

Marija Kavkler, Alenka Šelih, Alenka Karlo, Zofija Kolbl, Špela Ros, Katja Perko, Tjaša Peček in Loreta Hebar

VKLJUČEVANJE UČENCEV Z DOWNOVIM SINDROMOM V OSNOVNO ŠOLO – PRIMERA DOBRE PRAKSE

Inclusion of Pupils with Down Syndrome in Primary School – Good Practice Examples

IZVLEČEK

Uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja je zahtevna naloga, ki se v Sloveniji vse prepočasi uresničuje. Slovenija je ratificirala Konvencijo o pravicah invalidov (2008), s čimer se je zavezala k izvajanju inkluzije v praksi. Pred 20 leti je bila uzakonjena možnost uresničevanja pravice otrok s posebnimi potrebami (OPP) do vključevanja v prilagojeni program (ZUOPP, 2011), ki se izvaja v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah, a se ta pravica za učence z Downovim sindromom (DS) še vedno ne uresničuje. V prispevku predstavljamo dobro prakso vključevanja učencev z DS v redno osnovno šolo. Kljub temu da učenci z DS niso vključeni v izobraževalni program, ki bi jim omogočil optimalni razvoj potencialov, so v obeh primerih dobre poučevalne prakse učiteljice in druge strokovne delavke učencem z DS v tolikšni meri prilagodile učno okolje, da so dobro vključeni med vrstniki v razredu in so tudi izobraževalno optimalno uspešni. Ker so učitelji ključne osebe pri izvajanju inkluzivne vzgoje in izobraževanja, jim v prispevku namenimo več pozornosti.

Ključne besede: inkluzija, inkluzivna vzgoja in izobraževanje učencev z Downovim sindromom, primeri dobre prakse, vloga učitelja

ABSTRACT

The realization of inclusive education is a demanding task and is being realized much too slowly in Slovenia. Slovenia has ratified the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2008), which binds it to practise inclusion. Twenty years ago, the possibility of realizing the right of children with special educational needs (SEN) to inclusion in an adapted programme was enacted (Placement of Children with Special Needs Act – ZUOPP, 2011); this programme is being implemented in regular educational institutions; however, this right is still not being realized for pupils with Down syndrome (DS). The paper presents a good practice of including pupils with DS in a regular primary school. Despite the fact that the pupils with DS are not included in an educational programme which would ensure optimal development of their potential, in both examples of good teaching practice the teachers and assistant teachers have adapted the learning environment to the pupils with DS to such an extent that they have been accepted well by their classmates and are learning optimally. Considering that teachers are the key figures in implementing inclusive education, the paper devotes more attention to them.

Keywords: inclusion, inclusive education of pupils with Down syndrome, good practice examples, teacher's role

UVOD

Raznolikost učencev v šolah je eden od dejavnikov, ki je v večini držav po svetu pomembno vplival na razvoj inkluzivne prakse, ker le-ta poudarja uspešnost, sprejetost in vključenost vseh učencev, še posebno učencev s posebnimi potrebami. Iz statističnih podatkov MIZŠ (2020) je razvidno, da je v šolskem letu 2019/2020 v slovenske osnovne šole vključenih 93 učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju (MDR), med katerimi so tudi učenci z Downovim sindromom (DS). Vsi ti učenci so vključeni v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, čeprav bi potrebovali prilagojen program z nižjim izobraževalnim standardom, ki bi se izvajal tudi v rednih osnovnih šolah.

Nobeden izmed teh učencev nima odločbe o usmerjanju, saj bi ta – po ustaljeni praksi v Sloveniji – predvidela, da se mora učenec šolati v osnovni šoli s prilagojenim programom. Tako so ti učenci v nekakšnem pravnem *in limbo* – negotovosti, kjer je njihov položaj bolj ali manj odvisen od dobre volje in razumevanja šolskih oblasti – šole, šolske inšpekcije ter Zavoda RS za šolstvo kot institucije, ki izvaja usmerjanje. Ne more biti dvoma, da je takšen položaj pravno gledano skrajno negotov in bi ga pristojni organi morali razrešiti v skladu z veljavno zakonodajo – to je usmeriti takega učenca v osnovno šolo ter zanj predvideti izobraževanje in vzgojo po prilagojenem programu z nižjim izobraževalnim standardom.

Vrsta mednarodnih strokovnih dokumentov, najbolj znana med njimi je Salamanška deklaracija, predvsem pa dve

pravno zavezujoči konvenciji OZN – prva za otrokove pravice (28. člen, UL RS Mednar. pog. 9/92) in druga za pravice invalidov, ki se nanaša tudi na otroke s posebnimi potrebami (24. člen, UL RS Mednar. pog. 10/08) – zahtevajo od držav podpisnic ureditev vključujočega šolskega sistema za **vse učence**. Tak sistem predpostavlja tudi možnost, da učenec z MDR obiskuje redno osnovno šolo – če je to v njegovo (najboljšo) korist (Šelih, 2013). Učenci z DS so v Sloveniji tradicionalno vključeni v šole s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom ali v posebni program. Te šole v Sloveniji predstavljajo del šolskega sistema, ki ga odbor za pravice invalidov, ki deluje v okviru konvencije OZN za pravice invalidov, označuje kot »vzporednega« – in je do njega precej kritičen.¹

Ta odbor za pravice invalidov in podoben organ, ki deluje v okviru konvencije o otrokovih pravicah, sta Slovenijo že nekajkrat opozorila na pomanjkanje pogojev za izvajanje vključujočega izobraževanja. Prvi v svojih priporočilih izpostavlja dolžnost države, da prizna vsem otrokom s posebnimi potrebami (OPP) pravico do vključujočega izobraževanja, sprejme strategijo in akcijski načrt z jasno določeno časovnico za izvedbo takega izobraževanja na vseh ravneh za vse – če se omejimo le na najbolj značilno med priporočili, ki pa jih je samo za področje izobraževanja skupaj pet in se vsa tičejo prav vključujočega šolskega sistema. Drugi izmed teh odborov pa opozarja na to, da so kršene pravice do vključujočega izobraževanja učencem iz ranljivih skupin – zlasti romskim in OPP.

