izobraževanja, v prvem delu članka najprej predstavljamo temeljne značilnosti nizozemskega sistema izobraževanja. Temu sledijo predstavitev in analiza omenjenih izobraževalnih ustanov ter nazadnje razprava s primerjavo med slovensko in nizozemsko ureditvijo ter filozofijo izobraževanja oseb s posebnimi potrebami, zlasti tistih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Nizozemski izobraževalni sistem

Nizozemski izobraževalni sistem je v zadnjem desetletju doživel korenite spremembe. Njegov temeljni cilj je pripraviti otroke in mladostnike na aktivno in odgovorno življenje v družbi: izobraževanje naj bi razvijalo kognitivne zmožnosti otrok in mladostnikov, spodbujalo razvoj kritičnega mišljenja, čustvene inteligence, kreativnosti, socialnih veščin, komunikacijskih spretnosti, pa tudi razvoj otrokovih in mladostnikovih močnih področij in učenje učinkovitega spoprijemanja z morebitnim hendikepom. Ob tem želijo biti osredotočeni na potrebe vsakega posameznika posebej in na uresničitev njegovih potencialov. Kurikulumi na nizozemskih šolah so prav zato zasnovani okvirno. Temeljni principi nizozemskega pristopa so (Thijs idr. 2008):

- vsak otrok je pomemben: izobraževalne institucije imajo odgovornost, da za vsakega posameznika zagotovijo primerno mesto znotraj izobraževalnega sistema;
- sodelovanje med različnimi izobraževalnimi institucijami, vključujoč osnovnošolsko izobraževanje, srednješolsko izobraževanje, poklicno izobraževanje in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami;
- sodelovanje med šolami in ostalimi organizacijami ter institucijami, ki so odgovorne za skrb in blaginjo otrok (zdravstvene institucije itd.);
- aktivno sodelovanje vseh soudeleženi v posameznem primeru (šola kot celota – vodstvo, učitelji in ostali strokovni delavci, starši, učence).

Vse od leta 1969 velja, da se morajo otroci vključiti v šolanje najkasneje pri petem letu starosti in se šolati najmanj 12 let oziroma vsaj do dopolnjenega 16. leta starosti. Od leta 2007 dalje nizozemska zakonodaja mladostnike, mlajše od 18 let, celo obvezuje, da nadaljujejo izobraževanje najmanj do pridobitve osnovne poklicne kvalifikacije. Veliko pozornosti namenjajo cilju, da učenci šolanja ne opustijo prezgodaj.

Osnovnošolsko izobraževanje traja osem let, ob tem pa ločijo redne osnovne šole, specializirane osnovne šole (gre za osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom, a drugačnimi pristopi, metodami, prilagoditvami glede na hendikep učencev, t. i. SBAO) in osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom (slednje so namenjene učencem z motnjami v duševnem razvoju) (Thijs idr. 2008, Education system The Netherlands 2015, str. 6–8).

Specializirane osnovne šole, kakršne poznajo danes, so se začele pojavljati leta 1998, zakonsko pa so bile uveljavljene leta 2003. Pokrivajo štiri osnovna področja posebnih potreb (Thijs idr. 2008, Netherlands – Special needs education within the education system):

- izobraževanje za osebe, hendikepirane na področju vida;
- izobraževanje za osebe, hendikepirane na področju sluha in komunikacije;
- izobraževanje za telesno ali duševno hendikepirane učence in dolgotrajno bolne učence;
- izobraževanje za učence z vedenjskimi motnjami, resnimi motnjami v integraciji in kronično (psihiatrično) bolne učence.

Po končanem osnovnošolskem izobraževanju se mladostniki (pri starosti 12 let) vključujejo v srednješolske programe. Ti so si med seboj različni, in sicer obsegajo vse od preduniverzitetnega izobraževanja (t. i. VWO, ki pripravlja učence na univerzitetni študij), splošnega srednješolskega izobraževanja (t. i. HAVO, ki pripravlja dijake na visoki strokovni študij), predpoklicnega izobraževanja (t. i. VMBO) pa do praktičnih treningov (t. i. pro). Uspešno končano predpoklicno izobraževanje se lahko nadaljuje s poklicnim izobraževanjem (MBO), v primeru opravljanja teoretskih predmetov pa tudi s splošnim srednješolskim izobraževanjem (HAVO) (Netherlands – Special needs education within the education system, 2015).

Učenci, ki obiskujejo specializirane osnovne šole, imajo možnost nadaljevati izobraževanje na specializiranih srednjih šolah, znotraj tega pa lahko enakovredno sledijo kurikulumu, ki velja v okviru katerega koli splošnega srednješolskega izobraževanja (praktičnih treningov, VMBO, HAVO ali VWO, prav tam).

V zadnjem desetletju pa so vse močnejše težnje po vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne programe osnovnih in srednjih šol (ne specializiranih šol), ob tem se jim sistem prilagodi do te mere, da hendikep zanje ne bi bil ovira. Prav to je ena temeljnih in bistvenih razlik, ki nizozemski izobraževalni sistem loči od mnogih drugih. Nizozemska filozofija temelji na tem, da je treba prilagoditi sistem z namenom, da bo otrok lahko sledil. Gre za spremembo v sami miselnosti, kar pa nadalje zahteva tudi spremembe v učnih načrtih, načinu dela, metodah in tehnikah, ki se uporabljajo, ciljih, ki jim pri tem sledijo. V ozadju je razlika (tudi med Slovenijo in Nizozemsko) v osnovni filozofiji šolanja: v Sloveniji je, kot ugotavlja tudi I. Lesar (2013, str. 82), osnovni kriterij pri vključevanju v večinsko šolo zmožnost doseganja minimalnih standardov znanja na vseh področjih, dodatno se izvaja le pomoč učencu pri doseganju teh ciljev. Ostali vidiki otrokovega doživljanja šolanja, pedagoškega procesa in osebnostnega razvoja se ne upoštevajo toliko, niti pri otrocih s posebnimi potrebami v samem procesu usmerjanja v posebne programe (prav tam, str. 81). Pri nas torej skušamo otroku pomagati, da se prilagodi sistemu, ki je vnaprej določen. Otrokov hendikep se skuša odpraviti z različno vrsto in količino pomoči.

