



UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Oddelek za socialno pedagogiko

Tatjana LAVRINC

»VKLJUČEVANJE OSEB S POSEBNIMI POTREBAMI V
LOKALNO OKOLJE«

Magistrsko delo

Mentor: doc. dr. MITJA KRAJNČAN

Somentorica: izr. prof. dr. MARIJA KAVKLER

Ljubljana, 2009

KAZALO

ZAHVALA.....	3
IZVLEČEK	4
ZUSAMMENFASSUNG.....	5
1. UVOD	6
2. RAZVOJNE USMERITVE IN URESNIČEVANJE NOVE ŠOLSKE ZAKONODAJE.....	8
3. ZAKONSKE IN SPLOŠNE OPREDELITVE OSEB S POSEBNIMI POTREBAMI.....	12
4. KONCEP VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI.....	14
5. IZOBRAŽEVALE POTI OSEB S POSEBNIMI POTREBAMI	32
6. SKUPNA NAČELA PREDŠOLSKE VZGOJE V VRTCU	40
7. INKLUZIJA in INTEGRACIJA	46
8. ENAKE MOŽNOSTI ZA VSE.....	64
8.1. SOCIALNA INTEGRACIJA.....	67
8.2. SOCIALNA INTEGRACIJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI.....	71
8.3. TEŽAVE V SOCIALNI INTEGRACIJI	79
8.4. VLOGA DRUŽINE PRI VKLJUČEVANJU OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V ŠOLSKO OKOLJE	84
9. INSTITUCIONALIZACIJA	91
10. OPREDELITEV PROBLEMA IN CILJI RAZISKAVE.....	96
10.1. OPREDELITEV PROBLEMA	96
10.2. CILJI RAZISKAVE.....	97
10.3. RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	97
11. METODE DELA.....	98
11.1. NEKATERE POGLAVITNE ZNAČILNOSTI AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA.....	100
11.2. VZOREC OSEB.....	104
11.3. POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV	105
11.4. POSTOPKI OBDELAVE PODATKOV	106
11.5. PRIČAKOVANI REZULTATI	107
12. UVOD V INTERPRETATIVNI DEL PROJEKTA »DRUGAČNOST ZDRUŽUJE«...	108
13. KLJUČNE UGOTOVITVE RAZISKAVE	142
14. ZAKLJUČEK.....	148
15. LITERATURA.....	151

ZAHVALA

Mentorju dr. Krajncan Mitju se zahvaljujem za strokovne sugestije, spodbudne besede in čas, ki mi ga je posvetil.

Najlepša hvala somentorici dr. Kavkler Mariji za dragocene strokovne nasvete in moralno podporo.

Zahvaljujem se strokovnemu vodstvu Centra za usposabljanje, delo in varstvo Dobrna, ki je podprlo projekt »Drugačnost združuje«. Še posebej pa hvala Mileni, Aniti, Vesni, Petri, Vanji, Silvu, Klavdiji, Karmen in Tomažu! G. Robertu Klopčiču in g. Miroslavu Mitroviču hvala za tehnično obdelavo video posnetka! Hvala tudi kolektivu in učencem Osnovne šole Dobrna (Vrtcu Dobrna), ki so sodelovali pri projektu »Drugačnost združuje«. Hvala tudi krajanom in županu Občine Dobrna, brez katerih ne bi mogli uresničiti visoko zastavljenih ciljev.

Miha, hvala – saj veš zakaj!

IZVLEČEK

Prispevek predstavlja aplikacijo projekta »Drugačnost združuje«. Obravnava aktualen pojem vključenosti oseb s posebnimi potrebami v socialno okolje. Temeljno značilnost pri vključevanju oseb s posebnimi potrebami v okolje avtorica vidi v neovirani komunikaciji s soseščino in z vrstniki, vpetosti v družbene procese, v rušenju konceptov stigmatizacije ter demistifikaciji percepcij o osebah s posebnimi potrebami. Inkluzija je človekova pravica do drugačnosti; koncept pa temelji na dejstvu, da sta heterogenost in različnost normalni. Inkluzija (vključevanje) pomeni proces, pri katerem se naučimo živeti drug z drugim. Inkluzija pomeni »biti z«, pomeni druženje s tistimi, ki so v vzgojno-izobraževalnem procesu izostali in jih tako povabimo k sooblikovanju novega sistema, ki bo omogočal vsem, da se vključijo v vzgojno-izobraževalni koncept – kot partnerji ali kot člani. Pogosto zasledimo, da se osebe s posebnimi potrebami vključujejo v redne oblike vzgoje in izobraževanja. V našem raziskovalnem primeru se otroci iz vrtca vključujejo v oblike vzgoje in izobraževanja, ki poteka pod posebnimi pogoji v specializirani ustanovi. Projekt je bil zasnovan s pomočjo metodološke strategije–akcijskega raziskovanja, kjer se raziskovalec, v sodelovanju s posamezniki ali skupinami, loteva socialnih sprememb in inovacij navajata Greenwood in Levin (2007). Z nalogo smo želeli prikazati kompleksnost, izzive in navdušenje nad rezultati v akcijski raziskavi. Aplikativen prispevek raziskave je v pripravi konkretnega modela oz. primera sodelovanja oseb s posebnimi potrebami (z motnjo v duševnem razvoju) in otrok iz vrtca ter prebivalci kraja, kamor sta locirana vrtec in specializirana ustanova. Poudarjen je proces sprejemanja in soočanja z drugačnostjo. Prav tako je predstavljen pomen različnih oblik sodelovanja med temi tremi akterji projekta, ki smo ga poimenovali »Drugačnost združuje«.

KLJUČNE BESEDE: otroci in mladostniki, osebe s posebnimi potrebami, integracija, inkluzija, akcijsko raziskovanje

ZUSAMMENFASSUNG

Der Beitrag bezieht sich auf die Anwendung des Projektes "Verschiedenheit verbindet". Hierbei wird die aktuelle Begrifflichkeit der Einbindung von Behinderten in ihr soziales Umfeld behandelt. Die Autorin sieht eine ungehinderte Kommunikation mit der Nachbarschaft, mit Gleichaltrigen, die Einbindung in Gesellschaftsprozesse, die Aufhebung von Stigmatisierungskonzepten und De-Mystifizierung von Wahrnehmung von Behinderten als grundlegendes Charakteristikum der Eingliederung von Behinderten in ihr Umfeld. Inklusion ist ein Menschenrecht zur Verschiedenheit, wobei das Konzept auf der Tatsache beruht, dass Heterogenität und Verschiedenheit normal sind. Inklusion (Einbindung) steht für einen Prozess, bei welchem das Miteinander leben gelernt wird. Inklusion bedeutet "sein mit", bedeutet den Umgang mit Menschen, die dem Erziehungs- und Ausbildungssystem fern geblieben sind und die wir somit zur Mitgestaltung eines neuen Systems einladen, das allen eine Einbindung in ein Erziehungs- und Ausbildungskonzept ermöglicht – als Partner oder als Mitglieder. Oft kann verfolgt werden, dass Behinderte in regelmäßige Erziehungs- und Ausbildungsformen eingebunden werden. In unserem Forschungsbeispiel werden Kinder aus einem Kindergarten in Erziehungs- und Ausbildungsformen eingegliedert, die unter speziellen Bedingungen in einer spezialisierten Einrichtung stattfinden. Das Projekt wurde mit Hilfe einer forschungsmethodischen Strategie – der Aktionsforschung konzipiert, wo der Forscher in Zusammenarbeit mit Individuen und Gruppen soziale Veränderungen und Innovationen anbahnt; so führen das auch Greenwood und Levin (2007) an. Mit der Arbeit wurde der Versuch erstellt die Komplexität, Herausforderungen und Begeisterung über Aktionsforschung zu zeigen. Der Anwendungsbeitrag dieser Forschung liegt in der Erstellung eines konkreten Modells bzw. Beispiels von Zusammenarbeit von Behinderten (mit geistiger Behinderung) und Kindern aus einem Kindergarten und der lokalen Bevölkerung, wo der Kindergarten und die spezielle Einrichtung eingebettet sind. Besonders hervorgehoben ist der Prozess der Anerkennung und Auseinandersetzung mit Verschiedenheit. Ebenso ist die Bedeutung von verschiedenen Formen der Zusammenarbeit zwischen diesen drei Projektakteuren vorgestellt – wir nannten es "Verschiedenheit verbindet".

STICHWORTE: Kinder und Jugendliche, Behinderte, Integration, Inklusion, Aktionsforschung

1. UVOD

Pri magistrskem delu se lotevamo občutljive tematike vključevanja otrok in mladostnikov z motnjami v duševnem razvoju v družbo sovrstnikov, lokalnega okolja ter obratno. Pozornost bomo usmerili na vključitev v socialno okolje, glede na to, da je okolje tisto, ki sleherni osebi ponuja neskončno možnosti, a hkrati izjemno veliko ovir za njegovo vključitev v vsakdanje okolje. Bistvo je v spoznanju drugačnosti ne v drugačnih, pravi Martinjak (2002). Za doseg tega cilja je potrebno ustvariti pogoje za sprejemanje, iskanje in spodbujanje drugačnosti. Na neki točki to pomeni tudi na novo ustvariti koncept o osebah s posebnimi potrebami. Z akcijskim projektom »Drugačnost združuje« želimo vzpostaviti neovirano komunikacijo z vrstniki v sosesčini in krajanji preko vključenosti in sodelovanjem v različnih aktivnostih. Prav tako želimo s projektom reducirati strah in razvijati prijateljstvo, spoštovanje in razumevanje med krajanji, specializirano ustanovo ter redno šolo oz. vrtcem. Eden od ciljev je izboljšati vključenost oseb z motnjo v duševnem razvoju v družbo.

Področje oseb s posebnimi potrebami in kategorija z motnjami v duševnem in telesnem razvoju sta silno občutljivo področje, saj govorimo o osebah, ki so najbolj ranljiv in ogrožen del človeštva pri zagotavljanju deklariranih pravic, saj jih sami ne morejo zagovarjati in zahtevati. Zato je urejenost tega področja nedvomno ogledalo družbe kot celote, navaja Štefančič (2002). Pozornost bomo usmerili na njihovo socialno integracijo. Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami je primarni cilj inkluzivnega modela vzgoje, navajajo avtorji Lebarič, Kobal-Grum in Kolenc (2006). Prav tako isti avtorji menijo, da družba, ki želi omogočiti otrokom s posebnimi potrebami boljše možnosti za razvoj in ki jih želi sprejeti kot enakovredne člane skupnosti, mora v čim večji meri ustvarjati ustrezne pogoje za njihovo socialno integracijo. Temeljna usmeritev Evropske unije, na področju vzgoje in izobraževanja je, da je vključevanje oseb s posebnimi potrebami razumljeno kot proces, v katerem ima oseba s posebnimi potrebami možnosti za najugodnejši razvoj in napredek. Različne države imajo različne zakonske ureditve, večinoma pa je šolska politika v EU inkluzivno usmerjena, navajajo Lebarič, Kobal - Grum in Kolenc (2006). Predvsem je to proces, pri katerem se osebe s posebnimi potrebami vključijo v redne šole, kjer imajo prilagojen pouk z enakovrednim izobraževalnim standardom znotraj rednih šol.

Kljub temu, da gre za morebitne odpore proti spremembam, teorije človekovih pravic in načela v novejših mednarodnih dokumentih narekuje prestop od tradicionalnega izobraževanja oseb s posebnimi potrebami k večjemu vključevanju v šolsko in širše okolje, navaja avtorica Vrhovski (2005).

Preko akcijskega projekta bo naša raziskovalna naloga ponudila možnost za izmenjavo idej in pričakovanj do oseb s posebnimi potrebami in tako pokazala načine, kako se lahko učimo drug od drugega. Družba, ki želi omogočiti otrokom s posebnimi potrebami boljše možnosti za razvoj in ki jih želi vključiti v svoje dogajanje, jih mora najprej spoznati. Pokazati želimo poti pomoči in raziskati možnosti povezave v lokalnem okolju. Z nalogo želimo vzpodbuditi ljudi za raziskovanje lastnih percepcij o osebah s posebnimi potrebami. Poiskati želimo možnosti in priložnosti, kjer se lahko deli mnenje in izkušnje. Povečati želimo zavedanje, v kako veliki meri se lahko osebe s posebnimi potrebami vključujejo v izobraževalni proces. In nenazadnje želimo pokazati praktičen primer vključevanja izobraževalnega procesa v življenje oseb s posebnimi potrebami.

Projekt »Drugačnost združuje« bo intenzivno potekal tri mesece, in sicer dvakrat tedensko. Projekt je zasnovan tako, da upošteva starost in interes obeh vzgojnih skupin, učna načrta, upoštevani pa bodo tudi objektivni dejavniki (vremenske razmere, bolezenska stanja ipd). Začetno srečanje obeh vzgojnih skupin bo namenjeno spoznavanju drug drugega oz. oblikovanju skupine (forming). Delavnice bodo temeljile na medsebojnem sodelovanju, pri skupinskih socialnih igrah in pri ustvarjanju z naravnimi materiali, otroci iz vrtca in mladi iz centra si bodo pomagali pri premagovanju tektonskih ovir, pri športnih dejavnostih in se družili pri raznih kuharskih delavnicah. Delavnice bodo sledile procesu medsebojnega usklajevanja znotraj skupine, nastajanja socialne resničnosti preko delavnice oživljanja domačih opravil, predstavitvi lovske dejavnosti in delavnici ročnih del. Delavnice sledijo osnovni strukturi akcijskega raziskovanja, (Cerar, Marentič - Požarnik, 1990), in sicer je v uvodu postavljena izhodiščna ideja o delavnici, nato se zbere čim več informacij (primernost aktivnosti za populacijo, organizacijske zahteve), se naredi načrt (timsko) in se izvede prvi akcijski korak (dejanska izvedba delavnice). Po izvedbi se preko evalvacije določi ali lahko pripravimo nov akcijski korak (izvedba druge delavnice) ali pa je potrebna sprememba izhodiščne ideje. Drug del projekta temelji na načrtovanju in izvedbi dramske igre. Pri razporeditvi udeležencev v različna področja (pevsko, plesno, dramsko in instrumentalno področje) bomo upoštevali individualne želje in pa nove izkušnje ter spoznanja, ki jih bomo

pridobili v komunikaciji in s pomočjo opazovanja ter analiziranja videoposnetkov z otroki in mladimi pri prvih nekaj srečanjih. Dramska igra se bo predstavila širši publiki na zaključni prireditvi. Zaključna prireditev bo tako pokazala rezultat intenzivnega sodelovanja skozi vse tri mesece; delno tudi s pomočjo video posnetka, v katerem bodo zajete tematske delavnice, ki jih bodo vodili krajan občine. Gre za združitev teoretičnega in aplikativnega dela ter prikaz možnosti za povezovanje specializirane ustanove s krajem.

2. RAZVOJNE USMERITVE IN URESNIČEVANJE NOVE ŠOLSKE ZAKONODAJE

V današnjem času postaja prevladujoča ideja, da diskriminacija v kakršni koli obliki ni opravičljiva. Spremenila sta se vloga in položaj človeka kot posameznika ter njegove pravice. Kljub temu da svet postaja velika univerzalna celota, naj bi vsak posameznik obdržal svojo specifičnost. V nadaljevanju bomo predstavili nekaj pomembnih ločnic, ki so zaznamovale položaj oseb s posebnimi potrebami v današnji družbi. Opredelili bomo tako zakonske kot tudi družbene spremembe, ki so vplivale na uresničevanje človekove pravice do »biti drugačen«. Odnos do drugačnosti je, kot pravi Kroflič (2006), temeljni katalizator razvoja aktivne strpnosti in inkluzivne kulture strpnosti. Na področju šolstva zahteva pravičnejši odnos do drugačnosti in drugače zasnovano prosvetno politiko kot spremembo prevladujoče diskurzivne prakse na osebni ravni, še meni Novljanova (2003).

V skladu s tem razmišljanjem se spreminjata tudi položaj in odnos do oseb s posebnimi potrebami. Tako postajajo ne glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev, ovir in motenj enakopravni z drugimi. Za to enakopravnost, odstranjevanje ovir in izenačevanje možnosti se bori tudi celotna družba, saj želi, da osebe s posebnimi potrebami sprejmemo kot vsakega drugega in mu šele nato zagotovimo tisto posebno, kar potrebuje za svoj optimalni razvoj. Skupna lastnost oseb s posebnimi potrebami je, da za svoje življenje potrebujejo različne oblike pomoči za prilagoditev. Za vsakega posameznika sta vzgoja in izobraževanje ključnega pomena. Za osebe s posebnimi potrebami je obdobje izobraževanja še posebej pomembno. Kakšno pomoč in prilagoditev potrebujejo, je odvisno od vsakokratnih pogojev življenja. Opara (2002) navaja, da se je v naših okvirih to začelo kazati z uresničevanjem nove zakonodaje in nove koncepcije na področju vzgoje in izobraževanja ter usposabljanja oseb s

posebnimi potrebami. Prvi korak je bil storjen leta 1996 s sprejetjem Bele knjige kot splošne šolske zakonodaje. Kljub temu tudi Bela knjiga ni ponudila odgovorov na vse dileme in vprašanja. Z letom 2000, z novim Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, se je sprožilo aktivnejše iskanje in zagotavljanje pogojev za uresničevanje podzakonskih aktov, ki so bili potrebni za uresničitev zakona.

Republika Slovenija je ratificirala večino pomembnih dokumentov s področja človekovih pravic, nekateri med njimi vključujejo tudi področja, ki se nanašajo na zagotavljanje pravic oseb s posebnimi potrebami. Za **zagotavljanje pravic oseb s posebnimi potrebami** bomo našli ključne akte, in sicer:

- Konvencija o otrokovih pravicah;
- Evropska konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin;
- Evropska socialna listina;
- Standardna pravila OZN za izenačevanje možnosti invalidov.

Avtorji Lebarič, Kobal-Grum in Kolenc (2006) navajajo tudi tiste temeljne ideje, ki podpirajo **vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja**:

- Konvencija o otrokovih pravicah;
- Unescova Svetovna deklaracija o izobraževanju za vse;
- Resolucija Sveta Evrope in ministrov za šolstvo o integraciji oseb s posebnimi potrebami;
- Standardna pravila o izenačevanju možnosti oseb s posebnimi potrebami, ki določajo, da so državne avtoritete za področje izobraževanja odgovorne za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami v integriranem okolju. Izobraževanje oseb s posebnimi potrebami mora biti integrirani del nacionalnega izobraževalnega načrtovanja, razvijanja kurikuluma in šolske integracije.

Salamanški akcijski okvir, ki pomeni okrepitev načel, sprejetih že v okviru Svetovne deklaracije o izobraževanju za vse, iz leta 1990 poudarja, da morajo šole sprejeti vse učence, ne glede na njihove telesne, intelektualne, socialne, čustvene, govorno-jezikovne ali druge sposobnosti oz. okoliščine. Inkluzivna šola mora biti sposobna odgovoriti na različne potrebe vsakega učenca; prilagoditi mora učne načrte, organizacijo, strategije učenja in ustvariti partnerstvo z okoljem. Prav tako naj bi bila v vsaki šoli organizirana kontinuirana pomoč in

podpora pri delu z otroki s posebnimi potrebami, še navaja Florian (2007), kot ena od pomembnih lastnosti inkluzivnega izobraževanja, ki je predpisana v Salamanškem okviru. Isti avtorji tudi poudarjajo, da v času, ko je Slovenija vstopala v EU, redna poročila Evropske komisije o napredku Slovenije pri izpolnjevanju političnih in gospodarskih kriterijev za članstvo niso vključevala področja izobraževanja oseb s posebnimi potrebami.

Antidiskriminacijski vidik na formalni ravni zagotavlja Ustava Republike Slovenije s 14. členom, ki določa prepoved diskriminacije in zagotavlja enakost pred zakonom. Leta 1994 je bil sprejet tudi Zakon o uresničevanju načela enakega obravnavanja. Prav tako 52. člen Ustave Republike Slovenije, ki govori o pravicah invalidov, posebej določa pravice otrok z okvarami v telesnem in duševnem razvoju, ki pravi, da imajo pravico do izobraževanja in usposabljanja za dejavno življenje v družbi. 56. člen Ustave pa posebej opredeljuje pravice otrok. **Vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami** v Sloveniji urejajo naslednji zakoni.

- V Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. L. RS, št. 54/2000) in v Pravilniku o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (UR. L. RS št. 54/2003, 93/2004) je urejeno usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami opredeli termin »otroci s posebnimi potrebami«, cilje in načela vzgoje in izobraževanja, opredeli izvajanje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami in opredeli postopek usmerjanja otrok, mladostnikov ter mlajših polnoletnih oseb s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami.
- Zakon o osnovni šoli (Ur. L. RS št. 12/1996, 33/1997, 59/2001, 71/2004), ki med drugim opredeli termin »osebe s posebnimi potrebami« in njihovo pravico do izobraževanja pod posebnimi pogoji.
- Zakon o vrtcih (Ur. L. RS št. 12/1996, 44/2000, 78/2003, 113/2003).
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur. L. RS št. 12/1996, 101/1999, 64/2001, 108/2002, 34/2003, 79/2003, 65/2005, 1117/2005). Zakon v 2. členu opredeljuje cilje vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji in nekateri izmed njih se neposredno nanašajo tudi na izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Eden od ciljev je, da je potrebno zagotoviti optimalen razvoj posameznika ne glede na spol, socialni in kulturni izvor, veroizpoved, narodno pripadnost in telesno ter duševno

konstitucijo. Drugi cilj pravi, da je potrebno vzgajati za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, omogočiti vzgojo in izobraževanje, ki ustreza stopnji razvoja in življenjski dobi posameznika. Zagotoviti je potrebno enake možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok, mladostnikov in odraslih s posebnimi potrebami ter omogočiti razvoj in doseganje čim višje ravni ustvarjalnosti za čim večji delež prebivalstva.

Enajsti člen Zakona o osnovni šoli (oz. sprememba 11. člena Zakona o osnovni šoli iz leta 2007) navaja, da so otroci s posebnimi potrebami: **otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja** ter **otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami**, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja ter **učenci z učnimi težavami in posebej nadarjeni učenci**. Otrokom s posebnimi potrebami morajo biti zagotovljeni ustrezni pogoji za njihovo vzgojo in izobraževanje. Otroci s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, v prilagojene izobraževalne programe ali v posebne programe vzgoje in izobraževanja, imajo pravico do individualiziranih programov vzgoje in izobraževanja.

Rutar (2001) v središče svoje diskusije postavi termin »otroci s posebnimi potrebami«, za katerega pravi, da je konstrukt kapitalističnega časa. Kljub temu da predstavi sedem pogledov, ki niso zanemarljivi, na ta »zgrešen« termin, bomo v tej nalogi uporabljali termin »posebne potrebe« glede na to, da naloga nima prioritete raziskovanja tega ozadja.

3. ZAKONSKE IN SPLOŠNE OPREDELITVE OSEB S POSEBNIMI POTREBAMI

»Osebe s posebnimi potrebami so osebe, ki imajo zaradi fizičnih, funkcionalnih in osebnostnih okvar ali primanjkljajev, zaradi razvojnih zaostankov ali neugodnih socialnih in materialnih pogojev za nemoten psihofizični razvoj, težave pri zaznavanju, pri razumevanju, pri odzivanju na dražljaje in pri gibanju, pri sporočanju in komuniciranju s socialnim okoljem.« (cit. Skalar, 1999, str. 122)

V preteklosti so bile osebe s posebnimi potrebami v celoti odvisne od bolj ali manj razumevajočega socialnega okolja. Skalar (1999) navaja, da so te osebe tvorile skupine vaških ali mestnih revežev, posebnežev ali potepuhov. Namestili so jih v sirotišnice ali zapore, njihova življenjska doba pa je bila razmeroma kratka. Avtor naprej navede 19. stoletje, v katerem je zaznati v razvitem svetu (in tudi na Slovenskem) družbeno skrb. Najprej so začeli skrbeti za gluhe in naglušne, slepe in slabovidne, nato so na vrsto prišle tudi druge kategorije oseb s posebnimi potrebami. Prve šole s prilagojenim programom za otroke z motnjami v duševnem razvoju so bile ustanovljene v Sloveniji že pred prvo svetovno vojno. Po drugi svetovni vojni je ta skrb postala vse bolj organizirana, sistematična, dosledna in vse bolj strokovna, kar se je odražalo tudi pri naraščanju števila usposobljenih defektologov. Večja skrb se je videla v izgradnji in razvejanosti mreže specialnega šolstva za vse kategorije oseb s posebnimi potrebami. Ta pomoč je bila dobro organizirana in strokovno zelo kvalitetna, navaja Skalar (1999). Do pomembnih kvalitativnih sprememb na tem področju je prišlo po revolucionarnem letu 1968, kar potrjuje tudi Jürgens (1996), ko so tudi na avstrijskem koroškem na novo oblikovali pojme »posebnih šol«. Takrat se je odprto govorilo o potiskanju na rob, o zanemarjanju in o segregativnem ravnanju do otrok s posebnimi potrebami. Poleg tega, da je družba prešla iz industrijskega v poindustrijsko obdobje, so za spremembe naredile veliko tudi osebe s posebnimi potrebami same. Začeli so se združevati, povečali so svojo materialno moč in tako pridobili tudi politično moč. Tako so osebe s posebnimi potrebami postale pomemben sestavni del volilnega telesa. Osebe s posebnimi potrebami so tako uživale vse več podpore s strani različnih mednarodnih, humanitarnih in številnih nevladnih organizacij. Skalar (1999) navaja, da je do sprememb začelo prihajati skupaj z idejami in gibanji antipsihiatrije, antiinstitucionalizacije, normalizacije in multikulturizma, kar je pri

osebah s posebnimi potrebami ustvarilo idejo in paradigmo integracije. Vse okoliščine so vplivale na to, da je dobila integracija veliko podpore v razvitem svetu in je postala pomembno gibanje, kar se je odražalo na splošnem družbenem nivoju kot tudi v prizadevanjih za spremembo šolskih sistemov. Skalar (1999) navaja podatek, da je po 70-ih letih bilo nameščenih vse več otrok s posebnimi potrebami v osnovne in srednje šole, čeprav zakonsko integracija še ni imela osnove.

Pri nas smo v poldrugem desetletju spreminjali zavest in pojmovanje o osebah s posebnimi potrebami v smislu nove kulture, kulture vključevanja (Opara, 2000). Ko smo leta 1995 dobili Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji ter naslednje leto večino splošne šolske zakonodaje, smo odgovorili na vprašanje ali moramo imeti za osebe s posebnimi potrebami tudi specialni zakon. V celotni sistem vzgoje in izobraževanja smo vnesli naziv »otroci s posebnimi potrebami«, s čimer smo zajeli ne le tisti del populacije, ki ima motnje v razvoju, temveč vse tiste, ki imajo težave v razvoju, zaradi katerih potrebujejo različne oblike pomoči in prilagoditve. S tem, navaja Opara (2000), smo ustvarili predpostavke za novo filozofijo in novo kulturo vključevanja. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, sprejet leta 2000, ureja specifična vprašanja s področja izobraževanja oseb s posebnimi potrebami; predvsem prilagajanje in nudenje pomoči najbolj zahtevnemu delu populacije oseb s posebnimi potrebami, ki jih ni mogoče zagotoviti v splošnih pogojih in pod splošnimi standardi. Vsa splošna vprašanja pa urejajo splošni šolski zakoni (Opara, 2000). Zakon o usmerjanju torej ureja prepoznavanje in urejanje postopkov ter določa vrsto programov, v katere se bodo vključili tisti otroci s posebnimi potrebami, ki zaradi svoje zahtevnosti potrebujejo več prilagoditev in pomoči. V specializiranih institucijah je bilo v šolskem letu 1999/2000 le še 1,9 % celotne populacije. Največji del populacije oseb s posebnimi potrebami je bil vključen v redne programe na šolah.

Svet Evrope (Vute, 1999) navaja, da je v državah članicah Evropske skupnosti osem odstotkov prebivalcev, ki imajo spremenjene oziroma zmanjšane telesne, duševne ali psihosocialne funkcije za 30 % in več. To so osebe s posebnimi potrebami, med katere lahko uvrstimo gibalno ovirane osebe, slepe in slabovidne, gluhe in naglušne, osebe z govornimi motnjami, dolgotrajno bolne, osebe z motnjami vedenja in osebnosti ter osebe z motnjami v duševnem razvoju, o katerih bo največ govora v tej raziskovalni nalogi.

4. KONCEP VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Prepričanje, da so osebe z motnjami v razvoju drugačne od nas, je vodilo do razvrščanja te drugačnosti v več kategorij. Vsaka od kategorij je potrebovala tudi posebno, specialno, vzgojo, ki jo je bila deležna v specializiranih vzgojno-izobraževalnih institucijah. Po drugi svetovni vojni smo pri nas zgradili širok sistem posebnih šol in zavodov; za vsako skupino prizadetih poseben tip šole, navaja Opara (2005). Veljalo je prepričanje, da prizadeti ne sodijo v »normalne« šole, saj bi tako ovirali razvoj in učenje »normalnih« učencev. Tako je posebna šola razbremenila redne šole. V letu 1975 je to vključevanje doseglo vrhunec in takrat je preko šest odstotkov celotne šolske populacije obiskovalo t.i. posebne šole. Nato so se, prvi, začeli oglašati starši in posamezni strokovni delavci. Očitali so predvsem izločenost teh šol in zavodov, oddaljenost in nepripravljenost rednih šol za sprejem otrok, ki se težje učijo. Sčasoma so ideje o integraciji postale vse glasnejše in leta 1995 je Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju prinesla prve konceptualne temelje za spremembe. Sprememba se je pojavila tudi na področju terminologije; opustil se je naziv »otroci in mladostniki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju«; uveljavil se je nov naziv, in sicer »otroci s posebnimi potrebami«, ki je bil v drugih evropskih državah že prej v uporabi. Opara (2005) navaja podatek, da je bil prvič uporabljen v Veliki Britaniji leta 1980. S tem je bila predvidena integracija vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v celoten sistem vzgoje in izobraževanja.

Leta 1994 je UNESCO v Salamanci (Mohorič-Vrhovski, 2002) organiziral svetovno konferenco o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, na kateri so vladni predstavniki, predstavniki mednarodnih in številnih drugih nevladnih organizacij sprejeli sklep, da je koncept inkluzije normativ za kakovostnejšo vzgojo in izobraževanje za vse otroke, kar pomeni enakovredno šolanje za vse. Inkluzija je sistem intervencij, s katerimi poskušamo delno ali v celoti vključiti osebe s posebnimi potrebami v socialni skupini v širše socialno okolje, navaja Kavklerjeva (2007). Opara (2000) poudarja, da je prav tako zelo pomemben dokument tudi Resolucija Sveta Evrope in ministrov za šolstvo o integraciji otrok in mladostnikov z motnjami v razvoju v redni šolski sistem iz leta 1990. S sprejetjem te resolucije so se države zavezale, da intenzivirajo napore za ohrabritev integracije, ob tem se mora upoštevati vsak posamični primer in možnosti, kar naj bi postalo del ogrođja šolske

politike. Tako so se morale biti vse vzgojno-izobraževalne institucije pripravljene odzvati na potrebe učencev s posebnimi potrebami. Isti avtor meni, da je za to potrebno povezati družine, šole, občine, aktivnosti okolja in področje dela za ustvarjanje boljših možnosti za osebe s posebnimi potrebami.

V slovenskem prostoru je Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju sicer prinesla konceptualno zasnovo za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, čeprav so temelje postavili šele sprejeti šolski zakoni iz leta 1996, navaja Opara (2005). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju pravi, da glede na dosedanje stanje, ko se je v okviru šolskega sistema skrbelo predvsem za otroke s težjimi stopnjami motenj v telesnem in duševnem razvoju (slabovidne/slepe, naglušne/gluhe, otroke z lažjimi, zmernimi težjimi in težkimi motnjami v duševnem razvoju, otroke z govornimi motnjami, dolgotrajno bolne otroke, telesno invalidne otroke, otroke z motnjami vedenja in osebnosti in otroke z več motnjami) je današnja družbena skrb namenjena otrokom s posebnimi potrebami. Pojem vključuje poleg naštetih tudi otroke z učnimi težavami ter nadarjene otroke. To pomeni bistveno redefiniranje in s tem povečanje populacije. Ta skrb se realizira za nekatere osebe z usmerjanjem v vzgojno-izobraževalne programe.

Tako se je s pojmom otroci s posebnimi potrebami zajel bistveno širši del populacije, ki pri vzgoji in izobraževanju potrebuje prilagoditve in pomoč. Kljub temu imamo pri predšolskih otrocih drugačno pojmovanje kot pri šolski populaciji. Opara (2005) navaja, da je Zakon o vrtcih, ki v 8. členu opredeljuje otroke s posebnimi potrebami, premalo natančen. Avtor navaja, da je neprimerno, da se je v predšolsko obdobje uvrščalo tudi otroke z motnjami vedenja in osebnosti. Pravi da zaradi tega, ker je ta termin star, stigmatizirajoč in ne ustreza sodobnim razumevanjem razvoja otroka. Tako se postavi vprašanje, ali lahko že v predšolski dobi govorimo o motnjah vedenja in osebnosti, ko se osebnost šele razvija. O motnjah osebnosti in vedenja lahko govorimo šele po šestnajstem ali sedemnajstem letu starosti, ko je razvoj bolj ali manj zaključen in so na osebo negativno vplivali travmatični dogodki. Osmi člen Zakona o vrtcih pa pozabi na dolgotrajno bolne otroke, ki v vrtcih nedvomno so in so tudi potrebni posebnih prilagoditev. Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, ki je bil sprejet leta 2003, navaja Opara (2005), pri naštevanju vrst in stopenj primanjkljajev izpušča otroke z motnjami vedenja in osebnosti, vnaša pa skupino dolgotrajno bolnih.

Z opredelitvijo otroci s posebnimi potrebami, navaja Opara (2000 in 2005), zajamemo od 20 do 25 % vseh, ki pri šolanju potrebujejo prilagoditev ali pomoč. Najštevilčnejša je skupina otrok z učnimi težavami. S tem je zakonodaja postavila jasne opredelitve o populaciji otrok s posebnimi potrebami. Predvidela je čim večje vključevanje te populacije v redne oblike vzgoje in izobraževanja. Uvedba tega pojma se tudi sklada z novim konceptom in sledi drugačnim ciljem, predvsem pa cilju »kdo in kakšno pomoč in prilagoditev potrebuje«.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami ureja le prilagajanje in nudenje pomoči najbolj zahtevnemu delu populacije oseb s posebnimi potrebami, ki jih ni mogoče zagotoviti v splošnih pogojih in pod splošnimi standardi. Pojem »usmerjanje« zahteva novo paradigmo v skrbi za osebe s posebnimi potrebami, in sicer nudenje pomoči, ne pa selekcijo. Tako Zakon o usmerjanju ureja prepoznavanje in urejanje postopkov ter določa vrsto programov, v katere se bodo vključili tisti otroci s posebnimi potrebami, ki zaradi svoje zahtevnosti potrebujejo več prilagoditev in pomoči, navaja Opara (2000). Brez usmerjanja v programe se razrešuje problematika ostalih otrok z učnimi težavami (razen otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja) ter problematika posebno nadarjenih otrok. Za ti dve skupini delujeta pri Uradu za šolstvo strokovni skupini, ki pripravljata rešitve znotraj šolskega sistema in ne predstavljajo problematike, ki se razrešuje s kurikularno prenovo za otroke s posebnimi potrebami.

Za otroke, ki se bodo usmerjali po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, je na voljo predšolski in šolski program. **Predšolski program** sestavljata dve smeri, in sicer: programi za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo ter prilagojeni programi za predšolske otroke. **Šolski program** se deli na: izobraževalni program s prilagojenimi izvajanjema in z dodatno strokovno pomočjo; prilagojeni izobraževalni program; šolski program z enakovrednim izobraževalnim standardom; šolski program z nižjim izobraževalnim standardom; posebni program vzgoje in izobraževanja in vzgojni programi (Opara, 2005). Za del populacije, ki zaradi izrazitejših primanjkljajev, moten in ovir potrebujejo dodatno pomoč in prilagoditev, Zakon o usmerjanju določa poseben postopek, ki se imenuje »**Usmerjanje v različne programe**«. Strokovna komisija za usmerjanje otroka prouči in pripravi strokovno mnenje, v katerem komisija predlaga program, v katerega naj se otrok vključi. Mnenje mora biti jasno, strukturirano in podano tako, da so razvidne oblike in vrste ter obseg pomoči. Na podlagi strokovnega mnenja ustrezeni organ izda odločbo o usmeritvi otroka v ustrezen program. Prav tako se določijo tudi elementi za

pripravo individualiziranega programa vzgoje in izobraževanja z vsemi potrebnimi intervencijami. Vsaka tri leta se izvede preverjanje ustreznosti usmeritve v določene programe. V primeru, da program ni ustrezen, je možen prehod v drug program. Posebni program vzgoje in izobraževanja se izvajajo v specializiranih šolah, zavodih oz. oddelkih.

Populacija otrok s posebnimi potrebami je široko zajeta, saj vključuje vse tiste otroke, ki bodo potrebovali določene prilagoditve in pomoč pri vzgoji in izobraževanju. Z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami in drugih podzakonskih akti dobi otrok status otroka s posebnimi potrebami ter iz tega izhajajoče pravice. Nekateri (Gray, 2007) opozarjajo, da je kategorizacija v zgodnjem obdobju nevarna, saj je inteligenca zelo »plastična«. Kot smo že omenili lahko veliko otrok v predšolski dobi, ko se intenzivno razvijajo, kaže različne zaostanke ali manjše odklone v razvoju (Opara, 2005). Veliko tega izzveni v tem obdobju. Pogoji in narava dela v vrtcu so specifični, vzgoje skupine so heterogene tako po starosti kot po razvojni ravni, zato je sprejemanje drugačnih otrok v vrtcu zelo običajno in vrtci zanje nimajo nekih posebnih standardov. V osnovni šoli so ključni izobraževani cilji, ki jih morajo otroci doseči.

Izraz »**posebne potrebe**« je nekoliko ponesrečen termin, glede na to, da poudarja, da imajo takšni otroci drugačne potrebe kot ostali otroci. Pa vendar, meni Griffinova (2008), da otrokove potrebe niso »posebne«, pač pa takšne kot od vseh ostalih otrok: potreba po varnem okolju, hrani, ljubezni in pozornosti, priložnosti se učiti in nekaj doseči, biti v družbi z ostalimi vrstniki, biti sprejet od drugih, imeti več možnosti izbire. Otroci z motnjo v duševnem razvoju imajo enake potrebe kot njihovi »zdravi« vrstniki, čeprav imajo morda drugačne predstave, kako naj bi izgledale njihove potrebe. Seveda, navaja avtorica, pri delu z osebo z motnjo v duševnem razvoju upoštevamo njegove okvare, vendar naj to ne bo fokus našega dela z njimi. Glavno vodilo pri delu naj bi bilo, da vse otroke vidimo enako. S tem se strinja tudi Appelova (2006) in opozarja na previdnost pri pojmu »enakost«. Avtorica meni, da pojem »enakost« ne enačimo, da bi vsi bili deležni enakih »tretmanov«. Nato avtorica nadaljuje, da morajo prav tisti, ki težje razumejo, imeti več priložnosti, da se jim stvari obrazložijo; tisti ki zmorejo manj, morajo dobiti več priložnosti; tisti ki se težje izražajo, jim moramo bolj prisluhniti itd.

Otroci s posebnimi potrebami so v prvi vrsti otroci z enakimi potrebami in pravicami kot vsi ostali otroci. Če gledamo s tega stališča naprej, vidimo oznako »posebne« potrebe kot dodatne

potrebe določenega otroka in se tako izognemo zanki, da bi zaradi posebnih potreb pozabili na otroka. Vsi otroci, ne glede na posebne potrebe, se največ naučijo iz igre. Odnos do otrok s posebnimi potrebami se izoblikuje že v zgodnjih letih. Pri delu z otroki s posebnimi potrebami je zelo malo »pravih« in »napačnih« odgovorov. Kljub temu obstajajo določene metode in načini dela z osebami s posebnimi potrebami, ki so nekaterim vendarle že pomagale. V osnovi vse skupaj temelji na individualnih potrebah vsakega posameznika, tistega ki ima posebne potrebe in tistega ki teh nima.

V naši raziskovalni nalogi se bomo omejili zgolj na populacijo oseb z motnjami v duševnem razvoju. Leta 1990 (Novljan, 1997b) je oddelek za defektologijo pripravil gesla za poimenovanje oseb s posebnimi potrebami takole: **osebe z motnjo v duševnem razvoju so osebe, ki imajo primanjkljaj na področju spoznavnih sposobnosti in je ta stalen. Zaradi tovrstnih motenj imajo v razvojnem obdobju težave s socialno integracijo.**

Strokovnjaki definirajo **motnjo v duševnem razvoju** iz različnih vidikov. Obstajajo številni kriteriji, zato je težko opredeliti in oblikovati zgolj eno mnenje, ki bi bilo dovolj široko, da bi zajelo vse značilnosti oseb z motnjo v duševnem razvoju. Prav tako Florian (2007) opozori, da kategorije motenj nikoli natančno ne definirajo osebo, ki ima določeno motnjo. Osebe znotraj ene kategorije lahko imajo specifične potrebe, ki so značilne za drugo kategorijo.

Leta 1992 je AAMR (Ameriško združenje za osebe z motnjami v duševnem razvoju) postavilo naslednjo definicijo: motnja v duševnem razvoju odraža resnejše omejitve v delovanju posameznika, ki so nastale pred 18. letom starosti. Novljanova (1997b) nadaljuje, da motnjo označuje pomembno znižanje intelektualnega delovanja in resnejše omejitve na dveh ali več prilagoditvenih sposobnostih, vključevanju v širše okolje, samostojnosti, branju, pisanju in računanju, izkoriščanju prostega časa in delu.

Po slovenskem Pravilniku o razvrščanju otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjo v duševnem razvoju, je razvrstitev sledeča :

a) **lažja motnja v duševnem razvoju**; otroci in mladostniki imajo zmanjšane sposobnosti za umsko delo in zato ne morejo biti uspešni pri rednem vzgojno-izobraževalnem delu ter tako potrebujejo posebne oblike izobraževanja (orientacijski inteligenčni kvocient, v nadaljevanju IQ- je med 51-70);

- b) **zmerna motnja v duševnem razvoju**; otroci in mladostniki imajo zmanjšane sposobnosti vzdrževati kontakt z okoljem, pridobiti navade in skrbeti za svoje osnovne potrebe ter se priučiti za preprosta opravila (orientacijski IQ je med 36–50);
- c) **težja motnja v duševnem razvoju**; otroci in mladostniki imajo zmanjšane sposobnosti in so omejeni v gibanju, govoru in v skrbi za svoje osnovne potrebe ter so nesposobni za samostojno delo, lahko pa se priučijo najbolj enostavnih opravil (orientacijski IQ je med 21–35);
- d) **težka motnja v duševnem razvoju**; otroci in mladostniki imajo tako slabo razvite umske sposobnosti in so tako omejeni v svoji sposobnosti gibanja, govora in skrbi za svoje osnovne potrebe, da potrebujejo stalno varstvo, posebno oskrbo in nego (orientacijski IQ je pod 20).

Na podlagi funkcionalnega diagnosticiranja, razdeli Opara (2005) skupino otrok z motnjami v duševnem razvoju na štiri stopnje.

- **Otroci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju**; ti otroci imajo znižane sposobnosti za učenje (Ur. L. SR, št. 18/77). V prilagojenih pogojih učenja dosežejo temeljna šolska znanja, ki pa niso na ravni minimalnih standardov v rednih osnovnih šolah. Ob ustreznem šolanju se lahko usposobijo za manj zahtevno poklicno delo in samostojno socialno življenje.
- **Otroci z zmernimi motnjami v duševnem razvoju**; ti otroci lahko osvojijo osnove branja, pisanja in računanja. Več lahko dosežejo na gibalnem, likovnem in glasbenem področju. Sposobni so sodelovati v enostavnem razgovoru in razumeti navodila, lahko uporabljajo tudi nadomestno komunikacijo (Žerovnik 2004, Opara, 2005, Ur.L. SR, št. 18/77). Zmorejo preprosta opravila, kot na primer skrb zase, sicer pa vse življenje potrebujejo vodenje in različno stopnjo pomoči. Ti otroci se lahko vključijo v posebne programe vzgoje in izobraževanje na različnih ravneh, ki so načeloma v specializiranih šolah in zavodih. V posebnih programih se naučijo predvsem praktičnih veščin, večina ostane slabo pismenih ali nepismena. Večina teh otrok, navaja Žerovnik (2004), je dobrovoljnih, vodljivih, preprosto komunikativnih in znajo dajati ter sprejemati čustva. Na socialnem področju so običajno bolj razviti, znajo deliti, biti solidarni, čuteči in obzirni.

- **Otroci s težjimi motnjami v duševnem razvoju;** ti otroci se lahko usposobijo le za nezahtevna opravila. Omejeni so v gibanju, govoru in skrbi za svoje osnovne potrebe ter so nesposobni za samostojno delo. Pri skrbi zase pogosto potrebujejo pomoč drugih, razumejo enostavna navodila in se nanje odzivajo, kljub temu potrebujejo varstvo, posebno oskrbo in nego. Orientirajo se lahko v ožji okolici. Lahko imajo težave v gibanju in druge motnje ali bolezni. Prav tako se lahko vključijo v posebne programe vzgoje in izobraževanja.
- **Otroci s težkimi motnjami v duševnem razvoju;** ti otroci se lahko usposobijo za sodelovanje pri posameznih aktivnostih. Potrebujejo stalno nego, varstvo, pomoč in vodenje ter so omejeni v gibanju (Ur.L. SRS, št. 18/77). Omejeno je njihovo upoštevanje in razumevanje navodil. Prisotne so druge težke motnje in bolezni. Tudi njih se vključuje v posebne programe vzgoje in izobraževanja.

Strokovnjaki definirajo motnjo v duševnem razvoju iz različnih vidikov. Obstajajo številni kriteriji, zato je težko oblikovati eno samo definicijo, ki bi bila dovolj široka, da bi zajela vse značilnosti oseb z motnjo v duševnem razvoju in poenotila različna gledanja, meni Novljanova (1997b). Prav tako ni možno upoštevati en kriterij kot edino pomemben. Motnjo v duševnem razvoju Lačen (1998) opisuje kot praviloma vseživljenjski problem, ki mora kljub temu postati vsakdanjost. Vsakdanjost pomeni pravico do izbire, iz česar sledi, da pravica do izbire pomeni svobodo, kar avtor poimenuje kot osnovi pogoj za kakovostno življenje. Ob upoštevanju tega diskurza sprejetje drugačnosti avtor vidi kot najvišjo možno stopnjo normalizacije oseb z motnjo v duševnem razvoju. Kljub temu je potrebno upoštevati določene vidike, ki nas privedejo do normalizacije. Osebe z motnjo v duševnem razvoju naj bi se družile v manjšem številu, saj je velika koncentracija drugačnosti lahko moteča. Življenje oseb z motnjo v duševnem razvoju naj se odvija v različnih okoljih. Področje dela z osebami z motnjo v duševnem razvoju je odprto za razvoj novih, kakovostnejših oblik dela.

Kljub temu osebe z motnjo v duševnem razvoju praviloma nikoli ne bodo samostojne v življenju, saj veliko energije potrebujejo že za premagovanje dnevnih, rutinskih življenjskih zahtev, navaja Novljanova (1997b). Skozi celotno življenje bodo morda potrebovale spodbudo iz okolja in spremljanje s strani drugih oseb, še posebej, če govorimo o zmerni, težji in težki motnji v duševnem razvoju. Za njihov zdrav socialnoemocionalni razvoj Lačen (1998) navaja vsaj tri lastnosti, ki jih moramo doseči.

- Prava lastnost je konstruktivna aktivnost, ki jo vsak človek lahko doseže le, če dela stvari, ki jih zmore.
- Emocionalna zadovoljenost: vsak človek naj bi pri svojem delu doživel več kot manj emocionalnega ugodja.
- Osebnostna potrjenost: vsak človek ima prvinsko potrebo, da se potrdi, saj le tako življenje ne postane dolgočasno.

Medicinske definicije so osebe z motnjo v duševnem razvoju videle kot bolnika, medtem ko so psihološke definicije v ospredje postavile človeka kot individualno psihološko bitje. Pedagoške definicije so poudarjale vzgojno-izobraževalni proces in v njem videle odgovor na vse, tudi na motnjo v duševnem razvoju. Socialne definicije, ki so človeka videle kot produkt dogajanja v socialnem okolju, so motnjo v duševnem razvoju videle kot interakcijo z okoljem. Kar je vsem definicijam skupno je dejstvo, da so iskale nesposobnosti in omejitve, iskale so vse tisto, kar motnja v duševnem razvoju nima. **Današnje definicije vidijo motnjo v duševnem razvoju kot celosten fenomen iz treh vidikov:** biološko-medicinski, sociološki, pedagoško-psihološki. Biološko-medicinski pogled vidi človekov psihični razvoj v osnovi utemeljen z biološkimi determinantami. V tem smislu se motnja v duševnem razvoju lahko pozdravi ali pa ne. Ob upoštevanju tega diskurza se lahko z učno-vzgojnimi sredstvi nekoliko olajša razvoj duševno prizadete osebe. Sociološki pogled utemeljuje motnjo v duševnem razvoju na podlagi vzroka, stanja in posledice. S tem poudari pomembnost socialne adaptacije v tretmaju motnje v duševnem razvoju. Pedagoško-psihološki pogled je realno poudaril dovzetnost oseb z motnjo v duševnem razvoju za vzgojo in izobraževanje, na poudarku posebnih oblikah, vsebinah in metodah dela. Novljanova (1997b) govori o specialno androgoškem izobraževanju odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju, s čimer mislimo na njihovo vključitev v socialno okolje. Vzporedno s temi definicijami so se začele razvijati tudi posamezne rehabilitacije motnje v duševnem razvoju, in sicer: medicinska, sociološka, pedagoška in rehabilitacija, ki so, vsaka iz svojega vidika, pripomogle k razvoju procesa usposabljanja otrok z motnjo v duševnem razvoju (Lačen, 1998). Avtor pravi, da so danes v razvitem svetu, na področju motnje v duševnem razvoju, usmerjeni v štiri načela.

- **Od zaprtosti k integraciji v okolje.** Še ne tako daleč je bilo neprimerno in celo sramotno biti iz osebo z motnjo v duševnem razvoju v javnosti. Zato so bile te osebe bodi si zaprte v institucijah ali na domovih družin. K sreči se je tak odnos v zadnjih

nekaj desetletjih spremenil in je dokaj vzpodbuden do oseb z motnjo v duševnem razvoju.

- **Od bolnikov k enakovrednim državljanom.** Današnja družba je postala humana in strpna, zna prisluhniti različnim sposobnostim ljudi in jim daje možnosti, da se kot enakovredni člani uveljavijo v družnem prostoru. Če je človek manj sposoben, je sicer drugačen, a zaradi tega še ne bolan ali manj vreden.
- **Od usmiljenja k cenjeni družbeni vlogi.** V preteklosti so bile osebe z motnjo v duševnem razvoju usmiljenja vredne. Tak odnos jih sicer ni poniževal, ni pa jim pustil možnosti, da bi na neki točki, kaj doprinesli družbi, saj jih je potisnil v pasivno vlogo. Danes se od vsakega zahteva, da je aktiven, ob upoštevanju posebnosti in različnosti posameznika. Prav zaradi tega imajo osebe z motnjo v duševnem razvoju možnosti, da najdejo svoje mesto v družbi.
- **Od kategorij IQ k funkcionalnim opredelitvam.** Čeprav je psihometrija prinesla jasne razrede, v katerih so se razvrstile osebe z motnjo v duševnem razvoju in so na podlagi tega dobile določene pravice, je bilo to razvrščanje preozko in neživljenjsko. Te meritve so pomenile okvir za celotno življenje oseb. Tudi v današnjem času se uporablja psihometrična merila, vendar se danes ne uporablja kategorija IQ, temveč le funkcionalne opredelitve. Te merijo, katere lastnosti so pomembne za funkcioniranje osebe v vsakdanjem življenju. Pri izrazitem odstopanju navzdol osebo opredelimo kot osebo z motnjo v duševnem razvoju in na podlagi tega ji lahko nudimo ustrezno obliko pomoči in usmerjanja.

Vsa prizadevanja, da bi na podlagi posameznih lastnosti postavili norme in na tem sestavili različne tipologije, so v preteklosti osebam s posebnimi potrebami prinašala veliko slabega. Ljudi s posebnimi potrebami so prepoznavali in opredeljevali po negativnih lastnostih, ki so bile skupinsko primerljive oz. podobne, navaja Opara (2000). Tako so gluhega primerjali z gluhihimi, slepe z drugimi slepimi in tako se je ustvarila neka tipologija različno prizadetih. Moderna filozofija jim je nudila neke vrste oporo in utemeljitev za takšno ravnanje, tako da je utemeljevala potrebo po ugotavljanju resničnosti nepremagljivih ovir, ki jih imajo ljudje s posebnimi potrebami (Opara, 2000). Isti avtor meni, da gre pri modernističnih vprašanjih predvsem za vprašanje: »kaj je res?«, medtem ko se v postmodernističnem času gradi na »najboljši praksi«. Postmodernistična filozofija se bori proti uporabi označb in etiket, kot je prizadetost, saj menijo, da taka vedenja in pojmi o sociokulturni nemoči ljudi s posebnimi potrebami le škodujejo.

Oseba z motnjo v duševnem razvoju ima pravico do izbire. Pravico do izbire imajo tudi družine oseb z motnjo v duševnem razvoju. Osebe z motnjo v duševnem razvoju imajo pravico do zagovorništva, pravico do posebnih oblik izobraževanja in vsebin predšolskega in šolskega usposabljanja, odrasle osebe z motnjo v duševnem razvoju imajo pravico do zaposlitve pod posebnimi pogoji, posledično imajo pravico do plačila za svoje delo. Osebe z motnjo v duševnem razvoju imajo pravico do intimnosti, partnerstva in spolnosti, vključno s pravico do starševstva. Osebe z motnjo v duševnem razvoju imajo pravico do prostega časa, zabave in igre. Glede na njihovo motnjo jim moramo približati telesno aktivnost in šport. Pravico imajo tudi do duhovnega življenja in ne nazadnje tudi pravico do dostojnega staranja. V tem odstavku smo našli zgolj nekaj pravic, ki jih omenja tudi Lačen (1998). Dodali bi še, da imajo osebe z motnjo v duševnem razvoju vse pravice, ki jih imajo tudi tisti, ki te motnje nimajo.