Slovenski Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP, 2011) predvideva možnost vključevanja vseh OPP, tudi tistih z MDR, v (redne) osnovne šole. V 4. odstavku 18. člena določa to-le:

(4) Vzgojo in izobraževanje po prilagojenih programih izvajajo javne šole v rednih oddelkih ali v oddelkih s prilagojenimi programi, javne šole oziroma podružnice šol, ki so ustanovljene oziroma organizirane za izvajanje teh programov, in javni zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

Vsebina te določbe je jasna: javne šole v rednih oddelkih *izvajajo*, torej so pravno zavezane izvajati, tudi prilagojene programe, kot je program z nižjim izobrazbenim standar-

dom. Gre za pravno obveznost, ki ostaja neuresničena; do njene uresničitve pa bo nekega dne moralo priti.

INKLUZIVNA VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

24. člen Konvencije o pravicah invalidov (2008) eksplicitno navaja, da morajo države podpisnice zagotoviti, da otroci s posebnimi potrebami (OPP) niso izključeni iz sistema rednih oblik vzgoje in izobraževanja. Za uresničevanje te pravice morajo imeti šole možnost, da zaposlijo učitelje in druge strokovne delavce, ki so usposobljeni za izvajanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja.

V primeru, ko pri snovalcih šolske politike in v šolah prevladuje mišljenje, da so učenci enaki in morajo biti zato tudi enako obravnavani, je to mišljenje osnovano na napačni predpostavki, saj je **v razredih zelo raznolika populacija učencev, ki potrebuje enake priložnosti, a različne pristope za razvoj svojih potencialov**. Izobraževalni sistem mora biti zato naravnani k zmanjšanju neenakosti in s tem povečevanju pravic učencev do enakih priložnosti v izobraževanju (Florian, 2008).

Inkluzivna vzgoja in izobraževanje vsem učencem omogoča kakovostno izobraževanje, ki upošteva njihove potrebe in obogati njihovo življenje. Je pristop, ki preoblikuje izobraževalni sistem in druga učna okolja v sistem, ki optimalno upošteva potrebe raznolike populacije vseh učencev (UNESCO, 2012). Inkluzivne šole so učinkovite, kar se ne kaže le v njihovih dosežkih, ampak tudi v njihovem etosu in želji, da ponudijo priložnosti tudi učencem, ki imajo izrazitejšo vzgojno-izobraževalne posebne potrebe (Ofsted, 2000). V inkluzivni šoli je zato pomembno kakovostno poučevanje, učenje, dosežki, stališča in dobrobit vsakega učenca, zato inkluzija terja oblikovanje takega učnega okolja, v katerem so odstranjene ovire za uspešno učenje vseh učencev (Evans, 2007; Kavkler, 2013).

Uresničevanje inkluzije v praksi

Snovalci šolske politike pomembno vplivajo na uspešnost izvajanja inkluzije v šolski praksi s pripravo jasno

1 Sklepne ugotovitve Odbora za pravice invalidov na uvodno poročilo Slovenije iz leta 2018, CRPD/C/SUN/CO/1. Odbor je dal oceno in priporočila za vse člene Konvencije; posamezni odstavki so označeni s tekočo številko. Navajamo Oceno in pripombe za 24. člen – Izobraževanje; tekoči številki 39 in 40.

Izobraževanje (24. člen)

39. Odbor je zaskrbljen zaradi:

- (a) obstoječih vzporednih posebnih in splošnih izobraževalnih sistemov za invalidne otroke;
- (b) pomanjkanja konkretnih ciljev in določb za izvajanje vključujočega izobraževanja v obstoječih politikah in zakonodaje, ki zagotavlja vključujoče izobraževanje;
- (c) nezadostnih zmogljivosti rednih šol pri zagotavljanju prilagojenih izobraževalnih programov in vključujočega učnega okolja, zlasti zaradi pomanjkanja veščin in znanja učiteljev o metodologijah, vključujočega poučevanja, ter zaradi nizkih pričakovanj glede zmožnosti invalidnih otrok;
- (d) pomanjkanja dostopnosti in primerne prilagoditve za invalide v terciarnem izobraževanju, vključno z visokošolskimi zavodi in poklicnimi šolami;
- (e) fizičnih ovir pri zagotavljanju dostopa do prevoza invalidnih študentov od kraja njihovega prebivališča do šol.

40. Ob upoštevanju splošne pripombe št. 4 (2016) o pravici do vključujočega izobraževanja in podciljev trajnostnega razvoja 4.5 in 4(a) odbor priporoča državi pogodbenici, da:

- (a) prizna pravico invalidnih otrok do vključujočega izobraževanja in opusti sheme ločenega izobraževanja;
- (b) sprejme strategijo in akcijski načrt z jasnim časovnim okvirom za izvajanje vključujočega izobraževanja na vseh ravneh za vse invalidne otroke ter vzpostavi tudi celovit sistem spremljanja, da oceni napredek vključujočega izobraževanja;
- (c) okrepi zmogljivosti šol, ki izvajajo vključujoče izobraževanje, z zagotavljanjem usposabljanja učiteljev za vključujoče izobraževanje, prilagoditev izobraževalnih programov in učne metode. Država pogodbenica naj izboljša kakovost podpore pri izobraževanju, ko zagotavlja individualni način dela z invalidnimi otroki in krepitev njihovih sposobnosti;
- (d) zagotovi invalidom vseživljenjsko učenje, pri čemer naj zagotovi dostopnost vseh zavodov terciarnega izobraževanja in njihovo primerno prilagoditev, vključno s poklicnimi in visokimi šolami;
- (e) zagotovi prevoze za invalidne študente od njihovih prebivališč do izobraževalnih ustanov.