Posledično na Nizozemskem poleg izraza inkluzivno izobraževanje uporabljajo tudi termin prilagoditveno izobraževanje.² Slednje je definirano kot ureditev, v kateri so učenci s posebnimi potrebami v največji možni meri vključeni v redni izobraževalni sistem in imajo na voljo vso potrebno pomoč, kjer jo potrebujejo in kakršno potrebujejo. Ob tem so za to, da ponudijo učencem izobraževanje, ki je prilagojeno njihovim razvojnim potrebam ter spodbuja razvijanje njihovih potencialov, v prvi vrsti odgovorni šole in učitelji. Prav učitelji so namreč tisti, ki imajo najboljše vpogled v potrebe in sposobnosti otrok, šole pa imajo avtonomijo, da svoje učne načrte temu prilagajajo. Posledica tega so seveda šole z zelo različnimi programi, vse pa delujejo v smeri razvijanja samostojnih in aktivnih učencev. Prilagoditveni sistem naj bi preprečeval, da bi otroke s posebnimi potrebami prehitro in prelahkotno usmerjali v posebne šole.

² Izraz, ki ga uporabljajo v angleških prevodih predstavitvenih edicij, je »Appropriate education« (Thijs idr. 2008, str. 26). Vprašanje je, kakšna je sploh razlika med inkluzivnim in prilagoditvenim izobraževanjem. Koncept inkluzije je sicer izredno kompleksen, temeljno vodilo inkluzivne pedagogike pa je vključevanje otrok, ki so zelo drugačni in zahtevajo od vzgojiteljev in učiteljev posebne prilagoditve, in sicer s tem, da delujejo v smeri spreminjanja kulture vzgojno-izobraževalne ustanove (Cencič in Opara 2011). Iz definicije prilagoditvenega izobraževanja pa bi lahko sklepali, da šolski sistem poleg delovanja v smeri prilaganja kulture ustanove skuša še individualno oblikovati programe izobraževanja z namenom nudenja optimalne pomoči otroku s posebnimi potrebami, ne samo izhajajoč iz njegovih specifičnih motenj, ampak predvsem v smeri učenja in spodbujanja sposobnosti, ki jih otrok ima. V Sloveniji se sicer za otroke s posebnimi potrebami tudi pripravljajo individualizirani programi, a ne na ravni prilagoditve celotnega programa in standardov znanja, ampak na ravni prilagoditev, s katerimi naj bi učenec uspešno dosegal cilje posameznega izobraževalnega programa.

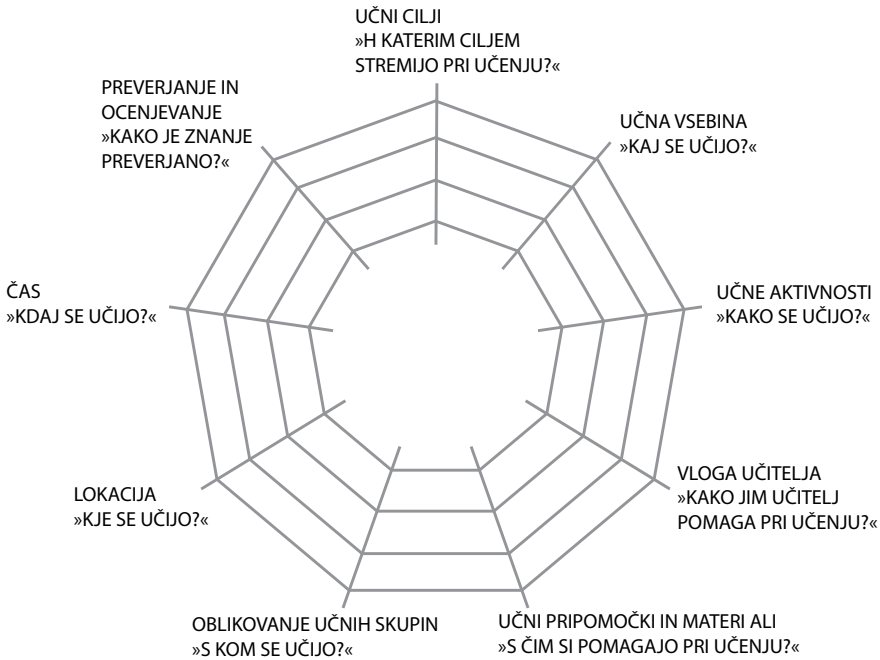
Nacionalni inštitut za razvoj kurikuluma, SLO, Enschede

SLO (Stichting Leerplan Ontwikkeling: Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling) je nacionalni inštitut za razvoj kurikuluma na Nizozemskem. Kot so nam povedali med obiskom, gre za neodvisno in neprofitno organizacijo, ki jo je pred 30 leti nizozemska vlada ustanovila z namenom, da bi ji dajala podporo z neodvisnimi in strokovnimi nasveti na področju razvijanja ustreznih, doslednih, uporabnih, učinkovitih in trajnostnih učnih načrtov ter seveda pri njihovem izva-
janju. Ob tem si SLO prizadeva za celosten pristop in ne upošteva zgolj dogajanja znotraj izobraževalnega sistema, temveč tudi splošno družbeno dogajanje, tako na nacionalni kot mednarodni ravni. Pri razvoju kurikuluma sodeluje s šolami in univerzami, ves čas pa skrbi tudi za njegovo vrednotenje in zagotavlja informacije o kakovosti učnih gradiv.

SLO s svojim delovanjem pokriva vse sektorje izobraževanja, vključno z osnovnošolskim, srednješolskim in poklicnim izobraževanjem, izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami in izobraževanjem učiteljev. Njegove osnovne naloge so:

- oblikovanje in potrjevanje nacionalnih kurikularnih okvirov;
- analiza, načrtovanje in vrednotenje kurikulumov na šolah;
- razvoj znanja (na podlagi raziskav) in strokovni razvoj na področju kurikuluma (prek publikacij in svetovanja);
- nacionalna koordinacija razvoja študijskih dejavnosti;
- svetovanje in podpora vladi v zvezi z razvojem kurikuluma.

Temeljni nameni kurikuluma so na splošno povezani z učnimi cilji in učnimi vsebinami. Razmerja med posameznimi sestavinami kurikuluma v SLO pojasnjujejo s pomočjo modela kurikularne pajkove mreže (SLO in brief, 2016). Ob tem so v same temelje kurikuluma umestili osnovno vodilo izobraževanja, ki služi kot osrednja povezava do vseh ostalih sestavnih delov kurikuluma. Idealno je, da so vsi ti sestavni deli med seboj povezani in s tem zagotavljajo doslednost in skladnost.