Motnja v duševnem razvoju ni bolezen, temveč simptom različnih vzrokov in bolezni. Lačen (1998) je motnjo v duševnem razvoju (zmerno, težjo, težko) opredelil tudi kot telesno-zdravstveni pojav, socialno-psihološki problem in pedagoško-andragoško posebnost. Na kratko bom opisala navedene lastnosti. Pri motnji v duševnem razvoju gre praviloma za kombinacijo motenj gibanja in drže, slepote in slabovidnosti, gluhoste in naglušnosti, hiperkinetičnega sindroma, motenj vedenja, avtističnih simptomov, epilepsije, degenerativnih organsko procesualnih obolenj, motenj presnove in endokrinoloških motenj, kromosomskih in genetskih anomalij. Pri osebi z motnjo v duševnem razvoju gre tudi za socialno psihološki problem, pri katerem je otežena komunikacija, ni zadostne povratne informacije iz introspekcije, prav tako reakcije teh oseb pogosto niso v okvirih naših predstav, težko je priti v njihov svet in v njihovo bistvo. Prav zaradi tega je delo z osebami z motnjo v duševnem razvoju pogosto v slepi ulici nemoči.

Kljub temu noben seznam motenj ne more vsebovati natančne poškodbe oz. motnje, tako da je velika verjetnost, da ima nekdo kombinirano motnjo, glede na to, da motnja na vsakega posameznika vpliva drugače, navaja Griffinova (2008). Okvara navadno prinese s sabo tudi omejitve v življenju posameznika, kljub temu se jo lahko izognemo oz. jo zmanjšamo na minimum, če je okolje pripravljeno, da se prilagodi tem posameznikom. Primer: posameznik, ki ne more govoriti, uporablja zvočni računalnik za komunikacijo z okoljem.

Poznavanje določenih okvar pri otroku nam pomaga, da bolje razumemo potrebe posameznika in tako lažje načrtujemo igro in druge aktivnosti. V tem delu bomo na kratko opredelili en del raziskovalne populacije, ki se izobražuje pod posebnimi pogoji. Za lažje razumevanje, s kakšnimi ovirami živijo učenci, ki so vključeni v naš raziskovalni projekt, bomo na kratko predstavili njihove sposobnosti in zmožnosti, ki jih moramo upoštevati pri izvajanju tovrstnega projekta. V začetku bomo predstavili nekaj značilnosti otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju, saj so glede na postavljene diagnoze kar trije od petih učencev oddelka vzgoje in izobraževanja, ki so vključeni v raziskovalni projekt, diagnosticirani kot osebe z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Še posebej se bomo osredotočili na področja vključevanja teh oseb v okolje. Novljanova (1997b) meni, da je osnovna značilnost otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju, v primerjavi z vrstniki, zaostanek v spoznavnem okolju. Njihov socialni razvoj poteka tako kot pri vrstnikih, vendar je zaradi pogostih neuspehov in z njim povezanih frustracij pogost pojav osebnih težav in težav s socialnim prilagajanjem. Ob novih pozitivnih socialnih izkušnjah otrok utrjuje tudi svojo pozitivno samopodobo.

OSEBE Z MOTNJO ADHD (motnja pomanjkljive pozornosti v kombinaciji s hiperaktivnostjo). Kesič Dimičeva (2008) navede definicijo, ki hiperkinetično motnjo uvršča v skupino vedenjskih in čustvenih motenj, ki se začneta navadno v otroštvu in adolescenci in jih pri tem opisuje kot skupino motenj, za katere so značilni zgodnji nastanek, pomanjkanje vztrajnosti pri dejavnostih, ki zahtevajo kognitivno zavzetost, težnja seliti se od ene aktivnosti do druge, ne da bi katero koli dokončal, skupaj z dezorganizirano, slabo usmerjeno in pretirano aktivnostjo. Večina učencev ima poleg motenj pozornosti, ki so zagotovo specifična kognitivna ovira pri učenju, tudi motnje na področju branja, pisanja, računanja ali govornega jezika, navajata Pelham in Hinshaw (1992). Posebej moramo biti pozorni na kakovost otrokovih odnosov v vrstniški skupini. Zaradi neposrednosti, prisrčnosti, junaštva, pripravljenosti se izpostaviti, so nekateri nemirni otroci s specifičnimi učnimi težavami zelo dobro sprejeti v skupino vrstnikov. Toda, če je otrok impulziven in zlahka agresivno reagira ali če deluje dezorganizirajoče v skupini vrstnikov, ga običajno skupina otrok odklanja. Odklanjanje s strani vrstnikov je posebej neugodno za nadaljnji razvoj. Kesič Dimičeva (2008) navaja, da je vzpostavljane in vzdrževanje prijateljstev za deklice, še posebej tiste, ki imajo ADHD, težje kot za dečke. Pri deklicah je potrebno imeti skupne točke in obilico tem za pogovor. Za takega otroka so vsa pomembna življenjska področja konfliktna. Ima težave v družini, šoli in skupini vrstnikov. Neugodne izkušnje v skupini vrstnikov stopnjujejo otrokove težave in njegovo motečnost. Vendar je ob opisovanju vseh lastnosti, ki otroku otežujejo

življenje in ustvarjajo probleme, potrebno omeniti tudi značilnosti, ki otroku lajšajo življenje. Med njimi so pri mnogih otrocih pomembne zlasti pozitivne socialne lastnosti: neposrednost, prisrčnost, čustvena odzivnost in toplina, zaradi katerih hitro navezujejo zelo pristne socialne stike in so med ljudmi dobro sprejeti in priljubljeni. Še posebej je za takega otroka pomembno, da ugotovimo, na katerih področjih je lahko med prvimi ali med srednjimi ali vsaj ne na koncu.

Otrok s svojimi značilnostmi vselej sooblikuje izid interakcije med njim in drugimi. Pomen individualne lastnosti posameznega otroka za njegove odnose z okoljem je odvisen od pričakovanj in zahtev okolja. Prav tako pa bodo imeli različni otroci v enakem okolju različne izkušnje. Primer: govorno okolje je za otroka, ki dobro sliši, jezikovno, intelektualno, socialno in še drugače učinkovito okolje, medtem ko je za naglušnega otroka isto okolje mnogo manj učinkovito. Ali: otrok s kratkotrajno in šibko pozornostjo bo mnogo manj pridobil od učne ure, kot njegov zbrani vrstnik. Tako vidimo, da ima isti dražljaj, isti vzgojni pristop ali ista metoda po prehodu skozi različen »material« različne učinke.

CEREBRALNA PARALIZA je motnja gibanja. Gre za neprogresivno stanje organizma, ki je nastalo v prenatalnem, perinatalnem ali postnatalnem obdobju, zaradi poškodbe centralnega živčnega sistema (Novljan, 1997b). Čeprav cerebralna paraliza označuje le motnjo v gibanju in drži, ima lahko otrok tudi motnje vida, sluha in govora, epileptične napade, učne težave, nevrotične in vedenjske motnje in je lahko tudi umsko manj razvit (Turner, 1999). Pri nekaterih ljudeh je cerebralna paraliza komaj opazna. Drugi so težje prizadeti. Niti dva človeka nista prizadeta na čisto enak način. Zapletenost cerebralne paralize in njenih učinkov se razlikuje od ene do druge osebe. Zato je včasih težko natančno opredeliti, kateri tip cerebralne paralize ima otrok.

Na kratko bomo opredelili tipe oz. oblike cerebralne paralize (Bobath 1980, O' Connor, 1998).

- **Spastična cerebralna paraliza;** spastičen pomeni krčevit (pravimo, da je otrok »trd«). Ljudje s to vrsto cerebralne paralize zelo težko kontrolirajo nekatere ali vse svoje mišice in izgledajo otrdeli. Njihove mišice so napete in šibke; pogosto držijo svoje roke, noge in glavo na nek določen, značilen način. Do spastične cerebralne paralize pride navadno takrat, ko živčne celice v možganski skorji, imenovani cerebralni korteks, ne delujejo pravilno.

Pri hemiplegiji je leva ali desna polovica telesa spastična, druga polovica pa deluje normalno.

Pri diplegiji sta prizadeti obe nogi, roki pa sta normalni ali pa le rahlo prizadeti. Pri kvadriplegiji (tetraplegiji = bilateralni hemiplegiji) so prizadete vse štiri okončine, obe roki in obe nogi, pridružene so težave pri drži trupa in glave.

- **Atetoidna cerebralna paraliza;** pri ljudeh s to vrsto cerebralne paralize se napetost mišic (mišični tonus) spreminja iz ohlapnosti v napetost. Prisotni so številni nehoteni gibi zlasti dlani in stopal, ki jih ni mogoče nadzorovati. Njihov govor je lahko težko razumljiv, ker težko nadzorujejo svoj jezik, dihanje in glasilke. Atetoidno cerebralno paralizo povzroča nepravilno delovanje srednjega dela možganov, bazalnih ganglijev.
- **Ataksična cerebralna paraliza;** ljudje s to vrsto cerebralne paralize težko lovijo ravnotežje. Če se naučijo hoditi, so ponavadi zelo nestabilni. Navadno tresejo z glavo in imajo sunkovit govor.

Cerebralna paraliza je neozdravljiva, vendar lahko otrokom veliko pomagamo tako, da ugotovimo ostale spretnosti in jih čimbolj razvijemo. Pri fizioterapiji je potrebno otroka naučiti, kako razviti nadzor nad mišicami in obvladati ravnotežje. Za otroke, ki imajo težave z govorom uporabljajo govorno zdravljenje. Tisti, ki pa ne morejo govoriti se navajajo na posebne postopke in pripomočke s katerimi komuniciramo brez besed. Otrokom z manjšo cerebralno paralizo poskušamo omogočiti normalno šolanje, tistim s težjo prizadetostjo pa nudimo specializirano pomoč in pomagala.

Pri igri je potrebno upoštevati, da imajo takšni otroci težave z ravnotežjem. Prav zaradi tega potrebujejo spremljevalci posebna znanja pri gibalnih igrah. Zaradi nerazumljivega govora je potrebna pomoč na obeh straneh, tako pri otroku s cerebralno paralizo kot tudi pri otroku, ki teh ovir nima, da se bosta lahko razumela. Otroka s težavo pri govoru je potrebno vzpodbujati, da govori čim bolj pravilno, prav tako moramo njegove vrstnike naučiti posebnega načina govorjenja, da bo lahko razumel vrstnika.

DOWNOV SINDROM je leta 1866 prvič podrobneje opisal angleški zdravnik John Langdon Down. Leta 1957 je LeJeune odkril trisomijo, dodaten 21. kromosom v vsaki telesni celici, ki je genetski vzrok te motnje. Downov sindrom je torej stanje, ki ga povzroča dodatni 21. kromosom v vsaki telesni celici (pridobljeno na spletu: www.nichd.nih.gov/publications/pubs/downsyndrome.cfm).

Downov sindrom je prirojeno stanje, ki naključno prizadene enega na približno 800 novorojenčkov ne glede na spol. Pojavlja se v vseh državah sveta, med vsemi rasami in socialnimi sloji. Lahko doleti kogar koli. Znano je, da tveganje za rojstvo otroka s tem sindromom narašča s starostjo matere, navajajo Pueschel idr. (1990). Zaradi tega se nosečnice po 35. letu starosti v 16. tednu nosečnosti pogosto odločijo za amniocintezo, odvzem plodovnice in določitev zarodkov kromosomske slike. Tako lahko zdravnik potrdi ali izključi Downov sindrom.

V prvih dneh po rojstvu imajo ti otroci pogoste napade zaradi pomanjkanja kisika. Kot dojenčki so bolj zaspani, malo jokajo in se manj zanimajo za svet okrog sebe. Razvojne psihomotorične mejnike dosegajo z zamudo. Namesto čebljanja izpuščajo neartikulirane glasove, govor, ki se pojavi pozneje, je težje razumljiv, besednjak je okrnjen. Pri gibanju so okornejši in nespretni, shodijo okoli drugega leta. Šele po tretjem letu starosti postanejo očitno živahnejši. Pri starosti petih let se zna večina teh otrok obleči, samostojno jesti in uporabljati stranišče (Pueschel idr, 1990). Razvijejo vsak svojo osebnost; vsi niso mirni in nimajo občutka za glasbo ter ritem, kot pravijo stereotipi o njih. Nekateri so samozavestni, zaupljivi, odprti in uživajo v socialnih stikih. Drugi obožujejo športne dejavnosti. Lahko so zelo tihi, sramežljivi in imajo raje mirno okolje z nekaj bližnjimi prijatelji.

Včasih so intelektualni razvoj teh oseb opisovali samo s količnikom inteligentnosti (IQ). Zdaj vemo, da imajo ti testi omejeno praktično vrednost, saj povejo zelo malo, če sploh kaj, o govoru in jezikovnih spretnostih, o uporabni pismenosti, o sposobnostih za skrb zase in o primernem vedenju v socialnem okolju. Sposobnosti teh otrok in odraslih oseb zdaj raje opisujejo na temelju napredka, ki vodi k izboljšanju njihovega vsakodnevnega življenja. Tako nam hitro postane jasno, da razvoj otrok z Downovim sindromom ne zaostaja na vseh področjih v enaki meri. Zelo dobro je razvito področje socialnega in čustvenega razvoja, kar se kaže pri vsakodnevni opravi in sodelovanju z okolico, navajajo Pueschel idr. (1990). Še najbolj zamujata govor in jezikovni razvoj, zato bolj razvijejo neverbalne oblike sporazumevanja. Ker imajo bolj razvit vizualni sprejemni kanal, se lažje učijo ob pomoči slikovnega in konkretnega gradiva. Ti otroci lahko osvojijo večino osnovnih veščin, le da za to potrebujejo več časa. Brati se naučijo podobno kot drugi otroci. Z dopolnjevanjem znanja na področju branja, pisanja in jezikovnega izražanja lahko brez težav preidejo v dobo odraslosti.

V Sloveniji večino predšolskih otrok z Downovim sindromom vključijo v razvojne oddelke vrtcev ali v redne oddelke vrtcev, kjer so deležni dodatne specialnopedagoške pomoči. Večina šoloobveznih otrok se šola v oddelkih vzgoje in izobraževanja ali v osnovnih šolah s prilagojenim programom, kjer so program in metode dela prilagojeni posebnim potrebam in razvojnim mejnikom teh otrok. Starši in strokovnjaki se čedalje bolj zavzemajo za inkluzivno izobraževanje otrok z Downovim sindromom v rednih oblikah izobraževanja. Nekoč, še pred približno tridesetimi leti, otrok z Downovim sindromom sploh niso vključevali v izobraževanje. Nato so se oblikovale segregirane šole za otroke z različnimi motnjami v razvoju, v katerih je bil poudarek predvsem na učenju praktičnih veščin, uporabnih v vsakodnevnem življenju. Večina študij (pridobljeno na spletu: www.nichd.nih.gov/publications/pubs/downsyndrome.cfm) v ZDA je pokazala, da otroci z Downovim sindromom v inkluzivnem izobraževanju na celotnem akademskem področju veliko pridobijo, zlasti na področju pismenosti in računanja. Opazne so tudi bolj razvite veščine ustnega izražanja in sporazumevanja ter višja socialna zrelost. Zavedati pa se moramo, da ni vsak otrok z Downovim sindromom pripravljen na izobraževanje v rednih ustanovah ter da bi lahko vsakodnevni spodrseljaji in neprimerno visoka pričakovanja slabo vplivala na njegovo počutje in samopodobo.

AVTIZEM je težko umestiti v določeno obliko definicije, saj obstaja neverjetna veliko definicij. Kljub temu, navaja Jurišičeva (1991), so motnje v socialnem funkcioniranju ena od temeljnih značilnosti avtističnih otrok. Otroci, pri katerih so diagnosticirali avtizem, slabo govorijo (neprestano ponavljajo) ali sploh ne govorijo, postanejo obsedeni s stvarmi oz. objekti, navajajo Schreibman in drugi (1992). Težje uporabljajo svojo domišljijo in vzpostavljajo odnose z drugimi. Najpogosteje se avtizem pojavi do 3. leta starosti in je vse življenje trajajoča razvojna prizadetost, ki preprečuje osebi, da bi smiselno povezala in razumela, kar vidi, sliši ali kako drugače zazna s čutili, navaja Nuzdorfer (2007). S tem so povezane težave pri socialnem druženju, sporazumevanju in vedenju. Otroci z avtizmom morajo vedeti, kaj se od njih pričakuje; navodila pa jim moramo jasno razložiti. Občasno je potrebno določeno stvar tudi demonstrirati, da vidimo ali razumejo. Pohvalo naj doživijo za vsako socialno interakcijo, ne glede na to, kako majhna je. Potrebujejo domišljjsko igro z resničnimi objekti in neprestano razlago le te. Pomembno je, da ne delamo prehitrih zaključkov, kaj otrok z avtizmom zmore in česa ne. Otroku z avtizmom moramo dati možnost, da nam sam pokaže kaj zmore. Vzpodbujati moramo tudi druge otroke, naj vrstnika

z avtizmom vključijo v svojo igro. Pri učenju so pomembni manjši koraki, ki jih osvajamo postopno. Če otrok ne vzpostavlja stika z očmi, uporabimo čim več iger, ki vzpodbuja tovrstne stike in za vsak uspeh je potrebno otroka tudi pohvaliti.

Iz koncepta človekovih pravic izhaja dolžnost šole in vseh tistih, ki v njej vzgajajo, da vzgajajo k strpnosti – ne k nestrpnosti, navaja Krek (2000). Da bi javna šola lahko vzgojila strpnega posameznika, ga mora tudi poučevati, ker je tisto, čemur rečemo vednost in znanje, inherentni del vrednot, neločljivi del simbolne matrice, še meni avtor. Cilj vzgoje »za strpnost« je, da vsakega educiramo tako, da bo znal govoriti, razmišljati in delovati v skladu s sodobnimi standardi strpnosti, da bo znal tolerirati drugače misleče, da bo drugega človeka spoštoval kot moralni subjekt in da bo sposoben medsebojnega spoštovanja. Pogoj k strpnosti, pa meni Krek (2000), je znanje.

Sodelovanje med vzgojno-izobraževalnimi institucijami je pomembno tako za redno osnovno šolo kot za specialno institucijo. Tovrstno sodelovanje je zelo pomembno tudi za dolgoročno delovanje specialne institucije, navaja avtorica Tutt (2007). Obe institucije se lahko zelo veliko naučita ena od druge in s tem vzpodbujata vsaka svoj razvoj. Vemo, da je v rednih osnovnih šolah vse več različnih potreb in zato lahko specialna ustanova nudi pomoč pri posebnih potrebah, ki so zunaj domene rednih osnovnih šol.

Različnost naj se uporabi kot gonilna sila pri kreativnosti in novih interakcijah, ki lahko podpirajo učni proces. Ob tem se mora razvijati nova miselna perspektiva o osebah s posebnimi potrebami, več primerov dobre prakse in ustvarjanje priložnosti za stike med specialno institucijo in okoljem (Reyner, 2007). Tovrstne različne izkušnje otrok, staršev, strokovnih delavcev in skupnosti se lahko tako integrirajo v izobraževalni proces in s tem nudijo spremembe tako na teoretičnem kot praktičnem področju vzgojno-izobraževalnega procesa. Z ustvarjanjem pozitivne šolske klime se ustvarijo pozitivne izkušnje, ki pospešujejo razvoj otrok; tako tistih s posebnimi potrebami, kot tistih, ki teh potreb nimajo (Ferguson, idr. 2001).

Šola je tista, ki mora nuditi otrokom izkušnjo življenja v okolju različnih ter s tem spodbuditi racionalen razmislek o različnih načinih in konceptih življenja. S tem naj bi dosegla enega izmed svojih ciljev; razvijanje stereotipov in predsodkov, navaja Caftova (2008).

Učitelji, predvsem v predmestjih, morajo razumeti in ceniti otrokove različne izkušnje, ki so nastale zaradi različnih kulturnih, rasnih, ekonomskih, etičnih in posebnih potreb. To različnost naj učitelji uporabijo kot gonilno silo pri kreativnosti in novih interakcijah, ki lahko podpirajo učni proces. Te različne izkušnje učencev, staršev in skupnosti se tako lahko integrirajo v izobraževalni proces in s tem nudijo spremembe tako za teoretično kot praktično izboljšanje vzgojno-izobraževalnega procesa. Pozitivna šolska klima pospešuje otrokov razvoj, ko se naslanja na socialne in emocionalne potrebe otroka. Skozi multikulturno izobraževanje tako učitelji kot učenci postanejo kulturno odzivni in kompetentni za kreiranje novih vzorcev in poti za komunikacijo in deljenje znanja.

Čeprav bomo o terminu »inkluzija« in »integracija« bolj podrobno brali v 7. poglavju, ju bom kljub temu vključila že na tem mestu; zaradi lažje povezave raziskovalnega primera in teoretičnih postavk. Inkluzija je več kot le namestitev otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo, meni Kavklerjeva (2007). Gre za filozofijo in kompleksen dinamičen proces, ki zahteva kontinuirane, skrbno načrtovane interakcije z vrstniki in odraslimi v rednem šolskem sistemu. Vsem učencem naj bi bilo omogočeno, še navaja avtorica, izobraževanje z občutkom pripadnosti in enakosti v šoli ter širšem okolju. Na ta način vsi otroci bolje razumejo različnost, saj se spoznajo s podobnostmi in razlikami med ljudmi, prav tako se otroci naučijo živeti skupaj, si pomagajo, se učijo drug od drugega in to lahko počnejo zgolj v okolju, ki jih sprejema.

Šolska inkluzija je gibanje, navaja Resman (2003), ki se ujema z danes aktualnimi družbeno-civilizacijskim gibanjem multikulturnosti in interkulturnosti, ki si je postavila za cilj strpno življenje različnih socialnih, kulturnih, verskih, političnih in drugih skupin. Če pogledamo še drug vidik, meni isti avtor, je to gibanje usmerjeno v spoštovanje človeka oz. sprejemanje dejstva, da je vsak človek zase nekaj edinstvenega, enkratnega, da ima vsak svoje potrebe, svoje značilnosti, sposobnosti pa tudi ambicije in aspiracije. V šolski zakonodaji sta poudarjena cilj in načelo enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnosti otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Na kakšen način se ti posamezniki lahko najbolj polno vključijo v šolsko okolje in kako lahko dosežemo njihovo vključitev? Ko lahko na to vprašanje odgovorimo, kar lahko zgolj na individualnem primeru, postane pot za otroka bolj jasna.

Schindler (2008) opisuje primer integracije oseb z različnimi razvojnimi motnjami v Avstriji. Potrebno je poudariti, da gre na avstrijskem področju za socialno in ne storilnostno integracijo, kar pomeni, da so otroci z različnimi motnjami (motnja v duševnem razvoju, čustvene in vedenjske motnje, gibalno ovirani) deležni pouka skupaj z učenici z značilnim razvojem, navaja isti avtor. V integriranem razredu mora biti pouk prilagojen različnim učnim sposobnostim učencev. Praksa je pokazala, da na nižjih osnovnošolskih ravneh integracija deluje bolje. Kljub temu se na avstrijskem področju zavedajo, da so še daleč od inkluzije. O primeru izobraževanja otroka s posebnimi potrebami na italijanskem področju govori Čukova (2008), ki meni, da je zakon iz leta 1992 (št. 104) bolj »knjiga sanj« kot resničnost. V teh letih so v Italiji skoraj ukinili šole s prilagojenim programom in »integrirani« učenci so kasneje tekom šolanja dosegali slabše rezultate, kot če bi obiskovali specializirane strukture. Avtorica je poudarila, da je integracija otroka s posebnimi potrebami koristila ostalim šolarjem in šolnikom, saj so tako lahko intenzivneje spoznali drugačnost. Ista avtorica pravi, da so ostali postali bolj občutljivi do oseb s posebnimi potrebami in so se do njih začeli pravilnejše obnašati. To so bili začetki velike senzibilizacije okolja za vse probleme, ki jih imajo osebe s posebnimi potrebami, navaja Čukova (2008).

V tej nalogi želimo prikazati razsežnost povezovanja med specializirano ustanovo, krajem in vrtcem. Kot osnovo pri delu z otroki iz vrtca smo vzeli kurikulum o vrtcih in postavili v ospredje našega dela naslednje cilje:

- pestrejša in raznovrstnejša ponudba na vseh področjih dejavnosti predšolske vzgoje v vrtcih;
- večje omogočanje individualnosti, drugačnosti in izbire v nasprotju s skupinsko rutino;
- dvig kakovosti medosebnih interakcij med otroci in med otroci ter odraslimi v vrtcu;
- večja avtonomnost in strokovna odgovornost vrtcev in njihovih strokovnih delavcev;
- povečanje vloge evalvacije pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu;
- izboljšanje informiranja in sodelovanja s starši. (Bahovec, 2004)

Navedeni cilji so bili okvir za načrtovanje posamezne sekvence raziskovalnega projekta, ki ga bomo predstavili v drugem delu naloge. V kurikulumu (Bahovec, 2004) je posebej poudarjeno, da mora biti v vrtcu dovolj prostora za pogovor, pripovedovanje, razlago, opisovanje, dramatizacijo in igro vlog. Za otroka in njegov čustveni, socialni in spoznavni razvoj je

bistvenega pomena, da razvije jezikovno zmožnost tvorjenja in razumevanja besedil v različnih govornih položajih in za različne potrebe. Jezikovna zmožnost ne pomeni zgolj otrokove zmožnosti sporazumevati se z okoljem, ampak implicira mnogo več (komunikacija z igro, umetnostjo, mislijo), navaja Bahovec (2004). Tako se otroci v tem obdobju učijo sporočati svoje izkušnje, čustva in vedenja na različne načine. Prav tako se učijo razumeti načine, kako drugi sporočajo in predstavljajo lastne izkušnje. Bistvo pa je v ustvarjanju ugodne čustveno-socialne klime.

5. IZOBRAŽEVALE POTI OSEB S POSEBNIMI POTREBAMI

Na področje vzgoje in izobraževanja vplivajo številni socialni, ekonomski in družbeni faktorji, navaja Florian (2007). Koncept človekovih pravic je osnovni princip, na katerem temelji izobraževanje »za vse«. Osnovna naloga šolskega sistema je v tem, da razvije in vzdržuje prostor za izobraževanje, ki mora biti dostopen vsakemu otroku.

Prvi razvoj zavodov za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami se je pri nas začel v drugi polovici 19. stoletja, vendar so v tem obdobju posvečali večjo skrb vzgoji in izobraževanju otrok z motnjo sluha in vida, delno pa so posvečali skrb tudi vzgojno zanemarjenim otrokom in otrokom s težko motnjo v duševnem razvoju. Skrb za te so prevzele zdravstvene ustanove.

V preteklosti je veljalo prepričanje, da prizadeti otroci potrebujejo posebno vzgojo in izobraževanje. Leta 1960 je Pravilnik o kategorizaciji in evidenci otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju urejal področje oz. postopke za odbiranje. Ko je bil otrok prepoznan za otroka z motnjo v razvoju, je bil napoten v ustrezno specializirano ustanovo oz. zavod. Diagnoza je tako bila dokončna. Z letom 1976 so sprejeli Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, v upanju, da bo novi postopek prinesel več humanizacije. Kljub temu ta pravilnik ni dosegel svojega namena, navaja Opara (2005). Ob teh postopkih se učitelji niso pogosto odločali za kategorizacijo, saj so se bali izključitve otroka iz primarnega okolja. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju je prinesla nov koncept in nove oblike ter načine vzgoje in izobraževanja teh otrok. Tako je Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami iz leta 2000 jasno postavil na prvo mesto

enake možnosti, človekove pravice, antidiskriminativnost in možnost izbire, navaja Opara (2005).

Danes, opozarjajo različni avtorji, poimenovanje otroka s posebnimi potrebami zanj ni varovalno in mu ne zagotavlja boljših pogojev za učni uspeh in za socialno vključitev v razred, ampak pomeni zanj rizični dejavnik, ki prispeva k izključevanju, navaja Skalar (2003). Izraz »otroci s posebnimi potrebami« ohranjajo miselne sheme, te pa prispevajo k nadaljevanju segregacije določene skupine otrok, navaja Caftova (2008). Izraz »poseben« naj bi izviral iz miselnosti, da hendikepirani posameznik potrebuje (segregirano) pomoč. Rutar (2001) navaja, da če rečemo, da imajo ljudje najrazličnejše potrebe, te pa se nenehno spreminjajo, so posebne potrebe in če čutimo potrebo ali prisilo, da jih tako imenujemo, so pač nekaj posebnega.

Tipizacija, ki jo uporablja Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, opredeli otroke s posebnimi potrebami le splošno in tako prinaša mnogo težav, meni Rovšek (2006). Vsak otrok s posebnimi potrebami je unikum, tako kot vsak drug učenec. Ker pa vendarle morajo strokovnjaki učence nekako razvrstiti je posledica tega razvrščanja stigmatizacija in stereotipi. Pa vendar učence tipizirajo zato, da jih zmorejo obravnavati v določenem normativnem okviru. Znotraj normativnega okvira, ki ga določa šolski sistem v Sloveniji, navaja avtor, so učenci, ki intelektualno (kljub dodatni strokovni pomoči) ne zmorejo doseči minimalnih standardov znanj programa večinske osnovne šole, učenci z motnjami v duševnem razvoju. Tako imajo ti učenci oz. njihovi starši na voljo prilagojene programe, ki jih izvajajo specializirane ustanove, kot so osnovne šole s prilagojenim programom in socialno-varstveni centri. Na podlagi Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami nudi fleksibilnost prehajanja med programi. Poudarek je na razvojno-procesnem usmerjanju s pomočjo individualiziranih programov. Zakon predvideva občasno vključevanje otrok iz prilagojenih v redne programe, prav tako pa iz posebnega programa vzgoje in izobraževanja v prilagojene programe osnovnošolskega izobraževanja. Postopek usmerjanja se uvede na zahtevo staršev ali institucije, v kateri se otrok vzgaja in izobražuje.

Kaj je sploh pedagogika oseb s posebnimi potrebami? Jürgens (1996) govori o pedagogiki, kot o permanentnem procesu sprememb, v katerem se neprestano spreminja sistem vrednot, ki pa temelji na medsebojnem spoštovanju in zaupanju. Tako so v prvi vrsti odnosi.

Vsak človek, tudi oseba s posebnimi potrebami, ima v svojem življenju neka pričakovanja. Ta so včasih jasno izražena, včasih prikrita in težko prepoznavna. Osebe z motnjo v duševnem razvoju so v tem pogledu nekoliko specifične. Njihove kognitivne funkcije so okrnjene, zato je prepoznavanje resničnih potreb in načrtovanje življenjske strategije večkrat nelogično. Izražanje potreb je lahko ovirano tudi zaradi komunikacijskih ovir. Čustveno doživljanje teh oseb je zelo bogato in običajno tudi močno izraženo na neverbalnem nivoju. Ravno iz tega razloga je prepoznavanje nebesedne govorice telesa in celostno opazovanje tako pomembno.

Schmidt-ova (1999) navaja nekaj najpomembnejših konceptualnih in organizacijskih značilnosti, ki razlikujejo šolo s prilagojenim programom od redne osnovne šole. Značilnosti bomo preslikali tudi na specializirane ustanove, glede na to, da obe instituciji nudita vzgojo in izobraževanje osebam s posebnimi potrebami.

V šoli s prilagojenim programom oz. v specializirani ustanovi so učenci v homogenih skupinah, kar naj bi vodilo k boljšim rezultatom kot pouk v heterogenih skupinah, ki so v redni osnovni šoli. Značilnosti homogenih skupin v specializirani ustanovi:

- število otrok v razredu je manjše, z manjšim številom učencev je možna večja diferenciacija in individualizacija pouka;
- zaposleni so posebej usposobljeni učitelji (defektologi), specializirane institucije imajo kompletne strokovne skupine, kar omogoča kompleksno in kontinuirano obravnavo otrok. Enakega mnenja je tudi Skalar (1999), ki pravi, da osebe s posebnimi potrebami potrebujejo celostno interdisciplinarno obravnavo (medicinsko, fizioterapevtsko, specialno pedagoško, psihoterapevtsko, socialno). V obravnavo se mora vključiti tako domače, delovno kot širše socialno okolje, kjer moramo osebi s posebnimi potrebami zagotoviti ustrezne pogoje;
- učni programi so prilagojeni sposobnostim in potrebam učencev, prav tako je učna vsebina neločljivo povezana s prakso;
- metodično prevladujejo principi individualizacije, konkretizacije, metoda majhnih korakov, samostojno delo, človeška bližina ...
- prostor in učni pripomočki so prilagojeni drugačnim potrebam učencev;
- cilj programa je oblikovanje pozitivnega in odgovornega odnosa učencev do dela in drugih vrednot, usposabljanje za čim večjo ekonomsko in socialno samostojnost ter uspešno življenje v družbeni skupnosti.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur.l.RS, št. 54/00) in Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (Ur.l.RS 54/2003, 93/2004) urejata usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Na podlagi strokovnega mnenja komisije določijo ustrezen program vzgoje in izobraževanja za otroka. Določi se tudi vrtec oz. šola, kamor bo hodil otrok, morebitno zmanjšanje števila otrok v oddeklu ter druge (kadrovske, prostorske, materialne) prilagoditve.

Osnovne šole s prilagojenim programom, izvajajo dva javno veljavna, prilagojena vzgojno-izobraževalna programa za učence z motnjo v duševnem razvoju. V prilagojen program z nižjim izobraževalnim standardom se usmerijo učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, izjemoma tudi učenci z zmerno motnjo v duševnem razvoju. V posebni program vzgoje in izobraževanja se vključijo učenci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju. Prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom pomeni, da so prilagoditve za učenca sistemsko predvidene. Kot primer: učence poučujejo specialni pedagogi, oddelki imajo manjše število učencev (6–12, odvisno od programa in stopnje), prilagojene so metode in vsebine dela, poleg akademskih znanj imajo učenci tudi veliko več vzgojnih dejavnosti kot v programu osnovnih šol. Trajanje prilagojenega programa z nižjim izobraževalnim standardom je praviloma enako trajanju programa večinskih osnovnih šol. Na koncu šolanja se učenci lahko vpišejo v dve ali polletno nižje poklicno izobraževanje.

Posebni program vzgoje in izobraževanja traja nekaj let dlje. Do 21. leta starosti lahko učenec program zaključi tudi prej. Programi so zastavljeni tako, da nudijo optimalne razmere njihovem razvoju. Učni proces je odvisen od individualiziranega programa, ki se ga pripravi za vsakega posameznika posebej. Učenčev uspeh se meri v okviru njegovih intelektualnih in drugih sposobnosti. Po zaključku tega šolanja imajo učenci pravico do vključitve v varstveno delovni center.

Kar imata skupno oba programa je relativna odprtost prostora za uvajanje šolskih dejavnosti, ki jih terjajo posebne potrebe posameznih učencev.

V predšolskem obdobju se otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju vključuje v vrtec skupaj z zdravimi vrstniki. Otroku, vzgojiteljici in staršem je zagotovljena posredna in neposredna pomoč (zdravstvena, psihološka, specialno pedagoška in socialna pomoč). V šolskem obdobju je večina teh otrok praviloma vključenih v osnovno šolo s prilagojenim programom, manjše

število otrok pa je integriranih v osnovno šolo, navaja Novljanova (1997). V zadnjem obdobju število otrok v osnovnih šolah s prilagojenim programom upada, ker obstajajo tudi druge možnosti izobraževanja. V rednih osnovnih šolah so zaposleni defektologi, ki pokrivajo to področje in tako nudijo pomoč učencem in staršem. Kljub temu avtorica meni, da obstaja tudi nekaj t.i. tihe integracije, ko otrok v osnovni šoli ne dobi nobene dodatne pomoči.

Za osebe z zmerno in težjo motnjo v duševnem razvoju ter za otroke, pri katerih se v času šolanja pojavi potreba po vključitvi v rehabilitacijske programe, so na razpolago posebni programi vzgoje in izobraževanja. Ti programi so namenjeni tistim otrokom, za katere so drugi izobraževalni programi prezahtevni. Gre za populacijo z izrazitimi primanjkljaji, ovirami oz. motnjami. Populacija otrok z zmernimi, s težjimi in težkimi motnjami v duševnem razvoju se ne more vzgajati ali izobraževati po šolsko primerljivem modelu, navaja Opara (2005). Do tretjega leta starosti večino otrok obravnavajo različni strokovnjaki individualno v zdravstvenem domu, ali doma, kar poznamo kot ambulantno obravnavo. Po tretjem letu starosti se otrok lahko vključi v t.i. razvojni vrtec. To so navadno oddelki pri rednih vrtcih, kjer je 5–8 otrok, s katerimi dela defektolog, ki ima dodatno pomoč, npr.: za nego otrok ali po potrebi za strokovno pomoč. Mnogi od teh otrok, navaja Novljanova (1997), so vključeni v skupine zdravih otrok. S sedmim letom se otroci vključujejo v oddelke za vzgojo in izobraževanje teh otrok. Program izvajajo tako eksterne kot interne šole in je razdeljen na tri obdobja. Otroci prehajajo iz osnovne v višje nivoje. Po 8–10 letnem šolanju si otroci pridobijo osnovne socialne in delovne navade, kar jim omogoča nadaljnjo (delno) vključitev v širše socialno okolje.

Program posebnega izobraževanja je sestavljen tako, da zajema naslednja področja: področje skrbi za samega sebe, področje komunikacije, področje razvijanja socialnih veščin in razvoj delovnih sposobnosti ter navad. Ti otroci potrebujejo vse življenje vodenje in različne stopnje pomoči. Usposobijo se za lažja oz. enostavna praktična dela, vendar le izjemoma za povsem neodvisno socialno življenje. Ko mladostnik dopolni 18 let, se lahko vključi v delavnice pod posebnim pogojem vse do 21. leta. Po končanem usposabljanju v oblikah, ki jih danes poznamo pod imenom »oddelki vzgoje in izobraževanja oz. OVI«, se ti otroci vključijo v program »učenje za življenje in delo« (do 26. leta starosti), nato pa v varstveno-delovne centre. Tu jim nudijo vodenje, varstvo in zaposlitev pod posebnimi pogoji. Za osebe s težko motnjo v duševnem razvoju nudijo primerne programe specifične institucije po celotni Sloveniji.

Zakon o usmerjanju govori tudi o posebnih programih, ki so namenjeni specifičnim skupinam otrok s posebnimi potrebami, navaja Opara (2005). Avtor to ponazori na konkretnem primeru otroka, ki je tekom šolskega leta zaradi poškodbe postal gibalno oviran. Otrok je tako prijavljen v rehabilitacijski program, ki bo precej daljši (lahko traja tudi več let). Ob koncu programa se odloča, v kakšen program se bo gibalno oviran otrok vključil. Te rehabilitacijske programe izvajajo le specifične šole oz. zavodi.

V redno osnovno šolo se praviloma integrirajo otroci ovirani v gibalnem razvoju, slepi in slabovidni, naglušni in gluhi, otroci z govornimi motnjami in lažje vedenjsko moteni, ki imajo normalne intelektualne sposobnosti in so osebnostno in vedenjsko toliko urejeni, da so zmožni prenašati obremenitve, ki so običajne v vzgojno izobraževalnem procesu v osnovni šoli in ki so se zmožni vključevati v razred kot socialno skupino, navaja Skalar (1999).

Rovšek (2006) opisuje nekatere značilnosti oz. dejavnike, ki pozitivno ali negativno vplivajo na vključitev oseb s posebnimi potrebami v večinsko osnovno šolo. Med pozitivne dejavnike vključevanja avtor našteje:

- učenec s posebnimi potrebami, ki je vključen v večinsko šolo, obiskuje šolo v svoji bližini, ni se mu potrebno voziti v oddaljeno šolo;
- njegovi sošolci bivajo v njegovi soseski, s čimer zadovoljimo pogoj, da je učenec s posebnimi potrebami kar najbolj socialno vključen;
- sošolci vključenega učenca imajo možnost razvijati odnos do oseb s posebnimi potrebami in spoznavati drugačnost;
- učencu se uresniči pravica do šolanja skupaj s svojimi vrstniki.

Avtor meni, da je odnos med sošolci boljši, če so učenci skupaj že v predšolskem obdobju. Boljši je tudi, če učenca iskreno sprejmejo »avtoritete v šoli« (učitelji, svetovalna služba, vodstvo) in »avtoritete izven šole« (starši in lokalna skupnost). Kadar ti pogoji niso izpolnjeni, bodo ti učenci ostali na robu razredne in šolske socialne okolice. Florian (2007) navede primer deklice s cerebralno paralizo, ki se je vključila v redno obliko izobraževanja in poudari, da je proces inkluzije zanjo prinesel možnost, da vidi, kako otroci brez posebnih potreb funkcionirajo. Prav tako se njeni sošolci ne bi mogli naučiti, da deklica lahko živi z njimi in oni z njo.

Kljub temu da je kar nekaj pozitivnih dejavnikov vključevanja učencev z motnjo v duševnem razvoju v redne oblike vzgoje in izobraževanja, Rovšek (2006) navaja tudi negativne dejavnike. Učenec sedi v razredu, kjer so vsi učenci v povprečju učno uspešnejši od njega. Vsaka razredna skupnost se sama po sebi deli med zelo uspešne, uspešne, manj uspešne in neuspešne učence kljub prizadevanju pedagoških delavcev po enakopravnosti. Učenec z motnjo v duševnem razvoju ne more biti uspešen v programu redne osnovne šole. Vključitev učenca s posebnimi potrebami v večinski program mora imeti za posledico uspešnejšega učenca, kot če bi obiskoval osnovno šolo s prilagojenim programom ali drugo specializirano ustanovo. V nasprotnem primeru je vključitev sama sebi namen. Učenec z motnjo v duševnem razvoju, ki je vključen v redni program ima dodatno strokovno pomoč (5 ur tedensko), ki jo izvaja poseben učitelj. Kljub temu da je tovrstna, dodatna, oblika pomoči dobrodošla, učitelji ugotavljajo, da je primerna za učence s specifičnimi učnimi težavami, ne pa tudi za učence z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi, saj učenci kljub ogromno vložene energije in časa ne dosežejo pričakovanega znanja. Avtor še poudari, da učenec, ki obiskuje dopolnilni pouk, podaljšuje čas bivanja v šoli, kar zahteva od učenca še dodatno koncentracijo in energijo. Če učenec zaradi motnje v duševnem razvoju ni uspešen, mu je potrebno obremenitev s šolskimi obveznostmi zmanjšati, ne pa povečati. Tako je izrednega pomena način pomoči. V primeru, da je le-ta »izolirana«, lahko privede do izključitve in stigmatizacije. Vsi vedo, da je specialni pedagog v razredu samo zaradi učenca s posebnimi potrebami, ki ne razume, ki ne zmore sam, ki je drugačen, navaja Caftova (2008). Pogosto je neupravičena prisila k dodatnemu učenju vzrok za še večjo neuspešnost, slabšo samopodobo in čustveno ter vedenjsko motnjo. Pričakovanja staršev do vključenih otrok s posebnimi potrebami so pogosto nerealna in nekritična.

Rovšek (2006) meni, da ni realno pričakovati, da bi lahko Slovenija zagotovila vsaki šoli izvajanje vseh programov za učence s posebnimi potrebami, glede na to, da to ni uspelo urediti niti Švedski, ki je vodilna država na področju vključevanja že 30 let. Posebni program vzgoje in izobraževanja, ki je namenjen otrokom z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, se pretežno izvaja v specializiranih ustanovah. Za to, da bi bili v današnjem času tudi ti oddelki v osnovni šoli, meni avtor, niso izpolnjeni niti minimalni finančni, zakonodajni in drugi pogoji. Avtor loči tudi med dvema besednima zvezama, za kateri pravi, da bi bilo dobro poznati njune razlike. Če za isti šolsko mizo sedita učenec z motnjo v duševnem razvoju in učenec brez nje ter se od obeh pričakuje, da bosta dosegla minimalne standarde znanj, potem lahko zapišemo, da imata »enake možnosti«. Učenca tako poslušata iste lekcije učitelja, njuni

učni dosežki pa so enako ocenjeni. Razlika pa je očitna v učnem uspehu obeh učencev. »Izenačene možnosti« avtor opiše kot dejstvo, da ima tudi otrok z motnjo v duševnem razvoju enako dostopno pot k uspehu in doseganju pričakovanih rezultatov.

Avtoriji Schwartz idr. (2008) poročajo o praktičnem primeru vključitve avtističnega fantka v redne oblike vzgoje in izobraževanja; v vrtec. Avtorji menijo, da proces inkluzije ni zgolj v šolskih okvirih. Menijo, da se proces razširi na okolico, kjer je družina z otrokom, ki ima posebne potrebe. Kako se družina vključi v vsakdanje življenje skupnosti, je tako eden od ključnih dejavnikov uspešnega procesa inkluzije. Vsi otroci in njihove družine imajo pravico, da so udeleženi v aktivnostih družbe. Cilj inkluzije ni doseči nek konsenz, ampak pridi do spoznanja, da je razumevanje in spoštovanje drug drugega osnova za inkluzivne programe. Če izhajamo iz tega diskurza, še navaja avtorica, vidimo, da moramo programe vzgoje in izobraževanja pripraviti tako, da bodo otroci s posebnimi potrebami doživljali uspehe. Prav zaradi tega avtorica meni, da je inkluzija mogoča za vse otroke. Ob tem poudari, da je uspešna vključitev odvisna od načrtovanja, izvajanja in dodatne podpore vsem, ki se ukvarjajo z otrokom, ki ima posebne potrebe. Eden od rezultatov praktičnega primera, ki ga opisuje avtorica, so tudi opažanja, ki so jih sporočili starši, ki so imeli otroka vključenega v skupino, kjer je bil tudi otrok z avtizmom. Starši poročajo o pozitivnih spremembah v otrokovem samospoštovanju in razumevanju različnosti.

Inkluzivno izobraževanje lahko poteka na različnih nivojih; doseči skuša različne cilje; temelji na različnih motivih in definicijah posebnih potreb in ponuja različne rešitve oz. intervencije v različnih okoljih (Florian, 2007). Cilji inkluzivnega izobraževanja so lahko različni, in sicer: integracija učencev s posebnimi potrebami v redne oblike izobraževanja, sprememba družbenega prepričanja in promocija koncepta socialne integracije, še meni avtor.

V literaturi večkrat zasledimo kar nekaj praktičnih primerov uspešne vključitve otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja, vendar zelo redko naletimo na praktičen primer, kjer bi se otroci iz rednega vrtca oz. osnovne šole vsaj delno vključili v življenje v specializirane ustanove. Podoben projekt sta izvedli tudi Muršec in Bertalaničeva (2003), kjer sta opisali projekt z naslovom »Integracija oseb z zmerno in težjo motnjo v duševnem razvoju v okolje«. Temeljni cilj tega projekta je bil čim večja socializacija učencev Osnovne šole Gustav Šilih (oddelka vzgoje in izobraževanja) in posredno ozaveščanje ljudi, da postanejo bolj humani, bolj odprti in sposobni razumeti, da nekateri potrebujejo več, da bi

bili enaki. Avtorici sta v ospredje postavili sodelovanje z učenci in učiteljicami rednih osnovnih šol na glasbenem in družabnem področju. Zanimali so ju predvsem odzivi in stališča osnovnošolskih otrok do oseb s posebnimi potrebami. Prav tako ju je zanimalo, kako ob različnih vključitvah otrok s posebnimi potrebami reagirajo ljudje, s katerimi se srečujejo.

6. SKUPNA NAČELA PREDŠOLSKE VZGOJE V VRTCU

Pri izvedbi raziskovalnega projekta smo se oprli na tudi teoretične osnove vzgoje in izobraževanja v vrtcih. Že prej omenjene cilje inkluzivnega izobraževanja lahko dosežemo ob upoštevanju naslednjih načel, ki so navedeni v Kurikulu za vrtce (Bahovec, 2004). Za potrebe naše raziskovalne naloge smo izluščili zgolj nekaj načel.

- **Načelo demokratičnosti in pluralizma;** le-tega zagotavljamo z različnimi programi, teoretskimi pristopi in modeli, uporabljamo različne metode in načine dela s predšolskimi otroki v vrtcu, izbor vsebin in dejavnosti naj bo čim bolj pester, prav tako moramo organizirati življenje v vrtcu dovolj fleksibilno tako v prostorski kot tudi v časovni komponenti.
- **Načelo odprtosti kurikula, avtonomnosti ter strokovne odgovornosti vrtca in strokovnih delavcev v vrtcu.** Kurikulum za predšolske otroke v vrtcu naj bo odprt za uveljavljanje različnih posebnosti okolja, otrok in staršev.
- **Načelo enakih možnosti in upoštevanja različnosti** med otroci ter načelo multikulturizma. V vrtcu morajo biti omogočeni enakovredni pogoji za optimalen razvoj vsakega otroka ob upoštevanju starostnega obdobja, individualnih razlik v razvoju in učenju. Prav tako moramo upoštevati načela različnosti in multikulturizma na ravni izbora vsebin, dejavnosti in materialov, ki naj otrokom omogočajo izkušnje in spoznanja o različnosti sveta.
- **Načelo omogočanja izbire in drugačnosti** predvsem na ravni organizacije tako prostora kot časa, ki omogoča otrokom, da izbirajo med različnimi dejavnostmi in vsebinami glede na njihove želje, interese, sposobnosti, razpoloženje ...
- **Načelo uravnoteženosti** med otrokovimi razvojnimi značilnostmi na eni in kurikulum na drugi strani. Prav tako moramo določeno ravnotežje poiskati med različnimi vidiki

otrokovega telesnega in duševnega razvoja ter posameznimi področji dejavnosti v vrtcu. To načelo se dopolnjuje z načelom izbire in drugačnosti.

- **Načelo sodelovanja z okoljem** je prav tako eno od načel, ki jih navaja Bahovec (2004) v kurikulumu za vrtce. Upoštevati je potrebno različnosti in možnosti uporabe naravnih in družbeno-kulturnih virov učenja v najbližjem okolju. Prav tako je potrebno upoštevati specifičnost okolja, iz katerega prihajajo otroci. Načelo timskega načrtovanja in izvajanja predšolske vzgoje ter strokovnega izpopolnjevanja govori o strokovnosti osebja znotraj oddelka, med oddelki in znotraj vrtca ter z drugimi vrtci. Prav tako je potrebno vzpodbujati sodelovanje vrtcev z drugimi vzgojno-izobraževalnimi, strokovnimi in drugimi institucijami.

Poznavanje otrokovega razvoja predstavlja pomemben okvir za oblikovanje našega raziskovalnega projekta. Otrokov razvoj poteka skozi določene zaporedne stopnje, ki so opredeljene tako s kvantitativnimi kot kvalitativnimi spremembami. Vsi psihični procesi (kot so čustva, govor, mišljenje, socialna kognicija ...) se razvijajo v vseh razvojnih obdobjih. Posamezna področja razvoja so med seboj prepletena, saj gre za vzporednost in povezanost med različnimi psihičnimi funkcijami. V otrokovem razvoju so obdobja, ki so najbolj primerna (t.i. kritična obdobja), da se otrok nekaj nauči oz. pridobi določeno spretnost na najbolj učinkovit način. Individualne razlike v razvoju so med otroci velike, in sicer zlasti v prvih letih njihovega življenja, vendar ta različnost otrok ostaja znotraj razvojnih norm. Gre za stalno povezavo med otrokovim razvojem, učenjem, poučevanjem, ki se kaže zlasti v razmerju med otrokovim aktualnim in potencialnim razvojem.

Kurikulum za vrtce vključuje naslednje dejavnosti, ki jih razdelimo v naslednja področja, in sicer: gibanje, jezik, umetnost, družba, narava, matematika (Bahovec, 2004). Potreba po gibanju in igri sta primarni otrokovi potrebi. Z gibanjem telesa je pogojeno zaznavanje okolice, prostora, časa in samega sebe. V predšolskem obdobju otroci z igro pridobivajo raznovrstne gibalne izkušnje, ki jim prinašajo veselje in zadovoljstvo. Pozitivne spodbude so temeljne motivacijske metode pri delu z mlajšimi. Z gibanjem si otroci razvijajo tudi intelektualne sposobnosti, prav tako pa ima gibanje pomembno vlogo pri socialnem in emocionalnem razvoju. Gibalne igre morajo biti prilagojene različnim potrebam, interesom in sposobnostim otrok, tako da optimalno prispeva k njihovem razvoju in zdravju (Bahovec, 2004).

Otroška igra je tista dejavnost, ki na najbolj naraven način združuje temeljna načela predšolske vzgoje in je v primeru, da je opremljena dovolj široko v smislu preseganja svoje vpetosti v t.i. akademski ali razvojni pristop v predšolski vzgoje, razumljena kot način otrokovega razvoja in učenja v zgodnjem obdobju. Otroška igra je dejavnost, ki se izvaja zaradi nje same, spremeni odnos do realnosti in je notranje motivirana, svobodna, odprta ter za otroke prijetna, ne glede na to, za kakšno vrsto otroške igre gre, navaja Bahovec (2004). V igri se v otrokovi dejavnosti prepletajo in povežejo različna področja kurikula, kar je za razvojno stopnjo in način učenja v tem starostnem obdobju smiselno in strokovno utemeljeno. Igra, še posebej v manjših skupinah, združuje otroke, saj imajo veliko možnosti za interakcijo in komunikacijo. Prav tako da igra v manjših skupinah otrokom priložnost za neposredno povratno informacijo vrstnikov o njihovi igri, navajata Hohmann in Weikart (2005). Tako lahko otroci komentirajo odkritja drug drugega in se učijo od svojih vrstnikov. Ko ima otrok izkušnjo z drugimi, ki se odzivajo na to, kar reče, začenja razumeti, da je resnica pomembna, še menita avtorja. Igra povezuje staro znanje in izkušnje iz otrokovega okolja in sveta ter ju razširja in razvija v skladu z realnimi možnostmi, navajata Daniels in Stafford (2003). Prav tako igra usmerja otrokov razvoj; če se otroci veliko igrajo, bo njihova igra v skladu z njihovo optimalno stopnjo razvoja. Zato je tudi za otroke s posebnimi potrebami zelo pomembno, da imajo v svojem oddelku veliko možnosti za igro. Igra da tudi odraslim, učiteljem in vzgojiteljem možnost, da opazujejo otrokov razvoj in spoznajo individualne razlike.

Predšolsko vzgojo je potrebno razumeti kot pomembno za predšolskega otroka in ne kot pripravo na neko naslednjo stopnjo vzgoje in izobraževanja. V kurikulu za predšolske otroke je na izvedbeni ravni nujen preplet različnih področji dejavnosti in preplet z dnevno rutino. Predšolska vzgoja v vrtcu mora graditi na otrokovih zmožnostih in jih voditi k pridobivanju novih doživetij, izkušenj, spoznanj, tako da predenje postavlja smiselne zahteve oz. probleme, ki vključujejo otrokovo aktivno učenje, mu omogoča izražanje, doživljanje ter ga močno čustveno in socialno angažira.