opredeljenih predpisov in navodil za šole (Pijl in Frissen, 2009). Odgovorni za izvajanje inkluzivne politike morajo razumeti kompleksnost, povezano s spremembami, ki jih morajo uresničiti učitelji in drugi strokovni delavci v šolski praksi, in se zavedati, da oni sami ne morejo oblikovati inkluzivne prakse. S predpisi ne morejo vplivati na stališča, samozaupanje, znanja in veščine šolskih delavcev, potrebnih za izvajanje inkluzije. **Snovalci šolske politike lahko le s podporo in ustvarjanjem potrebnih pogojev vplivajo na uspešnost uresničevanja inkluzije. Najbolj vplivajo na uresničevanje inkluzije s tem, da šolam zagotovijo strokovne vire (kot so: ure dodatne strokovne pomoči, svetovalno storitev, sodelovalno poučevanje, vključevanje učiteljev pomočnikov, pomoč strokovnih centrov idr.) in materialne vire (učne in tehnične pripomočke, prostor za individualno obravnavo, sredstva za strokovno usposabljanje strokovnih delavcev idr.), posredujejo jasna pričakovanja in navodila ter jih podpirajo in jim zaupajo namesto pretiranega predpisovanja in nadzora konkretnih načinov uresničevanja inkluzije v šolski praksi.**

Razvoj inkluzije je kompleksen proces, ki je odvisen od: inkluzivne politike in zakonodaje, stališč vseh udeležениh, vloge ravnateljev pri spodbujanju uresničevanja inkluzivne politike v šolah, zagotavljanja strokovnih in materialnih virov, organizacije fleksibilnih oblik podpore in pomoči učitelju pri poučevanju učencev z raznolikimi potrebami, preoblikovanja deleža kapacitet specialnih ustanov v strokovne centre kot centrov virov pomoči za OPP, njihovih učiteljev in staršev s ciljem razvoja inkluzivne prakse (The European Agency for Development in Special Needs Education (2003).

Spremembe v vzgoji in izobraževanju so odvisne od tega, kar učitelji naredijo in mislijo – tako enostavno in tako kompleksno je to.

(Fullan, 2001: 115)

Učitelji so ključne osebe v razvoju inkluzivne vzgoje in izobraževanja, zato potrebujejo podporo in pomoč pri izvajanju kakovostnega poučevanja za vse učence v razredu. Inkluzivni učitelj upošteva raznolikost učencev v razredu, zato individualizira in diferencira zahteve, podpira vse učence, sodeluje z drugimi strokovnimi delavci in starši ter se strokovno izpopolnjuje. Pri tem imajo pomembno vlogo pozitivna stališča, a brez potrebnih strokovnih in materialnih virov, učiteljevih znanj in veščin to ni zadosten pogoj za uresničevanje inkluzivne prakse. Odgovorni lahko spodbujajo učitelje, da se trudijo za napredek vseh učencev, vendar jim morajo zagotoviti tudi potrebne strokovne in materialne pogoje, da ne ostanejo pri uresničevanju inkluzije v razredu sami. V učitelja usmerjen pristop spodbuja spremembe v praksi. Učitelji znajo identificirati svoje potrebe, ki naj jih odgovorni preučijo in uresničijo z namenom oblikovanja čim bolj učinkovite inkluzivne prakse. Spremembe prakse so kompleksne in niso hitro uresničljive, ker so odvisne od obvladovanja veščin, novih znanj, pozitivnih prepričanj ter podpore in pomoči odgovornih pri uvajanju sprememb v šolskem sistemu (Donnelly in Watkins, 2011).

Za uresničevanje inkluzije v praksi so pomembni še naslednji specifični dejavniki:

- Jasna usmeritev šol v uspeh vseh učencev z identifikacijo specifičnih dejavnikov in učinkovitih strategij za izboljšanje uspeha vseh učencev.
- Strokovna odgovornost vseh šolskih delavcev za razvoj inkluzije, njihova usmerjenost v pozitivne izide s prepričanjem, da imajo vsi učenci potenciala za uspešno učenje. Zato so v ospredju visoka pričakovanja do vseh učencev in ne potrebe odraslih.
- Odstranjevanje ovir pri spreminjanju prakse, kot so: negativna stališča, prevladujoča usmeritev v težave namesto v močna področja, nespoštovanje razlik in pravic ter truda učencev.
- Kakovostno poučevanje in intenzivna obravnava kot ključna dejavnika inkluzivne šole, ki se uresničujeta s pomočjo ustreznih strokovnih in materialnih pogojev ter z učinkovito timsko podporo strokovnim delavcem.
- Izbira kakovostnih strokovnih in materialnih virov, ki jih je treba tudi učinkovito upravljati.
- Usposobljenost šolskega tima za implementacijo sprememb v prakso, kar terja čas, talent in trening.
- Podpora in pomoč šolam pri iskanju možnosti za razvoj inkluzije ter družbeno priznanje dela šolskih strokovnih delavcev z OPP. V Nemčiji šole, ki uresničujejo inkluzijo v praksi in omogočajo enake izobraževalne pogoje vsem učencem, celo nagradijo (Ferri, 2019: 18).
- Finančna sredstva in drugi viri so pomembni, a ne ključni dejavnik za uresničevanje kakovostne inkluzivne šole (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012; Elgart, 2017).