Slika 1: Kurikularna pajkova mreža (SLO 2016)

V SLO pravijo, da so izobraževanje otrok s posebnimi potrebami zasnovali tako, da skušajo spodbujati in utrjevati močna področja (sposobnosti) otrok s posebnimi potrebami in niso zgolj usmerjeni v oblikovanje posebnih metod, pristopov in prilagoditev za posamezne skupine otrok s posebnimi potrebami (kar je značilnost slovenskega pristopa). Kot so nam povedali ob našem obisku, za udejanjenje tega cilja upoštevajo več dejavnikov:

- najprej analizirajo stanje družbe in družbene potrebe;
- stremijo h konceptualni usklajenosti in povezanosti celotnega izobraževalnega sistema od vrtca do visokošolskega izobraževanja,
- usklajujejo področje vzgoje in izobraževanja s socialnim varstvom, zdravstvom, policijo in sodstvom,
- povezujejo pristojna ministrstva na državni in lokalni ravni (zlasti so tu pomembne občine, v katerih so umeščene specialne šole),
- prilagoditve kurikulumu, izhajajoč iz univerzalnih človekovih vrednot, hkratna usklajenost s splošnimi cilji vzgoje in izobraževanja, z osnovnimi izobrazbenimi standardi (računstvo/matematika, materni jezik, socialne veščine itd.) ter značilnostmi populacije, ki ji je izobraževanje namenjeno (posebne potrebe);
- skrbijo za ustrezno postavljene normative in standarde v vzgojno-izobraževalnih programih za otroke s posebnimi potrebami;
- izobraževanje povezujejo z delovnim usposabljanjem;

- skrbijo za usposobljenost in usklajenost strokovnega kadra;
- vzpostavljajo sistem za spremljanje rezultatov programov vzgoje in izobraževanja.

Praktično se to udejanja na posameznih področjih izobraževanja v specializiranih šolah na naslednje načine:

- v predmetniku je poudarek na učenju računstva/matematike, maternega jezika in socialnih veščin (skozi analizo in primere družbenih pojavov);
- število otrok v oddelku je zmanjšano (normativ je 12 otrok na oddelek);
- povečano je število učiteljev v oddelku (dva učitelja na oddelek);
- predmetnik ni opredeljen časovno, ampak vsebinsko: ko otroci razumejo in utrdijo snov pri določenem predmetu, sledi prehod na obravnavo snovi pri naslednjem predmetu ne glede na to, koliko časa to traja;
- učilnica je prostorsko opremljena tako, da daje optimalne pogoje za otroke glede na njihove motnje;
- uporabljeni so številni didaktični pripomočki: interaktivne table, prenosni računalniki, druge avdiovizualne naprave, slušalke za zmanjšanje vpliva zvokov iz okolice.

Njihova filozofija je preprosta: namesto da osebo s posebnimi potrebami vidijo kot kozarec, ki je napol prazen (primanjkljaji), jo vidijo kot kozarec, ki je napol poln (potenciali). Seveda s takšno filozofijo ne odpravimo hendikepa ali nadomestimo primanjkljajev, kjer so. Lahko pa s spodbujanjem potencialov spodbujamo osebni razvoj posameznika in poudarimo pozitiven prispevek posameznika k skupnosti. Pasiven objekt, prejemnik pomoči za odpravljanje primanjkljajev, bo postal aktiven subjekt, ustvarjalec in razvijalec svojih potencialov.

Penta College, Hengelo

Penta College, del Foundation Attendiz, je specializirana srednja šola. Zagotavlja izobraževanje za učence iz različnih kulturnih in socialnih okolij, z različnimi vrstami motenj, tako čustvenimi kot vedenjskimi. Ustanovljena je bila z namenom, da bi v izobraževalni sistem vpeli mladostnike, ki so se iz različnih razlogov znašli na ulici.

V izobraževanje je vključenih približno 140 dijakov, starih od 12 do 18 let, ki so večinoma nemotivirani za učenje, pogosto imajo tudi neugodno domačo situacijo in so izkusili neuspeh poskus izobraževanja na (splošni) drugi stopnji (izključitev) ali so bili v poseben program napoteni takoj po osnovni šoli zaradi čustvenih in vedenjskih motenj. Od leta 2003 v program sprejemajo tudi dijake, ki imajo manj izrazite (lahko zgolj začasne) čustvene in vedenjske motnje (ustanovili so poseben razred za motivirane dijake), kasneje v letu 2009 pa so se odločili sprejemati še dijake z motnjami avtističnega spektra. Dijake z blažjimi čustvenimi in vedenjskimi motnjami vključujejo tudi za krajše obdobje (tri mesece do enega leta), potem

jih usmerijo nazaj v redno srednjo šolo. Sicer pa dijaki v šoli ostanejo tako dolgo, da program uspešno končajo. Dandanes se kar 85 % dijakov, ki uspešno končajo izobraževanje v šoli Penta College, odloča za nadaljevanje šolanja. Ustanova se zaradi tega trudi, da bi bil njihov izobraževalni standard enak kot na rednih srednjih šolah.³

Program je usmerjen predvsem v pridobivanje praktičnih znanj in spretnosti, kot so obdelava lesa, kovinarska znanja, avtomehanična znanja, kuharska znanja, pri splošnih predmetih sta v ospredju nizozemščina in matematika. Velik poudarek je na učenju socialnih veščin, še posebej v povezavi s praktičnim izobraževanjem pri delodajalcu, takrat dijaka intenzivno spremljajo in mentorirajo. Glede na to, da bistvo ustanove ni v deklarativnem znanju, temveč na učenju funkcionalnih spretnosti (učinkovitem poklicnem usposabljanju) in čim prejšnjem vključevanju nazaj v družbo (socializaciji), v Penta Collegeu manjši del zavzemajo učilnice, saj je večina prostora namenjena mizarski in mehanični delavnici ter ogromni kuhinji. V slednji mladostniki pod mentorstvom sami pripravljajo obroke, s čimer jim zaposleni dajejo temeljno podlago za kasnejše samostojno življenje. Glavno vodilo pri delu s temi dijaki je iskanje njihovih močnih točk in ne njihovih omejitev, pri izobraževanju se upoštevajo izobraževalne potrebe dijaka in tako prilagajajo poučevanje.

Kot svojo posebnost in hkrati glavni cilj delovanja Penta College poudarja sodelovanje z drugimi šolami in delodajalci, saj lahko le tako omogočijo ustrezno izobraževanje za dijake, ki so vključeni v njihovo šolo, in tako izpolnijo svoje poslanstvo, ki je usposobiti dijake za uspešno vključitev na trg dela ali nadaljevanje šolanja na višji stopnji. Mrežo partnerjev imajo vzpostavljeno po celotni regiji.

Navajamo pet temeljnih vrednot (stebrov), ki jim sledijo in jih zagovarjajo (od tod tudi ime Penta):

- Dijak je osrednjega pomena.
- Izobraževalno okolje zagotavlja varnost vseh vključenih v Penta College.
- Organizacija izobraževanja je v skladu s sposobnostmi in talenti učencev ter zahtevami družbe. Izobraževalni program se prilagaja glede na potrebe dijaka in trga dela.
- Izobraževalni program⁴ dijaka vodi in usmerja.
- Kakovost izobraževalne podpore in skrbi za dijaka je pogoj za doseganje dijakove najvišje individualne samoizpolnitve.