Učenje predšolskega otroka temelji na neposredni aktivnosti s predmeti in pridobivanju konkretnih izkušenj z ljudmi, stvarmi, razmisleku o dejavnostih ter oblikovanju predstav in podpojmov struktur na osnovi prvih generalizacij, na notranji motivaciji in reševanju konkretnih problemov ter pridobivanju socialnih izkušenj. Eden od nivojev kazalcev kakovosti predšolske vzgoje v vrtcih, ki jih navajajo Marjanovič Umek idr. (2002), je tudi raven (obseg, oblike in vsebine sodelovanja) sodelovanja z drugimi vrtci in drugimi

institucijami. V kreativnih aktivnostih se otroci lahko izražajo na svoj način. Otroci s posebnimi potrebami lahko imajo različne ideje in čudovito domišljijo, ampak lahko okvara v komunikaciji prepreči verbalizacijo idej. Nekateri otroci potrebujejo drugačne poti, da se lahko izrazijo. Preko aktivnosti kot so ples, slikanje, oblikovanje gline in ustvarjanje s papirjem so aktivnosti, ki pomagajo razvijati različne sposobnosti (Duke in Smith, 2006). V teh aktivnostih se naučijo izbirati, razvijajo govorne sposobnosti, razvijajo koordinacijo oko-roka, se učijo sodelovanja in tega, da je potrebno stvari deliti. Skupinsko delo, pravita Hohmann in Weikart (2005), je v svoji najboljši obliki proces aktivnega učenja v spodbudnem ozračju in ob vzajemnem spoštovanju. Učinkovito skupinsko delo ustvari spodbudno ozračje za odrasle, tako da njihove interakcije z otroki prepreda medsebojna podpora in zaupanje. Prav tako skupinsko delo izpolnjuje potrebe po pripadnosti, dosežkih, priznanju in razumevanju kurikula, tako da se lahko z otroki popolnoma osredotočijo na interese in namene otrok. Šport zadovoljuje človekovo potrebo po vsakdanji igri, razvedrilu, sprostitvi in gibanju, ponuja nam koristno izrabo prostega časa. S športom se ukvarja prebivalstvo vseh starostnih kategorij in je nenadomestljiva prvina kakovosti življenja, navaja Nuzdorfer (2007), tudi pri osebah s posebnimi potrebami. Pri izvajanju športne dejavnosti za osebe s posebnimi potrebami moramo zaradi raznolikosti primanjkljajev natančno oceniti zmožnost vsakega posameznika. Predvsem je pomembno, da smo pozorni na možno prizadetost govora in z njo povezane težave pri sporazumevanju.

Za otroke je **igra** vedno pomembna, ne glede na to, koliko so stari, kje in kako živijo in ne glede na stopnjo intelektualnih sposobnosti. Stopnje sposobnosti pri duševnih boleznih so zelo različne, zato je treba igre in druge športne dejavnosti prilagajati stanju posameznikov in ne njihovi starosti, navaja Nuzdorfer (2007). Igra pomaga otrokom, da se učijo o sebi (izražajo različna čustva, so v različnih razpoloženjih, so lahko iskreni, svobodni, lahko naredijo stvari, da se zgodijo); se učijo o drugih (delajo skupaj, razvija se občutek pripadnosti, izkusijo občutek moči, ustvarjajo vezi, si najdejo prijatelja); učijo se narediti in razmišljati (preizkušajo nove sposobnosti, preizkušajo svoje meje, poiščejo rešitev, razvijajo domišljijo). Prav tako se otroci učijo o svetu in družbi v kateri živijo (preizkušajo nove stvari in ideje, poiščejo možne rešitve ter najdejo nova odkritja). Prav tako kot je igra pomembna za otroke iz vrtca, je zelo pomembna tudi za mlajše mladostnike. Tako se učijo skozi **socialne igre** (se učijo od drugih otrok, učijo se komunicirati, izražati svoja čustva, strahove in skrbi, učijo se poslušati in gledati druge, pridobijo si nove prijatelje in se skupaj zabavajo); **igre, ki zahtevajo določene spretnosti** (naučijo se nadzorovati svoje gibanje in uporabljajo ročne

spretnosti, stvari združujejo in jih razstavljajo); **gibalne igre** (učijo se nadzorovati svoje gibanje, učijo se sedenja, plazenja, lazenja, hoje, teka in poskokov, učijo se ravnotežja in koordinacije v gibanju, učijo se prijemanja in metanja); **domišljjske igre** (zapomnitev objektov in dogodkov, tudi če so se že davno zgodili, posnemanje opravil, ki jih opravljajo odrasli, izmišljanje svojih iger, učenje kreativnosti in izumljanja, učenje načrtovanja in sprememb). Veliko otrok s posebnimi potrebami bo za nekatere igre potrebovalo več pomoči in dodaten čas, mogoče zaradi oviranega gibanja ali govorjenja. Vendar je najpomembnejše, da jim ponudimo možnost, da se igrajo z drugimi otroki. Druženje pri igri je eden od najboljših izkušenj za učenje. In kaj se otroci s posebnimi potrebami naučijo iz igre z drugimi otroki? Drugi otroci od njih pričakujejo določene stvari, kar jih sili, da so bolj aktivni. Tako lahko vidijo, kakšen je smoter določene aktivnosti, ko vidijo, kaj drugi lahko storijo. Vsi otroci posnemajo drug drugega, v čemer niso otroci s posebnimi potrebami nobena izjema. V primeru, da imamo gibalno oviranega otroka, ostali otroci prinesejo izkušnje k njemu.

Učimo se drug od drugega, ne glede na to, ali imamo »posebne« potrebe ali ne. Mikuš-Kosova (1999) poudarja, da je v procesu pomoči otrokom s posebnimi potrebami pomembno, da razlik v zmogljivosti, socialnem položaju in zdravstvenem stanju ne spremenimo v notranjo stisko in nesrečo, temveč da uporabimo človeške vire ter velike sodobne možnosti intelektualnega in tehničnega značaja za izenačevanje razvojnih in življenjskih možnosti vseh otrok.

Otroci naj imajo priložnost, da so udeleženi v vseh delih aktivnosti in preko tega doživijo, kako izbirati, deliti ali sodelovati v določeni aktivnosti, navajajo avtorji priročnika »A Practical Guide to Pre-school Inclusion« (Dukes in Smith, 2006). Prav tako naj imajo otroci s posebnimi potrebami priložnost, da se udeležujejo v enakih aktivnostih kot njihovi zdravi vrstniki; naloga učitelja pa je, da najde možnost za to. Avtorja menita tudi, da igra vedno »pripada« otrokom; naloga učitelja je zgolj, da razvija njihovo igro.

Da pa odrasli lahko podpiramo otroka pri soočanju z drugačnostjo, moramo razumeti, da ob srečanju z drugačnostjo nastane mešanica fascinantnosti in sumničavosti pri mnogih, meni Griffinova (2008). Prav zaradi tega potrebujejo otroci priložnosti za raziskovanje enakih in drugačnih lastnosti sebe, prijateljev in sosedov. Tovrstno pretresanje lastnosti naj poteka v pozitivnih situacijah, kjer imajo pozitivne občutke, kjer se ne čutijo inferiorni oz. superiorni od drugih. Občasno se pojavi, da se odrasli ne počutijo dobro ob radovednosti otrok do

drugačnosti, kljub temu so to lastnosti, ki nas delajo individuum. Tako naj bi pri pogovoru z otroki odkrito dogovorili o drugačnosti in pokazali zadovoljstvo nad zanimanjem za drugačnost. To naj bi, po mnenju Griffinove (2008), pomagalo otrokom, da vidijo raznolikost človeštva kot nekaj kar je fascinantno, hkrati bi takšno vedenje pomagalo, da se ognejo ustvarjanju predsodkov in diskriminatornega vedenja do drugih. Ista avtorica tudi meni, da je potrebno dati otrokom natančne informacije, ki izpodbijajo tako kulturne, rasne, socialne in spolne stereotipe. In še enkrat: otroci potrebujejo regularne priložnosti, da se učijo o drugačnih poteh življenja.

7. INKLUZIJA in INTEGRACIJA

Naziv »**inkluzija**« je prišel k nam kasneje kot naziv »**integracija**«, in sicer iz angleško govorečega območja (Opara, 2005). Zagovorniki rabe naziva inkluzija trdijo, da ima drugačen pomen kot integracija. Integracija naj bi pomenila proces, v katerem se mora »prizadet otrok« prilagajati splošnemu okolju, inkluzija pa, da se mora tudi okolje prilagajati »temu otroku«, meni avtor.

Tako termin integracija kot termin inkluzija sta večkrat uporabljena kot sinonima, navajata Frederickson in Cline (2002). Če se določen termin uporablja bolj pogosto kot drugi, je to odvisno, menita avtorja, bolj od časa, v katerem je neko strokovno delo nastalo. Različni avtorji so tako različno uporabljali definiciji.

Integracija zagovarja **univerzalizem**, vključevanje (inkluzija) pa **individualizem**. Model integracije se najpogosteje pojavlja okrog enega standarda, ki velja za celotno skupnost. Skupina tako zahteva od integriranega akterja, da se popolnoma vključi v družbene procese na že znan in uveljavljen način. To se nato smatra kot »normalno«. Tisti, ki tega ne uspejo doseči, se ne uspejo integrirati po običajni poti participacije. Vključevanje (inkluzija) implicira različno sodelovanje posameznikov ali skupin v edinstvenem družbenem procesu. Vsak posameznik ima svoje oblike in načine sodelovanja. Proces vključevanja gradi na socialni koheziji in v naprej postavljenih ciljih, ki jih skušajo doseči posamezniki ali skupine preko različnih oblik ter v okviru individualnih zmožnosti, potreb in želja. Individualne razlike postanejo osnova družbenih povezav. Na ta način vsak doprinese družbi svoj pečat in se s tem še bolj poveže z družbeno celoto.

Šučur (1997) meni, da je pojem vključevanja interdisciplinaren in ravno zaradi tega ne dovolj jasno opredeljen. Prav tako Skalar (1997b) meni, da je tudi pojem integracija dokaj nedefiniran pojem.

V literaturi (Heilpädagogik online) je predstavljena tabela 1, ki nakazuje razlike in podobnosti med prakso integracije in inkluzije. Podobne lastnosti prikazuje tudi tabela v članku avtorjev: Zettl, Wetzel in Schlipfinger (2001), ki loči prakso integracije in inkluzije. Prav tako Boban in Hinz (2004) navajata podobne ločnice med pojmom.

Tabela 1: Praksa integracije in inkluzije

Praksa integracije	Praksa inkluzije
Modernistični koncept Hierarhične strukture Univerzalizem Tendenca nasproti asimilacije	Postmodernistični koncept Mrežaste strukture Individualizacija Ohranitev identitete
Vključitev učencev s posebnimi potrebami v redno šolo Diferencialni sistem na podlagi primanjkljajev Dve skupini – dve teoriji (prizadeti – neprizadeti) Učenci s primanjkljajem Individualno orientiran pristop Fiksacija na administrativni ravni Viri za otroka s posebnimi potrebami Posebni pristopi za otroka s posebnimi potrebami Individualni kurikulum za posameznika Plani napredovanja za otroka s posebnimi potrebami Področje specialne pedagogike in specialnih pedagogov Specialni pedagog kot podpora otroku s posebnimi potrebami Razširitev specialne pedagogike na šolsko pedagogiko Kombinacija šolske in specialne pedagogike Nadzor preko ekspertov	Življenje in učenje vseh otrok v skupni šoli Celostni sistem za vse Teorija pedagogike neločljive heterogene skupine Sistemiški pristop Poudarek na emocionalni, socialni in šolski sferi Viri za celotni sistem (razred, šolo) Skupno učenje za vse Individualiziran kurikulum za vse Skupno načrtovanje in refleksija vseh udeležencev Področje specialne pedagogike in specialnih pedagogov Specialni pedagog kot podpora heterogenemu razredu in kolegom Spremembe v specialni pedagogiki in v šolski pedagogiki Sinteza šolske in specialne pedagogike Skupno problemsko reševanje problemov

Šučur (1997) meni, da novi koncepti in novi pojmi najpogosteje niso zgolj rezultat sprememb v družbeni sredini, ampak so posledica potrebne prilagoditve na nove socialno-ekonomske okoliščine, kar izhaja iz novih idej in stremljenj. Avtor še opozarja, da novi pojmi, ki so nastali skozi konceptualne spremembe, niso vedno dovolj jasno definirani ali pa so definirani na podlagi nasprotovanj starim pojmom. Skozi niz slučajev tako novi pojmi niso najbolj »novi«, ampak samo na drugačen način opozarjajo na spremembe o obstoječi stvarnosti. Avtor se ne tem mestu sprašuje ali je mogoče pojem »inkluzija« (vključevanje) vzeti za »novi pojem« in s tem »bolj primeren«. Pojem, ki je zelo blizu pojmu inkluzija, je integracija. Integracija naj bi predstavljala enega od stalnih problemov klasične sociološke teorije v smislu najti odgovor na zastavljeno vprašanje, kako različne elemente v družbi obdržati skupaj, kako jih povezati v eno.

Pojem integracije je na področju Nemčije in tudi zunaj teh meja naletel na vrsto kvantitativnih in kvalitativnih problemov, navaja Hinz (2008). Pod kvantitativno težavo šteje t.i. sektoralen fenomen. Integracija otrok s posebnimi potrebami v vrtcih je izredno velika; v osnovni šoli je dokaj dobro razširjena, v sekundarnem šolanju v Nemčiji je le še nekaj otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, medtem ko so v srednjih šolah zelo redki. Tudi na kvalitativnem področju je opaziti sektorsko ločevanje. Otroci z učnimi, govornimi in vedenjskimi težavami so v zadostni meri integrirani. Otrok z bolj kompleksnimi težavami je občutno manj v integriranih razredih. Iz tega sledi, da težja kot je motnja oz. bolj kompleksne kot so motnje, manj možnosti je za integracijo, še navede Hinz (2008). Gre za to, da se z večanjem oz. s stopnjevanjem težav zmanjšuje možnost integracije. Na ta način je integracija segregacija, saj se morajo otroci s svojimi sposobnostmi »boriti« za integracijo.

Avtorja Boban in Hinz (2004) sta pojma preslikala na vzgojno-izobraževalno polje in menita, da v primerih, ko govorimo o **segregaciji** to pomeni, da se skupaj poučuje zgolj »enake«, »drugačni« pa imajo svoje šolske sisteme. Pri **integraciji** drugačne vključimo v učne skupine teh »enakih«. Če pa govorimo o **inkluziji**, vse poučujemo hkrati, vsi so tako enaki, kot drugačni in nihče ni izključen.

Integracija temelji na hierarhični strukturi in zaradi tega se pojavlja stalna napetost vsakega posameznika, ki se odraža v odnosih z drugimi partnerji in pri vzajemni pomoči. Princip mrežaste strukture potencialno pripelje k številčnejšim in bolj raznolikim povezavam (večjemu sodelovanju) integracijskih akterjev, še navaja avtor. Kdaj se pojavijo mrežaste

strukture? Te se pojavijo predvsem takrat, ko tradicionalne razpadejo in ljudje skušajo spremeniti družbo. Za razliko od hierarhičnih struktur mreža omogoča horizontalno povezavo med posamezniki. Glavna značilnost te mreže je, da se vsak posameznik nahaja v središču mreže. Tako so vsi člani mrežne strukture enakopravni, pa ne zaradi tega, ker bi bili enaki, ampak zato ker sodelujejo na višji ravni, na ravni ideje, informacij in virov. Mreže so diagonalne in tridimenzionalne in omogočajo interdisciplinarni pristop k posamezniku, skupini in problemu, navaja Šučur (1997).

Eden od redkih avtorjev, ki je skušal ločiti vključevanje od integracije je bil P. Maclouf (po Šučur, 1997), ki je dejal, da je vključevanje sestavljeno iz integracije posameznika ali skupine v širšo socialno sredino. Vključevanje se razlikuje od integracije v procesu, kako oz. na kak način individuum ali skupina vstopata v novo okolje. Iz tega diskurza ni mogoče jasno ločiti ali je vključevanje (inkluzija) nadrejen pojem integracije ali je vključevanje (inkluzija) specifična oblika ali zgolj del integracije. Maclouf nadaljuje svojo razpravo pri razločevanju pojma vključevanje od pojma integracije še z vidika termina asimilacija. Meni, da v primeru, da se termin asimilacija uporablja pretežno na področju rasne integracije in etničnih skupin, potem lahko razumemo integracijo kot proces, pri katerem socialne skupine ali posamezniki izgubijo dosedanje identiteto. Nasproti tega pojem vključevanja pomeni proces vključevanja v širšo družbeno okolje, vendar ob upoštevanju dejstva, da se dosedanja identiteta ohrani.

Skalar (1997b) navaja, da mnogi pod pojmom integracija razumejo tudi asimilacijo; prilagajanje drugačnim, veljavnim normam, standardom, običajem in navadam večine, nameščanje izjemnih ali drugačnih v relativno homogene skupine. Medtem ko integracija pomeni enosmerno prilagajanje manjših skupin večini, je vključevanje (inkluzija) sestavljeno iz dvosmernih poti oz. dvosmerne adaptacije; manjšina se prilagodi večini in obratno. Z drugimi besedami, avtor pravi, vključevanje povzroči spremembe tako pri manjšini kot pri večini.

Ideja integracije je nastala na podlagi novih spoznanj in vrednot. Njen velik zagon je dobila leta 1975 z Deklaracijo OZN o pravicah prizadetih. Po svetu so se tako vrstile številne konference in posveti o integraciji. Izhodišče vseh razprav je bilo dejstvo, da prizadetih ni več mogoče izključevati in nameščati v odmaknjena območja, temveč jih je treba enakovredno vključevati v okolje, Opara (2005). Avtor nato navaja nekaj ocen za opredelitev pojma »integracija«, in sicer je integracija mnogostranski pojem, ki ga je treba videti kot proces z

različnimi aspekti. Naprej je potrebno omogočiti prizadetim takšne oblike in pogoje življenja, kakršne imajo drugi. Integracija torej pomeni vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redno okolje, zagotovitev ustreznih pogojev in načinov dela z njimi ter vzpostaviti odnose medsebojnega sprejetja in spoštovanja. Opara (2005) poudari, da bo posameznik integriran takrat, kadar bo tudi sam prispeval k aktivnostim okolja.

Beseda »**integracija**« izhaja iz latinskega pridevnika »integer« (nedotaknjen, cel), navaja Schmidtova (1999). Dobesedno, meni avtorica, gre za dopolnitev nezapolnjene celote, pritegnitev in vključitev tistega, s čimer celota pravzaprav šele pridobi svoje dejansko izpopolnjenost. V nadaljevanju meni avtorica, da je potrebno na pojem integracije gledati iz dveh vidikov, in sicer ali je integracija cilj ali sredstvo. V primeru, da pojmujeemo integracijo kot cilj, pomeni to vključevanje oseb z motnjami v razvoju v širše socialno okolje na vseh možnih področjih. V primeru, da gledamo na integracijo kot na sredstvo za uresničitev socialne integracije, gre za celotno prireditev in prilagoditev pogojev in odnosov med prizadetimi in neprizadetimi. Avtorica deli integracijo še na več stopenj, oblik in nivojev. Ključno in skupno vsem je, da integracija ni enkraten proces, ampak gre za vsebinsko in organizacijsko postopnost. Integracija, meni Krajncan (1998), pomeni združitev delov v celoto. Vzgojno-izobraževalna integracija je oblika vzgoje in izobraževanja, kjer se otroci in mladostniki z motnjami v razvoju in tisti brez njih združijo v celoto populacije učencev.

Resman (2003) v začetku svojega članka načrtno ne loči obeh gibanj, ampak pravi, da sta integracija/inkluzija v resnici proces oblikovanja šolskega življenja, v katerem bo mogoče sobivanje ljudi različne starosti, ljudi različnega socialnega, ekonomskega, verskega, spolnega izvora in naravnosti ter različnih kulturnih izvorov. Cilj šolske vzgoje naj bi bil po avtorjevem mnenju oblikovanje ljudi za mirno sožitje različnih socialnih, kulturnih in drugih skupin človeštva ter vsajanje vrednot, kot so: multikulturnost, interkulturnost, razumevanje, pluralizem, toleranca in spoštovanje drugih. Kljub temu se avtor v nadaljevanju opredeli do obeh pojmov. Meni, da je integracija bolj organizacijski ukrep, medtem ko je inkluzija pedagoški, socialni in psihološki proces vključevanja kakor koli izključenih otrok in otrok s posebnimi potrebami v običajne razmere vzgojno-izobraževalnega dela. Meni, da je integriran tisti, ki se uspe prilagoditi šolskemu sistemu in zahtevam. Torej gre pri tem procesu zgolj za eno od stopenj uresničevanja vzgojno-izobraževalnih prizadevaj za edukacijo otrok. Pri inkluziji ne gre zgolj za prilagajanje; inkluzija je kultura življenja v določeni skupini, v kateri je vsak dobrodošel, v kateri se podpirajo ter gojijo različne potrebe. Tako gre pri inkluziji za

neko novo kakovost, za nove poglede in nov nivo vključevanja otrok s posebnimi potrebami, še navaja avtor.

Inkluzijo Skalar (2003) opisuje kot sredstvo za odpravljanje socialno-ekonomske zapostavljenosti. Prav tako meni avtor, da si inkluzija prizadeva preoblikovati šolski sistem tako, da bo lahko zadovoljeval celotno paleto individualnih potreb vseh učencev v razredu. V šoli se skuša pridobiti strokovne delavce za nove odnose, v katerih ni prostora za diskriminacijo, segregacijo, izključevanje in marginalizacijo. Inkluzija ni usmerjena k anomalijam učencev, pač pa si prizadeva te anomalije odpraviti. S tem se strinjajo tudi avtorji Zettl, Wetzel in Schlipfinger (2001), ki dodajo konceptu inkluzija še eno lastnost, ki je pomembna za naš raziskovalni projekt, in sicer odprtost do drugačnih ljudi.

Ta koncept, navaja Skalar (2003), zavrača medicinski model in daje prednost socialnemu oz. interakcijskemu modelu. Koncept je osnovan na inkluzivni paradigmi in navedli bomo nekaj od teh načel.

- Načelo celostnosti oz. celostnega pristopa k učencem
- Načelo dajanja pomoči vsem učencem
- Načelo režima za vse učence v razredu
- Načelo procesnega obravnavanja učencev, ki imajo občasne ali trajne težave
- Načelo aktivne partnerske vloge staršev
- Načelo socialne vključenosti oz. socialnega vključevanja vseh učencev v razredu
- Načelo oblikovanja pozitivnih odnosov med vsemi subjekti vzgojno-izobraževalnega procesa
- Načelo oblikovanja pozitivnih pričakovanj učiteljev do vseh učencev v razredu
- Načelo uveljavljanja različnosti kot vrednote.

Šučur (1997) navaja, da je za uresničitev integracije potrebno upoštevati tri vidike, in sicer: delitev dela, kar prisili posameznike k sodelovanju, skupne vrednote in norme ter moč in dominacija. Pojem vključevanja predpostavlja proces vključevanja v širše družbeno okolje, pri katerem se ohrani določena stopnja lastne identitete. Integracijo isti avtor razume kot enosmerno prilagajanje manjšine večini, medtem ko vključevanje predpostavlja dvosmerno prilagoditev, manjšino večini in obratno. Integracija, pravi Šučur (1997), zahteva od posameznika, da sodeluje na povprečen način in s tem dosega povprečne rezultate. Medtem,

ko vključevanje (inkluzija) poudarja različne oblike in nivoje sodelovanja posameznikov ali skupin v družbenih procesih. Temelj družbenega povezovanja ni več povprečnost, ampak individualne razlike. Koncept vključevanja se je pojavil iz humanističnih prizadevanj za uresničitev enakosti pravic in tolerantnosti do drugačnosti, navaja Šučur (1997).

Integracija in inkluzija se razlikujeta v pomenu, kvaliteti in praktičnem izvajanju, navaja Mohorič-Vrhovski (2002). Če integracija pomeni prilagajanje posameznika okolju, pri inkluziji ne gre samo za prilagajanje, temveč za oblikovanje kulture, v kateri se podpirajo različne potrebe in sprejemajo posebnosti, kot so spol, narodnost, jezikovna pripadnost, različni družbeni statusi, stopnje izobrazbe in tudi posamezne pomanjkljivosti, težave, motnje, bolečine in bolezni. Integriran je tisti, ki se prilagodi prednostnim normam v šolskem okolju in je pripravljen ter sposoben delati enako, kot se pričakuje od drugih učencev. Pri tem je poudarek na prilagajanju učenca, ni pa nujno, da se tako prilagodi oz. spremeni tudi šola. Subjekt, ki se integrira, nekaj prinaša oz. daje, nekaj pa dobiva, navaja Skalar (1997b). Avtor se v nadaljevanju sprašuje, kaj lahko oseba s posebnimi potrebami daje svojim vrstnikom npr. razredu kot celoti. Avtor meni, da lahko otrok s posebnimi potrebami v razredu s svojo prisotnostjo izostri normalno razvitim vrstnikom poslušnost za drugačnost in za subtilne odtenke drugačnosti pri vrstnikih. Prav tako naj bi se pri normalno razvitih vrstnikih ob prisotnosti učenca s posebnimi potrebami izostri občutljivost za človeške stiske in človeške dimenzije sobivanja, na katere v storilnosti in tekmovalni klimi pogosto pozabljajo. Učenci se naučijo vzpostavljati mostove, naučijo se sodelovati, življenje v razredu pa jim je enkratna socializacijska izkušnja. Skalar (1997b) meni, da dodatna bremena lahko postanejo kakovost, kot so poseben odnos, individualiziran, diferenciran kot tudi celosten pristop, priznavanje in spoštovanje, solidarnost ipd. Tako je integracija tudi spreminjanje šole v smeri izboljšanja kakovosti izobraževalnega procesa in procesa socializacije za vse učence, še navaja avtor.

Inkluzija tako ne izpodriva integracije, pač pa je njegova nadgradnja v smislu, da odpira otrokom s posebnimi potrebami v redni šoli trdnejši položaj in nove možnosti, ki so bile v prvi fazi uveljavljanja integracije spregledane in zanemarjene. Prav socialna vključenost omogoča otrokom s posebnimi potrebami optimalno kognitivno funkcioniranje, meni Skalar (2003).

Inkluzija spada med temeljne vrednote in ideale, zato ni privilegij. Inkluzija, meni Kavklerjeva (2007), pomeni pravico posameznika do socialnega, intelektualnega, kulturnega

in osebnega vključevanja. Socialno vključevanje predstavlja posameznikov občutek vključenosti v družbo, kjer se moramo drug drugega spoznavati, spoštovati in se učiti medsebojnega dialoga. Namen inkluzije, meni Schmidtova (2001), ni spremeniti učence, temveč preoblikovati šole. Inkluzija zahteva vsestransko razvit vzgojno-izobraževalni sistem, ki je zmožen odgovoriti na različne potrebe otrok v razredu redne osnovne šole.

Inkluzija ponuja osebam s posebnimi potrebami, da se popolnoma vključujejo v proces vzgoje in izobraževanja, zaposlovanja, potrošništva, komunikacije in družabnih aktivnostih vsakodnevne utripa v neki družbi (Tilstone in Rose, 2004).

V tem poglavju smo navedli kar nekaj ločnic med pojmom integracija in inkluzija. Medveš (2003b) razmišlja, da bi se stroke dokončno morale opredeliti do teh dveh konceptov. Eden od predlogov za razpravo o tej dilemi je bil, da z integracijo povezujemo pravico otrok, ki so bili na podlagi stare zakonodaje in kategorizacije razvrščeni v prilagojene programe in zavode za usposabljanje, nova zakonodaja pa jim omogoča, da se vključijo v »večinske« šole, če jim lahko zagotovijo ustrezne pogoje za življenje in delo, ob upoštevanju njihovih primanjkljajev ali oškodovanosti. Bistvo integracije ni zgolj v fizični vključitvi otrok s posebnimi potrebami v »večinsko« šolo, ampak je potrebno upoštevati tudi učno klimo in odnose, ki v največji meri odstranjujejo oblike stigmatizacije. Kljub osnovi za razmišljanje, avtor še naprej predlaga meddisciplinarno sodelovanje za terminološko uskladitev.

Vsak posameznik ima pravico do minimalnega standarda življenja in udeležbe v glavnih družbenih sferah. Kljub temu pojem vključevanje (inkluzija) ne pomeni popolno izenačevanje posameznikov, ampak omogočiti vsakemu enake možnosti v okviru edinstvenega vključevanja v družbo ob upoštevanju individualnih in skupinskih potencialov. Samo vključevanje ima lahko različne oblike, ki so odvisne od področja vključevanja (Šučur, 1997). Inkluzivni oddelki oz. programi dajejo otrokom s posebnimi potrebami možnost za opazovanje, posnemanje in stike z otroki, ki so povprečno normalno razviti. Inkluzivni oddelki, navajata Daniels in Strafford (2003), pozitivno vplivajo tudi na otroke brez posebnih potreb, na njihove družine, vzgojitelje/učitelje in skupnost. Vsak si pojem razlaga na svoj način. Na podlagi tega je mogoče sklepati, da razmišljanja o inkluziji vplivajo na izvajanje inkluzije. Prav tako morajo biti programi, ne pa otroci, pripravljeni na inkluzijo (Schwartz idr. 2008). Sodelovanje je ključnega pomena pri učinkovitih inkluzivnih programih. Primerna podpora je nujna za ustvarjanje inkluzivnega okolja.

V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji je poudarjeno, da morajo biti »enake možnosti v izobraževanju (...) usklajene s pravico posameznika do drugačnosti (str. 25)«. Prav tako Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki določa način upravljanja in financiranja vzgoje in izobraževanja tudi s področja vzgoje in izobraževanja otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb s posebnimi potrebami, poudarja, da so cilji edukacijskega sistema v Sloveniji:

- vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti ter razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi;
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje na območjih s posebnimi razvojnimi problemi;
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok iz socialno manj spodbudnih okolij;
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok, mladostnikov in odraslih s posebnimi potrebami (ZOFVI, 2. člen).

V okviru lizbonske strategije so ministri za izobraževanje sprejeli kar nekaj dolgoročnih strateških ciljev v vzgoji in izobraževanju; med drugim tudi odpiranje sistemov izobraževanja in usposabljanja v širše okolje (Sardoč, 2006).

Odločitev za integrirano šolanje otrok je enako pomembna kot odločitev za segregirano šolanje, meni Schmidtova. (1999). Prav tako meni avtorica, da integracija ni primerna za vse učence. V težjih primerih motenj in v primerih, ki zahtevajo maksimalno angažiranost strokovnjakov, je segregirana oblika šolanja učencev najustreznejša.

Skalar (2003) poudarja, da je mogoče integracijo uveljavljati le ob uveljavljeni inkluziji. Uresničimo jo lahko le, če jo namenimo vsem in ne le nekaterim. Če se zavzemamo za integracijo otrok s posebnimi potrebami na podlagi človekovih (enakih) pravic, potem se moramo zavzemati za socialno vključitev ali za inkluzijo vseh izključenih. Otrokovih pravic ni mogoče zagotavljati le otrokom s posebnimi potrebami, pač pa tudi vsem tistim, ki so delno ali v celoti izključeni ali ki so potisnjeni na obrobje socialnega dogajanja, naprej navaja Skalar (2003).

Z letom 1996 (z Zakonom o vrtcih UL RS števil. 12-569/96) prenova predšolske vzgoje predvideva večjo pluralizacijo vzgoje na ravni programov. Glavni vsebinski spremembi sta: povečanje izbirnosti programov predšolske vzgoje in omogočanje dviga kakovosti predšolske vzgoje v vrtcih, kar omogoča le intenzivno delovanje pri povezanosti znotraj stroke in med različnimi strokami, navaja Kastelic (1997).

Osnovni princip v inkluzivnem izobraževanju, vidi Košak Babuderjeva (2004) v pozitivnem odnosu do različnosti; ob potrebni strokovni podpori, dobri komunikaciji in strokovnih ter materialnih virih. Prav tako meni Resman (2003), da je cilj vključevanja oblikovanje ljudi različnih sposobnosti in socialnih ter kulturnih korenin za mirno sožitje in razvijanje vrednot, kot so razumevanje, toleranca, spoštovanje drugega in drugačnosti.

Liesen in Felder (2004) poudarita, da tudi eden od vodilnih teoretikov integracije in inkluzije v Nemčiji, Hinz, prizna, da imajo inkluzijo v Nemčiji konceptualno že zelo dolgo v konceptu integracije, saj ni mogoče natančno opredeliti, v čem se natančno razlikujeta oba koncepta.

Izraz »**inkluzija**« izvirja iz latinske besede »inclusio« (vključitev, sklenjenost, pripadanje, spadanje), navaja Krajncan (2006). Isti avtor pravi, da inkluzija temelji na dejstvu, da sta heterogenost in različnost normalni. Proces inkluzije zagovarja enakost v družbi, kjer veljajo demokratična načela, kjer ima vsak pravice in odgovornosti ter enake možnosti za sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem procesu (Kailer, 2006). Inkluzijo Kavklerjeva (2005) opredeli kot proces vključevanja v okolje in hkrati poudari, da uvajanje inkluzivnega izobraževanja otrok s posebnimi potrebami zahteva sistematičen pristop, ki temelji na sistemskem modelu razvoja inkluzivne šole. V ta sistem so vključeni štirje podsistemi: otrok, razred, šola in širše okolje. Če ti sistemi usklajeno delujejo, dobimo učinkovito celoto, ki lahko uspešno podpira otroka s posebnimi potrebami v procesu inkluzivnega šolanja, meni Kavklerjeva (2007). Inkluzija je kompleksen proces, ki zahteva uravnoteženje, fleksibilnost, odgovornost in sodelovanje osnovne šole in specialnih ustanov vzgoje in izobraževanja, meni Vrhovski (2005). Prav tako mora biti šola odprta za znanje, ki ga imajo starši otrok. Njihove različne kompetence in raznolikost znanj lahko pomenijo za šolo doprinos k dvigu kvalitete vzgojno-izobraževalnega procesa (Feyerer, 2005). Ob vsem tem pa je inkluzija pravica za vse otroke, navaja Rayner (2007). Glede na to, da je vključevanje odgovor na izključevanje, je od skupine, ki je izključena, odvisen tudi model interveniranja, meni Šučur (1997).

Ideja inkluzije izhaja iz človekovih (otrokovih) pravic in iz ideje multikulturizma. Avtorica Vrhovski (2005) navede nekaj družbenih pogojev, ki omogočajo vključevanje in med drugim je tudi kultura, ki omogoča udeležbo in sodelovanje v družbenih procesih ter zmanjšuje izključevanje in kategoriziranje. Rezultat vseh prizadevanj naj bi bila, kot navaja Sardoč (2006), večja socialna sprejemljivost učencev s posebnimi potrebami v življenje in delo šole, kjer bodo skozi interakcije s sovrstniki razvijali svoje potencialne in v skladu z njimi postali dejavni in enakopravni člani šolske skupnosti. Prav tako je najpogostejši družbeni pogoj, ki omogoča vključevanje neomejeno soočanje različnih teorij, stališč, vrednot, normiranj, ideje o multi- in interkulturnosti, sožitju, tolerantnosti in sobivanju, strpnost ter tolerantnost. Vrhovski (2005) meni, da je eden od družbenih pogojev tudi pozitivno vrednotenje sposobnosti in zmožnosti vseh oseb, tudi tistih s posebnimi potrebami.

Elementi inkluzije so tudi **elementi postmoderne časa**. Čačinovič Vogrinčič (2005) navaja naslednje elemente postmoderne, in sicer: spoštljivo ravnanje z edinstvenostjo vsakega učenca, odkrivanje učenčevih sposobnosti skupaj z njim in to najprej njegove močne strani, ozaveščanje o udeležnosti ter deležu učitelja oz. strokovnjaka v soustvarjalnem procesu učenja. Inkluzijo Kavklerjeva (2005) opredeli kot proces vključevanja v okolje in hkrati poudari, da uvajanje inkluzivnega izobraževanja otrok s posebnimi potrebami zahteva sistematičen pristop, ki temelji na sistemskem modelu razvoja inkluzivne šole. V ta sistem so vključeni štirje podsistemi: otrok, razred, šola in širše okolje.

Osebe s kakršno koli motnjo so vedno zavzemale posebno mesto v družbi, kar je bilo vedno odvisno od družbene naravnosti določenega časa. Obrat od izločanja oz. ločevanja oseb s posebnimi potrebami se je začel v po letu 1960. Vsi imajo enake možnosti in priložnosti, da so enakovredni člani družbe. V Združenih državah Amerike, se je normalizacija osredotočila na skupnih točkah med otroci s posebnimi potrebami in tistimi, ki teh potreb nimajo. Namen teh gibanj je bil doseči cilj, da je izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami enako pomembno, kot za tiste, ki teh potreb nimajo, navajata Frederickson in Cline (2002). Nesposobnost ali signifikantne težave ne zmanjšajo pravice osebe do enake participacije v družbi. V Veliki Britaniji je vlada tehtala med dvema diskurzoma, in sicer: pravica otrok, da so deležni izobraževanja, ki ga ima večina in pravica otrok s posebnimi potrebami, da dobijo efektivno izobraževanje, ki je primerno njihovim potrebam.

Otroci s posebnimi potrebami so postali izziv za celotni sistem vzgoje in izobraževanja, na katerega v zadnjem času vpliva mnogo dejavnikov: mednarodni integracijski in stabilizacijski procesi, konkurenčni pritiski, gospodarsko prestrukturiranje, demografski dejavniki, večja brezposelnost, potrebe po spremembah in hitrem odzivu na različne novo nastale okoliščine, informacijska družba, potrebe po vseživljenjskem učenju, storilnostna naravnost, moderna tehnologija, novejša znanstvena spoznanja, demokracija, sprememba vrednost, humanizacija odnosov, skrb za človekove pravice, ideja multikulturalizma, poudarek na kvalitetnem emocionalnem in socialnem življenju, zahteva po enakovrednem šolanju za vse (Skalar 1997b, Mohorič Vrhovski 2002, Opara 2000). Velike družbenoekonomske spremembe v novem obdobju in globalizacija narekujejo rekonstrukcijo ustaljenega. Postavljajo zahtevo po demokratizaciji vzgoje in izobraževanja, kar pomeni, da je potrebno ustvariti enake možnosti za vse, neselegirati, nediskriminirati, spoštovati in negovati kulturne razlikosti, pravico do drugačnosti in težnjo po pluralnosti. Kakovostna šola je imperativ in odsev razvitega sveta, v katerega se uvršča tudi Slovenija, navaja Intihar (2002). Iz vsega tega gre sklepati, da se posebno pozornost nameni obrobim, rizičnim, posebnim skupinam otrok, mladih in odraslih, ki naj bi enakovredno in aktivno sodelovali v družbi.

Inkluzija je sistem intervencij, s katerimi skušamo delno ali v celoti vključiti socialno izključene posameznike v socialno skupino ali v širše socialno okolje (Frederickson in Cline, 2002, Sardoč, 2006). Gre za razvijanje inovativnih modelov inkluzivnega izobraževanja, saj socialna vključenost otrok s posebnimi potrebami pomembno prispeva k razvijanju možnosti za njihov razvoj in učenje s sovrstniki znotraj rednega šolskega sistema (Sardoč, 2006). Gre tudi za premagovanje ovir za socialno udeležbo ali v celoti socialno izključenih (zaradi rase, spola, nacionalnosti, verskega prepričanja, socialnega ali ekonomskega položaja ali posebnih potreb). Avtorja Frederickson in Cline (2002) omenjata tri vrste inkluzije, ki jim v zadnjih 20-tih letih namenjajo več pozornosti.

- **Lokalna vključitev** oseb s posebnimi potrebami; kjer učenci s posebnimi potrebami obiskujejo razred v rednih šolah ali je posebna šola locirana zraven redne šole.
- **Socialna vključitev** se nanaša na socialne interakcije med učenci s posebnimi potrebami in tistimi, ki teh potreb nimajo. Tako predlagajo, da se otroci družijo v zunaj razrednih aktivnostih (pri obrokih, igri in drugih aktivnostih).
- **Funkcionalna vključitev** se nanaša na udeležbo v izobraževalnih programih, ki morajo biti premišljeno sestavljeni in imeti za cilj korist za vse učence.

Reynolds (po Frederickson in Cline 2002) meni, da bi najbolje inkluzijo opisali kot progresivni trend, kjer se postopno prevzema vedno več odgovornosti za vzgojo in izobraževanje skupin, ki so bile nekdanj izključene iz »glavne ulice« družbe. Inkluzija pa je zahteven proces tudi za zaposlene v šolstvu, saj se morajo srečati z izzivom, da tudi pri sebi odpravijo določene zadržke glede vključitve oseb s posebnimi potrebami.

Resman (2003) poudarja, da se moti tisti, ki zastopa koncept vključevanja oseb s posebnimi potrebami v »normalno okolje« za »vsako ceno« in moti se tisti, ki se zavzema za diferenciacijo oz. segregacijo za »vsako ceno«. Kriterij odločitve mora biti otrok.

Ključni pomen za inkluzijo je način, kako se spoprijeti z neenakostjo, raznoterostjo in z drugačnostjo. Jedro problema inkluzije, vidi Galeša (1997) v ponovnem ugotavljanju, prepoznavanju, vrednotenju, ocenjevanju lastnih strahov, predsodkov in predstav o drugačnosti, prizadetosti, motenosti in invalidnosti. Ideja inkluzije nas uči, da večje kot so razlike med nami, večja je naša možnost in večje so zmogljivosti, da ustvarimo novo vizijo razvoja šole, človeka in družbe, še meni Galeša (1997). Prav tako nas inkluzija uči, kako tolerirati ljudi, ki so drugačni od nas in kako sprejeti svojo drugačnost.

Inkluzija je kompleksen proces, ki zahteva uravnoteženje, fleksibilnost, odgovornost in sodelovanje osnovne šole in specialnih ustanov vzgoje in izobraževanja, meni Vrhovski (2005). To kompleksnost različnih oblik zagotavljanja enakih izobraževalnih možnosti otrokom s posebnimi potrebami je potrebno gledati z dveh vidikov, ki določata izobraževanje otrok s posebnimi potrebami znotraj rednega osnovnošolskega sistema vzgoje in izobraževanja, meni Sardoč (2005). Prvi vidik se nanaša na »**širši družbeni kontekst**«, ki obsega pričakovanja do javnega sistema vzgoje in izobraževanja v demokratični družbi. Drugi vidik poudari pomen »**konteksta šolanja**«, kjer avtor izpostavi specifičnost šolskih sistemov, šol in posameznih razredov znotraj njih, različnih oblik prilagajanja učnih programov in vsebin znotraj kurikula, ki ga posredujemo učencev. Tu gre za različne organizacijske, administrativne, kurikularne in didaktične oblike prilagajanja oblik in metod dela pri pouku, odnose med vrstniki v oddelkih, kjer se izvaja inkluzija ter učinke različnih oblik inkluzivnega izobraževanja na učni uspeh učencev.

Frederickson in Cline (2002) navajata več raziskav na področju Združenih držav Amerike, kjer so proučevali učinke inkluzivnega izobraževanja na osebe s posebnimi potrebami.

Zaključila sta, da učinki inkluzivnega izobraževanja na akademsko in socialno plat variirajo. Nekatere študije so prišle do rezultatov, da so učinki inkluzivnega izobraževanja pozitivni, medtem ko druge študije opozarjajo, da imajo večji učinek na akademskem in socialnem področju izobraževanja, ki so ga deležni učenci s posebnimi potrebami skozi tradicionalni program posebnih šol. Avtorja zaključita to debato z dejstvom, da ne glede nato, da so rezultati o učinkih različni, je pomembna kvaliteta izobraževanja (upoštevanje posebnih potreb), ki so ga učenci s posebnimi potrebami deležni.

Avtorica Vrhovski (2005) navaja, da je vrednotenje mogoče označiti kot proces, v katerem človek v svoji zavesti pod vplivom iracionalno pogojenih občutenj ustvari racionalno vrednostno projekcijo nekega ravnanja, razmerja ali pojava. Tako je mogoče, da primarni čutni dejavniki odločilno vplivajo na vsebino razumske vrednostne predstave o določenih družbenih razmerjih ali pojavih. Ob upoštevanju tega diskurza je nato odločilnega pomena pri iskanju in sooblikovanju družbene kohezije kakovostno izobraževanje. Zagotavljanje enakih možnosti vsem posameznikom in družbenim skupinam velja za enega od temeljih značilnosti vključevanja posameznikov in družbenih skupin v družbo, navaja Sardoč (2005). Enake možnosti morajo biti usklajene s pravico posameznika do drugačnosti, kar je zapisano v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju, na strani 25.

Kot pravi Caftova (2008) je pogoj za uspešno integracijo in inkluzijo dobro opravljen preizkus vseh sodelujočih iz sprejemanja drugačnosti oz. različnosti. Že leta je mogoče spremljati v šolstvu spremembe na področju zakonodaje oseb s posebnimi potrebami, kljub temu se stališča ljudi menjajo zelo počasi, še navaja avtorica. Stališča se spreminjajo na podlagi lastnih izkušenj in doživetij. Kaj nam pomagajo novi predpisi in novi zakoni, če ne spremenimo tudi odnosa in načina dela z otroki. Smisel integracije, navaja Medveš (2003) je v tem, da zaupa v razvojni potencial vsakega posameznika, v to, da je mogoče njegove potrebe uresničiti brez segregacije in selekcije, česar separarni posebni sistemi nikoli ne morejo zagotoviti. Praksa v šoli je sledeča: učenca s posebnimi potrebami sicer vključimo v razredno sredino, vendar ga segregiramo s tem, ko ga izločimo, da izvajamo individualni pouk, ki temelji na strokovni pomoči specialnega pedagoga ali drugega strokovnjaka (Caft, 2008). V praksi integracija pogosto pomeni to, da vključimo učenca s posebnimi potrebami v redno šolo, zanj organiziramo različne oblike pomoči in upamo, da bi se razlike med njim in integrirano skupino čim bolj zmanjšale. Tako lahko govorimo zgolj o delni integraciji učencev v šolo in o delnem sprejemanju otrok s posebnimi potrebami, nadalje meni Caftova

(2008). Za uspešno integracijo in inkluzijo je pomembno, da otroci s posebnimi potrebami niso stigmatizirani. Musek (1993) pojem **stigmatizacija** opredeli kot zaznamovanje, ožigosanje, označevanje in kategoriziranje posameznikov na podlagi določenih značilnosti (invalidnost, rasa, ipd). Prav informiranje o otrocih s posebnimi potrebami je ključno za sprejemanje teh otrok.

Inkluzija je najboljša pot za razvoj družbe z več sodelovanja, sprejetosti, ljubezni, skrbi, sodelovanja in prijateljstva, navaja Galeša (1997).

Vključevanje oseb s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja je vrednota tistih demokratičnih družb, za katere je značilno sprejemanje načel enakih možnosti, pravičnosti, nediskriminiranja in zagotavljanja ter promocija pravic za njihovo boljše razvojno in edukacijsko možnost v družbi vrstnikov Sardoč (2005). Eno ključnih vodil, navaja avtor, je opuščanje vrednotenja otroka s posebnimi potrebami na osnovi motnje in razumevanje njegovih posebnih potreb kot pravic do boljših možnosti za razvoj in napredovanje v rednem šolskem sistemu. Na eni strani sistema vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami stoji večja družbena, strokovna in znanstvena podpora, ki narekuje potrebo po **»dobri teoriji in učinkoviti praksi«**, na drugi strani pa se pojavljajo težnje k ustaljenim, »tradicionalnim« pristopom, navaja Vrhovski (2005). Kljub temu se oblikujejo bolj ali manj enakovredna vrednotenja pogojev vključevanja oseb s posebnimi potrebami, ki so ciljno usmerjena k uresničevanju človekovih pravic.

Galeša (1997) meni, da imamo danes novo usmerjeno idejo o inkluzivni šoli, glede na to, da so bili doseženi premajhni uspehi pri integraciji in normalizaciji oseb s posebnimi potrebami. Novo idejo za razvoj vzgoje in izobraževanja otrok v eni šoli za vse otroke je sprejelo 95 držav in 25 mednarodnih vzgojno-izobraževalnih institucij na posvetu OZN o vzgoji in izobraževanju leta 1995 v Salamanci (Španija). Galeša (1997) navaja nekaj predpostavk inkluzivne šole, ki so adekvatne za našo raziskavo in jih bomo na kratko navedli.

- Sodelovanje je boljše kot tekmovanje.
- Metodične rešitve za učence z učnimi težavami bodo koristne za vse učence.
- Vsi otroci potrebujejo tako edukacijo, ki jim bo pomagala razviti odnose in živeti skupaj z vsemi drugimi ljudmi.

- Trganje ali pomanjkanje ustvarjanja odnosov z drugimi ljudmi pomeni za otroka s posebnimi potrebami zelo resno obliko socialne deprivacije. Čim siromašnejši so otrokovi odnosi, tem bolj siromašno je tudi njegovo življenje in slabše se razvija.
- Vključenost ali inkluzija reducira strah in razvija prijateljstvo, spoštovanje in razumevanje.
- Posebne edukacijske potrebe je možno zadovoljevati v redni ali posebni šoli, odvisno od filozofije, stališč, vrednost in politične volje vseh sodelujočih.

Eden od strateških ciljev na področju vzgoje in izobraževanja v skupni evropski izobraževalni politiki je odpiranje sistema izobraževanja in usposabljanja v širše okolje, navaja Sardoč (2005). Kavkler (2005) navaja analizo stanja v **državah EU** iz leta 2003, ki najbolj vplivajo na razvoj inkluzije v praksi. Na kratko bomo povzeli te dejavnike. Uspešnost vključevanja otrok s posebnimi potrebami je odvisna od celostnega funkcioniranja otroka, okolja in količine podpore, ki je zanj organizirana. Pri tem gre za to, da poznavanje otrokove diagnoze ni dovolj, saj je za organizacijo oblik podpore pomembno, da poznamo otrokova močna področja in njegove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. Ta vidik avtorica navaja kot premik od medicinske usmeritve k bolj socialno-interaktivni usmeritvi. Sprememba zakonodaje s področja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je resda nujna za kvalitetno vključevanje, vendar pa je nadvse pomemben vidik tudi prevladujoči model financiranja obravnave otrok s posebnimi potrebami. Čim večji poudarek je na financiranju specialnih ustanov, manj se poudarjajo oblike vključevanja otrok s posebnimi potrebami, ki so med rednim in specialnim sistemom vzgoje in izobraževanja. Otroci s posebnimi potrebami imajo posebne vzgojno-izobraževalne potrebe in tako se mora kontinuum pomoči razprostirati v razponu od programa z manj pomoči in prilagoditev do programov z zelo intenzivnimi oblikami pomoči podpore in prilagoditev. Tudi preimenovanje specialnih šol v **»centre virov in inkluzivnega izobraževanja otrok s posebnimi potrebami«** je prav tako kot tudi pravica staršev do izbire šol pripomogla k večji inkluziji v EU prostoru. Med prioriteta cilja programa **»Izobraževanje in usposabljanje 2010«** (Konkretnih bodočih ciljev za prihodnost sistemov izobraževanja in usposabljanja v Evropi), ki je eden od temeljnih strateških dokumentov skupne evropske izobraževalne politike, navaja Sardoč (2005), sodita tudi **»individualni razvoj posameznika«** in **»razvoj družbe, ki še posebej s krepitvijo demokratizacije zmanjšuje razlike in neenakosti med posamezniki in skupinami«**.

Na podlagi teh usmeritev so ministri za izobraževanje sprejeli nekatere dolgoročne cilje na področju vzgoje in izobraževanja, nadaljuje avtor. Ti cilji so:

- izboljšanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja v Evropski uniji;
- olajšanje dostopa do izobraževanja in usposabljanja;
- odpiranje sistemov izobraževanja in usposabljanja v širše okolje.

Inkluzija je proces, pri katerem gre za popolnejši in drugačen proces vključevanja kot pri integraciji. Pri inkluziji gre za oblikovanje kulture, v kateri se podpirajo različne potrebe posameznika, sprejmejo se posebnosti in razlike. Kavklerjeva (2005) meni, da kadar govorimo o integraciji otrok s posebnimi potrebami v šolo, to pomeni le namestitev otrok v razred s pričakovanjem, da se bo prilagodil vsem predpisanim standardom. Pri inkluziji, avtorica meni, pa gre za odstranjevanje ovir v izobraževalnem procesu in tako prilagoditev okolja otroku, ki mu omogoča optimalni razvoj potencialov. Kljub temu Opara (2002) opozarja, da so različni evropski raziskovalci več let proučevali in gradili integrativne sisteme in so med najpomembnejše naloge in funkcije integracije šteli prav pripravo in prilagajanje okolja na to populacijo. Avtor naprej pravi, da je termin integracija že močno ukoreninjen v našem terminološkem sistemu in se sprašuje ali je smiselno v naš jezikovni prostor vnašati še termin inkluzija. Avtor razmišlja naprej in zaključí, da je smiselno obe izposojenki opustiti in začeti uporabljati naš izraz »**vključevanje**«.

Plajnšek (2005) ugotavlja, da je uspeh pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redno šolo odvisen od podpore širše javnosti in drugih institucij strokovne javnosti, finančne podpore, timskega dela in stalnega usklajevanja med vsemi udeleženci procesa.

Sardoč (2006) opredeli **inkluzijo**, kot strategijo zagotavljanja pravic in ustvarjanja čim boljših pogojev za razvoj, vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v družbi sovrstnikov. Koncept naj bi temeljil na sprejemanju in razumevanju različnosti ter preprečevanju socialne izključenosti zaradi ali na osnovi motenj. Skalar (1999) opredeli inkluzijo kot vključevanje v socialno okolje oz. socialno integracijo.

»Tisto, kar potrebuje vsak otrok ... je priložnost. Priložnost, da poskusi, da spozna, da osvoji. Priložnost, da postane to, kar mu njegove zmožnosti omogočajo, da je srečen in da tudi on opravi svoje poslanstvo.« (cit. Grum, 2005, str. 87)

V evropskih državah vedno bolj razvijajo modele dela z vsemi skupinami otrok s posebnimi potrebami, ki temeljijo na vzpostaviti sodelovanja med specialnimi in rednimi osnovnimi šolami, navaja Kavklerjeva (2007). Avtorica še opozarja, da je tovrstnega sodelovanja pri nas še premalo.

Model vključevanja je mogoče razumeti kot odgovor na izključenost, pa tudi na model interveniranja pri skupinah, ki so na tak ali drugačen način družbeno izključene. Na vprašanje, kdo je »izključen«, imajo različni avtorji različne interpretacije, pri katerih je mogoče priti tudi do skupnih točk (Šučur, 1997). Vključevanje v prvi vrsti vodi do mobilizacije večje mase sredstev in večjega števila akterjev. Polje vključevanja zajema skupino iniciativ, katerih cilj je na bolj fleksibilen način vključiti širšo skupino oseb, ki ni enoznačno definirana, v večjo skupino. Ravno iz tega razloga je polje alternativnih sankcij oz. akcij bližje modelu vključevanja kot integraciji. Prav tako je težko definirati inkluzijo, meni Galeša (1997), kljub temu iz nje izhajajo vrednote, kot so: sodelovanje in ne medsebojno tekmovanje, soudeležba in ne prisiljenost, odnosi in ne izolacija, medsebojna odvisnost in ne neodvisnost, sprejemanje in ne odklanjanje, prijateljstvo in ne osamljenost.