Učiteljeva naloga ni izvajanje specialnih treningov in oblik pomoči, ki so nujno potrebni za uspeh OPP, a jih izvajajo specialno-rehabilitacijski pedagogi in drugi usposobljeni strokovni delavci. Učitelj pa s pozitivnim odnosom do vsakega učenca, z upoštevanjem potreb v okviru **dobre poučevalne prakse** vpliva na uspešnost vseh učencev, tudi OPP. Če povzamemo, inkluzivna vzgoja in izobraževanje vključuje:

- **manj** grajanja, pasivnosti učencev, tišine v razredu, frontalnega poučevanja, individualnega reševanja nalog iz delovnih zvezkov in učnih listov, obravnave preobsežnih tematskih sklopov, učenja na pamet in preverjanja tako naučenih znanj, stresa zaradi tekmovanj in ocen, razporejanja učencev po skupinah glede na sposobnosti, oblik pomoči, ki se izvajajo zunaj razreda, socialnega izključevanja in podobnih dejavnosti;
- **več** spodbujanja, prijaznega opozarjanja na napake, prilagoditev v skladu z močnimi področji posameznika, prilagajanja navodil, aktivnih oblik dela, povezanosti z življenjskimi izkušnjami, sodelovalnega učenja, različno zahtevnih nalog, poudarka na učenju ključnih pojmov ter postopkov, razdelitev kompleksnih nalog na dele, poglobljenega učenja manjših vsebinskih enot, več časa in manj nalog za reševanje, več didaktičnih in tehničnih pripomočkov, možnosti izbire, heterogenih skupin v razredu, prilagajanja domačih nalog, več ustnega preverjanja znanja, opisnega ocenjevanja, učenja socialnih veščin, vrstniške pomoči, sodelovanja med strokovnimi delavci na šoli in starši in še številne druge dobre prakse (Ferguson, Desjarlais in Meyer, 2000).

Implementacija sprememb je v vseh šolskih sistemih zahtevna naloga in tudi pri nas je eden od kritičnih elementov pri uvajanju sprememb v šolsko prakso. Trditev lahko podpremo s primerom implementacije uzakonjene dodatne strokovne pomoči kot svetovalne storitve (ZUOPP; 2011, 8. člen). V številnih državah je to eden od ključnih dejavnikov za učinkovito uresničevanje inkluzije v praksi. **Pri nas pa svetovalna storitev ni dosegla zelenega cilja, saj je bila implementirana brez jasno opredeljenega cilja, določitve izvajalcev in njihovih nalog, opredeljenega časa za izvajanje svetovanja ter brez sistematične priprave in treninga praktikov za izvajanje te storitve.** Podobne težave se lahko pojavijo pri uresničevanju dejavnosti strokovnih centrov, ki se razvijajo v okviru projekta (Strokovni centri, 2016–2020) za vse skupine OPP, tudi tiste z MDR, če naloge, opredeljene v ZUOPP (2011, 20. člen), ne bodo sistematično in kakovostno izvedene v praksi.

VKLJUČEVANJE UČENCEV Z DOWNOVIM SINDROMOM V OSNOVNE ŠOLE

Učenci z motnjo v duševnem razvoju (MDR) so najbolj spregledana in diskriminirana skupina med vsemi učenci s posebnimi potrebami. V zaključkih raziskave, izvedene v 88 državah, je poudarjena potreba po spremembah, ki vključujejo rabo pozitivnega izrazja, ozaveščanje javnosti, spreminjanje stališč ter uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja za učence z MDR (Scior idr., 2015).

Učenci z DS niso v ZUOPP (2000, 2011) opredeljeni kot posebna skupina OPP, ampak so uvrščeni med učence z MDR. So pa v številnih državah pogostejše vključeni v redne vzgojno-izobraževalne ustanove kot drugi učenci z motnjo v duševnem razvoju. Imajo številna močna področja (kot npr.: empatija, sposobnost socialnega učenja, dober vizualni kratkotrajni spomin, spretnost pri rabi tehničnih pripomočkov itd.), ki jim to omogočajo. Učenje izobraževalnih, socialnih znanj in veščin po modelu vrstnikov s podporo odraslih je učencem z DS v veliko pomoč (Alton, 2000).

Na močnih področjih osnovan model predstavlja alternativni konceptualni okvir za razumevanje in obravnavo učencev z DS, ker **ni usmerjen v tisto, česar posameznik ne zmore narediti, ampak v to, kar lahko naredi z učinkovito podporo in pomočjo.** Podpora in pomoč, ki je osnovana na močnih področjih posameznika, omogoča doseganje uspeha, ki ga posameznik drugače ne bi dosegel. Vsak posameznik ima edinstvene potrebe po pomoči in podpori, ker ima tudi edinstvena močna področja in omejitve kompetenc (Thomson, Shogren in Wehmeyer, 2016). Zato dobro organiziran proces poučevanja, osnovan na dobri diagnostični oceni ter ustrezni dodatni pomoči in podpori, omogoča učencem z DS vzgojno-izobraževalno uspešnost (Graham, 1987; Watson, 2008; Buckley in Bird, 2000; Kabashi in Kaczmarek, 2019). Nizka samopodoba in emocionalne stiske pa so prisotne takrat, ko učenci z DS niso deležni razumevanja, ustreznih strategij poučevanja ter pomoči ter podpore ožjega in širšega okolja (Watson, 2008).

Iz rezultatov raziskav je razvidno, da učenci z DS v inkluzivnem okolju, v primerjavi z vrstniki v specialnih

ustanovah, bolje razvijejo govorno-jezikovne spretnosti, dosežke na področju pismenosti, socialne in praktične veščine, ni pa bilo zaradi vključevanja otrok z DS ugotovljenega negativnega vpliva na njihove vrstnike (Karsten, Peetsma, Roeleveld in Vergeer, 2001, v Bosworth, 2001; Buckley, Bird, Sacky in Archer, 2006, Kabashi in Kaczmarek, 2019). Tudi rezultati slovenskega projekta (CRP, 2005) so pokazali, da s sistematičnim in sistemskim pristopom lahko organiziramo uspešno šolanje učencev z DS v redni osnovni šoli.