³ Tu ne govorimo o primerljivosti standardov znanja pri posameznih predmetih, ampak primerljivosti stopnje izobrazbe po končanem programu. Penta College zagovarja, da so dijaki, ki uspešno končajo šolanje v njihovi šoli, upravičeni do enakovredne stopnje izobrazbe kot dijaki, ki uspešno končajo šolanje v splošnih srednješolskih programih.

⁴ Medtem ko pri kurikulumu govorimo o širše postavljenih in načrtovanih vzgojno-izobraževalnih ciljih, so v (izobraževalnem) programu cilji postavljeni zelo individualno in specifično.

De Vaart, del organizacije Horizon, Sassenheim

V instituciji, imenovani De Vaart, ki je le ena od ustanov, ki delujejo v okviru organizacije Horizon, mladim in njihovim staršem oziroma skrbnikom pomagajo in jih usmerjajo pri učenju, kako se spopadati z motnjami v odrasčanju. Kompleks stoji poleg Forenzičnega centra Teylingereind, zgrajen je bil leta 2011.

V De Vaart so mladi nameščeni z odločbo družinskega sodišča, vlogo pa sodišču poda mestna uprava na podlagi mnenja neodvisne organizacije, ki se ukvarja z mladoletniki, ali mestnega oddelka za zaščito mladoletnih (pri nas je to center za socialno delo).

De Vaart sprejema dečke in deklice, stare od 12 do 18 let, in jim ponuja specialistično obravnavo, saj se ti mladi soočajo z resnimi vedenjskimi motnjami, tudi v kombinaciji s psihičnimi motnjami in/ali lažjo motnjo v duševnem razvoju. Obravnavo zagotavljajo v naslednjih skupinah:

- »forenzični skupini« za dekleta, to so dekleta, ki so storila kaznivo dejanje in bi sicer šla v zapor;
- skupini za opazovanje ter diagnostiko čustvenih in vedenjskih motenj, v kateri so nameščeni 10 tednov, potem jih premestijo v drugo ustrezno skupino znotraj zavoda;
- mešani skupini mladih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami;
- skupini za fante s hujšimi čustvenimi in vedenjskimi motnjami;
- skupini s posebnim varstvom in obravnavo;
- posebni skupini, imenovani »Z roko v roki«, katere namen je učenje za življenje po odhodu iz zavoda (polodprta skupina).

Glavna načela in metode dela v De Vaartu pa so:

- pozitivna klima in pozitivne izkušnje pripomorejo k pozitivni spremembi;
- podpora in spoštovanje;
- ni represije;
- intenzivno terapevtsko okolje v smislu delavnic in terapevtskih skupin;
- vključitev družine v družinsko terapijo.

Z izjemo polodprte skupine se vsi ostali programi v De Vaartu izvajajo znotraj institucije. Program »Z roko v roki« je specializiran in namenjen delu z mladimi (12–18 let), ki so zaključili program v zaprtem sistemu znotraj zavoda in se pripravljajo na vrnitev v domače okolje ali na samostojno življenje zunaj institucije. Mladostniki se v polodprtem programu »Z roko v roki« učijo, kako se odgovorno vesti in prevzeti nadzor nad svojim življenjem, niso več omejeni zgolj na zavodski prostor, ampak imajo tudi možnost izhodov iz zavoda. Poleg mladostnikov so v obravnavo vključeni tudi starši, v ostalih programih v okviru De Vaarta je delo osredotočeno na mladostnika oziroma mladostnico. Ker so družine zelo različne, skladno s tem načrtujejo tudi obravnavo, uporabljajo individualiziran pristop. Mladi in njihovi starši so nosilci procesa in skupaj s strokovnimi delavci oblikujejo cilje

svoje obravnave. Za dosego zastavljenih ciljev uporabljajo različne metode, mladi so vključeni v skupine, kjer se učijo socialnih veščin, družine so vključene v družinsko terapijo, udeležujejo se tudi tematskih srečanj.

Druga posebnost so projekti v tujini (v Franciji), kamor za določen čas pošljejo mladostnike, starejše od 16 let, ki zaradi vedenjske problematike potrebujejo umik iz okolja in so bili že ambulantno obravnavani, nameščeni v stanovanjsko skupino ali zavod in tovrstna obravnava ni prinesla želenih učinkov. Mladi prebivajo na podeželju, na kmetiji, in se vključujejo v vsakodnevne dejavnosti na kmetiji. Namen je prek tovrstnega dela omogočiti pozitivne izkušnje, samopotrditve in dvig občutka lastne vrednosti, kar vodi v spremembo dojemanja sebe in posledično tudi vedenja. V tem obdobju, ko so mladi v Franciji, so vključeni tudi v izobraževalni proces – izobraževanje na daljavo s pomočjo prenosnih računalnikov.

Ob namestitvi mladoletnika v zavod oblikujejo individualiziran program, ki vsebuje natančno opredeljene cilje obravnave in konkretno načrtovane metode dela. Program se določi skupaj s starši oziroma skrbniki ter predstavnikom mestne oblasti (primerljivo z našimi centri za socialno delo). Pomemben del programa je tudi šolsko področje. Vsake tri mesece se individualizirani program evalvira in po potrebi dopolni, popravi. Obravnava traja v povprečju pol leta, po potrebi se podaljša, najdlje do zaključka šolanja. V De Vaartu se sicer trudijo za to, da bi bila obravnava čim krajša, idealno bi bilo, da bi trajala največ tri mesece. Pred iztekom bivanja v zavodu imajo tudi vmesno obdobje, imenovano »spremljani odhod«, ko mladostnika po odpustu iz institucije določeno obdobje spremljajo. Če je mladostniku pretežko, če ne zmore učinkovito zaživeti v svojem okolju, se vrne v institucijo. Zanimivo in vredno razmisleka je, da mladostnike stalno spodbujajo k spremljanju osebnega razvoja in napredka, in sicer tako, da vodijo osebno mapo oziroma listovnik. Vanj mladostniki sami vstavljajo vse pomembne dokumente, priznanja, zapise in drugo, to pa jim omogoča konkreten vpogled v lastne dosežke in premike, kar naj bi pripomoglo k opolnomočenju vsakega posameznika. Slednje je, poleg druge dokumentacije, ki jo vodijo strokovni delavci, tudi podlaga za evalvacijo individualiziranega programa.