Z letom 1996 (z Zakonom o vrtcih UL RS št. 12-569/96) prenova predšolske vzgoje predvideva večjo pluralizacijo vzgoje na ravni programov. Glavni vsebinski spremembi sta: povečanje izbirnosti programov in omogočanje dviga kakovosti predšolske vzgoje v vrtcih, kar omogoča le intenzivno delovanje pri povezanosti znotraj stroke in med različnimi strokami, navaja Kastelic (1997). Inkluzija je najboljša pot za razvoj družbe z več sodelovanja, sprejetosti, ljubezni, skrbi, sodelovanja in prijateljstva, navaja Galeša (1997). Inkluzivno izobraževanje je nastalo zaradi potrebe po spremembah v šolstvu, kjer se mora zagotoviti vsakemu otroku ustrezno izobraževanje, meni Kavklerjeva (2007) in še dodaja, da so bile te osnove podane z UNESCO-vim dokumentom »Izobraževanje za vse« iz leta 2000. Kljub temu se avtorica strinja, da inkluzija ne izključuje povsem segregativnega izobraževanja, ki je potrebno za majhen delež populacije s posebnimi potrebami, saj naj bi bili tudi ti deležni učinkovite vzgoje in izobraževanja.

Opara (2003) po analizi obeh terminov pravi, da bi naš slovenski naziv »vključevanje« lahko nadomestil obe tujki, poleg tega pa bi bil tudi dovolj jasen.

8. ENAKE MOŽNOSTI ZA VSE

Pri delu z otroki in mladostniki želimo vsakemu dati enake možnosti oz. priložnosti za razvoj. Griffin (2008) meni, da »enake možnosti« ne pomeni »biti enak«. Avtorica opozarja, da je nudenje enakih možnosti večkrat narobe razumljeno; kot dejstvo, da želimo vse »narediti enake«. Vsi pa vemo, da se posamezniki razvijajo v različnih stopnjah, na različne načine in v različne smeri. Tako bi bilo nesmiselno težiti k temu, da so vsi enaki. Kar je pomembno, še meni avtorica, je, da ima vsak otrok možnosti, ki so enake in jim omogočajo, da doživijo »polje igre«, ki daje vsakemu posamezniku pošteno priložnost, da lahko naredi kar največ iz svojega življenja in tako nihče ni zadržan zadaj zaradi nekaterih ovir. Avtorica tako meni, da ima vsak otrok pravico, da doživi enakovredne priložnosti.

Pomembno je poudariti, da zagotavljanje enakovrednosti priložnosti ni apriori prisotna v naši družbi. Socialne neenakosti so globoko usidrane v našo družbo; gre za neizpodbitno dejstvo Griffinova (2008), da imajo nekateri omejene možnosti že od prvih dni življenja za doseganje tistega, kar nekateri počno oz. imajo zelo majhne možnosti, ko naj bi se spopadli z različnimi zahtevami za izpolnitev uspešnega in zadovoljnega življenja. Priložnosti tako za otroke, kot za druge so v družbi prestrežene predvsem zaradi:

diskriminacije in predsodkov ter zaradi stereotipov in napake, da z njimi ne ravnajo kot z individuumi.

Najbolj evidentna ovira za enakovredne možnosti oz. priložnosti, meni Griffinova (2008), je diskriminacija, ki je navadno osnovana na predsodkih. Predsodek je mnenje, pogosto negativno, ki je osnovano na podlagi krhkih dejstev oz. nepreverjenih informacij. Navadno takšno razmišljanje vodi do ideje, da je nekdo več vreden oz. je v inferiornem položaju.

Stereotipi so neke generalizacije o osebi oz. mišljenje, da bo nekdo, ki je pripadnik določene skupine imel enake lastnosti kot skupina, da bo imel določen karakter, da bo imel enake potrebe kot skupina oz. da bo njegovo vedenje specifično, navaja Griffinova (2008).

Inkluzija je proces enakosti, razumevanja in podiranja ovir za skupnost in pripadnost, navaja Griffinova (2008). Avtorica meni, da je potrebno usmeriti pozornost na priložnosti za napredovanje pri vsakem posamezniku. Samo tako bo imel posameznik priložnost, da iztrži iz

svojega življenja kar največ. Različnost med ljudmi je lahko vir nezaupanja in antagonizma v družbi. Pri delu z otroki in mladostniki lahko učitelji in vzgojitelji odigrajo pomembno vlogo, saj na različnost gledajo s pozitivne strani, kot zanimivost in bogastvo pri posamezniku. Učenje otrok o različnosti, že v zgodnjih letih, lahko pripomore, da spoznajo mnogostranost človeškega življenja. Učitelj v zgodnjih letih je v pomoč otrokom, da razumejo in razširijo spoznanje tako o sebi, o tistih, ki so mu podobni in o tistih, ki so drugačni od njega.

Vsak otrok ima pravico, da dobi najboljše možnosti v življenju. Griffinova (2008) navaja, da ima vsak otrok pravico, da je zdrav, da ni trpinčen, da uživa življenje, da napreduje in da doseže neko ekonomsko zadostnost.

Inkluzija se ne zgodi, inkluzija je proces; inkluzija se razvije skozi čas in uspeh inkluzije je odvisen od njenih temeljev. Inkluzijo vidi avtor Reid (2005) kot proces, kjer z resursi, ki so nam na voljo, ustvarjamo nove učne stile za različne učne potrebe učencev. Kljub temu moramo v tej raznolikosti še vedno upoštevati individualne potrebe, predvsem otrok s posebnimi potrebami. Avtor še poudarja, da sta za uspešnost inkluzije nujna klima in kultura, ki sta naklonjena tem procesom. Reid (2005) navaja pod pojmom inkluzivna kultura šolsko okolje, kjer so vsi dobrodošli, kjer si učenci med seboj pomagajo, kjer učitelji in drugi sodelavci sodelujejo med sabo, kjer se učitelji in učenci med seboj spoštujejo, kjer gre za partnerstvo med učitelji in starši in kjer je lokalna skupnost vključena v šolsko dogajanje. Uspešnost inkluzivne politike se mora na šoli izvajati v vseh oblikah in vseh priložnostih.

Na podlagi teh razmišljanja so se uveljavili programi, ki so osredotočeni na otroka. Načrtovani so tako, da upoštevajo individualne potrebe na osnovi demokratičnih načel in idealov. Otroci imajo tako možnost izbire, možnosti za razvoj kritičnega mišljenja, za ustvarjalnost, za razvoj domišljije in za delo z različnimi viri. Tako lahko otroci razvijajo odgovornost in medsebojno pomoč, menita avtorja Daniels in Stafford (2003).

Načrtna strokovna obravnava oseb z motnjo v duševnem razvoju ima dokaj kratko zgodovino. Do devetnajstega stoletja je bila skrb za ljudi s posebnimi potrebami organizirana predvsem kot oblika varstva. Otroci so ostajali v krogu družine, v primeru da zanje niso mogli skrbeti, so jih poslali v posebne ustanove. Ti otroci so bili za družine precejšnje breme, saj niso vedeli, kako ravnati z njimi. Tako so bili začetki organizirane družbene skrbi za osebe s posebnimi potrebami osnovani na obravnavi v posebnih institucijah. Kljub temu da je imelo

to nekaj prednosti, je pomenilo tudi segregiranje oseb in tako še dodatno oviro zaradi stigmatizirajočega položaja v družbi. V zadnjih dvajsetih letih so socialno ekonomske in politične spremembe prinesle tudi nove koncepte dela in s tem tudi nove izzive v sociološki znanosti. Skoraj istočasno sta se pojavila dva koncepta; integracija in inkluzija, ki prinašata nove ideje in koncepte dela.

Leta 1830 so v ZDA ustanovili prve šole za gluhe in slepe. Zaradi gospodarske in finančne situacije so se tudi v angleško govorečih državah pojavljale težnje po segregirani šoli za osebe s posebnimi potrebami. V teh velikih institucijah, ki so bile pogosto kar nekaj sto kilometrov oddaljene od domov otrok, so majhni otroci živeli kot v internatih, poročata Daniels in Strafford (2003). V Evropi, ZDA in Kanadi se je na začetku dvajsetega stoletja povečevalo število staršev, ki so svoje otroke s posebnimi potrebami vključevali v običajne oddelke lokalnih šol kljub vedenju, da je program za njihove otroke neprimeren. S tem so želeli zmanjšati vplive ožigosanosti in stigmatizacijo otrok. Sredi šestdesetih let so v ZDA začeli s projektom Head Start. To je bil celovit program vzgoje in zdravstvene oskrbe predšolskih otrok in njihovih staršev. Leta 1972 so se v ta program vključili tudi otroci s posebnimi potrebami in tako je to postal najzgodnejši model pomoči za otroke s posebnimi potrebami in njihove družine. Otroci s posebnimi potrebami se tako lahko v ZDA udeležujejo vzgoje in izobraževanja v inkluzivnih oddelkih, ob pomoči javnih terapevtskih služb, ki jim pomagajo pri njihovem razvoju in rasti.

Novljanova (2002) navaja, da so razmere v Združenih državah Amerike, od koder je ideja o inkluziji prišla na naš prostor, nekoliko drugačne. Nasprotovanje inkluziji je zasnovano na ekonomskem vidiku, kar pravi avtorica, da je zaskrbljujoče. Prevladuje mnenje, da naj bi šole v najkrajšem možnem času prešle v privatne sfere, ker državne šole niso sposobne slediti potrebam otrok in željam ter zahtevam staršev. Število privatnih šol hitro narašča, v njih je kvaliteta vsak dan večja, državne šole pa počasi tonejo v revščino. Tak val sprememb občutimo tudi v našem prostoru. Kdor bo v teh družbenih razmerah ostal pri starem, velja za tistega, ki bo obstal na mestu, meni Novljanova (2002).

Prav tako je svoj doprinos k novostim na področju učenja in poučevanja naredila tudi sprememba v paradigmi obravnavanja človeka kot inteligentnega učečega se bitja. V nasprotju z behaviorističnimi idejami (usmerjene na rezultat učenja) se tako kognitivisti preusmerjajo na procese učenja in mišljenja. Gre za aktiven proces, kjer se ugotavlja »kako«

poučevati, navaja Tancig (2002). Učni učinek naj bi bil neposredno odvisen od strategij učenja in strategij usmerjanja, nadzorovanja in evalviranja miselnih procesov. Opazna je večja usmerjenost v mentalne procese in poudarjanje vpliva fizičnega in socialnega konteksta, v katerem se nahajajo osebe, navaja ista avtorica.

V zadnjih 20-ih letih so se v večini držav EU povečala prizadevanja na področju zagotavljanja enakih izobraževalnih možnosti, saj so potekale pomembne zakonodajne, kurikularne, organizacijske, vsebinske in didaktične spremembe. Nova paradigma na področju razumevanja oseb s posebnimi potrebami opušča staro segregativno pojmovanje in uvaja integrativno, navaja Opara (2002). Gre za pojmovanje brez nepotrebnega etiketiranja, stigmatiziranja in diskriminiranja. Človek je individualno bitje in ima vsak tudi pravico biti individuum. Avtor pravi, da so posameznikove potrebe kriterij za to, kaj je zanj dobro oz. kaj je zanj slabo. Ravno v tem smislu v ospredje stopi postmodernizem, v katerem se ne usmerjamo več v defekt, ampak v celovit potencial človeka. Da lahko ugotovimo, kaj posameznik potrebuje, nas zanima najboljša praksa. S tem neposredno posegamo ne le v razumevanje, temveč tudi v odnose do oseb s posebnimi potrebami.

8.1. SOCIALNA INTEGRACIJA

Osnovna človekova potreba je potreba po integraciji in komunikaciji z drugimi osebami, navaja Novjanova (1997). Človekovo samozavest in njegovo samopodobo krepi tudi prijateljstvo, občutek osebne vrednosti in pripadnosti skupini. Brez tega se človek počuti osamljenega, nepomembnega, prav zaradi tega pa je osiromašena tudi njegova kvaliteta življenja, meni ista avtorica. Ob upoštevanju tega diskurza moramo otrokom s posebnimi potrebami v procesu vzgoje in izobraževanja, omogočiti čim boljše pogoje za navezovanje socialnih stikov in razvoj intelektualnih sposobnosti.

Koncept vključevanja je odsev sprememb v sodobnem času in je odgovor na izključenost, oz. je model interveniranja v družbeno izključenih skupinah, navaja Šučur (1997). Gre za koncept vključevanja, ki se je porodil iz humanističnih prizadevanj za uresničitev enakosti in tolerantnosti do drugačnosti, še meni avtor.

V preteklosti je bilo področje prijateljstva med učenci s posebnimi potrebami in tistimi, ki teh potreb nimajo, namenjeno precej manj besed kot danes, ko je dokazano, da učenci s posebnimi potrebami visoko vrednotijo prav prijateljstvo, navaja Male (2007). Avtorica meni, da je to znak resnične socialne spremembe. Da je to eno od pomembnih področjih v izobraževanju otrok, se zavedajo tudi starši otrok s posebnimi potrebami. Avtorica je v svojem prispevku skušala pokazati, da je narava prijateljstva za osebe s posebnimi potrebami nekoliko drugačna kot za ostale, pa vendar zato ni podvrednoteno. Prijateljstvo ne more biti kreirano, kljub temu lahko kreiramo neke situacije in priložnosti za nastanek le tega, še navaja avtorica. Svoje misli avtorica zaključi z izkušnjo mame, ki ima otroka na invalidskem vozičku. Mama pove, da je hodila s sinom v trgovino in se ji je zdelo, kot da je potiskala prazen voziček; nihče ju ni opazil. Po vključitvi fantka v redno obliko vzgoje in izobraževanja, je pot v trgovino postala dvakrat daljša; sina želijo sedaj vsi pozdraviti, se z njim pogovarjati, kar mu nariše nasmeh na obraz.

Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami je primarni cilj inkluzivnega modela vzgoje, navajajo avtorji Lebarič, Kobal-Grum in Kolenc (2006). Prav tako isti avtorji menijo, da mora družba, ki želi omogočiti otrokom s posebnimi potrebami boljše možnosti za razvoj in ki jih želi sprejeti kot enakovredne člane skupnosti, v čim večji meri ustvarjati ustrezne pogoje za njihovo socialno integracijo; vpetost osebe v socialne odnose. Kljub temu je tu odločilnega pomena to, da otroci in mladostniki z motnjami v duševnem razvoju, kot ena od podkategorij termina otroci s posebnimi potrebami, potrebujejo diferencirane in individualizirane oblike vzgoje in izobraževanja, kar jim v največji meri lahko nudijo s storitvami v specializirani ustanovi. Kljub temu mora specializirana ustanova upoštevati sodobne diskurze termina normalizacije in tako omogočiti neovirano komunikacijo z vrstniki v soseščini in s krajani (Skalar, 1993). Simmen (po Krajncan, 2006) pravi, da nikakor ni mogoče opredeljevati dela v zavodu brez družbenokritičnega stališča, kamor spada dejavna podpora vseh prizadevanj zunaj zavodov, naj bo ta politična, zasebna ali naj zadeva samopomoč prizadetih. Tudi Resman (2003) meni, da integracija ni samo stvar učencev s posebnimi potrebami, ampak tudi drugih učencev in ne samo staršev otrok s posebnimi potrebami, ampak tudi drugih staršev.

Integracija otrok s posebnimi potrebami se na eni strani nanaša na kognitivne vidike, ki so povezani s storilnostjo in z učno uspešnostjo, na drugi strani pa na konativne vidike. Ti se nanašajo na samodejavnost posameznega otroka in na njegovo vpetost v socialne odnose in ravno ta vidik imenujejo avtorji Lebarič, Kobal-Grum in Kolenc (2006) socialna integracija.

Temelj za socialno integracijo, navajajo avtorji, je skrb za socialne odnose med vsemi otroki, tistimi s posebnimi potrebami in tistimi brez njih ter hkrati skrb za socialne odnose med vsemi udeleženci v vzgojno-izobraževalnem sistemu. Socialna integracija je ključni dejavnik, ki omogoča razvoj optimalne vključenosti otrok s posebnimi potrebami v socialno okolje. Avtorji menijo, da socialna integracija omogoča lažji prehod od tradicionalne integracijske politike v inkluzijo. Značilnosti, ki jih navajajo avtorji (2006) za tradicionalni integracijski sistem so: usmerjenost na učenca, učenca ocenjujejo specialisti, poudarek je na diagnosticiranju težav in napovedovanju (ne)uspešnosti, izdelava se individualiziran načrt za učenca in se izvaja v določenem programu, v katerega umestijo učenca. Značilnost inkluzivnega modela vzgojno-izobraževalnega sistema je usmerjenost na razred, preverjanje metod poučevanja in učenja, sodelovanje pri reševanju problemov, strategije za učitelje in prilagodljivo razredno okolje. Iz zgoraj navedenih lastnosti je razvidno, da socialni vidiki pri klasičnem integracijskem modelu, niso zajeti. Ko pa vpeljemo novo spremenljivko, socialni odnosi med udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa, se preoblikuje vloga vsakega udeleženca v procesu, navajajo Lebarič, Kobal-Grum in Kolenc (2006). Učenec je tisti, ki pomaga ustvarjati dogajanje v razredu, specialisti svoje znanje delijo z drugimi pedagoškimi delavci v neformalnih oblikah sodelovanja, učitelji z medsebojnim sodelovanjem dejavno izpolnjujejo metode in strategije poučevanja. Tako se ustvarja prožno in pomoči polno učno okolje. Avtorji Lebarič, Kobal-Grum in Kolenc (2006) postavijo tudi nekakšno formulo, ki ponazarja odnose med integracijo, socialno integracijo in inkluzijo:

integracija → socialna integracija → inkluzija

Resman (2003) meni, da na poti do socialnega vključevanja učencev s posebnimi potrebami obstajajo koraki integracije oz. etape, preko katerih se uresničuje ideja za inkluzijo. Avtor je mnenja, da inkluzija ni nadomestek za integracijo, ampak da sta to pojma, ki ju je mogoče uporabljati drugega ob drugem.

Pri prehodu iz ene oblike k drugi, navaja Mohorič-Vrhovski (2002) naj bi se spremenili odnosi in pogledi na učence in njihove sposobnosti, preučili naj bi se dejavniki poučevanja in učenja ter pristopi k poučevanju, prilagodilo naj bi se okolje razreda in šole, povečalo naj bi se sodelovanje in timsko reševanje problemov skupaj s starši otrok, bolj naj bi se povezal

sistem posebnega in rednega izobraževanja in povečala naj bi se ponudba modelov in oblik pomoči ter olajšali prehodi med njimi.

Socialno integracijo je mogoče opredeliti kot koncept zagotavljanja pravic in ustvarjanja čim boljših razmer za razvoj ter vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v družbi sovrstnikov (Lebarič, Kobal-Grum, Kolenc, 2006). Socialna integracija je tudi podlaga demokratične družbe, za katero je značilno sprejemanje načel multikulturalnosti, antirazisma in kulturnega napredka skozi zagotavljanje in promocijo pravic do boljših razvojnih in izobraževalnih možnosti oseb s posebnimi potrebami. Socialna integracija je tudi zrcalo učinkovitosti šolskega sistema, saj je socialna integracija otrok s posebnimi potrebami najbolj učinkovita v tistih vzgojno-izobraževalnih sistemih, v katerih so socialno integrirani vsi otroci, tisti brez posebnih potreb in tisti s posebnimi potrebami. Prav tako avtorji navajajo, da spodbujanje socialne integracije pripomore ne le k boljšim medsebojnim odnosom v šolskem okolju, ampak vodi do razvoja stabilnejše samopodobe in samospoštovanja vseh udeležencev v vzgojno-izobraževalnim procesu. Če želimo, da bo učenec v šoli dosegal storilnostne rezultate v obsegu standardov šole, je potrebno poskrbeti za njegovo socialno vključenost, meni Krajncan (1998).

Novljanova (2002) meni, da je za tako kooperacijo potrebno priznanje strokovnih pristojnosti posameznih strokovnjakov, njihovih strokovnih omejitev in možnosti. Prav tako je potrebno skupno sodelovanje učiteljev in raziskovalcev, saj lahko le tako ustvarjajo pogoje za proces inkluzije in nudijo šolam podporo, da postavijo proces inkluzije v ospredje za dobrobit vseh šolarjev (Tilstone in Rose, 2004). Avtorja menita, da je ideja nadaljevanja vzgojno-izobraževalne poti v smeri inkluzije že dobro znana, kljub temu moramo zdaj pripraviti praktične primere, ki bodo realizirali ta koncept. Florian (2007) k temu dodaja, da je potrebno razviti raziskovalne strategije, ki bolj celovito zajemajo kompleksnost prakse v razredih.

Theunissen (2006) opozori, da je potrebno pri integraciji upoštevati celotno skupino oz. bivanjsko okolje osebe s posebnimi potrebami. Veliko deinstitucionalizacijskih in integracijskih projektov je propadlo zaradi zanemarjanja okolja in naravnih ter socialnih resursov. V nadaljevanju še meni avtor, se mora odnos do oseb s posebnimi potrebami spremeniti; iz oseb z motnjo v aktivne člane družbe oz. v občane. Graditi je potrebno socialne mreže, sodelovati s prostovoljci in ustanoviti t.i. »community involvment« ali »corporate citizenship« projekte, kjer sodelujejo vsi občani. Ustvariti je potrebno prostor za neprisiljena,

sproščena srečanja vseh; tistih ki imajo posebne potrebe, kot tistih ki teh potreb nimajo, še navaja avtor.

8.2. SOCIALNA INTEGRACIJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Socialna integracija je obojestranski in večstopenjski proces; navajanje otrok s posebnimi potrebami na življenje z zdravimi vrstniki in navajanje zdravih otrok na skupno življenje z otroki s posebnimi potrebami, meni Novljanova (1997). Socialna integracija, navaja Krajncan (2006), si prizadeva za vključevanje različnih depriviligiranih skupin v družbo ob dejavni udeležbi vseh udeležencev družbe. Avtor še navede socialno pedagogiko kot vedo, ki lahko uresničuje tovrstne reforme, še posebej če upoštevamo, da se socialna pedagogika zavzema za pravično vzgojo in izobrazbo posameznega otroka in da socialna pedagogika zahteva, da se vzgoja in izobraževanje otrok razume kot demokratičen proces (vsem otrokom je treba v vseh fazah »dovoliti« njihovo otroštvo in mladost ter dostop do celostnega občevanja z ljudmi in njihovo kulturo).

Novljanova je leta 1997 v svojem prispevku ugotovila, da se šolanje otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji ne razlikuje od šolanja teh otrok v razvitih evropskih državah, kot so Velika Britanija, Skandinavske dežele, Nemčija. Avtorica meni, da je v danih razmerah integracija otrok z motnjami vida in sluha v redni sistem vzgoje in izobraževanja strokovno dobro izpeljana, v redni osnovni šoli se povečuje tudi število otrok z ovirami pri gibanju. Večje težave pa vidi pri vključevanju otrok z motnjami v duševnem razvoju. Avtorica na kratko povzame tudi značilnosti, ki jih kaže primerjava vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Republiki Sloveniji z vzgojo in izobraževanjem teh otrok v evropskih državah. Ena od značilnosti je, da večina držav meni, da je spreminjanje sistema vzgoje in izobraževanja teh otrok zelo dolgotrajen in hkrati strokovno zelo zahteven proces. Največkrat se ga lotevajo v okviru različnih projektov, z manjšim številom otrok in na podlagi rezultatov različnih projektov se odločijo o najboljšem načinu. V evropskih državah zelo veliko pozornost posvečajo izobraževanju učiteljev, defektologov in vseh drugih strokovnjakov, ki prihajajo v stik z otroki s posebnimi potrebami, saj se zavedajo, da od učiteljev ni možno pričakovati, da bodo s spremenjeno zakonodajo spremenili tudi strukturo in metode dela. Za uspešno integracijo je izrednega pomena manjše število otrok v razredu, večje število dodatnih učiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami in drugih strokovnjakov, ki naj bi pomagali otroku s posebnimi potrebami premagovati težave, ki bi se pojavile v okolju. Prav

tako v evropskih državah, ki jih je avtorica navedla, posvečajo posebno pozornost delu s starši in seznanjanju le teh, tako z njihovimi pravicami kot tudi obveznostmi. Velika pozornost je v teh evropskih državah usmerjena tudi v raziskovalno dejavnost.

Temeljna usmeritev Evropske unije na področju vzgoje in izobraževanja je, da je vključevanje oseb s posebnimi potrebami razumljeno kot proces, v katerem ima oseba s posebnimi potrebami možnosti za najugodnejši razvoj in napredek. Različne države imajo različne zakonske ureditve, večinoma pa je šolska politika v EU inkluzivno usmerjena (Lebarič idr., 2006). Ta diskurz, meni Krajncan (2006), je nadaljevanje integracijskih spoznanj, njegova razširitev in optimizacija ter zahteva celostno spremembo razmišljanja, tako teoretsko, konceptualno kot tudi praktično.

V Evropi s pojmom posebne potrebe ugotavljajo raznolike potrebe oseb s težavami v razvoju in funkcioniranju, ki segajo tako na področje zdravstva, sociale, šolstva in zaposlovanja. Ukrepi so raznoliki in le del ukrepov se nanaša na šolstvo, navaja Košir (2003). Najbolj razširjen koncept za zadovoljevanje posebnih potreb v šolstvu je koncept »podpornega učitelja« ali kot navaja avtor »Teacher Support« koncept, ki skrbi predvsem za dva vidika.

- **Uvajanje šolskega sistema**, ki bo odprt in dostopen vsem otrokom (nastal je na temeljih Salamanške izjave). Pri tem je potrebno skrbeti, da so izobraževalni programi lahko prilagojeni vsakršnim potrebam učencev. Razlike med ljudmi so normalne in učenje mora biti prilagojeno otrokovim potrebam in ne otrok tempu in naravi učnega procesa.
- **Doseganje izobraževalne kakovosti**; družba pričakuje napredek v izobrazbi in na področju emocionalnih ter socialnih učinkov vzgojno-izobraževalnega dela.

Na podlagi teh temeljev naj bi Evropa do leta 2010 postala *»najbolj konkurenčno in dinamično na znanju zasnovano gospodarstvo na svetu, sposobno trajne gospodarske rasti z več in boljšimi delovnimi mesti ter večjo socialno kohezijo«*, nadaljuje Sardoč (2005). Pa vendar; samo zakon ni tisti, ki uvaja spremembe, pač pa so ljudje tisti, ki spremembe realizirajo s svojim konkretnim delom, meni Mikluš (2005).

Socialna integracija se ukvarja s posameznikom na področju socialnega, če socialen pomeni družben, vključevanja. Gre za socialno vključevanje tako posameznika kot večje skupine v drugo še večjo družbeno enoto. Že sama beseda vključevanje pomeni vstop, priključitev k

nečemu. Šele kadar so v družbi izpolnjeni vsi pogoji za vključevanje, obstaja možnost za začetek integracije. Za vključitev v okolje je poleg pripravljenosti posameznika potrebna tudi pripravljenost okolja. Za otroka s posebnimi potrebami skupno šolanje z zdravimi vrstniki ni nujno vedno enostavno, saj se pojavljajo težave pri oblikovanju lastne identitete. Še posebej boleča je lahko zanj izkušnja, da je drugačen, navaja Novljanova (1997a). Toda, če se bo v razredu počutil varno in bo spoznal, da njegovo posebnost učitelji in učenci upoštevajo, bo lažje sprejel motnjo in bo zaupal svojim sposobnostim ter si tako oblikoval boljšo samopodobo.

Dejstvo, kako razumemo pojem »primanjkljaj« ali »učna težava«, vpliva na politiko, ki jo zastopamo v vzgojno-izobraževalnem sistemu, navaja Rayner (2007). Avtor navede tri dominantne paradigme oz. model pri vzgoji in izobraževanju oseb s posebnimi potrebami, in sicer:

- medicinski model,
- model izobraževalnih potreb,
- model socialnih nezmožnosti.

V šestdesetih letih, ko je prevladoval t.i. medicinski model, je prevladovala ideja, da so osebo s posebnimi potrebami videli kot problem. Cilj takšnega ravnanja z osebami je njihovo preoblikovanje, da bi se lahko vklopile v dogajanje družbene sredine, navaja Kobeščakova (2003). Vsa pozornost je usmerjena v problem oz. v motnjo. Zaradi tega se ustvarjajo specializirane ustanove in službe, katerih glavna naloga je, da skušajo zmanjšati to težavo. V sedemdesetih letih se je pojavil model deficita, ki je prešel v socialni model, navaja Kobeščakova (2003). Pri tem modelu je v ospredju zadovoljevanje posebnih potreb. Fokus delovanja je usmerjen v diagnosticiranje, kaj oseba ne zmore in v čem je težava. Tudi ta model se trudi, da bi zmanjšali razvojne zaostanke. V devetdesetih letih se je pojavil socialni model, ki meni, da kljub temu da imajo osebe s posebnimi potrebami določene težave, je največja težava pri vključevanju v družbeno sredino prav (diskriminatorno) okolje.

V modernističnem pojmovanju so imeli »prizadete« za individualno in družbeno patologijo, navaja Opara (2003). Na podlagi tega pojmovanja so razvili tudi celoten sistem sistemskih rešitev, na podlagi katerega so želeli čim bolj natančno opredeliti njihovo okvaro oz. motnjo. Tako smo imeli gluhe, slepe in duševno prizadete. Za njihovo vzgojo in izobraževanje so se pojavile specializirane ustanove, ki so »skrbele« za to populacijo. Ko je ta sistem dosegel

svojo popolnost, so v svet (najprej v severozahodno Evropo) prišle nove vrednote, zamisli in pojmovanja, kar je spremenilo dotedanjo prakso. Angleži so pred dobrimi dvajsetimi leti vpeljali termin »otroci s posebnimi potrebami« in novonastali pojem je danes uporabljen v velikem delu razvitega sveta in v številnih jezikih, navaja Opara (2003). Celoten termin prinese s sabo tudi nov odnos do te populacije; brez etiketiranja, stigmatiziranja in diskriminiranja. Fokus gledanja se je iz hibe preusmeril na celotnega človeka; zlasti na njegova močna področja oz. njegov potencial.

Drugačnost ni več socialna stigma, pač pa bolj kvaliteta in pravica posameznika. Kavklerjeva (2005) navede pet dejavnikov, ki najbolj vplivajo na razvoj inkluzije v praksi. Prvi od teh dejavnikov je premik od medicinske usmeritve k bolj socialno-interaktivni usmeritvi. Že od leta 1991 je v ospredju socialni model vključevanja in ne medicinska usmeritev, ki je bila usmerjena v defekt. Tako je proces vključevanja oseb s posebnimi potrebami odvisen od celostnega funkcioniranja otroka v okolju in količine pomoči, ki je zanj organizirana. Drug dejavnik obsega spremembe v zakonodaji in sistemu financiranja šol. Čim večji je poudarek na financiranju specialnih ustanov, manj iščemo oblike inkluzivne vzgoje in izobraževanja, ki so med rednim in specialnim sistemom šolanja. Avtorica meni, da inkluzija praviloma ne pripomore k zmanjšanju stroškov šolanja otrok s posebnimi potrebami, saj strokovni in materialni viri sledijo otrokom v šolo, v kateri se šolajo. Tretji dejavnik je razvoj kontinuuma oblik izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Ker imajo otroci posebne potrebe, ki se razprostirajo od lažjih do težkih, se mora tudi kontinuum pomoči razprostirati v razponu od programov z manj pomoči in prilagoditev do programov z zelo intenzivnimi oblikami pomoči in prilagoditev. Za skupine otrok s posebnimi potrebami, ki terjajo več prilagoditev in strokovnih virov, je potrebno organizirati mreže pol na regionalni ravni ali šolanje v specialnih ustanovah, ki imajo ustrezne strokovne in materialne vire za njihov optimalni izobraževalni in socialni razvoj. Četrty dejavnik omenja preoblikovanje specialnih šol v »centre virov inkluzivnega izobraževanja oseb s posebnimi potrebami«. Avtorica navaja, da so nekatere države EU definirale specialne šole kot vir pomoči rednim šolam, ki vključujejo otroke s posebnimi potrebami. Prav tako imajo starši pravico do izbire šole, v kateri se bo šolal njihov otrok s posebnimi potrebami, kar avtorica navaja kot peti dejavnik. Starši otrok z izrazitimi primanjkljaji zahtevajo za svoje otrok specialne šole, kjer imajo bolj usposobljene učitelje, boljše materiale in druge pogoje za optimalni razvoj potencialov njihovih otrok.

Integracija se je začela v imenu boja za človekove (otrokove) pravice. V začetni fazi so bila prizadevanja za uveljavljanje integracije usmerjena predvsem v oblikovanje in prilagajanje metodičnih strategij v vzgojno izobraževalnem procesu za posamezne kategorije otrok s posebnimi potrebami. Dimenzija njihovega socialnega vključevanja je bila potisnjena v ozadje. To dejstvo je prišlo dokaj hitro na dan, saj je poseben položaj otrok s posebnimi potrebami v rednih razredih te otroke stigmatiziral in jih potiskal na socialni rob. Ti dve spoznanji sta sprožili gibanje za inkluzijo v šoli in začela se je uveljavljati kot socialno gibanje na nacionalnem nivoju v razvitem svetu in na internacionalnem nivoju hkrati z globalizacijskimi procesi, navaja Skalar (1997). Avtor dodaja, da inkluzija ne izpodriva integracije, ampak je njena nadgradnja, saj skuša zapolniti praznino na področju socialne vključenosti. Tako je integracijo mogoče uveljavljati le ob uveljavljeni inkluziji. Uresničimo jo lahko le, če jo namenimo vsem in ne le nekaterim. Če se zavzemamo za integracijo otrok s posebnimi potrebami v imenu človekovih pravic, potem se moramo zavzemati tudi za inkluzijo vseh izključenih.

Koliko šola oz. vrtec uresničujeta socialnointegracijsko vlogo, lahko ocenimo po prizadevanjih za vključevanje učencev s posebnimi potrebami v vsakodnevne dejavnosti. Za otroke s posebnimi potrebami je pomembno, navajajo avtorji Lebarič idr. (2006), da se čim hitreje vključijo v skupne dejavnosti s sovrstniki in da se izvajanje socialnointegracijskih dejavnosti nadaljuje kontinuirano tudi ob prehodu v šolo. Pri izvajanju tovrstnih dejavnosti je še posebej pomembna naloga sodelovanja in povezovanja vzgojiteljev in učiteljev, specialnih ustanov (pedagogov) in drugih strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnem procesu. Gre za vzpostavljanje razmer, ki omogočajo socialne interakcije s sovrstniki in večjo socialno udeležbo pri vsakdanjih šolskih dejavnosti. Otroci se skozi interakcije s sovrstniki naučijo izražati svoja mnenja in oblikovati svoj lasten odnos do sveta in družbe, v kateri živijo. Vrtec in šola imata pomembno vlogo pri tem, kako pripraviti otroke na medsebojne interakcije, sožitje in razumevanje med otroci ter sprejemanje sovrstnikov s posebnimi potrebami kot enakovredne člane družbe. Pri tem je v prvi vrsti pomembno ustvarjanje pozitivnega razpoloženja in odnosa do otrok in učencev s posebnimi potrebami, navajajo Lebarič idr. (2006). To vključuje razumevanje njihovih težav, sprejemanje sovrstnikov s posebnimi potrebami kot enakovredne člane skupnosti in pripravljenost za sodelovanje in pomoč.

Kakovostno življenje je tisto, v katerem ima oseba možnost ustvarjati, uresničevati svoje interese, pa čeprav dosežki niso vrhunski. Da bi se izognili diskriminaciji, moramo dati

otrokom enake možnosti in priložnost, da se enakovredno udeležujejo v aktivnosti in se tako učijo iz lastnih izkušenj, navaja Griffinova (2008). Ravno zaradi dejstva, da vsem otrokom nudimo enake možnosti za razvoj, jih moramo obravnavati kot individuueme. Z vidika participacije bi veljalo vključiti tudi termin »**opolnomočenje**«. Ivančičeva (2008) opredeli pojem kot koncept, ki vključuje vse ljudi, ki ne glede na primanjkljaje ali potrebe želijo razviti svoje potenciale in za njih najti ustrezne družbene skupine, time in kolektive, v katerih bodo lahko razvijali svoje družbene mreže in uveljavljali svoj potencialni kapital. Sestavni elementi tega koncepta stojijo na treh družbenih elementih, ki kot sestavni deli pogojujejo aktivno vključevanje posameznika v družbeno delovanje, to so: posameznik, družbene skupine in organizirane družbene skupnosti, še navaja Ivančičeva (2008). **Participacija** je eden od ključnih principov »opolnomočenja« (empowerment gibanja), ki se je začel pred dobrimi 30 leti v ZDA. Osebe, o katerih se določene odločitve sprejemajo, imajo vso pravico o tem tudi same odločati. Theunissen (2006) opozori, da je princip »participacije« oz. aktivna udeležba pri vseh procesih življenja v ospredju tudi pri delu z osebami s posebnimi potrebami.

Prav dejstvo, da moramo v obzir vzeti enake možnosti za vse, pomeni, da uporabljamo različne pristope, različne vrste in količine suportov, ker so otroci različni. Učitelji so tisti, ki morajo biti senzibilizirani za individualne potrebe in razlike pri učencih. Prav tako morajo biti senzibilizirani za pristope, ki niso stigmatizirajoči, ki ne izključujejo in ki ne marginalizirajo, ampak nudijo otroku možnosti, da uveljavi svoja močna področja, da uspeva na kognitivnem in socialnem področju in na podlagi teh izkušenj gradi svojo (pozitivno) samopodobo. Ob tem, poudari Skalar (1997), ne gre zgolj za to, da bi se zavzemali za kulturne odnos učencev do njihovih vrstnikov s posebnimi potrebami, ampak se je potrebno zavzemati za kulturne odnose med vsemi udeleženci v razredu. Na tem mestu bomo zopet povezali termin opolnomočenje, ki se nanaša na socialne interakcije med posamezniki ali skupinami, katerih cilj je usmerjen v usposabljanje na področju različnih veščin, da bi znali zavzeti bolj aktivno vlogo v svojem življenju in ga usmerjati v večjo kvaliteto (Ivančič, 2008). Na socialni ravni se posameznik poveže z drugimi, da bi skupaj z njimi nekaj dosegel; da bi tako prišlo do sprememb oz. do oblikovanja socialnih življenjskih prostorov, še navaja avtorica.

Socialna vključenost ni pomembna le za učence s posebnimi potrebami, pač pa za vse učence. Omogoča zadovoljevanje socialnih potreb vsakega učenca, predvsem potreb po varnosti in po

sprejetju. Če sledimo A. Maslowu, se lahko aktivirajo potrebe višjega reda šele potem, ko so zadovoljene potrebe nižjega reda, navaja Skalar (1997).

Hopkins (2001, po Rayner 2007) je dejal, da je bila vedno prvotna naloga in dolžnost šole izobraževanje mladih ljudi, da bodo kos nalogam življenja. In zato ne bo nič spremenilo dejstva, da je srce vsake dobre šole humano načelo, da z vso zanesenostjo pomagajo pri oblikovanju otroških življenj. Pravičnejši odnos do drugačnosti na področju šolstva zahteva drugače osnovano prosvetno politiko, in sicer prosvetno politiko kot spremembo prevladujoče diskurzivne prakse na osebni ravni. Vse to, navaja Novljanova (2003), zahteva reinterpretacijo spoznanih izključujočih praks, kakor tudi soočenje z drugačnostjo v jedru lastne osebe. Socialni pedagogi so kompetentni strokovnjaki za dajanje socialne pomoči, za vključenost otrok, mladostnikov in odraslih v glavni tok (*main streaming*), navaja Skalar (1997).

Naraščajoče posvečanje posebne pozornosti in podpore ljudem s posebnimi potrebami pri zagotavljanju enakih možnosti do dostopa in vključevanja v družbo in izobraževalne institucije predstavlja model za učinkovito soočanje z različnimi oblikami socialnega vključevanja (to ne izhaja le iz razlik v fizičnem ali duševnem razvoju in zmožnostih posameznikov), navaja Sardoč (2006). V tem okviru se pojavlja tudi vedno več raziskav, saj inkluzija ni osredotočena zgolj na potrebe otrok s posebnimi potrebami, ampak se ukvarja tudi s premagovanjem ovir znotraj šolskega sistema, ki onemogočajo uresničevanje pravic vseh učencev.

Sardoč (2006) omenja dva vidika, ki ju moramo pri kompleksnosti različnih oblik inkluzivnega izobraževanja upoštevati. Prvi vidik se nanaša na širši družbeni kontekst; pri čemer ima avtor v mislih pričakovanja od javnega sistema vzgoje in izobraževanja v demokratični družbi. Družba mora zagotoviti pogoje za vključevanje posameznikov s posebnimi potrebami v izobraževalne institucije na vseh stopnjah sistema vzgoje in izobraževanja. To pomeni zagotavljanje pravic otrok s posebnimi potrebami do boljših možnosti za njihov razvoj in učenje s sovrstniki znotraj rednega šolskega sistema in je del širših integracijskih procesov. Osnovni cilj teh procesov je zmanjševanje diskriminacije in socialne izključenosti na osnovi motnje ter spodbujanje večje sprejemljivosti učencev s posebnimi potrebami v rednih oblikah vzgoje in izobraževanja. Drug dejavnik, katerega cilj je ustvariti pogoje za inkluzivno izobraževanje, avtor imenuje kontekst šolanja. Znotraj tega

konteksta moramo upoštevati različne organizacijske, administrativne, kurikularne in didaktične oblike prilagajanja oblik in metod dela pri pouku, kot tudi odnose med vrstniki v oddelkih, v katerih se izvaja inkluzija. Prav tako morajo biti pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja upoštevane tudi vse spremembe in prilagoditve samega sistema vzgoje in izobraževanja.

Integracija lahko ima več oblik in smeri, s čimer se strinja več avtorjev (Black-Hawkins, 2007, Haeberlin idr, 1990). Lahko je lokacijska ali socialna ali pa vključuje delno oz. polno vključitev v program vzgoje in izobraževanja. Integracija lahko pomeni vključitev v sosednjo šolo ali v šolo, ki je v drugem okrožju. Prav tako je izrednega pomena, kako se otroci s posebnimi potrebami in ustanova, v kateri bivajo vključujejo v socialno okolje. Krajncan (1998) navaja nekaj metodičnih možnosti in oblik, kako se v okolje vključujejo otroci z motnjami v vedenju. Nekaj teh oblik lahko prevedemo tudi na naš raziskovalni primer. Sledi nekaj praktičnih konsekvenc za integracijo v sosedstvo: dan odprtih vrat kot informacijska prireditve za interesenta, filmski večeri, športne prireditve, oddajanje svojih prostorov za nekatere dejavnosti sosedov ali kuhinje za zabave in praznovanja, poletne zabave, skupni izleti, ponudba možnosti ambulantnega svetovalnega centra ipd. Bachofenova (1987) predlaga še neformalna srečanja pri igri na javnih igriščih, obojestransko udeležbo na praznovanjih, kulturnih srečanjih, razstavah, uporaba javnih prevoznih sredstev, obisk trgovin in drugih javnih ustanov v kraju. Ista avtorica predlaga tudi skupno delovanje nekakšnih partnerskih razredov obeh vzgojno-izobraževalnih institucij. Predvsem je pomembno, da socialne integracije ne razumemo kot edinstven primer »ali-ali princip«, temveč kot številne dogodke v procesu meni Haeberlin idr. (1990).

Na podobnem principu je tudi profesor Andreas Hinz s kolegi pripravil koncept »šole za vse otroke« (<http://inklusionspaedagogik.dyndns.org/index.php>). To osnovno idejo so vpeljali avtorji t.i. »integracijskih potovanj«, v katere so vključeni učenci iz različnih regij, socialno ekonomskega statusa, otroci s posebnimi potrebami (gibalno ovirani, otroci z motnjo v duševnem razvoju), različne polti, starosti in spola. Pri tovrstnih potovanjih je okoli 28 otrok, pri čemer se ne delijo na dve skupini (tisti, ki imajo posebne potrebe in tisti, ki teh potreb nimajo), pač pa je v ospredju različnost vsakega posameznika, ki je znana in sprejeta. Glavno vodilo teh skupnih potovanj je nuditi otrokom prostor za socialno rast in skupne aktivnosti.

Skupine, ki so oblikovane na podlagi integrativne pedagogike, ponujajo ugodne pogoje za učenje normalnega vedenja v skupini, kjer so tudi otroci s posebnimi potrebami, navajajo avtorji Zettl, Wetzel in Schlipfinger (2001). Menijo, da se morajo otroci čim prej srečati z drugačnostjo, saj to zmanjša možnost razvoja predsodkov do oseb s posebnimi potrebami. Prav tako imajo manj zavor do stikov z osebami s posebnimi potrebami. Integrirane skupine nudijo več vzpodbud in učnih priložnosti za vse otroke in razvijajo socialne veščine. Kljub temu avtorji opozarjajo, da se moramo življenja otrok s posebnimi potrebami in otrok, ki teh potreb nimajo, šele naučiti. In to še preden nastanejo predsodki in stereotipi. Zahteva »skupaj od začetka« temelji na dejstvu, da je odnos v zgodnjem otrokovem obdobju, med otroci s težavami v razvoju in otroki, ki teh težav nimajo, najbolj naraven. Če gledamo iz stališča, da so mlajši otroci s pojmom »biti prizadet« neobremenjeni, nam omogoča, da se na podlagi igre raziskuje pojem »biti drugačen«. Prav tako nam takšni odnosi nudijo priložnost za oblikovanje identitete ob prepoznavanju močnih in šibkih točk, še menijo avtorji. Avtor Opp (1993) v svoji razpravi potrdi, da je skupno šolanje otrok s težavami v razvoju in tistih, ki teh težav nimajo, v praksi, mogoče zgolj na prvi stopnji šolanja (vključno z osnovno šolo). Na drugi stopnji šolanja je zahtevnost višja; prav tako je skupna vzgoja bolj kompleksna, večji kot so otroci. Še vedno pa avtor dopušča možne izjeme.

8.3. TEŽAVE V SOCIALNI INTEGRACIJI

Vsi, ki živimo v skupnosti, ustvarjamo duhovni prostor in stvarnost, meni Mikuš-Kosova (1999). Značilnost te skupnosti je, da je prav človeška različnost gibalno odnosov in razvoja. V procesu pomoči otrokom s posebnimi potrebami meni, je pomembno, da razlik v zmogljivosti, socialnem in zdravstvenem položaju ne spremenimo v notranjo stisko in nesrečo, temveč da uporabimo človeške vire ter velike sodobne možnosti intelektualnega in tehničnega značaja za izenačevanje razvojnih in življenjskih možnosti vseh otrok. V kolikor želimo sodelovati in razvijati dobre individualne odnose znotraj neke skupnosti, je izrednega pomena, da postavimo v ospredje medkulturno izobraževanje, navaja Kiwan (2008). Vsaka dejavnost v družbi se da prikazati na modelu verige, meni Jürgensen (1996), ki se pri prevelikih obremenitvah lahko strga. Pretrga pa se na tistem mestu, kjer je najšibkejši člen verige. Tako avtor poziva: pomagajmo, da bodo vsi najšibkejši člani postali kar se da močni. S tem se poveča življenjska kvaliteta in možnost za preživetje.

Kadar zasledimo termin integracija, je ta v veliki meri povezan z integracijo oseb z motnjo v duševnem razvoju. Tovrstno vključevanje pomeni tudi na novo vzpostaviti vezi in ravnovesja med posameznikom in okoljem. Družba, kot pravi Lüpke (1995), ni zaključena oblika, ampak je skupek spreminjajočih se dejanj, ki jih ustvarjajo posamezniki. In ob upoštevanju tega diskurza je mogoče konflikte reševati na individualni ravni, preko lastnih izkušenj in odprtega načina izmenjave občutkov. Sprejemanje zakonodaje in drugih spremljajočih predpisov je samo prvi korak, ki zagotovi temeljne možnosti, da se začne inkluzija v šoli uresničevati, navaja Resman (2003). Zakonodaja daje le organizacijski okvir in zagotavlja nekatere druge pogoje integracijske/inkluzije, ne more pa se na tej ravni zgoditi sociološka, psihološka ali vzgojno-izobraževalna integracija/inkluzija, še meni avtor.

Avtorji raziskave »Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami«, Lebarič, Kobal-Grum in Kolenc (2006) navajajo ugotovitve raziskave, ki je skušala odgovoriti ali so se vrtci in šole pripravili za sistemsko vključevanje učencev s posebnimi potrebami v skupne dejavnosti. Iz rezultatov bomo izločili tiste, ki so za naš raziskovalni primer relevantni. Avtorji so prišli do zaključka, da prevelika zadržanost strokovnjakov, ki delajo na področju inkluzije otrok s posebnimi potrebami, otežuje delo aktivnega modela inkluzivnega modela socialne integracije otrok s posebnimi potrebami. Avtorji študije menijo, da so v redne šole vključeni večinoma otroci, ki imajo primanjkljaje na posameznih področjih učenja, manj pa otroci z različnimi motnjami, kot so: višja stopnja naglušnosti in slabovidnost ter višja stopnja okvar v duševnem razvoju. Menijo, da ti otroci ostajajo večinoma v specialnih institucijah. Avtorji študije so tudi prepričani, da če želimo otroke s posebnimi potrebami vključiti v okolje, sta ključna dva dejavnika, in sicer: pristen, nepotvorjen človeški stik in nenehna živa komunikacija. Tako je potrebno boljše načrtovanje individualnih programov, ki naj bi vključevali več socialnih interakcij pri skupnih dejavnostih. Pri tem, avtorji opozarjajo, je potrebno neprestano sodelovanje različnih strokovnjakov v vseh fazah programa dela. Opozarjajo tudi, da otrok s posebnimi potrebami zahteva nenehno spodbujanje in zaposlitev vseh svojih čutov, pri čemer je potrebno razvijati stabilnost oz. koncentracijo pozornosti. Pomemben dejavnik pri uspešni vključitvi otrok s posebnimi potrebami v vrtec oz. šolo vidijo avtorji v organizaciji prostega časa. Organiziran prosti čas, ki je zapolnjen z različnimi konjički, telesno dejavnostjo, z rekreacijo in igrami pripomore k boljši socialni integraciji otrok s posebnimi potrebami, saj čustveno, vrednotno, moralno in kognitivno dozorevajo in osebnostno napredujejo v skupnosti vrstnikov. Prav tako je potrebno učence s posebnimi potrebami bolj intenzivno (najdi različne didaktične pripomočke in vzgojno-izobraževalne metode) spodbujati k

medsebojnemu sodelovanju, saj se navadno ne zavedajo skupnega sodelovanja v prid skupinskemu cilju. Izrednega pomena je poudarek na osebni odgovornosti za lasten zunanji videz in skrb za predmete, ki so v skupni lasti, kljub temu da avtorji opozarjajo, da naj bi bili otroci s posebnimi potrebami pri tem nekoliko prikrajšani. Avtorji študije povzamejo, da je raziskava pokazala, da je sodelovanje med šolo, vrtcem in specialnimi šolami oz. zavodi slabo razvito, da se je prepad med njimi le še poglobil. Med dejavnike, ki tako največ prispevajo k socialnointegracijski vlogi vrtca in šole, so avtorji postavili dobro medsebojno sodelovanje učiteljev, vzgojiteljev, specialnih pedagogov in drugih strokovnjakov na posameznih šolah in vrtcih. O tem govorijo tudi Speck idr. (1978), ki menijo, da morajo pedagogi sami ustvarjati in razširjati možnosti za socialno učenje. K celotni atmosferi v določeni instituciji sodita tudi odnos in način, kako med sabo komunicirajo strokovni delavci in kako ti komunicirajo s starši in z učenci.

Integracija, pravi Šučur (1997), zahteva od posameznika, da sodeluje na povprečen način in s tem dosega povprečne rezultate, medtem ko vključevanje (inkluzija) poudarja različne oblike in nivoje sodelovanja posameznikov ali skupin v družbenih procesih. To Šučur (1997) opiše kot dvosmerno prilagajanje; manjšina se prilagodi večini in obratno. Temelj družbenega povezovanja ni več povprečnost, ampak individualne razlike. Že leta 1983 je Vonta poudarila, da je potrebno skupne dejavnosti skrbno pripraviti. Vzgojitelj otrok z motnjami v razvoju mora že pred srečanjem sodelovati z vzgojiteljem otrok, s katerimi naj bi se otroci z motnjami v razvoju srečevali v skupnih aktivnostih. Na takšne dejavnosti je potrebno pripraviti tudi otroke in jih med potekom dejavnosti skrbno usmerjati in vzpodbujati. To velja tako za otroke z motnjami, kot tudi za otroke brez motenj. Ob sistematičnih prizadevanjih in postopnemu navajanju na takšne dejavnosti lahko sčasoma postopno premagamo začetne težave in predsodke, še navaja avtorica. V nadaljevanju avtorica tudi poudari, da lahko na ta način ugodno vplivamo na socializacijski razvoj otrok v smislu pridobivanja novih socialnih izkušenj na eni strani in prispevamo k socialni integraciji otrok z motnjami v razvoju na drugi strani.