Ker majo učenci z DS intelektualne sposobnosti na kontinuumu od podpovprečnih in mejnih sposobnosti (Graham, 1987; Kabashi in Kaczmarek, 2019) do težke motenja v duševnem razvoju, potrebujejo tudi kontinuum izobraževalnih programov: od izobraževalnega programa prilagojenega izvajanje z dodatno strokovno pomočjo za redke posameznike, za večino prilagojene programe z znižanim izobraževalnim standardom, ki se izvajajo v rednih ali specialnih ustanovah, ter za nekatere posebni program.

Dobra poučevalna praksa vključevanja učencev z DS

Za učitelje in druge strokovne delavce šestih učencev z DS, ki so v šolskem letu 2019/2020 vključeni v različne redne osnovne šole, Društvo Downov sindrom Slovenije in Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani izvajata 4-dnevno profesionalno usposabljanje za delo z učenci z DS. V prispevku sta kot ilustraciji možnosti vključevanja učencev z DS v redne osnovne šole predstavljeni dobri poučevalni praksi strokovnih delavk z dveh osnovnih šol. Dobrih poučevalnih praks je v tej skupini strokovnih delavk še več, a jih zaradi izzivov, povezanih z učenjem na daljavo, druge strokovne delavke niso uspele predstaviti.

ZAKLJUČNE UGOTOVITVE

Zaključne ugotovitve delimo na pravne in izobraževalne.

Priporočila, ki jih je podal Odbor za pravice invalidov, ki deluje v okviru Konvencije OZN o pravicah invalidov, na poročilo Slovenije iz leta 2018, so nedvoumna – Slovenija naj prizna pravico invalidnih otrok, tj. otrok s posebnimi potrebami, do vključujočega šolanja in opusti sheme ločenega izobraževanja; sprejme naj ustrezno strategijo in akcijski načrt s časovnico v ta namen; Slovenija naj poveča zmogljivosti rednih šol za uresničitev vključujočega izobraževanja. To so priporočila odbora, ki ima pomembno vlogo v mednarodnem pravnem okolju; če država, ki je ratificirala določeno konvencijo, ne izpolni obveznosti, ki jih je z ratifikacijo sprejela, v daljšem časovnem obdobju samo sebe postavlja v položaj neresnega in mednarodno pravno nezrelega subjekta.

Po 20-letni uzakonjeni pravici OPP do vključevanja v prilagojeni izobraževalni program, ki se izvaja v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah, in priporočilih mednarodnih organizacij, da se to uresniči v praksi, je skrajni čas, da tudi v Sloveniji začnemo uresničevati inkluzivno prakso. Inkluzivne vzgoje in izobraževanja si želimo zato, ker poudarja vključenost, kakovostno poučevanje, uspešno učenje, optimalne dosežke, pozitivna stališča in dobrobit vsakega učenca. **Čeprav je uresničevanje inkluzije v praksi kompleksen in dolgotrajen proces, ga je možno uresničiti z dobro načrto-**

OPIS DOBRE POUČEVALNE PRAKSE ZA UČENCA Z DS IZ 1. RAZREDA

Na OŠ Sveti Jurij ob Ščavnici smo s šolskim letom 2019/2020 prvič sprejeli učenca z Downovim sindromom. Obiskuje 1. razred. Vrtca ni obiskoval v našem kraju, saj ne prihaja iz našega šolskega okoliša. Na prvi šolski dan ni poznal ne šole in niti sošolcev. Verjamemo, da je bil zaradi tega njegov 1. šolski dan še toliko bolj stresen.

Učenec se je vpisal v zelo številčen razred, 27 otrok. Poučevanje tega učenca smo sprejeli kot izziv, kot osebo, od katere se bomo zagotovo veliko naučili in pridobili. Med poletnimi počitnicami smo prebrale nekaj ustrezne literature, saj priznamo, da še nobena od nas ni nikoli imela priložnosti biti v stiku z osebo z Downovim sindromom. Vedele smo le to, da so zelo srčni in vedno dobre volje.



► Uporaba številskega traku od 0 do 10

Prvi šolski dan smo uspešno prestali in vrstili so se naslednji. Kar precej tednov je že minilo, ko so prvi učenci začeli ugotavljati, da pa z enim fantom ni vse tako kot običajno. Ob priložnosti, ko je učenec manjkal, smo učencem povedali, da je ta naš učenec nekoliko drugačen, da je zelo čuteč in da si želi biti njihov sošolec. Takrat smo jih tudi zaprosile, da nekoliko bolj popazijo nanj, mu pomagajo, naj ga imajo preprosto radi. Ni jim bilo treba na dolgo in široko razlagati, naše besede so razumeli takoj.

Sošolci mu zelo radi pomagajo. Pomoč, ki jo nudijo temu fantu, prevzamejo z vso resnostjo in odgovornostjo.

Učenec je v 1. razred prišel z že zelo dobrim predznanjem. Poznal je števila do 10 in poznal ter prepoznal vse črke. Ima precejšnje težave z govorom. Odgovarja z besedami, ki so težje razumljive. Njegova grafomotorika je okorna, vendar je od septembra že veliko boljša. Črke in števila mu uspe že skoraj pisati v vrsto.

Razredničarka in druga strokovna delavka, ki je v razredu tri šolske ure na dan, skrbita, da učenec dobi dovolj pozornosti in sprotnih dodatnih navodil.

Ob vpisu otroka na našo šolo smo podali vlogo na pristojno ministrstvo za pridobitev individualnih ur dela. Odobrili so nam jih pet ur tedensko. Ker učenec trenutno nima odločbe o usmeritvi, mu nismo mogli zagotoviti dodatne strokovne pomoči logopeda. Glede na kadrovsko zasedbo smo se dogovorili, da bo vseh pet ur prevzela inkluzivna pedagoginja.

Za učenca smo septembra oblikovali individualni načrt dela, s konkretno zastavljenimi cilji ter prilagoditvami metod in oblik pouka. Ob polletju smo z velikim zadovoljstvom zapisali, da učenec vse cilje, vsaj delno dosega in da je opazen napredek.