Njihovo izhodišče za delo je vzpostavljanje pozitivne klime, ki omogoča učenje. Cilj je vsem mladim, ki bivajo pri njih, ponuditi celodnevni program. Velik del dneva zajema pouk v interni šoli, to pa dopolnjujejo z učenjem različnih spretnosti ter individualno in družinsko terapijo. Zaradi različnih učnih potreb vključenih mladostnikov je šolski program posebej prilagojen. Poleg splošnih predmetov, kot so matematika in materni jezik, je večji del usmerjen na funkcionalna znanja ter delo v tematskih delavnicah. Tako mladi velik del dopoldneva preživijo na delavnicah glasbene, plesne, umetnostne terapije, improvizacijskega gledališča, pomemben del pa je tudi skupna priprava obroka, kar pomeni, da ena skupina mladih dopoldan za ostale pripravi šolsko kosilo. Na razpolago imajo veliko telovadnico in delavnice, v katerih se učijo spretnosti obdelovanja lesa. Izdelke potem uporabijo v zavodu (na primer klopi, igrala) ali jih prodajo. Poleg samega učnega programa je prilagojeno tudi izvajanje, saj imajo na razpolago številne didaktične pripomočke (interaktivne table, slušalke, ki si jih otroci oziroma mladostniki z motnjami pozornosti lahko nadenejo, če jih moti hrup v razredu, posebno mizo, ki je s treh strani ograjena, kamor lahko sedejo otroci oziroma mladostniki, če potrebujejo mir oziroma želijo

zmanjšati dražljaje iz okolice – zanimivo je, da so si tako mizo izdelali mladi sami), manjše so tudi skupine, učitelji pa imajo posebna znanja za delo s to populacijo. Pomemben del obravnave je tudi psihoterapija, tako individualna kot skupinska in družinska.

Po zaključku programa v De Vaartu se mladostniki vrnejo domov, zaživijo na svojem ali so za prehodno obdobje nameščeni v hišo, ki deluje pod okriljem krovne organizacije Horizon, v kateri mlade še vedno intenzivneje spremljajo in vodijo strokovni delavci, prav tako nekaj časa še spremljajo tudi tiste, ki se vrnejo domov ali zaživijo na svojem, a ne tako intenzivno.

De Strandwacht, Den Haag

Šolo De Strandwacht je ustanovil Pedološki inštitut (Pedologisch Instituut) in je namenjena osnovnošolskim otrokom z avtizmom, ADHD, čustvenimi in vedenjskimi motnjami, raznovrstnimi specifičnimi učnimi motnjami. Ker ti otroci potrebujejo več pozornosti kot drugi, v De Strandwachtu menijo, da morajo biti obravnavani po posebnem programu, prilagojenem njihovim specifičnim motnjam. V povezavi s tem poudarjajo, da otroci sicer potrebujejo »etikete« oziroma čim zgodnejšo diagnostiko in diagnozo, saj strokovni delavci le tako vedo, kako s posameznikom ustrezno delati in mu pomagati, da razvije vse svoje potenciale. Hkrati pa pravijo, da jim je osnovno vodilo misel: »Pozorni smo na zmožnosti otroka in iščemo najboljši način, da otrok zablesti.«⁵

Ko je otrok sprejet v program, ostane v njem do konca osnovnošolskega izobraževanja. Učenci so na podlagi starosti in stopnje razvoja razdeljeni v skupine, ki štejejo od 12 do največ 14 učencev. Skupno šolo obiskuje 240 otrok, razdeljenih v 19 skupin. V šoli so v isti skupini tako otroci z motnjami avtističnega spektra kot otroci z ADHD ter čustvenimi in vedenjskimi motnjami, saj so strokovni delavci ugotovili izredno pozitivne vplive enih na druge.

Izobraževanje je zastavljeno tako, da poskušajo učencem omogočiti celosten razvoj. Otroka skozi izobraževanje podpirajo, spodbujajo, uporabljajo tudi nagrajevalne pristope. Upoštevajo hitrost učenja in temperament otroka ter njegova močna področja. Delo s posameznikom je načrtovano na več nivojih: v individualnem načrtu otroka, v načrtu skupine in šolskem načrtu. Otrokom, ki imajo specifične motnje, namenjajo posebno pozornost. Naredijo individualni akcijski načrt spremljanja otroka, ki ga sproti evalvirajo. Nudijo lahko dodatno pomoč, na primer logopedsko obravnavo, fizioterapijo, dodatno poučevanje, pomoč pri motnjah zaradi disleksije, učenje socialnih spretnosti ali igralno terapijo.

V izobraževalni proces otrok aktivno vključujejo tudi njihove starše, in sicer tako, da so ti dvakrat na leto vabljeni na pogovor z razrednikom, dvakrat na leto pa staršem pošljejo poročilo o otroku. Na sestanku ob začetku šolskega leta razrednik in starš ter po potrebi še drug strokovni delavec šole, večinoma je to šolski svetovalni delavec ali šolski psiholog, skupaj oblikujejo individualni načrt obravnave otroka,

⁵ Misel, zapisana v predstavitvi institucije.

kjer postavijo cilje za otroka na intelektualnem, čustvenem ter socialnem področju, prav tako govorijo o domačih razmerah, saj lahko le tako omogočijo usklajeno obravnavo, ki prinaša največje uspehe.

Vsako od skupin otrok (oddelek) nenehno spremljata en učitelj in en pomočnik. V delo skupine so vključeni tudi interni pedagog,⁶ socialni delavec in specializirani strokovnjak – specialni pedagog, socialni pedagog, psiholog, fizioterapevt, logoped, igralni terapevt, odvisno od potreb otrok v skupini. Ti strokovnjaki opazujejo posameznega otroka in zanj oblikujejo poseben program, ki ga nato predajo učitelju v izvajanje. Učitelji in pomočniki se tako nenehno izobražujejo in usposabljaajo. Otrokom z motnjami avtističnega spektra so na voljo posebni spremljevalci, ki jih imenujejo kar sence, saj otroka čez dan ves čas spremljajo in ga učijo, kako funkcionirati med vrstniki. Z avtističnimi otroki začnejo intenzivno delati že v predšolskem obdobju, z nekaterimi že v domačem okolju.