Schmidtova (2001) meni, da integracija za vse učence res ni primerna. V težjih primernih motenj in v primerih, ki zahtevajo maksimalno angažiranost strokovnjakov, je segregirana oblika šolanja ustrežnejša. Podobno ugotavlja tudi Griffinova (2008). Zapiranje specialnih institucij in vključevanje otrok s posebnimi potrebami v glavni tok izobraževanja je postalo predmet diskusije v šolski politiki. Nekateri starši in učitelji so bili mnenja, da je zapiranje

specialnih institucij zmanjšalo otrokom s posebnimi potrebami možnosti šolanja, ki so jim prilagojene. Prav tako so se pojavila vprašanja ali imajo otroci s kompleksnimi motnjami primerno zdravstveno oskrbo v rednih šolah. Nekateri starši otrok s posebnimi potrebami so mnenja, da je za del populacije otrok s posebnimi potrebami integracija iluzija, glede na to, da se razvoj njihovih otrok tako močno razlikuje od »zdravih« vrstnikov. Na podlagi tega so mnenja, da je pristen stik z vrstniki nemogoč. Starši se bojijo, da je vrzel v razvoju tako globoka, da bi njihovi otroci v stikih z »zdravimi« vrstniki razvili negativne občutke oz. občutke manjvrednosti. Še posebej so to poudarjali starši, katerih otrok ima diagnozo avtizem. Starši so mnenja, da njihovi (avtistični) otroci ne bi zmogli vseh pritiskov, ki so v nekem rednem razredu. Glede na to, da lahko za avtistične otroke vsaka sprememba, tudi sprememba učilnice, povzroči stres, so starši mnenja, da se bolje počutijo v manjših skupinah, saj potrebujejo varno in »konstantno« okolje. S podobnimi strahovi se soočajo učitelji, ki menijo, da bi se v tem primeru preveč posvečali avtističnemu učencu in bi zmanjkalo časa za ostale. Na podlagi teh dejstev avtorica zaključí, da je za določen del populacije otrok s posebnimi potrebami še vedno najbolj primerna specialna šola oz. institucija. S tem se strinja tudi Schwager (2003), ki v svojem prispevku opisuje vključitev otrok s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju v redne osnovne šole. Avtor meni, da je prešolanje takšnega otroka v redno osnovno šolo sicer mogoče, vendar še vedno bolj izjema kot pravilo. Ob vključitvi osebe s težko oz. težjo motnjo v duševnem razvoju je potrebno prilagoditi tako kurikulum, kot tudi učne metode. Avtor je navedel primer deklice, ki se je vključila (ob individualni pomoči) v redno obliko izobraževanja. Opisuje izkušnjo, da so predvsem sošolci, ki so veljali za nemirne, veliko pozornosti posvetili sošolki, ki je bila v svojem gibanju omejena, z njo so vzpostavili dober kontakt. Kljub zelo dobrim odzivom sošolcev, se avtor sprašuje ali je tovrstna vključitev koristna za deklico. Predvsem se tu pojavi velik izostanek od pouka zaradi zdravstvenih težav in obravnav pri individualnih terapijah, postavilo se je vprašanje ali je šola primerno opremljena pri premagovanju tektonskih ovir itd. Avtor zaključí svoje razmišljanje, da je vključitev otrok s težjo in težko motnjo v redne oblike šolanja mogoča, kar je mogoče ugotoviti zgolj na konkretnih primerih. Kljub temu je še vedno večina teh otrok vključenih v specializirane ustanove, kjer jim lahko nudijo potrebno oz. kvalitetno vzgojo in izobraževanje.

Ključ do uspešne inkluzivne prakse vidi Griffinova (2008) v fleksibilnosti in odprtosti do novih idej, ki se porajajo tekom dela. Nemški avtor Opp (1993) opozori na pomemben aspekt pri uresničevanju konceptov inkluzije in integracije. Avtor navede zanimiv podatek, ki so ga

pridobili preko raziskave raziskovalcev Dumke in sodelavcev, kjer je zaznati večjo pripravljenost pri uresničevanju koncepta inkluzije pri strokovnih delavcih iz specializiranih ustanov, kot pri tistih, ki so zaposleni v rednih oblikah vzgoje in izobraževanja. Raziskovalci so razumeli tovrsten podatek tako, da je učiteljice v redni osnovni šoli strah odgovornosti, ki jih prinaša vzgoja otrok s posebnimi potrebami. Učiteljice menijo, da niso dovolj kompetentne za delo z otroki s posebnimi potrebami. Podobno navajata tudi Nutbrown in Clough.(2006), ki sta zabeležila podatke za italijanske učitelje, ki menijo, da tekom šolanja niso dobili zadovoljivega znanja specialne pedagogike. Nasprotno pa menijo, da želijo strokovnjaki iz specializiranih ustanov »predati« delež odgovornosti za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami na redne oblike izobraževanja. V nadaljevanju Opp (1993) navede rezultate petletne raziskave integrativnega pouka v Hamburgu. Po petih letih je vsak peti učitelj odstopil iz projekta za integrativni pouk. Čeprav so bili razlogi za odstop individualni, je neizbežno, da integrativna pedagogika pomeni spremembo na poklicno vlogo učitelja v tradicionalnem pogledu; kar je za veliko učiteljev nepremagljiv izziv. Podobne ugotovitve navede tudi Schmidtova (2001), ki navede najpogostejše razloge, zakaj učitelji kažejo odpor do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redno okolje, in sicer: razredni učitelji se ponavadi zanašajo na možnost alternativne namestitve učencev s posebnimi potrebami tedaj, ko se težave stopnjujejo; zaradi prevelikega števila učencev v razredu, v katerem so tudi učenci s posebnimi potrebami, so nekorektno obravnavani drugi učenci; prevelika pričakovanja učiteljev, da bi morali vsi učenci v razredu osvojiti učni program, čeprav je jasno, da to ni mogoče in še šolsko okolje ima premalo izkušenj pri delu z otroki, ki imajo posebne potrebe.

Pri raziskovanju literature smo naleteli na praktičen primer (www.bhn-online.de/inform.html) iz Nemčije, ki prikazuje nove oblike sodelovanja otrok s posebnimi potrebami s tistimi, ki teh potreb nimajo. Naslov projekta je: "Behinderte helfen Nichtbehinderten", kar v slovenskem jeziku pomeni »Invalidi pomagajo neinvalidom«. Za tovrstni projekt so se avtorji odločili, ker so dosednji integracijski projekti temeljili zgolj na prilagajanju otrok s posebnimi potrebami (v projektu so to gibalno ovirani otroci) ostalim, ki teh potreb nimajo. Tako je glavni cilj projekta na osebnih srečanjih in izmenjavi izkušenj. Otroci, ki niso gibalno ovirani, dobijo priložnost, da spoznajo otroke, ki so gibalno ovirani, kot samozavestne, emancipirane osebnosti, ki lahko dosegaajo uspehe na vseh področjih. V prvi vrsti pomeni projekt rušenje strahov pred stikom z osebami, ki so gibalno ovirane, kar je prvi korak do sproščenega druženja. Prav tako želijo s projektom pri ljudeh spremeniti razmišljanja o osebah s posebnimi

potrebami, ki so v veliki meri negativno obarvana. Spodbuditi želijo čut za socialno odgovornost in razumevanje drug drugega ter spoznavanje različnih oblik posebnih potreb. Ciljna skupina so otroci iz soseščine, ki imajo, po navedbah vodij projekta, težave v socialnih stikih z otroki, ki imajo posebne potrebe. Pravijo, da so otroci iz soseščine »prizadeti« v odnosu do »prizadetih otrok«. Projekt je zaradi pozitivnih izkušenj prerasel v društvo, ki ga podpira ministrstvo za kulturo in šport zvezne dežele Baden-Württemberg, kar nudi določeno varnost na finančnem področju. Poleg tega pa želijo svoj projekt predstaviti tudi v drugih deželah Nemčije.

Za zaključek Opp (1993) upravičeno postavi vprašanje, ki se odgovori zelo specifično. Ali ima točno določen otrok s posebnimi potrebami v okvirih sredine otrok, ki nimajo teh težav, komplementarne možnosti, da najde notranjo oz. osebno integracijo? V nadaljevanju se Opp (1993) strinja z izjavo Specka (1991, po Opp 1993), ki meni, da skupno šolanje še ni vrednota sama po sebi in s tem edini način uresničevanja ideje inkluzije. Inkluzija ni zgolj beseda ali ideja, temveč politična, socialna, ekonomska in vzgojno-izobraževalna resničnost za vse otroke, njihove bližnje in njihovo okolje (Nutbrown in Clough, 2006). Speck (1990) meni, da še ne moremo govoriti o celoviti socialni integraciji, ampak o »poti do tja«.

8.4. VLOGA DRUŽINE PRI VKLJUČEVANJU OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V ŠOLSKO OKOLJE

Na sodelovanje med šolo in domom vplivajo številni faktorji: koncept vzgoji in izobraževanja, šolska politika, vloga družine in šole v razvoju otroka, pričakovane vloge staršev in šole, njihove pristojnosti in odgovornosti, nacionalna tradicija, socialno-ekonomski status šolskega okolja, vrsta vzgojno-izobraževalne institucije, stopnja in cilji šole, strokovna usposobljenost učiteljev ipd. navaja Intihar (2002).

Kadar delamo z otroki, je zelo pomembno, da sodelujemo tesno tudi z družinami. Predvsem, ker so starši v središču otrokovega življenja, imajo velik vpliv na otroke in poznajo svoje otroke bolj kot kdor koli drug. Prav zaradi tega morajo tisti, ki želijo vključiti otroke, vključiti tudi starše. Predvsem to pomeni, da moramo kot strokovnjaki spoštovati način življenja v neki družini, poslušati starše, ceniti kar podelijo z nami in graditi na zaupanju, navaja Griffinova (2008).

Inkluzivne šole, ki organizirajo učinkovite oblike pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, morajo izrabiti tudi vire v bližnjem in širšem okolju, meni Kavklerjeva (2007). Kaj pomeni dobro **sodelovanje med šolo in domom** oz. starši, avtorji poimenujejo različno. Resman (1992) navede tri faktorje, ki vplivajo na sodelovanje med šolo in domom. Avtor naprej pravi, da je formalno in neformalno sodelovanje, vsebinsko področje sodelovanja in usmerjanje sodelovanja odvisno od:

- ideološkega koncepta šolske vzgoje in izobraževanja in konkretne šolsko-politične izpeljave, ki lahko postavlja bolj v ospredje učni uspeh ali pa širšo socializacijsko funkcijo,
- deklariranega in splošnega razumevanja vloge družine in šole v razvoju otroka ter
- od pričakovane vloge staršev in šole ter od njihove pristojnosti in odgovornosti.

Šola in dom sta dve družbeni instituciji, ki se z vzgojno-izobraževalnim delom otrok in mladine najbolj kompleksno ukvarjata, kar naj bi bil osnovni razlog njunega medsebojnega sodelovanja, ki temelji na skupni skrbi za celovit, kakovosten razvoj in napredek otroka oz. mladostnika, navaja Intihar (2002). Partnersko sodelovanje med šolo in domom je prispevek demokratične humane šole, ki vzpostavlja z domom dialog enakopravnega sodelovanja. Avtorica Intihar (2002) navaja, da je mogoče na podlagi številnih raziskav sklepati, da dobro sodelovanje med šolo in domom učinkovito vpliva na uspeh in celosten razvoj otroka in mladostnika ter na dobro počutje otrok, mladostnikov, staršev in učiteljev. Sodelovanje s starši, drugimi učitelji in strokovnjaki lahko opredelimo kot **»timsko delo«**. Z dopolnjevanjem drug drugega se lahko doseže zahtevnejše rezultate, kot bi jih, če bi iste naloge opravljali kot posamezniki. V dobrem timu, navaja Ivančičeva (2008), se slabosti vsakega posameznika kompenzirajo s prednostmi, ki jih imajo drugi člani tima in ker ni nihče kot posameznik idealen, lahko tim kot celota deluje idealno. Namen timskega dela je osvetliti probleme in upoštevati poglede z različnih vidikov. Za dobro funkcioniranje tima je ključno sodelovanje in združevanje strokovnih ter človeških potencialov, še navaja Ivančičeva (2008).

Politika in šolski sistem imata odločilno vlogo pri tem, kako in na kakšen način bodo starši vključeni v življenje in delo šole. Kooperacijski, partnerski odnos z demokratično participacijo, ki vključuje tudi premik šole v »child oriented« koncept, navaja Resman (1992), pomeni, da so učitelji neposredno odgovorni za svoje pedagoško delo tako šolskim oblastem, političnim institucijam, kot tudi staršem. Partnerski odnos daje staršem več pravic, hkrati pa povečuje njihovo odgovornost za socializacijo in učenje otrok doma. Ravno na podlagi tega

kooperativnega odnosa, lahko sklepamo, da so tudi starši odgovorni učitelju za svojo pedagoško vlogo, ki jo imajo do svojega otroka doma. Različno razumevanje vloge staršev in šole pri socializaciji in izobraževanju otrok oz. mladostnikov se kaže tudi v različnih vsebinah in oblikah sodelovanja. V »child oriented« sistemih ponujajo različne vsebine in oblike sodelovanja, kjer so starši dobrodošli oz. dragoceni partnerji in soustvarjalci šolskega prostora. Njihove želje, interesi ter pobude se spoštujejo in so upoštevane. Vključeni so v šolske organe, upravljanje in vodenje šol, kar bistveno prispeva k individualni podobi šole in s tem razlik med šolami, navaja Resman (1992). Prav tako so načini in oblike sodelovanja med starši in šolo odvisni še od drugih faktorjev, kot so: tradicija, kultura, socialna stratifikacija in socialno-ekonomski status šolskega okolja. Pomembni so tudi vrsta vzgojno-izobraževalne institucije, stopnja in cilji šole, ki jo obiskuje otrok, aspiracije in ambicije posameznih staršev ter strokovna usposobljenost učiteljev. Vse to se razlikuje od šole do šole, od učitelja do učitelja, prav tako se razlikuje tudi sodelovanje s starši.

Na motivacijo in vrsto sodelovanja med starši in šolo imata velik vpliv tradicija in lastne izkušnje staršev. Glede na to, da je bila šola v preteklosti dokaj zaprt sistem, je za starše kljub današnji odprti šoli težko prepričati, da so jim nudene drugačne možnosti sodelovanja. Učitelji in starši danes vzpostavljajo komunikacijsko-partnerski odnos z namenom, da starši razvijejo pozitiven odnos do šole in se usposabljaajo za odgovorno starševstvo na področju vzgojno-izobraževalnih potreb otroka, navaja Intihar (2002). Danes odprta šola temelji na akcijsko razvojnem raziskovanju, navaja Rosić (1995). Odprta šola naj bi se staršem predstavljala s ponudbo različnih vsebin, formalnih in neformalnih oblik sodelovanja npr. roditeljski sestanki, govorilne ure, dnevi odprtih vrat, kulturne prireditve, dnevi dejavnosti, športna srečanja, ekskurzije in izleti, šola za starše ... Če so vsebine dobro predstavljene, nudijo vpogled v življenje in delo institucije, ob enem pa jih tako povabi k sodelovanju in vključevanju v različne dejavnosti. Odprta institucija postaja kulturno izobraževalno središče okolja in kraja.

Posebej pomembno vlogo ima pri sodelovanju s starši ravno učitelj, kot strokovni delavec, ki predstavlja šolo, a hkrati tudi kot oseba. Kakovosten odnos temelji na medsebojnem poznavanju in zaupanju, dobrem komuniciranju, medsebojnem sprejemanju in konstruktivnem reševanju konfliktov, kar je še posebej pomembno za navezovanje, razvijanje in ohranjanje medsebojnih odnosov, navaja Intihar (2002). Prav tako so za kvalitetnejše sodelovanje staršev z institucijo pomembna tudi subjektivna mnenja, izkušnje in

zakoreninjena stališča staršev in učiteljev. Le te je težko preseči, dokler jih ne ozavestijo in se ne odločijo za spremembe. Mnogi starši so obremenjeni s svojo službo, z brezposelnostjo, z dodatnim zaslužkom in imajo zato malo časa za otroke, kaj šele za sodelovanje s šolo. Ravno iz tega razloga ne želijo ali ne morejo sodelovati na širših področjih življenja in dela šole, meni Intiharjeva (2002). So pa tudi starši, ki so preveč ambiciozni, ki se zaradi svojih egocentričnih interesov z lahkoto vključijo v delo šole, kar ima lahko negativne posledice za druge starše. Prav tako starši manj uspešnih otrok nimajo dovolj zaupanja v šolo oz. učitelja in se zato izogibajo sodelovanju. Negativne izkušnje nemoči in razočaranja starše potiskajo v podrejen položaj. Učitelj pridobi te starše za sodelovanje le, če jih bolje spozna. Pristnejši stik omogoči tudi spoznanje učitelja, da ni idealen, da je preprosto človek, kar lahko spremeni odnos staršev in učencev, meni Intiharjeva (2002). Pri vključevanju staršev v program šole se starši vključujejo predvsem v enkratne akcije (različne zbiralne akcije, spremljanje na ekskurzijah, sodelovanje na prireditvah), meni ista avtorica.

Rovšek (2006) meni, da imajo mnogi starši nerealna pričakovanja do svojih otrok in pogosteje precenjujejo intelektualne sposobnosti svojih otrok (z motnjo v duševnem razvoju). Precej težje je sprejeti odločitev, da bo otrok obiskoval »posebno šolo« in ne šole, ki jo obiskujejo njegovi vrstniki; kot pa to, da ima njihov otrok motnjo v duševnem razvoju. Za to, da bi mogli učence povabiti v uspešen projekt učenja, se moramo za inkluzijo najprej odločiti; tako strokovnjaki kot starši, meni Čačinovič-Vogrincič (2005).

Ličnova (1997, po Intihar 2002) govori o skupnostnem izobraževanju, ki predstavlja nove načine povezovanja staršev, učiteljev oz. šole s krajani oz. z lokalno skupnostjo. Meni, da je značilno za sosesko ljudi, ki imajo podobne želje, potrebe in interese. »Community edukation« oz. skupnostno izobraževanje je posledica demokratizacije družbe in je zasnovana na dveh tesno povezanih delih. Prvi del zajema izobraževanje za osebno rast, drugi pa za razvoj skupnosti. Tovrstno izobraževanje je prilagojeno specifičnim potrebam okolja, zato izobraževalni programi ne morejo biti državni ali centralno določeni. Skupnostno izobraževanje poudarja načela sodelovanja, odgovornosti, solidarnosti, prispevanja in razumevanja vseživljenjskega učenja. Partnerski odnosi prispevajo k boljšim vzgojno-izobraževalnim rezultatom otrok, razvija se šolsko okolje, na katerega ima tudi družina večji vpliv, navaja Intiharjeva (2002). Na podlagi tega lahko raste tudi kvaliteta povezanosti šole s krajem, če izobraževalni programi zajemajo širše probleme, ne samo probleme šole. Čačinovičeva (2005) v tem kontekstu govori o »**etiki udeležnosti**«, saj gre za sodelovanje,

kjer nima nihče končne besede. Soustvarjanje novih rešitev lahko dosežemo zgolj tako, da mobiliziramo moč strank (učencev, prebivalcev kraja, drugih učiteljev ...) s ciljem, da se podprejo njihova prizadevanja, da dosežejo svoje cilje in vizije.

Greenwood in Levin (2007) menita, da je drugačnost ena od najbolj pomembnih dejavnikov humane družbe. Različnost je biološko dejstvo, ki se konstantno pojavlja v vseh generacijah, v vseh oblikah. Različnost je tudi kulturni produkt. Vsak, ki se potrudi in podrobneje pogleda, ugotovi, da tudi na prvi pogled, najbolj homogene družbe oz. skupine, opredeli širok razpon znanj, interesov, izkušenj in sposobnosti. Če pogledamo na to različnost kot bogastvo socialnih virov, ki, če jih ustrezno mobiliziramo, lahko pomenijo za organizacijo oz. skupino močno orodje za družbeno (lastno) transformacijo. Tako demokracijo avtorja Greenwood in Levin (2007) vidita kot odprt sistem, ki mora sprejeti in proizvajati humano uporabo teh razlik.

Kakovostno sodelovanje s starši sodi med pomembne kazalnike učiteljevega dela, ki je poudarjeno v njegovi profesiji. Med **formalne oblike sodelovanja** s starši sodijo predvsem tiste oblike sodelovanja, ki so predpisane in jih opredeljuje zakonodaja. Te oblike so: svet staršev, roditeljski sestanki in govorilne ure, dodane pa so še druge oblike sodelovanja, ki jih naša zakonodaja ne izrazi natančneje. Med formalne oblike sodijo roditeljski sestanki, govorilne oz. pogovorne ure in pisna sporočila. **Neformalne oblike sodelovanja** so vse tiste, ki so se in se razvijajo v zadnjih letih, kot posledica večje odprtosti šole do staršev oz. družine. Neformalne oblike dela so načrtovane bolj sproščeno, staršem se nudi priložnost, da aktivno, neposredno doživljajo različne dejavnosti in vzdušje v razredu, se med seboj povezujejo in si nudijo pomoč ter oporo, navaja Intihar (2002). Neformalno sodelovanje ima, kot formalno, natančno opredeljene namene in cilje, ki zahtevajo od vseh udeležencev v procesu sodelovanja neko dejavnost. Najpogostejše oblike neformalnega sodelovanja staršev s šolo so: dan odprtih vrat, sodelovanje staršev na razstavah in šolskih prireditvah, vključevanje staršev v projekte, sodelovanje in pomoč staršev v delovnih in zbiralnih akcijah na šoli, obisk staršev pri pouku, dnevi dejavnosti skupaj s starši, starši vodijo interesne dejavnosti in svetovanje staršem za kvalitetnejšo pomoč otroku doma (Intihar, 2002).

Šola postaja vse bolj odprta, rezultate svojega dela pa želi pokazati tudi širši javnosti z različnimi razstavami in prireditvami. Razstavo obogati šolska prireditev ob otvoritvi ali pa šolsko prireditev spremlja in popestri razstava. Na prireditvah se predstavljajo različne šolske

dejavnosti. Šolske prireditve radi obiščejo starši, pa tudi stari starši, bratje in sestre, saj so vsi ponosni, da vidijo med nastopajočimi svojega otroka. To doživetje je pomembno tako za starše kot za otroke, navaja Intiharjeva (2002). Starši lahko vidijo tako otroka v drugačni situaciji, zaznajo njegove odzive na reakcije drugih nastopajočih, njegovo samozaupanje, strah, tremo, zmožnost prilagajanja na neobičajne in nedogovorjene situacije, ki se lahko zgodijo. Udeležencem nastopa pomeni nastop tudi dokazovanje svojih sposobnosti in spretnosti, pridobivanje samozavesti in tudi zadovoljstvo ob drugačnem delu z ostalimi nastopajočimi.

Kohezija v družbi ni odvisna zgolj od dobrih odnosov med člani različnih družb, ampak od tega ali imajo vse skupine oz. družbe zaupanje v legalnost političnega sistema družbe, v kateri živijo, navaja Kiwan (2008). Prav tako avtorica navaja, da je za vpeljavo multikulturnega koncepta potreben določen proces, v katerem se skupine in posamezniki z različnimi kulturnimi ozadji srečajo in spoznajo.

V vzgojno-izobraževalnem procesu se naj bi z vključevanjem učencev z različnimi potrebami spremenili odnosi in pogledi na vse učence in njihove sposobnosti, preučili dejavniki in strategije poučevanja in učenja ter pristopi k poučevanju, prilagodilo okolje razreda in šole, povečalo sodelovanje in timsko reševanje problemov skupaj s starši otrok ter razširila ponudba modelov izobraževanja in oblik pomoči, meni Vrhovski (2005). Naprej avtorica navaja, da predstavlja vključevanje otrok s posebnimi potrebami koristi za vse udeležence vzgojno-izobraževalnega procesa; tako v procesu socializacije kot tudi v spoznavnem procesu in učenju. Prisotnost učenca s posebnimi potrebami v razredu naj bi obogatila izkušnje sovrstnikov in učiteljev. Avtorica govori o razvoju socialnih spretnosti in razvoju ustreznega pozitivnega odnosa do vrstnikov s posebnimi potrebami. Preučevanje razlik med posamezniki, spoznavanje različnih stilov učenja, mišljenja in reševanja problemov lahko poudari heterogenost razreda.

Plajnšek (2005) v svojem članku opisuje praktični primer vključitve dveh deklic s posebnimi potrebami (z Downovim sindromom) v redno osnovno šolo. V zaključku članka pravi, da je poraba poučevalne prakse, ki je bila prilagojena učenkam s posebnimi potrebami, dobra tako za otroke s posebnimi potrebami kot za otroke, ki sicer nimajo težav. Avtorica meni, da je temeljno pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redno osnovo šolo iskanje močnih področij pri otrocih in izhajati iz sposobnosti otroka ter ustvariti pogoje, ki omogočajo

upoštevanje otrokovih individualnih potreb. Zaveda se, da je v »vključitveni projekt« potrebno vložiti ogromno truda, energije in dela. Poleg tega poudarja, da uspeha ne moremo pričakovati, če ne verjamemo v uspešnost in če nismo pripravljeni storiti za uresničevanje inkluzije v praksi »vsega in še več« ter se potruditi po svojih najboljših močeh. O tem primeru govori tudi Mikluševa (2005), ki na primer dobre prakse gleda predvsem s stališča komunikacije in socialnega razvoja skupne, v katero je vključen otrok s posebnimi potrebami. Avtorica je navedla nekaj pozitivnih pridobitev za vse otroke, ki so imeli v svoji sredini otroka s posebnimi potrebami, in sicer: optimalen razvoj vseh učencev, izboljšanje medsebojnih odnosov in grajenje pristnega prijateljstva med otroci ter nenazadnje sprejemanje in spoštovanje drugačnosti v konkretnem življenju.

Na podlagi dolgoletnih izkušenj, predlaga Mikluševa (2005), nekaj korakov, ki naj bi oblikovali dobre medsebojne odnose med učenci s posebnimi potrebami in tistimi, ki teh potreb nimajo. Prvi od korakov je spoznavanje otrok in staršev. Spoznati je potrebno otrokova močna in šibka področja, prav tako je potrebno pridobiti zaupanje staršev v delo šole in inkluzijo, saj se navadno razpoloženje in naravnost praviloma prenašajo iz staršev na otroke. Nato je potrebno upoštevali vsakega otroka kot posameznika, da pridobi zaupanje v skupino in se v njej počuti varno; otrokom je potrebno prisluhniti. Pomagati je potrebno otrokom, da se vključujejo v skupino, da sklepajo prijateljstva prek igre, glasbe in drugih oblik dela; pomagati jim moramo, da začutijo naklonjenost, potrebno, da pomagajo drugemu. Za dobre medsebojne odnose je potrebno, da učitelj ozavešči vrednote, ki veljajo v skupini, kot so: prijateljstvo, prijaznost, sprejetost, poštenje, pomoč drugim, veselje, radodarnost ipd. Vse to se gradi preko konkretnih situacij. Učitelj naj tudi z zgledom navaja učence na to, da jih sprejema, ceni kot ljudi in spoštuje osebnost vsakega takšno kot je. V skupini pride tudi vedno do konfliktnih situacij, kjer se je treba pogovarjati in poslušati. Ko se učenci počutijo sprejete, ko čutijo avtonomijo, se počasi gradi pozitivna samopodoba oz. jo ohranjajo. Otroci se učijo od okolice, v kateri so, od odraslih, ki ga obdajajo, zato morajo učitelji s svojim zgledom dvigniti raven komunikacije.

Delo v inkluzivnih oddelkih koristi tudi družina, ki sicer nimajo otrok s posebnimi potrebami. Takšne družine imajo tako možnost, da razvijejo nove pomembne odnose, menita Daniels in Stafford (2003). Spoznajo individualne razlike med otroci in to, kako posamezne družine delajo s svojimi otroki, ki imajo posebne potrebe. Na ta način odkrivajo nove poti in načine za medsebojno pomoč, prav tako pa krepijo pripadnost skupnosti.

9. INSTITUCIONALIZACIJA

Okolje je tisto, ki slehernemu otroku nudi neskončno možnosti, a hkrati tudi izjemno veliko ovir za njegovo vključitev v vsakdanje življenje. Integracijo moramo razumeti kot resnično socialno participacijo v vseh konkretnih življenjskih situacijah; najbolj nevarna je, navaja Lačen (1998), fizična integracija brez dejanske socialne participacije.

Navedimo samo nekaj razlogov, ki jih omenja tudi Krajncan (2006), zakaj si stroka prizadeva, da ne bi otroke in mladostnike obravnavali posebej, v posebnih zavodih, temveč skupaj in sočasno z vsemi drugimi otroki, ki v procesu rednega šolanja niso zaznamovani. Že leta 1980 je Skalar navedel vzroke neuspehov specialnopedagoškega obravnavanja, sicer za otroke z motnjami vedenja in osebnosti, pa vendar lahko najdemo nekaj skupnih točk tudi za populacijo, ki je zajeta v naš raziskovalni primer. Prav tako lahko poiščemo med temi vzroki poti, po katerih specialna institucija v prihodnosti naj ne bi več hodila. Skalar (1980) navaja, da specialne institucije postajajo vse bolj zaprti sistemi, ki obravnavanim otežujejo ali celo onemogočajo stike s socialnim okoljem; tak pristop dela in življenja v institucijah pospešuje proces prilagajanja v njej, ovira pa širšo socializacijo v socialnem okolju. S tem prevzemajo institucionalno subkulturo, oddaljujejo pa se od globalne kulture. V institucijah je shematiziran način življenja, kar ovira normalen osebnostni razvoj in proces zorenja otrok in mladostnikov. V institucijah poteka korekcija motenj počasneje kakor v normalnem, neinstitutinalnem okolju. Prav tako institucije ustvarjajo nove vrste motečega vedenja, nekatere vrste vedenja, ki jih normalno življenjsko okolje večinoma tolerira, pa dobijo negativni predznak šele v instituciji. In kar je najpomembnejše za naš raziskovalni primer; prebivalci tovrstnih institucij so socialno stigmatizirani, okolje jih sprejema z distanco, zato se še težje vključijo v normalno socialno življenje. Skalar (1980) zato priporoča, da je potrebno ustanovo čim bolj integrirati v soseščino in ustvariti vzajemne ter sodelujoče odnose. Krajncan (2006) sicer govori o vzgojnih zavodih, kar pa lahko preslikamo tudi na naš raziskovalni primer. Pravi, da je potrebno, da je zavod vključen navzven; da naj se vključuje v kulturno življenje okolja, v tehnično oskrbo in pomoč ter si prizadeva za izmenjevanje informacij in samopredstavitev.

Specializirane šole in zavodi bodo ostali kot oblika strokovno najbolj kompetentnih in kompetentnih pogojev in kadrov. Morali bodo dobiti sodoben položaj v celotnem korpusu

skrbi za otroke s posebnimi potrebami. V vsakem primeru pa bodo morali postati najboljša rešitev za najbolj zahteven del populacije otrok s posebnimi potrebami, navaja Opara (2002). Tako morajo specializirane šole in zavodi odgovoriti na tista vprašanja vzgoje in izobraževanja ter usposabljanja, na katere ne more odgovoriti splošni šolski sistem; predvsem na to: kaj je potrebno in možno storiti za otroka s posebnimi potrebami. Šola ali zavod, ki bo bolj kreativen in fleksibilen, bo opravičeval in utemeljeval svoj obstoj, še meni Opara (2002). Usmeritev otroka v specializirano ustanovo ne bo več grožnja s prešolanjem, temveč pravica otroka do pomoči in prilagoditev. Če so se je starši v preteklosti branili in so se upirali razvrščanju, naj bi se v tem konceptu starši bojevali za usmeritev, saj bi s tem zagotovili pomoč svojem otroku, še meni Opara (2003).

Institucionalizacija, meni Jürgens (1996), lahko privede do odvisnosti in nesamostojnosti, če se na tem področju ne bi neprestano dogajale spremembe oz. če se ne bi vedno znova zavzemali proti odvisnosti. Avtor opisuje tudi, da imajo na avstrijskem področju centri za vzgojo in izobraževanje oseb s posebnimi potrebami nalogo, da svoje znanje ponudijo drugim institucijam vzgoje in izobraževanja. Le tako so otroci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redne oblike vzgoje in izobraževanja, deležni ustreznega izobraževanja. Specializirani centri tako nudijo pomoč pri izobraževanju staršev, strokovnemu izpopolnjevanju, nudijo različne specifične storitve ter pomoč pri organizaciji dela z okoljem.

Del programa, ki se izvaja v specializirani instituciji, je tudi program tržne dejavnosti, ki sledi cilju čim večje povezanosti z okoljem, promoviranje dejavnosti in programov. Tako naj bi specializirana ustanova težila h končnemu cilju, da center postane enakovredna institucija, kjer bodo posamezni uporabniki imeli pravico in možnost, da izberejo storitev, ki jo potrebujejo. Za dosego tega cilja je velik poudarek na oblikovanju timov, v katere so vključeni tako izvajalci kot tudi uporabnik. Prav tako je poudarek na razvijanju projektne dela, ki pomeni velik doprinos k dvigu kvalitete programov, saj temeljijo projekti na potrebah posameznika.

Številni avtorji (Feuser (1995), Hanes (1982), Skalar (1993), Simmen (1988) in drugi), poudarjajo pomen rednih stikov z ljudmi iz okolice. Specializirane ustanove nudijo osebam, ki imajo težjo ali težko motnjo v duševnem razvoju, večjo možnost napredovanja, kot integracija, navaja Jürgens (1996). Mejo avtor postavi individualno, pa vendar tja, kjer motnja oz. primanjkljaj ovira komunikacijo z vrstniki.

»Normalnost« je težko določljiv pojem in pojem je odvisen od merila normalnosti. Nemogoče je najti pravo definicijo. Normalizacija je prinesla dva bistvena preobrata: fokus zanimanja je prenesla s posameznika na situacijo in vsa obravnava, ki je prej potrjevala izključenost, je sedaj usmerjena na vključevanje prizadetih v družbene tokove in vrednotenje njihove vloge v družbi. Kljub temu je izrednega pomena, da osebe z motnjo v duševnem razvoju v integracijskih procesih, ne »normaliziramo« v smislu, da motnja izgine in bi postali »normalni«, navaja Lačen (1998). Takšno stališče do oseb z motnjo v duševnem razvoju bi dejansko pomenilo, da bi jim odvzeli tisto, kar resnično potrebujejo. Samo če bomo izhajali iz resničnih potreb osebe z motnjo v duševnem razvoju in njene družine, jim bomo zagotavljali resnične vrednote in pravo kakovost življenja (Lačen, 1998).

Pojem »socialna izključenost« Sardoč (2006) opredeli kot nesposobnost participacije v ekonomskem, kulturnem in socialnem življenju družbe ter določeno distanco do vsakdanjih dogajanj v njej. Socialna izključenost zmanjšuje zmožnosti izključne osebe ali skupine posameznikov, da vzpostavlja interakcije z drugimi člani skupnosti, da se integrira v družbo, v njej participira in se potrdi ter razvije spoštovanje od samega sebe.

Normalizacija je pojem, ki označuje strokovno usmerjenost v zavodski in izven zavodski obravnavi odklonskih in prikrajšanih skupin. V Sloveniji se je ta pojem pojavil v 90-tih letih. Bistvo normalizacije je v tem, da je poudarek na procesu in ne na rezultatu. Glavni namen je omogočiti sodelovanje v normalnih pogojih življenja, kar pa lahko vodi k različnim rezultatom, meni Dekleva (1993). Pri procesu normalizacije je nujen osebni odnos z otroki in mladostniki, ki so nameščeni v zavodih, navaja Krajncan (2006). Pot k normalizaciji omogoča odprtje institucije in dosledno uveljavitev avtonomnosti majhnih skupin. To omogoča večjo avtonomnost subjektov vzgojnega procesa v vzgojnem zavodu. Majhna skupina omogoča tudi več bližine, izboljša komunikacijo v instituciji in se skuša približati čim pristnejšim in prijetnejšim stikom ter manj odtujenemu obravnavanju, navaja Krajncan (2006). Skalar (1993) opredeljuje odprtje zavoda kot neovirano komunikacijo z vrstniki v soseščini in krajani. Prav tako pravi avtor, je odprtje institucije lahko ogledalo in merilo ustanove. Simmen (po Krajncan, 2006) pravi, da nikakor ni mogoče opredeljevati dela v zavodu brez družbenokritičnega stališča, kamor spada dejavna podpora vseh prizadevanj zunaj zavodov, naj bo ta politična, zasebna ali naj zadeva samopomoč prizadetih.

Eden od vizije zavodov je tudi načelo normalizacije, tako da so posameznikom dostopne vse oblike in vsi pogoji vsakodnevnega življenja. Normalizacija je cilj, h kateremu so usmerjene naše dejavnosti. Cilj tega je ustvarjanje in zviševanje socialne podobe mladih ob hkratnem izboljšanju njihovih osebnih kompetenc. Skalar (1993) opredeljuje pojem normalizacije v zahtevah po ustvarjanju takih razmer za življenje in delo v ustanovi, ki bi omogočale zadovoljevanje potreb v dogovarjanju, enakopravnosti in ozavešeni pozornosti, v procesu minimiziranja stigmatizirajočih dejavnikov. Simmen (1988, po Krajncan 2006) izpostavi pomen normalizacije za boljšo orientacijo vzgojnih zavodov v njihovem delovanju in usmerjanju. Avtor razmišlja v smeri iskanja orientacij za izboljšanje življenjske ravni v ustanovah in išče poti za normalnejše življenje nasploh. Odprtje institucije navzven opredeljuje Skalar (1993) kot neovirano komunikacijo z vrstniki v soseščini in s krajani. Odprtje institucije je lahko ogledalo in merilo ustanove, še meni Krajncan (1998).

Razvrščanje motenj je vprašljivo, saj se čiste pojavne oblike pokažejo le v redkih primerih. Kljub temu so nam klasifikacije v pomoč pri odkrivanju in diagnosticiranju ter pri nadaljnji obravnavi in načrtovanju pomoči.

Odpravljanje težav otrok s posebnimi potrebami je mogoče zgolj s timskim delom oz. z interdisciplinarnim pristopom različnih strokovnjakov, meni Novljan (1997a). V timu strokovnjakov so tudi starši, ki skupaj oblikujejo individualiziran program za posameznega učenca, ki je bolj vezan na šolsko delo in končno vključevanje v socialno okolje. Tako ustrezna obravnava zajema otroka, njegovo družino in širše socialno okolje. Na podlagi tega je potrebno spoštovati individualnost otroka, spoštovati njegovo zasebnost in omogočiti razvijanje njegove avtonomnosti. Vsi otroci imajo pravico do prostora v rednem razredu in individualne sposobnosti ter potrebe, ki jih moramo prepoznati. Vsi otroci so učenci. Učitelji in učenci so sodelavci v procesu učenja. Ključ je v sprejetosti posameznika in podpori vsakemu pri nalogah in aktivnostih v procesu učenja. Vsak mora biti informiran in v razredu nihče ni izključen. Različnosti je vseh vrst. Učencu s posebnimi potrebami sicer prilagodimo nalogo njegovim sposobnostim, vendar mu jasno razložimo, kaj od njega pričakujemo, tako smo pošten, vendar nikoli usmiljen (Kolander, 2003). Ob tem moramo upoštevati dnevno stanje posameznika. Ni vsakdo vsak dan najbolj sposoben delati. Primer, ki je bil naveden v literaturi (Pirc, 1998), navaja začetne težave vključevanja avtističnega fantka v redne oblike vzgoje in izobraževanja. Otrok je s svojim vedenjem motil pouk in učiteljica ni bila dovolj

usposobljena za delo z otrokom s posebnimi potrebami, zato so poiskali dodatno strokovno pomoč. Z njo je fant lepo napredoval in še v drugem razredu obiskoval redno osnovno šolo.

Otroci, ki postanejo sestavni del določene skupnosti, k tej skupnosti veliko prispevajo, vendar se ne zanašajo na njeno pomoč in podporo. Otroci s posebnimi potrebami, ki obiskujejo lokalne vrtce in šole, veliko prispevajo tudi k temu, da vedno več ljudi ve, kaj pomeni pojem posebne potrebe, navajata Daniels in Stafford (2003). Kako poteka vključitev osebe s posebnimi potrebami sta opisala tudi Vukanova (1993) v svojem priročniku, v katerem poudarjata izjemen pomen medosebne izkušnje »zdravih« otrok z otroki s posebnimi potrebami, ki jih pridobijo preko raznolikih aktivnosti.

10. OPREDELITEV PROBLEMA IN CILJI RAZISKAVE

10.1. OPREDELITEV PROBLEMA

Iz predpostavke šibkega sodelovanja z lokalno skupnostjo na nivoju medsosedskih odnosov z akcijskim projektom skušamo vzpostaviti vezi in ravnovesja med posameznikom in okoljem. Želimo si vzpostaviti neovirano komunikacijo z vrstniki v soseščini in krajani. Ob enem želimo skupnosti ponuditi možnost participacije, vplivanja in delovanja ter vzpostavljanja pristnih odnosov, ki naj bi se krepili in razvijali skozi redna srečanja. Hkrati krajanom ponudimo možnost, da spoznajo osebe s posebnimi potrebami in na ta način premostijo morebitna stereotipna razmišljanja. Otroci s posebnimi potrebami so v prvi vrsti otroci z enakimi potrebami in pravicami oz. različni kot smo različni vsi. Če gledamo s tega stališča naprej, vidimo oznako »posebne« potrebe kot dodatne potrebe določenega otroka in se tako izognemo zanki, da bi zaradi posebne potrebe pozabili na otroka. Vsi otroci, ne glede na posebne potrebe, se največ naučijo iz igre. Še posebej pomembna je igra za otroke s posebnimi potrebami, saj se preko igre, v katero so vključeni tudi drugi otroci, oblikujejo najboljše učne okoliščine. Ob enem ima tovrstna igra tudi socialno komponento, ki bo ključna pri naši nadaljnji raziskavi. Odnos do otrok s posebnimi potrebami se izoblikuje že v zgodnjih letih. Ob upoštevanju tega diskurza smo k sodelovanju povabili vrtec. Učenje predšolskega otroka temelji na neposredni aktivnosti s predmeti in pridobivanju konkretnih izkušenj z ljudmi, stvarmi. Za doseganje pozitivnih rezultatov pri delu z otroki ne zadostuje enotedensko delo z njimi, ampak kontinuirano strukturirano delo, kjer imajo otroci aktivno vlogo. Istočasno to pomeni tudi aktiviranje staršev otrok iz vrtca in mladih iz centra. Preko gladiiva (ideje, misli, izkušnje, konkretni izdelki), ki ga otroci in mladi dobijo preko medsebojnih interakcij, se del tega prenese tudi v njihovo okolje.

Z raziskovalno nalogo želimo predstaviti življenje v veliki javni instituciji, ki je premalo vpeto v življenja krajanov in s tem zbuja strah, negotovost in odpor do stikov s prebivalci institucije.

10.2. CILJI RAZISKAVE

Magistrska naloga predstavlja intenzivno fazo longitudinalne akcijske raziskave projekta, ki vsebuje elemente priprave, izpeljave, ponavljanj in evalvacije pri projektu »Drugačnost združuje«. Poglavitna naloga projekta »Drugačnost združuje« je skupno sodelovanje treh dejavnikov: šole (oz. vrtca), centra (CUDV Dobrna) in krajanov občine (razna društva in klubi v občini Dobrna). Preko analize akcijskega projekta naloga sledi tesnejšemu in intenzivnejšemu sodelovanju med tremi členi projekta. Poglavitni cilj je usmerjen v proces spoznavanja drug drugega, druženja otrok in mladih, spodbujanja razumevanja in spoznavanja različnih potreb sovrstnikov, kar naj bi pripomoglo k sožitju, večji socialni integraciji in oblikovanju socialnih veščin. Zasledovali bomo še naslednje cilje: spremembo kvalitete učno-vzgojnega procesa, uvajanje in spremljanje novih metod in oblik dela, razvijanje ustvarjalnosti pri delu, razvijanje pozitivnega odnosa do drugih, sodelovanje v vseh delovnih fazah od načrtovanja do izdelave izdelka in razvijanje sposobnosti in odgovornosti za sodelovanje v skupini. Prav tako bo ključni cilj vključitev lokalne skupnosti. Na ta način želimo raziskati možnosti za povezave v lokalnem okolju ter vzpodbuditi ljudi za raziskovanje lastnih percepcij o osebah s posebnimi potrebami. Modificiranje in dopolnjevanje delnih ciljev zagovarja tudi Skalar (1999) kot temeljno značilnost akcijskega raziskovanja.

In kot je že Kurt Levin rekel: » *Najboljši način, da nekaj razumeš, je, da to poskusiš spremeniti*«.

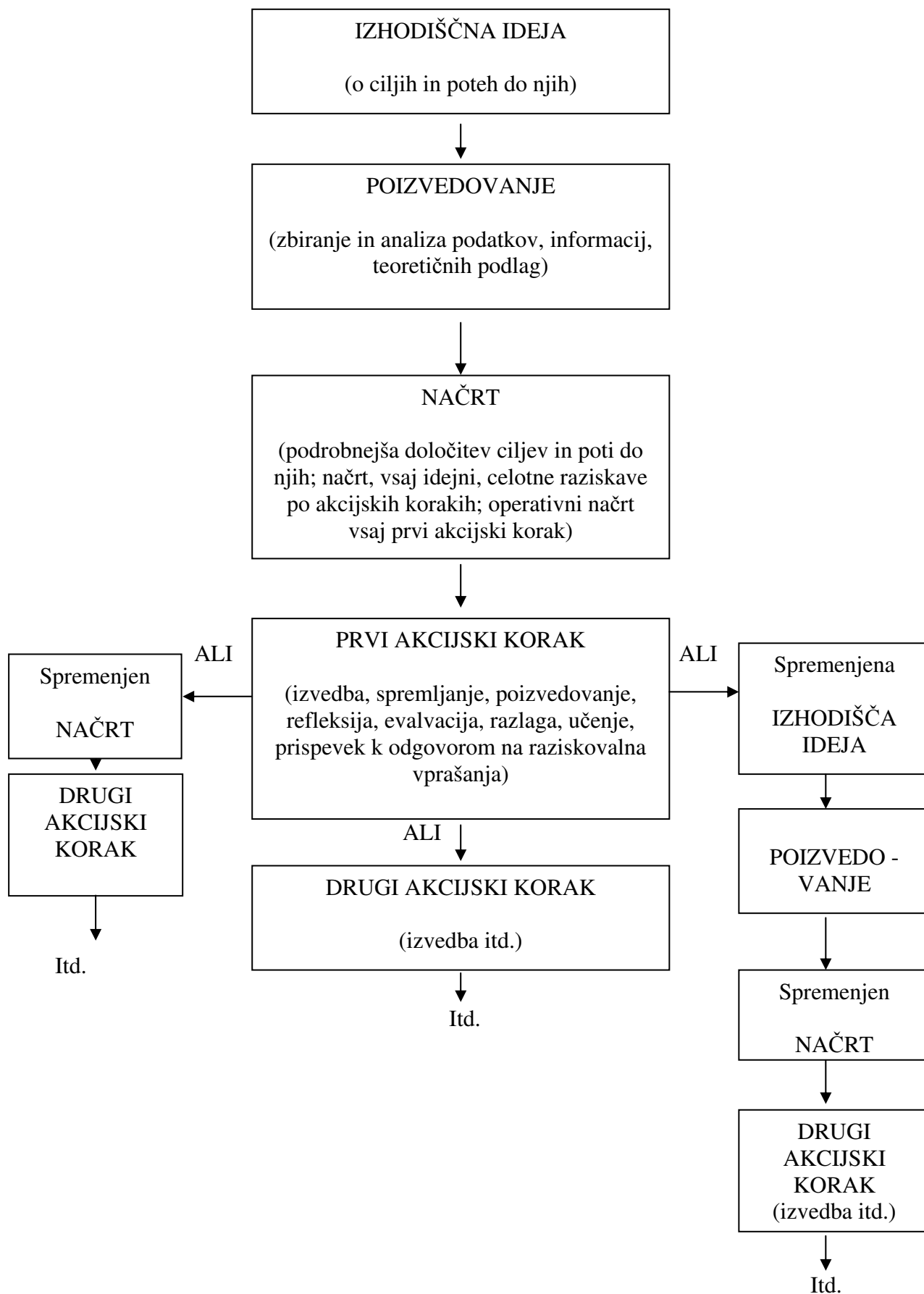
10.3. RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

1. Kako bo projekt »Drugačnost združuje« izboljšal obstoječe razmere pri stikih in neovirani komunikaciji med specializirano ustanovo (CUDV Dobrna), krajem (Dobrna) in osnovno šolo oz. vrtcem (Dobrna)?
2. Kako bo realizacija projekta »Drugačnost združuje« vplivala na miselne pregrade sodelujočih o osebah s posebnimi potrebami?
3. V kolikšni meri lahko dosežemo, da se bo s pomočjo projekta »Drugačnost združuje« nadaljevalo kontinuirano sodelovanje med občino (Dobrna), Centrom za usposabljanje, delo in varstvo (Dobrna) in osnovno šolo oz. vrtcem (Dobrna)?

4. V kolikšni meri bo projekt »Drugačnost združuje« izboljšal odnos do oseb s posebnimi potrebami v kraju?

11. METODE DELA

V okviru empiričnega dela magistrske naloge bomo uporabili metodo študije primera v akcijskem raziskovanju. Akcijsko raziskovanje je raziskovalno metodološka strategija, s katero se raziskovalec v sodelovanju s posamezniki ali skupinami na raziskovalni podlagi loteva socialnih sprememb in inovacij (Cerar, Marentič - Požarnik, 1990). Prednost akcijskega raziskovanja je, da je usmerjeno v praktično spreminjanje oz. v konkretne izboljšave. Akcijsko raziskovanje je sredstvo za izboljšanje dela; gre za premik iz ideje v akcijo, za izboljšanje problemskih socialnih situacij in osebnega razumevanja raziskovalcev. Akcijska raziskava nujno vključuje izdelavo načrta za akcijo (ki naj bi izboljšala to, kar se že dogaja), ukrepe za uresničevanje načrta, opazovanje in spremljanje učinkov teh ukrepov v okvirih znotraj katerih potekajo; razmislek oz. refleksijo o učinkih kot podlago na nadaljnje načrtovanje, sledečo akcijo in tako naprej skozi zaporedje teh ciklov (Kemmis, McTaggart, 1991). Slikovno lahko to vidimo na shemi 1, ki prikazuje posamezne korake akcijskega raziskovanja. Raziskovalec potem pripravi drugo akcijo, tj. naslednja načrtovanja, implementacijo, evalvacijo in odločitve v zvezi s celotnim splošnim načrtom; tako je raziskava sestavljena iz več krajših raziskav. Pri akcijskem raziskovanju je raziskovalec vključen neposredno v inovacijski proces, v snovanje novosti, njihovo izvajanje, preizkušanje, vrednotenje in izpopolnjevanje, navaja Cerar (1990). Ključni dejavnik v kvalitativnem raziskovanju je raziskovalec, ki je osebno na kraju samem in spoznava socialno okolje (Sagadin, 1991). Gre za raziskovanje, ki je usmerjeno bolj v induktivno analizo podatkov in pridobivanje hipotez kot pa v vnaprejšnje deduktivno postavljanje hipotez in njihovo kasnejše preverjanje (Sagadin, 1991). Namen akcijskih raziskovanj, začelih v lokalni skupnosti, je omogočiti sistematično raziskovanje in reševanje problemov, ki jih doživljajo raziskovalci (Macura - Milovanovič, 2006). Prav to želimo spodbuditi tudi s projektom »Drugačnost združuje«, ki bo predstavljen v nadaljevanju.



11.1. NEKATERE POGLAVITNE ZNAČILNOSTI AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA

Kvalitativna raziskava je tista, pri kateri sestavljajo osnovno izkustveno gradivo, zbrano v raziskovalnem procesu, besedni opisi ali pripovedi in v kateri je to gradivo tudi obdelano in analizirano na beseden način brez uporabe merskih postopkov, ki dajejo števila in brez operacij nad števili, navaja Mesec (1998). Podatki za tovrstne raziskave se običajno zbirajo v naravnih situacijah, npr. v učilnici, na ulici, in v neposrednem stiku s preučevanimi osebami. Zbrani podatki so bolj v besedni in slikovni obliki kot pa v numerični, še navaja Vogrinc (2007). Da bomo ohranili kompleksnost v vsakdanji situaciji, bomo raziskovali v naravnih razmerah (v specializirani ustanovi, kjer bivajo učenci s posebnimi potrebami, v rednem vrtcu, v okolju, kjer bivajo krajani). S tem bomo približali k stvarnejšim spoznanjem, ki so bolj relevantna za prasko. Kljub temu Mesec (1998) opozori, da morda niso tako natančna in pogosto tudi ne tako nedvoumno utemeljena kot spoznanja eksperimentov in statističnih študij. Ključni instrument kvalitativnega empiričnega raziskovanja je raziskovalec, ki v naravnih razmerah oz. okolju proučuje, zato ker ga zanima kontekst, v katerem se dejavnosti odvijajo in ker verjame, da je tudi okolje pomembno za obnašanje in ravnanje posameznika (Vogrinc, 2007). Tako ima raziskovalec možnost, da razume, ne samo tisto, kar je bilo izrečeno oz. izraženo v racionalni govorici, ampak tudi tisto, česar z besedami ni mogoče izraziti (npr. želje, pričakovanja, interese, potrebe, osebne poglede, subjektivna doživetja). Hkrati se mora raziskovalec zavedati, da s svojo udeležbo vpliva na dogajanje, ki ga opazuje. Raziskovalca ne zanima zgolj rezultat raziskave, ampak ga fascinira sam proces. Zanima ga medsebojna komunikacija, obnašanje, izražanje ipd. vseh sodelujočih. Kvalitativne raziskave so predvsem praktične in stvarne ter raziskujejo vsakdanje težave ljudi in v skladu s tem naj raziskovalec raziskuje ne le tega, kar ga zanima, ampak tudi in predvsem tisto, kar je pomembno z vidika raziskovanih, navaja Mesec (1998).

Raziskave, ki se opravljajo v okviru kvalitativnega raziskovanja, navadno ni mogoče ponoviti, saj se socialne okoliščine nenehno spreminjajo, navaja Vogrinc (2008). Nadalje meni avtor, da se spreminjajo tudi preučevane osebe, raziskovalci, okolje, razvijajo se odnosi med ljudmi itd. Socialnih okoliščin tako ni mogoče »zamrzniti«, zato bi bilo neupravičeno pričakovati, da

lahko raziskavo še enkrat izpeljemo popolnoma enako in da bi bile ob ponovitvi rezultati enaki kot prvič. Pa vendar; tudi kvalitativna raziskava se lahko ponovno opravi in rezultati se lahko primerjajo z ugotovitvami prvotne raziskave, še meni avtor.

Akcijsko raziskovanje je sistematično proučevanje poklicnih situacij, ki ga izvajajo tisti, ki so v te situacije vključeni, z namenom, da te situacije izboljšajo, navaja Vogrinc (2007). Pri zbiranju podatkov se ne bomo omejili na en vir oz. eno tehniko zbiranja podatkov. Poleg podatkov, pridobljenih z intervjuji in opazovanjem, bomo uporabili tudi različne druge dokumentarne vire (dnevnik, fotografije, zapise, ki bodo nastali med zbiranjem podatkov, transkripcije magnetofonskih posnetkov, video posnetki, ipd). Le pluralizem tehnik zbiranja podatkov in njihovo medsebojno kombiniranje nam bodo omogočili, da ugotovitve o posameznih pojavih ali vidikih povežemo v smiselno celoto.

Tovrstna akcijska raziskovanja kritizirata Carr in Kemmin (po Macura - Milovanović, 2006) in ta raziskovanja imenujeta tehnična akcijska raziskovanja, ki imajo cilj doseči učinkovitost ocenjeno z merili, ki jih sprejme raziskovalec sam. Merila za učinkovitost niso izhajala iz samorefleksije učiteljev. Avtorja (po Macura - Milovanović, 2006) omenjata primere raziskav, v katerih praktiki (npr. učitelji) izvajajo zgolj načrte akcij, ki so jih od zunaj osmislili raziskovalci. Tako realizirana raziskovanja niso temeljila na praksi učiteljev in njihovih praktičnih problemov.