Po eno uro na dan dela z učencem torej inkluzivna pedagoginja. Uro izvajata zunaj učilnice, po navadi delata na področju matematike ali slovenščine. Naloge učenec rešuje z vmesnimi odmori, ki jih popestrita z gibanjem – počepi, poskoki, raztezne vaje, plazenje (učenec se rad plazi), miganje s prsti.

Ker ima težave s fino motoriko, sploh s striženjem s škarjami, veliko striže po začrtani liniji, v primerjavi z začetkom šolskega leta je njegovo striženje postalo natančnejše. Zelo rad se igra s kroglicami, ki jih s pomočjo pincete odlaga v tulce.

Pri matematiki uporablja številske poltrake od 0 do 10. Uporablja ga pri računskih operacijah seštevanja in odštevanja do 10. Ogleda si račun, na glas pove število in poimenuje računsko operacijo, poišče prvo število računa in na številskem traku označi število s figuro. Nato figuro s preštevanjem premakne v levo ali desno (odvisno od računske operacije) in tako pride do rezultata.

Števila in črke spoznava s pomočjo plastelina, tako da oblikuje števila/črke. Na veliko jih piše po tabli, po zraku. Ne mara pisanja po hrbtu sošolcev, sploh pa ne po njegovem. Nato se loti pisanja v zvezek. Moramo dodati, da je na začetku šolanja bil velik izziv popraviti držo pisala, ta se je precej izboljšala, kar je vidno v njegovih prepisih in zapisih v zvezek, saj je lepša in bolj čista. V dogovoru s starši, smo učencu pripravile zvezek z grafomotoričnimi vajami, ki jih doma pridno in vestno rešuje.

Hvaležne smo vsem prvošolčkom, ki so brez vprašanj, z odprtimi rokami sprejeli učenca z Downovim sindromom. Verjamemo, da bodo znali zaradi njega bolj ceniti vsakdan, ki ni samoumeven. Delo z njim zahteva prilagoditve, vendar je vsak trud poplačan in nagrajen z njegovim nasmehom in pristnim objemom.

Alenka Karlo, prof., razredničarka

Zofija Kolbl, vzg., 2. strokovna delavka

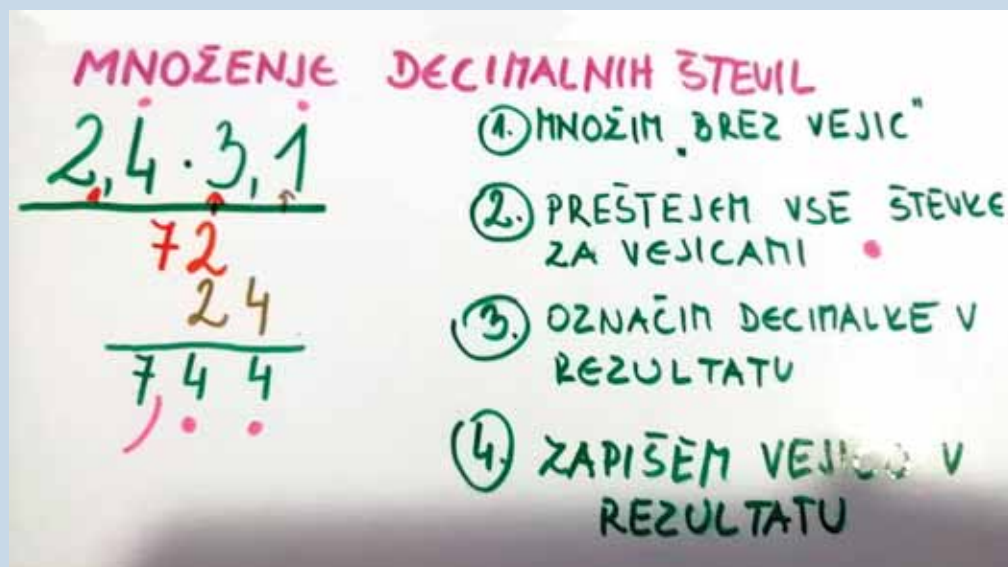
Špela Ros, prof., inkluzivna pedagoginja

Katja Perko, univ. dipl. soc. ped., ŠSD

OPIS DOBRE POUČEVALNE PRAKSE ZA UČENKO Z DS 6. RAZREDA

Na OŠ Jerenina učenka z DS obiskuje 6. razred. Stara je 12 let. Nima odločbe, ima pa 5 ur pomoči na teden. Deklica je med sošolci in preostalimi učenci naše šole zelo dobro sprejeta. V razredu ima tudi dva sošolca, brata dvojčka, ki res vestno skrbita zanjo, ne da bi ju za to prosili učitelji. Pomagata ji tako pri malici kot pri nošenju torbe po stopnicah. Občasno jo pospremita tudi do doma. Pri sošolcih deklice so opazne pozitivne značilnosti (strpnost, sočutje, potrpežljivost).

V šoli deklica sedi blizu učiteljev in table, s sošolci, s katerimi se dobro razume in so ji po potrebi pripravljeni pomagati. Potrebuje predvsem rutino, napovedane spremembe rutine, podaljšan čas za utrjevanje snovi, kratka, jasna in enoznačna navodila. Po daljšem času načrtovanega dela in sodelovanja vseh udeleženi pri pomoči deklica samostojno dela s pripomočki in pomagali, ki ji jih pomagamo izdelati v šoli, in jih uporablja tudi doma. Vsi učitelji sproti (po potrebi) obveščajo starše o delu doma, pisnih in ustnih ocenjevanjih znanja, domačih nalogah itd.



► Opomnik za množenje decimalnih števil

Deklica ima tudi smisel za humor, rada poje, se pošali, predvsem, če to pri sošolcih vzbuja smeh. Njeno močno področje je pisno in ustno izražanje, lepo in veliko bere ter se zelo dobro pripravi na govorne nastope.