Potek pouka je popolnoma prilagojen populaciji otrok v razredu. Učitelji imajo avtonomijo, da samostojno presojujejo o dolžini učne ure ter jo tako prilagajajo koncentraciji in pozornosti učencev. Slednjo sicer poskušajo ohranjati z različnimi metodami, tehnikami in pripomočki: frontalnemu poučevanju se izogibajo in poudarek dajejo predvsem interaktivnosti in interakciji med vsemi udeleženci, uporabljajo interaktivne table, otrokom omogočajo uporabo individualnih pripomočkov, kot so slušalke, ograjena miza, računalniki za učence z disleksijo itd. Ob tem ima vsak možnost kadar koli poseči po pripomočku, ki mu bo v danem trenutku olajšal delo, hkrati pa to ne moti učnega procesa ostalih učencev v razredu. Kljub vsemu pa v šoli veljajo jasna pravila, ki so namenjena predvsem zagotavljanju varnosti, saj je njihova filozofija ničelna toleranca do nasilja in vsakršno kršitev sankcionirajo otrokovi starosti primerno. Sodelovanje in vedenje učencev učitelji po potrebi nagrajujejo ali kaznujejo. Pri nagrajevanju sledijo točkovnemu sistemu, medtem ko pri kaznovanju oziroma kot pomoč otroku pri umirjanju večinoma uporabljajo metodo zelenega stola. Zeleni stol uporabi otrok, ko »se v njegovi glavi preveč dogaja«, kot so to opisali v *De Strandwachtu*. Zeleni stol stoji v razredu, v garderobi ali pred razredom. Ko otrok čuti, da je preveč vznemirjen, ali ga na to opozori učitelj, gre do zelenega stola v razredu, sede nanj in se pomiri. Če se ne more pomiriti v razredu, gre na stol v garderobi oziroma pred razredom. Če mu tudi to ne pomaga, gre sedet na stol v drugo skupino. Ko otrok čuti, da je pripravljen nadaljevati šolsko delo, se vrne v svojo klop. Če se nikakor ne zmore pomiriti, mu učitelj, pomočnik učitelja ali drug strokovni delavec pomaga narediti načrt, kako se bo pomiril in se vrnil v svojo klop. Veliko smo se spraševali o izpostavljenosti otroka z uporabo te metode, a so nam odgovorili, da gre predvsem za zagotavljanje strukturiranega okolja, kakršnega doma niso imeli in jim krepí občutek varnosti.

Tudi urnik je fleksibilen. Poleg klasičnih šolskih predmetov njihov pouk obsega še predmete, ki otrokom prinašajo predvsem funkcionalna znanja: kuhanje, vrtnarjenje, tehnika itd. V učni proces tudi sicer vključujejo vsakodnevne in aktualne tematike (na primer vesti iz dnevnikih poročil). Angleškega jezika se učijo otroci,

⁶ Dodatni pedagog, ki ni stalno navzoč v vseh razredih, s posebnimi didaktičnimi znanji pa učitelju pomaga načrtovati učni proces.

stari 10 do 13 let, medtem ko imajo za nadarjene tudi možnost učenja francoščine. Veliko pozornosti namenjajo športni vzgoji, ki je izredno interaktivna⁷ in vključuje veliko športnih pripomočkov. Njihova uporaba je prilagojena posamezniku glede na to, katero področje je treba še posebej razvijati: fina motorika, groba motorika, krepitev mišic, koordinacija telesa, koordinacija oko-roka itd. V okviru športne vzgoje redno poteka tudi plavalni tečaj, šola pa ima na voljo še poligon za učenje vožnje s kolesom.

Odmore pod vodstvom učitelja preživljajo na šolskem igrišču, kjer imajo možnost sprostiti odvečno energijo in se naučiti svežega zraka.

Posebnost šole je »skupina Pedološkega inštituta«, v katero je vključenih osem otrok z najhujšimi motnjami, s katerimi delajo individualno, ena na ena. Fokus dela je predvsem na spremembi vedenja, usvajanje učne snovi je drugotnega pomena. Skupina poroča o izjemnih rezultatih, kar kaže, da je z individualnim delom mogoče pomagati otroku s še tako hudimi motnjami.

Kam zdaj?

Glavna vrednost strokovne ekskurzije je bila v neposrednem prisostvovanju pedagoškemu procesu, kar so nam omogočili na vseh šolah. Dobili smo avtentično izkušnjo, kaj pomeni prilagoditi pedagoški proces osebam glede na njihovo motnjo, jih usmerjati v razvoj njihovih potencialov in ne v odpravljanje primanjkljajev. Je pa res, da velike razlike v ureditvi celotnega sistema vzgoje in izobraževanja med državama primerjavo otežujejo, poleg tega bi implementacija nekaterih nizo-zemskih idej v naše okolje terjala ponoven premislek in rekonceptualizacijo našega izobraževalnega sistema v celoti. Kljub temu verjamemo, da nam opisana izkušnja pomaga pri boljšem razumevanju naše prakse in iskanju rešitev za nekatere težave, s katerimi se soočamo.

Ena od težav, s katerimi se soočamo v Sloveniji, je neustrezno usmerjanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Pogosto so zanje pripravljene le prilagoditve izobraževanja z določitvijo minimalnih standardov znanja v skladu z učnim načrtom, to je s cilji izobraževanja, pri posameznem predmetu, ki jih mora otrok ali mladostnik doseči za pozitivno oceno, ali pa so ti otroci in mladostniki usmerjeni celo v programe z nižjim izobrazbenim standardom. Ti ukrepi se pogosto pojavijo kot oblika pomoči zato, ker so njihove motnje običajno neločljivo povezane z neuspehom v šoli. Sicer pa je v skladu z Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju (2011, str. 283) za otroke predvideno, da se večinoma usmerjajo v vzgojni program, ki ga izvajajo zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Pet zavodov v Sloveniji za vzgojo in izobraževanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ima v sklopu zavoda interno šolo, ostali štirje pa nimajo interne šole, ampak otroci, ki so vključeni v vzgojni program, obiskujejo redne osnovno- in srednješolske programe šol v bližnji okolici ali regiji.

⁷ V smislu neposrednega sodelovanja in vključevanja športnih pedagogov v proces športne vzgoje in s poudarkom na skupinskih družabnih športnih igrah.

V vseh izobraževalnih programih (razen v programih z nižjim izobrazbenim standardom) je vsebina učnih načrtov praktično identična, medtem ko so programi za otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami na Nizozemskem tudi vsebinsko prilagojeni, s poudarki na funkcionalnem znanju, ki ga povezujejo s temeljnimi splošnoizobraževalnimi vsebinami. Poleg tega je na srednješolski ravni veliko praktičnega in poklicno usmerjenega izobraževanja, celoten pouk pa je v didaktičnem smislu popolnoma prilagojen motnjam in potencialom otrok in mladostnikov. Kljub tako celovitim prilagoditvam imajo učenci na Nizozemskem možnost prehajanja v večinski sistem šolanja.