Namen akcijskih raziskovanj začetih v *lokalnih skupnostih (community based)* je, omogočiti sistematično raziskovanje in reševanje problemov, ki jih doživljajo raziskovalci in njihove stranke, navaja Macura - Milovanović (2006). Inkluzija je ena izmed delovnih načel akcijskega raziskovanja v lokalni skupnosti, saj pomeni maksimalno vključevanje vseh pomembnih posameznikov, skupin, problemov (socialnih, ekonomskih, kulturnih, političnih), sodelovanje z drugimi skupinami (ali organizacijami) in omogočanje, da imajo vse relevantne skupine korist od implementiranih aktivnosti, meni Stinger (1996, po Macura - Milovanović, 2006). Druga skupina delovnih načel, ki jih omenja isti avtor, pri teh raziskovanjih so: *interpersonalni odnosi* (ti morajo zagotoviti enakost, skladnost, konstruktivno reševanje konfliktov, sprejemanje in sodelovanje), *učinkovito komuniciranje* (aktivno poslušanje, razumevanje, kulturno ustreznost in iskrenost) ter *participacija* (aktivno vključevanje, realizacija pomembnih in uresničljivih nalog, ustvarjanje odnosov z relevantnimi posamezniki

in dajanje opore). Iz tega izhaja, da je akcijsko raziskovanje opredeljeno kot izrazit komunikacijski proces med raziskovalci in raziskovanci (Cerar, 1991).

Tehniko zbiranja podatkov moramo izbrati glede na raziskovalni problem, osnovno vprašanje izbire tehnike pa je, ali nam bo z njo uspelo kar najbolje spremljati in evalvirati posamezne akcijske korake, ki so prikazani na shemi 1. S tehniko t.i. triangulacije je mogoče pridobiti največ informacij o preučevanem pojavu. Triangulacija raziskovalcev pomeni, da je v preučevanje določenega raziskovalnega problema vključenih več raziskovalcev. Pri tem gre za skupinsko dinamične procese, v katerih se v odkritem razgovoru izmenjujejo perspektive učitelja, učenca in opazovalca. O triangulaciji teorije govorimo, ko pri preučevanju določenega problema izhajamo iz več teoretskih predpostavk (Vogrinc, 2007). Prav tako govorimo o triangulacij znanstvenih disciplin takrat, ko raziskovalni problem preučujemo interdisciplinarno. Pri projektu »Drugačnost združuje« bom uporabili tehniko intervjuja pri vsakem delnem projektu. Prav tako bomo dogajanje spremljali s pomočjo video kamere.

Intervju je tehnika zbiranja podatkov s pogovorom, je pogovor med dvema osebama, od katerih ena sprašuje, postavlja vprašanja, druga pa nanje odgovarja. Lahko uporabimo tudi neformalni razgovor z osebami v raziskovalnih situacijah, navaja Sagadin (1991b). Teh postopkov se bomo poslužili pri vsakem srečanju udeležencev projekta. Intervjuje si bomo zapisovali po koncu delnih projektov, delno bodo zbrani tudi na video materialu.

Podatke lahko zbiramo tudi z **opazovanjem** (brez udeležbe ali z udeležbo, s pisnimi protokoliranjem, s snemanjem zvoka, slike ali obojega s tehničnimi pripomočki). Aktivna observacija, navaja Griffinova (2008) je najpomembnejši način, da razvijemo naše razumevanje o vsakem posamezniku. Opazovanje predpostavlja navzočnost v določeni okolščini in zbiranje podatkov o tem, kaj se pri tem dogaja. Opazovalec zbira podatke predvsem z vidom, uporablja pa tudi druga čutila. Opazovalec podatke zbira v naravnem okolju; pridobi lahko podatke, ki jih z drugimi tehnikami ne more (še posebej, če opazuje otroke, ki še niso sposobni govorno in pisno izražati svoje misli). Opazovalec; avtorica magistrskega dela, bo aktivno prisotna pri vsakem delnem projektu. Uporabili bomo tudi video posnetek, kar nam omogoča, da tudi opazovalec opazuje lastne reakcije, vedenje in neverbalno komunikacijo ter odnos do drugih v procesu.

Ob koncu ene raziskovalne enote poteka še **evalvacija**, ki je sistematično zbiranje in ocena podatkov, ki zagotavljajo koristno povratno informacijo o predmetu preučevanja. Z evalvacijo

identificiramo in ocenimo učinke in učinkovitost programa meni Marjanovič - Umek (2002). Rezultat evalvacije naj bi pripomogel k razumevanju, kako različni pristopi (metode, oblike dela) delujejo v različnih okoljih; identificiranje različnih dejavnikov vključitve oseb s posebnimi potrebami v okolje in obratno; nadzor in iskanje učinkov in rezultatov projekta. Smiselno je, da se v vsaki raziskavi kombinira čim več različnih tehnik, virov podatkov, metod, raziskovalcev, teorij in znanstvenih disciplin, kar nam omogoča bolj celovito poznavanje proučevanega pojava, navaja Vogrinc (2007). Končne rezultate bomo prikazali v pisnem poročilu o akcijski raziskavi, ta pa bo zajela tako raziskovane kot praktične cilje. Poročilo bo zajelo opis celotnega poteka, na podlagi zbranih podatkov bodo nastali kakovostni sklepi. Poročilo bo živo in vsestransko zajelo okoliščine ter opis dejavnosti, ki jih uvajamo oz. preizkušamo. Poročilo bomo obogatili z razstavo, avdiovizualnimi prikazi in s predstavitevijo na zaključni prireditvi.

Projekt »Drugačnost združuje« intenzivno poteka tri mesece. Zasnovan je tako, da upošteva starost in interes obeh vzgojnih skupin, učna načrta in objektivne dejavnike (vremenske razmere, bolezenska stanja ipd). Začetno srečanje obeh vzgojnih skupin bo namenjeno spoznavanju drug drugega oz. oblikovanju skupine (forming). V nadaljevanju bodo aktivnosti zastavljene tako, da zasledujejo skupinske cilje. Delavnice temeljijo na medsebojnem sodelovanju (pri skupinskih socialnih igrah in pri ustvarjanju z naravnimi materiali). Otroci iz vrtca in mladi iz centra si bodo pomagali pri premagovanju tektonskih ovir (pri športnih dejavnostih) in se družili pri raznih kuharskih delavnicah. Delavnice bodo sledile procesu medsebojnega usklajevanja znotraj skupine, nastajanju socialne resničnosti preko delavnice, oživljanju domačih opravil, predstavitvi lovske dejavnosti in delavnici ročnih del. Delavnice sledijo osnovni strukturi akcijskega raziskovanja, (Cerar, Marentič - Požarnik, 1990), in sicer je v uvodu postavljena izhodiščna ideja o delavnici, nato se zbere čim več informacij (primernost aktivnosti za populacijo, organizacijske zahteve), nakar se naredi načrt (timsko) in nato se izvede prvi akcijski korak (dejanska izvedba delavnice). Po izvedbi se, preko evalvacije, določi ali lahko pripravimo nov akcijski korak (izvedba druge delavnice) ali pa je potrebna sprememba izhodiščne ideje. Drug del projekta temelji na načrtovanju in izvedbi dramske igre. Pri razporeditvi udeležencev v različna področja (pevsko, plesno, dramsko, instrumentalno področje) bomo upoštevali individualne želje in pa nove izkušnje ter spoznanja, ki jih bomo pridobili v komunikaciji in s pomočjo opazovanja ter analiziranja videoposnetkov z otroki in mladimi pri prvih nekaj srečanjih. V uvodnih srečanjih pri pripravi dramske igre bodo udeleženci osvajali določene segmente posamezno. V nadaljevanju se

bodo udeleženci združili in skupaj nadgradili igro. Dramska igra oz. lutkovna predstava se bo predstavila širši publiki na zaključni prireditvi. Zaključna prireditev bo tako pokazala rezultat dela celotnih treh mesecev intenzivnega sodelovanja; delno tudi s pomočjo video posnetka, v katerem bodo zajete tematske delavnice, ki jih bodo vodili krajani občine. Pri samem primeru bomo pokazali na bogastvo teksta, izzive, vrzeli in možnosti pri aktivnem sodelovanju otrok s posebnimi potrebami z otroki, ki teh potreb nimajo in samim krajem, v katerem je specializirana ustanova locirana. Preko različnih aktivnosti se spopadamo z izzivom številka ena, in sicer priznavati oz. sprejeti populacijo oseb s posebnimi potrebami v celovit družbeni sistem.

Eden od glavnih segmentov pri projektu je timsko delo, pri čemer je (zaradi obsežnosti projekta) še kako pomembna delitev dela in odgovornosti. Člani, ki vodijo posamezen oz. delni segment projekta »Drugačnost združuje«, so strokovnjaki z različnih področij, imajo različne izkušnje in znanja. Obenem pa rešujemo relativno celovito nalogo, sami odločamo o planu, metodah dela in razporejanju posameznikov k nalogam.

11.2. VZOREC OSEB

Oblikovali smo heterogeno skupino, pri čemer je bila individualizacija osnova za učinkovito delo z vsemi udeleženci. Tako omogočimo rabo alternativnih načinov učenja in bolj fleksibilen način poučevanja ter sodelovanja med udeleženci. V raziskovalni proces bo vključenih pet mladih (starih od 12 do 14 let) iz oddelka vzgoje in izobraževanja iz Centra za usposabljanje, delo in varstvo Dobrna ter sedemnajst otrok (starih od 4 do 7 let) iz vzgojne skupine iz vrtca Dobrna. V raziskavo so vključeni tudi matični vzgojitelji oz. učitelji obeh skupin. V del projekta bomo vključili tudi trinajst odraslih mladostnikov (starih med 16 in 28 let) iz Centra za usposabljanje, delo in varstvo Dobrna. Intenzivno pa bodo vpleteni tudi krajani občine Dobrna, ki delujejo v raznih klubih in društvih.

11.3. POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

Pri raziskavi bomo spremljali dinamiko aktivnosti z uporabo značilno za kvalitativno raziskovanje (nestandardiziran intervju, vprašalniki z odprtimi vprašanji, dokumenti v najširšem pomenu, vizualno gradivo pridobljeno s pomočjo video kamere in fotoaparata, anekdotski zapisi, beleženje, opazanja, risbe, dnevnik). Kombinacija odgovorov, ki smo jih dobili preko različnih tehnik, nam nudi bolj zaokrožen pogled v preučevani problem. Ključnega pomena pri raziskavi je bila raziskovalčeva lastna udeležba oz. opazovanje z udeležbo. V raziskavo sem se vključila kot nekakšen personalni medij, ki skuša z različnimi informacijami širiti izkustveni in doživljajski prostor udeležencev. Na ta način sem lažje spremljala dinamiko med udeleženci.

Viri podatkov obsegajo izpiske iz delnih projektov (predhodni pogovori z vodji raznih delavnic, evalvacije), intervjuje in druge zapiske. Pri uvodnih pogovorih z vodji delavnic (krajani občine) bom uporabila polstrukturiran intervju, ki ga bom beležila s pomočjo diktafona. Prav tako bom evalvacijo z vodji delavnic (krajani občine) in z vodjo vrtca opravila s pomočjo polstrukturiranega intervjuja na diktafon. Potrebno bo pridobiti tudi soglasja staršev vseh otrok iz vrtca Dobrna in staršev mladih iz Centra za usposabljanje, delo in varstvo Dobrna, ki bodo dovoljevala vključenost otrok v raziskavo. Kot navaja Cerar (1990), uporabljamo pri akcijskih raziskavah svobodnejše, manj vezane in nevezane različice »formalnih«, »standardiziranih« oz. vnaprej določenih kategorij. Sem sodi sprotno komuniciranje med raziskovalci, praktiki in učenci, uporaba terenskih in anekdotičnih zapisov, fotografije ter video zapisi. Pojave bomo morali sproti kvalitativno opisovati, analizirati in razlagati, ugotovitve pa vgraditi v evalvacijo in razvoj inovacije ter v učenje praktikov in raziskovalcev.

Izdelan je bil informativni urnik, ki je določal časovni razpored akcijske raziskave. Na podlagi tega se je vodilo tudi sprotno dokumentiranje (misli, občutki, vtisi), kako projekt napreduje, kar nam je dalo osnovo za razmislek za še učinkovitejšo strateško akcijo. Po vsakem akcijskem koraku je nastalo krajše poročilo, analiza primera, kako se je splošni načrt razvijal in uresničeval. Poročilo je vsebovalo misli o tem, kako se je splošna ideja razvijala in spremljala od začetka do določenega trenutka, okoliščine, v katerih je akcija potekala, ali je bilo potrebno spremeniti strateško akcijo, kako so na okoliščine in na njene posledice gledali drugi, kako so se spreminjale vloge udeležencev, kakšni problemi so se pojavili in kako smo jih reševali in ali smo ugotovili kakšne izboljšave.

Potrebno je bilo upoštevati tudi načela postopka za akcijsko raziskovanje, ki jih navaja Cerarjeva (1991) in so izraz zavestne odgovornosti, ki je pri metodah akcijskega raziskovanja neločljiv del soudeležbe in skupnega dela z drugimi ter iskanja skupnega jezika znotraj, v končnih posledicah pa tudi zunaj, obstoječih družbenih in političnih okoliščinah. V prvi fazi je bilo potrebno poskrbeti, da smo se posvetovali s pristojnimi ljudmi, odbori, oblastmi in jih obvestili o poteku projekta. Vključevali smo udeležence pri sooblikovanju projekta. Kolegom je bilo omogočeno, da so predložili določene ugovore, pomisleke ali ideje, saj smo le tako lahko upoštevali vse razvejene možnosti, ki jih sami nismo predvideli in opazili. V začetni fazi smo si zagotovili tudi izrecno dovoljenje, da lahko opazujemo učence. S tem smo prevzeli tudi odgovornost za varovanje zaupnosti. V zadnji fazi smo poročilo predstavili in prilagodili za različne odjemalce (občinska uprava, krajani, starši, vodstvo ustanove).

Sodelovanje rednih in občasnih sodelavcev je zagotavljajo, da so si vsi odrasli, ki so prihajali v stik z otroki in mladostniki, prizadevali za iste cilje. Za to je potrebna odprta komunikacija, spoštovati je potrebno individualne razlike, prav tako smo morali biti potrpežljivi, saj vzpostavljanje odkritega dialoga o specifičnih vprašanjih zahteva svoj čas. Vsak član projekta z vso svojo odgovornostjo prispeva k skupnemu cilju in vsi člani so enakopravni.

11.4. POSTOPKI OBDELAVE PODATKOV

Dokumentacijo bom smiselno uredila po časovnem zaporedju. Analiza dokumentacije bo potekala po predpisanih postopkih kvalitativne analize: urejanje gradiva, določitev enot kodiranja, odprto kodiranje, izbor in definiranje relevantnih pojmov in kategorij oziroma kodiranje druge stopnje in oblikovanje končne teoretične formulacije (Mesec, 1998). Pridobljen material bo razčlenjen na enote kodiranja, ki se bodo nanašale na sodelovanje med institucijami in krajem, stereotipna razmišljanja, drugačnost, sprejemanje in spodbujanje drugačnosti, osebe s posebnimi potrebami. V nadaljevanju bom postavila posamezne enote znotraj kategorij, ki jih bom kodirala. V zaključku bom predstavila dobljene rezultate z ugotovitvami in sklepi o ustreznosti zastavljenega projekta kot modela za vzpostavitev neovirane komunikacije med specializirano ustanovo, redno osnovno šolo (oz. vrtcem) in krajem. Podatki so zbrani tabelarično.

11.5. PRIČAKOVANI REZULTATI

Magistrsko delo bo prispevalo k boljšemu razumevanju pojavnosti inkluzije oz. vključevanja oseb s posebnimi potrebami v socialno okolje. Aplikativen prispevek raziskave bo v pripravi konkretnega modela oz. primera sodelovanja oseb s posebnimi potrebami (osebami z motnjo v duševnem razvoju) in vrtca ter prebivalci kraja, kamor sta locirana vrtec in specializirana ustanova. Raziskava bo pripomogla k uvidu v različne pristope dela posameznih specializiranih ustanov vzgoje in izobraževanja, s čimer bo nakazana boljša razvidnost specifičnosti te ustanove in okoliša. Kot prispevek k stroki vidimo aplikacijo konkretne spremembe oz. izboljšave pri delu z osebami s posebnimi potrebami. Inkluziven odnos bo omogočal razvijanje socialnih odnosov v vseh smereh, torej oseb z motnjo v duševnem razvoju, »zdravih« in krajanov. Hkrati bomo oblikovali pozitivne vrednote pri otrocih iz vrtca in pri krajanih v smislu razumevanja drugačnosti. Zaradi samoaktivnosti oseb z motnjo v duševnem razvoju, bodo videni kot osebe, ki tudi nekaj ponudijo oz. dajejo in ne le sprejemajo. Pričakujemo, da bodo povezave med otroci obojestranske, saj bodo na ta način vezi med njimi bolj trdne.

12. UVOD V INTERPRETATIVNI DEL PROJEKTA

»DRUGAČNOST ZDRUŽUJE«

Samo izvajanje delnih projektov smo beležili predvsem z video kamero in s fotoaparatom. Na nekaterih delavnicah je snemanje prevzela vodja projekta, drugače je snemanje prevzel eden od strokovnih delavcev (ali Centra ali vrtca). Prav tako je fotografirala vodja projekta ali eden od strokovnih delavcev. S pomočjo interpretacij osebnih stikov, komunikacije in odnosa med sodelujočimi bomo skušali odgovoriti predvsem na prvo raziskovalno vprašanje, ki se glasi: »Kako bo projekt »Drugačnost združuje« izboljšal obstoječe razmere pri stikih in neovirani komunikaciji med specializirano ustanovo (CUDV Dobrna), krajem (Dobrna) in osnovo šolo oz. vrtcem (Dobrna)?«

V nadaljevanju je s pomočjo tabele (**Tabela 1**) predstavljen potek projekta »Drugačnost združuje«; v tabelo so vključeni datum posameznega srečanja, na podlagi česar se vidi kontinuiteta srečanj. Prav tako se bolj slikovito predstavi, kdaj je sodelovala zgolj ena skupina oddelka vzgoje in izobraževanja Centra za usposabljanje, delo in varstvo Dobrna z vzgojno skupino iz vrtca in kdaj so se tej skupini priključili tudi odrasli mladostniki iz Centra. V stolpcu »Aktivnost« je na kratko predstavljeno srečanje. Vsebino smo tudi prostorsko opredelili, tako da lahko bralec dobi predstav o umestitvi projekta v kraj Dobrna.

Tabela 1: Potek projekta »Drugačnost združuje«

DATUM	AKTIVNOST
19. 09. 2007	SREČANJE MENTORJEV DELNIH SEGMENTOV PROJEKTA
Kraj	Telovadnica Centra za usposabljanje, delo in varstvo Dobrna (v nadaljevanju centra)
Sodelujoči	Mentorji plesnega, pevskega, dramskega in instrumentalnega krožka in vodja projekta, snemalec
Opis	Mentorji so skupaj z vodjo projekta analizirali drugi del projekta »Drugačnost združuje«, in sicer izvedbo lutkovne predstave »Dedek Mraz in Škratje«. Lutkovna predstava je sestavljena iz več segmentov: pevske, plesne, dramske in instrumentalne del. Mentorji so pregledali tekst, izrazili svoje ideje in pomisleke glede morebitnih organizacijskih in vsebinskih zapletov pri izvedbi in pripravi lutkovne predstave.
25. 09. 2007	PRVO SREČANJE OTROK IZ CENTRA Z OTROKI IZ VRTCA
Kraj	Telovadnica Centra za usposabljanje, delo in varstvo Dobrna (v nadaljevanju centra)
Sodelujoči	Skupina iz vrtca (17 otrok), skupina oddelka OVI (5 otrok), strokovni delavci obeh vzgojnih skupin, vodja projekta, snemalec
Opis	Uvodna predstavitevna igrice s pomočjo lutke. Otroci so spoznali imena drug drugega, kaj radi počnejo in česa ne marajo. V drugem delu srečanja so bili otroci aktivni s pomočjo velike gim. žoge.
26. 09. 2007	ŠPORTNE IGRE Z MLADINSKIM KLUBOM DOBRNA
Kraj	Telovadnica Centra za usposabljanje, delo in varstvo Dobrna (v nadaljevanju centra)
Sodelujoči	Člani Mladinskega kluba Dobrna (8 članov), skupina iz vrtca (17 otrok), skupina oddelka OVI (5 otrok), strokovni delavci obeh vzgojnih skupin, vodja projekta, snemalec
Opis	V uvodu je vse sodelujoče pozdravi predsednik Mladinskega kluba Dobrna. Sledile so igre ogrevanja, nato so člani Mladinskega kluba pripravili poligon v telovadnici. Sodelujoči so premagovali ovire na poligonu ob asistenci članov Mladinskega kluba Dobrna. Podelitev priznanj in medalj vsem nastopajočim. Za zaključek so člani Mladinskega kluba pripravili še skupinsko igro s ponjavo.

28. 09. 2007	1. URA ZA LUTKOVNO PREDSTAVO
Kraj	Telovadnica Centra za usposabljanje, delo in varstvo Dobrna (v nadaljevanju centra)
Sodelujoči	Odrasli mladi iz Centra za usposabljanje, delo in varstvo (13 mladih), mentorji krožkov (7 oseb), skupina iz vrtca (17 otrok), skupina oddelka OVI (5 otrok), strokovni delavci obeh vzgojnih skupin, vodja projekta, snemalec
Opis	Umetniški vodja lutkovne predstave je pripravila predstavitev lutkovne predstave »Dedek Mraz in škratje«. Otroci in mladi so bili navdušeni, da bodo igrali v pravi lutkovni predstavi. Sledilo je raziskovanje želja otrok in mladih, v katerih krožkih želijo sodelovati (plesni, pevski, dramski krožek). Predstavili so se tudi mentorji posameznih segmentov lutkovne predstave.
03. 10. 2007	SREČANJE S PREDSTAVNICO AKTIVA KMEČKIH ŽENA DOBRNA
Kraj	Ekološka kmetija Štravs na Brdcah nad Dobrno
Sodelujoči	Predstavnica Aktiva kmečkih žena (ga. Ivanka Štravs), dva člana animacijskega podjetja iz Dobrne, skupina iz vrtca (17 otrok), skupina oddelka OVI (5 otrok), strokovni delavci obeh vzgojnih skupin, vodja projekta, snemalec
Opis	Vožnja s kombiji do kmetije. Ga. Štravs nam je predstavila, kako se peče kruh. Sodelujoči so sami gnetli štručke in jih dajali ga. Štravs, da jih je potisnila v krušno peč. Med tem časom, ko se je kruh pekel, smo si ogledali njihovo ekološko kmetijo. Animator nas je vodil skoki krajši program petja in plesa. Zahvala ga. Štravs, da nas je povabila na njihovo kmetijo in vožnja proti centru.
05. 10. 2007	2. URA ZA LUTKOVNO PREDSTAVO
Kraj	Telovadnica Centra, različne učilnice v centru
Sodelujoči	Odrasli mladi iz Centra za usposabljanje, delo in varstvo (13 mladih), mentorji krožkov (7 oseb), skupina iz vrtca (17 otrok), skupina oddelka OVI (5 otrok), strokovni delavci obeh vzgojnih skupin, vodja projekta, snemalec
Opis	Instrumentalni krožek je imel vajo na odru v telovadnici centra. Spoznali so se z različnimi instrumenti, na katere bodo igrali v lutkovni predstavi. Dramski in pevski krožek sta v eni od učilnic centra skupaj analizirala tekst. Poslušali so vse pesmice in se pogovarjali o besedilu.

	Članice plesnega krožka so v eni od učilnic osvojile nekaj osnovnih plesnih korakov. Poslušale so pesmice in se pogovarjale o tem, kaj se dogaja v pesmih.
10. 10. 2007	SREČANJE S PLANINSKIM DRUŠTVOM DOBRNA
Kraj	Ploščad pred centrom, nato planinska pot do hriba Kačji grad in nazaj
Sodelujoči	Planinski vodič g. Franc Horjak iz Planinskega društva Dobrna, skupina iz vrtca (17 otrok), skupina oddelka OVI (5 otrok), strokovni delavci obeh vzgojnih skupin, vodja projekta, snemalec
Opis	Na ploščadi so nam odrasli mladostniki postregli z zeliščnim čajem, nato je skupino vodil planinski vodič do vznožja hriba Kačji grad. Pripravil je manjši plezalni poligon, po katerem so se vsi udeleženci povzpeli na vzpetino. Planinski vodič nam je povedal nekaj o hribu Kačji grad in o njegovi okolici, po malici se je skupina odpravila nazaj proti centru.
12. 10. 2007	3. URA ZA LUTKOVNO PREDSTAVO
Kraj	Telovadnica centra, različne učilnice v centru
Sodelujoči	Odrasli mladi iz Centra za usposabljanje, delo in varstvo (13 mladih), mentorji krožkov (7 oseb), skupina iz vrtca (17 otrok), skupina oddelka OVI (5 otrok), strokovni delavci obeh vzgojnih skupin, vodja projekta, snemalec
Opis	Srečanje mladih iz centra z otroki iz vrtca pri različnih segmentih lutkovne predstave. Instrumentalni krožek je vadil v telovadnici. Dramski in pevski krožek sta vadila vsak v svoji učilnici centra. Plesni krožek je vadil v eni od bivalnih enot centra.
17. 10. 2007	KUHARSKA DELAVNICA
Kraj	Ena od učilnic centra
Sodelujoči	Vodja kuhinje centra (ga. Sabina Rovn), skupina iz vrtca (17 otrok), skupina oddelka OVI (5 otrok), strokovni delavci obeh vzgojnih skupin, vodja projekta, snemalec
Opis	Otroci so se posedli za mize v manjše skupine. Pri vsaki skupini je bil en otrok iz centra in en strokovni delavec vzgojnih skupin. Kuharica je predstavila vse sestavine, ki jih je prinesla za pripravo zdravega napitka. Preko igre (sestavimo piramido zdrave prehrane) so se udeleženci seznanili z zdravo prehrano in o njenih učinkih. Nato je sledila priprava zdravega napitka. Udeleženci so sadje olupili, ga narezali, mu prilili različne tekočine in vse skupaj mešali v mešalcu.

	Za konec je sledilo sladkanje z različnimi vitaminskimi napitki.
19. 10. 2007	4. URA ZA LUTKOVNO PREDSTAVO
Kraj	Telovadnica centra, različne učilnice v centru
Sodelujoči	Odrasli mladi iz Centra za usposabljanje, delo in varstvo (13 mladih), mentorji krožkov (7 oseb), skupina iz vrtca (17 otrok), skupina oddelka OVI (5 otrok), strokovni delavci obeh vzgojnih skupin, vodja projekta, snemalec
Opis	Srečanje mladih iz centra z otroki iz vrtca pri različnih segmentih lutkovne predstave. Instrumentalni krožek je vadil v telovadnici. Dramski in pevski krožek sta vadila vsak v svoji učilnici centra. Plesni krožek je vadil v eni od bivalnih enot centra.
07. 11. 2007	GIBALNO-USTVARJALNA DELAVNICA
Kraj	Ploščad pred centrom, ena od učilnic centra
Sodelujoči	Skupina iz vrtca (17 otrok), skupina oddelka OVI (5 otrok), strokovni delavci obeh vzgojnih skupin, vodja projekta, snemalec
Opis	Vzgojiteljici iz vrtca (ga. Mateja KOS in ga. Suzana ADAMIČ) sta pripravili gibalno-ustvarjalno delavnico. Na ploščadi pred centrom CUDV so se otroci iz vrtca in skupina mladih iz centra igrali skupinsko igrico »Ali je kaj trden most?« Po igrici smo odšli v eno od učilnic centra in se posedli za mize v manjše skupine. Pri vsaki skupini je bil en otrok iz centra in en strokovni delavec vzgojnih skupin. Na velik list papirja so risali jesensko drevo, na katerega so nato lepili posušene jesenske liste.
09. 11. 2007	5. URA ZA LUTKOVNO PREDSTAVO
Kraj	Telovadnica centra, različne učilnice v centru
Sodelujoči	Odrasli mladi iz Centra za usposabljanje, delo in varstvo (13 mladih), mentorji krožkov (7 oseb), skupina iz vrtca (17 otrok), skupina oddelka OVI (5 otrok), strokovni delavci obeh vzgojnih skupin, vodja projekta, snemalec
Opis	Srečanje večje skupine mladih iz centra z otroki iz vrtca pri različnih segmentih lutkovne predstave. Instrumentalni krožek je vadil v telovadnici. Dramski in pevski krožek sta vadila vsak v svoji učilnici centra. Plesni krožek je vadil v eni od bivalnih enot centra.

14. 11. 2007	SREČANJE Z LOVCI
Kraj	Ena od učilnic centra
Sodelujoči	Predstavnika Lavske družine Dobrna (g. Anton Mogu in g. Avgust Lavrine), skupina iz vrtca (17 otrok), skupina oddelka OVI (5 otrok), strokovni delavci obeh vzgojnih skupin, vodja projekta, snemalec
Opis	Lovca sta v učilnici centra pripravila manjšo razstavo lovske opreme, lovskih trofej in slik gozdnih živali. Otroci iz vrtca in skupina mladih iz centra so poslušali krajše predavanje o gozdnih prebivalcih in kako skrbimo za živali pozimi. Nato jim je eden od lovcev predstavil še lovsko opremo. Na koncu so vsi postavljali vprašanja, na katera sta lovca odgovarjala.
16. 11. 2007	6. URA ZA LUTKOVNO PREDSTAVO
Kraj	Telovadnica centra
Sodelujoči	Odrasli mladi iz Centra za usposabljanje, delo in varstvo (13 mladih), mentorji krožkov (7 oseb), skupina oddelka OVI (5 otrok), strokovni delavci vzgojne skupine, vodja projekta, snemalec
Opis	Vaje se skupina iz vrtca ni mogla udeležiti zaradi objektivnih razlogov (bolezen večine otrok). Srečanje mladih iz centra v telovadnici, kjer so skupaj analizirali lutkovno predstavo; sestavljali so že naučene dele v celoto.
21. 11. 2007	LIKOVNA DELAVNICA
Kraj	Ena od učilnic centra
Sodelujoči	Likovni pedagog (g. Silvo Lavtižar), skupina iz vrtca (17 otrok), skupina oddelka OVI (5 otrok), strokovni delavci obeh vzgojnih skupin, vodja projekta, snemalec
Opis	Likovni pedagog je sodelujočim najprej predstavil lastnosti gline. Skupaj so ugotavljali, kje vse lahko najdemo glino v naravi. Likovni pedagog je predlagal, da bi ustvarjali like iz lutkovne predstave »Dedek Mraz in Škratje«. Najprej je pripravil nekaj delov, jih združil in nastal je Dedek Mraz. Otroci so se posedli za mize v manjše skupine; pri vsaki skupini je bil en otrok iz centra in en strokovni delavec vzgojnih skupin. Likovni pedagog je pri vsaki skupini pomagal in se z udeleženci pogovarjal o tem, kako si predstavljajo like iz predstave. V učilnici so pripravili razstavo izdelkov.

23. 11. 2007	7. URA ZA LUTKOVNO PREDSTAVO
Kraj	Telovadnica centra, različne učilnice v centru
Sodelujoči	Odrasli mladi iz Centra za usposabljanje, delo in varstvo (13 mladih), mentorji krožkov (7 oseb), skupina iz vrtca (17 otrok), skupina oddelka OVI (5 otrok), strokovni delavci obeh vzgojnih skupin, vodja projekta, snemalec
Opis	Srečanje večje skupine mladih iz centra z otroki iz vrtca pri različnih segmentih lutkovne predstave. Instrumentalni krožek je vadil v telovadnici. Dramski in pevski krožek sta vadila vsak v svoji učilnici. Plesni krožek je vadil v eni od bivalnih enot.
28. 11. 2007	SLAŠČIČARSKA DELAVNICA
Kraj	Ena od učilnic centra
Sodelujoči	Skupina iz vrtca (17 otrok), skupina oddelka OVI (5 otrok), strokovni delavci obeh vzgojnih skupin, vodja projekta, snemalec
Opis	Otroci so se posedli za mize v manjše skupine. Pri vsaki skupini je bil en otrok iz centra in en strokovni delavec vzgojnih skupin. Pogovor o tem, kaj vse lahko pripravimo za praznični december. Ena od stvari so tudi piškoti. V veliko posodo je vsak stresel nekaj sestavin, ki so jih potem z mešalcem umešali. Pripravljeno maso je ena strokovna delavka zvaljala na veliki mizi, na kateri so udeleženci izdelovali različne oblike piškotov. Piškote so otroci iz centra nato pekli v kuhinji.
30. 11. 2007	8. URA ZA LUTKOVNO PREDSTAVO
Kraj	Telovadnica centra
Sodelujoči	Odrasli mladi iz Centra za usposabljanje, delo in varstvo (13 mladih), mentorji krožkov (7 oseb), skupina iz vrtca (17 otrok), skupina oddelka OVI (5 otrok), strokovni delavci obeh vzgojnih skupin, vodja projekta, snemalec
Opis	Skupna vaja za lutkovno igrico »Dedek Mraz in Škratje«, kjer so se predstavili po krožkih in pokazali, kaj so se naučili.
05. 12. 2007	SREČANJE Z DRUŠTVOM UPOKOJENCEV DOBRNA
Kraj	Ena od učilnic centra
Sodelujoči	Predstavnice Društva upokojencev Dobrna (pet dam), skupina iz vrtca (17 otrok), skupina oddelka OVI (5 otrok),

	strokovni delavci obeh vzgojnih skupin, vodja projekta, snemalec
Opis	Predstavnice Društva upokojencev Dobrna, ki delujejo v sekciji »Delavnice ročnih del«, so prišle v učilnico centra. Otroci iz vrtca in mladi iz centra so se razdelili v manjše skupine, v kateri se jim je kasneje pridružila predstavnica Društva upokojencev. Izdelovali so novoletne čestitke. Med izdelovanjem so se pogovarjali o različnih tehnikah za novoletne čestitke. Predstavnice Društva so pomagale pri težjih ročnih delih vsem otrokom. V zadnjem delu smo se jim zahvalili za sodelovanje, sledilo je skupinsko fotografiranje.
07. 12. 2007	9. URA ZA LUTKOVNO PREDSTAVO
Kraj	Telovadnica centra
Sodelujoči	Odrasli mladi iz Centra za usposabljanje, delo in varstvo (13 mladih), mentorji krožkov (7 oseb), šivilja in scenograf pri lutkovni predstavi, skupina iz vrtca (17 otrok), skupina oddelka OVI (5 otrok), strokovni delavci obeh vzgojnih skupin, vodja projekta, snemalec
Opis	V uvodu je umetniški vodja predstave prostorsko razporedil vse nastopajoče; reševali so tehnične ovire. Nato je sledila skupna vaja za lutkovno igrico. Prvič so pomerili tudi kostume, ki jih je šivilja nato še popravljala. Scenograf je postavil sceno.
12. 12. 2007	ZAKLJUČNO SREČANJE
Kraj	Ena od učilnic centra
Sodelujoči	Skupina iz vrtca (17 otrok), skupina oddelka OVI (5 otrok), strokovni delavci obeh vzgojnih skupin, vodja projekta, snemalec
Opis	Ponovili so spoznavno igrico, ki so jo izvedli pri prvem srečanju (predstavitve s pomočjo lutke). Vsak je povedal svoje vtise o projektu s pomočjo lutke. Nato si je vsak s kupa fotografij, ki so nastale tekom projekta, izbral eno in nato povedal, kaj se mu je od projekta najbolj vtisnilo v spomin.
14. 12. 2007	ZADNJA URA ZA LUTKOVNO PREDSTAVO
Kraj	Telovadnica centra
Sodelujoči	Odrasli mladi iz Centra za usposabljanje, delo in varstvo (13 mladih), mentorji krožkov (7 oseb), skupina iz vrtca (17 otrok), skupina oddelka OVI (5 otrok), strokovni delavci obeh vzgojnih skupin, vodja projekta, snemalec
Opis	Skupna, generalna, vaja za lutkovno igrico »Dedek Mraz in Škratje«. Udeleženci so v kostumih predstavili, kaj vse so se naučili tekom projekta

	za lutkovno predstavo. Reševali so tehnične ovire, ki so nastale pri postavitvi rekvizitov in scene.
18. 12. 2007	SLAVNOSTNA ZAKLJUČNA PRIREDITEV PROJEKTA »DRUGAČNOST ZDRUŽUJE«
Kraj	Telovadnica centra
Sodelujoči	Gostje in gledalci v dvorani, odrasli mladi iz Centra za usposabljanje, delo in varstvo (13 mladih), mentorji krožkov (7 oseb), šivilja in scenograf, skupina iz vrtca (17 otrok), skupina oddelka OVI (5 otrok), strokovni delavci obeh vzgojnih skupin, vodja projekta, snemalec, fotograf
Opis	V telovadnici centra je povabljen nagovoril povezovalec programa (član animacijskega podjetja iz Dobrne). Nekaj uvodnih besed je povedala vodja projekta ga. Tatjana LAVRINC, nato je sledil ogled predstavitvenega filma z naslovom »Projekt Drugačnost združuje«. Drug del prireditve je zapolnila lutkovna predstava »Dedek Mraz in Škratje«. V zadnjem delu se je vodja projekta zahvalila vsem članom lokalne skupnosti, ki so sodelovali pri projektu s simboličnim darilom.

Za obdelavo podatkov, ki smo jih pridobili s pomočjo postopkov akcijskega raziskovanja (sprotni delovni razgovori, anekdotska poročila, zapisi lastnih subjektivnih vtisov in interpretacij dogodkov, video in foto gradiva), smo uporabili kvalitativno analizo (Mesec, 1998), ki vključuje naslednje postopke: urejanje gradiva, določitev enot kodiranja, izbor in definiranje relevantnih pojmov in kategorij, obnosno kodiranje in oblikovanje končne teoretične formulacije. Na podlagi pripisovanja ključnih pojmov in oblikovanja ustreznih kategorij smo interpretirali pridobljeno gradivo.

Video posnetke smo obdelali po naslednjih osnovnih korakih. V začetku smo natančno pregledali pridobljen video material. Zabeležili smo pomembne podatke, ki bi lahko imeli odgovore na zastavljena raziskovalna vprašanja. Tem podatkom smo zabeležili kodo I. reda, število kod prvega reda je bilo odvisno od tega, kakšni so bili socialni stiki med udeleženci projekta, prav tako je ključno, kateri deli gradiva so tisti, ki največ povedo o predmetu proučevanja (Vogrinc, 2008). Odločili smo se za induktivni pristop v procesu kodiranja, kar pomeni, da smo si kode določali med analizo gradiva. Kot navaja Vogrinc (2008) bomo oblikovali abstraktne pojme iz empiričnih podatkov. V naslednjem koraku smo iskali sorodne

pojme, ki smo jim skušali najti nadrejen pojem. V tretjem koraku smo se lotili oblikovanja tipologije, definiranje poskusne teorije. Aplikacije, ki nas vodijo do odgovorov na naša raziskovalna vprašanja, so obarvane odebeljeno. Zaradi večje preglednosti smo pripravili tabelo (**Tabela 2**).

V tretjem delu analize bomo primerjali kode med seboj. Tiste, ki jih bomo zbrali v tabeli 2, s tistimi, ki smo jih pridobili s pomočjo pogovorov s starši otrok iz vrtca in strokovnimi sodelavci, ki so sodelovali pri projektu. Na ta način bomo lažje prišli do utemeljene teorije, pri čemer moramo opozoriti, da ne gre za splošno teorijo, ampak za teorijo krajšega dosega, ki velja le v določenih okoljih oz. pod določenimi pogoji (Vogrinc, 2008).

Na podlagi tega bomo skušali oblikovati končno teoretično formulacijo, s čimer bomo podali nekaj konkretnih zaključkov in usmeritev za delo v prihodnje.

Tabela 2 (na naslednji strani): Analiza in interpretacija video in fotografskega gradiva

Aktivnost	Opis dogodka	Koda I. reda	Koda II. reda	Koda III. reda oz. poskusna teorija
SREČANJE MENTORJEV DELNIH SEGMENTOV PROJEKTA	Vodja projekta je predstavila projekt po posameznih delih. Seznanila jih je z lutkovno igro. Mentorji posameznih delov lutkovne igrice so pregledali tekst. Predstavitev besedila vsem mentorjem, ki so vodili delne segmente pri lutkovni predstavi. Umetniški vodja predstave je predstavila tekst. Mentorji so se seznanili z dramsko igro. Tekom igre so pregledali, kaj bi lahko bilo bolje, kaj morajo še postoriti in ali je primerno za otroke iz vrtca. Postavljala so se mnoga vprašanja. Postavili so si tudi vprašanje, kaj želimo doseči z lutkovno predstavo.	Obnovitev poteka projekta. Razreševanje dilem in vprašanj, ki se lahko pojavijo pri projektu. Predstavitev nekaterih ciljev projekta.	V začetni fazi je bilo potrebno predstaviti projekt in cilje projekta.	Sprejemanje drugačnosti preko ustvarjanja lutkovne predstave.
PRVO SREČANJE OTROK IZ centra Z OTROKI IZ VRTCA V TELOVADNICI centra	Miha se je usedel zraven Tadeja in Tadej ga je objel okoli roke. Miha je sprejel. Otroci so se ob prihodu usedli na blazine, usedli so se skupaj in se niso želeli usesti na blazine zraven otrok iz centra. Kljub temu, da jih je vzgojiteljica povabila, da se usedejo kamorkoli, so se vsi nagnetli na eno blazino. Ko sem jih pozdravila in jih vprašala, če so vsi v vrtcu, so bili brez besed, zato sta jih vzgojiteljici vzpodbujali, da povedo, koga ni v vrtcu. Besede so jim šle kar težko z jezika. Niso bili zgovorni. Ko sem jih vprašala, če bi se nam pridružil Palček, so se strinjali. Učenci iz centra so ga že poznali, ostalim sem ga predstavila. Otroci so v večini primerov povedali, kako jim je ime in kaj imajo radi. Ena deklica je povedala ime zelo na tiho in potem kar predala palčka naprej. Vprašala sem jih, če bi se lovili z velikansko gim. žogo. Vsi so odgovorili, da bi se. Tekali, smejali in kričali so po telovadnici. Enkrat je lovil eden od mladih iz centra, drugič nekdo iz vrtca. V gibalno igrico so bili vključeni tudi vsi strokovni delavci.	Vzgojitelji iz vrtca niso imeli težav pri navezovanju stika z otroki iz centra. Mladi iz centra niso imeli težav pri navezovanju stikov z neznanci. Otroci iz vrtca so bili na eni strani blazine. Otroci iz vrtca so bili bolj tiho. Igra jim je pomagala prebiti začetni strah. Pri gibalni igrici so že vsi kričali, se smejali in tekali naokoli.	Vzgojitelji niso imeli težav pri vzpostavljanju stikov z mladimi iz centra. Pri otrocih iz vrtca je bil prisoten strah pred mladimi iz centra. Igra je bila pomemben segment pri vzpostavljanju stikov med otroci.	Igra pomaga otrokom, da se učijo o sebi, o drugih, o svetu.
ŠPORTNE IGRE Z MLADINSKIM KLUBOM DOBRNA	Člani Mladinskega kluba Dobrna so pripravili telovadnico za športne igre. Otroci iz centra so takoj po prihodu pričeli plesati po melodiji. Stopili so v krog in si podajali žogo. Mladi iz MKD-ja so se brez težav vključili v njihovo igro. Vid si je izbral plesalko.	Člani MK Dobrna niso imeli težav pri stikih z mladimi iz centra. Razdelili so se po skupinah, tako da je vsak otrok iz centra v eni	Člani Mladinskega kluba Dobrna niso imeli težav pri vzpostavitvi stika z	S projektom smo dali krajanom priložnost spoznati specializirano ustanovo.

	Podajali so si žogo v krogu. Poligon je bil prilagojen gibalnim zmožnostim. Prišli so otroci iz vrtca. Bili so slabe volje. Pozdravil jih je predsednik MKD-ja. Predstavitel animatorjev, ki so demonstrirali vajo. Otroci so se razdelili po skupinah, tako da je vsak otrok iz centra v eni skupini. Jernej se je objel z deklico iz MKD-ja. Igre so potekale. Lana je predala žogo Nini. Nina se je smejala. Sodelovala je tudi vzgojiteljica iz vrtca. Sodelovanje mladih iz MKD-ja z otroki in mladimi. Tadej in Suzana sta ploskala. Začetek iger je naznanil pisk piščali. Jernej je bil zopet v naročju enega od članov MKD-ja. Lara se je izogibala stikom z Vidom, ko jo je hotel prijeti za roke, se je umaknila. Predsednik je delil priznanja in medalje. Otroci so bili presenečeni. Vsi so ploskali. Maruša se je prišla za ušesa in po ovinkih prišla po priznanje in medaljo. Priznanj in medalje so se vsi zelo razveselili. Tina je pripravila skupinsko igro s ponjavo. Vsi otroci in mladi so bili za skupno ponjavo, vsi so se smejali, se zabavali. Ko so prizorišče zapustili otroci iz vrtca, so mladi iz MKD-ja še malo ostali. Tadej je igral bobne. Jernej pa je z enim od članov igral košarko.	skupini otrok iz vrtca. Otroci iz vrtca so bili zadržani Vzgojiteljica iz vrtca je aktivno sodelovala pri aktivnostih Otroci iz centra niso imeli težav pri navezovanju stikov z drugimi. Igra jim je pomagala pri premagovanju začetnega strahu.	otroci iz centra. Otroci iz vrtca so bili še vedno nekoliko zadržani. Igra je pripomogla k bolj sproščenemu vzdušju.	Čeprav so bili otroci iz vrtca do oseb z motnjo v duševnem razvoju prijazni, so hkrati občutili zadrego in negotovost.
1. URA ZA LUTKOVNO PREDSTAVO	Vsi smo sedeli v obliki črke U. Učiteljica Anita jim je predstavljala pravljico in jih povabila, naj sodelujejo (so smrčali, peli, odgovarjali na vprašanja iz zgodbe). Otroci so se tiščali skupaj, da niso bili preveč pri učencih iz centra. Deklica iz vrtca ni imela težav, da je šla z učiteljem iz centra na oder, kjer so instrumenti in radio Ko je eden od učencev iz centra spontano zaplesal in zapel v krogu, so nekateri otroci iz vrtca mirno sedeli, drugi so udarjali z nogo ob tla. Ko so videli, da se zibajo in udarjajo po taktu z nogo ob tla tudi mladi iz centra, so se razživel tudi otroci iz vrtca.	Otroci so sodelovali pri aktivnostih. Otroci iz vrtca so se tiščali na eni blazini. Otroci iz vrtca niso imeli strahu pred učitelji iz centra.	Otroci (tako iz centra kot iz vrtca) so aktivno sodelovali pri aktivnostih. Pri otrocih iz vrtca se je še pojavljalo nezaupanje do otrok iz centra.	Učenje temelji na neposredni aktivnosti s predmeti in pridobivanju konkretnih izkušenj z ljudmi.

	Razdelili smo sok in kekse Ko sem jih vprašala ali jim je bilo všeč, so vsi v en glas rekli, da ja. Anita je povedala svoje občutke glede predstavitve igrice in dobila je občutek, da so igrico sprejeli pozitivno. Največ jih je hotelo sodelovati v plesnem in instrumentalnem krožku. Po pogovoru s tremi fanti, na predlog vzgojiteljice iz vrtca, so se odločili, da bodo sodelovali tudi v dramskem krožku.	Otroci iz vrtca so posnemali otroke iz centra. Otroci so pozitivno sprejeli lutkovno predstavo.	Otroci iz vrtca so posnemali otroke iz centra.	
SREČANJE S PREDSTAVNICO AKTIVA KMEČKIH ŽENA DOBRNA	Otroci so sedeli za eno mizo in ga. Ivanka jim je pripravljala manjše štručke za oblikovanje. Sedeli so skupaj in vsi delali enako. Deklici iz centra nista takoj začeli z oblikovanjem, ena je opazovala ostale otroke in šele nato začela z oblikovanjem. Učiteljica iz centra se je pogovarjala z otroki iz vrtca. Vsi so bili zatopljeni v svoje delo . Eden od otrok iz centra je vzpostavil verbalni kontakt z deklico iz centra. Ta ga je pogledala in pokimala. Nato je nadaljevala z delom. Kamera za otroke ni bila ovira v komunikaciji drug z drugim. Otroci iz centra se zelo radi snemajo. Član MKD-ja se je aktivno vključil v dogajanje (pomoč pri peki kruha) Vsi so si umivali roke pri enem umivalniku. Deklica je brez zadržkov sledila članu MKD-ja, učencu in učiteljici iz centra v sosednjo sobo, kjer so dajali kruh v peč. Za otroke iz vrtca je bila aktivnost ga. Ivanke strašno zanimiva. Gledali so ji pod prste in opazovali, kaj je počela. Peka kruha Medtem ko se je kruh pekel, smo se sprehodili po okolici. Metanje hrane škotskim govedom. Petje pesmic pred Štavsovo hišo. Otroci so sedeli vsak na svojem koncu klopi, med seboj niso bili pomešani. Ko je ena od učenk iz centra zakričala med pesmijo, so jo sicer nekateri otroci iz vrtca pogledali, vendar so nadaljevali s pesmijo. Eden od fantov se je celo prišel usesti na tisto stran klopi, kjer so sedeli fantje iz centra. Ko so peli pesem »Mi se imamo radi«, so se vsi skupaj držali za ramena, čeprav je bilo deklicam iz centra nekako čudno, sodeč po pogledih.	Vsi skupaj so sedeli za eno mizo in ustvarjali . Otroci iz centra so opazovali otroke iz vrtca in jih posnemali. Aktivnosti so bile zanimive za otroke. Še vedno so sedeli vsak na svojem koncu klopi. Kričanje ene od deklic iz centra je sicer vzbudilo pozornost, vendar za kratek čas. Eden od fantov je sam prišel sedet na tisto stran, kjer so bili otroci iz centra. Pri prepevanju pesmi so se prijeli za ramena in se vsi skupaj zibali.	Otroci iz centra so opazovali otroke iz vrtca in jih posnemali. Otroci iz specializirane ustanove niso imeli težav pri navezovanju stikov z drugimi otroki. Skupinske gibalno-pevske aktivnosti so povezovale otroke.	Pozitivne impulze za sodelovanje z otroki s posebnimi potrebami lahko ustvarjamo preko praktičnih izkušenj.

	Gibalna igrlica »Avto« Pesem »Mi se imamo radi«. Pri pesmi so se otroci brez zadržkov prijeli za ramena in peli. Zahvala ga. Ivanki.			
2. URA ZA LUTKOVNO PREDSTAVO	Vsi skupaj smo se zbrali v učilnici. Nato smo se razdelili po interesih. Vzgojiteljica iz vrtca je vprašala otroke, kam bi radi šli. Plesalke so se zbrale prve, nato dramski krožek, instrumentaliste pa sem nato odpeljala v telovadnico. Učitelj jih je vprašal, kako so. Vsi trije do povedali, da so dobro in že so se pričeli vzpenjati na oder. Pridružil se jim je še Tadej. Robi je pozdravil tudi njega. Povedal jim je, da se bodo najprej učili s palčkami. Razdelil jim je palčke. Vsi so z zanimanjem gledali Robija. Povedal jim je, kako se palčke držijo. Pohvali je Tadeja, ker je že znal. Udarjali so s palčkami. Nato so se igrali igro »udari ptičko po glavi«. Robi jih je pohvalil. Dramski in pevski krožek sta bila skupaj, ker so prebrali celotno pravljico, skupaj s pesmicami. Otroci so sedeli zraven vzgojiteljic iz vrtca, mladi iz centra za mizo, pred sabo so imeli tekst in so se že preizkušali v igranju vlog. Otroci iz vrtca so opazovali. Vzgojitelj se je trudil, da bi sledil pravljici s pomočjo teksta. Plesni krožek se je predstavil v krog. Vsaka je pokazala en gib in zraven povedala svoje ime, tako so se igrali in učili imena. Pričeli so s prvimi koraki, narediti so morali v levo stran dva koraka in v desno dva. Nina je stala zadaj in počasi osvajala gibe. Deklice iz vrtca so tesno sledile Mileni, tako da jih je morala občasno razporediti po celem prostoru. Bili so nasmejani. Nina je vsake toliko časa pogledala stran in obstala, nato je zopet zaplesala zraven. Ker so bili utrujeni, so popili sok. Na koncu so se vsi krožki zbrali v učilnici, kjer sem jih vprašala, kako	Pri aktivnosti so se razdelili po lastnih interesih. Aktivnosti so bile atraktivne. Vodje posameznih delnih projektov so prilagodili svoje dejavnost otrokom. Otroci so bili sproščeni. Otroci iz vrtca so radi prihajali v center. Deklica iz centra (avtistka) je sicer opazovala bolj ob robu, vendar se je vsake toliko časa sama vključila v aktivnost. Otroci iz centra so opazovali in posnemali otroke iz vrtca.	Naloga vodje aktivnosti je bila, da je ustvaril okolje, kjer se vsi lahko udeležujejo aktivnosti. Dobro počutje vseh otrok pri aktivnostih. Otroci so se učili drug od drugega	Otrokom morajo učitelji ponuditi priložnost, da so udeleženi v vseh delih aktivnosti; na ta način se učijo sodelovanja. Različnost povezuje.

	je bilo. Vsi so rekli v kamero, da »fajn«. Na vprašanje ali bi še prišli, so odgovorili, da bi.			
SREČANJE S PLANINSKIM DRUŠTVOM DOBRNA	Najprej se je razvil pogovor med planincem in učencem iz centra. Jerneja je zanimal njegov klobuk. G. Horjak ni imel težav pri komunikaciji z učenci iz centra, potrepljal ga je po ramenih. Pridružili so se tudi starejši mladostniki, ki so postregli s čajem. Ko so otroci iz vrtca prihajali proti centru, so že vsi mahali. Tudi naši mladi so se veselili, da pridejo otroci iz vrtca. Vsi so se pozdravili. Mladi iz centra so že poznali učitelje iz vrtca po imenu in so jih vprašali po počutju. Mimo so šli tudi starejši odrasli iz centra, vsi so jih pozdravili, oni pa so ozdravili. Ko so morali po čaju na stranišče, jih ni bilo nič strah, ko jih je odpeljala na stranišče naša učiteljica. Tudi učitelji iz vrtca in planinec so komunicirali brez težav. Otroci iz vrtca so spontano zaplesali v krogu. Ko jih je videl eden od naših učencev, se jim je pridružil. G. Horjak je prevzel vodstvo aktivnosti. Vid je želel še plesati, vendar otroci tega niso več želeli, zato si je za plesalca izbral učitelja. Ko je deklica iz centra zavriskala, jo je posnemal tudi otrok iz vrtca. Jernej je bil skozi celotno hojo v ospredju pri g. Horjaku in se z njim pogovarjal. Najprej snemanje učencev iz centra, kako se je Tadej veselil, da bodo šli zraven tudi otroci iz vrtca (v ozadju se je smejala tudi Nina). Hodili so v koloni. Najprej so bili učenci iz centra, nato otroci iz vrtca in spremljevalci. Otroci iz vrtca so peli. Timeja in Jasmina sta govorili v kamero. Vprašala sem ju, kam gresta in odgovorili sta mi, da na Kačji grad. Ko sem ju vprašala, kdo še gre zraven, sta odgovorili da »bolani otroci« in to še enkrat ponovili, saj nisem dobro slišala. Jaz sem jima povedala, da imajo bolni otroci vročino in ne smejo biti zunaj. Obe sta se strinjali. Vprašala sem Laro, kam gre in je odgovorila, da na Kačji grad. Na vprašanje s kom gre, je odgovorila, da z Žanom.	Planinski vodič ni imel težav pri komunikaciji z udeleženci aktivnosti. Otroci iz vrtca so na poti v center že na daleč mahali in pozdravljali. Otroci iz vrtca so se veselili, da so zopet prišli v center. Ples, ki se je spontano razvil med otroci iz vrtca; pridružil se je tudi fant iz centra. Otroke iz centra so posnemali tudi otroci iz vrtca. Predstava otrok iz vrtca o otrocih iz specializirane ustanove je takšna: »so bolani otroci, so	Pripravljenost za sodelovanje pri projektu. Pri hoji navzgor so se otroci še delili, najprej otroci iz vrtca, nato otroci iz centra, pri sestopu so stopali mešano. Otroci iz vrtca si predstavljajo, da so otroci iz centra bolni.	V bolj strukturiranem okolju, kjer so jasno določene vloge, je večja možnost za spreminjanje stališč. Pomanjkljivo znanje o osebah s posebnimi potrebami oz. pomanjkanje priložnosti za druženje.