Pri nas je že od vrtca, ki ga imamo v sklopu šole, tako da jo vsi dobro poznamo. Vendar je prehod iz razredne na predmetno stopnjo vseeno izziv tako za njo, nas učitelje in njene starše. Mislim, da smo uspeli uskladiti pričakovanja in sposobnosti in da je delo že utečeno. Kot je bilo pričakovati, je največji izziv matematika, ki jo poučujem sama.

Za dekličin napredek pri matematiki je zelo pomembno timsko delo, torej sodelovanje med njo, mano, pedagoginjo in njenimi starši. Moram še povedati, da sama izvajam dve uri DSP z njo individualno, tri ure pa pedagoginja in večino teh ur je namenjenih matematiki. Največkrat je pedagoginja prisotna pri urah matematike, včasih pa odideta v drug prostor in delata individualno.

Pri individualnih urah z deklico največkrat narediva zapiške snovi, zapiševa korake za posamezne postopke in narediva osnovne primere nalog. Uporabljam različno didaktično gradivo, ki ga sama pripravim, predvsem za utrjevanje snovi. To so večinoma kartice z nalogami, iskanje parov, povezovanje s piši-briši pisali ali razvrščanje po velikosti itd. Za lažje delo ji pripravim opomnike in druge pripomočke. Ker ima deklica težave s številskimi predstavami, v 6. razredu uporablja žepno računalo namesto stotičnega kvadrata.

Pri urah matematike sem pozorna, da ima korekten zapis, naloge pa vedno diferenciram, pravzaprav personaliziram. Saj so to v večji meri naloge prav zanjo, ne le naloge nižje taksonomske ravni. Navodila naloge so enoznačna, naloge pa kratke. Domača naloga je vedno prečiščena in v manjšem obsegu. Pomembno je tudi, da ima vedno zapisane namene učenja in kriterije uspešnosti, tako je timsko delo lažje, saj vsi v timu vemo kaj in kako.

Kadar je pri pouku matematike prisotna pedagoginja, ji ta pomaga pri zapisih in jo usmerja. Pred tem se s pedagoginjo dogovoriva o vsebini in postopkih, ki jih uporablja, tako je delo usklajeno, deklica pa nima težav, kako delati. Utrjevanje snovi velikokrat izvedeta zunaj razreda, vedno

pa uporabljata pripomočke in opomnike, ki jih naredim zanjo. Enake uporablja tudi pri delu doma. Individualno delo v posebnem prostoru je zelo naporno, saj mora biti ves čas zbrana in ji gledamo pod prste, zato je zelo pomembno, da ne pozabimo na krajše odmore.

S starši se redno pogovarjamo. Sama posredujem vsebino snovi, ki smo jo obravnavali, povem, katere pripomočke sem pripravila in kako jih uporabljati.

21. 3. 2020 smo praznovali 15. svetovni dan Downovega sindroma. Na naši šoli smo vsako leto ta dan obeležili tako, da so vsi učenci v razredu, ki ga obiskuje deklica, prišli v šolo z dvema različnima nogavicama.

Otroci z DS v šoli bogatijo nas učitelje, skupino otrok, v kateri se učijo in igrajo, ter celo šolo. Na naši šoli deklico vsi dobro poznamo, jo sprejemamo tako, kot je, jo spodbujamo in se tudi od nje učimo, saj širi pozitivno energijo. Hvala je za vsako pomoč, upošteva navodila in pravila ter doma s starši veliko dela, zato na tem mestu tudi zahvala staršem za odlično sodelovanje in podporo pri našem delu.

*Tjaša Peček, prof. matematike,
Loreta Hebar, univ. dipl. ped.*

vanimi in kakovostno izvedenimi sistemskimi spremembami. Snovalci šolske politike morajo pripraviti potrebne pravne osnove, materialne in strokovne pogoje ter jasna navodila šolam za izvajanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja v šolski praksi. Šolski strokovni delavci pa naj bodo usmerjeni v odstranjevanje ovir za uspešno socialno vključenost in izobraževalno uspešnost vseh učencev in še posebno OPP s tem, da so usmerjeni v pozitivne izide s prepričanjem, da imajo vsi učenci potenciala za uspešno učenje. Spremembe pa lahko dosežejo le s timskim soustvarjanjem rešitev skupaj s starši.

Kljub temu da v Sloveniji še niso uresničeni uzakonjen pogoji za razvoj inkluzivne šole, pa imamo v praksi primere dobre prakse vključevanja učencev z DS v redne vzgojno-izobraževalne ustanove, ki so plod pozitivnih stališč in trdega dela posameznih šolskih strokovnih delavcev.

V prispevku sta predstavljena primera dobre prakse vključevanja učencev z DS. Strokovne delavke na začetku niso imele veliko izkušenj in specifičnih znanj za poučevanje in obravnavo učencev z DS, a so se potrudile in poiskale potrebne informacije v literaturi, pri starših in drugih strokovnih delavcih in se dodatno usposabljaše, da so lahko v največji meri prilagajale učno okolje učencema. Spoznale so primanjkljaje učencev, a to ni osnovno vodilo za njihovo delo, ampak so bolj usmerjene v njuna močna področja, zato učenca dosežata dobre dosežke na področju socialnega vključevanja in izobraževanja. Učiteljici in preostale sodelavke tima so poskrbele tudi za ozaveščanje vrstnikov o značilnostih in potrebah obeh učencev z DS in s tem dosegle dobro vključitev v razredni kolektiv, kar je spodbudilo raznolike oblike vrstniške pomoči. Prilagoditve, ki jih učiteljici in preostale strokovne delavke izvajajo v procesu poučevanja, so dobre za vse učence, za ta učenca pa nujne. Pomembno je tudi dobro sodelovanje šolskega tima s starši, ki vključuje partnerski odnos s stalnim izmenjevanjem informacij in načrtovanjem skupnih ciljev v dobrobit učencev. Spodbudno je, da je v ospredju dobrobit učencev in ne poudarjanje težav in pretiranega dela odraslih. Nasmeh in objem učencev pa sta dodatna spodbuda za razvijanje čim bolj inkluzivne prakse za učenec z DS.