Naša izkušnja kaže, da otroci in mladostniki z vedenjskimi in čustvenimi motnjami (ne glede na svoje intelektualne zmožnosti) ob obiskovanju pouka v rednih izobraževalnih programih in ob učenju vsebin celotnega predmetnika pogosto doživljajo hude stiske in vlagajo velike napore, pa šolski strokovni delavci nimajo vedno posluha zanje in vidijo problem zgolj v posameznikovi nemotiviranosti za delo in ne v njegovi nemoči. Strokovni delavci v vzgojnih zavodih pa vendarle opažamo, da so otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami pogosto zelo nadarjeni za specifične spretnosti, običajno ročne, in da znajo ob ustreznem vodenju in motivaciji prikazati neverjetne rezultate. Težave je torej treba reševati na več ravneh: ponovno moramo razmisliti o večji fleksibilnosti sistema kot celote, o možnostih večjih vsebinskih prilagoditev šolanja, kot vložiti več navora v pripravljanje strokovnih delavcev v vseh vrstah šol na sprejemanje različnosti kot temelja svojega dela. Na pomen pripravljenosti učiteljev in drugih strokovnih delavcev na sprejemanje inkluzivnih principov kažejo tudi izkušnje, predstavljene v nadaljevanju.

Z vidika didaktičnih in organizacijskih rešitev, ki jih poznajo na Nizozemskem, ima že sam normativ (dve učiteljici, ki delata v paru z 12 učenci, ob hkratni možnosti vključitve asistence in svetovalnega delavca) velik pomen za kvalitetno izvajanje strokovnega dela. Je pa res, da je pri tem učitelj postavljen v izredno zahtevno vlogo, saj mora biti pripravljen delati timsko. Za to je potrebno ogromno usklajevanja, profesionalnosti, odprte komunikacije in predvsem postavljanja jasnih učnih ciljev.

Nadalje, kot smo videli iz opisov, je veliko pozornosti namenjene prilagajanju učnega tempa posameznim učencem ter fleksibilni in individualizirani uporabi učnih pripomočkov. Njihovo izhodišče je doseči učne cilje in si za to vzeti dovolj časa, pri tem pa omogočiti uporabo raznih didaktičnih pripomočkov, ki služijo večinoma odpravljanju tistih motečih elementov, ki učence ovirajo pri učenju. Zanimivo je opazovati oddelek, v katerem ima praktično vsak učenec možnost uporabe didaktičnega pripomočka, ki mu pomaga pri premagovanju motnje. Posebej fascinantno pa je, da se s tem nihče ne obremenjuje. Oddelčna klima deluje strpno, v smislu spoštovanja in upoštevanja drugačnosti. Didaktični pripomočki, ki jih uporabljajo otroci, ne delujejo kot distraktorji za ostale učence, pa tudi učitelji se ne sprašujejo, kako naj ostalim otrokom utemeljijo, da lahko nekdo uporablja nekaj, česar drugi ne smejo. Zdi se, da se pri nas še vedno srečujemo tako z nezmožnostjo učiteljeve argumentacije uporabe posebnih didaktičnih pripomočkov ali metod za učence in dijake s posebnimi potrebami kot tudi z miselnostjo, ki podpira uniformiranost v delovanju vseh učencev.

Nedvomno je ureditev, ki jo poznajo na Nizozemskem, možna tudi zaradi velikih finančnih vložkov. Velika vlaganja se kažejo na vsakem koraku, tudi v organizaciji prevozov. Otroci imajo organiziran dnevni prevoz v šolo in domov, kar lahko za posameznega učenca pomeni tudi več kot dve uri vožnje v eno smer, saj so šole za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, kot je na primer Strandwacht, organizirane na regijskem nivoju. S tem pozitivno vplivajo na prisotnost učencev v šoli. Bistvena odlika nizozemske ureditve pa se nam vendarle zdi njihov cilj, da mladostnik ne zaključi izobraževanja pred pridobitvijo najmanj osnovne poklicne kvalifikacije. To je obveza, ne glede na to, koliko časa traja proces izobraževanja posameznika. In te kvalifikacije so enakovredne kvalifikacijam, pridobljenim na večinskih šolah.

Samo prilagajanje programov za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami pa niti slučajno ne bi bilo tako uspešno in domišljeno, če bi pri tem izhajali zgolj iz težnje po iskanju optimalnih programov. V sami zasnovi je bila na Nizozemskem ključnega pomena prenova celotnega šolskega sistema, najpomembnejši dejavnik v celotni zgodbi, zato ga analiziramo kot zadnjega. Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami nikakor ne more biti ločen del celotnega izobraževalnega sistema, od vrtca dalje do doktorskih in podoktorskih programov, ampak je njegov integralni del. Nadalje tudi sam izobraževalni del ne more obstajati ločeno.⁸ Že samo znanje je vedno družbeno znanje in je neločljivo povezano z obstojem posameznika in družbe. Zato je treba izhodišča iskati v stanju družbe in družbenih potrebah. Celoten izobraževalni sistem mora biti namreč osmišljen v družbi kot celoti.⁹ In pri tem je potreben tudi razmislek o tem, kako ranljive skupine, kot so otroci in mladostniki s posebnimi potrebami, izobraževati in vzgajati tako, da bodo imeli svoje mesto v družbi, ki bo enakovredno vsem ostalim družbenim položajem.

Sklep

Celotna izkušnja obiska izbranih nizozemskih ustanov za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami je na nas pustila izredno globok vtis in spodbudila veliko vprašanj ter primerjav. Ocenjujemo, da je ključna razlika med Slovenijo in Nizozemsko, ki ima implikacije za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, odnos družbe do populacij s posebnimi potrebami. Na Nizozemskem je celoten izobraževalni sistem usmerjen v vključevanje vsakega posameznika kot aktivnega subjekta v družbo, pri čemer ni pomembna raven izobrazbe ali poklic, ki ga posameznik opravlja, ampak je pomemben njegov prispevek k družbi kot celoti. Seveda tudi na Nizozemskem

⁸ Kot lepo povzema in zaključuje B. R. Handler v primeru vzgojno-izobraževalnih zavodov za otroke s posebnimi potrebami v ZDA, je za uresničitev skupne vizije aktov NCLB in IDEA ter za doseganje boljših izobraževalnih dosežkov otrok s posebnimi potrebami namesto psihološko-medicinskega pristopa v obliki profesionalnih intervencij treba demistificirati pojem oviranosti (znotraj posebnih potreb) in specialne pedagogike skozi sodelovanje in skupno/deljeno znanje. Prek sodelovanja in deljenja znanja lahko specialni pedagogi razvijajo splošne pedagoške veščine in spretnosti, da bi povečali svoj potencial za poučevanje otrok z motnjami, ne glede na to, ali so kategorizirani ali ne (Handler 2006, str. 7).