	Ko sem Žana vprašala, kdo gre z nami, je malo pomislil in nato rekel, da otroci. Čez nekaj časa je dodal še: »Hmmm.« Deklici zadaj sta rekli, da gredo »ta večji« otroci zraven. Na moje vprašanje, od kod so ti otroci, so odgovorili, da iz zavoda. Jaz sem jih popravila in rekla, da so iz centra in otroci so se strinjali. Nato smo se pogovarjali o tem ali so že bili na Kačjem gradu in s kom so bili. G. Horjak je pripravil predavanje o tem, kaj je to planinska pot, ki jo označujejo markacije. Otroci so pozorno poslušali. G. Horjak je nekdanji učitelj slovenskega pouka in je svoje predavanje prilagodil populaciji. Pohod otrok na hrib. Vzgojitelj iz vrtca je pomagal g. Horjaku pri izvedbi planinske vaje (plezanje s pomočjo vrvi). Ko sta planinca pripravljala pripomočke, so se otroci in naši mladi spraševali, kaj pripravljata. Vzgojiteljice so jim skušale zadevo razložiti, vendar niso hotele preveč povedati. Otroci so bili navdušeni nad hojo s pomočjo vrvi. Obrazi so bili nasmejani. Prihod na Kačji grad. Ko so se otroci povzpenjali navzgor, so najprej šli otroci iz vrtca, za njimi pa otroci iz centra. Zdaj so pri sestopu hodili po hribu navzdol mešano. Sledilo je skupinsko fotografiranje. G. Horjak je privezal učenca iz centra na vrh in demonstriral hojo s pomočjo vrvi po hribu. Demonstrirala sta hojo po hribu. G. Horjak je Jerneja neprestano vzpodbujal, ga hrabil, tako da se je Jernej počutil varnega. G. Horjak se je pogovarjal z vsemi otroki. Malica otrok. Otroci iz centra so dali otrokom iz vrtca ležalnike za na travo, da so lahko sedeli na tleh. Pot nazaj. Janez iz vrtca si je zapomnil, kaj pomeni markacija in mi je razložil. Ko sem ga vprašala, kdo mu je dal markacijo, se najprej ni mogel spomniti. Ko sem ga vprašala ali mu jo je dal eden od naših fantov, je rekel, da ja. Vprašala sem ga ali mu jo je dala Maja ali Tadej in je	večji, so iz zavoda, so drugačni«. V začetku aktivnosti so se otroci še delili, po določenem času, ki so ga preživeli skupaj, so se že bolj zblížali. Otroci iz centra so delili svoje	Otroci so drug z drugim delili materialne dobrine.	Strukturirane dejavnosti ponujajo prostor za spreminjanje miselnih shem.
--	--	---	---	--

	odgovoril, da Tadej. Intervju z Majo iz centra. Maja je povedala, kje je bila danes. Povedala je, da so gor šli tudi otroci iz vrtca. G. Horjak je hodil s Tadejem in z Jernejem in so se pogovarjali. Pogovor z Evo in Lano. Vprašala sem ju ali sta se imeli dobro in obe sta rekli, da je bilo »fajn«. Povedali sta, da jima je bilo najbolj všeč plezanje z vrvjo, ki jo je napravil g. Franček. Ko sem ju vprašala, kdo je še šel z njimi danes na pohod, je Lana rekla, da »drugačni otroci«. Srečanje z otroki iz centra, ki so bili tudi na sprehodu. Pogovor z deklicami iz vrtca. Vprašala sem ju ali sta že kaj utrujeni. Timeja je pri malici delila čokolado. Ko sem jo vprašala, komu vse jo je ponudila, je rekla, da otrokom iz njihovega vrtcu in našim otrokom.	stvari z otroki iz vrtca. Eden od fantov iz vrtca si je zapomnil, da mu je priponko dal eden od fantov iz centra.	Spoznavanje drug drugega tudi po imenu.	
3. URA ZA LUTKOVNO PREDSTAVO	Jernej je božal malega Janeza po glavi. Še vedno so bili zadržki. Otroci so sedeli na eni strani klopi, mladi iz centra pa na drugi strani. Otroci so se razdelili po skupinah in svojih interesih. Niso imeli težav, da njihove vzgojiteljice ni bilo zraven in da jih je učil nekdo drug (Robi je učil otroke igrati s palčkami). Otroci so se pri instrumentalnih vajah smejali. Pri vajah za dramsko igro je bil razred poln, sedeli so za mizo ali ob mizi. Prva vaja pri plesnem krožku. Nina ni sodelovala, drugih deklet ni motilo, da ni sodelovala. Nina je opazovala dekleta skozi cel krog. Pri prijemu v krog, je Nina pogledala v tla in dala roke drugi deklici iz vrtca, deklica jo je brez zadržkov prijala. Vaje pri dramskem krožku. Otroci so se smejali. Otroci iz vrtca so bili že malo utrujeni. Nina je zdaj že sodelovala pri plesnih korakih. Ko smo se zopet skupaj zbrali v telovadnici, so se otroci spontano začeli igrati igro »Kdo se boji črnega moža«.	Telesni stik med dečkoma. Deklic iz vrtca ni motilo, da je ena od deklet iz centra (avtistka) občasno odsotna od aktivnosti. Deklica iz vrtca ni imela težav pri telesnem stiku, prijem za roke, z deklico iz centra. Med otroci se je spontano razvila gibalna igrlica.	Stik med posameznimi otroci je bil vzpostavljen. Otroci iz vrtca so se navadili na specifično vedenje.	Izboljšanje odnosov predšolskih otrok do oseb s posebnimi potrebami.
KUHARSKA DELAVNICA	Otroci iz centra so že sedeli vsak pri svoji mizi, ki so bile razporejene po skupinah. Otroci so se posedli za mize. Vzgojiteljica jih je povabila, da so se posedli tja, kjer je bil prostor. Sabina je prišla v učilnico in je imela poln voziček dobrot. Z nami je bila še Polona iz centra.	Telesni stik med deklico in dečkom ni bil nič posebnega.		Ustvarjanje možnosti za spoznavanje in sprejemanje razlik med

	Vid je pokazal predpasnik. Jernej je pobožal Janeza po obrazu. Milena jih je opremila s predpasniki. Tudi drugi so si oblekli predpasnike. Oblačenje kuharske kape učiteljev. Polona je ponudila Gašperju roko in on jo je sprejel. Ko se je Polona igrala z njegovo roko, je Gašper gledal. Pogovor o tem, kdaj njihove mamice oblečejo predpasnik. Vsi so povedali, kako je ime njihovim mamicam. Spet se je Polona pričela igrati z Gašperjevimi rokami. Gašper jo je samo gledal in rok ni umaknil. Laura je z odprtimi usti opazovala Polono. Tadej je opisoval sliko na tabli, ki jo je poznal že od pouka. Jernej je povedal, kaj ima rad. Nato so vsi želeli povedati, kaj imajo radi. Sestavljanje piramido iz barvnih kock. Iz vsake skupine je prišel po eden in je sodeloval. Jernej iz vrtca je pomagal. Pomagala je tudi Maruša. Prilepili smo tudi sličice različne prehrane. Otroci so sodelovali in odgovarjali. Ko je šla Polona, ni bilo začudenja. Povedali so, kaj je prilepila. Laura je opazovala, kaj je počela Maja z rokami (stereotipni gibi). Tudi Gašper, ki je bolj tih, je povedal, kaj se mu je zgodilo, ko je pojedel preveč čokolina. Spregovorili so tudi ostali. Priprava pripomočkov. Jernej je pobožal Janeza in ko ga je Milena opozorila, da se to ne počne, je dejal, da ga ima rad. Nato mu je Milena razložila, da je to lepo, vendar se ne božamo. Janez je rekel: »Jaz te imam tudi rad!« Tadej je skušal sam prevzeti desko. Nato je dovolil, da so se tudi drugi dotaknili sadja. Maja je imela stereotipne gibe. Deklice iz skupne so jo radovedno opazovale. Tadej je prevzel iniciativo pri svoji mizi.	V skupino je za eno uro prišla nova deklica iz centra in otroci iz vrtca so jo gledali z velikimi očmi. Deklica je opazovala prizor, prijem za roke, in je samo gledala. Odnosi med otroci, ki se poznajo že od prejšnjih srečanj, niso nič nenavadnega. Med nekaterimi otroci se je razvila simpatija. Fant iz centra je prevzel iniciativo pri aktivnosti.	Otroci so z začudenjem pogledali deklico, ki je prišla v razred in so jo prvič videli. Otroci iz vrtca so opazovali stereotipne gibe deklice iz centra. Tudi osebe s posebnimi potrebami so bile iniciatorji aktivnosti.	ljudmi. Telesni stiki so prerasli stopnjo »nenavadnosti«.
4. URA ZA LUTKOVNO PREDSTAVO	Robi je delil sok pred telovadnico. Zraven sta bila dva otroka iz vrtca in mladostniki iz centra. Janez se je veselil, da bo igral na bobne. Janez se je spomnil, da je na zadnjem srečanju z Gašperjem igral kitaro Robi se je pogovarjal z Janezom, saj mu je ta hotel razložiti, da je videl avto, ki je divjal po cesti.	Projekt vsebuje dejavnosti, ki so zanimive za otroke. Neovirana komunikacija med		

	Robi, Maja in Janez so šli na oder. Pridružil se jim je Tadej. Igrali so na instrumente. Malo so bili še zadržani. Ko so pogledali Robija, so se razživel. Robi je namestil nove instrumente. Maja ga je vprašala, kaj naj dela s palčkami. Pogovarjala sta se ali bi lahko igrala, kaj drugega. Maja je izražala svoje poglede na instrumente (so veliki bobni, bi jih rada še kdaj igrala). Vaja plesnega krožka v bivalni enoti. Deklica iz centra in 6 deklic iz vrtca so plesale in gledale Mileno, kaj je počela. Nina je opazovala druge deklice. Sicer ni delala, ampak ko jo je Milena opozorila, je spremljala dogajanje. Nato je tudi Nina pričela sodelovati. Deklice so plesale rokenrol. Na obrazih so imele nasmeh. Nina jih je opazovala in poslušala Mileno. Nato se je umaknila na obrobje in se smejala. Na povabilo Milene je pričela sodelovati. Na začetku si je še zakrivala obraz. Ko so se fotografirale, so se vse usedle na kavč in pripovedovale, kako so se imele, kako so delale snežinke, kdo vse je pri plesnem krožku ... Pri besedi Nina se je Nina nasmejala in je povedala, da je Nina. Učila jih je Milena. Deklice so se igrale in ko je bilo potrebno plesati, so še želele nadaljevati igro z igračami iz centra. Nina je bila v obrobju, vendar se je trudila in gledala druge deklice. Na povabilo Milene se jim je pridružila. Skupno čakanje v učilnici. Otroci so se igrali s sedežem, vmes sem jih intervjuvala. Vprašala sem jih, kaj so počeli, kako so se imeli ... Govoril je Janez, vključil se je tudi Gašper, ki je bil ponavadi v ozadju. Razlagal je, da je tudi on imel doma kitaro, vendar so mu jo uničili. Vsi so imeli željo, da jih posnamem. Vrteli so se na stolu. Maja mi je na uho povedala, kaj je počela. Tudi Špela je govorila v kamero. Vsi so se postavljali pred kamero. Vid je sedel zraven otrok iz vrtca. Timeja je povedala, kdo je bil v skupini snežink. Eva je povedala, da imamo »fajne« igračice in da še pride k nam. Povedala je tudi, kdo je bil v skupini. Maja je povedala, da je bila z Robijem. Ana je povedala, da so plesali rokenrol. Alina in se je smejala v kamero, prav tako Maruša. Ko sem jih vprašala, kam so prišli, so povedali, da so prišli v zavod. Jaz sem jim povedala, da so prišli v center. Tudi Gašper je rekel, da je v zavodu. Janez je povedal, da je bilo vredno.	učitelji iz centra in otroci iz vrtca. Deklica z avtizmom je opazovala okolico in se ob posnemanju učila gibov. Otroci so bili pri aktivnostih sproščeni in nasmejani. Didaktični material v specializirani ustanovi je bil zanimiv tudi za otroke iz vrtca. Snemanje dogodkov s kamero ni bilo moteče. Povedali so, da prihajajo v »zavod«.	V času projekta se je vzpostavil zaupen odnos med strokovnimi delavci in otroci. Otroci iz vrtca so se počutili dobro v prostorih centra.	Otroci s posebnimi potrebami so podobno obravnavani kot drugi otroci.
--	--	--	---	---

GIBALNO - USTVARJALNA DELAVNICA	Pred centrom CUDV so se otroci igrali gibalno igrico »»Ali je kaj trden most«. Vzgojiteljica je rekla, da so se v vrtcu dogovorili, da bodo igrico naučili tudi otroke iz centra. Za most je izbrala dva fanta, enega iz vrtca in enega iz centra. Jernej je tiščal nos k Žanu, ta se je najprej umaknil, nato mu je gesto vrnil. Vzgojiteljica jima je razložila pravila in poudarila, da Žan to že zna. Jernej ni upošteval navodil in ga je vzgojiteljica iz vrtca opozorila. Ko se je Nina hotela izmuzniti igri, jo je Lana pozorno usmerila nazaj v igro. Nina je to sprejela. Vid je Evi pokazal, da se ga mora prijeti. Eva ga je prijela za bundo. Eva je morala pogledovati iz ene na drugo stran, saj je bil Vid prevelik in ni videla mimo njega. Drug za drugim smo se postavili v vrsto in odšli v razred. Spontano smo zapeli pesmico z naslovom »Naša Četica koraka« in v koloni odšli v razred. Peli smo še, ko smo bili v razredu. Po skupinah smo se posedli za mize. Maja je zakričala. Alina jo je gledala z odprtimi usti. Vzgojiteljica je razložila, da bomo delali drevo z vejami. Na listu je prikazala, da morajo jesenske liste prilepiti na narisane veje. Vzgojiteljica je nato razdelila voščenske. Poiskala je prostovoljca, ki je narisal drevo. Milena je vodila svojo skupino. Delo so si razdelili. Nina je skrivala obraz, ostali v njeni skupini so risali drevo. Vzgojiteljica je Nini ponudila voščenko in Nina je z nasmehom na obrazu risala veje. Čeprav je Nina začela barvati, nista druga dva nič čudno gledala. Druga vzgojiteljica je vzpodbudila Nino, da barva deblo. Nina je sprejela. Maja ni sodelovala in se je zabavala po svoje. Vzgojiteljica iz vrtca jo je vzpodbujala, da je barvala deblo. Eva, Lana in Vid so skupaj barvali deblo. Pri skupini, kjer je bil Tadej, so barvali veje in deblo. Jernej iz vrtca je opozoril, da ni lepo, ker je Maja barvala čez črto. Vzgojiteljica mu je razložila, da to ni tako hudo. Ko je Maja barvala eno in isto stran, jo je Jernej opazoval in se ji smejal. Nato jo je posnemal, kako je frcala svinčnik.	Aktivnosti pri projektu so vsebovale veliko gibalnih iger. Mešani pari pri določenih aktivnosti. Otroci so se med seboj spodbujajo in želeli drug drugega nekaj naučiti. Spontano so se igrali. Strokovni delavci so vzajemno vzpodbujali otroke iz vzgojno-izobraževalnih institucij. Otroci iz vrtca so opazovali in posnemali otroke iz centra.	Pri aktivnostih so bili strokovni delavci pozorni, da so se otroci med seboj čim več srečevali. . Strokovni delavci so spoznavali delo sorodne institucije. Spoznavanje drug drugega.	Ustvarjanje možnosti za sprejemanje razlik med ljudmi. Povečanje razumevanja in seznanjenost s posebnimi potrebami preko praktičnih primerov.
---	--	--	---	---

	V skupini, kjer je bila Nina, je Maja rekla Žanu, da se mora potruditi in da se svinčnika ne sme gristi, Nina je namreč to počela nekaj trenutkov nazaj. Nato so barvali naprej. K mizi je prišla vzgojiteljica iz vrtca in pokazala vejo, ki bi jo Nina lahko pobarvala. Povedala ji je, da mora barvati počasi in naj se potruži, tako kot se je potrudila pri prejšnji veji. Vid je objel Evo in Eva se je smejala. S svojim obnašanjem je želel dekleti zabavati. Eva je povedala, da listki ne pikajo in se mu ni treba bati. Nato sta ga poklicali nazaj k listu in nadaljevali so z delom. Eva mu je povedala, da nima lepila in tako ne more prilepiti lista. (Slišalo se je Vida). Vid je poklical Evo. Vid je vzgojiteljico potrepljal po ramenu in povedal, da je gotov. Vid je zopet pobožal deklico po glavi in jo vprašal, kaj je. Lara je odgovorila, da ni nič.	Osebe s posebnimi potrebami so po določenem času razvile simpatijo do otrok iz vrtca. Otroci iz vrtca so se dobro počutili v prostorih centra.		
5. URA ZA LUTKOVNO PREDSTAVO	Začetek vaj pri instrumentalnem krožku. Vadili so, kako se morajo postaviti pri nastopu. Ostali trije so gledali, kaj počne Tadej in ponavljali za njim. Tadej jih je usmerjal. V zaodrju so se pogovarjali o instrumentih. Vsi so bili nasmejani. Potem so se skupaj igrali na poligonu. Tadej je pokazal, kako morajo premagati ovire, otroci iz vrtca so mu sledili. V učilnici pri Vesni smo vprašali otroke ali so dobili zgoščenko s pesmicami in pravljico, ki so jo lahko odnesli domov. Maruša je rekla, da je doma poslušala pesmice. Pri Aniti so mladi iz centra in dva fanta ponavljali tekst. Sodelovala sta tudi fanta iz vrtca in sta bila nasmejana. Vaje pri Vesni. Celostno pridobivanje pesmi z gibi in otroci so sodelovali. Otroci iz vrtca so skušali posnemati otroke iz centra. Maruša je plesala. Deklici iz vrtca sta plesali sami. Pri bolj živahni pesmi je Vid zaplesal z Marušo in Maruša je sprejela povabilo. Oba sta skakala. Pri plesu snežink je sodelovala tudi vzgojiteljica iz vrtca.	Učitelji iz centra so usmerjali otroke. Skupinska igra otrok. Otroci so se pri aktivnostih dobro počutili. Delovno gradivo so otroci nesli domov, tako, da so tudi starši lahko spremljali dogajanje pri projektu. Otroci so posnemali vedenje drug drugega. Deklica iz centra (avtistka) je	Pri skupinski igri so bili iniciatorji tudi otroci iz centra. V projekt so bili posredno vključeni tudi starši. Strokovni delavec je	Socialna integracija je obojestranski in večstopenjski proces. Nepristransko obravnavanje otrok s posebnimi potrebami je ključno za uspešnost

	Nina je sodelovala brez težav in je bila v krogu. Snežinke so vadile nastop. Plesali so rokenrol. Nina je obvladala gibe. Dekleta so se zabavala. Dekleta so si že znala vzeti igrače iz omare. Milena je vzpodbudila Nino, da je pomagala Ani pri sestavljanju sestavljanke. Deklice so povedale, da so doma vadile ples. Doma so prebrale tudi pravljico.	sodelovala pri aktivnosti. Za deklice so bili zelo zanimivi didaktični pripomočki. Povezovanje med otroci s strani učiteljice.	lahko vezni člen med otroci.	projekta.
SREČANJE Z LOVCI	Predstavitve lovcev s strani vodje projekta. Vsi so sedeli v polkrogu, mešano. Lovca sta prinesla s sabo živali. Jernej je sodeloval. Lovca sta povedala, da sta zelo vesela, da sta se lahko udeležila našega srečanja. G. Mogu je predstavil lovsko dejavnost in gozdne prebivalce, katerih slike so bile na tabli. Timeja je sedela z Nino in ko sta se pogledali, se je nasmejala. Otroci so bili posedeni skupaj, mešano. Šli so pred tablo, kjer so lahko pobožali živali, ki sta jih prinesla lovca. Maruša se je usedla na tla, da so jo vsi gledali. Gledali so živali in jih božali. Predavanje je bilo nekoliko predolgo za vse oz. preveč izčrpno. Božali so različne živali. Pogledali so tudi nahrbtnik za lovsko puško in daljnogled. Zanimalo jih je tudi, kaj je v lovskem nahrbtniku. V njem je bila čokolada, ki so se je zelo razveselili. Na koncu so postavljali še vprašanja. Zanimalo jih je, kaj delajo živali pozimi, kako dolgo traja, da kokoš znese jajca, kaj delajo medvedi, kaj dela lisica ponoči ...	V krogu so sedeli mešano. Predstavniki lovske družine so se radi udeležili aktivnosti. Prijeten nasmeh med deklicama iz centra in vrtca. Aktivnost je vsebovala tudi taktilne občutke, ki so za obe populaciji zelo pomembne oz. ključne pri spoznavanju novih stvari.	Predstavniki lokalne skupnosti (Lovska družina) so pohvalili tovrstno sodelovanje. Otroci so se dobro počutili v družbi drug drugega.	Sprejemanje otrok s posebnimi potrebami kot enakovrednih članov skupnosti in pripravljenost za pomoč.
6. URA ZA LUTKOVNO PREDSTAVO	Skupinske vaje v telovadnici brez skupine otrok iz vrtca. Vaje v telovadnici, memoriranje določenih delov teksta. Vanja je pomagala Jerneju pri tekstu. Vadili so tudi starejši mladostniki iz centra. Peli so pesmi. Nina in Milena sta plesali. Nina je že obvladala koreografijo. Jernej je znal vse pesmi in pel je pred kamero. Skupaj s pesmicami in s plesom so vadili tekst .	Deklica iz centra (avtistka) je obvladala koreografijo. Deček iz centra je obvladal pesmice in tekst.	Otroci s posebnimi potrebami so individualno pokazali svoje dosežke, na rezultat so bili ponosni.	Tisto, kar potrebuje vsak otroke, je priložnost, da se izkaže.

LIKOVNA DELAVNICA	Otroci iz vrtca so prišli v učilnico, kjer so jih za mizami že čakali mladi iz centra. Jernej je Janeza vprašal, kako je in če se poznata. Posedli so se za mize po manjših skupinah. Vprašala sem jih, če so dobro in če jih kaj zebe. Prišel je tudi Tadej. Maruša mi je potožila zaradi zobka. Silvo je prišel v razred. Vid in Jernej iz vrtca sta se skušala pogovarjati. Vid ga je vprašal, kje je ati in Jernej iz vrtca je odgovoril, da je doma. Silvo je vse otroke poklical k sebi in izdelovali so krog. Jernej se je naslonil na Suzano in se ji nasmejal. Vrnila mu je nasmeh. Silvo jih je spraševal in otroci so odgovarjali. Otroci so gledali, kaj je delal Silvo. Silvo jim je pokazal, kako se streže z enim od aparatov in otroci so ga pozorno gledali. V vsaki skupini je bil en otrok iz centra in en vzgojitelj. Silvo je izdeloval in izrezoval plaščke. Tadej je izdeloval okraske na plaščku. Silvo je odšel k dekletom in so se mazali po nosovih. Deklici sta se smejala. Silvo je nato šel k drugi skupini in se pogovarjal o kučmi in kapi od Dedka Mraza. Gašper je naredil oči. Janez je mečkal glino in se pogovarjal z Mileno. Milena je svetovala Gašperju. Silvo je pomagal Janezu pri lepljenju. Janez je ugotovil, da potrebuje še roke in brado in je prosil Silva, naj mu ju prinese. Jernej je dal lepilo na glino, Tatjana mu je pomagala. Nina je naredila svojega moža. Suzana jo je pohvalila. Predlagala ji je, da bi naredila še rokavice. Maruša je lepila in spraševala. Maja je bila v svojem svetu. Miha jo je vzpodbujal, naj naredi še lase. Maja je lepila.	Pogovor med fantoma iz centra in vrtca. Telesni stik med fantom iz centra in vzgojiteljico. Stik je bil prijeten. Aktivnost je bila zanimiva za otroke. Vzgojiteljica iz vrtca je vzpodbujala deklico iz centra (avtistko).	Vzpostavila se je verbalna komunikacija med otroki. Otroci so radovedno opazovali učitelja in z navdušenjem so ustvarjali. Strokovni delavci iz vrtca so se spoznali z lastnostmi otrok s posebnimi potrebami.	Vključenost ali inkluzija reducira strah. Inkluzija poudarja različne oblike in nivoje sodelovanja posameznikov in skupin v družbenih procesih.
7. URA ZA LUTKOVNO PREDSTAVO	Vsaka skupina je vadila v svojih prostorih. Robi je vzpodbujal Janeza in Gašperja, da sta gledala publiko. Tadej je usmerjal svoje mlajše instrumentaliste. Preigravali so pesmi. Pri pevskem krožku so vsi plesali po razredu in peli. Pri dramskem krožku so sedeli za mizami v krogu in se pogovarjali o tekstu. Mladi iz centra so tekst znali že v celoti, otrokom iz vrtca so pomagale vzgojiteljice. Kadar so bili v tekstu zvočni efekti (smrčanje,	Pri segmentih lutkovne predstave so sodelovali vsi, ni bilo strahu pred telesnim stikom.		Drugačnost ni več socialna stigma, pač pa kvaliteta in pravica posameznika.

	budilka ...), so vsi glasno oblikovali te efekte. Plesni krožek je vadil v eni od bivalnih enot. Pridružila se mu je vzgojiteljica iz vrtca in poučevala svoje učenke. Deklice so se smejale, poskakovale, plesale in kričale. Nina se je smejala. Po koncu plesa jih je vodja projekta pohvalila. Nato so se zapodili v didaktične pripomočke, ki so bili v omarah. Deklice so same odprle omare in si vzele določene igrače.	Otroci so se v centru počutili sproščeno.		
SLAŠČIČARSKA DELAVNICA	Priprava materiala za peko peciva. Fant iz centra, ki zna brati, je prebral recept. Recepte so dobili vsi, tako da so delovno gradivo lahko odnesli domov. Pripravili smo potrebni material. Vzgojitelj iz vrtca je prijel mešalec in učiteljica iz centra je poklicala iz vsake skupine po enega otroka, ki je določeno sestavino stresel v posodo. Vsake toliko časa so se zamenjali tudi otroci pri mešalcu. Vsak je prišel na vrsto. Testo je bilo zamešano. Učiteljica iz centra je testo razvaljala čez več miz skupaj. Nato je vsak dobil modelček za izrezovanje piškotov. Vsi so bili nagnjeni okoli testa in so izrezovali piškote. Ko so izrezali svoj piškot, so ga prinesli na skupni pladenj k učiteljici iz centra. Modelčke za piškote so si med sabo izposojali. Tadej je posodil svoj pečat Gašperju. Ana je svojega posodila Nini. Suzana je vzpodbujala Majo, naj izreže še kakšen piškot. Tatjana je zavihala rokave Timeji. Jernej je tiščal prste v usta, zato si je moral umiti roke. Nato je z veseljem dalje izrezoval piškote. Jernej iz vrtca je naredil zvezdico in jo sam dal na pladenj. Rekel je, naj pogledamo, kakšno zvezdico je naredil in se smejal. Ko so napolnili vse pladnje, so si šli umiti roke. Eni so si roke umivali v razredu, ostali so odšli po hodniku na stranišče. Vid jih je usmerjal, deklice v stranišče za deklice, dečke v stranišče za dečke. Na hodniku so se smejali in kričali ter tekali gor in dol. Otroci iz centra so počakali za mizo.	Učenci iz centra imajo tudi določene sposobnosti. Tudi starši so lahko spremljali aktivnosti tekom projekta. Pri aktivnosti so vsi skupaj ustvarjali. Brez težav so delil materialne stvari ,modelčke za piškote. Strokovni delavci so nudili pomoč vsem otrokom, ne glede na to ali so iz vrtca ali iz centra. Otroci so bili navdušeni nad lastnim izdelkom. Otroci so želeli drug drugega nekaj naučiti.	V projekt so bili posredno vključeni tudi starši. Neovirana komunikacija med otroci.	Partnerski odnos daje staršem več pravic, hkrati pa povečuje njihovo odgovornost za socializacijo in učenje otrok doma.

8. URA ZA LUTKOVNO PREDSTAVO	V telovadnici so se udeleženci posedli na nizke klopi. Na začetku smo pojedli medenjake, ki smo jih spekli na prejšnji delavnici. Razdelil jih je starejši mladostnik iz centra. Brez zadržkov so vsi jedli piškote. Vodja projekta je vprašala deklice iz vrtca, če se še spomnijo, kdaj so jih naredili. Začele so pripovedovati, katera je izdelala zvezdico, katera smrečico ... Razdelili so se po segmentih; člani pevskega krožka so se posedli v en del odra, dramski igralci so bili na odru, instrumentalisti so se postavili pod oder, plesalke pa so bile v ozadju. Otroci in mladi so mešano sedeli na klopih. Prva skupna vaja se je začela. Pojavilo se je veliko vprašanj in dilem, o postavitvi scene, igralcev, kostumih, predmetih, ki naj bodo na odru ... Mentorji so med sabo uskladili svoje želje in pričakovanja. Po koncu vaje so se otroci oblekli v zimske jakne. Vodja projekta je vprašala otroke, kam so danes prišli. Jernej je odgovoril, da v center. Pogovarjali so se z mentorji, o tem, kaj so počeli doma. Povedali so, da so doma peli pesmice, prebrali pravljico in plesali.	Otroci in mladi so skupaj sodelovali pri prvi skupinski vaji za lutkovno predstavo. Strokovni delavci so med sabo preprečeno sodelovali. V projekt so bili posredno vključeni tudi starši; preko delovnega gradiva, ki so ga otroci nesli domov. Otroci iz vrtca so povedali, da so prišli v center.	Otroci in mladi pri skupinski vaji. Timsko delo pri projektu je bilo ključnega pomena za uspeh projekta. Posredna vključenost staršev. Sprememba terminologije.	Timski način dela je razširjena oblika izvajanja kompleksnih nalog, pri čemer uporabljamo znanja z različnih strokovnih področij.
SREČANJE Z UPOKOJENSKIM DRUŠTVOM DOBRNA	Otroci so odšli k mizam v učilnici centra. Gospe iz društva so se pripravljale, rezale so liste, obrisovala voščilnice ... Vid je razlagal, da gre domov. Ga. Jolanda je spraševala otroke, če vedo, kaj bodo delali. Od otrok je pričakovala odgovor. Mateja je povedala, da so otroci iz vrtca že delali voščilnice. Tatjana je povabila Ano k mizi, kjer sta bila Tadej in Maja. Predstavitev dam iz delavnic. Ga. Jolanda je povedala, kaj počnejo. Vprašala je otroke, kje vidijo snežinke. Tudi Gašper se je vključil v pogovor. Gospa ga je povabila k pogovoru. Ga. Jolanda je povabila otroke, da so pokazali, kako padajo snežinke. Otroci so sodelovali. Gašper se je vključil v pogovor. Otroci so se nato usedli nazaj za mize. Povedali so, kaj se zgodi, če posije sonček, da se snežinke stopijo. Gospe so izrezovale predloge. Pečatniki so bili na vsaki mizi. Vidu je pomagal Miha. Tatjana je pomagala Ani. Tadej je vzel pečatnik in pritisnil.	Otroci so se počutili domače v učilnici centra. Vodje posameznih delnih projektov so prilagodile aktivnost starosti in zahtevnosti otrok. Otroci so bili sproščeni pri stikih s starejšimi gospem, prav tako upokojenke.	Otroci so tekom projekta spoznali novo okolje. Krajani so pokazali veliko mero pripravljenosti za sodelovanje pri	Vključevanje vzgojno-izobraževalne institucije v lokalno

	Ga. X je pomagala Maji. Timeja je vzela pečatnik in list, Ana ji je pomagala. Pomagala ji je tudi ga. X. Pečatnike so lepili na list. Ga. Jolanda je povedala, kaj je moral Tadej narediti. Tadej je prilepil smrečico, tudi Ana je prilepila smrečico. Timeja in Ana sta se igrali z noski. Ga. Jolanda se je priključila naslednji skupini otrok. Pogovarjali so se o tem, kam bodo dali voščilnice. Jernej je povedal, da je žejen. Mateja je sedela pri eni mizi in deklice so izdelovale in lepile snežinke. Ga. Vida je sodelovala pri tej skupini. Ga. Y je sodelovala pri drugi skupini. Ga. Q je pomagala Nini pri izrezovanju s pečatnikom. Nina je bila sproščena. Zaključna fotografija in zahvala iz obeh strani	Predstavnice lokalne skupnosti, Društvo upokojencev, niso imele težav pri vzpostavljanju stikov z otroki iz vrtca in z osebami s posebnimi potrebami. Deklica z avtizmom se je v družbi starejših, čeprav neznanih, oseb dobro počuti.	projektu. Predstavnice društva niso imele težav pri vzpostavitvi stika z mladimi iz centra.	okolje je ena od oblik integracije.
9. URA ZA LUTKOVNO PREDSTAVO	Srečanje večje skupine mladih iz centra in otrok iz vrtca v telovadnici centra. Skupna vaja za lutkovno igrice »Dedek Mraz in Škratje«. Otroci in mladi so mešano sedeli pri lutkovni predstavi. Videlo se je sodelovanje strokovnih delavcev, predvsem strokovni delavec iz vrtca se je trudil, da je bil mentorici številčnega pevskega zbora v pomoč. Vzpodbujal je mlade iz centra, da so sledili navodilom mentorice. Deklice iz plesnega krožka so sledile navodilom mentorice. Deklica z avtizmom pri plesu otrokom ni predstavljala nič nenavadnega, čeprav je gibe izvaja občasno z zamudo. To je videla tudi deklica iz vrtca, pri kateri so prav tako diagnosticirali avtizem. Spontano se je priključila plesnemu krožku. Strokovni delavec iz vrtca ni posegal vmes. Deklica iz vrtca je opazovala plesalke in skušala posnemati gibe.	Otroci in mladi so sodelovali skupaj pri drugi skupinski vaji lutkovne predstave. Na klopih so sedeli skupaj. Skupno sodelovanje strokovnih delavcev obeh ustanov.	Otroci so se učili drug od drugega.	Pri otrocih je v času projekta opaziti, da je oznaka »biti poseben« izzvenela.
ZAKLJUČNO SREČANJE	V učilnico so prišli otroci iz vrtca, mladi iz centra so že sedeli na stolih v krogu. Posedli so se mešano med otroke, niso se nagnetli na eno stran. Pogovor o tem, kako smo se počutili, kaj smo počeli, kaj je bilo otrokom najbolj všeč, česa se spomnijo ... Otroci so bili zgovorni, tako da sem jih prosila, da je govoril eden po eden. Vsi so želeli povedati, kako so se imeli. Ponovili smo prvo delavnico s Palčkom Ropotalkom. Otroci so na glas in hitro povedo palčku, kaj vse so doživeli, ali jim je bilo fino, kako so se počutili.	Otroci so sproščeno govorili v krogu, kjer so sedeli poleg otrok iz centra.	Korak v pravo smer, otroci so brez težav sedli poleg otrok iz centra.	Sprejemanje in spoštovanje

	Povedali so, da je bilo »fajn«, da so plesali, delali z glino, pekli kruh, šli vsak teden na izlet, se igrali igrice, igrali na bobne ... Otroci so si lahko izbrali fotografije, na katerih so bila prikazana naša skupna srečanja in so jih prilepili na učni list z naslovom »Projekt Drugačnost združuje«. Med različnimi fotografijami so si izbrali eno in so nato povedali, kdo vse je na sliki. Predvsem deklice iz plesne skupine so vedele, kako je ime osebam na sliki. Povedale so, da so skupaj z Nino plesale. Fotografijo so odnesli domov.	Domov so odnesli delovno gradivo, na ta način so bili vključeni tudi starši.	Vključenost staršev v projekt.	drugačnosti.
ZADNJA URA KROŽKOV ZA LUTKOVNO PREDSTAVO	Zadnja vaja. Otroci iz vrtca so prišli v telovadnico in hitro slekli bunde. Instrumentalisti so stekli k svojemu mentorju. Mentorji so zbrali svoje skupine vsak v svojem prostoru in vaja se je pričela. Skupaj so ponavljali tekst in peli. Plesalke so plesale in se razporejale. Instrumentalisti so igrali. Mateja je popravljala deklice, ki so plesale. Ana se je usedla k Mileni in zraven Nine. Pevci so peli in se smejali. Alina je pela na vse glas. Plesalke so pele in se smejale. Dramski krožek je ponavljal tekst. Jernej iz vrtca je ponavljal zraven. Vsi so klicali zimo. Pevci so sedeli na enem koncu, dramski krožek na drugem in plesalke na enem kupu. Plesalke so zopet plesale. Mateja je popravljala Laurine gibe. Laura je gledala Mileno in je bila nasmejana. Prijela je Nino in jo z rokami popravljala. Eva in Lana sta bili nasmejani. Silvo je preizkusil klobuček, del kostuma, na Janezu. Janez je bil nasmejan. Tadej je pogleda ušesa na Gašperjevem klobuku. Plesalke so zaključevale. Mateja pri tretjem plesu ni plesala, ampak je sedela na klopi in delila nasvete. Miha je bil dobre volje in je udarjal na bobne. Otroci so se ob glasbi pozibavali na klopi. Miha je ploskal in otroci so ga posnemali, tudi mladi iz centra. Milena je vodila plesalke pri rokenrolu. Nina je bila na obrobju, vendar je sodelovala. Janez in Gašper sta se igrala s palčkami. Tadej je udarjal na namišljene bobne. Vsi otroci so se prijeli okoli ramen in zapeli zadnjo pesem. Na koncu pesmi so zaploskali. Še enkrat so se objeli. Ana je objela tudi	Skupaj so peli, plesali in deklamirali. Otroci iz vrtca so bili sproščeni. Vsi otroci so se prijeli okoli ramen in zapeli zadnjo pesem. Vsi skupaj so ploskali. Še enkrat so se objeli in zapeli zaključno pesem.	Sodelovanje vseh akterjev. Sproščenost so izžarevali tako strokovni delavci kot tudi otroci in mladi.	Pozitivne pridobitve za vse otroke; optimalen razvoj vseh otrok, izboljšanje medsebojnih odnosov in grajenje pristnega prijateljstva med otroci.

	Nino. Gašper se je zabaval s palčkami. Otroci in mladi so na koncu zaklicali hura.			
SLAVNOSTNA ZAKLJUČNA PRIREDITEV PROJEKTA »DRUGAČNOST ZDRUŽUJE«	Telovadnica centra je bila pravljичno okrašena. Okrašen je bil oder, na stenah so bile ogromne snežinke, pripravljeni so bili stoli za goste. Gostje so pričeli prihajati, med njimi so bili: predstavniki kraja, ki so sodelovali pri posameznih delnih projektih in predstavniki Občine Dobrna. Prireditev so si ogledali tudi predstavniki Osnovne šole Dobrna ter starši otrok iz vrtca in centra, ki so sabo pripeljali tudi sorojence. Na prireditev so prišli tudi vodstveni in strokovni delavci centra. Prireditev si je prišlo ogledat tudi nekaj naključnih krajanov. Prireditev je povezoval profesionalni animator, ki je goste pozdravil, nato pa prepustil besedo vodji projekta. Vodja projekta je predstavila potek slavnostne prireditve. Sledil je ogled dokumentarnega filma o projektu »Drugačnost združuje«. Bučen aplavz je povedal, da so bili gledalci navdušeni. Nato je sledila premiera lutkovne predstave »Dedek Mraz in Škratje«. Starši so že med samo predstavo slikali svoje otroke. Po predstavi pa je sledil nekaj minutni aplavz. Gledalci so vstali iz svojih sedežev. Prireditev je nato animator pripeljal do zaključnega dejanja. Vodja projekta se je zahvalila za podporo pri projektu vsem sodelujočim, še posebej vsem krajanom, ki so bili pripravljeni pri projektu deliti svoje znanje. Izročila jim je ročno izdelano darilo, ki so ga izoblikovali odrasli mladostniki iz centra. Kratek govor o pomembnosti tovrstnega projekt je imela tudi vodja enote iz vrtca. Po zaključku so vodji projekta čestitali še župan Občine Dobrna, vodja vrtca Osnovne šole Dobrna, direktorica CUDV in pedagoška vodja centra. K vodji projekta so pristopili še starši otrok iz vrtca in otrok iz centra, ki so pozdravili tovrstno sodelovanje. Ena od mam se je zahvalila za ves trud in izrazila upanje za prihodnje tovrstne projekte. V zaodrju je vladalo zmagovalno vzdušje. Otroci, mladi in strokovni delavci so izražali navdušenje nad prireditvijo in lastnim dosežkom. Medsebojno so si čestitali in se vzneseno pogovarjali o lutkovni predstavi.	Prireditev si je ogledalo številčno občinstvo: občinski predstavniki, starši vseh nastopajočih, krajani, ki so aktivneje sodelovali pri projektu ... Vodja projekta je prejela številne čestitke za uspešno opravljeno delo. Sodelujoči, strokovni delavci, otroci in mladi, pri lutkovni predstavi so bili ponosni na svoje dosežke.	Projekt je izboljšal obstoječe razmere pri stikih in komunikaciji med institucijami in krajem. Projekt je bil pozitivna izkušnja za vse udeležence.	Udeležencem nastopa pomeni nastop dokazovanje svojih sposobnosti, spretnosti, pridobivanje samozavesti in tudi zadovoljstvo ob drugačnem delu z ostalimi nastopajočimi.

V tretjem delu analize bomo analizirali še odgovore, ki smo jih dobili preko pogovorov s strokovnimi delavci iz centra in vrtca. Pogovore smo izvedli na koncu projekta »Drugačnost združuje«. Prav tako bomo analizirali pogovore s starši otrok iz vrtca, ki smo jih zbrali ob koncu zaključne prireditve projekta »Drugačnost združuje«. V analizo smo vključili tudi anekdotske zapise, dnevnike in beleženje opazanj, ki jih je beležil opazovalec oz. raziskovalec in so nastali ob (ali po) vsakem srečanju z udeleženci projekta.

Za validacijo intervjuja Sagadin (1991b) svetuje tudi uporabo triangulacije, kjer gre za uporabo več kot ene tehnike zbiranja podatkov. Tako bomo analizo nestandardiziranega (polstrukturiran) intervjuja podprli še z rezultati, ki smo jih pridobili z analizo dokumentov. Na ta način bomo lažje kreirali teorijo, pri čemer moramo opozoriti, da ne gre za splošno teorijo, ampak za teorijo krajšega dosega, ki velja le v določenih okoljih oz. pod določenimi pogoji (Vogrinc, 2008).

Pri interpretaciji pogovorov s strokovnimi sodelavci in s starši otrok iz vrtca smo njihove izjave, na katerih temeljijo naše ugotovitve, zabeležili med tekstom v poševni pisavi. Primer: *(nekaj novega, zelo zanimivega pri mojem nadaljnjem delu ...)*. Pomembne rezultate v pogovorih, ki nam dajejo odgovore na naša raziskovalna vprašanja, smo označili z odebeljeno pisavo. Primer: **bo projekt dal nova strokovna znanja ...**

Z uvodnim vprašanjem, ki se je glasil: »Kaj ste pričakovali od projekta, ko Vam je bil predstavljen?« smo preverjali začetna pričakovanja glede projekta. Strokovni delavci so navajali, da so pričakovali, da jim **bo projekt dal nova strokovna znanja** *(neka nova znanja, ki mi bodo koristila pri mojem nadaljnjem delu ...)* **iz področja dela z različno populacijo** *(nekaj novega, zelo zanimivega in hkrati pomembnega za celostni razvoj naših in vrtčevskih otrok ...)*. Strokovni delavci so pričakovali, da jim bo projekt razširil znanje o osebah z motnjo v duševnem razvoju, medtem ko so strokovni delavci iz centra pričakovali nova strokovna znanja na področju dela z otroki iz II. starostne skupine *(spoznavanje dela z najmlajšimi predšolskimi otroki ...)*. Timsko delo, ki je imelo pri projektu veliko težo, je omogočalo vpogled sodelavcem, primerjanje metod in pristopov pri delu z različno populacijo. Prav tako je skupno načrtovanje in razpravljanje združilo skupino ljudi iz obeh vzgojno-izobraževalnih institucij. Strokovni delavci so navedli, da **pričakujejo večje sodelovanje in kooperacijo s krajem** *(večjo povezanost s krajem ...)*. V pogovorih so izrazili

pričakovanja o boljšem medsebojnem druženju in spoznavanju. Pričakovali so, da bo projekt bolj izpostavil osebe z motnjo v duševnem razvoju kot tiste, ki so (pomemben) člen družbe (*spoznanje naših varovancev tudi kot osebe z določenimi sposobnostmi ...*). Predvsem strokovni delavci iz centra so od projekta pričakovali, da bo ponudil **ново obliko vključevanja oseb s posebnimi potrebami v okolje**. Pričakovali so sodelovanje dveh vzgojno-izobraževalnih institucij (*druženje naših otrok iz CUDV z otroki iz vrtca ...*). V nekoliko sproščenem vzdušju so dejali, da pričakujejo, da bo delo prijetno (*predvsem prijetno druženje ...*), zanimivo in pestro, saj naj bi bil projekt odlično pripravljen. Reyner (2007) meni, da naj se različnost uporabi kot gonilna sila pri kreativnosti in novih interakcijah, ki lahko podpirajo učni proces. Avtor še nadaljuje, da se mora razvijati nova miselna perspektiva o osebah s posebnimi potrebami, več primerov dobre prakse in ustvarjanje možnosti za stike med specializirano ustanovo in okoljem.

Strokovni delavci so navedli, da je projekt zadovoljil njihova pričakovanja, da **so preko projekta krajani spoznali osebe s posebnimi potrebami kot kredibilen člen v družbi** (*skozi to, kar zmorejo ..., da niso vidni le njihovi primanjkljaji, ampak njihove zmožnosti ...*). Svetovalna delavka iz osnovne šole je poudarila, da je projekt (*da je to projekt sodelovanja ...*) v vseh pogledih presegel njena pričakovanja (*absolutno, presegel ...*), saj si ni predstavljala, da bo **zajel toliko raznovrstnih področij** (*si nisem predstavljala, da bo stvar tako obširna pa v bistvu toliko pestra ..., nisem si predstavljala take širine ...*). Theunissen (2006) meni, da se mora odnos do oseb s posebnimi potrebami spremeniti; iz oseb z motnjo v aktivne člane družbe oz. v občane. V sodobni literaturi se na tem mestu uporablja pojem »**opolnomočenje**«. Pri tem konceptu gre za aktivno vključevanje posameznika, ne glede na primanjkljaje ali posebne potrebe, v družbeno delovanje. Prav tako je pomembno, da imajo osebe, o katerih se določene odločitve sprejemajo, vso pravico o tem tudi same odločati oz. so aktivno udeležene v vseh procesih življenja, kar je eden od stebrov termina **participacija**.

Projekt se je strokovnim delavcem iz centra zdel dober **predvsem v družabnem smislu** (*vključeval druženje otrok in hkrati tudi krajanov Dobrne ...*). Na ta način smo drug drugega spoznavali (*tako smo se seznanili z njihovim delom, hkrati pa so tudi oni spoznali utrip našega CUDV ...*). Prav to je bilo eno od glavnih vodil teh skupnih srečanj; nuditi otrokom prostor za socialno rast in skupne aktivnosti, s čimer smo želeli izboljšati obstoječe razmere pri stikih in neovirani komunikaciji med specializirano ustanovo, krajem in osnovno šolo. Projekt so vprašani ocenili za zelo dober (*projekt je bil odličen v smislu svoje pestrosti in*

organizacije ...); bil je **dobro načrtovan, saj je ponujal pestro ponudbo aktivnosti**. Strokovni delavci izrazili **zadovoljstvo ob pripravljenosti krajanov za tovrstno sodelovanje**. Preko vključitve tudi drugih institucij in posameznikov iz kraja so le ti dobili priložnost spoznati utrip v našem centru. Strokovna delavka iz vrtca, vodja vrtca, je omenila primernost aktivnosti oz. delavnic tudi za otroke iz vrtca (*otrokom so bili všeč »predavatelji«...*).

S pomočjo pogovora smo želeli zbrati glavne razloge za uspešno sodelovanje med krajem in različnimi institucijami in njihove poglede na to ali lahko projekt postane osnova za nadaljevalno kontinuirano sodelovanje občine, centra in vrtca. Mnenja strokovnih delavcev so bila, da je projekt **lahko osnova za nadaljnje sodelovanje**, predvsem pa je pomembna pripravljenost (*veselje do novega in do dela, veliko medsebojnega prilagajanja, tolerance in motivacije, pripravljenost, volja vseh ...*) za medsebojno sodelovanje. Omenili so še, da sodelujoči potrebujejo veliko mero odprtosti do drugačnih in da mora biti sodelovanje vsestransko. Omenili so, da **morajo biti medsebojna srečanja dobro načrtovana** (*da je dobro pripravljeno vsako srečanje, načrtovane aktivnosti s strani vodje projekta ..., v dobro zasnovanem projektu ...*), organizirana in vodena, čemur je projekt zadostil. Projekt je postavil temelje za nadaljnje sodelovanje predvsem zato, ker so krajani (*pridobiti je potrebno krajanke, ki so motivirani in pripravljeni sodelovati ...*) lahko spoznali našo institucijo (*morajo krajani najprej spoznati našo institucijo, naše varovance, njihove značilnosti in potrebe ...*) in populacijo, ki biva v njej tudi z druge, močne strani. Pomembno pa je tudi, da so ostali udeleženci projekta spoznali krajanke (*v sodelovanju, spoznavanju načina dela, druženju ...*). Projekt je ponujal možnost, da se predsodki razjasnijo in morda razblinijo na začetku, kar omogoča lažje sodelovanje. **Strokovni delavci iz vrtca so poudarili, da je projekt ponudil priložnost njihovi populaciji, da se seznani z drugačnostjo** (*se morajo majhni otroci v kraju seznaniti z različnimi institucijami in z drugačnostjo ...*). Otroci so tako izoblikovali osnove za skupno bivanje v občini, brez nepotrebnega strahu pred tako ogromno institucijo kot je center. Strokovna delavka, vodja vrtca, je temu dala še posebno težo, z mnenjem, da je pomembno, da otroci vzpostavijo osebni stik z mladimi iz centra kar se da zgodaj (*majhni otroci spoznajo, imajo živ stik ...*), **saj se tako strah pred osebami z motnjo v duševnem razvoju sploh ne izoblikuje**. Meni, da je **bil projekt dobra osnova za nadaljevanje sodelovanja**; tako z otroki, ki so bili neposredno vpleteni v projekt, **kot tudi za sodelovanje na ravni institucij (osnovna šola, center)**. Otroci s posebnimi potrebami imajo pravico sodelovati z vrstniki v okolju, ki zanje ne pomeni stigmatizacije. Praktična izkušnja nam je

pokazala, da je inkluziven odnos mogoč in da pomeni razvijanje socialnih odnosov v obeh smereh. Strokovna delavka, vodja vrtca, je na tem mestu podala tudi nekaj konkretnih rešitev za nadaljnjo sodelovanje v prihodnosti. Menila je, da je za tovrstno sodelovanje primeren tako vrtec kot tudi prvi razred osnovne šole (*da bi eno obliko sodelovanja z majhnimi otroci obdržali ...*), saj se tako postavijo temelji za sodelovanje pri višjih razredih osnovne šole. Za konec je poudarila, da je **tovrstno sodelovanje smiselno pri vseh starostih osnovnošolskih otrok**, saj je mogoče srečanje z drugačnostjo osmisлити v učnem načrtu (*pri spoznavanju okolja, bi se dalo prirediti ...*), če je le volja za to (*če se to hoče ...*). Na tem mestu bi radi poudarili, da je intenziteta odnosov odvisna od medsebojnega sodelovanja v prihodnosti.