VIRI IN LITERATURA

- Alton, S. (2000). Including Pupils with Down's Syndrome. Information for teachers and learning support assistants-primary. Edinburgh: Scottish Down's Syndrome Association.
- Bosworth, L. D. (2001). Benefit to Students with Down Syndrome in the inclusion classroom: K-3. <http://altonweb.cust.he.net/cs/downsyndrome/bosworth.html> (dostopno 30. 3. 2008).
- Borg, G., Muscat, A. (2010). Policy informing practice of practice forming policy? Making sense of inclusive education. Where everyone belongs (str. 38–46). www.academia.edu (dostopno 18. 6. 2017)
- Buckley, S., Bird, G., Sacky, B., Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: Implications for parents and teachers. V: Down Syndrome Research and Practice, 9(3), 54–76.
- CRP »Konkurenčnost Slovenije 2001–2006«. Poročilo – Uresničevanje sistemskega pristopa inkluzivne šole v praksi (2005). Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.
- Donnelly, V., Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion across Europe. www.european-agency-project/teacher-education-for-inclusion/teacher-education-web-files/TE41-Lit-Review.pdf (dostopno 9. 7. 2016).
- Elgart, M. A. (2017). Meeting the promise of continuous improvement – Insight from advanced continuous improvement system and observation of effective schools. www.advance-ed.org (dostopno 12. 3. 2020).
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). Inclusive education and classroom practice. Summary Report. www.european-agency.org (dostopno 8. 10. 2010).
- Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (2012). Izboljšanje učnega speha vseh učencev – kakovost v inkluzivnem izobraževanju. Ključna sporočila projekta RA4AL. Odense: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-key-messages_RA4AL-summary-SL.pdf (dostopno 6. 5. 2017).
- Evans, L. (2007). Inclusion. London: Routledge.
- Ferguson, D. I., Desjarlais, A., Mayer, G. (2000). Improving education: The promise of inclusive schooling. National institute for urban school improvement. www.inclusiveschools.org (dostopno 18. 9. 2010).
- Ferri, D. (2018). Unveiling the challenges in the implementation of article 24 CRPD on the right to inclusive education. A case study from Italy. www.mpd.com/journal/law (dostopno 23. 3. 2019).
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. V: British Journal of Special Education, 35, 4.
- Fullan, M. (2001). The new meaning of educational change. (3. izdaja). London: Routledge Falmer.
- Graham, P. (1987). Child Psychiatry: A development approach. Oxford: Medical Publications.
- Kabashi, L., Kaczmarek, L. (2019). Educating a Child with Down Syndrome in an Inclusive Kindergarten Classroom. Journal of Childhood and Developmental Disorder, 5(2), 4.
- Kavkler, M. (2013). Pravica otrok s posebnimi potrebami do inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V: M. Ambrož (ur.), K. Filipčič (ur.), A. Završnik (ur.): Zbornik za Alenko Šelih: kazensko pravo, kriminologija, človekove pravice. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti (str. 499–509). Pravna fakulteta: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
- Konvencija OZN o otrokovih pravicah (UL RS, Mednar. pog. 9/92).
- Konvencija OZN o pravicah invalidov (UL RS, Mednar. pog. 10/08).
- MIZŠ (2020). Podatki v zvezi z učenci s posebnimi potrebami v osnovnih šolah s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. www.gov.si/assets/ministrstvo/MIZS/Dokumenti/izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/statistika-in-analiza/tabele-ucenci-s-posebnimi-potrebami/ (dostopno 21. 3. 2020).
- Ofsted-Office for Standards in Education (2000). www.ofsted.gov.uk (dostopno 15. 6. 2011).
- Pijl, S. J., Frissen, P. H. A. (2009). What Policymakers can do to make education inclusive. V: Educational Management Administration Leadership, 37, 366–382.
- Strokovni centri 2016–2020. www.gov.si/teme/strokovni-centri-za-otroke-s-posebnimi-potrebami/ (dostopno 18. 3. 2020)
- Scior, K., Hamid, A., Hastings, R., Werner, S., Belton, C., Laniyan, A., Patel, M., Kent, M. (2015). Intellectual disabilities: Raising awareness and combating stigma-a global review. London: University College London. www.ucl.ac.uk/cidrr/publications (dostopno 29. 3. 2020).
- Sklepne ugotovitve uvodnega poročila Slovenije iz leta 2018 (Odboru za pravice invalidov, ki deluje v okviru Konvencije OZN o pravicah invalidov), CRPD/C/SUN/CO/1. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilateral/clovekove-pravice/porocila-SLO-po-instrumentih-o-clovekovih-pravicah/CRPD-sklepne-ugotovitve.pdf>.
- Šelih, A. (2013). Pravne obveznosti RS pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami, zlasti otrok z motnjo v duševnem razvoju, v redne šole. V: Sodobna pedagogika, 2, 64–74.
- Thomson, J. R., Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L. (2016). Supports and support needs in strengths-based model of intellectual disability from: Handbook of Research based practices for educating students with intellectual disability. London: Routledge.
- UNESCO (2012). UNESCO policies. The UNESCO World OER Congress 2012. <http://www.dyslexia-international.org/Educational%20Authorities/UNESCO%29policies/> (dostopno 3. 12. 2015).
- Watson, S. (2008). Teaching down's syndrome students. <http://specialized.about.com/od/disabilities/a/downs/htm> (dostopno 17.9. 2014).
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). Uradni list Republike Slovenije. št. 54. 7105–7110.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). Uradni list RS, št. 58/11, 40/11 in 90/12.