⁹ Pri tem ni mišljeno družbeno znanje z vidika utilitarnosti, kot je zelo razširjeno razmišljanje tistih, ki v znanju vidijo zgolj potenciale za tehnološki ali ekonomski napredek družbe.

niso brez težav, soočajo se denimo z uporabo psihoaktivnih substanc in nasiljem v institucijah, pa vendarle je opazna njihova želja, da poskrbijo za vsakega posameznika ne glede na njegove motnje. Vedno se najde rešitev. Čeprav so primerjave med slovenskim in nizozemskim izobraževalnim sistemom zaradi precej drugačnih izhodišč, ki so sicer bolj latentna (in implicitna) kot manifestna, zelo zahtevne, pa vseeno pri analizi izobraževalnega sistema za otroke s posebnimi potrebami v slovenskem primeru velikokrat ugotavljamo, da otroci ne glede na prilagoditve ne dosegajo primerljivih rezultatov z vrstniki,¹⁰ poleg tega so izolirani (saj se prilagoditve pouka večinoma izvajajo individualno zunaj razreda), stiske otrok in mladostnikov pa se ob tem nemalokrat še poglobljajo. Z drugega vidika pa je treba biti pozoren, kot ugotavlja Fletcher (2010), ker se poraja veliko vprašanj glede splošne inkluzije otrok s čustvenimi motnjami v običajne razrede, saj rezultati kažejo, da inkluzija kljub dobronamernim izhodiščem in ciljem ne prinaša obetavnih rezultatov ne za otroke s čustvenimi motnjami ne za otroke, ki teh motenj nimajo. Fletcher (prav tam) opisuje nastanek tako imenovanega efekta »spillover«, ko ob inkluziji otrok s čustvenimi motnjami prihaja do negativnih učinkov v izobraževalnem procesu v smislu prilagajanja učnega procesa in posledično možnega znižanja standardov znanja (in drugih) za celotno skupino učencev ali dijakov. Zato opozarja, da je treba koncept inkluzije temeljito premisliti, tudi z vidika smiselnosti uporabe pri vzgoji in izobraževanju določene populacije.¹¹

Pri razglabljanju o izobraževalnem sistemu za otroke s posebnimi potrebami se na koncu vedno vse ponovno usmeri v vprašanje vključenosti v družbo. Dejstvo je, da je pri samem načrtovanju izobraževanja treba uvajati tudi določene družbene spremembe, predvsem v družbenem statusu določenega izobraževalnega sistema.

V Sloveniji, se zdi, na izobraževanje gledamo preveč z vidika utilitarnosti in družbenega statusa, ki ga prinaša, kar zlasti za ranljive skupine pomeni vnaprejšnjo obsodbo na neuspeh z vidika težnje po družbeni enakopravnosti, občutka pripadnosti širši družbeni skupini in želje po aktivni vlogi v družbi. Taka družba kot vrednoto poudarja in sledi predvsem tehnološkemu napredku in ekonomski koristi. Osnovna težnja in vodilo družbe je pasivizacija in izolacija posameznika z namenom optimizacije posameznikovega prispevka ter hkratnega zmanjšanja stroškov za tega posameznika. V tem procesu so vsi posamezniki, ki k razvoju družbe ne prispevajo v kumulativnem smislu pozitivno z vidika tehnološkega napredka in ekonomske rasti, tej družbi enostavno odveč. Zato moramo pred razmislekom o konceptih vzgojno-izobraževalnih sistemov za otroke s posebnimi potrebami družbo osmišljati kot raznolik in pester fenomen, v katerem lahko vsak, ne glede na svoje značilnosti (primanjkljaje ali prednosti), najde svoje mesto in prispeva svoj delež k družbeni pestrosti, raznolikosti in razvojnim družbenim potencialom.

¹⁰ Če odmislimo inkluzijo, ki se žal ne udejanja tako, kot bi lahko se, in uporabimo klasične primerjalne metode glede na kriterije pri standardih znanja.

¹¹ Ponovno je v ospredju vprašanje o osnovnih ciljeh vzgoje in izobraževanja, ki so v slovenskem prostoru opredeljeni zgolj ali vsaj večinoma s standardi znanja pri posameznih predmetih (Lesar 2013), in to za vse učence in dijake enako, medtem ko drugi vidiki in cilji vzgojno-izobraževalnih procesov niso v ospredju niti niso osmišljeni.

Literatura in viri

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* (2011). Dostopno na: <http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/1195> (pridobljeno 25. 7. 2016). Ljubljana: MIZŠ.
- Cencič, M. in Opara B. (2011). *Kaj je inkluzivna pedagogika.* Dostopno na: http://www.pef.upr.si/info_tocka/zanimivosti/2011050308395789/Kaj%20je%20inkluzivna%20pedagogika?/ (pridobljeno 19. 2. 2017).
- Education system The Netherlands, version 4, January 2015.* Dostopno na: <https://www.epnuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-the-netherlands.pdf> (pridobljeno 6. 2. 2017).
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Netherlands – Special needs education within the education system.* Dostopno na: <https://www.european-agency.org/country-information/netherlands/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system> (pridobljeno 6. 2. 2017).
- Fletcher, J. (2010). Spillover Effects of Inclusion of Classmates with Emotional Problems on Test Scores in Early Elementary School. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29, št. 1, str. 69–83.
- Handler, B. R. (2006). Two Acts, One Goal. Meeting the Shared Vision of No Child Left Behind and Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004. *The Clearing House*, 80, št. 1, 5–8.
- Lesar, I. (2013). Ideja inkluzije – med različnimi koncepti pravičnosti in etičnimi teorijami. *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 76–95.
- SLO in brief.* Dostopno na: <http://international.slo.nl/> (pridobljeno 18. 5. 2016).
- Škoflek, I., Selšek, M., Ravnikar, F., Brezničar, S. in Krajncan, A. (2004). *Priloga k vzgojnemu programu.* Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/Priloga_vzgojni_program.pdf (pridobljeno 12. 2. 2017).
- Thijs, A., Van Leeuwen, B. in Zandbergen, M. (2008). *Inclusive education in the Netherlands.* Enschede: AXIS Media-ontwerpers.

Andrej GREGORČ, Tina KRALJ and Mateja OMAN (Residential treatment institution Kranj)

FOCUS ON POTENTIAL, NOT DISABILITIES: A COMPARISON OF SPECIAL NEEDS EDUCATION INSTITUTIONS IN THE NETHERLANDS AND SLOVENIA

Abstract: Teachers from the residential treatment institution Kranj visited a number of institutions in the Netherlands for children with emotional and behavioural difficulties in order to learn and experience new approaches and concepts in this field of education. The present article describes these institutions and how they function within the national education system. It also reflects on and compares special education systems in the Netherlands and Slovenia. Huge differences were discovered between the systems, both in the form (organisation) and the content (concepts) of special education, and these were found to be directly influenced by the state and the nature of society in general.

Key words: children with special needs, emotional and behavioural disorders, Netherlands, special needs education, inclusion

E-mail for correspondence: andrej.gregorac@guest.arnes.si