Na podlagi odgovorov, ki so v nadaljevanju, smo želeli pridobiti okrepitev na raziskovalno vprašanje, ki je bilo: »Ali bo realizacija tega projekta vplivala na miselne pregrade sodelujočih krajanov o osebah s posebnimi potrebami?«. Vprašani so menili, da je projekt odprl temo drugačnosti, o kateri se večinoma ne pogovarjajo radi (*se o tej temi ljudje večinoma ne pogovarjajo radi ...*). **Projekt je pojem »drugačnosti« predstavil na drugačen, vsakdanji, način, preko skupnih druženj in srečanj** (*ljudje so spoznali, kaj vse počnemo v našem CUDV ...*). Predvsem strokovni delavci iz centra vidijo velik prispevek projekta za otroke in mladostnike iz centra (*kraj naše varovance spozna tudi z druge strani ..., da si s tem naredila ogromno, tako za naše otroke kot za vso Dobrno ...*). Krajanje so jih spoznali na bolj prijeten način (*da so naši otroci prav prijetni ...*), spoznali so jih kot osebe, ki se lahko učijo, se lahko prilagodijo in tako sodelujejo pri nastajanju družbenega življenja. Omenili so spremembe, ki so jih opazili v kraju v času nastajanja projekta. **O projektu se je veliko govorilo, saj je bil dobro predstavljen v kraju.** Zaradi širine projekta (zajemal je preko 70 ljudi) se je veliko krajanov seznanilo z življenjem v centru. Velik pečat na krajane je naredila tudi zaključna prireditev, ki je predstavila intenzivno sodelovanje v teh treh mesecih. Krajanje so bili povabljeni na prireditev s pomočjo plakatov, ki smo jih razobesili v samem kraju, posebno vabilo pa smo poslali tudi krajanom, ki so vodili določene aktivnosti. Po prireditvi so bili vsi zadovoljni. Na prireditvi se je vodja projekta javno zahvalila predstavnikom društev, ki so sodelovali pri projektu, z unikatnim darilom, ki so ga izdelali mladi iz centra. Na koncu so gledalci in gostje **čestitali za odličen projekt in ponudili svoje znanje in pripravljenost za sodelovanje tudi pri naslednjem projektu.** Do spremembe stališč, pravi Uletova (1992) lahko pride z izkušnjami, dodajanjem novih informacij ali apelom na naša čustva. Neposredna izkušnja, nove informacije in spremembe v obnašanju ljudi so poglobilni izvori spreminjanja stališč, še meni avtorica. Starši otrok iz vrtca so menili, da je

projekt ponudil otrokom, da se srečajo z osebami s posebnimi potrebami in s starejšimi krajani. Povedali so, da **je za njihove otroke koristno, da se seznanijo z osebami z motnjo v duševnem razvoju na način, ki je blizu njim, preko igre.** Otroci v medsebojnem odnosu hitreje pokažejo, kar mislijo. Selanova (2003) je v svoji raziskavi prišla do zaključka, da mora biti povezava med otroci s posebnimi potrebami in njihovimi vrstniki iz rednih oblik šolanja, obojestranska, drugače so te vezi preohlapne.

V pogovoru s starši otrok iz vrtca smo želeli dodatno potrditev, ki smo jo pridobili preko analize raziskovalnega gradiva, ki smo ga predstavili v drugem delu. Želeli smo pridobiti dodaten vpogled, kako so otroci iz vrtca sprejeli drugačnost preko skupnih srečanj. Starši otrok so poročali o **pozitivnih reakcijah pri svojih otrocih** (*otroci so doma govorili o igri, nastopu, spregovorili so o drugačnosti, v pozitivni luči ...*). Govorili so o **večji odprtosti do drugih** ter o tem, da so »drugačnost« **sprejeli brez večjega začudenja.** Otroci so bili veseli, da so vsak dan doma (*veseli jo, da je lahko z mamo in očetom ...*), medtem ko morajo biti otroci iz centra v celodnevnem varstvu nekje od doma. Otroci so v pogovorih povedali, da so hitro opazili, da so nekateri drugačni od njih. Otroci so pri otrocih iz centra največkrat opazili, da so tudi oni veseli, da se znajo igrati in pogovarjati. Če to vprašanje oz. odgovore povežemo z odgovori, ki nam jih je posredovala vodja vrtca, **lahko izoblikujemo potrditev, da je mogoče s tovrstnimi projekti oblikovati miselne sheme in predstave otrok v drugo smer, kot če otroci ne bi imeli lastnih, pozitivnih izkušenj.** V pogovorih s starši smo želeli izvedeti, kako starši otrok v celoti ocenjujejo projekt in ali lahko projekt vidijo kot osnova za nadaljevanje skupnega sodelovanja občine, centra in šole (tretje raziskovalno vprašanje). Starši **so projekt pohvalili in izrazili potrebo po večjem številu tovrstnih srečanj** (*pozdravljam še vse bodoče podobne projekte ..., čim več takšnih srečanj ..., bi morale biti teh druženj več*). Menili so, da **se otroci preko osebnega stika z osebami z motnjo v duševnem razvoju največ naučijo.** Povedali so tudi, da bi s podobnimi projekti zmanjšali negativne vplive drugačnosti med otroci. Podali so tudi konkreten predlog, kje sami vidijo prihodnost v sodelovanju (*kakšen obisk osnovne šole k njim več, več takih projektov tudi za starejše šolarje ...*).

Predstavljene ugotovitve bomo na kratko povzeli. Strokovni delavci so pričakovali, da jim bo projekt dal nova znanja s področja metodičnih postopkov pri delu z osebami s posebnimi potrebami in pri delu z otroki iz vrtca. V nadaljevanju pogovorov so povedali, da je projekt izpolnil tovrstna pričakovanja. Projekt naj bi ponudil tudi večjo povezanost s krajem, kar so udeleženci tudi potrdili. Kražani so osebe s posebnimi potrebami spoznali kot osebe z določenimi sposobnostmi, ki so sposobni nekaj ponuditi skupnosti. Vprašani so poudarili, da je bil projekt dobro načrtovan in izpeljan. Na osnovi rezultatov lahko sklepamo, da so možnosti za ustvarjanje pozitivnih izkušenj z osebami z motnjo v duševnem razvoju večje, če so druženja skrbno načrtovana, vodena in evalvirana. Na podlagi ugotovitev lahko zaključimo, da je projekt lahko osnova za nadaljnje sodelovanje vseh treh členov v skupnosti. Vprašani so se strinjali, da se je potrebno z drugačnostjo srečati v zgodnjih letih, da se predsodki in strahovi, zaradi pomanjkanja informacij niti ne izoblikujejo. Socialna integracija oseb z motnjo v duševnem razvoju je uspešna, če so vsi pripravljeni na tovrstna srečanja. Že Bachofenova (1987) je poudarila, da je pripravljenost za tovrstna srečanja večja, če imajo več informacij o osebah z motnjo v duševnem razvoju. Ključnega pomena za ustvarjanje pozitivnih izkušenj so bila druženja med udeleženci projekta, kjer so preko igre in drugih aktivnosti spoznavali drug drugega. Raziskava je potrdila tudi ugotovitve, ki so jih v svoji raziskavi pridobili tudi Lebarič, Kobal Grum in Kolenc (2006), in sicer: če želimo osebe s posebnimi potrebami resnično vključiti v skupnost, sta potrebna pristen, nepotvorjen človeški stik in nenehna živa komunikacija. Projekt je bil dobro predstavljen in medijsko zastopan v kraju ter njegovi okolici, zaradi česar so kražani intenzivneje pristopili k sodelovanju. Prav tako nas je raziskava pripeljala do že znanega dejstva, da je pri vključevanju oseb s posebnimi potrebami ključno sodelovanje in podpora različnih strokovnjakov tako v okolju kot tudi v instituciji sami.

13. KLJUČNE UGOTOVITVE RAZISKAVE

Analiza projekta »Drugačnost združuje« je predstavila skupno sodelovanje treh dejavnikov: šole (oz. vrtca), centra (CUDV Dobrna) in krajanov občine (razna društva in klubi v občini Dobrna). S pomočjo analize akcijskega projekta smo ugotovili, da raziskovalna naloga sledi tesnejšemu in intenzivnejšemu sodelovanju med tremi členi projekta. Poglavitni cilj je bil usmerjen v proces spoznavanja drug drugega, druženje otrok in mladih, spodbujanja razumevanja in spoznavanja različnih potreb sovrstnikov, kar naj bi pripomoglo k sožitju, večji socialni integraciji in oblikovanju socialnih veščin. Kot pravi Theunissen (2006) gre pri uspešni integraciji za upoštevanje celotne skupine oz. bivanjskega okolja oseb s posebnimi potrebami.

1. Kako bo projekt »Drugačnost združuje« izboljšal obstoječe razmere pri stikih in neovirani komunikaciji med specializirano ustanovo (CUDV Dobrna), krajem (Dobrna) in osnovno šolo oz. vrtcem (Dobrna)?

Ključni cilj projekta je bil ravno vključitev lokalne skupnosti, saj smo na začetku projekta »Drugačnost združuje« (v nadaljevanju projekt) opozorili na osiromašene stike med zgoraj navedenimi tremi členi skupnosti. Pri projektu smo ustvarili prostor za neprisiljena, sproščena srečanja vseh; tistih, ki imajo posebne potrebe, kot tudi tistih, ki teh potreb nimajo. Na ta način smo raziskali možne povezave v lokalnem okolju. Preko projekta so krajani dobili priložnost spoznati specifično institucijo.

Na tem mestu moramo opozoriti tudi na odprtje specifične institucije (CUDV Dobrna) navzven. Ob upoštevanju dejstva, da institucionalizacija lahko privede do odvisnosti in nesamostojnosti (Jürgens, 1996) v primeru, da se ne bi dogajale spremembe, lahko z gotovostjo trdimo, da je projekt odprl institucijo navzven. S tem nismo želeli »normalizirati« uporabnike specifične institucije (CUDV Dobrna) tako, da bi njihova motnja izginila. To bi pomenilo, da bi jim odvzeli tisto, kar resnično potrebujejo (Lačen, 1998). Na podlagi zbranega gradiva smo ugotovili, da smo s projektom dosegli to, da je okolje sprejelo drugačnost oseb s posebnimi potrebami kot kvaliteto in pravico posameznika. Preko priložnosti, ki smo jih kreirali, smo ponudili vsakomur priložnost, da se izkaže, priložnost, da spozna, da postane to, kar mu njegove zmožnosti omogočajo, da je srečen (Grum, 2005). Prav

tako smo s projektom dosledno opozarjali na procese izmenjave med individuumom in socialnimi ter nesocialnimi deli njegovega okolja v ekološkem smislu, kot navaja Krajncan (2006). To naj bi opozorilo na temeljno zakonitost človeškega razvoja, kot ga opisuje Bronfenbrenner (po Krajncan, 2006), in sicer: ekologija človeškega razvoja se ukvarja s čedalje večjim medsebojnim prilagajanjem med dejavnim, razvijajočim se človekom in spreminjajočimi se lastnostmi njegovih neposrednih življenjskih področij.

Pred delovanjem v skupnosti smo se dobro pripravili. Pridobili smo čim več informacij o raznih društvih in njihovih predstavnikih. Ob prvih stikih smo zavzeli odprto držo nevednosti, kot pravi Jeričkova (2008) in dovolili članom, da so se sami predstavili. Šele po nekajkratnih srečanjih z vodjo projekta so se krajani tudi odločili za sodelovanje. Vsi povabljeni krajani so se vabilu za sodelovanje tudi odzvali. Na zaključnem srečanju projekta so izrazili zadovoljstvo ob tovrstnem povezovanju, hkrati so ponudili svoje sodelovanje tudi v prihodnje. Na podlagi teh dejstev lahko zaključimo, da je projekt vzpodbudil stike in pripravil kanale za neovirano komunikacijo med specializirano ustanovo (CUDV Dobrna), krajem (Dobrna) in osnovno šolo oz. vrtcem (Dobrna). Kljub temu velja poudariti, da je intenziteta odnosov odvisna od medsebojnega sodelovanja v prihodnosti.

2. Kako bo realizacija projekta »Drugačnost združuje« vplivala na miselne pregrade sodelujočih o osebah s posebnimi potrebami?

Ob upoštevanju, da učenje temelji na neposredni aktivnosti s predmeti in pridobivanju konkretnih izkušenj z ljudmi, smo zastavili projekt kot skupek srečanj med osebami s posebnimi potrebami in tistimi, ki teh potreb nimajo. Prav tako smo upoštevali dejstvo, da lahko pozitivne impulze za sodelovanje z otroki s posebnimi potrebami ustvarjamo preko praktičnih izkušenj. Analiza pridobljenega gradiva je pokazala, da je bil projekt dobro načrtovan, saj je ponujal pestro izbiro aktivnosti, ki so bile primerne razvojni stopnji posameznih udeležencev. Kot je že omenil Reyner (2007), smo tudi pri projektu uporabili različnost kot gonilno silo pri kreativnosti in novih interakcijah. S tem se lahko razvije nova miselna perspektiva o osebah s posebnimi potrebami. Več primerov dobre prakse in ustvarjanje možnosti za stike med specializirano ustanovo in okoljem prispeva k razvijanju nove miselne perspektive (Reyner, 2007). Analiza pridobljenega gradiva je pokazala, da se je v kraju samem o projektu veliko govorilo. Projekt je bil dobro predstavljen in zastopan v

kraju. Prav tako je bil projekt dobro predstavljen posameznim društvom oz. članom teh društev, ki smo jih povabili k sodelovanju. Z društvu smo opravili nekaj uvodnih, informativnih razgovorov in jih animirali za sodelovanje. Krajanu so osebe s posebnimi potrebami spoznali preko različnih interakcij, spoznali so jih kot kredibilen člen družbe. Ena izmed ovir za uspešno vključevanje otrok s posebnimi potrebami je tudi pomanjkanje informacij. Za boljši pretok potrebnih informacij, tako za otroke iz vrtca, njihove starše in učitelje, smo razvili in vpeljali primer dobre prakse, primer projekta »Drugačnost združuje«. Krajanu so spoznali osebe s posebnimi potrebami kot osebe, ki aktivno sodelujejo pri soustvarjanju življenja v kraju. Na nek način smo kreirali kvalitetnejšo socialno bližino z okolico. Možnost zunanjih stikov se je povečala, prav tako so se pokazale tudi boljše možnosti za neformalne stike s sokrajanu. Udeleženci so dobili veliko praktičnih socialnih izkušenj. Tako otroci iz vrtca kot mladi iz centra so bolj intenzivno spoznali kar nekaj krajanov oz. društev v kraju. V pogovorih po projektu smo izvedeli, da so si otroci zapomnili, kdo vse jih je vodil v določenih aktivnostih. Tudi vsakodnevni stiki na ulici so po projektu bistveno bolj prijetni. Projekt je »drugačnost« predstavil na vsakdanji način, preko skupnih srečanj in druženj. Na prvem srečanju otrok iz vrtca in otrok iz centra so otroci iz vrtca izražali strah pred novimi ljudmi, strah pred ustanovo in novo situacijo. Analiza zbranega gradiva dokazuje, da so bili otroci iz vrtca do oseb z motnjo v duševnem razvoju v začetku prijazni, čeprav so občutili zadrego in negotovost, kar je ugotovila že Schmidtova (2001). V začetnih srečanjih se je izrazilo pomanjkljivo znanje o osebah s posebnimi potrebami, kar je izhajalo iz pomanjkanja priložnosti za druženje. Kljub temu smo na šestem srečanju opazili spremembe, kar je privedlo do tega, da so na sedmem srečanju telesni stiki prerasli stopnjo »nenavadnosti«. Galeša (1997) meni, da vključenost ali inkluzija reducira strah. Po mnenju avtorjev Zettl, Wetzel in Schlipfing (2001), se morajo otroci čim prej srečati z drugačnostjo, saj to zmanjša možnost razvoja predsodkov do oseb s posebnimi potrebami. Prav tako imajo manj težav pri stikih z osebami s posebnimi potrebami. Integrirane skupine nudijo več vzpodbud in učnih priložnosti za vse otroke in razvijajo socialne veščine. Kljub temu avtorji opozarjajo, da se moramo življenja otrok s posebnimi potrebami in otrok, ki teh potreb nimajo, šele naučiti. In to še preden nastanejo predsodki in stereotipi. Zahteva »skupaj od začetka« temelji na dejstvu, da je odnos v zgodnjem otrokovem obdobju, med otroci s težavami v razvoju in otroci, ki teh težav nimajo, najbolj naraven. Gledano iz stališča, da so mlajši otroci s pojmom »biti prizadet« neobremenjeni, nam omogoča, da se na podlagi igre raziskuje pojem »biti drugačen«. Prav tako nam takšni odnosi nudijo priložnost za oblikovanje identitete ob prepoznavanju močnih in šibkih točk, še menijo avtorji. Potrditve na

teoretična dejstva smo pridobili tudi s pomočjo analize raziskovalnega gradiva, saj so strokovni delavci postavili pogoj, da se morebitna napačna stališča o osebah s posebnimi potrebami sploh ne razvijejo, če se skupno druženje prične že v zgodnjih letih. Praktična izkušnja nam je pokazala, da je inkluziven odnos mogoč in da pomeni razvijanje socialnih odnosov v obeh smereh. Tako se otroci iz vrtca ob srečanju z otroki iz centra na ulici ustavijo, se pozdravijo in si izmenjajo nekaj informacij. Pri srečanjih na ulici je opaziti, da je komunikacija med njimi bistveno bolj sproščena. Otroci iz vrtca se sproščeno pogovarjajo s strokovnimi delavci in z mladimi iz centra in se ne oklepajo vzgojiteljic. Na tem mestu lahko potrdimo, da je odnos do drugačnosti temeljni katalizator razvoja kulturne strpnosti in inkluzivne kulturne strpnosti, meni Kroflič (2006). Analiza gradiva je pokazala, da so bili udeleženci projekta pripravljeni to različnost sprejeti, jo vzeti kot nekaj vsakdanjega, nekaj kar nas bogati in spodbuja k iskanju novih poti in novih strategij, kjer lahko dokažemo sebi in drugim, da so za spremembe, za raznolikost in ne nazadnje za sprejetost.

3. V kolikšni meri lahko dosežemo, da se bo s pomočjo projekta »Drugačnost združuje« nadaljevalo kontinuirano sodelovanje občine (Dobrna), centrom za usposabljanje, delo in varstvo (Dobrna) in osnovno šolo oz. vrtcem (Dobrna)?

Projekt je bil zasnovan kot osnova za sodelovanje tudi v prihodnje. Ko se je eden od delov projekta zaključil, je bil predstavljen širši javnosti na eni od lokalnih televizij, Velenjska televizija. Projekt je bil predstavljen v lokalnem časopisu Dobrnčan, v tedniku Novi tednik, na radiu Radio Celje in v strokovni reviji Lovec. V Muzeju novejših zgodovine v Celju so otroci iz vrtca in mladi iz centra na festivalu lutk »Lutkarije in vragolije 2008«, marca 2008, predstavili lutkovno igrico »Dedek Mraz in Škratje« tudi širši publiki. Na tekmovanju so sodelovali kot edina tovrstna skupina, ki je združevala specifično vzgojno-izobraževalno institucijo in redni vrtec. Obe ustanovi sta sodelovali še ob kulturnih dnevih, kjer so se mladi iz centra udeležili proslave v njihovih prostorih in obratno. Strokovni delavci so tekom šolskega leta sodelovali tudi pri izmenjavi strokovnih mnenj iz področja dela z otroki s posebnimi potrebami, ki obiskujejo vrtec in strokovni delavci so bili mnenja, da lahko znanja, v obliki specifične literature in raznih obrazcev, iz naše institucije pripomorejo k njihovem strokovnem razvoju. Prav tako so partnerstvo za sodelovanje pri tovrstnih povezovalnih projektih izrazili tudi krajani Dobrne. Podporo so izrazili tudi vodstveni delavci na Občini Dobrna, ki so ponudili pomoč pri iskanju finančnih sredstev za podobne projekte v

prihodnosti. Sodelovanje v prihodnosti smo osnovali na rezultatih analize raziskovalnega gradiva, ki je potrdilo dejstvo, da inkluzija temelji na različnih oblikah in nivojih sodelovanja posameznikov in skupin v družbenih procesih. Kot pravi Šučur (1997) temelj družbenega povezovanja ni več povprečnost, ampak individualne razlike. Projekt je strokovnim delavcem obeh vzgojno-izobraževalnih institucij ponudil novo obliko izobraževanja, novo obliko sodelovanja. Kot je Martinjakova (2004) navedla, vpetost v mrežno strukturo družbe pogojuje posameznikovo stopnjo vključenosti na socialnem nivoju in določa kvaliteto njegovega življenja. Preko projekta smo pripravili vsaj osnove za dobro nadgradnjo tako formalne kot neformalne socialne mreže. Prav tako Jeričkova (2008) pravi, da je potrebno pritegniti čim več ljudi, ne glede na starost, socialen ali katerikoli drug status. Pri projektu smo delali s tistimi, ki so bili zainteresirani; ti bodo pripeljali še druge – v prihodnosti.

4. V kolikšni meri bo projekt »Drugačnost združuje« izboljšal odnos do oseb s posebnimi potrebami v kraju?

Kvaliteta odnosov je pogosto povezana s kvaliteto življenja in z življenjskim slogom. Harmonični odnosi z okoljem ugodno vplivajo na odnos do samega sebe in do bližnjih ter obratno, meni Mikluševa (2006). Pri projektu je bil eden ključnih ciljev spremeniti oz. izboljšati odnos do oseb s posebnimi potrebami v kraju. Analiza raziskovalnega gradiva je pokazala, da je bilo nepristransko obravnavanje otrok s posebnimi potrebami ključno za realizacijo tega cilja. Otroci s posebnimi potrebami so bili podobno obravnavani kot drugi otroci. Veliko vlogo pri uresničevanju tega cilja ima timski način dela, pri čemer smo uporabljali različna znanja iz različnih strokovnih področij. Strokovni delavci so bili tisti, ki so ustvarili razmere in omogočali socialne interakcije s sovrstniki. Pri tem je pomembno ustvarjanje pozitivnega razpoloženja in odnosa do oseb s posebnimi potrebami (Lebarič, Grum, Kolenc, 2006), kar smo dosegli preko celotnega projekta. Preko igre in drugih strukturiranih aktivnostih smo pokazali na proces od segregacije do inkluzije. Ob sistematičnih prizadevanjih in postopnemu navajanju na različne stike z osebami s posebnimi potrebami smo postopno premagovali začetne težave in predsodke, ki so jih imeli otroci iz vrtca do oseb s posebnimi potrebami. Ob tem smo neposredno zajeli še en dejavnik, in sicer je projekt ugodno vplival na socializacijski razvoj otrok v smislu pridobivanja novih socialnih izkušenj na eni strani ter prispeval k socialni integraciji otrok z motnjami v duševnem razvoju na drugi strani. Zavedamo se, da je tovrstno sodelovanje pomenilo na novo vzpostaviti vezi in

ravnovesja med posameznikom in okoljem. V začetnih srečanjih so osebe s posebnimi potrebami krajani videli zgolj kot osebo z motnjo. Dostikrat se je dogajalo, da so posebnosti krajani imenovali šibka področja ali težave. S tem so dajali stvarjem rahlo negativen predznak. Tekom projekta je bilo evidentno, da so krajani osebe s posebnimi potrebami videli kot enakovredne člane skupnosti. Zaključna prireditev, nastop mladih iz centra in otrok iz vrtca, je bila priložnost, da se nastopajoči dokažejo, da pokažejo svoje sposobnosti, spretnosti in na ta način pridobijo samozavest in zadovoljstvo ob drugačnem delu z ostalimi nastopajočimi (Intihar, 2002). Menimo, da je projekt izboljšal obstoječe medsebojne odnose in pripomogel k pristnemu prijateljstvu med otroci ter nenazadnje sprejemanju in spoštovanju drugačnosti v konkretnem življenju. Preko pridobljenih rezultatov lahko potrdimo, da naša akcija ni pomembna zgolj sama po sebi, temveč zaradi možnosti, da sproži samoorganizacijske procese in poveže ljudi med seboj, kot pravi Jeričkova (2008). Vsak posameznik je podal svoj edinstven prispevek, skupnosti so člani prinesli svoje sposobnosti, svoj čas in soustvarjali novo organsko celoto.

14. ZAKLJUČEK

Motnja (zmerna, težja, težka stopnja) v duševnem razvoju pomeni drugačnost in bo takšna tudi ostala. Pa vendar naj bi postala vsakdanjost! Vsakdanjost pomeni pravico do izbire, pravica do izbire pomeni svobodo, svoboda pa je praviloma temeljni pogoj kakovostnega življenja, menita Muršec in Bertalaničeva (2003). Sprejetost drugačnosti vidi Lačen (2003) kot najvišjo možno stopnjo integracije, normalizacije, vključevanja oseb z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju. Kljub temu se zavedamo, da se vsaka nova stvar ne ukorenini tako preprosto v skupnosti.

Učenje otrok o različnosti, že v zgodnjih letih, lahko pripomore, da spoznajo mnogostranost človeškega življenja. Gre za vseživljenjski proces, kjer se učimo, da znamo, da delamo, da lahko skupaj živimo in se razvijamo.

Inkluzija se ne zgodi, inkluzija je proces, inkluzija se razvije skozi čas in uspeh inkluzije je odvisen od njenih temeljev. Gre za proces, kjer z resursi, ki so nam na voljo, ustvarjamo nove učne stile za različne učne potrebe učencev. Kljub temu moramo v tej raznolikosti še vedno upoštevati individualne potrebe, predvsem otrok s posebnimi potrebami. Inkluzija, meni Kavklerjeva (2007), pomeni pravico posameznika do socialnega, intelektualnega, kulturnega in osebnega vključevanja. Inkluzivna politika se razlikuje od integracije ravno po tem, da je treba v okolju, kamor se otroci s posebnimi potrebami vključujejo, razviti ustrezne oblike in mehanizme za njihovo uspešnejše vključevanje.

Socialno vključevanje predstavlja posameznikov občutek vključenosti v družbo, kjer se moramo drug drugega spoznavati, spoštovati ter se učiti medsebojnega dialoga.

Pri tem se odpira nemalo dilem in vprašanj: se spopasti s predsodki, priznati in sprejemati nepopolnost ljudi, ustvariti za vse enake pogoje, oblikovati in dopolniti miselnost, spoštovati drugačnost in posebnosti in nenazadnje sprejeti populacijo oseb z motnjo v duševnem razvoju v celovit družbeni sistem.

Pri empiričnem delu magistrske naloge smo projekt »Drugačnost združuje« osnovali na enem glavnih socialno pedagoških konceptov v sodobnem času. Akcijski projekt smo usmerili v

življenjski svet oseb s posebnimi potrebami. Odprli smo strukture življenjskega prostora za osebe s posebnimi potrebami širšemu okolju. Življenjski prostor oseb s posebnimi potrebami smo prepletli z življenjskim prostorom druge vzgojno-izobraževalne institucije in z življenjskim prostorom krajanov. Na ta način smo institucijo predstavili okolju, ki je drugačnost oseb s posebnimi potrebami sprejelo kot kvaliteto in gonilno silo pri kreiranju novih interakcij. Preko aktivnosti, ki so drugačnost postavile v ozadje in je v ospredje prišlo sodelovanje, so se počasi podirali zidovi: strah, negotovost, nevednost. Ob časovnem prerezu projekta »Drugačnost združuje« je zaznati, da so akterji v začetnih srečanjih bili bolj zadržani in so se medsebojnim stikom izogibali. Po nekajkratnih srečanjih smo že zaznali spremembe in srečanja so prerasla stopnjo nenavadnosti. S tem smo pokazali, da vključenost ali inkluzija res reducira strah (Galeša, 1997). Ustvarili smo prostor za učenje na lastnih izkušnjah, ki nas je pripeljalo do rezultata, da »posebnih« potreb ni, so le razlike, ki jih je potrebno spoštovati. Ključen premik, ki so ga zaznali vsi udeleženci projekta »Drugačnost združuje«, smo naredili pri obravnavanju oseb z motnjo v duševnem razvoju. Osebe z motnjo v duševnem razvoju smo predstavili kot aktivne člane družbe oz. občane, saj so bili aktivno udeleženi v vseh procesih projekta »Drugačnost združuje« in so imeli enako vlogo kot krajani Občine Dobrna ali kot otroci iz vrtca Dobrna. Aktivna udeležba oz. participacija v vseh procesih življenja je v ospredju tudi pri delu z osebami s posebnimi potrebami. Tako krajani občine Dobrna, otroci iz vrtca kot tudi mladi iz Centra za usposabljanje, delo in varstvo Dobrna so pridobili veliko novih, pozitivnih socialnih izkušenj, kar jim je dvignilo kvaliteto bivanja v kraju.

Kot smo prikazali v zaključku empiričnega dela je projekt »Drugačnost združuje« vzpodbudil stike in pripravil kanale za neovirano komunikacijo med specializirano ustanovo (CUDV Dobrna), krajem (Dobrna) in osnovno šolo oz. vrtcem (Dobrna). Projekt »Drugačnost združuje« je ponudil sodelovanje na različnih nivojih družbenega povezovanja. Po preteku intenzivnega sodelovanja vseh akterjev se je sodelovanje še nadaljevalo skozi celotno šolsko leto, zato lahko potrdimo, da je tovrsten projekt dobra osnova za povezovanje v prihodnosti. Empirični del naloge je potrdil še enega od ključnih diskurzov inkluzivne politike. Za doseganja pozitivnih rezultatov je pomembno nepristransko obravnavanje oseb s posebnimi potrebami.

Kot socialni pedagog sem odkrivala, soustvarjala, sodelovala, spreminjala in dodajala moč skupaj s posamezniki in s skupnostjo. Čeprav sem bila tekom projekta v delovnem odnosu s

skupnostjo, sem se tekom projekta tudi sama še bolj prepletla z življenjem v skupnosti in s posamezniki. Lahko bi rekla, kot pravita Krajncan in Bajželj (2008), da sem tekom projekta postala personalni medij, saj sem bila vedno del komunikacijskega sistema.

Kljub temu, da je raziskava podala odgovore na številna vprašanja, je ostalo še nekaj nerešenih dilem. Zbrani rezultati brez dvoma potrjujejo teze, ki so jo omenili tudi Lebarič, Kobal, Grum in Kolenc (2006) in poudarjajo, da bodo morale specializirane institucije »redefinirati« svojo vlogo zlasti v smeri izboljšane skrbi za socialno vključenost oseb z motnjo v duševnem razvoju. Prav iz tega razloga je potrebno še naprej graditi in raziskovati v smeri socialne kohezije tako v okviru šolskega dela kot v samem družbenem prostoru. Zato bi veljalo v prihodnje vzorec vključenih v podobni projekt še povečati. Na podlagi tega bi lahko bolj reprezentativno predstavili vključenost oseb z motnjo v duševnem razvoju v okolje. Pri našem raziskovalnem primeru smo vključili le osebe z zmerno in težjo motnjo v duševnem razvoju, ne pa tudi osebe s težko motnjo v duševnem razvoju. V tem vidimo izziv v prihodnosti, glede na to, da avtorji Lebarič, Kobal, Grum in Kolenc (2006) opozarjajo, da je za socialno vključevanje oseb s posebnimi potrebami pomemben dejavnik tudi razumevanje drugih. Za osebe s težko motnjo v duševnem razvoju pa niso značilne dobre komunikacijske zmožnosti. V ozadju se je neprestano pojavljalo vprašanje ali bo v prihodnje mogoče sistemsko uokviriti tovrstni projekt in ga vključiti v učni načrt kot stalnico ali bo sodelovanje ostalo na dobro pripravljenih temeljih, ki smo jih postavili s projektom »Drugačnost združuje«.

»Vsak človek je zase svet,
čuden, svetel in lep
kot zvezda na nebu.«
(T. Pavček)

15. LITERATURA

1. Appel, M. (2006). Anleitung zur Selbstständigkeit : wie Menschen mit geistiger Behinderung Verantwortung für sich übernehmen. Weinheim, München : Juventa.
2. Bachofen, A. (1987). Eine Schule für Kinder mit geistiger Behinderung : Handbuch für Heilpädagogen, Erzieher und Therapeuten. Zürich : Lehrmittelverlag des Kantons.
3. Bahovec D., E. (2004). Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
4. Black-Hawkins, K. (2007). Achievement and inclusion in schools. London, New York: Routledge, cop.
5. Boban, I., Hinz. A. (2004). Qualität des Gemeinsames Unterrichts (weiter-) entwickeln – Inklusion. V: Leben mit Down-Syndrom, Nr. 45, Januar 2004, str. 10-14. Pridobljeno na spletu: www.bildunsserver.de/zeigen.html?seite=1024.
6. Bobath, K. (1980). A Neurophysiological Basis for the Treatment of Cerebral Palsy. Mac Keith Press.
7. Brečko, D. (2002). Štirideset sodobnih učnih metod: priročnik za predavatelje, učitelje in trenerje. Ljubljana: Sofos.
8. Caf, B. (2008). Etične dileme integracija in inkluzije. V: Socialna pedagogika, Vo. 2, št. 1, str. 91-114.
9. Cerar, M. (1991). Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli. Radovljica: Didakta: Slovensko društvo pedagogov.
10. Cerar, M. in Marentič-Požarnik, B. (1990). Akcijsko raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: zbornik kolokvija. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.
11. Čacinovič Vogrinčič, G. (2005). Psihosocialni vidik inkluzije. V: Konferenca Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorije k učinkoviti praksi. Ljubljana, Pedagoški inštitut.
12. Čuk, S. (2008). Kratek opis vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Italiji. V: Rovšek, (ur). Otroci s posebnimi potrebami : izobraževanje in vzgoja otrok z motnjami v duševnem razvoju. Nova Gorica : Melior, Educa.str. 23-32.
13. Daniels, E. R. in Stafford, K. (2003). Oblikovanje inkluzivnih oddelkov. Ljubljana: Pedagoški inštitut – Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.

14. Dekleva, B. (ur.): Življenje v zavodu in potrebe otrok (Normalizacija). Ljubljana, Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
15. Destovnik, K. (2002). Osebe s posebnimi potrebami v procesu inkluzije ter vloge defektologov in specializiranih institucij. Ljubljana : Društvo defektologov Slovenije.
16. Dukes, C., Smith, M. (2006). A Practila Guide to Pre-school Inclusion. London : P. Chapman, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE.
17. Ferguson, D. L., Kozleski, E. B., Smith, A. (2001). On... Transformed, Inclusive Schools: A Framework to Guide Fundamental Change in Urban Schools. National Institute for Urban School Improvement. str: 1-3.
18. Feyerer, E. (2005). Pädagogik und Didaktik integrativer bzw. inklusiver Bildungsprozesse. Herausforderung an Lehre, Forschung und Bildungsinstitutionen. V: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. Št: 1/2003; Reha Tisk Graz, str. 38-52.
19. Florian, L. (2007). Special Education. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE.
20. Frederickson, N., Cline, T. (2002). Special educational needs, inclusion and diversity: textbook. Buckingham, Philadelphia : Open University Press.
21. Galeša, M. (1997). Inkluzivna šola in pogoji za njen razvoj. V: Uresničevanje integracije v praksi. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije. Str. 57-72.
22. Gray, H. (2007). Diversity, inclusion and education. The educational needs of children from severely disadvantaged socio-cultural groups in Europe. V: Verma,, (2007). International perspectives on educational diversity and inclusion: studies from America, Europe and India. London, New York: Routledge. Str. 104-111.
23. Greenwood, D. J., Morten L. (2007). Introduction to action research: social research for social change. Thousand Oaks, London, New Delhi : Sage.
24. Griffin, S. (2008). Inclusion, equality and diversity in working with children. Oxford: Heinemann.
25. Grom, K. (2005). Vloga družine v inkluzivnem izobraževanju. V: Konferenca Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorije k učinkoviti praksi. Ljubljana, Pedagoški inštitut.
26. Hafnar, M. (2002). Novi izzivi na področju vzgoje in izobraževanja slepih in slabovidnih. V: Destovnik (Ur). Osebe s posebnimi potrebami v procesu inkluzije ter vloge defektologov ni specializiranih institucij. Društvo defektologov Slovenije.
27. Hinz, A. (2008). Inklusion – mehr als nur ein neues Wort?. (Pridobljeno na spletu: www.gemeinsamleben-rheinlandpfalz.de/Hinz__Inklusion_.pdf; dne 10.11.2008).

28. Hohmann M., Weikart P., D. (2005). **Vzgoja in učenje predšolskih otrok: primeri aktivnega učenja za predšolske otroke iz prakse.** Ljubljana: DZS.
29. Haeberlin, U. idr. (1990). **Die Integration von ernbehinderten :Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen.** Bern, Stuttgart : Haupt.
30. Intihar, D. (2002). **Partnerstvo med šolo in domom: priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje.** Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
31. Ivančič, A. (2008). **Opolnomočenje v vzgojnem zavodu.** Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Magistrsko delo.
32. Jeriček, H. (2008). **Usmerjanje v skupnost – krepitev in varovanje uporabnikovih virov moči.** V: M. Krajncan, D. Zorc Maver, B. Bajželj (ur.), Socialna pedagogika – med teorijo in prakso. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 174-186.
33. Jurišić, D. B. (1991). **Avtizem.** Ljubljana: ZRSŠŠ.
34. Jürgensen, U. (1996). **Das Sonderschulwesen in Kärnten.** V: Revija Defektologica Slovenica, Vol. 4, No. 1, april 1996, str. 53-65.
35. Kailer, M. (2006). **Inclusion in schools am Beispiel England.** Universität Innsbruck, Institut für Erziehungswissenschaften.
36. Kastelic, L. (1997). **Uveljavljanje integracije za predšolsko obdobje.** V: Uresničevanje integracije v praksi. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije. Str.17-29.
37. Kavkler, M. (2005). **Model sistemskega pristopa inkluzivnega šolanja.** V: Konferenca Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorija k učinkoviti praksi. Ljubljana, Pedagoški inštitut.
38. Kavkler, M. (2007). **Projekt Inkluzivni timi – praktično usposabljanje timov. Končno poročilo o opravljenem delu.** Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
39. Kemmis, S., McTaggart, R. (1991). **Načrtovalnik akcijskega raziskovanja.** V: Cerar, M. (ur). Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli. Radovljica: Didakta.
40. Kemmis, S. (2007). **Action research.** V: Educational Research and Evidence-based Practice (ur). Hammersley, M.
41. Kershner, R., Chaplain, R. (2001). **Understanding Special Educational Needs.** London: David Fulton Publishers.
42. Kesič Dimic, K. (2008). **ADHD – ali deklice hitijo drugače: spregledanost deklic z motnjo ADHD.** Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

43. Kiwan, D. (2008). *Education for Inclusive Citizenship*. London, New York : Routledge.
44. Kobešćak, S. (2003). *Od integracije do inkluzije u predškolskom odgoju*. V: (ur) Dulčić, A. (2003). Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladež. Str. 27-30.
45. Kolander, M. (2003). *Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne razrede osnovne šole*. V: Educa, Let. 11, št. 4 (2002/2003), str. 53-55.
46. Košak Babuder (2004). *Povezanost revščine z učno uspešnostjo in socialno vključenostjo otrok*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Magistrsko delo.
47. Košir, S. (2003). *Integracija otrok s posebnimi potrebami v Evropi, prizadevanja Slovenije*. V: Sodobna pedagogika, Let. (posebna izdaja), str. 138-153.
48. Koštal, R. (1999). *Objektivnost kvalitativnega raziskovanja*. V: Socialna pedagogika, vol. 4, št. 4, str. 407-424.
49. Krajncan, M. (1998). *Teoretična analiza izhodišč in usmeritev delovanja vzgojnega zavoda ob vstopu v 21. stoletje*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta, magistrsko delo.
50. Krajncan, M. (2006). *Na pragu novega doma: oddaja otrok v vzgojni zavod*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
51. Krajncan, M. idr. (2008). *Socialna pedagogika – med teorijo in prakso*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
52. Krajncan, M., B. Bajželj (2008). *Digitalni medij v socialno pedagoškem prostoru*. M. Krajncan, D. Zorc Maver, B. Bajželj (ur.), Socialna pedagogika – med teorijo in prakso. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 121-129.
53. Krek, J. (2000). *Vzgoja k strpnosti*. V: Sodobna pedagogika, let. 51 (117), str. 82-103.
54. Krek, J. Vogrinc, J. (2007). *Učitelj – raziskovalec vzgojno – izobraževalne prakse*. V: Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področju medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Str. 23–57.
55. Kroflič, R. (2006). *Kako udomačiti drugačnost?* V: Sodobna pedagogika, let. 57 (posebna izdaja), str. 26-39.
56. Lačen, M. (1998). *Posebnosti pri usmerjanju otrok z motnjo v duševnem razvoju*. V: Defektologica Slovenica, Vol. 6, No. 2, str. 73-85.
57. Lačen, M. (2003). *Nič o nas brez nas*. V: Naš zbornik. Let. 36, št. 2 (2003), str. 2-4.
58. Lebarič, N., Kobal Grum, D., Kolenc, J. (2006). *Socialna integracija oseb s posebnimi potrebami*. Radovljica: Didakta.

59. Liesen, C., Felder, F. (2004). **Bemerkungen zur Inklusionsdebatte.** V: Heilpädagogik. Online. Let. 03/04. str: 3-29. (pridobljeno na spletu: http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik_online_0304).
60. Lüpke, H. (1995). **Die Familie und ihr behindertes Kind im Spannungsfeld der Gesellschaft.** V: Integration – Alibi oder Chance? Tagungsbericht von 10. Österreichischen Symposium für Integration behinderter Menschen. Baden. Pridobljeno na spletu: <http://bidok.uibk.ac.at/library/luepke-spannungsfeld.html>.
61. Male, D. B. (2007). **The friendships and peer relationships of children and young people who experience difficulties in learning.** V: Florian, L. (ur). Special Education. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE. Str. 460-471.
62. Martinjak, N. (2002). **Invalidna vzgoja invalidnih otrok.** Socialna pedagogika, vol. 6, št. 1, str 1–20.
63. Martinjak, N. (2004). **Koncept socialnega kapitala v socialni pedagogiki.** Socialna pedagogika, vol 8, št. 4, str. 481-496.
64. Medveš, Z. (2003). **Šola zate in zame.** V: Sodobna pedagogika, Let. 54 (posebna izdaja). Str. 84-102.
65. Medveš, Z. (2003b). **Integracija /inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli.** V: Sodobna pedagogika, , Let. (posebna izdaja), str. 278-286.
66. Mesec, B. (1998). **Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu.** Ljubljana : Visoka šola za socialno delo.
67. Mikuš – Kos (1999). **Različnim otrokom enake možnosti.** Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
68. Mikluš, M. (2005). **Pomen inkluzivnega šolanja za socialni razvoj vrstnikov.** V: Konferenca Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorije k učinkoviti praksi. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
69. Mikluš, M. (2006). **Grajenje komunikacije in medsebojnih odnosov kot ključ za uspeh pri delu v inkluzivnem oddelku.** V: Založnik (ur). Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija. Nova Gorica: Educa, Melior, str. 127-137.
70. Mohorič Vrhovski, M. (2002). **Novi izzivi na področju vzgoje in izobraževanja oseb z ovirami v gibanju.** V: Destovnik (ur). Osebe s posebnimi potrebami v procesu inkluzije ter vloge defektologov ni specializiranih institucij. Društvo defektologov Slovenije.
71. Murgel, J. (2006). **Vodnik po pravicah otrok s posebnimi potrebami.** Ljubljana: GV Založba.

72. Muršec, B., Bertalanič, B. (2003). *Integracija oseb z zmerno in težjo motnjo v duševnem razvoju v okolje.* V: Sodobna pedagogika, Let. 54 (posebna izdaja). str. 241-246.
73. Musek, J. (1993). *Osebnostne vrednote.* Ljubljana: Educy d.o.o.
74. Novljan, E. (1997). *Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v svetu in pri nas.* V: Defektologica Slovenica. Vol. 5, Št. 1.str: 65-80.
75. Novljan, E. (1997a). *Uveljavljanje integracije za osnovnošolsko obdobje.* V: Uresničevanje integracije v praksi. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije. Str. 30-41.
76. Novljan, E. (1997b). *Specialna pedagogika oseb z lažjo motnjo v duševnem razvoju.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
77. Novljan, E. (2002). *Vizija vzgoje in izobraževanja oseb z motnjami v duševnem razvoju.* V: Destovnik (ur) Osebe s posebnimi potrebami v procesu inkluzije ter vloge defektologov ni specializiranih institucij. Društvo defektologov Slovenije.
78. Novljan, E. (2003). *Inkluzija; možnosti in omejitve.* V: Sodobna pedagogika let. 54 (posebna izdaja), str. 144 - 154.
79. Nusdorfer, P, Hadžič, V. idr. (2007). *Športne dejavnosti otrok s posebnimi potrebami.* V: Šport, Vol. 55, 2007/2, str. 43 – 47.
80. Nutbrown, C., Clough, P. (2006). *Inclusion in the Early Years. Critical analyses and enabling narratives.* London: SAGE.
81. Opara, B. (2000). *Kako v Sloveniji uresničujemo spremembe v konceptiji vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami.* Defektologica Slovenica. Vol. 8, št. 3, str. 29 – 43.
82. Opara, B. (2002). *Razvojne usmeritve in uresničevanje nove šolske zakonodaje.* V: Destovnik (Ur). Osebe s posebnimi potrebami v procesu inkluzije ter vloge defektologov ni specializiranih institucij. Društvo defektologov Slovenije.
83. Opara, B. (2003). *Otroci s posebnimi potrebami so del celotnega sistema vzgoje in izobraževanja.* V: Sodobna pedagogika (posebna izdaja). Let. 54, str. 36-51.
84. Opara, B. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah. Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami.* Ljubljana: Centerkontura d.o.o.
85. Opp, G. (1993). *Mainstreaming in den USA: heilpädagogische Integration im Vergleich.* Basel: E. Reinhardt.

86. O'Connor, J. (1998). *Moving Ahead. A Training Manual for Children with Motor Disorders.* Hong Kong Society for Rehabilitation WHO Collaboration Center for Rehabilitation. Str: 1-25.
87. Pelham, W. E., Hinshaw, S. P. (1992). *Behavioral Intervention for Attention Deficit-Hyperactivity Disorder.* V: (ur.) Turner, S. M., Calhoun, K. S., Adams, H. E. (1992). Handbook of Clinical Behavior Therapy. Kanada: John Wiley & Sons. Str: 259-283.
88. Pirc, D. (1998). *Anže v redni osnovni šoli.* V: Educa, Let. 8, št. 1-2 (1991/1999), str. 72-74.
89. Plajšek (2005). *Primer dobre prakse: postopek uvajanja in potek inkluzivnega šolanja.* V: Konferenca Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorije k učinkoviti praksi. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
90. Pueschel, S. M., M. D., PH. D., M. P. H. (1990). *A Parent's Guide to Down Syndrome. Toward A Brighter Future.* Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
91. Rayner, S. (2007). *Managing Special and Inclusive Education.* Los Angeles : SAGE.
92. Reid, G. (2005). *Learning styles and inclusion.* London : Paul Chapman.
93. Resman, M (1992). *Partnerstvo med šolo in domom.* V: Sodobna pedagogika, št. 3-4.
94. Resman, M. (2003). *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli : teorija in praksa.* V: Sodobna pedagogika (posebna izdaja). Let. 54, str. 64- 83.
95. Rovšek, M. (2006). *Poti in stranpoti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.* V: Založnik (ur). Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija.
96. Rosić, V. (1995). *Pedagoško obrazovanje roditelja.* V: Pedagoško obrazovanje roditelja. Rijeka: Mednarodni znanstveni kolokvij.
97. Rozman, D. (1999). *Socialno učenje v šoli.* V: Socialna pedagogika, Vol. 3, št. 3, str. 273-298.
98. Rutar, D. (2001). *O posebnih otrocih, integraciji in življenjski šoli.* V: Vzgoja in izobraževanje, 32 (5), str. 47-49. Ljubljana, Pedagoški inštitut.
99. Sagadin, J. (1991a). *Razprave iz pedagoške metodologije.* Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
100. Sagadin, J. (1991b). *Študija primera.* V: Sodobna pedagogika, Vol. 42, št. 9-10, str. 465-472.
101. Sardoč, M. (2005). *Pravice otrok s posebnimi potrebami do inkluzivnega izobraževanja.* V: Konferenca Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorija k učinkoviti praksi

102. Sardoč, M (2006). **Pravice otrok s posebnimi potrebami do inkluzivnega šolanja.** V: Založnik (ur). Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija.
103. Sardoč, M., Kavkler, M. (ur.). (2005) **Konferenca Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorije k učinkoviti praksi.** Ljubljana: Pedagoški inštitut.
104. Schindler, J. (2008). **Integracija v Avstriji.** V: Rovšek (ur). Otroci s posebnimi potrebami: izobraževanje in vzgoja otrok z motnjami v duševnem razvoju. Nova Gorica: Melior, Educa.str. 10-22.
105. Simončič, M. (2005). **Socialna integracija odraslih oseb z zmerno motnjo v duševnem razvoju.** Ljubljana: Pedagoška fakulteta, dipl.d.
106. Schmidt, M. (1999). **Segregacija – integracija.** Sodobna pedagogika, Vol. 1/99, str. 138-153.
107. Schmidt, M. (2001). **Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo.** Maribor: Pedagoška fakulteta.
108. Schmidt, M. (2006): **Zaznavanje integracijefinkluzije v osnovni šoli.** V: Sodobna pedagogika; posebna izdaja 2006, str. 320-337.
109. Schreibman, L. idr. (1992). **Behavior Treatment for Children whit Autism.** V: Handbook of Clinical Behavior Therapy. Str. 337-351.
110. Schwager, M. (2003). **Schülerinnen und Schülçer mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Gemeinsamen Unterricht der Sekundarstufe 1. Erfahrungen an der Gesamtschule Köln-Holweide.** V:...alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf: selbstbestimmtes Leben. Pridobljeno na spletu: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schwager-sekundarestufe.html>.
111. Schwartz, I. idr. (2008). **Including Young Children whit Special Needs.** Pridobljeno na spletu: www.newhorizons.org/spneeds/inclusion/information/schwartz3.htm.
112. Selan, I. (2003). **Stališča učiteljic do inkluzije gibalno oviranih učencev.** Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Magistrsko delo.
113. Skalar, V. (1980). **Položaj otrok in mladostnikov z motnjami vedenaj in osebnosti v procesu vzgojno - izobraževalne integracije.** V: Ptčki brez gnezda Let. 5, št. 15, str. 12-25.
114. Skalar, V. (1993). **Nekatere dileme v zvezi s problemom normalizacije vzgojnih zavodov.** V: Dekleva (ur.). Življenje v zavodu in potrebe otrok (Normalizacija). Ljubljana, Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti. str 9-14.

115. Skalar, V. (1997). *Socialni pedagog in socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo.* Socialna pedagogika, Vol. 4, str: 57-62.
116. Skalar, V. (1997b). *Integracija in kurikularna prenova.* V: Uresničevanje integracije v praksi. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije. Str. 11-16.
117. Skalar, V. (1999). *Osebe s posebnimi potrebami – konceptualne iztočnice.* Sodobna pedagogika, Vol. 1/99, str. 120-137.
118. Skalar, V. (2003). *Kako vrtec in šolo približati otrokom s posebnimi potrebami.* V: Sodobna pedagogika, 54 (posebna izdaja), str. 52-62.
119. Speck, O., Gottwald, P., Havers, N. in Innerhofer, P. (1978). *Schulische Integration lern- und verhaltensgestörter Kinder : Bericht über ein Forschungsprogramm.* München, Basel : E. Reinhardt.
120. Speck, O. (1990). *Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch.* München, Basel : Ernst Reinhardt Verlag.
121. Štefančič, Z. (2002). *Vizija preobrazbe specializiranih institucij – zavodov za vzgojo in izobraževanje oseb z zmerno, težjo in težko in najtežjo motnjo v duševnem razvoju.* V: Destovnik (ur). Osebe s posebnimi potrebami v procesu inkluzije ter vloge defektologov ni specializiranih institucij. Društvo defektologov Slovenije.
122. Šučur, Z. (1997). *Integracija i inkluzija : sličnosti i razlike.* Defektologica slovenica. Let. 5, št. 3, str. 7-17.
123. Tancig, S. (2002). *Sodobni kognitivni pristopi k oblikovanju programov.* V: Destovnik (ur). Osebe s posebnimi potrebami v procesu inkluzije ter vloge defektologov ni specializiranih institucij. Društvo defektologov Slovenije.
124. Theunissen, G. (2006). *Inklusion. Perspektiven für Behindertenarbeit unter Berücksichtigung des Wohnens und Lebens in der Gemeinde von Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen.* V: Fachdienst der Lebenshilfe. Let 2/2006. str. 8-16.
125. Tilstone, C., Rose, R. (2004). *Strategies to Promote Inclusive Practice.* London, New York : RoutledgeFalmer.
126. Tutt, R. (2007). *Every Child Included.* London : P. Chapman, cop.
127. Turner, M. (1999). *Cerebralna paraliza in osnove gibanja: pozitivne perspektive za cerebralno paraliza.* Pet = Five = Fünf = Cinque = Cinq: revija za ljudi s posebnimi potrebami. Letn. 10, št. 49, str. 27-32.
128. Ule, Nastran, M. (1992). *Socialna psihologija.* Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

129. Vogrinc, J. (2007). **Tehnike zbiranja podatkov v akcijskem raziskovanju.** V: Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
130. Vogrinc, J. (2008). **Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju.** Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
131. Vonta, T. (1983). **Vključevanje otrok z motnjami v razvoju v dejavnosti na otroškem igrišču.** V: Zbornik posveta. Teorija in praksa vzgoje, izobraževanja, usposabljanja in izpolnjevanja otrok, mladostnikov in odraslih z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja. Str: 719-722.
132. Vrhovski, M. (2005). **Vključevanje oseb s posebnimi potrebami – družbena (kulturna) izbira in strokovna (akademska) soodgovornost?.** V: Sardoč, M., Kavkler, M. (2005) Knjižica povzetkov/Konferenca Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorije k učinkoviti praksi. Ljubljana: Pedagoški inštitut. str. 7-12.
133. Vukan, H. (1993). **Gemeinsam Lernen.** Wien : ÖBV Pädagogischer Verlag.
134. Založnik, B. (2006). **Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija.** Nova gorica: Educa, Melior.
135. Zettl, M., Wetzel, G., Schlipfinger, V. (2001). **Qualität der Integration von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf im Kindergarten. Hält der Inhalt, was die Verpackung verspricht?.** V: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. Nr. 3/4/2001. Graz: Reha Druck. Pridobljeno na spletu: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh3-4-01-wetzel-qualitaet.html>.
136. Žerovnik, A. (1994). **Vzgoja in izobraževanje otrok s specifičnimi učnimi težavami.** Ljubljana: Pedagoška fakulteta, doktorska disertacija.
137. Žerovnik, A. (2004). **Otroci s posebnimi potrebami.** Ljubljana: Družina.

Svetovni splet

138. (Ur.l. RS, št. 54/2000)
139. (Ur.l. RS, št. 54/2003)
140. (Ur.l. RS, št. 93/2004)
141. (Ur.l. RS, št. 18/77)
142. (Ur.l. RS, št. 12-569/96)
143. <http://inklusionspaedagogik.dyndns.org/index.php> Inclusion, Equality & Diversity in working whit children.
144. www.bhn-online.de/inform.html

145. www.gemeinsamleben-rheinlandpfalz.de/Hinz__Inklusion_.pdf
146. www.nichd.nih.gov/publications/pubs/downsyndrome.cfm
147. <http://www.heilpaedagogik-online.com/>
148. www.inklusion-online.net (Katzenbach, D. in Schröder, J.) (2007). Ohne Angst verschieden zu sein. Über Inklusion und ihre Machbarkeit.
149. www.scoms-lj.si/index2.html (Svetovalni center za otroke in mladostnike v Ljubljani).
150. www.scoms-lj.si/index2.html (Kavkler (2007)). Ustvarjanje pogojev za razvoj potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami. Svetovalni center za otroke in mladostnike v Ljubljani. Društvo Bravo.
151. www.zujl.si/clanki/kako_bomo_spreminjali.doc
152. www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/razpisi/Strukturni_skladi/Posebne_potrebe_20_6_08_besedilo.doc. (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Need Education, UNESCO 1994).